



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
DEPARTAMENTO DE ANTROPOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ANTROPOLOGIA SOCIAL

**Estudar e circular:
experiências com estudantes em espaços públicos de Brasília**

Carolina Holanda Castor

Brasília 2020

CAROLINA HOLANDA CASTOR

**Estudar e circular:
experiências com estudantes em espaços públicos de Brasília**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade de Brasília, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Antropologia.

Orientadora: Cristina Patriota de Moura

Brasília 2020

CAROLINA HOLANDA CASTOR

**Estudar e circular:
experiências com estudantes em espaços públicos de Brasília**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade de Brasília, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Antropologia.

Orientadora: Cristina Patriota de Moura

Avaliado em: 19/02/2020

Aprovado em: 19/02/2020

BANCA EXAMINADORA

Cristina Patriota de Moura (DAN/UnB – Presidente da Banca)

Henyo Trindade Barreto Filho (DAN/ UnB)

Diana Judit Milstein (CIS-CONICET/IDES)

Soraya Resende Fleischer (DAN/UnB – Suplente)

AGRADECIMENTOS

Agradeço inicialmente a minha tia, Verônica Mendes Holanda, sem a qual toda a minha trajetória de acesso à educação não teria sido possível. Tia, gratidão por todo o suporte, mas principalmente, por me preencher com tanto amor.

A todos os meus familiares: avó, mãe, tios (as) e primos (as) que com muito amor me ajudaram a conquistar aquilo que nem eu mesma acreditava. Vocês serviram-me de alicerce para que eu conseguisse chegar até aqui.

A minha orientadora, Cristina Patriota de Moura. Sua excelência em ensinar e acolher tornou possível a concretização desse trabalho. Compartilho com você qualquer mérito dessa dissertação, ao mesmo tempo que lhe isento de qualquer erro aqui presente. Gratidão.

Aos professores Henyo Trindade, Diana Milstein e Soraya Fleischer por aceitarem participar da banca de defesa e pelas contribuições com suas percepções.

Aos colegas da turma de mestrado, meu muito obrigada, aprendi muito com vocês!

A todos os membros do projeto de pesquisa no qual eu estava inserida, com destaque para Joyce Neves e Vinícius Januzzi. A forma como se dedicaram ao trabalho e a receptividade no ambiente acadêmico foi de enorme estímulo para a construção dessas reflexões.

A toda a comunidade escolar da rede pública de ensino de Brasília, em especial as professoras e estudantes com os quais dialoguei e que me permitiram conhecer sobre seus trajetos e trajetórias.

A todos aqueles que compõem a Universidade de Brasília, sobretudo o departamento de Antropologia. O compromisso com que exercem suas atividades, desde o corpo técnico até o docente, me fizeram acreditar cada vez mais na importância da Universidade Pública brasileira.

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq por ter me concedido uma bolsa de estudos que possibilitou a estada em Brasília e concretização dessa dissertação.

Por último, e de forma especial, agradeço ao meu companheiro André Lucas Maia de Brito. O que mais eu poderia dizer, se não, que foi você, desde que chegou, quem ressignificou o sentido da vida, me deu asas para voar e me mostrou onde eu poderia chegar. Obrigada!

**Caminante, son tus huellas
el camino y nada más;
caminante, no hay camino,
se hace camino al andar.**

(Antônio Machado)

RESUMO

Circular diariamente pela cidade é condição inerente a quem mora em centros urbanos, isso se dá, muitas vezes, de forma a tornar possível acessar espaços, eventos e regiões nem sempre próximas ao local de moradia. Em Brasília, me pus a observar como se dá a circulação e os percursos de estudantes residentes no Distrito Federal em Regiões Administrativas (RA's) outras que não aquelas onde são alunos da rede pública de ensino. A localização geográfica das escolas públicas na Asa Sul do Plano Piloto de Brasília está inserida em um contexto histórico que, unindo planos arquitetônicos e educacionais, visou instaurar um novo modelo de sociabilidade para o país. Hoje, essa localização influencia diretamente na dinâmica cidadina individual e coletiva de vários estudantes que optam, junto a seus familiares, por estudarem distante das suas residências. Nesse sentido, seus trânsitos cotidianos são perpassados por inúmeras questões sociais, econômicas, políticas e geográficas que tangenciam para determinadas formas de comportamentos e expressões nos espaços públicos de Brasília, por onde circulam no curso das suas vidas. Assim, baseando-me na observação dos trânsitos citadinos de alguns estudantes estruturei as discussões dessa dissertação.

Palavras-chave: Antropologia Urbana; Brasília; Deslocamentos escolares; Espaço público.

ABSTRACT

Circulating daily through the city is an inherent condition for those who live in urban centers, this often happens in order to make it possible to access spaces, events and regions not always close to the place of residence. In Brasilia, I began to observe the circulation and pathways of students residing in the Federal District in RA's other than those where they are students of the public school system. The geographical location of public schools in the South Wing of the Brasilia Pilot Plan is inserted in a historical context that, joining architectural and educational plans, aimed to establish a new model of sociability for the country. Today, this location influences directly the individual and collective city dynamics of several students who choose, with their families, to study far from their homes. In this sense, their daily transits are permeated by countless social, economic, political and geographical issues that affect certain forms of behavior and expression in public spaces in Brasilia, where they circulate in the course of their lives. Thus, based on the observation of some students' city transits, I structured the discussions of this dissertation.

Keywords: Urban Anthropology; Brasilia; School displacements; Public place.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
CAPÍTULO 1 – Interseções históricas entre a construção de Brasília e seu plano educacional	
1.1 Antecedentes históricos à construção.....	18
1.2 Juscelino e Lúcio Costa: ideais em ação.....	20
1.3 Educação e cidade: uma construção conjunta.....	26
1.4 Os ideais no projeto entre a cidade e a escola.....	31
CAPÍTULO 2 – Conhecendo Brasília e começando a pesquisar	
2.1 Mais uma cearense em Brasília.....	38
2.2 Os primeiros contatos com a pesquisa.....	48
2.3 Metodologia.....	51
CAPÍTULO 3 – Estudar e circular	
3.1 Familiarizando-me com o estranho.....	65
3.2 Asa Sul e espaço público.....	68
3.3 Oficinas na escola e espaços públicos.....	75
3.4 Deslocamentos e espaços públicos.....	104
CONSIDERAÇÕES FINAIS	122
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	126
ANEXO	132

INTRODUÇÃO

O trabalho a seguir é resultado de um mapeamento, via incursão etnográfica, de alguns deslocamentos, falas e vivências de/e sobre estudantes de escolas públicas do Plano Piloto de Brasília (especificamente Asa Sul), no ir e vir pelo espaço público da cidade, bem como pelo Distrito Federal. As reflexões detalhadas aqui originaram-se, em grande parte, das observações que fiz sobre os deslocamentos citadinos e cotidianos desses alunos, no momento em que estavam a realizar os percursos diários de suas vidas que envolvem o ir e vir: casa – escola – casa, bem como suas falas sobre essa realidade. Além disso, foram feitos registros de momentos específicos de circulação pela cidade onde os mesmos realizaram atividades vinculadas a escola onde estudavam. Nesse sentido, o espaço público observado e vivenciado diz respeito não só ao local onde estão inseridas as escolas públicas, de onde parte a pesquisa, mas também em outras Regiões Administrativas (RA's) do Distrito Federal, perpassando o interior de transportes coletivos e vias públicas.

Em termos conceituais, podemos entender que a noção de *espaço público* aqui trabalhada relaciona-se aos modos de comportamento individuais e coletivos desenvolvidos em áreas, em tese, de livre circulação, por aqueles que transitam no cotidiano das cidades, construindo variadas sociabilidades em espaços como parques, ruas, avenidas, praças, cinemas, igreja, shoppings, etc. Todos esses ambientes são, inegavelmente, perpassados por questões de cunho social, político, econômico, racial e também de gênero que tangenciam para determinados usos e apropriações pelos indivíduos que por eles transitam.

Frúgoli (2005), ao identificar o modelo de investigação social proposto pela Escola de Chicago, aponta que ela buscou compreender a dinâmica da cidade e da cultura urbana em sociedades modernas com base nas análises desenvolvidas por teóricos como Weber e Simmel. Para esse último seria nos *espaços públicos* que se organizaria uma configuração de anonimato e de impessoalidade, com um contato entre estranhos, configurando uma sociabilidade típica da cidade. Contudo, Frúgoli aponta que, posteriormente, a mesma escola passa a sublinhar, por meio de pesquisas etnográficas, a diversidade de possibilidades existentes de interação nos espaços públicos nas áreas urbanas, como a segregação étnica, a criminalidade, entre outros, condição semelhante a que se pretendeu

aqui nesse processo investigativo.

Outro autor que nos permite entender a ideia de espaço público e as ações que sobre ele incide é Leite (2018). Seu estudo, voltado para a compreensão dos processos de *gentrificação*¹ em cidades históricas, aponta que o espaço público, sobretudo nesses contextos, passa a ser enobrecido e, com isso, a rua passa a possuir, muitas vezes, um caráter conflitivo enquanto expressão, onde indivíduos, buscando usar do espaço, se utilizam de “práticas cotidianas insubmissas desafiam a ordem disciplinar de intervenções urbanísticas que intentam ‘revitalizar’ centros históricos.” (pág. 57). Tal reflexão relaciona-se com as noções apresentadas por Michel de Certeau. Seus escritos possibilitaram reflexões sobre algumas ideias de espaços públicos em Brasília considerados patrimônio histórico e presentes no processo investigativo desse trabalho por serem, as vezes, geradores de situações conflituosas no que toca as possibilidades de apropriação.

Além disso, a clássica oposição colocada por Roberto da Matta (1997), no que se refere a *casa* e a *rua*, mostra que essa última é o local onde acontecem os trânsitos cotidianos dos indivíduos, é “reveladora de muitos de nossos conteúdos e estruturas sociais brasileiros.” (pág. 17). Nesse sentido, para ele, a rua não é somente um espaço, mas também uma categoria de ordenamento social. De modo semelhante Frehse (2013) pontua, ao relatar um processo de investigação social, que a partir da rua, é possível interpretar os fenômenos de modo que “a desigualdade social, a criatividade, a oscilação entre a casa e a rua e a resistência se revelam não somente tributárias de planos outros de análise. Elas deixam em aberto *como* o caráter moral – mais ou menos pessoal – das regras de interação social dos pedestres na rua interfere(ou não) na “exclusão”, na “viração”, na “malandragem”, na “cultura de rua”, nos “contra-usos”, entre outros, ali discerníveis empiricamente” (págs. 123 e 124). A rua, passível de investigação social etnográfica, contribui para o debate sobre usos do espaço público com “a rua como espaço público de pessoalidade moral”.

É importante destacar que, sendo um trabalho atento aos percursos urbanos de estudantes de nível fundamental e médio, temas como escola, ensino e educação se fazem

¹Movimento de rearranjos estético de centros históricos visando promover novas formas de usufruto dos espaços públicos, sobretudo, removendo todo tipo de obstáculos e proporcionando um espaço público idealizado, “sem rasuras”, e, principalmente, voltado para o consumo.

presentes nessa dissertação, mas a mesma foca na reflexão acerca do material etnográfico que versa, essencialmente, sobre a circulação de estudantes pelos espaços públicos da cidade. As escolas do Plano Piloto de Brasília possuem uma centralidade na configuração da cidade e essa condição gera uma circulação de pessoas (pais, estudantes, motoristas de transporte escolar, docentes e etc) na Asa Sul impulsionada justamente por esses trânsitos e movimentos estudantis. Portanto, a escola, bem como toda sua dinâmica de organização, qualidade dos centros de ensino, horário de chegada e saída, distribuição de professores e etc, apenas perpassa as discussões sobre trânsitos e deslocamentos dos estudantes no espaço público, não sendo, portanto, o foco analítico principal do trabalho.

Sendo assim, essa dissertação volta-se à reflexão sobre o trânsito de estudantes no espaço público do Distrito Federal, partindo especificamente do Plano Piloto, onde estão localizadas as duas escolas escolhidas para minhas observações, sem, portanto, ter a pretensão de refletir sobre a realidade do sistema de ensino público diretamente ou mesmo sobre temas pedagógicos e/ou educacionais que demandariam uma outra abordagem e manejo de metodologia e autores.

Além disso, é válido destacar também que, por mais que eu esteja lidando com um público jovem e/ou infantil, essa não é uma etnografia sobre a infância ou juventude, portanto, não pretendo discutir aqui formas de comportamento dessas gerações no espaço público, mas sim descrever um pouco dos seus cotidianos circulando a pé pela cidade, utilizando transportes, cruzando com pessoas, bem como as suas respectivas visões sobre os acontecimentos e o entendimento dos seus responsáveis sobre essa mesma dinâmica. De alguma forma o trabalho toca temas juvenis, por lidar com essa faixa etária, mas a questão, como já apresentada, é olhar o espaço público por meio dos estudantes, buscando pensar as idiossincrasias que envolvem as suas andanças, os trânsitos que realizam, os deslocamentos que exercem e a justificativa dos familiares ao escolherem escolas distantes das suas residências para seus filhos estudarem.

Olhamos para situações sociais que se organizam nesse contexto escolar e marcam o dia a dia de inúmeras cidades brasileiras pois, como afirma Pizzolato. Et al (2004), embora tenha havido progressos no Brasil, no que toca a educação, como, por exemplo, a maior permanência dos estudantes na escola, ainda existem muitos problemas de atendimento e de acesso educacional em áreas habitadas pela população de baixa renda,

identificadas pelos autores como “áreas rurais de determinados estados do país e periféricas ou favelizadas de grandes metrópoles.” (pág.112). Isso se dá, segundo os autores, porque a rede escolar é afetada pela distribuição espacial, o que desencadeou inúmeros trânsitos escolares diante da expansão populacional, migração desordenada, intensa urbanização e falhas do poder público ao não acompanhar adequadamente a demanda crescente de estudantes por mais escolas em áreas distantes dos centros.

Este trabalho versa sobre mobilidade, sobre o que estudantes brasileiros fazem na cidade, sobre o que eles veem e o que escolhem no seu cotidiano. Como já dito, essa dissertação buscou etnografar esses acontecimentos, olhando bem para os andarilhos e seus deslocamentos no espaço público. Além de observar as caminhadas, foi importante dialogar e entender o que os próprios estudantes pensam sobre os espaços que ocupam, bem como alguns dos seus familiares, sobretudo mães que tivemos oportunidade de entrevistar. De forma alguma tenho a pretensão de esgotar aqui o campo de possibilidades cidadinas que cabe a esses estudantes no curso de suas vidas, já que os relatos e observações que trago servem a nós, pesquisadores, como um norte e uma tentativa de registro de algumas experiências no espaço público, captadas por mim e por uma equipe de pesquisa.

No que toca mais especificamente ao campo antropológico, perceberemos como algumas temáticas aqui apresentadas possuem campos de desenvolvimento mais profundos, como Antropologia da criança, Antropologia das instituições ou mesmo Antropologia da educação, contudo baseio-me essencialmente numa Antropologia Urbana que leva em conta projetos de mobilidade social (Moura e Vasconcelos 2012) pensando nas formas possíveis de fazer a cidade, a partir dos seus ambientes de deslocamento e das configurações de grupos sociais urbanos.

Magnani (2007), antropólogo urbano, quando pensa jovens ou “tribos” específicos, no que toca a sociabilidade e suas formas de comportamento na cidade, propõe uma reflexão a partir de categorias como *mancha* e *pedaço* expondo o autor que: “a mancha descreve um determinado tipo de arranjo social estável na paisagem urbana, se comparada, por exemplo, com a de *pedaço*, mais estritamente ligado a dinâmica de grupo com a qual se identifica.” (pág.20). Dentro da área de Antropologia Urbana essas são categorias possíveis de análise para situações sociais, porém, diferentemente dessa

metodologia, me propus a pensar os sujeitos de um ponto de vista mais amplo, ainda que delimitados como estudantes, mas sendo estudantes que estão circulando pelos centros urbanos sem, necessariamente, pertencer a alguma dessas categorias. Nesse sentido, como propõe Simmel (2005), foi possível pensar a cidade a partir de movimentos individuais e coletivos, olhando para o cotidiano dos indivíduos nas grandes cidades modernas, as implicações que a vida na metrópole traz e as formas possíveis de socialização onde, em alguns momentos, se mantêm atitudes “reservadas” e com um caráter *blasé*. Além disso, olhando as possibilidades de mobilidade social que se distanciam dos contextos de cidades pequenas.

Para mais, quanto as ideias de mobilidade e circulação presentes nesse trabalho, podemos entender que o ato de movimentar-se na cidade envolve o funcionamento de instituições e práticas sociais, pois, como pontua Singh (2018) a cidade é constituída não apenas de infraestrutura e locais fixos. A partir da formação de um “novo paradigma” interpretativo na teoria social, podemos analisar a cidade como sendo feita de espaços e experiências/movimentos urbanos que se dão via mobilidade e circulação das pessoas nos seus respectivos cotidianos. Mobilidade e circulação produzem o próprio espaço urbano e não são apenas subprodutos deste. (pág.37). Por fim, seria a mobilidade dos sujeitos “espaços de experiências diárias” e também produtora de cultura da própria sociedade e dos espaços urbanos.

Desde las prácticas podríamos preguntarnos sobre el andar en metro o el uso del transporte público, pero también sobre el caminar, ir al trabajo o salir de noche; también se puede estudiar la movilidad mirando la cultural del tráfico o la soledad en la multitud, las relaciones de género en el espacio público, etc. (Singh 2018, pág. 47).

Veremos em detalhes, nos capítulos seguintes, a disposição geográfica e localização espacial das escolas de onde partiram as minhas observações mas, antes disso, é válido pontuar que os estudantes presentes nessa pesquisa estudam em escolas públicas da Asa Sul de Brasília, especificamente em um Centro de Ensino Fundamental localizada na quadra 107 Sul e em um Centro de Ensino Médio localizado no setor de grandes áreas sul, 908. Veremos como as suas respectivas localizações, se colocadas em paralelo com os

locais de moradia dos alunos, implicam em diferentes trânsitos pela cidade, sendo essa dinâmica muito comum hoje em todo o Distrito Federal. Observaremos também como a situação atual difere demasiadamente daquela que foi planejada pelos arquitetos, urbanistas e educadores que imaginaram uma outra prática educacional e cidadina para a nova capital do país.

Sendo assim, por meio das falas, observações na cidade, entrevistas e conversas pontuais tornou-se possível para mim conhecer um pouco de como se davam seus deslocamentos tanto nas quadras da Asa Sul, bem como nos momentos de afastamentos daquela área, quando os estudantes utilizavam transportes públicos para dirigir-se a outras regiões administrativas do Distrito Federal como, Samambaia (RA nº XII), Itapoã (RA nº XXVIII) ou São Sebastião (RA nº XIV) distantes mais de 1h de transporte público de onde estudavam.

Nesse sentido, no primeiro capítulo, trago um pouco da história e dos ideais que, na década de 1950, sustentaram a construção do plano urbanístico e educacional de Brasília pois, como veremos, os ideais que um dia impulsionaram a organização da nova capital do Brasil distanciam-se, de forma acentuada, da realidade e da organização do sistema de ensino que encontramos hoje, sobretudo naquilo que diz respeito ao acesso dos estudantes por áreas públicas às escolas.

O intuito do capítulo não é servir para fazermos estritamente uma comparação histórica entre o que foi planejado e a situação que temos hoje, mas sim proporcionar uma melhor compreensão de como a localização geográfica e disposição urbanística das escolas públicas construídas em Brasília influencia hoje nos deslocamentos pela cidade. Nesse sentido, poderemos observar como o passar das décadas trouxe outra dinâmica para os espaços públicos do Plano Piloto e do DF e como essa mudança influencia diretamente os trânsitos que os estudantes realizam e que fundamentam as observações etnográficas desse trabalho.

No segundo capítulo trato da minha chegada em Brasília e das primeiras percepções na cidade, mas sobretudo como as experiências iniciais circulando pelo espaço público, com destino à UnB, influenciaram o meu olhar para observar o deslocamento dos estudantes na cidade. Além disso, discuto a metodologia do trabalho, dialogando um pouco com outros trabalhos já desenvolvidos, que tocam na questão do espaço público na Asa Sul

de Brasília, e também com membros da equipe de pesquisa onde estava integrada e que me ajudaram a pensar em melhores mecanismos de abordar os temas do meu interesse.

No terceiro capítulo trago essencialmente os dados que obtive através de investimentos etnográficos, detalhando, em determinados momentos, as observações feitas por mim e, em outros, as feitas por toda a equipe de pesquisa, explorando também entrevistas com mães de alunos e suas visões sobre o cotidiano dos filhos na cidade e escola. Trato um pouco de como se encontra a realidade dessas escolas e, nesse processo, busco entender a dinâmica cidadina dos transeuntes, sobretudo os estudantes na relação que desenvolvem com os espaços das quadras onde estudam.

Além disso, reflito um pouco sobre a dinâmica na superquadra e o seu entorno abrangendo as áreas em que as escolas estão localizadas na Asa Sul. Por fim, aponto observações a respeito de como se dá a apropriação do espaço público na cidade, quem se apropria dele, e como é deslocamento e vivências dos estudantes que ali fazem sua vida escolar e estão sempre circulando pelas quadras na Asa Sul.

Os espaços públicos nos quais desenvolveram-se meu trabalho dizem respeito ao Plano Piloto de Brasília – Região Administrativa (RA) número I do Distrito Federal², sobretudo as quadras 107/108 - 307/ 308 e no Setor de Grandes Áreas Sul (SGAS), mas também em outros pontos um pouco mais distantes dali, como a Universidade de Brasília (UnB) e o CineBrasília. Além disso, locais não tão bem delimitados, mas que serviram de passagem ou de ponto de interação com estudantes ou transeuntes, também se inserem como espaços públicos para essa dissertação. Um ponto de ônibus, uma estação de metrô, um veículo BRT³, não só na RA I, mas também de outras nas quais circulei, a fim de observar a disposição dos estudantes pela cidade, me servem de base para o escrito que se segue.

Assim, há nesse trabalho registros de momentos nos espaços públicos onde experienciei situações com os estudantes, bem como notas adquiridas por meio de falas e

2 A cidade de Brasília ou Plano Piloto compõe a Região Administrativa (RA) de número I do Distrito Federal. (Ver figura 3). Esta é dividida em setores que são: as Asas Sul e Norte, o Setor Militar Urbano, Noroeste, Setor de Industrias Gráficas, Granja do Torto, Vila Planalto e Vila TeleBrasília– . O Distrito Federal é organizado em 31 regiões administrativas (Ver figura 2) e, durante a realização dessa pesquisa, tive a oportunidade de transitar por algumas RA's bem como perceber uma marcação importante acerca das falas que envolvem a localização e as características que distingue cada uma dessas áreas.

3 Bus Rapid Transit. Sigla em inglês para se referir a um ônibus que, em tese, circula mais rápido pelo trânsito.

observações dos mesmos sobre outros espaços aos quais não tive acesso, mas que em algum momento circulei ou ouvi apontamentos. Os dados obtidos para fundamentação dessa pesquisa foram colhidos a partir da problemática de pesquisa que guiava meu olhar na observação das situações que presenciei, essa, diz respeito a tentativa de compreender como se dava a circulação de estudantes de escolas públicas pelo Plano Piloto de Brasília, em especial na Asa Sul.

A Asa Sul pode ser pensada como um lugar de centralidade dentro do contexto do Distrito Federal, pois é uma região dinâmica e que atrai muitas pessoas diariamente, por exemplo, por causa das escolas públicas e do metrô, que possibilita o acesso a várias outras áreas. É também uma região turística, além de possuir grandes centros médicos, comércios e faculdades. Veremos como as escolhas dos alunos e dos seus responsáveis relacionam-se a questão da possibilidade de acesso às escolas.

Faço também referência à situações vivenciadas com outras pessoas que, de algum modo, estão envolvidas com o cotidiano dos mesmos estudantes, como os moradores de áreas vizinhas, onde se localizam as escolas, e funcionários de estabelecimentos em áreas próximas daquelas. Por fim, espero ter conseguido desenhar os contornos que envolvem essa pesquisa e podemos seguir, assim, para os próximos capítulos.



Figura 1 Localização do Distrito Federal no Brasil. (Link:<https://brasilecola.uol.com.br/geografia/mapa-brasil.htm>) Acessado em 23/07/2019 às 09:50.



Figura 2 Divisão das Regiões Administrativas do Distrito Federal (link: https://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Mapa_DF_por_zona.png) Acessado 23/07/2019 às 09:53



Figura 3 Região Administrativa de Nº1 – Plano Piloto de Brasília. (link: <http://www.plano-piloto.df.gov.br/category/sobre-a-ra/mapas/>). Acessada em 23/07/2019 às 09:47

Capítulo 1: Interseções históricas entre a construção de Brasília e seu plano educacional

1.1 Antecedentes históricos à construção

Como sacudido pelas notas de um clarim matinal, todo um povo despertou: homens movimentaram pedras, madeiras, cimento, areia e cal; outros acionaram pesadas máquinas, fabricaram andaimes; juntaram suor, talento, engenho, e arte à argamassa dos grandes edifícios que cresciam no solo como gigantescos cogumelos...e fizeram nascer no planalto deserto a cidade mais moderna que o mundo contemplou: Brasília, nova capital de um novo Brasil! (*Correio Braziliense, 21 de Abril de 1960*).

A pública história da transferência da capital do Brasil da cidade do Rio de Janeiro, para Brasília, Distrito Federal, no final da década de 50 e início dos anos 60, é marcada por nomes famosos de homens que estiveram a frente dessa empreitada. Esses foram os concretizadores do projeto político e social que visava, a partir daquela data, dar rumos diferentes dos até então vigentes para um novo país que se constituiria. O então presidente Juscelino Kubitschek de Oliveira (1902-1976), o Arquiteto e Urbanista Lúcio Costa (1902-1998) e o Arquiteto Oscar Niemeyer (1907-2012) são alguns dos nomes que se sobressaem nesse enredo.

Movidos pelo sentimento de modernizar toda a nação, ainda que não necessariamente essa intenção fosse compartilhada por todos, eles deram os contornos estéticos, traços ideológicos e, principalmente, o impulso, que faltou a tantos outros, para a realização dessa empreitada chamada Brasília. Estrategicamente incrustada no Brasil central, a nova capital deveria abrigar o poder público brasileiro nas suas diferentes esferas: política, econômica, administrativa, entre outras, tendo em vista que, até aquele momento, a capital do país havia transitado entre estados brasileiros localizados, todos, no litoral.

Além desses conhecidos homens, inúmeros outros, que chamamos assim, no plural e sem especificação, por não sabermos seus nomes nem suas histórias, ficaram conhecidos como “candangos”. Após realizarem grandes deslocamentos vindos de diversas regiões do

país, sobretudo do norte e nordeste, chegaram ao centro-oeste e firmaram-se como os responsáveis pela edificação dos prédios e monumentos que dariam vida à arquitetura e à dinâmica da nova cidade. Brasília, desde os seus preliminares momentos, definida como modernista, viu nessa, uma característica que a acompanharia na maioria das circunstâncias que, a partir dali, a ela fizessem referência. Hoje, Brasília compõe, junto a outras cidades, o Patrimônio Cultural da Humanidade, desde que foi, em 1987, reconhecida pela UNESCO, como a primeira cidade moderna a receber o título.

A ideia do deslocamento do poder político para o centro-oeste não foi uma ideia originária dos que a colocaram em prática. Ainda quando o Brasil era colônia de Portugal, o jornalista José Hipólito da Costa (1774-1823) conhecido por ter, no início do século XIX, mudado-se para Londres, a fim de escrever o primeiro jornal Brasileiro denominado: “Correio Braziliense”, sugeriu, em 1813, que a capital do Brasil fosse transferida para o interior do país. Em harmonia com a proposta do jornalista, anos depois, em 1821, José Bonifácio de Andrada e Silva (1763-1838), declarou ser a favor da transferência da capital para o interior como sendo essa uma forma de proteger o Estado de possíveis ataques. Nesse contexto, foi ele quem sugeriu o nome de Brasília para a nova cidade.

Décadas após essas primeiras movimentações, em 1883, tornou-se conhecido o sonho do italiano Dom Bosco que visualizou a edificação de uma cidade construída exatamente no planalto central brasileiro: nos seus relatos constavam que essa terra seria muito próspera. Porém, sem ter sido acatada pela monarquia, a ideia de interiorizar o poder político brasileiro, foi, apenas em 1891, já sob a égide do período republicano, novamente discutida. Com a aprovação de um projeto de lei que destacaria, a partir da realização de uma expedição, em 1892, os limites geográficos plausíveis para a construção da nova capital, viu-se aproximar a concretização do feito. Contudo, a expedição conhecida como Missão Cruls⁴, apesar do dispêndio de esforços que a ela foram destinados, não concretizou a realização da mudança ainda.

Aparentemente esquecido, o projeto de centralizar o Estado no interior do país volta a tona quando, em 1955, Juscelino Kubitschek é eleito presidente da República para governar pelos quatro anos subsequentes 1956-1961. No período que assumiu o poder, Kubitschek buscou a consolidação do seu Plano Nacional de Desenvolvimento, conhecido

4 O nome da missão dar-se devido ao do seu comandante ter sido o astrônomo e geógrafo belga Louis Ferdinand Cruls (1848-1908).

como Plano de Metas, programa político que ganhou o país sob o lema de transformação do Brasil “50 anos em 5”. Este contava com 31 metas e uma meta síntese, qual seja, construir Brasília, uma cidade erguida do zero, no interior do país e eivada pelo seu teor desenvolvimentista e moderno.

O fundamento jurídico no qual Juscelino se apoiou para construir Brasília estava presente na Constituição Federal de 1946 que expressava, no artigo 4º, no Ato das disposições constitucionais transitórias: “A capital da União será transferida para o planalto central do país”. Além disso, o conhecido fato de ter sido cobrado por um eleitor, acerca da transferência da capital, enquanto fazia um comício na cidade goiana de Jataí, serviu de base para elaborar seus discursos a fim de legitimar a atitude.

Argumentando que havia chegado o momento de concretizar esse feito, a decisão era não só de construir uma nova capital, mas modernizar todo o país a partir do que se veria de novo daquele momento em diante. As mudanças políticas e sociais, almejadas com a construção de Brasília, e sua influência em todo o país, exigiram o investimento em frentes principais de setores que ajudariam a alavancar o impulso econômico: energia, indústria e transporte. Essas três estiveram, então, diretamente relacionadas a construção e modernização do estado brasileiro. Sendo assim, de modo emergencial, começou-se a erguer a nova capital que foi inaugurada em 21 de Abril de 1960, ainda incompleta, e como havia de ser, permanecendo até hoje, em uma contínua construção social, política e econômica.

1.2 Juscelino e Lúcio Costa: ideais em ação

Para Juscelino, uma vez decido construir Brasília, essa deveria ser moderna e, ser moderna, significava poder consolidar o espírito contemporâneo, típico dos modos considerados cívicos de se viver, de maneira que ela pudesse vir a servir de exemplo para o restante da nação. Construir uma capital moderna implicou, além do significado de mudança social, uma configuração no que diz respeito a arquitetura, também modernista, que comporia toda a dinâmica da nova cidade.

Nesse sentido, inserir a nação na modernidade seria uma condição necessária e diametralmente oposta ao atraso e a postura não civilizada que, acreditava-se, prevalecia até então no país. No tocante a situação política e social, o moderno seria efetivado com a integração de todo o território nacional, adentrando ao sertão, já que foi sempre o litoral o âmago do poder político.

O Estado nacional moderno de JK é um Estado, antes de tudo, que deve conhecer todo o território e ter informações concretas sobre este. Em seu entendimento do cenário da década de 50, essas condições não haviam sido alcançadas, o governo não possuía informações suficientes para uma ação transformadora já que desconhecia esse interior. Na proposição política a qual se filiava, esse Estado deveria ser reestruturado para existir em consonância com a totalidade da sociedade brasileira do litoral e do interior (OLIVEIRA, 2008, pág. 19).

A segunda perspectiva do ideal moderno, ainda que não projetada separada da primeira, pelo contrário, diz respeito a arquitetura que edificaria a cidade. Os contornos de Brasília, compreendida como cidade modernista para Juscelino, Lúcio Costa e Niemeyer, significava, a época, uma conexão direta com as ideias consolidadas no Congrès Internationaux d'Architecture Moderne – Ciam, a partir da Carta de Atenas.

Com o intuito de trazer mudanças à vida cotidiana dos seus habitantes, destacam-se os estudos apresentados pelos manifestos do CIAM (Congrès Internationaux d'Architecture Moderne), que desde 1928 até 1960 construiu um dos mais importantes fóruns de debates sobre a arquitetura moderna. O manifesto mais significativo foi “A Carta de Atenas”, que define quatro funções do planejamento urbano: moradia, trabalho, lazer e circulação. Brasília pode ser vista como uma cidade baseada nesses manifestos do CIAM. Partindo dessa concepção, Lúcio Costa projetou Brasília estruturando-a em quatro escalas: Monumental, Residencial, Bucólica e Gregária. Essas escalas entrosar-se-iam num todo harmônico e integrado (VASCONCELOS, 2013, pág. 14).

Nesse sentido, Lúcio Costa foi o responsável por projetar como seria a estrutura física da cidade. Seu nome foi escolhido por ser o vencedor do Concurso Nacional do Plano Piloto da Nova Capital do Brasil, realizado para a escolha do projeto que serviria como norte para construção de Brasília. Tendo sido Lúcio Costa o idealizador do projeto

urbanístico “Plano Piloto de Brasília”, ele traçou o *Plano Urbanístico de Brasília*.

Com um desenho simples, Lúcio Costa disse ter partido do gesto de quem faz o sinal da cruz e toma posse da terra, talvez uma herança simbólica dos marcos de posse e das cruzes chantadas pelos portugueses ao chegarem às terras do Novo Mundo. Na inserção de dois eixos – Eixo Monumental e Eixo Rodoviário, um público e outro privado – o projeto adapta-se à topografia, contendo os principais aspectos do urbanismo moderno associados aos preceitos da Carta de Atenas (Cf. p. 29), arranjados com robusta originalidade (MEDEIROS e MATTA, 2010, pág. 25).

James Holston (1993, pág. 86), na análise crítica que faz acerca da construção de Brasília, dos ideais que a moveram, e da disposição social que findou por se organizar na nova capital, aponta que Brasília, a partir dos traços de Lúcio Costa queria “neutralizar” as marcas da estratificação social, econômica e racial presentes na sociedade brasileira. Esse processo dar-se-ia por meio de um controle do Estado que construiria uma cidade baseada em benfeitorias públicas. Segundo o autor, o urbanista fracassou no seu propósito.

Como vimos, a disposição entre espaços públicos e privados em Brasília foi construída a partir de escalas. O eixo monumental, composto pela disposição dos edifícios cívicos, abriga os órgãos dos três poderes do Estado Brasileiro, como os ministérios, integrando, dessa forma, a *escala monumental*. Além desse, o eixo rodoviário sustenta as “asas” onde estão dispostas as quadras residenciais que, segundo o projeto inicial, deveriam ser todas organizadas em superquadras.

A ideia de superquadra de Lúcio Costa foi pensada para compor toda a geografia da cidade, mas só foi parcialmente implementada na extensão planejada da nova capital. A partir das superquadras organizar-se-ia a Unidade de Vizinhança estruturada pela disposição dos espaços e serviços próximos a residência dos moradores, de modo a atender às demandas dos que residem na sua circunscrição sem que, para exercerem atividades cotidianas, fosse necessário realizar grandes deslocamentos pela cidade. Dentro das superquadras os prédios residenciais organizar-se-iam todos sob pilotis e com seis andares de altura.

Nesse sentido, os moradores de uma superquadra teriam a sua disposição, de modo fácil, vários serviços, como escolas públicas, comércio variado, cinema, clube, posto de saúde, entre outros. A cada quatro superquadras, onde esses equipamentos públicos

estariam dispostos, compor-se-ia a Unidade de Vizinhança (UV), formando a *escala residencial*. A concretização desse ideal, para as áreas residenciais e comerciais da cidade modernista, deu-se apenas na UV nº 1, composta pela intersecção das superquadras 107/108 – 307/308 na Asa Sul do Plano Piloto de Brasília.

“Pelo princípio do ideário moderno, a unidade de vizinhança reitera a doutrina da Carta de Atenas de 1943, ou seja, o núcleo inicial do urbanismo é uma célula habitacional – uma moradia – e sua inserção num grupo formando uma unidade habitacional de proporções adequadas” (GARCIA e GABRIELI, 2018, pág. 195).



Imagem 1 - Modelo de Unidade de vizinhança pensado por Lúcio Costa. Cada quadrado representa uma superquadra. Nelas estão dispostos os equipamentos públicos e prédios residenciais.⁵

⁵ Disponível em: <<http://www.vitruvius.com.br/revistas/read/entrevista/10.038/3280?page=4>> Acessado em 24/07/2019 às 11:26.

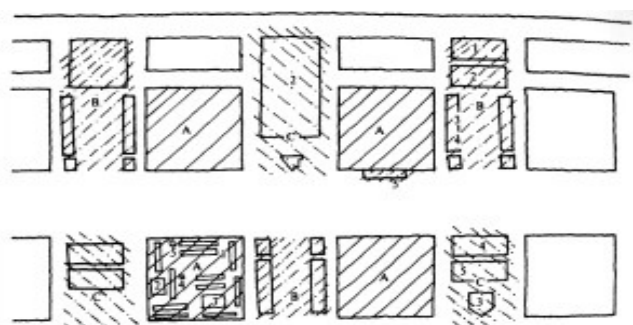


Fig. 5.2 Neighborhood unit of four superquadras (unidade de vizinhança).
 A. Superquadras: 1. Apartment blocks; 2. Nursery school; 3. Elementary school; 4. Administration building (planned); 5. Newspaper stand.
 B. Local Commercial Sector: 1. Public services (library, art school, assistance); 2. Neighborhood supermarket; 3. Retail trade (heavy); 4. Retail trade (light); 5. Service station.
 C. Entrequadras: 1. Church; 2. Escola parque; 3. Cinema; 4. Social club; 5. Sports

Imagem 2 – Disposição da Unidade de Vizinhança com a indicação dos equipamentos públicos e prédios residenciais disponíveis na conjugação das quadras e vias. ⁶

Outra característica significativa da unidade de vizinhança é a sua definição como área residencial delimitada por vias de trânsito de passagem. Em Brasília o tráfego de veículos foi contido nas áreas de acesso aos blocos residenciais e de estacionamento. O restante das superquadras, inclusive a periferia arborizada, tornou-se privativa dos pedestres. Na unidade de vizinhança, as crianças caminhariam o menor percurso possível entre a residência a escola, sem a interferência de tráfego intenso de automóveis, o que geraria segurança, e por conseguinte, conforto dos pais em relação ao dia a dia dos filhos (WIGGERS, PIEDADE, REIS, 2018, pág.151).

Haveria, além das citadas acima, a *escala gregária*, que teria sua expressão nos prédios maiores da cidade, divididos por setores como o bancário, o hoteleiro e de diversões. Lá, deveria haver uma convergência do fluxo de pessoas que usufruiriam desses serviços. Por último, mas não menos importante, a *escala bucólica* permearia toda a cidade de Brasília, com árvores grandes, gramados, jardins nas áreas residenciais, parques e todos os outros espaços com verde dentro e ao redor da cidade.

Sendo assim, conhecidas as escalas arquitetônicas de Brasília, é importante enfatizar que a ideia de livre circulação pela superquadra está fortemente endossada no

⁶ Disponível em <<https://hitarq.wordpress.com/2012/10/08/aula-16-brasilia-1960/>> Acessado em 24/07/2019 às 11:58.

projeto de Lúcio Costa, bem como na arquitetura de Niemeyer, havendo um uso contínuo dos espaços públicos que iam desde a circulação embaixo dos prédios residenciais, sustentados por pilotis, permitindo que vizinhos se encontrassem pela quadra, até os espaços para lazer e atividades cotidianas. Para Costa (1995) a intenção era mesmo criar um espaço de integração social a partir da unidade que a compunha configurando um novo modelo social comunitário, por exemplo, com “as crianças brincando à vontade ao alcance do chamado das mães”.

Os mais variados espaços públicos de Brasília compreenderiam uma funcionalidade que tornaria a vida do homem moderno e urbano uma verdadeira comunhão entre cidade e a vida cotidiana. Contudo, mais de 50 anos se passaram desde que o projeto modernista foi posto em prática e Brasília encontrou dificuldades de manter-se, ainda que por curto período de tempo, funcionando a partir do que foi proposto pelos urbanistas. Em consonância com essas mudanças, o Distrito Federal viu crescer enormemente a sua população e desenvolver um tipo de relação com o Plano Piloto não prevista por Lúcio Costa.

Hoje, a dinâmica das quadras e, mais precisamente das superquadras que compõem a Unidade de Vizinhança N°1, modificou-se bastante como será apontado por mim, mais a frente, sobretudo no que diz respeito ao funcionamento das escolas públicas. Por fim, esses dois primeiros tópicos tiveram intuito de contextualizar historicamente a construção de Brasília, focando nos ideais e projetos que marcaram a sua concepção e posterior construção. Destaco, na continuidade deste capítulo uma discussão, também fundamentada historicamente, acerca do entendimento de como foi feita a formulação do projeto educacional de Brasília, que, como veremos, desenvolveu-se em consonância com a cidade.

1.3 Educação e cidade: uma construção conjunta

Denise e João Vicente Goulart, filhos do Presidente da República, ofereceram uma recepção no Palácio da Alvorada aos seus coleguinhas da Escola Classe da Superquadra 108 durante a qual foram servidos muitos docinhos, guaraná e brinquedos, além de uma sessão de cinema. Os dois pequenos filhos do casal Goulart demonstraram ser bons anfitriões não deixando que nada faltasse aos seus colegas da Escola Pública (*Correio Brasileiro*, 22 de Maio de 1962).

Esse registro jornalístico pontua para nós vários aspectos pensados e parcialmente implementados para o funcionamento do sistema de ensino de Brasília, como veremos a seguir. Mas, de antemão, podemos destacar que há nesse excerto um enfoque quanto a convivência, aparentemente harmoniosa, entre os filhos do Presidente da República e seus colegas de classe que, segundo nos apontam os ideais de organização social e escolar à época, pertenceriam às mais diversas classes sociais, não sendo isso um impeditivo para estarem juntos no mesmo sistema público de ensino e, principalmente, na mesma comunidade.

A escola da 108 sul, funcionando dentro de uma superquadra em Brasília, é a representação máxima do sentimento comunitário que se pretendia à época, distanciando-se, em tese, de qualquer tipo de estratificação social. Nas palavras de Kubitschek, as escolas públicas de Brasília, eram uma “fascinante experiência” que tinha como um dos seus objetivos “concentrar crianças de todas as classes sociais na mesma escola, de forma a permitir que um filho de ministro de Estado estudasse, lado a lado, com o filho de um operário.” (KUBITSCHEK, 2000, pág. 141). A vinculação no jornal, desse acontecimento festivo dos filhos do casal Goulart, demonstra a tentativa de reforçar, perante a sociedade, um novo ideal de ensino público e de sociabilidade brasileira, diante de um contexto político em que se questionava os valores inseridos na construção desse sistema de ensino, como apontarei mais a frente.

Na busca por implementar um novo modelo de convivência, outros nomes importantes, para além dos citados nos tópicos anteriores, definiram os rumos no tocante a organização arquitetônica, política e social da nova capital que surgia. Nesse momento,

trataremos um pouco sobre o projeto educacional, que foi construído junto à Brasília, e que contou com o auxílio do educador Anísio Teixeira (1900-1971), homem singular nos ideais que fundou ao pensar um projeto de educação delineado pela arquitetura modernista.

Com a construção de Brasília em andamento e o desenvolvimento das obras de modo acelerado, os governantes e gestores à época viram crescer rapidamente a quantidade de crianças que chegavam à região central do país, acompanhados por seus pais que vinham trabalhar na nova cidade. Filhos de funcionários públicos e também de operários da construção civil, fizeram crescer, dia após dia, a demanda por escolas que pudessem atender suas necessidades educacionais. Com isso, fez-se necessário implementar, de modo emergencial, as primeiras escolas provisórias para atender esse público. Ainda que feito às pressas, devido às circunstâncias, considerou-se necessário angariar pessoas capacitadas para elaborar um Plano Educacional a ser implementando na nova capital. Este, nada simplista, deveria, além de atender a necessidade básica de educar, ser capaz de acompanhar todas as transformações sociais e políticas que Brasília almejava possuir, sobretudo servindo de exemplo para o restante do país (PEREIRA e ROCHA, 2011).

Nesse contexto, chega-se a Anísio Teixeira, que, à época, era diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP). O educador foi visto por Juscelino como a pessoa mais preparada para pensar o novo modelo de ensino para Brasília, traçando novos modos de aprendizado, com uma logística de funcionamento diferenciada e que proporcionasse aos estudantes um ensino público, gratuito e universal. Anísio Teixeira foi convocado por Ernesto Silva, então diretor da Companhia Urbanizadora da Nova Capital (Novacap) para construir o plano educacional. “O Plano representava uma síntese dessas ideias renovadoras, uma vez que propõe, para a nova capital, a criação de um sistema de educação integrado do jardim de infância à universidade, visando à educação do homem na sua integralidade” (AMARAL, 2018, pág. 72).

Nesse sentido, enquanto diversos setores da cidade eram estrategicamente pensados, como vimos nas escalas de Lúcio Costa, por exemplo, o momento de idealização e construção dos prédios escolares não seria diferente. Um projeto educacional, em consonância com uma capital moderna, fazia-se necessário e urgente. Porém, dada a iminência e a pressa dos acontecimentos, antes mesmo que fosse possível elaborar e finalizar o projeto educacional de Anísio Teixeira, a primeira escola, denominada

posteriormente Júlia Kubitschek, localizada na Candangolândia, começou a funcionar e já se organizava pelas diretrizes do Plano educacional que viria a ser estendido para todas as escolas e nível superior (PEREIRA E HENRIQUES, 2011, pág.148).

A escola Júlia Kubitschek oferecia uma educação integral e de tempo integral, que envolvia a aprendizagem de conteúdos de ensino tradicionais, além de outras atividades formativas, como artes plásticas, música e práticas desportivas de trabalho. Acrescente-se a isso a condução democrática da instituição escolar, que se desenvolveu mediante gestão compartilhada e, posteriormente, com a escolha da diretora mediante voto direto dos seus pares, além da ênfase a realização de um trabalho integrado com a comunidade. Conforme já se expôs, essa instituição escolar tornou-se referência para o sistema de educação que então se constituía...(PEREIRA E HENRIQUES, 2011, pág.157).

Uniram-se em Brasília os ideais arquitetônicos de Lúcio Costa com os educacionais de Anísio Teixeira posto que, na construção do Plano Piloto, seria a superquadra, dentro da escala residencial, o local destinado às escolas primárias idealizadas pelo educador, de modo a unir espaço físico e conhecimento pedagógico no processo de ensino. O Jardim de Infância, a Escola Classe e a Escola Parque seriam a base da educação infantil. Estas ficariam dispostas de modo a permitir que os estudantes circulassem por um espaço próximo às suas residências e cumprissem uma parte da sua trajetória escolar num ambiente em que seus vizinhos seriam seus colegas. Com as casas próximas às escolas, haveria um ponto de apoio, por exemplo, para as refeições, durante toda a trajetória de ensino da educação básica.

Brasília veste o modelo urbano de Lúcio, que integra a escola como agente polarizador de toda a sua convivência social, em sintonia com o plano de Teixeira que trança espaço, indivíduo e aprendizagem, primando pela individualidade do educando e a universalidade do seu saber. Ao centralizar a função da escola na vida urbana, Teixeira intuitivamente adere ao projeto de edificação de um ser humano para o futuro e tornar-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 quadro paredes nem deles esperarem um padrão modelar: indivíduo e meio reagem e interagem reciprocamente, alargando o sentido universalista da instituição escolar (VASCONCELOS, 2011, pág. 126).

Nesse sentido, o espaço público da superquadra foi pensado para o deslocamento de pessoas conhecidas, onde os estudantes teriam todo o conforto no ir e vir das escolas de tempo integral, localizadas próximas à sua residência. O encaminhamento para as outras séries de ensino médio também dar-se-ia em locais próximos à quadra residencial. Hoje, por exemplo, próximo à superquadra que compõe a Unidade de Vizinhança N°1, a 100 metros de distância, tem-se o Centro de Ensino Médio Elefante Branco e também o Centro de Ensino Fundamental Caseb – configurando-se como um caminho natural a ser seguido pelos estudantes que saíssem das escolas infantis, mantendo a tradição de proximidade com o local de moradia.



Visão aérea – destacada de vermelho – das superquadradas que compõem a Unidade de Vizinhança N°1 na Asa Sul de Brasília. O tracejado em azul aponta o possível deslocamento a pé entre a escola de ensino fundamental, na quadra 107, até o Centro de Ensino Médio⁷.

⁷ Acesso via GoogleMaps. 27/08/2019 às 21:08.



Faixa da escola na quadra 107 Sul. A imagem mostra, além do verde que rodeia o espaço de ensino, a proximidade com o prédio residencial na sua lateral. ⁸

⁸ Arquivo Pessoal – 2018.

1.4 Os ideais no projeto entre a cidade e a escola

Tá vendo aquele colégio moço?
Eu também trabalhei lá
Lá eu quase me arrebento
Pus a massa fiz cimento
Ajudei a rebocar
Minha filha inocente
Vem para mim toda contente:
Pai vou me matricular
Mas me diz um cidadão
Criança de pé no chão
Aqui não pode estudar
Cidadão, Zé Geraldo.

O projeto intitulado *Plano de Construções Escolares de Brasília* “expressava arquitetonicamente o lugar da educação na cidade e tinha a educação como elemento propulsor das relações humanas na cidade, e, por consequência, a escola como espaço privilegiado de congregação de pessoas” (COUTINHO, 2018, pág. 46). O projeto foi gestado por volta de 1957 quando Anísio Teixeira, baseando-se na sua antiga gestão como Secretário de Educação do Estado da Bahia, criou o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, tendo como norte o funcionamento de uma Escola Parque que formaria um novo modelo de ensino capaz de acompanhar uma sociedade com acelerado desenvolvimento econômico. (PEREIRA E ROCHA, 2011, pág. 163).

A Escola Parque foi um projeto educacional claramente articulado a um projeto de cidade. Nesse sentido, a Escola Parque nas origens da cidade representou muito mais do que uma escola, mas um verdadeiro polo cultural, artístico e esportivo. Sua arquitetura e equipamentos, como auditório, a biblioteca, e a piscina, ofereciam as condições para a efetivação desse papel na cidade que nascia. (Wiggers, Marques, Frazzi, 2011, pág. 272).

As ideias do educador estavam em consonância com a disposição dos espaços públicos projetados pelos desenhistas da nova capital planejada e modernista. Nesse sentido, o plano educacional de Brasília se envolveu nas curvas da cidade e na disposição dos seus equipamentos, como prédios residenciais, espaços de lazer, de locomoção e trabalho.

Tal como citado anteriormente, as superquadras, que organizariam a vida comunitária dos residentes de Brasília, deveriam andar junto ao sistema educacional projetado por Anísio Teixeira que previa três níveis de ensino. O *primário* seria onde estariam localizados os Centros de Educação Elementar, compostos por Jardins de Infância, Escolas-classe e Escolas-parque. Teixeira (1962) reconhece que elas seriam um desafio para os arquitetos, mas as imaginou na seguinte organização:

- 1) Jardins de infância – destinados à educação de crianças nas idades de 4, 5 e 6 anos;
- 2) Escolas-classe – para a educação intelectual sistemática de menores nas idades de 7 a 14 anos, em curso completo de seus anos ou séries escolares;
- 3) Escolas-parque – destinadas a completar a tarefa das escolas-classe, mediante o desenvolvimento artístico, físico e recreativo da criança e sua iniciação no trabalho, numa rede de prédios ligados entre si, dentro da mesma área e assim constituídas.
 - a) biblioteca infantil e museu;
 - b) pavilhão para atividades de artes industriais;
 - c) conjunto para atividades de recreação;
 - d) conjunto para atividades sociais (música, dança, teatro, clubes, exposições);
 - e) dependências para refeitório e administração;
 - f) pequenos conjuntos residenciais para menores de 7 a 14 anos, sem famílias, sujeitos às mesmas atividades educativas que os alunos externos.

O ensino *secundário* visava atender aos jovens do ensino médio, que, além das aulas conteudísticas, teriam acesso aos cursos técnicos, acadêmicos ou científicos e outros aparatos formadores, como centro esportivo e biblioteca. O *nível superior* referia-se à Universidade de Brasília, e serviria como o fechamento de um ciclo de ensino para aqueles

que quisessem dedicar-se a pesquisa e ao nível superior.

“A expectativa era de que as escolas reunissem alunos de todos os níveis de renda e advindos de diferentes culturas para que realizassem atividades em tempo integral. Previa-se, inclusive, a construção de dormitórios para alunos de renda mais baixa. Anísio, por princípios educacionais fundamentais enunciados no Manifesto dos pioneiros da educação nova, propunha uma escola unificada baseada na laicidade, gratuidade, obrigatoriedade e coeducação.” (AMARAL, 2018, pág. 73).

A disposição das escolas públicas no espaço urbano do Plano Piloto de Brasília e o seu modo de funcionamento foi projetado para revolucionar o ensino, servindo como modelo que se sustentaria no tempo e serviria de exemplo para o restante do país. Escolas públicas e comunidades de moradores integradas, organizadas por pessoas que compunham as mais diferentes classes sociais, comporiam uma das características essenciais desse novo modelo escolar, formando, com isso, alunos e cidadãos que estariam aptos a enfrentar e lidar com os novos desafios da vida moderna.

Contudo, Pereira e Rocha (2011) apontam, tomando como exemplo a escola Parque, localizada na 307 e 308 Sul, pertencentes à Unidade de Vizinhança N°1, que, por estar em local “privilegiado”, a escola findou por atender, logo nos primeiros anos de funcionamento, quase que exclusivamente aos filhos de classe média alta que residiam nos prédios da Asa Sul. O convívio social com estudantes provenientes de classes populares foi passageiro, dando -se apenas enquanto esses estavam instalados com seus familiares em acampamentos na quadra, quando essa ainda encontrava-se em construção.

Assim, com o encaminhamento das obras e o assentamento na Asa Sul de famílias mais abastadas, a escola comunitária, mas sobretudo, democrática, como se imaginou na teoria, voltou-se por anos a atender exclusivamente aos filhos daqueles que residiam e compunham a comunidade de moradores dentro da superquadra. Nesse sentido, constatamos que, ao ser colocado em prática, o projeto tão bem articulado e intencionado de Anísio Teixeira e Lúcio Costa, ganhou novos contornos com a realidade social que parece marcar tão fortemente a história do Brasil: a sua estratificação em classes sociais.

Adirley Queirós mostra no seu filme, *A cidade é uma só* (2011), sobretudo por meio do relato de Nancy, como nos anos 70, apenas uma década após a construção da nova capital a Vila do IAPI, localizada a 30km do Plano Piloto, agregava várias pessoas de

classes populares e, o Estado, com o intuito de afastar essa população de onde estava, deu início a Campanha de Erradicação de Invasões - CEI- visando remanejar toda a população para a área mais distante dali.

Segundo Nancy, a campanha ia nas escolas e recrutava crianças para subirem em caminhões e circularem pelo Plano Piloto cantando um jingle que também era propagado no rádio e TV entoando: “Você que tem um bom lugar para morar, nos dê a mão, ajude a construir nosso lar, para que possamos dizer juntos a cidade é um só” e continuava, embalada pelo refrão: “você, você, você, você vai participar, porque, porque, porque, a cidade é uma só.” Posteriormente, os que foram ajudados pela campanha de erradicação de invasões fundaram Ceilândia, atualmente região administrativa IX do Distrito Federal. Se a *cidade é uma só* eu não saberia dizer, mas certamente, Brasília é demasiadamente diversa e desigual no que se refere as suas formas e possibilidades de apropriação.

Nesse sentido, percebemos como a almejada e inovadora convivência democrática, entre as famílias dos políticos, funcionários públicos e operários, no mesmo espaço de socialização da cidade, não encontrou amparo na realidade que se impôs no próprio processo de edificação e estruturação da capital.

A maioria da população, constituída de trabalhadores que vieram ao Planalto Central em busca de trabalho e melhores condições de vida, foi colocada à margem do desenvolvimento urbano e passou a residir em cidades-satélites, especialmente criadas para esse fim. Essas cidades periféricas, também chamadas de “cidades-dormitório”, acabaram por formar um cinturão de pobreza ao redor do Plano Piloto (PEREIRA E ROCHA, 2011, pág. 168).

Mais de seis décadas se passaram desde que se começou a implementar o modelo de ensino vinculado a moradia nas superquadras. O auspicioso projeto educacional viu sua dinâmica de instalação mudar ao longo da construção de Brasília, com condições conjunturais e estruturais que levaram à descaracterização do plano educacional elaborado por Anísio Teixeira. Nesse sentido, “a incongruência do poder público com a implementação dessa proposta inovadora, aliada a fatores de ordem política, administrativa e social, conduziu, gradativamente, ao distanciamento do sistema educacional público da concepção de educação moderna e democrática” (PEREIRA E CARVALHO, 2011, pág. 104).

Hoje, a realidade das escolas públicas do Plano Piloto é a de não mais atender, em sua maioria, aos moradores das quadras onde se localizam. A atual conjuntura é que esse fenômeno tornou-se raro, como exemplificarei, em capítulos posteriores, a partir do trabalho etnográfico realizado na Asa Sul. O surgimento de escolas particulares, oferecendo outras condições de ensino aos filhos dos que possuem melhores rendas e o desinvestimento nas escolas públicas, caminhou junto ao descrédito que as escolas públicas foram ganhando ao longo do tempo, com questionamentos sobre se ainda seriam capazes de ensinar com qualidade. Assim, podemos pensar que não só em Brasília, mas de modo semelhante no Brasil “o processo de desqualificação da escola pública se associa ao processo de segmentação escolar decorrente do distanciamento das classes médias e altas das escolas públicas e que teria culminado com a configuração de um público escolar homogeneamente pobre” (Christovão e Santos, 2010, pág. 290).

Nesse sentido, com o passar das décadas, houve um esvaziamento das escolas públicas do Plano Piloto, por parte dos estudantes que moram nas quadras residenciais e que antes compunham seu público-alvo, sobretudo na Unidade de Vizinhança N°1, onde houve a construção de todos os equipamentos públicos previstos. Essas escolas atendem hoje, na sua maioria, alunos residentes nas mais diversas regiões administrativas do Distrito Federal, bem como do seu entorno, no estado de Goiás, que se deslocam diariamente percorrendo grandes distâncias para acessarem esses espaços.

Sendo assim, podemos resumir esse processo, que mapeia o público atendido pelas escolas públicas no Plano Piloto, pontuando que ele se deu, ao longo dos anos, inicialmente com a saída das pessoas mais pobres das superquadras no Plano Piloto e, conseqüentemente, a saída de seus filhos daquelas escolas, sucedendo-se a isso, em decorrência de inúmeros fatores, a saída dos filhos dos moradores de classe média que ficaram estudando nas escolas da região desencadeando, por fim, a realidade que temos hoje que é a de um retorno dos filhos de pessoas de classe social mais baixa para essas mesmas escolas públicas mas que agora as acessam na condição de moradores de regiões periféricas do DF, tendo que se deslocarem por horas pela cidade.

Todos esses fatos e acontecimentos deram-se, inegavelmente, de modo não linear, como apresentado aqui para fins explicativos, pois estes estavam inseridos dentro de um contexto histórico e político pelo qual o Brasil passou ao longo dos anos, desde a

construção da nova capital. Pereira e Carvalho (2011) apontam vários acontecimentos acerca da organização do Estado brasileiro, ao longo de vários governos, que culminaram na situação que temos hoje do sistema de ensino público de Brasília. As autoras apontam que, durante o governo de Jânio Quadros (de janeiro a agosto de 1961), sucessor de Juscelino Kubitschek, as obras públicas em Brasília foram paralisadas, o que gerou um grave problema de infraestrutura organizacional, já que a demanda por matrículas aumentava diariamente com a chegada de mais pessoas para morar na nova cidade.

Além disso, também no governo Jânio Quadros, elas apontam que “havia oposição de natureza conceitual e filosófica ao plano proposto por Anísio Teixeira, bem como a colocação de obstáculos de ordem financeira, sob alegação do alto custo do empreendimento.” (pág. 105). Diminui-se, com isso, o tempo para atividades dos alunos na Escola-parque e uma progressiva redução na carga horária dos professores para que esses atuassem em mais escolas, destoando completamente das ideias de funcionamento planejadas para os centros de ensino.

Para mais, com a posterior saída de Jânio Quadros, as autoras trazem, a partir do depoimento de uma diretora do CASEB (Centro de Ensino Fundamental) à época, que não houve mais construção de escolas em Brasília e a ideia de escola em tempo integral foi se modificando, passando a atender em turnos diversos para dar conta do crescimento populacional altíssimo, de modo a conseguir atender toda a demanda de estudantes a partir das construções que já haviam.

No governo seguinte, com João Goulart (governou de 1961-1964), as autoras informam que havia uma “propaganda anticomunista”, por parte de determinados setores da sociedade, com o intuito de reduzir o andamento das reformas de base do governo e, esse fato, conseqüentemente, atingiu em cheio as escolas que estavam inseridas dentro de ideais “liberal-democráticos e de esquerda”, tal como vimos no exemplo, vinculado como notícia, sobre os filhos de João Goulart e seus colegas de escola. Com uma movimentação política em torno das ideologias presentes na escola, a discussão chegou ao Congresso Nacional e professores da rede pública de ensino de Brasília foram acusados, via deputados conservadores, de propagarem o comunismo aos estudantes por meios de cartilhas que faziam referência a União Soviética, mas que por fim, comprovou-se ser apenas um trabalho de geografia que fazia alusão ao país.

Nesse sentido, a vigilância sobre os professores, seus materiais e processos de ensino, desestruturou o modelo planejado e idealizado por Anísio Teixeira para o funcionamento das escolas públicas em Brasília. Na continuidade de todas essas questões sociais e políticas que vinham sendo travadas, com o início da ditadura militar no país (1964-1985), as autoras apontam que professores foram demitidos e cassados pelo AI-5 e, com isso, viu-se enfraquecer cada vez mais o modelo de ensino da nova capital que ocorria junto a instauração de novas escolas particulares, trazendo também um contínuo desinvestimento que é sentido até hoje e expresso na realidade de ensino de Brasília.

No que toca a vida dos moradores dentro da superquadra percebe-se que muitos foram deixando de frequentar os espaços públicos, bem como alguns equipamentos dispostos para a vizinhança, como as escolas públicas da região, passando a deslocarem-se para longe dali com o intuito de acessar outros centros de ensino. Moura (2019) residente de uma superquadra na Asa Sul comenta um pouco, por meio de um relato etnográfico, o deslocamento que realiza diariamente de automóvel para levar seus filhos, que nunca estudaram nas escolas próximas à sua residência, às escolas particulares na Asa Sul e também na Asa Norte. Ela escreve que é comum ver essa dinâmica entre outros moradores das quadras da Asa Sul: “crianças moradoras das superquadras entrando em carros com pais e mães que os levam a escolas particulares em outras partes do Plano Piloto.” (pág. 40).

É possível encontrar outros depoimentos de moradores apontando que efetivamente há um esvaziamento dos espaços públicos na Asa Sul, sobretudo por quem reside no local. No documentário *Superquadra Sul 308* (2019), moradores comentam sobre o processo de esvaziamento dos espaços da quadra tanto pelos adultos como pelas crianças, essas, muitas vezes, são impedidas ou têm suas ações de circulação limitadas por seus responsáveis que têm medo e se sentem inseguros de as deixarem a vontade para circular na vizinhança. Por fim, Januzzi também traz observação semelhante.

A sociabilidade mais imediata dos moradores e moradoras do Plano Piloto não se dá no espaço interno das quadras e, em maioria, vai muito além dos equipamentos próximos disponíveis nelas. Filhos de moradores vão para escolas particulares situadas em locais distantes, os parques são pouco utilizados e as superquadras permanecem com pouca circulação, isso em se tratando da própria UV (Januzzi, 2018, pág.08).

Capítulo 2 – Conhecendo Brasília e começando a pesquisar

2.1 Mais uma cearense em Brasília

Alunos da UnB enfrentam filas que atravessam a rodoviária (Plano Piloto) para pegar ônibus. Estudantes reclamam de espera superior a 40 minutos para fazer o trajeto de 15 (minutos) entre Rodoviária e a Universidade. (Correio Braziliense, 23/08/2018).

A breve contextualização, feita no capítulo anterior, acerca de alguns aspectos históricos, políticos e sociais envolvendo a construção de Brasília, sobretudo aquela que diz respeito ao âmbito educacional, visou, para além de introduzir essa dissertação e fundamentar meu relato etnográfico, servir também para mim, que ainda me sinto forasteira nessas terras, como uma sistematização do conglomerado de feitos e fatos que reverberam até hoje no cotidiano não só de Brasília, mas de todo o país.

Nesse sentido, antes que pudesse servir de corpo para esse trabalho, os apontamentos feitos acima foram fundamentais ao me auxiliarem no processo reflexivo acerca do apanhado de ideais, processos, e acontecimentos que eram, até então, quase que em sua totalidade, desconhecidos por mim, antes de chegar para morar em Brasília. Foi lendo, buscando entender a cidade e participando de discussões, ao mesmo tempo que vivenciava essa capital, nos afazeres cotidianos da minha vida universitária, que fui me permitindo construir, a forma como eu queria olhar e falar sobre o que vi e senti em Brasília.

A maneira escolhida era manter sempre uma reflexão sobre o que eu via por onde passava. Essa tarefa, devo confessar, não foi difícil, pois tudo nessa cidade, até hoje, me causa admiração, em alguns momentos de forma muito positiva, em outros, um tanto negativa, mas, sempre de maneira impactante, quando me pego a observar, sejam as flores dos ipês no caminho ou o quanto acho tudo tão distante quando me desloco a pé. Portanto, nesse capítulo, apresentarei inicialmente, um pouco de como e porque cheguei até aqui. Além disso, como ponto fundamental, destacarei como foi sendo construído meu olhar, moldado pela formação em Ciências Sociais, a partir do que vivi nos espaços de Brasília,

bem como no Distrito Federal e seu entorno. Minha visão de mundo, inegavelmente, tangencia para determinados pontos, formas ou maneiras devido às experiências urbanas e de vida que tinha tido até então. É, por ter residido 18 anos numa cidade do interior, atualmente com 56.264 habitantes⁹ que acredito que os espaços urbanos, e as grandes cidades de maneira geral, nunca cessaram de me impressionar sob os mais diferentes aspectos.

Quando cheguei à Brasília, em março de 2018, para cursar o mestrado em Antropologia Social na UnB, estava vindo de Fortaleza – Ceará, depois de uma temporada de quatro anos para cursar a graduação em Ciências Sociais. Porém, havia deixado toda a minha família vivendo no interior de Ceará, em Limoeiro do Norte, onde residi, como já disse, por 18 anos. As experiências iniciais como moradora de uma grande cidade foram demasiado complexas para mim, pois, enquanto morava no interior, eu havia ido à Fortaleza, capital do Estado, pouquíssimas vezes, e, ao terminar o Ensino Médio, mudei-me para lá com a intenção de estudar. Assim, o meu dia a dia passou a contar com ônibus coletivos, vias engarrafadas, fumaça e, sobretudo, o contato com uma desigualdade social escancarada a qual eu jamais havia visto e com a qual eu nunca soube lidar. Tudo isso misturava-se à maravilhosa sensação de liberdade e de acesso a teatros, cinemas e bibliotecas que, até então, eu desconhecia.

Me ver em Brasília, foi, depois de uma temporada em Fortaleza, um dos acontecimentos mais impactantes da minha vida até então. Nos primeiros momentos vivendo por aqui, depois de ter lido breves textos e assistido alguns vídeos na internet, eu me deixava levar pelo ideal modernista de Juscelino e a cidade-jardim de Lúcio Costa. Nas primeiras semanas eu só conseguia enxergar o quão incrível era essa cidade, cheia de árvores, com um clima agradável, várias ciclofaixas para eu andar à vontade, apartamentos residenciais sem grades e carros que passavam a noite estacionados na rua, sem que isso representasse um perigo.

Além disso, depois de inúmeras experiências negativas envolvendo a violência, o medo e a sensação de insegurança que marcaram o meu cotidiano em Fortaleza, era emocionante o fato de que eu poderia circular pelo Plano, a qualquer hora, com um sentimento de segurança que não imaginava que pudesse sentir. Inegavelmente, nem todos

9-Dados do censo demográfico – IBGE/2010.

por aqui compartilham dessa sensação, mas era, e ainda é, algo que me salta os olhos. Junto a essas sensações, a pergunta que não me fazia descansar o olhar era: “onde está a desigualdade social desse lugar?” “Eu estou no Brasil?” Em Fortaleza, minha anterior experiência urbana, meu cotidiano era perpassado pelo contato contínuo com a desigualdade social. Pobreza e riqueza, ambas no mais alto grau, existiam a poucos metros de distância uma da outra.

Não vim morar sozinha em Brasília. Meu namorado, André Lucas, veio do Ceará comigo para cursar o mestrado em Sociologia, também na UnB. Ele, quando mais novo, morou por cerca de 10 anos em Cidade Ocidental (GO), quando migrou com a família em busca de melhores condições de vida, mas sem ter obtido sucesso, haviam retornado há mais de sete anos ao Ceará. Sendo assim, tive, desde os primeiros momentos por aqui, alguém apto a me explicar as diferenças sociais, geográficas e políticas que se colocavam na conhecida interseção entre Brasília, Plano Piloto, Distrito Federal, Cidades Satélites, Regiões Administrativas e entorno. Todos esses nomes e marcadores sociais eram estranhíssimos para mim, até serem inseridos, paulatinamente, por meio de falas de colegas, sobretudo nas aulas de Antropologia urbana, escutas no rádio e conversas com moradores.

O encanto com tudo que via, baseando-me no que havia lido sobre a cidade, poucos dias antes de chegar, foi sendo moldado junto a novos conhecimentos que a vivência, a partir de deslocamentos a pé, esperas por ônibus ou em momentos que me perdi entre as quadras, foi me mostrando novas formas de olhar e enxergar Brasília. Comecei a perceber dinâmicas que me distanciaram daquelas que eu tinha em mente quando havia lido sobre o projeto de Lúcio Costa, mas inevitavelmente, ao me desencontrar dessas, me deparei com várias outras pelo caminho.

Assim que chegamos à Brasília, depois de três dias de viagem, em um ônibus não tão confortável como imaginei, havíamos percorrido mais de dois mil Km de distância. Nos hospedamos provisoriamente em Santa Maria - Região administrativa de Nº XIII do Distrito Federal na casa de pessoas conhecidas. Chegamos num dia de domingo e fomos logo informados do deslocamento que teríamos que fazer diariamente para chegar a UnB. As informações nos eram passadas de modo a transmitir a ideia de que chegamos em uma boa fase, pois a ida até o Plano Piloto estava muito boa e rápida, devido a implantação do

sistema de BRT de transporte público.

Nesse sentido, também ficamos sabendo que não havia, na visão dos nossos anfitriões e outras pessoas, motivos justificáveis para querermos ir morar próximo à UnB, como havíamos indicado a eles, já que o Plano Piloto, além de ser uma área muito cara para aluguel, era deserta e perigosa, e principalmente, enquanto tivéssemos por lá, jamais deveríamos atravessar por baixo do eixo rodoviário, no local destinado aos pedestres.

Durante aproximadamente três semanas eu e André nos deslocamos do conjunto de edifícios TotalVille, em Santa Maria, até o campus Darcy Ribeiro na UnB. Acordávamos às 5 horas, pegávamos o primeiro ônibus, já cheio de gente, até a estação do BRT Santa Maria. Lá, nos inseríamos no amontado de pessoas que se acomodavam a espera do próximo transporte. O critério de acesso ao veículo se dava, majoritariamente, por meio da disputa de quem tivesse mais força ou condições de ficar ali, no aperto, em frente ao local onde se esperava que a porta abriria. Essa situação raramente acontecia, fazendo com que aquela profusão de pessoas se movimentasse em consonância até a frente da porta.

Aprendemos, logo na segunda viagem, a nos posicionarmos o mais próximo possível a entrada e esperarmos, literalmente, sermos levados pelo movimento das pessoas que iam mutuamente empurrando-se quando a porta se abria. O BRT não possui escada para o acesso dos passageiros já que o veículo, quando parado, fica no mesmo nível da plataforma onde as pessoas o aguardam, o que permite a entrada de uma única vez de todos que estão posicionados. Não era necessário fazer nenhum esforço, a não ser manter-se imóvel e eu me via dentro do BRT no instante seguinte ao que a porta se abria sendo empurrada pela massa de pessoas.

Comecei a perceber que, muitas vezes, a maioria daquelas pessoas não tinha pressa de entrar no veículo para conseguirem se sentar em algum assento, claro, havendo possibilidade, ninguém deixaria de fazê-lo, mas dada a demora no deslocamento e espera pela chegada de um próximo BRT, o intuito maior era conseguir adentrar ao transporte, independentemente de onde ou como seria feita a viagem. Digo isso a partir da minha experiência, pois, apesar do anseio de conseguir ir sentada, no fundo eu só queria mesmo ir, evitando mais tempo em pé na plataforma esperando pelo próximo transporte que não se sabia o horário certo que chegaria. Uma vez conseguindo entrar, se achássemos um lugar

apenas para encostar o corpo ou deixar a mochila, era motivo de enorme alegria e tornava a viagem mais confortável. Depois de 40 minutos, enquanto me dedicava exclusivamente a olhar a paisagem, devido à dificuldade de fazer qualquer outra coisa ali, chegávamos a rodoviária do Plano Piloto.

Lá, entrávamos numa fila, geralmente com mais de 50 pessoas na nossa frente, que, como nós, buscavam por um espaço no ônibus da linha 0.110 que pudesse nos levar até a UnB de modo a chegar às 8h na primeira aula. Nem sempre era possível entrar no primeiro ônibus e a espera na fila pelo seguinte era recorrente. Ao chegar ao campus havíamos percorrido um total de 37,9 km segundo me indicou o googlemaps, em aproximadamente 1h:45 minutos de deslocamento. Em nenhuma dessas viagens lembro de tê-las feito sentada ou, ainda que em pé, de modo confortável pois, com o amontoado de pessoas não era possível, muitas vezes, mover o pé. Para voltarmos para casa, quando saíamos por volta da 18:00 horas da UnB, fazíamos o mesmo percurso, com o mesmo tempo de duração e em condições muito semelhantes as passadas na vinda, mudando apenas o sentido da via pela qual transitávamos.

Essa realidade muda drasticamente aos finais de semana. Sábado e domingo os veículos circulam com um número bem reduzido de passageiros. Mesmo diante de todo o aperto, eu era, como indiquei acima, no meio dessa multidão e desse longo percurso, a felicidade em pessoa, muito encantada com a cidade que via e o percurso que fazia. Amava cada detalhe e a oportunidade de viver tudo aquilo, tudo me era encantador, ainda que, no final da segunda semana, meu corpo doesse como nunca, acredito que pelo sobe e desce dos coletivos, os momentos em pé em posição desconfortável e as horas mal dormidas.



Representação do deslocamento descrito acima feito a partir do edifício TotalVille em Santa Maria – DF, divisa com o município de Valparaíso de Goiás, até o campus Darcy Ribeiro – UnB na Asa Norte de Brasília. ¹⁰

¹⁰ Localização fornecida pelo GoogleMaps. Pesquisa realizada em 27/08/2019 às 20:17.



Em um domingo indo para a UnB de BRT, fizemos esse registro pessoal: sentados no compartimento destinado às rodas do transporte, é comum que os passageiros se utilizem dele para sentar quando se encontra vago.

Nesses percursos de Santa Maria até a UnB, vi muitas situações que me marcaram e me fizeram conhecer Brasília para além do que fui capaz de captar assim que cheguei. A que mais me marcou diz respeito a atuação do “rapa”, nome popular dado a AGEFIS – Agência de fiscalização do DF —, que fica na Rodoviária do Plano Piloto, buscando retirar de lá vendedores ambulantes dos mais variados produtos, como frutas, roupas, balas e água. Vi os vendedores, no meio do fluxo intenso de usuários dos coletivos, que se organizam em filas gigantescas, buscando, sob gritos estridentes, vender qualquer coisa que fosse possível.

Quanto a atuação do “rapa”, raramente vi os vendedores serem pegos, logo percebi que havia entre eles um sistema de comunicação por assobio. Espalhados por toda a

rodoviária, quando um primeiro avistava a fiscalização se aproximando, eles começavam a assobiar para outros formando uma sinfonia comunicativa que os ia fazendo se afastar da rodoviária, na maioria das vezes, correndo e pedindo passagem em meio às pessoas.

Para mais, o meu deslocamento cotidiano era feito diariamente com desconhecidos, mas, logo na primeira semana percebi que uma menina fazia o percurso igual ao nosso, de forma que eu cheguei a encontrá-la na saída de casa, indo pegar o primeiro ônibus e na volta, ao vê-la na rodoviária esperando o BRT. Nunca nos falamos, mas ela certamente já havia notado a minha presença também. Percebi com isso que durante o percurso não estávamos sozinhas no caminhar pela cidade. Além dos inúmeros estudantes da UnB que diariamente desembarcam na rodoviária do Plano Piloto, via também inúmeras crianças e adolescentes com uniformes de escolas públicas do GDF preenchendo a rodoviária nas filas dos ônibus. Experimentar tudo isso me colocava como mais uma naquela imensidão de pessoas que chegavam a rodoviária, vindo das mais diferentes regiões administrativas do DF, para trabalhar, estudar, etc; São aproximadamente 700 mil pessoas que circulam por lá diariamente.¹¹

Sendo assim, dois sentimentos tomaram conta de mim quando cheguei à Brasília. O cansaço e alegria pelas novas experiências. O primeiro, devido ao deslocamento diário que me deixou arrasada, sem força alguma para estudar ou lidar com as obrigações iniciais da universidade. Pois, diferentemente do que nos foi avisado, o transporte público não nos proporcionou, de forma alguma, um bom deslocamento tanto pela demora, como pela qualidade. Mas, claro, essa foi uma percepção particular minha. Pessoas mais velhas valorizavam frequentemente o quanto o deslocamento melhorou com o BRT. Não sou capaz de imaginar como seria um trajeto “ruim” depois do que passei.

Foi a lembrança da quantidade de pessoas que vi se deslocarem rumo ao Plano Piloto diariamente, vindo de todo o Distrito Federal, bem como do seu entorno, que serviram de marco para a construção do meu olhar sobre essa cidade. Tornou-se interessante pensar sobre como se dava esse deslocamento e qual era o tipo de relação que algumas daquelas pessoas mantinham com o espaço público. O relato etnográfico mais a frente versará um pouco sobre isso, a partir da experiência que tive com estudantes de

11 https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/cidades/2019/06/28/interna_cidadesdf,766325/gdf-rastreia-novos-pontos-de-risco-na-rodoviaria-do-plano-piloto.shtml (acessado em 27/08/2019 às 16h:04)

escolas públicas que fazem esse tipo de percurso.

Depois das semanas iniciais em Santa Maria – DF, optamos por morar o mais próximo à UnB. O Plano Piloto parecia o lugar dos sonhos e não precisaríamos fazer o deslocamento tão desgastante de Santa Maria ou qualquer outra RA para acessarmos a Universidade. Aqueles que conhecíamos, que moravam em Santa Maria e também no Gama, até hoje não entendem como preferimos pagar mais caro por uma Kitnet de 18 m² a morar em uma casa, nas outras regiões administrativas. Moramos numa Kit, numa área comercial da Asa Norte, que fica nas entrequadras residenciais 207/208. Não há o que discordar que Lúcio Costa a pensou para um uso comercial, onde haveria passagem de carros, ainda que em menor fluxo, e uma grande junção de pessoas por causa do comércio.

O barulho dos carros e motos, passando durante todo o dia e noite, é em demasia incômodo, destoando completamente da área residencial que vive sob o farfalhar dos pássaros ali ao lado. O que torna possível a moradia, para nós, é que não há buzinas, com raríssimas exceções. E, principalmente, desloco-me em, no máximo, 20 minutos, até a UnB. Ainda que eu não faça mais grandes deslocamentos pela cidade, é possível perceber do basculante da minha Kit, de segunda a sexta-feira, por volta das 17h:30min, conversas de crianças dentro de um ônibus escolar do GDF, que acabaram de serem pegadas na escola - classe 407 norte, localizadas a poucos metros dali. Atrás do ônibus está escrito: “Paranoá, Itapoã, Asa Norte”. Além disso, escuto, diariamente, depois das 22:00h os funcionários do supermercado, que fica na minha quadra, caminharem em alta velocidade, juntos, em direção a via mais próxima para pegarem seus ônibus de volta para casa.



Representação do deslocamento que faço hoje, da quadra comercial 208 até o campus

Darcy Ribeiro. ¹²

Por fim, termino esse tópico, com o intuito de destacar os fatos que pude vivenciar nos movimentos de um lugar a outro dentro do Distrito Federal, bem como apontar como eles serviram de base para as reflexões que fiz na pesquisa que participei, como aponto a seguir. Esta mostrou vários pontos de conexão com a experiência que eu havia tido no trânsito pela cidade de Brasília e outras regiões do DF, compondo o meu cotidiano e a vida na cidade. O contato com os interlocutores da pesquisa me mostrou várias situações semelhantes a que enxerguei em vários outros indivíduos. Ter feito esses deslocamentos e os sentimentos que eu tinha, me pareceram muito familiares quando me pus a olhar o deslocamento de estudantes de escolas públicas para o Plano Piloto, como contarei no tópico a seguir.

¹² Localização fornecida pela GoogleMaps. Pesquisa realizada em 27/08/2019 às 20:03.

2.2 Os primeiros contatos com a pesquisa

Havia recém chegado à Brasília para cursar o Mestrado na UnB e eu não tivera condições de, sozinha, desvendar uma problemática e/ou um objeto de pesquisa mais consolidado que me permitisse construir um estudo capaz de dar um subsídio para a escrita da minha dissertação no programa de Antropologia Social. Contudo, ao cursar a disciplina de Antropologia Urbana, logo no primeiro semestre, fez-se necessário realizar um trabalho para a conclusão do curso a partir de uma incursão etnográfica pela cidade, mas também com o intuito de propiciar a construção preliminar de um corpo analítico para o desenvolvimento de futuras pesquisas na área ou área afim.

Nesse momento, ainda sem uma questão arrematada sobre a qual eu poderia me debruçar, solicitei à Professora Cristina Patriota uma ajuda quanto ao processo criativo de um objeto passível de investigação e a mesma me conduziu à pesquisa: “Cotidianos escolares e Dinâmicas Metropolitanas na capital do Brasil”¹³ que já estava em andamento desde março de 2017, mas que teria seus trabalhos de campo sendo realizados durante todo o ano de 2018, tanto em um Centro de Ensino Fundamental, na Região Administrativa de Ceilândia, um dos polos da pesquisa, como no Centro de Ensino Fundamental, localizada na quadra 107 sul do Plano Piloto de Brasília, essa última estava sob sua coordenação mais imediata e eu poderia acompanhar as atividades.

Assim, tomei nota dos acontecimentos e do andamento do projeto e soube que o mesmo tinha a intenção de fazer um levantamento acerca das realidades, vivências e especificidades que perpassavam o deslocamento da comunidade escolar em Brasília, incluindo servidores, parentes, mas, sobretudo, os alunos, buscando com isso apropriar-se dos diferenciais presentes na realidade de Brasília no que cabe aos percursos casa-escola-casa e que marcam o dia a dia de milhares de pessoas em todo o Brasil.

Inicialmente, ao saber da pesquisa, uma pergunta me causou muita indagação, lembro de assim ter a formulado: “escola pública no Plano?” “Mas quem estuda lá?”.

13 Pesquisa financiada pela Fundação de Apoio a Pesquisa do Distrito Federal (FAPDF) que contou com pesquisadores dos departamentos de Antropologia Social (UnB) e Faculdade Arquitetura (UnB). O grupo no qual eu estava inserida era formado por outros três integrantes: Cristina Patriota (Professora Coordenadora – DAN- UnB) Vinícius Januzzi (Doutorando Departamento de Antropologia UnB) e Joyce Neves (Graduanda Departamento de Antropologia UnB)

Passei a me inserir, junto aos demais integrantes da equipe, nas atividades realizadas no contraturno escolar, na escola 107 Sul, e iniciar uma observação acerca de alguma questão que eu pudesse me interessar por investigar. Inicialmente, já como membro da equipe, a ideia de que eu poderia observar as crianças fazerem, possivelmente, um percurso semelhante ao meu, como descrevi acima, me pareceu assustadora. Apesar de já ter visto várias delas circulando pela cidade em ônibus, BRT e pela rodoviária do Plano Piloto eu não havia, até aquele momento, juntado os pontos possíveis dessa dinâmica metropolitana.

A descrição anterior acerca de algumas experiências urbanas de deslocamento que tive em Brasília, sobretudo as que envolveram a relação entre o local de estudo e a residência, mostraram-se, naquele momento, interessantes, servindo de base para um processo reflexivo que eu poderia fazer a partir da realidade daqueles estudantes. Eles também teriam seus motivos para se deslocarem, histórias e muitas vivências nesse ir e vir pela cidade. Contrastes sociais e regionais, deslocamentos, percursos, cansaço e sonhos me marcaram bastante e comecei a ver características muito semelhantes nos meus interlocutores.

Nesse sentido, eu acompanhei as atividades de duas oficinas na escola durante alguns meses do 1º e 2º semestre de 2018. Na primeira oficina, no início do ano letivo o intuito era fazer com que os estudantes construíssem uma maquete da “quadra modelo¹⁴”, local próximo a onde fica a escola, e, para isso, visitamos locais próximos a escola e espaços tombados de Brasília para que eles se inspirassem na hora de fazer os recortes e preencher os espaços do tablado. No segundo semestre, a oficina intitulada: “casa, caminhos e cidade”, tinha o intuito de passear pela cidade de Brasília, ouvir suas impressões, mas também trazer outras percepções, a partir de falas e desenhos dos estudantes sobre seus respectivos locais de moradia e trajetos que faziam pela cidade.

As inúmeras conversas que tivemos com eles, nos passeios fora da escola, e no referido processo de desenvolvimento da oficina, me deixaram atenta também a vários temas recorrentes e que serviriam de fio condutor para investigações futuras, como, por exemplo, a segurança dos alunos no deslocamento, como se sentiam ao circular no Plano

14 Conhece-se por “quadra modelo” a quadra 308 sul localizada na Asa Sul de Brasília. O local é conhecido por ter construído a risca todos os planos do arquiteto Lúcio Costa para o local. O projeto original almejava criar um espaço para o convívio comunitário dos que vivam ali. O paisagismo da região assinado por Burle Marx é motivo de maior distinção e valorização da quadra.

Piloto, sobretudo nas quadras onde fica a escola, ou nas suas imediações, e o porque de optarem por estudar longe das suas casas, percorrendo as grandes distâncias que faziam diariamente.

A partir das experiências que tive com esses estudantes, consegui fechar algumas questões sobre as quais eu gostaria de refletir. Além disso, ainda que não tivesse sido possível desenvolver a pesquisa como eu gostaria, vínculos foram criados com a professora coordenadora da oficina de artes que me levaria, no ano de 2019, à outra escola – Centro de Ensino Médio, para qual ela se mudou e me permitiu, novamente, ter um contato com seus alunos. Nesse sentido, senti-me motivada a observar a dinâmica dos alunos, agora já adolescentes, que circulavam no espaço público do entorno da escola, com o intuito de explorar novas áreas, ainda que próximas a mesma Unidade de Vizinhança, onde eu havia feito a pesquisa em 2018. Assim, foi possível olhar por onde os adolescentes circulavam, por exemplo, para chegar ou sair da escola e, nesse segundo momento, também optei por circular por vias, em ônibus, metrô e observar a dinâmica de uma comunidade escolar pelo espaço público.

Portanto, a pesquisa a ser explorada, no capítulo seguinte, feita com estudantes de Escolas Públicas do Plano Piloto de Brasília, deu-se em dois momentos. O primeiro, quando participei como membro de um grupo que desenvolvia atividades com crianças – com idades entre 11 e 13 anos - de ensino fundamental, onde observei falas e comportamentos *sobre e no* espaço público, em grande parte na Unidade de Vizinhança Nº1, e também em trechos pela cidade mais distantes dali. E, num segundo momento, ao acompanhar aulas de Artes, numa escola de ensino médio, estive mais próxima de adolescentes – com idades entre 16 e 18 anos- e busquei observar as suas dinâmicas estudantis pelo espaço público na circunscrição da escola e pela cidade.

Por fim, trouxe também para dentro da pesquisa as interações sociais vivenciadas por mim com indivíduos que cruzaram meu caminho, enquanto me deslocava pelas quadras e pela cidade, desde estudantes até outros transeuntes, não diretamente relacionados a dinâmica escolar, mas que encontrei no processo em que estive exercendo o olhar antropológico por Brasília. Nesses locais de passagem me pus a observar as falas das pessoas expressadas sobre aqueles espaços onde nos encontrávamos, bem como os comportamentos demonstrados por elas no espaço público.

2.3 Metodologia

Já inclusa na pesquisa, participando junto à equipe de pesquisa do ambiente escolar no Centro de Ensino Fundamental, estávamos atentos à dinâmica metropolitana e como essa dialoga com os espaços públicos do Plano Piloto de Brasília, sobretudo a Asa Sul, sendo assim, buscando entender como a escola faz a cidade. Inicialmente, nas nossas atividades, nos interessamos em observar as dinâmicas da escola quanto ao horário de saída e chegada dos alunos, as regras de convivência, hábitos alimentares, mas, tudo isso, viria a servir apenas como base para a construção de observações futuras acerca dos percursos dos estudantes pela cidade.

Sendo assim, no tocante à metodologia, no primeiro momento da pesquisa, as entrevistas aos pais dos alunos foram um marco importante no levantamento de dados que ocorreram concomitantemente às observações participantes que se deram nos momentos em que interagíamos com os alunos, principalmente enquanto participávamos de oficinas de artes oferecidas no contra-turno escolar. As observações feitas no espaço público, quando saíamos da escola, em grupo, para visitar locais específicos, também nos proporcionou uma excelente coleta de materiais etnográficos. A seguir estão os cronogramas das atividades que realizamos na escola e que nos serviu de base para as observações detalhadas mais a frente.

CRONOGRAMA DE ATIVIDADES

OFICINA: CONSTRUÇÃO MAQUETE – QUADRA 308 (2018.1)

DATAS	ATIVIDADES
26/03	Apresentação da oficina. Breve histórico da cidade de Brasília e o seu planejamento.
02/04	Passeio pela quadra-modelo na 308 sul: Igrejinha, Escola Parque, banca, biblioteca, teatro de arena - árvores, clube vizinhança, blocos com desenhos do Athos Bulcão,

	paisagismo Burle Marx, peixes e ponte.
09/04	Visita ao Clube de Vizinhança.
16/04	Maquete: orientação básica de edificação. Primeiros passos de maquete: manuseando os materiais e aprendendo a usar escala dimensional, orientação básica de edificação.
18/04	Visita ao espaço Lúcio Costa.
23/04	Passeio ao Instituto Geográfico.
30/04	Início da produção da maquete da quadra-modelo da 308 sul. Base de madeira pronta.
07/05	Produção de maquete.
14/05	Visita ao Cine Brasília e ver ensaio da Orquestra Sinfônica de Brasília.
21/05	Produção de maquete.
28/05	Passeio UnB.
4/06	Produção de maquete.
11/06	Produção de maquete.
18/06	Produção de maquete.
25/06	Produção de maquete.
02/07	Encerramento com confraternização.

CRONOGRAMA DE ATIVIDADES

OFICINA: CASA, CAMINHOS E CIDADE – IMAGENS E HISTÓRIA (2018.2)

MODELOS	DATAS	CONTEÚDOS
Aula inaugural	06/08	-Fotos de Brasília e dos passeios; brincadeira de contar histórias com imagens; registrar histórias em pequenos grupos e compartilhar no final.

Casa	13/08	-Desenho da casa – planta baixa (livro de Artes 7º ano); desenho do que vê fora de casa.
Caminhos	20/08	-Desenhar um caminho; contar o que faz todos os dias; contar, compartilhar e explorar: começo e fim, diferente e igual, sozinho e grupo, curto e longo.
Cidade	27/08	-Passeio pela quadra modelo. Fazer uma roda para relembrar trechos do passeio com adjetivos.
Casa	3/09 10/09 17/09 24/09	-Retornar à casa e escrever algo individual e depois compartilhar. -Passeio pela quadra e ver o que acharam dos apartamentos e de como vivem as pessoas. Desenhar planta baixa e compartilhar histórias. -Minha casa ideal: desenhos e histórias. -Poesias e músicas sobre casa: fazer o mural com desenhos, histórias e fabricar poesias.
Caminhos	1/10 8/10	-Ir ao metrô. Criar um caminho imaginário: metrô, ônibus, bicicleta. Inventar uma história e compartilhar.

	22/10 29/10	-Contar sobre o caminho que fazem todos os dias de casa para a escola. Desenhar e compartilhar histórias. -Visita ao CineBrasília para ouvir o ensaio da orquestra Sinfônica. -Visita ao Museu da República e torre de TV.
Cidade	5/11 12/11 19/11 26/11	-Elaborar livro de desenhos e histórias e fazer o roteiro do curta. -Elaborar o curta com registros dos passeios e histórias. -Elaborar o curta com registros dos passeios e histórias. -Confraternização no Clube de Vizinhança.
Finalização	03/12 10/12	-Compartilhar trabalho com os alunos e avaliar a oficina. -Compartilhar trabalho com os pais.

Nas oficinas, em vários momentos, pudemos falar sobre a cidade, sobre trajetos e percursos, as relações dos alunos com o Plano Piloto e os seus respectivos locais de moradia, foi por meio delas que percebemos a visão de mundo dos estudantes e, sobretudo, as dinâmicas que envolvem as suas circulações pela cidade. Durante o primeiro semestre de 2018, como já dito, a oficina tinha o intuito de recriar uma maquete da “quadra

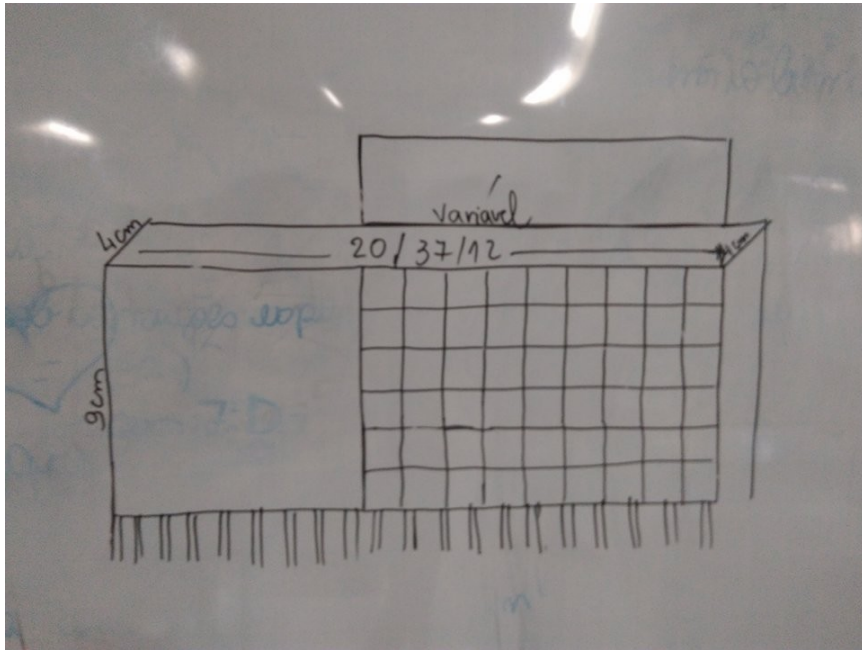
modelo”. Já no segundo semestre de 2018 a oficina voltou-se mais para gerar reflexão nos alunos sobre suas casas, seus respectivos locais de moradia e os caminhos que faziam para ir e vir da escola, envolto num contexto da cidade que eles habitavam.

Tal como trabalhou Milstein (2013), a partir de uma investigação etnográfica num bairro argentino, observando as travessias de crianças e adolescentes foi possível perceber como as noções desses sujeitos sobre *rua*, *bairro* e *cidade* possibilitam a compreensão de diversos aspectos da vida social em locais populares, para além de generalizações já existentes como *periferia*, *exclusão* e *marginalidade*. Para a autora, os sujeitos ocupam posições sociais que perpassam áreas como classe, etnia, religião, gênero, nacionalidade, idade e geração, sendo assim, eles têm a capacidade de “refletir, interpretar, modificar e influenciar as situações sociais que participam.¹⁵” (pág.72). Seu trabalho, realizado junto a uma equipe de pesquisa, resultou em materiais etnográficos que envolviam fotografias, desenhos, textos escritos e diálogos. Em consonância com o que percebemos nas nossas incursões etnográficas, ela aponta como as falas, os modos corporais e gestuais permitiram aos pesquisadores entender como “os bairros são feitos” e, no nosso caso, também a cidade.

el paisaje urbano de estos barrios fue (re)diseñado y (re) clasificado junto a estos niños y niñas, quienes a medida que contaban, “fabricaban” lugares, y nos volvían accesibles a nuestras posibilidades de ver, escuchar y entender desde una perspectiva diferente, facetas del cotidiano de Villa La Florida y Toma Norte. (Milstein, 2013, pág.70).

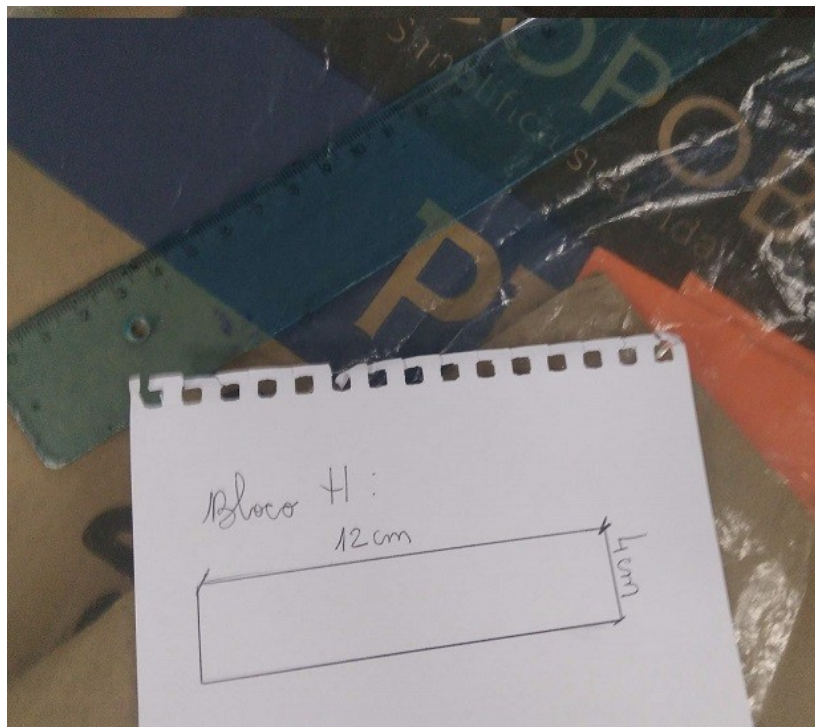
Mientras caminaban, entre todos iban construyendo conocimiento sobre un conjunto de fenómenos que incluían a quienes participaban y el medio ambiente que los rodeaba.(Milstein, 2013, pág.78).

15 Tradução minha.



Orientações da professora na lousa de como deveria ser feitos os edifícios residenciais da quadra modelo.

Duplas recebiam um bloco específico para recortar no papelão e depois colá-lo na maquete.





Alunas cortam e dobra o molde do prédio da Unidade de Vizinhança.

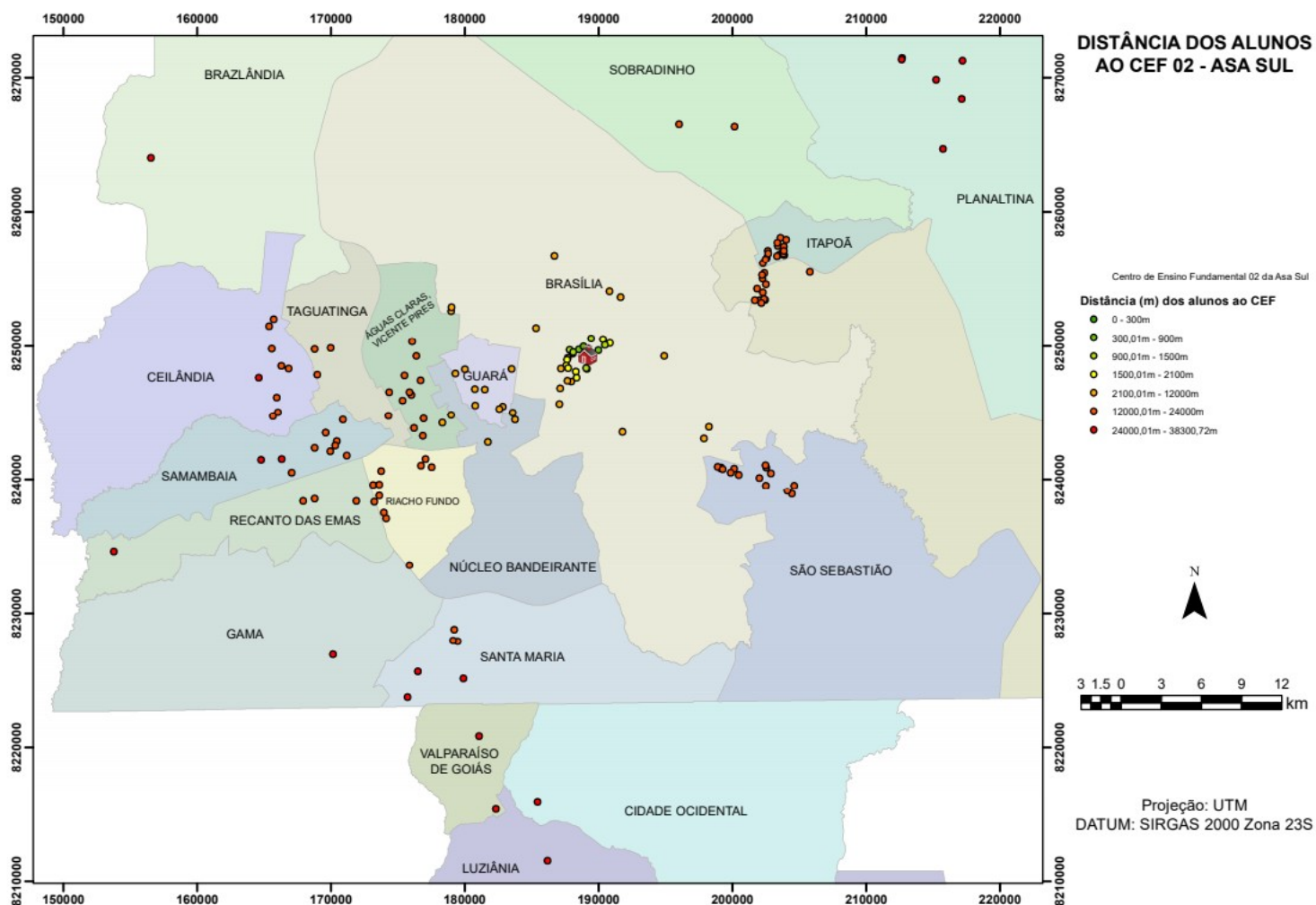
Não tínhamos em mão um guia para entrevistas ou um manual já pronto para sistematização do que estávamos buscando nas oficinas. A intenção essencialmente era explorar, não por meio de entrevistas, com um informante chave, por exemplo, mas por meio das falas de uma coletividade de alunos que se expressariam no próprio desenrolar das atividades das oficinas. Mesmo sem um informante-chave, o nosso intuito, tal como em entrevistas exploratórias, era ampliar nosso conhecimento sobre as pistas iniciais que tínhamos no momento em que observávamos algumas hipóteses e problematizávamos outras. Sempre que possível registrávamos por meio de fotografias os acontecimentos da oficina.

Nas dinâmicas proporcionadas pelas oficinas os alunos demonstravam pouco interesse em participar, sobretudo naquelas que ocorriam dentro do ambiente escolar e que eram a maioria. Essa situação nos dava poucas informações acerca do que queríamos saber, diferentemente do que acontecia quando saíamos da escola para realizar atividades em espaços como a Praça dos Três Poderes e o CineBrasília. Nessas ocasiões afloravam-se nos estudantes as falas sobre seus locais de moradia bem como sobre o que achavam do Plano Piloto. Situações como essa nos deixaram atentos ao fato da escola ser um ambiente

aparentemente constrangedor para os estudantes falarem sobre suas experiências na cidade, sendo, portanto, importante valorizar os momentos fora da escola para adquirir material de pesquisa.

A questão dos trajetos pela quadra, num primeiro momento ficou em suspenso, só depois de perceber diferenças sociais, possibilidades de percursos, narrativas sobre a escola é que comecei a adentrar no universo do espaço público. Inicialmente atentei-me ao ambiente escolar, sua estrutura e organização e como isso influenciaria nas sociabilidades dos estudantes

Ao conversamos com os alunos, muitas vezes de modo informal, entendíamos seus posicionamentos, demandas e percepções a partir de um dado que tínhamos em mão, qual seja: os alunos com os quais mantínhamos contato e também outra boa parte dos que compunham a comunidade escolar do Centro de Ensino Fundamental, na Asa Sul, desenvolviam grandes percursos diários para chegar até a escola, oriundos de Samambaia, Riacho Fundo, Itapoã, ou mesmo de municípios goianos, como Cidade Ocidental. Nesse sentido, visualizamos ali a possibilidade de conhecer seus percursos e conversamos mais sobre essas experiências urbanas que eles tinham ao construir suas vidas.



Representação gráfica elaborada por Elane Peixoto e Heloisa, da Faculdade de Arquitetura – UnB, integrantes dessa pesquisa. Eles utilizaram-se dos CEPs dos estudantes da escola de ensino fundamental. Os pontos em vermelhos nos permite observar onde moram os estudantes da escola pública na Asa Sul de Brasília.

Esses alunos vinham até a escola sozinhos, com outros colegas, às vezes com os pais, de carro, de ônibus, de metrô e, com isso, as mais diversas histórias e vivências brotavam daí em falas, muitas vezes, desanimadas, mas que com um pouco de incentivo da nossa parte, expressavam um pouco das suas ideias e, com isso, iam se desenrolando as conversas. Nesse sentido, para que as informações não ficassem dispersas entre os pesquisadores, criamos uma pasta num aplicativo de nuvem e nele escrevíamos em conjunto o relato sobre o a atividade daquele dia, focando em falas pontuais que os

pesquisadores perceberam. Assim, tínhamos um diário de campo coletivo, que não servia apenas para registro de campo, mas também para a confrontação entre os próprios pesquisadores acerca de como percebemos as situações vivenciadas.

Além das percepções acerca das experiências na dinâmica casa-escola-casa, que surgiam nas tardes dentro da escola, houve momentos, como já dito, que nos deslocamos de forma coletiva pelas quadras na Asa Sul do Plano Piloto de Brasília, sobretudo aquelas que dizem respeito a Unidade de Vizinhança N°1, onde se localiza a escola. Ao observarmos e interagirmos com os prédios, as praças, os ícones e monumentos tombados do local, surgiram várias falas que exprimiam ideias de espaço público e de vivências individuais e coletivas tecidas a partir de conexões individuais com suas respectivas realidades.

Os alunos, que cursavam o 6º e 7º ano do ensino fundamental, eram, em sua maioria, crianças, outros, talvez, já classificados como pré-adolescentes, mas suas formas de comportamentos, vestimentas e falas variavam muito e por isso não seria possível homogeneizar em uma categoria fechada como criança e/ou adolescente e, por opção minha, os considereei crianças. Nesse sentido, acompanhando as atividades de oficina na escola durante alguns meses do 1º e 2º semestre de 2018, não consegui criar vínculos o suficiente ou me comunicar com os pais solicitando autorização para acompanhar alguns percursos dos alunos até suas casas que, por serem menores, demandavam uma comunicação mais direta com os responsáveis.

Contudo, as atividades proporcionadas pela escola, com desenhos e dinâmicas, os passeios coletivos que fizemos pela cidade e no entorno da escola, e os momentos nos quais circulei pela quadra fazendo observações, me renderam um bom material para análise que se sobressaem com falas interessantes, por exemplo, contrapondo seus respectivos locais de moradia com aquele onde estávamos no momento: a superquadra. Me mantive atenta, portanto, as formas de comportamento dos estudantes naquele espaço público.

Com uma análise dessas observações etnográficas procuro pensar sobre algumas vivências dessas crianças em áreas específicas do Plano Piloto de Brasília, tomando como partida as suas relações que perpassam o cotidiano escolar. É possível extrair, do que vimos e ouvimos, conhecimentos diversos acerca das percepções sobre a cidade, os

espaços públicos, as diferenças espaciais, sociais e culturais que emergem na construção de suas vidas.

Quanto ao processo de coleta de materiais etnográficos, considero que a falta de um gravador pode, muitas vezes, trazer perdas para a pesquisa como o registro de uma fala, o modo como se desenvolveu um raciocínio ou em que contexto foi colocado uma frase pontual sobre determinado assunto. Porém, diante da condição que tínhamos quando estávamos circulando pela cidade, ou mesmo em atividades na sala de aula, não usá-lo era melhor caminho a percorrer e, foi justamente a falta dele, que possibilitou ter outras descobertas, já que o clima de interação era menos formal. As conversas que tive com os alunos da escola de ensino fundamental foi semelhante a uma “realmente livre” como propõe Queiroz (1991), já com os pais dos alunos seguimos um roteiro de entrevista e aplicamos um questionário aberto.¹⁶

Tendo passado todo o ano de 2018 em contato uma vez por semana com esses estudantes, percebi que seria interessante explorar mais um pouco o espaço público da Asa Sul e, no primeiro semestre de 2019, solicitei a mesma professora, com que eu havia tido contato na escola de ensino fundamental se eu poderia acompanhar algumas aulas suas, agora numa escola pública de ensino médio, onde ela passaria a lecionar a partir daquela data. Meu intuito era continuar a circular pela cidade a partir da escola e poder observar o espaço público.

Assim, o segundo momento dessa pesquisa deu-se a partir do vínculo que criei com Centro de Ensino Médio. Lá eu não participei de atividades dentro da escola voltadas para essa pesquisa, tal como havia ocorrido em 2018. Essa segunda escola, agora de nível médio, era apenas um ponto de partida para que dali eu pudesse observar a vivência em espaço público tanto na Asa Sul como pela cidade dos estudantes que chegavam e saíam de lá numa disposição muito semelhante aos da escola de ensino fundamental. Uma minoria morava próximo a escola, sendo preciso percorrer também diariamente longas distâncias no percurso casa-escola-casa. Eu senti necessidade de ouvir mais relatos e descobrir mais situações, por isso, mesmo após o fim da pesquisa nessa escola, continuei a circular no espaço da Asa Sul.

A forma como optei para registrar as atividades no campo, concretizando “notas de

¹⁶ Encontra-se no final da dissertação o modelo de perguntas aplicado.

campo”, tal como propõem Schensul e LeCompte (2013) foi essencialmente pela forma escrita, anotando as observações ao final de cada atividade na escola de ensino fundamental e nos outros momentos circulando pelo espaço público, depois de uma interação com alguém ou uma observação pontual. Senti que não havia espaço para que eu pudesse ir ao longo do trajeto fazendo anotações enquanto interagia com os indivíduos. A ideia era me distanciar da formalidade, para que todos os transeuntes pudessem agir como fariam comumente. Além disso, as próprias condições inerentes ao campo impossibilitavam qualquer anotação, pois enquanto me colocava a observar ou trocar alguma informação com alguém eu estava dentro do ônibus, em pé dentro dos transportes coletivos o que torna inviável, muitas vezes, a escrita de falas ou observações específicas.

Por meio de uma incursão etnográfica, os espaços públicos foram problematizados por mim a partir de relatos e ações individuais ou grupais acerca de vivências cotidianas que permeiam o dia a dia dos alunos com os quais estivemos envolvidos. As falas sobre o ir e vir para a escola e as distâncias, as mais variadas formas de trajetos via ônibus, metrô, transporte escolar, entre outros, deram contornos a nossas conversas. Os processos de agência nos percursos e deslocamentos dos atores em questão também compõem o objeto da análise.

Gilberto Velho (2003) ao refletir sobre as possibilidades do estudo social nas sociedades complexas, traz para nós o exemplo de um preto velho que, havendo incorporado uma entidade em Copacabana-RJ, reuniu entorno de si inúmeras pessoas de categorias sociais distintas, mas com interesse no mesmo acontecimento. O autor nos faz pensar sobre uma *situação social* no espaço público e como é possível transeuntes anônimos e desconhecidos entre si gerarem eventos urbanos agregadores de pessoas. A partir do que viu, o antropólogo discorre sobre situações sociais como a descrita, possíveis de ocorrer em áreas urbanas.

Essa dissertação aproxima-se dessa lógica de análise e observação, pois, tal como o autor, descreverei percursos a partir do que vi circulando pela cidade – ou seja, o foco, no momento em que não estive nas atividades dentro da escola, são as minhas observações no espaço público. Nesse sentido, ao andar pela cidade estou etnografando o espaço público, o trânsito pelos transportes, vias e prédios, circulando onde os estudantes estão, na proximidade das escolas, em paradas de ônibus, pontos de passagem, por exemplo, onde é

possível perceber toda uma estrutura montada nas vias, com restaurantes oferecendo preços acessíveis para estudantes, até barraquinhas de balas, bijuterias e açaí.

Sendo assim, quando estive no espaço público não estava com o intuito de fotografar ou filmar pessoas específicas, tendo feito isso apenas em situações pontuais no qual se fez possível o registro, optando por passar por lugares, observando fenômenos, conversando com pessoas, ouvindo falas e percebendo modos de se comportar; Assim, houve interações não planejadas no espaço público, diferente do primeiro momento na escola de ensino fundamental onde as oficinas tinham um planejamento de atividades. Nesse sentido, quanto a circulação no espaço público, é a experiência urbana que se sobressai e a escola torna-se apenas uma via de acesso à dinâmica que ela propicia de circulação de indivíduos.

Para mais, apropriando-me dos argumentos de Bourdieu (1998), a forma como estrutura-se meu trabalho dar-se pela interpretação e análise de parte de algumas *trajetórias* de vida dos estudantes com os quais tive contato, já que a intenção inicial, de construir uma narrativa biográfica e linear clássica mostrou-se, além da dificuldade de acesso aos responsáveis, engessada para lidar com o mundo real, que, segundo o autor: “é descontínuo, formado de elementos justapostos sem razão, todos eles únicos e tanto mais difíceis de serem apreendidos porque surgem de modo incessantemente imprevisto, fora de propósito, aleatório”. (pág. 185). Nesse sentido, ao escutar um relato ou um pouco sobre as histórias de vida dos meus interlocutores pude perceber as inúmeras transformações e condições as quais eles estão inseridos, bem como as variadas inserções em “colocações e deslocamentos” que indicam a sua presença em espaços sociais ou *campus* diversos.

Além disso, nos momentos de orientação com a Cristina, sobretudo a partir da leitura de seus textos acerca da *motilidade*, nos atentamos ao fato daqueles estudantes estarem construindo suas vidas por meio desses percursos cotidianos. Assim, entendemos ser interessante deixar o olhar aberto a todas as situações que surgissem, sem que, de antemão, eu me ativesse a juízos de valor sobre como seria a rotina dos alunos, pois suas falas e ações sobre seus percursos nem sempre estavam em consonância.

Nesse sentido, servindo de base para minhas reflexões, Moura (2018) mostra em pesquisa realizada com estudantes universitários da UnB, como as recentes transformações no acesso à universidade pública trouxeram a esses espaços um público que até então

pouco acessava o ensino superior. Ao etnografar junto a duas alunas de graduação os percursos cotidianos de alguns universitários entre os campi de Brasília e Ceilândia, o método da autora realizando “atividades ‘go along’ serviu-me de modelo para pensar também os trânsitos dos estudantes secundaristas que pareciam ter uma aproximação com os resultados encontrados pelas pesquisadoras.

“a experiência universitária é também uma experiência urbana, onde dimensões como transporte, relação com espaços públicos e privados de status desiguais e com equipamentos coletivos mais ou menos acessíveis constituem dimensões relevantes e importantes dos processos de subjetivação e constituição de possibilidades de mobilidade social por parte desses estudantes” (Moura, 2018, pág. 158).

Sendo assim, as experiências urbanas dos estudantes com os quais entrei em contato estavam também alicerçando “processos de subjetivação” e mobilidade social. Silva (2019), integrante dessa pesquisa sobre cotidianos escolas, tomou como norte para as reflexões do seu trabalho a polarização “de rico” e “de pobre”, presente na fala dos estudantes quando eles ou nós nos referíamos a objetos, locais de moradia e acesso a espaços, reforçando as minhas percepções quanto a um afastamento social que existia entre a realidade da maioria daqueles estudantes e onde eles passavam seus dias.

Foi preciso ter em mente que, metodologicamente, eu deveria estar atenta a registros de histórias de vida e mobilidade social que se faziam no dia a dia e no ato de se locomover pela cidade. Por fim, olhei os deslocamentos citadinos, sem que fosse possível deslocá-los das trajetórias de vida dessas pessoas e de uma aparente busca por ascensão social e acesso a melhores condições de estudo, se não visualizada dessa forma pelos alunos, mas certamente por seus responsáveis.

Capítulo 3 – Estudar e circular

3.1 Familiarizando-me com o estranho

O plano dos arquitetos era propor uma cidade justa, sem discriminações sociais. Mas a medida que o plano se tornava realidade, os problemas cresciam para além das fronteiras urbanas em que se procurava conter. Na verdade, são problemas nacionais de todas as cidades brasileiras que nesta, generosamente consentida, se revelam com insuportável clareza. (Trecho do filme: *Brasília, contradições de uma cidade nova*, 1967)

Inicialmente, ao adentrar nessa pesquisa, me enchi de pressupostos de como seria a realidade dos estudantes que frequentavam uma escola pública dentro do Plano Piloto, tendo em vista que eu tinha chegado a pouco tempo na cidade e ainda me deparava todo dia com o estranhamento de não ver desigualdade social ou uma separação de classes expressamente colocada no meu cotidiano ao transitar pela cidade. “Escola pública no plano?” “Mas quem estuda lá?”

Ao observar Brasília, em especial a Unidade de Vizinha N°1, onde localiza-se a escola, observava a realidade que, para mim, era uma idiossincrasia social fortemente marcada pela presença massiva, se não exclusiva, de uma classe média /alta que reside no local. Lembrava-me de Fortaleza, de como a desigualdade lá estava abundantemente exposta na realidade em que eu via diariamente no bairro onde residia, pois lá, conviviam fisicamente, lado a lado, e em condições opostas, classes sociais muito distintas.

Com esse paralelo em mente, sobre as proximidades e distâncias geográficas de classes, no que se refere a apropriação do espaço urbano, não seria possível deixar de fazer uma comparação nas minhas observações cotidianas entre as duas cidades, sobretudo porque escolas públicas, tanto no bairro Meireles¹⁷, em Fortaleza, como na quadra modelo no Plano Piloto não atendem aos filhos das classes mais altas que nelas residem e são predominantes nas suas proximidades.

17 Meireles é o bairro com maior Índice de Desenvolvimento Humano da capital cearense, com valor de 0.953 numa escala que varia de 0 a 1.

Contudo, a questão antropológica que ficava era: se os estudantes das escolas públicas no plano não residem nesse local, ou ao menos não devem residir, como será o deslocamento e os trajetos daqueles que vêm ao Plano para acessar essas escolas? Em Fortaleza eu conhecia muitos dos alunos, os via no meu cotidiano e sabia que eles moravam próximo, pois eu morava em frente ao campo do América¹⁸, local de onde vinha a maioria das crianças para a escola pública do bairro.

Já em Brasília os jovens deveriam passar um tempo considerável dos seus dias em trânsito, indo de um lugar para outro. Sendo assim, era de se supor que vivenciassem mais experiências no espaço público enquanto se dirigiam a escola ou voltavam para casa, justamente pelo maior tempo que ficavam nele, diferente dos alunos que eu via no Meireles, pois lá, inúmeras vezes nos cruzávamos, eu chegando da faculdade e eles saindo de suas casas para o turno da tarde, ou mesmo pela manhã quando eu estava saindo e os via chegar à escola. Os pais dos estudantes da escola de ensino fundamental deveriam ter argumentos suficiente para considerarem válido e necessário o deslocamento diário de seus filhos para estudarem em escolas no Plano e não na proximidade dos seus locais de moradia.

Em Fortaleza, as crianças vinham com amigos, vizinhos, outros com algum adulto e adentravam à escola bem próxima à sua residência. Em Brasília, o tempo de chegada à escola certamente era maior dada a distância dos trajetos. Era preciso, assim, explorá-los, tanto por conversas como por observações descobrindo como se davam esses movimentos de deslocamento. Essa é, portanto, uma questão importante para se pensar num trabalho de Antropologia Urbana, buscando compreender como a escola faz a cidade, no sentido que ela é um ambiente que provoca a mobilidade cotidiana de diversas pessoas, seja alunos, pais ou professores.

A escola de ensino fundamental na qual eu participei das atividades, é um espaço pequeno para a quantidade de alunos que recebe, as salas comportam até 40 por turma, não possui refeitório e o espaço de lazer é um pátio entre as salas. Dispõe também de um espaço no fundo, mas que na época da pesquisa não era permitido o acesso livre pelas

18 O campo do América é um conjunto de casas em torno de uns 6 quarteirões que resiste em meio aos prédios do bairro. Residem lá pessoas de renda significativamente mais baixa que a população do seu entorno e são os filhos dessas pessoas que ocupam as vagas tanto do ensino fundamental como do médio das escolas públicas da região.

crianças, bem como a biblioteca que possui um acervo interessante, mas há poucas mesas e cadeiras não sendo suficiente para todos. Por fora, conta com uma grade de ferro em todo o seu entorno e uma cerca na parte superior que limita a entrada e saída de qualquer pessoa se não pelo portão principal.



Registro da área aos fundos da escola de ensino fundamental . (Arquivo pessoal)

Eu percebia o desânimo dos alunos nas atividades e na própria relação com a escola, mas também via a sua mudança radical de comportamento no momento da saída, às 17h15min. O fim do dia era o momento da expressão, da libertação e do extravasamento de uma energia contida desde as 07:30 da manhã. Só o fato de sair da sala, esperar os pais chegarem do lado de fora ou andarem pelos pilotis era o suficiente para falar alto, abraçarem-se, utilizar o celular, etc.

Você pode estar se indagando: Mas o que isso tem de *sui generis*? Estudantes em todos os lugares querem liberdade, querem conversar, querem que a aula acabe. A questão aqui é a expressão dessa energia juvenil no espaço público diante do longo percurso que se fariam para voltar para casa, bem como os encontros e acontecimentos que se dava entre os

garotos e os moradores dos prédios do entorno da escola e de toda a unidade de vizinhança.

Por fim, denominei esse tópico de *familiarização com o estranho* tendo em mente o exercício reflexivo clássico, no âmbito das Ciências Sociais, deixado por Gilberto Velho (2013) quando diz, em diálogo com Roberto da Matta, que propôs que transformássemos o *familiar em exótico e o exótico em familiar*, que essas são noções passíveis de relativização, pois a depender do acesso que temos a determinado grupo social, ou meras informações sobre ele, nos sentimos familiarizados com os fatos, da mesma forma que grupos ou situações na cidade podem existir geograficamente próximas a nós, mas as desconhecemos.

Nesse sentido, foi necessário me familiarizar com a organização e localização dessas escolas públicas no Plano Piloto, devido as experiências que eu havia tido em Fortaleza. Cidade para mim era sinônimo de convivência social entre desiguais que ocupavam o mesmo espaço, ainda que em condições opostas. Em Brasília, ricos e pobres pareciam ter seus locais bem demarcados na ocupação da cidade e dos espaços públicos. As escolas públicas no Plano Piloto tornavam-se um dos possíveis pontos de interconexão entre classes sociais distintas, situação essa que nada me era comum sendo preciso, portanto, familiarizar-me para compreendê-la.

3.2 Espaço público & Asa Sul

Os espaços públicos na Asa Sul do Plano Piloto de Brasília, onde se desenvolveram a maioria das observações dessa pesquisa, é formada por quadras e superquadras, como foi explicado quando falamos da disposição geográfica no capítulo 1. A região possui sistema de metrô partindo da rodoviária e indo até outras regiões administrativas como Guará, Águas Claras, Taguatinga, Ceilândia e Samambaia. Possui também linhas de ônibus regulares levando a outras regiões administrativas do DF. É uma região bem tradicional de Brasília com prédios residenciais e casas geminadas seguindo bem o traçado arquitetônico e urbanístico que foi planejado para o funcionamento da cidade, apesar de hoje ter uma dinâmica e uma ocupação diferente da projetada inicialmente.

Nesse sentido, como forma de fundamentar e esclarecer mais sobre o lugar onde majoritariamente se deu essa pesquisa, me guiei por dissertações de mestrado defendidas no PPGAS – Programa de Pós-Graduação do Departamento de Antropologia, que trabalharam de alguma forma com o espaço público dessa região e seus autores mantiveram os olhares voltados para as mais diversas intersecções e temáticas que me auxiliaram a notar algumas dinâmicas do local.

Cordeiro (2018) na sua dissertação sobre a população de rua do Plano Piloto, busca apontar características específicas da rua na cidade de Brasília e, para isso, olhou para a sociabilidade, algumas maneiras de habitação e contrastes no Distrito Federal. Percebendo a presença de inúmeras pessoas que se utilizavam dos espaços públicos da cidade como meio de moradia, produção de trabalho e interação social, sua pesquisa focou nos espaços públicos da Asa Sul, bem como na circulação que os moradores/transeuntes exercem dentro do Plano Piloto e em outras regiões administrativas, possuindo, segundo ele, formas próprias de se inserirem na cidade e no fluxo urbano.

Entendi que os motivos dessa circulação diziam respeito às obtenções de trabalho, de atendimento especializado, como benefícios sociais e acolhimento provisório, assim como de aquisições de objetos, provenientes de doações, sejam por intermédios de instituições ou por moradores das quadras e transeuntes em geral (CORDEIRO, 2018, pág. 97).

Nesse sentido, o autor identifica que a vida dos “*moradores de rua* é uma invenção como resistência e criatividade (De Certeau, 2012). Quando o próprio espaço urbano da cidade proporciona meios, equipamentos (sejam eles os comércios, instituições, bares, praças, parques, etc.), relações diversas, para essa criatividade – redes de diversos recursos” (pág. 99). Além disso, as pessoas organizam um tipo de circulação pelos espaços públicos, sobretudo na construção de relações sociais. Nesses contextos, os estacionamentos públicos, as calçadas, praças e parques, são envolvidos na obtenção de meios de subsistência, garantias de trabalho e também de lazer.

As praças públicas são espaços onde as pessoas descansam, entretanto, é também onde elas tem momentos de diversão e de trocas de suas experiências cotidianas, sobretudo nas trocas de objetos e substâncias, em comer, beber e fumar juntos. (pag. 96). Esse tipo de

observação feita pelo autor, é semelhante as que tive com os estudantes pois, quando estavam fora da escola, chegando ou saindo, foi muito comum vê-los circulando pelos espaços públicos da Asa Sul, muitas vezes em momentos de extravasamento, de alegria e de conversas. Dessa forma, podemos apontar uma ocupação dessas áreas bastante distante daquelas imaginadas para a região no momento de construção da capital, onde se projetou que os espaços públicos das superquadras serviriam para que a comunidade local, em forma de vizinhança, transitasse e usufrísse dos espaços e equipamentos públicos.

Januzzi (2018) aponta que os espaços públicos e de uso comum na Asa Sul, sobretudo da Unidade de Vizinhança, são preenchidos com a presença de estudantes das escolas públicas da região que, com raras exceções, moram na proximidade:

senhoras e senhores mais idosos, que ficam sentados em seus blocos ou em frente à Igrejinha, em especial nas primeiras horas da manhã. São acompanhados, em dias úteis, por adolescentes e crianças das escolas ou localizadas nas próprias superquadras ou bem próximas, como o Centro de Ensino Médio Elefante Branco, o primeiro colégio desse nível de ensino de Brasília. No horário de almoço, reúnem-se para jogar conversa fora, fumar, beber ou, comumente, em torno de envolvimento amorosos. (Januzzi, 2018, pág. 14).

A pesquisadora taiwanesa Tseng (2019), morou por um tempo em Brasília, especificamente na quadra 703 sul. Inicialmente, ela veio ao Brasil para fazer intercâmbio na UnB e, alguns anos depois de ter voltado para Tawian, retornou para cursar o mestrado na UnB. Aqui, ela morou numa casa geminada, numa residência familiar, e era considerada um membro da família. Ela fez uma autoetnografia acerca da sua experiência como moradora da Asa Sul em Brasília bem como da Rocinha, no Rio de Janeiro, e pontuarei aqui algumas reflexões feitas por ela no que diz respeito a Asa Sul, sobretudo os espaços públicos.

O termo “cuidado”, que dá título a dissertação da autora, foi em demasia a ela destinado quando ia sair de casa, quando deslocava-se a pé ou de transporte coletivo. Com os avisos constantes ela disse estar sempre atenta, por exemplo, ao chegar e sair de casa, pois poderia haver pessoas esperando para assaltá-la, situação comumente relatada por moradores da região à sua família. A autora diz ter observado, ao mover-se por locais

urbanos no Brasil, que o espaço público e a rua são tratados de maneira diferente de acordo com a posição social e a identidade de cada pessoa que por ele circula (pág. 3). Sempre avisada sobre os perigos da cidade ela evitou: “pessoas suspeitas, que pareciam sem teto ou usuárias de drogas, evitando becos e áreas verdes isoladas entre as casas anexas e evitando chegar tarde em casa” (pág. 31). Ao falar sobre a dinâmica de transeuntes e a disposição das construções na Asa Sul ela diz:

As ruas entre as casas geralmente não têm movimento, apesar do fato de existirem várias escolas ao redor do bairro, o que traz a vitalidade dos movimentos. Em horários específicos do dia os alunos se deslocam apenas nas margens do setor. As direções perpendiculares a W3 e W4 são frequentemente usadas pelos alunos. Poucos deles entram nas ruas entre casas. Pessoas que passam pelas ruas entre as casas incluem principalmente moradores, sem-teto, limpadores de rua e comerciantes. Entre os moradores, os pedestres são a minoria enquanto motoristas e passageiros de automóveis são maioria devido à alta dependência da classe média em carro. (Tseng, 2019, pág. 38).¹⁹

19 Tradução minha.



Foto de uma área central de Jardim na Asa Sul. Nas suas laterais do jardim encontram-se as casas geminadas. (Arquivo pessoal)

Além disso, a autora aponta os tipos de residências presentes na Asa Sul: os apartamentos e casas anexas. Ela residia em uma casa e diz, a partir do registro etnográfico, que nos prédios há seguranças e/ou zeladores que supervisionam as entradas. Já nas casas, dispostas lado a lado e rodeadas de jardins, não há pessoas para garantir a segurança, tal como ocorre nos prédios, nem tantos mecanismos de controle via recursos tecnológicos, como os que estão presentes no setor de mansões. Na área onde ela residia havia, na sua opinião, pouco espaço para ocorrer encontros públicos aleatórios (pág. 39). Nessas áreas de casas geminadas não há lojas voltadas ao comércio. As pessoas só se dirigem até as ruas a pé para ir, esporadicamente, até um caminhão que passa vendendo ovos e frutas. Qualquer outro tipo de deslocamento um pouco mais longínquo, ainda que

dentro da própria quadra, como um supermercado, por exemplo, é feita pela maioria dos moradores com o uso de carro particular. Essa situação traz pouca vitalidade para o local.

O lado do jardim está ligado aos pátios e à sala de estar. O design combina propriedade privada e uso público, com o objetivo de criar uma nova atmosfera de socialidade. O jardim deveria ser um espaço bucólico para atividades de lazer da família, passagem e comunicação entre vizinhos. O espaço era uma insistência na cidade planejada permanecendo verde e construindo relações entre vizinhos (pág. 44)²⁰

Como boa parte da cidade de Brasília, a Asa Sul mudou no curso da sua ocupação, os jardins que serviriam ao uso público são, segundo a autora, subutilizados e semi-privatizados, outras vezes quase vistos como um terreno baldio. Além disso, os pedestres raramente usam o jardim do lado para passagens e a maioria das famílias transformou os pátios em terraços fechados por considerarem que o lado do jardim é frequentemente a entrada para roubo. Nesse sentido, atualmente os jardins seriam ocupados aleatoriamente por “pessoas suspeitas”, incluindo “ladrões, assaltantes, sem-teto e usuários de drogas”. “A transformação dos pátios e os jardins definem uma clara barreira de espaço privado e baixa possibilidade de associar com o público. Hoje, a configuração do lado do jardim se opõe à cidade original plano”²¹ (pág. 45).

Tseng, ainda no mesmo trabalho, disse ter ouvido da família e vizinhos que os criminosos que praticam roubos e furtos no local são pessoas oriundas da periferia. No caso do DF pode-se entender por “periferia” as regiões administrativas onde residem populações de baixa renda e que possuem um maior índice de criminalidade se comparado ao Plano Piloto.

É interessante observar que são esses, justamente, os locais de onde vêm a maioria dos estudantes para frequentar as escolas do Plano gerando algumas vezes situações de conflito e de apontamentos negativos como exemplificarei mais a frente. Certamente, não só os estudantes que não compõem a vizinhança, mas também inúmeros trabalhadores das mesmas regiões dos alunos, que circulam por ali diariamente, podem vir a ser apontados como potenciais criminosos ou indesejados por não pertencerem ao local.

20 Tradução minha.

21 Tradução minha.

Para mais, a autora disse que existe uma ideia de “bairro” e comunidade entre os residentes das casas, sobretudo para se contrapor a quem é de fora, o que gera, segundo ela, uma circulação de informações por meio de conversas e fofocas que, muitas vezes, fındam por produzir um pânico entre os moradores, mas faltando números reais para evidenciar os fatos. Ela pontua que poucos dos seus vizinhos testemunharam ou foram vítimas de algum crime cometido na região, mas percebeu que eles estavam cada vez mais atentos a rostos estranhos presumindo serem invasores ou pessoas suspeitas. (pág. 62)

Outra dissertação que permite uma reflexão sobre espaços públicos do Plano Piloto de Brasília é a de Matias (2018). A autora fez um trabalho etnográfico observando a rotina de catadores de materiais recicláveis por Brasília que se locomovem de bicicleta. Segundo a autora, os trabalhadores que se deslocam em cargueiras pelas áreas residenciais das superquadras de Brasília são vistos, muitas vezes, pelos moradores desta como “atores indesejados nos espaços habitados por uma população de alto poder aquisitivo.” (pág.16).

Ela traz vários exemplos de como o uso dos espaços públicos no Plano Piloto por pessoas “indesejadas” gera situações que visam cercear cada vez mais o acesso de quem não é pertencente ao local. Cita o exemplo dos moradores de rua que ficavam na entrada de um apartamento térreo na Asa Norte e que, dada a situação, um morador de um prédio local, desejando expulsar o morador de rua, “instalou uma grade e cercou sua calçada. O espaço público da rua passou a ser privado – do dono da grade” (pág. 29). Ela conta também das impressões de Dadá, seu interlocutor que trabalha com reciclagem, quando o levou para conhecer pela primeira vez um apartamento na Asa Norte, onde trabalha há 16 anos.

A cidade está toda posta, a rua aberta para o trânsito racional de pedestres e carros, porém, inacessível nos espaços privativos, domésticos ou comerciais, para quem vem do Cerrado. A vida no Cerrado se dá à margem, e a permanência das comunidades nas franjas de vegetação revela que outras classes habitam a cidade **por fora**. É sempre na rua, ou na variável da rua, o Cerrado, que a comunidade de Dadá vivencia Brasília. A rua como espaço público oferece aos catadores tanto as rotas e os lugares para o trabalho, e, por algum momento, de moradia, quanto os equipamentos públicos em melhores condições, geralmente, do que nas cidades satélites: escolas, creches, postos de saúde e os centros de referência em assistência social (Matias, 2018, pág. 67).

Por fim, a partir desses estudos, percebemos como o Plano Piloto de Brasília, sobretudo a Asa Sul, enfrenta situações muito diferentes daquelas planejadas na década de 1950. Podemos dizer que circulam e frequentam os espaços da Asa Sul classes sociais bem distintas, mas a apropriação coletiva e efetiva dos locais, bem como o sentimento democrático de pertença às áreas públicas e, sobretudo, privadas, não encontra amparo por parte daqueles que se sentem os membros legítimos da comunidade, pelo fato de residirem em casas ou prédios na região.

Nesse sentido, as superquadras da Asa Sul são habitadas quase que em sua totalidade por pessoas de classe alta que, por usufruírem pouco dos espaços para circulação a pé, bem como dos equipamentos, como as escolas públicas, ou áreas verdes abertas para o lazer, propicia uma outra modalidade de apropriação que é o uso pelos indivíduos de fora dali, como estudantes, moradores de rua ou mesmo empregadas domésticas, que, em sua maioria, utilizam-se dos espaços da Asa Sul temporariamente, como pontos de passagem e deslocamento. Essa observação é interessante, pois é comum ouvirmos referência à Brasília como um local esvaziado, sem espaço para sociabilidade pública em decorrência da arquitetura implementada na cidade (Holston, 1993), a partir disso, pensa-se que as interações na cidade estariam limitadas, mas as observações apontadas aqui procuram evidenciar que existe sim apropriação dos espaços públicos das superquadras. Os alunos das escolas aqui observadas, bem como moradores de rua e pessoas que circulam pelo local trabalhando, conferem uma dinâmica ao local nos dias que estão por lá que não se restringe aos moradores das quadras. Januzzi (2018) escreve, criticando a análise de Holston, que as ruas do Plano Piloto de Brasília não estão mortas, pois elas passam “por transformações cotidianas, tal como outras cidades brasileiras” e estão vivas cheias de “urbanidades” possíveis.

3.3 Oficinas na escola e espaços públicos

Quando circulava pela Asa Sul, nos dias que estava fazendo pesquisa na escola de ensino fundamental, sobretudo durante o período vespertino, foram raros os momentos nos quais pude encontrar pessoas circulando pelos pilotis dos prédios, desenvolvendo alguma sociabilidade nos espaços coletivos e áreas verdes e, menos ainda, pude encontrar crianças

aparentemente residentes naquele espaço deslocando-se entre os prédios residenciais e suas respectivas escolas públicas situadas na Unidade de Vizinhança.

Durante todo o período da pesquisa não vi nenhum estudante deslocar-se, por exemplo, de bicicleta pelas quadras, podendo representar para nós uma pista da distância percorrida pelos alunos que, por ser grande, não permitiria esse tipo de transporte, já que seria inviável percorrer grandes distâncias e enfrentar a cidade de bicicleta para chegar até a escola, situação possível de se imaginar se estudassem mais próximo de suas casas. Já o deslocamento a pé dos estudantes pelas quadras parece ter um destino certo: locais de acesso a transportes que os conduzirão a outras RA's.

Em uma das atividades realizadas na oficina pedimos a eles para que desenhassem o caminho que realizam diariamente pela cidade. *Todos, com exceção de Junior²² saem de casa antes do sol nascer. Junior disse: “eu saio é 7h20 de casa”. A maioria trouxe pistas, ruas, carros e paradas de ônibus como sendo as cenas do seu cotidiano. Muitos colocaram pontos de interesse (supermercados, shoppings, estações de metrô). A escola, em alguns desenhos, apareceu como prisão. Na descrição do desenho de Thiago, Luana e Carla mencionam um assalto que ele sofrera; ele confirma e diz que foi na subida para a W3, de onde pega o ônibus para Vicente Pires. Quando mencionou Vicente Pires, Luana disse “que inveja”. (diário de campo coletivo, 20/08/2018)*

Em outra atividade, solicitamos que eles desenhassem um lugar ou caminho em volta da escola que chamassem atenção, registramos tais expressões: *Muitos desenharam árvores e bancos, ressaltando que se sentam neles. Alguns desenharam lojas (Pizzaria Dom Bosco e o Subway). Dois desenharam o campo de futebol da 107. Bruno havia desenhado antes o eixão, o eixinho, o ponto de ônibus e alguns outros pontos de identificação. Outra aluna desenhou o Cine Brasília; ouvi-a dizendo que não sabia muito o que desenhar, porque não saíam da escola e ela não ia muito à quadra. Raquel desenhou o lago do Bloco F da 308 Sul, com muitos peixes laranjas (as carpas). Na apresentação em roda dos seus desenhos, foram lacônicos e muitos disseram que não conheciam muito as redondezas. “oxi, não conheço Brasília, não”. (diário de campo coletivo, 20/08/2018)*

Nesse sentido, foi possível perceber que, durante a maior parte do dia, os espaços para circulação de carros e pedestres, em especial dentro da superquadra onde ficava a

22 Todos os nomes são fictícios.

escola, estavam bem esvaziados. Nas áreas comerciais havia um fluxo maior de carros e pessoas integradas com o comercial local. Foi possível perceber, esporadicamente, a ocupação das quadras de esporte por alunos das escolas públicas da área quando estes estavam a realizar suas atividades de educação física, na companhia de monitores e professores das suas escolas. Essa percepção de esvaziamento ganha outra dinâmica ao final do dia quando nota-se com maior frequência muitos alunos, com fardas das escolas públicas, deslocando-se pelas quadras em busca de pontos de ônibus, estação de metrô ou mesmo de algum espaço onde possam sentar-se e conversar.

Porém, ser um espaço esvaziado, na maior parte dos dias, não implica dizer que na Asa Sul e na UV1 não há sociabilidade, interações sociais ou encontros citadinos nos espaços públicos entre moradores e transeuntes, sobretudo, trabalhadores locais, pois, principalmente nas áreas com escola, em horários de chegada e saída, é possível ver uma significativa movimentação de estudantes andando em grupo, sozinhos ou em proximidade uns com outros.

Um momento marcante durante a pesquisa, já que um dos nossos intuitos era observar como os espaços eram percebidos e explorados pelos estudantes, no que se refere a apropriação dos espaços públicos da Asa Sul, foi quando me dirigia, após o fim do horário letivo, com três estudantes para o metrô, eu ia pegá-lo para ir à rodoviária do Plano Piloto, já as alunas não iriam pegá-lo, era apenas o local mais seguro para se chegar ao outro lado do eixo rodoviário e esperaram por seus respectivos ônibus. Mas, de toda forma, nossa breve interação chamou-me atenção pois, logo que saímos da escola, a animação tomou conta do percurso, tendo seu ponto auge com a chegada no metrô onde as estudantes passaram a dar estrelinhas, descer escorregando pelo corrimão da plataforma junto a muitas risadas e brincadeiras. Uma delas, inclusive, tinha acabado de se recuperar de um braço quebrado por fazer brincadeiras recorrentes no metrô. Além disso, percebi a familiaridade com que se referiam aos vendedores de balas, que ficam posicionados em locais de passagens, vendendo diariamente doces aos que passam por ali.



Estudante fazendo estrelinha na estação de metrô na Asa Sul após o período letivo. *Março de 2018. Arquivo Pessoal.*



Estudante escorregando no metrô. *Março de 2018. Arquivo Pessoal.*



Estudantes compram doces e balas enquanto aguardam transporte. *Março de 2018.*

Arquivo Pessoal.

Observações como essa acerca do comportamento dessas estudantes no seu trajeto de volta para casa são interessantes, pois, muitas vezes, os relatos sobre seus locais de moradia envolviam sensações de violência e insegurança urbana e, acredito que para comportar-se de forma tão espontânea, como as vi fazerem, há que se sentir a vontade, tranquila e segura para isso. Uma delas, inclusive, chegou a falar algumas vezes que estuda no Plano porque onde mora é violento e perigoso. Nesse sentido, por mais que não se sentissem a vontade de falar sobre patrimônio histórico alocado na quadra modelo, tal como demandava as atividades da oficina da escola, e também não demonstrassem se

sentirem parte da comunidade residente na Asa Sul, os alunos apropriavam-se dos espaços públicos, dentro das condições que lhes eram oferecidas, andando nas áreas verdes, falando alto pelas quadras, sentado-se nos bancos, utilizando-se dos transportes, etc.

Além disso, esse tipo de atitude destoava das falas desses estudantes sobre como era ruim e cansativo estudar longe de casa, tendo que fazer os percursos pela cidade diariamente. Evidentemente, não é porque demonstraram divertir-se ou sentir-se a vontade ao circularem pela Asa Sul que deixa de ser penoso deslocar-se por horas para ir e voltar para casa, bem como não sentirem-se muitas vezes pertencentes ao local, sobretudo, porque sabem que a realidade de onde vêm destoa daquela onde estudam. Porém, como vi em várias outras situações, circular pela cidade, interagir com amigos e comprar doces, pode ser visto como maneiras encontradas pelos alunos para se satisfazerem nesse processo cotidiano da vida, já que aparentemente eles não têm escolhas, de seguir ou não esse trajeto, condição imposta por seus responsáveis, que optaram por colocá-los para estudar ali.

Nesse sentido, ao observar essa e outras situações e falas, seguimos a lógica metodológica proposta por Cohn (2015) que sugere um modelo de pesquisa onde se faz Antropologia *da* criança. A autora entende que as crianças são tratadas de diferentes maneiras em contextos culturais distintos, mas propõe que o pesquisador veja a criança como *sujeito social* que pensa, que interpreta e constrói o mundo no qual está presente. A criança não deve ser vista de modo separado dos adultos com os quais convive e como sendo meramente reprodutora das condições impostas por esses, condição por muito tempo mantida na análise de estudos estrutural-funcionalista, onde as crianças seriam como “receptáculo de papéis funcionais que desempenha, ao longo do processo de socialização, nos momentos apropriados” (pág. 10).

Segundo a autora, posteriormente, a Antropologia se propôs olhar para o conceito de cultura e o papel do indivíduo dentro da sociedade e, ao olharmos as suas atitudes, “abordando as crianças e suas práticas em si mesmo”, podemos apreender o seu ponto de vista acerca da realidade que lhes chegam. Dessa forma, as crianças e adolescentes aqui apresentadas foram interlocutores agentes dessa pesquisa, ao me mostraram suas formas específicas de transitar e viver a cidade dentro das condições apresentadas e agindo como produtoras de cultura.

Para além dessas disposições corporais dos estudantes acerca da de forma como se colocavam no espaço público, a expressão de sentimentos e percepções sobre os espaços públicos do Plano Piloto expressavam-se, de modo nem sempre falado, mas por meio de ações pontuais demonstrando tipos específicos de percepções sobre a área da escola e a cidade de modo mais amplo, a depender da idade que se tinha. A mãe de uma das meninas que eu tive a oportunidade ir junto até o metrô, para pegar o transporte de volta para casa, a esperava diariamente na estação para que a mesma não voltasse sozinha para Samambaia. A menina, quando a mãe não estava, tornava-se a responsável por voltar junto com uma irmã mais nova que estudava no jardim de infância ali próximo.

Em uma ocasião em que não pôde acompanhar a filha, e a irmã menor estava adoentada, a mãe realizava uma nova ligação a cada poucos passos da garota para saber se a mesma já havia chegado ao metrô. Outro exemplo que tivemos nesse sentido, do cuidado dos pais com a circulação dos filhos pela cidade, foi a fala de uma mãe, chamada Ana²³. Em uma entrevista onde nos contou que, em determinado dia, por ocasião do filho não voltar de transporte escolar do Plano Piloto para Itapoã, como fazia diariamente, o mesmo voltaria com um vizinho, também estudante da escola de ensino fundamental e suas duas primas, “de ônibus, tudo junto, e eu fico ligando”.

Ana disse que seu filho sempre estudou em escola de tempo integral. No jardim de infância ele já estudava na quadra 108 e, desde quando estudava lá, ela ouvia falar muito bem da escola de ensino fundamental por ser uma escola rígida e com controle, “lá eles tem horário para tudo”, a direção “passa tudo o que acontece para os pais”, e, principalmente, é horário integral. Segundo ela, independente de um professor faltar, ou ter cancelamento de alguma atividade as crianças ficam o dia todo na escola, a deixando livre de preocupações sobre seus deslocamentos e companhias. Na visão dela, essa situação é diferente do que ocorre nas escolas públicas no Itapoã, pois, se por algum motivo não tiver aula, as crianças são liberadas, o que para ela é um grande problema, já que seu filho ficaria sem companhia ou uma vigilância adulta.

Além disso, disse que o filho chegou a estudar em uma escola particular de tempo integral no Itapoã, onde residem, mas que ele não se adaptou - “ele dormia muito”- e,

23 Todos os nomes utilizados aqui são fictícios.

sendo o caso de pagar uma particular nas proximidades de sua residência, ela achou melhor pagar o transporte para que ele fosse estudar numa escola pública no Plano Piloto, a qual sabia que era muito boa e tinha confiança quanto a rigidez do ensino e da dinâmica escolar. Mesmo reconhecendo que é difícil acordar cedo (ela acorda às 04h50min) considera importante que seu filho: “aprendesse como é a rotina da gente”. Sendo assim, ela acha muito boa a rotina do garoto e considera uma forma de aprendizado sobre a vida o fato dele deslocar-se até o Plano para estudar e todos os custos que isso envolve, como acordar muito cedo.

Mesmo tendo que se “apertar” financeiramente, segundo ela, vale a pena o esforço feito para que os filhos estudem no Plano, pois relatou que se sente mais segura, demonstrando isso ao dizer, por exemplo, que quando os coloca no ônibus: “sei que eles estão seguros indo para a escola”.

Nesse sentido, pudemos perceber que para Ana o ônibus escolar torna-se uma espécie de extensão da escola, pois ao colocar o filho dentro do ônibus, há uma garantia de que ele chegará com segurança à escola bem como em casa ao final do dia, sem que tenha tido qualquer contato com o espaço público e a cidade sem o acompanhamento de um adulto. Bem como para Ana e outras mães a escola de tempo integral é uma extensão das suas casas, já que os alunos estão sob o olhar atento de profissionais que mantêm a sua segurança e exigem disciplina e estudo.

Aviso fixado na grade da escola de ensino fundamental . É comum encontrarmos em várias escolas públicas pela Asa Sul avisos como esse oferecendo transporte escolar. *Outubro de 2019. Arquivo Pessoal.*





Aviso fixado na grade da escola de ensino fundamental , oferecendo serviço de transporte escolar. *Outubro de 2019. Arquivo Pessoal.*

Ainda que considere vantajoso o filho estudar na escola no Plano, Ana não permite que ele circule ou ande pelo local, nesse sentido, não é o espaço público de Brasília que lhe transmite segurança, mas sim a escola ao qual o filho está integrado. Todas as brincadeiras do garoto em espaço público ocorrem na rua onde mora, com os vizinhos do Itapoã porque, segundo ela, na vizinhança da sua casa, existe os tios e a avó que ajuda a observar o que as crianças estão fazendo. “Eu sei onde ele passa, eu controlo” ou seja, a interação com a rua se dá majoritariamente na vizinhança da sua residência com pessoas que ela conhece e, como já dito, por mais que o Plano Piloto, sobretudo a escola localizada nele, seja um local de confiança, o filho não deve transitar pelo local, não interagindo assim com as pessoas ou aparatos públicos locais. Seu traslado pela cidade é, exclusivamente, de casa para a escola e da escola para casa com um ônibus seguro fazendo o seu deslocamento.

Quanto aos vínculos com a escola e a vizinhança, Ana nos disse que, no geral, ela não se relaciona com os pais dos outros alunos, apesar de comparecer a todas as reuniões, e que só tem o telefone de duas mães que conhece desde o jardim, mas dessas duas, hoje só mantém relação mais próxima com uma vizinha que é a mãe de outro estudante que mora ali próximo. Nesse sentido, tal como os estudantes que não estabeleciam vínculos afetivos com a vizinhança e os locais em torno da escola esse comportamento estava presente também entre os pais.

Christovão e Santos (2010) mostram, em uma pesquisa etnográfica realizada na cidade do Rio de Janeiro, como a localização de escolas públicas situadas em bairros abastados, mas frequentada majoritariamente por moradores pobres das favelas que estão nas proximidades da região, dentro da Zona Sul, produz os efeitos de uma “vizinhança que é segregada pela escola”. Isso se dá porque o estigma da favela e do aluno favelado, na visão das autoras, torna-se um fator adicional de afastamento de setores da classe média que poderia vir a acessar a rede pública. Essa situação é limitante para as possibilidades de trocas de informação entre alunos de universos socioculturais distintos, condição que, aqui em Brasília, foi tão cara no momento da edificação da cidade e do sistema de ensino.

As autoras apontam que no Rio de Janeiro há segregação social mesmo quando há proximidade física entre residências de pessoas com rendas diferentes. Já em Brasília, ainda que as residências dos estudantes de escola pública não sejam próximas a localização das escolas, essas últimas estão dentro de regiões abastadas atendendo estudantes de menor renda que frequentam o local. Essa aproximação, seja via a localização das residências no mesmo bairro, no caso do Rio, ou devido o fato da escola pública estar dentro de uma área com população de renda elevada em Brasília, não permite gerar uma interação entre indivíduos de estratos sociais distintos e, com isso: “os conflitos próprios da cidade estão presentes dentro da escola, e interferem negativamente no processo de escolarização das crianças.”

Outro ponto que foi destacado por Ana, para enfatizar a segurança da escola no Plano Piloto, foi uma situação vivenciada por ela quando o filho estudava na escola jardim. Ela disse que conhecia e chegou a falar com pessoas mais velhas que circulavam por lá que mantêm um vínculo com a escola, pois os filhos dessas pessoas mais idosas estudaram lá. Por morarem na vizinhança os idosos andam pelas escolas e são espécies de ajudantes participando da rotina escolar, “os vizinhos são uma espécie de vigia”, por exemplo, eles chegaram a reclamar com o diretor acerca alguma atitude dos professores com os alunos.

O interessante de perceber é que esse auxílio prestado por vizinhos nas escolas da quadra parece ser mais uma atividade voluntária, um passa tempo para as pessoas idosas, pois seus netos não estudam nessas escolas e nem mantêm, aparentemente, qualquer relação com a mesma, diferentemente dos seus filhos, que estudaram lá outrora. Ana

demonstrou gostar do espaço do Plano, se sentir a vontade, disse nunca ter se sentido discriminada, contudo, quando falava sobre isso, seu filho, que acompanhava a entrevista interveio na sua fala e disse que os vizinhos não gostavam da escola e já haviam reclamado para a direção do barulho que eles faziam.

Por fim, a questão do filho estudar na Asa Sul, uma escola do Plano Piloto de Brasília, e as possíveis chances de ascensão social que essa condição poderia proporcionar, apareceu como algo relevante, mas o que se mostrou fundamental foi o controle sobre as ações do garoto: “é mais pela segurança para que ele não fique solto na rua.”, pois ela teme muito pelas companhias do filho, pelos caminhos que ele pode vir a andar, demonstrando-se sentir segura com uma escola que proporciona o dia inteiro de atividades e que tem uma vigilância constante nos garotos “eu tenho muito medo de perder as rédeas, se eu colocar aqui (Itapoã), as escolas daqui não tem aula amanhã (pós feriado), no Plano tem.” “Nos dias de jogo (referindo-se a copa do mundo) lá (no Plano) tinha aula, mesmo que só um período.”



Área pública em frente a Escola Parque da Unidade de Vizinhança. Foto tirada em uma segunda feira de período letivo, percebe-se a pouca movimentação de pessoas pelo local. *Arquivo Pessoal.*

Entrevistei também Lúcia, mãe de outro aluno da escola de ensino fundamental . Quando a indaguei sobre como o filho chegava à escola ela disse que o trazia de carro, no mesmo horário no qual deslocava-se para o trabalho. Disse, enfaticamente, que não deixava o filho transitar pela quadra sem o acompanhamento de professores e, quanto à escolha da escola, disse que optou por essa escola por ser mais cômodo e por causa do seu trabalho. Contudo, quando perguntei sobre como ela compara o local onde mora (Luziânia – Jardim Ingá) com o lugar onde fica a escola disse que onde reside é bem mais perigoso, “lá é uma faixa de gaza” e “as escolas são bem piores”. Relatou que suas preocupações quanto ao cotidiano do filho na escola eram mais no final do dia, pois já percebeu que as crianças ficam sozinhas do lado de fora da escola, esperando os pais ou um transporte, e que não há nenhum adulto próximo a elas. Além disso, disse que recentemente soube que o filho estava escutando “funk pesadão” na Escola Natureza²⁴ e ficou se perguntando se não havia adultos por perto para coibir a ação, já que ela teme que isso possa ser uma má influência para o filho.

Quanto à avaliação da rotina do filho disse que é “muito cansativa”, “ele acorda às cinco horas da manhã.” Acredita que o filho não sofre nenhum tipo de preconceito durante o período que está na escola ou redondezas e, quanto ao futuro, disse que quer o filho faça faculdade, justamente por isso fez questão que ele estudasse em uma escola de tempo integral, ela acredita que essa condição pode ajudar.

Podemos perceber que mais uma vez, o espaço público do Plano Piloto percebido como seguro e tranquilo para as meninas das estrelinhas no metrô, e outros tantos alunos que vi sair da escola divertindo-se e sem nenhuma preocupação com os locais por onde iam passar, não assemelha-se as falas das mães nas entrevistas e suas atitudes demonstrando que o espaço público de Brasília, e possíveis deslocamentos dos seus filhos por lá, requerem preocupação e atitudes como a contratação de um transporte, o contato pelo celular ou mesmo deixar o filho com o uso de transporte próprio. Ainda que a escola em si seja vista como melhor, por ser de tempo integral, e essa condição lhe passar segurança, se comparado com as dos seus locais de moradia, o espaço público do Plano

24 Centro de educação ambiental, criado em 1996 e voltado para estudantes da rede pública de ensino. Funciona no Parque da Cidade em Brasília e está vinculada à Coordenação Regional de Ensino do Plano Piloto.

não deve ser frequentado pelos filhos por não ser visto como seguro por seus responsáveis.

Zuccarelli e Cid (2010) refletem sobre estratégias de escolarização dos filhos de famílias de baixa renda no Rio de Janeiro e porque os moradores da Comunidade do Canal do Anil matriculam seus filhos a cerca de 10 km da comunidade, no bairro da Barra da Tijuca, local onde a população residente possui alto nível socioeconômico. Os autores apontam que existe uma proximidade física entre ricos e pobres na cidade, mas uma evidente distância social. Em Brasília, como já vimos, as distâncias espaciais são grandes entre as regiões administrativas mais e menos abastadas, havendo momentos de aproximação entre as classes, por exemplo, quando os estudantes de menor renda estão no Plano Piloto mas, tal como no Rio, mantêm-se a distância social entre ricos e pobres.

Essa distância social de classe, relaciona-se diretamente com a distância presente em grupos populacionais brancos e pretos/pardos existente do Brasil. Silva (2019) pontuou na sua monografia como a marcação de diferenças a partir da cor, entre brancos e negros, era presente na realidade escolar onde realizamos a pesquisa, pois os pretos/pardos eram a maioria dos alunos nas salas de aula da escola pública, já a maioria do corpo docente era branca, bem como toda a vizinhança que residia ali nas proximidades da escola.

As diferenças na oferta de modelo educacional, a depender da região onde se localiza, envolve tanto o horário de funcionamento da escola, como todo o entorno na qual está inserida e isso gera estratégias entre os familiares no processo de escolha do local onde o filho estudará e, como já vimos, em Brasília, esse mesmo processo de escolha se apresenta gerando grandes fluxos e deslocamentos pela cidade diariamente. Zuccarelli e Cid (2010) acreditam que as redes de relações sociais da vizinhança, mais especificamente o contexto geográfico dos indivíduos, influencia na escolha da escola pelos responsáveis. Além disso, há a hipótese de que variações objetivas - dispositivos urbanos como mercados e instituições - e variações subjetivas que dizem respeito ao capital cultural – valores, aspirações e preferências - também influenciam na escolha do local de ensino. Não foi diretamente apontado pelos pais se a qualidade do ensino no Plano era melhor e, infelizmente, nossos dados não nos permitem afirmar isso. De toda forma, tal como no Rio de Janeiro a localização das escolas públicas inseridas em territórios com maior nível socioeconômico finda por valorizar determinados espaços em detrimento de outros e faz com que estudantes de menor renda, que poderiam estudar mais próximo de casa se

distanciem em busca de outros espaços de ensino e aprendizagem.

No que toca as diferenças sociais dos locais de moradia dos estudantes e o local onde estudam, fizemos alguns registros de falas e momentos em que isso se destacou durante as oficinas, por exemplo, o registro coletivo que fizemos no diário de campo em agosto de 2018, quando saímos em grupo para circular pela Unidade de Vizinhança, olhar os locais tombados como patrimônio e refletir sobre o espaço público da cidade.

Logo em seguida (pouco tempo depois de termos chegado a igreja) pudemos observar o mapa do Distrito Federal bem como o de Brasília; todos se empolgaram em encontrar os lugares de onde vêm diariamente até chegar à escola e nesse processo de localização discutiram sobre quem mora mais perto, quem mora mais longe. Uma questão de distinção se coloca no momento em que apontam suas localizações residenciais, entre eles é motivo de riso e as implicâncias do fato de morar mais perto ou mais longe da escola, ainda que o perto continue sendo, em relação ao Plano Piloto, relativamente distante. O aluno que mora em Santa Maria apontou o percurso que faz de BRT, Outra localizou a Cidade Ocidental que está desenhada fora do quadrado limítrofe do Distrito Federal. (Diário de campo coletivo, agosto de 2018)



Alunos apontam no mapa do DF o local onde está localizado a escola onde estudam na Asa Sul. *Arquivo Pessoal.*

Esses estudantes adoravam o fato de estarmos fora da escola, andando pelos locais, fazendo brincadeiras e tendo a possibilidade de interagirem entre si mais livremente em espaços mais abertos. Porém, raramente eles demonstravam interesse sobre os conhecimentos que lhes eram passados. No momento dessas saídas, quando as professoras faziam observações sobre a Igrejinha Nossa Senhora de Fátima, a banca de jornal, os combogós dos prédios, as atividades que ocorriam na região e a própria importância histórica daqueles espaços públicos com seus monumentos tombados, eram pouco absorvidas pelos estudantes. O intuito das saídas, no planejamento das professoras, era despertar nos alunos o gosto por aquele lugar, fazê-los lembrar dos nomes dos arquitetos e urbanistas que dão significado simbólico ao local. Porém, raramente vinham a tona nas

falas dos alunos, quando solicitado pelas professoras, alguma referência ao local, demonstrando, assim, pouco interesse e conhecimento, mas, sobretudo, ausência de vínculos e pertencimento acerca do espaço onde estavam diariamente inseridos durante a maior parte dos seus dias. Precisávamos a todo instante chamar atenção dos estudantes e fazê-los ouvir as informações que eram passadas e que, posteriormente, seriam incorporadas na maquete.

Vianna. Et al (2012) aponta que Brasília, mais especificamente a Unidade de Vizinhança nº1, “é um museu vivo da utopia urbana modernista”. Por ter sido entregue de modo previamente planejado para os moradores, para que esses, posteriormente, construíssem suas marcas na cidade, Brasília findou, com o passar do tempo, por trazer outras configurações socioespaciais diferentes das inicialmente planejadas. O Plano Piloto tornou-se um centro *histórico*, ler-se: *modernista*, em meio a dinâmica metropolitana do Distrito Federal.

Esse “centro histórico da metrópole moderna” conta com vários segmentos e tipos sociais, formas de vivência, interação e sociabilidade, conflitos e memórias. Com isso, é possível pensar o que há de comum em Brasília, se comparado a outras cidades brasileiras, mas também as suas peculiaridades enquanto cidade. Para isso, os autores propõem pensar a ideia de *lugar* como algo inacabado, em constante transformação, e como sendo algo que se reconstrói via afetividade ou repulsa mas também pela memória e imaginação humana. O *lugar* é o espaço que se torna familiar às pessoas e consiste no espaço vivido na experiência. (pág. 26).

Tudo isso para dizer que o *espaço* do Plano Piloto torna-se um *lugar* quando podemos observar as experiências dos indivíduos e suas ligações emocionais aos objetos físicos configurando a noção de *topofilia* (TUAN,1980), esta representa o elo afetivo existente entre a pessoa e o lugar ou ambiente físico. Nesse sentido, conseguimos perceber como, muitas vezes, a não identificação dos estudantes com o *lugar* da Unidade de Vizinhança pode estar relacionado a essa falta de vínculos afetivos e laços estreitos que possibilitariam um envolvimento maior com o lugar onde estudam e por onde circulam diariamente.

Assim, foi possível observar, ao longo das oficinas, sobretudo a do segundo semestre, quando pudemos contribuir com a construção das atividades, focando nas

percepções de falas a respeito dos seus locais de moradia que esses, na maioria das vezes, vinham no sentido de destacar um ponto negativo, uma dificuldade ou deficiência da região, sobretudo se comparado com o Plano Piloto, tal como foi observado por nós em um dia de oficina. *Levamos, para os alunos imagens de regiões administrativas do DF e do seu entorno, para que falassem suas impressões sobre os locais que possivelmente conheciam. Assim, mostrávamos as fotos de algumas residências e pedíamos para que eles localizassem onde ficava a casa e dissessem o porque dos seus apontamentos. Diferente do que vinha ocorrendo, quando nos referíamos ao Plano Piloto e buscávamos algum tipo de observação que eles pudessem fazer sobre aquela área da cidade, ao mostrarmos fotos de residências fora do Plano Piloto nos impressionamos com a capacidade de distinção rápida e perspicaz dos detalhes em cada imagem e a propriedade com que falavam de cada região.*

A primeira imagem que mostramos aos alunos, não me lembro a localidade, foi apontada por alguém como sendo Itapuã, mas, em seguida, Saulo²⁵ contestou a afirmação dizendo que não era Itapoã, pois “estão muito arrumadinha”. Em seguida mostramos a foto de uma fachada de casa em Cidade Ocidental, Luana, que é de lá, prontamente identificou a casa e a região e ressaltou que sabia que era lá por causa da pichação no muro. Além disso, disse que conhecia a casa e que localiza-se próximo a casa da avó dela. Depois, mostramos a imagem de uma casa em Ceilândia, alguém disse que era Ceilândia, contudo, Saulo também contestou dizendo que “é ajeitadinha demais para ser Ceilândia.” Esse tipo de comentário gerava risos entre os estudantes e acenos de modo a concordar com o era dito. (diário de campo coletivo, 2º semestre de 2018).

25 Todos os nomes são fictícios.

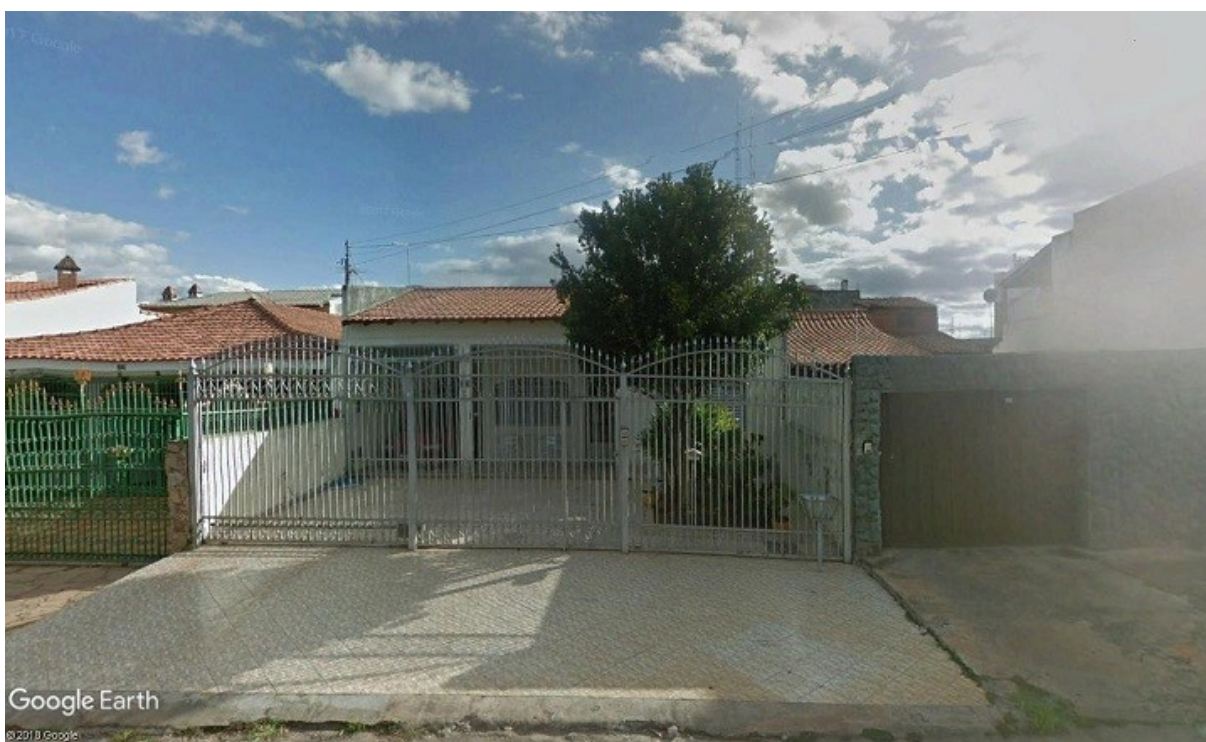


Faixa de uma casa em Cidade Ocidental (GO) apresentada por nós aos alunos. Acesso via Google Earth.



Faixa de uma casa em Ceilândia (DF) apresentada por nós aos alunos. Acesso via Google Earth.

Foi levantado pelos alunos a questão de que em Taguatinga todas as casas têm uma árvore na frente. A casa de Cidade ocidental foi apontada como diferente por ter um poste em cima da calçada. Quando observamos a casa na Ceilândia, que é toda gradeada, ao serem questionados sobre porque a casa teria essa aparência as frases que surgiram foram: “na rua deve ter muito assalto.” “Porque é muito perigoso.” Cecília, que mora no vale do amanhecer disse: “lá onde eu moro tem muito maconheiro, mas eu conheço tudim. Os muros são baixos, eles só mexem com os de fora.” Lucas continuou a conversa dizendo que morrem duas pessoas por dia onde ele mora e, ao serem indagados pela professora se mais alguém morava num local assim Luana disse: “pode ser cinco por dia?”. (Diário de campo coletivo, setembro de 2018).



Faixa de uma casa em Ceilândia (DF) apresentada por nós aos alunos. Acesso via Google Earth.

As percepções desses estudantes sobre seus locais de moradia assemelham-se a dos seus responsáveis, que veem numa escola no Plano Piloto a possibilidade de mantê-los distantes de uma realidade vista como perigosa. Contudo, ainda que o Plano não seja apontado como violento ou perigoso pelos pais, circular pelo espaço público de lá também não é algo possível ou desejado para os responsáveis. Em outra entrevista uma mãe demonstrou a mesma preocupação das outras citadas acima. Cláudia contou-me que traz o filho do Guará, região onde residem, para escola de ensino fundamental todos os dias de carro, juntamente com os outros dois filhos, um ela deixa na escola na 111, e um terceiro, mais novo que os outros dois, na 303. Esse percurso que dura aproximadamente 40 minutos até as áreas escolares dos filhos se relaciona diretamente com a sua rotina de trabalho, pois aproxima-se o horário no qual as crianças estão na escola e o de seu trabalho, ela diz que é “horário cravado” e, assim, a rotina deles se encaixa de modo que os deixa no início do seu expediente e encerra o horário de aula junto com seu trabalho.

Durante as suas falas Cláudia demonstrou ter muita preocupação com a circulação dos filhos pela cidade, seja no Plano, seja no Guará, disse, por exemplo, que não tira o passe estudantil dos filhos porque não quer que eles circulem sozinhos em transportes públicos. Inclusive, disse que não deixa, de forma alguma, o filho transitar em locais próximos à escola. Durante os dias que não vêm ao Plano, por exemplo, nos finais de semana, eles ficam entre Guará e Taguatinga o que demonstra não desenvolver nenhuma relação com a quadra, seus moradores ou os equipamentos dispostos na mesma.

A escolha da escola de ensino fundamental para ela tem como motivo principal o fato de ser ensino de tempo integral e próximo a escola também de tempo integral do filho mais novo. Ela demonstrou ter muita preocupação de ter de deixá-los sozinhos, então, fica tranquila de saber que estão o dia todo na escola. O fato da escola ter um “horário fechado” de funcionamento é um motivo de considerar o Plano Piloto melhor para estudar do que o local onde reside, pois se fosse uma escola no Guará, ainda que de tempo integral, ela teme que os filhos saiam mais cedo e voltem sozinhos para casa, apesar de relatar que nunca nem procurou por uma escola lá. Sendo uma escola de tempo integral ela considera a rotina do filho “normal”.

Quanto a aproximação com membros da comunidade escolar Cláudia disse que não

têm praticamente nenhum vínculo ou relação. Conhece um amigo do filho que é mais próximo a ele e também tem o primo do filho que estuda na mesma escola. Fora esses dois alunos ela não tem relação com nenhum responsável ou outro colega. Acha que o filho não sofre nenhum tipo de preconceito por estudar na escola pública e também não fez referência a vizinhança da escola, quando perguntei mais especificamente sobre o entorno da escola e se o filho transitava por lá ela disse enfaticamente que ele não sofre preconceito “até porque ele nem sai daqui.”

Nas minhas observações de percursos na saída da escola e mesmo em atividades feitas em conjunto da oficina, foi interessante acompanhar os estudantes que andavam pela superquadra, vendo a passagem por lojas e cafés, a reclamação por tudo ser caro e eles constantemente apontarem que estavam com fome, bem como olhares estranhos que se cruzaram quando, por exemplo, um aparente morador local se recusou a uma interação que uma das meninas tentou fazer com seu cachorro, ou o relato de uma aluna enquanto caminhávamos dizendo que acha que as pessoas a olhavam de forma estranha ao transitar pela quadra em direção a estação de metrô.

Tal como havia pontuado acima, as pessoas que não residem na superquadra são muitas vezes vistas como “de fora” e indesejadas. Uma situação vivenciada por mim expressa um exemplo do sentimento de desconforto que parece haver entre os moradores da Unidade de Vizinhança N^o1 e as crianças e jovens que frequentam as escolas públicas da quadra. Logo nas minhas primeiras andanças pela quadra registrei um acontecimento no diário de campo quando passava na lateral da escola parque, na 308 Sul:

No primeiro dia que estive junto com os alunos para irmos visitar a Praça dos Três Poderes, quando eu voltava em busca do ponto de ônibus, vi a poucos metros de mim uma moça com cara de assustada tentando dizer algumas palavras a um adolescente que estava próximo a ela. Em questão de segundos o jovem saiu correndo e ela começa a gritar: “pega o ladrão, ladrão, roubou o meu celular”, nesse instante ela já estava próxima a mim e podíamos ver o garoto correndo. Com os gritos, algumas pessoas do prédio residencial ao nosso lado aproximaram-se e disseram: “é, os alunos dessa escola vêm estudar aqui, mas ficam só roubando os moradores”. (diário de campo, maio de 2018).

Não tenho como afirmar se o adolescente uniformizado que praticou o assalto estava matriculado em alguma escola da região, pois como aponta Ricardo (2018), ao falar da organização das escolas parque em todo o DF, sabemos que constantemente chegam alunos de outras escolas públicas para acessar a já existente no espaço da Asa Sul.

Diversas mudanças no atendimento das escolas parque hoje se dão em função das muitas práticas escolares propostas, como já afirmamos. Atualmente todas as turmas de 1º ao 5º ano das escolas classe da Coordenação Regional de ensino do Plano Piloto e Cruzeiro que engloba Asa Sul e Norte, Cruzeiro, Varjão, Granja do Torto, Aspalha e Setor Militar estão sendo atendidas nas escolas parque do Plano Piloto, uma vez por semana, em um turno de cinco horas por dia. Algumas turmas de escolas que compõem o projeto de educação integral chegam em ônibus escolar do governo e, por virem de localidades distantes, fora do Plano Piloto, como é o caso de Granja do Torto, Varjão e Cruzeiro, fazem um turno de quatro horas em função do deslocamento (RICARDO, pág. 224 e 225).

Vasconcelos (2013) apresenta detalhes de como o processo de patrimonialização da Unidade de Vizinhança (quadras 107, 108, 307, 308) influencia nas experiências sociais de quem reside e também de quem transita pelo local. Segundo a autora, o maior problema relatado pelos moradores da região é a violência. Para os prefeitos locais, a questão se agrava pois, na UV1, as pessoas que frequentam a igreja dão esmolas aos pedintes que lá se encontram, há dois supermercados que ficam abertos 24h, o clube de vizinhança atrai flanelinhas e lavadores de carro, bem como a existência de espaços vazios entre as quadras são agravantes da sensação de insegurança, já que esses movimentos aumentam o fluxo de pessoas “de fora” da região. (pág. 52)

Ao participar de uma reunião de prefeitos comunitários, onde se discutiu pontos sobre quem seria pertencente ou não ao local, como os flanelinhas, moradores de rua e usuários de drogas, a autora registra falas de moradores apontando que a presença dessas pessoas torna necessário acionar a Polícia Militar e Civil que “dá uma dura rápida e tira o pessoal.” Além disso, segundo as falas dos que estavam presentes na reunião, a presença de pessoas não pertencentes a comunidade impede, por exemplo, que seus filhos possam brincar de skate ou jogar bola como eles faziam na infância.

Programas como “ação pela vida” foram criados no sentido de assegurar a vida dos

moradores de todo DF e, portanto, esse atua também na superquadra, havendo sucesso do mesmo, para os moradores, quando há prisão de traficantes e a redução das ocorrências. Ainda que o “ação pela vida” funcione com falhas, pois, como aponta a autora, os policiais presentes na reunião relataram haver “problemas constitucionais” que limitam a punição correta de adolescentes que ficam sempre livres depois de passarem pela polícia, o programa era visto como uma ajuda na busca pela manutenção da tranquilidade do local.

Situações como a anteriormente colocada, do assalto praticado pelo menino com uniforme escolar, poderia fazer com que ele fosse inserido, pelos moradores que viram a situação, na categoria de pessoas *de fora*, sendo preciso ações de segurança, como as citadas anteriormente, agir em prol dos moradores legítimos, *de dentro*, que circulam nos espaços públicos da região e que parecem desincentivar cada vez o uso dos espaços públicos por quem não é morador do local.

Já mais próxima dos alunos que participavam da oficina pude comprovar que havia um distanciamento muito grande de realidades e, sobretudo, de apropriação dos espaços da superquadra. Os estudantes estavam ali todos os dias, mas não necessariamente usavam do ambiente aos moldes do que foi planejado por Lúcio Costa e Anísio Teixeira. A superquadra visava garantir a convivialidade dos moradores em consonância com um espaço tranquilo para as crianças desenvolverem seus trânsitos escolares até suas residências de forma que elas estivessem conectadas com uma vivência comunitária no clube, cinema, igreja, por exemplo.

Silva (2019), nas observações detalhadas na sua monografia, ressaltou como a fala “de rico” e “de pobre” dava sentido as percepções dos estudantes quando o que se referia a eles ou seus locais de moradia era algo “de pobre” e tudo que dizia respeito ao Plano era “de rico”. Os apontamentos sobre ser rico ou ser pobre também diziam respeito aos nossos pertences, eles estavam constantemente atentos e falavam sobre isso, Vinícius fez o seguinte registro: *No caminho, Carla abordou Vinicius e disse, “você é igual a gente, então, nosso irmão”. Vinicius disse, “sim, mas por que você diz?. Luana, que estava abraçada a ela, responde, “a sua mochila está toda rasgada, você é pobre igual à gente.”* (diário de campo coletivo). Comigo houve uma situação semelhante quando estávamos sentados no Cine Brasília e eu fui apontada como rica, com ironia, por ter um pertence “de rico”, por duas alunas que diziam que minha mochila era muito cara por ser da marca

“Kipling” e isso me tornava diferente delas que tinham mochila “de pobre”.

A expressão “de rico” e “de pobre” já se configurava como um jargão o qual não poderia ser percebido como algo preconceituoso ou pejorativo, mas como uma designação que cabia para os espaços: o espaço da escola era “de rico”, o espaço de suas casas era “de pobre”. Essa lógica estava sendo aplicada também para as vestimentas, os objetos de uso pessoal como o material escolar, o telefone celular e até o capital cultural (SILVA, 2019, pág. 14).

...creio que a tentativa dos alunos de organizar o mundo entre “de rico e “de pobre” é uma resposta a este distanciamento social que existia entre eles, os professores, os moradores das quadras e a proximidade social com comerciantes como vendedores de doces (SILVA, 2019, pág. 54).

Os distanciamentos, no que se refere a apropriação dos espaços públicos do Plano Piloto e da própria escola, eram muito marcantes nas falas e comportamentos dos estudantes. Pudemos perceber a escola, na maior parte do tempo, como um local de parada momentânea em meio aos tantos percursos que realizam durante toda a vida escolar. Em um momento, quando fomos assistir ao ensaio da orquestra sinfônica de Brasília, no cinema da quadra, perguntei ao Lucas, um estudante do 7º ano, diante do seu entusiasmo após a apresentação, se ele vinha ao CineBrasília em outros momentos, sem ser com a escola e ele, espantando, me respondeu: “sou daqui não, sou de Itapoã. Eu perguntei: é longe daqui? Ele disse: É depois da ponte.” É recorrente nas falas dos estudantes demonstrações de que eles não usufruem dos outros espaços públicos do Plano, para além da escola onde estudam, inclusive nos dias que não tem aula, vindo ao local apenas para estudar. Nesse sentido, a vizinhança e todos os aparatos da quadra próximos da escola não mantêm relações significativas com os estudantes.

Nesse mesmo dia, quando estávamos ainda na espera de escutar a orquestra sinfônica de Brasília, as professoras falavam sobre a importância do lugar onde estávamos, dos músicos e do valor cultural envolto naquela apresentação mas o que realmente prendia a atenção das crianças era o funk externalizado pelos seus aparelhos celulares que faziam todos acharem graça ao som da música de MC Digu e Mc Keron – Vou catucar seu boga.

O funk é um ritmo musical muito presente na vida dos estudantes, é o que eles escutam no seu cotidiano, sobre o que falam e o que têm como *playlist* no celular,

distanciando-se completamente do ritmo, da sociabilidade, e do *habitus* (Bourdieu, 1982) que nos era apresentado pela orquestra sinfônica e pelos moradores da Asa Sul. Durante a apresentação da orquestra alguns alunos demonstraram escasso interesse, boa parte dormiu ou não se conectou com a situação. Silva (2019) apontou no seu trabalho a percepção que teve sobre como o funk era o ritmo musical mais presente na vida dos estudantes.

[Quando estavam no ônibus, indo ao planetário] Os alunos que estavam no fundo do ônibus ouviam funks e cantavam juntos, algumas meninas até dançavam. O funk era majoritariamente o ritmo que eles ouviam e que parecia fazer parte da sua socialização. Em um outro passeio consegui ver duas estudantes dançando funk, um aluno segurando o telefone que tocava a música e outro gravando, mas no momento em que olhei elas rapidamente pararam de dançar e de tocar a música...O funk talvez fosse um marco identitário para eles (Silva, 2019, pág. 22 e 23).



Visita ao CineBrasília para conhecer o espaço e ouvir a orquestra sinfônica de Brasília.

Contudo, apesar de todo distanciamento social, cultural e econômico, como já pontuei, se mudarmos um pouco o nosso ângulo de visão, percebemos que só o fato de

estarem no Plano Piloto e transitarem pelo local já confere por si só uma ocupação do espaço público, que, se não a originalmente pensada na construção de Brasília, para os estudantes residentes nas adjacências da escola, nem ideal no que toca a democratização dos espaços, suas presenças diárias dão novos contornos ao que é o espaço público da Unidade de Vizinhança. Nos momentos de passagem pelas quadras em direção as suas casas, falas e atitudes nos dizem muito sobre seus percursos nos espaços públicos, sobre anseios de futuro e sobre configurações urbanas que se reinventam e produzem situações como as descritas aqui.

Certeau (1998) quando propõe a ideia de *tática*, a diferenciando de *estratégia*, diz que a mesma é a “arte do fraco” e essa utiliza-se das “falhas que as conjunturas particulares vão abrindo na vigilância do poder proprietário.” Para ele, a astúcia é usada, muitas vezes, como um último recurso, ocorrendo quanto mais fracas são as forças submetidas a estratégia, já que essa pode ser definida como “o cálculo das relações de forças que se tornam possíveis a partir do momento que um sujeito de querer e poder pode ser isolado.” (pág.99) Nesse sentido, podemos perceber que as superquadras, onde estão localizadas as escolas, são marcadas não necessariamente pela dinâmica colocada pelos planejadores, mas sim pelas ações de pedestres e caminhantes, sobretudo os estudantes que dão outra dinâmica ao local, por meio das suas táticas. Além disso, é importante observar o impacto desse tipo de ação tática na própria organização e funcionamento da quadra, como aponta Moura:

A partir das observações e diálogos com estudantes e outros membros da vizinhança e comunidade escolar, percebemos não somente que os meninos e meninas operam em nível tático “com” os objetivos pedagógicos de ensinar o valor do lugar próprio do patrimônio, mas pudemos também formular a hipótese de que, no nível da dinâmica da vida cotidiana, esses mesmos estudantes oriundos de ambientes externos à unidade de vizinhança, possam às vezes ser situados na exterioridade e identificados como alvos ou ameaças à posição social e tranquilidade desejada pelos moradores de classe média dos apartamentos das superquadras. Essa exterioridade expressa nas sutilezas dos percursos cotidianos pode ser produtora de repulsas, do ponto de vista dos estudantes, reiteradas nas negações à atenção requisitada pelas professoras (MOURA, 2019, no prelo).

Ainda no que toca a uma discussão possível feita com a ideia de *tática e estratégia* propostas por Certeau, Di Giovanni (2018) aponta reflexões acerca de modos *táticos* de ação de estudantes, por meio de práticas corporais onde essas estão “gerando possibilidades relativas às impossibilidades até então admitidas” e dando “enunciados gestuais aos que permaneceria tácito.” (pág. 33). Para exemplificar essa situação ela traz alguns exemplos de situações de estudantes que, no final de 2015, foram às ruas protestar contra a nova organização das escolas propostas pelo Governo de São Paulo. Nas barricadas, criadas pelos estudantes “Seu sentido simbólico se produz, desse ponto de vista, em busca da relação direta com os corpos, ou melhor, com a produção, pelas práticas implicadas em sua construção, manutenção e uso, de um corpo coletivo onde antes havia atomização e impotência.” (pág. 34)

Para mais, estudar no plano é, muitas vezes, para os pais ou responsáveis uma forma de proporcionar algo melhor para os filhos, uma forma de lidar melhor com trabalho, escola e família. Esse sentimento, da escola ser um projeto de futuro e, um apoio para cuidar dos filhos, pelo fato de ser integral, está presente tanto na fala das mães como na dos próprios estudantes, ainda que sob discordâncias das partes se é um investimento bom ou não diante do sacrifício que se faz por ter que realizar um deslocamento diário que, as vezes, chega a ser de 2 horas para ir e 2 horas para voltar.

Para os responsáveis, a rigidez de funcionamento da escola, o horário em tempo integral com atividades durante todo o dia garante a segurança para muitos que não podem de outra forma proporcionar o que eles consideram um bom estudo ou custear outra situação que mantenha o filho em segurança enquanto trabalham. Já os relatos dos alunos apontam que essa realidade escolar vivenciada por eles configura dias muito cansativos, muitas vezes desanimados e que não parece fazer muito sentido quanto ao investimento em algo melhor para o futuro.

Na interação com os familiares e/ou responsáveis por esses alunos ficou perceptível com os projetos familiares expressam os sonhos pessoais de muitos deles [dos pais] os quais se projetam nos alunos, como se eles desejassem ver realizados seus próprios projetos na vida desses alunos, bem com os seus anseios de ascensão social, justamente por esse motivo é

que o CEF 02 é a escola escolhida por eles como parte integrante desse projeto (SILVA, 2019, pág. 52).

Recentemente a secretaria de educação informou ao escola de ensino fundamental que a escola passou por um processo de reformulação e não iria mais atender de modo integral as crianças nela matriculadas, segundo aponta uma notícia vinculada no site Metrôpoles os pais demonstraram indignação:

Outro pai que não se conforma com a decisão da Secretaria de Educação é o radialista Roberto Menezes, 39. “A notícia chegou como uma bomba para todos. A escola aqui não tem dificuldade nenhuma. Fica difícil entender a decisão”, analisa. Com um filho também no 6º ano, ele não sabe onde vai matriculá-lo em 2020. “Não vou mandar meu filho para o Caseb, então, não sei o que vou fazer. Acho toda essa situação uma falta de respeito.” (Metrôpoles, 09/09/2019)

Por fim, ainda que o cotidiano escolar seja cansativo, enfadonho e aparentemente desanimado para os alunos, os espaços públicos da Asa Sul por onde circulam, seja indo e voltando para casa, ou em momentos de atividades escolares na área externa, proporcionam aos estudantes formas de socialização mais descontraídas. O metrô, local pensado para o fluxo de passageiros, se transforma em passarela, parque de diversão e interação, as ruas nas entrequadradas permitem uma parada para fotos, conversas, construção de uma crítica quanto à arquitetura dos apartamentos sobretudo quando comparados com suas casas, ou mesmo a interação com o cara que vende balas no caminho.

São os trânsitos desses jovens estudantes pelos espaços públicos que delineiam o caminhar em busca de um futuro melhor, ou até mesmo de um presente melhor, com uma escola e uma cidade mais acessível e democrática, utilizando-se, muitas vezes, de concepções táticas (CERTEAU, 1998) em uma área onde eles não se integram efetivamente, mas por onde circulam e se inserem dentro das condições e possibilidades que lhes são possíveis de viver e fazer.

3.4 Deslocamentos e espaços públicos

Diferentemente das experiências que tive com os alunos da escola de ensino fundamental onde pude conversar mais diretamente com eles, participar de oficinas e entrevistar alguns dos seus familiares, no Centro de Ensino Médio eu apenas partia de lá para observar os estudantes no espaço público. Assim, busquei me apropriar de relatos avulsos e algumas situações que pude observar quando saíam da escola ao horário letivo. Tive a oportunidade de interagir mais diretamente com alguns deles quando acompanhei um passeio da escola para conhecer o Museu de Anatomia e o Museu de Geologia da UnB. Lá, quando nos deslocávamos dentro do Instituto Central de Ciências (ICC), um aluno comentou com outro, que já havia cumprimentado duas pessoas: “caraca velho, eu não sei de ninguém que estuda na UnB, todo mundo que conheço largou a escola.”

Essa fala me marcou, pois instantes antes eu conversava com quatro meninas do 2º ano do ensino médio que queriam saber o que era preciso fazer para estudar na UnB: “depois que eu fizer o ENEM, eu faço o quê?” Era difícil para mim entender que toda a estrutura montada de ensino e disposição geográfica de Brasília não fazia o menor sentido para muitos alunos, eles aparentemente não sabiam o “caminho natural” a seguir, pensando por Anísio Teixeira e Lúcio Costa, quando concluíssem o ensino médio. De toda forma, eles estavam ali, ao menos frequentando a escola, tentando, dentro das condições apresentadas, concluir o ensino médio e fechar mais um ciclo nas suas trajetórias de vida a partir de movimentos pelos espaços públicos da cidade.

Moura (2018) traz reflexões muito interessantes sobre deslocamentos de estudantes de nível superior da UnB pelo Distrito federal. Suas conclusões assemelham-se muito a que tivemos quando observamos os alunos de ensino fundamental e médio estudantes do Plano Piloto. A autora mobiliza dois eixos analíticos: *trajetos* – referindo-se aos movimentos realizados diariamente por estudantes e as *trajetórias* dos mesmos para falar do movimento biográfico inserido no processo de circular e estudar. Essa junção permite a compressão de que:

Esses sujeitos se encontram em meio a processos de deslocamento biográfico, pela própria movimentação em termos de curso de vida, mas

também pela mobilidade social entendida no seu sentido mais clássico nas ciências sociais, em termos de segmentos específicos que compõem sociedades complexas e assimétricas (pág. 163).

Nesse sentido, a não continuidade do projeto de Lúcio Costa e Anísio Teixeira trouxe uma nova dinâmica urbana para o Plano Piloto, sobretudo quando observamos o acesso às escolas públicas, mas que também pode ser representado diariamente por trabalhadores de vários setores que fazem esse movimento de ir e vir pela cidade. Nesse sentido, utilizando-se do termo “motilidade”, a partir do trabalho de Vincent Kaufman e seus colaboradores (Kaufman et al., 2004, Flamm e Kaufman, 2006), a mesma autora deixa espaço para a reflexão sobre a integração entre os conceitos de mobilidade social e mobilidade espacial (pág. 164). A noção de *motilidade* encontrou coesão entre os estudantes que se deslocam grandes distâncias em busca de acessar melhores centros de ensino.

O Centro de Ensino Médio Elefante Branco - CEMEB, local para onde se destinam 1.500²⁶ estudantes diariamente, foi a primeira escola de ensino médio de Brasília e está localizada na Asa Sul. É uma escola espaçosa, bem equipada, com salas de aulas grandes. Conta com uma grande área verde no seu entorno, mas é recorrente a percepção entre os alunos, tal como ocorria na escola de ensino fundamental, que a escola assemelha-se a uma prisão. No primeiro dia que chegava a escola, perguntei a um casal de estudantes, que chegava junto comigo, qual dos dois prédios era a entrada da escola, ele me disse; “é aquele todo gradeado ali, parecendo uma prisão.”

Borges (2015) pontua no seu trabalho etnográfico – *O terror como subversão* - a partir da construção de três roteiros narrativos, com estudantes de escolas públicas de ensino médio em cidades periféricas do Distrito Federal, como eles vivenciam o *terror* por serem membros daquela realidade social. A autora coloca que o Estado brasileiro está sempre presente na vida desses jovens periféricos, quando não se faz via encarceramento ou sistemas socioeducativos, se expressa por meio das escolas, onde essas exercem um papel, por meio de uma lógica utilitarista, de afastar as crianças do trabalho infantil mas, sobretudo, de lhes proporcionar acesso à civilidade (págs. 154 e 155).

26 Dados do Projeto Político Pedagógico do CEMEB – trinênio 2017 a 2019.

Nesse sentido, tal como percebeu Borges, a pesquisa apresentada nessa dissertação observou, muitas vezes, nos estudantes, comportamentos “transgressores” no que toca ao modo de funcionamento educacional almejado pelo Estado. Ao questionarem, apontarem falhas e não quererem, por vezes, fazer parte da “prisão” escolar que, em tese, proporcionará a eles dias melhores no futuro, já que os distanciaria do encarceramento, os estudantes parecem enxergar de outra forma essas condições impostas. A subversão presente no trabalho de Borges, desenvolvida pelos estudantes com os quais trabalhou, visa apontar as contradições dos caminhos educacionais apontados pelo Estado como solução para aquela geração de estudantes, quando eles mostram, por exemplo, com uma narrativa fictícia, um final trágico de uma história de duas estudantes que, ao optarem sair “da escola ou do perímetro urbano das cidades periféricas”, e aventurarem-se por áreas não designadas para tal fim, deparam-se com o terror de serem mortas ao final da narrativa por um serial killer uniformizado como um vigia escolar.

Nesse sentido, seu trabalho serviu-nos de reflexão para a percepção das condições de existência desses jovens que, frequentando escolas periféricas, tinham uma visão de mundo semelhante à dos estudantes que frequentam escolas públicas no Plano Piloto de Brasília, no que toca a forma como se sentem diante de uma realidade educacional que, muitas vezes, não dialoga com seus anseios.

No entorno da escola de ensino médio aqui observada, há muitas faculdades, escolas particulares, casas residenciais, além de áreas verdes preenchendo toda a redondeza. É possível encontrar de segunda a sexta-feira, nas vias que lhe dão acesso, vendedores de doces, lanches e pequenas mercadorias que ficam em meio as áreas verdes ou locais próximos onde passam transportes públicos.



Na lateral direita está o Clube de Vizinhança da UV1. Mais a frente, próximo ao ponto de ônibus, estudantes aguardam um transporte na saída da estação de metrô e a esquerda um senhor vende salgadinhos e doces aos que transitam por ali. *Outubro 2019. Arquivo Pessoal.*

Estive acompanhado turmas do segundo ano do ensino médio durante o período da manhã, por isso meu contato foi com alunos de 2º e 3º que estudam nesse turno. Como já foi dito, os alunos de nível médio dessa escola pública raramente moram próximo a escola ou são moradores do Plano Piloto de Brasília. Segundo consta no Projeto Político Pedagógico da escola:

(...) diferentemente de seus primórdios, quando atendia a uma clientela abastada, composta basicamente por filhos de altos funcionários públicos e parlamentares, o CEMEB atende hoje, predominantemente, a estudantes membros de famílias moradoras das cidades satélites mais longínquas e de menor renda per capita do Distrito Federal e de seu Entorno, já no território do estado de Goiás. São mais de 1,5 mil estudantes das três séries do ensino médio distribuídos em 48 turmas, em dois turnos de funcionamento: 26 turmas no matutino (14 de 2ª série e 12 de 3ª série); e, 22 turmas no vespertino (todas de 1ª série) (PPP, pág.116).

É recorrente a percepção entre os estudantes que existe uma distinção entre as escolas públicas do Distrito Federal que localizam-se no Plano Piloto e as que ficam nas demais regiões administrativas. Com isso, surgem distinções sociais entre os que acessam essas escolas e, conseqüentemente, têm mais chances de ingressarem na UnB, como me apontou uma aluna: “as pessoas falam e todo mundo sabe. Aqui (referindo-se a escola onde estuda) entra muita gente na UnB.”. Essa distinção pode ser colocada em níveis: quanto mais distante as escolas estão do Plano mais elas são vistas como ruins ou negativas pelos estudantes com os quais conversei. Uma aluna, moradora de Samambaia, disse-me que nos finais de semana, quando está na casa da mãe, em Cidade Ocidental (GO), pessoas da sua mesma faixa etária fazem referência a ela como rica e privilegiada por estudar numa escola pública no Plano Piloto.

Nesse sentido, observando essas diferenças regionais quanto a localização das escolas públicas e o impacto disso na vida dos estudantes, registrei no meu diário de campo determinada situação, quando saí sozinha da escola depois da aula em direção ao metrô da 108 sul. Fui seguindo o fluxo dos alunos, no meio de risadas, brincadeiras e músicas, alguns estavam em grupos, outros sozinhos ou isolados. A minha frente caminhavam duas meninas que iam conversando e, em dado momento, uma solicitou dinheiro a outra para completar o valor da passagem do transporte. Já estávamos na quadra 308, na lateral da Escola Parque em um espaço bem mais silencioso e pude ouvir sua conversa e, ao perceber que seria algo do meu interesse, tirei o celular do bolso para fazer anotações pontuais.

A estudante que emprestou as moedas perguntou: “*quanto é sua passagem, mulher?*” A outra disse: “*R\$ 6,60*”. A primeira retrucou: “*ave maria, mulher, porque você não estuda lá mais perto? Se eu fosse ter que pagar eu não pagava, morro de pena de gastar dinheiro*”. A outra respondeu: “*porque se eu estudar lá eu não tenho esses benefícios de PAS nem nada. Imagina tentar só pelo ENEM ? E se não entrar [na Universidade] ter que ficar pagando todo ano para fazer. Lá no Goiás, se eu tiro nota ruim, eu vou ter que gastar e, no PAS, eu tenho mais chance.*” Continuaram a conversa com risos ao mesmo tempo em que a estudante que disse que queria fazer o PAS, comentou que ia arranjar “*um véio rico*” para ela “*ficar lá na roça mesmo e ser sustentada.*”. A conversa entre as duas encerrou no momento em que uma seguiu em direção a igreja e outra em direção a estação de metrô, para onde segui também.

Essa dinâmica existente entre os alunos que residem no estado de Goiás e se deslocam para estudar no Plano também me foi apresentada em um dia em que estava aguardando um transporte no ponto de ônibus da W3. Havia muitos alunos de ensino médio aguardando seus respectivos ônibus e aproveitei para conversar com um garoto que possuía um crachá da Caixa Econômica Federal no pescoço. Perguntei se ele morava ali no Plano Piloto, ele me disse ser de Cidade Ocidental (GO), no que eu perguntei porque estuda no Plano e não em Goiás. Ele disse que nunca havia estudado lá, pois, desde pequeno, sua mãe trabalha em um prédio atrás da igreja (referindo-se a quadra 308) e, por causa disso, ela o trazia quando pequeno para que estudasse nas escolas ali do entorno da quadra ficando, portanto, próximo a ela.

Segundo ele toda sua trajetória escolar deu-se nas escolas daquela imediação, ainda que nunca tenha morado no DF sendo, preciso, deslocar-se diariamente. Atualmente cursa o 2º ano do Ensino Médio no CEMEB e, todos os dias, quando sai da escola, pega um ônibus em direção a Caixa Econômica Federal onde é estagiário como “Jovem aprendiz”, retornando para Cidade Ocidental no final do dia. A condição de passar horas se deslocando entre regiões administrativas do DF, sobretudo no começo do dia, em direção ao Plano Piloto e no final do dia, de volta para casa, marca de diferenças sociais e regionais que foram motivo de estudo recente apontando essa realidade.

Estudo da Companhia de Planejamento do DF (**Codeplan**) sobre o perfil socioeconômico dos municípios limítrofes ao Distrito Federal. Segundo o levantamento, mais da metade dos moradores de Águas Lindas (58,6%); Novo Gama (56,6%); Valparaíso de Goiás (55,0%); Cidade Ocidental, (52,3%); e Santo Antônio do Descoberto (50,7%) trabalham em alguma região administrativa da capital do país. Com renda de menos de dois salários mínimos por mês, a empregada doméstica Nilva Mara dos Santos, 39, desembolsa R\$ 24,50 para ir e voltar do trabalho diariamente. O deslocamento entre Jardim Ingá, distrito do município de Luziânia, a cerca de 46km do centro de Brasília, e Octogonal, ocorre com dois ônibus e uma van. Seis horas são gastas no percurso cumprido pela BR-040 há quase 10 anos. (Correio Braziliense, 20/10/2019)

No que toca a circulação dos estudantes pela cidade em transportes coletivos, com o intuito de observar melhor essa dinâmica, eu tomei um ônibus para São Sebastião, saindo da W3 Sul, depois do fim do horário escolar, quando vi inúmeros alunos subirem nele.

Passei pela catraca e fui abrindo espaço com o intuito de chegar ao final do ônibus. Os outros alunos, mais rápidos que eu, deslocaram-se com maior agilidade no meio dos passageiros. Além da minha aparente falta de jeito para empurrar as pessoas, ou mesmo pedir licença para a passagem, diminuí o passo com o intuito de observar melhor quem mais estava no ônibus pois, com exceção de pouquíssimas pessoas, ele poderia certamente ser confundido com um ônibus escolar, dada a quantidade de adolescentes e crianças com uniformes de escolas públicas do GDF que tomavam todo o espaço do transporte.

Desses, 90% poderiam ser classificados como pretos/pardos. Na minha passagem até o final do ônibus contei 4 jovens com crianças menores no colo, aparentemente irmãos ou com algum vínculo familiar, pela intimidade que mantinham. Pelos uniformes que vestiam supus que os mais velhos eram responsáveis por conduzir os mais novos para casa depois da aula. Com um ônibus tão jovial inevitavelmente o barulho, muitas vezes, era ensurdecedor. Entre gritos, brincadeiras e vários aplicativos abertos como Instagram, Youtube e WhatsApp, ouvia-se os mais diversos tipos de sons: áudios no celular, notificações indicando a próxima fase no jogo ou mesmo a reprodução de clipes de artistas pop.

A maioria dos que estavam ali conversava e interagia entre si, o que me fez pensar, inicialmente, que vinham da mesma escola. Porém, os uniformes eram de várias escolas diferentes. Nesse momento, percebi que, não necessariamente, eles eram próximos porque estudavam na mesma escola, mas porque pegavam o mesmo ônibus todos os dias juntos para voltarem para São Sebastião.

No meu campo de visão contei 18 crianças e adolescentes com celulares, todos de última geração, que funcionavam intercalando os aplicativos já citados. Porém, ainda que conectados ao mundo virtual, a interação entre eles era muito interessante. O que era visualizado por um era compartilhado manual e verbalmente aos que estavam mais próximos e também, em algum momento, aos que estavam uma ou duas cadeiras distantes. A visualização da informação era seguida de comentários, risos e brincadeiras. Poucos ao meu redor estavam sozinhos, mas, ainda assim, estes contavam com a companhia do celular mantendo o fone de ouvido conectado ao aparelho que reproduzia vídeos e músicas no Youtube ou Spotify.

O espaço público da Asa Sul é apropriado de diversas formas, como já vimos:

brincadeiras no metrô, espaços verdes usados como um passatempo e lugar para conversar, momentos de compras de balas, andar de skate e usufruir do balanço enquanto caminham em direção de casa. Mas relatos de assalto e sensação de insegurança estiveram presentes em algumas conversas que tive com estudantes. Uma aluna contou-me, enquanto nos dirigíamos a W3 Sul, que em 2018, estudava no turno da tarde e, portanto, já saía da escola no final do dia, horário esse que o local já estava um pouco escuro. Nessas condições ela vivenciou um arrastão quando passava pela calçada onde estávamos que fica em frente a escola. Perguntei se no momento do assalto o espaço estava esvaziado e ela disse que não, “estava assim”, apontado para a grande presença de alunos que seguiam junto conosco. Explicou que a situação deu-se quando um grupo de pessoas aproximou-se e assaltou vários alunos ao mesmo tempo.

Passar por essa circunstância aumentou seu medo de andar sozinha e, por isso, disse-me que sempre vai com os amigos para o ponto de ônibus quando o pai não vai buscá-la de carro. Disse rindo que, se os amigos não tiverem ido determinado dia ou não puderem voltar com ela, “eu faço amizade na hora, com quem tiver passando”. Além disso, acrescentou que seus pais têm muito medo que ela ande sozinha, o que aumenta a sua aproximação com outros estudantes da escola.

Para mais, dentro do contexto de insegurança, tive a oportunidade de falar com duas meninas que comumente voltam de skate da escola até a estação de metrô da 108. Consideram o trajeto longo, (15 a 20 minutos a pé) e, por estarem cansadas depois da aula, o skate facilita o deslocamento, já que a geografia do local é levemente ingrime. Na vinda para a escola, pela manhã, quando descem na estação de metrô, o percurso conta com uma leve subida até o encontro da escola, portanto o skate só serve no momento da volta, sendo preciso levá-lo no braço e só utilizá-lo na volta.

Elas também relataram medo e já terem sido vítimas de violência na região do entorno da escola. Devido ao fato de estudarem a tarde (em 2018) e, muitas vezes, já saírem da escola ao entardecer, um dia, por volta das 18h:30min, quando decidiram parar um pouco no meio do caminho para usar o balanço que fica na área verde da quadra 308, foram abordadas por dois rapazes que levaram seus celulares. Essa experiência as deixou com medo de “ficar pela quadra”. Comentaram que é bom fazer o percurso juntas porque “aqui”, referindo-se ao percurso da escola até a estação de metrô 108, “tem muito ponto

cego” não sendo possível ver onde as pessoas estão escondidas gerando muito assalto nas redondezas.

Para mais, contaram-me que, na volta da escola para o metrô, elas vão de skate numa pista, seguindo o fluxo contrário ao dos carros, e que por causa disso já passaram por várias situações, como a vez em que uma delas quase colidiu com um ônibus escolar que transitava pela quadra, pois caiu na pista quando um carro estacionado abriu repentinamente a porta ao lado dela no mesmo instante em que o ônibus vinha subindo na sua direção. Porém, nada de grave aconteceu, ela conseguiu levantar-se sem sofrer maiores consequências.

Jaramilo (2016) fez observações etnográficas com crianças argentinas sobre as suas experiências cotidianas na cidade. Ele buscou identificar os processos de socialização das mesmas percebendo como elas se apropriam de forma diferente dos espaços e também como aprendem a integrar-se na vida social. Nesse sentido, ele vai buscar apontar a influência da “masculinidade” presente no cotidiano dos mesmos.

As crianças, em especial os garotos, com as quais interagiu, circulavam livremente pelo bairro onde se deu a pesquisa e ele pode observar como eles se relacionavam com diferentes atores sociais que cruzavam seus caminhos. Como estavam sempre circulando e caminhando os garotos aumentavam a sua “masculinidade” pois conheciam os locais de trânsito e a forma de se comportar. Já o andar pelo bairro das meninas dava-se apenas após uma negociação com familiares que permitia que elas pudessem afastar-se das atividades domésticas, mas, ainda assim, a dinâmica de andança e apropriação delas distinguia-se da dos garotos, pois essa estava relacionada a um cuidado ou vigília de alguém.

Os meninos tinham a espacialidade muito bem demarcada, andavam com rapidez e tinham o bairro mapeado na cabeça devido, por exemplo, as atividades ao ar livre e brincadeiras que realizavam, mas ele pontua que as meninas também tinham suas “táticas de apropriação” do espaço e também haviam mapeado o bairro a partir das atividades que realizavam, como ir a escola ou a casa de conhecidos. De toda forma, seja menino ou menina, essas crianças se apropriavam dos espaços que não lhes pertenciam e que eram marcados distinções sociais.

De Certeau (2007:116) al pensar en las artes del hacer con que las clases populares inventan lo cotidiano, advirtió que la acción del caminar producía temporalmente una apropiación del espacio y una distinción en las relaciones entre posiciones diferenciadas. “Andar es no tener un lugar”, afirma el autor y agrega: “se trata del proceso indefnido de estar ausente y en pos de algo propio. El vagabundeo que multiplica y reúne la ciudad hace de ella una inmensa experiencia social de la privación del lugar”. En esas prácticas del “andar”, los niños construían y transformaban en otra cosa cada signficante espacial de “la Toma” en intersección y disputa con las niñas y otros varones que también caminaban el barrio y producían significantes. (Jaramillo, pág. 176).

Os estudantes da Asa sul sabiam apontar muito bem as diferenças sociais e geográficas de onde estudavam e de onde moravam, tal como as crianças descritas pelo autor que, ao caminharem pela cidade, visualizavam situações que envolviam questões de gênero, classe, etnia e geração. No curso de suas vidas, enquanto caminham ou se deslocam pela cidade as crianças do trabalho de Jaramillo, e os estudantes que observei, aprendem sobre situações, por exemplo, de como usar transportes, vivendo experiências diversas, sejam boas ou ruins, e se relacionando com instituições e inúmeros outros atores sociais.

O cotidiano dos estudantes, circulando pela Asa Sul ou em outros pontos de Brasília, compõe uma prática social e se integra à dinâmica da cidade. O medo dos responsáveis com as estudantes circulando pelos espaços públicos da Asa Sul parece estar relacionado a uma vulnerabilidade social que antecede a estada da mulher no espaço público, sendo preciso estar atento ou manter vínculos com conhecidos para não circularem sozinhas. Já no que se refere aos meninos, a insegurança dos responsáveis pelos estudantes pareceu estar relacionado ao medo de que eles entrassem em contato com pessoas com más influências e que poderiam os desviar dos estudos.

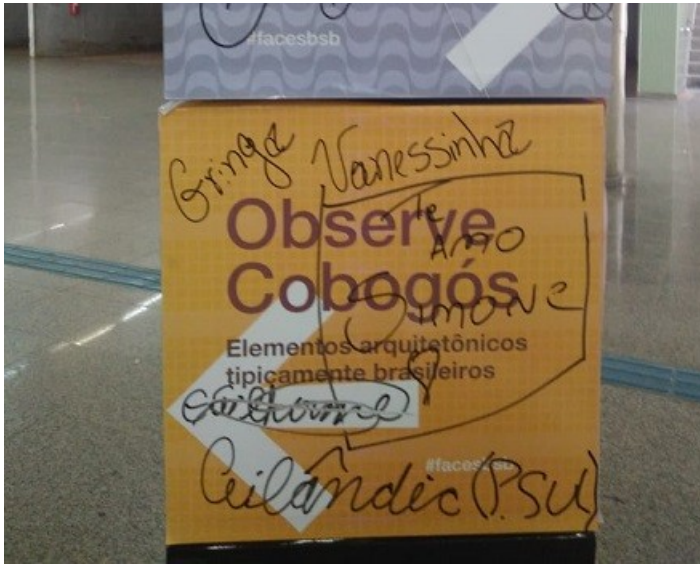
É possível encontrar pela Asa Sul algumas, ainda que poucas, intervenções artísticas em espaços públicos. No geral as áreas residenciais e comerciais tem pouca pichação, por exemplo, ou qualquer outro tipo de marcas urbanas, como grafite, colagens e rabiscos, se comparado a outras RA's. Contudo, encontrei, ao circular pelo metrô na estação 108, algumas intervenções interessantes numa obra que estava instalada no local, onde a mesma destacava, para os usuários que ali passassem, a direção de alguns locais

conhecidos na quadra para onde as pessoas poderiam se dirigir, como: “você está a 10 minutos do CineBrasília” ou “Restaurantes e café – aproveite para desacelerar um pouco”.

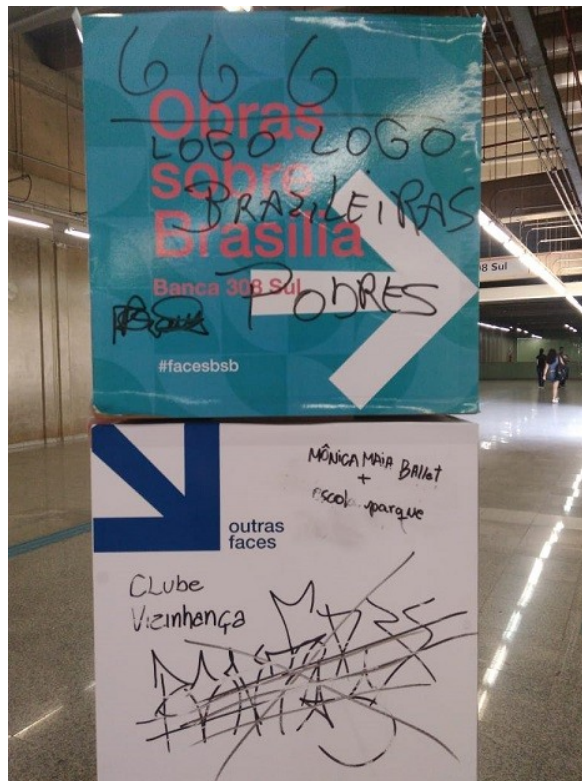
Não posso afirmar se as intervenções encontradas na obra são dos estudantes que circulam por ali, mas elas me deixam suspeitar dessa possibilidade porque os escritos fazem referência, por exemplo, a escola-parque da quadra e utiliza-se de uma linguagem jovem. De toda forma, achei válido deixar registrado mais um tipo de apropriação e uso dos espaços e aparatos da Asa Sul por quem transita por lá. Como mostrado a seguir, a pequena obra de papel que estava no meio da estação indicava lugares para se conhecer na Asa Sul e contava com intervenções nas placas fazendo referência a outros locais do DF onde os escritos originais falavam da superquadra. Na imagem que diz: “observe os cobogós – elementos arquitetônicos tipicamente brasileiros” alguém inseriu: “Ceilândia (P.Sul)” e outros exemplos como mostrados abaixo.



Obra na estação de metrô 108 Sul. *Arquivo Pessoal. Outubro de 2019*



Intervenção faz referência a região administrativa de Ceilândia e indica uma possível via de acesso ao local: (Pistão Sul). *Arquivo Pessoal. Outubro de 2019*



Intervenção na obra faz referência a escola parque. *Arquivo pessoal. Outubro de 201*



Na imagem que faz referência a superquadra modelo foi inserida outra localidade: “P.Sul. (Lt12)” que entendo fazer referência ao Pistão Sul, lote 12. *Arquivo Pessoal. Outubro de 2019.*

Tive a oportunidade de entrevistar Laura²⁷, professora de escolas públicas no Distrito Federal há 9 anos. Ela é natural de Brasília e desenvolveu boa parte da trajetória escolar nas décadas de 80 e 90 tendo estudado em escolas públicas tanto na Asa Sul como no Lago Norte. Nesse sentido, conhece um pouco das duas realidades da educação no DF, tanto como aluna e, posteriormente, como professora.

Inicialmente ela foi professora na região administrativa de São Sebastião, na escola Chicão (Centro de Ensino Médio São Francisco), depois foi para o Centrão (Centro de ensino médio) e, posteriormente, foi trabalhar na regional. Ao me contar sobre a sua experiência em sala de aula ela disse ter vivenciado muitas situações difíceis: “no ano que eu trabalhei no Chicão morreram 8 alunos, 1 foi suicídio, 3 foi de bala porque era traficante, 1 morreu afogado no exército porque ele não sabia nadar e obrigaram ele a nadar, então eu sei que morreram 8 num ano só...bem forte.”. Mas ela também relatou ter encontrado alunos muito bons e dedicados, que conseguiram, posteriormente, acessar o ensino superior, bem como conheceu alunos com grandes habilidades artísticas para pintura e desenho.

Nesse sentido, quando se referia às escolas de São Sebastião, ela disse que o local é

²⁷ Nome fictício.

um espaço muito carente “tem uns bairros lá bem perigosos, teve uma vez que eu entrei numa escola quando eu estava na regional e eu vi polícia entrando e não sabia o que era, o professor disse: é menino com arma na escola, então teve algumas vezes que a gente saiu escoltada, porque avisaram que ia ter briga de gangue. Eu nunca vi, mas a gente saía com a polícia perto. Essa escola, por exemplo, fechou o atendimento a noite.” Da mesma forma, ela também pontuou que na mesma escola em São Sebastião há muitos grupos artísticos jovens que desenvolvem trabalhos importantes na cidade com pessoas residentes no local.

Depois de anos em São Sebastião ela veio trabalhar no Plano Piloto, pois tinha muita vontade de trabalhar na Escola da Natureza e lá ela passou uma temporada realizando alguns projetos. Depois disso foi à escola de ensino fundamental, nessa, segundo ela, o horário de tempo integral e excesso de atividades superlotava os alunos de afazeres: “lá era conteúdo de manhã, conteúdo a tarde e [os alunos] não fazem dever de casa, não estudam, então, enche de muita atividade e eles não estudam. Ai fica assim: o horário para fazer o dever de casa é na hora do almoço? Sabe, alguém vai fazer dever de casa esse horário? Vai ter algum pique de alguém estudar? Então a estrutura era muito ruim. E agora parece que vai piorar, antes eles saíam da escola pelo menos 3 vezes por semana e agora não, ficam naquela prisão lá. Horrível. E a gente (referindo-se a pesquisa com fizemos juntas) ainda fazia aula para os meninos saírem, aquilo lá eles amavam.”

Essa observação da professora, quanto ao tempo disponível para estudarem e sistematizarem o conteúdo aprendido, foi uma questão pensada pelos educadores na construção do modelo educacional para Brasília, pois eles imaginavam que era preciso inserir os alunos em muitas atividades, mas também dar tempo para aos mesmos as desenvolverem.

“a integração das atividades entre as duas instituições criava condições para o aluno dedicar-se integralmente ao programa. Pelo fato de estudar em dois turnos, o aluno da escola classe não levava dever para casa. Como muitas matérias eram desenvolvidas na Escola Parque, sobrava tempo para fazer o dever na própria escola” (PEREIRA e ROCHA, 2011, pág. 173).

Contudo, a fala da professora nos aponta que a grande quantidade de atividades no contraturno escolar não permite que os alunos tenham tempo para estudar, só restando tempo para isso quando chegam em casa, mas dado o cansaço dos longos deslocamentos, muitos alunos atrasam os deveres ou não conseguem colocá-los em dia. Nesse sentido, percebemos que há um distanciamento entre a tentativa da escola em proporcionar muitas atividades e ocupar o tempo dos alunos e a realidade social e geográfica dos mesmos que dificulta atender toda a demanda no dia a dia em trânsito pela cidade. Era comum ouvirmos dos estudantes relatos sobre sono e a dificuldade que tinham de estudar, tal como registramos na fala dessa aluna.

“Eu sei como é tudo no Amanhecer”; “viro a esquina e já tô na parada”; “o pessoal da minha escola antiga diz que eu escolhi errado ao vir pro Plano, [dizem que] aqui tem muita má influência; eu discordo, mas ano que vem vou voltar pra lá, porque gosto de estudar, mas não consigo por conta do sono”. (diário de campo coletivo, 01/10/2018)

Ainda na mesma entrevista com a professora, toquei no assunto da circulação dos alunos nas quadras da Asa Sul, enquanto passam por lá indo para a escola ou voltando para suas casas. Perguntei a professora qual seria sua percepção sobre como é essa experiência para eles, já que a maioria não reside ali. Sua fala aponta uma semelhança com as percepções que eu havia tido: os alunos apropriam-se de forma passageira dos espaços públicos da Asa Sul sobretudo no que diz respeito aos que estão para além do ambiente escolar e isso pode ocorrer por diversos motivos: impedimento dos responsáveis, falta de acesso ao local nos finais de semana, não sentirem-se parte do local, etc.

“Muita gente se acostuma desde pequena a frequentar o Plano sabe, mas assim, é um frequentar assim: vou para a escola, volto para casa, não é um frequentar de: haaa, vou ver o que tem na cidade para usufruir. Não, lazer não...mas, claro, é bom saber das coisas que tem, a gente tentou mostrar né, o CineBrasília, a orquestra sinfônica, várias coisas gratuitas que é aberto para todo mundo. Se a gente tem um bairro, uma comunidade que é do local, eu acho que a questão de fazer vínculos é maior e a gente ver o que precisa melhorar e como melhorar, agora aqui, cada um mora num canto diferente, então ter a identidade própria é diferente...No elefante Branco também são todos de lugares diferentes, são poucos que moram no Plano ou perto na escola. (Professora Laura, setembro de 2019).

O documentário *Superquadra Sul 308* (2019) apresentado pelos jornalistas Gerson Camarotti e Cristina Aragão explora um pouco de como foi pensada a dinâmica de funcionamento da quadra 308 na década de 1960 e propõe uma reflexão sobre como essa “resistiu” e se “modificou” ao longo dos anos, sobretudo naquilo que toca ao modo de moradia do local. Como já colocado anteriormente, a “quadra modelo” da 308 sul, compõe a unidade de vizinhança, juntamente com a quadra 107, onde localiza-se a escola de ensino fundamental, e serviu de inspiração para a construção da maquete dos alunos na primeira oficina que participei.

No documentário, vários moradores de apartamentos locais, como ex-funcionários de banco, arquitetos, engenheiros, sociólogo, entre outros, dão suas opiniões a partir das experiências positivas e negativas que já tiveram como moradores da região. Uma parte do documentário observa falas e percepções sobre o modo como funcionam hoje as escolas públicas dentro da quadra e que dialoga com as informações apresentadas aqui.

Inicialmente, um arquiteto, morador do local, aponta ser interessante o fato dos prédios residenciais, pensados por Lúcio Costa, terem seis pavimentos e serem localizados próximo às escolas locais, com o intuito de que a mãe conseguisse observar seus filhos na escola, ou nos espaços de lazer da quadra, de dentro de casa. Contudo, ele afirma em seguida ter sido esse projeto uma “utopia da época”, “que hoje realmente não é vivida” pois, segundo ele, por serem escolas públicas, quem estuda lá não são os filhos das pessoas que moram no local e, também, a situação modificou-se porque as mães não estão mais em casa para poder observar seus filhos de dentro dos apartamentos.

Outro morador local diz ter vindo com sete anos de idade para Brasília, tendo estudado na escola pública da quadra, e lembra-se de quando descia o prédio e caminhava até a escola para cursar a primeira série do primário. Segundo ele, seus colegas eram a maioria moradores do local: “naquela época era uma verdadeira família”. No mesmo sentido, o atual prefeito da superquadra 308 diz ter estudado nas três escolas da quadra, mas seu filho não: “as novas gerações, como você pode constatar, 100% quase da clientela da 308, não residem mais na quadra, são alunos de fora da quadra, como acredito que não moram sequer no Plano Piloto.”

Essa nova configuração posta nas escolas públicas parece trazer um recorrente

incômodo a uma parcela dos residentes locais que estranham o acesso de estudantes de fora da quadra àquelas escolas. Outros moradores apontam que o incômodo de algumas pessoas se dá porque “não querem ver carro de fora, por exemplo, as vans que trazem as crianças.” Outra senhora, arquiteta, também moradora, diz que há uma “implicância” e reclamação que as crianças fazem barulho e porque não querem circulação de veículos “exóticos” dentro da quadra.

Ainda no documentário, a fala de outros dois moradores evidencia um certo descontentamento com a atual configuração e funcionamento das escolas que atendem estudantes de outras RA's: “Eu acho que a gente tinha que preservar a concepção da unidade de vizinhança”, e isso é dificultado porque os ônibus escolares, quando entram na quadra “sobem nas calçadas, eles não tem respeito.” Outro morador sugere que poderia ser uma solução para o problema se os ônibus escolares ficassem na entrada da quadra e uma pessoa levasse e buscasse as crianças até a escola, já que a quadra não foi projetada para a circulação de veículos de grande porte. É importante destacar que soluções como essa cerceariam ainda mais as possibilidades de livre circulação ou acesso aos outros espaços das quadras pelos estudantes, já que eles seriam conduzidos por um caminho previamente estabelecido do ônibus para dentro da escola e dessa para a ônibus, sob a supervisão de um adulto.

A circulação dos estudantes que se movimentam e estudam pelas quadras da Unidade de Vizinhança é bastante dinâmica, pois, pelo que pudemos perceber, constantemente eles estão mudando de escola, tanto porque os prédios são divididos por séries, como também para garantirem as vagas com antecedência para os anos seguintes, tal como registramos numa fala de uma das professoras. *No caminho, indo para uma atividade, sentimos falta de uma estudante e a professora nos disse que ela havia sido aceita em outra escola e que, por conta disso, ela se transferiu para “guardar” e “não perder” a vaga. “É bem comum, porque aqui vai até o sétimo ano”, “nessa época tem muito”. (Diário de campo coletivo.)*

Na última oficina com os estudantes de ensino fundamental alguns nos disseram onde estudariam a partir do ano seguinte: um iria para o Cruzeiro, em escola particular. Outro contou que estudará no Paranoá, em escola pública de turno único, afirmando não ter certeza se pela manhã ou pela tarde. Irá de ônibus todos os dias e duas vezes por semana

virá ao CIEF – Centro Integrado de Educação Física - para a prática de karatê, esporte que gosta muito. Enquanto conversávamos ninguém demonstrou ter a preocupação de manter-se junto na mesma escola, aparentemente cada um iria para a escola que as condições sociais, econômicas e de cunho familiar lhes permitessem ir.

Moura e Vasconcelos (2012) pontuaram, acerca dos percursos urbanos de jovens universitários da UnB, oriundos de todo o Distrito Federal, e que passaram a frequentar recentemente o ensino superior, que as suas dinâmicas cotidianas de deslocamentos pela cidade, em busca de um nível superior e ascensão social, dizem respeito a uma mobilidade social que envolve experiências complexas de trajetórias biográficas “em uma sociedade permeada por hierarquias de classe, cor e origem regional, relacionados a projetos não só individuais, mas também familiares e transgeracionais.”. Nesse sentido, tal como observamos com os estudantes de ensino fundamental e médio, trajetórias biográficas e ascensão social são “permeadas por territorialidades urbanas, por entre as quais os deslocamentos cotidianos criam rotas nas quais a possibilidade de movimento diário se torna um recurso precioso.” (pág. 109 e 110).

Residir em regiões distantes da Asa Sul ou mesmo do Plano Piloto de Brasília, ao mesmo tempo em que estudam nelas parece significar para os estudantes que aquele local onde fica a escola não lhes pertencem. Ainda que, como apontou a professora entrevistada, numa visão idealizada, os espaços sejam públicos e acessíveis para todos, um real sentimento de pertença parece não existir ali e dificuldades se impõem nessa busca por acesso a outros espaços. Sendo assim, a cidade de Brasília, os espaços públicos do Plano Piloto, sobretudo da Asa Sul, onde pudemos observar melhor, permite o trânsito dos alunos na realização de suas atividades cotidianas, sem que isso implique uma apropriação efetiva e não apenas temporária da cidade e dos espaços, bem como toda uma dinâmica marcada por estratificação e diferenças sociais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa dissertação buscou pontuar, inicialmente, e de forma breve, os fundamentos sociais e políticos que influenciaram a decisão do então presidente da república à época, Juscelino Kubitschek, de transferir a capital do Brasil da cidade do Rio de Janeiro para Brasília, na década de 1950. Sua atitude ocasionou um grande fluxo de operários de regiões mais pobres do país, que foram para Brasília com o intuito de servir como mão de obra para a construção do novo empreendimento urbano bem como em busca de melhores condições para viver. Vimos que, segundo os planos dos idealizadores que estavam a frente desse movimento, como o urbanista Lúcio Costa, havia o intuito de implementar um novo modo de comportamento no que toca a sociabilidade do povo brasileiro sendo, a partir dali, a nova capital, vanguarda de modos cívicos e democráticos de convivência, sobretudo no que dizia respeito às questões públicas da vida do indivíduo moderno.

Nesse sentido, a construção de Brasília, demasiadamente planejada, continha a ideia das superquadras organizadas em unidades de vizinhança, essas, permitiriam a convivência de moradores de diferentes estratos sociais que usufruiriam de espaços e serviços de fácil acesso, em um estilo de vida pautado numa livre circulação pelos espaços públicos como as áreas verdes, os pilotis dos prédios residenciais e as escolas de educação básica, onde encontraríamos um modo de sociabilidade voltada ao estilo comunitário e gregário.

No que toca ao modelo parcialmente implementado para o funcionamento do sistema escolar, vimos como a disposição geográfica das escolas nas superquadras estava inserida no ideal de construção de um novo modelo de ensino onde haveria agregação de pessoas. Para mais, o modelo de funcionamento das escolas públicas estava envolvido em uma dinâmica que perpassaria o modo de funcionamento da cidade, permitindo o acesso dos estudantes aos vários níveis de ensino, do fundamental ao superior de modo tranquilo e comunitário.

Porém, vimos que o passar das décadas trouxe outra dinâmica de funcionamento para as escolas públicas da região, e toda a projeção que se fazia de um modo de sociabilidade em espaços públicos, dentro de ambientes comunitários, mudou em grande escala. A localização geográfica das escolas públicas de Brasília influencia hoje na

dinâmica que envolve os movimentos citadinos de estudantes moradores do Distrito Federal pelos espaços públicos da cidade, já que esses estudam em regiões administrativas diferentes das de onde residem, condição destoante da que foi projetada no passado. Todo o planejamento arquitetônico/urbanístico de Lúcio Costa e o intelectual de Anísio Teixeira implementados, ainda que parcialmente na nova capital do país foi, ao longo das décadas, sendo modificado e, conseqüentemente, imprimindo novos contextos urbanos a cidade de Brasília, em especial na Asa Sul, prontamente construída para performar um modelo de sociabilidade pública pautada na convivialidade entre vizinhos.

A partir das escolas públicas inseridas dentro desse contexto geográfico e social observamos como se dá a sociabilidade de estudantes nos espaços públicos de Brasília. Ao realizarem percursos cotidianos no movimento *casa-escola-casa*, saindo de suas residências em direção a escolas públicas localizadas no Plano Piloto de Brasília, percebemos como a cidade e determinadas áreas urbanas do Distrito Federal podem ser pensadas a partir das situações que tocam os trânsitos, deslocamentos, formas de convivência, mobilidade social e espacial, bem como o acesso aos transportes e às possibilidades de apropriações do espaço público.

Partindo de duas escolas públicas de Brasília, mais especificamente aquelas mapeadas acima, ambas, localizadas na Asa Sul do Plano Piloto, observamos a realidade de estudantes que deslocam-se diariamente de suas casas até as escolas, sob as mais diversas formas: ônibus, metrô, BRT, carro particular e também sob as mais variadas justificativas: a busca por acessar um ensino diferente, em alguns casos, melhor do que aquele que lhe é oferecido nas adjacências das suas moradias, ou servir como um ponto de apoio durante todo o dia para os pais enquanto esses trabalham.

Quando olhamos para as peculiaridades que envolvem a circulação nos espaços públicos de Brasília pelos estudantes, vimos como seus modos de socialização e interação com os espaços, os indivíduos e as situações apresentam variadas expressões, arranjos e configurações a depender do local onde estavam inseridos, do espaço de onde falavam ou com quem estavam interagindo. Nesse sentido, as noções de espaço público, cidade e patrimônio faziam mais sentido para os alunos, por exemplo, quando se fazia referência àqueles que eles haviam desenvolvido vínculos afetivos em decorrência da moradia ou da apropriação em determinadas circunstâncias. Diferentemente do comportamento de

distanciamento apresentado por eles quando se fazia referência ao Plano Piloto a seus moradores e sua dinâmica de organização.

Além disso, a localização geográfica das escolas públicas dentro do Plano Piloto possibilitou algumas reflexões, por exemplo, a de que as relações sociais dos estudantes com os moradores das quadras são possíveis de serem vistas a partir de situações de aproximação ou afastamento entre indivíduos e da apropriação ou não dos espaços onde se encontram. Proximidade física de indivíduos de extratos sociais distintos, em decorrência da localização da escola, não parece implicar em aproximação social ou mesmo cultural dos indivíduos que, por ventura, entram em contato físico ou visual. Além disso, o fato dos alunos de menor renda estudarem longe do local de residência, numa área mais abastada, pareceu estar relacionado a busca por locais de menor vulnerabilidade no que toca a existência de violência ou drogas tendo, assim, essas escolas, condições de oferecer um melhor ensino e por um maior prazo de tempo durante o dia, o que recompensaria o esforço de deslocar-se em grandes distâncias diariamente.

O deslocamento dos estudantes nos transportes públicos, nas vias, calçadas e áreas verdes, se torna, muitas vezes, o momento da apropriação dos espaços por onde circulam e também a oportunidade que encontram de se comportarem sem uma vigilância constante dos seus responsáveis, seja em casa ou na escola. Nesse sentido seus *trajetos* cotidianos pela cidade que se dão, por exemplo, parando para conversar, interagir, comprar balas, andar de skate, etc, perfazendo suas *trajetórias* de vidas, sobretudo, naquilo que toca o acesso à educação.

As observações, conclusões e apontamentos feitos aqui só foram possíveis, em sua maioria, dada as colocações feitas pelos estudantes e também devido aos seus modos de comportamentos ao longo da pesquisa. As suas visões de mundo possibilitaram a sistematização das percepções acima apresentadas e a compreensão das peculiaridades e semelhanças que envolvem não só o deslocamento pela cidade, mas o contato com o diferente e a própria construção das suas trajetórias de vida nos dos trajetos que realizam.

Feitas de diversas maneiras e sob diferentes justificativas o ir e vir desses alunos ao se fazerem presentes pela cidade confere não só às superquadras do Plano Piloto, mas a toda a dinâmica urbana do Distrito Federal, modos de fazer a cidade e a si mesmos no processo de construção dos seus percursos escolares. Nesse sentido, como procurei mostrar, esses

deslocamentos em Brasília traduzem inúmeros acontecimentos que perpassam o dia a dia dos estudantes ao circularem pela cidade, bem como, demarcam diferenças sociais, políticas e regionais. Foi buscando fazer uma Antropologia urbana que estivesse atenta aos pedestres, aos andarilhos e aos seus movimentos pela cidade, bem como a compreensão das possíveis motivações que existiam ali, que enxerguei situações de mobilidade social, conflitos e apropriações dos espaços públicos por meio desses estudantes.

Essas escolas possuem especificidades, como vimos anteriormente, decorrente de acontecimentos históricos e políticos que marcam todo o processo aqui descrito e continuará a marcar ao longo dos anos. As escolhas sobre os locais de estudo, sejam dos responsáveis ou dos governantes e os remanejamentos e rearranjos, inerentes a vida particular de cada um, implicam diretamente na vida desses indivíduos que buscarão meios de apropriar-se da melhor forma que lhes couber e diante das condições apresentadas. A relação com o espaço público, apresentada aqui sob diferentes formas de apropriação, mostrou como os estudantes não estão apenas circulando, ou simplesmente indo de um local a outro, eles estão, sobretudo, intervindo e fazendo a cidade sob diferentes perspectivas. Brasília mostra, muitas vezes, na sua dinâmica transeunte, possibilidades de apropriação dos espaços ainda que por vias desiguais, mas gerando espacialidades e noções de pertencimento diversas a depender de onde e como cada um se faça presente.

Por fim, acredito que as discussões apresentadas aqui sobre a cidade de Brasília e os espaços públicos nela inseridos podem vir a contribuir com o desenvolvimento futuro de novas pesquisas que busquem, sobretudo, identificar as inúmeras possibilidades de vivências inerentes aos transeuntes da cidade, bem como as suas capacidades de agência e atuação sobre os espaços de usufruto coletivo, atentando para questões sociais, políticas, étnicas, entre outras, que estão inseridas no cotidiano de circulação das pessoas. A circulação específica de estudantes pela cidade pode vir a servir de suporte para a compreensão de uma formação social que se dá fora de sala de aula, mas que está inserida dentro do contexto escolar, ainda que acontecendo nos espaços da cidade.

Referências Bibliográficas

AMARAL, Clara Ramthum do. **A formação do magistério primário nos primórdios de Brasília (1960-1964): memórias de uma utopia possível.** In: Anísio Teixeira e seu legado à educação do Distrito Federal. História e Memória. Brasília. Editora Universidade de Brasília. 2018.

BOURDIEU, Pierre. *A Economia das trocas linguísticas.* São Paulo: Edusp. 1982.

_____. 1998 [1986]. “**A ilusão biográfica**”. In Amado, Janaína; Ferreira, Marieta de Moraes (orgs.), *Usos e abusos da história oral.* Rio de Janeiro: Editora da FGV.

BORGES, Antonadia. **O terror como subversão: etnografia das narrativas produzidas por jovens do Distrito Federal brasileiro.** Revista de Ciências Sociais, nº43, julho/dezembro de 2015, p.149-165.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do Cotidiano.** 3ª edição. Editora Vozes, Petrópolis. 1998.

COHN, Clarice. **Antropologia da criança.** 2ª edição. Zahar editor. Rio de Janeiro. 2005.

CORDEIRO, Alex Sandro Lopes. **Fazer família e cidade na habitação da rua: Brasília em suas múltiplas habitabilidades.** Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social. UNB. Brasília, 2018.

COSTA, Lúcio. **Registro de uma vivência.** São Paulo: Empresa das artes, 1995.

COUTINHO, Laura Maria. **Ver os olhos que viram: fotografia e memória no Museu da Educação do Distrito Federal.** In: Anísio Teixeira e seu legado à educação do Distrito Federal. História e Memória. Brasília. Editora Universidade de Brasília. 2018.

CHRISTOVÃO, Ana Carolina; SANTOS, Mariana Milão dos. **A escola na favela ou a favela na escola?** In: Ribeiro, Luiz Cesar de Queiroz.[et al] *Desigualdades urbanas, desigualdades escolares.* Rio de Janeiro. Letra Capital: Observatório das Metrôpoles: IPPUR/UFRJ, 2010.

DAMATTA, Roberto. 1997. **A Casa e a Rua: espaço, cidadania, mulher e morte no**

Brasil. 5. ed. Rio de Janeiro: Rocco Digital

Di GIOVANNI, Julia Ruiz. **Fazer corpo como tomar a Bastilha: leituras de Michel de Certeau para uma antropologia do gesto político.** Revista de Antropologia. São Paulo (online) V.61 n.2 págs. 19-39. USP, 2018.

FREHSE, Fraya. **A rua no Brasil em questão (etnográfica).** *Anuário Antropológico*, (II), 99-129. 2013.

FRÚGOLI JR, Heitor. **O urbano em questão na antropologia: interfaces com a sociologia.** Revista de Antropologia. Vol. 48. nº1. São Paulo. Jan/Jun de 2005.

Governo do Distrito Federal. Secretaria de estado de educação. Coordenação regional de ensino do Plano Piloto. **Centro de Ensino Médio Elefante Branco. - CEMEB. 58 anos de História.** Brasília. Triênio 2017-2019.

HOLSTON, James. **A cidade Modernista. Uma critica de Brasília e sua utopia.** Companhia das letras. 1993.

JARAMILLO, Jesús. **“Andar todo el dia”:** construcciones de género de niños y niñas em espacios urbanos. La aljaba. Segunda época, volumen XX, 2016, págs. 167-186.

KUBITSCHKEK, Juscelino. **Por que Construí Brasília.** Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial, 2000.

LEITE, Rogério Proença. **Contra-usos da cidade. Lugares e espaço público na experiência urbana contemporânea.** 2ª edição. Campinas, São Paulo. Editora UNICAMP; Aracaju, Sergipe. UFS, 2007.

Magnani, José Guilherme Cantor; SOUZA, Bruna Mantese de. **Jovens na Metrópole: etnografias de circuitos de lazer, encontros e sociabilidade.** 1ª edição. São Paulo. Editora Terceiro Nome. 2007.

MATIAS, Ana Carolina Caetano. **As cargueiras do Cerrado: catadores de recicláveis na fronteira da sustentabilidade.** Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social. UNB. Brasília, 2018.

MEDEIROS, Bianca Freire; TELLES, Vera da Silva; ALLIS, Thiago. **Por uma teoria social on the move.** Tempo Social, revista de sociologia da USP, V.30 n.2. págs. 1 a 16. 2018.

MEDEIROS, Valério Augusto Soares de; MATTA, Maurício da Silva. **Momento de criação: a concepção de Brasília e do Congresso Nacional**. Brasília. Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2010.

MILSTEIN, Diana. **Cuerpos que se desplazan e lugares que se hacen. Experiencias etnográficas com ninõs em dos bairros populares de la Argentina**. Sociedade e Cultura. Goiânia, v.16, n.1, p-69-80, jan/jun de 2013.

MOURA, Cristina Patriota de. **A área de vizinhança n.1 e as escalas relevantes do patrimônio**. In: Moura, Cristina Patriota de; PEIXOTO, Elane Ribeiro; DERNTL, Maria Fernanda (orgs.) Cotidianos, Escolas e Patrimônio: Percepções antro-urbanísticas da Capital do Brasil. Brasília, 2019. No prelo.

_____. **Considerações sobre motilidade estudantil nos campi da Universidade de Brasília**. In: Carlos Benedito Martins e Maria Manuel Viera. (Org.) Educação Superior e os Desafios de Novo Século: contextos e diálogos Brasil – Portugal. 1ª edição. Editora UnB. 2018, v.1, p.301-334.

_____; VASCONCELOS, Larissa Fernandes Lins de. **Trajetórias, trajetos e “motilidade” na Universidade de Brasília**. Antropolítica. Niterói. n.32, p.87-112, 1º semestre 2012.

Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Brasil). Superintendência do Iphan no Distrito Federal. **Superquadra de Brasília: preservando um lugar de viver**. Organização e coordenação Carlos Madson Reis, Sandra Bernardes Ribeiro e Francisco Ricardo Costa Pinto; texto, Claudia Mariana Vasques et al – Brasília – DF, 2015.

JANUZZI, Vinícius Prado. **Em Brasília, mataram a rua? Considerações etnográficas sobre sentidos possíveis de “rua” (?) no Plano Piloto da Capital Federal**. 42ª Encontro Anual da Anpocs. 2018.

OLIVEIRA, Rômulo Andrade de. **Brasília e o paradigma modernista: planejamento urbano do moderno atraso**. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo. São Paulo. 2008.

PARK, Robert Ezra. **A cidade: sugestões para a investigação do comportamento humano no meio urbano**. In: O fenômeno urbano. Editora Zahar, Rio de Janeiro, 1976.

PEREIRA, Eva Waisros (org). **Anísio Teixeira e seu legado à educação do Distrito**

Federal. História e Memória. Brasília. Editora Universidade de Brasília. 2018.

PEREIRA, Eva Waisros; CARVALHO, Pedro Mesquita de. **Resistência, contradições e impasses na concretização do plano de Anísio Teixeira.** In: Nas asas de Brasília. Memórias de uma utopia educativa.(1956-1964). Brasília. Editora UnB. 2011.

PEREIRA, Eva Waisros; HERIQUES, Cinira Maria Nóbrega. **Escola Júlia Kubitschek – A primeira escola pública do Distrito Federal.** In: Nas asas de Brasília. Memórias de uma utopia educativa.(1956-1964). Brasília. Editora UnB. 2011.

PEREIRA, Eva Waisros; ROCHA, Lúcia Maria da Franca. **Escola Parque de Brasília: uma experiência de educação integral.** In: Nas asas de Brasília. Memórias de uma utopia educativa.(1956-1964). Brasília. Editora Universidade de Brasília. 2011.

PEREIRA, Eva Waisros (org). **Nas asas de Brasília. Memórias de uma utopia educativa.** (1956-1964). Brasília. Editora UnB. 2011.

PIZZOLATO, Nélio Domingues. et al. **Localização de escolas públicas: síntese de algumas linhas de experiências no Brasil.** In: Pesquisa Operacional, v.24, n.1, p.111-131, Janeiro a Abril de 2004.

QUEIROZ, M^a Isaura Pereira de. 1991 [1983]. *Variações sobre a técnica de gravador no registro da informação viva.* São Paulo, SP: T. A. Queiroz Editor. Capítulos IV a VII.

RIBEIRO, Luiz Cesar de Queiroz; KAZTMAN, Ruben. **A cidade contra a escola? Segregação urbana e desigualdades educacionais em grandes cidades da América Latina.** Rio de Janeiro. Letra Capital. Rio de Janeiro. 2008.

RICARDO, Luciana de Maya. **Do ideário pedagógico de Anísio Teixeira para Brasília às escolas parque contemporâneas.** In: Anísio Teixeira e seu legado à educação do Distrito Federal. História e Memória. Brasília. Editora Universidade de Brasília. 2018.

RODRIGUES, Georgete Medleg. **Ideologia, propaganda e imaginário social na construção de Brasília.** Dissertação Mestrado. Departamento História. Universidade de Brasília. Brasília, 1990.

SINHG, Dhan Zunino. **Ciudades, prácticas y representaciones em movimiento. Notas para un análisis cultural de la movilidad como experiencia urbana.** Tempo Social, revista de sociologia da USP, V.30 n.2. págs. 35 a 54. 2018

SCHENSUL, Jean J; LeCOMPET, Margaret D. **Essential ethnographic methods: a mixed methods approach**. Plymouth, UK: AltaMira Press. 2013.

SILVA, Joyce Helen Neves da. **“De rico” e “de Pobre”**: a vivência de estudantes periféricos na Unidade de Vizinhança nº1 de Brasília. Monografia de conclusão de curso. Universidade de Brasília. Instituto de Ciências Sociais. Brasília, 2019.

SIMMEL, Georg. **As grandes cidades e a vida do espírito**. Mana. Vol. 11. no.2 Rio de Janeiro. Outubro de 2005.

TEXEIRA, Anísio. **Plano de Construções Escolares de Brasília**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, v.35, n81, p.195-199, jan/mar.,1961.

_____. **Uma experiência de educação primária integral no Brasil**. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v.38, n.87, jul./set. 1962. p.21-33.

TSENG, Han Hui. **“Cuidado!” in urban Brazil: An auto-ethnographic discussion of fear and safety in public space**. Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília. Instituto de Ciências Sociais. Brasília, 2019.

URIARTE, Urpi Montoya. **Experiência e gente nas imagens da cidade**. Iluminuras, Porto Alegre, v.18, n44, pág.284-311, jan/jul, 2017.

VASCONCELOS, Larissa Fernandes Lins de. **Patrimonialização na Unidade de Vizinhança Nº1**. Monografia. Departamento de Antropologia. Universidade de Brasília. Brasília, 2013.

VASCONCELOS, Maria Paula de Almeida. **A utopia de Brasília: urbanidade cosmopolita**. In: Nas asas de Brasília. Memórias de uma utopia educativa. (1956-1964). Brasília. Editora UnB. 2011.

VELHO, Gilberto. Observando o familiar. In: **Um antropólogo na cidade. Ensaios de Antropologia Urbana**. Zahar editor. Rio de Janeiro. 2013.

_____. **Unidade e Fragmentação em sociedades complexas** In: Projeto e metamorfose: antropologia das Sociedades Complexas. 3º edição. Rio de Janeiro. Jorde Zahar. 2003.

VIANNA, Leticia C. R; PINTO, Francisco Ricardo Costa; ZENUN, Maíra; SOUZA, Raquel Mello de. **Sociabilidade, arte e patrimônio cultural em uma utopia urbana**. In:

Artes populares no Brasil central: performance e patrimônio. Org(s): TEIXEIRA, João Gabriel L. C. ; VIANNA, Letícia C. R. Brasília, Universidade de Brasília. 2012.

WIGGERS, Ingrid Dittrich; PIEDADE, Mariana Menezes; REIS, Thais. **Memórias da Educação de Brasília: as primeiras escolas classe.** In: Anísio Teixeira e seu legado à educação do Distrito Federal. História e Memória. Brasília. Editora Universidade de Brasília. 2018.

ZUCCARELLI, Carolina; CID, Gabriel. **Oportunidades educacionais e escolhas familiares no Rio de Janeiro.** In: Ribeiro, Luiz Cesar de Queiroz.[et al] Desigualdades urbanas, desigualdades escolares. Rio de Janeiro. Letra Capital: Observatório das Metrôpoles: IPPUR/UFRJ, 2010.

ANEXO

Centro de Ensino Fundamental 02 - A comunidade escolar

Prezados/as pais, mães e responsáveis pelos estudantes, este questionário é totalmente anônimo e qualquer informação aqui colocada servirá a propósitos estatísticos.

Sobre a criança/adolescente estudante do CEFO2

1. Como o/a estudante pela qual você é responsável chega ao CEFO2?

- 1.1 () carro próprio
- 1.2 () carona
- 1.3 () ônibus. Quantos? _____
- 1.4 () transporte escolar
- 1.5 () metrô
- 1.6 () bicicleta
- 1.7 () a pé
- 1.8 () Uber ou semelhantes

2. Quanto ele/a gasta diariamente com transporte?

- 2.1 () Até 10
- 2.2 () _____ de 10 até 15
- 2.3 () de 15 a 20
- 2.4 () Mais de 20 reais

3. Ele/a usa algum subsídio de transporte? (Ex: Passe estudantil, vale transporte, gratuidade, etc.)

- 3.1 Sim. Qual? _____
- 3.2 Não

4. Ele ou ela recebe algum tipo de benefício social? (Bolsa Família, etc.)

- 4.1 () Sim. Qual? _____
- 4.2 () Não

5. A criança/adolescente vai com quem à escola?

5.1 () sozinha

5.2 () com amigos

5.3 () com pai/mãe/familiar

5.4 () com vizinhos/as

6. A criança/adolescente frequenta algum lugar próximo à escola?

6.1 Sim. Qual(is)? _____

6.2 Não

7. Por que escolheu a CEFO2 como local de estudo?

8. Qual a sua avaliação da rotina de seu filho (tempo de deslocamento e na escola, alimentação, aprendizagem, convívio com colegas, etc.)

9. Você conhece ou convive com outras crianças ou membros da comunidade escolar?

9.1 () Não

9.2 () Sim. Com quem? _____

10. Você conhece os professores e professoras do CEFO2?

10.1 () Não

10.2 () Sim. Quem? _____

11. Como você compararia o lugar onde você mora com o lugar onde fica a escola?

12. Quais as preocupações com o cotidiano da criança/adolescente e os ambientes por onde ela passa?

13. Você acha que a criança/adolescente sofre algum tipo de preconceito no dia a dia?

14. Qual a sua visão para o futuro escolar e profissional da criança/adolescente?

Perfil Socioeconômico

2. Sexo:

1. () feminino
2. () masculino

2. Ano de nascimento: 19__

2.1 Local de
nascimento: _____ de
2.2 Cidade ou Região
Administrativa _____
2.3 Estado

3. Nacionalidade:

1. () Brasileiro(a)
2. () Estrangeiro(a)
3. () Estrangeiro(a) naturalizado(a)

4. Se estrangeiro, de qual país?

5. Estado civil:

1. () solteiro(a)
2. () casado(a)
3. () divorciado(a)
4. () viúvo(a)
5. () união estável
6. () separado(a) não judicialmente

6. Você se considera de cor/raça:

1. () branca
2. () preta(a)
3. () amarela
4. () parda
5. () indígena
6. () _____) Outra.

Especifique: _____

7. E-m qual ou Região Administrativa você reside?

8. Quantas pessoas moram em sua residência

1. 1
2. 2
3. 3
4. 4
5. 5
6. 6 ou mais

9. Em quais Municípios ou Regiões Administrativas seus pais ou familiares nasceram?

1. Pai: _____ (Município/UF)
2. Mãe: _____ (Município/UF)
3. Familiares (em caso de ausência de pai e mãe) _____
(Município/UF)

10. No seu domicílio há quantos:

1. Aparelho de Som? ____
2. Televisão? ____
3. Tablet? ____
4. Geladeira? ____
5. Freezer independente? ____
6. Máquina de lavar roupa?
7. Computador (micro, laptop ou notebook)? ____
8. Telefone fixo? ____
9. Telefone celular? ____
10. Smartphone? ____
11. TV por assinatura? ____
12. Netflix ou semelhantes? ____
13. Automóvel? ____
14. Motocicleta? ____
15. Bicicleta? ____

11. Qual a distância percorrida entre a sua residência e o seu local de trabalho?

1. Menos de 2 km
2. Entre 2 e 10 km
3. Entre 10 e 30 km
4. Entre 30 e 50 km
5. Entre 50 e 100 km
6. Mais de 100 km

12. Qual a distância percorrida entre a sua residência e o CEFO2?

- 12.1 Menos de 2 km
- 12.2 Entre 2 e 10 km

- 12.3 () Entre 10 e 30 km
- 12.4 () Entre 30 e 50 km
- 12.5 () Entre 50 e 100 km
- 12.6 () Mais de 100 km

13. Quanto tempo, em média, você leva entre sua residência e o seu local de trabalho?

- 13.1 () Até 15 min
- 13.2 () 15 a 30 min
- 13.3 () 30 a 45 min
- 13.4 () 45 a 1h
- 13.5 () 1 a 2h
- 13.6 () Mais de 2h

14. Quanto tempo, em média, você leva entre sua residência e a escola?

- 14.1 () Até 15 min
- 14.2 () 15 a 30 min
- 14.3 () 30 a 45 min
- 14.4 () 45 a 1h
- 14.5 () 1 a 2h
- 14.6 () Mais de 2h

15. Como você vai para o trabalho normalmente?

- 15.1 () carro próprio
- 15.2 () carona
- 15.3 () ônibus. Quantos? _____
- 15.4 () metrô
- 15.5 () bicicleta
- 15.6 () a pé
- 15.7 () Uber ou semelhantes

16. Qual a faixa de renda mensal da sua família (ou das pessoas que moram em sua residência)?

- 16.1 () Até 1 salário mínimo (até R\$ 954,00).
- 16.2 () De 1 até 2 salários mínimos (R\$ 954 até R\$1908,00).
- 16.3 () Mais de 2 até 4 salários mínimos (R\$ 1908,00 até R\$ 3816,00).
- 16.4 () Mais de 4 até 6 salários mínimos (R\$ 3816,00 até R\$5724,00).
- 16.5 () Mais de 6 (mais de R\$ 5724,00).

17. Qual a sua faixa de renda mensal?

- 17.1 () Até 1 salário mínimo (até R\$ 954,00).

- 17.2 () De 1 até 2 salários mínimos (R\$ 954 até R\$1908,00).
17.3 () Mais de 2 até 4 salários mínimos (R\$ 1908,00 até R\$ 3816,00).
17.4 () Mais de 4 até 6 salários mínimos (R\$ 3816,00 até R\$5724,00).
17.5 () Mais de 6 (mais de R\$ 5724,00).

18. Quanto você gasta diariamente com transporte?

- 18.1 () Até 10
18.2 () () de 10 até 15
18.3 () de 15 a 20
18.4 () Mais de 20 reais

19. Você usa algum subsídio de transporte? (Ex: Passe estudantil, vale transporte, gratuidade, etc.)

- 19.1 Sim. Qual? _____
19.2 Não

20. Você ou sua família recebem algum tipo de benefício social? (Bolsa Família, etc.)

- 20.1 () Sim. Qual? _____
20.2 () Não

21. A respeito da assistência à saúde em sua família:

- 21.1 () Utiliza exclusivamente o atendimento do Sistema Único de Saúde (SUS)
21.2 () Utiliza exclusivamente o atendimento proporcionado por Plano de Saúde ou Convênio Médico
21.3 () Utiliza tanto o SUS quanto o atendimento do Plano de Saúde ou Convênio Médico

22. Qual o seu grau de escolaridade?

- 22.1 () Nunca frequentou escola
22.2 () Ensino fundamental incompleto
22.3 () Ensino fundamental completo
22.4 () Ensino médio incompleto
22.5 () Ensino médio completo
22.6 () Ensino superior incompleto
22.7 () Ensino superior completo
22.8 () Pós-graduação
22.9 () Outro: _____

23 Qual é ou era o grau de escolaridade de seu pai:

- 23.1 () Nunca frequentou escola

- 23.2 () Ensino fundamental incompleto
- 23.3 () Ensino fundamental completo
- 23.4 () Ensino médio incompleto
- 23.5 () Ensino médio completo
- 23.6 () Ensino superior incompleto
- 23.7 () Ensino superior completo
- 23.8 () Pós-graduação
- 23.9 () Outro: _____

24 Qual é ou era o grau de escolaridade de sua mãe:

- 24.1 () Nunca frequentou escola
- 24.2 () Ensino fundamental incompleto
- 24.3 () Ensino fundamental completo
- 24.4 () Ensino médio incompleto
- 24.5 () Ensino médio completo
- 24.6 () Ensino superior incompleto
- 24.7 () Ensino superior completo
- 24.8 () Pós-graduação
- 24.9 () Outro: _____

3.Trabalho e Estilo de Vida

25. Qual a sua situação ocupacional atual? (Marque apenas UMA opção)

- 25.1 () Trabalho com carteira assinada
- 25.2 () Trabalho de maneira informal
- 25.3 () Serviço público
- 25.4 () Não trabalho no momento
- 25.5 () Nunca exerci trabalho remunerado

26. Você tem mais de um emprego?

- 26.1 () Sim. Quantos? _____
- 26.2 () Não

27. Com que idade você começou a trabalhar? _____

28. Qual é(era) a sua situação profissional na atividade profissional atual ou no seu último trabalho?

28.1 () Empresário/Empregador

28.2 () Trabalhador por conta própria/profissional liberal

28.3 () Empregado, carteira assinada

28.4 () Empregado, sem carteira assinada

28.5 () Trabalhador familiar remunerado

28.6 () Trabalhador familiar não remunerado

28.7 () Estagiário – tempo integral

28.9 () Estagiário – tempo parcial

28.10 () Militar

28.11 () Funcionário público

28.12 () Outra situação: _____

29. Pensando no seu emprego/atividade atual ou no seu último trabalho, qual o grau de satisfação que sente (ia) com cada um dos seguintes aspectos?

	Completamente Satisfeito	Satisfeito	Pouco Satisfeito	Completamente insatisfeito
Estabilidade				
Níveis de Remuneração				
Oportunidade de promoção				
Autonomia de que dispõe				
Interesse pela atividade				
Relação com os colegas				
Utilidade social				
Horário de Trabalho				
Acesso à Formação Continuada				

30. Da seguinte lista de aspectos relacionados com o trabalho em geral diga, para cada um dos seguintes aspectos do trabalho, qual a importância que atribui, pessoalmente, a cada um deles.

	Muito importante	Importante	Indiferente	Pouco Importante	Nada Importante
Emprego seguro					
Uma remuneração elevada					
Boas oportunidades de promoção					
Um trabalho interessante					
Um trabalho em que a pessoa					

tenha autonomia					
Um trabalho que permita ajudar outras pessoas					
Um trabalho útil à sociedade					
Um trabalho em que a pessoa decida os seus horários ou dias de trabalho					

31. Assinale a importância que atribui a cada um dos seguintes aspectos relacionados com a vida:

	Muito importante	Importante	Indiferente	Pouco importante	Nada importante
Amigos					
Esporte					
Estudo					
Família					
Política					
Religião					
Saúde					
Tempo livre					
Trabalho					