



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação stricto sensu em Educação

LUANNA VIEIRA TANI

**USOS DO ESPAÇO PÚBLICO COMO OPORTUNIDADE DE
EDUCAÇÃO CONVIVENCIAL**

Brasília

2018



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação stricto sensu em Educação

LUANNA VIEIRA TANI

**USOS DO ESPAÇO PÚBLICO COMO OPORTUNIDADE DE
EDUCAÇÃO CONVIVENCIAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação na área de Escola, Aprendizagem, Ação Pedagógica e Subjetividade na Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Elizabeth Tunes

BRASÍLIA

2018

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Vv658u Vieira Tani, Luanna
Usos do espaço público como oportunidade de educação
convivencial / Luanna Vieira Tani; orientador Elizabeth
Tunes. -- Brasília, 2018.
101 p.

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

1. Espaço Público. 2. Educação. 3. Convivencialidade. 4.
Brasília. I. Tunes, Elizabeth, orient. II. Título.

USOS DO ESPAÇO PÚBLICO COMO OPORTUNIDADE DE EDUCAÇÃO CONVIVENCIAL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação na área de Escola, Aprendizagem, Ação Pedagógica e Subjetividade na Educação.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Elizabeth Tunes

Universidade de Brasília – Presidente

Profa. Dra. Maria Lídia Bueno Fernandes

Universidade de Brasília – Membro Interno

Prof. Dr. Eric Alberto Lima de Oliveira

Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – Membro Externo

Profa. Dra. Ingrid Lilian Fuhr

UniCEUB – Suplente

Brasília, 2 de agosto de 2018.

Dedico este trabalho aos meus filhos que me continuam nesse mundo: Lucas e Yuri.

AGRADECIMENTOS

Mesmo que conseguisse dizer em palavras aqui escritas a gratidão que tenho pelos que passaram pela minha vida e pelos que estão hoje, certamente não conseguiria dizer tudo o que todos representam para mim e possivelmente esqueceria de mencionar alguém. Todas essas pessoas me ensinaram e me ensinam muito; me inspiram todos os dias e me fazem ver a vida de um jeito melhor.

Meu agradecimento em especial à Beth, Mestre por excelência, que com tranquilidade, sabedoria e amizade iluminou meu caminho nessa curta, mas intensa jornada de descobertas, questionamentos e estudos.

À família Tunes, pela acolhida e generosidade.

Ao Guilherme, que me acompanha, me completa e me anima.

Ao Lucas e Yuri, que me fazem querer ser cada dia uma pessoa melhor.

Aos meus avós Lourdes e Amilton, pelo incentivo e carinho em todos os momentos da minha vida. Agradeço sempre por tê-los em minha vida até os dias de hoje e espero ainda poder aproveitar um pouco mais da maravilhosa companhia.

Aos meus pais Anna e Koki (*in memoriam*), pela vida, pelo apoio e amor incondicional.

Aos meus irmãos Marcos e Koji, que sempre estiveram presentes na minha vida.

Aos meus sogros, Isabel e Ribamar, pelo suporte e conselhos nos momentos necessários.

A toda minha família que me fez ser quem sou com seu exemplo, generosidade e respeito ao próximo.

À toda família Mendes e Trus.

À Maria Luiza, pelo apoio e palavras precisas.

Aos amigos Janine, Eric e Helena, pela generosidade, cumplicidade, incentivo e amizade na vida profissional e na vida. Como é importante tê-los por perto.

Aos amigos de estudos Aline, Ana Bárbara, Cláudio, Darliane, Eric, Helena, Ingrid, Janine, Milena, Messias, Penélope, Tiago, Geraldo e Zoia.

Às minhas amigas, Rosa Maria, Kátia, Kelly, Júlia, Sayuri, Dani Braga, Fabiana, Dani Cury, Yandi, Sylvie Wendlinger, Yoko, Neila, Maria Alzira, Jeny Choe, Quick, Marlize, Gaia e Eunice Vouillot.

Aos amigos Michael, André Mueller, Gregório, Neuriel, Ichiro, Collares e família, Ezy e família, Ernani e família, Marcelão e família, Carlos Alexandre, Leo Cinelli e Leo LS2.

Às queridas tia Eulália e Creuza, pelas tardes de doçura que compartilhamos há anos.

A todos que participaram desta pesquisa, direta ou indiretamente.

À Secretaria de Educação pelo afastamento para estudos que possibilitou esta pesquisa.

Aos membros da comissão examinadora.

RESUMO

O tema deste estudo é o espaço público da cidade contemporânea e sua relação com uma educação convivencial. Brasília – especificamente a área planejada conhecida como Plano Piloto – foi escolhida como *locus* desta pesquisa. Procuramos compreender a atual ocupação dos espaços da cidade por meio da ação de dois movimentos: *Caminhada da Joaquina*, que integra um dos projetos do *MOB - Movimento e Ocupe seu Bairro*, e *Desenhar em Brasília*. Nesse contexto, propusemo-nos a observar como essas ocupações do espaço público estão acontecendo em Brasília e como as pessoas se organizam, centrando-nos nas possibilidades de convivência social e cultural que esses locais podem oferecer à comunidade e aos que por eles passarem. Para tanto, buscamos identificar iniciativas que oferecem possibilidades de uma educação convivencial em espaços públicos como praças, monumentos, parques, quadras de esporte e nas superquadras: grupos de prédios de apartamentos inspirados no projeto modernista e Bauhaus francês e construídos com número e tipo de escolas prescritos, lojas de varejo e espaços abertos, conhecidos como superblocos. Para esta pesquisa definimos educação convivencial como uma educação relacionada à vida vivida nas cidades, em que todos os que dela fazem parte podem estar envolvidos. Educação que seja voltada para a preservação, conservação e ação criativa, uma vez que partimos da compreensão de que educação está em todo lugar – em casa, na escola, na rua – e que ela se faz com o outro. Do estudo realizado é importante ressaltar que uma educação para a convivencialidade não é prescritiva, não é regida por regras em busca de uma padronização, ela é realizada na convivencialidade. Os projetos/movimentos estudados mostram indícios de que é possível realizar estratégias de ocupação dos espaços públicos, considerando que essas estratégias de atuação social configuram-se como resistência ao cerceamento desses espaços, que são locais livres para as pessoas e onde pode ocorrer educação.

Palavras-Chave: Espaço Público; Educação; Convivencialidade; Brasília.

RÉSUMÉ

Le sujet de cette étude est l'espace public de la ville contemporaine et sa relation avec une éducation conviviale. Ayant la ville de Brasilia comme objet d'étude et surtout le *Plano Piloto*, nous essayons de comprendre comment les espaces sont occupés au moment actuel par deux mouvements : *Caminhada da Joaquina*, qui fait partie du MOB – *Movimento e Ocupo seu Bairro e Desenhar em Brasília*. Dans ce contexte, nous observons comment les mouvements d'occupation ont lieu à Brasilia, comment se donnent les occupations dans les espaces de la ville, et comment sont organisés les gens, en se concentrant sur la coexistence sociale et culturelle des possibilités que ces espaces peuvent offrir à la communauté et à ceux qui les traversent. Pour cela, nous cherchons à identifier les espaces publics considérés, comme les places, les monuments, les parcs, les installations sportives et les *superquadras*, c'est à dire, les initiatives existantes avec des possibilités d'une éducation conviviale liée à la vie vécue dans les villes, où tous ceux qui en font partie peuvent être impliqués et pour une éducation qui se concentre sur la préservation, la conservation et l'action créatrice, puisque nous partons de la compréhension que l'éducation est partout – à la maison, à l'école, dans la rue – et qu'elle se fait avec l'autre. De l'étude réalisée il est important de souligner qu'une éducation pour la coexistence n'est pas prescriptive, elle n'est pas régie par des règles à la recherche d'une standardisation, elle est réalisée dans la coexistence. Les projets / mouvements étudiés montrent qu'il est possible de mener des stratégies d'occupation des espaces publics, considérant que ces stratégies d'action sociale sont configurées comme une résistance à la restriction de ces espaces, qui sont des lieux libres pour les personnes et où l'éducation peut se produire.

Mots-clés : Espace Public ; Education ; Convivialité ; Brasilia.

ABSTRACT

The theme of this study is the public space in a contemporary city and its relationship with convivial education. The capital of Brazil, Brasilia, and specifically its planned central area, known as “pilot plan” (*Plano Piloto*) was chosen as the *locus* of this research. We try to comprehend the current occupation of the city’s public spaces through the actions of two movements: Joaninha’s Walk, that integrates one of MOB’s – *Movimente e Ocupe seu Bairro* (Move and Occupy your Neighborhood) projects and *Desenhar em Brasília* (Draw in Brasilia). In this context, we propose to observe how these occupations of public space are happening in Brasilia, and how people organize themselves. The key aspects observed are the possibilities of social and cultural interactions that these spaces could offer to the community and those that pass through it. For this purpose, existing we identified initiatives that offer potential educational interactions in public spaces like squares, monuments, parks, sports grounds and *Superquadras*: groups of apartment buildings inspired in French modernist and bauhaus design and constructed with a prescribed number and type of schools, retail stores, and open spaces, known as superblocs. For this research, we define educational interactions as related to life in a city and offering everyone living in the city a chance to get involved, focusing on preservation, conservation and creative action, based on the idea that education is everywhere – at home, at school, on the street – and between one another. Our findings emphasize that coexistence education is not prescriptive; it is not governed by rules in search of standardization, because it is carried out in coexistence. The projects / movements studied show that it is possible to carry out strategies for occupying public spaces, considering that these strategies of social action configure as resistance to the restriction of these spaces, areas normally free of people and where education can happen.

Keywords: Public space; Education; Conviviality; Brasília.

Lista de Figuras

Figura 1: Mapa da área tombada de Brasília.....	32
Figura 2: Mapa Região Administrativa I (RA I)	33
Figura 3: Divulgação no site do coletivo.....	75
Figura 4: A caminhada	77
Figura 5: Curativos pela cidade.....	78
Figura 6: Participante do projeto contemplando.....	85
Figura 7: Visita externa Palácio do Itamaraty.....	86
Figura 8: Visita interna Catedral de Brasília.....	87
Figura 9: Piso da praça central no Conic quebrado.....	95
Figura 10: Teto que desabou na escada que dá acesso à Sala Conchita de Moraes no Teatro Dulcina.....	95

Sumário

PONTO DE PARTIDA.....	12
UM VOO SOBRE BRASÍLIA	23
O ESPAÇO PÚBLICO	38
O DIREITO À CIDADE.....	48
A CONVIVENCIALIDADE.....	53
COMPREENSÃO SOBRE EDUCAÇÃO	60
AS OCUPAÇÕES E A CULTURA EM BRASÍLIA.....	63
METODOLOGIA	70
ESTUDO DE CASO DOS MOVIMENTOS ENCONTRADOS EM BRASÍLIA	74
<i>A CAMINHADA DA JOANINHA</i>	<i>75</i>
<i>O DESENHAR EM BRASÍLIA</i>	<i>83</i>
<i>A CAMINHADA DA JOANINHA E O DESENHAR EM BRASÍLIA</i>	<i>91</i>
CONSIDERAÇÕES FINAIS	93
<i>POST SCRIPT</i>	<i>96</i>
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	99
ANEXO 1.....	101

Ponto de Partida

Quando comecei a pensar sobre a proposta de estudo e projeto de pesquisa para o mestrado em educação, não parava de pensar em como seria possível nos apropriarmos dos espaços públicos, dos espaços da cidade em que vivemos, para nos reunirmos, estarmos mais juntos, podendo trocar mais nossos anseios e compartilhar nossas aptidões com pessoas que tenham a mesma afinidade, ou não, ou que dividam cotidianamente o mesmo espaço, seja porque moram, trabalham ou frequentam o mesmo local. Acredito que o fato de estarmos juntos nos espaços da cidade, em interação, possibilita-nos melhorar o nosso próprio ambiente, nosso próprio espaço, visto que os ambientes socialmente institucionalizados, como no caso, a escola, não dão conta de fazer florescer o que há de mais criativo em nós, como tendemos a acreditar. A escola, como está constituída, se presta praticamente à certificação. Alunos estudam conteúdos programados para passarem em provas, e pais usam a escola como depósito para guardarem seus filhos enquanto trabalham suas longas e exaustivas jornadas diárias de trabalho. Há os que ainda creem (alunos, pais, professores e sociedade em geral) que é somente na escola que aprenderão o que será importante para a vida. Como se não fosse possível aprender fora dela. Porém, aprendemos muito antes de irmos para a escola, basta estarmos vivos e dispostos a aprender algo. Afinal a escola não existe desde sempre, como muitos tendem a pensar, e mesmo muito antes dela existir o homem já aprendia, criava, imaginava e fazia quase tudo o que temos notícia hoje. Com entusiasmo vejo uma nova geração de pais que já perceberam que não é na escola que seus filhos descobrirão no que são bons, quais são os seus talentos e como poderão ser adultos felizes e capazes de contribuir para o seu desenvolvimento e o da humanidade. Isso eles aprenderão, ou perceberão em sua vida cotidiana, por meio das relações, que de início são as dos pais ou daqueles que cuidam deles. Foi pensando na cidade, nesse espaço em que dividimos nossas vidas, nossos projetos e desejos, que comecei a pensar em como seria aprender fora dos muros da escola nos dias atuais.

Essa constatação de que a escola não seria o local ideal para nos conhecermos, melhorarmos nossa condição humana e garantirmos nossa sobrevivência enquanto seres humanos causou-me, de certo modo, muita decepção. Foi quando compreendi por que havia abandonado a escola no Ensino Médio: não via sentido naqueles conteúdos todos para a minha vida, tampouco fazia sentido o esforço que fazia para decorá-los e passar nas provas. Eu não podia me aprofundar no que gostava, ou me perder lendo livros de literatura, que a meu ver me ensinavam tantas coisas. O importante era ter média em todas as matérias. O que eu queria aprender de verdade, o que me interessava não era importante, o importante era saber como responder às questões, como preencher as provas, como ser aprovada em todas as matérias e por fim passar de ano na escola. O discurso na escola era que na universidade eu encontraria meu caminho e faria o que me interessava. Mas eu nem sabia que caminho queria seguir e me sentia frustrada por saber que seria muito difícil, já na minha época, alcançar os pontos necessários para ingressar em qualquer curso em uma Universidade Pública. E foi assim que por necessidade financeira e pelo desestímulo com a vida escolar fui trabalhar no comércio, mas um ano depois voltei à escola pela necessidade da certificação.

Sempre tive admiração pelas línguas estrangeiras e em especial pelo francês que ouvia na TV em reportagens, em músicas no rádio e também por meio de cantigas que minha mãe cantava quando éramos pequenos. Na época dela, os idiomas oferecidos na escola como segunda língua eram o francês e o inglês. Na minha época, o inglês passou a ser única língua exigida, fato que perdura até a data atual. Eu gostava da sonoridade do inglês que ouvia por meio das músicas, mas talvez por ser obrigatório na escola, sempre tive reservas e me sentia incapaz de aprender daquela maneira. Com 13 anos tive a oportunidade de começar a aprender o francês por meio de uma bolsa que era destinada aos alunos da escola pública do Distrito Federal; gostava tanto que terminei todo o curso oferecido na Aliança Francesa de Brasília que mantinha, e ainda mantêm, um convênio com a Secretaria de Educação do DF. Quando chegou o momento de me lançar em um curso superior, vi a oportunidade de continuar imersa na língua mesmo longe do país de origem; seria também possível obter o curso superior, ou melhor, o diploma, que seria necessário para entrar no mercado de trabalho. Não pensava exatamente em

ser professora de francês, mas no meio do curso vi que seria um caminho que poderia me levar rapidamente para o mercado de trabalho, e isso me interessava.

Quando comecei, já há mais de uma década, a lecionar o idioma francês na rede pública de ensino em Brasília, acreditava, como professora, que estava ajudando a promover o desenvolvimento dos meus alunos por meio do ensino da língua, ajudando eles a se encontrarem, reconhecerem seus talentos, se valorizarem enquanto pessoa e valorizarem a própria cultura e principalmente caminhando em direção de seus sonhos. Mas via que a escola regular continuava a maltratar as crianças ali dentro, assim como a obrigatoriedade daqueles que aprendiam algum idioma no Centro de Línguas onde eu trabalhava. Os alunos só se preocupavam com as notas, com as provas, contando os pontos para atingirem a média, como se depois de atingida não precisasse mais prestar atenção, nem participar da aula. E eu como professora me via em um sistema burocrático em que o mais valorizado do meu trabalho eram os diários de classe que eram entregues ao final de cada bimestre. Tudo muito embrutecedor e sem sentido.

Foi então, em longas conversas informais, principalmente fora da escola, com professores que acabaram tornando-se grandes amigos, que comecei a refletir sobre a possibilidade de pedir um afastamento para estudos. A ideia de continuar estudando me agradava muito, não pelo título, e nem pelo retorno financeiro que isso poderia me trazer dentro da carreira de magistério, mas pelo prazer da descoberta, da leitura e da troca que uma licença poderia me proporcionar. Contava ainda a possibilidade de aprofundamento sobre algumas questões que me pareciam importantes; assuntos que, dentro da escola e envolvida com a rotina escolar, dificilmente seriam por mim pensados, pois é complicado quando se está no meio do turbilhão. Pensar em um projeto de pesquisa não é fácil, mas esses amigos me ajudaram a ir encontrando meu caminho neste vasto campo da leitura e do estudo acadêmico e, somente quando temos a sorte de encontrar essas pessoas, é que entendemos que é preciso parar, refletir, e buscar caminhos que possam melhorar nossa condição de seres humanos. Em outros termos, são pausas que podem nos levar a começar a nos responsabilizar pelo que fazemos e deixamos para as gerações futuras e para a nossa cidade, esse local em que vivemos nossas vidas. Deixamos muitas vezes de pensar quando estamos imersos no cotidiano escolar e,

no entanto, seria preciso e importante agir com mais consciência e responsabilidade. Embrutecemos-nos facilmente diante do sistema que nos é posto. Acontece que, tal como a vida, a escola deveria estar em constante transformação; no entanto, a opção pelo papel da vítima parece muito mais fácil e um tanto quanto óbvia, mas não era o que eu queria para mim. E foi assim que me lancei novamente para dentro da Universidade. Antes mesmo de ingressar no mestrado, comecei a frequentar uma disciplina na Faculdade de Educação, *A Escola e seu Significado Social*, ministrada pela professora Dra. Elizabeth Tunes, que nos foi generosamente apresentando textos de Jacques Rancière e de Ivan Illich. A partir deles eram suscitadas discussões e reflexões profundas sobre a realidade crítica da instituição escolar. Além desses autores, havia questões sobre inteligência e aprendizagem que eram discutidas enquanto líamos os livros de Stephen Jay Gould, Vilém Flusser e Vigotski. Foi acalentador saber que muitos dos meus questionamentos e angústias também eram compartilhados por outros colegas, da mesma área e de outras, e foi aí que compreendi que não poderia pensar mais dentro dessa caixa chamada escola, que seria preciso sair dela e buscar outros caminhos, outros espaços, afinal é preciso reconhecer que educação é um ato que existe antes mesmo da escola, que é praticada em todos os espaços da vida e que ela envolve todas as pessoas que do mundo participam. Minha grande motivação foram meus filhos, além de meus alunos, e os filhos dos meus amigos e das pessoas com as quais convivo. Motivação essa alimentada por todas as pessoas que dividem comigo o espaço onde ocorre a vida, ou seja, a cidade. Para isso, foi preciso refletir sobre o lugar de onde vim.

Nasci em Brasília no final da década de 1970. Meus pais, como a maioria dos pais da época, vieram de outras cidades. Meu pai, Koki Tani, terceiro filho de um casal de imigrantes japoneses, aprendeu a falar japonês em casa, antes mesmo de aprender o português, e teve a oportunidade de aprender a língua japonesa escrita com o pai, que entre outras atividades lecionava na colônia onde moravam nos arredores de São Paulo. Gostava de ler e tinha uma pequena biblioteca que herdou do pai. Além disso, aprendeu com meu avô, Sobei Tani, o judô, esporte que ainda não existia no Brasil, e foi como professor dessa modalidade que meu pai trabalhou formando atletas em Brasília. Minha mãe chegou a Brasília ainda muito jovem, fez o colégio, a Universidade e trabalhou durante toda a vida no Ministério da Educação

em projetos e pesquisas, que de certa forma, nos faziam refletir em casa sobre o ensino e a educação no Brasil. Foi nesse ambiente de educadores que meus dois irmãos e eu fomos criados em Brasília.

Moramos todo o tempo no Plano Piloto, e era comum nas conversas com os amigos da superquadra em que morávamos, e também os da escola, que fossem suscitadas perguntas sobre o estado e cidade de nascimento dos pais, suas profissões e também sobre o local em que trabalhavam. Nessas conversas nos encontrávamos/distinguíamos como pertencentes a uma cidade ainda muito jovem, mas que, para nós, além do afeto que nutríamos por essa cidade em que nascemos e na qual morávamos, tínhamos uma sensação de acolhimento e cumplicidade por ser a cidade escolhida pelos nossos pais ou avós para construir uma vida melhor.

Sou apaixonada por Brasília. A cada vez que visitava os parentes, voltava gostando mais dela. Sentia-me especial por morar numa cidade que tinha sido planejada, construída e que, comparada às outras que visitava e que tinha a oportunidade de conhecer, parecia que oferecia uma qualidade de vida melhor. Não era tão agitada e perigosa como as grandes cidades, no caso São Paulo e Rio de Janeiro onde sempre passávamos as férias e também não era pacata como às vezes é uma cidade de interior.

Entretanto, com o tempo algumas coisas mudam, mas assim como outrora, a cidade, ou melhor, o Plano Piloto, continua tendo muito espaço, muita área verde, muitos locais ainda para serem ocupados, além de um céu enorme. Mas temos também todos os problemas que uma cidade grande enfrenta nos dias atuais, como moradia insuficiente, transporte precário, trânsito caótico, lixo não organizado e não tratado, falta de água, citando apenas os problemas mais graves.

Aos 4 anos de idade comecei a frequentar a mesma escola que meu irmão mais velho, a Escola Normal de Brasília (ENB), escola de aplicação do plano piloto inaugurada no dia 29 de outubro de 1969, e onde eram formadas as normalistas – professoras que atuavam na educação infantil nas escolas do Distrito Federal. Ela ficava entre o Elefante Branco, que na época atendia a alunos do antigo 2º grau, hoje ensino médio, e entre o CIEF, que até hoje funciona como Centro Integrado de

Educação Física, local onde meu pai trabalhou como professor durante muitos anos, até se aposentar em 1995.

Sobre a Escola Normal de Brasília, há um artigo publicado por Francisco Heitor de Magalhães Souza, na revista Eape (Revistas de Estudos sobre a Educação Pública Brasileira, v.1, n.1, ago. 2013), intitulado *Escolas Públicas Pioneiras de Brasília: Construindo uma utopia de educação*, em que o autor traz alguns dados interessantes sobre a escola. Segundo ele, o prédio foi projetado pelo arquiteto Germano Galler, que conceituava essa obra como uma resposta à filosofia de educação a ser desenvolvida no prédio construído, “a arquitetura escolar era tomada como componente imprescindível ao desenvolvimento de um currículo escolar global” (SOUZA, 2013, p.74). Tudo era pensado com base nesse pressuposto naquele prédio que ocupava uma área geral de 18.000 m² cuja área construída era de 12.000 m², que tinha por intuito atender a 1.000 alunos. Possuía 137 dependências, dentre as quais 16 eram salas de aula para o curso normal, 10 salas de aula para a escola de aplicação, 6 salas para o jardim de infância, 4 salas para o maternal, uma creche, auditório para 500 pessoas, bibliotecas e gabinete médico-dentário, além de 20 jardins. O autor traz alguns dados mais detalhados desse ambiente:

Para atender o ideário pedagógico que norteou a edificação do prédio escolar, na ENB foram introduzidas inovações nos diferentes espaços: instalações sanitárias, laboratórios, salas de repouso, gabinetes médico-odontológicos e de enfermagem e as cantinas. Os laboratórios de biologia, por exemplo, possuíam plataformas externas para a colocação dos biotérios e eram equipados com dispositivos de proteção contra incêndio e explosão. Havia, ainda, quatro conjuntos de quatro salas, divididas por divisórias móveis, removíveis, que, além de possuírem isolamento acústico, podiam ser transformadas em salões, o que permitia agrupar atividades didáticas. O auditório foi pensado como área de uso múltiplo, com um palco, camarins e dispositivos para cenários, assim como cabine de projeção equipada com projetores de 16 e 35 mm, mesa de comando e distribuição de som e luz. As salas de aulas possuem janelas envidraçadas, na sua maioria voltadas para os jardins (SOUZA, 2013, p. 74).

Na época em que lá estudei, de 1981 a 1987, o prédio da Escola Normal era dividido em três e não havia creche como previsto no projeto original. A parte mais à

esquerda do prédio era o jardim de infância, próximo ao CIEF (Centro Interescolar de Educação Física), onde ficavam as salas de aula do jardim 1, jardim 2 e jardim 3. Depois, na parte do meio do prédio, ficavam as salas de aula dos alunos que faziam o curso de magistério, e na parte direita do prédio, estavam as salas de aula das séries iniciais (1º ao 4º ano do 1º Grau).

Quando pequenos, temos a impressão que os espaços são muito maiores do que efetivamente são, mas no caso da Escola Normal, esse espaço era muito grande mesmo. Tenho muito boas recordações dessa escola, do espaço, da convivência, das festividades, da brincadeira, enfim do modo como nos conectávamos naquele lugar. Quando cheguei ao primeiro dia de aula do jardim de infância, já na entrada, me deparei com um enorme parquinho onde brincaríamos no recreio. Era um enorme parque de areia branca com gangorras, balanço e escorregadores de madeira ou metal, além de alguns mobiliários, como bancos e mesas em concreto. A sala de aula reproduzia espaços familiares de uma casa, como cozinha, quarto e sala, que ficavam ao fundo, próximos às janelas de vidro, que eram voltadas para o jardim. Ao centro ficavam as mesas e cadeiras que se agrupavam em quatro, formando pequenos grupos. Ao lado da porta de entrada ficava um grande armário de madeira embutido onde a professora guardava todo o material escolar, como papéis, tintas e jogos pedagógicos. Quando a professora abria esse armário ficávamos parados fascinados olhando todas aquelas coisas e cores, tudo muito organizado e interessante e não perdíamos olhando, até que a professora o fechava e pedia nossa atenção propondo uma atividade. Mas sempre que ela o abria ficávamos parados olhando aquele imenso armário, doidos para mexer, com vontade de entrar dentro dele, mas aquele espaço era da professora e respeitávamos isso.

Dentro da escola havia um viveiro, uma casa de bonecas feita de madeira, um tanque com carpas, uma biblioteca com espreguiçadeira para as crianças lerem, um grande auditório onde aconteciam as festas e muito, muito verde. Era uma escola linda, aberta, sem grades, colorida e cheia de vida. Tínhamos uma sala para as aulas de teatro com roupas, fantasias e acessórios e também um pequeno palco e alguns móveis. Na sala de música havia um piano e vários instrumentos que eram utilizados com as crianças, como tocos de madeira, coco, chocalho, pau de chuva e

reco-reco. Já as aulas de educação física eram feitas no pátio e às vezes íamos para o CIEF, onde tínhamos oportunidade de assistir ou praticar um dos esportes que lá eram oferecidos. Lanchávamos todos juntos no refeitório da escola, que era um pátio que ficava em frente às salas de aula do jardim de infância, onde eram dispostos mesas e bancos compridos em que nos sentávamos esperando o lanche ser servido.

Ter vivido o período escolar em um ambiente com tanto espaço, sem grades, com muito verde, durante sete anos da minha vida, influenciou meu crescimento como pessoa, por meio da liberdade que aquele espaço trazia, da convivência com pessoas de várias idades que o ambiente nos proporcionava e no cuidado que todos tinham por aquele lugar, pois entendíamos que ele deveria ser preservado para que outras crianças pudessem estar nele. Dentro desse jardim enorme que era o prédio, me sentia livre e estimulada ao aprendizado e à convivência. Uma pena que quando chegou a época de ser “normalista”, ou seja, cursar o ensino médio na Escola Normal, esta modalidade de ensino não existia mais. Todos deveriam fazer o ensino médio regular em outras escolas e cursar o ensino superior em pedagogia para atuar como professoras de séries iniciais, se assim desejassem.

Depois desses anos na Escola Normal, passei dois anos estudando em uma escola classe, mas lá já não via o verde, nem a vista do lado de fora, já que as janelas eram mais altas do que a vista das crianças podia alcançar. Os muros eram mais altos ainda e a vida escolar muito diferente daquela dos primeiros anos. Sentia falta dos grandes espaços de convívio, do verde, das artes e das festas de antes. Era como se estivesse enclausurada dentro da escola, nesse pequeno espaço, que é a escola classe, e comecei a perceber que não tinha o mesmo interesse como antes e passei a ter de decorar para passar nas provas. As coisas que aprendíamos pareciam não ter ligação. Cada professor com sua matéria e cada aluno estudando sozinho. Um ambiente de individualidade em que o objetivo era tirar média em todas as matérias para passar de ano. Não havia uma relação com o ambiente, o convívio com os colegas de forma integradora e a mesma proximidade e acolhimento por parte dos professores, aliás, nós só tínhamos os quatro cantos da sala de aula e do pátio no recreio, e lanchávamos todos sentados na carteira individual em sala, olhando para a nuca do colega, além disso, perdíamos o nosso nome, pois

virávamos um número, que decorávamos no primeiro dia de aula, e com o qual respondíamos a chamada diariamente.

O que me aliviava dessa escola eram os fins de semana em família. Meus pais sempre gostaram de se encontrar com os amigos para passar o dia, cozinhar e conversar. Além disso, fazíamos muitos passeios pela cidade, íamos ao zoológico, ao cinema no Conjunto Nacional, no Cine Karin ou no cine drive-in, e também íamos à feira da Torre de Tevê no domingo, onde víamos roda de capoeira ao som de cantos e berimbau, comíamos comida chinesa que era vendida por uma família e servida de dentro de uma Kombi, e nos deliciávamos com o cuscuz e pé de moleque na barraca da baiana. Íamos também ao Parque Nacional de Brasília, que era chamado de Água Mineral, e adorávamos fazer piquenique no Parque da Cidade. Visitávamos também meu avô, que tinha uma chácara no caminho para Sobradinho, e de vez em quando visitávamos também seus amigos que tinham fazenda nos arredores de Brasília. Ele fazia questão que tivéssemos essa vivência do campo, da proximidade com a natureza, dando valor às coisas da terra e mais próximos dos animais.

Mais tarde, recém-formada na Universidade de Brasília, tive a oportunidade de passar um ano trabalhando como assistente de língua portuguesa em dois liceus em Paris. Foi uma experiência enriquecedora mudar de cidade e viver um cotidiano tão diferente do já vivido. Foi quando percebi que os habitantes de lá aproveitam as estações do ano de diversas formas, e que por lá elas são mais definidas do que por aqui no Brasil. No inverno, eles ficam mais reclusos em casa, mas durante a primavera e o verão eles estão quase sempre nas ruas, nos espaços públicos, se movimentando pela cidade e interagindo. É muito interessante ver essa movimentação das pessoas pela cidade aumentando de intensidade do inverno até o ápice quando chega o verão. Além disso, eles têm acesso a outros espaços públicos, como bibliotecas e museus espalhados pela cidade. Mas o fato é que aproveitam mesmo o que a cidade pode oferecer de lazer gratuito: os parques, as praças e as ruas. Sei que há uma grande diferença na manutenção desses espaços, no cuidado e na oferta de mobiliário público que acaba afetando a vida nesses lugares, mas fiquei fascinada em ver as pessoas aproveitando os espaços, as praças, fazendo piquenique nos gramados, nos parques, fazendo esportes, ou

simplesmente do lado de fora de casa, observando, lendo, conversando ou sentadas em algum banco de praça ou nos cafés, com as cadeiras voltadas para a rua, observando o movimento das pessoas.

De volta à Brasília, ficava me perguntando por que não aproveitávamos todo esse espaço que existe no Plano Piloto, os verdes das superquadras e dos parques, para nos encontrarmos com mais frequência, compartilharmos da vida, e por que não aprendermos mais com o outro, já que vivemos em uma cidade das cidades mais arborizadas do Brasil, e com períodos de seca prolongados, e que por isso proporcionaria condições para estarmos mais do lado de fora de casa e dos apartamentos. Porém, entendo que talvez o grande período de seca, que em 2017 durou mais de 120 dias, possa dificultar nossa estada do lado de fora do nosso lar, sob o sol escaldante e sem uma infraestrutura adequada para aproveitarmos mais o espaço público que a cidade oferece. Talvez esse espaço público com todo verde, mas sem equipamentos adequados, não proporcione este estar na rua com outras pessoas. Por outro lado, é preciso considerar que, ainda que a cidade tenha sido planejada e pensada para o convívio em comunidade, exista algo, seja em relação à arquitetura ou às pessoas, que não proporcione esse encontro. Intriga-me, por exemplo, que muitos pais em Brasília, prefiram levar seus filhos à shoppings centers, passando o dia sob o ar condicionado, com as crianças brincando na brinquedoteca, onde se paga para ficarem durante um determinado tempo e sob o cuidado de monitores, enquanto os pais passeiam ou vão às compras. Por que razões, em vez de aproveitarem a cidade, conviverem mais com os filhos e com outras pessoas, vivenciando experiências nos espaços da cidade, optam por ambientes fechados e voltados ao consumo? Penso que só conhecendo, valorizando e vivenciando a cidade podemos melhorar o espaço que vivemos.

A verdade é que adoro estar com as pessoas e adoro as cidades e suas histórias. Inspira-me pensar nas relações que podem ser estabelecidas nos espaços de convívio da cidade. Gosto de ver o movimento das pessoas e a interação entre elas. Além disso, sou movida pelas artes: pela literatura, pela música, pelo teatro, pela dança e pelos esportes e entendo que por meio deles é que há o encontro, o inesperado, a emoção e a leveza da vida; entendo ainda que a relação com o ambiente e o contato entre as pessoas tem fundamental importância para seu

crescimento e sua formação, além de considerar imprescindível para a vida do homem em sociedade.

Um voo sobre Brasília

A análise das obras de Le Corbusier mostra que ele representou o espaço de forma a produzir e reproduzir a imagem exaltante de um homem forte, contemplando na alegria a luz, a natureza, os espaços verdes e as silhuetas de outros homens difundidos sob a gloriosa claridade do sol. Este espaço implica não somente a vida cotidiana programada e idealizada por uma consumação manipulada, mas também a espacialidade hierarquizada entre os espaços nobres e os vulgares, os espaços residenciais e os outros. Implica também uma centralidade burocrática, dita "cívica", ocupada pelos poderes de decisões. É um espaço organizado de tal maneira que os usuários são reduzidos à passividade e ao silêncio, ao menos que eles se revoltam [...]

Henri Lefebvre

Brasília “nasceu do gesto primário de quem assinala um lugar e dele toma posse, ou seja, o próprio sinal da cruz”, como comenta o urbanista Lúcio Costa sobre sua criação. A cidade nasceu do sonho do presidente Juscelino Kubitschek de trazer a capital do país para o interior do Brasil e retirá-la do litoral, seguindo os passos da expedição Cruls que demarcou no final do século XIX a área onde se encontra a capital.

Foi em um lugar aparentemente inóspito que ela foi idealizada e concretizada dentro do movimento modernista, que vigorava a época, e por meio de um concurso, fez com que surgissem os primeiros traços, as primeiras ideias e sonhos.

A cidade de Brasília é baseada na carta de Atenas, manifesto urbanístico resultante do IV Congresso Internacional de Arquitetura Moderna, realizado em Atenas, em 1933, período de grande crescimento urbano. Redigido por Le Corbusier, o documento final define o conceito de urbanismo moderno considerando a cidade como um organismo a ser concebido de modo funcional, cujas necessidades do homem devem estar claramente colocadas e resolvidas, com a implantação do zoneamento, através da separação de usos em zonas distintas, de modo a evitar o conflito de usos incompatíveis; preconiza-se a separação das áreas residenciais, de lazer e de trabalho, propondo, em lugar do caráter e da densidade das cidades tradicionais, uma cidade na qual haja uma padronização das construções, uma cidade cujos edifícios estendam-se verticalmente e sejam situados

em amplas áreas verdes. Infelizmente, parece que essa setorização entre áreas de trabalho, residência, comércio e lazer parece não ter favorecido a vida em comunidade, em que as pessoas compartilham e interajam. Parece não haver um sentimento de propriedade do espaço público compartilhado. Há muito mais descaso do tipo “é público, mas não é de ninguém” do que um sentimento de pertencimento e valorização, que o próprio espaço proporciona.

A concepção da cidade, em conformidade com as ideias do seu autor Lúcio Costa, dizia respeito à reaproximação do habitante com o seu local de morada, reconectando aspectos bucólicos às edificações por meio de uma relação do ambiente construído com os aspectos circundantes, livres e arborizados, nos quais o morador se veria em condições de desfrutar simultaneamente das qualidades da cidade e do campo. Os fluxos urbanos estariam centrados nos cruzamentos dos dois grandes eixos da cidade: o Monumental e o Rodoviário.

A intenção era de que o uso integrado do espaço favorecesse o encontro cotidiano entre as pessoas, tanto dos moradores quanto dos visitantes e frequentadores de localidades vizinhas, que utilizariam a cidade como para o que ela foi proposta: uma cidade-parque. A composição de cada superquadra se daria como a de um pátio interno, rodeado de árvores, cheio de sombra, onde mesmo os moradores dos pavimentos mais altos poderiam ter contato com as crianças brincando nas áreas verdes, ou parquinhos, como posteriormente concluiu o autor:

Creio que houve sabedoria nessa concepção: todos os prédios soltos do chão sobre pilotis, no gabarito médio das cidades europeias tradicionais – antes do elevador – harmoniosas, humanas, tudo relacionado com a vida cotidiana; as crianças brincando à vontade ao alcance do chamado das mães... (COSTA, 1995, p.95.)

O conceito de uso coletivo do espaço, ou seja, de uso comunitário, seria a tônica dominante da convivência urbana. Porém, hoje as superquadras são vitimadas pela dificuldade que o poder público e a comunidade têm de conservar os espaços de convívio. Pouco a pouco a liberdade de se caminhar vai dando lugar às ocupações irregulares dos pilotis, à construção de barreiras e ao plantio de cercas-

vivas. Além disso, as calçadas irregulares e malcuidadas dificultam o uso pelos pedestres, fazendo com que os espaços de convívio se tornem impróprios, afastando as crianças dos parquinhos, os jovens das quadras de esportes e os mais velhos dos banquinhos das praças.

O geógrafo francês Henri Lefebvre acredita que quando Le Corbusier procede como filósofo da cidade, descrevendo a relação do habitante e do habitat urbano com a natureza, com o ar, o sol e a árvore, com o tempo cíclico e o ritmo do cosmos, trazendo essa visão metafísica, ele acrescenta incontestáveis conhecimentos sobre os problemas reais da cidade moderna; conhecimentos que resultam numa prática urbanística e numa ideologia, com o funcionalismo reduzindo a sociedade urbana à realização de algumas funções previstas e prescritas na prática pela arquitetura. O arquiteto, para Lefebvre, que se considera um “homem de síntese”, pensador e prático, aumenta e deseja criar as relações humanas ao defini-las, ao conceber o seu contexto e o seu palco, numa perspectiva que se associa a horizontes bem conhecidos do pensamento à imagem humana do Deus criador (LEFEBVRE, 2016, p.51). Para Lefebvre é necessário ficar atento e fazer uma crítica tanto das filosofias das cidades quanto do urbanismo ideológico, e isso tanto no plano teórico quanto prático. (idem, 2016, p.53). As construções não terão vida e utilidade por elas mesmas, é preciso lembrar que a cidade é feita para as pessoas, elas é que vão fazer uso e vão dar vida à obra.

Jane Jacobs, estudiosa das cidades, critica a setorização realizada nas cidades pelos arquitetos e diz que “para compreender as cidades, precisamos admitir de imediato, como fenômeno fundamental, as combinações ou as misturas de uso, não os usos separados” (JACOBS, 2014, p.158). Ou seja, ela defende que é preciso haver nas cidades uma diversidade de uso – serviços, lazer, moradia – para que as pessoas possam viver nela de forma mais humana, se relacionando com os espaços da cidade e com as pessoas que nela vivem. Ela critica a arquitetura de Le Corbusier, chamando de anticidade (Idem, 2014, p.21). Para ela, a cidade imaginária projetada por ele nos anos 1920, denominada *Ville Radieuse*¹, é composta de

¹¹ *Ville Radieuse* (Cidade Radiante) foi um projeto apresentado por Le Corbusier em 1930, resultado de estudos para o desenvolvimento de cidades em série, construídas em tempo industrial, em que o tempo, a circulação e

arranha-céus dentro de um parque. Em realidade, a cidade inteira seria um parque, com uma densidade urbana altíssima para a realidade das cidades da época. Segundo ela, “Le Corbusier não planejava apenas um ambiente físico; projetava também uma utopia social (2014, p. 20)”. A utopia dele era uma condição do que ele chamava de liberdade individual máxima, com o que ele aparentemente se referia não à liberdade de fazer qualquer coisa, mas à liberdade em relação à liberdade cotidiana. Em sua *Ville Radieuse*, supostamente ninguém teria mais a obrigação de sustentar o próximo e ninguém teria de se preocupar com planos próprios. Ou seja, tudo seria projetado para que o habitante não precisasse se preocupar com nada e nem ter planos próprios, pois tudo já havia sido pensado e programado pelo arquiteto. Para Gabriela Tenório, arquiteta estudiosa dos espaços públicos urbanos, professora universitária e moradora de Brasília, as propostas urbanas do movimento moderno, e em especial a cidade-jardim, “reduziram a realidade – com toda a riqueza que se perde neste processo, e todos os equívocos decorrentes – e a generalizaram. Cidade e homem passaram a ser entidades muito simples de se definir e classificar e, conseqüentemente, de resolver e atender. Ignora-se do homem a sua vontade, o seu desejo, e se pressupõe apenas suas necessidades básicas” (TENORIO, 2015, p.53).

a racionalidade são os principais eixos do trabalho. Representava uma utopia urbana de comunhão do homem com o meio ambiente corretamente ordenado. Uma cidade linear, com cinco pontos fundamentais: o esquema ou partido, o sistema de circulações, o *zoning*, a morfologia das unidades de vizinhança e a tipologia residencial do edifício sobre pilotis. Suas viagens à América do Sul (1929) e Rússia (1928-1930) tiveram grande influência neste projeto. Mais tarde tais conceitos foram incorporados à Carta de Atenas. Embora a *Ville Radieuse* não tenha sido propriamente concretizada, seu modelo evolutivo sobre o desenvolvimento urbano teve grande influência no planejamento urbano moderno, sobretudo no Plano Piloto de Lúcio Costa. “Estas pranchas, desenhadas no retorno da América, constituem os elementos positivos de uma doutrina de urbanização das cidades da civilização maquinista. Puros produtos teóricos, essas pranchas permitiram a fixação do princípio das coisas, de forma ideal, por sobre a mistura. Tal doutrina poderia sair do quadro da utopia e enfrentar os verdadeiros acontecimentos da vida? Quando nos aprofundamos nas coisas, pela teoria, adquirimos certezas e diretivas. Acredito que não há outro caminho a seguir na vida”. *Ces planches, dessinées au retour d'Amérique, constituent les éléments positifs d'une doctrine d'urbanization des villes de la civilisation machiniste. Produits théoriques purs, elles ont permis de fixer le principe même des choses, idéalement, au-dessus de la mêlée. Une telle doctrine pouvait-elle sortir du cadre d'utopie et braver les événements vrais de la vie? Quand on est allé au fond des choses, par la théorie, on a acquis des certitudes, des directives. (...) Je pense qu'il n'y a pas d'autre chemin pour aller à la vie.* (LE CORBUSIER, 1984, p. 33)

Fonte: CAÚLA E SILVA, Adriana Mattos de. Trilogia das Utopias Urbanas: Urbanismo, HQ's e Cinema/ Adriana Mattos de Caúla e Silva. - Salvador: UFBA/ Faculdade de Arquitetura/ PPG-AU, 2008. Disponível em <http://www.cronologiadourbanismo.ufba.br/apresentacao.php?idVerbete=1580#prettyPhoto>, consultado em 10 de julho de 2017.

Para Jacobs, Le Corbusier assimilou superficialmente a imagem fundamental da Cidade-Jardim e empenhou-se em torná-la prática em locais densamente povoados. Assim teve uma acolhida relativamente fácil dos planejadores da Cidade-Jardim e de reformadores habitacionais, estudantes e arquitetos que popularizavam os conceitos de superquadra, bairro projetado, plano imutável e muito gramado. Além disso, “ele procurou fazer do planejamento para automóveis um elemento essencial de seu projeto, e isso era uma ideia nova e empolgante no início dos anos 1930. Ele traçou grandes artérias de mão única para trânsito expresso. Reduziu o número de ruas, porque “os cruzamentos são inimigos do tráfego” e propôs ruas subterrâneas para veículos pesados e transporte de mercadorias, e como os planejadores da Cidade-Jardim, manteve os pedestres fora das ruas e dentro dos parques” (JACOBS, 2014, p.23).

Mas Brasília concretizada estava para além do desejo dos que a tinham planejado. André Malreaux, Ministro da Cultura francês, que criou o emblema “Brasília capital da esperança”, na época de sua visita a cidade, recém-inaugurada, anunciava o que a cidade iria se tornar: cidade adotada por muitos brasileiros, vindos de todas as partes do país em busca de novos sonhos e uma vida melhor. Brasília seria a capital da esperança, do futuro moderno e promissor – aquele da nação consolidada pela expansão da indústria, com a racionalidade técnica e administrativa, simbolizada na ideologia nacional desenvolvimentista – e concretizada como protótipo do planejamento científico. Apesar do caráter revolucionário e de terem sido engendrados num período em que houve a vigência de determinadas liberdades democráticas a transferência da capital apontava para uma emergência de um estado autoritário, fortemente centralizado e distante dos reclames populares.

A ação inauguradora emblemática de Lucio Costa criando em dois arcos, os dois eixos do Plano Piloto de Brasília, nos remete imediatamente a um caráter civilizatório muito forte e diz respeito à um momento econômico e político pelo qual passa o Brasil como aponta o geógrafo Visentini:

É um novo momento de acumulação de capital, com maior internacionalização da economia; a ideologia nacional-desenvolvimentista no governo JK; a influência do pensamento

geopolítico no aparato estatal e na política espacial do Governo Federal; o planejamento mais centralizado da economia com o Plano de Metas; o coroamento no final da década de 1950 do processo de engendramento de um espaço geográfico nacional; a situação da luta de classes no período de 1945 até o governo JK, ressaltando especialmente o projeto político do empresariado industrial. (VISENTINI, 1987, p.24)

Para esse autor, a transferência da Capital Federal para Brasília, como toda ação histórica, não é explicável por nenhuma teoria geral da cidade-capital, mas pelas determinações específicas da situação que lhe deu origem, mais como política que como necessidade, e sobre a qual a nova Capital reversivamente passou a influenciar na condição de obra consumada.

[...] em Brasília tratava-se de tomar posse do lugar e de lhe impor – à maneira dos conquistadores ou de Luís XIV – uma estrutura urbana capaz de permitir, num curto lapso de tempo, a instalação de uma capital. Ao contrário das cidades que se conformam e se ajustam à paisagem, no cerrado deserto e de encontro a um céu imenso, como em pleno mar, a cidade criou a paisagem. (COSTA, 1968, p.17)

Às vezes pode parecer que a visão romântica da construção da cidade de Brasília prevalece em muitos textos e relatos, pois é inegável que a transferência da Capital nos dá um sentido de soberania, e não pode ser descartado. Porém, é inegável também que o quadrilátero onde se encontra Brasília já havia sido desbravado e já era ocupado por outros povos muito antes do início das construções da cidade.

Esse sentimento de descoberta, de algo novo que surge e que é conquistado, nos remete ao Descobrimento do Brasil e à carta enviada ao Rei D Manuel I à qual conhecemos em terras tupiniquins como a “Carta de descobrimento do Brasil”, como se aqui nada houvesse antes dos portugueses chegarem. O que não é verdade. Por lá os portugueses conhecem esta carta como “Carta do achamento do Brasil” e pensamos ser mais apropriada a forma como eles a chamam, pois se trata realmente do achamento de terras já descobertas por outros povos. Conforme informações disponíveis no site da Fundação Nacional do Índio – FUNAI os indígenas que se encontravam nas terras brasileiras naquela época, segundo

historiadores, eram mais de 5 milhões e falavam mais de 270 línguas. (fonte: <http://www.funai.gov.br/index.php/indios-no-brasil/quem-sao>)

Existem vários ângulos sob os quais podem ser analisados sobre a construção de Brasília e o que representava para o país a transferência da capital. Mas a sua inserção na estruturação de um espaço geográfico nacional é inegável. O seu significado numa divisão inter-regional do trabalho que se completava na década de 1950, fruto de uma industrialização concentrada espacialmente e que expandiu a ocupação e a integração territoriais do Brasil, gerou uma nova regionalização, além disso, a rede de estradas foi indispensável para a afirmação do estado sobre o conjunto do território (VISENTINI, 1987, p. 115).

Brasília é uma cidade que inaugura um Brasil moderno, que tenta deixar para trás um país ligado à lógica agrário-exportadora. De fato, o momento da construção da nova capital é o da consolidação de um espaço geográfico nacional que vinha se gestando com a industrialização. Mais do que isso, chegou a ser vista por alguns autores como um marco na “rearrumação” espacial do país. A construção de Brasília liga-se à questão regional do Brasil, que se colocou com intensidade na década de 1950, expressa pela necessidade de se corrigirem os desequilíbrios regionais, com especial ênfase no atraso do nordeste frente ao sudeste.

Na história das cidades é muito comum encontrarmos esse desejo de ruptura com o passado, como se tudo mudasse instantaneamente com a mudança da capital. Na história da França, por exemplo, no final do século XVII, o rei Luís XIV dá início à construção de Versalhes, que substituiria Paris como capital político-administrativa da França (ou, de forma mais apropriada, como local de residência da corte), por haver nessa cidade alguns motins populares, muita pobreza, aglomerações e sujeira.

No caso de Brasília o estado encontrou sua capital ideal, que lhe permite com mais facilidade pressionar o Congresso, impor leis e atos institucionais, evitar pressões populares no sentido de aprovar ou recusar leis, de manifestar-se frente a decisões do Judiciário ou do Executivo etc. “É a Capital do isolamento dos governantes, da “segurança nacional” entendida como segurança do estado forte e autoritário” (VISENTINI, 1987, p.139).

Nos relatos dos que vieram construir a cidade, aqueles inúmeros trabalhadores vindos de todos os cantos do Brasil para trabalhar nos canteiros de obra, seus sonhos não seriam contemplados após a construção e inauguração da cidade. Os acampamentos onde foram abrigados durante a construção, por exemplo, eram provisórios e logo foram destruídos ou afastados da cidade, do Plano Piloto, pois não faziam parte do “desenho” do arquiteto. O primeiro acampamento, conhecido como Cidade Livre, hoje a cidade de Núcleo Bandeirante, abrigava os primeiros trabalhadores que vieram construir a capital. Essas pessoas, após trabalharem na construção da cidade, não voltavam para suas cidades de origem, como poderiam pensar os idealizadores. O futuro delas nascia com a nova capital, afinal suas cidades continuavam as mesmas e sem esperança de uma vida melhor. Então era melhor ficar e tentar, mesmo na incerteza. A nova reorganização espacial do país não diminuiria os desequilíbrios regionais tão facilmente, diferentemente do que pensavam os nacionalistas e acreditaram os que vieram para a nova capital.

Não podemos negar a importância de se compreender o momento histórico, político e econômico para se compreender as razões que levaram a cidade de Brasília ter certas características e não outras. Há muitos caminhos para se percorrer nesse entendimento, porém o que escolhemos foi o de tentar encontrar indícios de uma educação para a convivencialidade nos dias atuais, levando-se em consideração a crise por que passa a educação e as possibilidades que podem ser criadas nos espaços públicos da cidade contemporânea.

Estamos atualmente na terceira geração de moradores da cidade. Muitos já nasceram e foram criados por aqui e imagino que criaram laços com a cidade. Ao mesmo tempo, Brasília é uma cidade muito jovem e muito particular: foi uma cidade planejada e construída para ser a nova capital, além de atender aos objetivos de promover o desenvolvimento no interior do país. Parece que muitos dos que a habitam ainda estão se inteirando do local onde vivem, descobrindo suas possibilidades em meio às construções, ao concreto, ao verde, mas sem fazer parte efetivamente do todo, da obra, como são as cidades que nascem e crescem progressivamente pela vontade do homem.

O que se observa é que mesmo que a intenção em sua criação, por meio de seus idealizadores, tenha sido a de que o uso integrado do espaço favorecesse o

encontro cotidiano nas superquadras do Plano Piloto, e a cidade se desenvolvesse como em comunidade, os grandes espaços vazios, a falta de mobiliário adequado e o fato de cada um morar em seu apartamento e ter uma vida individualizada, além de que grande parte dos que habitam a cidade e, principalmente o Plano Piloto – que é o foco deste trabalho, se deslocarem quase que individualmente em seus carros, parece ter feito com que as relações não se estabelecessem de forma intensa nesses espaços como imaginava Lúcio Costa.

Além disso, Brasília tem a particularidade de ser uma cidade tombada. O ano de seu tombamento se deu em 1987, apresentada pelo Iphan (Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional) e reconhecida pela Unesco como Patrimônio Cultural da Humanidade no mesmo ano. Esta parece ter sido uma das ferramentas utilizadas para garantir a preservação da cidade, e, sobretudo do Plano Piloto desenhado por Lúcio Costa, livrando-o de possíveis modificações e usos que normalmente ocorrem em uma cidade que se desenvolve e cresce conforme a necessidade de seus habitantes. É também pela sua concepção uma cidade administrativa, onde habitam principalmente funcionários públicos que trabalham em nível federal e distrital, além de empresários do setor de serviços e profissionais liberais.

Mas para além do trabalho existe uma vida construída por seus habitantes, que no ano de 2017 chegou à marca de 3 milhões de habitantes distribuídos pelos 31 núcleos urbanos (Regiões Administrativas – RAs) que compõem o Distrito Federal. É a quarta metrópole mais populosa do país e não poderia ser uma exceção no quadro nacional de contradições e precariedades sócio-urbanas, fruto de um modelo de desenvolvimento desigualitário². Mas se por um lado, Brasília deve ser preservada, ninguém contesta, pois se trata do centro político-administrativo do país; por outro, a cidade clama por soluções quanto a lacunas de emprego, mobilidade, habitação – principalmente de classes menos favorecidas – e também soluções para a forte dependência econômica e social das cidades-satélites e dos municípios do entorno em relação às atividades instaladas na matriz, o Plano Piloto.

² Disponível em <http://brasiliametropolitana.codeplan.df.gov.br/>, consultado em 12 de junho de 2017.

O histórico da cidade, e aqui trato especificamente do Plano Piloto, tem mostrado que desde sua inauguração algumas pessoas, ou um grupo delas, normalmente aquelas que estão no poder, seja porque são nomeadas, ou automeadas, utilizam a particularidade de cidade tombada para transformá-la em uma cidade sem vida, só de monumentos, sem pessoas utilizando os espaços, como se a cidade fosse um quadro que não se pode mudar, como afirma a professora Gabriela Tenório da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de Brasília – UnB em sua tese de doutorado defendida em 2012. Nessa tese intitulada “*Ao desocupado em cima da ponte. Brasília, arquitetura e vida pública*” (TENORIO, 2012), trata de espaços públicos e de como adequá-los/criá-los para favorecer a vida pública, no caso a cidade de Brasília. Realizando uma crítica à cidade, mostra que Brasília não só não vem trabalhando plenamente para favorecer sua vida pública, como muitas vezes vem agindo de forma a ampliar ainda mais as características que a prejudicam. Ao mesmo tempo, ela mostra que Brasília pode ser uma cidade que valoriza seus habitantes, ao oferecer-lhes espaços públicos de qualidade nos quais possa florescer a urbanidade. Tenório (2012) traz uma contribuição interessante mostrando que é possível Brasília ter uma vida pública mais intensa mesmo em seus espaços predominantemente simbólicos, como por exemplo, a Plataforma da Rodoviária e o Eixo Monumental Leste, e com uma parte de seu território tombado, e que isso não macula as características que a fazem única no mundo e que lhe conferiram o título de Patrimônio Cultural da Humanidade. Evidenciou ainda a relação espaço-sociedade e estabeleceu a importância da urbanidade para a cidade e para a sociedade, ou seja, as cidades não são um fim em si mesmas, elas existem para servir às pessoas, e os espaços públicos servem para servir ao público. Mostra também em seu trabalho o posicionamento do Instituto do Patrimônio e Artístico Nacional (IPHAN), que defende regras rígidas, por exemplo, como a completa proibição de eventos no canteiro central da Esplanada, devendo estes serem transferidos para a área vizinha à Torre de TV, pois nesse local as tendas e estruturas não interferem na visibilidade do Congresso Nacional, ou seja, optando pelo afastamento das pessoas do espaço monumental, como se elas o maculassem com sua presença, contrariando a própria diretriz de Lucio Costa para o lugar. “Ao longo dessa esplanada – o Mall dos ingleses – extenso gramado destinado a pedestres, a paradas e a desfiles” (COSTA, 1957, in DePHA, 1991, p.22).

O conjunto Urbanístico de Brasília, área que se encontra sob tombamento federal e inscrita na Unesco, corresponde ao centro metropolitano da RIDE (Região Integrada de Desenvolvimento Federal e Entorno). Este território do conjunto tombado constitui um polígono de 112,25 Km², sendo a maior área urbana sob proteção histórica do mundo. Abrange, além do Plano Piloto de Lúcio Costa, outros parcelamentos descontínuos, dispersos e desarticulados. São setores acrescentados ao projeto inicial, algumas áreas remanescentes dos canteiros de obras do período pioneiro de construção da cidade, bem como os novos setores urbanos propostos em *Brasília Revisitada*, que é o Decreto que regulamenta o Artigo 38 da Lei nº 3.751 de 13 de abril de 1960, que se refere à preservação da concepção urbanística de Brasília, preserva o Plano Piloto de Brasília, tal como foi apresentado por Lúcio Costa, em suas quatro escalas: Escala Monumental, Escala Residencial, Escala Gregária e Escala Bucólica que são definidas da seguinte forma:

- **Escala Monumental:** eixo retilíneo do Plano Piloto onde estão os principais monumentos de Brasília;
- **Escala Bucólica:** a cidade sem muros, com áreas livres e arborizadas, e a linha do horizonte sempre visível;
- **Escala Gregária:** áreas de hotéis, bancos, comércio e diversão. Espaços organizados para a multidão e propícios ao encontro. A plataforma rodoviária é o ponto de convergência desses setores;
- **Escala Residencial:** os eixos arqueados, superquadras, pilotis, edifícios com gabaritos uniformes de seis andares, áreas verdes e comuns a todos.

A área a que se refere o caput do Artigo é delimitada a Leste pela orla do Lago Paranoá, a Oeste pela Estrada Parque Industrial e Abastecimento – EPIA; ao Sul pelo Córrego Vicente Pires e ao Norte pelo Córrego Bananal, considerado entorno direito dos dois eixos que estruturam o Plano Piloto.

No Plano Piloto concentra-se a maior parte da renda da cidade e cerca de 80% dos empregos, serviços e investimento público, porém, menos de 10% de sua população encontra-se nessa área, atualmente com cerca de 330 mil habitantes.

Essa condição motiva, cotidianamente, um intenso movimento populacional periferia-centro-periferia.³

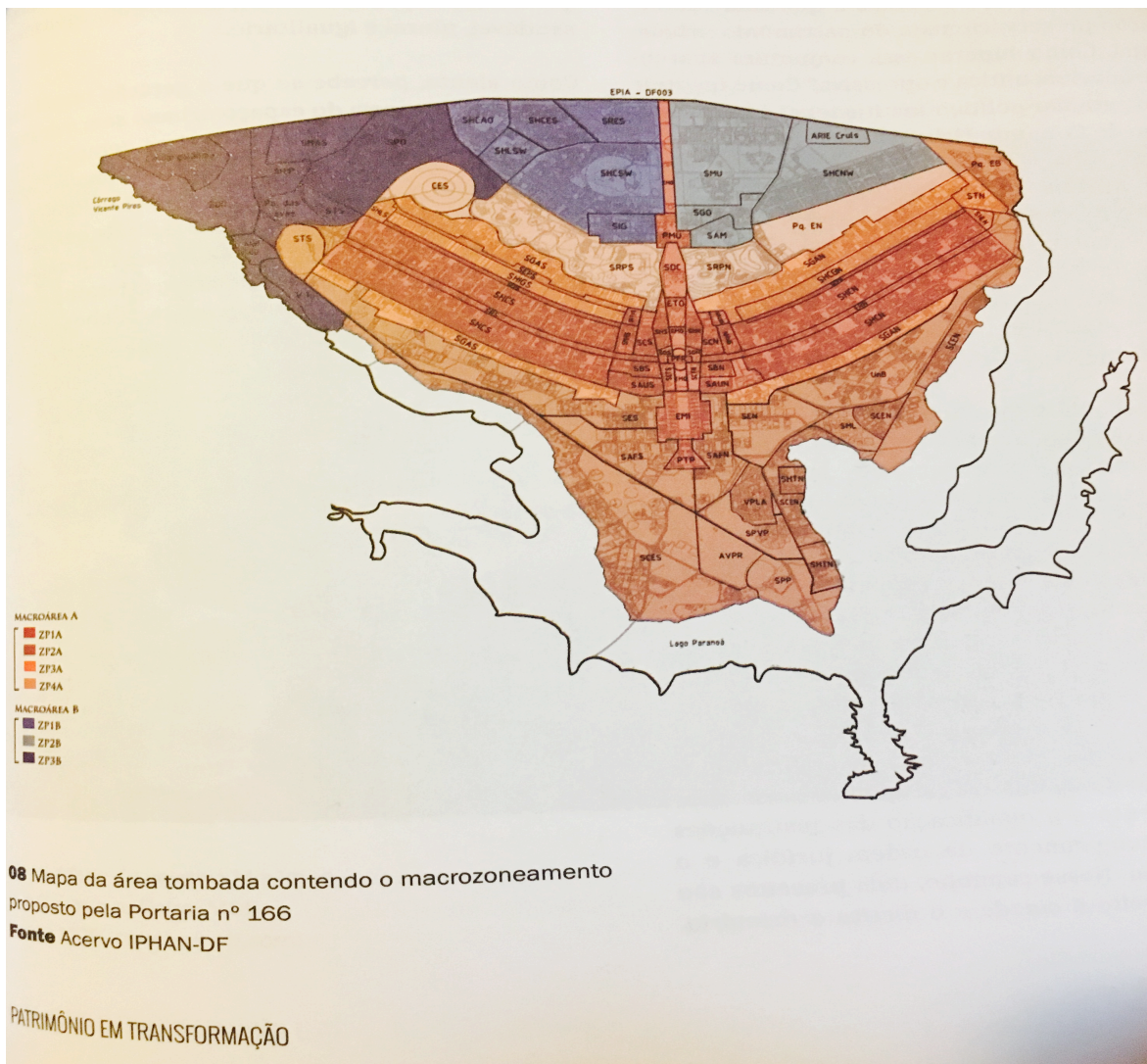


Figura 1: Mapa da área tombada. Fonte: (IPHAN, Brasília, 2016, p. 131)

O Plano Piloto, que compreende hoje a RA I – Região Administrativa I, segundo divulgado no portal do Governo do Distrito Federal – GDF⁴, é formado pela Asa Norte, Asa Sul, Setor Militar Urbano, Setor de Clubes, Setor de Garagens e Oficinas, Setor de Indústrias Gráficas, Áreas de Camping, Eixo Monumental,

³ (Patrimônio em Transformação – Atualidades e permanência na preservação de bens culturais em Brasília: Brasília, Iphan DF, 2017)

⁴ <http://www.planopiloto.df.gov.br/2016/07/05/mapa/>

Esplanada dos Ministérios, Setor de Embaixadas Sul e Norte, Vila Planalto, Granja do Torto, Vila Telebrasília, Setor de áreas isoladas Norte, e sedia também os três poderes da República, ou seja, Executivo, Legislativo e Judiciário, como mostra a figura abaixo:



Figura 2: Mapa RA I - Fonte: <http://www.planopiloto.df.gov.br/category/sobre-a-ra/mapas/>

Do total de habitantes do Plano Piloto, 53% encontram-se na faixa etária de 25 a 59 anos. Crianças, na faixa de zero a 14 anos, somam 12%, e os idosos representam 23%. Os ocupados desempenham suas atividades essencialmente no serviço público, 60%, e no comércio, 16%⁵.

Em Brasília não há um prefeito, como nos outros estados da federação. Temos um governador que absorve as funções de governador de estado e do município. Cada RA conta ainda com um administrador, em cargo indicado pelo governador, que é eleito a cada quatro anos pela população de Brasília. Em relação

⁵http://www.codeplan.df.gov.br/images/CODEPLAN/PDF/pesquisa_socioeconomica/pdad/2016/Apresentacao_PDAD_Plano_Piloto.pdf. Consultado em 08 de agosto de 2017.

ao Plano Piloto, além do administrador, existe um conselho comunitário, constituído sobretudo de prefeitos de superquadra que definem as prioridades e decidem o destino e usos do espaço público. Mas ao que parece, há muito pouco diálogo com os moradores da cidade e na atenção a estudos realizados, por exemplo, pelo Núcleo de estudos Urbanos e Regionais da UnB (NEUR), ficando evidente que na formulação e processos decisórios estão marcados por indisfarçáveis contornos autoritários, dado que muito pouco, ou quase nada, é levado a debate público, envolvendo os habitantes da Capital Federal, as diversas associações de moradores ou os vários níveis de representação da sociedade local (PAVIANI, 2010).

Reforço que a educação se atualiza em todos os espaços da vida, em minha pesquisa, restrinjo espacialmente este lócus a Brasília e mais especificamente ao Plano Piloto; focalizando os movimentos e grupos de pessoas que se associam para compartilhar sua cultura e seus saberes e estabelecendo um bem comum fora do ambiente escolar, uma vez que a educação prescinde da escola, pois é um ato humano e que não depende dela.

Por isso, observando o histórico e as particularidades de Brasília, além de dados referentes a sua atualidade, procuramos compreender quais movimentos ou grupos ocupam os espaços públicos da cidade, buscando saber de que maneira as pessoas se relacionam e vivem nesses espaços e as intenções em sua atuação: pretendemos analisar experiências com vistas a perceber se há indícios de enraizamento dessas pessoas em relação à cidade que habitam. Além disso, pretendemos entender como as pessoas veem a utilização dos espaços públicos no Plano Piloto e como imaginam a cidade e o uso desses espaços para si e para as futuras gerações. Onde a educação, a cultura e a arte têm espaço na cidade? Entre outros, pretendemos compreender se são movimentos efêmeros realizados por pessoas ou grupos isolados e se é possível promover uma educação para a convivencialidade com todas as particularidades que Brasília carrega. Esses são alguns dos questionamentos que nortearam este trabalho.

O que pretendemos foi avaliar como a utilização dos espaços públicos no Plano Piloto pode proporcionar a convivencialidade como ponto de partida para o desenvolvimento humano, promovendo uma educação pautada na tradição, ou seja, no contínuo e dialético movimento entre a apropriação, preservação e

conservação da cidade, pois compreendemos que o espaço urbano se define pelo modo como as pessoas dele se apropriam e nele circulam.

O Espaço Público

Quanto mais humano for o espaço urbano, mais valorizada nossa dimensão humana estará.

Jan Gehl

O espaço público é o espaço por excelência na e da cidade. Conhecemos a cidade principalmente por meio do espaço público e da vivência que se estabelece nele. É nele, sobretudo, que se dão os encontros e as relações, que se desenvolvem atividades coletivas, por meio do convívio e das trocas entre grupos diversos que compõem a heterogeneidade urbana.

Os atenienses antigos, por exemplo, gozavam de uma relação profundamente íntima com a cidade, do tipo que mal podemos imaginar. O termo mais próximo para descrever esse sentimento é o *dever cívico*, mas que estava mais para o *prazer cívico*, pois para eles era um ato político, era um dos prazeres da vida; e a vida cívica não era opcional, não existia um ateniense apático, distante da vida pública, pelo menos não por muito tempo. A palavra idiota, por exemplo, vem da palavra grega *idiotes* que dizia respeito àqueles que se recusavam a participar dos assuntos públicos. “O homem que não tinha nenhum interesse nos assuntos do Estado não era um homem que cuidava de seus próprios interesses, mas sim um homem que não devia nem estar em Atenas”, disse o historiador grego Tucídides, na época (WEINER, 2016 p. 40). Além disso, os gregos antigos acreditavam que o lugar em que se estava influenciava o pensamento e por isso andavam para todo lado, o tempo todo. Eles eram grandes andadores e grandes pensadores, e preferiam filosofar em movimento, principalmente nos espaços públicos. Para eles o *genius loci*, ou “espírito do lugar” deu o nome a uma das escolas de filosofia mais conhecida devido a um estilo arquitetônico – os estoicos, que têm esse nome por causa das *estoas*, colunas elegantes, sob as quais eles filosofavam.

Para os gregos, a *ágora* – termo utilizado que significava reunião de qualquer natureza – era o espaço de reunião inserido na *pólis*. Era o espaço público por excelência e representava o espírito público desejado pela coletividade da população e no qual se exercia a cidadania. Ao longo da história, no entanto, a

definição clara do limite entre os espaços públicos e privados perdeu-se em vários momentos. Cidades europeias medievais construíram-se por meio de uma constante apropriação da terra pública e da definição desordenada das ruas, que eram normalmente estreitas e insalubres. Tal situação continuou até o advento do urbanismo sanitaria do século XIX com intervenções do barão Haussmann em Paris e de Ildefons Cerdà em Barcelona. O discurso que apoiava as intervenções sanitaristas tinha um caráter muito mais estatizador que público e grandes avenidas foram as principais intervenções realizadas, definindo a paisagem urbana.

O movimento moderno na arquitetura e urbanismo no início do século XX representou uma releitura da ideia de público. Segundo seus representantes, todo solo existente dentro dos perímetros urbanos deveria ser de propriedade pública, sendo pertencentes à esfera privada apenas frações desses terrenos correspondentes aos apartamentos particulares. Esta ideia foi posta em prática, sendo considerada por diversos críticos, como Jane Jacobs, como utópica, e a cidade que se destaca por esse modelo é Brasília.

Na atualidade, o espaço público é considerado como aquele que, dentro do território urbano tradicional, de uso comum e de posse coletiva, pertence ao poder público. Serpa (2014) refere-se ao conceito de espaço público como sendo o espaço da ação política em si ou, pelo menos, da possibilidade da ação política na contemporaneidade.

Outrossim, para Hannah Arendt (2014), o espaço público é o espaço da sociedade, por isso político, e, nesses contornos, é necessariamente simbólico, pois opõe-se e responde a discursos dos agentes políticos, sociais, religiosos, culturais, intelectuais que constituem uma sociedade. Segundo Arendt, o espaço público aparece como lugar da ação política e de expressão de modos de subjetivação não identitários, em contraponto aos territórios familiares e de identificação comunitária. Na concepção da autora, a ação política é uma atividade que comprova imediatamente a pluralidade da condição humana. Seguindo a tradição kantiana e aristotélica, Arendt tenta repensar a ação política pela capacidade de julgamento, entendendo como tal o poder de discernimento de cada ser humano; algo intercambiável a partir da possibilidade de comunicação entre os indivíduos, o que confere um caráter intersubjetivo à esfera pública, ampliada a

partir de confronto de diferentes ideias e ações. O poder de julgamento é, para ela, uma faculdade humana especificamente política. É a capacidade de interpretar as coisas na perspectiva de todos e não apenas do ponto de vista pessoal. O julgamento é uma das faculdades fundamentais do homem como ser político, permitindo que ele seja capaz de orientar suas ações na esfera pública, no mundo coletivo. Os gregos chamavam isso de perspicácia e consideravam a capacidade de julgar a virtude principal que conferia excelência ao homem de estado, em oposição à sabedoria dos filósofos.

Henri Lefebvre também traz reflexões fundamentais para a análise do papel do espaço público na cidade contemporânea. De acordo com o autor, o espaço público é, sobretudo, social, ele contém antes de tudo as representações das relações de produção, que, por sua vez, enquadram as relações de poder, nos espaços públicos, mas também nos edifícios, nos monumentos e nas obras de arte (LEFEBVRE, 2000, p.87). Refletindo sobre o pensamento de Lefebvre, Serpa aponta que:

a triplicidade ou tríade lefebvriana é também uma característica subjacente à estrutura espacial da esfera pública urbana: a) as práticas espaciais, englobando produção e reprodução, lugares específicos e conjuntos espaciais, característicos para cada formação social, assegurando continuidade em um quadro de relativa coesão; b) as representações do espaço, ligadas às relações de produção, à ordem imposta, ao conhecimento, aos signos e códigos, às relações frontais; c) os espaços de representação, apresentando simbolismo complexos, expressão do lado clandestino e subterrâneo da vida social, mas também da arte. (SERPA, 2014, p.19).

Ademais, para Lefebvre, a espacialidade é entendida como espaço socialmente produzido, ao mesmo tempo físico, mental e social. Dentro desse pensamento, a cidade é um conjunto das atividades que uma sociedade estabelece para a sua convivência, e o conjunto dessas atividades não são só atividades laborativas, são espaços da vida. Esse espaço é vivido, ele não é concebido, é espaço de representação, mais do que representação do espaço. Como espaço de

representação cabe também, dentro da cidade, buscar outras representações para a educação, o que veremos mais adiante.

Contemporâneo à Lefebvre, o geógrafo britânico David Harvey, também trata do espaço geográfico como espaço social, fruto e condição do trabalho humano nas relações dos homens entre si e com a natureza. Segundo ele:

[...] o espaço criado substitui o espaço efetivo como princípio dominante de organização geográfica. Na sociedade pré-industrial, as diferenças naturais de utilidade de recursos e de ambientes naturais formavam a base da diferenciação geográfica [...] A industrialização teve o poder de alterar tudo isso. A urbanização do campo implica a eliminação dos estilos de vida regionais através das forças do mercado mundial. Os produtos e objetos úteis para o consumo e uso tornam-se mais padronizados, mais numerosos e menos vinculados à base local. E os então vibrantes estilos de vida das diversas regiões geográficas, junto com as paisagens específicas que eles tinham formado, foram transformados [...] A estruturação do espaço torna-se cada vez mais importante. (Harvey, 1980, p. 267)

Para Harvey um dos direitos mais negligenciados é o direito ao território, ao espaço.

Entendemos que a cidade não é feita só de concreto, edifícios, monumentos, malha rodoviária, ela é feita, sobretudo, de pessoas que compartilham, que interagem e que modificam esses espaços por meio de suas experiências. O espaço público é dinâmico e não pronto e acabado como pensam, ou como muitos arquitetos urbanistas gostariam que fosse, ou, no caso de Brasília, os órgãos que fiscalizam seu tombamento e também os conselhos comunitários.

O arquiteto dinamarquês e filósofo das cidades, Jan Gehl (2016), traz contribuições importantes como observador da qualidade urbana, e aponta para a necessidade de se pensar nas cidades e nos espaços urbanos na atualidade. Para ele, é importante trabalhar a qualidade urbana em menor escala, ou seja, a escala humana. Interessa a Gehl decisões configuracionais locais que tenham influência direta na qualidade dos espaços públicos para torná-los atrativos e fixadores de pessoas.

Jan Gehl aborda questões acerca da qualidade de vida na cidade que se refletem na escala dos espaços, nas soluções de mobilidade, nas dinâmicas que favorecem a vitalidade, na sustentabilidade e na segurança das áreas urbanas, na valorização do espaço público e nas possibilidades de expressão individual e coletiva. O espaço público da cidade deve ter, segundo ele, proteção, conforto e prazer para as pessoas e não para os carros.

Gehl (2016) em seu estudo sobre a trajetória do uso do espaço público – analisando um período que se inicia pouco após a Revolução Industrial até o fim do século XX –, ele aponta que, antes, a cidade fornecia uma estrutura quase exclusiva para as atividades diárias relacionadas ao trabalho, e que, agora, as cidades murmuram atividades de lazer e de consumo. Essa trajetória está relacionada ao desenho dos espaços públicos em quatro momentos emblemáticos no que diz respeito à arquitetura: a cidade industrial, a cidade-jardim, o movimento moderno e a cidade contemporânea.

Outra autora que contribui com o estudo proposto no âmbito desse trabalho é Jane Jacobs, escritora e estudiosa das cidades, se preocupa com a dinâmica urbana como um todo para tratar da apropriação do espaço público e da diversidade social. Para ela, estar entre outros no espaço público favorece mais nossa liberdade e privacidade do que estar entre outros em um espaço privado. Para ela,

quando um lugar carece de vida nas calçadas, os moradores deste lugar precisam ampliar sua vida privada se quiserem manter com seus vizinhos um contato equivalente. Devem decidir-se por alguma forma de compartilhar, pela qual se divida mais do que a vida das calçadas, ou então decidir-se pela falta de contato (JACOBS, 2007, p.67).

Em seu livro *Morte e Vida das Grandes Cidades*, Jacobs assinala como o dramático aumento do tráfego de automóveis e a ideologia urbanística do modernismo, que separa os usos da cidade e destaca edifícios individuais autônomos, poriam fim ao espaço urbano e à vida da cidade, resultando em cidades sem vida, esvaziadas de pessoas. Foi ela uma voz forte a clamar por uma mudança decisiva na maneira como construímos as cidades. Pela primeira vez na

história do homem como colonizador, as cidades não eram mais construídas como aglomerações de espaço público e edifícios, mas como construções individuais. Ao mesmo tempo, o florescente tráfego de automóveis estava efetivamente espremendo o restante da vida urbana para fora do espaço urbano.

O espaço público permite o encontro de uma forma natural e cotidiana e não planejada, de tal maneira que desonera as pessoas da necessidade de programar grande parte dos seus encontros.

As razões que levam as pessoas a estar no espaço público estão ligadas à necessidade ou à vontade e normalmente estão relacionadas a atividades sociais. Gehl afirma que quanto mais as pessoas estiverem no espaço público por vontade, mais atividades sociais ocorrerão, e é nelas que se baseia a urbanidade.

A vida pública permite, portanto, que se esteja com outras pessoas sem necessariamente estar com alguém especificamente, e isso faz com que o isolamento seja menos necessário, pois há uma gradação de situações alternativas àquela de se estar sozinho (GEHL, 2006, p.17).

Ao pensar sobre as pessoas e as relações que se estabelecem no uso dos locais públicos Jacobs alerta também para o isolamento quando não há um espaço público favorável; pois,

o resultado mais comum nas cidades, onde as pessoas se veem diante da opção de compartilhar muito ou nada, é o nada. Em lugares na cidade que carecem de uma vida pública natural e normal, é comum os moradores manterem, em relação aos outros, um isolamento extraordinário. Se o mero contato com os vizinhos implica que você se envolva na vida deles, ou eles na sua, e se você não puder selecionar seus vizinhos como a classe média alta costuma fazer, a única solução lógica que resta é evitar a amizade ou o oferecimento de ajuda eventual (JACOBS, 2007, p. 70).

A experiência cotidiana no espaço público é fundamental para romper barreiras, vencer preconceitos e constituir uma relação de confiança com o mundo à nossa volta. É nesse espaço que há possibilidade de interação não institucionalizada, de conhecer melhor o mundo e o outro diferente de nós.

Segundo Gehl (2006), as oportunidades de interação que oferece o espaço público começam por esses contatos de baixa intensidade, que podem evoluir para ampliar nossa rede de relações sociais e que também estão vinculadas à manutenção ou mesmo ao aprofundamento de contatos já estabelecidos. O espaço público permite o encontro frequente de vizinhos de uma forma natural e cotidiana, e não como um compromisso assumido previamente. O espaço público, assim, desonera as pessoas da necessidade de programarem grande parte dos seus encontros e tornam-se fonte de inspiração, pois fazer parte da vida pública, em qualquer nível de interação com os demais, corresponde à nossa própria natureza. Vivenciar pessoas que se movimentam, falam, criam, divulgam e implementam ideias é uma das experiências mais ricas e atraentes quanto mais variada for, e não repetitiva e previsível como são normalmente nos espaços institucionalizados.

Ao transitar pelo Plano Piloto, percebe-se que o espaço idealizado como um espaço de convivência segregou os habitantes que ali vivem. Seus moradores estão livres do convívio dos indesejáveis da cidade: mendigos, bêbados, drogados, prostitutas e miseráveis, diferentemente de qualquer cidade onde os abrigados se misturam aos demais, como se vê em São Paulo, Buenos Aires ou Paris e até nas cidades mais desenvolvidas do planeta. O jeito brasileiro de ser com largos espaços vazios, de horizonte ao alcance dos olhos e de longos silêncios talvez favoreça o individualismo de seus habitantes, moradores de unidades habitacionais, a grande maioria em seus apartamentos e muito intolerantes à convivência cotidiana da urbanidade e desonerados da convivência social.

Fato é que nas superquadras, que abrigam escolas de ensino infantil ou fundamental, moradores recorrem às prefeituras e aos conselhos comunitários para garantir o silêncio e a tranquilidade. As crianças que frequentam as escolas são impedidas de utilizarem as quadras de esportes da superquadra, pois conforme o que se escuta nas falas das pessoas é que elas “gritam demais e fazem muito barulho”. Essas crianças, que hoje em dia, e em grande maioria, não moram nessas superquadras – muitas moram nas cidades do entorno e vêm acompanhadas de seus pais que trabalham próximo a esses locais e por isso têm o direito de matricular seus filhos ali – são tratadas como inoportunas. E mesmo que

morem naquele local, tornam-se indesejáveis no uso dos espaços públicos pelos moradores, que mostram com atitudes discriminatórias que o espaço não é delas, que não são bem-vindas e que não o podem frequentar, por “atrapalhar” a tranquilidade da superquadra, confinando-as aos muros da escola, e que isso se dê, de preferência, em silêncio e obediência.

Assim, resta às crianças, à escola como principal opção de convivência, o que na visão de Arendt (2013) acaba sendo o meio oficial pelo qual a criança é apresentada no mundo. O impasse da escola torna-se enorme pois

normalmente a criança é introduzida ao mundo através da escola. No entanto, a escola não é de modo algum o mundo e não deve fingir sê-lo, ela é em vez disso, a instituição que interpomos entre o domínio privado do lar e o mundo com fito de fazer com que seja possível a transmissão, de alguma forma, da família para o mundo. Aqui, o comparecimento não é exigido pela família, e sim pelo Estado, isto é, o mundo público, e assim em relação à criança, a escola representa em certo sentido o mundo, embora não seja o mundo de fato. (ARENDR, 2014, p.238)

A escola está na fronteira, na transição, entre o público e o privado. Ela simula o mundo público, mas não favorece a mesma liberdade e se volta ao mundo privado, com poder de mundo público, contingenciando a atuação privada da família. Em realidade não há transição do privado para o público, promessa contida no entendimento da atuação da escola. A autoridade legítima se dilui e desvanece. Resta a desresponsabilização da família, que outorga à escola a educação da criança e a desresponsabilização da escola que, pela intervenção constante na família, impinge à família o fracasso da educação. Há um repúdio da autoridade da escola e da família e esse é o impasse da escola, uma das facetas de sua crise. O espaço vazio deixado pela desresponsabilização pode ser rapidamente preenchido por discursos de cunho educacional dos mais diversos.

Janine Mundim em sua tese de doutorado intitulada “A crise da educação contemporânea e a escola: o que paira sobre o chão que pisamos?” atualiza-nos sobre a crise da educação que vivemos nos dias atuais. Segundo ela, essa crise está associada à crise dos valores do humanismo ocidental, impostos por um

discurso que se traduziu como ato de fé da modernidade no progresso. A hipótese lançada e confirmada em sua pesquisa foi a de que a prevalência de determinado discurso humanista em detrimento de sua realização poderia ser uma explicação para a crise educacional, pelas implicações ideológicas que teriam falseado esse discurso. A naturalização da situação opressora, resultante da tríade ideologização, prescrição e doutrinação evidenciou-se no contexto escolar em crise, foco de sua atenção na crise de maior amplitude que vivemos. Essa tríade, detalhada na análise dos dados, revelou comportamentos e ações que vão na direção do fenômeno dos movimentos totalitários, estes resultantes da inter-relação dos componentes da tríade (MUNDIM NETO, 2017).

Em relação à crise na educação e a uma provável aproximação entre o modelo educacional e os movimentos totalitários, foram apontadas situações, tanto na escola como fora dela, reveladoras de algumas armadilhas dessa sociedade que está funcionando em busca do alcance de uma ideia abstrata de homem. Seguindo uma definição arendtiana de ideologia, vê-se que quando se impõem uma lógica como definidora de sentidos da realidade, essa ideia é tomada como explicadora de tudo e de todos. Mundim Neto (2017), ainda aponta que, a partir do momento em que o ser humano é definido com base em premissas deterministas, visando ao alcance do padrão instituído, a mensagem que se transmite, obviamente não clara, é a de que não há espaço para a diversidade. A busca do modelo de homem padrão, na escola, se justifica pela valorização da aquisição de conhecimento, que também não é claro, tornando a pessoa mais condicionada e aprisionada. Os dados obtidos apontaram em direção inversa à liberdade, indicando um mundo em que o controle ideológico se efetiva de maneira ameaçadora na escola, e fora dela, pois tudo é feito sob o pretexto de que somente por meio do cerceamento de uma “liberdade”, considerada prejudicial, é possível educar. De acordo com a autora, não se reconhecem os limites como uma decisão ética, que se toma pessoalmente consoante a responsabilidade que temos com o mundo. Essa aprendizagem não é valorizada como ação educativa, é como se não fizesse parte do experimento educacional. O enquadramento da pessoa em um modelo de educação com fins predominantemente utilitaristas torna infértil a realização dessa proclamação humanista do homem como fim da educação em si. Concordo com ela quando conclui que o fim não é a educação do homem, mas do homem ideal que se

personifica na escola, no ambiente escolar e a personalidade e a individualidade do homem são assimiladas. Pensar o homem como um ser de relações que tem responsabilidade com o mundo comum, o homem da cultura, é pensar a educação em sua necessária não rendição ao modelo de educação que aniquila a pessoa, ou seja, o modelo escolar humanista, que se pretendeu libertador do homem, mas parece tê-lo aprisionado em uma vida programada.

Ao ler essa tese, e sabendo da realidade da instituição escolar e dos resultados que dela são lançados em nossa sociedade, evidencia-se a necessidade de pensarmos em possibilidades educativas que sejam capazes de garantir a dignidade do homem, e que não procurem assimilar e doutrinar a pessoa, mas uma educação com vistas a potencializar sua ação criativa, ou seja, que possibilite criações humanas efetivamente libertadoras. Acatadas as ideias de caráter totalitário, surgem os riscos das alterações que tais ideias totalitárias podem provocar no mundo próprio das pessoas, afetando também sua relação com os outros conseqüentemente, em sua convivencialidade. Uma vez que defendemos, nesta pesquisa de mestrado, a ideia da convivencialidade, e considerando que educar é atividade que se inscreve em uma cultura, para se pensar a existência humana e suas relações com os outros, em relação à educação, pensar no mundo público da cidade em que se vive é uma necessidade.

Levando em consideração a escola como fronteira e transição entre o público e o privado, levando também em conta o falseamento do discurso humanista dentro da escola, que nos remete a uma vida programada, o papel que restou para a escola nos dias atuais é o de reprodutora de comportamentos padronizados. Por isso, achamos que a busca da convivencialidade está para além dos muros da escola. Se bem que, podemos imaginar movimentos sociais com caráter educativo que reproduzem os mesmos problemas da escola. Em todo caso, pensemos sobre um espaço mais amplo, a cidade e, por conseguinte, o direito à cidade.

O Direito à Cidade

Vivemos num mundo onde a linguagem nos fala, o saber nos pensa e o direito nos atua.

Ivan Illich

Ao longo dos últimos anos muitos protestos e movimentos sociais sob o slogan “direito à cidade” têm surgido em diferentes países. Desde moradores de conjuntos habitacionais em New Orleans, que desejam recuperar seus bairros antigos, a berlinenses, lutando contra a demolição da última parte restante do muro de Berlim para a construção de apartamentos de luxo, ou no Rio de Janeiro, com as lutas de moradores resistindo às remoções que foram programadas para a realização da Copa do Mundo de 2014 e para as Olimpíadas de 2016.

A agenda política que se criou em torno do direito à cidade, idealizada por juristas do urbanismo e por políticos, não fala a mesma língua das lutas sociais, com os conflitos no espaço e pelo espaço que temos visto na história das cidades. Na verdade, o termo pode ter múltiplos sentidos, mas o que tratarei nesta pesquisa é o conceito defendido pelo filósofo e geógrafo francês, Henri Lefebvre.

Para Lefebvre (LEFEBVRE, 2016, p. 125), o direito à cidade se manifesta como forma superior dos direitos: direito à liberdade, à individualização na socialização, ao habitat e ao habitar. O direito à obra (à atividade participante) e à apropriação (bem distintos do direito à propriedade) estão implicados no direito à cidade. Nesse sentido, compreendemos que o direito à educação na cidade, aqui compreendida também como obra, efetiva-se por meio da atividade participante de todas as pessoas.

Para Lefebvre (2000), o direito à cidade é o direito de se usufruir de uma cidade. Não é o mesmo que o de uma cidade mercantilizada, em que impera o reino do uso, em que as trocas entre as pessoas não são importantes. Para esse autor, o que importa é o uso do espaço, é a possibilidade que tem o homem que vive no espaço urbano de usufruir daquele lugar e, com ele, se conciliar para a festa, para o encontro.

Lefebvre conclui que o direito à cidade não pode ser concebido como um simples direito de visita ou de retorno às cidades tradicionais, para ele, só pode ser formulado como direito à vida urbana, transformada, renovada (LEFEBVRE, 2016, 127.)

No Brasil, essa luta pelo direito à cidade é a luta pelo território. Sabemos que as possibilidades de acesso aos espaços da cidade não são para todos, e as condições de acesso também não são as mesmas. É necessário se ter clareza de que esse acesso não é o mesmo para todos, que há diferentes condições de moradia, de mobilidade e de acesso aos espaços públicos.

Nesse sentido, temos visto vários coletivos urbanos surgirem nos últimos anos no Brasil e em Brasília. Esses grupos surgem de coletivos que trabalham com produções artísticas, com mobilidade urbana, além de grupos que trabalham com questões de gênero e raça.

A discussão pelo direito à cidade no Brasil se constituiu pela luta de um movimento que se intitulou Fórum Nacional da Reforma Urbana com início em 1987. Desse movimento fazem parte organizações brasileiras como os movimentos populares, associações de classes, ONGs e instituições de pesquisa que querem promover a reforma urbana. Esse grupo de pessoas lutou pela inclusão de dois capítulos na Constituição Federal, capítulos esses que tratam da função social da propriedade. A regulamentação da lei veio 13 anos depois, com o Estatuto da Cidade⁶.

O estatuto da cidade, para funcionar, deve remeter ao plano diretor da cidade, e cada cidade define sua própria função. Porém, percebe-se que esses instrumentos legais muitas vezes são utilizados para agravar ainda mais as diferenças sociais, não para minimizá-las. A utopia forjada de uma cidade silenciosa, uma cidade harmoniosa, uma cidade “limpa” exclui os mais pobres, que ficam sujeitos a aceitar decisões de um grupo dominante que não compreende que o direito urbano vai muito além das leis, que ele se faz no dia a dia.

⁶ Disponível em <http://www.cronologiadourbanismo.ufba.br/apresentacao.php?idVerbete=1406>, consultado em 02 de maio de 2017.

Todo conflito nas cidades fala de espaço, passa pelo espaço. A questão urbana está em crise e se faz necessária uma reflexão a partir dela. É preciso pensar sobre esse homem da sociedade urbana, uma vez que, como afirmava Lefebvre, não há mais sociedade rural, habitamos mais da metade da população mundial em áreas urbanas. É preciso repensar a situação desse homem que vive no espaço urbano: quais são os problemas que ele enfrenta cotidianamente, como podemos minimizá-los e propor soluções, fazendo com que ele se sinta pertencente e parte de mudanças necessárias para uma melhor sociedade para si e para as gerações futuras.

Parece-nos óbvio que o processo de industrialização pelo qual passamos é o ponto de partida para entendermos a problemática urbana, processo que é, há um século e meio, o motor das transformações na sociedade. Podemos dizer que a sociedade moderna se caracteriza pelo fenômeno da industrialização, como afirma Lefebvre. No passado existiam cidades do tipo oriental, cidades arcaicas, e depois as cidades medievais, sendo que os dois primeiros modelos eram, essencialmente, políticos. Por sua vez, a cidade medieval não perdeu o caráter político, mas foi se configurando principalmente sob o caráter comercial, artesanal e bancária. Ela integrou os mercadores, outrora quase nômades, relegados para fora da cidade. Podemos dizer que a cidade não é algo novo, pois desde o período clássico ela já exercia um papel de centralidade. Contudo, o urbano surge somente a partir da industrialização. Segundo Lefebvre, “a cidade e a realidade urbana dependem do valor de uso. O valor de troca e a generalização da mercadoria pela industrialização tendem a destruir, ao subordiná-la a si, a cidade e a realidade urbana” (LEFEBVRE 2016, p.14). Nesses termos, a disposição do espaço urbano traduz as relações conflitantes entre o capital e o trabalho condicionando à produção e ao consumo e não somente no sentido material, mas nas relações de poder projetadas territorialmente nas práticas socioespaciais inscritas no espaço. Para Lefebvre, o espaço envolve as contradições da realidade à medida que é um produto social. O espaço torna-se uma mercadoria que se abstrai enquanto mundo, ao mesmo tempo em que traduz as diferenças e as particularidades contextuais. A cotidianidade moderna se resume a uma constante programação e hábitos sempre direcionados para a produção e o consumo. A vida cotidiana é que aponta o modo como se dá a reprodução do espaço, revelando uma nova relação espaço-tempo. É por meio da

análise da vida cotidiana que se observa a deterioração da vida urbana e as noções de como o espaço e o tempo são efêmeros e a cidade produzida enquanto exterioridade em relação aos seus habitantes.

Em relação a essa deterioração da vida urbana, por exemplo, temos em Brasília, desde 2008, mudanças no cenário musical da cidade como a lei do silêncio⁷. A vida cultural da cidade sofre as consequências dessa lei que considera, por exemplo, que música é poluição sonora e acaba por sufocar toda uma geração de artistas, principalmente músicos que não têm mais espaço para compartilhar e divulgar sua arte. Em Brasília, e fora dela, dizemos de boca cheia que a cidade é a capital do rock. Vangloriamo-nos de ter tantos músicos e artistas reconhecidos nacionalmente e até mesmo internacionalmente, mas os de hoje, os que estão começando e querem se expressar, infelizmente não encontram mais espaço para se apresentarem e sentem-se desmotivados. A lei do silêncio que hoje vigora em Brasília tem gerado algum debate, e a proposta de mudança ainda gera polêmica entre músicos, donos de bares e moradores de áreas residenciais. E isso só tem causado mais desavenças entre seus moradores. Um projeto de lei apresentado em meados deste ano prevê o aumento dos limites das emissões sonoras, tentando amenizar a lei do silêncio, isso independentemente da região em que o estabelecimento estiver localizado. Atualmente o permitido são 65 decibéis (dB) durante o dia e 55 dB à noite. Se a mudança for aprovada, os limites passarão para 75 e 70 dB, além de haver mudanças quanto à fiscalização e aplicação de penalidades. Infelizmente, até o presente momento o projeto ainda não foi votado pela Câmara Legislativa do Distrito Federal. A cidade continua calada, somos tratados como meras máquinas: trabalhamos durante o dia e somos desligados à noite. Nesse contexto, as pessoas que participam da vida urbana em Brasília

⁷ A lei do silêncio se refere à Lei Distrital n 4.092 de 2008 que regulamenta o controle da poluição sonora e os limites máximos de intensidade da emissão de sons e ruídos, resultantes de atividades urbanas e rurais no Distrito Federal. A lei estabelece limites diferentes para o período do dia, que vai das 7h às 22h, e o período da noite, onde os limites são menores, indo de 22h até às 7h. Segundo a referida lei, o desrespeito aos limites de barulho pode ser punido com advertência e multas que variam de acordo com a gravidade. O estabelecimento que descumpra a lei do silêncio pode ainda ser embargado, interdito e ter cassada sua licença de funcionamento. Segundo a lei é proibido perturbar o sossego e o bem-estar público da população pela emissão de sons e ruídos por quaisquer fontes ou atividades que ultrapassem os níveis máximos de intensidade fixados na lei. Disponível em <https://www.tjdft.jus.br/institucional/imprensa/direito-facil/lei-do-silencio>, acessado em 10 de setembro de 2017.

parecem viver em uma grande cidade dormitório, pois temos leis que tolhem o direito à cidade e dificultam o direito à obra, à atividade participante.

Muitas questões que se referem à vida na cidade têm sido tratadas de forma severa com a instituição de leis, como a lei do silêncio, que passam a legislar sobre a vida: não se busca tolerância para questões cotidianas como ouvir música, conversar e brincar. O encontro entre pessoas parece ser um grande vilão, e isso compõe um cenário em que essas pessoas são desestimuladas a estabelecer relações mais próximas e em espaços públicos com seus vizinhos.

Em janeiro de 2017 houve um protesto contra a proibição de que as crianças brinquem nos pilotis. O protesto virou um evento apelidado de *Brincalhaço* e foi marcado via redes sociais, para uma manhã de domingo, no bloco H da 312 sul, local onde crianças tinham sido proibidas de brincar de acordo com convenção do condomínio do prédio e alertada pela síndica. A movimentação ganhou a adesão de moradores de diversos blocos e de outras superquadras, e nas redes sociais, foram mais de três mil pessoas interessadas em participar do evento. Fatos como este mostram como os regimentos de muitos prédios tentam silenciar seus moradores, principalmente as crianças, que já são tão privadas de usufruírem do espaço público, por falta de estrutura e de segurança, prejudicando a vida em comunidade.

A negação de certo uso dos espaços públicos e a intolerância frente às diferentes possibilidades de atuação na cidade, além de prejudicar a vida em comunidade nos faz questionar se verdadeiramente estamos, como sociedade, buscando estabelecer relações uns com os outros que valorizem a convivencialidade. Se não ressaltamos a convivencialidade como valor social, corremos o risco de reduzir nosso andar pela cidade às calçadas planejadas, seguindo e reforçando obrigatoriamente os planos, regras, normas e leis que tolhem o flunar descontraído e o perambular ocioso. Quando esse andar não é substituído de modo geral pelo andar de carro, bolha de segurança que afasta a convivencialidade.

A convivencialidade

O saber global de uma sociedade floresce quando, ao mesmo tempo, se desenvolve o saber adquirido espontaneamente e o saber recebido de um mestre.

Ivan Illich

Por entender que há contributos educacionais e políticos de relações sociais em espaços públicos, é que volto meus interesses acadêmicos para pensar numa sociedade mais convivencial. Para isso, consideramos preciosas as reflexões de Ivan Illich sobre uma sociedade convivencial que, segundo ele, “é uma sociedade que oferece ao homem a possibilidade de exercer uma ação mais autônoma e mais criativa, com auxílio de ferramentas menos controláveis pelos outros” (ILLICH, 1979, p. 37). Ou seja, o homem é que controla a ferramenta. Sendo assim, uma sociedade convivencial é aquela em que a ferramenta moderna está à serviço da pessoa integrada na coletividade, e não a serviço de um corpo de especialistas.

Em seus escritos, Illich evidencia a importância de que encontremos novamente a dimensão pessoal e comunitária na relação das pessoas no mundo em que vivem, o que levaria a uma relação convivencial, ou seja, da “ação de pessoas que participam na criação da vida social, passando de produtividade para convivencialidade, de valor técnico para valor ético, de um valor material para um valor adquirido” (ILLICH, 1973, p.25).

Ainda sobre convivencialidade, Illich define:

Entendo por convivencialidade o inverso da produtividade industrial. Cada um de nós define-se pela relação com os outros e com o ambiente, assim como pela sólida estrutura de ferramentas que utiliza. Estas podem ordenar-se numa série contínua cujos extremos são a ferramenta como instrumento dominante e a ferramenta convivencial. A passagem da produtividade para a convivencialidade é a passagem da repetição da carência para a espontaneidade do dom. A relação industrial é reflexo condicionado, uma resposta estereotipada do indivíduo às mensagens emitidas por outro usuário que jamais conhecerá, a

não ser por meio artificial que nunca compreenderá. A relação convivencial, por outro lado sempre nova, é ação de pessoas que participam na criação da vida social. A mudança da produtividade para a convivencialidade substitui um valor técnico por um valor ético, um valor material por um valor adquirido. A convivencialidade é a liberdade individual, realizada dentro do processo de produção no seio de uma sociedade equipada com ferramentas eficazes (ILLICH, 1976, p.25).

Para Illich (1976) a produtividade está relacionada com as ambições do homem em ter, no sentido material, ao passo que a convivencialidade em termos de ser, o que para o autor significa a liberdade individual. Enquanto o crescimento da instrumentação produz sempre mais uniformização regulamentada, maior dependência, exploração e impotência, o respeito pelos limites garantirá um livre florescimento da autonomia e da criatividade humanas.

Por ferramentas Illich utiliza o sentido mais amplo possível, como instrumento ou como meio, independentemente de ser produto de atividade fabricadora, organizadora ou racionalizante do homem, ou, como é o caso da matéria-prima pré-histórica, simplesmente afeiçoada pela mão do homem para realizar uma tarefa específica, isto é, para ser posto a serviço de uma intencionalidade. Depende da imagem que uma determinada sociedade impõe sobre a estrutura e o seu meio ambiente. Todos os objetos tomados como meios para um fim se transformam em ferramentas, por isso a ferramenta é inerente à relação social. Enquanto atuamos como homem, servimo-nos de ferramentas, quer tenhamos domínio sobre ela, ou por ela sejamos dominados, a ferramenta nos liga ou desliga do corpo social. Enquanto a dominamos, damos ao mundo nosso sentido, quando ela nos domina, a sua estrutura conforma e informa a representação que temos de nós mesmos. Assim, a ferramenta convivencial é aquela que nos dá maior poder para modificar o mundo de acordo com nossas intenções. A ferramenta industrial nos nega esse poder. Por meio dela, é outro quem determina a nossa procura, reduz a nossa margem de controle e dirige nosso próprio sentido.

O termo convivencialidade não é muito comum. Não o era em 1973 quando do lançamento do livro *A convivencialidade*, de Illich, e infelizmente continua

inabitual nos dias de hoje. Segundo Illich, o pai deste vocábulo é o francês Brillat-Savarin que em *Physiologie du goût: Méditations sur la gastronomie transcendente*, utilizava-o como um adjetivo aplicado ao homem da época, homem este que compartilhava os prazeres da mesa⁸. No entanto, Illich dá uma nova acepção ao termo utilizando o adjetivo convivencial à ferramenta. Para ele, “convivencial é a sociedade em que o homem controla a ferramenta” (Illich, 1973, p.11).

Ao homem que encontra sua alegria e seu equilíbrio na utilização da ferramenta convivencial, ou seja, na convivencialidade, Illich chama de austero. Para ele, a austeridade não tem virtude de isolamento ou de reclusão em si mesma. Como para Aristóteles ou São Tomaz de Aquino, a austeridade é o que funda a amizade.

Ao tratar do jogo ordenado do criador, Tomás definiu a austeridade como uma virtude que não exclui todos os prazeres, mas apenas aqueles que degradam a relação pessoal. A austeridade faz parte de uma virtude que é mais frágil, que a excede e que a engloba: a alegria, a eutrapelia, a amizade (Illich, 1973, p.11).

Illich traz ainda lucidez para o momento pós-industrial que vivemos e propõe possibilidades de definir conceitualmente outros modos de produção. No livro *Deschooling Society*, que em português foi traduzido como *Sociedade sem Escolas*, Illich faz uma análise da instrumentação educativa em que ficaram estabelecidos pontos importantes sobre a crise que abala a educação.

A crise a que ele se refere é um problema profundo da modernidade em que há substituição do homem pela máquina. Segundo Illich, o grande projeto metamorfoseou-se num implacável processo de servidão para o produtor e de intoxicação para o consumidor. Na realidade, o domínio do homem sobre a ferramenta foi substituído pelo domínio da ferramenta sobre o homem. O desejo

⁸ A máxima de Brillat-Savarin era: “*Avant de penser au repas et à la boisson, il vaut mieux penser avec qui on va manger et boire*”: antes de pensar na comida e na bebida é melhor pensar com quem se vai comer e beber (Tradução minha).

humano de que a ferramenta substituísse o escravo acabou por tornar o homem seu escravo. Por isso, para ele, a solução da crise exige uma conversão radical: “só derrubando a sólida estrutura que regula a relação do homem com a ferramenta, poder-se-á proporcionar ferramentas mais justas” (ILLICH, 1976, p. 24). Por **ferramentas justas** entende-se corresponder a três exigências: **ser criadora de eficiência sem degradar a autonomia pessoal; não provocar escravos nem senhores e ampliar o raio de ação pessoal**. O homem precisa de ferramentas com as quais trabalhe, e não de instrumentos que trabalhem em seu lugar. Precisa de uma tecnologia que tire o melhor partido da energia e da imaginação pessoais, e não de uma tecnologia que o avassale e o programe. Para ele, a pessoa, célula-base, conjugando eficácia e autonomia, deveria determinar a necessidade humana dentro da qual a produção social é realizável. O que Illich propõe é que se construa uma sociedade pós-industrial em que o exercício da criatividade de uma pessoa nunca imponha a outra um trabalho, um conhecimento ou um consumo obrigatório. Pode-se entender como uma posição utópica nos dias atuais, em que grandes certezas são lançadas como máximas a serem seguidas e não contestadas como se o mundo e a vida não estivessem em constante transformação, mas por isso, deveriam sim, ser constantemente atualizadas.

Parece-nos difícil imaginar uma sociedade na qual a organização industrial esteja equilibrada e compensada com modos diferentes de produção complementares e de alto rendimento. “Estamos a tal ponto deformados pelos hábitos industriais que já não ousamos considerar o campo das possibilidades” (ILLICH, 1976, p. 10). Como se ao renunciarmos à produção em massa significasse regressarmos às grilhetas do passado, ou a adotarmos a utopia do bom selvagem. Porém, se alargamos nosso ângulo de visão, teremos de reconhecer que não existe uma forma única de utilizar as descobertas científicas, mas pelo menos duas antagônicas entre si. Uma delas consiste na aplicação da descoberta que conduz à especialização das tarefas, à institucionalização de valores, à centralização do poder. Nela, o homem converte-se em acessório da megamáquina, em engrenagem da burocracia. Mas existe uma segunda forma de fazer frutificar a invenção, que aumenta o poder e o saber de cada um, permitindo-lhe exercitar a sua criatividade, com a única condição de não restringir essa mesma possibilidade aos outros.

Devemos reconhecer que a escravidão humana não foi abolida pela máquina, mas sim, assumiu apenas uma fisionomia nova, pois, ao transpor um limiar, a ferramenta transforma-se de servidora, em déspota, e passado o limiar, a sociedade transforma-se numa escola, num hospital ou numa prisão. A solução para esse impasse contemporâneo, segundo Illich, seria inverter radicalmente as instituições industriais e reconstruir completamente a sociedade. Nada fácil nos dias atuais, mas para ele, para poder ser eficiente e cobrir as necessidades humanas, um novo sistema de produção deveria encontrar novamente a dimensão pessoal e comunitária. De sujeitos usuários ao qual nos tornamos, voltaríamos a sujeitos atores. A pessoa, célula-base, conjugando eficácia e autonomia, seria a única escala que deveria determinar a necessidade humana dentro da qual a produção social é realizável.

O homem que se move ou que permanece quieto precisa de ferramentas. Ele não pode mais se valer por si mesmo, dependendo do que lhe faculta o seu ambiente natural e cultural. A ferramenta é, portanto, fornecedora dos objetos e dos serviços que variam de uma civilização para outra. Porém, o homem não se alimenta unicamente de bens e serviços, ele precisa de liberdade para modelar os objetos que o rodeiam, para lhes dar forma ao seu gosto, e para os utilizar com e para os outros. Quando uma sociedade, não importa qual, repele a convivencialidade para atingir certo nível, transforma-se em presa da carência, e nenhuma hipertrofia da produtividade conseguirá satisfazer as necessidades criadas e multiplicadas pela inveja. A sociedade em que vivemos atualmente apresenta-se como uma grande produtora de procuras e criadora de escassez e, para Illich, esse é um movimento anti-convivencial. Segundo ele, por meio da inversão dessa lógica, nem a indústria nem a burocracia serão destruídas, mas sim eliminadas como impedimentos a outros modos de produção. A instrumentação industrial seria substituída por ferramentas convivenciais. Assim, a convivencialidade seria restaurada no próprio centro dos sistemas políticos que protegem, garantem e reforçam o exercício do recurso que está mais bem distribuído no mundo – a energia pessoal que a pessoa controla. Se não houver consciência da necessidade dessa inversão, a liberdade e a dignidade do ser humano continuarão a degradar-se estabelecendo a sujeição do homem à sua ferramenta.

Por outro lado, a sociedade convivencial poderia garantir a cada pessoa o maior e mais livre acesso às ferramentas da comunidade, na condição de não prejudicarem uma idêntica liberdade de acesso aos outros.

Se uma sociedade define o bem como a satisfação máxima, pelo maior consumo de bens e serviços industriais acaba por mutilar, de modo intolerável, a autonomia do indivíduo. Uma solução possível para esse utilitarismo seria a coletividade limitar as dimensões das ferramentas, a fim de defender valores essenciais que Illich chama de sobrevivência, equidade e autonomia criadora. Esses valores, segundo ele, e acredito, são fundamentais para toda a estrutura convivencial, mesmo quando as leis e a moral variarem de uma cultura para outra.

Assim como Illich, nosso interesse em pensar uma vida em uma sociedade convivencial refere-se às possibilidades de interação na qual cada coletividade possa escolher uma utopia realizável, visto que atualmente nossos sonhos estão estandardizados, a nossa imaginação industrializada e a nossa fantasia programada. Nas palavras dele “quase perdemos a capacidade de sonhar um mundo onde a palavra se tome e se compartilhe, onde ninguém possa limitar a criatividade do próximo, onde cada um possa mudar de vida” Illich, 1976, p 29). Suas certezas pousam no fato de que uma multiplicidade de ferramentas limitadas e de organizações convivenciais estimulariam uma diversidade de modos de vida, que teriam mais em conta a memória, ou seja, a herança do passado, e a partir dela a invenção, isto é, a criação.

Na atualidade, um dos fatores de convivência que deve ser considerado é o advento da internet para a comunicação em redes de relacionamento. É evidente o interesse de pessoas das mais diversas idades pela utilização da rede de relacionamentos nos espaços virtuais. Percebe-se o desenvolvimento de habilidades técnicas nesses grupos, o que não significa dizer que haja reflexão efetiva sobre esse tipo de convívio social. A meu ver, a maneira de se relacionar virtualmente acaba por disseminar isolamentos e distanciamentos de convivência nos espaços públicos. Talvez, nos mesmos contextos virtuais, as redes de relacionamento se prestem a facilitar a reunião de pequenos grupos que queiram trocar interesses ou habilidades nos espaços públicos de forma presencial e acabar por fim a incentivar a capacidade comunitária.

Illich propõe que essa capacidade comunitária possa se transformar em uma “teia educacional”. Este termo utilizado por ele se refere à capacidade de transformar cada momento da vida em um instante de aprendizado, de participação e de cuidado. Esse modelo implicaria a criação de uma “era de lazer” em que as pessoas aprendessem permanentemente no seu cotidiano, nos seus trabalhos, com seus amigos, com suas relações, em todas as instâncias da vida social.

Acredito que a educação está na vida cotidiana, na vida vivida nas cidades, nos espaços de convivência, bem diferente das escolas de hoje que mais parecem prisões, todas gradeadas, com muros altos e janelas pequenas. Hoje se prestam mais como depósitos para que os pais possam fazer suas longas jornadas de trabalho, ficando cada vez mais tempo longe dos filhos, da educação deles, e sem contar que ainda precisam driblar a dificuldade na mobilidade entre a escola, o trabalho e a residência.

Compreensão sobre educação

A aquisição do saber opera-se por interação dentro do meio circunscrito por uma tradição.

Ivan Illich

Inspiradas pelo entendimento do significado de educação de Hannah Arendt em seu texto *A crise na Educação*, propomos:

A educação está entre as atividades mais elementares e necessárias da sociedade humana, que jamais permanece tal qual é, porém se renova continuamente através do nascimento, da vinda de novos seres humanos. Esses recém-chegados [...] não se acham acabados, mas em um estado de vir a ser (ARENDDT, 2014, p. 234).

É, portanto, devido à existência de crianças em todas as civilizações que se faz necessária continuamente a reflexão sobre o papel que a educação desempenha nas sociedades humanas. Não há que se duvidar da necessidade incessante de se renovar a educação. Não estamos aqui falando em reformas de currículo ou mesmo de sistema de ensino, e sim sobre o papel que a educação desempenha na vida da criança. Falamos da inserção da criança e de sua intervenção no mundo; aos pais não cabe apenas colocá-las no mundo, cabe-lhes também cuidar de sua introdução nesse mundo. Ou seja, pela educação os pais assumem uma dupla responsabilidade – pela vida, pelo desenvolvimento da criança e também pela continuidade do mundo.

É com a família que a criança tem as primeiras experiências, por meio das vivências, dos relacionamentos que a família estabelece em sociedade e também no ambiente, nos espaços da cidade em que vive, muito antes de começarem a frequentar ambientes institucionalizados como a escola. Tem-se a tendência para esquecer que a necessidade de educação, na sua acepção moderna, é uma invenção recente. A educação escolar, esta empresa que consiste em fazer passar todos os homens por sucessivos graus de “iluminação” tem raízes profundas na alquimia, a grande arte do fim da Idade Média. Jan Amos Comenius, bispo no século

XVII, se intitulava ele próprio, um dos fundadores da escola moderna. Foi ele um dos primeiros a propor sete ou doze graus de aprendizagem obrigatória e em sua *Magna Didactia*, descreve a escola como instrumento para “ensinar completamente tudo a todos” onde esboça o projeto de uma produção em série do saber, com o objetivo de permitir a cada qual alcançar a plenitude da humanidade. Mas Comenius não foi só um dos primeiros teóricos da produção em massa, mas também um alquimista, que adaptou o vocabulário técnico da transmutação dos elementos à arte de formar as crianças. Dentro do processo alquimista, a educação converteu-se na busca daquilo de que ia nascer - um novo tipo de homem, requerido pelo meio, modelado pela magia científica. Mas fosse qual fosse o preço pago pelas sucessivas gerações, revelou-se, todas as vezes, que a maioria dos alunos não eram dignos de atingir os mais altos graus de iluminação, sendo necessário excluí-los do jogo, por estarem inaptos para levarem a “verdadeira” vida, oferecida neste mundo criado pelo homem.

A redefinição do processo de aquisição do saber, em termos de escolarização, não só justificou a escola, dando-lhe uma aparência de necessidade, como também, simultaneamente, criou uma nova espécie de pobres, os não escolarizados, e uma nova espécie de segregação social, a discriminação daqueles que carecem de educação por parte dos orgulhosos por a terem recebido. Uma vez modelado na mentalidade de consumidor-usuário, já não conseguimos ver a perversão dos meios em fins, inerentes à própria estrutura da produção industrial. Na realidade, a industrialização das necessidades, como aponta Illich, reduz qualquer satisfação a um ato de verificação operacional, substitui a alegria de viver pelo prazer de aplicar uma medida.

Somente libertando-nos da opressão do sem-sentido e da carência reconhecer-se-á que cada qual tem a sua própria capacidade de aprender, de fazer entender e de compreender. A carência que a sociedade industrial mantém com esmero não sobrevive à descoberta que mostra como as pessoas e as comunidades podem, por si mesmas, satisfazer as suas verdadeiras necessidades.

A definição industrial dos valores entorpece extremamente a possibilidade do usuário de perceber a estrutura profunda dos meios sociais. É difícil captar que existe uma via diferente, que não é a alienação do trabalho, a industrialização da carência e a supereficiência da ferramenta. É difícil imaginar que se pode ganhar em

rendimento social o que se perde em rentabilidade industrial. O receio de que rejeitando o presente se regresse à escravidão do passado nos paralisa e nos conforma, mas não nos conforta.

Compreendemos, portanto, que é no convívio social, com as pessoas e nos espaços públicos e privados que a educação se faz. É nesse espaço que “pessoas de todas as idades se encontram sempre simultaneamente reunidas no mundo” (ARENDR, 2014, p.230).

Por isso, entendemos que a vivência que as crianças têm na cidade, sobretudo nos espaços urbanos, com uma infinidade de diferenças entre pessoas que frequentam os espaços, de gerações ali presentes, é que as faz vir a ser, conhecendo o mundo, os espaços em que vivem, com o auxílio e sob a vigilância dos pais e, nesses espaços, mais tarde, poderão estar sozinhas, nesse mundo, para então nele intervir.

Conhecemos muito pouco da cidade onde vivemos confinados em espaços como a escola. Se consideramos a realidade que vivemos, de pais que trabalham jornadas de 40h, 44h diárias, 5 ou 6 dias na semana, e de crianças que permanecem na escola por 5h e muitas vezes até 11h confinadas, temos somente a vivência, quiçá de fim de semana, entre os membros da família e com os outros, na vida vivida na cidade.

Com o intuito de entender a utilização do espaço público de Brasília e perseguindo seu aspecto de convivencialidade, buscamos entender movimentos que ocupam e ocuparam o espaço cultural de Brasília. Posteriormente, contudo, entendemos que para se estudar a educação convivencial, deveríamos nos centrar sobre a utilização de espaços públicos voltados para crianças. Ressaltamos que o protagonismo será deixado para as crianças, uma vez que não se educam adultos, com eles podemos conviver de igual para igual e aprender uns com os outros, mas a ação de educar é voltada para crianças.

As ocupações e a cultura em Brasília

Até quando esperar

Não é nossa culpa.
Nascemos já com uma bênção
Mas isso não é desculpa.
Pela má distribuição
Com tanta riqueza por ai, onde é que está.
Cadê sua fração
Com tanta riqueza por ai, onde é que está.
Cadê sua fração
[...]
Até quando esperar a plebe ajoelhar
Esperando a ajuda de um divino Deus.

Banda Plebe Rude no álbum *O concreto já rachou* de 1985.

Em virtude do que foi dito até aqui, escolhi certos movimentos que poderiam trazer a luz uma representação para a educação nos espaços públicos. Quando comecei a pensar sobre a ocupação dos espaços em Brasília e sobre como os movimentos acabam por interpretar os lugares, os espaços da cidade remetiam-me aos movimentos ligados à arte, à cultura e à música, especificamente a eventos de música eletrônica que acompanho desde o início dos anos 1990. Longe de ser popularizado como hoje, em grandes festivais e no crescente número de artistas, naquela época esses movimentos eram marginalizados ou considerados muito *underground*, como nos conta um dos pioneiros da cena eletrônica na capital federal, Guilherme Mendes, também conhecido como DJ Oblongui. Foi ele o responsável por trazer a cultura DJ para a música eletrônica em Brasília, com seus discos de vinil, na preocupação com as mixagens e especialmente com a pista de dança, mudando completamente o cenário da cidade e influenciando toda uma geração seguinte. Foi ele um dos idealizadores do *Wlöd* juntamente com Pedro Tapajós, *DJ The Sunrise* e André Costa, *DJ Cnun*, nomes artísticos que utilizavam na época.

Nessa época, os eventos de música eletrônica, em Brasília, eram realizados ao estilo das *raves*, que deram início às festas do estilo de música na Europa: locais afastados, sítios isolados, galpões abandonados ou subterrâneos de prédios. O primeiro *club* na cidade, dedicado ao gênero, foi inaugurado em 1996, no Setor de

Oficinas Sul, em uma oficina desativada e longe de possíveis incômodos que poderiam causar às pessoas que não conheciam esse tipo de música, que é repetitiva e hipnotizante. O sentimento que rondava à época era de descoberta e mesmo com todas as dificuldades para realizar essas festas, como dificuldade com local, equipamentos e DJs da cidade a atmosfera era vibrante.

No início, havia ânimo, mas o amadorismo era visível, da organização aos equipamentos. Havia um grande clima de descoberta e a cena estava crescendo. E aparentemente cresceu tanto que em 1996 foi inaugurado o *Wlöd*, o primeiro clube da cidade voltado para a música eletrônica⁹.

O *Club* durou um ano, mas fez história em Brasília. Depois disso, outros lugares foram ocupados, como o Setor de Clubes, o Setor de Oficinas Sul, os subterrâneos do Conic, a garagem do Rádio Center Norte e o teatro de arena ao lado da Funarte (Fundação Nacional das Artes), que foi aterrado logo após acontecer o festival *24 horas de Música Eletrônica* e em virtude da reforma do Centro de Convenções Ulisses Guimarães.

Essas festas também foram para o setor de mansões no Park Way, para o Lago Norte e para as casas e chácaras de amigos nos arredores da cidade. Hoje a música eletrônica se popularizou, ganhou ares de festival com uma infraestrutura enorme e os eventos foram então burocratizados. Sim, porque para se fazer uma festa, um evento em Brasília, há de se conseguir uma infinidade de documentos, atestados e o pagamento de várias taxas que são exigidas para que o evento aconteça. Não estou aqui dizendo que não tenha de haver uma organização para que um evento ocorra e de uma programação na cidade para a viabilização de um evento, principalmente quando eles crescem em porte e recebem um número cada vez maior de pessoas. Até porque, no caso de Brasília, grande parte da população se locomove em seu carro próprio e é preciso pensar no fluxo desses veículos e nos

⁹ Trecho retirado do texto “Dez anos de música eletrônica em Brasília: o que se comemora?”, de Nivas Gallo e Guilherme Mendes - DJ Oblongui, de 2001.

locais que as pessoas utilizarão para estacioná-los sem incomodar os outros. Mas o que ocorre é que eventos pequenos não conseguem sobreviver tamanha burocracia. Três aspectos saltam aos olhos, primeiramente, a burocratização dos eventos convivenciais, em seguida, a marginalização do evento para não incomodar ninguém e, enfim, o lugar proeminente do carro em relação às pessoas.

Em conversa com os idealizadores e organizadores do *Picnik* no Calçadão, Miguel Galvão e Júlia Hormann, evento atualmente de grande proporção em Brasília e que começou de forma pequena na Península Norte, eles afirmam, em entrevista concedida para esta pesquisa, realizada no dia 05/04/2017, que eventos pequenos são difíceis de acontecer na cidade porque não conseguem todos os alvarás para o funcionamento e nem conseguem pagar todas as taxas e a infraestrutura exigida. O *Picnik*, por exemplo, começou em 2012 por meio de um convite da Administração de Brasília para que se ocupasse o local fazendo a comemoração de um ano de inauguração, pois, segundo a Administração, eles queriam que a população abraçasse aquela área, pois não tinha ficado do gosto popular. A própria Administração não ofereceu nenhum recurso, simplesmente concedeu a área para uma grande festa. O intuito do *Picnik* era a de não cobrar a entrada no evento, mas ter expositores no local que financiassem, por meio de um valor, a estrutura para que o evento acontecesse, como tendas, banheiro químico, som e limpeza ao final. O evento foi crescendo e a estrutura, assim como seus custos, também.

Em 2017 o *Picnik* comemorou seu 5º ano no aniversário de 57 anos da cidade. Foi realizado no estacionamento 4 do Parque da Cidade, ao ar livre, contando com mais de 150 expositores, artistas da cidade, que fazem parte do movimento de economia criativa, além de contar com show de bandas, pista de dança com DJs, brinquedos infláveis para as crianças, espaço para *workshops* de costura e encadernação, leitura infantil, circo, espaço *zen*, debates e mais de 70 *chefs* de cozinha com suas especialidades. O evento começou às 13h da tarde e terminou às 22h, ao qual compareceram mais de 10.000 pessoas. Muitos chegaram de bicicleta e por isso foi instalado um bicicletário e uma estrutura para pequenos reparos. Mas a grande maioria chegava em seu carro e foi preciso contratar seguranças e agente de trânsito para garantir o fluxo e a organização nos estacionamentos. Para esse evento os organizadores já contavam com o patrocínio

de duas grandes empresas e apoio de algumas instituições. Fato é que desde o 3º ano eles tiveram de instalar alambrados para o fechamento e delimitação do espaço, pois assim a Administração calcularia o espaço, por metro quadrado, do valor a ser cobrado para uso de espaço público, além de terem de contratar seguranças privados e melhorar toda a estrutura para comportar o grande número de pessoas. Esses dados mostram como o espaço público passa a ser sequestrado pelo governo da cidade, e sua ocupação deixa de ser espontânea para ser lucrativa para o Estado. O Estado privatiza o espaço público.

Depois da *Wlöd*, Brasília teve uma casa noturna destinada à música eletrônica *underground* que foi o 5uinto, que começou no espaço galeria do Conic e depois ocupou parte do clube da Associação dos Servidores da CEB - Asseb na 904 sul, onde permaneceu por 10 anos, realizando eventos semanais e trazendo produtores e DJs nacionais e internacionais que estão longe do que poderíamos chamar de *mainstream* do gênero de música, e aqui falo especialmente da *House Music* e do *Techno*. Em 2017 o 5uinto deixou a 904 sul e começou a ocupar o Canteiro Central do Setor Comercial Sul e a Praça Central do Conic. Para grandes festivais realizados esporadicamente e com altos custos há espaço, mas para os frequentadores apaixonados por esse estilo de música, o espaço continua reduzido e precisa ser continuamente explorado e conquistado. Há um condicionamento do uso do espaço público a uma lógica industrial, logo, anti-convivencial. Caso se queira realizar encontros convivenciais, os espaços têm de ser conquistados diariamente.

Devido à lei do silêncio, eventos com música foram praticamente proibidos ou se tornaram inviáveis nas superquadras do Plano Piloto. Dessa forma o centro da cidade começou a ser ocupado, como o Setor Comercial Sul e o Conic, que se localiza na plataforma superior da rodoviária. São locais que sempre foram mal vistos pela população, com fama de serem locais sujos e perigosos principalmente à noite, por terem uma grande concentração de pedintes, usuários de drogas e prostituição, ou seja, os indesejáveis, mas presentes em qualquer cidade no mundo. Para o Coletivo Labirinto, que começou a promover ocupação cultural no Setor Comercial Sul a mais ou menos 2 anos, a MOB, produtora que promove a 15 anos a Festa Makossa, no Espaço Galeria localizado no viaduto da Galeria dos Estados e o

Movimento Dulcina Vive que promove ocupação cultural no Conic, esses são os locais ideais para realizar eventos culturais com música, por não serem próximos à área residencial e terem uma localização privilegiada, próximos a ônibus e metrô, facilitando o acesso para os que moram no Plano Piloto e para aqueles que querem se divertir na cidade, moram nas cidades satélites, que são mais distantes, e os que utilizam ou querem utilizar o transporte público para sair à noite.

Lúcio Costa pensou que onde estão localizados o Conic e o Conjunto Nacional seria o lugar mais cosmopolita da Capital, pois é um local central em Brasília e tem seu acesso facilitado por se encontrar bem próximo à Rodoviária, portanto perto dos ônibus e do metrô que em sua época ainda nem existia. Hoje seu acesso encontra-se dificultado por obras que começaram na Rodoviária e que atingem os estacionamentos superiores. Obra essa que começou em 2014 e que a previsão de entrega era para 2016, mas foram prorrogadas para o fim do ano de 2017. Outra empresa teve de assumir a reforma e até o final desta pesquisa ela ainda não tinha sido concluída. A promessa do governo é que até maio de 2019 a obra esteja concluída.

Um dos movimentos que têm contribuído para a revitalização do Conic e seus espaços públicos é o movimento Viva Conic e Dulcina Vive idealizado pela produtora cultural Jenny Choe. Ela é sócia da Produtora Latitude 15 e faz parte da Associação de Skate ASC e do Coletivo Multirão Cultural. Em entrevista concedida para esta pesquisa em 31/05/2017, Jenny diz estar certa de que somente com a utilização dos espaços é possível “dar uma nova cara” para o local, além de trazer para as pessoas que moram na cidade o sentimento de pertencimento e, por conseguinte, de preservação e cuidado.

Constatando a necessidade de um melhor diálogo sobre o assunto, Jenny promoveu entre os dias 13 a 16 de abril de 2016 o evento Inspira Brasília, no Complexo Cultural Dulcina de Moraes, no Conic, em que reuniu representantes de movimentos sociais e coletivos culturais do DF para debaterem sobre a construção de uma cidade mais justa, democrática e cidadã. Esse evento nasceu do *Diálogos Inspiradores* com o GT de Mobilidade Urbana e o Inesc (Instituto Nacional de Estudos Socioeconômicos), e em reuniões com vários coletivos Jenny sentiu a necessidade de abrir um espaço de diálogo em Brasília para poder discutir sobre o

Direito à Cidade, tema do encontro, e que foi organizado pelo *Movimento Nossa Brasília*, em parceria com o Inesc, *Movimento Dulcina Vive* e *Grito das Periferias*. Durante aquela semana houve shows, apresentações de teatro, *hip hop*, oficinas de mobiliário urbano e *skate*, exposições, feiras, cinema e grafite. O objetivo foi discutir temas como sustentabilidade, democracia, direitos, igualdade, raça, gênero, mobilidade, agricultura urbana e gestão solidária de resíduos sólidos. Foram criados espaços para diálogos com integrantes dos movimentos *Família de Rua* de Belo Horizonte, *Ocupe Estelita*, de Recife, *Quem Desligou o Som?*, de Brasília e *Nossa Brasília*. Durante o encontro, os movimentos trataram de mobilidade urbana na cidade.

Em 2017, o Conic passou a ser alvo de minha atenção porque está localizado no centro da cidade, também denominado Setor de Diversões Sul, próximo à Rodoviária do Plano Piloto e do Setor Comercial Sul. Nele, encontra-se instalada a Fundação Brasileira de Teatro e a Faculdade Dulcina de Moraes, além de lojas comerciais e escritórios de profissionais liberais. Há também uma grande praça, conhecida como praça central onde foram organizados vários eventos durante esta pesquisa como feira de vinil, batalha de rap e festas com diversos estilos de música. Dulcina veio para Brasília a convite de JK em 1972. Foi fundadora da Fundação Brasileira de teatro, ainda no Rio de Janeiro e uma das pessoas mais importantes para o teatro brasileiro, além de ter contribuído para que a profissão de ator fosse regulamentada.

Hoje percebo que se não houvesse no Conic a Federação Brasileira de Teatro com o histórico de Dulcina por trás, os movimentos que atualmente tentam revitalizar o local, e que acabam por dar mais segurança por promover um maior fluxo de pessoas e melhorando inclusive o comércio, não seriam possíveis. Provavelmente, o local que é alvo de especuladores imobiliários já teria sucumbido a alguma grande empresa e se tornado um grande shopping padronizado, como vemos em muitas cidades do Brasil, inclusive em Brasília.

Porém, considerando a convivencialidade e uma educação convivencial, percebi que esses movimentos que procuram ocupar os espaços da cidade ou revitalizá-los, como os do centro de Brasília, apresentam aspectos importantes sobre a ocupação do espaço público e sobre as formas de expressão da cultura em

Brasília além de expor a forma como o poder usa o espaço público como se fosse particular. Contudo, eles não atendem à expectativa desta pesquisa que se propõe a analisar situações nas quais fundamentos educacionais de cunho convivencial possam ser observados. A observação dos movimentos foi interessante para conseguirmos delimitar o novo corpus a ser estudado. De modo mais preciso, entendo que a educação convivencial se volta para intenção de educar crianças, pois adultos não são educados por ninguém, convivem e se educam a si mesmos. A educação convivencial está voltada para a criação da vida social. Tendo a cidade como foco, ela está voltada para apropriação, preservação e conservação dos espaços. A fim de ver transparecer uma educação para a convivencialidade, levando-se em consideração que a ação de educar se volta para crianças, percebemos, portanto, que os grupos que doravante serão estudados devem abrigar programas voltados para crianças, e que a intenção educacional esteja relacionada a intervenções claras em prol de uma cidade mais humanizada e valorizada por meio de sua tradição. A ideia arendtiana do cuidado que devemos ter em relação ao mundo é um indicador dessa interpretação.

Metodologia

Quando se estuda um campo tão aberto quanto é uma cidade, ou no caso um programa que se destina às pessoas que moram nela e quando se vai estudar em que medida um programa pode ou não promover condições de convivencialidade, o desafio é grande, pois não é possível medir resultado, até porque contraria tudo que se supõe sobre o significado da palavra convivencialidade, portanto, o desafio aqui lançado não é medir resultado.

O que nos propusemos neste trabalho foi identificar indícios de uma educação convivencial nos espaços públicos de Brasília. Os caminhos vislumbrados para alcançar tal desafio circundam metodologicamente o estudo realizado por Vigotski ao analisar a psicologia estética no livro *Psicologia da Arte* (1999). De forma analítica, Vigotski toma a obra de arte em si e observa sua estrutura. É a maneira como ele estuda a intenção estética do Artista. Vigotski toma a obra de arte em si e observa a estrutura da obra. Para nós, de modo similar, em relação à educação convivencial, o que está em observação é a intenção educativa que está na estrutura do programa, no caso, nos movimentos, ou eventos realizados nos espaços públicos da cidade. Procuramos, portanto, analisar a estrutura do programa e a sua intenção educativa, por meio de entrevistas, conversas com os participantes, vídeos, rede social e escritos sobre o programa. Além disso, buscou-se também captar indícios na própria execução do programa.

Cientes de que não há mensuração possível do ponto de vista ético, ressaltamos, o que se busca aqui extrair é a intenção educativa do programa, de forma diferencial, não somente em relação aos seus resultados. O que se pretende neste trabalho, pois, é captar indícios, na execução do programa, da existência de uma educação voltada para a convivencialidade: observando-o, ou seja, analisando sua intenção e sua forma de realização. Em uma obra de arte, por exemplo, a intenção do artista pode não se realizar no espectador, mas isso não invalida a estética da obra, porque está lá na estrutura dela, que talvez não tenha sido captada. Algo semelhante, mas não totalmente equivalente acontece com o programa educativo. A intenção está lá, mas o programa educativo é vivo, ele tem de acontecer, e o acontecimento pode apontar indícios da intenção educativa que

aparece na estrutura do programa. Essa foi a maneira que nos possibilitou captar indícios de uma educação convivencial.

Recorremos à obra *Psicologia da Arte*, de Vigotski (1999), na qual ele apresenta a metodologia de uma teoria estética organizada como método objetivo analítico. Tal método faz transparecer por meio da estrutura da obra os indícios da intenção estética, assim ela pode ser analisada, e isso nos interessa.

Vigotski relaciona a psicologia social e individual, abrindo espaço de análise para depreender, por meio de entrevistas individuais, um fenômeno social, que é a arte. Para nós, esse fenômeno é a educação convivencial. Segundo ele, havia um antigo ponto de vista que não admitia dúvidas quanto à delimitação dessas duas óticas – social e individual, pois a psicologia do homem particular não serviria para elucidar a psicologia do homem social, mesmo que não se descartasse certa relação entre ambas. Supondo a existência de um **psiquismo individual** específico e, depois, já como produto da interação dessas psicologias individuais, surge uma psicologia coletiva, comum a todos os indivíduos. A psicologia social surgiria então como **psicologia do coletivo**, do mesmo modo que a multidão é formada de indivíduos particulares, embora tenha a sua psicologia suprapessoal. Assim, a psicologia social não marxista entende o social, de modo grosseiramente empírico, necessariamente como multidão, coletivo. A sociedade é entendida como reunião de pessoas e condição suplementar da atividade de um indivíduo. Esses psicólogos, afirma Vigotski, não admitiam a ideia de que no movimento mais íntimo e pessoal do pensamento, do sentimento, etc., o psiquismo de um indivíduo particular seja efetivamente social e socialmente condicionado. “Do ponto de vista psicológico, não há diferença de princípio entre processos de criação popular e individual” (VIGOTSKI, 1999, p.17).

Para ele, a psicologia social poderia fornecer um ponto de apoio seguro e de orientação para o pesquisador da arte, afinal nenhuma estética deveria evitar a psicologia. Então, o método objetivo analítico proposto por ele tomaria por base não o autor da obra ou o expectador, mas a própria obra de arte. Seria necessário, portanto, recriar o objeto de estudo com auxílio de métodos indiretos, isto é, analíticos, por meio de vestígios, pistas e testemunhos. Sendo assim, o psicólogo seria levado a recorrer mais amiúde, precisamente, a provas materiais, ou seja, à

própria obra de arte e com base nelas recriar a psicologia que lhe corresponde, para ter a possibilidade de estudar essa psicologia e as leis que a regem.

Toda obra de arte é vista naturalmente pelo psicólogo como um sistema de estímulos, organizados consciente e deliberadamente com vistas a suscitar resposta. Sendo assim, ao analisar a estrutura dos estímulos, recriar-se-ia a estrutura da resposta. Assim recriada, a resposta estética seria absolutamente impessoal. Não pertenceria a nenhum processo psíquico individual e esta circunstância ajudaria a estabelecer a natureza da resposta estética de forma genuína.

Em resumo, o método proposto por Vigotski parte de fatos sólidos, que existem objetivamente. Ele expressa seu método com a seguinte fórmula: “da forma da obra de arte, passando para a análise funcional dos seus elementos e da estrutura para a recriação da resposta estética e o estabelecimento das suas leis gerais” (p. 27, 2001).

O interessante desta metodologia que Vigotski desenvolve para a psicologia estética e que utilizarei para o meu trabalho por se tratar de uma abordagem metodológica inovadora, é que ela trata do uso coletivo e isso tange meu trabalho por se tratar de um fenômeno social de uso coletivo. Sendo assim nos aproximamos da metodologia proposta por ele por se tratar de uma psicologia social.

O princípio norteador do meu trabalho é a educação para a convivencialidade, educação essa que se baseia no entendimento de Arendt (2014), segundo o qual as crianças que chegam ao mundo devem ser protegidas deste mundo e também dever-se-á proteger o mundo para que os recém-chegados não o destruam.

Seguiremos os caminhos de Vigotski, que define que, para se compreender a intenção estética, analisa-se a obra de arte em si e não o autor ou o receptor. No nosso caso, analisaremos a estrutura e a execução do programa educativo. Pretendemos nesta pesquisa analisar indícios de educação convivencial, no caso, de movimentos realizados na cidade, nos espaços públicos do Plano Piloto, e que de certa forma nos levaram à compreensão de poder haver ali a possibilidade de uma educação convivencial. Refazendo a fórmula de Vigotski, diríamos que partimos

da forma do movimento, passando para a análise funcional dos seus elementos e da estrutura para a interpretação de uma educação convivencial.

Pensamos que as ferramentas justas propostas por Illich podem nos ajudar a analisar uma educação convivencial que aponta para a focalização de um olhar observador e nos guia em alguns aspectos, tais como:

- Que o movimento seja criador de condição de possibilidade educacional, ou seja, como modo de vida convivencial, sem degradar a autonomia pessoal.
- Que o movimento evite assimilar, englobar ou aniquilar o outro em nome da padronização.
- Que o movimento favoreça condições de possibilidade para se ampliar o raio de ação pessoal e leve em consideração a responsabilidade pelo desenvolvimento da criança, protegendo-a e também o mundo do assédio do novo que irrompe em cada geração.

Estudo de caso dos movimentos encontrados em Brasília

De uma cidade, não aproveitamos as suas sete ou setenta e sete maravilhas, mas a resposta que dá às nossas perguntas.

Italo Calvino, As Cidades Invisíveis.

Depois que definimos que teríamos que buscar movimentos que envolvessem crianças e adultos, encontramos dois movimentos que pareciam oferecer condições de coleta de dados a fim de nos auxiliar a pensar sobre educação para a convivencialidade. Para entendermos a forma do movimento, trouxemos os programas que explicitam os objetivos de cada evento assim como o modo como eles se configuram. Tendo em conta os elementos que compõem essa configuração, entrevistamos os idealizadores dos movimentos e eventos a partir de um roteiro pré-estabelecido que se encontra anexo a esta pesquisa. As questões versavam sobre a possibilidade de os idealizadores descreverem seus programas como uma ferramenta justa para a educação convivencial. Levando em consideração suas respostas, observamos os movimentos e eventos com o fito de interpretar até que ponto o programa se realiza em uma vivência de uma educação convivencial.

As questões levantadas tratam de como surgiu o movimento que o idealizador organiza; se ele acredita que o movimento é capaz de conectar as pessoas e integrá-las ao seu local de morada; se ele acha que as pessoas que participam passam a ter maior consciência sobre a preservação, conservação e valorização dos espaços públicos; se ele acredita que o movimento pode ser eficiente sem doutrinar o outro; se ele acha que o movimento evita a padronização de comportamentos; e se ele acha que o movimento é capaz de ampliar o raio de ação pessoal dos envolvidos.

A caminhada da Joaquina

Ao longo da pesquisa encontramos o MOB – *Movimente e Ocupe seu Bairro*, que nasceu da união de cinco amigas urbanistas. Elas acreditam que as pessoas precisam resgatar o que elas chamam de consciência coletiva ou de senso de comunidade, ou seja, o modo como se trata o vizinho, como produzimos e separamos o lixo dentro de casa, como escolhemos nos deslocar diariamente pela cidade e, sobretudo, o uso dos espaços públicos. Nas palavras de Júlia

são as aglomerações de pessoas que tornam os espaços uma cidade, pois é nas áreas comuns de convivência cotidiana que ocorrem as trocas de ideias, valores e a criação da identidade de uma população. Vivemos em estilos de vida tão individualizados que perdemos progressivamente a força enquanto grupos de pessoas que não só ocupam espacialmente áreas vizinhas, mas que realmente as compartilham e têm a mesma responsabilidade sobre elas enquanto pessoas que habitam as cidades.

Elas declaram que os espaços públicos são apenas um reflexo de como encaramos a cidade e que, se achamos que estão depredados, sujos, malcuidados, pouco atrativos, então é a maneira como escolhemos que estejam.

Para Manuella, uma das idealizadoras, as crianças são o foco do projeto pois

elas têm um olhar muito apurado e livre de preconceitos, além de serem o futuro das nossas cidades. Nada melhor do que incluí-las nessa reflexão sobre o ambiente em que se vive, buscando a formação de cidadãos mais conscientes de seu papel enquanto coletividade.

O MOB acredita que isso só mudará quando entendermos que o espaço comum é nosso, e não apenas de um governante ou uma empresa privada que não

cuidou e não cumpriu o seu papel. Segundo elas afirmam “*se queremos mudança, devemos dar o exemplo mostrando que é possível conectar pessoas e melhorar os espaços em que vivemos*”.

O coletivo apoia-se ainda em cinco princípios que guiam o movimento MOB, são eles:

1. Dar o exemplo: despertar e criar uma consciência coletiva a respeito de bons hábitos, tornando as cidades mais humanas, sustentáveis e em equilíbrio com o planeta. Fazer local pensando global.
2. Conectar: pessoas, interesses, sonhos e cidade. Substituir espaços por lugares e incentivar o convívio para que se resgate o sentimento de pertencimento, gerando valor.
3. Faça-você-mesmo: Empoderar pessoas para que se tornem protagonistas das cidades que desejam. Mais ação e menos blábláblá.
4. A rua é nossa: Aproximar as políticas públicas do público, fazendo com que governantes, empresas privadas e cidadãos dialoguem e compartilhem responsabilidades sobre a cidade.
5. Perturbar a ordem das coisas em nome da mudança: Questionar os valores quanto ao que é admissível. Não se conformar se não está de acordo com o que se acredita.

A cidade é o espaço concreto. O discurso volta-se para ações de preservação e cuidado com a cidade. Trata-se de um discurso com caráter educacional que envolve crianças e a relação delas com adultos. Vemos um claro programa de ação educacional. A princípio o movimento parece ser criador de condição de possibilidade educacional, pois busca educar, a saber: o despertar de uma consciência coletiva a respeito de bons hábitos. As urbanistas idealizadoras do movimento acreditam no poder da ação coletiva, por isso criaram o movimento como um convite para as pessoas movimentarem e ocuparem seus bairros. Elas se vêm como meio de inspirar, tocar e empoderar as pessoas que vivem na cidade, usando o espaço público como principal instrumento transformador das relações e dos vazios entre pessoas nas cidades.

No site do coletivo na internet encontramos a imagem a seguir, que diz muito sobre as intenções das idealizadoras:

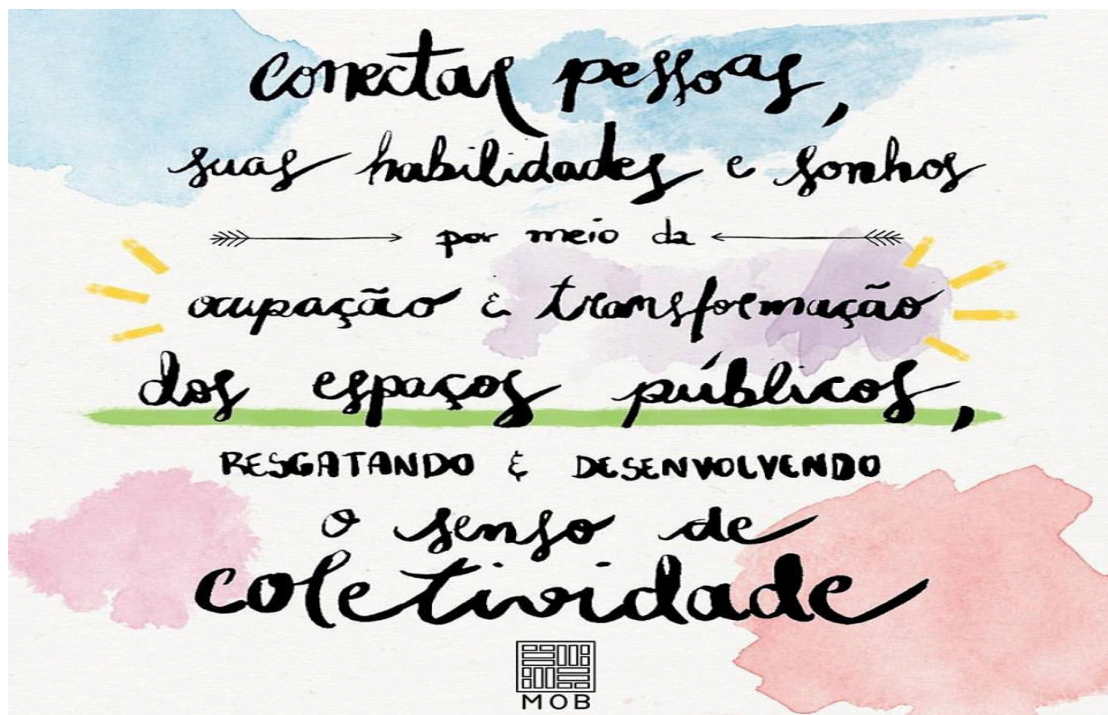


Figura 3 Divulgação no site do coletivo. Fonte: <http://www.coletivomob.com>, consultado em 15/07/2017.

Vários são os eventos promovidos por esse movimento sob os auspícios das ideias norteadoras anteriormente citadas. O movimento foi criado em 8 de agosto de 2015 e realiza algumas ações pela cidade, como o *Histórias no Parque*, que é um evento gratuito, comunitário, de contação de histórias, em que qualquer pessoa pode participar, bastando levar um tecido para se sentar ao chão, algo para compartilhar o lanche e sua caneca ou copo plástico, evitando que se gere lixo durante o evento. O Movimento promove também o evento *Desce pro Eixo*, que é um festival de brincadeiras de rua no Eixão Norte, o *Medita no Parque*, que é um encontro para praticar meditação e yoga no Parque Olhos D'Água e a *Caminhada da Joaquinha*, evento que tem o intuito de promover experiências em locais da cidade com crianças e famílias que desejem participar e que queiram pensar o local em que moram.

O evento que escolhemos observar foi a *Caminhada da Joaquinha*, por tratar diretamente com crianças e suas famílias. A 1ª edição do evento aconteceu no

Plano Piloto, depois na 2ª edição a caminhada foi para o Guará, a 3ª edição na superquadra 210 sul, e a 4ª e última edição, até o final desta pesquisa, se deu no Gama, em dezembro de 2017 – caminhada que observamos para fazer a análise funcional dos seus elementos e da estrutura do programa em execução.

O evento é divulgado nas redes sociais e na página do coletivo e, dessa forma, é agendado um encontro com horário e local precisos. O intuito é que por meio das redes sociais os pais e a comunidade local tenham conhecimento do evento e se organizem para ir com as crianças no dia marcado, levando apenas a disposição e um lanche que é compartilhado ao final do evento na forma de um grande piquenique.

No local, a equipe que normalmente conta com 5 ou 6 integrantes, se apresenta. Os integrantes falam do objetivo do projeto e explicam o circuito proposto em que caminharão juntos. Nesse momento eles distribuem sacos de lixo e luvas plásticas para que cada criança colabore com a limpeza do local. A partir daí, estimulam a observação dos espaços públicos de forma questionadora e a consciência de preservação do local onde se dá a ação. Marcamos aqui outro elemento que compõe o evento: a explicação dos objetivos e o estabelecimento de ações previstas para a realização do evento.

A proposta do evento é que as crianças tenham um olhar cuidadoso sobre os espaços públicos do local onde vivem, questionando-se sobre a limpeza e a necessidade de lixeiras, por exemplo, e na conservação ou falta de mobiliários públicos, como bancos, parquinhos e também lançando um olhar sobre as praças, calçadas, vias por onde transitam os carros, observando a necessidade ou não de faixas de pedestres ou de semáforo. Nesse momento, uma criança que chamarei de Paula percebe durante a caminhada que a lata de lixo que fica fixada na calçada não tinha fundo, portanto o lixo cairia todo no chão se fosse ali depositado. Em outro momento uma mãe, ao ver uma elevação e um buraco na calçada chamou a atenção de seu filho para o problema dizendo que uma pessoa idosa poderia ter dificuldades em transitar com segurança pelo local.

Em seguida uma das idealizadoras distribui entre as crianças “curativos” gigantes para que elas sinalizem locais que precisam de atenção ou reparo. Júlia

alerta para que as crianças observem a situação das calçadas e pergunta se uma pessoa com dificuldade de locomoção, um idoso ou uma mãe com carrinho de bebê conseguiriam passar pelo local. Esta execução é mostrada nas duas fotos a seguir.



Figura 4 – A caminhada Fonte: <http://www.coletivomob.com/caminhada-da-joaninha>



Figura 5 – Curativos pela cidade. Fonte: <http://www.coletivomob.com/caminhada-da-joaninha>

Tudo é observado e ao longo da caminhada as idealizadoras do movimento fazem questionamentos e estimulam o olhar das crianças. Com um giz ou um “curativo” gigante as crianças marcam, ao longo da caminhada, os locais que necessitam de reparação e outras pegam o lixo que encontram pelo caminho.

Durante a caminhada uma das crianças encontra um banco quebrado, e ela fala que *“não poderia descansar naquele ponto da caminhada porque o banco estava danificado e ele poderia se machucar”*.

As crianças conversam entre si e com seus pais sobre os problemas que encontram e a necessidade de conservação. Uma idealizadora arremata seu discurso ao afirmar que as crianças descem de seus apartamentos, saem de suas casas ou de dentro dos carros e são convidadas a olhar mais de perto a cidade onde vivem, não somente com um olhar para si, de como gostariam de usufruir do lugar, mas também lançando um olhar sobre todas as pessoas que fazem parte da comunidade, fazendo-as refletir sobre o ponto de vista de todas as pessoas e de todas as fases da vida.

Ao observar o evento *Caminhada da Joaquina*, e conversar com seus idealizadores verificamos que o objetivo de promover uma atividade em que pais, filhos e a comunidade local possam compartilhar momentos de interação entre os que participam, gerando reflexão sobre a cidade em que se vive, aprendendo a conhecê-la melhor, cuidando e valorizando-a, é contemplado em sua realização.

Em outras palavras, os dados, falas e relatos de ações representam indícios capazes de entender se o movimento pode possibilitar um modo de vida convivencial e um modo de educação convivencial. À primeira vista, há um pacto entre os participantes na participação do jogo social proposto.

Gostaríamos ainda de ressaltar um aspecto que pode ser importante para a educação convivencial: a educação pelo exemplo. Trata-se da primeira ideia norteadora do movimento. As idealizadoras ressaltaram isso em suas falas, e pudemos verificar, ao longo da caminhada, que o exemplo por meio da ação é a mola mestra da efetivação do evento. Lembremos que o exemplo é um modo de conexão com a geração coetânea ou logo anterior a nossa e, caso esse exemplo se afirme em gerações anteriores, trata-se de uma tradição estabelecida.

O discurso que sustenta tal movimento está associado a uma pauta moderna do direito à cidade, por isso trata de problemas sob uma ótica mais contemporânea. Sendo assim, não é um tema que está no lastro de uma grande tradição. Talvez, por isso, a última ideia norteadora apresentada no programa seja a de perturbar a ordem das coisas em nome da mudança. Mudança no modo de encarar a relação convivencial na cidade por meio do exemplo. Achemos que enquanto a vivência por meio do exemplo for o enfoque principal do movimento, a experiência pode se transformar em um instante de aprendizado, de participação e de cuidado, afastando ou lidando de modo controlado com a possibilidade de assimilação renunciada em todo engajamento.

Nesse movimento transparece o cuidado com o mundo no qual a criança está inserida, assim como transparece o cuidado com a criança que está inserida no mundo dos adultos, vivenciando a educação por meio do exemplo. Podemos depreender que o evento leva em consideração a responsabilidade pelo desenvolvimento da criança, protegendo-a e ressaltando a proteção do espaço que a cerca, seu bairro, sua cidade e do novo que irrompe em cada geração. Por meio

da análise dos elementos podemos afirmar que o movimento favorece condições de possibilidade para se ampliar o raio de ação pessoal.

Ao aplicarmos os conceitos propostos por Illich para análise de ferramentas justas no que se refere à educação convivencial, constatamos que no caso do movimento *Caminhada da Joaquina*, as três exigências que são: **ser criadora de eficiência sem degradar a autonomia pessoal; não aniquilar, englobar e assimilar o outro em nome de uma padronização e ampliar o raio de ação pessoal** foram analisadas e contempladas, pois oferecem, aos que participam do movimento, eficiência naquilo que se propõem, sem que tenhamos percebido algum indício de ação que degrade a autonomia pessoal. Para nós está claro que o evento é um exemplo de um olhar que pode muito bem ser realizado sem a necessidade de interventores para que tal olhar aconteça. Também não encontramos indícios de que haja uma assimilação do outro em nome de uma padronização, ao contrário, observamos que o movimento oferece possibilidades de livre observação e ação de crianças e pais durante todo o evento. No que diz respeito à terceira categoria de análise que é a ampliação do raio de ação pessoal, ou seja, a tentativa de deixar livres as pessoas para terem continuamente um olhar de preservação e ação na cidade em que vivem, podemos afirmar que há essa continuidade uma vez que ninguém sai imune a uma vivência desse tipo.

O Desenhar em Brasília

Outro evento que encontramos ao longo da pesquisa foi o projeto *Desenhar em Brasília*. Esse evento é idealizado por Jurema Oliveira, que é *designer* e coordenadora cultural do projeto. Ela propõe visitas associadas a um curso de desenho - passeando e desenhando - por museus, galerias, trilha dos vitrais, natureza, memoriais da arquitetura moderna, praças e jardins. O chamariz para o evento é o curso de desenho, e a proposta é desenhar monumentos históricos e espaços da capital federal. Jurema trabalha com um grupo de no máximo 15 participantes. Os grupos são reunidos em idades distintas, de 4 a 12 anos, de 13 a 17 anos e de mais de 18 anos. As visitas são confirmadas antecipadamente.

Diferentemente do primeiro movimento analisado, em que há divulgação por meio das redes sociais e do *site* do evento, o *Desenhar em Brasília* é divulgado por meio do “boca a boca” como nos confirma sua idealizadora. Ela não tem o intuito de fazer grandes divulgações, os interessados tomam conhecimento do projeto por meio de indicações de amigos ou amigos de amigos. Jurema não faz nenhuma divulgação de forma extensiva em redes sociais ou por meio de site na internet. Pelo contrário, ao tomarmos conhecimento do projeto/evento, fomos buscar algo na internet relacionado ao projeto e quase nada foi encontrado. Talvez pela vontade de resguardar o projeto de possíveis assédios ou pelo fato de querer que o projeto não cresça demais dificultando a condução que é feita por ela. A esse respeito, Jurema nos conta que uma grande empresa (multinacional) produtora de material de escritório, reconhecida no Brasil como uma das principais referências na produção de lápis e de material escolar, já a procurou querendo patrocinar o evento, mas como ela pretende ter autonomia quanto à condução e objetivos do projeto, até o momento não aceitou a parceria.

Depois de alguma conversa com Jurema, ela nos deu uma cópia do projeto *Desenhar em Brasília*. Foi com base nessa cópia que analisamos o programa educacional aí inserido. Segundo o programa, o projeto se inscreve em uma ótica de salvaguarda dos espaços arquiteturais de interiores e de exposições em Brasília, além da criação de novos públicos ancorados em bons guias. Ressalta também a

importância cultural e histórica dos monumentos, assim como discute as condições de conservação dos monumentos, galerias, memoriais e museus notáveis. O objetivo inscrito no programa é ampliar o campo de ação das visitas e exposições das partes interiores da arquitetura de Brasília junto a um público cosmopolita e local.

Esse objetivo se traduz em desenhos sob forma de croquis efetuados no local pelos participantes, a fim de se compartilhar os conhecimentos. O projeto busca também a liberdade de expressão individual e de grupos, levando em conta que cada desenho depende de sua natureza e de sua finalidade.

Podemos pontuar as ideias norteadoras do projeto da seguinte forma: o projeto leva em consideração a possibilidade de impactar positivamente seus participantes junto aos quais uma rede pode se criar; em cada atividade os participantes respondem a objetivos específicos, mas também à realização de um objetivo principal e a resultados inesperados. Jurema cria os seguintes critérios a que cada visita deve responder:

- Levar-se em conta o público alvo;
- A compreensão do contexto social, histórico e cultural ligado a cada espaço de visita;
- O percurso lógico próprio, sabendo que cada visita é planejada de acordo com as características propostas pelo local.

Esse projeto traz uma forma baseada principalmente no próprio momento de visitação, ou seja, o programa é explicado aos participantes nos primeiros contatos e continuamente nos momentos das visitas. Assim as ações educacionais são reforçadas constantemente. Isso devido também ao fato de que os participantes dos grupos se alternam constantemente. A ferramenta é o curso de desenho. Todavia, a visitação prepondera em todos os aspectos. A relação estabelecida com a arquitetura, com os monumentos, com as galerias, exposições e museus na busca de uma salvaguarda de aspectos culturais e históricos nos remetem a uma conexão direta com uma tradição de uma cidade tombada pelo Patrimônio Cultural da Humanidade, como é Brasília. Observamos que há uma tentativa de mudança na relação convivencial dentro da cidade e na valorização dos seus espaços. A

princípio, há a busca de formação de grupos apreciadores dos monumentos como também de ampliação do campo de ação dos participantes por meio das visitas. Fica evidente uma formação convivencial. Ao final do evento todos saem com um desenho que traduz sua experiência.

O aspecto educacional se centra em encontros entre crianças e adultos que lançam olhares para a preservação, cuidado e interpretação histórica e cultural de espaços emblemáticos da cidade. Apesar do risco de sacralização dos monumentos, o programa desse projeto está associado a uma ação bastante concreta, uma visita na qual se produz uma obra. Considero também que o projeto parece ser criador de condição de possibilidade educacional, pois também busca a aprendizagem, a saber: o desenho, tendo por pano de fundo a importância cultural e histórica dos monumentos, e a discussão das condições de conservação dos monumentos, galerias, memoriais e museus notáveis.

Em entrevista com a idealizadora do projeto, ela nos confirma essa interpretação de que os monumentos são pano de fundo de uma preocupação mais profunda. Ela nos conta que o projeto nasceu de uma preocupação com um período de transição pelo qual estamos passando e que também está acontecendo nas artes. Jurema nos diz que toda criança tem *“uma fase em que sente necessidade de desenhar e esse é o momento que a criança desponta para o desenho”*. Ela percebe que, *“em geral, a criança quer desenhar o que está vendo e o olhar de maior atenção das crianças de hoje é no aparelho, nos jogos cibernéticos e na televisão”*. Jurema diz que as crianças estão colocando a linguagem cibernética no desenho mas os sentidos sensoriais não aparecem. Para ela, *“um dos pilares de sustentação que a arte pode entregar para alguém é uma transformação criativa. De fazer a arte, pois ela precisa ser criada. Existe a inspiração de desenhar, de escrever, de tocar, de cozinhar”*. **A proposta da idealizadora do projeto é trabalhar os sentidos sensoriais da pessoa e sua criação artística.**

Essa fala captada por meio da entrevista reposiciona a interpretação do desenhar durante o projeto. Não se trata apenas de entender de perspectiva, de formas e cores. Desenhar é a ação central e a vivência maior dos participantes. Ela ressalta a liberdade de expressão individual e o respeito a objetivos específicos para cada participante. Logo há um olhar individual, mesmo que haja a realização de um

objetivo principal, o desenho de certo monumento. Talvez isso responda a questões sobre a quantidade de participantes e a pouca divulgação do projeto: há necessidade de se estabelecer uma relação mais próxima com cada participante. Por isso, para a idealizadora do projeto

“a criança é convidada a refletir o que se olha naquele momento, naquele local, e a criança é convidada a refletir sobre o que inspira a criança, e o que a identifica naquele momento com aquele lugar, com aquele espaço. Todos os sentidos são ali despertados: as cores, a luz, a transparência, as formas. Tem muitas linguagens ali presentes”.

Jurema nos afirma também que o objetivo do projeto é ensinar técnicas de desenho com um olhar sobre a Capital, passeando e visitando monumentos e locais da cidade que sirvam de inspiração. Para ela, *“uma das maneiras que ele tem para se comunicar é também o desenho, então a proposta do projeto é ampliar o horizonte e comunicar com a cidade, porque os espaços artísticos da cidade não são utilizados, visitados e questionados”.*

O evento ocorre normalmente aos domingos quando é possível contar com a participação das crianças. É organizado também durante as férias escolares e no contraturno da escola, mas são mais esporádicos como afirma a idealizadora. Nas palavras da idealizadora do projeto, *“durante uma tarde de domingo em que as crianças são convidadas a passar de 3 a 4 horas em um local da cidade, a proposta é viver o espaço”.* Ela diz ainda que *“muitas vezes há oportunidade de contar a história do local, há uma história a ser contada, mas em outras vezes são eles que criam as próprias histórias”.*

Jurema afirma que faz questão de conhecer um pouco sobre os pais e as crianças interessadas no curso tentando compreender suas expectativas e anseios. Se esse contato não se dá de forma presencial, ela faz questão de fazer contato telefônico, até que haja o primeiro encontro. Os contatos seguintes são feitos por telefone, via *whatsapp*, quando é informado o local onde ocorrerá o evento e são dadas informações práticas como material que deverá ser levado e horário. Para participar é cobrado um valor.

Na execução do projeto, no dia e horários marcados, os participantes são informados por ela dos objetivos do passeio e são convidados a conhecer o local. Ela fala sobre o histórico do local, contando sobre sua importância, e propõe um olhar sobre aspectos arquitetônicos e artísticos.

No dia em que fiz a primeira observação, Jurema propôs aos pais que levassem as crianças ao Palácio do Itamaraty. Além de observação quanto aos aspectos físicos, internos e externos do prédio, Jurema havia reservado lugares para que seu grupo pudesse também participar da visita guiada que é organizada pelo Itamaraty. Ao conversar com um dos pais em um encontro posterior, obtive o relato de que a visita ao Itamaraty tinha não só suscitado um olhar observador sobre a obra, a arte, a arquitetura, mas também que tinha dado à criança, por meio do conhecimento histórico e funcional do monumento e da experiência vivida no espaço físico, uma apreciação e um reconhecimento desse espaço da cidade que antes passava despercebido. A vivência no espaço fez com que o sentimento de pertencimento se estabelecesse. Nas fotos a seguir as crianças vivem a experiência do espaço interno e externo no Palácio do Itamaraty em um domingo à tarde e contemplam seus espaços enquanto desenham.



Figura 6 – Participante do projeto contemplando. Fonte: Acervo pessoal.



Figura 7 – Visita externa Palácio do Itamaraty. Fonte: Acervo idealizadora.

A segunda observação se deu também em um domingo à tarde, a partir das quatorze horas. Fomos observar o evento na Catedral de Brasília. O tempo previsto de duração do evento era de quatro horas. As crianças chegaram, havia dois meninos presentes nesse dia, foram apresentadas a Jurema e os pais se retiraram para outros espaços para não interferirem no andamento do encontro. Durante todo esse tempo, ficamos observando ao longe. O ambiente da Catedral de Brasília era de paz e silêncio, as pessoas chegavam, saíam, batiam fotos, observavam seus espaços, conversavam, sem, contudo, interferirem no clima de paz ali reinante.

Nesse dia, por coincidência, havia também a apresentação de uma orquestra com instrumentos medievais acompanhada de um coral. As crianças participantes do evento *Desenhar em Brasília* ficaram ali vivenciando os movimentos cotidianos da Catedral, participaram como ouvintes da apresentação musical, passaram três horas, conversando entre si e desenhando a Catedral por dentro: os anjos, o altar e os vitrais. Fizeram um lanche de uma hora e meia após chegarem e continuaram a desenhar e pintar a Catedral.

Quando o evento terminou, fomos conversar com Jurema e as crianças de modo bastante informal. As crianças falaram que gostaram de desenhar a Catedral, um menino que chamaremos de Douglas, disse que a Catedral eram duas mãos e que sabia agora o que era perspectiva. O que provocou risos. Outro menino, que chamaremos de Luan, se mostrou mais calado, porém disse ter gostado de desenhar e pintar a Catedral que era muito diferente quando vista de dentro, como mostra a foto a seguir em que um dos participantes apresenta o desenho feito durante o evento.



Figura 8 – Visita interna Catedral de Brasília. Fonte: Acervo pessoal.

Esses relatos mostram como as crianças participam do evento. O que chamou muito a atenção foi o modo como elas se inserem no ambiente, vivendo aquelas horas se adaptando ao contexto em que estão. Presenciam os ritos diários referentes aos ambientes, observam os espaços e fazem parte, por aqueles momentos, da vida do monumento visitado. Além da arquitetura, vivenciam o cotidiano, o uso do ambiente e discutem a história desse local.

A intenção educativa estava presente e a educação convivencial pareceu acontecer na realização do evento. Em outras palavras, o projeto *Desenhar em Brasília* parece ser criador de condição de possibilidade educacional sem degradar a autonomia pessoal, pois valoriza a criação pessoal voltada para valorização de uma tradição presente no espaço urbano. O curso de desenho como chamariz para o evento parece, à primeira vista, uma ferramenta utilitária; porém, existe uma pergunta incontornável para entendermos se uma ferramenta tende a ser utilitária ou justa: a ferramenta está a serviço do homem ou o homem está a serviço da ferramenta? Como já afirmamos anteriormente, uma sociedade convivencial é aquela em que a ferramenta moderna está à serviço da pessoa integrada na coletividade. O curso de desenho está a serviço da intenção humana, ele busca favorecer condições de possibilidade para se ampliar o raio de ação pessoal, que se materializa na obra final de cada participante. Desenho que carrega a vivência do encontro, os diálogos, a história, a cultura, as cores, formas e traços individuais. O protagonismo da criança participante do projeto nos faz crer que o projeto tenta evitar a assimilação do outro em nome de uma padronização. A observação do processo foi importante, pois o movimento trouxe a ideia de educação convivencial, que é reflexivo e é materializado de modo não prescrito.

A caminhada da Joaquina e o Desenhar em Brasília

Os dois casos por nós analisados caminham na mesma direção, ou seja, a de educação para a convivencialidade. *A caminhada da Joaquina* põe em questão uma pauta moderna sobre o direito à cidade e a busca de possíveis atuações em direção à convivencialidade. O ponto forte desse evento, para nós, está no fato de se basear na educação pelo exemplo, envolvendo crianças e adultos para a reflexão sobre o uso, preservação e cuidado da cidade. No caso do *Desenhar em Brasília*, esse projeto põe em questão o uso de espaços “canônicos” da cidade para refletir sobre sua história e cultura e, sobretudo, põe em questão a criação individual, tendo esses espaços como pano de fundo. Além disso, o que sobressai nesse projeto, para nós, está no protagonismo do participante em traduzir sua participação em um desenho carregado de significados.

Em suma, do que conseguimos observar nesses movimentos consideramos que eles apresentam indícios de educação convivencial, a saber: serem criadores de eficiência sem degradar a autonomia pessoal; não provocarem escravos nem senhores e ampliarem o raio de ação pessoal. A intenção educativa de seus organizadores e por eles realizada foi efetivada. Vimos no caso do *Desenhar em Brasília* que as intenções educacionais – como o fazer arte e a busca de se trazer o olhar da criança para a realidade da cidade explicitadas em entrevista – foram realizadas. Vale ressaltar que uma educação para a convivencialidade não é prescritiva, não é regida por regras em busca de padronização, ela é realizada no próprio convívio. A educação para a convivencialidade aqui apresentada é voltada para a compreensão do mundo tendo como referência os espaços da cidade: o respeito ao mundo tal qual ele se apresenta, com possibilidades efetivamente criadoras nos espaços já existentes, existência que não se pauta em um modelo de vida passiva, mas atuante, um mundo que seja bom para todos viverem, levando em consideração a responsabilidade pela criança em seu espaço de convívio, protegendo-a, e levando em consideração também o exemplo de se estar no mundo, cuidando dele para o bem de todos.

Com alento, percebemos que a geração brasiliense atual já se apropria do espaço urbano sem o dogmatismo e a mistificação das primeiras gerações. Essa juventude talentosa e irmanada em diversos movimentos e coletivos urbanos, arquiteta uma relação distinta e inventiva com Brasília e seus signos, atitude que sinaliza uma urbe menos sacralizada e mais humanizada, em que a criatividade, a diversidade, a interatividade e o conforto citadino estão presentes.

Considerações Finais

A pauta atual sobre o direito à cidade, a necessidade de se contrapor aos interesses globalizantes do Estado, a simples vontade de estar com os outros usando o espaço da cidade faz com que haja diversas ações, movimentos e eventos que valorizem outra forma de se vivenciar a cidade à margem do controle social do Estado. Pensando nisso foi que busquei nesta pesquisa investigar quais movimentos, grupos e pessoas fazem uso desse espaço, como as pessoas se organizam e o que elas propõem para estarem juntas nesses termos.

Para isso, interessou-nos refletir sobre se seria possível pensar sobre uma educação convivencial nos espaços públicos, tendo como foco a cidade de Brasília e os projetos *Movimente e Ocupe seu Bairro – MOB e Desenhar em Brasília*. Assim, a pesquisa teve como um dos principais enfoques a educação convivencial; por isso, tentei também compreender se tais projetos dão indícios de uma educação convivencial.

Os resultados indicam que o uso de ferramentas sociais justas com uma intenção educacional que não tente assimilar, padronizar ou doutrinar o outro traz em seu âmago possibilidades de vivenciar uma educação convivencial. Essa interpretação, oriunda da pesquisa de campo, leva em consideração a forma do movimento e a análise funcional dos seus elementos. Dito isso, achamos que podemos agora esboçar e problematizar as leis gerais de uma educação convivencial, conforme anunciamos em nossa metodologia.

Novamente convidamos Illich para o diálogo a fim de melhor definir a educação convivencial. Vamos repetir a citação em que ele define a convivencialidade traduzindo suas afirmações para um contexto da educação convivencial, levando em consideração, é claro, os dados por nós recolhidos.

Entendo por convivencialidade o inverso da produtividade industrial. Cada um de nós define-se pela relação com os outros e com o ambiente, assim como pela sólida estrutura de ferramentas que utiliza. Estas podem ordenar-se numa série contínua cujos

extremos são a ferramenta como instrumento dominante e a ferramenta convivencial. A passagem da produtividade para a convivencialidade é a passagem da repetição da carência para a espontaneidade do dom. A relação industrial é reflexo condicionado, uma resposta estereotipada do indivíduo às mensagens emitidas por outro usuário que jamais conhecerá, a não ser por meio artificial que nunca compreenderá. A relação convivencial, por outro lado sempre nova, é ação de pessoas que participam na criação da vida social. A mudança da produtividade para a convivencialidade substitui um valor técnico por um valor ético, um valor material por um valor adquirido. A convivencialidade é a liberdade individual, realizada dentro do processo de produção no seio de uma sociedade equipada com ferramentas eficazes (ILLICH, 1976, p.25).

Assim, como já foi dito, entende-se *por convivencialidade o inverso da produtividade industrial*. Achamos que, em educação, o que mais se aproxima de uma produção industrial é a burocracia padronizadora da instituição escolar e toda sua lógica administrativa que, por sua vez, limitam as ações, restringem a abordagem do conhecimento e tentam padronizar o indivíduo. Na presente pesquisa, percebemos que uma educação para a convivencialidade não acontece dentro dos muros da escola nos moldes como ela está instituída em nossa sociedade. Essa educação se dá em ambientes que estejam à margem de um Estado globalizante, em encontros, eventos e movimentos que reúnem pessoas por vontade própria de estarem reunidas.

Illich afirma ainda que *cada um de nós se define pela relação com os outros e com o ambiente, assim como pela sólida estrutura de ferramentas que utiliza*. Analisamos primeiramente a ferramenta, para somente depois discutir nossa relação com o ambiente. Afirmamos que as ferramentas utilizadas pelos movimentos por nós analisados trazem os aspectos mais delicados, uma vez que, como ferramentas, trazem seu aspecto utilitário em sua superfície; contudo, ainda afirmamos que se a ferramenta está a serviço da pessoa ela tende a ser uma ferramenta justa, pois passa a ser convivencial. Illich diz que *as ferramentas podem ordenar-se numa série contínua cujos extremos são a ferramenta como instrumento dominante e a ferramenta convivencial*. Assim para que haja uma educação convivencial, a ferramenta tem de ser justa, voltada para a convivencialidade. Talvez esse aspecto seja o mais difícil de se perceber.

Ao cotejar a seguinte afirmação de Illich, *a passagem da produtividade para a convivencialidade é a passagem da repetição da carência para a espontaneidade do dom*, com o sentido de educação convivencial, supomos que a educação convivencial tende a se afastar da escola, geradora e alimentadora de repetição de carência, e se aproximar da pessoa, do indivíduo. Illich diz que *a relação industrial é reflexo condicionado, uma resposta estereotipada do indivíduo às mensagens emitidas por outro usuário que jamais conhecerá, a não ser por meio artificial que nunca compreenderá*. A educação convivencial foge da padronização, por isso a ferramenta justa busca não degradar a autonomia pessoal e busca ampliar o raio de ação pessoal por meio da convivencialidade e seu aspecto de atualidade. Por conseguinte, *a relação convivencial, sempre nova, é ação de pessoas que participam na criação da vida social*, como nos adverte Illich.

O autor adverte também que não devemos temer as ferramentas, pois *a convivencialidade é a liberdade individual, realizada dentro do processo de produção no seio de uma sociedade equipada com ferramentas eficazes*. Assim, em uma educação convivencial devemos procurar ferramentas justas que possam levar em consideração a criança e sua relação com os adultos. Ferramentas que nos ajudem a zelar e a nos responsabilizar pelo desenvolvimento da criança, protegendo-a. Ferramentas que, dentro de nossa sociedade, ajudem também a proteger o mundo do assédio do novo que irrompe em cada geração, que responda a uma tradição.

Com isso queremos afirmar que uma educação convivencial se dá com crianças, fora da escola, e com adultos envolvidos. Adultos que podem guiar, proteger, dar o exemplo ou propiciar vivências conjuntas com as crianças. Illich chama a condição de busca da consolidação da pessoa por meio da amizade de austeridade. Em outras palavras, ao homem que encontra sua alegria e seu equilíbrio na utilização da ferramenta convivencial, ou seja, na convivencialidade, Illich chama de austero. Para ele, a austeridade não tem virtude de isolamento ou de reclusão em si mesma, a austeridade é o que funda a amizade. Talvez a educação convivencial busque a austeridade e a vivência de uma experiência que amplie o raio de ação do indivíduo nesse mundo.

Post script

Em tempo, é importante registrarmos que espaços culturais da cidade encontram-se fechados devido às péssimas condições das instalações, como por exemplo, a Biblioteca Demonstrativa de Brasília e o Teatro Nacional Cláudio Santoro que foi interditado pelo Corpo de Bombeiros e fechado em 2014. Outro exemplo é o Espaço Cultural Renato Russo, que ficou abandonado e depois foi fechado por 5 anos. Felizmente, acaba de ser reaberto depois de passar por uma reforma. Esses espaços, importantes para a cena cultural da cidade, não recebem a devida atenção, e certamente fazem muita falta para o desenvolvimento e fortalecimento cultural dos habitantes de Brasília.

Se não bastasse o descaso do governo com o aparato cultural da cidade, pessoas que se autoneameiam responsáveis pelos espaços, agridem e destroem os espaços que ainda sobrevivem, como no caso do Conic. A autointitulada “prefeita do Conic”, em uma ação sorrateira, quebrou o piso da praça interna do Conic, no dia 19 de junho deste ano, certamente com o intuito de impedir que os movimentos culturais que ocupam o local continuem promovendo eventos. A obra irregular, além de estragar o piso da praça central, provocou a queda do teto de uma das salas do Teatro Dulcina de Moraes, como podemos ver nas fotos a seguir. Vele lembrar que a Praça Central do Conic tem sido palco de muitos eventos culturais e que o espaço é tombado desde 2007 e é onde funciona a Faculdade Dulcina.



Figura 9 - Piso da Praça Central do Conic quebrado indevidamente. Fonte: G1



Figura 10: Teto que desabou na escada que dá acesso à Sala Conchita de Moraes no Teatro Dulcina.

É importante estarmos atentos e lembrarmos que o futuro da cidade é responsabilidade nossa. Se queremos uma cidade mais justa, mais ocupada, podemos e devemos transformar a realidade ao nosso redor.

Referências Bibliográficas

ARENDDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. Tradução de MAURO W. BARBOSA. São Paulo: Perspectiva, 2014.

BRASIL. **Lei Distrital 4092, de 30 de janeiro de 2008**. Dispõe da proibição de perturbar o sossego alheio fazendo barulho acima dos limites estabelecidos em lei. TJDF, 30 jan. 2008.

COSTA, Lúcio. **Brasília Revisitada 1985/87**: Anexo I do Decreto no 10.892 ded 14 de outubro de 1987. In: Diário Oficial do Distrito federal, suplemento ano XII, no 194, 14 de outubro de 1987.

_____. **Brasília, cidade que inventei**: Relatório do Plano Piloto de Brasília. Brasília: Iphan, 2014.

_____. Relatório do Plano Piloto de Brasília. Brasília: GDF, 1991.

GEHL, Jan. **Cidade para pessoas**. São Paulo: Perspectiva, 2015

HARVEY, David. **A justiça social e a Cidade**. Hucitec. São Paulo, 1980.

ILLICH, Ivan. **Sociedade sem escolas**. Petrópolis: Vozes, 1979.

ILLICH, Ivan. **A convivencialidade**. Publicações Europa-América, 1973.

IPHAN DF. **Patrimônio em Transformação - Atualidades e permanência na preservação de bens culturais em Brasília**: Brasília, 2017.

CALVINO, Italo. **As cidades invisíveis**. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

JACOBS, Jane. **Morte e Vida de grandes cidades**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2014.

LEFEBVRE, Henri. **La production de l'espace**. 4^a ed. Paris: Anthropos, 2000.

LEFEBVRE, Henri. **O Direito à Cidade**. Itapevi, SP: Nebli 2016.

NETO, Mundim. **A crise da educação contemporânea e a escolar: o que paira sobre o chão que pisamos?** Tese de Doutorado. Universidade de Brasília. Brasília, 2017.

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

SERPA, Angelo. **O espaço público na cidade contemporânea**. São Paulo: Contexto, 2014.

SOUZA, Francisco de Magalhães. **Revista EAPE – Revista de Estudos sobre a Educação Pública**. Brasília, v.1, no 1, ago. 2013.

TENORIO, Gabriela. **Ao desocupado em cima da ponte**. Brasília, arquitetura e vida pública. Universidade de Brasília. Brasília, 2012.

VIGOSTSKI, L. S. **Psicologia da arte**. São Paulo. Martins Fontes, 1999.

VISENTINI, J.W. **A Capital da geopolítica**. São Paulo. Ed. Ática, 1987.

WEINER, Eric. **Onde nascem os gênios**. Rio de Janeiro: Darkside Books, 2016.

Anexo 1

Universidade de Brasília – UnB / Faculdade de Educação

Pós-graduação – Mestrado

Orientanda: Luanna V. Tani

Orientadora: Professora Dra. Elizabeth Tunes

Roteiro semiestruturado de entrevista para os organizadores do evento:

Nome:

Idade:

Formação:

1. Como surgiu o movimento que você organiza?
2. Você acredita que o movimento é capaz de conectar as pessoas e integrá-las ao seu local de morada?
3. Você acha que as pessoas que participam passam a ter maior consciência sobre a preservação, conservação e valorização dos espaços públicos?
4. Você acredita que o movimento é criador de eficiência sem degradar a autonomia pessoal?
5. Você acha que o movimento evita assimilar, englobar ou aniquilar o outro em nome da padronização?
6. Você acha que o movimento é capaz de ampliar o raio de ação pessoal do participante?