

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

SONIA MARIA FERNANDES

**INFÂNCIA, POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL/ INTEGRADA E A  
CONSTITUIÇÃO DE TERRITÓRIOS EDUCATIVOS:  
UM ESTUDO NO BAIRRO UBERABA EM CURITIBA**

CURITIBA

2016

SONIA MARIA FERNANDES

**INFÂNCIA, POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL/ INTEGRADA E A  
CONSTITUIÇÃO DE TERRITÓRIOS EDUCATIVOS:  
UM ESTUDO NO BAIRRO UBERABA EM  
CURITIBA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, área de Concentração Políticas Educacionais, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná – UFPR, como parte das exigências para obtenção de título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Valéria Milena Röhrich  
Ferreira

CURITIBA

2016

Catálogo na Publicação  
Cristiane Rodrigues da Silva – CRB 9/1746  
Biblioteca de Ciências Humanas e Educação – UFPR

Fernandes, Sonia Maria  
Infância, Políticas de Educação Integral/Integrada e a Constituição de  
Territórios Educativos: um estudo do bairro Uberaba em Curitiba. / Sonia Maria  
Fernandes. – Curitiba, 2016.  
215 f.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Valéria Milena Röhrich Ferreira.  
Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação da Universidade  
Federal do Paraná.

1. Políticas Educacionais. 2. Ensino Fundamental. I. Título.

CDD 379.81

## PARECER

Defesa de Dissertação de Sonia Maria Fernandes para obtenção do Título de MESTRA EM EDUCAÇÃO. As abaixo assinadas, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Valeria Milena Rohrich Ferreira, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Cristiane Regina Ams de Oliveira, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ângela Maria Scalabrin Coutinho, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Tais Moura Tavares, arguiram, nesta data, a candidata acima citada, a qual apresentou a seguinte Dissertação: **"INFÂNCIA, POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL/INTEGRADA E A CONSTITUIÇÃO DE TERRITÓRIOS EDUCATIVOS: UM ESTUDO NO BAIRRO UBERABA EM CURITIBA"**.

Procedida a arguição, segundo o Protocolo aprovado pelo Colegiado, a Banca é de Parecer que a candidata está Apta ao Título de MESTRA EM EDUCAÇÃO, tendo merecido as apreciações abaixo:

BANCA	ASSINATURA	APRECIÇÃO
Prof. <sup>a</sup> Dr. <sup>a</sup> Valeria Milena Rohrich Ferreira		APROVADA
Prof. <sup>a</sup> Dr. <sup>a</sup> Cristiane Regina Ams de Oliveira		APROVADA
Prof. <sup>a</sup> Dr. <sup>a</sup> Ângela Maria Scalabrin Coutinho		APROVADA
Prof. <sup>a</sup> Dr. <sup>a</sup> Tais Moura Tavares		APROVADA

Curitiba, 29 de setembro de 2016.



Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Rita de Assis César  
Coordenadora do PPGE

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Rita de Assis César  
Matrícula: 159085  
Coordenadora do Programa de  
Pós-Graduação em Educação



*Às crianças participantes desta pesquisa.*

*Aos meus pais, Francisco (in memorian) e*

*Inês (in memorian).*

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço, primeiramente, às crianças participantes desta pesquisa: esta dissertação é sobre elas e para elas.

Agradeço, também, às famílias pelo cuidado, dedicação e seriedade ao responderem aos questionários enviados a elas e às escolas que tão bem me acolheram.

À professora Valéria Milena Rohrich Ferreira, minha orientadora e sempre inspiração como professora (no sentido pleno da palavra!) e pesquisadora (rigorosa, dedicada e apaixonada!).

Às professoras Taís Moura Tavares, Ângela Maria Scalabrin Coutinho e Cristiane Regina Arns de Oliveira pelas preciosas contribuições no exame de qualificação e na defesa desta dissertação.

Ao Leandro Braga pelo trabalho impecável na elaboração dos mapas.

Aos meus irmãos Marcio, Marcelo, Fernando e Fabio, às minhas irmãs Sandra e Simone e à minha sobrinha Fernanda por simplesmente me rodearem de amor.

À minha amiga Rita de Cássia Waldrigues por todo o apoio, carinho e escuta.

Ao Sami, pela cumplicidade, sempre.

*“Toda criança quer ser muito feliz!”*  
(Beatriz, 10 anos, Escola de Perfil 2, 2015)

*“O futuro da infância é o presente.”*  
(William A. Corsaro, 2011)

## RESUMO

Objetivou-se compreender os efeitos das políticas de Educação Integral e de Educação Integrada da Rede Municipal de Ensino de Curitiba nos processos de socialização espacial de crianças e a constituição de territórios educativos. Foram analisados documentos nacionais referentes ao Programa Mais Educação e da Secretaria Municipal de Ensino de Curitiba. O trabalho de campo foi realizado no Bairro Uberaba, em duas escolas localizadas em regiões contrastantes do bairro. Foram enviados questionários às famílias das crianças matriculadas no 5º ano do Ensino Fundamental (tanto do ensino regular, quanto do integral) como também foram realizadas conversas com 42 crianças (21 de cada escola), eleitas como principais informantes nesta investigação. Como aporte teórico utilizou-se autores da Sociologia da Socialização (Elias, Lahire, Setton), da Sociologia da Infância (Corsaro, Mollo-Bouvier, Qvortrup, Sarmento), da Sociologia Urbana (Authier) e da Geografia (Raffestin, Saquet). Como resultado, constatou-se que os usos e as saídas que as escolas realizam no/ do território constituem-se em eventos que promovem, de alguma forma, a ampliação cultural e espacial das crianças na cidade, bem como as atividades oferecidas em período contrário. Em relação aos processos de socialização das crianças em outros espaços, conclui-se que a depender de intervenientes como o capital econômico e cultural das famílias e da região do bairro e da cidade em que habitam, os seus territórios podem ser, em alguma medida, mais ampliados ou restritos. Percebeu-se, em meio à precariedade de algumas regiões do bairro, uma criança inventiva que catalisa todas as oportunidades possíveis e reinventa espaços para poder realizar-se como criança.

Palavras-chave: Políticas Educacionais. Cidade. Infância. Territórios Educativos.

## RÉSUMÉ

Cette recherche a eu pour objectif de comprendre les effets des politiques de l'éducation à plein temps et de l'éducation intégrée du système éducatif de la ville de Curitiba, sur les processus de socialisation spatiale des enfants et sur la constitution des territoires éducatifs. A cet effet, des documents nationaux associés au programme "Mais Educação" et du Secrétariat de l'Éducation de Curitiba ont été analysés. Le travail de terrain a été réalisé dans le quartier d'Uberaba, dans deux écoles localisées dans des régions contrastées. Des questionnaires ont été envoyés aux familles des enfants inscrits en 5e année de l'école élémentaire (tant à l'enseignement régulier, qu'à l'enseignement à plein temps). En outre, des conversations ont été réalisées avec 42 enfants (21 de chaque école) qui ont été élus comme les principaux informateurs dans cette investigation. Le cadre théorique s'est basé sur les auteurs de la Sociologie de la Socialisation (Elias, Lahire, Setton), de la Sociologie de l'Enfance (Corsaro, Mollo- Bouvier, Qvortrup, Sarmiento), de la Sociologie Urbaine (Authier) et de la Géographie (Raffestin, Saquet). Comme résultat, il a été constaté que les sorties et les usages que les écoles s'emploient à réaliser dans /et du territoire constituent des évènements qui favorisent et promeuvent, d'une certaine manière, l'élargissement culturel et spatiale des enfants, aussi bien que les activités offertes en période périscolaire. En ce qui concerne les processus de socialisation des enfants dans d'autres espaces, il a été conclu qu'en fonction du capital économique et culturel des familles et de la région du quartier et de la ville qu'ils habitent, leurs territoires peuvent être, dans une certaine mesure, plus élargis ou plus restreints. Il a été observé, dans la précarité des régions du quartier, un enfant inventif qui catalyse tous les oportunités possibles et qui réinvente les espaces pour pouvoir se réaliser comme enfant.

Mots clés: Politiques Éducationnelles. Ville. Enfance. Territoires Éducatifs.

## LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – MANDALA DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO .....	85
--	----

## LISTA DE FOTOGRAFIAS

FOTOGRAFIA 1 – TRAJETO ESCOLA–UEI– PERFIL 1 .....	107
FOTOGRAFIA 2 – TRAJETO ESCOLA–UEI– PERFIL 2 .....	108
FOTOGRAFIA 3 – “CARREIRO” – LADO DAS MORADIAS.....	115
FOTOGRAFIA 4 – “CARREIRO” – LADO DA ESCOLA.....	115
FOTOGRAFIA 5 – PRAÇA AO LADO DA ESCOLA– PERFIL 1 .....	141
FOTOGRAFIA 6 – PRAÇA AO LADO DA ESCOLA– PERFIL 2 .....	142
FOTOGRAFIA 7 – PROJETOS SOCIAIS – PERFIL 1 .....	149
FOTOGRAFIA 8 – PROJETOS SOCIAIS PERFIL 2.....	149
FOTOGRAFIA 9 – QUADRA COBERTA – PORTAL DO FUTURO (SMELJ) .....	170
FOTOGRAFIA 10 – “ TERRÃO” .....	175
FOTOGRAFIA 11 – “ESTACIONAMENTO DO MERCADO” .....	176
FOTOGRAFIA 12 – “CAVAS” .....	177
FOTOGRAFIA 13 – “BECO” .....	178

## LISTA DE MAPAS

MAPA 1 – EQUIPAMENTOS PÚBLICOS DE EDUCAÇÃO – REGIONAL CAJURU.....	102
MAPA 2 – “ZONA VERDE” E “ZONA CINZENTA” DO BAIRRO UBERABA.....	103
MAPA 3 – DESLOCAMENTOS CASA – ESCOLA.....	112
MAPA 4 – DIVISÃO DO MUNICÍPIO EM REGIONAIS ADMINISTRATIVAS COM DESTAQUE PARA A REGIONAL CAJURU.....	121
MAPA 5 – BAIRROS DA REGIONAL CAJURU.....	122
MAPA 6 – RENDA PER CAPITA EM CURITIBA SEGUNDO AS REGIONAIS ADMINISTRATIVAS.....	128
MAPA 7 – PASSEIOS COM A ESCOLA.....	143
MAPA 8 – EQUIPAMENTOS PÚBLICOS DE AÇÃO SOCIAL (FAS) – REGIONAL CAJURU.....	147
MAPA 9 – ASSOCIAÇÕES DE MORADORES E CLUBES DE MÃES – REGIONAL CAJURU.....	152
MAPA 10 – ROTINAS EM INSTITUIÇÕES EDUCATIVAS – 2015.....	155
MAPA 11 – PRÁTICAS FAMILIARES E RELIGIOSAS.....	161
MAPA 12 – EQUIPAMENTOS DE ABASTECIMENTO (SMA) – REGIONAL CAJURU.....	163
MAPA 13 – CIRCULAÇÃO PELO COMÉRCIO.....	164
MAPA 14 – EQUIPAMENTOS PÚBLICOS CULTURAIS – REGIONAL CAJURU ..	166
MAPA 15 – ÁREAS VERDES – REGIONAL CAJURU ..	172
MAPA 16 – ESPAÇOS DE LAZER E CULTURA VISITADOS ..	179
MAPA 17 – EVENTOS– PERFIL 1 (2015). ..	181
MAPA 18 – EVENTOS– PERFIL 2 (2015). ..	182

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – INSTRUMENTOS METODOLÓGICOS.....	27
QUADRO 2 – SÍNTESE DO BALANÇO REALIZADO POR SARMENTO E MARCHI (2008).....	50
QUADRO 3 – CRITÉRIOS OBSERVADOS PARA A SELEÇÃO DAS ESCOLAS E REPASSE DO PDDE– ASPECTOS TERRITORIAIS.....	73
QUADRO 4 – CRITÉRIOS OBSERVADOS PARA A SELEÇÃO DAS ESCOLAS E REPASSE DO PDDE– ASPECTOS DAS REDES DE ENSINO E ESCOLAS. ....	74
QUADRO 5 – PRINCIPAIS PROJETOS EDUCACIONAIS DA SME NAS ESCOLAS – 2014. ....	95
QUADRO 6 – ATIVIDADES DO PORTAL DO FUTURO– 2014.....	97
QUADRO 7 – AÇÕES DESENVOLVIDAS– SMELJ. ....	98
QUADRO 8 – AÇÕES DESENVOLVIDAS– SMMA – DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO PARA A SUSTENTABILIDADE.....	99
QUADRO 9 – INFRAESTRUTURA DAS ESCOLAS – 2014.....	106
QUADRO 10 – ESPAÇOS FREQUENTADOS– ROTINAS.....	133
QUADRO 11 – ESPAÇOS FREQUENTADOS– EVENTOS.....	134
QUADRO 12 – SAÍDAS COM AS ESCOLAS – 2015.....	139

## LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – TIPO DE MORADIA DAS FAMÍLIAS. ....	116
GRÁFICO 2 – RENDA DAS FAMÍLIAS. ....	117
GRÁFICO 3 – ESCOLARIDADE DAS MÃES OU RESPONSÁVEIS. ....	118
GRÁFICO 4 – ESCOLARIDADE DOS PAIS OU RESPONSÁVEIS. ....	119
GRÁFICO 5 – POPULAÇÃO POR COR/RAÇA POR BAIRRO – REGIONAL CAJURU – 2010. ....	124
GRÁFICO 6 – PASSEIOS COM A ESCOLA. ....	138
GRÁFICO 7 – FREQUÊNCIA AO PROGRAMA COMUNIDADE ESCOLA – 2015. ....	144
GRÁFICO 8 – ATIVIDADE EXTRA EM OUTRA INSTITUIÇÃO. ....	146
GRÁFICO 9 – CUIDADOS COM A CRIANÇA. ....	157
GRÁFICO 10 – FREQUÊNCIA A INSTITUIÇÕES RELIGIOSAS. ....	158
GRÁFICO 11 – RELIGIÃO. ....	158
GRÁFICO 12 – FREQUÊNCIA A MUSEUS. ....	167
GRÁFICO 13 – FREQUÊNCIA A TEATROS. ....	168
GRÁFICO 14 – FREQUÊNCIA A CINEMAS. ....	169
GRÁFICO 15 – USO DAS PRAÇAS DO BAIRRO. ....	173

## LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – NÚMERO DE QUESTIONÁRIOS DA PESQUISA.....	32
TABELA 2 – ESCOLAS PÚBLICAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA COM PELO MENOS UMA MATRÍCULA EM TEMPO INTEGRAL – BRASIL E REGIÕES – 2012– 2014. ....	75
TABELA 3 – MATRÍCULAS EM TEMPO INTEGRAL EM ESCOLAS PÚBLICAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA – BRASIL E REGIÕES – 2012–2014.....	75
TABELA 4 – TOTAL E PERCENTUAL DE MATRÍCULAS EM TEMPO INTEGRAL EM ESCOLAS PÚBLICAS POR ETAPA DE ENSINO – BRASIL – 2012– 2014. ....	76
TABELA 5 – ESCOLAS DA REDE PÚBLICA QUE OFERECEM MATRÍCULAS EM TEMPO INTEGRAL SEGUNDO OS RECURSOS DISPONÍVEIS NO ESTABELECIMENTO – BRASIL – 2014.....	77
TABELA 6 – COMUNIDADE ESCOLA – NÚMERO DE ESCOLAS PARTICIPANTES POR REGIONAL ADMINISTRATIVA – 2015. ....	96
TABELA 7 – NÚMERO DE ALUNOS EM CADA ETAPA DE ENSINO DAS ESCOLAS DO BAIRRO UBERABA – 2015. ....	104
TABELA 8 – NÚMERO DE ALUNOS EM TEMPO INTEGRAL DAS ESCOLAS DO BAIRRO UBERABA – 2015.....	104
TABELA 9 – LOCALIZAÇÃO DA MORADIA DAS CRIANÇAS DE ACORDO COM A RENDA PER CAPITA, POPULAÇÃO E DENSIDADE DEMOGRÁFICA DA UDH (BAIRRO UBERABA E DEMAIS UDHS) .....	113
TABELA 10 – IDHM DAS REGIONAIS ADMINISTRATIVAS DE CURITIBA. ....	126
TABELA 11 – VULNERABILIDADE RELACIONADA ÀS CRIANÇAS NAS UDHS QUE COMPÕEM O BAIRRO UBERABA. ....	130
TABELA 12 – PROJETOS DE EDUCAÇÃO PERMANENTE NAS ESCOLAS PESQUISADAS– 2015.....	135
TABELA 13 – TEMPO LIVRE DA CRIANÇA.....	156
TABELA 14 – FREQUÊNCIA AO COMÉRCIO .....	162
TABELA 15 – ÁREA DE LAZER POR BAIRRO E POR TIPO– REGIONAL CAJURU – 2013 .....	173

## LISTA DE SIGLAS

APA	- Área de Proteção Ambiental
CEIs	- Centros de Educação Integral
CMEI	- Centros Municipal de Educação Infantil
CF	- Constituição Federal
COHAB/CTBA	- Companhia de Habitação Popular de Curitiba
CRAS	- Centro de Referência da Assistência Social
CREAS	- Centro de Referência Especializado de Assistência Social
ECA	- Estatuto da Criança e do Adolescente
ECOs	- Espaços de Contraturno Socioambiental
ETIs	- Escolas de Tempo Integral
FAS	- Fundação de Assistência Social
FJP	- Fundação João Pinheiro
FNDE	- Fundo Nacional de Educação
FUNDEB	- Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	- Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
IBGE	- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	- Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH	- Índice de Desenvolvimento Humano
IDHM	- Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
INEP	- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPARDES	- Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social

IPEA	- Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
IPPUC	- Instituto e Planejamento Urbano de Curitiba
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MCTI	- Ministério da Ciência e Tecnologia
MD	- Ministério da Defesa
MDS	- Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome
MEC	- Ministério da Educação
MinC	- Ministério da Cultura
MMA	- Ministério do Meio Ambiente
ME	- Ministério do Esporte
NRE	- Núcleo Regional de Educação
ONGs	- Organizações não-governamentais
PBF	- Programa Bolsa Família
PDDE	- Programa Dinheiro Direto na Escola
PDT	- Partido Democrático Trabalhista
PIÁ	- Programa de Integração Social da Criança e do Adolescente
PMC	- Prefeitura Municipal de Curitiba
PME	- Programa Mais Educação
PNAE	- Programa Nacional de Alimentação Escolar
PNE	- Plano Nacional da Educação
PNUD	- Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PUCPR	- Pontifícia Universidade Católica do Paraná
RME	- Rede Municipal de Educação
SEB	- Secretaria de Educação Básica

SECAD	- Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SMA	- Secretaria Municipal do Abastecimento
SMDS	- Secretaria Municipal de Defesa Social
SME	- Secretária Municipal de Educação
SMELJ	- Secretaria Municipal de Esporte, Lazer e Juventude
SMMA	- Secretaria Municipal de Meio Ambiente
SUAS	- Sistema Único de Assistência Social
UDH	- Unidade de Desenvolvimento Humano
UEI	- Unidade de Educação Integral
UFPE	- Universidade Federal de Pernambuco
UFPR	- Universidade Federal do Paraná
UBS	- Unidade Básica de Saúde

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>19</b>
<b>2</b>	<b>A INFÂNCIA E O TERRITÓRIO .....</b>	<b>35</b>
2.1	A INFÂNCIA URBANA NA CONTEMPORANEIDADE: CONTRIBUIÇÕES DA SOCIOLOGIA DA SOCIALIZAÇÃO .....	37
2.2	O BAIRRO COMO UM ELEMENTO SOCIALIZADOR E O TERRITÓRIO COMO INSTRUMENTO POLÍTICO: CONTRIBUIÇÕES DA SOCIOLOGIA URBANA E DA GEOGRAFIA.....	45
2.3	INFÂNCIA E CRIANÇA: CONTRIBUIÇÕES DA SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA	47
2.4	POLÍTICA, INFÂNCIA E TERRITÓRIOS EDUCATIVOS: APROXIMANDO CONCEITOS.....	54
<b>3</b>	<b>A EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL E EM CURITIBA NA CONTEMPORANEIDADE .....</b>	<b>58</b>
3.1	A EDUCAÇÃO INTEGRAL NA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA: A AMPLIAÇÃO COMO ESTRATÉGIA DE PROTEÇÃO INTEGRAL E DE MELHORIA DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO .....	58
3.2	AMPLIAR A EDUCAÇÃO INTEGRAL PELO TERRITÓRIO: O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO, A CIDADE EDUCADORA, OS TERRITÓRIOS EDUCATIVOS E A INTERSETORIALIDADE.....	67
3.3	A EDUCAÇÃO INTEGRAL EM CURITIBA: BREVE HISTÓRICO, POLÍTICAS E PROGRAMAS ATUAIS.....	87
3.3.1	O Programa Mais Educação na RME de Curitiba.....	92
3.3.2	A Educação Integrada na RME de Curitiba .....	94
<b>4</b>	<b>A CONFIGURAÇÃO SOCIAL DO BAIRRO UBERABA .....</b>	<b>100</b>
4.1	OS PERFIS DAS ESCOLAS .....	101
4.1.1	Dados das escolas .....	105
4.1.2	O local de moradia das crianças.....	108
4.1.3	Dados das famílias .....	115
4.2	CARACTERIZAÇÃO SÓCIO-ESPACIAL DA CIDADE, DA REGIONAL E DO BAIRRO .....	120
4.2.1	Dados demográficos.....	120
4.2.2	Cor/raça.....	123
4.2.3	Dados socioeconômicos e educacionais referentes ao IDHM.....	125

<b>5 O BAIRRO UBERABA E SUA POTENCIALIDADE COMO TERRITÓRIO EDUCATIVO.....</b>	<b>131</b>
5.1 A CRIANÇA E AS ROTINAS NA ESCOLA.....	134
5.1.1 A ocupação do tempo da criança .....	134
5.1.2 Saídas com a escola .....	137
5.1.3 O Programa Comunidade Escola .....	144
5.1.4 Atividades extras fora da escola.....	145
5.2 ROTINAS NO BAIRRO E NA CIDADE .....	156
5.2.1 Práticas familiares e religiosas .....	156
5.2.2 A circulação no comércio.....	162
5.3 APROPRIAÇÕES NO BAIRRO E NA CIDADE .....	165
5.3.1 Espaços de lazer e cultura .....	165
5.3.2 Espaços verdes .....	171
5.3.3 Espaços reinventados .....	174
5.4 EVENTOS.....	180
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>184</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>188</b>
<b>APÊNDICE A — INSTITUIÇÕES DE CONTRATURNO.....</b>	<b>195</b>
<b>APÊNDICE B — OCUPAÇÃO DO TEMPO DAS CRIANÇAS — ATIVIDADES EXTRAS .....</b>	<b>197</b>
<b>APÊNDICE C — MAPEAMENTO DAS CRIANÇAS NO BAIRRO POR UDH.....</b>	<b>199</b>
<b>APÊNDICE D — QUESTIONÁRIO ENVIADO ÀS FAMÍLIAS.....</b>	<b>201</b>
<b>ANEXO 1 — IMAGENS UTILIZADAS NAS CONVERSAS COM AS CRIANÇAS.....</b>	<b>205</b>
<b>ANEXO 2 — AUTORIZAÇÃO PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA — SME.....</b>	<b>214</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa se propõe a investigar a relação entre política, cidade, infância e a constituição de territórios educativos. Tal relação se torna explícita no Programa Mais Educação, política nacional de educação em tempo integral<sup>1</sup> destinada à proteção e formação integral de crianças e adolescentes. Na sua base conceitual<sup>2</sup>, inspirada no provérbio africano que diz “É preciso toda uma aldeia para educar uma criança”, aponta a cidade como um “território educativo-educador” e sugere uma “nova geografia do aprendiz”, com a constituição de “novos territórios” e “novos itinerários na cidade”.

Tal Programa, o Mais Educação (PME), instituído pela Portaria Interministerial n. 17/2007 e pelo Decreto Presidencial n. 7083/2010, traz em sua gênese a intersetorialidade como proposta de construção de territórios educativos. A partir da articulação entre diferentes políticas públicas setoriais do Ministério da Educação (MEC) e de outros ministérios<sup>3</sup>, o programa pretende promover a proteção integral de crianças e adolescentes como proposto na Constituição Federal (CF), no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) superando, desta forma, o caráter limitador da ação das políticas setoriais que estão estruturadas para funcionar isoladamente.

O PME apresenta-se, neste sentido, como uma estratégia indutiva do Governo Federal que propõe a ampliação dos tempos, dos espaços escolares e das oportunidades educativas para contribuir à melhoria da qualidade da educação, bem como à diminuição das desigualdades educacionais e sociais e à valorização da diversidade cultural brasileira na luta contra a pobreza, a exclusão social e a marginalização cultural. Desta forma, a articulação entre os diferentes programas caracteriza o PME como uma política de caráter redistributivo, que busca oferecer mais tempo de escolarização aos alunos de escolas com baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), e, ao mesmo tempo, de reconhecimento, ao propor a parceria com as comunidades no entorno das escolas e a valorização dos saberes e da cultura local.

---

<sup>1</sup> Refere-se à jornada mínima de sete horas diárias.

<sup>2</sup> BRASIL. Programa Mais Educação: Uma estratégia para Implantar a Educação Integral no Brasil. Brasília: MEC, 2009a.

<sup>3</sup> Ministério da Cultura- MinC; Ministério do Meio Ambiente- MMA; Ministério da Ciência e Tecnologia- MCT; Ministério do Desenvolvimento Social- MDS e Ministério do Esporte.

Para tanto, além da intersetorialidade entre as políticas e programas sociais de diferentes ministérios e a articulação de ações entre o governo federal e os entes federados, admite-se, neste programa, as parcerias com a sociedade civil, o terceiro setor e a iniciativa privada na constituição de “redes socioeducativas”. Nesta proposição, a cidade parece ter um papel destacado, já que admite-se que “a educação integral torna-se mais potente a medida que é entendida como um projeto de cidade” (BRASIL, 2009b, p. 46). Neste sentido, admite-se que toda cidade tem um potencial educativo onde

a comunidade no entorno da escola também aprende a envolver-se com esse processo educativo e a reconhecer, como espaços educativos, uma praça, uma rua, um parque, uma biblioteca, um clube, um teatro, um cinema, uma associação de bairro, um pátio, entre múltiplas experiências e possibilidades de convivências nos territórios. (BRASIL, 2009c, p.45)

Sabe-se que a cidade, como forma material da cultura, produz mensagens e significados, constrói e destrói experiências, constitui-se em currículo, mostra-se como um texto a ser lido que, como “prática de significação”, seleciona e ordena práticas e saberes cruzados por relações de poder (BONAFÉ, 2013). A cidade, como forma material das relações sociais, produz e reproduz as desigualdades das condições de vida. A cidade contemporânea, como forma material da ação do Estado, revela em seu planejamento, direcionado e seletivo, relações de poder, já que

equipamentos urbanos planejados devem ser entendidos como equipamentos de poder, pois atuam dividindo certos espaços, integrando, combinando ou bloqueando outros, reforçando as hierarquias sociais e normalizando comportamentos. (SOUZA, 2001, p.109)

E ainda a cidade, se pensada como um território, como um espaço vivido, pode, desta forma, apresentar-se, na relação com os seus habitantes, tanto como uma restrição quanto uma ampliação, integração quanto segregação, consumo quanto privação, ou ainda, ser ao mesmo tempo e paradoxalmente, um pouco de cada uma dessas coisas. E, se a cidade como território produz efeitos na vida das pessoas, uma política que propõe que a escola se amplie para além dos seus muros, provavelmente também produzirá efeitos na vida das crianças, alterando seus espaços e tempos e sua relação com a cidade.

Constituir redes socioeducativas ou territórios educativos em contextos urbanos para as crianças mostra-se como um grande desafio, sobretudo ao

considerar-se as condições de vida nas cidades na contemporaneidade: os crescentes índices de violência, a desigualdade social que também é espacial, a distribuição seletiva e desigual dos equipamentos públicos, as segregações que recortam o espaço urbano e, sobretudo, o fato de que

para as crianças, o deslocamento se restringe porque a cidade, como obra dos adultos, reflete a divisão social do trabalho onde a casa e a escola são os lugares onde a criança deve estar, enquanto as ruas, ou a cidade, de maneira geral, são os lugares, onde só os 'maiores' tem circulação livre. (CASTRO, 2004, p.72)

Isso porque, as crianças, enquanto atores sociais, integram a categoria social (do tipo geracional) infância, a qual, na modernidade, construiu-se a partir de um trabalho de separação do mundo dos adultos e da institucionalização das crianças, tornando-as objeto de tendências tanto marginalizadoras quanto paternalizadoras. (SARMENTO, 2005; QVORTRUP, 2011). Tal separação, do mundo adulto do mundo das crianças, contribuiu, do ponto de vista sociológico, conforme aponta Qvortrup (2011), para se esconder as crianças num "limbo analítico". Do ponto de vista político, o confinamento da infância a um espaço social sob o controle dos adultos (detentores de um poder normativo) produziu "a compreensão de que as crianças são naturalmente privadas do exercício de direitos políticos" (SARMENTO, FERNANDES e TOMÁS, 2007, p.184), contribuindo, deste modo, para uma "cidadania periférica" da infância (SARMENTO, FERNANDES e TOMÁS, 2007).

Por outro lado, compreende-se que as crianças atuam e contribuem tanto para a definição material quanto para as representações da infância. Desta forma, as práticas sociais das crianças contribuem para reconfigurar as instituições em que elas vivem. As formas de ser, agir e pensar das crianças alteram de forma permanente as práticas familiares, escolares, institucionais, bem como os territórios e os espaços sociais em que vivem. Ou seja, as crianças agem e ao agirem transformam, de alguma forma, os lugares em que vivem. Neste sentido, "as microtransformações que ocorrem, por efeito de agregação e de interdependência dos contextos de existência têm influência sobre o conjunto da sociedade" (SARMENTO, 2011, p. 585).

Compreender a relação que se estabelece (considerando-se as potencialidades e os constrangimentos desta relação) entre as crianças e o espaço urbano a partir da política educacional de tempo integral, como se propõe nesta pesquisa, constitui-se em uma tentativa de empreender uma abordagem

interdisciplinar, entre infância (considerando-se a infância curitibana) e criança (neste caso, as crianças participantes desta pesquisa), no sentido do proposto por Qvortrup (2011) de “estabelecer relações entre a infância, como categoria, e as crianças, em suas vivências cotidianas; e para prover um quadro positivo ou negativo das condições de vida das crianças em geral, com vistas a compreendê-las como cidadãs” (QVORTRUP, 2011, p. 200) .

Neste caminho de pesquisa a política, a cidade e o território são compreendidos como tendo uma importância acentuada na formação e nos processos de socialização de crianças e é, portanto, neste contexto que esta pesquisa se insere. Assim, nada mais produtivo do que pesquisar o desenvolvimento desta política nacional de educação integral, o programa Mais Educação, a partir de uma cidade que, neste caso, é Curitiba. A escolha de Curitiba para esta pesquisa parece adequada. A cidade tem uma longa história de educação integral e outros projetos sociais voltados para a criança.

Desde a década de 1960, a Rede Municipal de Ensino (RME) de Curitiba desenvolve atividades de ampliação da jornada escolar, tendo inclusive, desde as primeiras experiências, construído equipamentos específicos para esta finalidade, integrando políticas da Secretaria Municipal de Educação e de outras secretarias. Considerando aspectos sociais e territoriais foram implantadas, por exemplo, as Escolas de Tempo Integral- ETIs no governo do prefeito Roberto Requião (1986-1989) e os Centros de Educação Integral – CEIs, na gestão de Jaime Lerner (1989-1992). Com um projeto totalmente diferenciado tanto das escolas de ensino regular quanto das ETIs já existentes, os CEIS foram implantados anexos às escolas regulares localizadas em regiões socialmente vulneráveis considerando-se, portanto, aspectos territoriais. Ainda neste período, foram criados programas de contraturno que atendiam crianças e adolescentes de 7 a 17 anos por outras secretarias: o Programa de Integração da Infância e Adolescência (PIÁ), da Secretaria da Criança e também o Programa PIÁ Ambiental desenvolvido pela Secretaria do Meio Ambiente, que aconteciam, em sua maioria, em espaços próprios. Após adaptações esses projetos foram integrados à SME e os equipamentos foram vinculados, cada um deles, a uma escola municipal mais próxima. A partir de 2008, esses espaços passaram a se chamar Unidades de Educação Integral - UEIs, para crianças de 6 a 10 anos.

No ano de 2012, Curitiba fez adesão ao Programa Mais Educação. Tal ação, numa rede já “consolidada”, parece ter seus efeitos. Por exemplo, nas escolas com

número superior a cem alunos matriculados em tempo integral, houve um incremento financeiro para a compra de materiais para oficinas pedagógicas e manutenção da estrutura física, bem como para oportunizar saídas e passeios com as crianças (CURITIBA, 2013). No aspecto teórico-curricular, a influência tem sido gradativa, orientando concepções (de escola, de cidade, de espaço) e o próprio currículo da escola integral que passa a ser orientado por macrocampos propostos pelo programa nacional. Desta forma, a Rede Municipal de Educação tem aprendido também a ir selecionando, incorporando e mesclando as orientações nacionais com as suas, como se verá mais adiante.

Assim, em meio a uma experiência acumulada de várias décadas, a educação integral de Curitiba atualmente, apresenta uma variedade de formas de efetivar a ampliação da jornada escolar. Das 184 escolas municipais de ensino fundamental, na metade delas oferta-se alguma forma de educação em tempo integral. Das 92 escolas, 36 são CEIS que podem atender alunos tanto no período integral quanto no período parcial; há ainda 46 UEIS que estão vinculadas a escolas municipais e ofertam turmas integrais (mas não à totalidade dos alunos matriculados) e outras dez escolas ofertam turmas de educação integral em escolas regulares, em salas adaptadas (ou improvisadas) para tal fim, estas últimas também chamadas de UEs internas (CURITIBA, 2015). Embora a rede municipal de ensino de Curitiba disponha de um número considerável de equipamentos que ofertam educação em tempo integral, uma pequena parcela dos alunos têm a jornada diária ampliada na escola. De acordo com dados de censo escolar de 2014 (INEP/MEC, 2015), do total de 85.682 alunos matriculados nos anos iniciais do ensino fundamental na RME, 18.802 estavam matriculados em tempo integral, ou seja 21,94%. Se considerados os alunos matriculados nos anos iniciais (85.682 alunos) e dos anos finais (6.703 alunos) do ensino fundamental, do total de 92.385 alunos, 18.941 (apenas 139 alunos dos anos finais) estão matriculados em tempo integral, ou seja, este percentual cai para 20,50% do total de alunos matriculados no ensino fundamental na RME.

A Secretaria Municipal de Educação de Curitiba oferece também uma série de outras atividades de ampliação do tempo da criança na escola, que por não computarem sete horas diárias, são chamadas de Educação Integrada. Estão sob a Coordenaria de Educação Integrada da rede municipal, os Projetos de Contraturno (a criança volta à escola em outros momentos para reforço escolar ou para prática de alguma atividade extracurricular), a Educação Permanente (atividades

extracurriculares pagas pelas famílias, geralmente à noite, após as aulas do turno da tarde) e o Programa Comunidade Escola (abertura de algumas escolas para atividades diferenciadas à comunidade, nos finais de semana).

Atualmente são ainda desenvolvidas algumas ações de Educação Integrada em parceria com outras secretarias, como é o caso do Programa Portal do Futuro que se desenvolve desde o ano de 2014 em equipamentos da Secretaria Municipal de Esporte, Lazer e Juventude (SMELJ) localizados em regiões consideradas vulneráveis. Em entrevista concedida quando da inauguração do Portal do Futuro do bairro CIC à Rádio Prefeitura<sup>4</sup>, o prefeito Gustavo Fruet comentou os objetivos do programa:

**Fortalecer a relação com a comunidade.** Fortalecer o contraturno [...] de atividade integrada com os alunos da rede municipal e também **permitir que crianças que, mesmo que não estejam na rede, possam frequentar esse espaço e ter essa atividade que é complementar.** E de diferentes áreas, na área esportiva, na área da cultura, na atividade de lazer e envolvendo toda a administração neste trabalho de acolhimento, inclusão e fortalecimento de toda a estrutura da rede de Curitiba. (Rádio Prefeitura, 22/11/2014, grifos meus)

Neste mesmo evento, a fala da secretária municipal de educação, Roberlayne Roballo, coloca o território e a cidade como elementos potencialmente educadores, em consonância com a proposta nacional:

Essa ideia da educação integrada pelo Portal do Futuro já tá agregando aproximadamente trezentas crianças esse ano com atividades de natação, dança, futsal. E o ano que vem a gente amplia pra toda a rede municipal com o Portal do Futuro. Mas não só com ele. Também com outras proposições pra que realmente **a gente leve essa condição de Curitiba a essa ideia de cidade educadora. Uma cidade que extrapola a escola, que torna outros espaços, ambientes que educam.** (Rádio Prefeitura, 22/11/2014, grifos meus)

Para as crianças, parece que tal projeto significa uma oportunidade de socialização ampliada, tanto do ponto de vista espacial quanto cultural, como pode-se compreender pela fala de Pedro de Jesus, estudante da RME e morador da CIC:

Ah, é bem legal aqui. Eu fico desde o ano passado. Eu moro aqui perto de casa, dai eu faço amizade aqui também. É bem legal! **Ah, eu faço uma**

---

<sup>4</sup> Programa *online* de divulgação de notícias da gestão desenvolvido pela Agência de Notícias da Prefeitura Municipal de Curitiba. Disponível em: [www.curitiba.pr.gov.br/radio](http://www.curitiba.pr.gov.br/radio).

*atividade a mais, né? Um tempo a mais que eu saio de casa.* Ah, é bem divertido! (Rádio Prefeitura, 22/11/2014, grifos meus)

A fala deste menino ilustra justamente o objeto desta pesquisa, qual seja: a relação entre as políticas de educação integral/integrada que consideram a ideia de território educativo e os processos de socialização de crianças.

Cabe dizer que, diferentemente das teorias tradicionais da socialização que a definem como o processo vertical em que cabe aos adultos prepararem as crianças para a vida social, o conceito que se propõe nesta análise é o formulado por autores contemporâneos que compreendem “os processos de socialização”, no plural, logo múltiplos, heterogêneos e por vezes, contraditórios (LAHIRE, 2002) e, como “o espaço plural de múltiplas relações sociais” (SETTON, 2005). Reconhece-se, ainda, neste sentido, as crianças como sujeitos ativos destes processos, capazes de criar e modificar culturas e que podem tanto contribuir para a reprodução quanto para a mudança da sociedade como um todo (MOLLO-BOUVIER, 2005).

Sobre os processos de socialização contemporâneos é preciso dizer que, dada a diversidade de instituições, têm produzido um “homem plural” no sentido proposto por Lahire (2002), entendido como o ator social que desenvolve diferentes e múltiplos esquemas de ação, sendo que as crianças também não fogem disso, uma vez que

entre a família, a escola, os grupos de iguais, as muitas instituições culturais, os meios de comunicação, etc, que são muitas vezes levados a frequentar, os filhos de nossas formações sociais confrontam-se cada vez mais com situações heterogêneas, concorrentes e, às vezes, até em contradição umas com as outras do ponto de vista de socialização que desenvolvem. (LAHIRE, 2002, p.27)

Esses múltiplos processos socializadores da infância na contemporaneidade se materializam no “espaço”. Por sua vez, o espaço, que não é neutro, não constitui apenas o cenário onde se dá essa multiplicidade de processos, ele tem “propriedades próprias” (AUTHIER, 2006). Neste sentido, “o bairro pode ter efeitos plurais e ambivalentes e pode constituir-se para os indivíduos, tanto um recurso quanto uma restrição” (AUTHIER, 2006, p. 208).

Logo, ao se pensar as políticas de educação integral que propõem a apropriação da cidade e do bairro pela escola para a constituição de territórios educativos para a criança, pode-se problematizar: **quais são os espaços e os efeitos**

**das políticas de Educação Integral e de Educação Integrada nos processos de socialização espacial de crianças e a constituição de territórios educativos, propostos por essas políticas?**

Assim, o objetivo geral desta pesquisa de caráter qualitativo é tanto mapear as ofertas de Educação Integral e Educação Integrada por parte da Secretaria Municipal de Educação de Curitiba, sob a influência das proposições do Programa Mais Educação e demais políticas intersetoriais de outras secretarias destinadas à infância, em duas escolas no bairro Uberaba, quanto analisá-las em relação aos processos de socialização espacial de crianças e a constituição de territórios educativos. Têm-se ainda como objetivos específicos:

- Identificar a concepção de Educação Integral nos diferentes documentos nacionais e municipais que norteiam as políticas de ampliação da jornada escolar, em especial os materiais que norteiam o Programa Mais Educação e trazem as concepções de Cidade Educadora e Territórios Educativos;
- Caracterizar, no bairro Uberaba, os diferentes espaços onde a Educação Integral é realizada (CEI, UEI e salas adaptadas para o contraturno);
- Caracterizar, no bairro Uberaba, os programas e atividades de Educação Integrada nos espaços escolares (projetos de contraturno, educação permanente, Comunidade Escola) bem como os programas de outras secretarias realizados nas escolas pesquisadas;
- Mapear, no bairro Uberaba, as atividades realizadas pelas crianças da pesquisa em outros espaços (públicos, privados ou do terceiro setor) e a possível intersetorialidade no território;
- Mapear as redes de socialização das crianças no bairro e na cidade: os usos que as crianças fazem do bairro (parques, praças, ruas) quando saem com a escola, bem como com a família e a constituição de suas rotinas e eventos.

Para tanto, elegeu-se os seguintes instrumentos metodológicos expostos no quadro a seguir (QUADRO 1):

QUADRO 1 – INSTRUMENTOS METODOLÓGICOS

<b>Eixo</b>	<b>Informação necessária</b>	<b>Fonte de informação</b>	<b>Procedimento</b>
<b>Política educacional:</b> - Documentos da educação integral.	- Concepção, princípios e finalidades da educação integral (Governo Federal e Municipal). - Conceitos de infância e criança, intersectorialidade, cidade educadora, territórios educativos.	- MEC; - INEP; - SME; - IMAP.	- Análise documental.
<b>Território:</b> - Cidade de Curitiba. - Regional Cajuru. - Bairro Uberaba. - Entorno das escolas.	- Dados socioeconômicos. - Dados urbano-ambientais. - Mapeamento dos espaços/ equipamentos públicos.	- IBGE; - Atlas do Desenvolvimento Humano; - IPPUC; - IMAP; - o próprio bairro.	- Análise documental. - Observação do bairro. - Produção de fotos e mapas.
<b>Escola:</b> Educação Integral/ Integrada nas escolas do bairro Uberaba.	- Diversidade de espaços escolares e ofertas de atividades pelas escolas.	- SME; - NRE- CJ; - Unidades escolares.	- Entrevistas com as diretoras/ pedagogas das escolas.
<b>A criança e seus processos de socialização:</b> - Processos de socialização das crianças no bairro e na cidade	- Ocupação do tempo das crianças e usos dos espaços públicos com a escola. - Espaços do bairro e da cidade (públicos e privados) que as crianças fazem uso.	- Crianças e famílias.	- Questionário enviado às famílias. - Conversas com as crianças.

FONTE: A autora (2015).

Faz-se necessário esclarecer ainda, as escolhas metodológicas feitas neste estudo quanto ao bairro selecionado. Como pesquisadora, participou-se, nos anos de 2014 e 2015, do projeto de pesquisa intitulado “Cidade e Infância: um estudo em bairros de Curitiba”<sup>5</sup>, que buscou, em linhas gerais, conhecer a socialização de crianças na cidade de Curitiba. Diante dos resultados preliminares desta pesquisa, evidenciou-se diferenças e desigualdades entre os bairros da cidade, no que concerne às oportunidades educativas das crianças no espaço urbano. Neste momento, decidiu-se então, enquanto grupo, dedicar-se a conhecer melhor cada região de Curitiba, a começar por aquelas que apresentavam as maiores disparidades. Assim, uma das pesquisadoras optou por desenvolver sua pesquisa de mestrado na regional Boa Vista, uma região legitimada do ponto de vista da sua estrutura, localizada ao norte e próxima do centro da cidade, com grande número de parques e outros equipamentos culturais. Procurando um cenário oposto, ou, no mínimo diferente deste acima, optou-se, assim, por realizar esta pesquisa no bairro Uberaba, após

<sup>5</sup> Sob a coordenação da professora Valeria Milena Rohrich Ferreira, esta pesquisa faz parte do Projeto de Pesquisa “Vivendo a infância na cidade: tensões e contradições nas redes de interdependência de crianças que se socializam em configurações urbanas do século XXI”.

observação tanto de aspectos da regional quanto do bairro. Desta forma, da Regional Cajuru considerou-se os seguintes dados de caráter social e ambiental<sup>6</sup>:

- Do total de nove regionais administrativas de Curitiba, a regional Cajuru tem a segunda maior porcentagem de domicílios em aglomerados subnormais<sup>7</sup> (17,70% dos domicílios), ficando apenas atrás da Regional CIC, com 20,7%.
- Em seu território há 45 ocupações irregulares (21 no bairro Cajuru, 18 no Uberaba e 6 no Capão da Imbuia) o que corresponde à 11,87% do total da cidade.
- A regional Cajuru possui apenas 3,3% da área verde de Curitiba. A média por habitante nesta regional é de 14,44m<sup>2</sup>, sendo que a média da capital é de 58,05% de área verde/habitante. E caso se considere apenas a área verde pública da cidade a proporção nesta regional é de 3,44m<sup>2</sup> de área verde/habitante, ao passo que na cidade é de 13,45% de área verde por habitante.
- A regional apresenta o segundo menor número de equipamentos públicos<sup>8</sup> da cidade.

Após a escolha da regional, a escolha do bairro Uberaba se deu a partir também de alguns dados importantes:

- No ano de 2014, quando do lançamento do projeto de Educação Integrada no Portal do Futuro (ação intersetorial entre a SME e a SMELJ e uma das propostas de educação apresentada no plano de governo do prefeito Gustavo Fruet / 2013-2016), o bairro Uberaba foi selecionado inicialmente para o desenvolvimento das atividades deste programa, atendendo crianças das escolas da região com uma série de atividades ofertadas em

---

<sup>6</sup> FONTE: Retrato das regionais (IPPUC, 2013).

<sup>7</sup> Termo utilizado pelo IBGE, a partir do ano de 1987, para nomear “áreas conhecidas ao longo do país por diversos nomes, como favela, comunidade, grotão, vila, mocambo, entre outros”. Tal conceituação define-se como “o conjunto constituído por 51 ou mais unidades habitacionais caracterizadas por ausência de título de propriedade e pelo menos uma das características a seguir: irregularidade das vias de circulação e do tamanho e forma dos lotes, carência de serviços públicos essenciais (como coleta de lixo, rede de esgoto, rede de água, energia elétrica e iluminação pública)” (IBGE, 2011).

<sup>8</sup> Foram considerados os equipamentos públicos de educação, cultura, esporte e lazer, saúde e abastecimento das nove regionais administrativas e obteve-se os seguintes números para cada regional: Matriz-196 equipamentos; Boa Vista- 148 equipamentos; CIC- 141 equipamentos; Portão- 135 equipamentos; Santa Felicidade- 125 equipamentos; Bairro Novo- 123 equipamentos; Pinheirinho- 123 equipamentos;; Cajuru- 114 equipamentos; Boqueirão- 110 equipamentos (IPPUC, 2013).

contraturno e em equipamento especialmente construído para esta prática.

- O bairro apresenta grande contraste social entre as regiões onde localizam-se as escolas; pode-se, neste mesmo bairro, defrontar-se com grandes condomínios de luxo, conjuntos habitacionais, loteamentos regulamentados pela COHAB/CTBA e muitos aglomerados subnormais<sup>9</sup>. Ainda em relação ao contraste do bairro, pode-se dizer que quanto à sua tipologia socio-ocupacional<sup>10</sup>, baseada nas categorias ocupacionais da população, o Bairro Uberaba caracteriza-se como um bairro do tipo Médio, com áreas do tipo Popular Operário.

Selecionado o bairro, elegeu-se duas escolas (do total de nove) para a realização da pesquisa a partir deste último aspecto espacial mencionado. Desta forma, optou-se pela escolha de escolas localizadas em regiões bastantes distintas do bairro, reveladoras do seu contraste social: uma delas, a escola chamada nesta pesquisa de “escola de perfil 1”, localiza-se no limite do bairro Uberaba com o bairro Jardim das Américas, próxima à Avenida das Torres, logo numa região considerada mais legitimada (por ser mais antiga e melhor estruturada), a “zona verde” do bairro. A outra, a escola chamada aqui de “escola de perfil 2”, localiza-se em seu outro extremo, ao lado da linha do trem<sup>11</sup> e mais próxima à divisa com a cidade de São José dos Pinhais, na “zona cinzenta”<sup>12</sup> do bairro.

---

<sup>9</sup> Destaca-se que dos 75 bairros de Curitiba, 37 deles abrigam aglomerados subnormais. São 46.806 domicílios ocupados (8,12% do total) em 126 aglomerados subnormais, onde habitam 162.679 pessoas (9,32% da população total do município) em domicílios particulares, nestas áreas. A Regional Cajuru tem 41.776 pessoas habitando nestas condições, o que corresponde a 18,38% da sua população total. No bairro Uberaba são 9.083 pessoas vivendo em aglomerados, 12,60% da sua população (IBGE, 2010).

<sup>10</sup> “Essa metodologia considera a estrutura social a partir da ocupação dos indivíduos, ou seja, desenvolve uma classificação sócio-ocupacional que permite uma aproximação com a estratificação social das regiões metropolitanas e, a partir da concepção de espaço social, desenvolve uma tipologia de território que procura apreender a distribuição dos grupos sociais no espaço metropolitano, por meio de dois procedimentos: análise de correspondência e análise de clusters, que são técnicas correspondentes à análise multivariada [...] tendo por base os dados do Censo Demográfico (IBGE).” (MOURA, DELGADO e CINTRA, 2014, p. 166)

<sup>11</sup> Em Curitiba, a linha férrea corta diversos bairros. Muitas das ocupações irregulares que iniciaram-se na cidade, principalmente no final da década de 1980 e início da década de 1990, localizam-se próximas à “linha do trem”. Essa característica revela em alguns bairros, uma divisão, além de física, simbólica (“depois da linha do trem”, “do outro lado da linha”) e, por vezes, a situação de segregação espacial de seus moradores. Conforme Pacheco (2008), “[...] a linha tem uma significação concreta e abstrata ao mesmo tempo. Sua delimitação física separa a Curitiba regular da irregular. Separa vizinhos, conterrâneos. Separe a cidade em classes, em territórios. Cria mundos paralelos. O lado de lá da linha do trem é o lado da exclusão para os moradores [...]” (PACHECO, 2008, p. 10).

<sup>12</sup> Tsoukala (2007) utiliza a expressão “*zones grisés*” (zonas cinzentas) para se referir às zonas periféricas das cidades contemporâneas, que, em contrapartida às zonas centrais, crescem

Já as conversas com as crianças foram realizadas com aquelas matriculadas no 5º ano do ensino fundamental, tanto no período regular como no integral, das duas escolas selecionadas. Tal opção, considera questões que se julga de fundamental importância, a saber:

- Privilegiou-se a escuta das crianças porque acredita-se na importância de pesquisas que as tenham como interlocutoras e não somente a partir de alguém falando por/sobre elas; e ainda por reconhecê-las, enquanto atores sociais que integram a categoria social infância, como cidadãos de direitos que historicamente foram “invisibilizados enquanto atores políticos concretos” (SARMENTO, 2006; SARMENTO, FERNANDES e TOMÁS, 2007).
- Ao optar-se por ouvir as crianças espera-se compreender como a ação do Estado, neste caso, como as políticas educacionais em questão, alteram (ou não, ou em parte) a vida dos sujeitos (crianças).
- Ao realizar os momentos de escuta das crianças, matriculadas no período regular e no período integral, buscou-se identificar também a ação de outras instituições na socialização das crianças (instituições privadas e terceiro setor), as experiências das crianças com estas instituições e o alcance das políticas educacionais/ intersetoriais em questão.
- O Programa Mais Educação sugere entre outros critérios, no caso de impossibilidade de a escola ofertar jornada em tempo integral a todos os alunos, que se considere, prioritariamente, estudantes dos anos finais da primeira etapa (5º ano) e da segunda etapa (9º ano) do ensino fundamental, entre os quais a saída extemporânea é maior (BRASIL, 2008).
- Acredita-se que crianças nesta faixa etária (10 anos) tenham um deslocamento autônomo e individual no bairro e também, apresentem conhecimentos curriculares consolidados acerca da cidade, o que poderia ser acionado no momento das conversas.

---

desordenadamente ameaçando o “organismo urbano”. Nesta pesquisa utilizou-se a expressão “zona cinzenta” metaforicamente em relação às telhas de fibrocimento, conhecidamente mais baratas e frequentemente utilizadas na construção de casas populares, contrapondo-se à “zona verde” do bairro, notadamente mais arborizada, como se verá mais adiante, no capítulo IV, na imagem de satélite da região.

A pesquisa iniciou-se em meados de 2014 com a circulação pelo bairro e com a visita em seis escolas da região<sup>13</sup>, a fim de se conhecer a estrutura física destas escolas bem como o seu entorno (equipamentos públicos urbanos além dos comércios e da estrutura das vias). Neste momento, foi possível fotografar as diversas regiões do bairro e os equipamentos públicos deste (e conhecer as suas condições de manutenção) e os possíveis espaços utilizados pelas crianças (praças, jardinetes, parquinhos e academias ao ar livre). A partir disto, elegeu-se as escolas nas quais a pesquisa seria realizada.

Na sequência, solicitou-se a autorização da SME para a entrada nas escolas. Em posse do documento citado, visitou-se novamente as escolas (em agosto de 2015) com o intuito de apresentar o projeto às diretoras, quando estas optaram por participar.

Em visita posterior às escolas (previamente agendada), as professoras regentes das turmas pesquisadas foram consultadas individualmente se gostariam de participar da pesquisa e, em seguida, após se disporem a participar, foram orientadas quanto à realização da pesquisa. Na continuidade, a pesquisa nas duas escolas selecionadas deu-se em duas etapas: primeiramente foram enviados questionários às famílias e em seguida realizou-se as conversas com as crianças.

Os questionários foram entregues às crianças matriculadas no 5º ano das duas escolas pesquisadas, para que fossem respondidos por algum adulto responsável da casa. Foi pedido às crianças que, se possível, participassem deste momento, auxiliando os pais, quando estes, por exemplo, não lembrassem algum lugar visitado ou o nome de algum local da cidade ou do bairro que a criança tivesse ido, ou mesmo ainda, naqueles casos em que os pais tivessem dificuldades em ler ou responder as questões propostas. Junto ao questionário (enviado em um envelope de papel *kraft* sem qualquer identificação das crianças) foi anexado um bilhete direcionado aos pais informando sobre a pesquisa, o seu objetivo geral e as orientações éticas seguidas durante todo o processo. Esta etapa da pesquisa foi realizada entre os meses de setembro e outubro de 2015. Na escola de perfil 1 foram entregues 90 questionários (19,48% total de alunos da escola) nas três turmas de 5º ano da escola, sendo duas da manhã e uma da tarde. Na escola de perfil 2, foram

---

<sup>13</sup> A circulação pelo bairro ocorreu no entorno de todas as nove escolas do bairro, bem como a realização de fotografias. No entanto, a visita às escolas com o intuito de melhor conhecê-las quanto à sua estrutura interna deu-se em 6 escolas do bairro, na região denominada pelos moradores como “Uberaba de Cima”, onde o contraste social mostra-se mais evidente.

entregues 132 questionários (19,38% do total de alunos matriculados no ensino fundamental regular na escola no momento da pesquisa) nas quatro turmas de 5º ano da escola, todas do turno da manhã. Da escola de perfil 1 retornaram 64 questionários respondidos<sup>14</sup>, ou seja, o correspondente a 13,85% do total de alunos matriculados no ensino fundamental. Da escola de perfil 2 foram recolhidos 90 questionários respondidos<sup>15</sup>, ou seja, 13,21% do total de alunos matriculados no ensino fundamental.

TABELA 1 – NÚMERO DE QUESTIONÁRIOS DA PESQUISA

ESCOLA	ALUNOS MATRICULADOS EF REGULAR		QUESTIONÁRIOS ENTREGUES		QUESTIONÁRIOS RESPONDIDOS	
	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
Perfil 1	462	100%	90	19,48	64	13,85%
Perfil 2	681	100%	132	19,38	90	13,21%

FONTE: A autora (2015).

Após o recolhimento dos questionários, e de acordo e em respeito ao calendário escolar (datas de provas e avaliações externas, passeios e outros eventos) iniciaram-se as conversas com as crianças. Para esta etapa da pesquisa contou-se também com a autorização das famílias por meio de um termo de consentimento livre e esclarecido e ainda, no momento da conversa, foi perguntado a cada uma delas se gostariam de participar da pesquisa (explicando-lhes individualmente sobre do que se tratava a pesquisa). Todas elas demonstraram interesse em participar. Para a seleção das crianças, pediu-se, inicialmente, à professora da turma que indicasse crianças, tanto do integral quanto do regular, independente de critérios como aprendizagem ou rendimento. No entanto, no decorrer das conversas, as próprias crianças passaram a indicar colegas, tornando-se assim, “os informantes privilegiados” desta pesquisa. Privilegiou-se ainda a proporção entre meninos e meninas e crianças brancas e negras.

<sup>14</sup> Desta forma, observa-se que na escola de perfil 1, do total dos questionários entregues às crianças, o percentual de questionários devolvidos respondidos foi de 71%.

<sup>15</sup> Na escola de perfil 2, o percentual de questionários devolvidos respondidos em relação ao total de questionários entregues às crianças foi de 68%. Ressalta-se, que em ambas as escolas, notou-se a preocupação e o cuidado dos pais em responder ao questionário da forma mais completa possível.

Foram utilizadas imagens da cidade e do bairro para as conversas individuais que tiveram, em média, a duração de 50 minutos cada uma delas<sup>16</sup>. Estas imagens foram previamente selecionadas no programa Google Earth<sup>17</sup> e impressas em papel fotográfico compondo um arquivo com 16 imagens para cada escola, algumas comuns às duas escolas por serem de locais da cidade (RUA XV de Novembro, Museu Oscar Niemeyer, Jardim Botânico, viaduto estaiado da Avenida das Torres e Shopping Jardim das Américas), outras do entorno da escola ou de locais do bairro (praça, rua de comércio, terminal ou linha de ônibus, tipos de casas, Farol do Saber, Portal do Futuro e Centros de Referência em assistência Social - CRAS), além da foto de ambas as escolas. As conversas foram realizadas com 42 crianças, sendo 21 de cada uma das escolas, entre os meses de outubro e novembro de 2015.

Nesta fase da pesquisa, para as conversas com as crianças, foram realizadas no total dez visitas na escola de perfil 1 e outras 11 visitas na escola de perfil 2, respeitando o calendário escolar e a rotina da escola: horário das aulas, recreio, momentos de visita à biblioteca, passeios, calendário de provas, apresentações e comemorações etc. Na escola de perfil 1, as conversas ocorreram, tanto no período da manhã quanto da tarde, em três espaços (os quais estavam disponíveis nestes momentos): na biblioteca, na sala de estudos dos professores e na sala das pedagogas. Na escola de perfil 2, as conversas ocorreram, no período da manhã, em maior parte em uma sala de aula que não era utilizada neste período; e ainda, no período da tarde, nos dois espaços de contraturno da escola (UEIs externas), mas também no pátio, arredores da escola e no recreio.

Faz-se importante colocar que, por questões éticas, os nomes das crianças foram trocados, bem como o das escolas e de outras instituições citadas. Para as escolas foco desta pesquisa, utilizou-se, como já visto, os termos “escola de perfil 1” e “escola de perfil 2”, considerando as características distintas de cada uma delas. Para as demais escolas citadas utilizou-se os termos “escolas da zona verde” e “escolas da zona cinzenta”, em referência à sua localização no bairro.

---

<sup>16</sup> Quanto ao uso de imagens da cidade e do bairro inspirou-se na metodologia desenvolvida por Jean-Yves Authier e Sonia Lehman-Frisch, que realizaram pesquisa similar com crianças habitantes de Paris, Londres e São Francisco (AUTHIER e LEHMAN-FRISCH, 2012).

<sup>17</sup> No programa *Google Earth* utilizou-se o recurso *Google Street View*, a partir do qual disponibiliza-se vistas panorâmicas de 360° na horizontal e 290° na vertical e que permite aos usuários ver partes de algumas regiões do mundo ao nível do chão /solo.

Assim, esta dissertação está organizada em cinco capítulos. No primeiro capítulo consta a introdução. No capítulo II são apresentados os conceitos que norteiam a análise desta pesquisa. Da Sociologia da Socialização, o conceito de processos de socialização formulado por pesquisadores contemporâneos (Lahire, Setton). São trazidas também as reflexões advindas do campo da Sociologia da Infância (Corsaro, Sirota, Montandon, Mollo-Bouvier) e a participação política das crianças na vida pública (Sarmiento, Qvortrup). Da Sociologia Urbana e da Geografia, ainda neste capítulo, são apresentadas as definições de bairro e território adotadas neste trabalho (Raffestin, Saquet) e os usos e as relações produzidas no espaço urbano (Authier).

No capítulo III busca-se compreender como a educação integral configura-se, atualmente, na cidade de Curitiba. Para tanto, são levantados os documentos que orientam essa forma de educação, localizando na legislação educacional e nas orientações dos programas nacionais e municipais, a forma como a educação integral é apresentada. São levantados também dados gerais dessa oferta no bairro Uberaba.

No capítulo IV são apresentados os dados referentes à configuração social do bairro Uberaba. Faz-se a sua caracterização a partir de dados sócioespaciais em relação à cidade de Curitiba e à Regional Cajuru, bem como apresenta-se os perfis das escolas pesquisadas.

No capítulo V, procura-se identificar a relação entre as políticas de Educação Integral/ Integrada ofertadas e a influência destas ofertas na socialização de crianças, a partir das suas falas, no contexto do bairro pesquisado, bem como a potencialidade do bairro Uberaba como território educativo, a partir do mapeamento da participação das crianças em ações intersetoriais de diferentes secretarias e também do terceiro setor.

Por fim, nas considerações finais, serão apresentadas, num esforço de síntese, as reflexões sobre a relação entre a infância, as políticas de educação integral/integrada e a cidade na constituição de territórios educativos.

## 2 A INFÂNCIA E O TERRITÓRIO

A importância que o Programa Mais Educação dá à comunidade, ao bairro e à cidade, na expectativa da constituição de territórios educativos, é largamente destacada e valorizada, como se verá mais detidamente no capítulo III desta dissertação. Pode-se dizer também, de antemão, que nos mais recentes documentos e discussões acerca da Educação Integral/ Integrada em Curitiba, o ideal de território educativo e cidade educadora vem sendo absorvido pelas proposições da SME. Neste sentido, para a análise dos efeitos desta política na vida das crianças, sujeitos a quem o programa se destina, o conceito de processos de socialização parece um dos mais adequados, uma vez que, nesta pesquisa, compreende-se que a cidade e o espaço urbano constituem-se em si, assim como outras instituições, um elemento socializador.

Desta forma, pode-se indagar: qual relação ou quais relações as crianças estabelecem com a cidade? Pode-se dizer que as crianças vivenciam a cidade ou bairro? Apropriam-se, de alguma forma, do espaço urbano? Pode-se falar em território (educativo) das crianças no contexto de um bairro curitibano? Quais formas de socialização as políticas de educação integral têm propiciado (ou não) às crianças no bairro e na cidade?

Considerando-se que as políticas produzem, de alguma forma, efeito na vida das pessoas, pensar a relação que se estabelece entre a criança e o espaço urbano, justamente a partir de uma política que apresenta esta relação como potencialmente educativa, requer a compreensão da “complexidade da prática socializadora da atualidade, enfatizando a rede de tensão, a luta simbólica entre as várias instâncias educativas” (SETTON, 2002, p.110).

Para tanto, neste capítulo expor-se-á os conceitos que norteiam esta pesquisa. Buscou-se caracterizar a infância na contemporaneidade e a sua relação com a cidade e o bairro e, para isto, recorreu-se a autores da Sociologia da Infância, da Sociologia da Socialização e da Sociologia Urbana.

Da Sociologia da Socialização, os conceitos utilizados nesta análise dizem respeito a como se tem compreendido a relação entre indivíduo e sociedade e os processos socializadores contemporâneos. Parte-se da compreensão clássica do conceito de socialização formulada por Émile Durkheim até a concepção contemporânea de processos socializadores (no plural por serem múltiplos,

heterogêneos e por vezes, contraditórios). Da Sociologia da Infância, buscou-se a compreensão de como a infância tem se constituído historicamente enquanto categoria social autônoma e, de que forma as crianças, enquanto atores sociais que integram esta categoria, têm, além de outras coisas, contribuído para reconfigurar as instituições em que vivem, produzindo culturas próprias da infância. Da Sociologia Urbana e da Geografia, apresentam-se os conceitos que “amarram” esta análise, o bairro enquanto elemento socializador e o território enquanto espaço vivido e apropriado e elemento fundamentalmente político.

Pensar a infância na contemporaneidade, sobretudo nos países em desenvolvimento, requer que se considere também as desigualdades à que esta categoria social esteve, historicamente, sujeita. Desigualdades que, primeiramente, se revelam na relação desigual de poder entre adultos e crianças e também as que persistem se considerados os aportes de classe social, étnico-raciais, de gênero e de sexualidade (ABRAMOWICZ e OLIVEIRA, 2012). Portanto, compreende-se que há muitas formas de se conhecer mais sobre a vidas das crianças e, no caso desta pesquisa, privilegiou-se conhecer a sua relação com o espaço.

Requer considerar também as transformações no modo de vida dos adultos que acabam por marcar e produzir efeitos na vida das crianças: a inserção das mulheres no mundo do trabalho; os processos de urbanização e o crescimento das cidades com o afastamento das moradias em relação ao local de trabalho dos pais; os efeitos da precariedade econômica e do desemprego dos adultos e as transformações nos arranjos familiares (MOLLO-BOUVIER, 2005). Efeitos estes que se revelam, por exemplo, na fala das crianças ao relatarem o seu cotidiano, como se verá mais adiante, no capítulo V desta dissertação.

É importante se considerar ainda, a variedade de instituições que participam dos processos de socialização das crianças cada vez mais precocemente. A esse aspecto, se faz necessário somar outros aspectos que ligam-se intrinsecamente a ele: a incerteza quanto à delimitação da infância; as contradições e transformações quanto às concepções de infância; a socialização da criança em instituições coletivas além da família; o interesse pela educação precoce e a gestão dos tempos sociais da infância (MOLLO-BOUVIER, 2005).

Desta forma, “considera-se que o processo de socialização das formações atuais é um espaço plural de múltiplas referências identitárias” (SETTON, 2002, p. 107), já que

caracteriza-se por oferecer um ambiente social em que o indivíduo encontra condições de forjar um sistema de referências que mescla as influências familiar, escolar e midiáticas (entre outras), um sistema de esquemas coerente, no entanto híbrido e fragmentado. (SETTON, 2002, p.107)

Neste sentido, os diferentes espaços em que as crianças se socializam a partir das proposições presentes na política de educação integral (espaços de contraturno e projetos sociais, por exemplo) passam a “concorrer” com as instituições tradicionais de socialização (família, escola, igreja) e, portanto, exercem, de alguma forma, influência nos seus processos de socialização e na sua relação com a cidade e o bairro.

## 2.1 A INFÂNCIA URBANA NA CONTEMPORANEIDADE: CONTRIBUIÇÕES DA SOCIOLOGIA DA SOCIALIZAÇÃO

Numa concepção clássica da educação como processo socializador, Émile Durkheim (1978) concebe a família e a escola como as principais instituições socializadoras responsáveis por constituir “o ser social em cada um de nós”. Para o sociólogo, a cada geração a sociedade estaria diante de uma “tábula rasa”, e que seria preciso, a partir da inculcação de valores, normas e regras, construir “uma natureza moral e social” no “ser egoísta e associal”. Desta forma, na concepção durkheimiana,

a educação é a ação exercida pelas gerações adultas sobre as gerações que não se encontram ainda preparadas para a vida social; tem por objeto suscitar e desenvolver, na criança, certo número de estados físicos, intelectuais e morais, reclamados pela sociedade política no seu conjunto e pelo meio especial a que a criança, particularmente, se destine. (DURKHEIM, 1978, p.41)

Posto isto, compreende-se que a socialização se daria a partir de uma relação vertical entre os adultos e as crianças, em que as crianças teriam um papel passivo na sua própria socialização. Neste sentido ainda, conforme afirma Elias (2011), pode-se compreender que, para Durkheim, sociedade e indivíduo seriam dois entes que se relacionam, mas que, a estrutura psicológica individual e o sistema social seriam duas entidades que primeiro existem separadamente para em seguida se interpenetrarem, pelo processo de socialização.

Em contrapartida, para Elias (2011), sociedade e indivíduo apresentam-se como entes indissolúveis, não estáticos e inter-relacionados. Portanto,

indivíduo e sociedade não dizem respeito a dois objetos que existiriam isoladamente, mas a aspectos diferentes, embora inseparáveis, dos mesmos seres humanos, e que ambos os aspectos (e os seres humanos em geral) habitualmente participam de uma transformação estrutural. (ELIAS, 2011, p.213)

É preciso dizer ainda que, ao analisar a sociedade ocidental a partir do processo civilizador, Elias aponta que não há um grau zero de vinculabilidade para o ser humano. Cada criança que nasce, descende de outros seres que já viviam antes dela e que são imbuídos da sua educação. Ao nascer em uma família, ao ser educado, ao apreender as regras de convivência, o indivíduo adquire todo um “pacote” de comportamentos. Assim, o indivíduo é considerado em sua historicidade, onde este e suas ações não são analisados como um corpo estático situado em determinado tempo e espaço fixos, mas sim como um objeto que é observado a partir de um ponto de vista em sua tridimensionalidade. Para Elias, portanto,

não existe um grau zero de vinculabilidade social do indivíduo, um ‘começo’ ou uma ruptura nítida em que ele ingresse na sociedade como que vindo de fora, como um ser não afetado pela rede, e então comece a se vincular a outros seres humanos. Ao contrário, [...] o indivíduo sempre existe, no nível mais fundamental, na relação com os outros, e essa relação tem uma estrutura particular que é específica de sua sociedade. Ele adquire a sua marca individual a partir da história dessas relações, dessas dependências, e assim, num contexto mais amplo, da história de toda a rede em que cresce e vive. (ELIAS, 1994, p.31)

O autor demonstra que, frequentemente, ao pensar-se a relação indivíduo-sociedade, mostra-se comum tomar estes dois termos como sendo entidades isoladas, em separado e ainda como opostos. Para Elias, a relação indivíduo-sociedade não pode ser apreendida como antitética. Estes só podem ser pensados em constante articulação em redes de interdependência. O indivíduo não corresponde ao ser singular isolado, encapsulado em si. Tampouco a sociedade pode ser entendida como a mera soma de indivíduos formando um todo. Cada indivíduo existe em meio a uma pluralidade de outros indivíduos. Esta pluralidade de indivíduos está em constante relação. Tais relações não se dão de forma previsível e segundo o autor, devem ser analisadas em sua configuração social.

Ao analisar a sociedade, Norbert Elias propõe o conceito de configuração social, segundo o qual as relações desenvolvidas ao longo de nossas vidas, as diversas experiências que se dão nos diferentes espaços e tempos ocorrem em meio a redes de interdependências. As configurações sociais podem ser de muitos tipos: a

família, a escola, um grupo que se reúne para a prática de esportes ou lazer, uma comunidade, o Estado, enfim, pessoas vivendo numa teia humana, onde, relacionam-se ininterruptamente e reciprocamente, moldando umas às outras, como uma moeda e a sua matriz. Nenhum ser humano age isoladamente, respondendo unicamente a si. Todo indivíduo age em uma determinada configuração social, como um ator reticular nesta rede humana. Cada pessoa é um elo desta trama. Para melhor esclarecer esta questão, Elias propõe pensar as redes humanas como a rede de um tecido. Para tanto, aponta que

nessa rede, muitos fios isolados ligam-se uns aos outros. No entanto, nem a totalidade da rede nem a forma assumida por cada um de seus fios podem ser compreendidas em termos de um único fio, ou mesmo de todos eles, isoladamente considerados; a rede só é compreensível em termos da maneira como eles se ligam, de sua relação recíproca. (ELIAS, 1994, p.35)

Fazendo referência às danças de salão, Elias procura tornar mais clara a compreensão do conceito de configuração social. A partir da imagem de configurações móveis de pessoas interdependentes na pista de dança torna-se mais fácil imaginar, por exemplo, Estados, cidades, famílias ou mesmo sistemas capitalistas, comunistas e feudais como configurações. Desta forma, o sociólogo coloca que

certamente podemos falar na dança em termos gerais, mas ninguém a imaginará como uma estrutura fora do indivíduo ou como uma mera abstração. As mesmas configurações podem certamente ser dançadas por diferentes pessoas, mas, sem uma pluralidade de indivíduos reciprocamente orientados e dependentes, não há dança. Tal como todas as demais configurações sociais, a da dança é relativamente independente dos indivíduos específicos que a formam aqui e agora, mas não de indivíduos como tais. Seria absurdo dizer que as danças são construções mentais abstratas de observações de indivíduos considerados separadamente. O mesmo se aplica a todas as demais configurações. (ELIAS, 2011, p. 240-241)

Em cada uma de suas vivências, cada indivíduo relaciona-se com os demais, assumindo formas específicas de comportamento a partir do seu habitus individual, este formado pela sua autoimagem e a composição social. Este indivíduo opera de acordo com uma “ordem oculta”, entendida aqui como o habitus social. Os traços de caráter, as convicções e ideais, bem como seus afetos e paixões produzem-se individualmente a partir da interação com o outro. Desta forma, “o seu eu mais pessoal

e [as coisas] nas quais se expressa [...] revela-se dessa rede de relações de que ele emergiu e na qual penetra” (ELIAS, 1994, p.36).

Estas teias humanas nas quais o indivíduo está inserido, oferecem-lhe uma série de funções que são mais ou menos escassas, mais ou menos dúcteis. Isto significa que toda rede humana é tensa, móvel, elástica, mas mantém um equilíbrio. De acordo com a rede de interdependência em que atua, o indivíduo sujeita-se a “uma pressão que é exercida por pessoas vivas sobre pessoas vivas” existentes mesmo antes do seu nascimento. Em uma determinada configuração, “a interdependência das funções humanas sujeita o indivíduo” (ELIAS, 1994, p.26). Neste sentido,

a ordem invisível dessa forma de vida em comum, que não pode ser diretamente percebida, oferece ao indivíduo uma gama mais ou menos restrita de funções e modos de comportamento possíveis. Por nascimento ele está inserido num complexo funcional de estrutura bem definida; deve conformar-se a ele, moldar-se de acordo com ele e, talvez, desenvolver-se mais, com base nele. Até a sua liberdade de escolha entre as funções preexistentes é bastante limitada. Depende largamente do ponto em que ele nasce e cresce nessa teia humana, das funções e da situação de seus pais e, em consonância com isso, da escolarização que recebe. (ELIAS, 1994, p. 21)

Para Elias (2011), as estruturas individuais (psicogênese) atendem a um padrão coletivo nas relações entre as pessoas (sociogênese), criando assim um *habitus* coletivo, que funcionaria como uma segunda natureza. O indivíduo assim, age de acordo com o que é esperado pelo grupo ao qual pertence, submetendo-se às relações de poder que tensionam a rede de interdependência em que vive, identificando-se com as regras deste grupo e sujeitando-se a estas.

Ao analisar o processo de civilização, Elias (2011) demonstra que as mudanças a longo prazo que ocorrem por diversas gerações na estrutura psicológica de cada pessoa, a partir do avanço do patamar de vergonha e do nojo, do autocontrole, do comedimento das emoções, da sublimação e da conduta refinada, acabam por promover uma maior diferenciação e integração destas pessoas na sociedade em que vivem.

Assim, num processo contínuo de civilização, alteram-se, a partir da configuração social, as formas do comportamento individual por meio do constrangimento, do controle das emoções e também as relações entre os indivíduos. Cenas cotidianas e funções naturais humanas cada vez mais acontecem de forma privada, em que o que causa desconforto é tirado de cena, e, por conseguinte,

apontado como selvagem, incivilizado, anormal no ser humano. Desta forma, Elias (2011) pontua que a compreensão dos comportamentos esperados e da integração dos indivíduos na atualidade só pode ser apreendida ao se observar o processo civilizador ao qual cada indivíduo é submetido desde o seu nascimento. O processo de desenvolvimento de cada pessoa reflete o que se chama de civilização. Desta forma,

o processo específico de crescimento psicológico nas sociedades ocidentais, (...) nada mais é do que o processo civilizador individual a que todos os jovens, como resultado de um processo civilizador social operante durante muitos séculos, são automaticamente submetidos desde a mais tenra infância, com maior ou menor sucesso. A psicogênese do que constitui o adulto na sociedade civilizada não pode, por isso mesmo, ser compreendida se estudada independentemente da sociogênese de nossa civilização. (ELIAS, 2011, p.15)

A relação entre indivíduo e sociedade foi também discutida por Berger e Luckmann (2013). Para os autores, o processo de socialização compreende a apreensão do mundo social objetivo e subjetivo pelo sujeito. Isto significa dizer que, ao nascer o indivíduo traz em si uma disponibilidade para a sociabilidade, mas não é membro da sociedade. Para isto, o indivíduo necessita, numa sequência temporal, passar a fazer parte da “dialética da sociedade”, a partir dos processos de exteriorização, objetivação e interiorização. Nesta sequência, o primeiro momento seria o da interiorização: a compreensão do outro e a apreensão do mundo social como realidade dotada de sentido. Para os autores, esse processo compreende a socialização, definida como “ampla e consistente introdução de um indivíduo no mundo objetivo de uma sociedade ou de um setor dele” (BERGER e LUCKMANN, 2013, p. 167).

Neste sentido, os autores colocam que na vida de um indivíduo ocorre uma socialização primária e uma socialização secundária. A socialização primária corresponde as primeiras formas de socialização experimentadas na infância, normalmente no seio da família, e que são responsáveis pelo processo de tornar o indivíduo membro da sociedade a partir da ação de outros significativos<sup>18</sup>. Desta forma, seriam as mais importantes e serviriam de estrutura para a socialização secundária. Já a socialização secundária corresponde a qualquer processo pelo qual

---

<sup>18</sup> Neste ponto, os autores apoiam-se na teoria da socialização de George Herbert Mead.

o indivíduo passa após já estar socializado, passando a fazer parte de novos setores da sua sociedade.

A apreensão do mundo social dá-se a partir do fato do indivíduo “assumir o mundo” vivido pelos outros, como seu. Neste sentido, no processo de interiorização realizado pela socialização primária, o indivíduo não somente compreende a realidade dos outros, mas compreende o mundo em que estes vivem, e ainda, este mundo torna-se, assim por dizer, próprio seu. O fato que os autores colocam é que, o indivíduo, ao “assumir” o mundo, pode este mundo “ser modificado de maneira criadora ou (menos provavelmente) até recriado” (BERGER e LUCKMANN, 2011, p. 168).

Na socialização primária, o mundo social seria “filtrado” para o indivíduo pelo “outro significativo”, pessoas próximas e significativas à criança, como, por exemplo, os pais. E a partir de duas características deste último: a sua localização na estrutura social e as suas idiossincrasias individuais. Como exemplo disso, os autores citam que, em sua socialização, as crianças em relação à classe social a qual pertencem, interiorizam não somente uma perspectiva que é própria desta classe, mas ainda, uma percepção que é particular aos indivíduos que os socializam (sejam os pais ou outros significativos). Como resultado disso,

a mesma perspectiva de classe inferior pode introduzir um estado de espírito de contentamento, resignação, amargo ressentimento ou fervente rebeldia. Como consequência, uma criança da classe inferior não somente irá habitar um mundo grandemente diferente do que é próprio da criança de uma classe superior, mas pode chegar a ter um mundo inteiramente diferente daquele da criança de classe inferior que mora na casa ao lado. (BERGER e LUCKMANN, 2013, p. 170)

Neste processo, a criança interioriza, a partir da identificação (sobretudo emocional) com outros significativos, os papéis e atitudes destes últimos, tornando-os assim seus. A partir desta identificação com os outros, a criança identifica-se a si mesma. Vale lembrar que isto não se dá de forma mecânica, nem mesmo unilateralmente. É a partir de uma relação dialética que se dá entre a identificação pelos outros e a autoidentificação, que a identidade se forma. Neste sentido, na socialização primária, o mundo social dos adultos (outros significativos) se impõe às crianças. Embora, para Berger e Luckmann (2013), as crianças não sejam indivíduos passivos no seu processo de socialização, “são os adultos que estabelecem as regras do jogo” (BERGER e LUCKMANN, 2013, p. 174). Esta análise que apresenta a

atuação da criança enquanto ator social de forma bastante limitada, será discutida e criticada por autores contemporâneos, sobretudo pela Sociologia da Infância, como se verá na sequência.

Quanto à socialização secundária, os autores a definem como a interiorização de submundos institucionais, os quais seriam realidades parciais em relação de todo o mundo ou o mundo básico apreendido na socialização primária. Essas realidades parciais dizem respeito à complexidade da divisão do trabalho e à distribuição social do conhecimento. Dito de outra forma, a socialização secundária compreenderia a aquisição do conhecimento de funções específicas, as quais se originariam da divisão do trabalho. Como exemplo de socializações secundárias, pode-se citar aquelas que ocorreriam em outras instituições fora da família, como a escola, a igreja ou o trabalho.

Mas, frente a esta separação tão forte entre socializações primárias e secundárias, autores contemporâneos como Lahire, por exemplo, pensam que não cabe mais tal entendimento. Embora, Lahire (2002) reconheça a importância de se distinguir um primeiro período de socialização dos demais que se seguem (sobretudo pela dependência das crianças pequenas, tanto no aspecto físico quanto emocional, em relação aos adultos), tal compreensão, sugere o autor, contribui para que se conceba a socialização como um processo de passagem do homogêneo (o mundo básico da socialização primária) ao heterogêneo (os submundos institucionais da socialização secundária).

Lahire (2002), questiona que a compreensão dos processos socializadores como uma sucessão ou uma superposição primária-secundária esbarra, primeiramente, no fato de ser raro configurações familiares essencialmente homogêneas. Ele aponta para, na contemporaneidade, a quase inexistência de um “*habitus* familiar coerente”<sup>19</sup>, tanto no ponto de vista do aspecto cultural quanto do aspecto moral, em que se entrecruzam princípios socializadores contraditórios, baseados num amplo sistema de exigências, características, gostos e comportamentos possíveis. Neste sentido, a configuração familiar “nunca é uma instituição total perfeita” (LAHIRE, 2002, p. 32).

---

<sup>19</sup> A noção de *habitus*, a que o autor se refere, diz respeito à concepção formulada por Pierre Bourdieu e definida, de forma genérica, como um “sistema de disposições socialmente constituídas que, enquanto estruturas estruturadas e estruturantes, constituem o princípio gerador e unificador do conjunto das práticas e das ideologias características de um grupo de agentes” (BOURDIEU, 2007, p. 191).

Em segundo lugar, Lahire (2002) observa que, pode-se questionar a socialização como uma sucessão entre uma forma homogênea e outra heterogênea, a partir do fato de a socialização das crianças ocorrer, cada vez mais precocemente, em instituições diferentes ou por atores estranhos ao universo familiar. Desta forma, não se pode esperar que essas diferentes instituições (a creche é um bom exemplo disso) e atores (os educadores ou professores da creche, por exemplo) desenvolvam um “programa de socialização implícito” que seja sistematicamente harmonioso com a socialização familiar. Desta forma, a criança, desde cedo, aprende que há uma maneira de se comportar em casa, em meio à família, e uma outra na creche, por exemplo. Ela aprende que, o que se espera dela num universo, não corresponde exatamente ao que se espera dela em outro. Portanto, pode-se dizer que vive-se, desde muito cedo, de forma simultânea e sucessiva, em contextos sociais diferenciados e que este fato estende-se por toda a vida. Isso implica na afirmação de que

uma vez que um ator foi colocado, simultânea ou sucessivamente, dentro de uma pluralidade de mundos sociais não homogêneos, as vezes até contraditórios, ou dentro de universos sociais relativamente coerentes mas que apresentam, em certos aspectos, contradições, então trata-se de um ator com o estoque de esquemas de ações ou hábitos não homogêneos, não unificados, e com práticas conseqüentemente heterogêneas (e até contraditórias), que variam segundo o contexto social no qual será levado a evoluir. (LAHIRE, 2002, p. 31)

Diante disto, Lahire (2002, p.31) assinala que a contemporaneidade tem produzido um “ator plural”, compreendido como “o produto da experiência, amiúde precoce, de socialização em contextos sociais múltiplos e heterogêneos” e que “no curso de sua trajetória ou simultaneamente no curso de um mesmo período de tempo, participou de universos sociais variados, ocupando aí posições diferentes” (LAHIRE, 2002, p.31).

Neste mesmo sentido, Setton (2002, 2005, 2009) considera que na atualidade, o processo de socialização tem como característica a presença de múltiplas referências identitárias, advindas de diversas instituições socializadoras. No entanto, mesmo que se considere que cada uma dessas instâncias socializadoras tenha campos e lógicas específicas de atuação e estejam baseadas em diferentes valores do ponto de vista ético e moral, acredita-se que são as ações individuais que “tecem as redes de sentido” dos processos socializadores de cada ator social. O

indivíduo é quem articula essas referências (múltiplas e variadas) que lhe são impostas durante a sua trajetória.

Deste modo, pode-se pensar os processos de socialização de crianças em contexto urbanos, sob a existência de um amplo universo de instituições, elementos ou agentes socializadores, além das instituições tradicionais. Assim, instituições de caráter sócio assistencial, diferentes instituições religiosas que uma mesma criança frequenta, espaços de lazer e consumo, e ainda, pensando-se mais amplamente, o próprio bairro e a cidade, têm se apresentado como importantes elementos socializadores.

## 2.2 O BAIRRO COMO UM ELEMENTO SOCIALIZADOR E O TERRITÓRIO COMO INSTRUMENTO POLÍTICO: CONTRIBUIÇÕES DA SOCIOLOGIA URBANA E DA GEOGRAFIA

Ao se pensar no espaço urbano como espaço de socialização das crianças têm-se considerado, conforme Authier (2006) que, sobretudo o bairro onde se vive, não se apresenta aos indivíduos simplesmente como um cenário. Ele constitui-se como um “meio”, ou seja, uma entidade “com propriedades próprias”, capaz de produzir efeitos sobre a ação dos indivíduos. Essas propriedades do “bairro-meio”<sup>20</sup> (AUTHIER, 2006, p. 209) relacionam-se a diferentes aspectos: sua localização, história e imagem e, ainda, aos diferentes recursos que o bairro possui em termos de comércios, equipamentos diversos, espaços de lazer ou atividades. A combinação entre esses aspectos e a heterogeneidade dos grupos que habitam o bairro pode gerar dinâmicas sociais locais variadas, tanto no sentido de encorajar, quanto no sentido de restringir práticas e relações (em termos de sociabilidades) das famílias, dos adultos e das crianças, no/com o bairro (AUTHIER, 2006). Pode-se dizer, deste modo, que

o bairro onde os indivíduos residem pode ter efeitos sobre as sociabilidades, as maneiras de habitar e, mais largamente, as maneiras de ser e de agir dos indivíduos. [...] estes efeitos não são nem mecânicos, nem uniformes, uma vez que atuam de maneira diversa segundo as propriedades sociais dos indivíduos.<sup>21</sup>

---

<sup>20</sup> No original, “*quartier-milleu*”, tradução livre do francês pela autora.

<sup>21</sup> Traduzido livremente do francês pela autora. No original: “*le quartier dans lequel les individus résident peut avoir des effets sur les sociabilités, les manières de habiter et, plus largement, les manières*

Pensando a relação das crianças com o bairro habitado, ao que parece, segundo Authier (2006), este último pode constituir-se em um importante elemento socializador, no qual, em seu cotidiano, as crianças adquirem maneiras de ver, ser e agir ou, ainda, experimentam maneiras de habitar que, de alguma forma, também estruturam suas visões de mundo, práticas e trajetórias.

E se o bairro pode produzir efeitos sobre os processos de socialização das crianças, pode-se pensar então, de que forma as crianças têm vivido, se apropriado (ou não) do bairro em que vivem, e mais, de que forma a política de educação integral na cidade de Curitiba, baseada na concepção de territórios educativos, tem produzido efeitos (ou não) nas formas e espaços de socialização de crianças no bairro Uberaba.

Neste sentido, a primeira ideia que se coloca é que o conceito de território diferencia-se da concepção de espaço geográfico, sendo este último anterior ao território. É necessário também compreender que a concepção de território traz em si, em primeiro lugar, as relações de poder. (RAFFESTIN, 1993; SAQUET, 2009; SOUZA, 2007). Posto isso, considera-se, portanto, que o território caracteriza-se a partir de dimensões interdependentes: das relações de poder, das redes e das identidades que formam-se e atuam no espaço e dos processos espaço-temporais que marcam determinado espaço (SAQUET, 2009). Além disso, conforme assinala Raffestin (1993), mostra-se essencialmente importante considerar-se que a ideia de território (ou territorialização) está intrinsecamente ligada a ação do indivíduo no sentido de apropriação. Portanto,

o território se forma a partir do espaço, é resultado de uma ação conduzida por um ator sintagmático (ator que realiza um programa) em qualquer nível. Ao se apropriar de um espaço, concreto ou abstratamente (por exemplo, pela representação), o ator territorializa o espaço. (RAFFESTIN, 1993, p. 143)

Ainda neste sentido, Saquet (2009) considera que o caráter, ao mesmo tempo material e imaterial do território (e da territorialidade), requer a compreensão deste como a unidade entre as dimensões econômica, política, cultural e natural, considerando aqui, o espaço e as redes que nele se formam.

A constituição do território (enquanto produto social e condição) relaciona-se essencialmente, como dito, com a ideia de territorialidade. Nesta relação estão

---

*d'être et d'agir des individus. [...] ces effets ne sont ni mécaniques, ni uniformes, puisqu'ils agissent diversement selon les propriétés des individus". (AUTHIER, 2006, p. 212).*

envolvidos atores, redes, poderes, apropriação, produção, tempos, espaços e os movimentos constantes de territorialização, desterritorialização e reterritorialização. Enquanto o território constitui as formas e relações materiais e imateriais e expressa-se pela apropriação e dominação, a territorialidade, por sua vez, corresponde ao poder exercido, não limitando-se às relações políticas, mas sim, ao enlace destas às relações econômicas e culturais e ainda indivíduos, grupos, redes e lugares de controle de relações do/no espaço (geográfico) (SAQUET, 2009). Desta forma, pode-se concluir que

a territorialidade efetiva-se em todas as nossas relações cotidianas, ou melhor, ela corresponde às nossas relações sociais cotidianas em tramas, no trabalho, na família, na rua, na praça, na igreja, no trem, na rodoviária, enfim, na cidade-urbano, no rural-agrário e nas relações urbano-rurais de maneira múltipla e híbrida. (SAQUET, 2009, p.90)

Tal afirmação aponta para o questionamento de qual seria o território (educativo) das crianças e, quais as possíveis formas de apropriação do espaço por elas, ou seja, quais territorialidades as crianças exercem em suas relações cotidianas. Neste sentido ainda, cabe o questionamento de, em qual medida, no contexto de um bairro, essas territorialidades podem ser mais alargadas ou mais restritas devido às contradições, tensões e expressões de desigualdade presentes no território e ainda, mais próximas ou distanciadas da concepção de território educativo como proposto nas formulações da educação integral no Brasil atualmente, sobretudo do Programa Mais Educação. Tal questão mostra-se relevante, uma vez que, a infância, historicamente, tem sido pensada enquanto categoria a ser “cuidada” e, portanto, institucionalizada em espaços “próprios” para a sua educação, ao mesmo tempo que, de forma aparentemente contraditória, apresenta-se a ideia de educação integral como um “projeto de cidade”.

### 2.3 INFÂNCIA E CRIANÇA: CONTRIBUIÇÕES DA SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA

No final dos anos 1990, Régine Sirota (2007) ao realizar uma revisão de literatura da produção sobre a infância em língua francesa (considerando sobretudo as análises realizadas nos anos 1990) apontava a efervescência de uma Sociologia da Infância e, ao mesmo tempo, as dificuldades da construção de um objeto de

trabalho que, até então, apresentava-se fragmentado, de um lado pelo imaginário social e de outro, pela sua vinculação ao combate militante.

Tida até então como um “pequeno objeto”, qualificado pelos sociólogos de língua francesa como “fantasma onipresente” “terra incógnita”, “refugo”, “mudo”, “quimera” ou ainda pelos sociólogos de língua inglesa como uma “categoria minoritária”, objeto “marginalizado”, “excluído”, “invisível”, e sobretudo, interpretada até então, a partir dos aportes da psicologia, a infância passa a ser reconstruída como um objeto sociológico, quer seja pela sociologia francesa, quer seja pela sociologia inglesa, a partir da concepção da criança como ator social e pelo interesse pelos processos de socialização da infância (SIROTA, 2007).

As análises da infância emergentes naquele período se preocupavam em conhecer as formas como as crianças, enquanto atores sociais, participavam de trocas e interações, transformando a sociedade, opondo-se assim, às análises sociológicas da infância em que as crianças eram estudadas a partir de instituições, como a escola ou a família. E é justamente a partir da oposição da concepção da infância como um objeto passivo em relação às instituições socializadoras que surge o desenho de uma sociologia da infância (SIROTA, 2007). É bom lembrar que, embora tenha-se produzido um número considerável de pesquisas sobre a infância desde a década de 1920, sobretudo nos Estados Unidos, foi a partir da década de 1980, que as pesquisas sociológicas sobre a infância se intensificaram<sup>22</sup> (MONTANDON, 2011).

No Brasil, também na década de 1990, conforme apontam Abramowicz e Oliveira (2012), a Sociologia da Infância começou a delimitar-se, sobretudo a partir de pesquisas nas áreas da educação e da sociologia, inspiradas na produção de língua francesa (ancorada principalmente na sociologia da educação e na relação entre a infância e a instituição escolar, como já dito) e também na produção de língua inglesa (aportada na sociologia da família, nos estudos feministas e na antropologia). As autoras apontam que, a partir daquele momento os estudos se intensificaram e que,

---

<sup>22</sup> Ao realizar um balanço retrospectivo da literatura sobre a infância na área da sociologia (sobretudo de língua inglesa), Cléopâtre Montandon identificou, a partir dos anos 1980, uma intensa atividade dos sociólogos interessados na infância. Constatou, desta forma, uma grande diversidade quanto às questões exploradas e também a predominância de pesquisas empíricas. Entre as categorias de pesquisa, Montandon (1998), identificou a predominância de quatro temáticas: as relações entre gerações; as relações entre crianças; as crianças enquanto um grupo de idade e, por fim, as diferentes instituições destinadas às crianças.

deste movimento considerou-se a ideia de não ser possível pensar-se uma sociologia da infância brasileira que não levasse em conta

[os] aportes étnico-raciais, de gênero, sexualidade e de classe social, pois a exigência epistemológica de pensar a criança e sua infância como construção social exige estes recortes, sem a qual ficaremos em pressupostos genéricos, universais e colonialistas. (ABRAMOWICZ e OLIVEIRA, 2012, p.51)

Passadas duas décadas da publicação dos balanços realizados por Montandon e Sirota, Sarmiento e Marchi (2008) apontam que a infância, enquanto objeto de estudo, conta atualmente com um campo sociológico constituído. Entre os elementos que demonstram a constituição do campo da Sociologia da Infância, os autores evidenciam os seguintes indicadores (SARMENTO e MARCHI, 2008, p. 2):

- A delimitação do conceito de infância como categoria social e da criança como ator social.
- A produção de quadros teóricos, conceituais e interpretativos da infância, entre eles a reelaboração do conceito de geração; a tese de “reprodução interpretativa”; o conceito de “ofício de aluno” e de “ofício de criança”; o conceito de “construtivismo social da infância”; a definição de metodologias e procedimentos de análise, privilegiados e orientados à infância e às crianças.
- A realização de encontro e intercâmbio entre os pesquisadores da Sociologia da Infância.
- A realização de reuniões científicas e a produção de revistas e coleções temáticas sobre a infância, divulgando o conhecimento produzido.
- No âmbito das universidades, a criação de programas e estudos de pós-graduação voltados de forma expressa à Sociologia da Infância.

Desta forma, pode-se pensar o desenvolvimento da Sociologia da Infância nas últimas décadas, a partir da emergente produção teórica nesta área, como colocado no quadro a seguir (QUADRO 2):

QUADRO 2 – SÍNTESE DO BALANÇO REALIZADO POR SARMENTO E MARCHI (2008)

<b>Quadros teóricos, conceituais e interpretativos da infância</b>	<b>Autores<sup>23</sup></b>
Reelaboração do conceito de geração	Qvortrup, 2000; Alanen, 2001; Mayall, 2002; Sarmento, 2005.
Tese de “reprodução interpretativa”	Corsaro, 1997.
Conceito de “ofício de aluno” e de “ofício de criança”	Chamboredon e Prevot, 1982; Sirotta, 1993.
Conceito de “construtivismo social da infância”	James, Jenks e Prout, 1998.
Definição de metodologias e procedimentos de análise, privilegiados e orientados à infância e às crianças	Cristhensen e James, 2005.

FONTE: Sarmento e Marchi (2008). Organização: A autora (2015).

Conforme apontam Sarmento e Marchi (2008), “atravessam” o campo da Sociologia da Infância disputas paradigmáticas ancoradas em distintas vertentes teóricas e discussões epistemológicas sobre o conhecimento acerca das crianças. Deste modo, pode-se dizer que a Sociologia da Infância se “divide” em três perspectivas teóricas da sociologia: a estrutural, a interpretativa e a perspectiva crítica; relacionando-se, respectivamente, cada uma delas, a um conceito chave do pensamento sociológico: a estrutura, a ação e a práxis (SARMENTO e MARCHI, 2008).

A perspectiva estruturalista preocupa-se com as condições estruturais da infância e com a possibilidade de ação das crianças nestas condições. A ênfase apresenta-se na concepção de infância como categoria geracional e na compreensão de como a infância relaciona-se, nos planos diacrônico e sincrônico, com as demais categorias geracionais e de que forma, essas relações afetam as estruturas sociais. Nesta perspectiva, a infância constitui uma categoria social permanente independentemente das crianças, indivíduos concretos que a integram, ainda que se considere as variações relativas ao momento histórico e às mudanças estruturais da sociedade e nos modos de articulação simbólica da infância. Considerando-se, sobretudo, aspectos demográficos, sociais e econômicos. Nesta perspectiva são privilegiados os estudos voltados à desconstrução das imagens históricas da infância, as políticas públicas, os direitos e a cidadania (SARMENTO e MARCHI, 2008).

A perspectiva interpretativa da infância concebe, igualmente, que a infância constitui uma categoria social permanente, porém reconhece que as crianças, enquanto atores sociais, constroem, a partir de processos de subjetivação e da

<sup>23</sup> Ver: SARMENTO e MARCHI, 2008.

reprodução interpretativa<sup>24</sup>, no quadro da construção simbólica, seus mundos de vida. Neste sentido, a reprodução interpretativa expressa-se pela capacidade das crianças, na interação com os pares, de interpretar e transformar a herança cultural transmitida pelos adultos. Nesta perspectiva, as pesquisas, sobretudo, referem-se à ação social das crianças; às culturas da infância, à cultura lúdica da infância (o jogo e o lazer); à desconstrução do imaginário social sobre a infância, às interações entre os pares e intergeracionais e, as crianças nas instâncias socializadoras (instituições) e no espaço público. Privilegiam-se, na perspectiva interpretativa, as pesquisas qualitativas, etnográficas e estudos de caso (SARMENTO e MARCHI, 2008).

A perspectiva crítica compreende a infância como uma construção histórica e, ao mesmo tempo, como um grupo social oprimido e que caracteriza-se como uma condição social prejudicada, no sentido de constituir-se como um grupo historicamente marginalizado e excluído. Neste sentido, para esta perspectiva, a sociologia da infância deve contribuir para a “emancipação social da infância”. Privilegiam-se, na perspectiva crítica da infância, as pesquisas analíticas e investigativas e formas de intervenção (investigação participativa) por meio, sobretudo, de estudos aplicados. Articulam-se às pesquisas sobre a infância, as pesquisas feministas e dos movimentos sociais, privilegiando-se os recortes de gênero, raça, etnia, classe social (SARMENTO e MARCHI, 2008).

Conforme Sarmiento e Marchi (2008) mostra-se como um desafio à sociologia da infância, articular nos quadros teóricos e conceituais, os conceitos clássicos de estrutura, ação e práxis que são, habitualmente, utilizados de modo dicotômico e não integrado a fim de que se possa, conceitualmente, compreender “a complexa (des)ordem da infância na segunda modernidade” (SARMENTO e MARCHI, 2008, p. 4). Um outro desafio apontado é a superação das teorias psicologizantes da infância, as quais baseiam-se em uma percepção individualista que concebe a socialização das crianças em termos de adaptação e internalização dos conhecimentos e regras produzidos pelos adultos (CORSARO, 2011).

Posto isto, repõe-se a ideia de que nesta pesquisa, considera-se a importância da compreensão de conceitos tanto da perspectiva estruturalista, quanto da perspectiva interpretativa. Assim, a seguir serão expostos os conceitos, de cada uma dessas vertentes sociológicas, que podem contribuir para a análise da relação

---

<sup>24</sup> Conceito central na obra de Willian Corsaro.

que se estabelece entre a política e a infância e também, a relação das crianças com a cidade e o bairro em seus processos de socialização e na constituição de territórios educativos<sup>25</sup>. Desta forma, tem-se como intuito destacar a compreensão da infância enquanto categoria social; do conceito de geração enquanto categoria estrutural; da criança como ator social; e da reprodução interpretativa efetivada pelas crianças em seus processos de socialização.

Conforme aponta Sarmento (2005), um dos conceitos basilares da sociologia da infância é o de geração. A geração constitui uma categoria estrutural da infância, uma vez que o aspecto geracional conjuga-se aos aspectos de classe, gênero, raça, etnia e culturais numa relação que pode ativar ou desativar, ainda que em partes, os efeitos destes aportes nos processos de estratificação social e na construção das relações sociais.

Sarmento (2005) aponta que Qvortrup ao apropriar-se do conceito clássico de geração formulado por Mannheim (dito de forma genérica, ligada à ideia de geração enquanto grupo temporal localizado historicamente) assume a dimensão estrutural desta. Deste modo, geração é entendida como uma variável independente, des-historizada, logo, “trans-histórica” e que relaciona-se, de modo geral, aos aspectos demográficos e econômicos da sociedade. Posto isso, têm-se a diferenciação entre os conceitos de infância e criança. Para Sarmento (2005),

a infância é independente das crianças; estas são os actores sociais concretos que em cada momento integram a categoria geracional; ora, por efeito da variação etária desses actores, a “geração” está continuamente a ser “preenchida” e “esvaziada” dos seus elementos constitutivos concretos. A geração é o que permanece, como categoria estrutural, sendo prioritariamente definida por factores igualmente estruturais: a estabilidade e a mudança demográfica [...]; o impacto que sofre das políticas sociais; os efeitos que recebe e que produz nos movimentos de longo curso e na sustentabilidade dos sistemas constitutivos do Estado-Providência; a afectação específica do produto e a respectiva distribuição; o envolvimento nas relações de produção e de consumo etc. (SARMENTO, 2005, p.364-365)

Qvortrup (2011) afirma que a infância define-se não pelas características individuais da criança, tampouco em termos biológicos, mas constitui-se, principalmente, pela definição das características que organizam as crianças

---

<sup>25</sup> Nesta pesquisa reconhece-se que ambas as perspectivas, estruturalista e interpretativa, da infância mostram-se, em vários aspectos, incompatíveis. No entanto, a compreensão de conceitos importantes destas duas perspectivas faz-se importante neste estudo, uma vez que o objeto de pesquisa diz respeito à relação entre a política nacional de educação integral (macro) e os processos de socialização de crianças no contexto do bairro pesquisado (micro).

(enquanto membros da categoria estrutural infância) socialmente e pela posição da infância em relação a outros grupos sociais (geracionais) dominantes. Para o autor,

em termos estruturais, a infância não tem um começo e um fim temporais, e não pode, portanto, ser compreendida de maneira periódica. É compreendida, mais apropriadamente, como uma categoria permanente de qualquer estrutura geracional. As duas noções de infância – enquanto um período e enquanto uma categoria permanente – não se contradizem. Elas podem e, de fato, coexistem lado a lado, mas os significados de ambas são bem diferentes. (QVORTRUP, 2010, p. 13)

Conceber a infância como uma categoria estrutural permanente significa compreendê-la em constante transformação e, ao mesmo tempo, como uma estrutura da qual todas as crianças fazem parte. Dito de outra forma, a infância não é uma categoria nem transitória nem temporal. Ela caracteriza-se pela sua permanência. Deste modo,

a infância existe enquanto um espaço social para receber qualquer criança nascida e para incluí-la – para o que der e vier – por todo o período da sua infância. Quando essa criança crescer e se tornar um adulto, a sua infância terá chegado ao fim, mas enquanto categoria a infância não desaparece, ao contrário, continua a existir para receber novas gerações de crianças. (QVORTRUP, 2010, p. 637)

A perspectiva estruturalista, como já assinalado antes, tende a privilegiar a análise das relações intergeracionais. Porém, mostra-se igualmente importante considerar-se as relações intrageracionais e os aspectos culturais e simbólicos da infância (QVORTRUP, 2010; SARMENTO, 2005, 2008; CORSARO, 2011). Desta forma, compreender que as crianças, enquanto seres sociais integrantes da categoria estrutural infância, diferenciam-se em relação aos modos de estratificação social; aos aportes de classe social; às questões da sua etnia, raça ou cor; ao gênero e à região em que habitam; demonstra a diversidade social da infância e neste mesmo ponto, recusa uma “concepção uniformizadora da infância” (SARMENTO, 2005, p. 371). Neste sentido, pode-se dizer que pensar a “infância” requer considerar-se que há “infâncias”. Compreende-se, deste modo, que a infância como categoria social apresenta elementos que a caracterizam de forma homogênea, em relação à outras categorias geracionais, como um grupo minoritário e marginalizado. Porém, as condições de vida das crianças que formam esta categoria social apontam para elementos de diferenciação e heterogeneidade (SARMENTO, 2005, p. 371).

Outro aspecto importante em relação às crianças, enquanto seres sociais que integram a categoria social infância, diz respeito à atuação das próprias crianças em seus processos de socialização. Em meio a heterogeneidade dos modos de vida das crianças, numa perspectiva interpretativa, reconhece-se que estas são produtoras de culturas próprias da infância. Sendo que, deste ponto de vista, quanto aos processos socializadores e a relação entre adultos e crianças pode-se dizer que

não existe mais simplesmente uma transmissão vista como uma inculcação de valores e de normas de uma geração a outra, mas passa-se a considerar a criança como um ator, isto é, como um 'ser no presente', o que supõe trocas entre gerações. Não estamos mais num esquema vertical descendente, não existe um ir-e-vir, uma reversibilidade do processo. [...] A criança é conceituada a partir de um movimento da Sociologia Geral que se volta ao ator, o que, no âmbito das teorias do interacionismo simbólico, e das tradições interpretativas e fenomenológicas, permite considerá-la como um ator integral. (SIROTA, 2007, p.45)

A tese da reprodução interpretativa (CORSARO, 2011) tem como princípio o lugar ocupado pelas crianças e a sua participação na produção e reprodução de culturas, uma vez que, considera-se que a criança não apenas internaliza de forma privada normas, habilidades e conhecimentos adultos, mas nos processos de socialização, apropria-se, reinventa e reproduz, de forma inovadora e criativa, culturas. Este processo conjuga as ações coletivas das crianças, os valores compartilhados e a produção de culturas de pares infantis, a partir de informações primeiramente mediadas pelos adultos. Define-se, assim “a cultura de pares infantis como um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e preocupações que as crianças produzem e compartilham em interação com as demais” (CORSARO, 2011, p.128). Neste sentido, a criança como produtora de cultura, ao mesmo tempo, afeta e é afetada pela sociedade.

## 2.4 POLÍTICA, INFÂNCIA E TERRITÓRIOS EDUCATIVOS: APROXIMANDO CONCEITOS

Conforme Sarmiento, Fernandes e Tomás (2007) de modo geral, as políticas públicas produzem efeitos diversos sobre as gerações, porém tal fato não é considerado, por exemplo, na avaliação das políticas públicas. A participação dos diversos grupos sociais no espaço público é marcada por mobilizações e intervenções, crenças e representações sociais e ainda pelo acionamento de

dispositivos institucionais e políticos que caracterizam, tanto os direitos formais dos indivíduos e grupos, quanto as possibilidades de participação nas decisões políticas. Neste sentido, a infância caracteriza-se entre os diversos grupos sociais e categorias excluídas, como aquela que se mantém numa situação marginal, especialmente prejudicada, já que, ora é invisibilizada nas políticas públicas (muitas vezes, nas próprias políticas voltadas à infância), ora, em grande parte, é excluída dos processos decisórios do/no espaço público.

Neste mesmo sentido, Qvortrup (2010) indica que a transformação da infância não se deve diretamente à uma política (como interesse da sociedade na infância) voltada explicitamente a esse propósito. Segundo o autor, transformações na sociedade em geral, mesmo que não visem diretamente as crianças, impactam profundamente na vida delas. Exemplos disso são os fenômenos ligados ao período de industrialização, como pode-se citar, a mecanização, a urbanização, a secularização, a individualização e a democratização. Outros exemplos de eventos simultâneos a estes como a abolição do trabalho infantil e os movimentos de defesa da criança; o fenômeno da escolarização em massa; a queda da fertilidade; o surgimento da sentimentalização e o interesse científico; servem para demonstrar a amplitude do alcance e o conseqüente significado do impacto dos parâmetros de ordem macroeconômica, macropolítica e macrosocial na infância.

Pode-se deste modo, como apontado por Qvortrup (2010), por exemplo, pensar a institucionalização da infância e, mais especificamente, o processo histórico de escolarização da infância como resultado das demandas advindas do desenvolvimento de uma economia e de um sistema governamental em transformação. Embora tenha havido o interesse em promover a educação escolar das crianças, tal fenômeno deve-se, essencialmente, a um propósito relacionado à economia, ao desenvolvimento do comércio e da indústria e de forma mais ampla, aos interesses da sociedade em geral (QVORTRUP, 2010). Assim, é necessário considerar que a infância, mesmo que involuntariamente, constitui parte da sociedade e da política social, e ainda, que políticas de diversos campos (finanças, habitação, transportes, planejamento urbano) trazem conseqüências para a infância, inclusive as que não a visem.

Embora evidentes os efeitos das políticas públicas sobre a infância, as crianças permanecem sendo “o único grupo social verdadeiramente excluído de direitos políticos expressos” (SARMENTO, FERNANDES e TOMÁS, 2007). Tal fato,

deve-se, historicamente, à construção da infância através da sua exclusão dos espaços sociais de influência, o que contribuiu para que, de forma ambígua, tenha-se “protegido” as crianças, mas também as tenha afastado da economia e da política (QVORTRUP, 2010). Como exemplo disso, Sarmiento, Fernandes e Tomás (2007) apontam a não-participação nas decisões, ou mesmo discussões, comunitárias e políticas e a não-participação formal das crianças no mundo do trabalho (áreas estas reservadas à ação adulta) e ainda a restrição do convívio social das crianças aos círculos da família e a sua permanência sob constante proteção e controle dos adultos, seja no contexto familiar ou em instituições.

Esta exclusão da infância das esferas públicas de decisão e do exercício direto dos seus direitos políticos (como é o caso de voto, mas, obviamente, não restringe-se apenas a este), a partir do seu “confinamento”, ainda que, em determinados aspectos representem uma forma de proteção às crianças (como é o caso do trabalho), historicamente produziu a ausência das crianças da cena política representativa (nas diferentes esferas) e além disso, a sua invisibilidade enquanto atores políticos concretos. Neste sentido, Sarmiento, Fernandes e Tomás (2007) colocam que

a privação de direitos políticos não é sinónimo de ausência de participação política. A história de todos os grupos sociais que sucessivamente foram inseridos no grupo dos cidadãos dotados de direitos políticos [...] contém provas evidentes de uma participação sem reconhecimento legítimo. A participação, individual e colectiva, está para além do enquadramento jurídico das democracias ocidentais representativas. Por conseguinte, não é de ausência de acção política que se trata, mas de invisibilização na cena pública. (SARMENTO, FERNANDES e TOMÁS, 2007, p.185)

Deste modo, se por um lado, a “proteção” das crianças promoveu melhorias significativas para estas (libertação do trabalho, queda das taxas de mortalidade, acesso à educação, por exemplo), por outro, vale lembrar que, não se pode falar em universalidade em termos destas melhorias e que ainda, esta proteção promoveu um “confinamento” da infância, caracterizando-a como uma categoria social “desapossada de condições de um vínculo social pleno com o resto da sociedade”. (SARMENTO, FERNANDES E TOMÁS, 2007, p. 189)

Qvortrup (2010) identifica que, na contemporaneidade, a relação entre infância e política é marcada por essa ambiguidade ocasionada pela separação do

mundo das crianças do mundo dos adultos. Com isso, aponta que tal relação, entre política e infância, pode ser identificada tendo-se:

- As crianças como sujeitos;
- as crianças ou a infância como objetos não visados pelas políticas no sentido do impacto das forças estruturais sobre elas;
- as crianças ou a infância como objetos visados pelas políticas públicas voltadas a elas;
- as crianças ou a infância como objetos instrumentalizados.

Neste sentido, Qvortrup (2010) expõe que a relação entre infância e política, pode ser compreendida a partir de diferentes noções:

- A noção de **política da infância** refere-se ao entendimento e as decisões da sociedade quanto à infância, o que se quer com ou para ela. De acordo com o período histórico, relaciona-se com “a maneira de desenhar estruturalmente a infância e de mudar conscientemente a sua arquitetura”. (QVORTRUP, 2010, p. 787)
- A noção de **política para crianças** diz respeito às iniciativas nacionais de longo prazo que se destinam ao desenvolvimento das crianças como um grupo. Direciona-se às crianças de forma geral, portanto, independente de crianças individuais.
- A noção de **políticas para a infância** refere-se às políticas destinadas à um grupo de crianças (por exemplo os programas municipais que se destinam a crianças de determinado contexto).
- E por fim, a **noção de políticas para a criança** volta-se aos programas destinados às crianças individualmente, como, por exemplo, uma política para crianças em situação de risco (QVORTRUP, 2010).

### **3 A EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL E EM CURITIBA NA CONTEMPORANEIDADE**

Neste capítulo localiza-se, nos ordenamentos legais, a concepção de educação integral<sup>26</sup> e os mecanismos para a sua efetivação. Aponta-se como, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), o princípio de “formação integral” presente na Constituição Federal (1988) e no Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) vem sendo conjugado à melhoria da qualidade da educação, a partir da ampliação de tempos, espaços e oportunidades educativas.

Ainda neste terceiro capítulo, expõe-se sobre o Programa Mais Educação, principal estratégia do governo federal para a oferta de educação integral. Busca-se localizar nos documentos que orientam a sua implementação, suas bases conceituais, sobretudo as concepções de territórios educativos, intersetorialidade e redes socioeducativas, bem como as concepções de educação integral e infância.

Trata-se ainda, de realizar um breve histórico da educação integral em Curitiba, apresentando sua configuração na atualidade, seus programas, ações e oferta de vagas e ainda, a sua relação e articulação com a política do governo federal.

#### **3.1 A EDUCAÇÃO INTEGRAL NA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA: A AMPLIAÇÃO COMO ESTRATÉGIA DE PROTEÇÃO INTEGRAL E DE MELHORIA DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO**

Dada a quase universalização do ensino fundamental pela expansão quantitativa de crianças matriculadas nesta etapa de ensino, a agenda política assumiu como meta, a melhoria da qualidade da educação. Neste contexto, a educação integral apresenta-se, atualmente, nas formulações do governo federal, tanto como uma forma de promover a proteção integral de crianças e adolescentes, como uma estratégia de melhoria, a partir da ampliação de tempos, espaços e oportunidades educativas.

---

<sup>26</sup> Conforme afirma Moll (2012), no Brasil a educação integral é comumente “compreendida como educação escolar de dia inteiro, constituída e enriquecida por significativas possibilidades formativas” (MOLL, 2012, p. 129). Tal compreensão pode ser apreendida nos mais recentes documentos referentes a esta oferta, como por exemplo, o Plano Nacional de Educação de 2014. Portanto, embora se reconheça a diferença entre os termos e concepções de educação integral (que trazem em si diferentes visões de mundo) e educação em tempo integral, nesta pesquisa optou-se pelo uso da expressão “educação integral” em referência à educação em tempo integral.

Neste sentido, pode-se dizer que a educação integral constitui-se como um “campo” (no sentido bourdieusiano do termo)<sup>27</sup> emergente na educação (LECLERC e MOLL, 2012), impulsionando discussões tanto sobre a necessidade da sua universalização e obrigatoriedade, como também na produção acadêmica brasileira e internacional. Conforme aponta Cavaliere (2007), a questão do tempo escolar tem se caracterizado como um objeto de estudo importante no conjunto de reflexões acerca da escola. Leclerc e Moll (2012), referindo-se à atual política de educação integral no Brasil, apontam que

em um contexto de desigualdades econômicas, políticas e sociais, em que o acesso à ciência, à cultura e à tecnologia vincula-se ao pertencimento étnico, territorial, de classe, de gênero e de orientação sexual, a construção de uma política de educação básica de tempo integral faz parte das políticas afirmativas e de enfrentamento de desigualdades. (LECLERC e MOLL, 2012, P.17)

Em relação aos diversos projetos de educação integral em curso atualmente no Brasil, Cavaliere (2007) identifica a existência de diferentes concepções de escola de tempo integral, o que resulta, na prática, em uma diversidade de projetos que, por vezes, apresentam objetivos até mesmo antagônicos. Entre as visões de escola de tempo integral, a autora identifica quatro concepções que se mostram, muitas vezes, diluídas e misturadas nos projetos em desenvolvimento no país.

Predominantemente, apresenta-se a concepção assistencialista da escola em tempo integral, ou seja, uma escola para os alunos desprivilegiados, voltada ao “atendimento” das crianças e que tem por objetivo suprir as deficiências gerais no que tange à formação dos alunos, substituindo a família e priorizando a ocupação do tempo e a socialização primária. Conforme aponta Cavaliere (2007), nesta concepção “a escola não é o lugar do saber, do aprendizado, da cultura, mas um lugar onde as crianças das classes populares serão ‘atendidas’ de forma semelhante aos doentes”. (CAVALIERE, 2007, p. 1028)

Uma outra concepção identificada por Cavaliere (2007) é aquela de visão autoritária, onde a escola é vista como uma instituição voltada à prevenção do crime, e também uma forma de contenção da violência e da delinquência. Neste sentido, “estar ‘preso’ na escola é sempre melhor do que estar na rua”. (CAVALIERE, 2007,

---

<sup>27</sup> Dito de modo sintético, o conceito de campo é definido por Bourdieu (2007) como “um universo relativamente autônomo de relações específicas e objetivas entre as posições ocupadas pelos seus agentes que determinam a forma de tais relações” (BOURDIEU, 2007, p. 66).

p.1028). A escola de tempo integral, nesta concepção volta-se às rotinas rígidas e relaciona-se, de alguma forma, com atividades de formação para o trabalho.

Uma outra concepção é a democrática. Nesta visão, a escola teria um papel emancipatório e o tempo integral poderia proporcionar uma educação mais efetiva do ponto de vista cultural, com o aprofundamento do conhecimento e o desenvolvimento do espírito crítico e das vivências democráticas. Neste sentido, a permanência na escola por um tempo diário ampliado, garantiria aos alunos um melhor desempenho em relação aos saberes escolares, os quais seriam instrumentalizados para a emancipação (CAVALIERE, 2007).

E por fim, Cavaliere (2007) aponta mais recentemente o surgimento de uma outra concepção, a qual a autora identifica como multissetorial (ou intersetorial, como aparece nas formulações do Programa Mais Educação, por exemplo). Nesta visão, a educação em tempo integral independe da estruturação de uma escola de horário integral e amplia-se para fora da escola. O tempo integral não centraliza-se em uma única instituição (como é o caso da escola). Esta concepção surge a partir da percepção de que as estruturas de Estado, isoladamente, seriam incapazes de garantir uma educação para o mundo contemporâneo, e que, portanto, as ações diversificadas ofertadas preferencialmente pelos setores não-governamentais corroborariam para uma educação de qualidade (CAVALIERE, 2007).

Na base legal que orienta a educação integral no Brasil, pode-se constatar que a tentativa de realizar o ideal de “formação integral” está posto em diferentes documentos. Este ideal tem sido conjugado de distintas formas, desde a doutrina de proteção integral de crianças e adolescentes, como exposto e já mencionado na Constituição Federal de 1988 e no Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei Federal n. 8.069/90), passando pela ideia de educação integral relacionada à melhoria de qualidade da educação pela ampliação da jornada escolar presente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Federal n. 9.394/96) até a concepção de territórios educativos, como se vê nos documentos atuais referentes ao Programa Mais Educação e ainda mais recentemente, no Plano Nacional de Educação de 2014.

Na Constituição Federal (CF) este ideal está posto quando esta apresenta, em seu artigo 6º, a educação como o primeiro dos direitos sociais<sup>28</sup> e ainda, em seu art. 205, na afirmação de que

a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 2015)

E, ainda, na declaração presente no art. 227, segundo o qual,

é dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (BRASIL, 2015)

A Constituição Federal de 1988 representou, inegavelmente, um avanço jurídico quanto à tentativa de promoção de um Estado de Bem-Estar. Porém, a garantia aos direitos sociais postos na CF esbarrou no controle do Estado e na diminuição dos gastos públicos. As políticas sociais que seguiram à sua promulgação foram marcadas por dois aspectos estruturantes: o redimensionamento do papel do Estado e o ajuste fiscal. Para a educação, isso representou o embate entre a expectativa da melhoria da qualidade da educação e a disponibilidade de recursos orçamentários para este fim. O que se seguiu, foi, segundo Oliveira e Araújo (2005), o “entendimento” de qualidade baseada nos conceitos de eficiência e produtividade, numa lógica empresarial (menor custo e controle do produto) contrária a ideia de democratização da educação. Enquanto na década de 1980, a ideia de qualidade da educação estava ligada a ampliação do acesso às etapas obrigatórias de educação, nos anos 1990 a qualidade ligou-se à ideia de produtividade (OLIVEIRA e ARAÚJO, 2005).

O Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, documento que promove “a institucionalização da infância e adolescência como sujeitos de direitos” (PEREZ e PASSONE, 2010, p. 664) reafirma, como já posto na CF, a doutrina da proteção

---

<sup>28</sup> Constituem os direitos sociais além da educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados. (BRASIL, 2015)

integral dos direitos da criança e do adolescente, como expresso em seus artigos terceiro e quarto:

Art. 3º A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade. (BRASIL, 1990)

Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. (BRASIL, 1990)

O ECA constitui a formalização da prioridade de crianças e adolescentes de receber proteção e socorro, no atendimento nos serviços públicos, na formulação e execução de políticas públicas e na destinação de recursos (BRASIL, 1990). Trata-se, portanto, do instrumento formal de garantia dos direitos sociais da criança e do adolescente.

Neste mesmo sentido, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB também corrobora com esta concepção de formação humana integral como expresso no seu artigo 2º com o reconhecimento de que

[...] a educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1996).

E esse ideal, aliado a perspectiva da melhoria da qualidade da educação, neste documento, se traduz em ampliação da jornada escolar. Pode-se, desta forma, ler no art. 34, da LDB as seguintes referências: “[...] a jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola”, e mais adiante no mesmo artigo, § 2º, está exposto que “o ensino será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino” e, finalmente, nas disposições transitórias da lei, no art. 87, têm-se como intento no § 5º que “Serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral” (BRASIL, 1996). Embora, represente um avanço a menção da ampliação da jornada escolar,

não há nesta lei qualquer orientação quanto à forma de implantação da extensão da carga horária, bem como não define o que se entende por tempo integral.

Já em 2001, o Plano Nacional da Educação – PNE (Lei Federal n. 10.172/2001) foi apresentado. Foram definidos como objetivos gerais do PNE: elevar o nível de escolaridade da população em geral; melhorar a qualidade do ensino em todos os níveis; reduzir desigualdades tanto sociais quanto regionais referentes às condições de acesso e permanência na educação; e, democratizar a gestão do ensino público, com a maior participação de profissionais, alunos e comunidades escolares.

E é na proposição das metas e objetivos para o ensino fundamental que a definição de tempo integral parece um pouco mais clara. A proposta era a de ampliar de forma progressiva a jornada escolar para no mínimo sete horas diárias e com provisão de professores e funcionários em número suficiente para a organização deste tipo de escola. Mas, vários aspectos ainda deixam de ser mencionados como, por exemplo, a não existência de proposições sobre a construção de equipamentos e mobiliários específicos para a educação em tempo integral.

No que se refere à qualidade da educação, reconhece-se no PNE a escassez de recursos como um elemento limitador, portanto estabelecem-se como prioridades: a garantia de ensino fundamental de oito anos a todas as crianças de 7 a 14 anos e a oferta de educação em tempo integral para as crianças das camadas sociais mais necessitadas, entre outras. Reconhece-se neste documento que o atendimento em tempo integral pode representar um avanço, no sentido de “diminuir as desigualdades sociais e ampliar democraticamente as oportunidades de aprendizagem” (BRASIL, 2001). Neste sentido, o ensino em tempo integral é apresentado como uma forma de “solucionar” questões como a universalização do ensino e a repetência. Aponta-se também, neste documento, que a escola tem responsabilidades sociais para além do ensinar, sobretudo para “crianças carentes” e que, portanto, necessita ampliar o seu atendimento social. Neste sentido, está expresso em seus objetivos e metas:

21. Ampliar, progressivamente a jornada escolar visando expandir a escola de tempo integral, que abranja um período de pelo menos sete horas diárias, com previsão de professores e funcionários em número suficiente. 22. Prover, nas escolas de tempo integral, preferencialmente para as crianças das famílias de menor renda, no mínimo duas refeições, apoio às tarefas escolares, a prática de esportes e atividades artísticas, nos moldes do Programa de Renda Mínima Associado a Ações Socioeducativas. (BRASIL, 2001)

Dourado (2010) aponta que o PNE representou a hegemonia governamental no embate entre o projeto de educação da sociedade e o projeto do executivo federal e que, por fim, o PNE teve como marca a adoção de políticas focalizadas, a ênfase no ensino fundamental e a efetivação de instrumentos para a construção de um sistema de avaliação. Entre os pontos centrais presentes no projeto da sociedade brasileira e que não foram contemplados no projeto do MEC e logo, ficaram de fora do PNE, o autor destaca a instituição do Sistema Nacional de Educação, o Fórum Nacional da Educação e a redefinição do Conselho Nacional de Educação. Tal fato deve-se a tradição patrimonial, a ofensiva governamental e a falta de proposições dos parlamentares favoráveis às demandas da sociedade civil organizada. Isso resultou em um

plano com questões e limites estruturais significativos, no tocante ao plano propriamente dito, em sua acepção de Plano de Estado e, em seu bojo, na organicidade e articulação entre concepção, diretrizes e metas e o potencial de sua materialização, no que concerne, entre outros fatores, à gestão e ao financiamento da educação nacional. (DOURADO, 2006, p. 31)

Mais adiante, o Plano do Desenvolvimento da Educação (PDE) de 2007 organiza ações para os diferentes níveis, modalidades e etapas da educação nacional, apresentando um conjunto de programas voltados à garantia do desenvolvimento da educação nacional, com vistas à erradicação da pobreza e da marginalização e à redução das desigualdades sociais e regionais. Neste sentido, o PDE é apresentado como um plano de ações e não apenas a instrumentalização do PNE de 2001, que é apontado como um diagnóstico da educação (MEC, 2008).

Conceitualmente, O PDE estrutura-se a partir da noção de “um arranjo educativo” que considera como fundamental a melhoria da qualidade da educação. Há a consideração dos seguintes princípios:

- a) Visão sistêmica da educação: busca-se superar a fragmentação entre os níveis, etapas e modalidades da educação ancorada, sobretudo, em princípios de gestão da educação gerencialistas e fiscalistas “que tomaram os investimentos em educação como gastos, em um suposto contexto de restrição fiscal” (MEC, 2008, p.8).
- b) Territorialidade: propõe-se o conceito de “arranjo educativo”, considerando o elemento territorial na definição de programas e ações educacionais. Desta forma, coloca-se como ideia principal que

o enlace entre educação e ordenação territorial é essencial na medida em que é no território que as clivagens culturais e sociais, dadas pela Geografia e pela História, se estabelecem e se reproduzem. Toda discrepância de oportunidades educacionais pode ser territorialmente demarcada: centro e periferia, cidade e campo, capital e interior. Clivagens essas reproduzidas entre bairros de um mesmo município, entre municípios, entre estados e entre regiões do País. A razão de ser do PDE está precisamente na necessidade de enfrentar estruturalmente a desigualdade de oportunidades educacionais. Reduzir desigualdades sociais e regionais, na educação, exige pensá-la no plano do País. (MEC, 2008, p.6)

- c) Desenvolvimento: propõe-se o alinhamento das políticas educacionais e demais políticas sociais de desenvolvimento econômico e social.
- d) Regime de colaboração: para cumprir a sua função redistributiva e supletiva relativa à educação, como exposto na CF, o Estado assumiu/encarregou-se, a partir do PDE, de instrumentalizar e aperfeiçoar mecanismos de assistência técnica e financeira (FUNDEB) de avaliação (IDEB), além de outras políticas e programas voltados à melhoria da educação (entre estas ações, destaca-se o Programa Mais Educação).
- e) Responsabilização da classe política (*accountability*): articula-se à avaliação e à mobilização social.
- f) Mobilização social: explicita-se o papel da sociedade civil no acompanhamento do plano, bem como a proposição de ajustes e a fiscalização do cumprimento dos deveres do Estado.

Entre as ações do PDE que incidem sobre a educação integral, destaca-se o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB<sup>29</sup> (Emenda Constitucional n. 53/2006, Lei n. 11.494/2007, Decreto n. 6.253/2007) que, em substituição ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF (Emenda Constitucional n. 14/1996), apresenta a diferenciação entre os coeficientes destinados aos alunos matriculados em período integral e em período regular, sendo que a escola de tempo integral passa a receber 25% a mais por aluno matriculado (MEC, 2008). Incide também sobre a educação integral, o Índice de Desenvolvimento

---

<sup>29</sup> O FUNDEB constitui um fundo contábil de natureza financeira, formado pela contribuição de parte dos recursos de todos os entes da federação (União, estados, Distrito Federal e municípios). O Governo Federal reúne os recursos que serão destinados à educação básica do país e os distribui de maneira igualitária entre os entes federados considerando o número de alunos matriculados, de acordo com os dados do censo escolar. A distribuição contempla as modalidades regular, especial, Educação de Jovens e Adultos (EJA), integral, indígena e quilombola e os tipos de estabelecimentos de ensino da educação básica das redes públicas de ensino, tanto estaduais quanto municipais (MEC, 2008).

da Educação Básica- IDEB<sup>30</sup>, que posteriormente servirá como critério para os territórios e escolas participantes do Programa Mais Educação.

Menezes (2012) considera que o FUNDEB representa um “divisor de águas no que tange à garantia do direito à educação em tempo integral” (MENEZES, 2012, p 141), primeiramente por superar as menções à educação em tempo integral contidas na LDB e no PNE-2001 que não estavam claras quanto ao entendimento de “tempo integral”. E, em segundo lugar, em substituição ao FUNDEF, superá-lo no sentido de destinar recursos para a diferentes etapas de ensino, educação infantil, ensino fundamental e médio e ainda, para as matrículas em tempo integral. Neste sentido, fez-se necessário estabelecer uma carga horária mínima associada à jornada escolar que caracterizasse o “período integral”, para que governos estaduais e municipais tivessem acesso aos recursos vinculados à implantação e manutenção das matrículas em tempo integral. Desta forma, delimitou-se o entendimento de “educação básica em tempo integral”<sup>31</sup> como exposto no artigo 4º do Decreto n. 6.253/2007:

[...] considera-se educação básica em tempo integral a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total que um mesmo aluno permanece na escola ou em atividades escolares [...]. (BRASIL, 2007)

Assim, pode-se dizer que, a educação integral, embora nem sempre tenha sido ligada à ampliação do tempo da criança na escola, mas sim, à ideia de formação integral do sujeito, com o passar dos anos, a partir principalmente do PNE de 2001 e do PDE (por meio do FUNDEB), e atualmente, tem sido compreendida e defendida para ser realizada a partir da ampliação da jornada escolar para 7 horas diárias.

Já o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (Decreto n. 6.094 /2007), alicerce básico do PDE, foi apresentado como a conjugação de esforços entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, além da sociedade civil, famílias e comunidades escolares em torno da promoção de melhoria da qualidade da educação. Trata-se de um conjunto de 28 diretrizes destinadas aos sistemas de

---

<sup>30</sup> O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica- IDEB constitui um instrumento indicador da qualidade da educação formulado a partir do fluxo escolar e das médias de desempenho dos alunos nas avaliações de larga escala. Considera os dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e médias de desempenho dos alunos nas avaliações do Inep, o Saeb – para os estados e Distrito Federal e para o país, e a Prova Brasil – para os municípios.

<sup>31</sup> Para o ano de 2007, definiu-se como educação em tempo integral “o período igual ou superior a seis horas diárias”, conforme o artigo 20 do Decreto n. 6.253/2007. (BRASIL, 2007)

ensino (municipais e estaduais) que aderiram voluntariamente ao plano e que pautam-se em resultados das avaliações da qualidade de ensino e rendimento dos estudantes. Entre as diretrizes que trazem orientações quanto à educação integral, sobretudo no que diz respeito à ampliação dos tempos, espaços e oportunidades educativas, destacam-se:

VII - ampliar as possibilidades de permanência do educando sob responsabilidade da escola para além da jornada regular;  
XXIV - integrar os programas da área da educação com os de outras áreas como saúde, esporte, assistência social, cultura, dentre outras, com vista ao fortalecimento da identidade do educando com sua escola;  
XXVI - transformar a escola num espaço comunitário e manter ou recuperar aqueles espaços e equipamentos públicos da cidade que possam ser utilizados pela comunidade escolar;  
XXVII - firmar parcerias externas à comunidade escolar, visando a melhoria da infraestrutura da escola ou a promoção de projetos socioculturais e ações educativas. (BRASIL, 2007)

Também são chamados a participar do plano, em caráter voluntário “organizações sindicais e da sociedade civil, fundações, entidades de classe empresariais, igrejas e entidades confessionais, famílias, pessoas físicas e jurídicas que se mobilizem para a melhoria da qualidade da educação básica”. (BRASIL, 2007)

A respeito de como o PDE foi recebido pela população, Saviani (2007) aponta que, embora sua recepção tenha sido favorável pela opinião pública, ainda mais a partir da ampla divulgação na imprensa, manifestações contrárias alertavam que ele poderia não atender à expectativa de melhoria da qualidade da educação. Isso porque o plano não trazia claros quais seriam os mecanismos de controle das ações realizadas pelos governos dos entes federados, o que poderia mascarar a manipulação de dados para o recebimento dos recursos, permitindo, por exemplo, a apresentação de estatísticas que dissimulassem o desempenho efetivo de suas redes, interferindo, desta forma, negativamente na qualidade da educação.

### 3.2 AMPLIAR A EDUCAÇÃO INTEGRAL PELO TERRITÓRIO: O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO, A CIDADE EDUCADORA, OS TERRITÓRIOS EDUCATIVOS E A INTERSETORIALIDADE

Parte integrante do PDE, o Programa Mais Educação (PME) instituído pela Portaria Interministerial n. 17/2007 e pelo Decreto Presidencial n. 7083/2010, apresentou-se como uma estratégia indutiva do Governo Federal para a constituição

de uma política de educação integral em tempo integral para crianças, adolescentes e jovens, por meio de atividades socioeducativas no contraturno escolar. Para tanto, contempla a ampliação dos tempos e dos espaços educativos de redes e escolas, pautando-se pela noção de formação integral e emancipadora, por meio do estímulo à expressão e ao protagonismo de crianças, adolescentes e jovens (BRASIL, 2007b).

O PME pretende promover a ampliação do tempo da jornada escolar e uma organização curricular diferenciada, propiciando a expansão das oportunidades educativas na perspectiva da educação integral. Neste sentido, as atividades socioeducativas ofertadas no contraturno escolar devem desenvolver-se e incluir-se nos campos da educação definidos pelo programa: artes, cultura, esporte, lazer. Mas também contemplam diferentes perspectivas: direitos humanos, convivência e democracia, temáticas ambientais, tecnologias e saúde.

Entre as finalidades do PME expressas na Portaria Interministerial n.17/2007 estão: reduzir os índices de evasão, reprovação e distorção idade/série; oferecer atendimento educacional especializado às crianças, adolescentes e jovens com necessidades educacionais especiais; prevenir e combater o trabalho infantil, a exploração sexual e outras formas de violência contra crianças, adolescentes e jovens; promover o desenvolvimento das linguagens artísticas, literárias e estéticas nos educandos; valorizar a diversidade cultural brasileira; estimular a interação efetiva em torno de práticas esportivas, educacionais e de lazer; promover a aproximação entre a escola, as famílias e as comunidades; integrar equipamentos sociais e comunitários entre si e com a escola (BRASIL, 2007c).

Proposto como uma política intersetorial, o PME articula-se a outros programas e ações do governo federal destinados a crianças e adolescentes promovidas pelo Ministério da Educação; Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome; Ministério da Cultura; e Ministério do Esporte. Prevê-se ainda, a integração de programas e ações de outros ministérios e secretarias ao PME, bem como a participação de ações dos estados, Distrito Federal e municípios, instituições públicas e privadas na oferta de atividades aos estudantes, desde que assegurada a gratuidade das atividades e a integração destas ao projeto político-pedagógico das redes e escolas em questão.

No que se refere às atribuições e competências dos integrantes do programa, cabe ao governo federal (ministérios e secretarias federais): a promoção da articulação técnica e a cooperação técnica entre ministérios e esferas estaduais e

municipais; a assistência técnica e conceitual na implementação dos projetos; capacitação de gestores e demais profissionais para o programa; estímulo a parcerias público-privadas. Já aos estados, Distrito Federal e municípios compete: a articulação entre os programas do governo federal já realizados em seus territórios e destinados às suas populações visando a ampliação de tempos e espaços educativos; a articulação de outros programas do seu âmbito de atuação e que contribuam aos propósitos do programa; estímulo à participação da comunidade, seja em atividades ou pela oferta de espaços por parte desta, além da qualificação de todos os profissionais envolvidos no programa (BRASIL, 2007c).

A referida portaria também instituiu, no âmbito do programa, o Fórum Mais Educação. Formado por representantes dos ministérios e secretarias integrantes e coordenado pelo MEC, o fórum tem caráter consultivo e tem como função colaborar para a implementação e realização do monitoramento e avaliação do programa, com o intuito de subsidiar o planejamento de ações, permitindo, desta forma, identificar iniciativas e promover a focalização da ação do Poder Público em regiões mais vulneráveis. Vale lembrar que o PME é operacionalizado pela Secretaria de Educação Básica (SEB- MEC) e o suporte financeiro é realizado por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), para as escolas prioritárias.

Como pode-se ver, na portaria interministerial que institui o Programa Mais Educação, embora se faça menção à participação e à utilização de espaços da comunidade para a ampliação das atividades socioeducativas aos estudantes, bem como à intersetorialidade entre os diferentes programas e ações dos ministérios participantes, a ideia de “territórios educativos” ainda não estava formulada. Tal ideal seria apresentado nos documentos de orientação organizados pelo MEC posteriormente, conforme apontado por Silva e Silva (2014), e no Decreto Presidencial n. 7083 de 2010.

No decreto acima citado, o papel do espaço e do território já aparece mais destacado, a partir, por exemplo, da formulação do que se propõe sobre a educação em tempo integral, que avança em relação a definição presente no decreto que regulamenta o FUNDEB, no sentido de ampliar os espaços para esta oferta. Pode-se ler, neste sentido, no § 3º do mesmo artigo 1º:

As atividades poderão ser desenvolvidas dentro do espaço escolar, de acordo com a disponibilidade da escola, ou fora dele sob orientação pedagógica da escola, mediante **o uso dos equipamentos públicos e do estabelecimento de parcerias com órgãos ou instituições locais**. (BRASIL, 2010, grifos meus)

E é neste decreto que a ideia de constituição de “territórios educativos” aparece de forma mais explícita, que apresenta como um dos princípios do programa

a constituição de territórios educativos para o desenvolvimento de atividades de educação integral, por meio da integração dos espaços escolares com equipamentos públicos como centros comunitários, bibliotecas públicas, praças, parques, museus e cinemas (BRASIL, 2010).

Esta noção de “territórios educativos” está baseada na concepção de “cidade educadora”, surgida nos anos 1990, em Barcelona, a partir do I Congresso Internacional das Cidades Educadoras e que originou o documento “Carta das Cidades Educadoras”, no qual se revelava “os princípios essenciais ao impulso educador da cidade” (CENPEC, 2006, p.156). Neste sentido, coloca-se que toda cidade pode e deve exercer e desenvolver esta função educadora, para além das suas funções tradicionais (econômica, social, política, prestadora de serviços), ocupando-se prioritariamente de crianças e jovens. Ou seja, compreende-se, de uma forma ampla, que toda cidade tem características que podem atender e educar integralmente crianças e jovens.

Já em sua versão revista, de 2004, a Carta das Cidades Educadoras afirma que na contemporaneidade as cidades, independente do seu tamanho, apresentam “inúmeras possibilidades educadoras”, mas, ao mesmo tempo e na mesma medida, podem estar “sujeitas a forças e inércias deseducadoras”. Porém, o tom da carta ainda é salvacionista, como vê-se na afirmação de que

de uma maneira ou de outra, a cidade oferece importantes elementos para uma formação integral: é um sistema complexo e, ao mesmo tempo, um agente educativo permanente, plural e poliédrico, capaz de contrariar os fatores deseducativos. (CENPEC, 2006, p.156)

Entre as críticas à apropriação do conceito de território educativo fundamentado no ideário das Cidades Educadoras pelo Programa Mais Educação, Barbosa (2010) aponta que constitui uma estratégia do Estado para mascarar a falta de investimentos na ampliação da infraestrutura das escolas públicas. O argumento

do “diálogo” com as comunidades, entidades privadas e do terceiro setor defendido no PME como um mecanismo de participação e de constituição de territórios educativos tem, para o autor, como objetivo mostrar que existe condições favoráveis para a ampliação da jornada escolar, quando na realidade, o programa tem se realizado de forma precária e limitadora (BARBOSA, 2010).

Quanto à precariedade da estrutura de escolas e a escassez de investimentos nos equipamentos para a educação integral, apontada por Barbosa (2010), tais aspectos parecem não representar um impedimento para a ampliação da jornada escolar no âmbito do PME. Mesmo que não se ampliem os espaços para além da escola, esta parece estar potencialmente preparada para a oferta de educação em tempo integral, como exposto no documento “Programa Mais Educação- Passo a passo”<sup>32</sup>, de 2013, produzido pelo MEC/SEB e organizado por Jaqueline Moll, o qual diz que

o reconhecimento de que a escola não tem espaço físico para acolher crianças, adolescentes e jovens nas atividades de Educação Integral não pode desmobilizar os atores desse processo. O mapeamento de espaços, tempos e oportunidades é tarefa que deve ser feita com toda a comunidade. [...] **Muitas vezes, a escola tem um espaço onde são deixadas somente as caixas com os materiais que o MEC envia. Esvazie esse espaço e tenha uma sala ou uma sala a mais para as atividades de Educação Integral!!** Os manuais, os livros, os jogos devem chegar nas mãos de quem precisa deles. **Vamos lá, professor(a)!** Distribua os materiais! Faça uma estante e ponha os livros no canto da sala que vira um projeto de biblioteca! Em outros lugares há salas com entulhos: cadeiras e mesas quebradas, materiais ultrapassados, caixas com atas e registros antigos. **É preciso arejar esses espaços e ressignificá-los. No pátio podem ser colocadas mesas para os jogos de xadrez e tênis de mesa. Em alguns lugares, as escolas colocaram toldos/ pequenas coberturas que vêm permitindo atividades de teatro, de dança, jornal escolar, entre outros.** Enfim, o desafio que está posto é de redescobrir a escola e seu entorno, ressignificando seus espaços! (MEC, 2013, p,19-20, grifos meus).

Vê-se, portanto, neste documento, que a educação integral, no âmbito do PME, pode efetivar-se em espaços improvisados como “salas [antes] com entulhos” que podem (e devem) ser “arejadas” e “ressignificadas”, pátios adaptados com “toldos” ou “pequenas coberturas”, contando-se com o empenho de professores, como explícito na citação “Vamos lá, professor(a)!” (MEC, 2013, p.20), e não com investimentos na estrutura física das escolas participantes do programa.

---

<sup>32</sup> O Caderno Mais Educação- Passo a passo tem sido produzido pelo MEC desde o ano de 2011 e tem como objetivo orientar a implementação do Programa Mais Educação nas escolas que ofertam educação em tempo integral.

Quanto às questões referentes ao território que estão contempladas no Decreto Presidencial n. 7083/2010, destaca-se o artigo 5º que dispõe sobre os critérios utilizados pelo MEC para a definição das escolas participantes do PME, que desde a sua implementação considerou diferentes critérios e aspectos territoriais, populacionais e dos próprios estudantes, como exposto no artigo 5º, o qual diz que

o Ministério da Educação definirá a cada ano os critérios de priorização de atendimento do Programa Mais Educação, utilizando, entre outros, dados referentes à realidade da escola, ao índice de desenvolvimento da educação básica [...] e às situações de vulnerabilidade social dos estudantes. (BRASIL, 2010)

Neste sentido, mostra-se interessante notar que com o passar dos anos, de 2008 a 2014 e com a ampliação da oferta de educação em tempo integral nos municípios e redes de ensino, os critérios para a seleção das escolas foram sendo revistos, como pode-se constatar nos quadros a seguir (QUADRO 3, QUADRO 4), voltando-se, prioritariamente, à vulnerabilidade social e articulando-se de maneira mais direta ao Programa Bolsa-Família.

Vale lembrar que a questão da vulnerabilidade social também relaciona-se à definição dos estudantes participantes do PME, considerando-se, em primeiro lugar, os estudantes que estão em situação de risco e vulnerabilidade social. Destacam-se também os seguintes indicadores relacionados aos alunos: estudantes que congregam seus colegas, ou seja, aqueles que têm características pessoais de incentivadores e líderes positivos; estudantes em defasagem série/idade; estudantes das séries finais da 1ª fase do ensino fundamental (4º /5º anos), nas quais há uma maior evasão na transição para a 2ª fase; estudantes das séries finais da 2ª fase do ensino fundamental (8º e/ou 9º anos), nas quais igualmente há um alto índice de abandono; estudantes de séries onde são detectados índices de evasão e/ou repetência. Admite-se, porém que, cada escola, de acordo com o seu projeto político-pedagógico e em diálogo com a sua comunidade, poderá definir quantos e quais alunos participarão das atividades. (BRASIL, 2011, p. 13).

QUADRO 3 – CRITÉRIOS OBSERVADOS PARA A SELEÇÃO DAS ESCOLAS E REPASSE DO PDDE– ASPECTOS TERRITORIAIS

Ano	Critérios observados	
	Aspectos territoriais/ Populacionais	Participação em outros programas sociais
2008	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Capitais;</li> <li>▪ Cidades das regiões metropolitanas com mais de 200 mil habitantes.</li> </ul>	Não houve.
2009	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Cidades de regiões metropolitanas ou no entorno das capitais com mais de 100 mil habitantes;</li> <li>▪ Municípios com mais de 50 mil habitantes em estados de pouca densidade populacional (pólos locais).</li> </ul>	Programa Nacional de Segurança Pública com Cidadania – PRONASCI, do Ministério da Justiça.
2010	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Escolas em zonas de vulnerabilidade social;</li> <li>▪ Cidades com mais de 163 mil habitantes pertencentes ao Grupo de Trabalho das Grandes Cidades/SEB/MEC;</li> <li>▪ Escolas das cidades com mais de 90 mil habitantes.</li> </ul>	Grupo de Trabalho das Grandes Cidades/SEB/MEC.
2011	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Cidades com população igual ou superior a 18.844 habitantes.</li> </ul>	
2012	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Territórios prioritários do Plano Brasil Sem Miséria.</li> </ul>	Plano Brasil Sem Miséria; Programa Bolsa Família; (50% dos estudantes); Programa Escola Aberta.
2013	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Escolas localizadas em todos os municípios do País.</li> </ul>	Programa Bolsa Família (50% dos estudantes).
2014	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Escolas localizadas em todos os municípios do País.</li> </ul>	Programa Bolsa Família (50% dos estudantes).

FONTE: MEC (2008; 2009; 2010; 2011; 2012; 2013; 2014). Organização: A autora (2015).

QUADRO 4 – CRITÉRIOS OBSERVADOS PARA A SELEÇÃO DAS ESCOLAS E REPASSE DO PDDE– ASPECTOS DAS REDES DE ENSINO E ESCOLAS

Ano	Critérios observados		
	Participação em programas do MEC	IDEB observado	Demais aspectos da escola
2008	Compromisso Todos pela Educação; PDDE.	Menor que 2,9.	-Mínimo de 99 matrículas registradas no censo 2007.
2009	Compromisso Todos pela Educação; PDDE/Integral. <sup>33</sup>	Baixo IDEB em relação ao município.	-Mínimo de 99 matrículas registradas no censo 2008.
2010	PDDE/Integral	Séries iniciais: abaixo ou igual a 4,2. Séries finais: abaixo ou igual à 3,8.	Localizada em regiões vulneráveis.
2011	PDDE/Integral; PDE/ Escola <sup>34</sup> .	Séries iniciais: abaixo ou igual a 4,2. Séries finais: abaixo ou igual a 3,8.	Localizada em regiões vulneráveis
2012	- PDDE/Integral; PDE/ Escola.	Séries iniciais: abaixo ou igual a 4,2. Séries finais: abaixo ou igual a 3,8	Localizada em regiões vulneráveis
2013	- PDDE/Integral; PDE/ Escola.	Séries iniciais: abaixo ou igual a 4,6. Séries finais: abaixo ou igual a 3,9.	Localizada em regiões vulneráveis
2014	- PDDE/Integral; PDE/ Escola.	Séries iniciais: abaixo ou igual a 4,6. Séries finais: abaixo ou igual a 3,9.	Localizada em regiões vulneráveis

FONTE: MEC (2008-2014). Organização: A autora (2015).

Ainda entre os documentos que norteiam atualmente a educação integral no país, o recém aprovado Plano Nacional da Educação- PNE (Lei Federal n. 13.005/2014) também aponta, e de maneira mais clara e explícita, em uma das suas vinte metas, a ampliação da oferta de Educação Integral como uma proposta de melhoria da qualidade da educação. Desta vez, detalhou-se como esta ampliação deverá acontecer, avançando-se assim, em relação às propostas anteriores de educação integral. A meta 6, por exemplo, prevê a ampliação da jornada para 7 horas diárias a ser oferecida a “no mínimo 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica”. (BRASIL, 2014)

Na tabela a seguir (TABELA 2) estão representados os dados do Censo Escolar (MEC, 2013; 2014; 2015) referentes às escolas que têm ao menos uma matrícula em tempo integral no período de 2012 a 2014. Percebe-se que se têm aproximado do critério para o alcance da meta proposta pelo PNE, sendo que no ano

<sup>33</sup> Criado em 1995, o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) tem por finalidade prestar assistência financeira, em caráter suplementar, às escolas públicas da educação básica das redes estaduais, municipais e do Distrito Federal e às escolas privadas de educação especial mantidas por entidades sem fins lucrativos, registradas no Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS) como beneficentes de assistência social, ou outras similares de atendimento direto e gratuito ao público.

<sup>34</sup> O PDE Escola é um programa de apoio e auxílio à gestão escolar que tem por objetivo a melhoria da gestão de escolas por meio do planejamento participativo. Para a execução do projeto, o MEC disponibiliza recursos financeiros às escolas prioritizadas, Em Curitiba, atualmente, 20 escolas da rede estadual de ensino participam do PDE Escola.

de 2014, o percentual de escolas públicas brasileiras que possuíam vagas em tempo integral era de 42%. No entanto, ao se observar os dados referentes a cada região brasileira nota-se que enquanto o Sul e o Centro-Oeste já superaram esta meta, com 52,1% e 57,3%, respectivamente, de escolas com educação em tempo integral; ao passo que no Norte, apenas 26,1% tem matrículas em tempo integral.

TABELA 2 – ESCOLAS PÚBLICAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA COM PELO MENOS UMA MATRÍCULA EM TEMPO INTEGRAL – BRASIL E REGIÕES – 2012– 2014

ANO	2012		2013		2014	
	TOTAL DE ESCOLAS	% DE ESCOLAS	TOTAL DE ESCOLAS	% DE ESCOLAS	TOTAL DE ESCOLAS	% DE ESCOLAS
Brasil	43.816	28,3	52.226	34,4	62.575	42,0
Norte	3.033	13,6	4.417	20,2	5.647	26,1
Nordeste	12.698	19,8	17.021	27,5	22.986	38,5
Sudeste	16.146	39,9	17.722	43,9	19.176	47,7
Sul	8.791	43,8	8.791	46,6	10.383	52,1
Centro-Oeste	3.148	41,4	3.759	49,3	4.383	57,3

FONTE: MEC/Inep/Censo Escolar. Organização: Todos Pela Educação (2016).

Em relação ao número de matrículas, outro critério referente à meta, nota-se também um crescimento significativo entre os anos de 2012 e 2014, atingindo 15,7% das crianças e jovens que estudam das redes públicas de educação básica. Observa-se também a diferença no índice de matrículas em tempo integral entre as regiões, que é de 20,4% no Nordeste (a qual mais que dobrou o número de matrículas no período observado) e de 12,6% no Sudeste e de 13,3% no Norte.

TABELA 3 – MATRÍCULAS EM TEMPO INTEGRAL EM ESCOLAS PÚBLICAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA – BRASIL E REGIÕES – 2012–2014

ANO	2012		2013		2014	
	TOTAL	%	TOTAL	%	TOTAL	%
Brasil	3.817.926	9,0	4.955.607	12,0	6.395.102	15,7
Norte	292.141	6,2	460.065	9,8	618.548	13,3
Nordeste	1.029.764	8,0	1.644.494	13,0	2.508.939	20,4
Sudeste	1.543.036	9,7	1.741.381	11,1	1.948.734	12,6
Sul	682.441	12,2	756.294	13,9	872.486	16,2
Centro-Oeste	270.544	9,0	353.373	11,9	446.395	15,1

FONTE: MEC/Inep/ Censo Escolar. Organização: Todos Pela Educação (2016).

Outro dado observado diz respeito às diferenças em relação às matrículas em tempo integral quanto às etapas da educação básica (TABELA 4). Nota-se que, em maior parte se concentram na Educação Infantil (28,1%) e, em menor parte nas demais etapas; nos anos iniciais do Ensino Fundamental são 20,5% das matrículas e

nos anos finais do Ensino Fundamental 15,5%. No Ensino Médio, o índice é expressivamente baixo, apenas 5,7% de matrículas em tempo integral.

TABELA 4 – TOTAL E PERCENTUAL DE MATRÍCULAS EM TEMPO INTEGRAL EM ESCOLAS PÚBLICAS POR ETAPA DE ENSINO – BRASIL – 2012–2014

ANO ETAPA	2012		2013		2014	
	TOTAL	%	TOTAL	%	TOTAL	%
Educação Infantil	1.379.701	26,6	1.485.767	27,6	1.557.091	28,1
EF- Anos Iniciais	1.309.942	9,7	1.876.133	14,2	2.675.787	20,5
EF-Anos Finais	791.793	6,7	1.202.897	10,5	1.695.511	15,5
Ensino Médio	268.421	3,7	344.021	4,7	411.527	5,7

FONTE: MEC/Inep/ Censo Escolar. Organização: Todos Pela Educação (2016).

Destaca-se que no PNE de 2014, a compreensão que se tem do termo “Educação Integral” está igualmente ligada à ampliação da jornada escolar e também ao uso de espaços educativos para além dos muros da escola, com destaque para os “territórios educativos”, como já visto em outros documentos. Tal perspectiva, de ampliação temporal acompanhada de ampliação espacial, ganhou força com o Programa Mais Educação, instituído em 2007, principal política de educação integral nacional e responsável pelo crescimento da oferta desta forma de organização de ensino no país. Perseguindo esta ideia da ampliação dos tempos, mas também dando ênfase aos espaços (dentro e fora da escola), destaca-se, a seguir, as estratégias colocadas no plano para se alcançar tal meta. Entre as estratégias voltadas diretamente ao espaço escolar, coloca-se como intento:

- Construção de escolas adequadas ao atendimento em horário integral;
- Ampliação e reestruturação das escolas públicas;
- Instalação de quadras poliesportivas, laboratórios, espaços para atividades culturais como bibliotecas e auditórios, cozinhas, refeitórios, banheiros.

Quanto à estrutura física das escolas que ofertam educação integral no Brasil, na rede pública, importa dizer que a maior parte delas não apresenta condições adequadas à permanência dos estudantes em seus espaços em período integral. De acordo com os dados do Censo Escolar 2014 (MEC, 2014), pouco mais da metade dos estabelecimentos apresenta biblioteca ou sala de estudos (53,9%). Apenas 10,6% das escolas tem laboratório de Ciências e somente 9,5% tem auditórios. Outro dado

que revela a precariedade da estrutura das escolas que ofertam educação integral refere-se à presença de refeitórios nestes espaços: menos da metade destas escolas (47,9%) tem um lugar apropriado para que os alunos realizem as refeições. Aponta-se ainda, que apenas 37% destas escolas tem quadras para a prática de esportes.

TABELA 5 – ESCOLAS DA REDE PÚBLICA COM MATRÍCULAS EM TEMPO INTEGRAL SEGUNDO OS RECURSOS DISPONÍVEIS– BRASIL – 2014

RECURSOS	(%)
Auditório	9,5
Biblioteca e/ou sala de leitura	53,9
Cozinha	98,3
Laboratório de Ciências	10,6
Laboratório de informática	55,9
Quadra de esportes	37,0
Refeitório	47,9
Banheiro dentro do prédio	95,6

FONTE: MEC/INEP/ Censo Escolar. Organização: Todos pela Educação (2016).

Já ao que se refere à constituição de territórios educativos e redes socioeducativas, utilizando-se de outros espaços para além do espaço propriamente escolar, como já visto em outros documentos, tem-se como intento no PNE- 2014:

- Articulação da escola com os diferentes espaços educativos, culturais e esportivos e com equipamentos públicos, como centros comunitários, bibliotecas, praças, parques, museus, teatros, cinemas e planetários;
- Estímulo à oferta de atividades voltadas aos alunos da rede pública em entidades privadas de serviço social vinculadas ao sistema sindical, de forma concomitante e em articulação com a rede pública de ensino.

Assim, observando estes últimos documentos citados percebe-se que estes têm em comum, enfatizar, além da ampliação do tempo da jornada escolar também a ampliação dos espaços para além dos muros da escola, considerando três aspectos para esta ampliação: o potencial de toda cidade assumir-se como uma “Cidade Educadora” e a constituição de territórios educativos; a participação da comunidade e a intersetorialidade entre as políticas educacionais e as demais políticas de caráter social na constituição de redes socioeducativas. Portanto, a seguir, se analisará mais detidamente tais formulações a partir de três cadernos da Série Mais Educação, percebendo suas ênfases.

No ano de 2009, A Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação – SECAD, lançou a Série Mais Educação, uma

trilogia voltada à conceituação, operacionalização e implementação do Programa Mais Educação (sendo que posteriormente foram produzidos outros materiais). O primeiro caderno, intitulado “Gestão Intersetorial no Território”, além de apresentar os marcos legais que orientam o programa e apresentar os demais programas a ele vinculados, traz os conceitos de educação integral, gestão intersetorial e de territórios educativos. O caderno dois, intitulado “Educação Integral: texto referência para o debate nacional”, expõe a proposta de educação integral no âmbito do Programa Mais Educação, a questão da formação e condições de trabalho de educadores na perspectiva e contexto da educação integral, bem como o papel do Estado como indutor e o papel das redes socioeducativas. Por fim, o terceiro caderno, intitulado “Rede de Saberes Mais Educação”, sugere caminhos para o diálogo entre saberes escolares e comunitários na elaboração de propostas educativas e a construção de Mandalas de Saberes, forma sugerida para a organização pedagógico-curricular (BRASIL, 2009a; 2009b, 2009c).

Destes cadernos, a seguir, pretende-se apreender as concepções que se relacionam intrinsecamente com a ideia de cidade educadora e territórios educativos, sendo seus conceitos basilares: intersetorialidade, redes socioeducativas e governança. Têm-se ainda como objetivo, compreender as noções de educação integral e infância presentes nestes materiais.

Na perspectiva de educação integral proposta no PME, o papel do Estado caracteriza-se como indutor, pautando-se no princípio da educação como direito de todos e dever do Estado e da concepção Educação Integral como meio para o exercício pleno da cidadania em uma sociedade democrática. Neste sentido, as ações do Estado voltam-se à orquestração das ações de diferentes áreas sociais em que cabe ao governo federal o planejamento, a coordenação da implementação, o monitoramento e a avaliação das ações pedagógicas que ocorrem no espaço e tempo escolar e outros espaços socioeducativos, considerando ainda para a efetivação de tais ações a destinação de maiores recursos para a oferta das condições técnico-financeiras, bem como o estímulo e fortalecimento do controle público por meio da gestão democrática e participativa (BRASIL. 2009b). Considera-se, neste sentido, o aluno como o centro do fazer educativo e o seu direito à educação concretiza-se a partir da qualidade da aprendizagem deste aluno, justificando a necessidade da educação integral, como forma de melhorar o rendimento escolar.

Como exposto nos documentos que norteiam a implementação do PME (BRASIL, 2009b; 2009c), ele está baseado numa concepção de educação que considera o caráter educativo das políticas sociais setoriais que, em consonância com o exposto na CF e no ECA, buscam a garantia de desenvolvimento integral e proteção à criança e ao adolescente. Afirma-se, neste sentido, nestes documentos o amplo potencial educativo das políticas públicas, programas e ações<sup>35</sup> de diferentes áreas, sobretudo se considerados os contextos de vulnerabilidade e risco social. Considera-se ainda que “a educação se constitui em importante recurso para o rompimento com os ciclos de pobreza” (BRASIL, 2009b, p. 45), na afirmação de que

a articulação entre educação, assistência social, cultura e esporte, dentre outras políticas públicas, poderá se constituir como uma importante intervenção para a proteção social, prevendo a situação de violação de direitos da criança e do adolescente, e, também, para a melhoria do desempenho escolar e da permanência na escola, principalmente em territórios mais vulneráveis. (BRASIL, 2009a, p. 35)

Neste sentido, a gestão intersetorial coloca-se como uma estratégia no enfrentamento dos limites impostos pelas políticas setoriais, dadas as especificidades de cada uma das políticas setoriais que resultam do grau de especialização e profissionalização de cada área, concebidas para funcionarem isoladamente. Tal distinção entre as políticas setoriais relaciona-se às demandas sociais em cada área, aos movimentos sociais que as pautaram e constituíram, da sua formalização em lei, dos diferentes interesses que compõem sua agenda, das responsabilidades apresentadas a cada esfera governamental. Disso resulta, a instrumentalização de planejamentos, orçamentos e normatizações técnicas, bem como a definição recursos humanos específicos à cada área (BRASIL, 2009a).

A intersetorialidade apresenta-se como uma forma de superação deste problema. Para a garantia da proteção de crianças e adolescentes propõe-se “a

---

<sup>35</sup> Os ministérios e programas que vinculam-se ao PME são, respectivamente: Ministério dos Esportes (ME) – Esporte e Lazer e Segundo Tempo. Ministério da Cultura (MinC) – Cineclube na Escola, Cultura Viva, Casas do Patrimônio. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS) – Programa Atenção Integral à Família, ProJovem Adolescente, Centro de Referência Especializado de Assistência Social – CREAS e Programa de Erradicação do Trabalho Infantil – PETI. Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT) – Casa Brasil Inclusão Digital, Centros Vocacionais Tecnológicos e Centros Museus da Ciência. Ministério da Educação (MEC) – Com Vidas – Comissão Meio Ambiente e Qualidade de Vida, Educação e Direitos Humanos, Educação Inclusiva: direito à diversidade, Escola que Protege, Escola Aberta, Educar na Diversidade, Salas Recursos Multifuncionais e ProInfo. Ministério do Meio Ambiente (MMA) – Sala Verde, Municípios Educadores Sustentáveis e Viveiros Educadores (BRASIL, 2009b).

articulação de saberes e experiências *no* planejamento, realização e avaliação de ações para alcançar efeito sinérgico em situações complexas, visando o desenvolvimento social, superando a exclusão social” (JUNQUEIRA e INUJOSA, *apud* BRASIL, p. 25-26). Para tanto,

a intersetorialidade supõe trocas sustentadas na horizontalidade das relações políticas gerenciais e técnicas. Não se trata de equivalências, mas, sobretudo, do reconhecimento da capacidade que cada política setorial tem a aportar ao propósito comum: garantir educação integral às crianças, adolescentes e jovens. (BRASIL, 2009a, p. 25)

Pode-se dizer que a intersetorialidade, nestes documentos é compreendida como a articulação entre os diferentes programas e esferas de governo e a participação da sociedade civil, comunidades escolares, iniciativa privada e terceiro setor. Neste sentido, coloca-se que

a construção efetiva do Programa se dá em diferentes níveis – entre os gestores dos diversos programas federais, entre os gestores das três esferas de governo, entre as diferentes secretarias em nível municipal e nos territórios compostos por todos aqueles envolvidos na implementação do Programa e que tenham proximidade com o cotidiano das crianças e adolescentes. (BRASIL, 2009b)

Diferentes análises sobre este tipo de gestão têm sido feitas. Bronzo (2010), por exemplo, aponta que uma gestão pública local que esteja alinhada às necessidades das pessoas e das famílias e aos territórios, e que seu desenvolvimento se dê de forma integrada entre os diversos setores e níveis de governo, pode constituir-se em uma estratégia acertada no enfrentamento da pobreza. Porém, a pesquisadora aponta que a pobreza não se produz apenas localmente, portanto, em uma análise relativa às estratégias de enfrentamento da pobreza desenvolvidas no âmbito das políticas públicas sociais, mostra-se necessário considerar centralmente as questões referentes às causas estruturais da pobreza e da desigualdade, bem como as especificidades relativas à pobreza em países na periferia do capitalismo (BRONZO, 2010). Neste sentido, coloca que

a pobreza não pode ser totalmente equacionada no âmbito local e nem por um conjunto específico de políticas sociais, uma vez que as causas de sua produção e reprodução estão também conectadas às dinâmicas e processos nos âmbitos nacional e internacional e a diversos campos da política pública, principalmente no que se refere às políticas econômicas (laborais,

financeiras) e de natureza macroestrutural (como urbanização, transporte e regularização fundiária). (BRONZO, 2010, p. 121)

Referindo-se ainda à uma abordagem ampliada e estratégica da pobreza, a autora aponta que há de se considerar políticas mais universalizantes de provisão de bens e serviços sociais, além de estratégias de caráter redistributivo voltadas à redução dos níveis de desigualdade. Para tanto, além da pobreza, desigualdade e exclusão figurarem como elementos centrais na definição da agenda pública, faz-se necessário a garantia da alocação de recursos, alterações no padrão de financiamento, bem como condições institucionais e gerenciais que culminem em maior eficiência do gasto público e maior efetividade das políticas. Desta forma, “equacionar o problema da pobreza implica em rever normas e padrões de justiça que orientam as ações distributivas em cada sociedade”. (BRONZO, 2010, p. 123)

Bronzo (2010) comenta também que, devido a existência de fatores de ordem macroeconômica que incidem na produção da pobreza, as políticas sociais encontram limitações diante de questões ligadas a salários, condições de emprego, distribuição de renda e mercado de trabalho e também o desenvolvimento rural e urbano. Sendo assim, as políticas de caráter econômico, de desenvolvimento, urbanas e de infraestrutura podem constituir-se em barreiras ou ainda converter-se em elementos potencializadores ou perpetuadores das condições de pobreza, implicando em ausência ou má qualidade dos serviços aos grupos vulneráveis (BRONZO, 2010). Em contrapartida, aponta que a gestão intersetorial pode ser compreendida como a “contraface da multidimensionalidade da pobreza” e neste sentido, a intersetorialidade apresenta-se como “uma decorrência lógica da concepção da pobreza como fenômeno multidimensional”. (BRONZO, 2010, p.127)

Silva e Silva (2012) no livro “Educação Integral no Brasil de hoje” sistematizaram parte dos resultados de uma pesquisa intitulada “Educação Integral no Brasil de hoje”, desenvolvida na Universidade Federal de Pernambuco- UFPE. No capítulo “Gestão intersetorial da educação integral: possibilidades e constrangimentos”, os pesquisadores expõem a avaliação realizada por eles quanto ao PME, enquanto política intersetorial e a sua relação com os programas de outros ministérios. Foram considerados na análise os relatórios de cada uma das ações setoriais (totalizando treze programas), as entrevistas realizadas com gestores das ações e as falas dos responsáveis pelos programas em questão em um evento. A primeira crítica apresentada por eles refere-se à relação do PME com outras ações e

políticas do MEC. Para os pesquisadores citados, tal relação não se constitui em uma gestão intersetorial, mas trata-se de uma relação de complementariedade necessária entre políticas de um mesmo setor, que têm inclusive o mesmo foco e podem ser caracterizadas como atividades meio, como é o caso de ações de formação continuada e de elaboração de material didático. Um outro constrangimento apontado diz respeito ao fato de, a partir do Decreto Presidencial n. 7.023/2010, o PME passar a ser responsabilidade do MEC. Desde a sua instituição pela Portaria Interministerial n.17 de 2007, o PME era apenas coordenado pelo MEC, com a mudança, os autores afirmam que houve um distanciamento de alguns projetos e programas, entre eles o Programa Segundo Tempo, ação sob a responsabilidade do Ministério do Esporte. Ainda entre os constrangimentos, aponta-se a não participação dos demais ministérios na elaboração dos materiais que norteiam a efetividade dos programas nas escolas a partir dos macrocampos. Apenas o caderno referente ao macrocampo Esporte e Lazer foi organizado pelo MEC e pelo Ministério do Esporte, revelando um esforço interministerial e intersetorial. Os demais cadernos foram organizados apenas pelo MEC. Como uma possibilidade do PME enquanto política intersetorial articulada a outras ações, aponta-se que, a partir da discussão e construção destas ações no âmbito escolar por meio do projeto político pedagógico, pode-se beneficiar das possibilidades de financiamento, formação e de apoio vindos destas outras ações. No entanto, considera-se que esta possibilidade está sujeita aos constrangimentos das pressões exercidas por uma perspectiva gerencialista da gestão pública que concentra-se no financiamento e na avaliação de resultados em detrimento da realização, deixando de considerar, por exemplo, a valorização dos profissionais, o orçamento e a infraestrutura adequados (SILVA e SILVA, 2012).

Ainda, nos documentos norteadores do PME, relacionando-se à intersetorialidade, a ideia de redes socioeducativas considera a escola como um “locus catalisador”, reconhecendo-se os potenciais educativos da comunidade no entorno da escola e o espaço social como um espaço de aprendizagem. Propõe-se assim, uma relação dialógica entre a escola e a comunidade, onde

a escola tem o papel de sede e centro, mas o fluxo de saberes a transborda em busca de valores, conhecimentos, experiências e recursos disponíveis localmente: nas universidades, em instituições de educação não-formal, nas escolas técnicas, nas empresas, nas ONGs, nos movimentos sociais e nas pessoas, em geral. (BRASIL, 2009b, p. 46)

Quanto à construção das redes socioeducativas, na perspectiva do PME, tal ação deve se dar a partir do território, que passa então, a ser compreendido como um território educativo. E, neste sentido, o conceito de território, pelo exposto nos documentos, o relacionam com o sentido de pertencimento, de experiências vividas, como vê-se na afirmação de que

a realização da vida em sociedade acontece em uma dimensão de tempo e de espaço que se convencionou chamar de território. A equação espaço-tempo, demarcada ou delimitada pelas intenções e ações humanas, surge como recurso e abrigo para a exteriorização e concretização tanto da existência individual como coletiva. A sociedade, ao se apropriar e fazer uso de um território, compartilha o domínio das condições de produção e reprodução da vida. O território significa a constituição necessária de laços que se definem no plano material da existência, como também nos investimentos simbólicos, éticos, morais e estéticos que revelam o sentido próprio da sociedade. Pertencemos a um território, o guardamos, o habitamos e nos impregnamos dele ao realizar o nosso modo de existir. (BRASIL, 2009c, p.46)

Mas, curioso é que este conceito não é relacionado às diversas questões de poder, como sublinha, Souza (2009), por exemplo, quando argumenta que

o que define o território é, em primeiríssimo lugar, o poder – e, nesse sentido, a dimensão política é aquela que, antes de qualquer outra, lhe define o perfil. Isso não quer dizer, porém, que a cultura (o simbolismo, as teias de significados, as identidades...) e mesmo a economia (o trabalho, os processos de produção e circulação de bens) não sejam relevantes ou não estejam contemplados ao se lidar com o conceito de território. (SOUZA, 2009, p.59)

Neste sentido, os documentos até exploram a questão de que a vida se produz e se reproduz no território, que há pertencimento, uma construção simbólica e material contida na produção do território, mas, ao mesmo tempo, essa produção parece se dar em um território neutro, sem tensões. Neste sentido, importa saber que

é evidente que ainda se poderia evocar os elementos dos códigos culturais, por exemplo, mas eles também são atravessados pelo código econômico e pelo código político. (RAFFESTIN, 1993, p. 47)

Ainda considerando a relação da escola com a comunidade, concebe-se o PME como uma política de educação intercultural, ao propor a valorização dos saberes locais na constituição das redes socioeducativas. Isto porque, ao considerar-se o território como um elemento educativo, reconhece-se que nele constroem-se

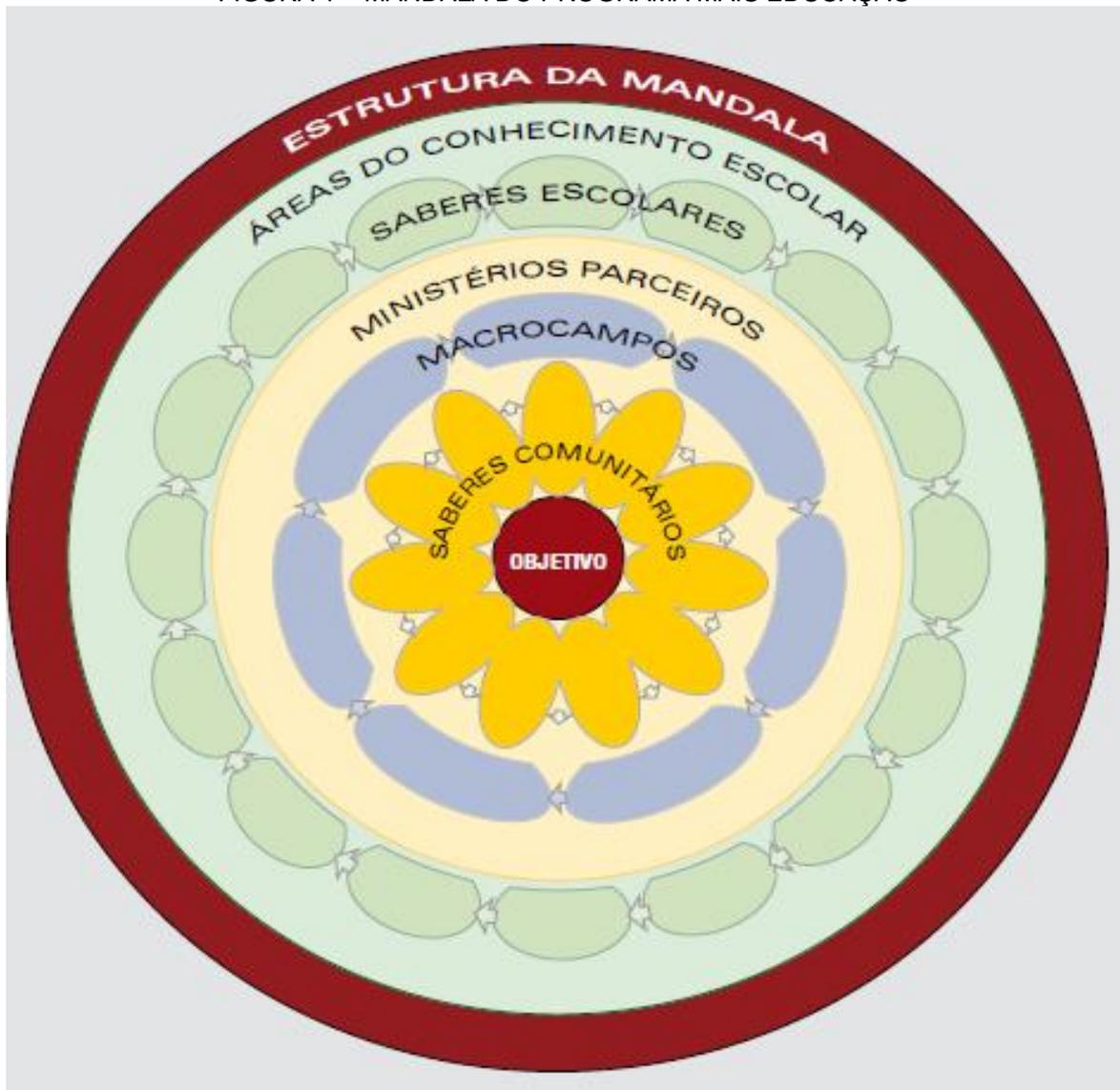
saberes, valores, práticas e crenças, os quais a escola necessita incorporar ao seu cotidiano. Desta forma, a valorização das formas de expressão cultural da comunidade pode, se contemplada no projeto político pedagógico da escola, contribuir para a superação da dicotomia entre as aulas acadêmicas e as atividades educacionais complementares, qualificando as atividades ofertadas às crianças, adolescentes e jovens. Neste ponto, pode-se dizer que o território é reconhecido pelo PME apenas em sua dimensão simbólica, por meio dos seus códigos culturais.

Como forma de organização curricular, coloca-se a ideia de “mandalas dos saberes” (BRASIL, 2009) para que se conjuguem os saberes locais aos saberes legitimados pela escola, estes últimos organizados no PME em macrocampos<sup>36</sup> que estão diretamente articulados aos programas dos ministérios participantes e áreas do saber. Nestas mandalas articulam-se todas as dimensões do PME, como pode-se ver na figura a seguir.

---

<sup>36</sup> Os macrocampos do PME são definidos anualmente e publicados no documento produzido pelo MEC que orienta a ação a cada ano. Há a diferenciação entre os macrocampos e atividades definidos para escolas urbanas e rurais. Em 2015, os macrocampos apresentados para as escolas urbanas foram: acompanhamento pedagógico; comunicação, uso de mídias e cultura digital e tecnológica; cultura, artes e educação patrimonial; educação ambiental, desenvolvimento sustentável e economia solidária e criativa/educação econômica (educação financeira e fiscal); esporte e lazer; educação em direitos humanos e promoção da saúde. (BRASIL, 2014)

FIGURA 1 – MANDALA DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO



FONTE: MEC/BRASIL (2009).

No centro da mandala apresenta-se o objetivo do PME, ou seja, a construção do Projeto de Educação Integral. No segundo círculo situam-se os saberes comunitários selecionados. No círculo seguinte, identificam-se os macrocampos. Eles apresentam as áreas onde se situam os programas de governo e em seguida, os respectivos ministérios que os ofertam. Os saberes escolares integram o círculo seguinte (BRASIL, 2009d). Esta forma de organização dos saberes, atividades e programas em mandalas remete à ideia da cidade educadora como um “modelo poliédrico e plural”. Sobre essa questão, aponta-se que

a interculturalidade remete ao encontro e ao entrelaçamento, àquilo que acontece quando os grupos entram em relações de trocas. Os contextos

interculturais permitem que os diferentes sejam o que realmente são nas relações de negociação, conflito e reciprocidade. Escola e comunidade são desafiadas a se expandirem uma em direção à outra e se completarem. (BRASIL, 2009c, p.21)

Pelo que foi exposto até aqui parece que a ideia contida nos documentos que norteiam o Programa Mais Educação, no que se refere à apropriação da cidade pela escola e pelas crianças e adolescentes, não considera a cidade na sua dimensão política, abstraindo-se, assim, da cidade real. Isso se expressa na apropriação da concepção de cidade educadora sem que se considere, por exemplo, as condições de disposição e manutenção dos equipamentos no espaço urbano ou mesmo a ausência de espaços apropriados e dignos para a infância na maior parte das cidades brasileiras e ainda, na fragilidade da intersectorialidade na constituição dos territórios educativos e das redes socioeducativas.

E, mesmo que nestes documentos considere-se a educação integral como um “projeto de cidade” (BRASIL, 2009b), as discussões, e também as críticas ao programa (Silva e Silva, 2012), encerram-se na escola, não ampliando-se, portanto, para uma discussão de cidade. Desta forma, concebe-se o “ofício de criança” como unicamente “ofício de aluno”, (SIROTA, 2007; SARMENTO, 2011), onde mostra-se que “na verdade, é o aluno – mais do que a criança - de quem a escola se ocupa” (SARMENTO, 2011, p. 588).

Evidencia-se, ainda nestes documentos, que, embora reconheça-se a diversidade de experiências culturais das comunidades, o papel das crianças na construção e ressignificação destas culturas parece pormenorizado, como pode-se compreender no trecho a seguir, onde admite-se que

independentemente da área em que nos formamos, nós professores trabalhamos em territórios culturais. [...]. Diversas pesquisas [...] sobre o universo escolar atestam que a criança é vista, geralmente, como universal e a histórica, determinada biológica e psicologicamente, como ser em desenvolvimento. Ou seja, nos acostumamos a abordar nosso aluno como objeto de conhecimento, separado do complexo universo cultural a que pertence. [...]. Seríamos **nós, professores brasileiros contemporâneos, capazes de estabelecer relações verdadeiras com nossos alunos? Com os saberes de seus pais? Essas indagações nos convidam a refletir sobre como as diferenças estão organizadas a partir de relações de forças.** (Grifos meus) (BRASIL, 2009b, p.19)

Destaca-se também que, embora coloque-se que, os estudantes (crianças e adolescentes) sejam “o centro de um fazer educativo” (BRASIL, 2009<sup>a</sup>, p.44) e, diga-

se reconhecê-los como cidadãos de direito nos documentos que orientam o PME, o “desenho” que se faz dessa “cidadania” demonstra ter fracos contornos. Se há um destaque, mesmo que tímido nestas formulações, para algum sujeito, este está centrado na figura do adulto. Ao exaltar a troca de experiências entre a escola e a comunidade, por exemplo, por um lado evidencia-se o professor que tem o papel de articulador; e por outro, o saber dos pais, portanto, em ambos os casos, valoriza-se, numa ótica adultocêntrica, um saber adulto, normativo. Deste modo, nestes documentos, embora os saberes locais estejam em evidência, negligenciam-se os saberes geracionais, portanto, desta forma, novamente a infância e as suas culturas não são priorizadas. Neste sentido, compreende-se que nestas formulações, assim como em outras esferas

os adultos assumem o papel decisivo na determinação das condições de vida das crianças, não apenas por ser nesta geração que se encontram os detentores do poder político e social, mas também porque eles marcam a infância pela adoção de processos de administração simbólica das crianças, através do exercício contínuo de um poder normativo, que se realiza tanto ao nível da produção de conteúdos significativos sobre o que é apropriado ou não para as crianças [...] quanto na interação face a face e no desempenho dos seus papéis de pais, professores, formadores, funcionários das instituições que lidam com crianças, etc. (SARMENTO, 2011, p. 584)

Vê-se, portanto, nos documentos apresentados até aqui, que o argumento da proteção da proteção integral da infância e o ideal de melhoria da qualidade da educação têm embasado as formulações políticas voltadas às crianças. No entanto, a infância, quando considerada nestes documentos, é desenhada como aquela que necessita ser administrada pelos adultos, por meio de saberes e poderes normativos, numa relação vertical.

### 3.3 A EDUCAÇÃO INTEGRAL EM CURITIBA: BREVE HISTÓRICO, POLÍTICAS E PROGRAMAS ATUAIS

A primeira escola de Curitiba a oferecer educação em tempo integral foi o Grupo Escolar Papa João XXIII (atualmente Escola Municipal) localizado no bairro Portão que, em 1965, oferecia, além do currículo comum da época, atividades extras curriculares aos alunos, pais e comunidade como educação doméstica, artes industriais, leitura e recreação orientada entre outras (ARCO-VERDE, 2003).

Nesta época também foram criados outros equipamentos voltados à ocupação dos tempos da criança como os Centros e Núcleos Comunitários, as Escolas Integradas e os Projetos de Atividades Extra-curriculares. Quanto a criação desses equipamentos, Arco-Verde (2003, p. 164) comenta que

calcada na conjuntura da ditadura pós-64, a política de instalação de equipamentos comunitários evidenciava uma visão de educação como redentora social, dando feições menos injustas à organização da sociedade urbana industrial, com a missão de formar novas gerações ajustadas ao modelo do país moldando o funcionamento da escola e suas possibilidades de atuação mais nitidamente desvinculada dos fatores sócio-históricos da sociedade. (ARCOVERDE, 2003, p. 164)

Apesar de terem existido ainda outras ofertas de atividades de ampliação da jornada escolar nesta década de 1960, inclusive com a construção de equipamento específico para tal finalidade, foi entre os anos de 1986 e 1989, no governo do Prefeito Roberto Requião (PMDB) que a educação integral na cidade de Curitiba começou a se constituir. Das discussões iniciais elaborou-se o projeto “Educação Integral em Período Integral”, publicado em 1986 e que orientou a efetivação da oferta de educação integral. Foi neste período que, a exemplo de outras capitais, ocorreu a implantação de oito Escolas de Tempo Integral – ETIs, em sua maioria na região sul da cidade, em regiões caracterizadas como de vulnerabilidade social de Curitiba, considerando-se para esta caracterização a baixa renda das famílias, além dos índices de reprovação e de evasão escolar (ARCO-VERDE, 2003).

A primeira escola a funcionar em período integral localizava-se no bairro Tatuquara e nela foi construído um prédio anexo ao já existente, bem como em outras duas escolas, localizadas nos bairros Pinheirinho e Fazendinha. As outras cinco ETIs foram construídas a partir de um projeto arquitetônico específico nos bairros Pinheirinho, Capão Raso, Novo Mundo, Fanny e Atuba. Estas escolas contavam em seu espaço além das salas de aula e oficinas, área administrativa pedagógica, cozinha industrial e refeitório, cancha poliesportiva e banheiros com chuveiros e biblioteca (CURITIBA, 2006).

A organização curricular das ETIs compreendia as oficinas de Literatura, Matemática, História, Geografia, Arte, Educação Física e Cotidiano, e ainda contava com Laboratório Fotográfico e Laboratório de Ciências. A jornada diária de nove horas estava dividida entre quatro horas para o ensino regular, quatro horas para as atividades realizadas nas oficinas e uma hora para o almoço, totalizando o período

diário de nove horas de permanência na escola. A partir de 1989, as ETIs passaram por uma reorganização do ensino e os conteúdos do ensino regular foram distribuídos em dois turnos, ampliando as atividades de cada área (CURITIBA, 2006).

Mais adiante, no período de 1989 a 1992, na gestão do Prefeito Jaime Lerner (PDT) foram construídos 29 CEIs- Centros de Educação Integral anexos a escolas já existentes, em sua maioria, em regiões socialmente vulneráveis. Elas contavam com “um projeto arquitetônico vinculado ao plano urbanístico da cidade já anunciada como modelo e de primeiro mundo vinculado” (ARCO-VERDE, 2003, p 180). De projeto exuberante, com três andares e mobiliário diferenciado “para possibilitar uma nova organização de tempo e espaço escolares”, os CEIs diferenciavam-se tanto das escolas de ensino regular quanto das ETIs. Nessa nova estrutura física eram desenvolvidas as atividades pedagógicas diferenciadas. No primeiro piso eram desenvolvidas as atividades de Cultura Corporal; no segundo piso as atividades relacionadas à Cultura Artística e no terceiro realizavam-se as atividades de Cultura das Mídias e Cultura Ecológica e onde localizava-se também a biblioteca. A jornada diária compreendia 8 horas diárias, quatro horas de ensino regular, três horas para as atividades diferenciadas e uma hora para almoço (CURITIBA, 2006).

No ano de 1992 foi elaborada a Proposta Pedagógica dos CEIs (Parecer n. 172/1992- CEE) que passou a orientar a organização pedagógica dos CEIs de Curitiba. No final desse ano, as 36 escolas de tempo integral (7 ETIs e 29 CEIs) passaram a denominar-se Centros de Educação Integral (Parecer n. 201/1992- CEE), embora ambas as formas (CEI e ETI) tivessem ainda estrutura organizacional e organização pedagógica distintas. Em 1996, após a SME realizar um círculo de estudos com representantes dos 36 CEIs de Curitiba, definiu-se uma Proposta Pedagógica que atendesse a todos os CEIs, buscando-se, desta forma, garantir a unidade das ações pedagógicas realizadas nas escolas de tempo integral (CURITIBA, 1996).

Paralelamente à RME, outras secretarias e órgãos ofertavam programas de contraturno já na década de 1980. Arco-Verde (2003) ao se referir a este período comenta que neste contexto

outras experiências caracterizam a extensão do tempo educacional com programas desenvolvidos naquilo que se pode denominar redes paralelas de educação, as quais permitem ao aluno a participação em atividades escolares, culturais, esportivas, artísticas, entre outras, no período do contraturno escolar, no espaço da escola ou em outro equipamento social,

compondo a proposta urbanística de uso adequado e pedagógico de espaços e tempos. (ARCO-VERDE, 2003, p. 166)

O início destes programas deu-se no ano de 1986, quando o Centro de Integração Social Arlete Richa (CISAR), antes administrado pelo Programa do Voluntariado Paranaense (PROVOPAR – Ação Social) passou a ser de responsabilidade da administração municipal. Do período de 1986 a 2004 (passando por adaptações) este programa ofertou atividades de contraturno escolar a crianças de 7 a 17 anos na perspectiva de “uma educação integral para formação ao trabalho, à vida, ao bem-estar físico e ao estudo, assim como ao seu relacionamento com a família, com a comunidade e com a religião” (CURITIBA, 2006, p. 27-28).

No ano de 1989 desenvolveu-se o projeto RECRIANÇA, contando com o apoio financeiro do governo federal à administração municipal, respaldado pela CF e posteriormente pelo ECA no que se refere à garantia da efetivação o direito à educação e à proteção integral de crianças e adolescentes. Ofertava-se, no âmbito deste programa, atividades esportivas e culturais para crianças e adolescentes com idade entre 7 e 17 anos no contraturno escolar. Em 1991, esse convênio foi extinto e o projeto RECRIANÇA foi integrado à Secretaria Municipal da Criança - SMCr e passou a chamar-se Programa de Integração Social da Criança e do Adolescente – PIÁ. O projeto PIÁ realizava-se em 29 unidades reconhecidas como “espaços educativos” em regiões de vulnerabilidade social e contava com proposta pedagógica diferenciada do programa RECRIANÇA “na perspectiva de contribuir para o desenvolvimento integral das crianças e dos adolescentes atendidos, com novas concepções e novo encaminhamento metodológico” (CURITIBA, 2006, p. 28).

As atividades realizadas, organizadas em oficinas, eram voltadas à tarefa escolar, esporte e recreação, cultura, iniciação ao trabalho e atividades alternativas. Entre os princípios norteadores do projeto PIÁ estavam, como pode-se ver a seguir, a valorização da relação com a comunidade, expressa na afirmação de que

A prática social, considerando a realidade de cada comunidade, com vistas ao auxílio efetivo às necessidades locais; o trabalho como princípio educativo, compreendendo a educação como “exigência do e para o trabalho”; o trabalho coletivo, na organização da ação educativa, visando à socialização e à aprendizagem por meio de interações sociais; o caráter informal, no sentido de não abordar a sistematização do saber de forma sequencial e seriada; o caráter lúdico, com o uso de brincadeiras para construção do conhecimento pela criança; e a intencionalidade educativa, baseada na seleção e no planejamento de atividades propostas com clareza dos objetivos a serem atingidos. (CURITIBA, 2006, p. 28-29)

Propunha-se ainda o trabalho com as famílias no sentido de criar-se vínculos com a comunidade. Em 2003, o projeto PIÁ foi incorporado à Secretaria Municipal de Educação, após a extinção da SMCr. No ano seguinte, o programa foi extinto (Decreto Municipal n. 421/2004) e as suas unidades foram vinculadas às escolas municipais mais próximas. Do total de 29 escolas, seis delas passaram a ser coordenadas pela Gerência de Educação Integral do Departamento de Ensino Fundamental da Secretaria Municipal da Educação de Curitiba por não haver nenhuma escola próxima a elas.

Outra ação desenvolvida na cidade de Curitiba que teve início na década de 1990, no governo do prefeito Jaime Lerner, foi o Programa PIÁ Ambiental. Desenvolvido pela Secretaria Municipal do Meio Ambiente- SMMA, este projeto contava com 34 unidades localizadas em regiões periféricas da cidade e ofertava atendimento em contraturno para crianças de 4 a 12 anos. Criado a partir de outros dois programas da SMMA, o Compra do Lixo e o Câmbio Verde, o PIÁ Ambiental tinha como objetivo “difundir os conhecimentos relacionados às questões ambientais e à incorporação de valores e atitudes em favor da melhoria da qualidade de vida da comunidade local” (CURITIBA, 2006, p. 29). Contando com voluntários da comunidade, eram desenvolvidas atividades de cunho social e ambiental, entre elas: horticultura, compostagem, jardinagem, minhocultura, fitoterapia, artesanato, teatro, coral e noções de saúde e alimentação. No ano de 2003, as unidades do PIÁ Ambiental passaram a chamar-se Espaços de Contraturno Socioambiental- ECOS, e a proposta de trabalho passou a ser coordenada entre a Secretaria Municipal de Educação e a Universidade Livre do Meio Ambiente – UNILIVRE (CURITIBA, 2006). Entre os anos de 2008 e 2009, as unidades ECOS passaram a integrar a RME de Curitiba, sendo vinculados às escolas municipais mais próximas.

Como pode-se ver, a educação em tempo integral em Curitiba, têm-se desenvolvido em meio a adaptações, incorporações, diferentes concepções e propósitos. Atualmente, a concepção de educação integral está posta nas Diretrizes Curriculares de Curitiba (2006) como

[...] uma educação em regime de tempo integral com a ampliação do tempo de permanência do estudante nos ambientes escolares, considerando sua formação humana em todos os aspectos – afetivos, cognitivos, psicomotores, sociais e culturais –, envolvendo todos os sentidos e aspectos do ser humano, as múltiplas relações com seus saberes, e reconhecendo o ser humano na sua singularidade e universalidade [...] entende-se o ser humano em todas as

suas dimensões, considerando que o conhecimento é construído tanto no campo da razão como no da emoção, sendo a afetividade componente essencial desse processo. As necessidades do ser humano de afeto, de atenção, de sentir-se único e aceito e, ao mesmo tempo, igual aos seus semelhantes são tão essenciais quanto as de alimentação e de proteção. (CURITIBA, 2006, p. 31)

E, de maneira distinta a essa concepção, por escola de tempo integral considera-se

escola de tempo integral na Rede Municipal de Ensino de Curitiba aquela que, no seu Projeto Pedagógico, oferta o ensino regular e ainda propõe extensão da carga horária de quatro horas diárias, nas quais prevê o desenvolvimento de atividades de caráter educativo que contribuam para a formação integral do estudante, organizadas em oficinas de práticas diferenciadas. (CURITIBA, 2006, p. 33)

Compreende-se, desta forma, que no contexto da RME, a educação integral “instrumentaliza-se” por meio da extensão da carga horária, na escola de tempo integral, considerando-se os aspectos curriculares e da organização do trabalho pedagógico em relação à especificidade desta forma de oferta.

### 3.3.1 O Programa Mais Educação na RME de Curitiba

No ano de 2012, Curitiba fez adesão ao Programa Mais Educação. Tal ação, numa rede já “consolidada”, com quase três décadas de experiência em educação em tempo integral parece ter um acúmulo teórico importante. No aspecto teórico-curricular, por exemplo, a influência tem sido gradativa, porém percebe-se que as ideias trazidas da política nacional de educação em tempo integral vão, pouco a pouco, orientando concepções (de escola, de cidade, de espaço) e o próprio currículo da escola integral que passa a ser orientado pelos macrocampos propostos pelo programa nacional. Desta forma, percebe-se que a Rede Municipal de Educação tem aprendido também a ir incorporando concepções e mesclando as orientações nacionais com as suas.

Tal relação pode ser apreendida nos documentos que orientam a educação integral em Curitiba atualmente. Por exemplo, no Plano Municipal de Educação aprovado em 2015, em consonância com o que determina o Plano Nacional de Educação – PNE/2014 (Lei n. 13.005/2014) quanto à elaboração de planos municipais e estaduais, a ideia de territórios educativos e de redes socioeducativas (ainda que

esta última não esteja colocada de forma explícita) perpassa as estratégias propostas para a ampliação da oferta de educação em tempo integral. Tal qual no PNE, a meta que se coloca quanto à oferta de educação em tempo integral apresenta-se como: “oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) estudantes da educação básica” (CURITIBA, 2015). Para tanto, a ênfase no potencial educativo está expressa nas seguintes proposições:

6.9. Fomentar a articulação da escola com os diferentes espaços educativos, culturais e esportivos e com equipamentos públicos, como centros comunitários, bibliotecas, praças, parques, museus, teatros, cinemas e planetários.

6.10. Ampliar a oferta da educação em tempo integral na perspectiva da construção de territórios educativos que promovam o desenvolvimento das habilidades cognitivas, afetivas, psicomotoras e sociais dos (as) estudantes, buscando a garantia dos direitos à aprendizagem, por meio da mobilização de diferentes secretarias municipais, fomentada pelas Secretarias da Educação para construção de um plano de ampliação de territórios. (CURITIBA, 2015b)

Esta perspectiva está posta no documento “Currículo do Ensino Fundamental: versão preliminar”<sup>37</sup>, que tem orientado as discussões acerca da reformulação curricular da SME. Neste documento reconhece-se que o espaço escolar não é neutro, portanto necessita ser planejado e organizado, e coloca-se que as concepções de ensino e aprendizagem podem ser apreendidas a partir, por exemplo, da disposição de materiais e mobiliários e a forma como são construídos e apresentados os trabalhos realizados pelas crianças e estudantes. No entanto, reconhece-se ainda no documento citado que à escola

convém considerar a importância da ampliação dos territórios educativos, tendo em vista a possibilidade de a escola planejar atividades no seu entorno: nas ruas, praças e bibliotecas, nos museus e teatros, entre outros. Tratam-se de espaços não formais que fazem parte da vida social e que apresentam potencial educativo para serem explorados com a mediação do professor. (CURITIBA, 2016)

Atualmente Curitiba apresenta, no que diz respeito ao aspecto físico, uma variedade de formas de efetivar a ampliação da jornada escolar. Das 184 escolas municipais de ensino fundamental, como já explicitado na introdução, 92 delas ofertam

<sup>37</sup>

Disponível no site da SME: <http://www.cidadedoconhecimento.org.br/cidadedoconhecimento/>.

alguma forma de educação em tempo integral. Destas 92 escolas, 36 são CEIS que podem atender alunos tanto no período integral quanto no período parcial; 46 são UEIS que estão vinculadas a escolas municipais e ofertam turmas integrais e outras dez escolas ofertam turmas de educação integral em salas adaptadas para tal fim (CURITIBA, 2015). No ano de 2014, oitenta escolas municipais participaram do Programa Mais Educação (IMAP, 2015).

### 3.3.2 A Educação Integrada na RME de Curitiba

A Secretaria Municipal de Educação de Curitiba oferece uma série de outras atividades de ampliação do tempo da criança na escola, que por não computarem sete horas diárias são chamadas de Educação Integrada. Estão sob a Coordenaria de Educação Integrada da RME, os projetos educacionais (que podem realizar-se tanto no turno regular, nas práticas da educação em tempo integral, no contraturno ou ainda em extensão de carga horária), a Educação Permanente (atividades pagas pelas famílias e que acontecem frequentemente à noite ou no final da tarde) e o Programa Comunidade Escola (atividades ofertadas à comunidade em algumas escolas nos finais de semana).

Vale lembrar que, as atividades complementares ofertadas pela SME pelos projetos educacionais nas diferentes temáticas estão em consonância com os macrocampos propostos pelo Programa Mais Educação, a saber: Arte e Cultura, Esporte e Lazer, Apoio Pedagógico, Direitos Humanos e Cidadania, Meio Ambiente e Desenvolvimento Sustentável, Inclusão Digital e Comunicação, Saúde, Alimentação e Prevenção de doenças. De acordo com o Relatório de Gestão 2014 (IMAP, 2015), no ano de 2014 foram ofertados 49 tipos de projetos, totalizando 800 ações dos programas nas escolas da rede, com a participação de todas elas. Em alguns desses programas há a participação de outras secretarias e órgãos municipais, bem como da iniciativa privada, como pode-se ver no quadro a seguir (QUADRO 5).

QUADRO 5 – PRINCIPAIS PROJETOS EDUCACIONAIS DA SME NAS ESCOLAS – 2014

<b>Temáticas</b>	<b>Programa</b>	<b>Secretaria/ Parceria</b>	<b>Escolas participantes</b>	<b>Alunos participantes (aprox.)</b>
Arte e cultura	Fanfarra infanto-juvenil	SME	38	1.200
	Coral Canta Criança	SME	35	1.600
	Ler e pensar	SME- GRPCOM Gazeta do Povo	Todas as escolas	Não informado
	Ginástica (rítmica, artística, circense e ginástica para todos)	SME	16	800
Esporte e lazer	Xadrez	SME	48	4.000
	Atletismo	SME	22	1.500
	Tênis	SME	25	800
	Leões do Vôlei	SME Leão Alimentos	10	500
Tecnologia	Extra, Extra!	SME- Setran IPPUC GRPCOM	38	590
	Robótica	SME- IFPR	5	73
	Radio Escola	Radio Prefeitura	2	Não informado
	Kits tecnológicos	SME	23	Não informado
Saúde	Tamo junto	SMS	11	1.000
Direitos Humanos e Cidadania	Guarda Mirim	SMDS	33	1.900
	Grêmio estudantil	SME	12	Não informado

FONTE: IMAP (2015). Organização: A autora (2015).

Instituído pelo Decreto n. 1.218//2005, o Programa Comunidade Escola apresenta-se como uma iniciativa da RME de manter algumas escolas abertas para a comunidade nos finais de semana. Estas podem oferecer as atividades aos sábados e/ou aos domingos. Oferece à comunidade atividades para crianças e adultos nos eixos geração de renda; educação e cidadania; cultura; esporte e lazer; saúde. No ano de 2015, participaram do programa 82 escolas, distribuídas entre as nove regionais administrativas da cidade, conforme a tabela a seguir (TABELA 6).

TABELA 6 – COMUNIDADE ESCOLA – NÚMERO DE ESCOLAS PARTICIPANTES POR REGIONAL ADMINISTRATIVA – 2015

REGIONAL ADMINISTRATIVA	TOTAL DE ESCOLAS NA REGIONAL	NÚMERO DE ESCOLAS PARTICIPANTES	PORCENTAGEM DE ESCOLAS PARTICIPANTES
Bairro Novo	21	10	47%
Boa Vista	25	13	52%
Boqueirão	20	8	40%
Cajuru	20	13	65%
CIC	31	9	29%
Pinheirinho	33	13	39%
Portão	10	7	70%
Santa Felicidade	16	6	37%
Matriz	6	1	16%

FONTE: SME (2015). Organização: A autora (2015).

Ainda na perspectiva da Educação Integrada, a SME desenvolve projetos educacionais em parceria com outras secretarias municipais, instituições públicas e privadas ou do terceiro setor. No mesmo sentido da proposta de educação em tempo integral, admite-se no documento que orienta a discussão curricular realizada atualmente na RME, que estes projetos de Educação Integrada “possibilitam a ampliação do território educativo e estabelecem relações intersetoriais nos tempos e nos espaços, dentro e fora da escola” (CURITIBA, 2016, p.21).

Entre estas ações, destaca-se a Educação Integrada no Portal do Futuro, criado em 2013 e sob a coordenação da Secretaria Municipal do Esporte, Lazer e Juventude- SMELJ, o programa destina-se prioritariamente a adolescentes e jovens, com idade entre 12 e 29 anos, porém oferta atividades a crianças a partir dos 10 anos de idade, como se verá mais adiante. O programa conta com 5 unidades físicas, os Centros Integradores do Portal do Futuro (CIPF), localizados nos bairros Uberaba, Tatuquara, Boqueirão, Sítio Cercado e CIC. No quadro a seguir (QUADRO 6), pode-se ver a variedade das atividades realizadas nestes equipamentos no ano de 2014.

QUADRO 6 – ATIVIDADES DO PORTAL DO FUTURO– 2014

<b>Eixo</b>	<b>Atividade</b>
Ciência e Tecnologia	Fotografia Web designer Feira de ideias
Cultura	Encontro Internacional de Graffiti Teatro Música Oficina de bateria com escola de samba Rodas de leitura Violão
Educação	Curso de inglês Palestra sobre saúde Educação alimentar Integração e novas vivências para educação de jovens e adultos
Esporte e Lazer	Futebol Rugby Natação Voleibol Basquetebol Surf Skate Lutas Dança
Profissionalização	Tratamento de imagens (Photoshop) Corte para costura Confeitaria Panificação Cozinheiro Orientação vocacional Confecção da Carteira de Trabalho e Previdência Social (CTPS) Atendimento pelo Sistema Nacional de Emprego (SINE)

FONTE: IMAP (2015). Organização: A autora (2016).

A SMELJ ainda oferta outros programas voltados à infância e que efetivam-se em algumas escolas da RME, conforme exposto no QUADRO 7.

QUADRO 7 – AÇÕES DESENVOLVIDAS– SMELJ

<b>Programa</b>	<b>Público</b>	<b>Atividades</b>	<b>Espaços</b>
Programa de Atendimento Socioesportivo – PASE/ PASE Associações	Crianças e adolescentes de 6 a 17 anos	Futsal, voleibol, vôlei de praia, basquetebol e futebol de areia.	Centros de Esporte e Lazer Espaços alternativos das Associações conveniadas à Prefeitura
Jogos Escolares	Alunos de escolas de Curitiba e da Região Metropolitana.	Atletismo, basquetebol, ciclismo, futebol de campo, futsal, handebol, tênis de mesa, vôlei de praia e voleibol.	Centros de Esporte e Lazer Escolas de Curitiba
Jogos Escolares Paradesportivos	Alunos de escolas de ensino especial e regular.	Atletismo, bocha paralímpica, futsal, golf 7, handebol e tênis de mesa.	Centros de Esporte e Lazer Escolas de Curitiba
Programa Lazer e Comunidade	População dos 75 bairros De Curitiba.	Opções de lazer, recreação e autogestão comunitária.	Associações de moradores Escolas municipais Instituições sem fins lucrativos
Programa Linha do Lazer	Crianças e adolescentes em pediatrias hospitalares, idosos e grupos de convivência.	Recreação e atividades físicas.	UEIS Escolas de Educação Especial Casas de Repouso
Programa Lazer e Ação	Crianças, adolescentes e jovens.	Skate.	Centros de Esporte e Lazer Portais do Futuro Escolas Municipais Colégios Estaduais Espaços Públicos

FONTE: SMELJ (2015). Organização: A autora (2016).

Já a Secretaria Municipal do Meio Ambiente – SMMA, que desde a década de 1980 tem um papel destacado na oferta de atividades de contraturno para os alunos da RME, oferta, por meio do Departamento de Educação para a Sustentabilidade, programas e projetos em 41 escolas da RME e 4 CMEIS, além da realização destas ações também em outros espaços dos bairros.

QUADRO 8 – AÇÕES DESENVOLVIDAS– SMMA – DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO PARA A SUSTENTABILIDADE

<b>Programa</b>	<b>Público</b>	<b>Atividades</b>	<b>Espaços</b>
Maratona Infantil e Juvenil para a Sustentabilidade	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Alunos da RME</li> <li>• Grupos escoteiros</li> </ul>	Atividades ecológicas, culturais recreativas. e	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 38 escolas da RME</li> <li>• 8 grupos escoteiros</li> </ul>
Re-nascentes	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Alunos da RME</li> <li>• Grupos escoteiros</li> </ul>	Atividades educativas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 4 CMEIS</li> <li>• 1 Unidade de Saúde</li> <li>• 2 grupos escoteiros</li> <li>• 1 escola da RME</li> <li>• 1 escola privada</li> <li>• CISAR</li> </ul>
Bosque Escola	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Alunos e profissionais da RME</li> </ul>	Atividades educativas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bosques públicos</li> <li>• 5 escolas da RME próximas a bosques</li> <li>• 1 associação de moradores</li> </ul>

FONTE: IMAP (2015). Organização: A autora (2016).

Como pode-se ver a SME em parceria com outras secretarias e também com instituições privadas têm ampliado, na perspectiva da educação integrada, a oferta de atividades em contraturno para os alunos das escolas da RME. No entanto, como se verá mais adiante no capítulo V, estas atividades são realizadas apenas por uma parcela das crianças, assim como a educação em tempo integral, o que leva ao questionamento da ideia da constituição de um território educativo defendida nas orientações nacionais e municipais.

#### 4 A CONFIGURAÇÃO SOCIAL DO BAIRRO UBERABA

Neste capítulo faz-se a caracterização socioespacial do Bairro Uberaba. Define-se ainda, os perfis das escolas pesquisadas de acordo com a sua localização no bairro e aspectos da sua estrutura. Para esta contextualização são trazidos dados referentes ao município de Curitiba, às regionais administrativas e ao próprio bairro, bem como dados das escolas pesquisadas com o intuito de melhor compreender a relação das crianças com o bairro e a cidade e a relação com a política de educação integral.

Para tanto, foram utilizadas diversas fontes de informação, conforme exposto a seguir:

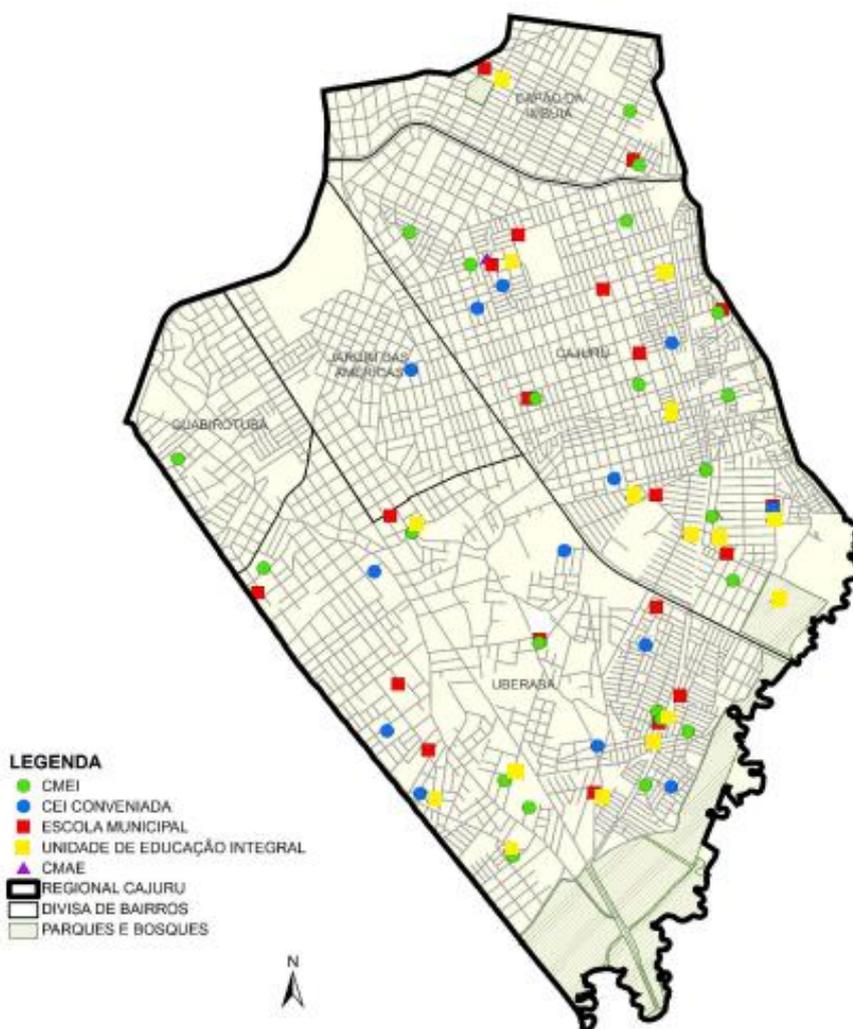
- Dados coletados e organizados a partir das falas das crianças.
- Dados coletados e organizados a partir dos questionários enviados às famílias.
- Imagens do bairro e de espaços da cidade (GOOGLE EARTH, 2015).
- Indicadores do índice de Desenvolvimento Humano Metropolitano – IDHM, apresentados no Atlas do Desenvolvimento Humano, a partir do Censo 2010 (IBGE), referentes ao município, às regionais administrativas, em especial à Regional Cajuru e ao Bairro Uberaba, considerando as suas Unidades de Desenvolvimento Humano - UDHs.
- Dados do Censo 2010 (IBGE) referentes à população organizados no documento “População: análise do censo 2010 - IBGE”, disponibilizado pelo IPPUC (2013).
- Dados referentes ao número e à disposição dos equipamentos urbanos públicos no município apresentados em documentos disponibilizados pelo IPPUC: “Retrato das Regionais” (IPPUC, 2013) e “A cidade que queremos - Regional Cajuru” (IPPUC, 2013).
- Dados do Censo Escolar 2015 (INEP/MEC, 2015) das escolas do Bairro Uberaba, em especial às escolas pesquisadas referentes ao número de matrículas e também à estrutura de cada uma delas.
- Dados coletados nas escolas pesquisadas junto à direção relativos aos programas, projetos e passeios realizados nestas unidades no ano de 2015.

#### 4.1 OS PERFIS DAS ESCOLAS

Neste item são trazidos dados referentes às escolas pesquisadas. Em relação aos aspectos intraescolares foram utilizados, nesta caracterização, dados do Censo Escolar 2015 (MEC, 2016) quanto ao número de alunos em cada etapa de ensino nas escolas do bairro e o número de alunos em tempo integral e também, dados da estrutura das escolas. Em relação aos aspectos extraescolares são apresentados dados socioeconômicos das famílias coletados a partir dos questionários respondidos por estas.

No que diz respeito à constituição da RME e das redes privadas de ensino, interessa saber que Curitiba apresenta um total de 1.322 equipamentos públicos e particulares de educação. A Regional Matriz concentra o maior número destes equipamentos entre as regionais da cidade, são 259 equipamentos, o que representa 19,59% dos equipamentos no município. A Regional Bairro Novo apresenta o menor número de equipamentos: são 72 equipamentos, o que corresponde a apenas 5,44% do total. A Regional Cajuru conta com 150 equipamentos, o correspondente a 11,34% dos equipamentos para a educação de Curitiba (IPPUC, 2013). No mapa a seguir estão representados os equipamentos da RME nesta regional. O Bairro Uberaba conta, como já mencionado, com 9 escolas de ensino fundamental. Há nele ainda 7 UEIS, sendo 6 delas externas às escolas e uma interna. Vale lembrar que uma desses UEIS externas localiza-se no bairro, porém está vinculada à uma escola da Regional Boqueirão e pode receber crianças de ambos os bairros. Em relação à oferta de educação infantil, há no bairro 10 CMEIS- Centros Municipais de Educação Infantil e outros 8 Centros de Educação Infantil - CEIS conveniados.

MAPA 1 – EQUIPAMENTOS PÚBLICOS DE EDUCAÇÃO – REGIONAL CAJURU

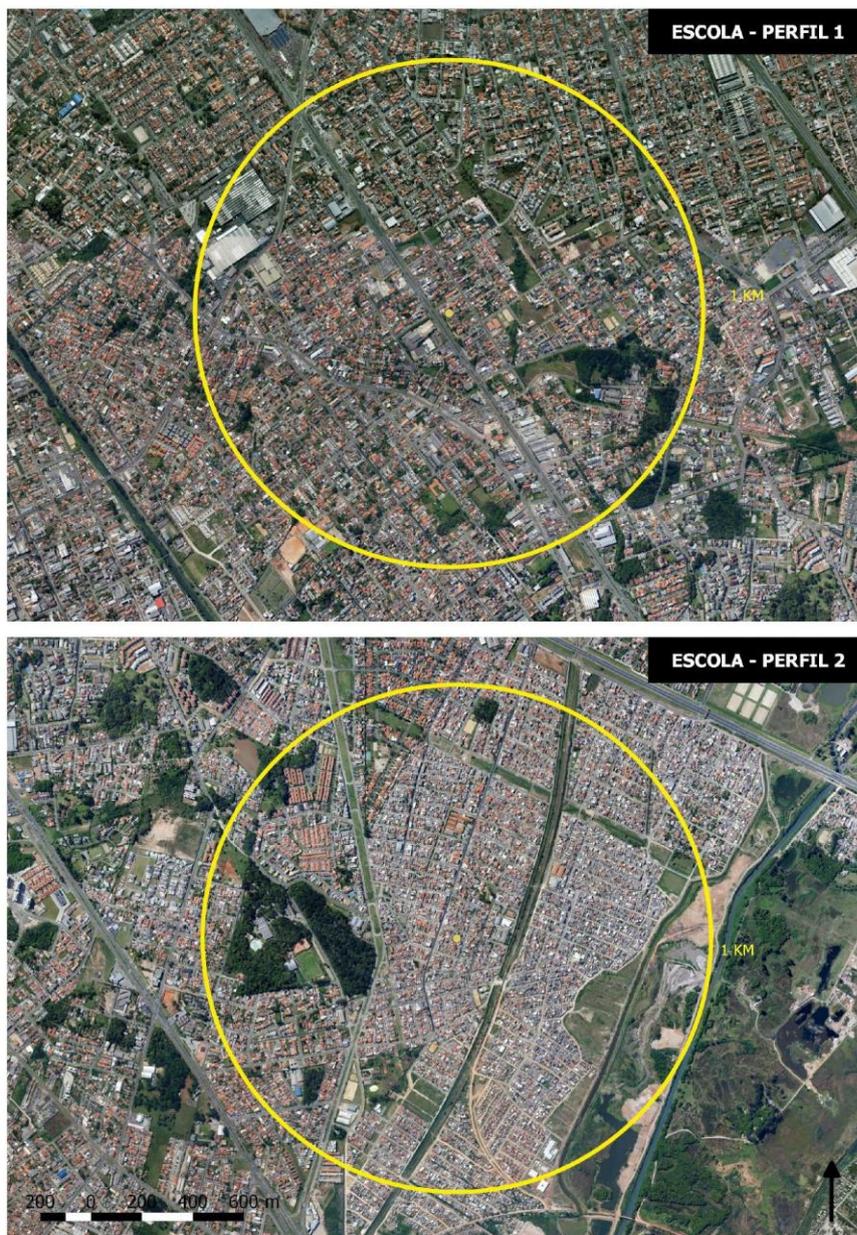


FONTE: Adaptado de IPPUC (2013).

Vale ressaltar que a escolha das duas escolas pesquisadas se deu, prioritariamente, a partir da sua localização espacial no bairro. Considerou-se nesta escolha, portanto, o contraste social presente no Uberaba. Sendo assim, em relação ao entorno das escolas pesquisadas, observa-se diferentes realidades. A escola de perfil 1 está localizada na parte oeste do bairro, na “zona verde” do Uberaba (MAPA 2): encontra-se numa região mais legitimada, próxima a duas importantes avenidas e grandes comércios e localiza-se numa rua limite com um bairro do tipo superior, do ponto de vista da sua tipologia socioespacial e, têm em seu entorno praças e jardins em boas condições de conservação e também maior arborização. A escola de perfil 2 encontra-se na parte leste do bairro, na “zona cinzenta” do Uberaba, nome este dado

em referência à grande quantidade de casas com telhados de fibrocimento, como pode-se ver no mapa aéreo (MAPA 2). Situa-se ao lado da linha férrea e de uma grande área de aglomerados subnormais; em seu entorno há pequenos comércios e as praças são, em sua maioria, de pequeno porte, sendo que em algumas delas, há a concentração de entulhos. Nessa região do bairro observa-se uma menor arborização.

MAPA 2 – “ZONA VERDE” E “ZONA CINZENTA” DO BAIRRO UBERABA



FONTE: Google Earth (2016). Organização: A autora (2016).

Além dos aspectos espaciais observados no entorno de cada escola, considerou-se aspectos em cada uma delas que tornassem possível a sua comparação ou mesmo a compreensão da sua organização, a partir da diferença.

No bairro Uberaba do total nove escolas, em cinco delas têm-se educação em tempo integral e pode-se observar entre elas diferentes realidades, assim como já mencionado, em seus entornos. Em relação à educação integral, há neste bairro uma variedade de formas de organização: três escolas com UEIs próximas, um CEI e uma escola com sala adaptada. Nas tabelas (TABELAS 7 e 8) a seguir estão organizados dados (MEC, 2016) referentes ao número de alunos em cada etapa de ensino nas escolas do bairro e o número de alunos em tempo integral, com destaque para as escolas pesquisadas.

TABELA 7 – NÚMERO DE ALUNOS POR ETAPA DE ENSINO DAS ESCOLAS DO UBERABA – 2015

ESCOLAS		EDUCAÇÃO INFANTIL	EF- ANOS INICIAIS	EJA	EDUCAÇÃO ESPECIAL	TOTAL DE ALUNOS
Escolas da “zona verde” (ZV)	Perfil 1	0	468	0	0	468
	ZV2	0	399	0	0	399
	ZV3	23	484	0	8	515
	ZV4	0	358	0	0	358
	ZV5	25	489	9	16	539
Escolas da “zona cinzenta” (ZC)	Perfil 2	85	681	28	14	808
	ZC2	29	532	33	10	604
	ZC3	37	406	0	0	444
	ZC4	49	406	58	6	519

FONTE: MEC/ INEP (2015). Organização: A autora (2016).

TABELA 8 – NÚMERO DE ALUNOS EM TEMPO INTEGRAL DAS ESCOLAS DO UBERABA – 2015

ESCOLAS		ORGANIZAÇÃO	TOTAL DE ALUNOS EF- ANOS INICIAIS		ALUNOS EM TEMPO INTEGRAL	
			abs.	%	abs.	%
Escolas da “zona verde” (ZV)	Perfil 1	1 UEI externa	468	100	64	13,67
	ZV2	2 UEIs externas	399	100	220	55,13
	ZV3	CEI	484	100	300	61,89
	ZV4	Regular	489	100	0	0
	ZV5	Regular	358	100	0	0
Escolas da “zona cinzenta” (ZC)	Perfil 2	2 UEIs externas	681	100	254	37,29
	ZC2	Sala adaptada	532	100	120	22,56
	ZC3	Regular	406	100	0	0
	ZC4	Regular	406	100	0	0
Total	Uberaba	-	4.223	100	958	22,68

FONTE: MEC/ INEP (2015). Organização: A autora (2016).

Nota-se nas tabelas acima, que embora o porte em relação ao número de alunos e à oferta das diferentes etapas de ensino da educação básica das escolas pesquisadas seja bastante diferenciado, no que diz respeito à organização da educação integral, estas assemelham-se pelo fato de que ambas as escolas têm UEIs externas, sendo que a escola de perfil 2 têm duas unidades e a de perfil 1, tem apenas uma. Outro aspecto considerado foi a relativa distância que as crianças caminham no percurso da escola até as UEIs, em ambos os casos tratam-se de poucos metros, embora a diferença entre a estrutura das vias em que as crianças realizam o trajeto da escola até a UEI seja notadamente distinto, como se verá mais adiante, neste capítulo.

#### 4.1.1 Dados das escolas

No que diz respeito à infraestrutura das escolas pesquisadas ambas possuem o mesmo modelo arquitetônico e foram inauguradas na segunda gestão do prefeito Cássio Taniguchi (2001-2004). Porém, como mencionado, estas diferenciam-se quanto ao porte: na escola de perfil 1 há 10 salas de aula e na escola de perfil 2, há 22 salas de aula. Em relação ao número de funcionários, na escola de perfil 1 são 67, enquanto na escola de perfil 2 são 115 pessoas.

No quadro a seguir (QUADRO 9) são apresentadas características de ambas as escolas, com destaque para os aspectos em que diferem em relação a estrutura das dependências.

QUADRO 9 – INFRAESTRUTURA DAS ESCOLAS – 2014

<b>Infraestrutura (Dependências)</b>	<b>Características das escolas</b>	Perfil 1	Perfil 2
	<b>Salas de aula existentes</b>	<b>10</b>	<b>22</b>
	<b>Salas de aula utilizadas</b>	<b>10</b>	<b>21</b>
	Biblioteca	Sim	Sim
	Sala de leitura	Não	Sim
	Laboratório de informática	Sim	Sim
	Laboratório de ciências	Não	Não
	Quadra de esportes coberta	Sim	Sim
	Quadra de esportes descoberta	Não	Não
	Sala para a diretoria	Sim	Sim
	Sala para os professores	Sim	Sim
	Auditório	Não	Não
	Cozinha	Sim	Sim
	Pátio coberto	Sim	Sim
	Pátio descoberto	Sim	Sim
	<b>Área Verde</b>	<b>Não</b>	<b>Sim</b>
	Sanitário dentro do prédio da escola	Sim	Sim
	Sanitário fora do prédio da escola	Não	Não
	Dependências e vias adequadas a alunos com deficiência ou mobilidade reduzidas	Sim	Não

FONTE: INEP/MEC (2014). Organização: A autora (2016).

Em relação à estrutura das UEIs, a escola de perfil 1 utiliza o espaço de um CMEI que se localiza a 260 metros da escola; são duas pequenas salas além do pátio aberto e do refeitório, onde as crianças almoçam e lancham. Este espaço utilizado pela UEI comporta em média 60 crianças, sendo 30 em cada turno. Quanto ao espaço da UEI e o trajeto que realizam diariamente as crianças comentam que:

André: Têm umas casinhas assim no pátio pra brincar e uma parte que é de areia. Na salinha menor ficam os pequenos, é bem pequenininho. Na sala maior, ficam os maiores. Tem criança do 3º ano, acho, do 4º e do 5º [ano]. (André, 10 anos, Escola de perfil 1)

Daniela: Tem criança que vai de *van* pra UEI, os pais pagam, daí elas vão de *van*. Tem uns que a mãe ou o pai pega e leva, quem pode, as vezes quando a mãe não trabalha assim, né? Eu vou com a inspetora Lisa. É assim: a gente sai da aula e fica aqui no pátio esperando mais ou menos uns quinze minutinhos. É, uns quinze minutinhos. Depois a gente vai com a inspetora, ela leva a gente. A gente almoça numa parte que é aberta assim, do lado da sala. Tem as mesas e a gente almoça, depois a gente escova os dentes e pode brincar um pouquinho na areia antes da aula começar, depende do dia, se não chove, né? Se chove a gente fica mais é descansando. [...]. Quando tá chovendo daí pra ir, a diretora leva a gente de carro ou quem pode, o pai vem buscar de carro e leva (Daniela, 12 anos, Escola de perfil 1).

FOTOGRAFIA 1 – TRAJETO ESCOLA–UEI– PERFIL 1



FONTE: Google Earth (2016).

Na escola de perfil 2, uma das UEIs está instalada em um prédio que se encontra logo ao lado da escola. Este antigo prédio pertencente à FAS, em que funcionava um Liceu de Ofícios, passou um período abandonado e foi reformado em 2013, para então, abrigar essa UEI. Há um portão interno e uma passagem que liga a escola à unidade, sem que haja a necessidade das crianças se deslocarem pela rua para acessá-la. Há quatro salas de aula no espaço e um pequeno pátio com parquinho. São atendidas neste espaço em média 200 crianças, sendo 100 em cada turno. Em relação a este espaço, ao caminhar pelo pátio, Natália (10 anos) comenta que

A gente vem de tarde pra cá. A gente sai da aula, vem pra cancha ali e espera os outros almoçarem e daí a gente troca. [...]. Quem tava na UEI vai pra escola e a gente vem pra UEI. Ali do lado tem um portãozinho, depois eu te mostro. [...]. Tem esse parquinho, mas a gente nunca pode brincar muito, elas [as professoras] dizem que é pros pequenos. Devia deixar a gente brincar mais aí. (Natália, 10 anos, Escola de perfil 2)

A outra UEI da escola de perfil 2 está instalada no espaço que abrigava inicialmente uma unidade do Projeto PIÁ Ambiental/ ECOS e que foi vinculado à escola em 2008. Este pequeno prédio localiza-se a 190 metros da escola. Nesta unidade há apenas uma sala de aula, além de uma cancha de areia. Não há refeitório neste espaço e as crianças almoçam e lancham no mesmo local em que realizam a maior parte das atividades. Ao lado da UEI há uma praça com duas canchas de areia e um pequeno parquinho, que na época em que esta pesquisa foi realizada,

encontrava-se bastante depredado. Elvis (10 anos) diz o que mais gosta no espaço e Adriano (10 anos) aponta que o espaço poderia ser melhorado, ao comentarem que:

Às vezes, quando a gente apronta assim ou quando chove, a gente fica no recreio aqui dentro. Isso eu não gosto. Daí cansa! Eu gosto quando a gente fica lá fora, brincando ou na Educação Física, o professor é bem legal! (Elvis, 10 anos, Escola de perfil 2]

Se eu fosse mudar alguma coisa aqui? Ah, ia arrumar o parquinho que tem ali [aponta na direção da praça ao lado]. No ano passado, quando a gente veio pra cá, tava tudo bonito, mas daí quebraram tudo e ficou assim. A gente já falou assim: “Ah, vamos pedir pra eles arrumarem!”, não pra gente, né, porque a gente tá no 5º ano já, mas pros outros. A gente nem vai usar mais! (Adriano, 10 anos, Escola de perfil 2)

FOTOGRAFIA 2 – TRAJETO ESCOLA-UEI- PERFIL 2



FONTE: Google Earth (2016).

#### 4.1.2 O local de moradia das crianças

Em relação à moradia das crianças, na escola de perfil 2, todas as famílias participantes (100%) responderam morar no bairro Uberaba. Já na escola de perfil 1, afirmaram morar no bairro Uberaba 60,94% das famílias participantes da pesquisa. Outros 18,76% afirmaram morar no bairro vizinho, Jardim das Américas e 7,82% no bairro Guabirota, também vizinho. Vale lembrar que nestes dois bairros, que quanto à sua tipologia socio-ocupacional<sup>38</sup> classificam-se como bairros do tipo superior, não

<sup>38</sup> Do total dos 75 bairros de Curitiba, 27 deles se enquadram, segundo esta metodologia, no tipo Superior; 31 no tipo Médio e 7 no tipo Popular Operário. Na Regional Cajuru classificam-se como Superiores, o Jardim das Américas e o Guabirota. Os demais bairros da regional, Uberaba, Cajuru e Capão da Imbuia, classificam-se como tipo Médio, com áreas do tipo Popular Operário (MOURA; DELGADO e CINTRA, 2014).

há escolas municipais. Outras famílias afirmaram ainda morar em bairros próximos: duas crianças no Prado Velho (3,12%); outras duas crianças moradoras do Cajuru (3,12%); uma criança no Jardim Botânico (1,56%); uma criança no Hauer (1,56%); e ainda duas crianças no município vizinho, São José dos Pinhais (3,12%). Percebe-se, portanto, que enquanto as crianças desta pesquisa da escola de perfil 2 residem todas no entorno da escola, as crianças da escola de perfil 1 vêm de diferentes bairros e da região metropolitana. Sobre este fato, a resposta dos pais à questão *“Por que escolheu esta escola para a criança estudar?”*, aponta alguns indícios sobre estes deslocamentos, em uma escola menores e em outra maiores. Fatores como a qualidade de ensino e também espaciais como a localização da escola no bairro, não só em relação à moradia da criança, mas à segurança e à vizinhança parecem influenciar essa escolha.

Entre os fatores que os pais destacaram como importantes na escolha da escola dos filhos, entre as duas escolas, pode-se perceber que, na escola de perfil 1, a maior parte das famílias apontou a escolha da escola a questões relacionadas à qualidade de ensino; ao passo que na escola de perfil 2, o motivo mais apontado foi a proximidade com o local de moradia das crianças. Na escola de perfil 1, os argumentos apontados foram: em primeiro lugar a qualidade de ensino (42,53%) *“a média boa de qualidade de ensino 7,4 a nível do Brasil, 2º melhor IDEB de Curitiba”*; em seguida a proximidade da escola em relação ao local de moradia da criança (32,18%). Outros fatores apontados foram o bom conceito da escola e a indicação de conhecidos (12,64%) *“por a escola ser bem falada no bairro”*; o fato de outras pessoas da família já terem estudado na escola (5,75%) *“porque é a melhor de Curitiba e o avô dela com 65 anos estudou nesta escola”*; a segurança e a tranquilidade da escola em relação à sua localização (2,30%) *“por ser uma escola muito bem estruturada pedagogicamente e um ótimo espaço físico e segura para as crianças, ótima vizinhança”*; por ser uma escola pública (2,30%) *“por ser uma escola pública da prefeitura, dispor de atividades para as crianças, professores responsáveis, ambiente saudável, crianças da mesma idade, escola segura”*; pelo espaço físico (1,15%) e por promover a inclusão (1,15%) *“referência e porque tem um trabalho maravilhoso com inclusão, que no nosso caso se faz necessário”*.

---

Na escola de perfil 2 foi apontado em primeiro lugar a proximidade da escola em relação à habitação da família (77,22%) “**por ser a mais perto de casa, embora seja longe e o trajeto horrível, sem infra-estrutura, segurança, sinalização**”; em seguida a qualidade de ensino (15,56%) “**é uma ótima escola**”. Foram apontados ainda na escola de perfil 2, os seguintes fatores: o espaço físico (3,33%), o fato de familiares da criança já terem estudado na escola (3,33%) “**a escola tem uma grande parte da família que já estudou lá e também por ser próxima à casa**”; por ser a única opção (2,22%), pela segurança (1,11%) “**por ser a mais próxima de casa e ser mais tranquila a escola e a localização**”; por ser uma escola bem conceituada (1,11%) “**esta escola tem um ensino de primeira qualidade, não porque ela é integral, mas também, como referências**”; pela oferta de ensino em tempo integral (1,11%) “**Porque contamos com o período integral para facilitar. Isso é muito bom!**”.

Vê-se, portanto, que as famílias consideram diferentes fatores para a escolha da escola em que a criança estuda, mas, chama a atenção que em ambas, o aspecto territorial (região mais segura, melhor localização, maior proximidade da moradia) é bastante valorizado.

O mapa a seguir (MAPA 3) foi confeccionado a partir da fala das crianças (sendo 21 crianças de cada escola). Nele estão representados os locais de moradia das crianças em relação à escola. Neste mapa, como forma de demonstrar a heterogeneidade do bairro, optou-se pela utilização de uma base cartográfica dividida em Unidades de Desenvolvimento Humano - UDHS<sup>39</sup>. Estas unidades são áreas dentro das regiões metropolitanas que podem ser uma parte de um bairro, um bairro completo ou ainda, em alguns casos, até um município pequeno. A homogeneidade socioeconômica é o que define os limites das UDHS. Esta divisão resulta da metodologia aplicada na composição do Índice do Desenvolvimento Humano Metropolitano – IDHM<sup>40</sup>, disponibilizado pelo Atlas do Desenvolvimento Humano no

---

<sup>39</sup> As Unidades de Desenvolvimento Humano (UDHS) são formadas a partir da agregação dos setores censitários do IBGE e que foram delimitadas buscando-se gerar áreas mais homogêneas que, por exemplo, as áreas de ponderação formuladas pelo IBGE. (PNUD, IPEA e FJP; 2016).

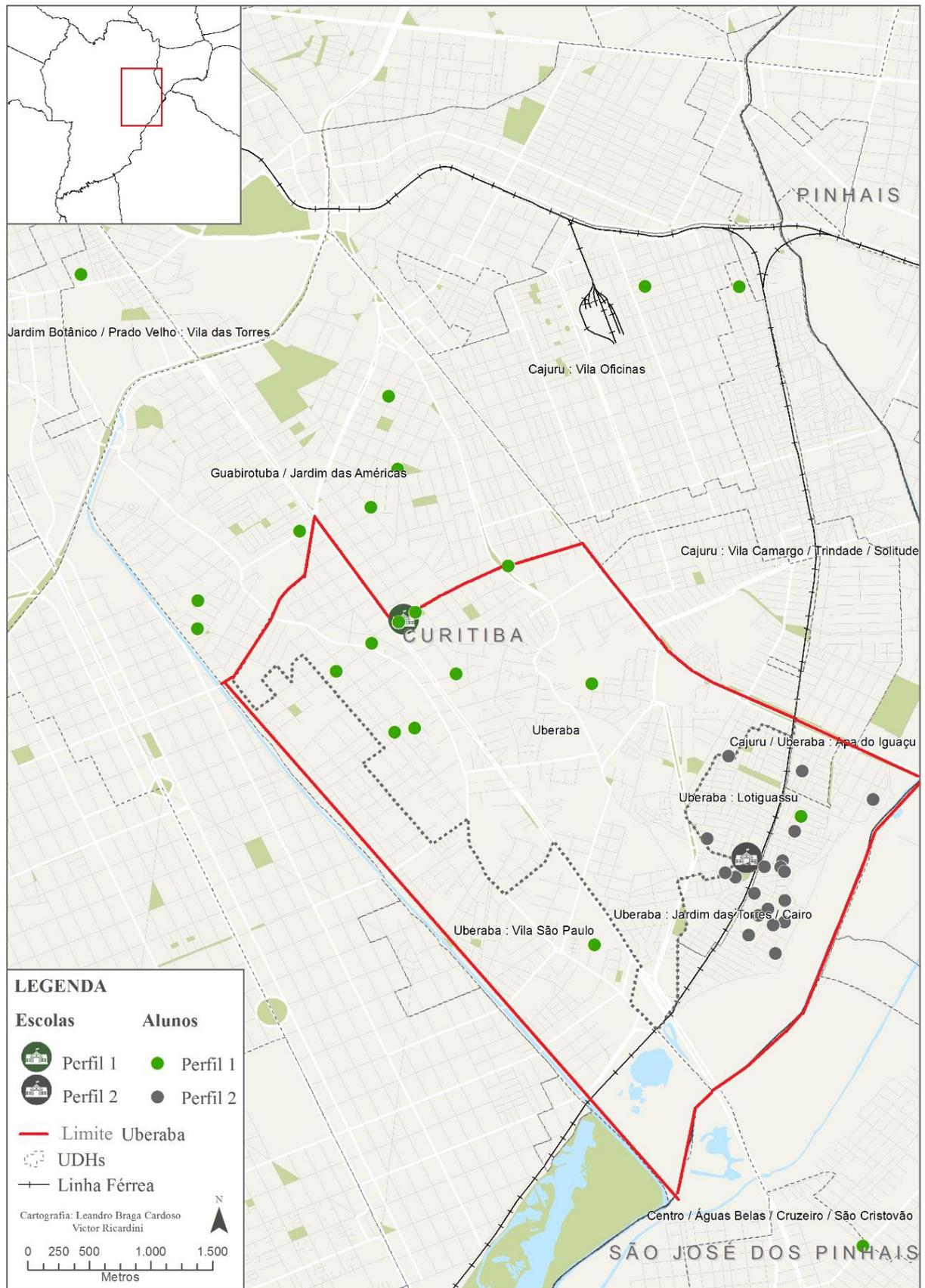
<sup>40</sup> Ressalta-se que o IDHM trata-se de uma adaptação metodológica do IDH ao nível municipal. Destaca-se que ambos os índices agregam as dimensões saúde, educação e renda, porém, vale lembrar que alguns dos indicadores usados para retratar estas dimensões diferem. (PNUD, IPEA e FJP; 2016). Nesta pesquisa optou-se pela utilização dos dados desta plataforma uma vez que pode-se, a partir deles, comparar as desigualdades entre as regionais da cidade, bem como aquelas presentes num mesmo bairro.

Brasil<sup>41</sup> (PNUD, IPEA, FJP; 2016). A utilização desta fonte de informação parece adequada para caracterizar as diferentes espacialidades apresentadas neste item e ao longo deste capítulo, uma vez que busca-se compreender a relação das crianças com o território e as políticas de educação integral, portanto, interessa saber como este território está organizado. Logo após o MAPA 3 se discutirá o perfil destas diferentes UDHs de onde as crianças vêm.

---

<sup>41</sup> Desenvolvido a partir da parceria entre o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD, o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA e a Fundação João Pinheiro – FJP, o Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil compreende o Atlas do Desenvolvimento Humano nos Municípios e o Atlas do Desenvolvimento Humano nas Regiões Metropolitanas. Trata-se de uma plataforma de consulta ao Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) no Brasil, na qual são disponibilizados dados de 5.565 municípios brasileiros, 27 Unidades da Federação (UF), 20 Regiões Metropolitanas (RM) e suas respectivas Unidades de Desenvolvimento Humano (UDH). O Atlas traz, além do IDHM, mais de 200 indicadores de demografia, educação, renda, trabalho, habitação e vulnerabilidade, a partir dos dados extraídos dos Censos Demográficos de 1991, 2000 e 2010 (PNUD, IPEA e FJP; 2016).

MAPA 3 – MORADIA DAS CRIANÇAS EM RELAÇÃO À ESCOLA



FONTE: A autora (2015). Elaboração: Leandro Braga (2016).

Vê-se no MAPA 3 que, como informado pelos pais nos questionários, as crianças da escola de perfil 1, vêm do próprio bairro, de outros vizinhos e da região metropolitana e, portanto, de diferentes UDHS. Na escola de perfil 2, todas as crianças moram no entorno da escola, porém, como pode-se observar, também vêm de diferentes UDHS. Na tabela a seguir (TABELA 9), apresenta-se dados referentes à renda per capita das UDHS do bairro Uberaba e de outras onde residem alunos das duas escolas pesquisadas. Observa-se que, a maior parte das crianças de perfil 2 mora na UDH APA do Iguaçu, onde a renda per capita é de R\$501,43. Já na escola de perfil 1, a maior parte das crianças habita nas UDHS Uberaba e Guabirota/ Jardim das Américas, onde a renda per capita é quatro vezes maior que a renda observada no entorno da escola de perfil 2. Ao se atentar aos dados referentes à escola de perfil 1, observa-se também essa desigualdade, com crianças que vêm das UDHS Vila Torres, APA do Iguaçu e Vila Camargo/ Solitude/ Trindade. Além disso, as UDHS da região do perfil 2, são acentuadamente mais densas que as da região do perfil 1.

TABELA 9 – LOCALIZAÇÃO DA MORADIA DAS CRIANÇAS DE ACORDO COM A RENDA PERCAPITA, POPULAÇÃO E DENSIDADE DEMOGRÁFICA DA UDH (BAIRRO UBERABA E DEMAIS UDHS)

PERFIL	UDH	RENDA PER CAPITA (2010)	POPULAÇÃO TOTAL	DENSIDADE (HAB./KM <sup>2</sup> )	NÚMERO DE ALUNOS
Perfil1	APA do Iguaçu	501,43	29.926	6641,32	1
	Centro/ Cruzeiro/ S. Cristovão - SJP	1113,19	15.233	3544,63	1
	Guabirota / Jd.das Américas	2147,71	26.774	4126,36	6
	Uberaba	2104,64	31.301	4556,64	9
	Vila São Paulo	947,59	17.554	4724,76	1
	Vila Oficinas	1290,98	31.163	8072,12	1
	V. Camargo / Trindade / Solitude	631,25	28.158	11197,98	1
	Vila das Torres	439,73	5.103	5328,41	1
Perfil 2	APA do Iguaçu	501,43	29.926	6641,32	16
	Jd. Torres / Cairo	659,14	2.252	8850,15	2
	Lotiguassu	659,14	7.436	13037,20	3

FONTE: IBGE (2010); PNUD, Ipea, FJP (2016). Organização: A autora (2016).

Pode-se observar ainda no MAPA 3 que ao lado da escola de perfil 2, encontra-se a linha férrea que recorta vários bairros de Curitiba. Entre as crianças com as quais se conversou nesta pesquisa, daquelas que estudam na escola de perfil 2, do total de vinte e uma crianças, dezesseis delas afirmaram morar do outro lado da linha do trem. Embora tenha uma escola mais próxima da casa destas crianças, nesta escola não há educação em tempo integral. Ainda, durante as falas, algumas crianças relataram já ter estudado nesta outra escola, mas que precisaram mudar, seja pela necessidade da educação em tempo integral, seja por outros motivos, como problemas de aprendizagem e relação com o corpo docente e colegas. Destas que atravessam diariamente a linha do trem, ouviu-se relatos de acidentes, violência e insegurança quanto a linha férrea. Algumas crianças relataram como fazem para atravessá-la quando há trens passando ou parados e revelam assim, como constroem conhecimentos acerca do bairro: Adriano (10 anos), conta sua estratégia para atravessar entre os vagões e Helena (10 anos), sobre a necessidade de andar com “mais gente” ao circular pelo bairro.

Adriano: Eu vejo o sinaleiro, se tá verde daí eu não vou pra linha, mas, se tá vermelho, eu vou ali na passagem onde os outros vão. Eu atravesso (*entre os vagões*) porque não tem como, porque quando eu vou pra aula, as vezes, ele passa. Senão eu perco a aula. Perigoso é! (Adriano, 10 anos, Escola de perfil 2)

Pesquisadora: Você mora do outro lado da linha do trem?

Helena: Sim, eu venho lá pelo carreiro. Não por aqui onde tem o sinal. O carreiro fica lá pra frente. Não passa carro, só a pé. Tem bastante gente que vem por lá. Quando eu venho a gente faz assim: a minha mãe vem comigo e fica olhando eu no carreiro, até eu atravessar e daí eu venho e já encontro mais gente desse lado. Depois, quando é de meio-dia, ela faz a mesma coisa, ela me espera e a gente vai junto. Eu nunca ando sozinha! (Helena, 10 anos, Escola de perfil 2)

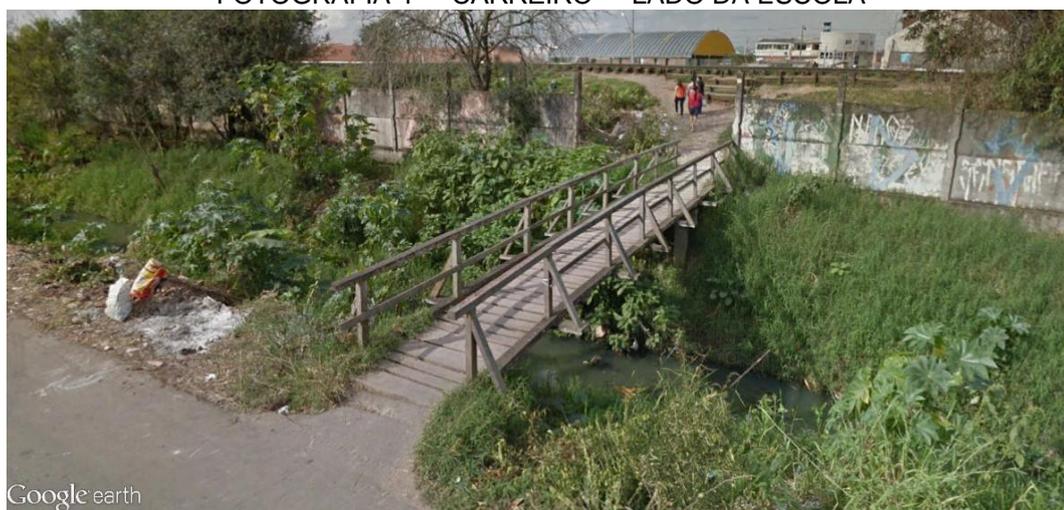
Mostra-se relevante dizer que a linha férrea, para algumas crianças, representa um limite físico, mas também simbólico, quanto à sua circulação no bairro. Em conversa, algumas delas revelaram que o que está “do outro lado da linha”, na região mais próxima ao limite com a cidade de São José dos Pinhais é “perigoso” e que, portanto, o acesso à essa parte do bairro “é proibido”, seja para o uso de espaços públicos ou para a visita à casa de outras crianças que estudam na mesma escola.

FOTOGRAFIA 3 – “CARREIRO” – LADO DAS MORADIAS



FONTE: Google Earth (2016).

FOTOGRAFIA 4 – “CARREIRO” – LADO DA ESCOLA



FONTE: Google Earth (2016).

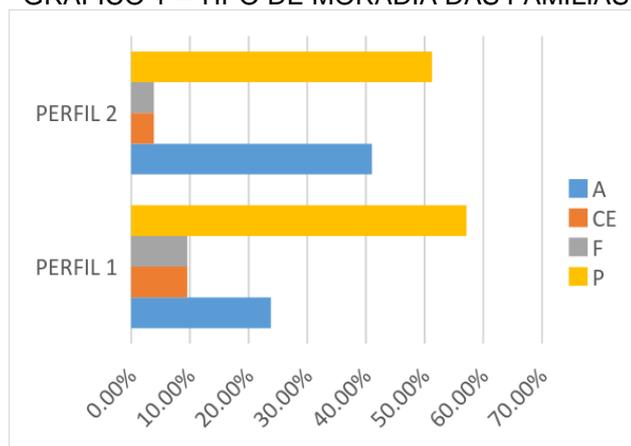
#### 4.1.3 Dados das famílias

Os dados apresentados a seguir foram coletados nos questionários enviados às famílias dos alunos das turmas de 5º ano e a partir deles mostra-se possível apreender, de forma mais detalhada, as diferenças em relação às condições socioeconômicas das famílias participantes das escolas pesquisadas.

Quanto à moradia destas famílias, na escola de perfil 1, a maior parte das famílias afirmou morar em casa própria (no gráfico abaixo representado por P), 57,14%. Em seguida, 23,81% das famílias afirmaram morar em casa alugada (A). Entre as famílias que moram em casas financiadas (F) ou cedidas (C), o percentual foi o mesmo, 9,52%. Na escola de perfil 2, a maior parte das famílias também afirmou

morar em casa própria, porém o percentual foi menor do que o da escola de perfil 1. Na escola de perfil 2, este percentual corresponde a 51,28%. Já as famílias que moram em casa alugada, o percentual foi bem maior que na escola de perfil 1, perfazendo 41,03%. Entre as famílias que moram em casas cedidas ou financiadas, o percentual foi de 3,85% para as duas escolas.

GRÁFICO 1 – TIPO DE MORADIA DAS FAMÍLIAS

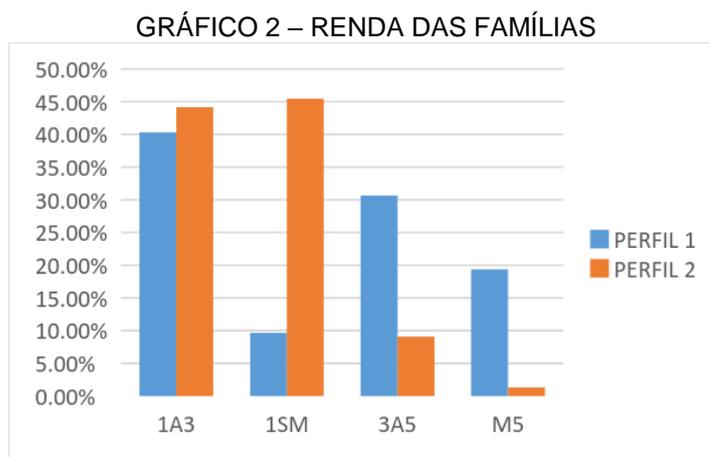


FONTE: A autora (2016).

Em relação ao número de moradores, entre as famílias participantes da pesquisa, na escola de perfil 1, o percentual de famílias que afirmaram que a criança mora acompanhada de mais uma pessoa foi de 3,17%. Na escola de perfil 2, o percentual de famílias que afirmaram que a criança mora com mais uma pessoa foi menor, 2,82%. Entre as famílias que indicaram haver três moradores na habitação da criança, na escola de perfil 1, o percentual foi de 17,46%. Na escola de perfil 2, o percentual de famílias com três moradores foi de 20,25%. Já o percentual das famílias com quatro pessoas habitantes na casa de moradia da criança foi de 53,97% na escola de perfil 1 e de 26,58% na escola de perfil 2. Entre as famílias com 5 ou mais moradores na casa, na escola de perfil 1 o percentual foi de 25,40% e na escola de perfil 2 foi de 50,63%, revelando nesta última, famílias mais numerosas.

Tratando-se das disparidades entre as condições de vida das famílias das duas escolas pesquisadas mostra-se também em relação à renda das famílias. Esta disparidade está posta não somente entre as escolas, mas revela-se também na relação intra-escolar, sobretudo na escola de perfil 1. Entre as famílias que afirmaram ter renda mensal até um salário mínimo na escola de perfil 1, o percentual foi de 9,68%. Na escola de perfil 2, o percentual foi expressivamente maior, 45,45%, quase

cinco vezes maior. Entre as famílias que têm renda entre um e três salários mínimos, o percentual da escola de perfil 1 foi de 40,32% e da escola de perfil 2 foi de 45,45%. Já as famílias com renda entre três e cinco salários mínimos na escola de perfil 1, o percentual foi de 30,65%, ao passo que na escola de perfil 2 foi de 9,09%. Entre aquelas famílias que têm renda superior a cinco salários mínimos na escola de perfil 1, o percentual foi de 19,35% e na escola de perfil 2 foi de apenas 1,30%.



FONTE: A autora (2015).

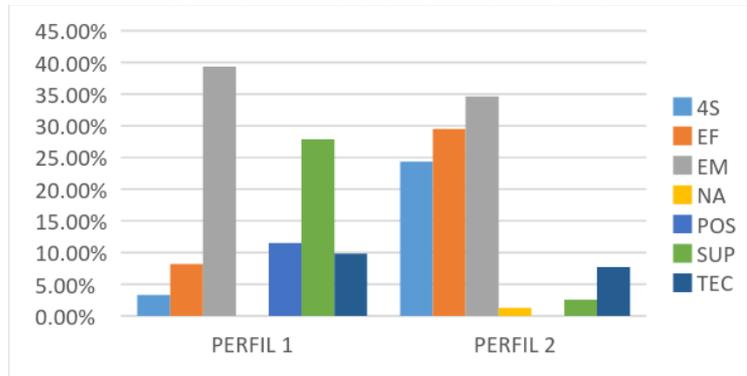
Ainda relativo à questão da renda familiar, o percentual de famílias que afirmaram receber Bolsa Família foi de 4,76% na escola de perfil 1 e na escola de perfil 2 foi de 33,77%.

Outro dado importante refere-se à escolaridade dos pais ou responsáveis<sup>42</sup> pelas crianças. Quanto à escolaridade das mães das crianças, têm-se nas duas escolas a maioria das mães com ensino médio completo ou incompleto (EM), sendo que na escola de perfil 1 este percentual é de 39,34% e na escola de perfil 2 é 34,62%. Na escola de perfil 1, o percentual de mães com ensino superior completo ou incompleto (no GRÁFICO 3 representado por SUP) é de 27,87%, já na escola de perfil 2, o percentual de mães com essa escolaridade é muito menor, apenas 2,56%. Entre

<sup>42</sup> De acordo com a diversidade de arranjos familiares, considerou-se a escolaridade dos responsáveis pelas crianças. Desta forma, no questionário, a questão apresentou-se como “escolaridade da mãe ou responsável” e “escolaridade do pai ou responsável”. Deste modo, embora não se tenha questionado formalmente com quem a criança vive, em ambas as escolas, indicou-se por parte das famílias, nas composições familiares além de mães e pais, a participação de tias, madrinhas, madrastras, tios, avós e padrastos responsáveis pelas crianças, bem como famílias monoparentais. Porém, embora, extremamente rico quanto a indícios da socialização das crianças, este foi um dado que não foi explorado.

as famílias com mães que têm pós-graduação, na escola de perfil 1, o percentual é de 11,48%, enquanto que, na escola de perfil 2, nenhuma família afirmou essa escolaridade para as mães. Já entre as mães com curso técnico (TEC), a escola de perfil 1 também apresenta melhores índices, sendo que o percentual é de 9,84%, ao passo que na escola de perfil 2, o percentual é de 7,69%. Entre as mães não-alfabetizadas (NA), nenhuma das famílias da escola de perfil 1 afirmou esta situação. Na escola de perfil 2, o percentual de mães não-alfabetizadas é de 2,56%. Entre aquelas que têm os anos iniciais do ensino fundamental (4S), na escola de perfil 1 corresponde a 3,28%, já na escola de perfil 2, o percentual é muito maior, 24,36%. Por fim, quanto ao percentual de mães com os anos finais do ensino fundamental (EF), na escola de perfil 1, o percentual é de 8,20%. Na escola de perfil 2, o percentual de mães que têm os anos finais do ensino fundamental é de 29,49%. Dito de outra forma, na escola de perfil 1, o percentual de mães com (até a) educação básica é de 50,72%. Na escola de perfil 2, o percentual de mães com (até a) educação básica é de 88,47%.

GRÁFICO 3 – ESCOLARIDADE DAS MÃES OU RESPONSÁVEIS

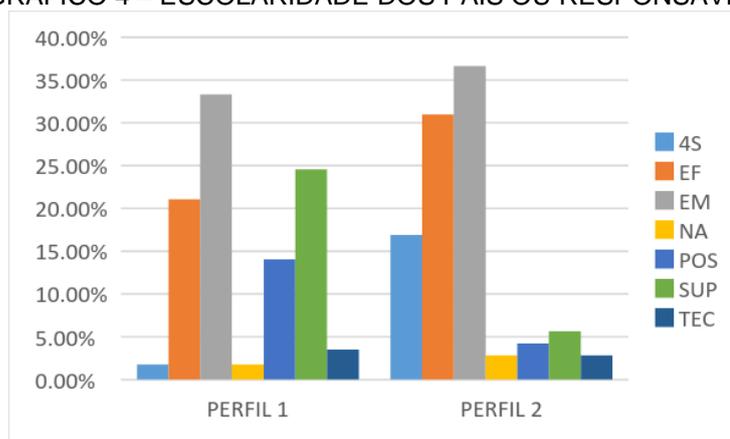


FONTE: A autora (2016).

Em relação à escolaridade dos pais, na escola de perfil 2, os percentuais são melhores se comparados com os das mães da mesma escola. Na escola de perfil 1, os percentuais entre pais e mães se aproximam. Entretanto, se comparadas as escolas de perfil 1 e perfil 2, as disparidades permanecem. Ao considerar-se os pais com ensino técnico (na modalidade pós-médio), superior e pós-graduação agrupando-os, na escola de perfil 1 o percentual é de 42,11%. Na escola de perfil 2, se considerado o mesmo agrupamento, o percentual é de 12,68%. Na escola de perfil 1, o percentual de famílias que afirmaram ter pais não-alfabetizados foi de 1,75%, ao

passo que na escola de perfil 2, foi de 2,82% para esta mesma condição. Quanto aos pais com escolaridade até os anos iniciais do ensino fundamental, na escola de perfil 1 o percentual foi de 1,75% e na escola de perfil 2 de 16,90%. Já os pais com os anos finais do ensino fundamental na escola de perfil 1 somam 21,05%; na escola de perfil 2, eles somam 30,99%. Entre aqueles que têm o ensino médio o percentual entre as duas escolas aproxima-se, sendo de 33,33% na escola de perfil 1 e de 36,62% na escola de perfil 2. Em relação ao ensino superior, na escola de perfil 1, entre as famílias participantes da pesquisa, o acesso dos pais ao ensino superior também é muito maior na escola de perfil 1, sendo que 24,56% das famílias afirmaram ter pais com ensino superior, enquanto na escola de perfil 2, o percentual foi bem menor, 5,63%.

GRÁFICO 4 – ESCOLARIDADE DOS PAIS OU RESPONSÁVEIS



FONTE: A autora (2016).

Em relação à ocupação dos responsáveis pelas crianças, na escola de perfil 1 as profissões do pais mais apontadas foram as realizadas no comércio de forma geral (26,92%), os serviços técnicos e administrativos (21,15%), os serviços de manutenção (11,54%) e servidores públicos (11,54%). Na escola de perfil 2, as profissões mais citadas para os pais das crianças foram: pedreiro (26,87%), os serviços de manutenção (13,43%), os serviços ligados ao comércio (11,94%) e motorista (11,94%). Já em relação à profissão das mães, na escola de perfil 1 as profissões mais citadas foram aquelas ligadas a serviços administrativos e técnicos (21,32%), comércio em geral (13,11%), professora (11,48%), do lar (11,48%), servidora pública (9,84%). Na escola de perfil 2, as profissões mais citadas foram

aquelas ligadas a serviços domésticos (27,27%), do lar (19,48%), comércio em geral (19,48%), manicure (6,49%) e cozinheira (5,19%).

Como pode-se ver, embora as duas escolas localizem-se no mesmo bairro, as crianças vêm de diferentes regiões e as condições de moradia, renda, escolaridade e ocupação das famílias são notadamente distintas. Tais diferenças refletem no modo de vida das famílias e influenciam, sobremaneira, os processos de socialização das crianças. Portanto, ao pensar-se a relação das crianças com a cidade, mostra-se necessário que se considere tais questões que podem ora limitar esta relação, ora estimular. Isto significa dizer que, em relação aos processos de socialização das crianças, capital econômico e capital cultural “jogam” com o espaço.

## 4.2 CARACTERIZAÇÃO SÓCIO-ESPACIAL DA CIDADE, DA REGIONAL E DO BAIRRO

Neste item são trazidos dados do Censo 2010 (IBGE) referentes aos aspectos demográficos cidade de Curitiba, à Regional Cajuru e ao Bairro Uberaba (a partir de suas Unidades de Desenvolvimento Humano). Nesta caracterização são utilizados dados referentes ao Índice de Desenvolvimento Humano, composto pelas dimensões Educação, Renda e Longevidade e ainda, outros indicadores referentes às condições de vida, vulnerabilidade e desigualdade no bairro pesquisado.

### 4.2.1 Dados demográficos

**Curitiba** tem em sua extensão 435.036 km<sup>2</sup> de área territorial com uma população de 1.751.907 habitantes, sendo destes 835.114 homens e 916.789 mulheres, correspondendo a 47,66% e 52,33%, respectivamente (IBGE, 2010). A densidade demográfica do município é de 4.027,04 hab/km<sup>2</sup>. A população estimada para 2015 é de 1.879.355 habitantes (IBGE, 2013). A cidade está organizada em nove regionais administrativas<sup>43</sup>, as quais abrigam 75 bairros.

---

<sup>43</sup> São consideradas nesta pesquisa as regionais: Bairro Novo, Boa Vista, Boqueirão, Cajuru, CIC, Matriz, Pinheirinho, Portão e Santa Felicidade. Em dezembro de 2015, foi inaugurada a décima regional administrativa de Curitiba, denominada Regional Tatuquara e que abriga três bairros, antes pertencentes à Regional Pinheirinho: Tatuquara, Caximba e Campo do Santana.

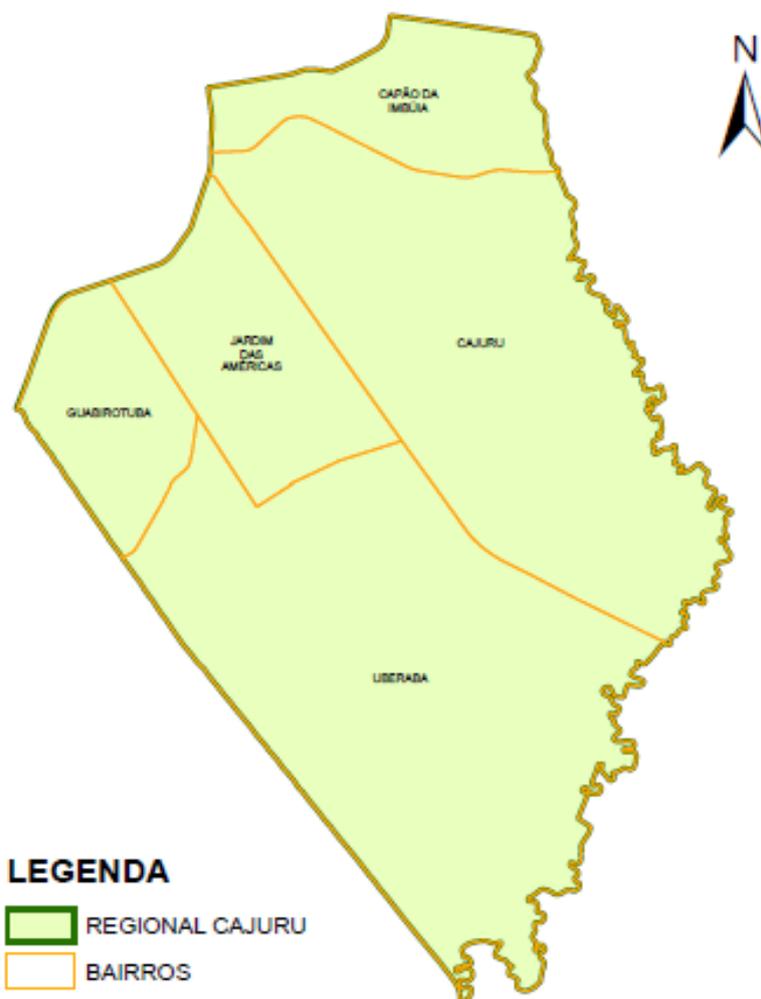
MAPA 4 – DIVISÃO DO MUNICÍPIO EM REGIONAIS ADMINISTRATIVAS COM DESTAQUE PARA A REGIONAL CAJURU



FONTE: IPPUC (2013).

A **Regional Cajuru** localiza-se na porção leste do município e faz divisa com os municípios de São José dos Pinhais e Pinhais. A área total da Regional é de 3.576,48 hectares, o que corresponde a 8,23% do território de Curitiba. Corresponde a cinco bairros, representados no mapa a seguir (MAPA 5), sendo o **Bairro Uberaba** o maior em extensão (1420,83 ha), seguido, em termos de extensão pelo Cajuru (1179,38 ha), o Jardim das Américas (385,90 ha), o Capão da Imbuia (324,93 ha) e por último, o Guabirota (265,44 ha) (IPPUC, 2013).

MAPA 5 – BAIRROS DA REGIONAL CAJURU



FONTE: IPPUC (2013).

Em relação à população, a **Regional Cajuru** é a terceira regional mais populosa de Curitiba, com população de 215.503 habitantes, o que corresponde a 11,26% do total do município. São 67.215 domicílios ou 11% do total de domicílios da cidade. No período de 2000 a 2010, a regional apresentou crescimento de 10,10%, próximo ao que se constatou no município (10,37%). A densidade populacional da regional é de 60,26 hab/ha (habitantes por hectare) e o bairro Cajuru, com população de 96.200 habitantes e densidade populacional de 81,57 hab/ha, é o bairro com a maior densidade demográfica da regional. Já o **Bairro Uberaba** apresenta a segunda maior população da regional, com 72.056 habitantes e densidade demográfica de 50,71 hab/ha. O bairro com a menor população absoluta é o Guabirota com 11.461 habitantes e densidade de 43,18 hab/ha, no entanto, a menor densidade demográfica

da Regional Cajuru está no Jardim das Américas. A população total deste bairro é de 15.313 habitantes e a densidade demográfica é de 39,68 hab/ha (IPPUC, 2013).

Quanto à estrutura etária da população de **Curitiba**, a população com menos de 15 anos de idade é de 350.583 habitantes, o que corresponde a 20,01% do total de habitantes do município. A população de 15 a 64 anos (faixa etária da população considerada potencialmente ativa), representa a maior parcela de habitantes de Curitiba, são 1.269.159, o que corresponde a 72,44%. A população com 65 anos ou mais soma 132.165 habitantes, o correspondente a 7,54% da população geral. Ressalta-se que, entre os anos de 2000 e 2010, a razão de dependência<sup>44</sup> no município decresceu, passando de 44,05% para 37,98% e a taxa de envelhecimento<sup>45</sup> aumentou, de 5,56% para 7,54%, respectivamente (PNUD, Ipea, FJP; 2016).

Em relação à distribuição da população de 0 a 14 anos em **Curitiba**, a regional que apresenta o maior número absoluto de crianças é a Regional Boa Vista, são 47.427 habitantes nesta faixa etária. Entre os bairros curitibanos, os mais representativos em termos de quantidade de crianças são Cidade Industrial, que concentra 40.666 habitantes com idade entre 0 e 14 anos; depois vem o bairro Sítio Cercado, com 27.840 crianças e o bairro Cajuru, com 21.329 crianças. Ressalta-se que a população jovem concentra-se nos bairros mais periféricos (em maior parte ao sul da cidade) e de ocupação mais recente. Na **Regional Cajuru** está a segunda maior população absoluta de crianças em Curitiba, em relação à divisão em regionais administrativas, são 45.711 habitantes. No bairro **Uberaba** a população de crianças é de 16.535, sendo em termos de números absolutos, o bairro com a sexta maior população de crianças em Curitiba (IPPUC, 2013).

#### 4.2.2 Cor/raça

Em relação à cor, de acordo com os dados do censo 2010, 78,88% da população curitibana se autodeclara branca. Outros 21,12% se autodeclaram não brancos. A população negra é de 19,64%, sendo que 16,79% das pessoas se

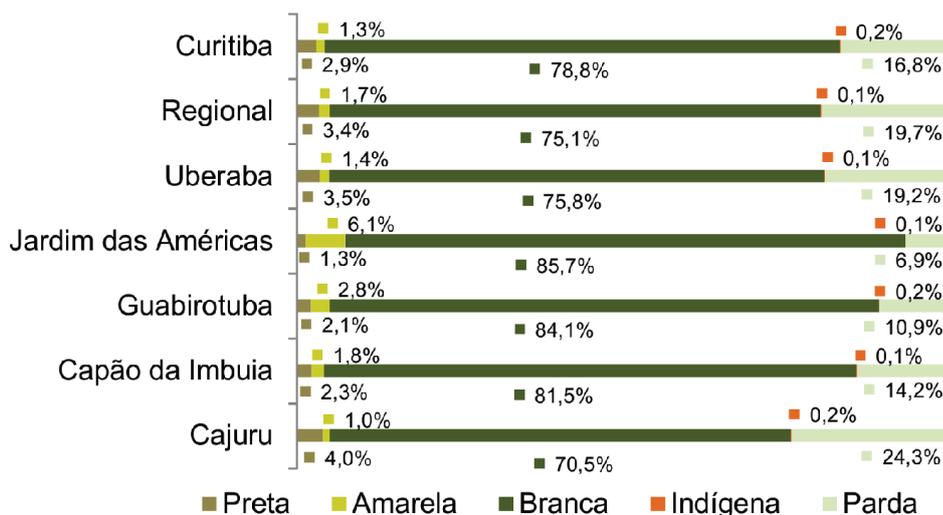
---

<sup>44</sup> Refere-se ao percentual da população de menos de 15 anos e da população de 65 anos ou mais (população dependente) em relação à população de 15 a 64 anos (população potencialmente ativa). (PNUD, IPEA e FJP; 2016)

<sup>45</sup> Corresponde à razão entre a população de 65 anos ou mais de idade em relação à população total. (PNUD, IPEA e FJP; 2016)

autodeclaram pardas e outros 2,85% se autodeclaram pretas. O percentual de pessoas autodeclaradas amarelas é de 1,32% e de pessoas indígenas é de 0,15%. Na **Regional Cajuru**, como demonstrado no gráfico (GRÁFICO 5), a maior parte da população se autodeclara branca (75,1%), o que aproxima-se muito dos índices da capital. No entanto, percebe-se que, a população negra nesta regional, assim como nas demais, habita os bairros mais empobrecidos. O bairro com o maior percentual de população negra na Regional Cajuru é o Bairro Cajuru (28,3%). O bairro com o menor percentual de população negra nesta mesma regional é o Jardim das Américas (8,2%). No **Bairro Uberaba**, 75,8% da população autodeclara-se branca; 19,7% parda; 3,5% preta; 1,4% amarela e 0,1% indígena, sendo, portanto, o segundo bairro com a maior população não branca na regional (PNUD, IPEA e FJP, 2016).

GRÁFICO 5 – POPULAÇÃO, POR COR/RAÇA, POR BAIRRO – REGIONAL CAJURU – 2010



FONTE: IBGE- Censo 2010. Organização: IPPUC (2013).

Ressalta-se que, em relação à cor ou raça das crianças pesquisadas, na escola de perfil 1, a maior parte, 89,06% das crianças são brancas, índice bem acima do constatado no município. As crianças negras<sup>46</sup> correspondem à 9,37% e indígenas

<sup>46</sup> Os dados foram coletados de acordo com a denominação utilizada pelo Censo IBGE quanto à cor/raça/etnia e as categorias usadas foram: amarela, branca, indígena, parda e preta. No entanto, para a análise dos dados nesta pesquisa optou-se pela categoria política raça, portanto, utilizou-se o termo “crianças negras” (somando-se o número de crianças de cor parda e preta), conforme Gomes (2005, p.45). Logo, aponta-se que o uso do termo “raça” não se alicerça na ideia de superioridade ou inferioridade das raças, mas sim na sua concepção social e política. No Brasil, a discriminação racial relaciona-se a questões culturais e também aos aspectos físicos observáveis na estética corporal dos diferentes grupos étnico-raciais. E ainda por considerar-se que: [...] a diferença entre pretos e pardos no que diz respeito à obtenção de vantagens sociais e outros importantes bens e benefícios (ou mesmo em termos de exclusão dos seus direitos legais e legítimos) é tão insignificante

correspondem a 1,56% do total de crianças/famílias que responderam à esta questão. Já na escola de perfil 2, das famílias que responderam à esta questão, 45,22% afirmaram que suas crianças são negras. Outros 47,46% das famílias afirmaram que suas crianças são brancas. As crianças amarelas representam 2,44% das respostas das famílias à essa questão. Nesta escola ainda, 4,88% das famílias responderam não saber a cor da criança. Considerando-se a localização das escolas no bairro e o local de moradia das crianças, pode-se dizer que a população negra do bairro Uberaba encontra-se nas regiões mais empobrecidas do bairro, portanto, a desigualdade social observada é também, além de espacial, racial<sup>47</sup>.

#### 4.2.3 Dados socioeconômicos e educacionais referentes ao IDHM

Atualmente, Curitiba apresenta-se, considerando-se os dados do Censo 2010, utilizados na composição do Índice de Desenvolvimento Humano Metropolitano (IDHM) apresentados no Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil, como uma das melhores cidades para se viver no país. O IDHM de **Curitiba** é 0,823, em 2010, considerado como Desenvolvimento Humano Muito Alto<sup>48</sup>. Vale dizer que a cidade ocupa a 10ª posição entre o total de 5.565 municípios brasileiros segundo o IDHM. Nesse *ranking*, o maior IDHM considerado é 0,862 (São Caetano do Sul, no estado de São Paulo) e o menor é 0,418 (Melgaço, no estado do Pará).

Porém, como a maior parte das grandes cidades, Curitiba apresenta grande contraste, produzindo desigualdades sociais e espaciais, o que pode ser observado entre as suas regiões, notadamente entre o norte bem estruturado e mais enriquecido e o sul (sobretudo a partir do maior número de ocupações irregulares) empobrecido,

---

estatisticamente que podemos agregá-los numa única categoria, a de negros, uma vez que o racismo no Brasil não faz distinção significativa entre pretos e pardos, como se imagina no senso comum (SANTOS, 2002, p.13 apud GOMES,2005, p 40).

<sup>47</sup> No documento Retrato das desigualdades de gênero e raça (IPEA et al, 2011), em análise dos dados do Censo 2010 (IBGE), constatou-se que do total de dois milhões de domicílios em aglomerados subnormais no país, apenas 33,9% possuíam chefia branca, e por volta de 66% apresentavam chefia negra. Observou-se ainda que, enquanto o percentual de domicílios em aglomerados subnormais vem diminuindo para os chefes brancos, vem aumentando em especial para aqueles que apresentam chefia de mulheres negras (aumento de 11% desde 1995), o que revela uma maior e crescente vulnerabilidade nas condições de habitação das famílias chefiadas principalmente por mulheres negras.

<sup>48</sup> O IDHM é um número que varia entre 0 e 1. Neste índice considera-se que quanto mais próximo de 1, maior o desenvolvimento humano de uma unidade federativa, município, região metropolitana ou Unidade de Desenvolvimento Humano (UDH). Classifica-se em cinco faixas de desenvolvimento humano municipal: muito baixo (até 0,499), baixo (de 0,500 até 5,999), médio (de 0,600 até 6,999), alto (de 0.700 até 7,999) e muito alto (de 0,800 até 1). (PNUD, IPEA e FJP, 2016)

por vezes segregado. Entre as nove regionais administrativas do município evidenciam-se disparidades, por exemplo, em relação à distribuição notadamente desigual de equipamentos públicos, sobretudo se considerada a disposição dos parques e equipamentos de cultura da cidade. Esta desigualdade aparece na relação interbairros e também na relação, que parece ainda mais cruel, intrabairros. Segregação, exclusão, o não-direito à cidade podem ser vistos caso se aproxime a lente de observação na direção de determinados locais, só conhecidos por quem convive cotidianamente com tais segregações. No que diz respeito aos processos de socialização de crianças, as condições socioespaciais do bairro onde se habita parecem, ao considerar-se o espaço como um “elemento que é socializante e socializado” (REMY, 2015), propiciar às crianças determinadas formas de socializar-se com e na cidade e, ao mesmo tempo e de alguma forma, alterar esses espaços. A pesquisa “Cidade e Infância: um estudo em bairros de Curitiba” (FERREIRA, no prelo), têm demonstrado que a depender do lugar em que se habita na cidade (em relação aos diferentes bairros), e também no próprio bairro (em relação às diferentes realidades dentro de um mesmo bairro) as crianças têm podido se socializar de maneiras distintas. Tal estudo considera a criança na sua relação com o espaço urbano e diversos intervenientes desta/ nesta relação. Na tabela a seguir (TABELA 10), estão os dados referentes ao IDHM das regionais de Curitiba, que demonstram índices de diferentes dimensões das condições de vida nestas espacialidades.

TABELA 10 – IDHM DAS REGIONAIS ADMINISTRATIVAS DE CURITIBA

REGIONAL	ESPERANÇA DE VIDA AO NAS CER	IDHM	IDHM RENDA	IDHM LONGEVIDADE	IDHM EDUCAÇÃO
Boa Vista	78,58	0,839	0,843	0,893	0,785
CIC Santa Felicidade	75,27	0,755	0,743	0,838	0,692
Bairro Novo	79,05	0,855	0,889	0,901	0,780
Boqueirão	74,38	0,750	0,735	0,823	0,698
Cajuru	77,63	0,811	0,800	0,877	0,760
Portão	76,94	0,806	0,813	0,866	0,743
Matriz	78,59	0,866	0,895	0,893	0,812
Pinheirinho	80,51	0,928	0,967	0,925	0,894
	75,03	0,753	0,751	0,834	0,683

FONTE: PNUD, IPEA e FJP (2016). Organização: A autora (2016).

Pode-se observar que as regionais com IDHM acima de 0,80 (muito bom) são Matriz, Portão, Santa Felicidade, Boa Vista, Cajuru e Boqueirão e as regionais com

IDHM menor que 0,80 (bom) estão todas ao sul da cidade: CIC, Pinheirinho e Bairro Novo. Ao observar-se, por exemplo, o indicador expectativa de vida ao nascer, que compõe a dimensão longevidade, pode-se constatar que na Regional Matriz, a expectativa é de mais de cinco anos de vida, se comparada às Regionais CIC, Pinheirinho e Bairro Novo.

Nesta mesma comparação pode-se considerar outro indicador importante relacionado à dimensão renda do IDHM, a renda per capita<sup>49</sup> que, entre as regionais de Curitiba, mostra-se bastante desigual, como pode-se ver no mapa a seguir. Observa-se que a maior renda per capita registrada é da Regional Matriz<sup>50</sup> (R\$ 3292,69) e a menor da Regional Bairro Novo<sup>51</sup>, R\$773,29.

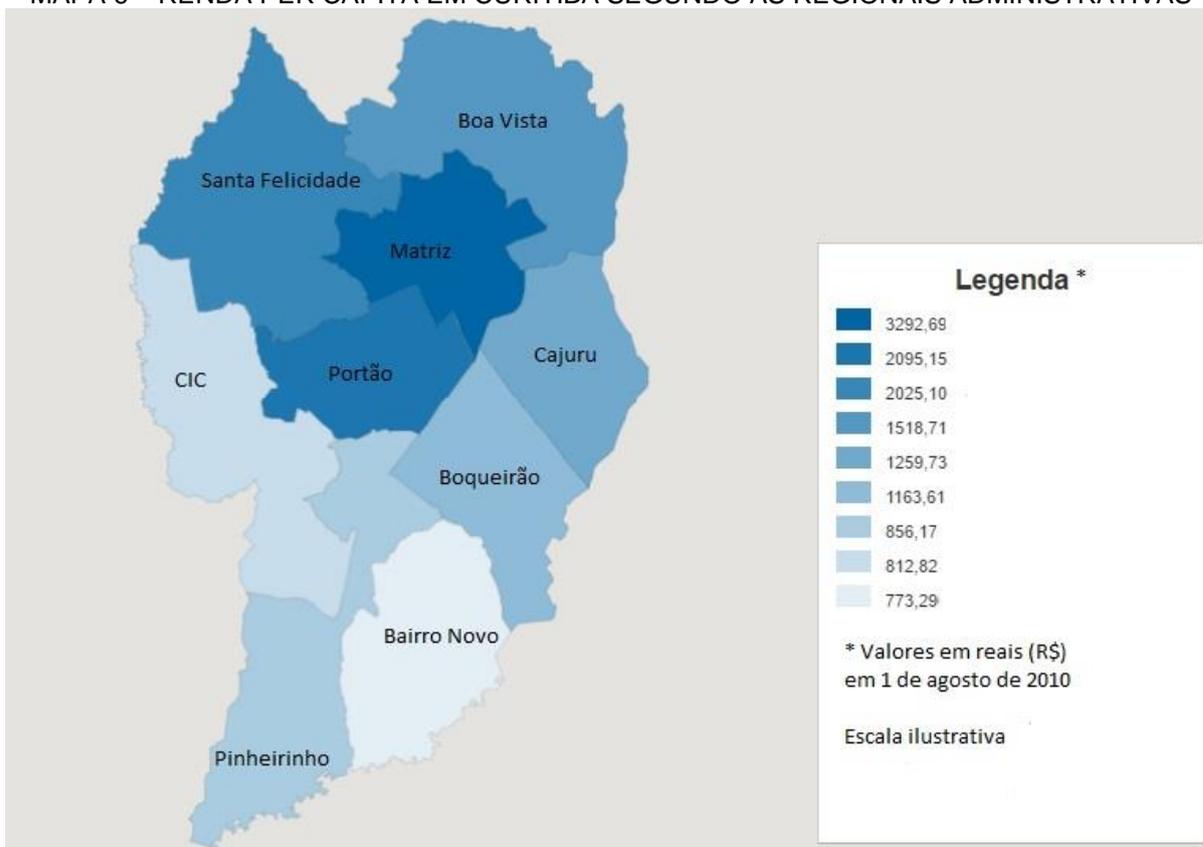
---

<sup>49</sup> Ao observar-se, por exemplo, a relação entre os domicílios com renda per capita acima de vinte salários mínimos e os bairros da cidade, constata-se que os domicílios com maior percentual com estes rendimentos concentram-se nos bairros da região central da cidade ou muito próxima a ela. Ressalta-se que entre os dez primeiros bairros com este rendimento, sete deles localizam-se na regional Matriz: Batel (18,5%), Jardim Social (15,2%), Cabral (13,4%), Hugo Lange (13,2%), Bigorillho (13%), Juvevê (11,1%) e Ahu (10,7%); dois deles na regional Santa Felicidade: Mossunguê (15,4%) e Seminário (11,9%); e por fim, o bairro Água Verde (9,8%), localizado na regional Portão (IPPUC, 2013).

<sup>50</sup> Integram a Regional Matriz 18 bairros (Centro, São Francisco, Centro Cívico, Alto Da Glória, Alto da XV, Cristo Rei, Jardim Botânico, Batel, Bigorillho, Mercês, Bom Retiro, Ahú, Juvevê, Cabral, Hugo Lange, Jardim Social, Rebouças e Prado Velho); divididos em 10 UDHS, segundo a metodologia do Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil. Uma demonstração da desigualdade social presente em Curitiba é a diferença entre a maior renda per capita (Cabral- Hugo Lange- Jardim Social, R\$ 4570,57) e a menor renda per capita (Jardim Botânico- Prado Velho: Vila Torres, R\$ 439,73) dessa mesma regional (PNUD, IPEA e FJP, 2016).

<sup>51</sup> A mesma comparação pode ser feita entre as UDHS da Regional Bairro Novo (que comporta os bairros Sítio Cercado, Guanchinho e Umbará), que tem a menor renda per capita entre as regionais de Curitiba, onde a maior renda é de R\$853,04 (UDH Sítio Cercado: Parigot de Souza - São João del Rey) e a menor é de R\$ 439,73 (UDH Umbará: Hebron) (PNUD, IPEA e FJP, 2016).

MAPA 6 – RENDA PER CAPITA EM CURITIBA SEGUNDO AS REGIONAIS ADMINISTRATIVAS



FONTE: PNUD, IPEA e FJP (2016).

Na **Regional Cajuru**, a média per capita registrada é de R\$1.259,73, abaixo da registrada na capital, mais ainda assim, se observadas todas as nove regionais, com melhores índices que outras quatro regionais. Por outro lado, ao observar-se os índices relativos ao **Bairro Uberaba**<sup>52</sup>, percebe-se, de forma contrastante, a desigualdade das condições de vida neste mesmo bairro: se na **UDH Uberaba** (de onde vêm a maioria das crianças de perfil 1 com as quais se conversou), a renda per capita é de R\$ 2104,64, nas demais UDHS do bairro a média per capita é muito inferior, sendo que na **UDH APA do Iguaçu** (de onde vêm a quase totalidade das crianças de perfil 2 participantes das conversas) é de R\$ 501,43 (PNUD, IPEA e FJP, 2016).

Já quando se observa o indicador relativo a expectativa de vida ao nascer<sup>53</sup>, têm-se em **Curitiba** a média de 76,3 anos de vida. Na **Regional Cajuru**, o índice está

<sup>52</sup> Neste item, optou-se pela caracterização do Bairro Uberaba a partir dos dados concernentes às UDHS Uberaba e APA do Iguaçu pelo fato de que, como já visto neste capítulo, a maior parte das crianças (com as quais se conversou nesta pesquisa) da escola de Perfil 1 e da escola de Perfil 2 habitam nestas espacialidades, respectivamente.

<sup>53</sup> Refere-se ao “número médio de anos que as pessoas deverão viver a partir do nascimento, se permanecerem constantes ao longo da vida o nível e o padrão de mortalidade por idade prevalentes no ano do Censo.” (PNUD, IPEA e FJP, 2016).

um pouco acima, 76,94. Mas, caso se aproxime a observação para as UDHS que compõem o **Bairro Uberaba**, pode-se constatar que enquanto na **UDH Uberaba**, a média é de 79,89 anos de vida, na **UDH APA do Iguaçu** a média é de 71,62 anos, ou seja, num mesmo bairro, a depender de onde se mora, têm-se uma diferença média de mais de oito anos em relação à expectativa de vida.

Entre os índices que compõem a dimensão educação a taxa de pessoas de 18 anos ou mais com ensino fundamental completo<sup>54</sup> no município de **Curitiba** é de 73,96%. Na **Regional Cajuru** esta taxa é de 71,52%, portanto, um pouco abaixo daquela observada no município. No **Bairro Uberaba**, a **UDH Uberaba** apresenta taxa mais favorável que a de Curitiba e da Regional Cajuru (85,17%) e a **UDH APA do Iguaçu** apresenta taxa muito inferior, quase a metade, aos índices da cidade, da regional em questão e das demais UDHS que compõem o bairro (45,02%).

Ainda em relação à dimensão educação, entre os índices que compõem o IDHM está a expectativa de anos de estudo. Em **Curitiba** esse índice é de 10,95 anos. Na **Regional Cajuru** é 11,76 anos, portanto, assim como os demais índices já citados, mostra-se um pouco maior que aqueles referentes ao município. Já no **Bairro Uberaba**, a **UDH Uberaba** apresenta o melhor índice (12,08) e a **UDH APA do Iguaçu**, o índice mais baixo (10,03). Outro indicador que refere-se à dimensão educação e que apresenta resultados bastante distintos entre as diferentes espacialidades apresentadas aqui é a relação distorção-série. Se considerados os índices referentes ao percentual de pessoas de 6 a 14 anos no ensino fundamental com 2 anos ou mais de atraso<sup>55</sup>, têm-se em **Curitiba** 10,73% das pessoas nestas condições. Na Regional Cajuru, o percentual é de 9,85%. Já no **Bairro Uberaba**, a **UDH Uberaba** apresenta o melhor índice com 5,43% das pessoas nestas condições; na **UDH APA do Iguaçu** o índice é muito superior, 18,27%, quase o dobro do índice observado na capital (PNUD, IPEA e FJP, 2016).

---

<sup>54</sup> Diz respeito à “razão entre as pessoas de 18 anos ou mais que completaram o ensino fundamental em qualquer das modalidades (curso regular seriado e não seriado, Ensino de Jovens e Adultos - EJA - e supletivo) e a população total nessa faixa etária, multiplicado por 100” (PNUD, IPEA e FJP, 2016).

<sup>55</sup> “Razão entre o número de pessoas de 6 a 14 anos frequentando o ensino fundamental regular seriado com atraso idade-série de 2 anos ou mais e o número total de pessoas nessa faixa etária frequentando esse nível de ensino, multiplicada por 100. O atraso idade série é calculado pela fórmula [(idade - 5) - número da série frequentada)]. As pessoas de 6 a 14 anos frequentando a pré-escola foram consideradas como se estivessem no 1º ano do ensino fundamental” (PNUD, IPEA e FJP, 2016).

Ainda em relação à desigualdade e à vulnerabilidade no interior do **Bairro Uberaba**, outros dados indicam as condições de vida das crianças que habitam o bairro, como exposto na tabela a seguir (TABELA 11). Nota-se, a partir dos dados expostos, que, as crianças que vivem na UDH APA do Iguaçú têm as condições mais desfavoráveis em relação àquelas que vivem nas demais UDHS do bairro: é nesta espacialidade que revela-se o alto índice de domicílios em que ninguém tem o ensino fundamental completo (37,57%) e estão mais vulneráveis à pobreza (36,98%) (PNUD, IPEA e FJP, 2016). No entanto, é nesta UDH em que há o menor percentual de crianças de 6 a 14 anos fora da escola. Pode-se inferir que tal dado relaciona-se, diretamente, ao benefício do programa Bolsa Família, focalizado na infância e frequência à escola.

TABELA 11 – VULNERABILIDADE RELACIONADA ÀS CRIANÇAS NAS UDHS QUE COMPÕEM O BAIRRO UBERABA

ESPACIALIDADE	CRIANÇAS EM DOMICÍLIOS EM QUE NINGUÉM TEM O E.F. COMPLETO	CRIANÇAS DE 6 A 14 ANOS FORA DA ESCOLA	CRIANÇAS VULNERÁVEIS À POBREZA
Curitiba	13,35	2,43	15,15
Regional Cajuru	16,16	1,82	17,22
Apa do Iguaçú	37,57	0,45	36,98
Uberaba	2,77	1,25	5,00
Jd. Torres / Cairo	27,18	3,89	21,94
Lotiguassu	27,18	3,89	21,94
Vila São Paulo	13,95	2,12	19,54

FONTE: PNUD, IPEA e FJP (2013). Organização: A autora (2016).

Pelo exposto até aqui, em relação à configuração social do bairro Uberaba, pode-se perceber que o seu território é marcado por desigualdades. Viu-se que, no mesmo bairro, as várias espacialidades diferenciam-se em diversos aspectos, bem como, numa mesma escola, têm-se alunos que vêm de diferentes realidades. No capítulo a seguir, serão apresentados dados acerca dos processos de socialização das crianças no bairro e na cidade e o destaque das políticas de Educação Integral/Integrada no Bairro Uberaba em sua caracterização como território educativo.

## 5 O BAIRRO UBERABA E SUA POTENCIALIDADE COMO TERRITÓRIO EDUCATIVO

O que eu ia mudar? Eu ia colocar mais casas bonitas! Ia colocar parque pras crianças, ia colocar mais uma escola, ia colocar posto de saúde pra eles não ter que ficar indo lá em cima, mas um daqueles bons! Uma enfermaria! Ia colocar mais mercado, ia colocar banco pra eles não ficar indo lá na lojinha onde paga as coisas, ia colocar mais carros. Ia ajudar as pessoas! Sempre no Natal, eu ia dar brinquedo pras crianças, eu ia fazer festa no dia das crianças. (Francine, 10 anos, Escola de perfil 2).

Neste capítulo são trazidos dados referentes à disposição dos equipamentos urbanos na cidade de Curitiba, com um recorte da Regional Cajuru e do Bairro Uberaba (IPPUC, 2013) e aos usos que as crianças fazem deles. Estes equipamentos podem ser compreendidos como importantes elementos na relação das crianças com a cidade e o bairro. Porém, não pode-se afirmar pela simples existência de um determinado número de equipamentos (maior ou menor) em uma determinada região, que estes elementos constituem um território educativo, uma vez que, a noção de território (e territorialidade) traz em si a ideia de apropriação. Portanto, para além da dimensão física, considera-se a dimensão simbólica do espaço na constituição de um território, neste sentido, importa saber os códigos políticos, culturais e econômicos que perpassam o espaço (RAFFESTIN, 1993) e incidem na apropriação (ou não) dos espaços pelos sujeitos. Quanto ao uso desses equipamentos pelas crianças, são trazidos dados dos questionários das famílias e também são apresentadas as falas das crianças com as quais se conversou acerca das suas vivências (rotinas e eventos) nos diferentes espaços, seja por meio das políticas que propõem a constituição de territórios educativos, seja pela ação da família e de outras instituições. Trata-se, portanto, não da contagem desses equipamentos, mas da compreensão desta relação entre a criança e o espaço urbano. Desta forma, pensar a socialização espacial da criança significa compreender que o espaço, ao mesmo tempo socializa e é socializado (REMY, 2015) e que, a criança neste processo, de alguma forma transforma e ressignifica o espaço vivido. Na produção e reprodução das culturas da infância (CORSARO, 2011), diversos são os intervenientes (locais, campos e instituições sociais) e, entre eles, o espaço, inegavelmente, tem a sua importância.

Desta forma, é importante dizer que, nesta pesquisa, considera-se que ouvir as crianças, por entendê-las como os sujeitos a quem a política de tempo integral destina-se, constitui-se numa forma de reconhecê-las enquanto atores sociais ativos

que produzem significados acerca de suas realidades e que deveriam, prioritariamente, serem ouvidos nestas formulações. Sobretudo, ao pensar-se na ideia de territórios educativos ou de cidade educadora (uma cidade que volta-se essencialmente às crianças e aos jovens), considera-se, nesta pesquisa que, a relação das crianças com o espaço urbano e não somente a isto, mas também a sua permanência na escola (seja em tempo integral ou regular), não poderia ser melhor apreendida senão a partir da fala das próprias crianças e de suas representações do mundo social. Portanto, admite-se que

o estudo das crianças a partir de si mesmas permite descortinar uma outra realidade social, que é aquela que emerge das interpretações infantis dos respectivos mundos de vida. O olhar das crianças permite revelar fenômenos sociais que o olhar dos adultos deixa na penumbra ou obscurece totalmente. Assim, interpretar as representações sociais das crianças pode ser não apenas um meio de acesso à infância como categoria social, mas às próprias estruturas e dinâmicas sociais que são desocultadas no discurso das crianças (SARMENTO e PINTO, 1997, p.25).

Neste sentido, a partir da fala das crianças foi possível mapear, no bairro e na cidade, os espaços frequentados por elas e que podem vir a constituir um território educativo. Desta forma, se produziu um conjunto de mapas, apresentados ao longo deste capítulo, que dão pistas dos espaços do bairro (e em alguns casos da cidade) em que elas têm se socializado. Foram identificados, como vê-se no quadro a seguir (QUADRO 10) 198 diferentes espaços, revelando-se, na rotina de suas práticas, uma grande variedade de espaços frequentados pelas crianças.

QUADRO 10 – ESPAÇOS FREQUENTADOS– ROTINAS

<b>Finalidade</b>	<b>Espaço</b>	<b>Total de espaços</b>
Atividades educativas	UEI	4
	Projeto social	4
	Casa de Leitura/Farol do Saber	2
	Atividade extra	10
	Comunidade escola	3
Passeios com a escola	Cinema	4
	Circo	1
	Jogos escolares	5
	Mercado Municipal	1
	Museu	3
	Praça	2
	Parque	4
	Teatro	4
	Portal do futuro	1
	UFPR	1
Religião e família	Instituição religiosa	21
	Casa de familiares	40
	Casa de amigos	5
Lazer e cultura	Praça	15
	Parque	3
	Portal do Futuro	1
	Espaço reinventado	4
	Cinema	2
Comércio	Mercado	21
	Panificadora	16
	Farmácia	3
	Papelaria	4
	Sorveteria	2
	Fogos e pipas	1
	Shopping	2
	Restaurante	5
	Chocolateria	1
	Livraria	1
	Feira livre	0
	Pastelaria	1
	Frutaria	1
<b>Total</b>	<b>198</b>	

FONTE: A autora (2016).

Outros espaços foram identificados como usados ou frequentados em situações esporádicas, mas que pela significação destas na relação das crianças com a cidade, foram categorizadas, nesta pesquisa, como eventos. Estes dados estão organizados no quadro a seguir (QUADRO 11).

QUADRO 11 – ESPAÇOS FREQUENTADOS– EVENTOS

<b>Finalidade</b>	<b>Espaço</b>	<b>Total de espaços</b>
Família	Casa de familiares	17
Religião	Chácara	1
Lazer e cultura	Shopping/Cinema	10
	Teatro	5
	Museu	5
	Circo	1
	Biblioteca	3
	Parque público	13
	Parque privado	4
	Estádio de futebol	2
Comércio	Hipermercado	4
	Loja de departamentos	2
	Rua XV de Novembro	1
	<b>Total</b>	<b>68</b>

FONTE: A autora (2016).

## 5.1 A CRIANÇA E AS ROTINAS NA ESCOLA

### 5.1.1 A ocupação do tempo da criança

Tratando-se da ocupação do tempo das crianças, quanto ao período de estudo na escola de perfil 1, dos questionários respondidos pelas famílias, apenas 10,94% responderam permanecer na escola no período integral. Na escola de perfil 2, o percentual foi de 22, 89%.

E ainda, no que diz respeito às práticas e usos dos espaços do bairro pelas crianças em relação à escola, importa dizer que daquelas com as quais se conversou, na escola de perfil 1, seis delas permanecem no contraturno na UEI da própria escola, outras duas em UEI de outra escola do bairro, duas frequentam projetos sociais de contraturno e 11 delas estudam no período regular. Na escola de perfil 2, cinco crianças frequentam a UEI ao lado da escola, seis frequentam a UEI localizada a poucos metros da escola, três participam de projetos sociais no contraturno e outras sete estudam no regular. Vê-se, assim, que além da RME, diversas instituições do terceiro setor tem ofertado atividades para as crianças. Portanto, alunos de uma mesma escola frequentam diferentes espaços de contraturno e, como se verá mais adiante, esses espaços de socialização oferecem às crianças formas distintas de ocupação do tempo e de ampliação espacial e são igualmente significados pelas

crianças de diferentes formas e que, conforme aponta Lahire (2002), podem contribuir para que estas desenvolvam diferentes esquemas de ações.

Em relação à realização de alguma atividade extra na escola no período contrário ao regular, o percentual de famílias da escola de perfil 1 que afirmou que suas crianças faziam alguma atividade extra foi de 17,18% e as atividades citadas foram o xadrez (7,81%), o ping-pong (6,25%) e o balé (3,12%), sendo esta última na modalidade de educação permanente, portanto, como já dito, paga pelas famílias. Já na escola de perfil 2, o percentual foi maior, 27,69%. E, as atividades citadas foram a Guarda Mirim (17,70%), o apoio pedagógico (5,55%) e, na educação permanente, o balé (4,44%).

Vale lembrar que, na perspectiva da Educação Integrada, as atividades de educação permanente são ofertadas após as aulas do turno da tarde, no início da noite e são pagas pelas famílias. Na tabela a seguir (TABELA 12) estão os dados referentes a essa oferta nas escolas pesquisadas.

TABELA 12 – PROJETOS DE EDUCAÇÃO PERMANENTE NAS ESCOLAS PESQUISADAS – 2015

ESCOLA	ATIVIDADE	HORAS SEMANAIS	ALUNOS PARTICIPANTES
Perfil 1	Judô	2h	22
	Balé	1h	31
	Futsal	2h	20
Perfil 2	Balé	2h	40
	Zumba	2h	10

FONTE: Direção das Escolas (2015). Organização: A autora (2015).

Observa-se que a variedade de atividades e o número de vagas é maior no perfil 1, no total são 73 vagas, o que corresponde a 15% do total de alunos no ano de 2015. No perfil 2, são 50, o correspondente a 7% do total de alunos do ensino fundamental no mesmo ano. Por se tratar de atividades pagas pelas famílias, compreende-se que a maior oferta e frequência a estas atividades na escola de perfil 1 em relação à escola de perfil 2, deve-se ao maior capital econômico das famílias da escola de perfil 1. A oferta de atividades pagas no espaço de uma instituição pública requer a discussão quanto à ampliação das oportunidades educativas para as crianças em situação de maior vulnerabilidade social e a sua relação com a melhoria da qualidade da educação. Neste sentido, compreende-se que esta forma de “privatização” da escola pública, em certa medida, pode contribuir para a desigualdade

de oportunidades, uma vez que, apenas as famílias em melhores condições econômicas podem pagar por estas atividades.

Quanto às demais atividades citadas pelas famílias, no perfil 1, xadrez e ping-pong e no perfil 2, a guarda mirim tratam-se de projetos na perspectiva da Educação Integrada e podem tanto atender alunos no período de aula, quanto no período contrário. No perfil 1, três crianças com as quais se conversou afirmaram fazer o ping-pong e uma disse fazer xadrez. No perfil 2, apenas uma menina disse fazer parte da guarda mirim.

Na fala das crianças, essas atividades parecem ter diferentes significados, ampliando experiências (inclusive de ampliação espacial) e aprendizagens. Nas conversas com Fernando (10 anos) e Daniela (12 anos), alunos do perfil 1, isso fica evidente, como pode-se ver nos trechos abaixo.

Fernando: Eu comecei a jogar xadrez aqui na escola com a professora Rosana. [...] Na minha casa ninguém joga xadrez. Só eu. Eu já tentei ensinar a minha mãe, mas não... Eu só jogo com o meu tio, quando ele vai lá em casa [...] Eu já participei de vários torneios, eu já fui jogar no Colégio Militar, já fui na copa de xadrez. (Fernando, 10 anos, Escola de Perfil 1).

Daniela: Eu faço ping-pong aqui na escola. Antes, eu fazia balé, mas daí eu parei, porque a minha mãe teve uns problemas, assim, né? [Baixa a voz] E daí, era eu e minha irmã mais nova, né?. Daí, antes das férias eu falei assim "Não tem problema!". Daí a profe me convidou pra fazer o ping-pong e eu comecei. {...} Eu tô gostando! Tem que treinar bastante! (Daniela, 12 anos, Escola de Perfil 1)

O apoio pedagógico, citado no perfil 2, faz parte do Projeto Equidade<sup>56</sup> e nesta escola, no ano de 2015, atendeu a 80 crianças. No entanto, daquelas com as quais se conversou durante essa pesquisa, nenhuma delas disse participar dessas atividades.

Em relação à guarda mirim, Camila (10 anos, Escola de Perfil 2) conta sobre a sua participação neste projeto.

Camila: Eu faço a guarda mirim. Daí, eu saio aqui da UEI e vou lá pra escola. A gente vai com a professora Tania. É, eu faço toda quarta-feira, de uma e meia até às três, toda quarta-feira.

---

<sup>56</sup> Projeto iniciado no ano de 2015 que busca desenvolver ações, entre elas o apoio pedagógico, para a melhoria da qualidade da educação em 47 escolas da RME com baixo rendimento. Considerou-se para a escolha das escolas, as variáveis desempenho dos estudantes (Prova Brasil); IDEB; taxa de aprovação; analfabetismo no entorno da comunidade escolar; estudantes beneficiários do Bolsa Família; beneficiários do Bolsa Família com baixa frequência e a renda média domiciliar per capita do entorno da comunidade escolar. (CURITIBA, 2015)

Pesquisadora: E o que você aprende na guarda mirim?

Camila: O que eu aprendo? Ah, a gente aprende várias coisas. Ah, a gente aprende umas coisas que a gente tá fazendo, o guarda fica mandando lá. A gente fica falando frente pra retaguarda.

Pesquisadora: E o que é frente pra retaguarda?

Camila: **É que a gente vira, com a mão pra trás e fala, dá um grito. A gente faz posição de sentido.** A gente já desfilou.

Pesquisadora: Já desfilaram? E aonde vocês desfilaram?

Camila: Aham. A gente foi lá da rua do [Mercado] Gomes até lá pra frente do [Colégio Estadual] Anísio. E a gente aprende mais coisas. Assim, que a gente não pode usar drogas e que a gente tem que respeitar todos, um monte de coisas! (Camila, 10 anos, Escola de Perfil 2) [Grifos meus]

Outras duas crianças citaram ter participado da seleção para a guarda mirim, mas disseram não terem sido selecionadas. Sobre esta experiência, Carolina (11 anos) e Pablo (10 anos) contam que

A gente faz uma prova. Tem que ir mais ou menos [bem] na prova. Se você for muito bem na prova, você passa. **É uma prova sobre a guarda, tipo o que que você acha das policias.** (Carolina, 10 anos, Escola de Perfil 2) [Grifos meus]

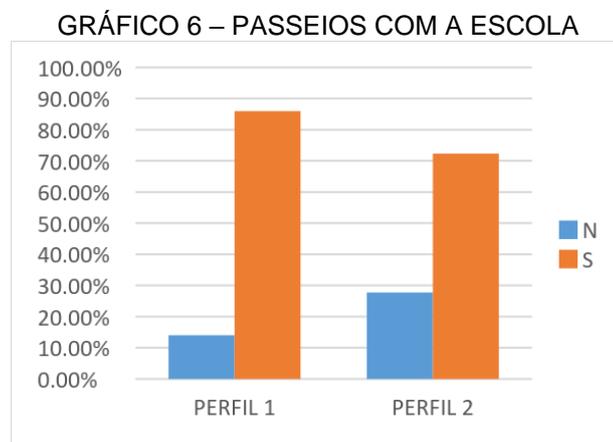
Eu fiz uma prova pra guarda mirim, mas eu não passei. Na prova pergunta como atravessar a rua, sobre direita e esquerda, pergunta como se chama os idosos, se eles precisam de ajuda ou não pra atravessar a rua. **É sobre como ser uma boa pessoa, um bom aluno, né?** (Pablo, 10 anos, Escola de Perfil 2) [Grifos meus]

Sobre a guarda mirim, Ferreira (no prelo) apontam, na pesquisa sobre a infância nos bairros curitibanos, que este projeto tem sido realizado em maior parte nas regiões mais vulneráveis da cidade e ainda, no contexto dos bairros curitibanos, nas escolas localizadas nas regiões mais empobrecidas. Neste sentido, o que evidenciou-se também na fala das crianças desta pesquisa, parece que este projeto tem por objetivo despertar nas crianças um estado de obediência, caracterizando-se como um “enquadramento cívico-moral e corporal” da infância pobre. (FERREIRA, 2015).

### 5.1.2 Saídas com a escola

No que se refere às saídas e os passeios organizados pelas escolas (o que pode ser compreendido como uma forma de socialização espacial ampliada e também uma tentativa de constituição de territórios educativos), dos questionários enviados às famílias, na escola de perfil 1, 85,94% das crianças havia realizado algum passeio

com a escola, segundo informaram as famílias. Na escola de perfil 2, o percentual de crianças que realizaram passeios com a escola foi menor, 72,29%. Como pode-se ver no GRÁFICO 6.



FONTE: A autora (2015).

Ainda a respeito aos passeios, no quadro a seguir (QUADRO 12) estão expostos dados coletados junto à direção de ambas as escolas, com destaque para as saídas realizadas com as turmas de 5º ano e com diferenciação entre os alunos do período regular e do período integral.

QUADRO 12 – SAÍDAS COM AS ESCOLAS – 2015

<b>Escola</b>	<b>Turno</b>	<b>Turmas/ Alunos</b>	<b>Local</b>	<b>Secretaria/ parceria</b>	<b>Programa/ projeto/atividade</b>
Perfil 1	Regular	4º ano	Mineropar- PR	SMARH-PR	Geologia na Educação
			Bosque Alemão	SME /FCC	Hora do Conto
		5º ano	<b>CEL Vila Oficinas</b>	<b>SME /SMELJ</b>	<b>Encontro de Educação Física</b>
			<b>CEL Tarumã</b>		
	Integral	5º ano	<b>Edifício Delta</b>	<b>SME</b>	<b>Festival de Dança</b>
		Todos os anos	<b>Teatro 14 Bis-Cindacta II</b>		
		<b>Mercado Municipal</b>	<b>SME/ SMAB</b>	<b>Alimentação Saudável</b>	
Perfil 2	Regular	2º e 3º anos	Zoológico	SME/ SMMA	Visita
		4º ano	Mineropar- PR	SEMARH-PR	Geologia na Educação
			Cinema – Jd. das Américas*	-	-
			Fábrica da Coca-Cola*	FEMSA- PR	Fábrica da Felicidade
			Parque São José*	-	-
		5º ano	<b>DER-PR</b>	<b>SME/ DER-PR</b>	<b>Escola de Trânsito</b>
	5º ano (20 alunos)	<b>Zoológico</b>	<b>SME/ SMMA</b>	<b>Acantonamento Ecológico</b>	
	Integral	1º e 2º anos	Chácara Risotolândia	SME/ Risotolândia	Caminho da Roça
		3º e 4º anos	Teatro Guaíra	SME/ FCC	Arte por toda parte
		3º, 4º e 5º anos	<b>Mercado Municipal</b>	<b>SME/ SMAB</b>	<b>Alimentação Saudável</b>

Legenda: \* Refere-se a apenas uma turma de 4º ano.

FONTE: Direção das escolas (2015). Organização: A autora (2016).

Observa-se no QUADRO 12, que de alguma forma, as crianças do período integral, realizaram mais passeios, no ano de 2015, que as crianças do regular, já que algumas saídas foram apenas para os alunos do contraturno. Nesse sentido, a política de educação integral e as parcerias com outras secretarias municipais têm promovido, de alguma maneira, uma ampliação espacial (e cultural) das crianças na cidade e para algumas delas, o acesso a espaços de socialização mais diversificado, o que pode constituir “parte importante de um capital cultural” (CASTRO, 2004, p.72). No entanto, embora a variedade de espaços visitados pelas escolas apresentada no QUADRO 12, vale ressaltar que estes passeios não se estendem a todos os alunos. Por exemplo, conforme os dados apresentados, em ambas as escolas, no ano de 2015, as turmas de 1º ano do ensino regular não visitaram nenhum lugar com a escola. Outro fato observado é que, na escola de perfil 2 os passeios realizados pelas turmas de 4º ano não contemplaram todas as turmas. Ou ainda, do acantonamento no zoológico,

destinado ao 5º ano, participaram apenas 20 crianças. A respeito dessas limitações, em ambas as escolas, apontou-se a pouca disponibilidade de ônibus para os passeios. Outro fator apontado foi, no caso das turmas integrais, o atraso no repasse dos recursos do Programa Mais Educação<sup>57</sup>, nos anos de 2014 e 2015.

Contudo, vale dizer que, embora esporádicas, para as crianças essas saídas parecem ter grande significado, conforme aponta Castro (2004), “deslocar-se significa experimentar a materialidade do espaço, recriando-a e dando-lhe sentido através da ação” (CASTRO, 2004, p. 72). As falas das crianças a respeito destes passeios demonstraram que estas oportunidades podem ampliar as suas formas de ver, conhecer e ocupar a cidade. Inicialmente perguntou-se a elas sobre os passeios realizados “no 5º ano”. Em alguns casos, as crianças relataram não ter feito nenhum ou não se lembrar. Porém, ao indagá-las sobre “todos os passeios” realizados com a escola, elas demonstraram a importância desses momentos, relembrando de saídas feitas com a escola há muito tempo, como pode-se ver no relato de Alice (10 anos, Escola de Perfil 1) ou de Diego (10 anos, Escola de Perfil 2), ao falar sobre a foto do Museu Oscar Niemeyer.

Pesquisadora: E nos outros anos você fez algum passeio assim que você lembra?

Alice: Um passeio que eu me lembro, que eu nunca vou esquecer, eu acho que foi no 2º ano. [...] Foi quando a gente foi lá no Shopping Estação, quando teve uma exposição sobre os dinossauros. Nossa! Foi muito legal! [...] Eu também já fui uma vez lá no Bosque Alemão. Nossa!

Pesquisadora: Ah, e lá foi legal?

Alice: Muito legal! [Fala pausadamente] Esses foram os melhores passeios que eu fiz!

Pesquisadora: Os melhores com a escola?

Alice: Os melhores da minha vida! [Ri]

Pesquisadora: É mesmo?

Alice: [Afirma com a cabeça e ri] Só foi melhor quando eu viajei com a minha avó e quando eu fui pro Beto Carrero! Alice (10 anos, Escola de Perfil 1)

Diego: Esse é o museu do olho. Nossa! Eu já fui lá uma vez, acho que foi quando eu estava no CMEI ainda! É, foi no CMEI. Não me lembro muito, mas é um lugar muito grande, num lugar bem bonito, no centro, acho. Quero ir de novo lá, mas esse ano aqui [na escola] a gente não tá fazendo muito passeio. (Diego, 10 anos, Escola de Perfil 2)

---

<sup>57</sup> Em uma das visitas realizadas em uma das UEs do perfil 2, a articuladora da unidade me perguntou, se como pesquisadora, eu saberia dizer se o programa iria continuar, visto a ausência dos repasses financeiros do programa às escolas nos anos de 2014 e 2015.

Em relação ao uso dos espaços do bairro pela escola, nos dois perfis as crianças relataram usar as praças próximas das escolas (FOTOGRAFIAS 5 e 6), porém com frequências diferentes.

Na escola de perfil 1, a realização de atividades na praça vizinha parece ser rotineira, como demonstra a fala da Daniela (12 anos):

Pesquisadora: E essa pracinha ai ao lado, você já foi ali com a escola?

Daniela: Só com a professora Vanda. Sabe a professora Vanda da Educação Física? No ano passado, a gente sempre fazia aula ali com ela.

Pesquisadora: E esse ano? Não usam mais?

Daniela: A gente usa. Usa menos que o ano passado, mais de vez em quando assim.

FOTOGRAFIA 5 – PRAÇA AO LADO DA ESCOLA– PERFIL 1



FONTE: Google Earth (2016).

Na escola de perfil 2, esses usos parecem ser raros, apenas uma criança disse já ter usado esse espaço. Nas palavras da Beatriz (10 anos):

Pesquisadora: E aqui no bairro, você já foi em algum lugar com a escola?

Beatriz: Uma vez a gente foi no ano passado eu acho, aqui naquele bosque que tem ali pertinho, do lado, sabe? A gente fez um piquenique.

Pesquisadora: Nesta daqui (mostro a foto)?

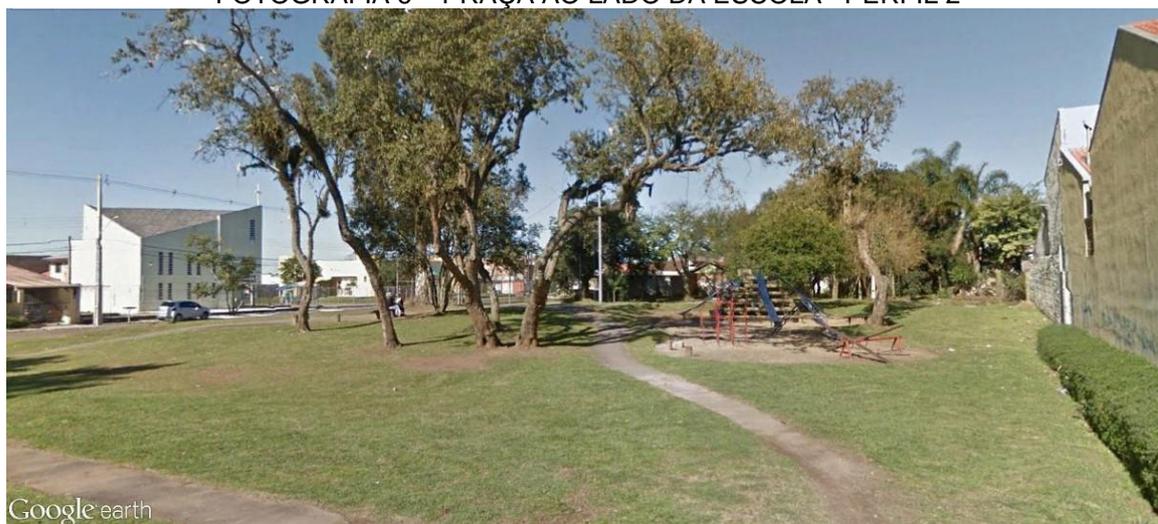
Beatriz: Deixa eu ver? Aham! Essa daqui!

Pesquisadora: A minha professora daqui do projeto levou a gente brincar lá, a gente ficou quase a tarde inteira, foi bem legal.

Pesquisadora: Vocês foram só uma vez?

Beatriz: Aham... [Afirma com a cabeça].

FOTOGRAFIA 6 – PRAÇA AO LADO DA ESCOLA– PERFIL 2



FONTE: Google Earth (2016).

E, na escola de perfil 2, as crianças relataram ainda ter visitado o Portal do Futuro, localizado nas proximidades da unidade. Pode-se perceber a intenção, por parte da escola, de incentivar as crianças, de alguma forma, ao uso deste espaço. No entanto, como pode-se ver na fala do Pedro (10 anos), esses usos são restritos.

Pedro: A gente já foi aqui, ó! (aponta para a foto do Portal do Futuro)

Pesquisadora: Lá no Portal? Vocês foram lá com a escola?

Pedro: A gente foi uma vez.

Pesquisadora: E o que vocês foram fazer lá?

Pedro: A gente foi conhecer, ver como que era lá, a gente viu a piscina. Daí eles falaram que a gente pode usar, que quem quiser usar (a piscina) tem que fazer como que fala mesmo?

Pesquisadora: Inscrição?

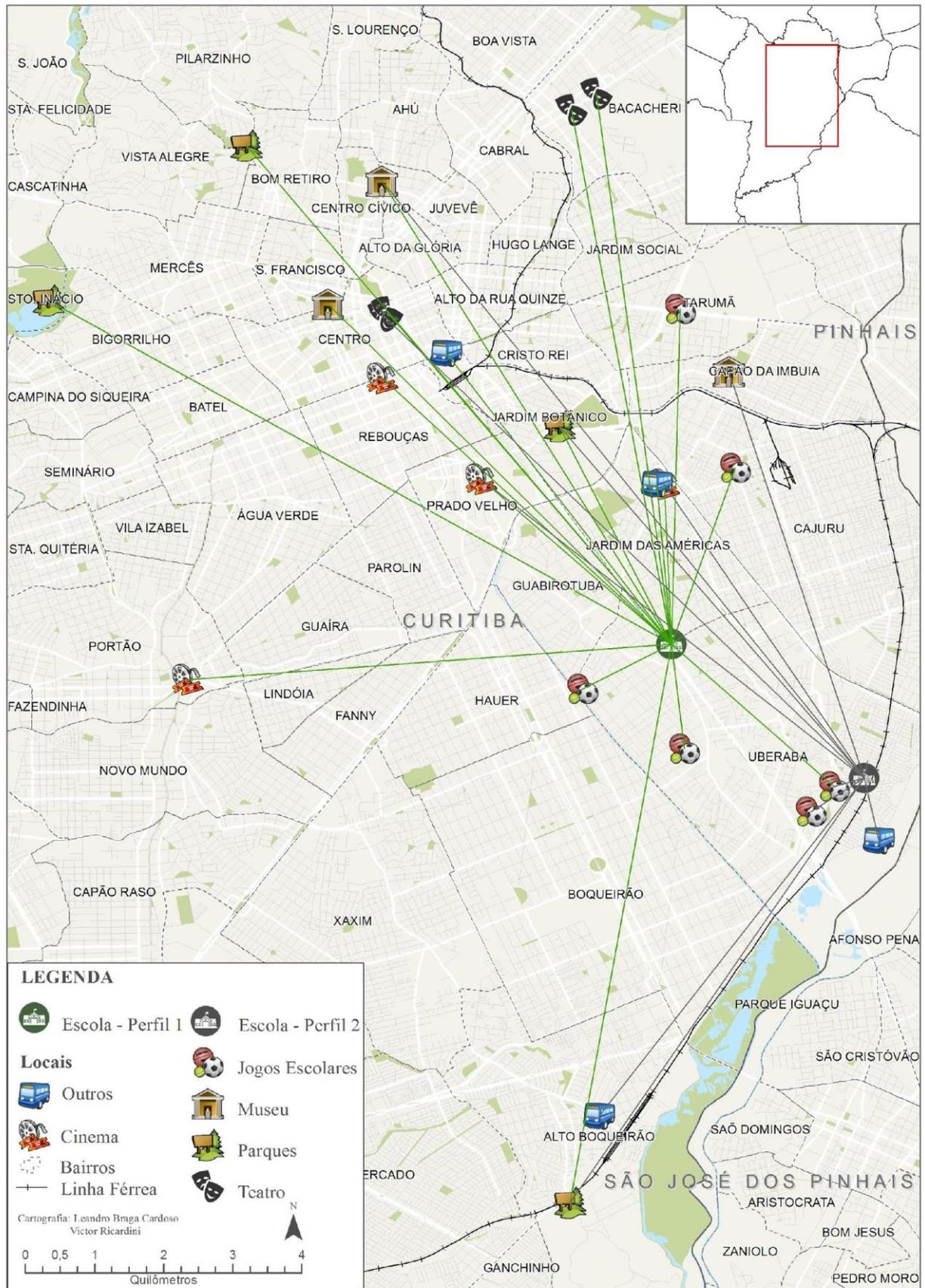
Pedro: É, inscrição. Pra fazer aquelas coisas, natação. Tem muita criança que quer fazer natação lá.

Pesquisadora: E você fez inscrição?

Pedro: Não. Tem muita gente que quer fazer né?

No MAPA 7 estão "todos" os passeios com a escola relatados pelas crianças. Refere-se ao total de espaços citados, sem considerar a frequência ou o número de crianças que citou cada um deles. Os espaços identificados como "outros" referem-se, no Perfil 1 ao Mercado Municipal e, no perfil 2, ao *campus* da UFPR localizado no Jardim das Américas, ao Portal do Futuro localizado no próprio bairro e a um circo, localizado no bairro Alto Boqueirão. Pode-se observar que as crianças do Perfil 1 contaram ter visitado uma maior quantidade (18 espaços) e variedade de espaços (mais teatros, cinemas e parques) que as crianças do Perfil 2 (11 espaços visitados).

MAPA 7 – PASSEIOS COM A ESCOLA

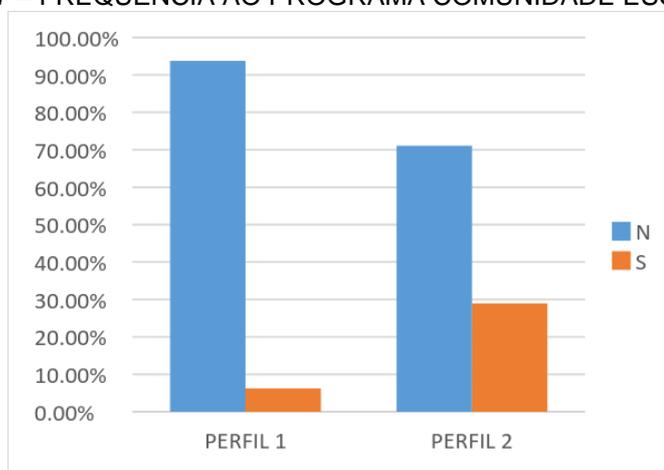


FONTE: A autora (2015). Elaboração: Leandro Braga (2016).

### 5.1.3 O Programa Comunidade Escola

Embora na escola de perfil 1 não seja ofertado o programa Comunidade Escola que efetiva-se, como já apontado, principalmente em escolas localizadas em áreas vulneráveis, 6,75% das famílias afirmaram que as crianças desta escola visitavam uma outra escola aos finais de semana para a realização destas atividades. Na escola de perfil 2, o percentual de crianças que participavam foi muito maior, 28,95%. Vale lembrar que, além da escola em que estudavam, em 2015, o programa foi ofertado em outras três escolas próximas ao local de habitação destas.

GRÁFICO 7 – FREQUÊNCIA AO PROGRAMA COMUNIDADE ESCOLA – 2015



FONTE: A autora (2015).

Quanto a este programa, as crianças do perfil 2, durante as conversas relataram aproveitar os momentos em que a escola abre nos finais de semana para participar das atividades realizadas. Mas, como atores sociais competentes, se posicionam quanto as limitações do programa: criticam quando não tem, o que tem, mas de qualquer forma, procuram aproveitar a situação, mesmo precária. Neste sentido, elas veem o programa, mesmo apontando a sua precariedade, como uma oportunidade, parecem “caçadoras de oportunidades”, “criadoras” de espaços possíveis. Segundo as falas das crianças:

Taís: Eu posso vir no [programa] Comunidade [Escola]. É legal quando tem alguma coisa diferente, brincadeiras, festas. Mas tá difícil, nem sei se tá tendo ainda, a última vez que eu vim aqui no sábado, nem teve. (Taís, 10 anos, Escola de Perfil 2)

Diego: Eu venho brincar, as vezes aqui, as vezes lá (em outra escola). Aqui tem skate, tem brincadeiras de jogos, as vezes tem festa também no dia das crianças.

Pesquisadora: E lá na outra escola, que é mais perto da tua casa, você já foi?

Diego: Uma vez que teve uma festa lá, daí eu fui lá. Foi bem legal, mas nem me lembro mais.

Pesquisadora: E onde que o Comunidade é melhor?

Diego: Aqui na escola é legal, mas agora não tem mais skate porque roubaram. Numa outra escola, as vezes tem coisa legal, mas eu só vou quando os piás me chamam. (Diego, 10 anos, Escola de Perfil 2)

Pesquisadora: E você vem no Comunidade Escola?

Carolina: Ah, não venho. Nunca tem nada de bom! Sempre as mesmas coisas. (Carolina, 10 anos, Escola de Perfil 2)

Pedro: Eu venho mas é muito ruim. A gente vem, fica um tempão na fila da informática e quando chega a nossa vez, acabou! (Pedro, 10 anos, Escola de Perfil 2)

Beatriz: Eu vou aqui e lá, mas eu nunca sei. Quando eu venho aqui tava bom lá e quando eu vou lá, eles me contam que aqui tinha as coisas boas. (Beatriz, 10 anos, Escola de Perfil 2)

Vicente: Eu venho brincar. Antes eu vinha na aula de Espanhol.

Pesquisadora: Mas você fala Espanhol, né? Você vinha aprender ou ensinar Espanhol? [Ele já havia contado que nasceu no Paraguai e que residia no Brasil há três anos]

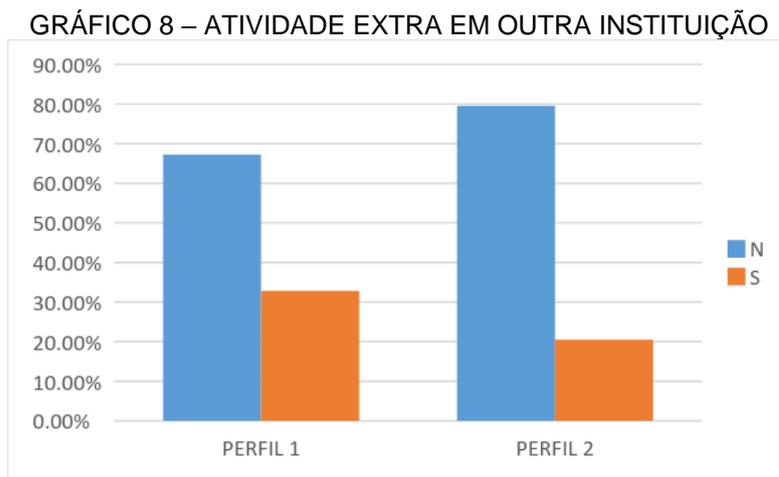
Vicente: Na verdade, eu vinha fazer conversação. A professora me chamava pra vim conversar com quem tava aprendendo.

Pesquisadora: E é legal ensinar os outros?

Vicente: É. Não é difícil. (Vicente, 10 anos, Escola de Perfil 2)

#### 5.1.4 Atividades extras fora da escola

Em relação à realização de atividades extras em outras instituições (em contraturno ou em outros horários), na escola de perfil 1, o percentual de famílias que afirmaram que suas crianças realizavam atividades extras foi de 32,81%. Já na escola de perfil 2, o percentual foi menor, 20,48%.



FONTE: A autora (2015).

Quando perguntado qual o tipo da instituição quanto à sua natureza administrativa onde a criança realizava a atividade extra, a maior parte das famílias das crianças do perfil 1 afirmou que a criança frequentava instituições privadas (60%), seguidas daquelas que frequentavam instituições públicas (20%) e em seguida entidade do terceiro setor (15%). Das famílias que responderam a esta questão na escola de perfil 1, ainda, 5% não informaram a natureza da instituição. Na escola de perfil 2, a maior parte afirmou realizar atividades extras em instituições do terceiro setor (37,50%). Entre as crianças que frequentavam instituições públicas e privadas, o percentual foi o mesmo (31,25%). Em ambos os casos, vê-se que a maior parte das famílias tem pago por atividades ou, então, recorrido ao terceiro setor, em questões ligadas à ocupação do tempo das crianças.

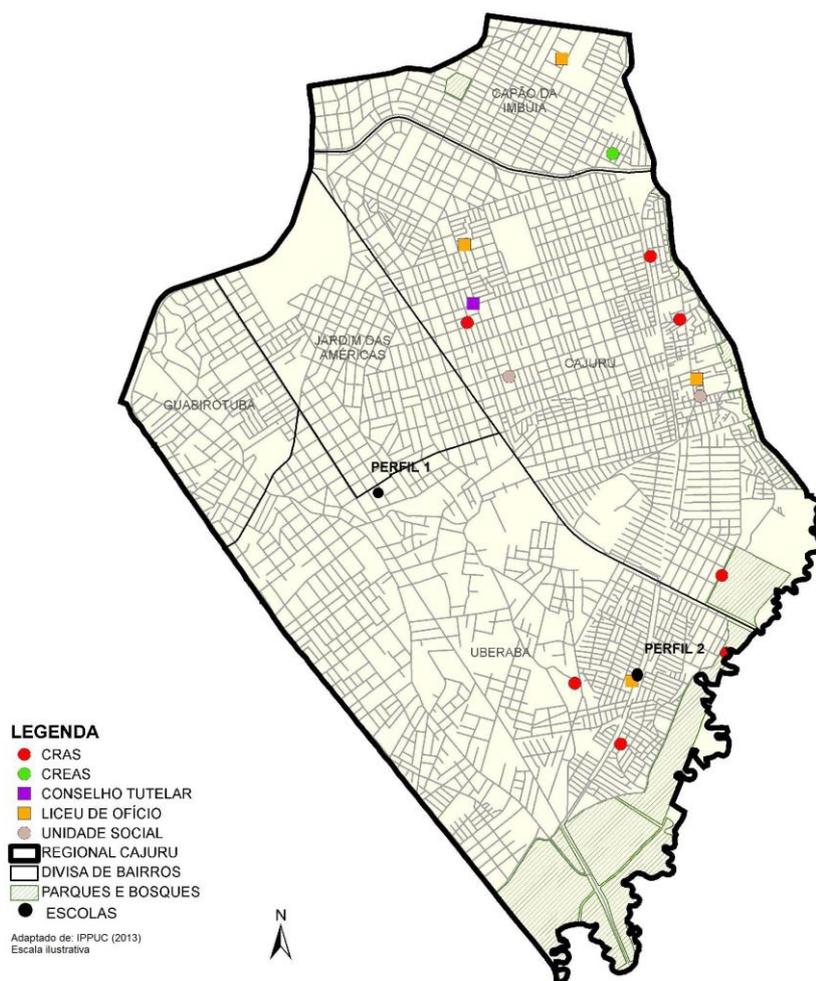
No que concerne à escolha destas atividades, vê-se, em ambas as escolas, que as famílias e as crianças, em grande parte, têm optado por formas de ocupação do tempo da criança ligadas ao “modo escolar de socialização” (VINCENT, LAHIRE e THIN; 2001). Na escola de perfil 1, a maior parte das crianças participantes desta fase da pesquisa que realizavam atividades extras em outras instituições faziam atividades esportivas (45,83%); seguidas daquelas crianças que faziam atividades artísticas (29,17%); das atividades de investimento pedagógico<sup>58</sup> (16,67%) e por fim; projetos sociais ou contraturnos (8,33%). Na escola de perfil 2, a maior parte das famílias respondeu que suas crianças faziam atividades artísticas (38,89%); em seguida vêm

<sup>58</sup> Diz respeito à realização de aulas particulares, cursos de línguas e cursos preparatórios para escolas públicas concorridas (as quais realizam provas para o ingresso de alunos no 6º ano do EF, como o Colégio Militar de Curitiba, por exemplo).

aquelas que realizavam atividades esportivas (27,78%); as que faziam atividades de investimento pedagógico (22,22%) e por fim; as que participavam de contraturno ou projeto social (11,11%).

Referente a estas questões, no que diz respeito aos equipamentos públicos de ação social, a população curitibana conta com 113 destes equipamentos. A regional com o maior número de equipamentos de ação social é a Matriz, com 17 equipamentos e a Regional Santa Felicidade tem o menor número desses, 11 equipamentos. Na Regional Cajuru são 14 equipamentos (12,38% do total), além de uma sede do conselho tutelar (MAPA 8). Há ainda em Curitiba outras 183 instituições de ação social particulares, sendo que 27 delas estão localizadas na Regional Cajuru, o correspondente a 14,75% do total da cidade (IPPUC, 2013).

MAPA 8 – EQUIPAMENTOS PÚBLICOS DE AÇÃO SOCIAL (FAS) – REGIONAL CAJURU



FONTE: Adaptado de IPPUC (2013).

Quanto à frequência de atividades realizadas em CRAS (FAS), segundo as famílias na escola de perfil 1, o percentual de crianças que frequentam este espaço é de 3,17%, para a realização de atividades de apoio psicológico. Na escola de perfil 2, é de 5,19%, para a realização de atividades artísticas (aulas de violino e flauta doce) ofertadas temporariamente neste espaço pela Igreja Batista da região.

No entanto, nas conversas realizadas com as crianças de ambas as escolas, apenas algumas crianças da escola de perfil 2 relataram já ter ido a um CRAS, apenas como acompanhante dos pais, porém, demonstraram ter conhecimento sobre o espaço. Nas palavras da Beatriz (10 anos) “é um lugar onde a gente vai ‘coisar’ o Bolsa- Família” e para o Diego (10 anos) “é lá que a gente pega os papéis pra ir pro projeto”, referindo-se aos tramites necessários para o Cadastro Único<sup>59</sup> realizado pela FAS para o recebimento do benefício e para o encaminhamento às entidades conveniadas que ofertam projetos sociais, respectivamente.

E em relação às instituições de ação social conveniadas à FAS (os chamados “projetos”, pelas crianças) parecem realizar um trabalho destacado no bairro, em relação à oferta de espaços de contraturno (que caracteriza-se como uma ação intersetorial entre o setor público e o terceiro setor). Por exemplo, na região do bairro que compreende a UDH APA do Iguaçu, onde registra-se a menor renda per capita do bairro, há apenas uma escola que oferta o ensino regular. Mas, curiosamente, nesta região, foram identificadas nos questionários respondidos pelas famílias, quatro diferentes instituições de contraturno. Na escola de perfil 1 foram apontadas, nos questionários, duas diferentes instituições.

Este “reco” do Estado, no sentido de transferir para essas instituições ações sociais de sua competência, implica, além da sua limitação quanto à responsabilidade pela infância, na diferenciação dos modos de socialização das crianças. Observa-se, no contexto do bairro pesquisado, uma diversidade de espaços e proposta para as crianças (habitantes de uma mesma cidade e de um mesmo bairro e estudantes de uma mesma rede de ensino). Quanto à estrutura física desses espaços, pode-se dizer

---

<sup>59</sup> O Cadastro Único compreende um conjunto de informações sobre as famílias brasileiras em situação de pobreza e extrema pobreza. Essas informações são utilizadas pelo Governo Federal, Estados municípios para implementação de políticas públicas e para o controle e distribuição de programas e benefícios voltados à melhoria da vida dessas famílias.

que, a depender da região do bairro que se encontram, estas instituições diferenciam-se sensivelmente, como vê-se nas fotos a seguir (FOTOGRAFIAS 7,8).

FOTOGRAFIA 7 – PROJETOS SOCIAIS – PERFIL 1



FONTE: Google Earth (2016).

FOTOGRAFIA 8 – PROJETOS SOCIAIS PERFIL 2



FONTE: Google Earth (2016).

No que concerne às atividades realizadas nestes espaços de socialização, vê-se também diferentes propostas. No que se refere à ampliação espacial das crianças na cidade, parece que estas instituições têm proporcionado diferentes experiências para as crianças, em alguns casos restringindo (ao não realizarem saídas) e em outros ampliando (ao realizar mais saídas que a escola, por exemplo), como expõem as crianças. Francine (10 anos, Escola de Perfil 2) contou sobre o projeto que frequenta:

Francine: Eu vou lá no projeto das irmãs. Todo dia, de segunda a sexta, de uma e meia até quatro e meia.

Pesquisadora: E por que você vai pro projeto?

Francine: Porque a minha mãe trabalha e eu não posso ficar sozinha, nem com o meu pai.

Pesquisadora: E o que você faz lá nesse projeto?

Francine: Atividade normal, igual na escola! Matemática, português, essas coisas, caligrafia, tem caderno de desenho pra nós desenhar, tem pintura, tem a hora do lanche. Depois da hora do lanche tem o intervalo, daí você pode brincar até a tua mãe chegar pra te buscar.

Pesquisadora: E tem alguma atividade diferente, tipo dança, música?

Francine: Educação Física.

Pesquisadora: E o que faz na Educação Física?

Francine: Brincadeira, igual aqui! [Faz uma pausa e pensa] Já teve pingue-pongue.

Pesquisadora: E tem espaço pra brincar?

Francine: É bem grandão, tem uma igreja aqui [Mostra com a mão]. E tem um parquinho só pra nós brincar lá.

Pesquisadora: E você já fez algum passeio com o projeto?

Francine: Passeio? Não, nunca!

Diego (10 anos) e Luan (10 anos), também alunos do perfil 2 e que participavam do mesmo projeto social (obra social católica), contaram terem realizado várias saídas (muito mais que com a escola). Luan diz que: “A gente vai pra todo lado com o projeto!” e o Diego:

Pesquisadora: Por que você vai pro projeto?

Diego: Porque senão eu fico só na rua. A minha mãe diz que eu fico só vadiando. Lá no projeto, ela vai trabalhar sossegada, faz as coisas sossegada.

Pesquisadora: E como é lá na obra? Como é o projeto? Tem um dia certo de cada atividade?

Diego: Tem. Por exemplo, na segunda feira, tem o primeiro momento que a gente sempre faz uma atividade mais dentro de sala, Daí no segundo horário sempre tem tipo brinquedoteca, quadra. Assim, no segundo momento é mais livre, a gente pode descer lá embaixo pra brincar.

Pesquisadora: E assim, você disse que no primeiro momento é mais em sala. O que vocês fazem no primeiro momento?

Diego: É. Agora, por exemplo, a gente tá ensaiando o coral que a gente vai apresentar lá no seminário.

Pesquisadora: E me conte uma coisa, têm atividades assim de português, matemática, essas coisas?

Diego: Não. É só coisas legais! [...] O que é mais legal é a quadra, é muito boa! [...] E tem um monte de coisas que a gente faz fora: cantar, apresentar. [...] O que eu menos gosto é brincar em sala, tem uns jogos que são muito chatos!

Pesquisadora: E você já fez algum passeio com a obra?

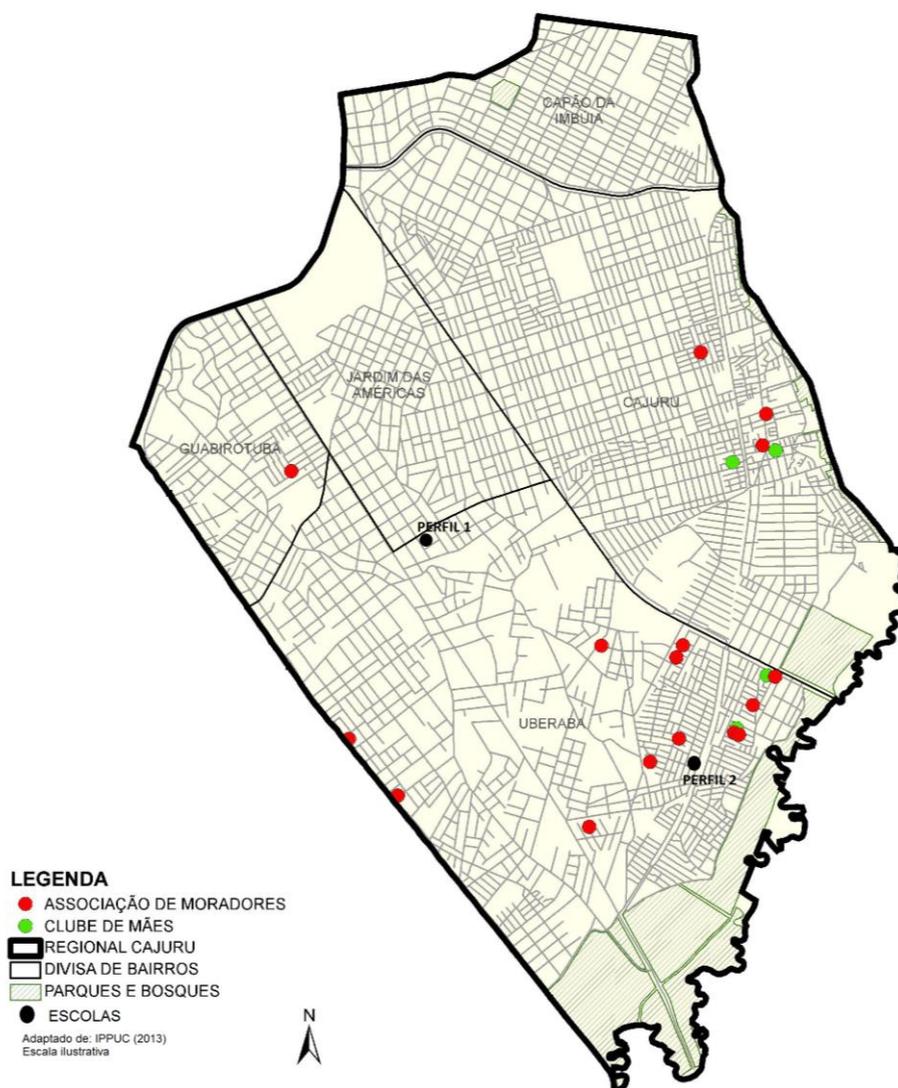
Diego: Já! Já fui em muitos lugares! Eu já fui pra restaurante no Batel, na coisa da PUC ali, na Arena Digital. Vários restaurantes, parques. O último foi lá no Barigui.

E sobre a variedade desses projetos, Giulianna (10 anos), aluna do perfil 1, contou como é o projeto que frequenta e parece ter incorporado (e ressignificado), em suas falas, um discurso advindo deste ambiente.

Giulianna: Eu faço um projeto social. É um projeto de convivência social. Lá tem crianças de várias idades, tem dos seis aos quinze (anos) e a gente aprende a respeitar as diferenças. O respeito ao próximo. A gente aprende sobre cultura, convivência social. Já aprendemos sobre as vantagens e desvantagens da internet. A gente aprendeu como é bom amar o próximo e respeitar a si mesmo também, porque, como eu já falei, a gente lá fica com os pequenos e a gente aprende coisas com os pequenos e os pequenos ensinam coisas pra gente. Pra mim, o projeto é como se fosse uma família (Giulianna, 10 anos, Escola de Perfil 1).

Ainda sobre atividades de ocupação do tempo da criança e as instituições que as ofertam, interessa dizer que Curitiba possui 876 organizações da sociedade civil. Entre as regionais, CIC e Pinheirinho apresentam o maior número de organizações, cada uma delas com 123 equipamentos. A Regional Matriz possui o menor número desses equipamentos, sendo apenas 55 equipamentos. A Regional Cajuru apresenta 116 organizações (13,24% do total da cidade). No MAPA 9, estão representados os clubes de mães e as associações de moradores presentes na Regional Cajuru. Nesta regional, o Bairro Uberaba apresenta o maior número de equipamentos, sendo 13 associações de moradores e 2 clubes de mães. No bairro Cajuru há ainda 3 associações de moradores e 2 clubes de mães e, no bairro Guabirota, uma associação de moradores (IPPUC, 2013).

MAPA 9 – ASSOCIAÇÕES DE MORADORES E CLUBES DE MÃES – REGIONAL CAJURU



FONTE: Adaptado de IPPUC (2013).

Quanto ao uso desses espaços, apenas uma criança do perfil 2, contou que realizava capoeira na associação de moradores perto da sua casa. Porém ele contou que “tem muita criança lá. Tem aula de futebol, capoeira, muay-thai. Eu faço [capoeira] toda terça à noite. [...] É pago, custa trinta e cinco reais por mês, pra quem pode pagar. A minha mãe paga”. (Everton, 11 anos, Escola de Perfil 2).

Já em relação às atividades extras em instituições privadas, parece que são escolhidas pelas crianças de acordo com os seus gostos e não pela necessidade das famílias, como ficou exposto nas falas de algumas crianças que frequentavam os projetos sociais. Além disso, em relação à socialização espacial das crianças no bairro e na cidade, vê-se que, a realização dessas atividades em diferentes espaços, em

alguns casos, parece mobilizar a família para esses deslocamentos, enquanto em outros, parece proporcionar para as crianças deslocamentos mais autônomos (e todas as oportunidades de conhecer a cidade que essa mobilidade possibilita), como se vê a seguir:

Pesquisadora: Você faz alguma atividade extra fora da escola?

Carolina: Eu fazia, toda quarta à tarde, cursinho pro Colégio Militar. Agora já passou a prova, né?

Pesquisadora: E onde era esse cursinho?

Carolina: Lá no Centro.

Pesquisadora: E como você ia?

Carolina: Então, eu e minha amiga daqui da escola mesmo, a gente pegava o ônibus e ia até o Centro, naquela praça como é mesmo o nome? Praça Osório, eu acho. O curso era pago, duzentos e pouco. Mas se a gente pagava no dia era cento e setenta reais. Nas duas primeiras semanas a minha mãe levava a gente, mas daí ficava muito caro, o curso mais o ônibus dela, porque ela gastava, só ela quatro passagens cada vez. Daí, teve um dia que ela levou a gente e disse: “hoje vocês vão voltar sozinha”. Meu pai ficou louco, nossa! Mas minha mãe disse, “tem que aprender”.

Pesquisadora: E como é andar assim, vocês duas sozinhas no Centro?

Carolina: A gente nunca se perdeu e também a gente não fica conversando com quem não conhece. Mas foi normal. Tem que atravessar no sinal e não pode ficar andando por onde não conhece. Às vezes, quando é mais no começo do mês, o meu pai dá o cartão, sabe aquele de alimentação? [...] Daí, ele dá e a gente pode fazer lanche, daí a gente demora um pouco mais lá no Centro, agora nem tem mais porque ele saiu desse emprego, mas o curso era a tarde toda. (Carolina, 10 anos, Escola de Perfil 2)

João Lucas: Eu jogo, lógico, futebol! Ixi, onde tem futebol, eu tô indo! Eu treino toda terça e quinta lá no Toque na Bola! Pode ir lá ver!

Pesquisadora: É uma escolinha de futebol? É pago?

João Lucas: É uma cancha de sintético. E tem escolinha. É pago, acho que sessenta ou setenta (reais) cada mês. Meu pai que paga, as vezes meu irmão ajuda pagar. [...]

Pesquisadora: [...] E como você vai pra escolinha?

João Lucas: Lógico! Eu vou sozinho! [...] Andando, ué! (João Lucas, 11 anos, Escola de Perfil 2)

Mariana: Eu faço inglês já tem dois anos. Eu sempre quis fazer alguma coisa assim. Eu não sabia se fazia natação ou inglês. A ideia foi minha, eu acho muito legal aprender outra língua. No comecinho eu tinha vergonha, na hora de falar, mas agora já falo normal assim. Todo mundo diz que é importante né, saber falar inglês e também quando eu for pro sexto ano, eu já vou saber, né? [...]

Pesquisadora: E onde fica o curso?

Mariana: No Guabirota mesmo. [...] Eu vou de carro com o meu pai. Ele me leva, na hora do almoço e na volta a minha irmã me busca. (Mariana, 10 anos, Escola de Perfil 1)

Janaina: Bem, faz duas semanas eu comecei a fazer dança e teatro. É numa escola, tipo uma academia.

Pesquisadora: É uma academia paga?

Janaina: Sim.

Pesquisadora: É aqui perto, no bairro mesmo? Em que horário você faz?

Janaina: É. Minha mãe me leva ou a minha vó, mas mais é a minha vó. Eu faço de noite, toda quarta. Eu comecei a dançar aqui na escola e a gente

já fez várias apresentações. A última foi lá no Edifício Delta. E foi uma coisa que eu gostei.

Pesquisadora: E como é?

Janaina: Ah, eu tô gostando! Tô começando, mas eu gosto de dançar e o teatro é junto, mas ainda não fiz nada. (Janaina, 11 anos, Escola de Perfil 1)

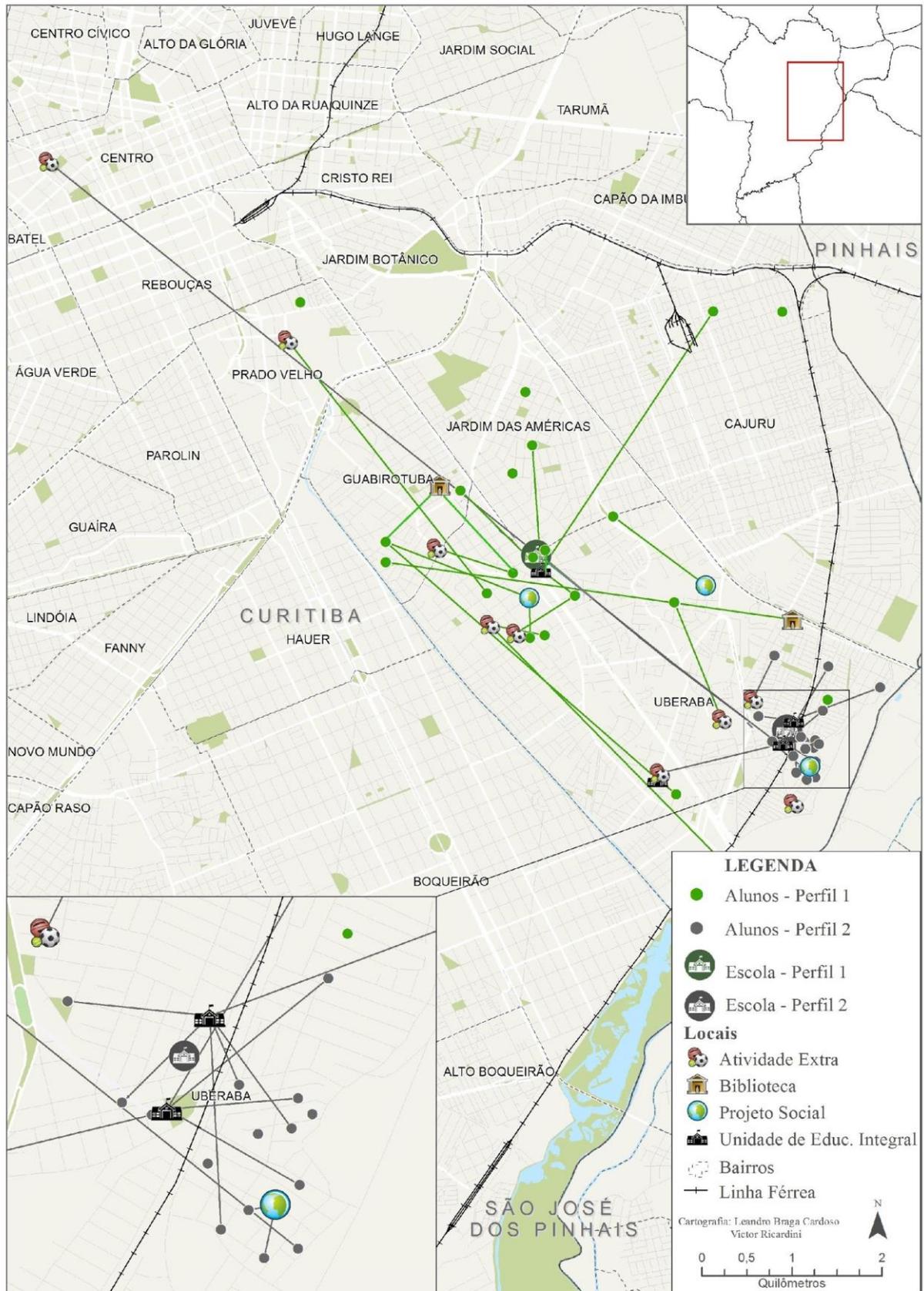
Leandro: Eu já fazia capoeira, ali no Colégio São Pedro. Daí um dia né, eu vi o *Parkour* no *Youtube*. Eu tava vendo vídeos de games, daí eu abri esse do *Parkour*, eu gostei e falei pra minha mãe. Ela falou pra eu ver onde tinha, daí eu dei um *Google* e vi que tinha ali na PUC Paraná, sabe? Daí a gente foi lá com a minha mãe. [...] Na frente da minha casa o muro é baixinho, daí todo dia eu fico treinando ali e eu já treino capoeira, então dá pra misturar os dois. Pesquisadora:[...] E como você vai lá pra PUC?

Leandro: A minha mãe me leva de ônibus. (Leandro, 10 anos, Escola de Perfil 1)

No mapa a seguir (MAPA 10), estão representados os deslocamentos realizados pelas crianças e relatados por elas como rotineiros, no que diz respeito, às práticas em instituições educativas. Tomou-se como ponto de partida, o local de residência das crianças e cada linha, portanto, representa um desses deslocamentos.

Observa-se que, enquanto a maior parte das crianças do perfil 2, estava em UEIS e projetos sociais, no perfil 1, uma maior parte realiza atividades extras em instituições variadas. Chama a atenção também, o fato de que, o número de crianças que disseram não frequentar nenhuma dessas instituições, em ambas as escolas. Destaca-se ainda que entre essas crianças estão aquelas que estudavam no perfil 1 e moram em regiões mais vulneráveis (relembrando que são as UDHS Vila Torres, APA do Iguazu, Vila Camargo/ Trindade/ Solitude com a menor renda per capita, respectivamente).

MAPA 10 – ROTINAS EM INSTITUIÇÕES EDUCATIVAS – 2015



FONTE: A autora (2016). Elaboração: Leandro Braga (2016).

## 5.2 ROTINAS NO BAIRRO E NA CIDADE

### 5.2.1 Práticas familiares e religiosas

Na questão sobre o tempo livre da criança, foi pedido que a família assinalasse até 4 opções de atividades que a criança realiza quando está em casa ou nas suas proximidades, como brincar na rua de casa ou andar de bicicleta, patins ou skate. Desta forma, demonstrou-se que, de modo geral, as três atividades mais realizadas pelas crianças são brincar em casa, assistir televisão e usar a internet ou seja, atividades ligadas ao espaço doméstico. Isso demonstra, como apontado por Setton (2002, 2005, 2010) o papel cada vez mais crescente das mídias e tecnologias nos processos de socialização de crianças. Atividades praticadas na rua como brincar nela ou andar de bicicleta são mais praticadas, segundo os pais, pelas crianças do perfil 2. São elas também as que mais ajudam nas tarefas domésticas. Já jogar videogame, ler ou estudar são mais praticados pelas crianças do perfil 1.

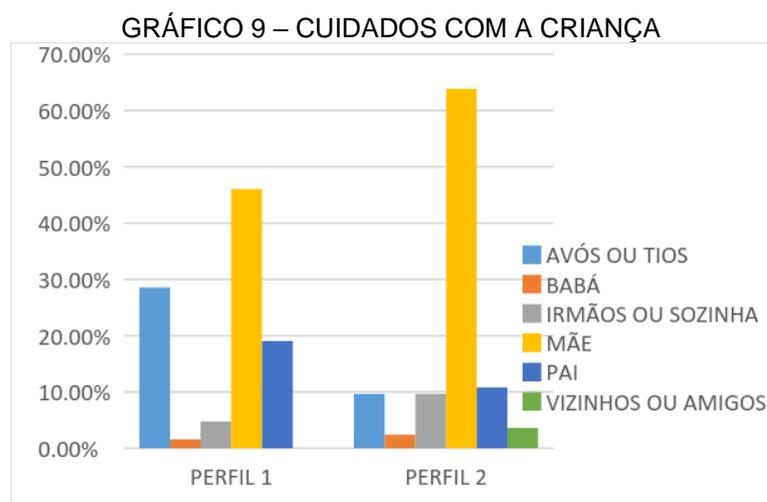
TABELA 13 – TEMPO LIVRE DA CRIANÇA

ATIVIDADE	PERFIL 1 (%)	PERFIL 2 (%)
Brincar em casa	79,69	83,13
Brincar na rua	12,50	26,51
Andar de bicicleta	29,69	42,17
Assistir TV	75,00	80,72
Usar a internet	59,38	45,78
Ajudar nas tarefas domésticas	23,44	34,94
Ouvir música	32,81	34,94
Jogar vídeo game	29,69	19,28
Cuidar do animal de estimação	32,81	16,87
Ler ou estudar	48,44	38,55
Desenhar	29,69	36,14

FONTE: A autora (2015).

E com o intuito de conhecer a “rede” que se forma em torno dos cuidados com a criança no ambiente familiar, perguntou-se às famílias (o que as crianças também contaram), em relação à sua rotina, sob os cuidados de quem a criança fica. Em ambas as escolas, afirmou-se que as crianças permaneciam a maior parte do tempo sob os cuidados da mãe, porém na escola de perfil 2, o percentual foi muito maior (63,86%) do que na escola de perfil 1 (46,03%). Esta diferença relaciona-se ao fato,

como mencionado no capítulo IV, de na escola de perfil 2 existirem mais mães que se declararam “do lar”. Entre as famílias que declararam que as crianças permaneciam com irmãos mais velhos ou sozinhas, também na escola de perfil 2, o percentual foi maior (9,64%), perfazendo quase o dobro, que na escola de perfil 1 (4,76%). Em relação aos pais, na escola de perfil 1, o percentual foi bem maior (19,09%) em relação à escola de perfil 2 (10,84%). Chama-se a atenção para a diferença no número de as crianças que permaneciam sob os cuidados dos avós (e tios) entre as duas escolas. Na escola de perfil 1, o percentual foi de 28,57% ao passo que na escola de perfil 2 foi de 9,64%. Na escola de perfil 2, informou-se um pequeno número de crianças que permaneciam com vizinhos ou amigos. Citou-se ainda, um pequeno percentual de crianças que tinham babá em ambas escolas. No que diz respeito à visita à casa de familiares, o percentual apontado nas duas escolas foi bem próximo, sendo 53,12% no perfil 1 e 55,55% no perfil 2.

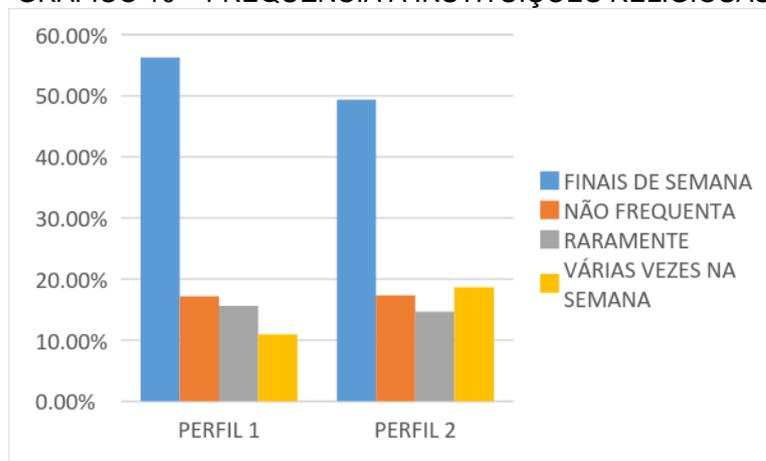


FONTE: A autora (2016).

No que concerne a questão religiosa, entre as duas escolas, o percentual de famílias que afirmou que a criança não frequentava alguma instituição religiosa foi bem próximo, sendo na escola de perfil 1 de 17,19% e na escola de perfil 2 de 17,33%. Entre aquelas que responderam frequentar raramente alguma instituição religiosa, o percentual entre as duas escolas também foi parecido: na escola de perfil 1 foi de 15,63% e na escola de perfil 2 foi de 14,67%. Notou-se, porém, diferença entre aquelas famílias que afirmaram que a criança frequentava alguma instituição religiosa várias vezes na semana: na escola de perfil 1 o percentual foi de 10,94%; já na escola de perfil 2 o percentual foi quase o dobro, 18,67%. Entre os que afirmaram frequentar

aos finais de semana, na escola de perfil 1, foram 56,25% e na escola de perfil 2 foram de 49,33%.

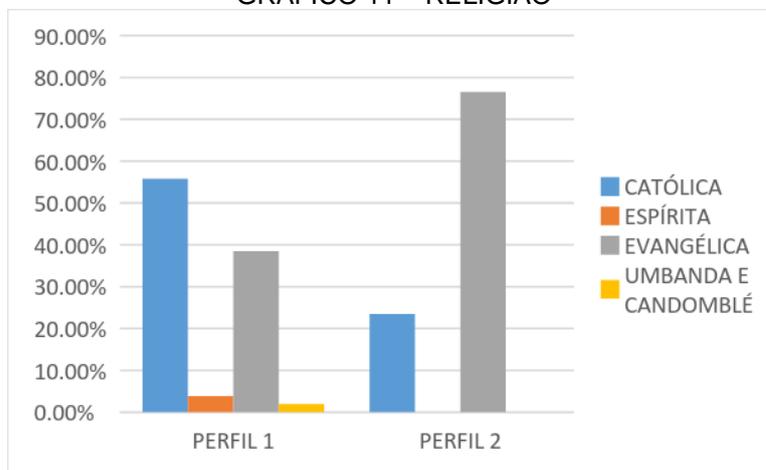
GRÁFICO 10 – FREQUÊNCIA A INSTITUIÇÕES RELIGIOSAS



FONTE: A autora (2016).

Na escola de perfil 1, a maior parte das famílias afirmou que a criança frequentava uma instituição católica (55,77%), em seguida vêm aquelas que frequentavam instituições evangélicas (38,46%) e por fim, aquelas que frequentavam instituições religiosas espíritas (3,85%) e instituições religiosas de matriz africana – umbanda e candomblé (1,97%). Na escola de perfil 2 foram citadas apenas instituições evangélicas e católicas. Nesta escola, a maioria afirmou que a criança frequentava instituições evangélicas (76,56%), seguidas daquelas que frequentavam instituições católicas (23,44%).

GRÁFICO 11 – RELIGIÃO



FONTE: A autora (2016).

No que diz respeito às atividades realizadas pelas crianças nestes espaços, as mais apontadas foram a catequese, os grupos de estudos e celebrações. Em menor quantidade, apontou-se atividades culturais e artísticas e festas. Ressalta-se também que, nos questionários respondidos pelas famílias da pesquisa, citou-se uma grande variedade de denominações de igrejas (católicas e evangélicas) frequentadas pelas crianças.

Em relação aos processos de socialização das crianças no ambiente religioso, em meio à variadas experiências como “ficar ouvindo o pastor falar” (Natália, 10 anos, Escola de Perfil 2) ou “aprender coisas sobre Deus e os profetas e o todo mundo lá de cima” (Sofia, 10 anos, Escola de Perfil 1) ou ainda, “tomar passes para me sentir melhor” (Alice, 10 anos, Escola de Perfil 1), em alguns casos, elas veem a instituição religiosa como um ensejo para sair, brincar e se socializar em outros espaços. Neste sentido, a criança catalisa oportunidades, como exposto, a seguir, no discurso delas.

Vicente: Ah, eu vou lá na Igreja do lado do projeto da minha irmãzinha. Minha irmãzinha fica lá com as irmãs, na creche das irmãs. Daí eu vou nessa igreja. É igreja católica.

Pesquisadora: E quando você vai lá?

Vicente: Às vezes só. Eu não vou sempre. Não gosto muito. Demora muito. Às vezes eu vou assim na missa a noite, demora muito.

Pesquisadora: E você já fez algum passeio com essa igreja?

Vicente: Com essa igreja, não. Mas eu já fui uma vez numa festa da igreja do Samuel, acho que é esse o nome. [...]. Eu fui numa festa que foi numa chácara. Não lembro onde era.

Pesquisadora: E você vai nessa igreja do Samuel também?

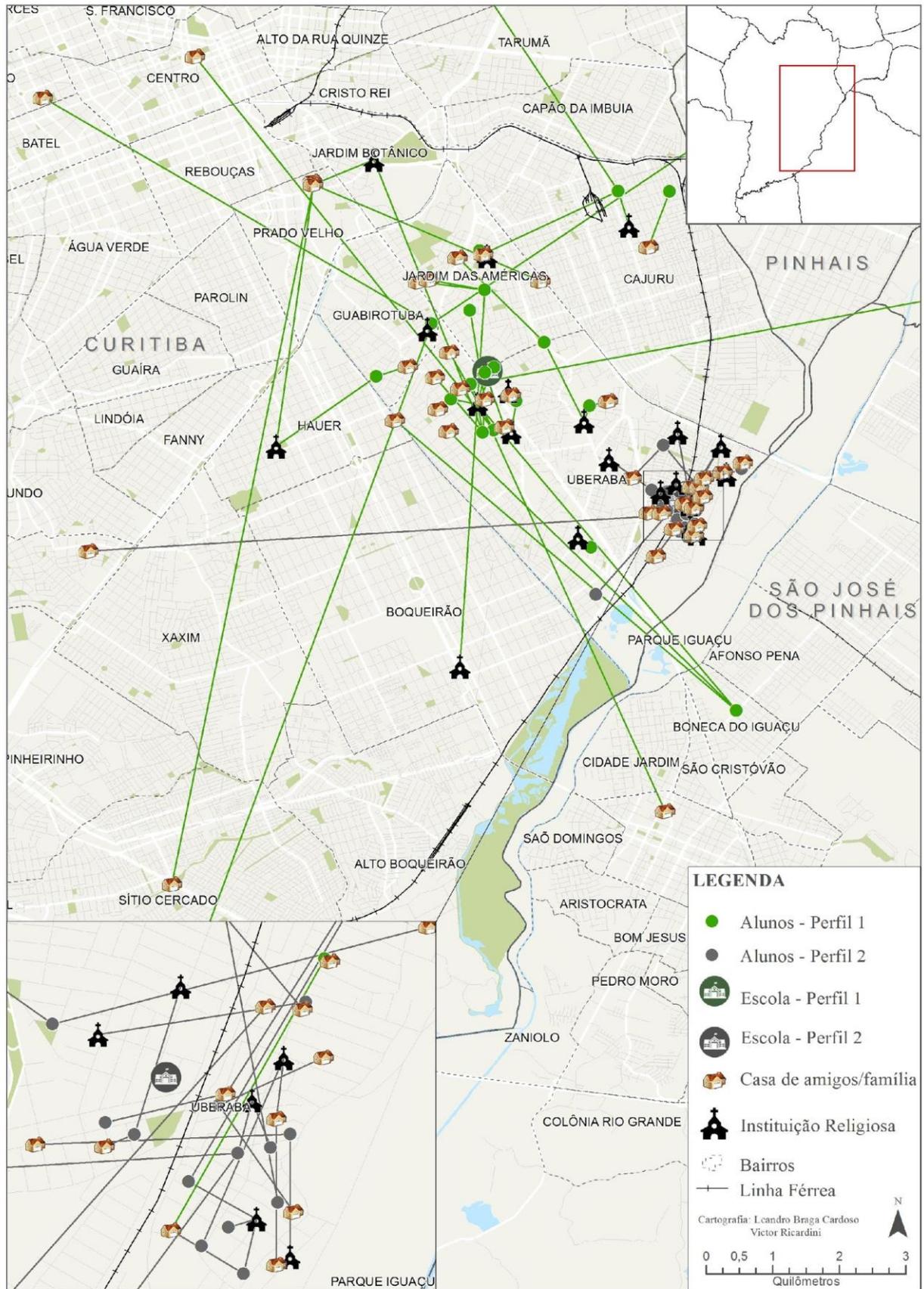
Vicente: Não, só fui porque eles convidaram e eu fui. Foi uma festa numa chácara. Tinha cama elástica, tinha almoço, cachorro quente, essas coisas. Não lembro muito bem. (Vicente, 10 anos, Escola de Perfil 2)

Janaina: Eu vou na Assembleia, que é na frente da minha casa, e eu vou lá na Universal. Na Assembleia eu vou mais dia de semana na Universal, eu vou sábado e domingo com as minhas amigas. Lá na Universal a gente faz gincana. Na Assembleia, a gente faz terça e quinta, grupo de jovens. No grupo tem mais de vinte jovens, eu conheci amigos e a gente faz coisas legais: cantar, gincanas, lanches. Coisas legais! (Janaina, 11 anos, Escola de Perfil 1)

De acordo com as falas das crianças produziu-se o mapa (MAPA 11) a seguir, no qual estão representados os deslocamentos das crianças no bairro e na cidade, em relação aos espaços religiosos e visitas à casa de familiares. Considerou-se, para a construção do mapa, como rotina, a frequência pelas crianças a esses espaços ocorrer ao menos uma vez por semana. Tomou-se como ponto de partida o local de moradia das crianças e as linhas representam os deslocamentos. Observa-se que, as

crianças do perfil 1 tem mais descolamentos na cidade e, as crianças do perfil 2, tem os deslocamentos, nessa questão, mais restritos ao bairro.

MAPA 11 – PRÁTICAS FAMILIARES E RELIGIOSAS



FONTE: A autora (2016). Elaboração: Leandro Braga (2016).

### 5.2.2 A circulação no comércio

Curitiba têm 462 equipamentos de abastecimento, sendo 251 deles públicos e 211 particulares. A regional que apresenta o maior número destes equipamentos é a Matriz, com 74 equipamentos (38 públicos e 36 particulares) e a regional com o menor número de equipamentos é a Regional Bairro Novo (apenas 40, dos quais 16 são públicos e 24 são particulares). Na Regional Cajuru encontram-se 52 equipamentos, sendo 25 públicos e 27 particulares<sup>60</sup>, o que corresponde a 11,25% do total destes equipamentos na cidade. No Bairro Uberaba têm-se 8 equipamentos públicos e outros 19 equipamentos particulares. (IPPUC, 2013)

Sobre a utilização destes equipamentos e outros pelas crianças da pesquisa, na questão referente à circulação das crianças pelo comércio do bairro, as famílias de ambas as escolas indicaram que as crianças, na maior parte das vezes, frequentavam o comércio local acompanhadas. Na tabela a seguir (TABELA 14) pode-se ver que o tipo de comércio mais frequentado pelas crianças são as padarias, em seguida apontou-se os supermercados, seguidos dos mercadinhos. Em relação às diferenças entre as duas escolas no que diz respeito à frequência aos comércios, percebe-se que, enquanto as crianças da escola de perfil 1 frequentam mais os grandes supermercados (seja pela proximidade, seja por questões econômicas), as crianças do perfil 2, frequentam em maior parte os pequenos mercadinhos da região. Também em relação ao acesso à bens culturais, vê-se que as crianças do perfil 1, frequentam em maior número bancas de revistas e locadoras de vídeo, por exemplo.

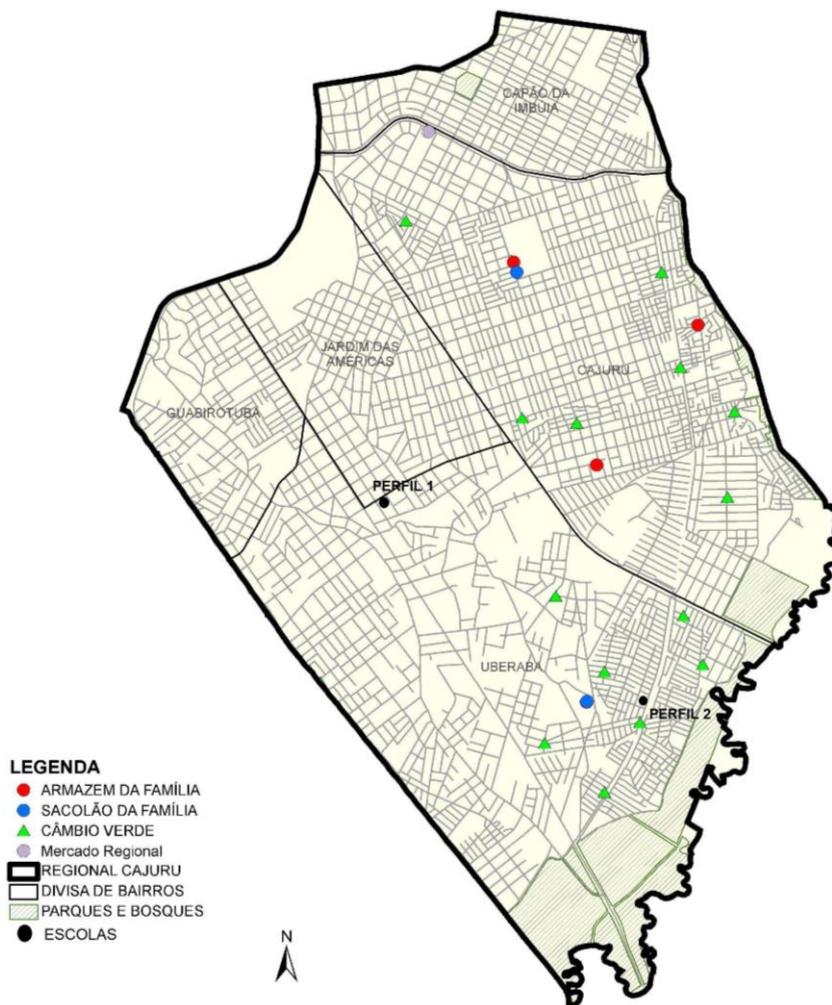
TABELA 14 – FREQUÊNCIA AO COMÉRCIO

COMÉRCIO	PERFIL 1 (%)	PERFIL 2 (%)
Padaria	82,81	85,54
Farmácia	53,13	34,94
Mercadinho	45,31	60,24
Supermercado	65,63	57,83
Banca de revista	37,50	1,20
Petshop	17,19	26,51
Lan house	6,25	13,25
Locadora	3,13	1,20

FONTE: A autora (2015).

<sup>60</sup> São considerados equipamentos públicos de abastecimento as feiras livres, os pontos de troca do Câmbio Verde, os Armazéns da Família, os Sacolões da Família e os Mercados Regionais. Entre os equipamentos privados consideram-se os supermercados e hipermercados.

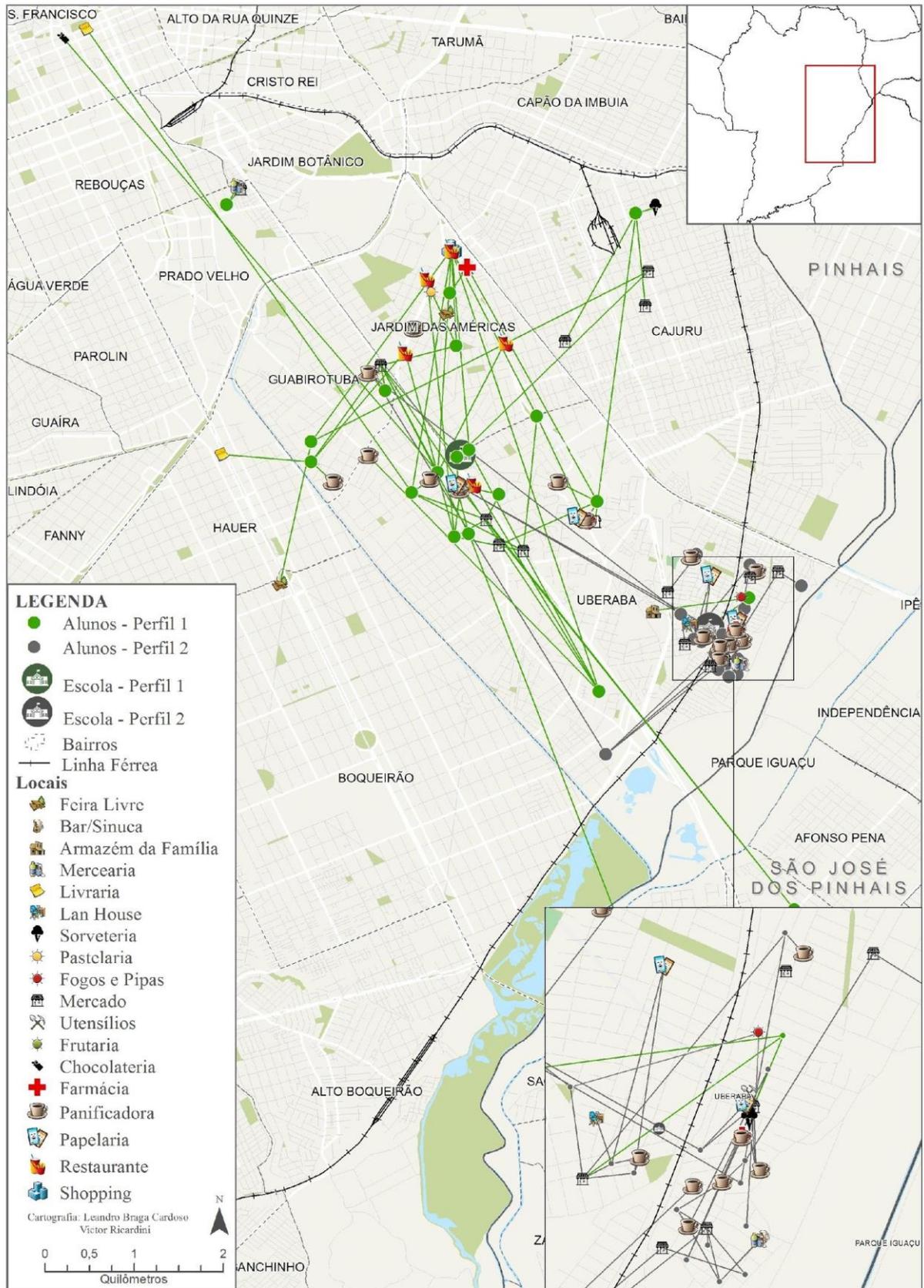
MAPA 12 – EQUIPAMENTOS DE ABASTECIMENTO (SMA) – REGIONAL CAJURU



FONTE: Adaptado de IPPUC (2013).

No mapa (MAPA 13) a seguir, estão representados os deslocamentos, partindo da moradia das crianças, pelo comércio do bairro (e em alguns casos, esses deslocamentos se estendem à cidade). Esses dados foram extraídos das conversas com elas e revelam uma “rede” mais ampliada de algumas crianças (sobretudo das crianças de perfil 1), onde, por exemplo, aponta-se na rotina delas, a frequência a restaurantes e ao shopping da região. Observa-se também que as crianças com maior circulação no comércio são aquelas que habitam as regiões mais favorecidas do bairro e região. Portanto, além do aspecto espacial (morar “ao lado do shopping”, por exemplo), o capital econômico parece propiciar, de maneira mais frequente, o acesso a esses espaços.

MAPA 13 – CIRCULAÇÃO PELO COMÉRCIO



FONTE: A autora (2016). Elaboração: Leandro Braga (2016).

Ainda acerca destes deslocamentos no bairro, as crianças contam diferentes experiências. Para alguns, a circulação pelo comércio da região representa uma atividade doméstica, enquanto que para outros pode ser uma atividade de lazer, como pode-se ver nos relatos abaixo.

Camila: A minha vó gosta muito de fazer caminhada, mas ela não gosta de fazer assim no parque. A gente caminha na rua e quase todo dia a gente caminha e a gente vai no shopping. Se a gente tem um dinheirinho assim né, a gente compra uma coisinha. [...]. Eu gosto de comprar revista, essas coisas. Às vezes a gente vai só ver as coisas. [...]. Tem exposição lá também. Às vezes a gente toma uma casquinha e fica vendo as coisas. (Camila, 10 anos, Escola de Perfil 1)

Isabela: O que eu gosto é os lugares onde vende papelaria, essas coisas, porque eu gosto de fazer cartão, cubos. Lá na Jane, sabe naquela lojinha verde, tem um monte de coisas legais. Eu gosto de ir lá. (Isabela, 10 anos, Escola de Perfil 2)

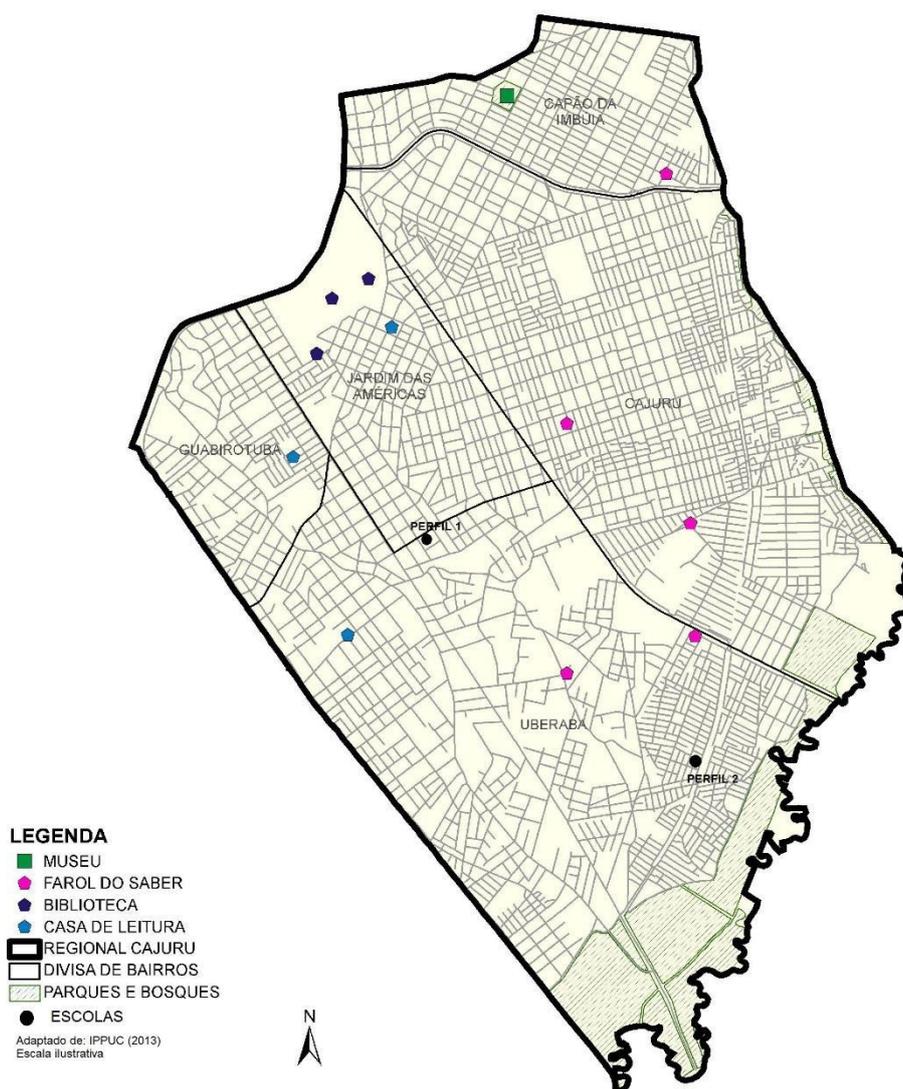
Breno: Eu levanto assim, mais ou menos sete horas. Lavo o rosto, escovo os dentes, ponho o meu uniforme e saio pra comprar pão e pastel pro meu vô. Eu venho aqui naquela padariazinha que tem ali na esquina, sabe? [Mostra em uma foto] Daí eu compro as coisas, pão essas coisas e já volto e levo pro meu vô porque ele já tá esperando, porque ele sai um pouquinho depois. Daí, eu já saio também. [...] Às vezes, eu tomo café em casa, mas as vezes eu tomo na escola. [...] Quando a minha vó precisa, eu que vou buscar, pão, verdura, essas coisas. Meu vô quase nunca sai, só pra trabalhar! (Breno, 10 anos, Escola de Perfil 2)

### 5.3 APROPRIAÇÕES NO BAIRRO E NA CIDADE

#### 5.3.1 Espaços de lazer e cultura

No que diz respeito aos equipamentos de cultura de Curitiba, têm-se na cidade 206 equipamentos culturais públicos. A regional com o maior número destes equipamentos é a Matriz com 84 deles (40,77%) e a Regional Pinheirinho apresenta o menor número, apenas 5 equipamentos (2,42%). Na Regional Cajuru (MAPA 14) há 13 equipamentos (6,31%), sendo que 3 deles estão localizados no Uberaba, dois Faróis do Saber e uma Casa de Leitura (IPPUC, 2013). Ressalta-se que, embora a Casa de Leitura Kozac, conste no levantamento realizado pelo IPPUC no ano de 2013 como um equipamento ativo, ela se encontra fechada desde o ano de 2011.

MAPA 14 – EQUIPAMENTOS PÚBLICOS CULTURAIS – REGIONAL CAJURU

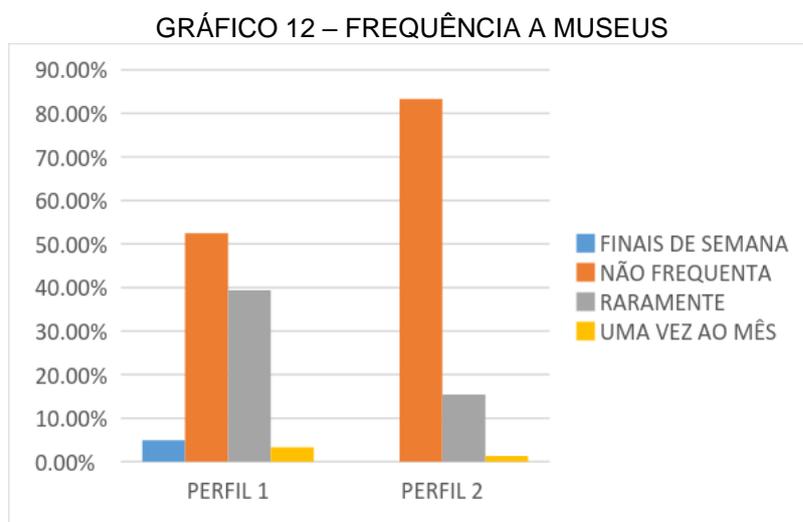


FONTE: Adaptado de IPPUC (2013).

E em relação à frequência aos Faróis do Saber e Casas de Leitura, poucas crianças relataram, mesmo entre aquelas que moram mais próximas destes equipamentos, usá-los. Na escola de perfil 1, um maior número de crianças disse frequentar a Casa Nair Macedo, localizada no Guabirota. Em geral, sobre os Faróis do Saber, a maior parte das crianças disse não usá-los e, em ambas as escolas, muitas delas disseram não saber que nesse espaço funciona uma biblioteca.

E, ainda, sobre o uso dos equipamentos culturais e à frequência aos museus da cidade, de modo geral, nas duas escolas, o número de famílias que indicou o uso desses equipamentos foi baixo. No entanto, na escola de perfil 2, os índices foram ainda menores. Na escola de perfil 1, entre aquelas famílias que disseram frequentar

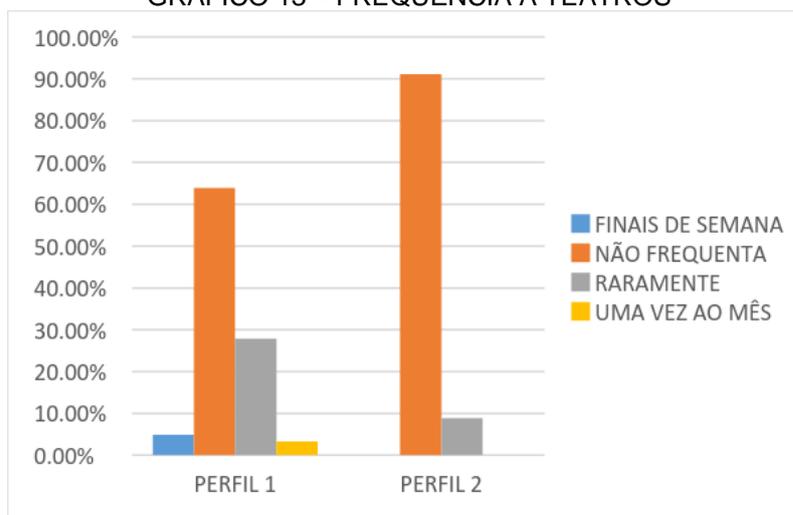
algum museu da cidade aos finais de semana foi de 4,92%, ao passo que, na escola de perfil 2 nenhuma família indicou essa frequência. Aquelas que disseram frequentar ao menos uma vez ao mês, correspondem à 3,28% na escola de perfil 1 e na escola de perfil 2 a 1,28%. Entre aquelas que disseram frequentar museus raramente, na escola de perfil 1, o percentual foi de 39,34% e na escola de perfil 2 foi muito menor, 15,38%. Entre aquelas famílias que indicaram não frequentar museus, na escola de perfil 1, o percentual corresponde a 52,46% e na escola de perfil 2 a 83,33%.



FONTE: A autora (2015).

Quanto à frequência aos teatros de Curitiba, em ambas as escolas o percentual de famílias que afirmou que a criança frequentava teatros foi pequeno. Na escola de perfil 1, 63,93% afirmou que a criança não frequentava teatros, 27,87% informou que a criança frequentava raramente e apenas 8,20% apontou que a criança frequentava teatros entre finais de semana ou uma vez ao mês. Na escola de perfil 2, 91,14% das famílias participantes apontaram que a criança não frequentava teatros e a outra parte, 8,86%, apontou que essa atividade acontecia raramente.

GRÁFICO 13 – FREQUÊNCIA A TEATROS



FONTE: A autora (2015).

Nas conversas com as crianças, em relação a frequência aos museus, na escola de perfil 1 as crianças citaram ter visitado, ainda que em eventos, um número maior de museus da cidade. Já na escola de perfil 2, as crianças falaram mais do Museu Oscar Niemeyer. Francine, ao pegar a foto do “Museu do Olho” diz: “Esse aqui é o Museu do Olho? Museu eu não conheço nenhum. Só por papel mesmo”. Já o Paulo conta que o seu conhecimento sobre esse mesmo espaço deu-se no ambiente escolar: “Eu já fiz um trabalho de artes sobre esse aqui, aqui na escola, sobre o Museu Oscar Niemeyer”. E o Adriano, ainda conta que: “ Eu só vi por TV e jornal”.

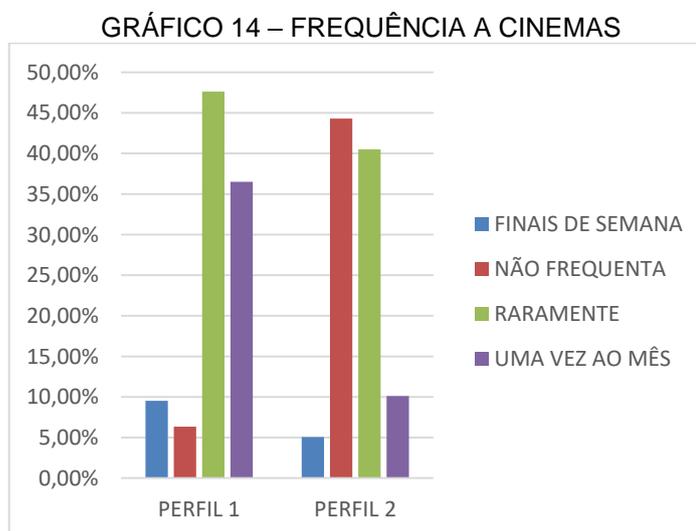
Já na escola de perfil 1, as crianças além de citarem mais museus em suas falas, demonstraram ter um certo conhecimento sobre esse tipo de espaço. Daniel (10 anos) demonstra conhecer vários desses espaços “Expedicionário, MON, Paranaense” Já a Mariana (10 anos), quando perguntada o que se aprende em um museu, responde: “Em primeiro lugar a gente aprende a se comportar num museu”.

Em relação aos teatros, as crianças da escola de perfil 1 relataram, de modo geral, ter visitado mais vezes esses espaços, seja com a família ou até mesmo com a escola. Melissa (10 anos), que mora na Vila Torres e estuda nesta escola, contou que, pelo fato de morar próximo ao centro, embora não seja um hábito rotineiro, vai a teatros eventualmente com a tia. Nas palavras da Melissa (10 anos):

Melissa: Um teatro que vou mais assim é o Guaira, que tem um dia no mês que a gente pode ir e não paga [...] Não lembro qual dia, a minha tia que sabe. Nossa! Eu já fui em vários teatros! Paiol, Pé no Palco, Dr. Botica. Nem sei mais! (Melissa, 10 anos, Escola de Perfil 1)

Já na escola de perfil 2, nas conversas com as crianças, evidenciou-se que entre elas esses deslocamentos são bastante raros. Quando perguntado sobre a visita a teatros, a maior parte delas respondeu que “Sim, aqui na escola”. Em relação à ampliação cultural das crianças, essas ações, mesmo realizadas no espaço escolar, demonstram ter algum significado.

No que diz respeito à frequência a cinemas, na escola de perfil 1, entre aquelas famílias que afirmaram que a criança vai a esses espaços nos finais de semana, o percentual foi de 9,52%. Na escola de perfil 2, as famílias que contaram que a criança vai a cinemas com essa mesma frequência foi de 5,06%. Quanto às famílias que afirmaram que a criança vai a esses espaços ao menos uma vez ao mês, entre as duas escolas o percentual foi bem diferente, sendo de 42,86% na escola de perfil 1 e, sensivelmente menor na escola de perfil 2, sendo de 10,13%. Entre as famílias que afirmaram que a criança frequenta raramente cinema, nas escolas de perfil 1 e 2, o percentual foi relativamente próximo, sendo 47,62% e 40,51%, respectivamente. E entre aquelas que disseram que a criança não frequenta cinemas, o percentual foi bastante diferente, sendo 44,30% para a escola de perfil 2 e 6,35%, para a escola de perfil 1.



FONTE: A autora (2015).

As falas das crianças referentes ao acesso aos equipamentos de cultura demonstram que, assim como o capital cultural e econômico das famílias podem, de alguma forma, influenciar as saídas, rotinas e eventos na vida das crianças, o lugar de moradia exerce influência, em certa medida, nos seus processos de socialização.

De acordo com a região do bairro onde se vive, se mais precarizada ou mais legitimada em relação à estrutura e à disposição dos equipamentos, o espaço pode ampliar ou restringir (ou ainda as duas coisas ao mesmo tempo) os deslocamentos e apropriações na cidade (AUTHIER, 2008).

Referente ao esporte e ao lazer, Curitiba tem 199 equipamentos, dos quais 111 são públicos e outros 88 são particulares. A Regional Matriz tem o maior número de equipamentos de esporte e lazer entre as regionais da cidade, com 40 equipamentos, 16 deles públicos e 24 particulares. A Regional CIC apresenta o menor número de equipamentos de esporte e lazer, 14 no total (incluindo o Portal do Futuro CIC), sendo que 12 são públicos e 2 particulares. A Regional Cajuru tem ao todo 15 equipamentos destinados ao esporte e lazer, quatro particulares (clubes) e 12 públicos municipais (8 Academias ao Ar Livre, um Centro de Atividade Física, 2 Centros de Esporte e Lazer, além do Portal do Futuro). O Uberaba é o bairro que possui mais equipamentos públicos voltados ao esporte e lazer, 3 academias ao Ar Livre e a unidade do Portal do Futuro (FOTOGRAFIA 9), inaugurada em 2014.

FOTOGRAFIA 9 – QUADRA COBERTA – PORTAL DO FUTURO (SMELJ)



FONTE: Google Earth (2016).

Quanto à frequência a este último equipamento, o Portal do Futuro (SMELJ), na escola de perfil 1 (possivelmente por esta criança morar mais perto deste), apenas 1,56% afirmou utilizar este espaço. Tal fato, acredita-se, deve-se, para a maioria das famílias, à distância da escola deste equipamento e também por este estar localizado

em uma região de favela. Na escola de perfil 2, um percentual também pequeno afirmou utilizar este espaço, 20,78%. Se considerado o percentual de crianças que fazem alguma atividade regularmente (natação, artes circenses e futebol), o percentual é ainda menor (6,24%). Os demais afirmaram usar o espaço esporadicamente (14,54%).

Em relação aos relatos das crianças, apenas uma criança contou fazer natação no local. Francine (10 anos), conta orgulhosa como é bom fazer essa atividade, exibe foto dela nesses momentos e ainda, aconselha esta prática, como vê-se a seguir:

Pesquisadora: Você já foi neste lugar (Portal do Futuro)?  
 Francine: O Geração [Geração Campeã, antigo nome do programa]?  
 Já, eu faço natação lá.  
 Pesquisadora: Você faz natação?  
 Francine: Faço.  
 Pesquisadora: E como que é? Eu nunca fiz...  
 Francine: Nossa, você nunca fez?  
 Pesquisadora: Não, nunca!  
 Francine: Mas quantos anos você tem?  
 Pesquisadora: Trinta e seis.  
 Francine: Então, dá pra você fazer ainda! É muito bom. Nossa, profe! Você tem que fazer, é muito gostoso! A água é quentinha! É uma delícia! Você pula, você sai, daí você pula de volta e você nunca mais quer sair! Você quer ver as fotos? Eu tenho no meu celular. Eu trouxe. A professora deixa trazer. Tá lá na sala carregando. (Francine, 10 anos, Escola de Perfil 2)

E as demais crianças relataram o baixo número de vagas para esta atividade e ao mesmo tempo a vontade de participar e a frustração de não poder fazer esta atividade no Portal do Futuro. Nas suas falas:

Pedro: Eu queria fazer natação lá no Geração. Eu tô na lista de espera. Tem mais de cento e cinquenta crianças na lista de espera. (Pedro, 10 anos, Escola de Perfil 2)

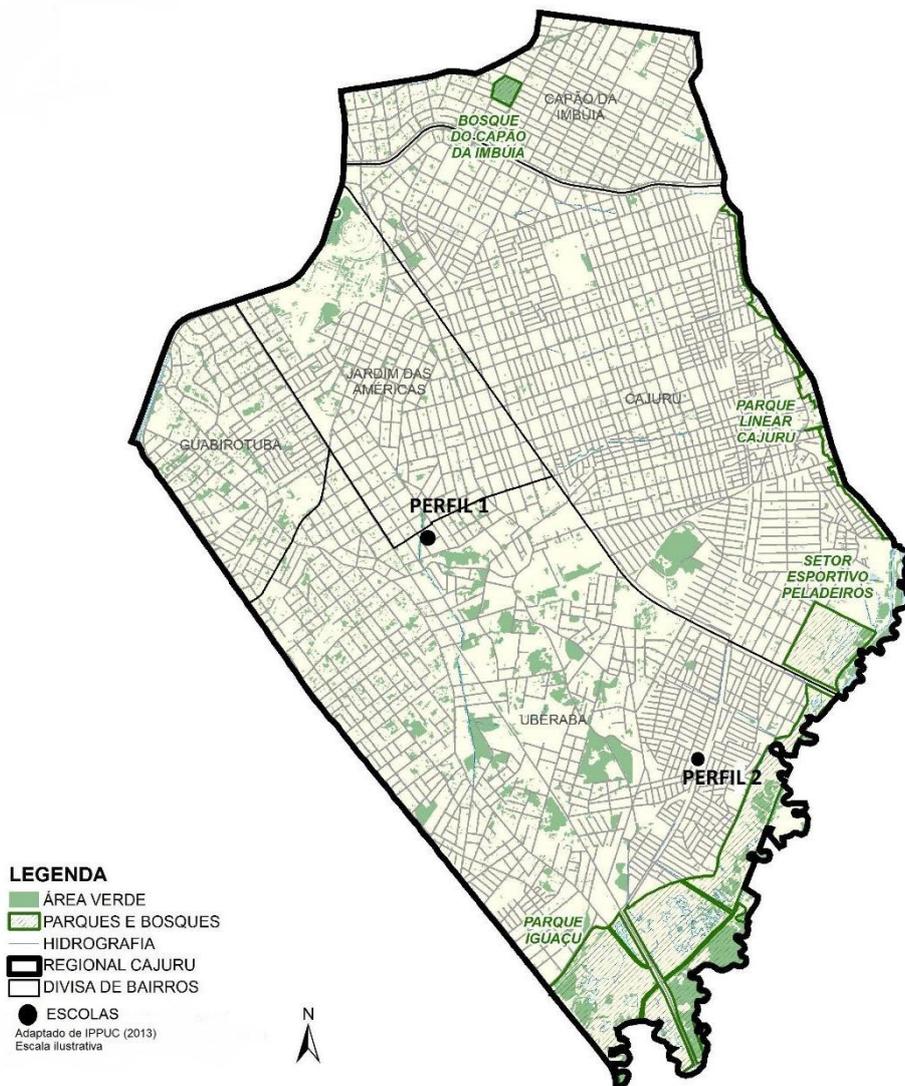
Pesquisadora: E você disse que tá esperando na lista de espera da natação?  
 Carolina: Ah, nem tô mais esperando. Já desisti até! Eu fui lá no ano passado, aí eles falaram “tem que fazer dez anos (de idade)”. Daí eu fui, daí eles falaram “não tem vaga”. Agora eu já tenho quase onze anos até e nem chamaram. (Carolina, 10 anos, escola de Perfil 2)

### 5.3.2 Espaços verdes

No MAPA 15 estão representadas as áreas verdes (públicas e particulares) da Regional Cajuru. Vale lembrar que esta é a regional com a menor área verde por

habitante em Curitiba, sendo que a proporção encontrada na regional como um todo foi de 2,76 m<sup>2</sup> de área verde pública por habitante, inferior ao índice municipal, que é de 3,36 m<sup>2</sup> por habitante (IPPUC, 2013).

MAPA 15 – ÁREAS VERDES – REGIONAL CAJURU



FONTE: Adaptado de IPPUC (2013).

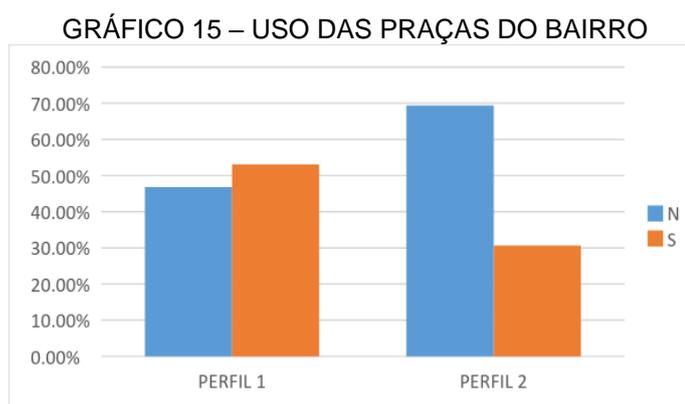
Sobre os equipamentos de lazer relacionados ao meio ambiente, a Regional Cajuru é atendida por 105 equipamentos, sendo que o bairro Uberaba tem 34 desses espaços. São 15 jardins, 1 parque (Parque da Imigração Japonesa) e 18 praças. O total destes equipamentos e a distribuição entre os bairros estão na tabela a seguir (TABELA 15).

TABELA 15 – ÁREA DE LAZER POR BAIRRO E POR TIPO– REGIONAL CAJURU – 2013

BAIRRO	CAJURU	CAPÃO DA IMBUIA	GUABIROTUBA	JARDIM DAS AMÉRICAS	UBERABA
Bosque	-	1	-	-	-
Eixos de Animação	2	-	-	1	-
Jardinete	14	3	5	9	15
Núcleo Ambiental	-	-	2	-	-
Parque	1	-	-	-	1
Praça	18	2	5	8	18
Total de áreas	35	6	12	18	34

FONTE: IPPUC (2013). Organização: A autora (2016).

Quanto ao uso desses espaços, na escola de perfil 1, o percentual de famílias que afirmaram que suas crianças brincam em praças e jardins foi de 53,13%, na escola de perfil 2, o percentual foi consideravelmente menor, 30,67%, como pode-se verificar no gráfico abaixo (GRÁFICO 15).



FONTE: A autora (2015).

E, quando, perguntado às crianças sobre as praças do bairro, na escola de perfil 1 a maior parte delas opinou positivamente sobre esses espaços, referindo-se principalmente ao tamanho e estrutura dessas praças. Vale lembrar que boa parte das crianças disse brincar também em praças do bairro Jardim das Américas. Já na fala das crianças da escola de perfil 2, a maior parte delas opinou negativamente, apontando, a presença de entulhos e o uso de drogas nestes espaços. Sobre isso, Elvis (10 anos) que demonstra conhecer bem a região onde mora, conta as estratégias, dele e dos amigos, para dividir esses espaços com o “pessoal da droga”. Nas palavras dele:

Elvis: Eu vou ali no bosque quase sempre jogar bola com os meus amigos. O ruim é só o pessoal da droga. Dai a gente fica meio assim, quando os caras estão fumando ali.

Pesquisadora: E como vocês fazem quando eles estão ali?

Elvis: Não, a gente brinca, mas, mais quando tem um adulto por perto. É porque junta uma piazada e a gente vem ali brincar. Dai, a gente fica ali, mas quando a gente vê que os caras vêm, a gente disfarça e diz: “Ah, tamo cansado!” e vamos embora.

E em relação ao uso dos parques de Curitiba, na escola de perfil 1, o percentual das famílias que afirmaram que a criança frequenta esses espaços uma vez ao mês ou mais foi de 66,66%. Na escola de perfil 2, o percentual para essa mesma frequência foi muito menor, 34,62%. Entre aquelas que afirmaram que a criança frequenta raramente os parques da cidade, na escola de perfil 1 e 2, o percentual foi de 20% e 55,13%, respectivamente. Já entre as famílias que apontaram que a criança não frequenta esses espaços, nas duas escolas o percentual foi bastante parecido. Na escola de perfil 1, o percentual foi de 13,33% e na escola de perfil 2 foi de 10,26%.

E nas conversas com as crianças, chamou a atenção que em ambas as escolas, as crianças com as quais se conversou afirmaram frequentar pouco os parques da cidade. De modo geral, citaram aqueles localizados mais perto de suas casas. No perfil 1, o parque mais citado foi o Jardim Botânico e no perfil 2, o Parque Peladeiro e o Parque São José, em São José dos Pinhais.

### 5.3.3 Espaços reinventados

Entre a precariedade visivelmente percebida em algumas regiões do bairro, as crianças demonstram criar oportunidades onde não há. Entre os meninos da escola de perfil 2, por exemplo, os usos que alguns deles fazem dos espaços do bairro não se relaciona às praças, às canchas ou à rua, até mesmo porque, ao que parece, estes espaços são territórios dos adultos. Entre os seus relatos, eles apontam, de um lado a insegurança de ter que dividir o espaço “com os caras da droga” (Elvis, 10 anos) ou mesmo com a impossibilidade de usar estes espaços (como é o caso das canchas do Portal do Futuro) por estarem “sempre ocupados pelos caras maiores” (Luan, 10 anos) e de outro, a possibilidade de reinventar usos para espaços precários e que, se pensarmos no direito à cidade que as crianças deveriam ter, nada lembra que elas são cidadãos de direito. Assim, um enorme terreno cheio de entulho de um lado, onde

“mais o pessoal tá indo assim enterrar cachorro, assim quando morre, jogam lixo, as vezes do lado de lá” (Paulo, 10 anos) e do outro com um pequeno pasto para animais que “trabalham” com as muitas famílias que vivem da reciclagem “onde só tem terra mesmo” (Elvis, 10 anos), transforma-se no “terrão”, um espaço onde pode-se jogar bola, soltar pipa, andar de bicicleta ou até mesmo andar a cavalo, quando “o tio que cuida dos cavalos deixa” (Adriano, 10 anos). Sobre isto:

Pesquisadora: E qual o lugar mais legal pra brincar aqui no bairro?

Adriano: Lá no terrão! Lá onde teve umas vezes competição de pipa. Tinha um cara que tava fazendo e ele chamou nós, a piazada ficou sabendo e nós fomos lá.

Pesquisadora: E você vai lá sempre?

Adriano: Não, só quando tem competição mesmo. (Ariano, 10 anos, Escola de Perfil 1)

FOTOGRAFIA 10 – “TERRÃO”



FONTE: Google Earth (2016).

Ou ainda, de aos domingos à tarde utilizar o estacionamento de um pequeno supermercado do bairro para brincar porque “é seguro e não passa carro”, como relatado por Everton, aluno da escola de perfil 2.

Pesquisadora: Me conte uma coisa: pertinho da tua casa, tem alguma pracinha que você vai sempre pra brincar?

Everton: Pracinha? Tem a do bosque do Marumbi, mas eu não vou lá sempre. Onde eu gosto de ir é no Mercantiba. Você conhece o mercado Mercantiba, que agora não é mais Mercantiba, chama-se Armazém Novo?

Pesquisadora: Conheço de passagem, nunca fui lá comprar nada...

Everton: Então, quando tá na época de pipa, eu vou lá soltar pipa no estacionamento do Armazém Novo, quando tá fechado.

Pesquisadora: E quando que tá fechado?

Everton: No domingo à tarde, fica cheio de piá brincando lá. Na época de pipa, a gente solta pipa, mas agora a gente brinca mais de pega-pega, skate, andar de bicicleta, essas coisas também.

Pesquisadora: E por que você prefere o pátio do Mercantiba à pracinha do Marumbi?

Everton: Meus amigos preferem lá e também porque não dá confusão com quem a gente não conhece, porque as vezes tem uns piás que a gente não conhece, até grandes e pode dar briga por causa de cortar pipa, essas coisas. E é mais seguro, não passa carro, né?

FOTOGRAFIA 11 – “ESTACIONAMENTO DO MERCADO”



FONTE: Google Earth (2016).

E na impossibilidade de frequentar a piscina do Portal do Futuro (já que as vagas são limitadas), alguns meninos relatam que, para aprender a nadar ou se refrescar no calor, vão, sempre em grupos, tomar banho nas cavas próximas (localizadas no próprio bairro ou no município vizinho, São José dos Pinhais).

FOTOGRAFIA 12 – “CAVAS”



FONTE: Google Earth (2016).

Pesquisadora: Tem algum lugar aqui no bairro que você não pode ir?

Diego: Tem um lugar que a minha mãe não deixa, mas eu já fui com uns amigos e o meu primo.

Pesquisadora: Onde é?

Diego: Lá nas cavas do Peladeiro [Baixa o tom de voz].

Pesquisadora: E o que você foi fazer lá?

Diego: Eu fui nadar. Na primeira vez, eu fiquei só olhando os piás. Mas teve um dia que eu fui, a gente foi jogar bola lá no Peladeiro, que tava muito muito calor, eu entrei nadar com os piás.

Pesquisadora: Mas não é perigoso nadar nas cavas?

Diego: Não, mas não pode ir sozinho. Eu já fui duas vezes, agora eu não tô indo mais, porque a minha mãe não deixa. Mas os meus amigos sempre vão. (Diego, 10 anos, Escola de Perfil 1)

Há aquelas ainda que demonstram que para brincar o melhor lugar é a rua (ou o beco), como é o caso de Melissa, aluna da escola de perfil 1, que mora na Vila Torres. Ela justifica que a rua, apesar de “o ruim da rua é não ter muito espaço” mostra-se como a única opção próxima de casa já que “as praças lá não são boas e as que são boas ficam longe, lá pro lado do Jardim Botânico”:

Pesquisadora: Tem alguma pracinha boa pra brincar perto da tua casa?

Melissa: Perto, perto não. As pracinhas boas ficam tudo lá pro lado do Botânico. Eu gosto mais é de brincar na rua mesmo.

Pesquisadora: E você pode brincar na rua?

Melissa: Posso! Na verdade, eu brinco no “beco”, que não é bem uma rua. Sabe um beco? Porque a minha vó mora num beco e lá a gente pode fazer um monte de coisa, brincar de tudo, é muito legal! Na rua, rua mesmo, eu já brinquei, mas lá onde eu moro é meio movimentada, fica passando carro e daí não tem espaço, então no beco é muito melhor! (Melissa, 10 anos, Escola de Perfil 1)

FOTOGRAFIA 13 – “BECO”

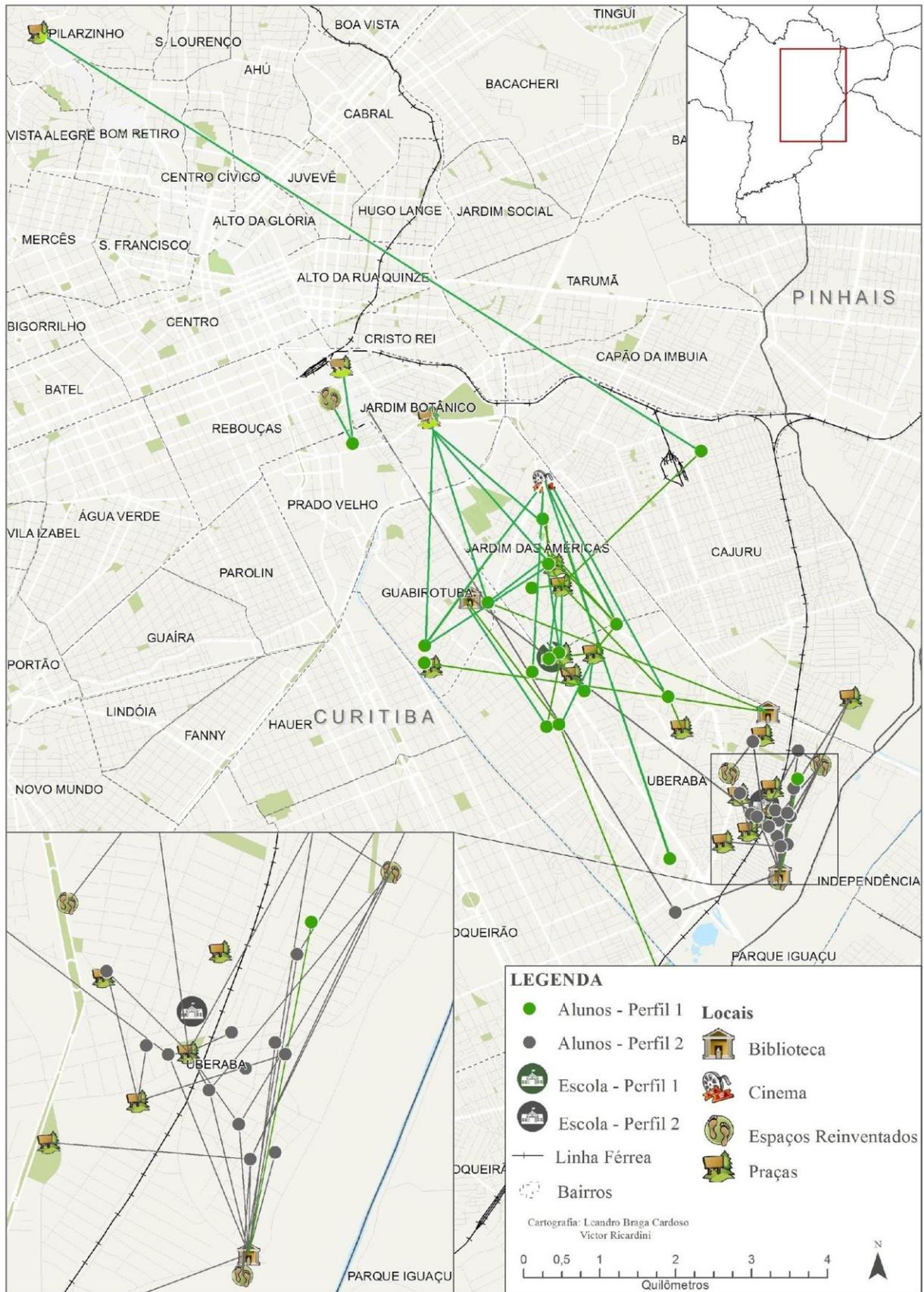


FONTE: Google Earth (2016).

As crianças, em suas falas, revelam não apenas a precariedade (em algumas regiões) ou a limitação (quanto ao número de crianças atendidas) dos espaços públicos e a sua vulnerabilidade frente à cidade (que não é pensada para elas enquanto crianças), mas além disso demonstram a busca, por parte delas, por criar possibilidades de lazer onde realmente estas oportunidades mostram-se escassas, mesmo que isso, muitas vezes, represente um real risco às suas vidas (como é o caso daquelas que nadam nas cavas). Neste sentido, as crianças por elas mesmas, sobretudo as mais pobres, parecem buscar cavar experiências, catalisar espaços para se socializar e de alguma forma, ampliar suas possibilidades de conhecer e se apropriar do bairro e da cidade. Isso ficou claro, nesses usos reinventados de espaços precários e também, em outras situações, como é o caso daquelas que percorrem o bairro buscando as melhores atividades do programa Comunidade Escola e da frequência a igrejas, mesmo que distantes, para participar de algum evento.

No MAPA 16 a seguir estão representados os espaços de lazer e cultura, os espaços verdes e os espaços reinventados visitados pelas crianças em suas rotinas (considerando ao menos uma visita ao mês). Como ponto de partida, utilizou-se o local de moradia das crianças e as linhas representam os deslocamentos realizados por elas para acessar esses espaços.

MAPA 16 – ESPAÇOS DE LAZER E CULTURA VISITADOS



FONTE: A autora (2016). Elaboração: Leandro Braga (2016).

## 5.4 EVENTOS

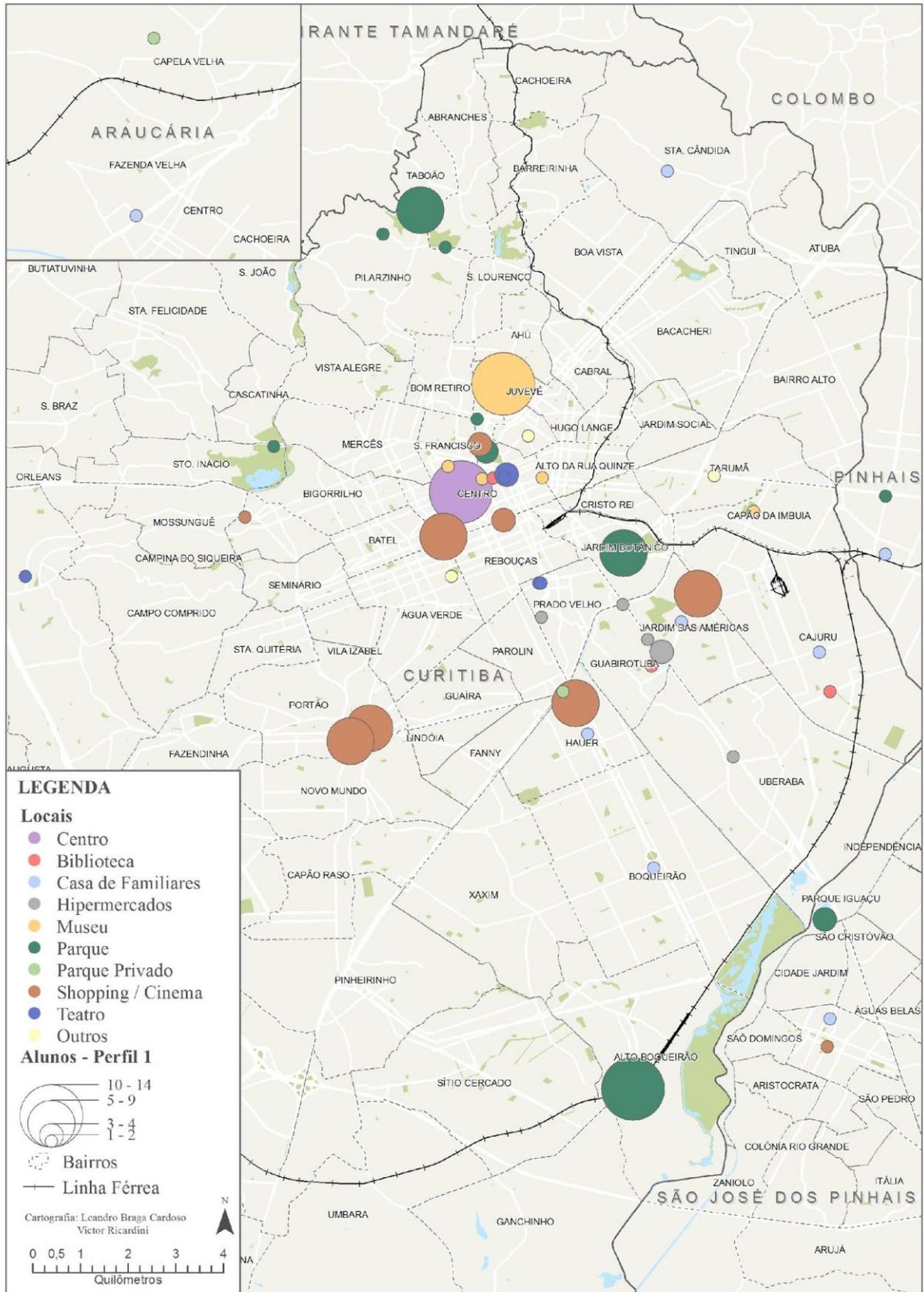
Neste item são trazidos dois mapas produzidos a partir da fala das crianças em que estão representados os deslocamentos (com as famílias), por meio de contagem, que elas relataram realizar na cidade e que diferenciam-se dos demais, por ocorrerem em menor frequência. Esses deslocamentos foram nomeados como eventos, dada a sua realização esporádica: em alguns casos, a criança relatou ter ido ao espaço representado uma única vez, mas, ao que parece, pelo seu significado, esta informação acerca da cidade foi acionada no momento das conversas.

Nestes mapas, os círculos maiores representam a maior incidência de visitas a esses espaços. No mapa do perfil 1 (MAPA 17), a categoria “outros” refere-se a dois estádios e futebol e a um circo. No mapa de perfil 2 (MAPA 18), essa categoria refere-se a um estádio de futebol.

Em comparação com o perfil 2, as crianças do perfil 1 apontaram uma maior variedade de espaços e um maior número de parques, shoppings, cinemas, museus e teatros (o que as crianças do perfil 2 disseram nunca ter visitado com a família). Vê-se que, para o perfil 1 há uma maior incidência de visitas a espaços privados (shoppings e cinemas) e ao centro da cidade (com a finalidade de realizar compras, como foi relatado pelas crianças).

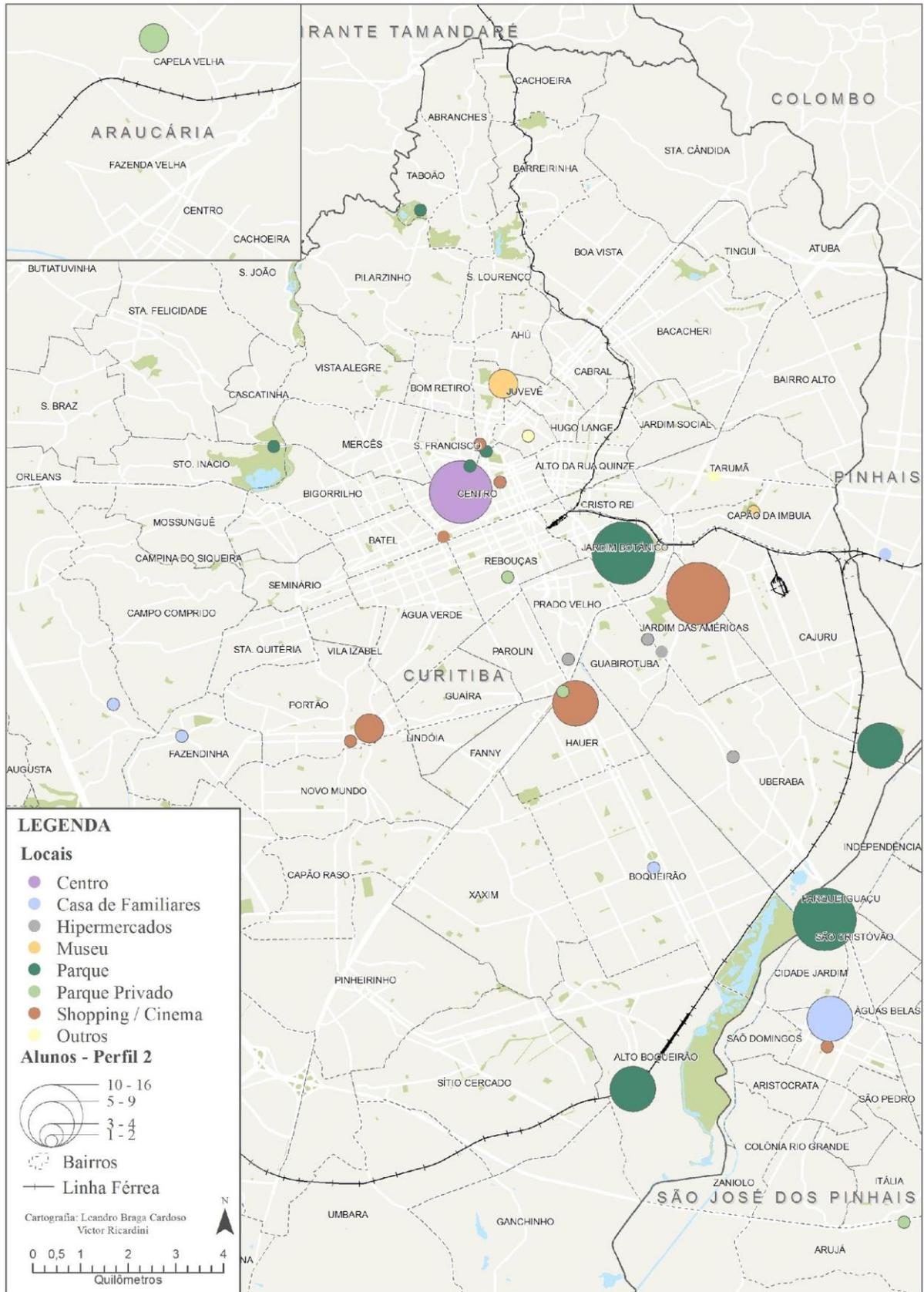
Para o perfil 2 há uma maior incidência de visitas para o centro da cidade (assim como no perfil 1, para a realização de compras) e para os parques mais próximos de suas moradias, Peladeiro, no Bairro Cajuru e São José, no município vizinho. Outros dois espaços, o Jardim Botânico e o Shopping Jardim das Américas, relativamente próximos à escola de perfil 2, que para boa parte das crianças do perfil 1 são frequentados rotineiramente, foram citados com maior incidência, para as crianças do perfil 2 como eventos. A visita a hipermercados e lojas de departamentos também foi citada como um evento, por crianças das duas escolas.

MAPA 17 – EVENTOS– PERFIL 1 (2015)



FONTE: A autora (2016). Elaboração: Leandro Braga (2016).

MAPA 18 – EVENTOS– PERFIL 2 (2015)



FONTE: A autora (2016). Elaboração: Leandro Braga (2016).

Em relação à circulação das crianças desta pesquisa pelo bairro e pela cidade observou-se, a partir dos dados expostos neste capítulo, que muitas delas estão circunscritas ao local de moradia, à escola e ao espaço de contraturno (no caso das crianças que “estudam” em tempo integral), sobretudo aquelas que habitam as espacialidades mais empobrecidas e precárias do bairro. Esta restrição tem como efeito, conforme aponta Castro (2004), em certos casos, uma “guetificação” uma vez que as oportunidades de ver, conhecer e apropriar-se do bairro e, mais amplamente, da cidade, encerram-se nestes espaços voltados à infância (que muitas vezes, conforme as crianças apontam, são também precarizados). Por sua vez “a institucionalização das crianças nesses espaços legitima sua invisibilidade na cidade, reforçando a visão enraizada de que ainda não estão aptos a participar mais amplamente de outras atividades” (CASTRO, 2004, p. 73-74) e, portanto, inibilizadas enquanto atores políticos.

Em contrapartida vê-se que, as poucas saídas que as crianças realizam com a escola por meio das políticas educacionais em questão (e também aquelas empreendidas pelas famílias), representam uma forma, ainda que limitada, de ampliação espacial e cultural na cidade e que esta mobilidade “põe em cena as relações de poder” (CASTRO, 2004, p. 72). Isso porque, ainda de acordo com Castro (2004), o acesso a diferentes espaços de lazer e cultura e a mobilidade pela cidade para além do contexto imediato das crianças, constituem parte de um capital cultural o qual pode possibilitar, de maneira mais ampliada, o acesso aos recursos simbólicos e materiais que a cidade oferta, mas que marcados por relações de poder, concentram-se nas regiões mais legitimadas (mais ricas e melhor estruturadas) da cidade.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação teve como objetivo geral a compreensão de quais são os espaços e os efeitos, portanto, para além do mapeamento (o que também foi importante), das políticas de Educação Integral e de Educação Integrada nos processos de socialização espacial de crianças e a constituição de territórios educativos, propostos por essas políticas. Referir-se a efeitos significa compreender que as políticas modificam, de alguma forma, a vida dos sujeitos a quem elas se destinam, no caso desta pesquisa, das crianças. Trata-se, assim, de perceber a relação que se estabelece, considerando-se as potencialidades e os constrangimentos, entre as crianças e o espaço urbano a partir das referidas políticas educacionais.

Para tanto, a fala das crianças, acerca das suas vivências, foi eleita como a principal fonte de informação. Esta escolha metodológica diz respeito à compreensão de que, diante da heterogeneidade dos processos de socialização contemporâneos, a criança figura como um sujeito ativo deste processo, produtora de cultura e agente tanto de reprodução quanto de mudança da sociedade como um todo (MOLLO BOUVIER, 2005). Neste sentido, o conceito de processos de socialização, reelaborado por autores contemporâneos e a compreensão das análises estruturais e interpretativas da infância foram de grande importância.

Na construção dessa pesquisa, outros conceitos foram basilares. A percepção do espaço como um elemento socializante e socializado (REMY, 2015) e do território como o espaço “recortado” por relações de poder (RAFFESTIN, 1993), onde estão presentes códigos simbólicos e materiais, propiciou a compreensão de que ele não é neutro e que a ele se conjugam outras categorias sociais como classe, raça, geração e gênero.

Em relação à política educacional de tempo integral, observou-se, nesta análise que, nos documentos norteadores, o ideal de educação integral vem sendo relacionado à melhoria da qualidade da educação e superação de desigualdades sociais, por meio da ampliação de tempos e, sobretudo, de espaços, reforçando-se a ideia de territórios educativos e apropriando-se da noção da cidade educadora por excelência. No entanto, as discussões sobre espaço nestes documentos, assim como as críticas a essas formulações, têm se limitado ao ambiente escolar, não promovendo-se uma reflexão sobre a cidade em suas contradições e tensões,

desconsiderando-se, portanto, elementos de desigualdade e a dimensão política do espaço. Evidencia-se também, nestes documentos, a ausência das concepções de infância e criança e, por isso, o distanciamento de uma discussão que compreenda a criança como produtora de culturas próprias da infância, capaz de produzir, a partir da sua posição na sociedade, conhecimentos acerca da cidade.

Em relação à RME, esta parece estar incorporando as orientações nacionais aos seus discursos. No entanto, têm-se apresentado uma ideia genérica de cidade educadora, de “uma cidade que extrapola a escola”, sem se efetivar realmente nos bairros. No que diz respeito a constituição das redes socioeducativas e territórios educativos, a intersetorialidade que se contorna entre as ações da SME e outras secretarias, ainda demonstra ser frágil. Um exemplo disso é o Portal do Futuro e as aulas de natação que parecem ser, pela limitação de vagas, um sonho inalcançável pela maior parte das crianças com as quais se conversou nesta pesquisa e que moram no seu entorno. Numa outra dimensão da intersetorialidade, a relação entre o Estado e o terceiro setor, parece, pela diversidade (e em parte, precariedade) de espaços ofertados à infância, refletir formas de desigualdade tanto na ocupação do tempo da criança, quanto no acesso aos bens culturais na/ da cidade.

E, ainda, se nos marcos legais que orientam a educação integral, as concepções de redes socioeducativas e territórios educativos buscam suplantar as ideias de hiperescolarização ou da escola como instituição total, na prática, ao que indicam as crianças, estas têm se reforçado. Isso se expressa, por exemplo, nos seus apontamentos quanto “ao que falta” nas UEIS: “informática”, “esporte”, “mais recreio”, “mais brincadeiras”, “um parquinho para os maiores”, “mais espaço”, “bicicleta”, “*slackline*”. E, ao ampliar-se a gama de apontamentos feitos pelas crianças para o bairro, o território educativo, essa ideia fica ainda mais clara e demonstra, de forma mais direta, a exclusão das crianças na concepção do espaço público: “*uma praça só para as crianças*”, “*um parque de diversões*” “*um parquinho que fosse bem limpinho*”, “*dois [parques] Peladeiros*”, “*umas cinco piscinas daquela*”.

Portanto, ao que diz respeito à socialização espacial e ocupação do tempo das crianças, por meio das ações promovidas pelas escolas pesquisadas, na perspectiva da constituição de territórios educativos, observou-se que estas têm pouco alterado ou contribuído para que as crianças vivenciem a cidade. No caso de algumas crianças, a institucionalização em espaços de contraturno ou projetos sociais, as condições socioeconômicas das famílias e a ausência ou precariedade dos

espaços públicos da região do bairro onde habitam parecem contribuir para uma “guetificação” (CASTRO, 2004) da infância.

De modo geral, os passeios e saídas com as escolas, embora limitados a poucas crianças (quando saem do espaço escolar, não são todas as turmas que têm a oportunidade de sair), representam eventos significativos nos seus processos de socialização, no sentido de ampliação espacial e cultural e produção de conhecimento acerca da cidade. No entanto, por se tratarem de eventos, não se configuram como apropriação dos espaços da cidade pelas crianças.

Quanto aos projetos, ofertados na perspectiva da Educação Integrada, observou-se que, entre as crianças da pesquisa, um pequeno número delas, em ambas as escolas, contava com essa oportunidade educativa. E, ainda, ao se pensar nos efeitos desta política, por exemplo, na escola de perfil 2, o projeto da guarda mirim parece voltar-se a um “enquadramento cívico-moral e corporal” da infância pobre (FERREIRA, 2015).

O programa Comunidade Escola, ofertado nas escolas da “zona cinzenta do bairro” têm sido frequentado pelas crianças do entorno destas escolas. No entanto, a precariedade destas ações, relatada pelas próprias crianças, parece impulsioná-las a “cavarem oportunidades” nesse território.

No que diz respeito aos projetos de Educação Permanente, estes são realizados por um número maior de crianças do perfil 1. Tal fato relaciona-se às condições econômicas das famílias que podem pagar por essas atividades.

Quanto às crianças e seus processos de socialização no bairro e na cidade, pode-se dizer que, considerando-se o capital cultural e econômico das famílias e o local do bairro em que habitam, as crianças do perfil 1:

- Acessam uma maior variedade no bairro e na cidade de comércios. Vão com maior frequência a hipermercados e shoppings.
- Frequentam cinemas e outros equipamentos culturais com maior frequência, bem como os espaços verdes, praças do bairro e bairro vizinho e parques da cidade.
- Participam de uma maior variedade de atividades em espaços privados.
- De modo geral, se deslocam mais na cidade.

As crianças do perfil 2, por habitarem em regiões mais precarizadas e terem condições mais desfavoráveis em relação à moradia, renda, escolaridade e ocupação dos responsáveis:

- Realizam mais atividades em instituições do terceiro setor e participam de projetos sociais em instituições religiosas. A maior parte desses projetos realiza-se em espaços precários.
- Circulam pelos pequenos comércios na região de moradia.
- Frequentam, de maneira geral, pouco os parques, mesmo aqueles próximos à residência. Apresentam também baixa frequência às praças do bairro e outros parques da cidade e espaços culturais, como museus e teatros.
- Usam espaços precários do bairro e região como o terraço e as cavas.

Em relação às diferenças e desigualdades presentes no bairro Uberaba e que, portanto, influenciam os processos de socialização (espacial) das crianças, pode-se, de modo geral, dizer que, as crianças do perfil 1 e que habitam as regiões mais legitimadas do bairro e bairros vizinhos demonstraram ter uma rede “mais elástica, móvel e variada” (FERREIRA, 2016) do que as crianças do perfil 2 e que habitam as regiões mais vulneráveis do bairro com redes “mais restritas e limitadas” (FERREIRA, 2016). Em ambos os casos, as crianças demonstraram que, enquanto atores sociais capazes, se mobilizam no sentido de catalisar oportunidades e, de certa forma, ampliar as suas “redes”.

E, justamente, entre as crianças que vivem nas regiões mais empobrecidas, vê-se por um lado, a precariedade e a limitação dos espaços públicos oferecidos a elas, e por outro, um ator social que produz cultura e conhecimento acerca da cidade, reinventa espaços onde “só tem terra mesmo” e cria redes subterrâneas de socialização: a cidade delas não está no mapa. Experimentam uma “cidadania periférica” (SARMENTO, FERNANDES e TOMÁS, 2007).

Por fim, diante do fato de que na configuração social da cidade e no contexto de um mesmo bairro, dadas as desigualdades que recortam o espaço urbano, as crianças que habitam e estudam num mesmo bairro, em seus processos de socialização, se deslocam e se apropriam de maneiras distintas da cidade, ressalta-se a importância que as políticas voltadas a elas considerem o território, com suas tensões e contradições, em suas formulações. E, ainda, que nessas formulações, considere-se as crianças como atores competentes, que produzem conhecimentos sobre o território em que se socializam e que podem, de forma diversa dos adultos, contribuir para a compreensão do mundo social.

## REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, Anete. OLIVEIRA, Fabiana. As relações étnico-raciais e a Sociologia da infância no Brasil: alguns aportes. In: BENTO, Maria Aparecida Silva (Org.). **Educação infantil, igualdade racial e diversidade**: aspectos políticos, jurídicos, conceituais. São Paulo: CEERT, 2012. p.47-64.
- ANUÁRIO BRASILEIRO DA EDUCAÇÃO BÁSICA 2016. São Paulo: Moderna, 2016.
- ARCO-VERDE, Yvelise F. de Souza. **A arquitetura do tempo na cultura escolar**: um estudo sobre os Centros de Educação Integral de Curitiba. 2003. 406 f. Tese (Doutorado em Educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.
- ATLAS DO DESENVOLVIMENTO HUMANO NAS REGIÕES METROPOLITANAS BRASILEIRAS. PNUD, IPEA, FJP. Brasília, 2016 em: <<http://atlasbrasil.org.br/2013/>>. Acesso em: 24 fev. 2016.
- AUTHIER, Jean-Yves. La question des “effets de quartier” en France. Variations contextuelles et processus de socialisation. In: AUTHIER, Jean-Yves. BACQUÉ, Marie-Hélène. GUÉRIN-PACE, France. (Orgs). **Le quartier** : Enjeux scientifiques, actions politiques et pratiques sociales. Paris: La Découverte, 2006. p. 206-216.
- AUTHIER, Jean-Yves; LEHMAN-FRISCH, Sonia. Variations sur un thème: Les manières d’habiter des enfants dans les quartiers gentrifiés à Paris, Londres et San Francisco. **Métropoles**: n.11, 2012. Disponível em: <<http://metropoles.revues.org/4584>>. Acesso em: 15 jan. 2015.
- BARBOSA, John M. Políticas públicas, financiamento, avaliação e gestão da educação o programa mais educação e os territórios educativos: o mito das cidades educadoras, **ANPAE**, 2013. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simposio26/1comunicacoes/JohnMateusBarbosa-ComunicacaoOral-int.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2015.
- BERGER, Peter L.; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade**. Petrópolis: Vozes, 2013.
- BONAFÉ, Jaume Martinez. A cidade no currículo e o currículo na cidade. In: SACRISTÁN, José Gimeno. (Org). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013. p.442.458.
- BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. 5a ed. São Paulo: Perspectiva, 2007.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição**: República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- \_\_\_\_\_. Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei N° 8.069, de 13 de julho de 1990. Curitiba: **Secretaria de Estado da Criança e da Juventude**, 2010.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. **Diário Oficial da União da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)>. Acesso em: 05 abr. 2015.

\_\_\_\_\_. Lei n. 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE). **Diário Oficial da União da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 2001. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 05 abr. 2015.

\_\_\_\_\_. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: Razões, princípios e programas**. Brasília: MEC, 2007a.

\_\_\_\_\_. Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. Brasília, 2007b. **Diário Oficial da União da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 2007. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 05 abr. 2015.

\_\_\_\_\_. Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa Mais Educação. Brasília: 2007c. **Diário Oficial da União da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 2007. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12907:legislacao](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12907:legislacao)>. Acesso em: 05 abr. 2016.

\_\_\_\_\_. **Compromisso todos pela educação: passo-a passo**. Brasília: MEC, 2008.

\_\_\_\_\_. **Programa Mais Educação: Uma estratégia para implantar a Educação Integral no Brasil**. Brasília: MEC, 2009a.

\_\_\_\_\_. **Educação Integral: texto referência para o debate nacional**. Brasília: MEC, 2009b.

\_\_\_\_\_. **Programa Mais Educação: Gestão Intersetorial no Território**. Brasília: MEC, 2009c.

\_\_\_\_\_. **Rede de Saberes Mais Educação: pressupostos para Projetos Pedagógicos de Educação integral**. Brasília: MEC, 2009d.

\_\_\_\_\_. Decreto nº. 7.083, de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. Brasília, 2010. **Diário Oficial da União da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 2010. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm)>. Acesso em: 15 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. **Programa Mais Educação Passo-a-passo**. Brasília: MEC, 2013. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passoapasso>>. Acesso em: 15 mar. 2015.

\_\_\_\_\_. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União da República**

**Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 2014. Disponível em: <<http://www.planalto.gov>>. Acesso em: 05 abr. 2015.

\_\_\_\_\_. **Microdados do censo escolar 2014**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais. 2014. Brasília: MEC/INEP, 2015.

BRONZO, Carla. Intersetorialidade, autonomia e território em programas municipais de enfrentamento da pobreza: experiências de Belo Horizonte e São Paulo.

**Planejamento e Políticas Públicas**, n. 35, jul./dez. 2010. Disponível em: <[http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/3992/5/PPP\\_n35\\_Intersetorialidade.pdf](http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/3992/5/PPP_n35_Intersetorialidade.pdf)>. Acesso em: 09 jan. 2016.

CARTA das cidades educadoras. **Cadernos Cenpec**, Brasília, n.1, p.156-161, 2006.

CASTRO, Lucia Rabelo de. **A aventura urbana: crianças e jovens no Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: 7 letras, 2004.

CAVALIERE, Ana Maria. Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1015-1035, out. 2007. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302007000300018&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302007000300018&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 25 jan. 2016.

CORSARO, Willian A. **Sociologia da Infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DOURADO, Luiz F. Plano Nacional de Educação: avaliações e retomada do protagonismo da sociedade civil organizada na luta pela educação. In: FERREIRA, N.S.C. (Org.). **Políticas públicas e gestão da educação: polêmicas, fundamentos e análises**. Brasília: Liber Livro, 2006. p. 21-50.

\_\_\_\_\_. Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009: questões estruturais e conjunturais de uma política. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 677-705, set. 2010. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302010000300003&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302010000300003&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 15 jan. 2015.

DURKHEIM, Emile. **Educação e sociologia**. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

ELIAS, Norbert. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1994.

\_\_\_\_\_. **O processo civilizador**, Volume 1: uma história dos costumes. Rio de Janeiro, Zahar Editores, 2011.

FERREIRA, Solange P. **Políticas Educacionais para a ampliação do tempo e espaço para a infância em territórios urbanos: uma análise a partir do Bairro do Pilarzinho da cidade de Curitiba**. 246 p. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba, 2016.

FERREIRA, Valéria M. R. **Cidade e Infância: um estudo em bairros de Curitiba**. No prelo.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre Relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: **Educação anti-racista:**

**caminhos abertos pela lei Federal n. 10.639/03.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p.39-62.

GOOGLE. **Google Earth.** 2016.

IBGE. **Censo 2010:** Aglomerados Subnormais- Informações Territoriais, 2011. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 15 jan. 2015.

IBGE. **Sinopse do Censo Demográfico 2010:** Pirâmide etária. 2010. Disponível em: <[http://www.censo2010.ibge.gov.br/sinopse/index.php?dados=12&uf=00#topo\\_piramide](http://www.censo2010.ibge.gov.br/sinopse/index.php?dados=12&uf=00#topo_piramide)>. Acesso em: 27 jan. 2016.

IPEA. **Retrato das desigualdades de gênero e raça.** 4a ed. Brasília: Ipea, 2011.

IPPUC. **População:** Análise Censo 2010. Curitiba, 2012.

IPPUC. **Retrato das regionais:** Regional Bairro Novo. Curitiba, 2013.

IPPUC. **Retrato das regionais:** Regional Boa Vista. Curitiba, 2013.

IPUUC. **Retrato das regionais:** Regional Boqueirão. Curitiba, 2013.

IPPUC. **Retrato das regionais:** Regional Cajuru. Curitiba, 2013.

IPPUC. **Retrato das regionais:** Regional CIC. Curitiba, 2013.

IPPUC. **Retrato das regionais:** Regional Matriz. Curitiba, 2013.

IPPUC. **Retrato das regionais:** Regional Pinheirinho. Curitiba, 2013.

IPPUC. **Retrato das regionais:** Regional Portão. Curitiba, 2013.

IPPUC. **Retrato das regionais:** Regional Santa Felicidade. Curitiba, 2013.

LAHIRE, Bernard. **Homem Plural:** os determinantes da ação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

LECLERC, Gesuína F. E.; MOLL, Jaqueline. Educação integral em jornada diária ampliada: universalidade e obrigatoriedade? **Em Aberto**, Brasília, v. 25, n. 88, p. 17-49, jul./dez. 2012. Disponível em:

<<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/2868/1881>>.

Acesso em: 15 jan. 2015.

MEC. **Manual de educação integral para obtenção de apoio financeiro através do programa dinheiro direto na escola – PDDE no exercício de 2008.** Brasília, 2007.

\_\_\_\_\_. **Manual de educação integral para obtenção de apoio financeiro através do programa dinheiro direto na escola – PDDE no exercício de 2009.** Brasília, 2008.

MENEZES, Janaina S. S. Educação em tempo integral: direito e financiamento. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 45, p. 137-152, set. 2012. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40602012000300010&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602012000300010&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 15 jan. 2015.

MOLLO-BOUVIER, Suzanne. Transformação dos modos de socialização das crianças: uma abordagem sociológica. **Educação e Sociedade**, São Paulo, v. 26, n. 91, p. 391-403, 2005.

MONTANDON, C. La Sociologie de l'Enfance : L'essor des travaux en langue anglaise. **Éducation et Sociétés**, Paris, vol. 2, p 91–118, 1998.

MOURA, Rosa; DELGADO, Paulo Roberto; CINTRA, Anael Pinheiro de Uihôa. A metrópole de Curitiba na rede urbana brasileira e sua configuração Interna. In: FIRKOWSKI, Olga Lúcia Castreghini de Freitas, MOURA, Rosa (orgs.); RIBEIRO, Luiz César de Queiroz (coord.). **Curitiba: transformações na ordem urbana**. Rio de Janeiro: Letra Capital: Observatório das Metrópoles, 2014.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ARAUJO, Gilda Cardoso de. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 28, p. 5-23, abril. 2005 . Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782005000100002&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782005000100002&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 15 jan. 2015.

PACHECO, Beto. **Vila Pantanal: A Curitiba que mora depois da linha do trem**. Curitiba: edição do autor, 2008.

PEREZ, José R. D.; PASSONE, Eric F. Políticas sociais de atendimento as crianças e adolescentes no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.40, n.140, p. 649-673, maio/ago. 2010.

PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel J. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel J. (Coords.) **As crianças: contextos e identidades**. Braga: Centro de Estudos da Criança, 1997. p.9-30.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CURITIBA. **Diretrizes Curriculares para Educação Municipal de Curitiba**. Curitiba: PMC, 2006.

\_\_\_\_\_. **Plano Municipal da Criança e Adolescente: 2014-2017**. Curitiba: FAS, 2013.

\_\_\_\_\_. **Rádio Prefeitura**. Curitiba, 2014  
em:<<http://www.curitiba.pr.gov.br/radio/projeto-educacao-integrada/156156>>.  
Acesso: 15 mar. 2015.

\_\_\_\_\_. **Relatório de Gestão 2014**. Curitiba: IMAP, 2015.

\_\_\_\_\_. **Educação Integral**. Curitiba: SME, 2015.

\_\_\_\_\_. Lei nº 14.681, de 24 de junho de 2015. Aprova o Plano Municipal de Educação - PME, da cidade de Curitiba. **Diário Oficial do Município de Curitiba**. Curitiba, 2015.

\_\_\_\_\_. **Currículo do Ensino Fundamental**: versão preliminar. Curitiba: SME, 2016. Disponível em: <<http://www.cidadedoconhecimento.org.br/cidadedoconhecimento>>. Acesso em: 02 fev. 2016.

\_\_\_\_\_. **Projeto Equidade na Educação**. Curitiba: SME, 2015.

QVORTRUP, Jens. A infância enquanto categoria estrutural. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, vol. 36, n. 02, p. 631-643, maio/ago. 2010a.

\_\_\_\_\_. Infância e política. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 141, p. 777-792, dez. 2010b. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742010000300006&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742010000300006&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 01 set. 2015.

\_\_\_\_\_. Nove teses sobre a infância como um fenômeno social. **Proposições**, Campinas, vol. 22, n. 01, p.199-211, jan./abr. 2011.

RAFFESTIN, Claude. **Por uma geografia do poder**. Tradução de Maria Cecília França. São Paulo: Ática, 1993.

REMY, Jean. **L'espace, um objet central de la sociologie**. Toulouse: Éditions Érès, 2015.

SAQUET, Marcos A. Por uma abordagem territorial. In: SAQUET, Marcos A.; SPOSITO, Eliseu S. (Orgs.) **Territórios e territorialidades**: teorias, processos e conflitos. São Paulo: Expressão Popular, 2008.p. 73-83.

SARMENTO, Manuel J. Infância, exclusão social e educação como utopia realizável. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 78, p. 265-283, abr. 2002.

\_\_\_\_\_. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, ago. 2005. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302005000200003&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302005000200003&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 01 set. 2015.

\_\_\_\_\_. A reinvenção do ofício de criança e de aluno. **Atos de Pesquisa em Educação**, v. 6, n. 3, p. 581-602, Blumenau, set./dez. 2011.

SARMENTO, Manuel J.; FERNANDES, Natália; TOMÁS, Catarina. Políticas públicas e participação infantil. **Educação, Sociedade e Culturas**, Porto, n. 25, p. 183-206, 2007.

SARMENTO, Manuel J.; MARCHI, Rita de Cássia. Radicalização da infância na segunda modernidade. Para uma Sociologia da Infância crítica. **Configurações, Revista do Centro de Investigação em Ciências Sociais da Universidade do Minho**, Braga, n. 4, p. 91-113, fev. 2008.

SAVIANI, Dermeval. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1231-1255, out. 2007. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302007000300027&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302007000300027&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 02 fev. 2015.

SETTON, Maria da Graça J., Família, escola e mídia: um campo com novas configurações. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.28, n.1, p.107-116, jan./ jun. 2002. Disponível em: <<http://redalyc.org/articulo.oa?id=29828108>>. Acesso em: 07 mai. 2015.

\_\_\_\_\_. A particularidade do processo de socialização contemporâneo. **Tempo Social**, São Paulo, v. 17, n. 2, p. 335-350, nov. 2005. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/ts/article/view/12482>>. Acesso em: 07 mai. 2015.

\_\_\_\_\_. A socialização como fato social total: notas introdutórias sobre a teoria do habitus. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 41, p. 296-307, maio/ago. 2009. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782009000200008&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782009000200008&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 07 mai. 2015.

SILVA, Jamerson A.; SILVA, Katharine N. P. **Educação Integral no Brasil de hoje**. Curitiba: CRV, 2012.

SIROTA, Régine. L' Emergence d'une sociologie de l'enfance : évolution de l'objet, évolution du regard. **Éducation et Sociétés**, Paris, n.2, p.9-33. 1998.

\_\_\_\_\_. A indeterminação das fronteiras da idade. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 25, n. 1, p. 41-56, jan./jun. 2007.

SOUZA, Marcelo L. "Território" da divergência (e da confusão): em torno das imprecisas fronteiras de um conceito fundamental. In: SAQUET, Marcos A.; SPOSITO, Eliseu S. (Orgs.) **Territórios e territorialidades: teorias, processos e conflitos**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.p. 57-72.

SOUZA, Nelson Rosário de. Planejamento urbano em Curitiba: saber técnico, classificação dos cidadãos e partilha da cidade. **Revista de Sociologia Política**, Curitiba, n. 16, p. 107-122, jun. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rsocp/n16/a07n16.pdf>>. Acesso em: 10 mai. 2015.

TSOUKALA, Kyriaki. **Les territoires urbains de l'enfant**. Paris: L'Harmattan, 2007.

VINCENT, Guy. LAHIRE, Bernard. THIN, Daniel. Sobre a história e a teoria da forma escolar. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 33, p. 7-47, 2007.

## APÊNDICE A — INSTITUIÇÕES DE CONTRATURNO

<b>CRIANÇA</b>	<b>ESCOLA</b>	<b>TURNO</b>	<b>INSTITUIÇÃO DE CONTRATURNO</b>	<b>MANTENEDORA</b>
ADRIANO	PERFIL 2	MANHÃ	UEI EXTERNA	SME
BEATRIZ	PERFIL 2	MANHÃ	UEI INTERNA	SME
BRENO	PERFIL 2	MANHÃ	UEI INTERNA	SME
CAMILA	PERFIL 2	MANHÃ	UEI EXTERNA	SME
CAROLINA	PERFIL 2	MANHÃ	REGULAR	
EVERTON	PERFIL 2	MANHÃ	REGULAR	
DIEGO	PERFIL 2	MANHÃ	PROJETO SOCIAL (IGREJA)	3º SETOR
FRANCINE.	PERFIL 2	MANHÃ	PROJETO SOCIAL (IGREJA)	3º SETOR
HELENA	PERFIL 2	MANHÃ	UEI EXTERNA	SME
ISABELA	PERFIL 2	MANHÃ	REGULAR	
JOÃO LUCAS	PERFIL 2	MANHÃ	REGULAR	
PABLO	PERFIL 2	MANHÃ	REGULAR	
ELVIS	PERFIL 2	MANHÃ	UEI EXTERNA	SME
MATHIAS	PERFIL 2	MANHÃ	UEI INTERNA	SME
LUIZ EDUARDO	PERFIL 2	MANHÃ	UEI INTERNA	SME
NATÁLIA	PERFIL 2	MANHÃ	UEI INTERNA	SME
PEDRO	PERFIL 2	MANHÃ	REGULAR	
LUAN	PERFIL 2	MANHÃ	OSSA- PROJETO SOCIAL	3º SETOR
SABRINA	PERFIL 2	MANHÃ	UEI EXTERNA	SME
TAÍS	PERFIL 2	MANHÃ	UEI INTERNA	SME
VICENTE	PERFIL 2	MANHÃ	REGULAR	
ALICE	PERFIL 1	MANHÃ	UEI DA ESCOLA	
CARINA	PERFIL 1	MANHÃ	REGULAR	
DANIEL	PERFIL 1	MANHÃ	REGULAR	
DANIELA	PERFIL 1	MANHÃ	REGULAR	
MELISSA	PERFIL 1	MANHÃ	REGULAR	
FERNANDO	PERFIL 1	MANHÃ	REGULAR	
RAFAEL	PERFIL 1	TARDE	UEI DA ESCOLA	SME
GIULIANNA	PERFIL 1	MANHÃ	PROJETO SOCIAL (IGREJA)	3º SETOR
ISADORA	PERFIL 1	MANHÃ	REGULAR	
JANAINA	PERFIL 1	TARDE	UEI DA ESCOLA	SME
ANDRÉ	PERFIL 1	MANHÃ	UEI DA ESCOLA	SME
CATARINA	PERFIL 1	MANHÃ	UEI OUTRA ESCOLA	SME
LEANDRO	PERFIL 1	TARDE	REGULAR	
SOFIA	PERFIL 1	TARDE	UEI DA ESCOLA	SME
CLARISSA	PERFIL 1	MANHÃ	REGULAR	
FERNANDA	PERFIL 1	TARDE	UEI OUTRA ESCOLA	SME

(Continua)

(Continuação)

MARIANA	PERFIL 1	TARDE	PROJETO SOCIAL (IGREJA)	3º SETOR
LARA	PERFIL 1	TARDE	UEI DA ESCOLA	SME
YAGO	PERFIL 1	TARDE	REGULAR	
ANTONIO	PERFIL 1	TARDE	REGULAR	
JASMINE	PERFIL 1	MANHÃ	REGULAR	

APÊNDICE B — OCUPAÇÃO DO TEMPO DAS CRIANÇAS — ATIVIDADES EXTRAS

<b>CRIANÇA</b>	<b>ESCOLA</b>	<b>ATIVIDADES EXTRAS</b>	<b>INSTITUIÇÃO</b>
ADRIANO	PERFIL 2		
BEATRIZ	PERFIL 2		
BRENO	PERFIL 2		
CAMILA	PERFIL 2	GUARDA MUNICIPAL	SME- ESCOLA
CAROLINA	PERFIL 2	PREPARATÓRIO	PRIVADO
EVERTON	PERFIL 2	CAPOEIRA	3º SETOR
DIEGO	PERFIL 2	CATEQUESE	IGREJA
FRANCINE	PERFIL 2	NATAÇÃO	SMELJ- PORTAL DO FUTURO
HELENA	PERFIL 2		
ISABELA	PERFIL 2		
JOÃO LUCAS	PERFIL 2	FUTEBOL	PRIVADO
PABLO	PERFIL 2		
ELVIS	PERFIL 2		
MATHIAS	PERFIL 2		
LUIZ EDUARDO	PERFIL 2		
NATÁLIA	PERFIL 2		
PEDRO	PERFIL 2		
LUAN	PERFIL 2		
SABRINA	PERFIL 2		
TAÍS	PERFIL 2		
VICENTE	PERFIL 2		
ALICE	PERFIL 1	PING-PONG	SME-ESCOLA
CARINA	PERFIL 1	CATEQUESE	IGREJA
DANIEL	PERFIL 1		
DANIELA	PERFIL 1	PING-PONG	SME-ESCOLA
MELISSA	PERFIL 1	CATEQUESE	IGREJA
FERNANDO	PERFIL 1	XADREZ	SME-ESCOLA- PERMANENTE
RAFAEL	PERFIL 1		
GIULIANNA	PERFIL 1	GINÁSTICA RÍTMICA CATEQUESE	3º SETOR IGREJA
ISADORA	PERFIL 1	KARATÊ BALÉ CATEQUESE	PRIVADO SME-ESCOLA-PAGO IGREJA
JANAINA	PERFIL 1	DANÇA/ TEATRO	PRIVADO
ANDRÉ	PERFIL 1	PING-PONG	SME- ESCOLA
CATARINA	PERFIL 1	CATEQUESE	IGREJA
LEANDRO	PERFIL 1	PARKOUR CAPOEIRA CATEQUESE	PRIVADO 3º SETOR IGREJA
SOFIA	PERFIL 1	CATEQUESE	IGREJA
CLARISSA	PERFIL 1		

(Continua)

(Continuação)

FERNANDA	PERFIL 1	BALLET	SME- ESCOLA- PAGO
MARIANA	PERFIL 1	INGLÊS CATEQUESE	PRIVADO IGREJA
LARA	PERFIL 1		
YAGO	PERFIL 1		
ANTONIO	PERFIL 1	CATEQUESE	IGREJA
JASMINE	PERFIL 1		

## APÊNDICE C — MAPEAMENTO DAS CRIANÇAS NO BAIRRO POR UDH

CRIANÇA	PERFIL DE ESCOLA	ARRUAMENTO	NÚMERO	BAIRRO	CIDADE	UDH
ADRIANO	PERFIL 2	S892	326	UBERABA	CURITIBA	APA DO IGUAÇU
BEATRIZ	PERFIL 2	S896D	78	UBERABA	CURITIBA	APA DO IGUAÇU
BRENO	PERFIL 2	S895	41	UBERABA	CURITIBA	APA DO IGUAÇU
CAMILA	PERFIL 2	S896	25	UBERABA	CURITIBA	APA DO IGUAÇU
CAROLINA	PERFIL 2	S898F	181	UBERABA	CURITIBA	APA DO IGUAÇU
EVERTON	PERFIL 2	S879E	26	UBERABA	CURITIBA	LOTIGUASSU
DIEGO	PERFIL 2	S898E	245	UBERABA	CURITIBA	APA DO IGUAÇU
FRANCINE.	PERFIL 2	S893O	12	UBERABA	CURITIBA	APA DO IGUAÇU
HELENA	PERFIL 2	S898G	239	UBERABA	CURITIBA	APA DO IGUAÇU
ISABELA	PERFIL 2	S893N	17	UBERABA	CURITIBA	APA DO IGUAÇU
JOÃO LUCAS	PERFIL 2	S879Q	35	UBERABA	CURITIBA	CAIRO
PABLO	PERFIL 2	S874	751	UBERABA	CURITIBA	CAIRO
ELVIS	PERFIL 2	S893M	182	UBERABA	CURITIBA	APA DO IGUAÇU
MATHIAS	PERFIL 2	S879H	112	UBERABA	CURITIBA	LOTIGUASSU
LUIZ EDUARDO	PERFIL 2	S893E	16	UBERABA	CURITIBA	APA DO IGUAÇU
NATÁLIA	PERFIL 2	S879H	112	UBERABA	CURITIBA	LOTIGUASSU
PEDRO	PERFIL 2	S891F	28	UBERABA	CURITIBA	APA DO IGUAÇU
LUAN	PERFIL 2	S893G	188	UBERABA	CURITIBA	APA DO IGUAÇU
SABRINA	PERFIL 2	S893J	291	UBERABA	CURITIBA	APA DO IGUAÇU
TAÍS	PERFIL 2	S896L	164	UBERABA	CURITIBA	APA DO IGUAÇU
VICENTE	PERFIL 2	S893H	40	UBERABA	CURITIBA	APA DO IGUAÇU
ALICE	PERFIL 1	S722	537	GUABIROTUBA	CURITIBA	JARDIM DAS AMÉRICAS/ GUABIROTUBA
CARINA	PERFIL 1	S826	320	JARDIM DAS AMÉRICAS	CURITIBA	JARDIM DAS AMÉRICAS/ GUABIROTUBA
DANIEL	PERFIL 1		622	BONECA DO IGUAÇU	SÃO JOSÉ DOS PINHAIS	BONECA DO IGUAÇU

(Continua)

(Continuação)

DANIELA	PERFIL 1	S844	349	UBERABA	CURITIBA	UBERABA
MELISSA	PERFIL 1	S044	614	PRADO VELHO	CURITIBA	PRADO VELHO: VILA TORRES
FERNANDO	PERFIL 1	S703D	237	GUABIROTUBA	CURITIBA	JARDIM DAS AMÉRICAS/ GUABIROTUBA
RAFAEL	PERFIL 1	S830	612	JARDIM DAS AMÉRICAS	CURITIBA	JARDIM DAS AMÉRICAS/ GUABIROTUBA
GIULIANNA	PERFIL 1	S861	199	UBERABA	CURITIBA	UBERABA
ISADORA	PERFIL 1	S746	205	UBERABA	CURITIBA	UBERABA
JANAINA	PERFIL 1	S848G	25	UBERABA	CURITIBA	UBERABA
ANDRÉ	PERFIL 1	S895I	62	UBERABA	CURITIBA	APA DO IGUAÇU
LEANDRO	PERFIL 1	S736	304	UBERABA	CURITIBA	UBERABA
SOFIA	PERFIL 1	S844	449	UBERABA	CURITIBA	UBERABA
CATARINA	PERFIL 1	S782E	19	UBERABA	CURITIBA	UBERABA
FERNANDA	PERFIL 1	S722F	304	GUABIROTUBA	CURITIBA	JARDIM DAS AMÉRICAS/ GUABIROTUBA
MARIANA	PERFIL 1	S737	1104	UBERABA	CURITIBA	UBERABA
LARA	PERFIL 1	S927	440	CAJURU	CURITIBA	
YAGO	PERFIL 1	S941	488	CAJURU	CURITIBA	
ANTONIO	PERFIL 1	S863	230	UBERABA	CURITIBA	UBERABA
JASMINE	PERFIL 1	S828C	464	JARDIM DAS AMÉRICAS	CURITIBA	JARDIM DAS AMÉRICAS/ GUABIROTUBA
CLARICE	PERFIL 1	S844	51	UBERABA	CURITIBA	UBERABA

## APÊNDICE D — QUESTIONÁRIO ENVIADO ÀS FAMÍLIAS

	<p>Este questionário faz parte de uma pesquisa do Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná abusa analisar a relação entre crianças e espaços do bairro e da cidade. Para que a pesquisa seja o mais completa possível, contamos com a sua disposição e desde já agradecemos a sua colaboração.</p> <p>Em caso de dúvida, falar com Sorlia M. Fernandes: [REDACTED] ou pelo e-mail: soniamafar@live.com</p>
---	---

**Orientações quanto ao preenchimento:** este questionário deve ser preenchido pela pessoa mais próxima da criança (pai, mãe, tia, avó etc.). Por razões éticas, por favor, não se identifique. Responda às questões marcando um ( X ) e preenchendo as informações pedidas, tendo como base a criança que estuda no 5º ano na escola.

#### DADOS DA CRIANÇA

IDADE	SEXO	COR/ RAÇA*					
	( ) F ( ) M	( ) BRANCA	( ) PRETA	( ) AMARELA	( ) PARDA	( ) INDÍGENA	( ) NÃO SABE

\* Nomenclatura utilizada pelo IBGE.

#### A ROTINA ESCOLAR DA CRIANÇA

**1. A CRIANÇA ESTUDA EM QUE PERÍODO?**

( )	MANHÃ	SE A CRIANÇA ESTÁ MATRICULADA NO PERÍODO INTEGRAL, INDIQUE O MOTIVO DESTA ESCOLHA:
( )	TARDE	
( )	INTEGRAL	

**2. A CRIANÇA FAZ ATIVIDADES EXTRAS, NA PRÓPRIA ESCOLA, NO PERÍODO CONTRÁRIO AO DA AULA (REFORÇO ESCOLAR, GUARDA MIRIM, ESPORTE ETC.)?**

( ) NÃO	( ) SIM	ESCREVA QUAL OU QUAIS ATIVIDADES:
---------	---------	-----------------------------------

**3. A CRIANÇA FAZ ATIVIDADES EXTRAS, EM OUTRA INSTITUIÇÃO, NO PERÍODO CONTRÁRIO AO DA AULA (CURSOS, ESPORTES, AULAS PARTICULARES ETC.)?**

( ) NÃO	( ) SIM	ESCREVA QUAL OU QUAIS ATIVIDADES:
ESCREVA ONDE ELA FAZ ESSA ATIVIDADE (NOME DA INSTITUIÇÃO E BAIRRO ONDE FICA):		ESTA INSTITUIÇÃO É: ( ) PÚBLICA ( ) PRIVADA/ PAGA ( ) ONG OU IGREJA

**4. A CRIANÇA REALIZA ALGUM TIPO DE ATENDIMENTO ESPECIALIZADO? (SE SIM, MARQUE QUAL OU QUAIS ATENDIMENTOS):**

( ) NÃO	( ) SIM	( ) FONOAUDIOLOGIA	( ) PSICOLOGIA	( ) PSICOPEDAGOGIA	( ) OUTRO
ESCREVA ONDE ELA FAZ ESSA ATIVIDADE (NOME DA INSTITUIÇÃO E BAIRRO ONDE FICA):		ESTA INSTITUIÇÃO É: ( ) PÚBLICA ( ) PRIVADA/ PAGA ( ) ONG OU IGREJA			

**5. A CRIANÇA JÁ REALIZOU PASSEIOS COM A ESCOLA?**

( ) NÃO	( ) SIM	ESCREVA OS LOCAIS VISITADOS:
---------	---------	------------------------------

**6. DURANTE A SEMANA, NO PERÍODO CONTRÁRIO AO DA AULA, A CRIANÇA FICA SOB OS CUIDADOS:**

( ) MÃE OU PAI	( ) AVÓS	( ) IRMÃOS MAIS VELHOS	( ) VIZINHOS	( ) BABÁ	( ) OUTRO
----------------	----------	------------------------	--------------	----------	-----------

**7. MARQUE ATÉ QUATRO ATIVIDADES QUE A CRIANÇA COSTUMA FAZER NO SEU TEMPO LIVRE:**

( ) BRINCAR EM CASA	( ) ASSISTIR TV	( ) OUVIR MÚSICA	( ) LER OU ESTUDAR
( ) BRINCAR NA RUA	( ) USAR A INTERNET	( ) JOGAR VÍDEOGAME	( ) DESENHAR
( ) ANDAR DE BICICLETA, SKATE OU PATINS	( ) AJUDAR NAS TAREFAS DOMÉSTICAS	( ) BRINCAR OU CUIDAR DO ANIMAL DE ESTIMAÇÃO	( ) OUTRO (ESCREVA):

**A CRIANÇA E OS ESPAÇOS DO BAIRRO**

8. A CRIANÇA REALIZA OU JÁ REALIZOU ATIVIDADES NOS ESPAÇOS CITADOS ABAIXO? (MARQUE UM OU MAIS ESPAÇOS)

<input type="checkbox"/> NÃO	<input type="checkbox"/> SIM	PORTAL DO FUTURO	ESCREVA QUAL OU QUAIS ATIVIDADES:
<input type="checkbox"/> NÃO	<input type="checkbox"/> SIM	FAS/ CRAS	ESCREVA QUAL OU QUAIS ATIVIDADES:
<input type="checkbox"/> NÃO	<input type="checkbox"/> SIM	UNIDADE DE SAÚDE	ESCREVA QUAL OU QUAIS ATIVIDADES:
<input type="checkbox"/> NÃO	<input type="checkbox"/> SIM	COMUNIDADE ESCOLA	ESCREVA QUAL OU QUAIS ATIVIDADES:

9. MARQUE OS ESPAÇOS PÚBLICOS DO BAIRRO QUE A CRIANÇA FREQUENTA (SOZINHA OU ACOMPANHADA):

<input type="checkbox"/> NÃO	<input type="checkbox"/> SIM	PRAÇAS E JARDINS	NOME E/OU LOCAL:
<input type="checkbox"/> NÃO	<input type="checkbox"/> SIM	PARQUINHOS	NOME E/OU LOCAL:
<input type="checkbox"/> NÃO	<input type="checkbox"/> SIM	ACADEMIA AO AR LIVRE	NOME E/OU LOCAL:
<input type="checkbox"/> NÃO	<input type="checkbox"/> SIM	FAROL DO SABER OU BIBLIOTECA	NOME E/OU LOCAL:

10. A CRIANÇA FREQUENTA ALGUM ESPAÇO RELIGIOSO(NO PRÓPRIO BAIRRO OU FORA DELE)?

<input type="checkbox"/> NÃO FREQUENTA	<input type="checkbox"/> RARAMENTE	<input type="checkbox"/> FINAIS DE SEMANA	<input type="checkbox"/> VÁRIAS VEZES NA SEMANA
ESTA INSTITUIÇÃO É:	<input type="checkbox"/> CATÓLICA	<input type="checkbox"/> EVANGÉLICA	<input type="checkbox"/> ESPÍRITA
			<input type="checkbox"/> UMBANDA E CANDOMBLÉ
			<input type="checkbox"/> NÃO SABE
			<input type="checkbox"/> OUTRA:
NOME(S) E/OU LOCAL (IS):			
ESCREVA QUAL OU QUAIS ATIVIDADES A CRIANÇA REALIZA NESTE(S) ESPAÇO(S) (Ex: catequese, grupo de estudos, atividades artísticas):			

11. MARQUE ATÉ QUATRO ESPAÇOS COMERCIAIS DO BAIRRO QUE A CRIANÇA FREQUENTA (SOZINHA OU ACOMPANHADA):

<input type="checkbox"/> PADARIA	<input type="checkbox"/> MERCADINHO	<input type="checkbox"/> BANCA DE REVISTA	<input type="checkbox"/> LAN HOUSE
<input type="checkbox"/> FARMÁCIA	<input type="checkbox"/> SUPERMERCADO	<input type="checkbox"/> AVIÁRIO OU PESHOP	<input type="checkbox"/> LOCADORA

**A CRIANÇA E OS ESPAÇOS DA CIDADE**

12. MARQUE NO QUADRO ABAIXO OS ESPAÇOS QUE A CRIANÇA FREQUENTA ACOMPANHADA DA FAMÍLIA E/OU OUTROS (amigos, vizinhos etc).

<b>PARQUES DA CIDADE</b>	<input type="checkbox"/> NÃO FREQUENTA	<input type="checkbox"/> RARAMENTE	<input type="checkbox"/> 1 VEZ AO MÊS	<input type="checkbox"/> FINAIS DE SEMANA	<input type="checkbox"/> OUTRA:
Escreva os nomes e/ou local(is) do(s) parque(s) frequentado(s):					
<b>SHOPPINGS</b>	<input type="checkbox"/> NÃO FREQUENTA	<input type="checkbox"/> RARAMENTE	<input type="checkbox"/> 1 VEZ AO MÊS	<input type="checkbox"/> FINAIS DE SEMANA	<input type="checkbox"/> OUTRA:
Escreva os nomes e/ou local(is) do(s) shoppings(s) frequentado(s):					
<b>CINEMAS</b>	<input type="checkbox"/> NÃO FREQUENTA	<input type="checkbox"/> RARAMENTE	<input type="checkbox"/> 1 VEZ AO MÊS	<input type="checkbox"/> FINAIS DE SEMANA	<input type="checkbox"/> OUTRA:
Escreva os nomes e/ou local(is) do(s) cinemas(s) frequentado(s):					

<b>MUSEUS</b>	<input type="checkbox"/> NÃO FREQUENTA	<input type="checkbox"/> RARAMENTE	<input type="checkbox"/> 1 VEZ AO MÊS	<input type="checkbox"/> FINAIS DE SEMANA	<input type="checkbox"/> OUTRA:
Escreva os nomes e/ou local(is) do(s) museu(s) frequentado(s):					
➔					
<b>TEATROS</b>	<input type="checkbox"/> NÃO FREQUENTA	<input type="checkbox"/> RARAMENTE	<input type="checkbox"/> 1 VEZ AO MÊS	<input type="checkbox"/> FINAIS DE SEMANA	<input type="checkbox"/> OUTRA:
Escreva os nomes e/ou local(is) do(s) teatro(s) frequentado(s):					
➔					

13. A CRIANÇA FREQUENTA OUTROS LUGARES QUE NÃO FORAM CITADOS (EX: CASA DE PARENTES, RESTAURANTES, COMÉRCIOS, FEIRAS, PONTOS TURÍSTICOS, CLUBES, CIRCOS)?

ESCREVA O(S) LOCAL (IS):

--

#### DADOS DA FAMÍLIA

14. QUAL A PROFISSÃO DOS PAIS OU RESPONSÁVEIS DA CRIANÇA?

<b>Mãe ou responsável</b>	<b>Pai ou responsável</b>

15. ASSINALE A ESCOLARIDADE DOS FAMILIARES DA CRIANÇA:

Mãe ou responsável		Pai ou responsável	
<input type="checkbox"/>	Não Alfabetizada	<input type="checkbox"/>	Não Alfabetizado
<input type="checkbox"/>	Até a 4ª série	<input type="checkbox"/>	Até a 4ª série
<input type="checkbox"/>	1º grau / Ensino Fundamental completo ou incompleto	<input type="checkbox"/>	1º grau / Ensino Fundamental completo ou incompleto
<input type="checkbox"/>	2º grau / Ensino Médio completo ou incompleto	<input type="checkbox"/>	2º grau / Ensino Médio completo ou incompleto
<input type="checkbox"/>	Técnico(nível médio ou pós-médio)	<input type="checkbox"/>	Técnico(nível médio ou pós-médio)
<input type="checkbox"/>	Superior completo ou incompleto	<input type="checkbox"/>	Superior completo ou incompleto
<input type="checkbox"/>	Pós-graduação	<input type="checkbox"/>	Pós-graduação

\*Os termos 1º e 2º graus foram substituídos, a partir da Lei 9.394/96, por Ensino Fundamental e Ensino Médio.

16. ESCREVA A CIDADE ONDE A FAMÍLIA MORA ATUALMENTE:	17. ESCREVA O BAIRRO ONDE A FAMÍLIA MORA ATUALMENTE:	18. HÁ QUANTO TEMPO A FAMÍLIA MORA NO BAIRRO?	19. DE ONDE A FAMÍLIA VEIO (BAIRRO, CIDADE, ESTADO ETC.)?

20. A FAMÍLIA RECEBE BOLSA FAMÍLIA?	<input type="checkbox"/> NÃO	<input type="checkbox"/> SIM
-------------------------------------	------------------------------	------------------------------

21. QUAL É A RENDA BRUTA TOTAL DAS PESSOAS QUE TRABALHAM NA CASA?	22. A CASA É:	23. QUANTAS PESSOAS MORAM NA CASA?
<input type="checkbox"/> Até 1 salário mínimo	<input type="checkbox"/> Alugada	<input type="checkbox"/> 2 pessoas
<input type="checkbox"/> Mais de 1 até 3 salários mínimos	<input type="checkbox"/> Cedida/Emprestada	<input type="checkbox"/> 3 pessoas
<input type="checkbox"/> Mais de 3 até 5 salários mínimos	<input type="checkbox"/> Própria	<input type="checkbox"/> 4 pessoas
<input type="checkbox"/> Mais de 5 salários mínimos	<input type="checkbox"/> Financiada	<input type="checkbox"/> 5 pessoas ou mais

24. POR QUE A FAMÍLIA ESCOLHEU ESTA ESCOLA PARA A CRIANÇA ESTUDAR?

--

AGRADECEMOS A SUA PARTICIPAÇÃO!

## ANEXO 1 — IMAGENS UTILIZADAS NAS CONVERSAS COM AS CRIANÇAS

## VIADUTO ESTAIADO JARDIM DAS AMÉRICAS - GUABIROTUBA



FONTE: Google Maps (2016).

## TERMINAL DE ÔNIBUS MAIS PRÓXIMO AO BAIRRO



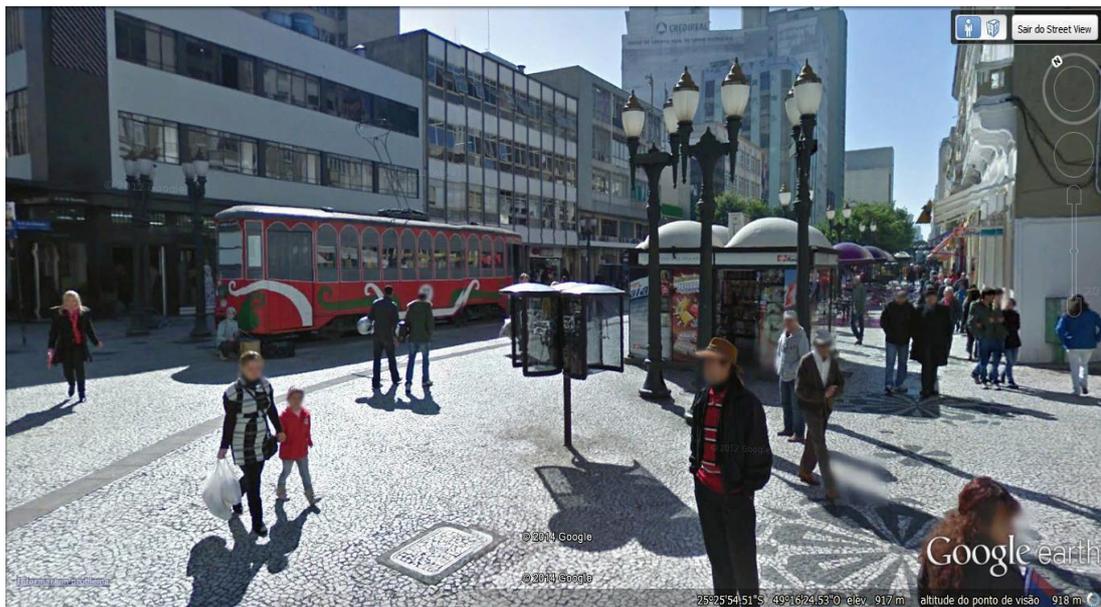
FONTE: Google Maps (2016).

### SHOPPING JARDIM DAS AMÉRICAS



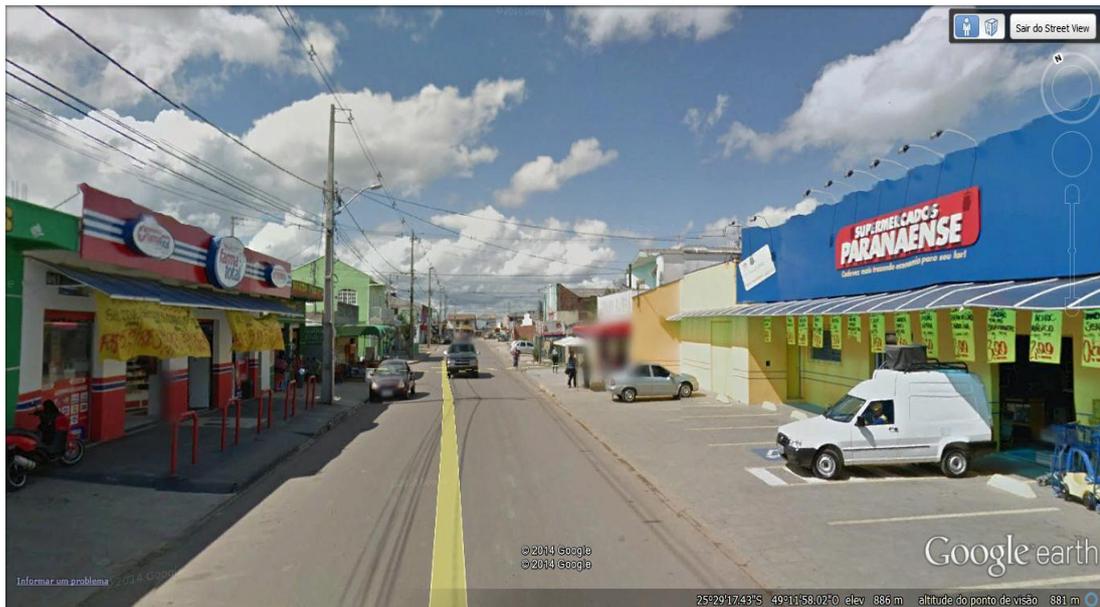
FONTE: Google Maps (2016).

### RUA XV DE NOVEMBRO - CENTRO DE CURITIBA



FONTE: Google Maps (2016).

## RUA DE COMÉRCIO PRÓXIMA À ESCOLA DE PERFIL 2



FONTE: Google Maps (2016).

## RUA DE COMÉRCIO PRÓXIMA À ESCOLA DE PERFIL 1



FONTE: Google Maps (2016).

### PRAÇA PRÓXIMA À ESCOLA DE PERFIL 1



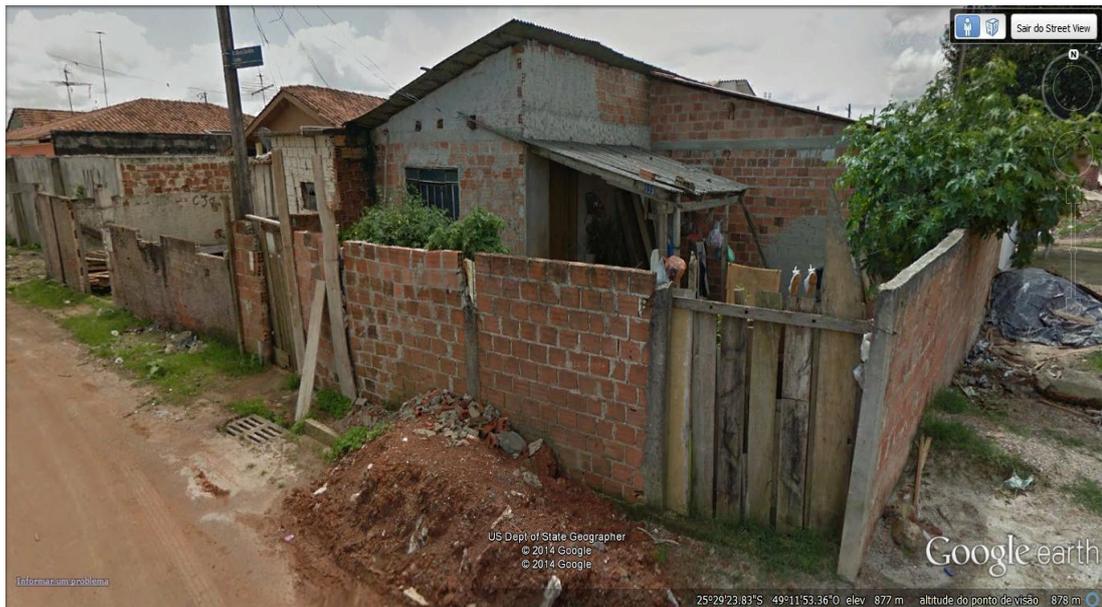
FONTE: Google Maps (2016).

### LINHA DE ÔNIBUS METROPOLITANO



FONTE: Google Maps (2016).

## MORADIA PRÓXIMA DA ESCOLA DE PERFIL 2



FONTE: Google Maps (2016).

## MORADIA PRÓXIMA À ESCOLA DE PERFIL 1



FONTE: Google Maps (2016).

## MUSEU OSCAR NIEMEYER



FONTE: Google Maps (2016).

## ESCOLA DE PERFIL 2



FONTE: Google Maps (2016).

### ESCOLA DE PERFIL 1



FONTE: Google Maps (2016).

### JARDIM BOTÂNICO



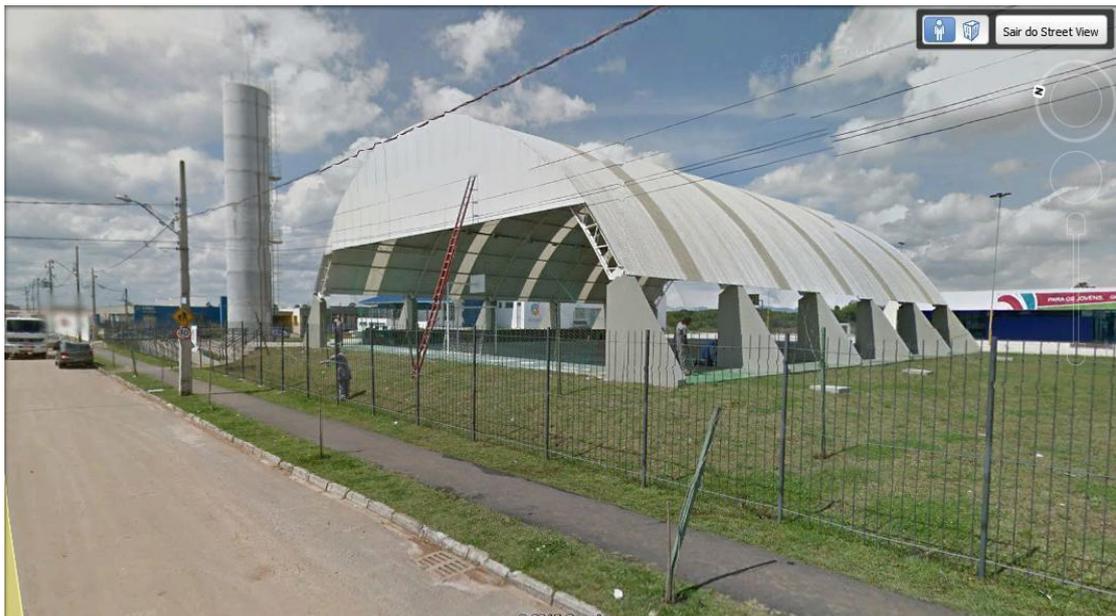
FONTE: Google Maps (2016).

## FAROL DO SABER DO BAIRRO



FONTE: Google Maps (2016).

## PORTAL DO FUTURO



FONTE: Google Maps (2016).

## PRAÇA PRÓXIMA À ESCOLA DE PERFIL 2



FONTE: Google Maps (2016).

## ANEXO 2 — AUTORIZAÇÃO PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA — SME



CURITIBA



Prefeitura Municipal de Curitiba  
Secretaria Municipal da Educação  
Superintendência de Gestão Educacional  
Departamento de Ensino Fundamental  
Av. João Gualberto, 623 7º Andar Torre A  
Alto da Glória  
80030-000 Curitiba PR  
Tel 41 33503076  
Fax 41 3350 3047  
www.curitiba.pr.gov.br

Curitiba, 04 de maio de 2015.

**AUTORIZAÇÃO**

Informamos que a pesquisadora, **Sônia Maria Fernandes** aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná (PPGE-UFPR), orientada pela professora **Dra. Valéria Milena Rorich Ferreira**, está autorizada a realizar pesquisa sobre **“POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL/ INTEGRADA E INFÂNCIA: TEMPOS, ESPAÇOS E SOCIALIZAÇÃO NO CONTEXTO DE UM BAIRRO CURITIBANO”**.

O objetivo geral da pesquisa é desenhar as infâncias no contexto de um bairro da cidade de Curitiba. Partindo do mapeamento das formas de ocupação dos tempos da criança, as ofertas educacionais na escola e em outras instituições (públicas, privadas ou de caráter beneficente), sua mobilidade no bairro e na cidade, o acesso aos equipamentos públicos e também aos bens culturais, busca-se compreender “as infâncias” no contexto urbano curitibano.

A pesquisadora pretende coletar dados referentes ao tema de estudo nas seguintes escolas municipais de Curitiba:

- EM Dona Lula;
- EM Doutor Guilherme Lacerda Braga Sobrinho;
- EM Issa Nacli;
- EM Marumbi;
- EM Michel Khury;
- EM Prof. João Macedo Filho;
- EM Prof.<sup>a</sup> Donatilla Caron Dos Anjos;
- EM Prof.<sup>a</sup> Maria Marli Piovezan;
- EM Rachel Mader Gonçalves.

Informamos ainda que a decisão final de participar da referida pesquisa caberá aos profissionais envolvidos.



CURITIBA



Prefeitura Municipal de Curitiba  
Secretaria Municipal da Educação  
Superintendência de Gestão Educacional  
Departamento de Ensino Fundamental  
Av. João Gualberto, 623 7º Andar Torre A  
Alto da Glória  
80030-000 Curitiba PR  
Tel 41 33503076  
Fax 41 3350 3047  
www.curitiba.pr.gov.br

Caso haja participação de crianças na pesquisa será necessária autorização de participação e livre consentimento por parte dos pais ou responsáveis, em caso de filmagens ou fotografias também será necessária autorização de uso e cessão de imagens específica para essa pesquisa.

Ressaltamos também que o pesquisador deverá entregar **uma cópia dos resultados da investigação** para a escola e outra para o Departamento de Ensino Fundamental – Gerência Pedagógica.

Atenciosamente,

*Andresa Cristina Pisa*  
Pedagoga

Andresa Cristina Pisa  
Gerente Pedagógica  
Departamento de Ensino Fundamental