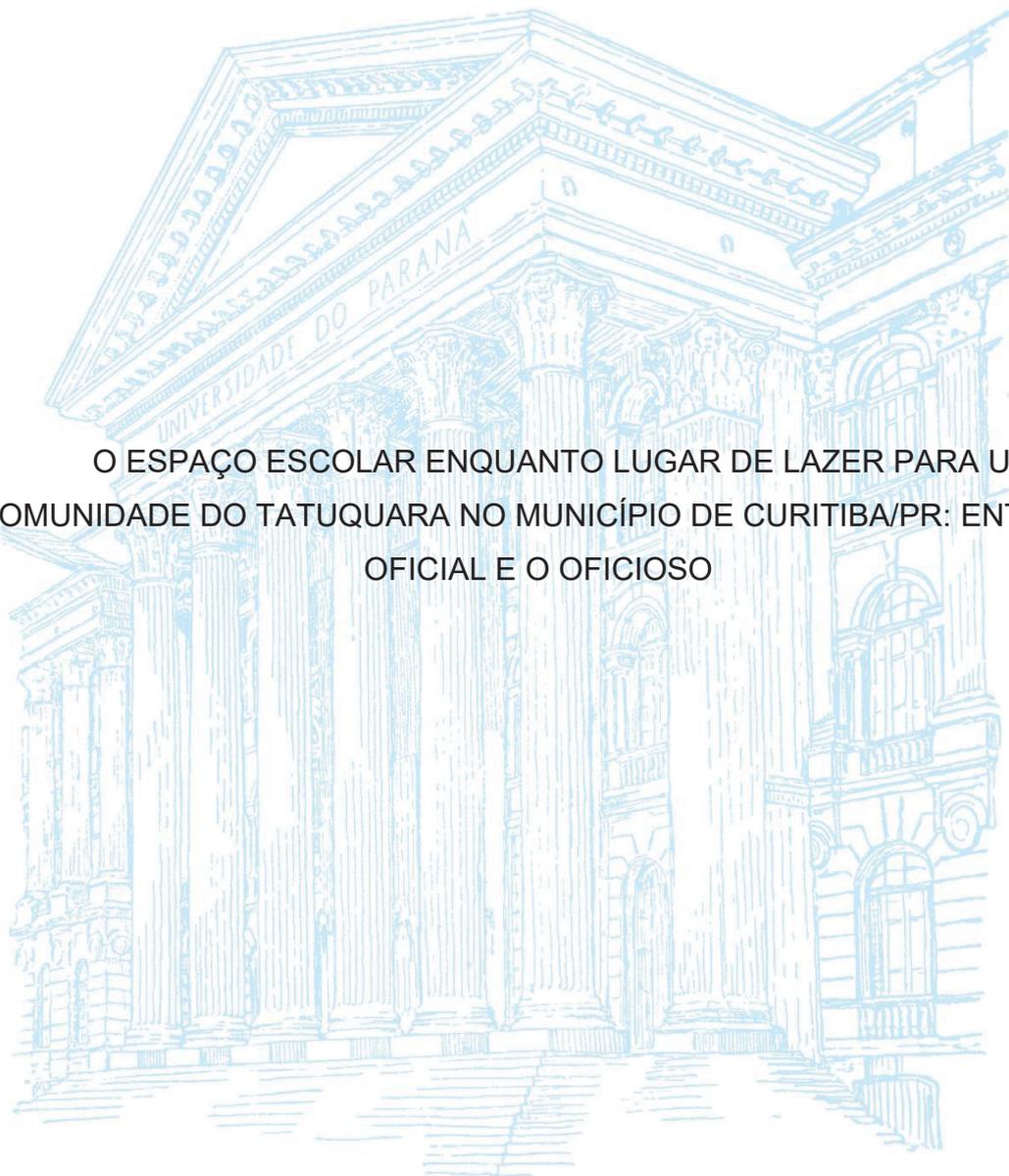


UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

GABRIELA RESENDE CARDOSO



O ESPAÇO ESCOLAR ENQUANTO LUGAR DE LAZER PARA UMA  
COMUNIDADE DO TATUQUARA NO MUNICÍPIO DE CURITIBA/PR: ENTRE O  
OFICIAL E O OFICIOSO

CURITIBA

2021

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

GABRIELA RESENDE CARDOSO

O ESPAÇO ESCOLAR ENQUANTO LUGAR DE LAZER PARA UMA COMUNIDADE  
DO TATUQUARA NO MUNICÍPIO DE CURITIBA/PR: ENTRE O OFICIAL E O  
OFICIOSO

Dissertação de Mestrado apresentada como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação, do Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Simone Rechia

CURITIBA

2021

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de  
Bibliotecas/UFPR-Biblioteca do Campus Rebouças  
Maria Teresa Alves Gonzati, CRB 9/1584

Cardoso, Gabriela Resende.

O espaço escolar enquanto lugar de lazer para uma comunidade do  
Tatuquara no município de Curitiba/PR : entre o oficial e o oficioso /  
Gabriela Resende Cardoso – Curitiba, 2021.

191 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná. Setor de  
Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Simone Rechia

1. Comunidade e escola. 2. Edifícios escolares. 3. Escolas públicas –  
Curitiba (PR). 4. Lazer e educação. 5. Lazer – Aspectos sociais. 6.  
Periferias urbanas. I. Título. II. Universidade Federal do Paraná.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
SETOR DE EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO -  
40001016001P0

## TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da Dissertação de Mestrado de GABRIELA RESENDE CARDOSO intitulada: O ESPAÇO ESCOLAR ENQUANTO LUGAR DE LAZER PARA UMA COMUNIDADE DO TATUQUARA NO MUNICÍPIO DE CURITIBA/PR: ENTRE O OFICIAL E O OFICIOSO, sob orientação da Profa. Dra. SIMONE APARECIDA RECHIA, que após terem inquirido o aluno e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de mestre está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 25 de Junho de 2021.

Assinatura Eletrônica

27/07/2021 14:51:48.0

SIMONE APARECIDA RECHIA

Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica

15/07/2021 21:38:48.0

DEISE CRISTINA DE LIMA PICANÇO

Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

27/07/2021 15:17:53.0

REINALDO TADEU BOSCOLO PACHECO

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO)

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, por me dar força e discernimento nos momentos difíceis enfrentados neste processo. Assim como, pelas pessoas maravilhosas que me cercam todos os dias e pelas ótimas experiências vivenciadas ao lado delas.

Obrigada aos meus pais, minha mãe Salete e meu pai Edison, pelo incentivo ao estudo e por me proporcionarem dentro de suas possibilidades as melhores condições para que eu pudesse chegar até aqui. Dedico a vocês esta pesquisa, pois um projeto é sempre uma doação de um pouco de nossas vidas, assim como o fizeram comigo desde a infância.

Obrigada a Professora, amiga e parceira Simone, você é uma inspiração para todos nós. Sempre iluminando e nos dando energias para seguirmos em frente e defendermos nossas causas. Foi uma satisfação e um grande aprendizado acadêmico e de vida conviver contigo esses anos.

Agradeço a todos integrantes do nosso timão, o Geplec, pela acolhida e pelas trocas vividas durante todos esses anos, além de parceiros de trabalho, construí amizades genuínas dentro do grupo, especialmente obrigada Karine, Daniella, Rodrigo França, Amandinha, Bruno, Pati, Vânia e Gabi Lima que de alguma forma contribuíram para a minha pesquisa e dividiram momentos árduos e gloriosos comigo.

Obrigada aos professores membros da banca, Professor Dr. Reinaldo Tadeu Boscolo Pacheco, Professora Dr. Deise Cristina de Lima Picanço e ao Professor Dr. Sérgio Roberto Chaves Júnior por terem aceitado prontamente participar da qualificação e da defesa. Meus sinceros agradecimentos as valiosas contribuições e considerações que fizeram sobre minha pesquisa, dessa forma consegui caminhar para frente.

Obrigada Sabrina Monique Bora de Andrade, minha companheira, parceira de estudos, de lazer, minha parceira de vida. É uma grande satisfação dividir a vida, as alegrias e as dificuldades contigo, caminhando juntas, sempre juntas e adiante.

Obrigada a todos os professores e professoras que passaram em minha trajetória, que compartilharam seus conhecimentos e que de alguma forma me inspiraram. Obrigada aos meus amigos e amigas que me deram forças e torceram por mim.

Agradeço a escola participante e a toda a comunidade envolvida nesta pesquisa, foi um grande aprendizado observar os cotidianos, escutar as histórias e conversar com cada um de vocês. Espero que esse estudo possa chegar até gestores públicos de modo a demonstrar o anseio e a necessidade dessa comunidade por espaços de brincar e de lazer, assim como qualificar as ações que já acontecem na escola.

Agradeço a Universidade Federal do Paraná, uma instituição séria e fundamental em nossa sociedade como polo de experiências e conhecimento. Ter a

oportunidade de fazer uma formação técnica, uma graduação e uma pós-graduação na UFPR, além de participar dos projetos extensionistas e científicos foi um salto qualitativo na minha formação acadêmica e humana. Agradeço a todas as pessoas que fazem parte desta instituição. Meu muito obrigada a UFPR!

Por fim, agradeço a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal em Nível Superior (Capes) pela bolsa de estudo durante este ciclo.

## RESUMO

A cidade de Curitiba/PR, apesar de ser reconhecida nacionalmente por seus espaços verdes de turismo e lazer e ter equipamentos públicos considerados de referência pelo planejamento urbano, possui regiões de extrema vulnerabilidade social. Nesses locais, as mínimas condições de sobrevivência não são supridas e os direitos sociais inacessíveis para uma parcela da população, como a saúde moradia e segurança alimentar. Que dirá o acesso ao lazer, que ainda é julgado algo não essencial ou prioritário para o desenvolvimento de uma vida com qualidade aos seres humanos. Resultante disso, é que alguns bairros da capital, em sua maioria, aqueles distantes das regiões centrais e com poucas opções de acesso a demanda do lazer, recebem iniciativas via programas governamentais que surgem como alternativas para suprir essa carência. Estes, geralmente, são desenvolvidos em espaços públicos do bairro, como canchas, praças ou em escolas públicas, e mantidos pelo poder público em conjunto com instituições não governamentais. Diante da escassez, o que se observa nas últimas décadas é a utilização constante da escola pública do bairro como equipamento de lazer para comunidade, sobretudo nos locais em que não existe outros espaços públicos de lazer disponível à população. Nesse sentido, esta pesquisa propõe analisar como a falta de espaços públicos de lazer em uma região carente, gera o uso e apropriação do espaço escolar, transformando-o em um lugar de lazer para a comunidade local. Caracteriza-se como um estudo qualitativo, do tipo descritivo, realizado por meio de um estudo de caso e adotou os seguintes procedimentos metodológicos: observação com diário de campo da escola e do seu entorno, aplicação de questionários à comunidade moradora da região e “praticante” do espaço escolar, entrevista semiestruturada com gestoras do Comunidade Escola e Protocolo de análise das condições dos espaços e mobiliários da escola. A análise e interpretação dos dados constituiu na triangulação das informações obtidas através das estratégias metodológicas utilizadas e foi fundamentada nos conceitos elaborados por Michel de Certeau (2005). Assim, o estudo demonstrou que são duas as “maneiras de fazer” o espaço da escola um “lugar” de lazer da comunidade pesquisada. A “maneira oficial” ocorre por uma política social do município, chamado de Programa Comunidade Escola, que oferece um conjunto de atividades desenvolvidas aos finais de semana na escola. E a “maneira oficiosa” não se trata de um projeto organizado de lazer, mas sim emerge da demanda da comunidade por outros espaços públicos disponíveis na região. Situação essa que faz com que moradores do entorno utilizem-se de “táticas” para acessar o espaço escolar mesmo quando ele está fechado. Desse modo, a escola investigada revela-se como um espaço significativo para a população, uma vez que ela é vivenciada de maneiras diferentes e por pessoas de diversas idades, sobretudo pelo público jovem e infantil mesmo em meio ao contexto pandêmico. Assim, seus usos diversificados e apropriação efetuada por parte dessa comunidade, contribuem para torná-la um dos equipamentos de referência no atendimento as demandas ligadas a educação e ao lazer na região.

Palavras-chaves: Escola Pública. Espaço escolar. Lazer. Educação. Apropriação. Comunidade. Cidade. Projetos sociais.

## ABSTRACT

The city of Curitiba/PR, despite being nationally recognized for its green spaces for tourism and leisure and having public facilities considered a reference for urban planning, has regions of extreme social vulnerability. In these places, the minimum conditions for survival are not met and social rights are inaccessible for a portion of the population, such as health, housing and food security. That is, the access to leisure, which is still considered something not essential or a priority for the development of a quality life for human beings. As a result, some neighborhoods in the capital, mostly those far from the central regions and with few options for accessing the demand for leisure, receive initiatives via government programs that emerge as alternatives to fill this need. These are generally developed in public spaces in the neighborhood, such as fields, squares or public schools, and maintained by the public authorities together with non-governmental institutions. Given the shortage, what has been observed in recent decades is the constant use of public schools in the neighborhood as leisure equipment for the community, especially in places where there are no other public leisure spaces available to the population. In this sense, this research proposes to analyze how the lack of public leisure spaces in a needy region generates the use and appropriation of the school space, transforming it into a place of leisure for the local community. It is characterized as a qualitative, descriptive study, carried out through a case study and adopted the following methodological procedures: observation with a field diary of the school and its surroundings, application of questionnaires to the community living in the region and "practitioner" of the school space, semi-structured interview with Community School managers and Protocol for the analysis of the conditions of the school's spaces and furniture. The analysis and interpretation of data constituted the triangulation of information obtained through the methodological strategies used and was based on the concepts elaborated by Michel de Certeau (1998). Thus, the study showed that there are two "ways of making" the school space a "place" of leisure for the researched community. The "official way" occurs through a social policy of the municipality, called the Community School Program, which offers a set of activities developed on weekends at the school. And the "unofficial way" is not an organized leisure project, but rather emerges from the community's demand for other public spaces available in the region. This situation makes surrounding residents use "tactics" to access the school space even when it is closed. Thus, the investigated school reveals itself as a significant space for the population, as it is experienced in different ways and by people of different ages, especially by young people and children even in the midst of the pandemic context. Thus, its diverse uses and challenge made by this community, contribute to making it one of the reference equipment in meeting the demands related to education and leisure in the region.

Keywords: Public School. School space. Leisure. Education. Appropriation. Community. City. Social projects.

## LISTA DE ABREVIATURAS OU SIGLAS

ABENP - Associação Beneditina da Providência  
APPF - Associação de Pais, Professores e Funcionários  
COL – Comitê Local  
COR – Colegiado Regional  
ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente  
ED – Direção da Escola  
FAS – Fundação de Ação Social  
GEPLEC - Grupo de Estudos e Pesquisas em Espaço, Lazer e Cidade  
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação  
ONU - Organização das Nações Unidas  
PCE - Programa Comunidade Escola  
PPGE - Programa de Pós-graduação em Educação  
SIG - Sistema Informatizado de Gestão  
SME - Secretária Municipal de Educação  
SMELJ - Secretária Municipal de Esporte, Lazer e Juventude  
SMS - Secretária Municipal Saúde  
TALE – Termo de Assentimento Livre Esclarecido  
TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido  
UFPR - Universidade Federal do Paraná  
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura  
UGP – Unidade Gestora  
URBS - Urbanização de Curitiba S/A

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1- ESCOLAS PARTICIPANTES DO PROGRAMA COMUNIDADE ESCOLA.....	67
QUADRO 2 - PERFIL DOS PARTICIPANTES .....	75
QUADRO 3 - ETAPAS DE PRODUÇÃO DOS DADOS .....	76
QUADRO 4 - OBJETIVOS E METAS DO COMUNIDADE ESCOLA .....	103
QUADRO 5 - RELAÇÃO DOS EQUIPAMENTOS PÚBLICOS DE LAZER NO BAIRRO TATUQUARA .....	123
QUADRO 6 - CRONOGRAMA DO TRABALHO DE CAMPO .....	166

## LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - ESCOLA ABERTA À COMUNIDADE .....	70
FIGURA 2 – LOCALIZAÇÃO DAS ESCOLAS ATENDIDAS PELO PROGRAMA COMUNIDADE ESCOLA .....	71
FIGURA 3 - DELIMITAÇÃO DA REGIÃO PESQUISADA .....	72
FIGURA 4 - ESCOLA LÓCUS E SEU ENTORNO .....	73
FIGURA 5 - PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS .....	77
FIGURA 6 – ASSOCIAÇÃO BENEDITINA DA PROVIDÊNCIA (ABENP).....	83
FIGURA 7- FACHADA DA ESCOLA .....	84
FIGURA 8 - BRECHA DE ACESSO AO ESPAÇO ESCOLAR.....	85
FIGURA 9 - GESTÃO DO PROGRAMA COMUNIDADE ESCOLA.....	107
FIGURA 10 - CANTINHO DA LEITURA.....	113
FIGURA 11 - CRIANÇA VIZINHA DA ESCOLA .....	116
FIGURA 12- RUA DA CIDADANIA TATUQUARA.....	121
FIGURA 13 - LOCALIZAÇÃO DOS EQUIPAMENTOS PÚBLICOS DE CULTURA, ESPORTE, MEIO AMBIENTE E LAZER DA REGIONAL TATUQUARA .....	125
FIGURA 14 - APROPRIAÇÃO DO PARQUE INFANTIL DA ESCOLA.....	127
FIGURA 15 - APROPRIAÇÃO DA PRAÇA CAPITÃO SHINGO KUBA PELAS CRIANÇAS .....	129
FIGURA 16 – ESPAÇOS E MOBILIÁRIOS DA PRAÇA CAPITÃO SHINGO KUBA.....	132
FIGURA 17 - O ESPAÇO ESCOLAR ENQUANTO LUGAR DE PARADA NAS OCASIÕES COTIDIANAS.....	136
FIGURA 18 – CRIANÇA E JOVEM DEITADOS NO GRAMADO DE TRÁS DA ESCOLA.....	138
FIGURA 19 - QUADRA DE CIMENTO DESCOBERTA .....	140
FIGURA 20 - PORTÃO DE ACESSO AO PARQUE INFANTIL E PORTÃO PRINCIPAL .....	141
FIGURA 21 - CONDIÇÕES DA ÁREA ATRÁS DA ESCOLA .....	142
FIGURA 22 –ESPAÇOS DA ESCOLA .....	143
FIGURA 23 – MOBILIÁRIOS DO ESPAÇO ESCOLAR .....	144
FIGURA 24 – MOBILIÁRIOS DO PARQUE INFANTIL .....	145

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>14</b>
1.1 TRAJETÓRIA E JUSTIFICATIVA DA PESQUISA .....	21
<b>2 LAZER E CIDADE: CAMPOS EM DISPUTA .....</b>	<b>26</b>
2.1 A CIDADE E SEUS ESPAÇOS PÚBLICOS: O QUE ISSO DIZ RESPEITO AO LAZER? .....	26
2.2 LAZER: NECESSIDADE HUMANA E DIREITO SOCIAL DE TODOS (AS) .....	35
<b>3 ESCOLA, LAZER E COMUNIDADE: APROXIMAÇÕES NECESSÁRIAS .....</b>	<b>47</b>
3.1 LAZER E ESCOLA .....	47
3.1.1 Espaço escolar .....	55
3.2 POLÍTICAS PÚBLICAS VOLTADAS À UTILIZAÇÃO DA ESCOLA COMO ESPAÇO DE LAZER .....	57
<b>4 CAMINHOS METODOLÓGICOS .....</b>	<b>64</b>
4.1 FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS .....	64
4.2 ADAPTAÇÕES NECESSÁRIAS .....	65
4.3 PRIMEIROS PASSOS .....	67
4.4 PARTICIPANTES DA PESQUISA .....	73
4.5 INSTRUMENTOS PARA PRODUÇÃO DE DADOS .....	76
4.6 ASPECTOS ÉTICOS .....	78
<b>5 ESCUTA DA COMUNIDADE: DE PERTO E DE DENTRO .....</b>	<b>79</b>
5.1 ESCOLA LÓCUS DA PESQUISA .....	81
5.2 TENSÕES ENTRE O DISCURSO DE CONTENÇÃO DA VIOLÊNCIA E O SENTIMENTO DE PERTENCIMENTO E SEGURANÇA NO ESPAÇO ESCOLAR .....	91
5.3 ENTRE O OFICIAL E O OFICIOSO: AS “DIFERENTES MANEIRAS” DE FAZER DO ESPAÇO ESCOLAR UM LUGAR DE LAZER DA COMUNIDADE .....	95

5.3.1 A maneira oficial: Programa Comunidade Escola .....	98
5.3.2 A maneira oficiosa: táticas da comunidade .....	113
5.3 O CONTEXTO DA PESQUISA E SUA CARÊNCIA POR ESPAÇOS DE LAZER .....	119
5.4 PRÁTICAS DO LUGAR E OS ESPAÇOS E MOBILIÁRIOS NO INTERIOR DA ESCOLA .....	133
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>150</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>156</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>166</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>180</b>

## 1 INTRODUÇÃO

O crescimento desenfreado das cidades reduziu, nos espaços públicos urbanos, as possibilidades de fruição do lazer no cotidiano. A exemplo disso, pode ser citada uma série de fatores que colaboram para esse quadro, como: a ascensão do mercado imobiliário que intensifica as opções de lazer nos espaços privados, a mercadorização das práticas culturais e corporais, o alto consumo de bens e serviços ligados à *indústria cultural*<sup>1</sup> e ao *mercolazer*<sup>2</sup>, a violência urbana presente nos espaços públicos e a limitação oferecida por espaços pré-determinados, que, por vezes, não atendem as necessidades dos diferentes indivíduos e grupos sociais.

Diante desse panorama, a cidade de Curitiba-PR, apesar de ser reconhecida nacionalmente por seus belos espaços verdes de turismo e lazer e seus equipamentos públicos considerados de referência, comparada a outras capitais, ainda possui regiões de extrema vulnerabilidade social. Nesses locais, as mínimas condições de sobrevivência não são supridas e os direitos sociais, como saúde e moradia, inacessíveis para uma parcela da população. Que dirá o acesso ao lazer, que ainda é julgado algo não essencial ou prioritário para o desenvolvimento de uma vida com qualidade aos seres humanos.

Em resultado disso, os bairros da capital, em sua maioria, aqueles distantes das regiões centrais e com poucas ofertas direcionadas ao lazer, recebem iniciativas de projetos, programas e políticas públicas que surgem como alternativas para suprir a carência por atividades relacionadas à cultura, ao esporte e ao lazer. Essas ações, geralmente, são desenvolvidas em espaços públicos do bairro, como canchas de areia, praças ou em escolas públicas, e mantidos pelo poder público municipal, estadual ou por instituições não governamentais ligadas ao terceiro setor.

---

<sup>1</sup>*Indústria cultural* é a formulação cunhada pelos alemães Theodor Wiesengrund Adorno e Max Horkheimer em *Dialética do Esclarecimento*, texto escrito na vigência do nazismo (1941- 44) e publicado em 1947, de acordo com os autores a indústria cultural caracteriza com um conjunto de bens culturais, difundidos pelos meios de comunicação de massa, impondo formas universalizantes de comportamento e consumo (ADORNO; HORKHEIMER, 1947).

<sup>2</sup> Para Fernando Mascarenhas “a relação de compra e venda efetuada no mercado, nem sempre de modo direto, em que o cidadão consumidor, pode valer-se do direito ao consumo, usufruindo, desfrutando, fruindo ou gozando de um determinado complexo de experiências lúdicas proporcionadas por aquilo que convencionaremos chamar por *mercolazer*, forma contemporânea e tendencial de manifestação do lazer como mercadoria” (2004, p.80).

Ao se deparar com essas iniciativas nos espaços públicos é preciso criticidade para analisá-las, tendo em vista que muitos projetos e programas possuem como foco principal a redução da violência urbana, fundamental perante os níveis que ela atinge atualmente, mas, por outro lado, podem sustentar-se no princípio apenas de ocupação do tempo livre dos participantes, como já advertiu a pesquisa de Pacheco (2004). Nesse sentido, os conteúdos são ofertados de modo desarticulado de uma formação crítica e cidadã, ou seja, numa perspectiva meramente funcionalista do lazer, desconsiderando-se os aspectos educativos desse fenômeno, já reconhecidos por Marcellino (2000)<sup>3</sup>.

Cabe aqui ressaltar que o lazer é previsto pela Constituição Federal do Brasil (1988), em seu artigo 6º, como direito social básico e fundamental de todos e todas, e de mesma relevância ao lado da saúde, da alimentação, do trabalho, da moradia, da segurança, da previdência social, da proteção à maternidade e à infância e da assistência aos desamparados (BRASIL, 1988).

Em consequência das transformações nos modos de trabalho, de educação e de lazer do século XXI, nota-se no Brasil, nas últimas duas décadas, uma ampliação das relações entre escola e comunidade. Essa aproximação, mais intensa em algumas realidades e sutil em outras é resultado das discussões e problematizações dos estudos na área da Educação que constata melhorias nas interações humanas, no ensino, na preservação das instalações físicas e combate da violência dentro e fora da escola como demonstra a pesquisa de Bezerra *et al.* (2010).

Além disso, outra contribuição para esse processo foi o surgimento de normativas instituídas no plano da Educação brasileira, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, que estabeleceu para as instituições de ensino em seu artigo 12, a responsabilidade de “articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola” (BRASIL, 1996). Fato que pressionou o Estado em direção ao fomento de políticas públicas para

---

<sup>3</sup> Em sua obra *Lazer e Educação*, Marcellino (2000) traz duas constatações quanto aos aspectos educativos do lazer: o primeiro diz respeito ao “lazer como veículo privilegiado de educação”; e a segunda, que “para a prática positiva das atividades de lazer é necessário o aprendizado, o estímulo, a iniciação, que possibilitem a passagem de níveis menos elaborados, para níveis mais elaborados” (MARCELLINO, 2000, p. 58).

subsidiar projetos que transponham a escolarização, em diferentes eixos de atuação para a comunidade escolar.

Por outro lado, em algumas realidades a escola ainda é vista pela comunidade externa como um ambiente ortodoxo, voltado estritamente às questões de formação para o trabalho, inexistindo ou sendo incipiente o reconhecimento da dimensão cultural e social da instituição escolar na sociedade atual. Em outros casos, é a equipe pedagógica quem nega a abertura desses equipamentos à comunidade, apresentando como justificativa os riscos de depredação. Ainda, há situações em que a escola busca articulação e aproximação com a comunidade apenas a partir da promoção de ações isoladas, como em épocas festivas do ano, com o interesse de arrecadar recursos para a instituição (MARCELLINO, 2000). De todo modo, compreende-se a necessidade destes eventos em função do escasso investimento público realizado nestas instituições, o que reverbera em infraestrutura precarizada e demanda da escola criatividade para angariar recursos e subsidiar suas estruturas básicas, além de repor materiais de consumo.

Todavia, entre as inúmeras funções assumidas pela instituição escolar ao longo da história, observa-se que, nas últimas décadas, a escola pública do bairro tem sido utilizada como equipamento de lazer para a comunidade aos finais de semana e no período de férias escolares. Esse fenômeno pode estar relacionado a diversas causas e condições, como a intervenção das políticas públicas voltadas a esse tema, a possibilidade do espaço escolar ser o único espaço público disponível para as práticas de lazer, na falta de outro melhor, conforme identificou Pacheco (2004), ou pelo sentimento de segurança e pertencimento que o espaço escolar pode representar para a comunidade.

Curitiba, embora possua significativa oferta de espaços públicos de lazer, como parques, praças e jardins, quando comparada a outras realidades brasileiras, ainda carece de espaços específicos para a vivência desse fenômeno, especialmente na infância e juventude, nos bairros mais carentes. Dentre os fatores que contribuem para isso, estão a ação de controle e proteção dos adultos que afastam as crianças dos espaços públicos, motivados pelo sentimento de insegurança (MORO *et al.*, 2014), e a ascensão das novas tecnologias que ocupam um tempo significativo dos sujeitos em frente aos equipamentos eletrônicos.

Além disso, a cidade também apresenta o fenômeno da centralização de equipamentos específicos de lazer, como: parques, cinemas, teatros etc. em regiões específicas de seu território. O estudo de Rechia, Tschoke e Vieira (2012) demonstra que a maior parte dos equipamentos de lazer públicos de Curitiba, estão concentrados em regiões centrais da cidade. Além de serem maioria nessas regiões, são também os que possuem melhor infraestrutura, qualidade e diversidade de equipamentos para diferentes experiências no âmbito do lazer.

Outras pesquisas, como a de Cardoso (2018) que investigou como as crianças tecem suas redes de interdependência nos espaços dos bairros na capital paranaense, também constatou a carência de espaços públicos na região sul, desfavorecidos nos aspectos econômicos e de serviços.

Frente a este cenário, alunos, ex-alunos e moradores do entorno em busca de equipamentos apropriados para suas experiências de lazer, ocupam os espaços da escola nos períodos em que ela não está funcionando para desenvolverem práticas culturais e corporais, conforme já evidenciaram pesquisas em diversos campos do conhecimento (MARCELLINO, 2000; PACHECO, 2004; PACHECO, 2009; RODRIGUES, 2010; TSCHOKE *et al.*, 2011). Esse uso do espaço escolar para o desenvolvimento de outras experiências socioculturais pode se dar de modo institucionalizado, por meio de programas subsidiados por políticas públicas. E através de mobilizações autônomas da comunidade, que por vezes adentra a escola para usufruir de sua infraestrutura disponível.

A partir de estudos sobre algumas escolas municipais de Curitiba, Tschoke *et al.* (2011) verificaram que o ambiente escolar passou a ser utilizado de maneira global, tanto para educação formal quanto para outras atividades, dentre elas, as de lazer. Ou seja, a escola deixou de ser um espaço apenas acadêmico, para se tornar também um espaço cultural. Segundo as autoras, o espaço público da escola apresenta-se como palco de manifestações culturais e de lazer dos sujeitos que dele participam. Dessa forma, o espaço, ao se tornar apropriado e dotado de significados para quem dele usufrui, acaba por despertar o sentimento de pertencimento ao mesmo, transformando-o em *lugar* para os cidadãos (TSCHOKE *et al.*, 2011). Esses pressupostos são sustentados pela ideia proposta por Yu-Fu Tuan (1983, p. 83) de que “quando o espaço nos é inteiramente familiar, torna-se lugar”, sendo assim, o

espaço se torna lugar na medida em que é experienciado, praticado e valorizado pelos sujeitos que dele se apropriam.

Na conjuntura atual, muitos documentos normativos já compreendem a necessidade de acesso à cultura e ao lazer como um elemento fundamental para o desenvolvimento pessoal e social dos sujeitos, seja através da brincadeira, da contemplação, do divertimento, do encontro, do descanso, entre outras possibilidades de sua manifestação. Portanto, é fundamental que os Estados e Municípios instituem políticas públicas que busquem a superação das barreiras de acesso ao lazer pelas camadas mais pobres da população, o compreendendo como um direito fundamental dos sujeitos e o ofertando de maneira qualificada.

A partir do exposto, acredita-se que a escola pode representar um espaço potente de manifestação de experiências lúdicas e, também, um local que favorece a implementação de políticas públicas voltadas à cultura e ao lazer, pois localiza-se geograficamente próxima às comunidades, facilitando assim o seu acesso. Além disso, o complexo escolar já possui uma infraestrutura que, se planejada com finalidades baseadas na cultura da comunidade em que está inserida, pode atingir e ampliar o atendimento de diversos *interesses culturais*<sup>4</sup> da população.

Sem a pretensão de recair no clichê de responsabilização da escola pela solução de todos os problemas sociais, este estudo busca, antes de tudo, descortinar como a instituição escolar vem agindo perante a demanda por cultura e lazer que emerge sobre ela e quais fatores relacionam-se à busca da comunidade por apropriar-se desse espaço. Almeja-se também contribuir para o campo investigativo da Educação evidenciando iniciativas dessa natureza empreendidas em escolas públicas, buscando compreender de que modo essas práticas apontam a necessidade de acesso ao lazer na cidade. Será também um momento privilegiado para discutir as relações entre escola e comunidade, visto que, embora não faça parte do programa de ensino, essa realidade pertence ao cotidiano de muitas crianças e adolescentes, especialmente em regiões de alta vulnerabilidade.

---

<sup>4</sup> *Interesses culturais* foi a classificação elaborada por Dumazedier (1980) para se referir às atividades de lazer, segundo o interesse central desencadeador de sua busca, são eles: físicos, artísticos, intelectuais, manuais e sociais. Mais adiante, Camargo (1986) formulou os interesses turísticos, Schwartz (2003), os interesses virtuais e Marinho (2003), os interesses ambientais.

Além disso, as produções resultantes da pesquisa poderão mobilizar discussões que busquem qualificar as ações já existentes, sejam elas, via programas institucionalizados ou por meio de iniciativas comunitárias, subsidiar processos de implementação de políticas públicas voltadas a esse tema e promover a valorização dos espaços e equipamentos públicos de lazer nos bairros.

Com base nos apontamentos feitos até aqui, essa pesquisa tratará das ações no âmbito do lazer realizadas em uma escola da Rede Municipal de Ensino de Curitiba/PR, localizada no Bairro Tatuquara<sup>5</sup>, cuja apropriação do espaço escolar ocorre, principalmente, pela falta de outros espaços e serviços direcionados ao lazer na região. Desse modo, busca-se compreender como uma escola pública se transforma em lugar de lazer para a comunidade por meio de iniciativas do poder público<sup>6</sup> e de iniciativas autônomas dos moradores do entorno. Nesse sentido, pretende-se refletir sobre as interfaces entre a estrutura pública do bairro, o atendimento e acesso aos direitos sociais e as demandas relativas à cultura, ao esporte e ao lazer.

Para chegar ao lócus da pesquisa, estabeleceram-se critérios de inclusão para a seleção do local. O primeiro critério considerou a menor oferta de equipamentos de lazer no entorno e o segundo, incidiu na vulnerabilidade social da região em que a escola está inserida. Após a aplicação dos critérios estabelecidos, chegou-se ao lócus da investigação, a Escola Municipal Erica Plewka Mlynarczyk, localizada na zona sul de Curitiba, na regional do Tatuquara<sup>7</sup>.

Nesse sentido, busca-se investigar a seguinte problemática: **como a falta de espaços públicos de lazer em uma região carente, gera o uso e apropriação do espaço escolar, transformando-o em um lugar de lazer para a comunidade local?** Assim, almeja-se que a partir da pesquisa possam emergir reflexões e novos questionamentos que contribuam com o avanço da educação e do acesso ao lazer para todos (as).

---

<sup>5</sup> O Tatuquara localiza-se no extremo sul de Curitiba e situa-se na região mais distante do centro da cidade. Segundo dados do IPPUC (2017), é um dos bairros com menores médias de renda per capita (R\$492,00) e com altos índices de violência e residências desprovidas de infraestrutura básica e sob risco de inundações.

<sup>6</sup> Programa Comunidade Escola

<sup>7</sup> Curitiba é dividida em dez regionais que concentram equipamentos e serviços públicos: Bairro Novo, Boa Vista, Boqueirão, Cajuru, CIC, Fazendinha/Portão, Matriz, Pinheirinho, Santa Felicidade e Tatuquara (CURITIBA, 2020).

Para tanto, o objetivo geral do estudo consiste em **analisar como a falta de espaços públicos de lazer em uma região carente, gera o uso e apropriação do espaço escolar, transformando-o em um lugar de lazer para a comunidade local.** Como objetivos específicos apontam-se: a) Mapear a infraestrutura pública destinada ao lazer, localizada próxima à escola investigada; b) Compreender como se deu o uso e a apropriação do espaço escolar nos períodos em que a escola não esteve em funcionamento<sup>8</sup>; c) Verificar as práticas de lazer realizadas pela comunidade local nos espaços da escola; e, d) Caracterizar os espaços e mobiliários no interior da escola.

Adotou-se como estratégia metodológica a abordagem qualitativa, buscando investigar com profundidade essas questões se utilizam da infraestrutura da escola para promover e/ou experienciar a cultura, o esporte e o lazer.

A primeira fase desta investigação compreende os capítulos 2 e 3, de revisão bibliográfica, por meio da qual pode-se estabelecer aproximações entre o campo da educação e do lazer, bem como discutir outros aspectos importantes relacionados ao objeto de investigação, como a cidade e o acesso ao lazer e as relações empreendidas entre escola e comunidade. Realizou-se, também, um levantamento das escolas públicas curitibanas de Ensino Fundamental que estão vinculadas a programas governamentais relacionados ao tema da pesquisa ou que possuem iniciativas autônomas de mesmo caráter.

Em seguida, no capítulo 4, estruturou-se o desenho metodológico da pesquisa, onde apresentam-se os procedimentos adotados: análise de documentos públicos recolhidos junto ao site do programa e da legislação que o fundamenta, entrevistas semiestruturadas com a gestão do Programa Comunidade Escola, observação in loco dentro e no entorno da escola investigada, aplicação de questionários não-estruturados com a comunidade que utiliza o espaço escolar para práticas de lazer e a aplicação de um “Protocolo de Observações dos Espaços e Equipamento de Lazer”<sup>9</sup> dentro da escola.

Por último, os dados produzidos estão descritos no capítulo 5. Ressalva-se que, diante do contexto de pandemia, as escolas – assim como os demais setores

---

<sup>8</sup> As Escolas da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, mantiveram-se fechadas no período de março/2020 a junho/2021, como medida de enfrentamento a pandemia causada pela Covid-19,

<sup>9</sup> Esse protocolo de observação foi elaborado pelo Gepec, é utilizado em atividades de pesquisa do grupo, por isso, possui validade no campo científico. Seu objetivo é orientar a análise sistemática das condições de uso dos espaços e equipamentos escolares (ANEXO 1).

sociais tiveram que suspender as atividades presenciais – de modo que não foi possível observar as atividades de lazer promovidas pela Comunidade Escola. No entanto, mesmo diante desse cenário, verificou-se o uso da escola para experiências no âmbito do lazer.

É necessário, também, se reconhecer a existência de iniciativas de lazer na escola por meio de ações de uma política pública. Nesse sentido, averiguou-se a existência de duas perspectivas a serem aprofundadas nessa pesquisa. A primeira consiste na abertura da escola pela gestão, por meio de atividades que são ofertadas à comunidade. E o segundo quadro refere-se às iniciativas autônomas dos moradores do entorno que adentram a unidade escolar em busca de espaços e mobiliários disponíveis para vivenciar experiências no campo do lazer.

O próximo subcapítulo abordará a trajetória da pesquisadora e as justificativas que a levaram a investigar esse tema.

## 1.1 TRAJETÓRIA E JUSTIFICATIVA DA PESQUISA

Os temas tratados por esta pesquisa estão relacionados às minhas experiências pessoais, acadêmicas e profissionais, enquanto estudante e professora de Educação Física, além de uma curiosa sobre os estudos do lazer no contexto formativo e uma *praticante*<sup>10</sup> da cidade de Curitiba, na qual moro e exerço minhas atividades profissionais e de lazer.

A minha participação no Grupo de Estudos e Pesquisas em Espaço, Lazer e Cidade (GEPLEC)<sup>11</sup>, iniciada em 2015, no começo da minha graduação, somada aos estágios em instituições públicas e privadas nas áreas da Educação e do Esporte e Lazer, me levaram a refletir sobre as desigualdades de acesso aos direitos sociais, sobretudo, o direito ao lazer para as diferentes camadas da população. Durante as experiências acadêmicas e profissionais, tive a oportunidade de ter contato com os vários contextos sociais presentes na cidade, desde áreas nobres, concentradoras de

---

<sup>10</sup> O uso do termo *praticante* aqui está fundamentado na obra de Michel de Certeau (2005) sobre o cotidiano dos sujeitos nas cidades. Adiante, no capítulo 2, o conceito é explanado de forma mais ampla.

<sup>11</sup> O Grupo de Estudos e Pesquisas em Lazer, Espaço e Cidade (GEPLEC) foi criado oficialmente em 2004 e está localizado desde então no Departamento de Educação Física da Universidade Federal do Paraná, coordenado pela idealizadora, Professora Dr.<sup>a</sup> Simone Rechia. As análises são na perspectiva sociocultural acerca do fenômeno lazer, as práticas corporais e o uso e apropriação dos espaços públicos da cidade.

serviços e infraestrutura, até territórios periféricos, sem acesso privilegiado aos serviços sociais e em condições precárias de subsistência.

Ao atuar como estagiária na Secretaria Municipal de Esporte Lazer e Juventude (SMELJ) e acompanhar o GEPEC em diferentes ações de extensão universitária nas comunidades periféricas de Curitiba e de outras regiões do Paraná, percebi que os espaços e equipamentos específicos de lazer, em sua maioria, localizam-se nas regiões centrais ou em bairros específicos das cidades. Deste modo, compreendi que a distribuição das oportunidades de acesso e a atual configuração das cidades são alguns dos fatores que podem contribuir com o desfrute desigual aos bens culturais e de lazer da população.

Diante dessas reflexões, comecei a pensar de que maneira a instituição escolar poderia intervir para minimizar as barreiras de acesso ao lazer das comunidades carentes, visto que nesses contextos, a escola se apresenta como um dos principais canais intermediários de experiências na infância e na juventude. Embora, essa não deva ser uma responsabilidade atribuída apenas à esfera escolar, mas sim aos múltiplos setores sociais.

Mobilizada por esses questionamentos, realizei um estudo exploratório visando identificar as iniciativas que ocorrem nas escolas municipais de Curitiba/PR voltadas ao lazer no período não curricular. Assim, pude verificar que existem ações institucionalizadas via políticas públicas que abrem o espaço das escolas e buscam preencher o tempo livre da comunidade com atividades em diferentes eixos, inclusive no lazer. E há também iniciativas, nas quais a comunidade, que reside no entorno da escola, utiliza-se de táticas para acessar as quadras, canchas e pátios do complexo escolar.

Provocada pelas minhas reflexões e diante da vontade de aprofundar os estudos no campo do lazer e da educação, decidi organizar a proposta de pesquisa para concorrer ao processo seletivo do mestrado no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná (PPGE/UFPR), em 2018, o que me levou à aproximação com estudos afins à temática da pesquisa e que contribuem para fundamentar a justificativa do estudo aqui proposto.

Com relação aos estudos que se aproximam dos temas dessa investigação, o GEPEC possui algumas pesquisas já desenvolvidas. A dissertação intitulada

“Lazer na infância: possibilidades e limites para vivência do lazer em espaços públicos na periferia de Curitiba/Paraná” de Tschoke (2010), constatou que existem poucas possibilidades para a vivência do lazer infantil nas periferias da cidade, as quais, quando experienciadas, são em função de alguns equipamentos e por ações isoladas de iniciativas comunitárias, entretanto, os espaços encontram-se esvaziados. Segundo a pesquisa, os limites que dificultam a apropriação dos espaços são a violência, falta de ações no âmbito do esporte e lazer, ausências dos pais no cotidiano, restringindo as possibilidades para a vivência do lazer nas regiões mais carentes da cidade.

A tese de Felipe Sobczynski Gonçalves (2018), intitulada “Os espaços de lazer, o bairro Uberaba, o projeto vila sustentável: elementos articuladores para experiências de lazer e cidadania na cidade de Curitiba”, versou sobre uma proposta de ação coletiva que buscou viabilizar aos moradores do bairro Uberaba, a apropriação dos diferentes espaços de lazer de maneira autônoma. A pesquisa ressaltou que a apropriação dos espaços públicos de lazer só se efetiva por meio das experiências corporais sentidas, vividas e internalizadas e que os sujeitos dão sentido e significado aos espaços, à medida que os transformam em lugar. Através desse estudo, Gonçalves (2018) considera que os espaços públicos de lazer requerem um debate público e a participação cidadã ao longo de seu processo de concepção, produção e gestão, pois dispor de espaços e equipamentos públicos de lazer perto de onde se vive é condição de cidadania.

Tenho como referência também pesquisas publicadas em formato de artigos produzidos pelo GEPEC, por exemplo: “Possíveis” espaços de lazer do Colégio Estadual do Paraná: os hiatos entre discursos, planejamento e usos (FONSECA; RECHIA; MORO, 2015); “Como a escola se tornou também espaço de lazer da comunidade: os programas inseridos na escola Maria Marly Piovezan” (TSCHOKE; TARDIVO; RECHIA, 2011); “A escola e os espaços lúdicos” (RECHIA; MARQUES; PIKUSSA, 2005), entre outros, que tratam das relações entre lazer, escola, espaço e comunidade.

Com relação às pesquisas que se debruçaram sobre a temática do espaço escolar como equipamento de lazer no Brasil, encontrei duas dissertações. O estudo de Reinaldo Tadeu Boscolo Pacheco, denominado “A escola pública e o lazer: um

estudo de caso do programa parceiros do futuro – SEE/SP”, realizado em 2004 na região metropolitana de São Paulo, buscou analisar, sob uma perspectiva crítica, as intervenções estatais que utilizam o espaço da escola pública aos finais de semana para responder à demanda social por lazer. No contexto investigado, a pesquisa revelou que há uma ideia de controle social por meio do lazer, descaracterizando-o como direito social. Além disso, as escolas que são objeto de intervenção não conseguem desenvolver um projeto autônomo, articulado com seu projeto pedagógico e sua realidade cotidiana. Dessa forma, não há articulação entre os processos de educação formal e não-formal. A falta de autonomia da unidade escolar e o precário processo de democratização das relações internas impedem a participação e o controle por parte da população do que é realizado na escola pública.

A dissertação “Escola Aberta: apropriação do espaço público pela comunidade”, realizada por Rosemar Ferreira Rodrigues (2010), também em São Paulo, tratou de compreender em que medida as propostas de abertura da escola têm se constituído em mecanismo que favorece a apropriação do espaço público pela comunidade escolar na cidade. Esse trabalho verificou que, embora a abertura dos espaços escolares possibilite à comunidade se aproximar da escola, nem todos na escola estão preparados para conviver com a comunidade, sobretudo quando ela começa a compreender os mecanismos de funcionamento da escola e a reivindicar seus direitos.

Outros artigos com pesquisas em diferentes regiões do país foram consultados, como: “A participação da comunidade no Projeto Escola Aberta no Rio Grande do Sul: o uso da escola pública aos finais de semana” de Mendes *et al.* (2009); “Formulação e Implementação do Programa Escola da Família: onde está o lazer?” realizada em São Paulo, por Alves, Baptista e Isayama (2018) e, no contexto do nordeste, o artigo “Programa Escola aberta e juventude: uma prática de esporte e lazer na escola pública”, realizado em Pernambuco, por Santos (2007).

Além disso, foram localizados duas dissertações e dois artigos que trataram especificamente do Comunidade Escola nas instituições escolares de Curitiba, todos focados no estudo das políticas públicas. O estudo “Governança urbana e desenvolvimento comunitário: o caso do Programa Comunidade Escola na cidade de Curitiba”, de Quadros (2008), versou sobre a gestão local proposta pelo Programa

Comunidade Escola (PCE). E o trabalho mais recente, intitulado “Contribuições de uma política compensatória no município de Curitiba: O PCE 2005-2015”, sob autoria de Pyziak (2017), analisou o programa a partir da ideia de política compensatória para a população desfavorecida. Ainda no contexto curitibano, o artigo de Souza *et al.* (2010) tratou das determinantes para a implementação de um projeto social tendo como lócus de pesquisa o Programa Comunidade Escola. Um ano depois, Batista, Stanganelli e Carvalho (2011) realizaram a avaliação do programa por meio do artigo “Políticas Públicas para o esporte e lazer na cidade de Curitiba – análise do projeto Comunidade Escola”.

Com este breve panorama é possível visualizar algumas pesquisas no campo das políticas públicas que abordam os programas sociais que aproveitam o espaço escolar para desenvolver atividades extracurriculares em diferentes eixos de formação. Entretanto, no campo da Educação, a produção científica sobre o tema ainda é incipiente, isso porque são poucos os trabalhos que discutem a dimensão cultural e de lazer da instituição escolar. Diante disso, considera-se que tais antecedentes respaldam essa proposta e demonstram como ela poderá contribuir com a produção do conhecimento nesta área.

Desse modo, busca-se nos próximos capítulos (2 e 3), apresentar a fundamentação teórica que sustenta o estudo.

*“Se as coisas são inatingíveis...ora!  
Não é motivo para não querê-las...  
Que tristes os caminhos, se não fora  
A mágica presença das estrelas”.*

(MÁRIO QUINTANA, 1951)

## **2 LAZER E CIDADE: CAMPOS EM DISPUTA**

### **2.1 A CIDADE E SEUS ESPAÇOS PÚBLICOS: O QUE ISSO DIZ RESPEITO AO LAZER?**

Ainda que muitos de nós estejamos inseridos no cotidiano urbano e na lógica complexa e dinâmica que a cidade apresenta, as análises teórico-práticas no campo da educação, nem sempre reconhecem a importância de cercar o contexto em que os fenômenos se dão. Isto é, compreender em qual cidade, bairro, comunidade e escola o objeto investigado está inserido. Com o intuito de aprofundar conceitos e formulações sobre esses temas e as interfaces com o fenômeno sociocultural do lazer, partiu-se em busca de pesquisas em diferentes campos do conhecimento que embasassem essa discussão.

Diferentes leituras sobre a cidade são possíveis. A geográfica (CARLOS, 2007, p. 20) compreende a cidade diante de sua dimensão espacial, analisada enquanto realidade material que se revela através do conteúdo e das relações sociais que lhe dão forma. Isto é, os espaços dão concretude à cidade, mas os sentidos e significados são dados pelos sujeitos e suas práticas sociais da cultura e da vida cotidiana, dentre elas, o trabalho, o estudo, a religião e o lazer que se desenrolam na materialidade da cidade.

O geógrafo David Harvey definiu, no livro “Justiça Social e a Cidade” (1980, p. 24), o espaço urbano como sendo “um sistema dinâmico-complexo no qual a forma espacial e o processo social estão em contínua interação”. É a partir da Revolução Industrial, junto ao processo de urbanização, que se iniciam muitas mudanças tecnológicas gerando severas transformações nas sociedades, tornando as cidades um fato ainda mais complexo.

A cidade moderna evidencia um conjunto de movimentos contínuos, comuns e outros singulares em seus vários territórios. Torna-se cada vez mais complexa sua

composição de espaços naturais e artificiais, cenários da vida comum e das diversas práticas sociais que se misturam nesse fluxo, de modo que esse sistema dinâmico-complexo tratado por Harvey no século XX, parece permanecer e ganhar fôlego na realidade urbana do século XXI.

Para Raquel Rolnik (1988), a cidade contemporânea

[...] se estende ao infinito, circunscreve nada senão sua potência devoradora de expansão e circulação. Ao contrário da cidade antiga, fechada e vigiada para defender-se de inimigos internos e externos, a cidade contemporânea se caracteriza pela velocidade da circulação. São fluxos de mercadorias, pessoas e capital em ritmo cada vez mais acelerado, rompendo barreiras, subjugando territórios (ROLNIK, 1988, p. 02).

Todavia, nem sempre foi assim, é com o processo de modificação na relação indivíduo e natureza que surgem as cidades tal como são conhecidas. Ao impor o domínio do território e ampliar a população e os serviços, as cidades modernas demandam a organização da vida social e da produção coletiva (ROLNIK, 1988).

Esse processo faz parte da realidade do mundo moderno e deve ser considerado na discussão dos fenômenos e problemas sociais levantados nas cidades de médio e grande porte do país. Para Carlos (2007, p. 20), a análise da cidade, no que se refere ao processo de produção, revela a indissociabilidade entre espaço e sociedade. Portanto, ao se debruçar sobre os fenômenos sociais da cidade, é preciso reconhecer uma série de variáveis que geram interferências nas experiências cotidianas vivenciadas pelos sujeitos nos espaços urbanos. Entre elas, as condições econômicas, políticas, sociais e educacionais do indivíduo.

Nas análises do historiador Michel de Certeau (2005, p. 161), a cidade macro, isto é, a cidade observada de cima é “[...] lugar de transformações e apropriações, objeto de intervenções, mas sujeito sem cessar enriquecido com novos atributos: ela é ao mesmo tempo a maquinaria e o herói da modernidade”. Segundo as análises de Certeau (2005), é preciso considerá-la a partir de uma ambivalência, ou seja, da mesma forma que a cidade produziu o progresso de algumas esferas sociais, respectivamente, ela também reforçou injustiças e desigualdades no mundo moderno.

Outros autores também corroboram com a crítica mais enfática sobre as estruturas de desigualdades sociais que emergem na cidade contemporânea. Conforme infere Padovani (2003), a cidade atual é fruto do trabalho humano, é

criação, é produto social e, portanto, historicamente produzida. Assim como outras mercadorias, a cidade é comercializada e apropriada de maneira particular, produzindo segregações (PADOVANI, 2003).

As observações “de cima” da cidade são possíveis e necessárias para compreender as dinâmicas macroestruturais da sociedade, porém podem levar a uma concepção generalizada das inúmeras realidades imbricadas nos diferentes contextos urbanos. Para Certeau (1995, p. 158-159), é preciso atentar-se para a concepção de cidade-panorama, pois essa leitura pode levar a um simulacro, ou seja, uma falsa realidade, teórico (visual) que tem como condição um esquecimento e um desconhecimento das *práticas* e de seus *praticantes ordinários*. Vale aqui o detalhamento desses termos que são centrais na abordagem teórica feita por Certeau (2005), em relação ao uso cotidiano das cidades. Para o autor, as *práticas* são as “maneiras de fazer” o cotidiano, produzindo história social e temporalmente, por meio de tecnologias do agir que configuram estratégias ou táticas. Já os *sujeitos ordinários*, ou homens e mulheres ordinários, diz respeito ao indivíduo comum que vive na cidade e a prática cotidianamente (CERTEAU, 2005).

Gehl e Svarre (2018) reforçam a ideia de que a vida na cidade precisa ser considerada em sentido amplo, como tudo que acontece entre as edificações, portanto, uma vida complexa e versátil que se desenrola nos espaços públicos e privados.

Apesar da cidade servir de marco totalizador para as estratégias socioeconômicas e políticas, ela não é mais um campo de operações programadas e controladas em seu todo. Certeau (1995, p. 161), que refutou o discurso de determinismo e alienação generalizada, afirma que “sob os discursos que a ideologizam, proliferam as astúcias e as combinações de poderes sem identidade legível, sem tomadas apreensíveis, sem transparência racional impossível de gerir, isto é, pelos sujeitos ordinários que habitam a cidade”.

A organização viva e dinâmica e sua permanente interação é um dos motivos pelo qual o estudo das cidades tem sofrido grandes transformações nas últimas décadas, em relação às perspectivas do que é cidade, mas também sobre seu papel, sua função e os novos conceitos da dinâmica urbana (RECHIA, 2006).

Os estudos mais contemporâneos do urbanismo atribuíram às cidades quatro funções centrais, sendo: lazer, moradia, trabalho e circulação. Destas, três ficaram confinadas e localizadas em espaços privados, ou seja, experiências cada vez mais homogêneas e ligadas à produção e ao consumo, cabendo à esfera pública somente a quarta função (ROLNIK, 2000). Deste modo, as classes médias e altas desfrutam cada vez mais as dimensões da vida nos espaços privados e para a população mais carente a cidade continua com a função de lazer, de morar, de trabalho e de circulação.

Canclini (2008) chama atenção para o advento da “urbanização desurbanizada”, que ocorre quando as cidades se expandem de maneira irracional e de forma especulativa, trazendo consigo desequilíbrios e incertezas, sobretudo para aqueles socialmente menos favorecidos. Nessa perspectiva, o desafio contemporâneo é pensar em cidades que democratizem e qualifiquem o acesso às experiências significativas de interações sociais e de pertencimento aos espaços públicos da cidade, de modo que as experiências de lazer dos sujeitos se apresentem como privilegiadas para isso (RECHIA, 2003; GEHL, 2015).

Contudo, é preciso levar em consideração que o lazer não é fruído, vivenciado, praticado ou comprado na cidade da mesma forma por todos. As práticas e experiências de lazer das pessoas não podem ser examinadas de modo isolado. Isso porque, sendo um fenômeno sociocultural, o acesso ao lazer depende de um conjunto de determinantes sociais relacionadas à cultura, educação, ao trabalho, moradia, saúde, ao transporte e condições econômicas. Além disso, os marcadores sociais, como: etnia, gênero, faixa etária, sexualidade, entre outros, podem se apresentar como barreiras ao lazer.

No Brasil, o que se observa nas cidades de médio e grande porte é uma ascensão das práticas de lazer associadas ao consumo e ao mercado. De acordo com Fernando Mascarenhas (2004, p.80), essa forma de lazer consiste em um “determinado complexo de experiências lúdicas proporcionadas por aquilo que doravante se convencionará chamar por mercolazer, forma contemporânea e tendencial de manifestação do lazer como mercadoria”. Milton Santos (2000) também refletiu sobre essa tendência:

O lazer na cidade se torna igualmente o lazer pago, inserindo a população no mundo do consumo. Quem não pode pagar pelo estádio, pela piscina, pela montanha e o ar puro, pela água, fica excluído do gozo desses bens, que deveriam ser públicos, porque essenciais (SANTOS, 2000, p. 48).

Nesse sentido, se o lazer é colocado pela sociedade capitalista enquanto um momento de consumo, o espaço para ele também é visto como um espaço para o consumo (SANTOS, 2000), fazendo com que o planejamento urbano das grandes cidades se configure a partir de uma maior disposição para a construção de equipamentos privados de lazer, em detrimento dos ambientes públicos.

A contradição imposta pela realidade deve-se às desigualdades sociais e de acesso características do Brasil, onde nem todos os cidadãos podem pagar por experiências ligadas ao lazer. Assim, os bens e serviços de lazer, quando não garantidos enquanto direito social para todos, tornam-se acessíveis apenas para uma minoria, apresentando-se como uma propriedade dos que podem pagar por ele. Por isso, os espaços e serviços públicos de lazer na cidade são capazes de beneficiar a todos, especialmente as populações mais pobres.

A questão da vulnerabilidade social é uma preocupação de diferentes esferas da sociedade e, identificar situações de risco implica considerar múltiplos aspectos culturais, sociais e psicológicos que cercam os indivíduos e as comunidades. Desse modo, reconhecer as condições e os impactos da vulnerabilidade social nos campos da Educação e do Lazer é fundamental para a construção de estratégias que busquem superar tais situações. Por isso, o contexto social da vida nas grandes cidades pode influenciar o desempenho nas várias atividades dos sujeitos.

Além disso, outro aspecto presente na realidade urbana é a concentração de equipamentos públicos voltados à cultura e ao lazer nas regiões nobres e centrais das cidades. De acordo com a pesquisa realizada em Curitiba, por Tschoke, Rechia e Vieira (2013), as áreas centrais da cidade possuem maior diversidade e qualidade de espaços e equipamentos públicos de lazer quando comparadas com as regiões mais pobres, geralmente localizadas nas extremidades dos limites espaciais da cidade.

O advento da violência urbana e a falta de segurança empreendidas nos espaços públicos também acabam afastando os sujeitos desses espaços. Nessa direção, Marcellino (2007) aponta que esses fatores impedem as práticas de lazer nos

ambientes públicos, contribuindo para que aqueles que não podem pagar fiquem refém de experiências limitadas ao espaço do lar.

Buscando ampliar o olhar sobre o uso dos espaços na cidade e superar alguns fatores de afastamento do espaço público, Jane Jacobs (2000), em seu ensaio crítico intitulado “Morte e vida de grandes cidades”, sugere os “usos principais e combinados dos espaços da cidade”, que se referem

[...] à combinação de diferentes dinâmicas urbanas, as quais incluem diversidade de usos gerados a partir do comércio, atrativos culturais, moradia, atendendo de preferência mais duas funções, garantindo um número grande de pessoas na rua e em horários diferentes (JACOBS, 2000, p. 157).

A pesquisadora destaca a diversidade do uso dos espaços da cidade, mas também a necessidade de interação, socialização, convivência e encontro das pessoas com suas diferenças individuais, culturais e sociais. Segundo sua teoria “olhos atentos”, os espaços e ruas que possuem circulação ativa de pessoas nos diferentes horários do dia, acabam por realizar uma vigilância espontânea desses locais, e conseqüentemente, torná-los mais seguros e apropriados pelos habitantes das cidades.

Para que seja possível uma apropriação mais ativa dos espaços urbanos por parte dos sujeitos e grupos é necessário que os equipamentos e mobiliários apresentem segurança e condições adequadas de uso para a população, além da abertura para a participação política das pessoas nas decisões da esfera pública da cidade. Ao tratar da dimensão política da cidade como exercício de dominação da autoridade político-administrativa sobre o conjunto de moradores, Rolnik (1988, p. 10) afirma que, “quando há uma luta cotidiana pela apropriação do espaço urbano, este deixa de ser apenas cenário da circulação do dia a dia para assumir o caráter de *civitas* por inteiro”. Embora, os direitos sociais e de participação nas decisões sobre a *polis*<sup>12</sup> sejam de todos os cidadãos, para muitos, isso só acontece no plano do discurso, mas não se materializa na realidade.

---

<sup>12</sup> *Polis* foi o termo dado pelos gregos para designar a Cidade-Estado. Seu sentido não tem relação com a dimensão territorial da cidade, mas sim com a prática política exercida pela comunidade de seus cidadãos (ROLNIK, 1988, p. 8-9).

Isso implica não só na disponibilidade de recursos para investimentos em novas infraestruturas ou em revitalização e manutenção de espaços já implementados, por parte do poder público, mas também no desenvolvimento de um sentimento de cuidado e pertencimento com os espaços públicos e coletivos da cidade pelos seus habitantes, ou seja, a garantia de domínio sobre este espaço está na apropriação material e ritual do território (LEFEVBRE, 1991).

Na perspectiva conceitual de Certeau (2005), a apropriação dos espaços da cidade se dá por meio das resistências exercidas pelos sujeitos ou grupos frente a ordem imposta por parte das autoridades políticas, religiosas ou culturais, ocasionando uma tensão entre a agência humana e a disciplina social. Assim, a apropriação, para Certeau (2005), indica a realização da atividade humana de maneira “tática”, isto é, que pode aflorar de diversas formas e não se limita ao modo imposto, que é hegemônico, sendo possível, por exemplo, um sujeito se apropriar de um campo de futebol para desenvolver outras práticas que não aquela para qual o espaço foi construído e sobre o qual as determinantes espaciais ou culturais pressionam para o uso hegemônico - o esporte futebol.

Ao relacionar o conceito de apropriação aplicada aos espaços, alguns autores já reconhecem a dimensão subjetiva presente nessa ação. Cagnato (2007) infere que a apropriação de um espaço ou de uma área espacial está ligada ao poder simbólico desse lugar. Isto é, aos sentimentos e afetos estabelecidos entre o sujeito e determinado espaço.

Nesse sentido, a apropriação envolve tensões sociais entre as resistências e desvios praticados pelos sujeitos ou grupos que superam as normas constituídas para atender seus interesses e anseios nos diferentes espaços por onde transitam. Com relação a isso, Smolka (2000) oferece outro esclarecimento sobre a relação entre apropriação e a prática social dos sujeitos.

[...] muitas tensões se instalam nas várias possibilidades de significação (e modos) de apropriação, tornar próprio, de si mesmo, atribuir pertença ou propriedade, assumir, tornar adequado, pertinente, desenvolver capacidades e meios (instrumentos, modos) de ação, de produção. Alguns desses modos e significados, nenhum deles ou todos eles podem (ou não) coincidir. Tais tensões produzem diferentes (efeitos de) sentidos, dependendo das situações, das posições dos sujeitos nas relações. Alguns modos de participação/apropriação podem adquirir visibilidade analítica, enquanto

outros permanecem simplesmente impossíveis de traçar (SMOLKA, 200, p. 36).

Para Rechia (2003, p. 14), a efetiva participação e apropriação dos sujeitos nos espaços da cidade “pode gerar um sentimento de pertencimento a partir do contato direto com esses lugares e pode evidenciar nos ambientes públicos a imagem de uma cidade mais humana”. Segundo a autora, a existência dos espaços públicos depende do significado que a comunidade lhes concede, o qual muitas vezes está relacionado com as formas de apropriação e o uso no plano da vida cotidiana, gerados ao longo do tempo, tornando-se referencial para lugar.

Yi-Fu Tuan também se dedica ao conceito de espaço tornado lugar em suas obras, dizendo que o espaço se torna lugar na medida em que é experienciado e valorizado pelos seus usuários. Logo, ao produzir significados para as pessoas, o lugar é mais concreto que espaço (TUAN, 1983). A relação de troca e significações, entre o sujeito e o espaço tornado lugar, também é reconhecida por Milton Santos (2006, p. 212), ao dizer que “lugares são vistos como intermédio entre o mundo e o indivíduo”.

A percepção do espaço é parcial, truncada e, ao mesmo tempo em que o espaço se mundializa, ele nos aparece como um espaço fragmentado. Em geral, os espaços urbanos e suas funções também sofrem grandes contradições na atualidade. Cada vez mais, é possível visualizar a privatização dos espaços comuns e o desaparecimento dos espaços públicos nas cidades (SANTOS, 2000).

Para além disso, os espaços públicos que restaram no meio urbano refletem um abandono e uma desvalorização por parte da população e do poder público. Isso, devido à falta de manutenção e infraestrutura adequada, equipamentos reduzidos a uma função, ou seja, pré-determinados que não possibilitam diferentes interesses e práticas, além da violência urbana que afasta possíveis frequentadores destes locais e o advento do enclausuramento em casas e condomínios fechados. De tal modo, que os espaços públicos comuns precisam ser repensados pelo planejamento urbano, mas também necessitam do cuidado e da valorização por parte dos cidadãos em busca de uma configuração mais saudável, justa, inclusiva e humana na cidade.

Portanto, embora as experiências de lazer nas grandes cidades estejam ligadas à indústria e ao mercado, ainda é possível vivenciá-las de modo gratuito nos

ambientes públicos, a exemplo dos parques, praças, jardinetes, parquinhos, bosques, museus, bibliotecas, teatros, cinemas, escolas entre outros equipamentos públicos. Por isso, a defesa desses espaços no meio urbano é fundamental para minimizar as desigualdades de acesso, potencializar o convívio e o encontro com as diferenças e ampliar as oportunidades no campo do lazer para todos os cidadãos.

Nesta direção, Rechia (2006) aponta a potência dos espaços públicos para a efetivação das vivências cotidianas no âmbito do lazer, esporte e cultura

[...] tempo de vida, tempo que pode ser diferenciado da velocidade das informações e das cobranças produzidas no interior do trabalho produtivo. Esses momentos podem ser compreendidos cambiantes entre o formal e o lúdico, entre a velocidade e a lentidão, entre produção e contemplação, nos interstícios da vida cotidiana, revelando no horizonte uma nova articulação entre espaço e tempo, tendo como consequência primordial (re)apropriação de certos lugares das cidades o que pode possibilitar a reconstrução da vitalidade do meio urbano (RECHIA, 2006, p. 99).

A produção do espaço se realiza no plano cotidiano e aparece nas formas de usos e apropriação, utilizando a ocupação de um determinado lugar em um certo momento pelos diferentes atores sociais. Essa produção do espaço pode se reverberar em desigualdades sociais, mas também pode mobilizar o pensar crítico sobre a vida, a habitação, o trabalho, o lazer enquanto situações vividas, revelando, no nível do cotidiano, os conflitos do mundo moderno (CARLOS, 2007). Desse modo, para que haja a efetivação do direito social ao lazer, além de espaços e equipamentos públicos disponíveis, precisa haver a intencionalidade de tornar esse espaço apropriado, a partir dos diversos interesses e práticas, gerando uma produção espacial que mobilize a reflexão crítica pelo viés humano, social e cultural.

Nesse sentido, é evidente que a cidade, a partir de todo seu conjunto de espaços, sejam eles públicos ou privados, formais, não formais ou informais exercem influências no contexto educacional dos sujeitos e grupos, de acordo com a intencionalidade das ações nos espaços, pode se converter em um território educativo (MOLL, 2004). Por isso, é cada vez mais urgente que a escola se abra para o fenômeno urbano e articule uma proposta educativa que aproxime os conteúdos do currículo com a realidade urbana local e global de sua comunidade.

Ao estabelecer relações entre a educação permanente e as cidades educativas, Paulo Freire (2000) demonstra que a vida nas cidades, por meio de suas

múltiplas atividades, se constitui em um processo educativo. Nesse sentido, de todas as atividades que acontecem na experiência urbana - o trabalho, o lazer e outras práticas sociais - são fundamentalmente práticas educativas e que realizam a construção do humano-histórico.

Considerando tais apontamentos, verifica-se que os espaços para o lazer no cotidiano são principalmente os urbanos e que as possibilidades de acesso ao lazer na cidade vêm sendo sucumbidas a uma lógica do lucro capitalista. Conforme apontou Marcellino (2007, p.18), “a cidade é rebaixada de obra (valor de uso e fruição) a produto para o consumo (instrumento do valor de troca) e o espaço/tempo passam a ser considerados como itens de produção - mercadorias”.

Dentro dessa lógica, as camadas vulneráveis da população são afastadas ainda mais do acesso ao lazer, pois muitos não possuem recursos financeiros para comprar determinadas experiências. Além disso, a própria região onde se vive, por vezes, não dispõe de infraestrutura e serviços públicos destinados ao lazer. É especialmente nesses contextos que as escolas podem se transformar em espaços comunitários de cultura e lazer.

As escolas, contam com grandes possibilidades, em termos de espaço, nos vários campos de interesse: quadras, pátios, auditórios, salas etc. Deve-se considerar ainda seus períodos de ociosidade, em férias e fins de semana, e a existência, que pelo menos deveria ocorrer, de vínculos com a comunidade próxima (MARCELLINO, 2007, p. 20).

Porém, somente a estrutura escolar para garantir acesso qualificado a esse direito não basta. Conforme constatou a pesquisa de Pacheco (2009, p. 14), “os programas de lazer não são realizados na perspectiva de acesso a espaços e atividades com qualidade. Respondem muito mais às demandas de enquadramento social dos jovens, fazendo uso do discurso da contenção da violência escolar e urbana”. Por isso, a falta de um projeto educativo voltado ao lazer nesses casos, pode apenas tapar as reais demandas por espaços e experiências de lazer da população, além de não considerar a cultura da comunidade local.

## **2.2 LAZER: NECESSIDADE HUMANA E DIREITO SOCIAL DE TODOS (AS)**

A discussão do lazer envolve múltiplas compreensões e contradições ao longo de sua história, pois trata-se de um fenômeno polissêmico. Embora muitos autores já tenham apontado evidências científicas de que o lazer ou elementos dele estiveram presentes em períodos como a Antiguidade Clássica, o marco histórico para compreendê-lo nessa pesquisa será partir da modernidade, mais especificamente o período Pós-Revolução Industrial, a partir do qual o lazer passou a ser concebido como fato social, capaz de estabelecer relações com várias dimensões da vida humana e com os marcadores sociais de cada época. Sendo assim, ao considerá-lo como fenômeno social é fundamental situar suas raízes nesse contexto histórico.

No período da Revolução Industrial, ao se apresentar em oposição ao tempo de trabalho das massas, o fenômeno do lazer ganhou destaque no debate social, desde então, costuma-se reduzi-lo a uma abordagem funcionalista, tendo em vista que ele é quase sempre associado a um tempo, espaço e condição de recuperação do esforço gerado pelo trabalho.

A partir das mudanças sociais desencadeadas com a Revolução Industrial no século XIX, a sociedade passou a trabalhar mais e o tempo do trabalho ganhou centralidade nas análises e reflexões daquele período. Ao lado disso, emergiu também a preocupação com o controle do “tempo de não-trabalho” das pessoas. Esse conflito entre o tempo de trabalho e o “tempo de não trabalho” gerou vastas transformações sociais e intensificou os estudos e teorias ligadas ao fenômeno do lazer. Conforme destacam Gomes e Melo (2003, p. 25),” o interesse e o desenvolvimento das primeiras investigações sobre o tema, tem origem na segunda metade do século XIX. Momento em que Revolução Industrial gerava tensões dialéticas entre o trabalho e o tempo de não trabalho dos operários”.

Ainda de acordo com Gomes (2014), a Revolução Industrial gerou novas configurações não só com relação ao uso do tempo das pessoas, mas também transformou o planejamento dos centros urbanos, a relação do espaço, do trabalho, da economia, da saúde, da educação e da política.

O lazer, obviamente, fez parte desse processo. Devido às características que tradicionalmente lhe são atribuídas, tais como improdutividade, liberdade e prazer, o lazer foi circunscrito ao chamado “tempo livre”, passando a ser assimilado como contraponto do trabalho. No decurso de todo o século XX, esses postulados influenciaram os conhecimentos sobre o lazer difundidos

nas sociedades ocidentais, permanecendo vigentes até mesmo nos dias atuais (GOMES, 2014, p.5).

Essa proposição de que o lazer deva ser um tempo/espço vigiado socialmente com a finalidade de evitar práticas consideradas desviantes está implícita na sua história e é percebida na própria etimologia do termo que deriva do latim “licere”, isto é, algo que possa “ser lícito, ser permitido”. Segundo Marinho e Pimentel (2010), a própria construção da palavra sugere a ideia de um tempo e espaço no qual o indivíduo possa realizar práticas tidas como permitidas pela ordem vigente, ou seja, carregado de dominação, na medida em que “permissão” é algo sempre outorgado. Sob esse mesmo ponto de vista, Mascarenhas (2004, p. 17) aponta que a produção de conhecimentos no âmbito do lazer, historicamente, esteve associada às relações de poder e aos interesses de instrumentalização conservadora do tempo livre das pessoas.

O progresso industrial e capital, ao longo dos séculos XIX e XX, e as súbitas transformações sociais da época acenderam a necessidade de conhecimento e de controle do tempo dos trabalhadores nos países industrializados. Isso originou, nos Estados Unidos, um campo de pesquisa chamado de Sociologia do Lazer (GOMES; MELO, 2003). Essa área de estudos passou a tratar o lazer como um fenômeno social complexo que demandava pesquisas aprofundadas a seu respeito.

Tal movimento na produção científica em volta do lazer serviu para legitimar essa perspectiva hegemônica sobre o conceito. Contudo, é preciso considerar que esse não é o único viés possível para compreender um pouco do desenvolvimento do lazer, isso porque, conforme já apontou Gomes (2014, p. 6), “é imprescindível ter clareza que existe uma diferença substantiva entre uma determinada prática social e os conceitos que são produzidos com a intenção de dominá-la, caracterizá-la, sistematizá-la e estudá-la”. Assim, é preciso reconhecer que não existe uma única história a ser contada sobre o lazer, afinal o conceito é uma tentativa de nomeá-lo, mas não dá conta de toda complexidade implícita em um fenômeno social.

No contexto brasileiro, o Curso de Educação Física foi um dos primeiros campos do conhecimento a abordar conteúdos ligados ao lazer. As pesquisas de Melo (1999) indicam que na década de 1930, mesmo antes do lazer se constituir como disciplina acadêmica, foram incluídas no currículo do curso atividades de música,

teatro, dança e jogos com a finalidade de orientar o uso do tempo livre dos estudantes. Nesse contexto, fora desenvolvido o projeto de disciplinarização dos corpos<sup>13</sup>, fundamentado em princípios eugênicos e higienistas. Esse movimento político/social da época teve como objetivo o estabelecimento de uma nova ordem cívica e moral da sociedade urbano-industrial que priorizava a preparação da força de trabalho e a esportivização,<sup>14</sup> como opção adequada para o uso do tempo livre (MASCARENHAS, 2004).

Com este panorama é possível visualizar que, desde a Revolução Industrial até a metade do século XX, o fenômeno do lazer vinha sendo concebido em oposição ao tempo de trabalho e numa perspectiva funcional, isto é, sua legitimação estava associada ao desenvolvimento de práticas consideradas saudáveis e permitidas do ponto de vista social e moral imperante naquele momento histórico.

A partir das décadas de 70 e 80 localiza-se uma maior produção científica desse fenômeno no contexto brasileiro, com a publicação em larga escala de estudos em diferentes áreas do conhecimento. Segundo Gomes e Melo (2003),

A década de 70, passou a ser considerada um marco para a organização do lazer como um campo de estudos sistematizados. A partir disso, o fenômeno do lazer começou a ser compreendido como um campo de estudos e intervenções em nosso país.

Atividades escolhidas pelo sujeito. Já a outra abordagem, mais recente, trata o lazer como uma necessidade humana e dimensão da cultura (GOMES, 2004). Reconhecer o lazer enquanto uma dimensão humana e de fruição necessária na vida cotidiana, momento essencial para a manutenção do bem-estar na vida de todos e todas, na medida em que é uma prática de liberdade.

Conforme as análises de Certeau (2005), em “A invenção do cotidiano”, a dimensão do trabalho e do lazer não são isoladas nem opostas entre si. Ainda mais na modernidade, período em que as práticas se misturam.

---

<sup>13</sup> Segundo Gomes-da-Silva (2012), a Ginástica, chamada mais tarde de Educação Física, era diretamente ligada à educação do corpo. Nessa época, a compreensão era de que o ser humano se constituía em duas partes distintas e autônomas, o corpo e a mente. A Educação Física se tornou, a disciplina escolar que deveria “educar o corpo” brasileiro considerado deseducado, indelicado, rude e grosseiro. E a disciplinarização buscava tornar o corpo ágil, forte e belo.

<sup>14</sup> A esportivização, segundo González (2008), trata-se de ato ou efeito de converter ou transformar uma prática corporal em esporte ou uma prática social em assumir os códigos próprios desse fenômeno.

O corte não passa agora entre o trabalho e os lazeres. Essas duas regiões de atividades se homogeneizam. Elas se repetem e se reforçam uma à outra. Nos locais de trabalho vão se difundindo as técnicas culturais que camuflam a reprodução econômica sob ficções de surpresa, de verdade ou de comunicação. Reciprocamente, a produção cultural oferece um campo de expansão para as operações racionais que permitem gerir o trabalho mediante a diversão (CERTEAU, 2005, p. 91).

Segundo Camargo (2016), até a década de 60, o lazer não era estudado em si, como um fato social autônomo, na época estudava-se apenas o pós-trabalho, um tempo livre que parecia não ter outra finalidade a não ser a de recuperar do trabalho. A incorporação do lazer enquanto fenômeno social no Brasil se deu, principalmente pelas contribuições das pesquisas como as desenvolvidas pelo francês Joffre Dumazedier.

Nesse período, ao ser reconhecido no plano científico e social, o fenômeno do lazer começou a se consolidar no cenário mundial a partir da emergência de pesquisas e discussões de diversos estudiosos. No Brasil, os estudos do francês Joffre Dumazedier, da educadora Ethel Bauzer Medeiros e do sociólogo Renato Requiya tiveram destaque e a produção acadêmica sobre os conhecimentos que cercam o lazer foi por estes impulsionada. Ressalta-se que os autores e conceitos referenciados nesse estudo não representam a totalidade de estudos do lazer, mas sim, um recorte da produção teórica desse fenômeno.

Nessa mesma conjuntura, houve a redemocratização do país em 1984, movimento que desencadeou uma efervescência no plano político, cultural e social da época e gerou a nova Constituição brasileira. Deputados e senadores eleitos para o Congresso Nacional formaram a Assembleia Constituinte, que foi responsável por elaborar a Constituição Federal de 1988. No texto, o lazer foi reconhecido como um dos direitos sociais de todos os cidadãos, conforme o artigo 6º do documento. Rapidamente, a produção acadêmica em torno do lazer se torna ainda mais potente, deixando de ser um fenômeno exclusivo do campo sociológico para ganhar espaço nas pesquisas de diversas áreas do conhecimento, inclusive no campo cultural e educacional.

Diante da vasta literatura acumulada nos estudos do lazer, seus conceitos, compreensões, concepções e significados não possuem um consenso. Visto que, o

fenômeno do lazer interage com uma série de fatores estruturais e subjetivos do ser humano e, portanto, apresenta caráter interdisciplinar e multifacetado (TSCHOKE, 2010), sendo um campo de pesquisa possível de análise sob diferentes perspectivas teóricas e práticas.

Embora seja possível observar o lazer por meio de diferentes vertentes do conhecimento, a sua compreensão na modernidade é marcada por duas correntes teórico-conceituais estruturadas. A primeira organizada durante o século XX, a qual compreende o lazer em oposição ao tempo de trabalho, ou seja, um tempo liberado das obrigações ou a ocupação desse tempo com:

[...] conjunto de ocupações as quais o indivíduo pode entregar-se de livre vontade, seja para repousar, para divertir-se recrear-se e entreter-se ou, ainda para desenvolver sua informação ou formação desinteressada, sua participação social voluntária ou sua livre capacidade criadora, após livrar-se das obrigações profissionais, familiares, sociais etc. (DUMAZEDIER, 1974, p. 34).

Nesse conceito, a ideia de lazer está voltada à realização de uma gama de experiências dentro das quais o sujeito frui seu tempo conforme seus anseios. Dumazedier (1980) também contribuiu com o campo de estudos do lazer ao elaborar uma classificação das atividades de lazer segundo o interesse central desencadeador de sua busca, denominando-os de interesses culturais do lazer, sendo estes: interesses físicos, artísticos, manuais, intelectuais e sociais. Com o passar dos anos, as pesquisas buscaram identificar outros conteúdos do lazer e atualmente existem mais três classificações determinadas pelos interesses: turísticos, proposto por Camargo (1998); ambientais, identificados por Marinho (2003) e os virtuais, cunhado por Schwartz (2003). Estas classificações podem auxiliar pesquisas e projetos profissionais na área do lazer, mas compreende-se que são inúmeras as experiências de lazer e por isso não se encerram com estas determinações.

As discussões de Dumazedier tornaram-se ponto de partida para as análises posteriores sobre o fenômeno do lazer e as relações com a cidade e a vida urbana. Por isso, é preciso ressaltar que grande parte das outras leituras do lazer que serão apresentadas na pesquisa tomaram como referência seus estudos.

De acordo com Camargo (2016), apesar do esforço feito por Dumazedier em abordar o lazer pelo viés cultural e educativo, suas obras sofreram profundas críticas

na época por aproximar tais conceitos. Contudo, posteriormente verifica-se na produção sobre o lazer, que no fim do século XX as concepções desse fenômeno se ampliaram, assim como as possibilidades de produção e manifestação humana. A exemplo, nos estudos de Nelson Marcellino (1998), um dos maiores autores do campo, o lazer passou a ser tratado como

[...] cultura compreendida em seu sentido mais amplo, vivenciada no tempo disponível. É fundamental como traço definidor, o caráter desinteressado dessa vivência. Ou seja, não se busca, pelo menos basicamente, outra recompensa além da satisfação provocada pela própria situação. A disponibilidade de tempo significa a possibilidade de opção pela atividade ou pelo ócio (MARCELLINO, 1998. p.39).

O pesquisador avança na compreensão sobre o lazer enquanto fenômeno sociocultural, pois o aborda como produto e processo da própria cultura humana que se materializa em um tempo disponível e que envolve maior liberdade de escolha.

Para Gomes (2004), a problematização desse fenômeno cresceu em importância - social, política, econômica e pedagógica - no despertar do século XXI - discutido cada vez mais no cotidiano urbano e investigado no campo científico. Na compreensão desta autora, o lazer é uma dimensão da cultura, constituído por meio do elemento da ludicidade em um tempo/espaço conquistado pelo sujeito ou grupo social, onde se estabelecem relações dialéticas com as necessidades, os deveres e as obrigações, sobretudo com trabalho (GOMES, 2004).

Nessa mesma direção, Simone Rechia (2017) também considera a inerência entre o tempo/espaço e a ludicidade para a constituição do fenômeno do lazer, além disso, destaca os espaços públicos como mobilizadores de experiências de lazer na cidade. Para a autora, o lazer trata-se de

Uma dimensão da vida e, portanto, um fenômeno sociocultural, amplo e complexo, historicamente mutável, central para a análise da sociedade, o qual envolve questões identitárias, políticas, de sociabilidade e desenvolvimento dos sujeitos, numa perspectiva orgânica e processual, o que implica a análise de três polos distintos, porém complementares – espaço, tempo e ludicidade, potencializados nos ambientes públicos urbanos (RECHIA, 2017, p. 04).

De acordo com a sua concepção, não é possível analisar os aspectos tempo/espaço e ludicidade, necessários para a efetivação do fenômeno do lazer, de

forma dissociável. Contudo, é preciso ressaltar que o conceito de ludicidade tem uma abordagem mais abrangente que as experiências de lazer, isso porque suas possibilidades de ocorrência no cotidiano são maiores que as do lazer. Todavia, são nos períodos de lazer dos sujeitos que a ludicidade é potencialmente mais propensa a se manifestar (MARCELLINO, 2003). Isto é, sua vivência não se restringe às experiências de lazer, mas é privilegiada neste momento.

O elemento lúdico pode ser detectado, direta ou residualmente, em diferentes facetas da realidade (BRUHNS, 1997). Sua manifestação aparece de modo sutil, mas se apresenta como ordinária no cotidiano dos sujeitos e, por isso, se trata de uma manifestação mais abrangente do que as experiências no tempo/espço de lazer.

Cabe destacar que a ludicidade é uma dinâmica presente há muito tempo em nossa civilização, visto que o homem não é o único animal que brinca (HUIZINGA, 1971) e, portanto, a propensão lúdica se demonstra inerente ao ser humano. Muitos estudos já buscaram aprofundar as análises sobre o lúdico e suas conceituações, não sendo possível reduzi-lo a uma manifestação isolada, ou tratá-lo como sinônimo de jogo, diversão, atividade ou brincadeira. Luckesi (2014, p. 13), compreende “a ludicidade como um estado interno de inteireza e plenitude por parte dos sujeitos”, dito de outra forma, uma dimensão subjetiva individual, não sendo possível generalizá-la. Por outra perspectiva, Gomes (2004, p. 145) trata da ludicidade como “linguagem humana, que pode se manifestar de diversas formas – oral, escrita, gestual, visual, artísticas, entre outras, e ocorrer em todos os momentos da vida”.

A relação entre a ludicidade e o lazer é direta, porém não se pode comparar um ao outro, pois, conforme advertem Marinho e Pimentel (2010, p. 14), “o lazer e o lúdico trata-se de um nó teórico para os Estudos do lazer, dadas as múltiplas interfaces que potencializam ou limitam o desenvolvimento dele em cada sociedade e época”. Visto isto, fica claro que para o entendimento amplo e aprofundado do estudo da ludicidade seria necessário um esforço teórico intenso, devido à complexidade de sua conceituação. Entretanto, em função do enfoque desta pesquisa sobre o fenômeno do lazer, optou-se por compreendê-lo apenas na sua relação com a ludicidade.

Apresentados os recortes teóricos adotados sobre os conceitos do lazer e seus elementos centrais, essa pesquisa, inserida no campo investigativo da

educação, reconhece que todo tempo lúdico, escolar ou extraescolar, para além da formação técnica, é um potente canal de formação humana, isso porque a atividade, linguagem ou experiência lúdica tende a ser realizada com maior ânimo e alegria e, desta forma, ao considerar-se a ludicidade conforme a concepção defendida por Luckesi (2014), pode-se pressupor um envolvimento mais amplo e significativo para o processo formativo dos sujeitos, sendo, o lazer uma das dimensões da vida com maior propensão a potência lúdica, o tempo/espço em que as experiências desta natureza são vividas são tão necessários quanto outros para o desenvolvimento humano e das aprendizagens adquiridas ao longo da vida; por estas razões seus valores e significados precisam ser considerados e vivenciados durante a trajetória de formação dos sujeitos.

O fenômeno do lazer, ao ser compreendido como uma dimensão da vida e da cultura humana, além de assegurado como direito social de todos pela Constituição brasileira, não pode ser invisibilizado nos processos formativos em quaisquer contextos da educação, seja na educação formal, informal ou não formal. Haja vista que, as experiências de lazer são capazes de estabelecer no cotidiano profundas relações com a cultura e a educação dos sujeitos.

Entretanto, o lazer pode também constituir-se em elemento de conformismo, alienação e simples consumo quando não problematizado e trabalhado de maneira pedagógica, ou seja, intencional, nos diferentes espaços de formação por onde os sujeitos transitam. Como ainda é visto na sociedade contemporânea, há uma prevalência da perspectiva funcionalista do lazer, que reforça a performance, o rendimento, práticas compulsórias em busca de atingir uma moda ou status, conforme Marcellino (2000, 2008). Tal corrente compreende que as experiências de lazer são intercedidas por uma ordem hegemônica estabelecida, a qual pode ser caracterizada como de cunho romântica, moralista, compensatória ou utilitarista. Ambas buscam a manutenção da ordem e a paz social.

Para que os sujeitos e grupos possam passar de práticas conformistas ao desenvolvimento criativo nas experiências de lazer, não basta apenas reconhecê-lo, mas garanti-lo como direito social de todos para que seja capaz de contribuir efetivamente para o desenvolvimento da cidadania e da emancipação humana. Bem como, considerá-lo numa perspectiva popular que leve as pessoas a conviverem

melhor em suas respectivas comunidades (FALCÃO; SARAIVA, 2007), pois este tempo/espço é também de sociabilidade e de construção de uma consciência individual e coletiva. representativa de uma nova relação entre corpo, conhecimento e sensibilidade, expressão de um projeto de educação multilateral (MARCARENHAS, 2007).

Por isso, a educação torna-se central na superação de propostas que considerem apenas as visões funcionalistas do lazer, para que esse fenômeno possa também se constituir em um espaço de sobrevivência dos valores humanos e de resistência à ordem social estabelecida (MARCELLINO, 2000).

As experiências de lazer podem se apresentar como um potente agente educativo capaz de contribuir com novas formas, valores e condutas dos sujeitos e grupos. Nesse sentido, os estudos do lazer que caminham em direção a uma abordagem crítica desse fenômeno, olham também para as possibilidades de desenvolvimento pessoal e social, formas de contestação, mobilizações, processos de formação, exercício de liberdade e cidadania num diálogo com a cultura e a educação.

O lazer, enquanto fenômeno sociocultural composto pela interrelação entre tempo/espço e ludicidade é influenciado também pela atitude dos sujeitos perante a experiência vivenciada, praticada ou fruída. Assim, o caráter atitudinal das pessoas, isto é, a postura e escolha diante das opções de lazer que se têm, perpassa a esfera da educação que se teve para gerir e administrar essas experiências na vida cotidiana.

Marcellino (2018) dá melhores esclarecimentos sobre o aspecto da atitude perante as decisões que envolvem o lazer na vida cotidiana.

O tratamento do lazer de forma não reducionista ou generalista deve considerá-lo não apenas como atividade, mas como manifestação humana, com determinadas características de tempo ("livre "ou "disponível"), e de atitude ( possibilidade de adesão, prazer propiciado e condições de descanso, divertimento e desenvolvimento pessoal e social), de modo não isolado nessa ou naquela atividade, mas relacionado com as outras esferas de atuação humana -trabalho, escola, família, etc [...] (MARCELLINO, 2018, p. 6).

Desse ponto de vista, o aspecto da atitude nas decisões que envolvem as experiências de lazer está atrelado não só à escolha de uma atividade, mas também a uma série de condições como tempo conquistado, acesso às experiências e a

disponibilidade do sujeito ou grupo. Marcellino (2018) também destaca a integralidade com outras dimensões da vida como um elemento fundamental nas manifestações do lazer.

Uma tendência na sociedade contemporânea, especialmente nas cidades urbanas, é a centralidade do consumo no que se refere às experiências de lazer. Se observa cada vez mais, no Brasil, uma expansão dos negócios envolvendo o lazer mercadológico que prioriza o gozo e o prazer imediatos, em detrimento dos conteúdos voltados ao caráter social, educativo e de cidadania que esse fenômeno pode apresentar.

Por isso, em tensão a esse lazer sucumbido à indústria e ao mercado, as políticas públicas se revelam como um dos caminhos para assegurar esse direito social à população. Quando constituída junto à comunidade, uma política pode democratizar o acesso ao direito ao lazer numa perspectiva que conduza ao crescimento pessoal e coletivo, à fruição da cultura e à vivência privilegiada da visão lúdica.

Questões como a dinâmica do tempo social disponível para o lazer, espaços públicos qualificados que atendam aos reais interesses dos sujeitos/grupos e um projeto de educação que aborde a cultura e o lazer numa perspectiva crítica e cidadã fazem parte de um conjunto de ações que precisam ser consideradas pelo Estado ao definir políticas públicas de acesso ao lazer para a população.

O que se almeja é o acesso ao lazer articulado a um projeto de educação cidadã, um projeto que ao passo em que procura expressar a possibilidade de apropriação do lazer como um tempo e espaço para a prática da liberdade, para o exercício da autodeterminação de indivíduos e coletividades, busca traduzir a qualidade social de uma sociedade cujo direito ao lazer pode ter seu reconhecimento alicerçado sobre princípios como planificação, participação, autonomia, organização, justiça e democracia, deixando de ser monopólio o instrumento daqueles que concentram poder econômico (MASCARENHAS, 2007, p. 3).

Nesse sentido, cabe também ao poder público garantir o acesso a espaços qualificados em que o cidadão possa fruir e decidir sobre suas experiências no âmbito do lazer. E não somente ficar refém de ações utilitarista - fundamentadas na perspectiva do controle social do tempo livre ou para alienação e reprodução de padrões.

Por fim, é preciso reconhecer que a problemática do lazer no mundo contemporâneo é cada vez mais evidente e disputada por distintas esferas sociais, sendo um tempo/espaço capaz de reforçar os valores ligados à produção e ao trabalho ou de legitimá-lo como um momento de recuperação dessa força de trabalho reprodutor das práticas de consumo bens e serviços ou tempo/espaço de apropriação da cultura humana nas suas várias possibilidades de manifestação e fruição.

Dado isso, considera-se que a escola pode ser um espaço catalisador de reflexão sobre os direitos sociais e as demandas de sua comunidade, capaz de problematizar as necessidades locais e importância de uma organização coletiva que possa reivindicar outros espaços, bem como pode contribuir oportunizando aos sujeitos possibilidades de vivenciar o tempo/espaço de lazer numa perspectiva crítica e não somente funcionalista.

Nesse sentido, o próximo capítulo trata-se de uma tentativa em articular as relações entre escola, lazer e comunidade.

### **3 ESCOLA, LAZER E COMUNIDADE: APROXIMAÇÕES NECESSÁRIAS**

#### **3.1 LAZER E ESCOLA**

Aproximar o lazer do contexto da escola e dos processos educativos que se dão nela, em geral, não é tarefa fácil, isto porque, frequentemente, o lazer é julgado em oposto às experiências obtidas através do ensino formal, esse fenômeno é mais recorrente conforme avançadas as etapas da escolarização, como do Ensino Fundamental para o Médio, por exemplo. No Brasil, a formação realizada pela instituição escolar cada vez mais é imbuída de tratar dos conhecimentos técnicos e a preparação dos sujeitos para o mundo do trabalho, deixando em segundo plano as aprendizagens e experiências ligadas à cultura e ao lazer.

Quando desenvolvidas no contexto escolar, estas experiências ligadas à dimensão do lazer partem da realização de eventos comemorativos ou atividades no campo das artes ou dos esportes desenvolvidas no tempo extracurricular, no sentido de sua materialização em um tempo liberado das obrigações escolares. Porém, notam-se a ludicidade e a liberdade, aspectos subjetivos que tendem a se manifestar nas várias brechas do cotidiano escolar, como: nos recreios, brechas de tempo nas entradas e saídas, intervalos entre aulas etc., conforme apontam os estudos de Rechia (2006) e Andrade (2020) no campo da Educação.

Esse conjunto de situações se configura em oportunidades para a vivência e aprendizado do lazer dentro do ambiente escolar e em meio aos múltiplos processos educativos. Nesse sentido, acredita-se que a negação das relações entre o lazer e a escola são equivocadas, à medida que não reconhecem os valores desse fenômeno no contexto da escolarização.

Tal como demonstra Marcellino (2000), é necessário reconhecer a interdependência entre o lazer, a escola e os processos educativos, desde que a função primordial da educação escolar seja respeitada. Essa nova demanda, exige uma prática educativa que considere o lazer um canal possível de atuação no plano cultural, além da necessidade de promover processos educativos que envolvam experiências prazerosas para os estudantes.

Nessa direção, os estudos de Saviani (2012, p. 12), realizados no Brasil, avançam na ideia de educação ao concebê-la como “produção de ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades, saberes ligados a natureza e a cultura, isto é, o conjunto da produção humana”. Fundamentada nessa perspectiva, é preciso considerar a educação um processo permanente de apropriação da cultura historicamente produzida e que ocorre nas múltiplas facetas da vida humana, não somente no contexto da escola, mas também da família, do trabalho, da religião, do lazer etc. Desse modo, Saviani contesta a insistência em uma educação meramente tradicional que não leva em conta o quadro cultural mais amplo da população.

Ao reconhecer a educação como um processo da produção cultural humana e que ocorre por meio das relações dos sujeitos uns com os outros em diferentes espaços sociais, é inevitável não considerar a dimensão política no universo da educação, portanto, não sendo possível falar em neutralidade. Nesse sentido, Paulo Freire (1967), há mais de 50 anos, alertava para a dimensão política ideológica presente nos processos que envolvem a educação, ao dizer que para o educador todo processo educativo é um ato político. Gadotti (2012, p. 10) também chama a atenção para o aspecto político na educação, ao afirmar que “toda proposta educativa é composta por tendências, correntes e concepções que impregnam valores e princípios de uma certa visão de mundo, não sendo possível uma neutralidade”. Assim, toda proposta de educação, seja no contexto escolar ou em outros espaços sociais, sempre leva consigo uma intencionalidade permeada por significados, valores, condutas e práticas dos indivíduos ou grupos envolvidos nesses processos.

A possibilidade da educação se efetuar nos vários contextos sociais permite reconhecer estes espaços para além daqueles considerados formais de aprendizagem como a instituição escolar. E, assim, ampliar o conjunto das experiências vivenciadas em todos os espaços da cidade pela ação das organizações governamentais ou não (PACHECO, 2004). Por isto, é fundamental que os contextos em que a educação se materializa dialoguem de forma complementar e não oposta, reconhecendo que os processos educativos estão para além do interior da sala de aula, assim como para além dos muros da escola e que a responsabilidade sobre a educação é de todos que fazem parte da sociedade.

Recorre-se à configuração proposta por Gohn (2016), na qual a educação se dá em contextos e instituições distintos. Para a autora, a educação formal é aquela proveniente da escola e de seus procedimentos como disciplinas, normas e regras. A educação informal diz respeito à assimilação da cultura local, a família, a religião e pelo pertencimento ao território onde está situada. Já a educação não-formal engloba os saberes e os aprendizados gerados ao longo da vida, principalmente em experiências envolvendo a participação social, cultural ou política em determinados processos de aprendizagens, tais como projetos sociais, movimentos sociais etc. E sempre há uma intencionalidade nestes processos (GOHN, 2016).

Diante do entendimento mais amplo sobre o fenômeno da educação, se faz necessário a superação de paradigmas já ultrapassados que isolam os processos educativos apenas no tempo/espaço escolar para uma educação que considere as dimensões culturais vivenciadas nos tempos sociais e nos espaços da cidade. Os processos educativos se apresentam como uma das várias influências que contribuem para o delinear do estilo de vida adotado pelos sujeitos ao longo da vida. De modo que, a escola se torna um espaço social fundamental de disseminação de experiências e oportunidades, inclusive no campo do lazer, especialmente, em contextos mais carentes, nos quais as vivências são limitadas (SCHWATZ *et al.*, 2016).

Embora a escola pública, em sua maioria, ainda se organize com base nos modelos tradicionais da educação, monopolizando as práticas educativas nos períodos formais do ensino, já existem intervenções provenientes da própria instituição que buscam contemplar a dimensão do lazer como uma possibilidade educativa. De modo geral, essas propostas utilizam o espaço escolar, mas estão situadas no contexto da educação não formal, isto é, no tempo extraescolar.

Para autores como Pacheco (2004), as intervenções da escola que abordam o tempo de lazer não se dão pelo reconhecimento desse fenômeno como uma necessidade humana e uma dimensão da cultura, tampouco pela valorização das possibilidades educativas do lazer. O autor critica o acúmulo de funções sociais que se impõem sobre a instituição escolar e a carência de serviços públicos em outros espaços da cidade que geram o uso da escola como equipamento de lazer comunitário, numa tentativa estatal de combater a violência e ocupar o tempo livre dos estudantes. De

modo que a escola seja incapaz de resolver esse tipo de problema, talvez consiga apenas atenuá-lo, na medida em que são obstáculos sociais de maior amplitude que estão relacionados, sobretudo, à falta de oportunidades para os jovens e outros membros dessas comunidades.

A Associação Cidade Escola Aprendiz, idealizadora do Projeto Bairro-Escola,<sup>15</sup> também fez a mesma crítica sobre a pressão sofrida pelas escolas quanto à solução dos problemas e desigualdades sociais:

As escolas são pressionadas a oferecer todas as respostas, mas não conseguem dar conta nem das suas funções elementares. Em parte, por conta de problemas passíveis de serem resolvidos se o nosso país levar mais a sério a educação (CIDADE ESCOLA APRENDIZ, 2008, p. 13).

No entanto, a responsabilização pelos problemas sociais não cabe somente à instituição escolar, mas sim a todo o conjunto da sociedade, igualmente a tarefa do educar que não se restringe somente à escola.

De fato, a escola pública contemporânea parece estar sobrecarregada com tantas demandas sociais que incidem sobre ela, ao mesmo tempo em que não possui estrutura, investimentos e nem apoio para dar conta de tantas questões. Contudo, não se pode negar que o ambiente escolar é de fato uma das instâncias mais importantes no contexto da infância e juventude, visto que ao lado da família e da comunidade, a escola é uma das protagonistas na formação de crianças e adolescentes.

Tendo em vista os apontamentos, é possível dizer que a educação se desenvolve nos diferentes tempos/espços sociais e que sobre a instituição escolar incidem as demandas sociais da população, entre elas, a necessidade por lazer.

Nesse sentido, as experiências de lazer podem ser potenciais esferas de formação dos sujeitos, pois possuem como elemento central a dimensão lúdica e as possibilidades de maior liberdade e criatividade dos sujeitos. Além de serem manifestadas em um tempo/espço no qual se desenvolve a aquisição da cultura e de outros conhecimentos tão almejados pelo campo educacional.

---

<sup>15</sup> Cidade Escola Aprendiz é uma Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP) que busca contribuir para o desenvolvimento dos sujeitos e suas comunidades por meio da promoção de experiências e políticas públicas orientadas por uma perspectiva integral da educação. Colocou em prática o modelo de gestão das potencialidades educativas através da transformação do espaço escolar em uma extensão da própria comunidade.

Diante disso, o lazer se tornou um desafio cotidiano nas escolas, sendo muitas vezes colocado como fator oposto ao processo de formação dos estudantes. Esse estigma revela a forte presença das abordagens funcionalistas do lazer, inclusive no contexto escolar que o enxerga tão somente em suas funções utilitaristas e compensatórias, desconsiderando seus aspectos lúdicos e educativos.

No Brasil, verifica-se que, após a redemocratização do país e a promulgação da Constituição, a atenção das políticas públicas se volta para a concepção de uma educação que considere também os processos educativos advindos da cultura e do lazer. Segundo os estudos de Gohn (2011), a partir dos anos 90, em virtude das transformações nos diversos setores da sociedade, os processos de aprendizagem passaram a valorizar também os aspectos sociais e culturais dos indivíduos em contextos curriculares e extraescolares.

Respostas a isso, foram as próprias legislações e documentos oficiais concebidos entre o final do século XX e início do XXI que tratam da educação brasileira. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei n.º. 8.069/90, no artigo 53 dedicado ao direito à educação, à cultura, ao esporte e ao lazer, assegura:

I- Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II- direito de ser respeitado por seus educadores; III- direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores; IV- direito de organização e participação em entidades estudantis; V- acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência (ECA, 1990, p. 23).

Pontos parecidos também são vistos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), n.º. 9.394/96, no artigo 3º, em que se estabelecem onze princípios do ensino no país, dentre eles, “II- liberdade de aprender, ensinar, pesquisa e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; X- valorização da experiência extraescolar e XI- vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais”.

Esse salto na concepção da educação já era defendido por Freire na década de 80. Segundo Mascarenhas (2004, p. 30), Paulo Freire, naquela época, já alertava para a necessidade de a educação ganhar outros espaços para além dos muros da escola, bem como da dimensão cultural ser considerada como eixo central nesse processo.

As pesquisas de Marcellino, no fim do século XX, também chamaram a atenção para a necessidade de um salto nos modos de conceber o lazer no campo educacional. Para ele, é preciso considerar as funções educativas do lazer, seja do ponto de vista meramente reprodutor, quer de uma perspectiva reformista, ou mesmo como instrumento possível de transformação da ordem social. O referido autor não nega a possibilidade de que a vivência de valores no tempo de lazer pode ocorrer também numa perspectiva reprodutivista da estrutura vigente, mas destaca que em outra perspectiva a vivência desses valores pode denunciar, anunciar valores diferentes dos dominantes, imaginar, criar e vivenciar uma sociedade diferente (MARCELLINO, 2000).

O autor concebe o lazer como portador de um duplo aspecto/processo educativo – veículo e objeto de educação, considerando-se assim, não apenas suas possibilidades de descanso e divertimento, mas também de desenvolvimento pessoal e social. Com relação à educação pelo lazer, o autor propõe:

como veículo de educação é necessário considerar suas potencialidades para o desenvolvimento pessoal e social dos indivíduos. Tanto cumprindo objetivos consumatórios, como o relaxamento e o prazer propiciados pela prática ou pela contemplação, quanto objetivos instrumentais, no sentido de contribuir para a compreensão da realidade, as atividades de lazer favorecem a par do desenvolvimento pessoal e social, pelo reconhecimento das responsabilidades sociais, incentivo ao autoaperfeiçoamento, oportunidades de contatos primários e de desenvolvimento de sentimento de solidariedade (MARCELLINO, 2000, p. 60).

Pensar a proposta do lazer como veículo de educação trata-se de considerar a propensão educativa dessas práticas e a possibilidade de educação por meio das experiências de lazer. Com relação ao lazer como objeto de educação, o autor considera que “para o desenvolvimento de atividades de lazer no tempo disponível é necessário o aprendizado, isto é uma educação para o lazer” (MARCELLINO, 2000, p. 57).

A educação para o lazer acontece por meio da aprendizagem, estímulo e iniciação dos conteúdos culturais e isso possibilita a passagem de níveis menos elaborados do conhecimento para níveis mais elaborados e complexos. Nesse processo de aprendizado, a escola, assim como outras instituições (igreja, família, entre outras), se torna espaço privilegiado para atuação no âmbito da educação para

o lazer (MARCELLINO, 2002). Entretanto, o ator adverte que a educação para o lazer não pode privilegiar o exercício do próprio lazer, pois isso denota a crença na superioridade da ação cultural sobre a atuação escolar. Assim, torna-se necessário uma educação crítica que reflita sobre o uso do tempo e das práticas de lazer da sociedade.

Esse duplo aspecto educativo do lazer significa que tal fenômeno pode atuar como veículo ou objeto de educação, ou seja, pode gerar transformações através da cultura para a vivência do lazer ou por meio das experiências de lazer (MARCELLINO, 2000).

Nesse sentido, o lazer para além de um direito social previsto na Constituição, assim como a educação, pode ser também uma possibilidade de produção de cultura, elemento integrador do exercício da cidadania, campo privilegiado para a manifestação do lúdico, da liberdade e do prazer, além de instrumento de transformações pessoais e sociais (MARINHO, 2004).

Porém, visualiza-se ainda que o campo educacional pouco se debruça sobre pesquisas que envolvam a relação direta entre lazer e educação e suas possibilidades educativas. Schwart *et al.* (2016) apontam que há uma lacuna maior ainda na literatura que evidencie as perspectivas de educação para o lazer, isto é, o aprendizado crítico para o desenvolvimento de práticas no tempo disponível dos sujeitos. Além da falta de políticas públicas voltadas à dinamização de conteúdos éticos e da promoção de experiências que favoreçam os níveis de saúde e qualidade existencial, com valorização e foco na gestão do lazer e no direito ao lazer.

Tem sido visualizado no país nas últimas décadas, o surgimento de projetos e iniciativas no campo da educação que buscam enfrentar mais de perto a questão do lazer e a relação com a escola e os processos educativos.

O prédio e as dependências da escola pública poderiam ser uma alternativa para o desenvolvimento de alguma atividade de lazer que contribuísse para minorar a falta de opção da população, propondo atividades diferenciadas nos momentos ociosos para os jovens e a comunidade (PARO, 2000, p. 314).

Assim, o lazer pode ser elemento de aproximação entre a comunidade e a instituição escolar por meio de experiências individuais ou coletivas, capaz de conferir aos sujeitos a articulação entre os diferentes processos formativos, bem como

fortalecer a cultura local. Todavia, pode também evidenciar o caráter compensatório ou assistencialista de iniciativas que buscam preencher o tempo da comunidade com atividades desarticuladas de uma formação crítica.

É comum os programas recorrerem ao imprevisto de usar a escola apenas como equipamento público, servindo a diversas demandas sociais, desconsiderando sua dimensão, como agência educativa. É nesse sentido que essas intervenções podem atuar muito mais como forma de controle social do que como estratégias de valorização humana (PACHECO, 2004).

Em vista disso, investigações densas sobre a interação da comunidade com a escola se fazem necessárias no campo da Educação, visto que são poucas as pesquisas que tratam do tema. Assim, um estudo sobre as propostas de utilização do espaço escolar para iniciativas ligadas ao lazer merece aprofundamento. Em sua maioria, esse tipo de intervenção costuma ter mais espaço em eventos comemorativos, projetos de contraturno escolar e programas nos finais de semana. Tais experiências ocorridas no interior das escolas, nos períodos extracurriculares, podem revelar aspectos importantes sobre as demandas de acesso ao lazer em determinada comunidade.

A apropriação do espaço da escola para práticas que vão além da escolarização, não faz parte da realidade de todas as escolas, no entanto, para aquelas comunidades onde isso ocorre acredita-se que haja uma maior participação comunitária nas decisões políticas do bairro, pois o movimento de apropriação dos equipamentos sociais desperta maior clareza dos moradores com relação aos problemas e potenciais do bairro. Gerando o que Bruhns (1997) chamou de práxis do lazer:

Onde através da participação ativa dos indivíduos na organização e utilização do meio e/ou espaço, são potencializados os aspectos de identidade e intimidade do sujeito com o espaço, tornando possível uma maior troca de informações e interpretação da realidade em que vive. Portanto, além dos espaços públicos destinados ao lazer, a escola pública pode ser também um dos espaços para a prática democrática do lazer (BRUHNS, 1997, p. 43).

Para Gadotti (2005), a educação não-formal trata-se de uma atividade educacional organizada, sistemática e executada fora do quadro do sistema formal que pode oferecer tipos selecionados de ensino a determinados subgrupos da

população. No entanto, para o autor, o direito à educação precisa extrapolar os limites da escola e integrar outros espaços da cidade. Nesse sentido, a própria instituição tem um papel importante de mobilização da sua comunidade e prol da participação nas decisões que envolvam a escola e o próprio bairro por meio da educação não-formal.

Gohn (2006) é a favor da transformação das escolas em “centros de referência civilizatórias” nos bairros onde se localizam, propondo a articulação entre educação formal e não formal para dar vida e viabilizar mudanças significativas na educação e na sociedade como um todo. Para a autora, a educação não-formal sempre foi tida como um campo de intervenção de menor importância no país, de modo que os projetos dela provenientes tendem a intervir como uma espécie de enquadramento social dos jovens brasileiros.

### 3.1.1 Espaço escolar

A escola a partir da compreensão adotada aqui, apesar de ser sobrecarregada com muitos dos problemas sociais, é de fato um dos espaços privilegiados para a fruição e aquisição de experiências, trocas e aprendizagens nas diversas dimensões da vida, sobretudo nas fases da infância e adolescência.

Para Malanski (2013), a escola define-se a partir do trio formado pela comunidade escolar - alunos, professores e funcionários -, pelo programa pedagógico ideologicamente e institucionalmente estabelecido e pelo espaço arquitetônico simbolicamente caracterizado e organizado para o desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem e da socialização.

Nesse sentido, a interrelação entre esses três aspectos constitui a instituição escola e o espaço material apresenta-se muito além de um pano de fundo, no qual são vividas as experiências e práticas escolares. De acordo com Frago e Escolano (2001), “o espaço tem de ser analisado como um construto cultural e a arquitetura escolar é parte do programa de uma política educacional”.

Tendo em vista a grande importância do espaço escolar na organização do sistema escolar e, também a interferência exercida nas práticas e aprendizagens

vividas pelos sujeitos, se faz necessário maior aprofundamento acerca de tais discussões no contexto da Educação.

Para Escolano (1998), os espaços educativos podem ser entendidos como parte do currículo oculto, pois são lugares dotados de significados e transmitem estímulos, conteúdos e valores. Para ele, “[...] a arquitetura escolar pode ser vista como um programa educador [ou não], como elemento do currículo invisível ou silencioso, ainda que ela seja, por si mesma, bem explícita ou manifesta” (ESCOLANO, 1998, p.45).

Considerando isso, o espaço escolar, aparentemente uma mera estrutura estática, é, na verdade, parte integrante de um contexto macro e um reflexo das representações sociais exercidas nele e sobre ele. Para Kozel (2007, p. 117), “o espaço não é somente percebido, sentido ou representado, mas também vivido. As imagens que as pessoas constroem estão impregnadas de recordações, significados e experiências”. Assim, um espaço pode se transformar em lugar, à medida que ele passe por um processo de apropriação e significação. Lugares são, conseqüentemente, centros de significados, possuindo muitos símbolos aparentes.

Santos (2010) também destaca a atenção para a dimensão estética e subjetiva que também devem ser constituídas enquanto elementos simbólicos para os sujeitos. De acordo com o autor, aspectos como a falta de sentido – dimensão subjetiva – e a demora ou falta de manutenção dos espaços refletem na sua qualidade estética e nas reais possibilidades de apropriação destes espaços.

Na programação regular das escolas, os pátios e áreas externas ainda são pouco utilizados enquanto ambientes de aprendizagem, muitos profissionais da educação ainda limitam suas atividades pedagógicas apenas às salas de aulas, concentrando o uso dos pátios e das áreas externas para tempo do recreio e as atividades vinculadas à Educação Física. Buscando superar essa realidade, Martins (2013) reforça o argumento de que os espaços físicos, como pátios, quadras e áreas externas, são elementos potencializadores da prática pedagógica e devem ser entendidos como ambientes de aprendizagens e apropriações coletivas e individuais. O pátio escolar, além de representar um lugar comum de socialização, exploração, experimentação e um ambiente de extensão das salas de aula, tem uma importância em seu papel complementar e renovador das atividades pedagógicas convencionais,

podendo assim valorizar a importância do “brincar”, dos jogos coletivos e das relações interpessoais e possibilitar que estabeleçam as identificações e apropriações coletivas e individuais (MARTINS, 2013).

Assim, quando planejados e organizados, os espaços da escola podem ser possibilidades educativas por meio de diferentes experiências no tempo/espaço curricular e extracurricular, pois são capazes de potencializar as vivências e sensações diversificadas, incluindo vários interesses culturais para além da dimensão física/esportiva.

### **3.2 POLÍTICAS PÚBLICAS VOLTADAS À UTILIZAÇÃO DA ESCOLA COMO ESPAÇO DE LAZER**

Pensar a abordagem das políticas públicas nesse contexto torna-se importante, pois muitas das iniciativas de abertura das escolas para o desenvolvimento de outras experiências que superam o ensino formal no espaço escolar são provenientes de projetos sociais financiados por políticas públicas educacionais em parceria com o terceiro setor.

No estudo das políticas públicas, é preciso considerar que essas são compreendidas a partir do enfoque adotado e do contexto social, cultural, político e histórico em que cada política está inserida. De modo geral, elas se orientam por etapas, que vão desde a identificação do problema, agenda, tomada de decisão até a implementação, monitoramento e avaliação (RAMOS; BREZINSKI, 2014). Além disso, sua competência quase sempre é associada à responsabilidade do poder público, nos âmbitos municipal, estadual e federal. Todavia, ressalta-se que outros setores e a sociedade civil também estão envolvidos nas decisões sobre as políticas públicas.

Os envolvidos nesse processo incluem não só o Estado, mas também outros partidos políticos, equipes de governo, associações profissionais e comunitárias, movimentos sociais, corpo técnico, juízes, mídia, grupos de pressão, sindicatos, empresas, organizações do terceiro setor e demais atores sociais (PYZIAK, 2015, p.29).

As políticas públicas sofrem tensões e são carregadas de conflitos por parte dos diferentes interesses. Ao considerar as instabilidades e o jogo de interesses táticos e estratégicos da sociedade contemporânea é preciso reconhecer que as políticas

públicas não são dadas à população de modo espontâneo, mas sim, resultantes das demandas, tensões, conflitos, discussões, pesquisas e disputas que emergem de uma realidade social. Por isto, é preciso ter em vista que uma política pública eficiente tende a ser construída a partir da dimensão democrática, na qual haja espaço para uma ampla discussão com os gestores públicos, profissionais envolvidos e com a população afetada pelas respectivas ações.

Por esses motivos é que se faz necessário compreender as políticas públicas numa perceptiva ampliada e contextualizada, sem deixar de lado as minúcias de cada realidade onde elas se desenvolvem. Autores como Teixeira (2002), compreendem que um conjunto de iniciativas, decisões, prioridades, esforços e investimentos públicos voltados a um setor da sociedade correspondem às ações de uma política pública.

[...] diretrizes, princípios norteadores de ação do poder público; regras e procedimentos para as relações entre poder público e sociedade, mediações entre atores da sociedade e do Estado. São, nesse caso, explicitadas, sistematizadas ou formuladas em documentos (leis, programas, linhas de financiamento), orientam ações que normalmente envolvem aplicações de recursos públicos. Nem sempre, porém, há compatibilidade entre as intervenções e declarações de vontade e as ações desenvolvidas (TEIXEIRA, 2002, p. 2).

Com esta afirmação, Teixeira (2002) faz a crítica com relação à distância existente entre o que é preconizado pelo plano de ação de uma política pública e o que é concretizado na prática, sendo necessário observar o cotidiano social para o qual tal política é voltada.

No Brasil, por exemplo, existem inúmeros princípios, regulamentos e legislações que amparam os direitos sociais dos cidadãos, entretanto, as desigualdades de acesso revelam uma discrepância entre o que está assegurado na legislação e o que se coloca de fato na realidade social. De modo que, por vezes, as ações públicas não consideram as reais necessidades da população ou então não dão conta de amparar aqueles que mais precisam.

Embora as políticas públicas sejam passíveis de críticas e questionamentos, é necessário reconhecer que quando elaboradas de maneira organizada e coletiva elas podem gerar impactos positivos a curto e longo prazo, sendo fundamental o desdobramento de ações para o desenvolvimento de todos os setores sociais. Suas ações se desdobram em diversos campos estratégicos de intervenção do Estado na

sociedade e são classificadas conforme seu conjunto de características. Para Dias e Matos (2012), as políticas públicas podem ser divididas em grupos de política macroeconômica, política administrativa, política externa, política setorial ou política social.

Sem dúvida, todas as ações realizadas por meio de uma política pública, seja ela qual for, geram impactos para a sociedade, contudo, as políticas consideradas sociais parecem ser as que mais afetam a vida cotidiana das pessoas, pois estas abrangem os serviços de saúde, educação, habitação, lazer, previdência social, saneamento básico entre outras questões pertinentes à qualidade de vida da população. Nesse sentido, Santos e Amaral (2010, p. 2) consideram que as políticas sociais “têm por objeto intervir nos direitos sociais básicos que diferentemente dos demais direitos compõem a noção de cidadania. Direitos civis e políticos – só são efetivados por meio da ação positiva do Estado”. Além do mais, as políticas sociais possuem como principal característica a dimensão da transversalidade, ou seja, os objetivos e resultados almejados em uma política pública de determinado setor devem atravessar diversos outros setores (CARVALHO, 2007).

Segundo a pesquisa de Thomassim (2006), que realizou um levantamento das publicações que tratam das políticas sociais no país, existe uma propensão em abordá-las a partir de duas perspectivas recorrentes, a apologista e a crítica. Para o autor, a primeira compreende os projetos sociais de modo mais romantizado, crendo que esses são capazes de proporcionar a integração social, combate à violência, prevenção ao uso de drogas, promoção de saúde e a construção de um futuro melhor. Já a perspectiva crítica, entende que a criação de programas e projetos sociais só existe porque o Estado não atende de forma efetiva as necessidades da população, isto é, tais propostas se apresentam como mecanismo de reprodução do poder e da ordem hegemônica. De modo, que muitas vezes tais projetos se concretizam em ações isoladas e não articuladas com a realidade de cada comunidade (THOMASSIM, 2006).

Apesar dos problemas inerentes às políticas sociais, especialmente no campo da educação e do lazer, é preciso reconhecer que elas são uma das alternativas mais viáveis para suprir as demandas por bens e serviços para a população mais carente. Dessa maneira, acredita-se que não se pode meramente rotular os programas

derivados das políticas sociais a partir da visão apologista ou crítica, mas sim analisá-los sob uma perspectiva de seus participantes e profissionais envolvidos.

No caso desse estudo, embora o objeto de investigação seja o lazer enquanto direito social inserido no espaço escolar, as políticas públicas que o abordam dentro da escola quase sempre estão ligadas exclusivamente à área da educação ou da assistência social, sendo dispensada a participação de especialistas em lazer. Essa constatação pode estar associada a diversos fatores, dentre eles, o fato de o lazer ser constantemente inferiorizado quando equiparado aos outros direitos sociais nos documentos e nas narrativas oficiais. Bem como, não é reconhecido enquanto uma prioridade na agenda das políticas públicas brasileiras. Segundo Santos e Amaral (2010), a própria Constituição Federal brasileira não o desdobra em outros documentos e não diz como o lazer deve ser implementado, além de não possuir orçamentos necessários para assegurá-lo a toda a população.

O lazer ou está ausente de políticas que têm como objeto a cultura ou, nas políticas sociais, está frequentemente subordinado a setores como saúde, educação, esporte, segurança e previdência social, em geral, impregnados de proposições compensatórias e funcionalistas, como se não possuísse significados e sentidos nele mesmo (SANTOS; AMARAL, 2010, p. 6).

Deste modo, o direito ao lazer aparece pouco como um objeto principal das políticas sociais, pois está incluído em ações de outros setores, como: saúde, esporte, educação e proteção social. E quando aparece tende a promover ações pontuais e desarticuladas de um projeto maior. Conforme percebe Mascarenhas (2007, p. 2), “existe uma tendência das políticas que envolvem o lazer desenvolverem ações focalistas ou de compensações pontuais, visando o funcionamento sistêmico e a conservação da ordem institucional”.

Contudo, cabe ressaltar que apesar das críticas realizadas ao tratamento do lazer dentro das políticas públicas no país, é preciso reconhecer que a Constituição Federal de 1988 representou um avanço significativo quanto à legitimação e proteção dos direitos sociais, inclusive no âmbito do lazer. Visto que, anterior a ela, as políticas públicas voltadas às necessidades do povo eram ainda mais escassas e restritas a uma determinada camada privilegiada da população.

Todo esse quadro apresentado relaciona-se ao fato de o lazer ser frequentemente contemplado em outras políticas públicas sociais que não as específicas para a área. Nesse sentido, nota-se que as políticas educacionais têm assumido um importante papel no fomento de práticas educativas que giram em torno da cultura, do esporte e do lazer no Brasil, tais práticas têm se materializado em programas e projetos sociais fomentados por estados e municípios, além da participação de empresas privadas, organizações não-governamentais (ONGS), terceiro setor e demais instituições da sociedade civil.

Nesse cenário, as práticas educativas em torno do lazer, esporte e cultura são possibilidades de vivenciar e experimentar ações e atividades que muitas vezes não estão presentes no cotidiano das pessoas com o objetivo de reduzir a violência, promover a paz, gerar processos educativos e materializar parcerias de cunho econômico, político e social (ALVES, 2018, p.100).

Essa ascensão de programas sociais no país está atrelada ao movimento ocorrido na primeira década desse milênio, na qual as ONGs, que antes serviam de apoio aos movimentos sociais, passaram a alterar suas práticas, assumindo um posicionamento mais propositivo e menos reivindicativo. Além disso, surgiu o associativismo nacional, uma junção de esforços entre fundações e organizações do terceiro setor articuladas a empresas, bancos, comércio e indústria que passaram a financiar projetos para a população em parceria com o Estado (GOHN, 2011).

Toda essa conjuntura contribuiu para o lazer se tornar objeto de intervenções governamentais no campo pedagógico em pleno século XXI, seja pelo reconhecimento de seu aspecto educativo seja pela pressão de assegurá-lo minimamente como direito social à população.

Entre a década de 90 e os anos 2000, houve uma intensa mobilização em prol da construção da cultura de paz no mundo, a oferta de educação para todos ao longo da vida, a luta pela erradicação à pobreza e a construção por uma nova escola e programas sociais (NOLETO, 2004, p. 34).

Para a autora, a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura (UNESCO),<sup>16</sup> foi a principal responsável por estimular um programa nacional de abertura das escolas nos finais de semana e a disponibilização de espaços alternativos para atrair crianças e jovens, numa tentativa de reversão do quadro de violência por meio de atividades socioculturais, esportivas e de lazer.

A escola da comunidade tem surgido em momentos críticos da história de vários países, com diferentes características: na Inglaterra da Revolução Industrial, no México revolucionário dos anos 20, na Turquia de Mustafá Kemal e em muitos outros. Nos Estados Unidos, durante a Grande Depressão e a Segunda Guerra Mundial, um movimento se propôs a substituir a escola progressivista, centrada no aluno, pela escola comunitária, que tinha como eixo as necessidades da comunidade, com o fim de tornar a educação mais significativa e a escola uma instituição social mais útil. Como numa rua de mão dupla, a comunidade apoiava a escola e está lhe prestava amplos serviços. Mesmo passada a Guerra, numerosos distritos escolares continuaram a desenvolver tais projetos. Uma das áreas preferenciais de atuação foi a do lazer, esporte e educação física. As instalações escolares eram abertas à comunidade, inclusive nas férias e nos fins de semana, organizando-se inúmeras atividades, entre elas as que se relacionavam a outros setores sociais, como a saúde e a cultura (NOLETO, 2004 apud, GOMES, 2001, p. 71).

Nesse sentido, o uso das instalações da escola pública, naqueles horários em que não são realizadas atividades curriculares, apresenta-se como alternativa importante para as comunidades que vivem nas proximidades das escolas. Isso se deve fundamentalmente à falta de espaços públicos que permitam a realização de atividades de lazer e as limitações econômicas que permitam pagar pelo uso de espaços privados (MENDES *et al.*, 2009).

É preciso ter a clareza de que a abertura da escola às comunidades é de grande importância como oportunidade de acesso a um espaço público e como estabelecimento de um outro tipo de relação dos sujeitos com a escola. No entanto, o espaço escolar não pode se reduzir à função compensatória de suprir a carência por infraestrutura de lazer nos bairros.

---

<sup>16</sup> A Unesco é uma agência especializada da Organização das Nações Unidas (ONU) e desempenha papel importante na política mundial. Seu propósito central é contribuir para a paz e a segurança, estreitando, mediante a educação, a ciência e a cultura, a colaboração entre as nações, a fim de assegurar o respeito universal à justiça, à lei, aos direitos humanos e às liberdades fundamentais, sem distinção de sexo, idioma ou religião.

Faz necessária a elaboração de políticas públicas que assegurem, efetivamente, condições para que as escolas possam disponibilizar seus espaços para o uso da comunidade que vive no seu entorno, constituindo-se, como importante polo de acesso a ações culturais, esportivas e de lazer (MENDES *et al.*, 2009, p. 551).

Tais programas não são essencialmente planejadas para o setor do lazer, mas tendo em vista os serviços que elas oferecem para a comunidade pode-se dizer que as ações desenvolvidas aos finais de semana em escolas públicas caminham numa perspectiva voltadas ao lazer.

Conforme apontou Pacheco (2009, p. 61), “as políticas educacionais por vezes utilizam a educação como um grande espetáculo que se oferece à população, sendo as possibilidades da educação não formal, a cultura, o esporte e o lazer adereços sem os quais o espetáculo não funcionaria”. Sua crítica faz menção à forma como são operadas essas iniciativas pelo Estado, sem que haja de fato um projeto integrado de educação nas suas diversas possibilidades.

Nesse sentido, as experiências no campo do lazer tornam-se objetos das políticas no setor educacional, portanto, pressupõe uma intencionalidade formativa que se reverbera nas ações propostas para os seus usuários.

Assim, se faz necessário um aprofundamento em torno das políticas públicas de cunho social que propõem a abertura da unidade escolar para práticas culturais, esportivas e de lazer. Buscando compreender se as propostas se articulam a um projeto de educação cidadã e se consideram a cultura um canal possível para o desenvolvimento técnico e humano. Ou então, se incidem muito mais enquanto intervenções pontuais e desarticuladas que lançam sobre a escola mais essa demanda social.

No próximo capítulo, busca-se apresentar as estratégias e procedimentos metodológicos adotados para a produção dos dados.

## 4 CAMINHOS METODOLÓGICOS

Este capítulo apresentará os caminhos metodológicos percorridos para a elaboração deste estudo, apontando sua abordagem, métodos e procedimentos adotados para a compreensão dos aspectos sociais, culturais e educacionais do campo investigado.

### 4.1 FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS

A abordagem metodológica desta pesquisa é de natureza qualitativa do tipo descritiva, que tem como objetivo a descrição das características de determinada população ou fenômeno, bem como o estabelecimento de relações entre as variáveis (MARTINS, 2002). Realizada por meio de estudo de caso, com intuito de compreender como uma escola se trans(forma) num espaço de lazer para a comunidade em uma unidade da rede municipal de ensino público de Curitiba, localizada em uma região com poucas alternativas de lazer.

O estudo de caso diz respeito a uma investigação de um fenômeno específico bem delimitado, sem a preocupação de comparar ou generalizar [...] A contextualização é outra peculiaridade. Ela envolve a história do objeto estudado (LUDWIG, 2015, p. 28).

Nesse sentido, a abordagem teórica-metodológica empregada está fundamentada no campo dos Estudos Culturais, baseada nas contribuições teóricas de Michel de Certeau e de autores que abordam temáticas do cotidiano, educação e cultura, pois, conforme enunciam Ludke e André (2013), em vez da ação de uma variável independente, produzindo um efeito sobre uma variável dependente, o que ocorre com os fenômenos que envolvem a educação é, em geral, a múltipla ação de inúmeras variáveis interagindo ao mesmo tempo.

Seu objetivo não será atingido por intermédio de dados numéricos, mas sim, pelo aprofundamento de um fenômeno social. Para Yin (2016), a pesquisa qualitativa possui algumas características específicas:

Envolve estudar o significado da vida das pessoas nas condições em que realmente vivem; difere por sua capacidade de representar as visões e perspectivas dos participantes de um estudo; abrange condições contextuais, sociais, institucionais e ambientais; é guiada pelo desejo de explicar os acontecimentos da vida cotidiana e finalizando procura integrar, coletar e apresentar dados por meio de diversas fontes de evidência (YIN, p. 7, 2006).

Busca-se reunir a participação dos diferentes membros da comunidade escolar, suas práticas e seus conhecimentos relativos ao problema da pesquisa para compor um quadro de análise. Em suma, os resultados e a discussão foram sistematizados e analisados pelo método de triangulação, pois a partir dele é possível realizar a análise em diferentes dimensões, através da combinação e cruzamento de múltiplos pontos de vista (MINAYO, 2010).

## **4.2 ADAPTAÇÕES NECESSÁRIAS**

Antes de adentrar no detalhamento das estratégias metodológicas realizadas na pesquisa, vale-se a ressalva de que a proposição inicial do estudo se concentrava no acompanhamento sistêmico das atividades culturais e de lazer desenvolvidas nas escolas públicas aos finais de semana, bem como, entrevistar os profissionais envolvidos - gestores, professores e voluntários - e a comunidade participante. No entanto, a conjuntura global e local se alteraram devido à pandemia causada pela Covid-19 e, conseqüentemente, a suspensão das atividades escolares e extraescolares conforme o Decreto Municipal n.º 421, de 16 de março de 2020, declarou situação de emergência em saúde pública, em decorrência da infecção humana pelo Coronavírus (COVID-19) e, entre outras medidas, suspendeu gradativamente as atividades nas unidades educativas municipais de forma total a partir de 23 de março/2020 e assim permaneceu até junho/2021<sup>17</sup>.

Diante desse contexto, novos rumos foram criados para dar prosseguimento ao estudo. Dadas às limitações geradas pelo enfrentamento à pandemia, se fez necessária a readequação metodológica da pesquisa e de seu cronograma, pois as

---

<sup>17</sup> Decreto Municipal n.º 421, de 16 de março de 2020; Decreto Municipal n.º 1259, de 24 de setembro de 2020; Decreto Municipal n.º 1457, de 29 de outubro de 2020; Decreto Municipal n.º 260, de 9 de fevereiro de 2021; e Decreto Municipal n.º 525, de 29 março de 2021.

ações de lazer institucionalizadas nas escolas foram paralisadas em Curitiba desde março de 2020, permanecendo até junho de 2021.

No entanto, o uso do espaço escolar para o desenvolvimento de experiências ligadas ao lazer não deixou de ocorrer durante o período da pandemia. Entre os meses de agosto e outubro/2020, em meio às visitas no entorno das escolas contempladas pelo Programa Comunidade Escola, esta pesquisadora observou, de forma distanciada – sem entrar nas dependências da escola a utilização da sua infraestrutura, até mesmo daquelas que os portões se encontravam fechados.

Dado isso, foi preciso reestruturar as estratégias metodológicas para esse contexto, assim, optou-se por escolher um percurso entre outros possíveis e, neste sentido, inspirou-se em Oliveira (2001), compreendendo que a escolha de um método não representa apenas um caminho qualquer entre outros, mas sim um trajeto seguro que ajudará a construir uma representação adequada das questões a serem estudadas.

Nesse sentido, as pesquisas qualitativas na área da educação, de acordo com Alves-Mazzotti (2002), são caracteristicamente multimetodológicas, isto é, usam uma grande variedade de procedimentos e instrumentos de coleta de dados para compreender os fenômenos envolvidos.

Fundamentado nisso, propuseram-se os seguintes procedimentos metodológicos: (1) observações sistemáticas das formas de apropriação da escola e dos seus espaços do entorno; (2) aplicação de questionário não-estruturado com a comunidade; (3) entrevista com a gestão do Programa Comunidade Escola; (4) aplicação de “Protocolo dos espaços e mobiliários<sup>18</sup>” da escola; (5) registros fotográficos. Para tal, utilizaram-se os seguintes instrumentos metodológicos: (1) caderno de campo; (2) questionário não-estruturado<sup>19</sup>; (3) roteiro de entrevista<sup>20</sup>; (4) protocolo de análise dos espaços e mobiliários<sup>21</sup>; (5) aparelho celular.

---

<sup>19</sup> Apêndice 2 e 3.

<sup>20</sup> Apêndice 4.

<sup>21</sup> Esse protocolo de análise já foi utilizado como instrumento metodológico em diversas pesquisas do GEPEC, por isso, possui validade no campo científico. Seu objetivo é orientar a análise sistemática das condições de uso dos espaços e mobiliários escolares (Anexo 1).

### 4.3 PRIMEIROS PASSOS

A trajetória de seleção do local da pesquisa iniciou-se em julho/2019, momento em que a pesquisadora percebeu que algumas escolas próximas a sua residência eram utilizadas nos finais de semana pela comunidade, a partir daí, foram realizadas observações esporádicas nestas escolas.

Após ser submetido e aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade Federal do Paraná e pelo Comitê de Ética da Secretaria Municipal da Saúde de Curitiba, o estudo passou por duas etapas até chegar à escola investigada.

A etapa 1 consistiu num mapeamento das escolas que possuíam iniciativas no âmbito do lazer em Curitiba. Para isso, realizou-se uma consulta pública em março/2020 junto à Secretaria Municipal de Educação (SME). Nesta etapa, a Secretaria informou não ter conhecimento de projetos comunitários de lazer, mas que as ações do Programa Comunidade Escola realizavam atividades nesse sentido para a comunidade.

A partir disso, realizou-se um levantamento das escolas atendidas pelo Programa Comunidade Escola, o qual trata-se de uma intervenção da SME que propõe a abertura de escolas aos finais de semana para promoção de atividades em diversos eixos, dentre eles, o esporte e o lazer.

O QUADRO 1 apresenta o total de escolas da rede municipal de Curitiba/PR que são adeptas deste programa.

QUADRO 1- ESCOLAS PARTICIPANTES DO PROGRAMA COMUNIDADE ESCOLA

1	E. M. PROF <sup>a</sup> CECÍLIA MARIA WESTPHALEN – EIEF	Rua: Dom Geraldo Miqueleto Pellanda, 1 – Sítio Cercado	REGIONAL BAIRO NOVO
2	E. M. HERÁCLITO FONTOURA SOBRAL PINTO	Rua: Lucio de Oliveira Lara, 75 – Sítio Cercado	
3	E. M. PROFESSORA MIRACY RODRIGUES DE ARAÚJO	Rua: José Bassa, 1175 – Sítio Cercado	
4	E. M. PILARZINHO – EIEF	Rua: Antonio Petruzzello, 85 – Pilarzinho	REGIONAL BOA VISTA
5	E. M. CEI ROMÁRIO MARTINS – EIEF	Rua: David Bodziak, 100 – Cachoeira	
6	E. M. CEI AUGUSTO CÉSAR SANDINO- EIEF	Rua: Mobral, 413 – Santa Cândida	
7	E. M. CEI DAVID CARNEIRO – EIEF	Rua: João Batista Zagonel Passos, 1161 – Xaxim	REGIONAL BOQUEIRÃO

8	E. M. CEI MAESTRO BENTO MOSSURUNGA – EIEF	Rua: Capitão Roberto Lopes Quintas, 198 – Alto Boqueirão	
9	E. M. PROFESSOR GERMANO PACIORNIK	Rua: Joaquim Cardoso da Silveira, 187 – Boqueirão	
10	E. M. JORNALISTA ARNALDO ALVES DA CRUZ – EIEF	Travessa Beija-Flor, S/N – Alto Boqueirão	
11	E. M. CEL. DURIVAL BRITTO E SILVA – EF	Rua: Emílio Bertolini, 44 – Cajuru	REGIONAL CAJURU
12	E. M. MARIA MARLI PIOVEZAM – EF	Rua: Velcy Bolivar Grandó, 105 – Uberaba	
13	E.M. ALBERT SCHWEITZER – EF	Rua: Décio Barreto, 153 – Cidade Industrial	
14	E. M. PROF. DARIO PERSIANO DE CASTRO VELLOZO – EIEF	Rua: Desembargador Cid Campelo, 4630 – Cidade Industrial	
15	E. M. MANSUR GUÉRIOS	Rua: Estrada Velha do Barigui, 3200 – Cidade Industrial	REGIONAL CIC
16	E. M. MARIA DO CARMO MARTINS – EIEF	Rua: João Dembinski, 700 – CIC	
17	E. M. POETA JOÃO CABRAL DE MELO NETO – EIEF	Rua: Marco Campos, 445 – CIC	
18	E. M. CEI NOELY SIMONE DE ÁVILA (VILA TORRES II)	Rua: Aquilino Orestes Baglioli, 120 – Prado Velho	REGIONAL MATRIZ
19	E. M. VILA TORRES – EIEF	Rua: Chile, 836 – Rebouças	
20	E. M. PROFESSORA JURANDYR BAGGIO MOCKELL	Rua: Brigadeiro Eduardo Gomes, 270 – Pinheirinho	REGIONAL PINHEIRINHO
21	E. M. JARDIM SANTOS ANDRADE – EIEF	Rua: Luiz Zilli, 20 – Campo Comprido	
22	E. M. PADRE JOSÉ DE ANCHIETA	Rua: Daniel Mikovski, 191 – Fazendinha	REGIONAL PORTÃO
23	E. M. PAPA JOÃO XXIII– EIEF	Rua: Itacolomi, 700 – Portão	
24	E. M. PROFESSORA NANSYR CECATO CAVICHIOLO – EIEF	Rua: Francisco Parolin, 930 – Parolin	
25	E. M., FOZ DO IGUAÇU – EIEF	Rua: João Reffo, 1304 – Santa Felicidade	REGIONAL STA FELICIDADE
26	E. M. CEI PROFESSOR ANTÔNIO PIETRUZA – EIEF	Rua: João Amadeu Pedro Bom, 135 – Tatuquara	
27	E. M. ERICA PLEWKA MLYNARCZYK – EIEF	Rua: Jaime José Wojciechovskil, 162 – Tatuquara	REGIONAL TATUQUARA
28	E. M. PROF. <sup>a</sup> JOANA RAKSA – EIEF	Rua: Francisca Beralde Paulini, S/N – Caximba	
29	E. M. LEONEL DE MOURA BRIZOLA – EIEF	Rua: Antônio Zanon, 1371 – Tatuquara	

FONTE: Curitiba (2020).

Em posse destes dados, realizou-se um estudo exploratório por meio de um formulário com perguntas abertas e fechadas, elaborado via plataforma do *GoogleForms*®. O instrumento visou identificar como se davam as relações entre a escola-comunidade-lazer a partir do Programa. Posteriormente, o questionário foi enviado para todas as escolas identificadas e permaneceu aberto até o mês de agosto/2020. Após algumas tentativas de reenvio do questionário, obteve-se o retorno de (10) escolas.

A etapa 2 incidiu na ida a campo às dez escolas que responderam ao formulário, as visitas ocorreram entre os dias 24 de setembro e 20 de outubro/2020 em dias e horários alternados e aos finais de semana. Ressalta-se que neste período, houve a diminuição dos níveis de contaminação do vírus na cidade e todas as medidas de prevenção<sup>22</sup> foram respeitadas nessa fase de aproximação com o campo da pesquisa.

Durante as visitas, verificou-se que das escolas que responderam ao formulário, duas delas estavam com os portões abertos para que a comunidade pudesse utilizar o ginásio. Numa outra situação observada, uma das escolas não estava com acesso liberado, porém havia a presença constante de crianças e jovens brincando dentro do espaço escolar. Mesmo com o contexto de pandemia e a suspensão das atividades educacionais, o equipamento escolar se apresentou como uma alternativa de lazer para crianças e jovens curitibanos, sobretudo nas regiões carentes.

---

<sup>22</sup> Dentre as medidas preventivas de enfrentamento à Covid-19: o uso de máscara o tempo todo, o distanciamento físico de 1.5 m e a higienização constante das mãos.

FIGURA 1 - ESCOLA ABERTA À COMUNIDADE



LEGENDA: Escola Municipal no Bairro Tatuquara manteve seu ginásio aberto à comunidade durante o período de suspensão das atividades presenciais na pandemia. Observou-se que o ginásio foi constantemente apropriado por jovens para diferentes práticas corporais.

FONTE: As autoras (2020).

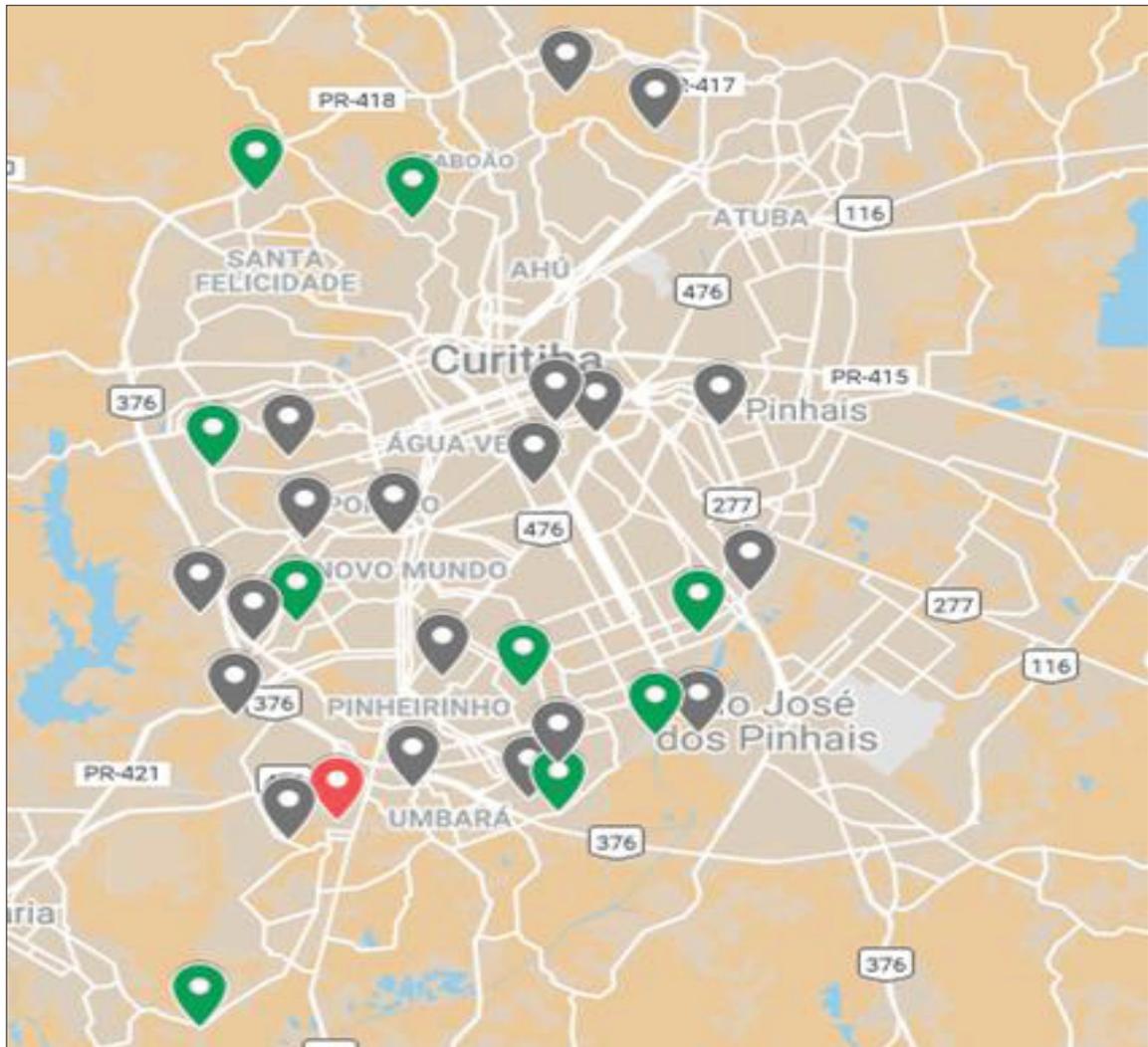
Além disso, foram observadas também - em meio aos trajetos pela cidade, outras quatro escolas municipais, nas quais havia grupos usando o espaço nos dias em que as unidades estavam abertas para a entrega de cestas básicas à comunidade, situação comum durante a pandemia.

Diante do volume de escolas que poderiam participar do estudo, foi preciso estabelecer critérios de inclusão para selecionar o local da pesquisa. O primeiro critério considerou a menor oferta de equipamentos de lazer no entorno e o segundo incidiu na vulnerabilidade social da região na qual a escola está inserida.

Após a ordenação das escolas, a partir dos critérios estabelecidos, chegou-se ao lócus da investigação, a Escola Municipal Erica Plewka Mlynarczyk, localizada na zona sul de Curitiba, na regional<sup>23</sup> do Tatuquara. No mapa a seguir (FIGURA 2), a referida escola encontra-se destacada em vermelho.

<sup>23</sup> Curitiba é dividida administrativamente em dez regionais que concentram equipamentos e serviços públicos, são elas: Bairro Novo, Boa Vista, Boqueirão, Cajuru, CIC, Fazendinha/Portão, Matriz, Pinheirinho, Santa Felicidade e Tatuquara (CURITIBA, 2020).

FIGURA 2 – LOCALIZAÇÃO DAS ESCOLAS ATENDIDAS PELO PROGRAMA COMUNIDADE ESCOLA



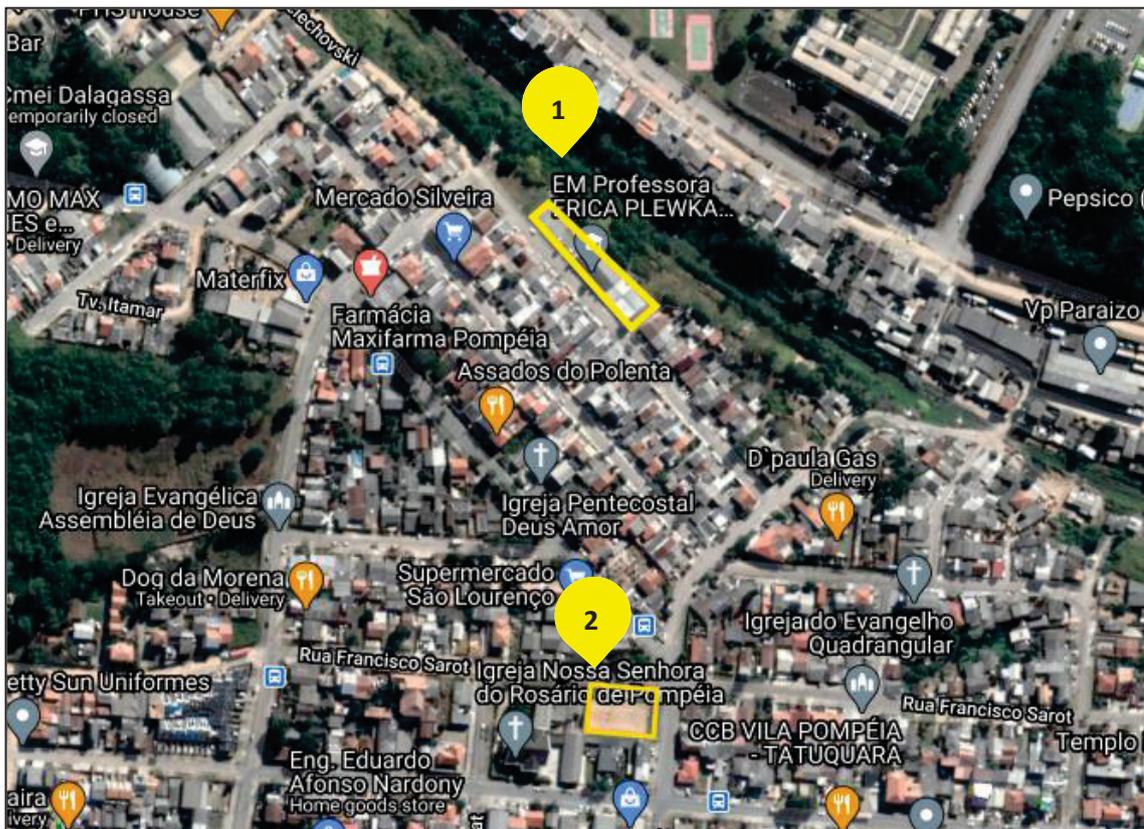
LEGENDA: em cinza estão as escolas que não responderam ao questionário e, portanto, não foram observadas. Em verde estão as instituições que responderam ao questionário e tiveram seu entorno e sua estrutura observada. E em vermelho encontra-se o lócus da pesquisa.

FONTE: Google MyMaps (2020).

A escolha desta instituição justifica-se pelo fato de que ela está situada em um dos bairros mais vulneráveis da cidade. Conforme dados oficiais do Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de Curitiba (2018), os Bairros Caximba, Tatuquara e Campo de Santana apresentaram os menores rendimentos médios dos domicílios particulares na Regional, sendo também, os menores na Cidade. Bem como se apresenta mais distante dos equipamentos públicos de lazer da cidade, como: os grandes parques, pontos turísticos e serviços culturais gratuitos comparada às demais

escolas, onde se observaram atividades no âmbito do lazer. Além disso, observa-se que as práticas realizadas nesta escola partem da própria comunidade que adentra a estrutura escolar em busca de equipamentos adequados e diversificados para as experiências de lazer no bairro, isto é um importante indício da apropriação desse espaço.

FIGURA 3 - DELIMITAÇÃO DA REGIÃO PESQUISADA



LEGENDA: 1) Localização e área ocupada pela Escola Municipal Erica Plewka Mlynarczyk; 2) Espaço público de lazer mais próximo à escola – Jardinete Capitão Shingo Kuba.

FONTE: Google MyMaps (2020).

A escola iniciou as atividades em 2003 e atualmente atende etapas da Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) e Educação Especial. Com relação às dependências, a instituição caracteriza-se como de pequeno porte e funciona nos turnos da manhã e da tarde, atendendo a cerca de 380 alunos. A comunidade escolar corresponde, em sua maioria, a residentes do mesmo bairro da escola, mas também pertencem à comunidade estudantes de regiões metropolitanas e de outros bairros próximos.

O espaço físico da escola é composto, em geral, por salas de aula, banheiros, sala de professores, sala da direção, cozinha, laboratório de informática, quadra esportiva descoberta, pátios aberto e fechado, estacionamento e biblioteca escolar (Ericateca) (FIGURA 4).

FIGURA 4 - ESCOLA LÓCUS E SEU ENTORNO



LEGENDA: Quadra esportiva descoberta, terreno vazio ao lado da Escola e portão de acesso à área externa da instituição.

FONTE: As autoras (2020).

#### 4.4 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Tendo em vista o panorama apresentado e a escolha da escola referida, foram convidados para participar da pesquisa: a gestão do Programa Comunidade Escola, equipe diretiva da unidade investigada e a comunidade que utiliza o espaço escolar para práticas ligadas ao brincar e ao lazer.

Incluiu-se a gestão do Comunidade Escola com intuito de compreender como o programa é organizado e planejado na ponta, além de questões pertinentes ao problema de pesquisa.

Foi realizado um convite à equipe diretiva da escola investigada para participar da pesquisa, porém não se obteve retorno. Entretanto, destaca-se a colaboração da diretora que conversou com a pesquisadora em alguns momentos durante o trabalho de campo e respondeu ao formulário enviado na fase de seleção da escola.

Para a comunidade que utiliza o espaço escolar com o interesse nas práticas no âmbito do lazer, seja de forma autônoma ou através da participação nas atividades do Programa, foram aplicados questionários não-estruturados durante as visitas de campo- com perguntas abertas e fechadas. Optou-se por esse método, pois segundo Ludwig (2015), o questionário é um instrumento de coleta que considera o informante uma fonte competente de dados.

Foram elaborados dois modelos de questionários, um para maiores de 12 anos, aplicado aos jovens e adultos da comunidade e outro, aplicado aos participantes do público infantil. Tal estratégia se mostrou necessária logo nas primeiras visitas de campo, momentos nos quais a pesquisadora aplicou quatro questionários pilotos e percebeu a necessidade de adaptar alguns termos a uma linguagem infantil.

Todos os participantes foram informados sobre o teor da pesquisa e quais seus objetivos, bem como foram assegurados com relação ao anonimato através da assinatura no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e Termo (TCLE) e do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) para menores de idade.

Após terem acordado participar da pesquisa, foram aplicados 24 questionários aos estudantes e moradores da região, além de conversas com a comunidade obtidas em meio ao trabalho de campo. Durante a aplicação dos questionários, optou-se por não registrar o nome real dos participantes, os dados de identificação compreenderam a idade, gênero e a relação do participante com a região e com a escola. Desse modo, a fim de respeitar os cuidados éticos, os participantes possuem nomes fictícios.

O perfil dos participantes compreendeu homens e mulheres entre 18 e 73 anos de idade, adolescentes entre a faixa etária dos 12 aos 17 anos e crianças entre 6 e 11 anos. Foram onze (11) participantes adultos e idosos, quatro (4) adolescentes

e nove (9) crianças estudantes da escola e moradores do entorno, totalizando 24 participantes (QUADRO 2).

QUADRO 2 - PERFIL DOS PARTICIPANTES

<b>PARTICIPANTE</b>	<b>GÊNERO</b>	<b>IDADE</b>	<b>VÍNCULO COM A ESCOLA</b>	<b>VÍNCULO COM O BAIRRO</b>
Suelen	Feminino	27	Mãe de alunos	Moradora
Oscar	Masculino	73	Vô de alunos	Morador
Cristiane	Feminino	29	Mãe de aluno	Moradora
Marcos	Masculino	38	Pai de aluno	Morador
Caio	Masculino	22	Pai de aluno	Moradora
Paulo	Masculino	27	Pai de aluno	Morador
Neide	Feminino	50	Vó de alunos	Moradora
Gisele	Feminino	38	-	Moradora
Luciano	Masculino	42	Pai de aluno	Morador
Pedro	Masculino	30	-	Morador
Marcia	Feminino	19	-	Moradora
Gabriel	Masculino	16	Ex-aluno	Morador
Fabrcio	Masculino	15	Ex-aluno	Morador
Elen	Feminino	14	Ex-aluna	Moradora
Vinicius	Masculino	17	Ex-aluno	Morador
João	Masculino	11	Aluno	Morador
Ramon	Masculino	6	Aluno	Morador
Miguel	Masculino	8	Aluno	Morador
Alisson	Masculino	10	Aluno	Morador
Lucas	Masculino	7	Aluno	Morador
Bianca	Feminino	9	Aluna	Moradora
Eduardo	Masculino	10	Aluno	Morador
Leticia	Feminino	8	Aluna	Moradora
Arthur	Masculino	8	Aluno	Morador

FONTE: As autoras (2021).

O QUADRO 2 representa a diversidade dos sujeitos que fizeram parte da pesquisa. Foram ouvidos desde as crianças e jovens, principais usuários do espaço escolar no tempo de lazer, aos adultos e idosos que são moradores da região do entorno da escola. Certamente, as diferentes histórias de vida, as idades e as experiências reverberam nas visões e perspectivas dos participantes sobre o acesso ao lazer no bairro e apropriação do espaço escolar.

#### 4.5 INSTRUMENTOS PARA PRODUÇÃO DE DADOS

Os dados foram produzidos por meio de observações sistêmicas dos espaços e das formas de uso e apropriação da escola e seu entorno, com foco nas práticas no âmbito do lazer. Os registros do trabalho de campo foram feitos por meio de fotografias, áudios e registros no aparelho celular e no caderno de campo da pesquisadora.

As observações foram realizadas de forma sistemática na escola e nos equipamentos de lazer do seu entorno, entre setembro/2020 e abril/2021, em dias e horários alternados da semana e aos finais de semana. Vale destacar também que as visitas não ocorreram nos dias em que foi decretado *lockdown* na cidade por respeito às medidas restritivas de combate à Covid-19. Assim como, por questões de segurança, o trabalho de campo ocorreu no período entre às 8h e 19h, não sendo realizadas observações após esse horário.

Os questionários não-estruturados foram aplicados aos participantes de modo concomitante ao trabalho de campo (QUADRO 3). A duração média desse procedimento foi entre 20 e 40 minutos por questionário respondido. Ressalta-se que os nomes adotados na apresentação e discussão dos dados são todos fictícios, no entanto, optou-se por transcrever de forma literal as respostas dadas pelos participantes.

QUADRO 3 - ETAPAS DE PRODUÇÃO DOS DADOS

ETAPAS DA PESQUISA	PERÍODO
Fase exploratória (seleção da escola)	Junho a setembro/2020
Observações e trabalho de campo <sup>24</sup>	Setembro/2020 a abril/2021
Protocolo de espaços e mobiliários de lazer da escola	Outubro/2020 e abril/2021
Aplicação dos questionários aos participantes	Outubro/2020 a março/2021
Entrevista com gestoras do Comunidade Escola	Maio/2021

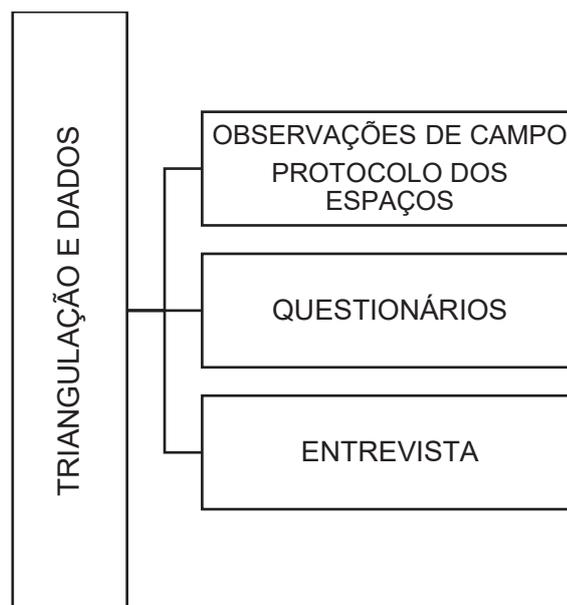
FONTE: As autoras (2021).

<sup>24</sup> Apêndice 1 – Cronograma do trabalho de campo

A entrevista com a gerente e a técnica do programa Comunidade Escola ocorreu no dia 06 de maio/2021, no turno da manhã, de forma remota, por meio da ferramenta Google Meet®, com duração de aproximadamente 1h30min, sendo gravada e, posteriormente, transcrita pela pesquisadora.

Para guiar a observação e caracterizar os espaços e mobiliários da escola, utilizou-se o Protocolo de Observação dos Espaços e Mobiliários de Lazer elaborado pelo GEPEC, visto que esse instrumento possui um roteiro detalhado capaz de auxiliar a realidade observada, pois deve ser preenchido no momento da observação. Os aspectos contemplados no protocolo referem-se às condições de manutenção, segurança, iluminação, acesso, entre outros itens pertinentes aos espaços e mobiliários da escola investigada.

FIGURA 5 - PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS



FONTE: As autoras (2021).

Na FIGURA 5 se encontram as formas de produção dos dados realizados no decorrer do estudo. Após a coleta de todas as informações produzidas pelos instrumentos adotados, os dados foram analisados por meio do método de triangulação e, em seguida ao levantamento das regularidades, criaram-se categorias analíticas, apresentadas a seguir.

#### **4.6 ASPECTOS ÉTICOS**

As questões éticas têm como parâmetros a Resolução nº466, de 12 de dezembro de 2012, do Conselho Nacional de Saúde/MS que dispõe diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos.

Este projeto foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade Federal do Paraná e pode ser consultado através do código identificador no sistema CEP/CONEP, sob o número do CAAE 33136920.2.0000.0102. Assim como possui aprovação do Comitê de Ética da Secretaria Municipal da Saúde de Curitiba/PR.

Os participantes foram previamente informados sobre o conteúdo da pesquisa e consultados quanto ao interesse em participar, e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). No que se refere à participação das crianças até 12 anos, elas foram consultadas sobre o interesse em participar assim como seus responsáveis, assinando o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE).

Foi mantido o sigilo dos dados e o anonimato dos sujeitos envolvidos na pesquisa e estes tiveram livre arbítrio sobre sua participação, podendo retirar-se da pesquisa a qualquer momento, caso fosse de sua vontade.

## 5 ESCUTA DA COMUNIDADE: DE PERTO E DE DENTRO

A produção de dados e as categorias levantadas por esta pesquisa fundamentam-se no trabalho de campo realizado junto à comunidade participante, sob uma perspectiva de *perto e dentro* que buscou acompanhar o cotidiano da escola e seu entorno por alguns meses. Tal olhar, *de perto e de dentro*, apoia-se em Magnani (2002), que considera esse método capaz de identificar, descrever e refletir sobre aspectos excluídos da perspectiva de *fora e de longe*. Todavia, para iniciar é preciso introduzir o contexto mais amplo da cidade de Curitiba até chegar ao recorte da pesquisa – uma escola pública localizada no bairro Tatuquara e sua comunidade local.

Diante de uma perspectiva mais panorâmica, Curitiba é considerada modelo de planejamento urbano no país e de investimentos nos setores de turismo e lazer. Entretanto, estudos na capital revelam que não basta apenas existir espaços e equipamentos públicos destinados ao lazer na cidade, é preciso também garantir condições de acesso a eles, especialmente para a camada mais pobre da população.

Reconhecida e divulgada por suas inovações urbanísticas e de qualidade vida, ao mesmo tempo em que a capital paranaense produz espaços privilegiados a uma parcela de seus habitantes, constitui uma crescente periferia, habitada por populações de baixa renda, pouca qualificação profissional e educacional, afastada dos espaços privilegiados da cidade, isto é, espacialmente e socialmente excluída (CARVALHO; SUGAI, 2014, p.317).

Para além desses espaços turísticos e centralizados em regiões estratégicas da cidade, há aqueles situados nos bairros, os quais, invariavelmente, são menos divulgados por não oferecerem uma diversidade de possibilidades e experiências de lazer como os pontos turísticos curitibanos. Outro aspecto, são os materiais de divulgação referentes ao lazer em Curitiba que estão sempre relacionados aos grandes equipamentos, colocando em evidência, os parques e as praças que fazem parte de um roteiro turístico localizado na região central e norte da cidade (RECHIA, 2018).

Nessa direção, a cidade, ao mesmo tempo em que se tornou referência no modelo de urbanização para o país nas últimas décadas, demonstrou também, um crescimento expressivo de espaços desassistidos e de famílias em comunidades carentes. Consequentemente, conforme já apontaram Rechia, Tschoke e Vieira

(2012), o espaço destinado ao lazer também é ínfimo e precarizado, o colorido e o preto e branco da cidade se contrastam nessas desigualdades, mostrando que há, numa só Curitiba, diferentes cidades.

As regiões que compõem a zona sul da cidade são aquelas onde ainda havia espaços desabitados e que foram ocupados por pessoas vindas do interior e jovens trabalhadores. Com os anos, as famílias cresceram e hoje, esses locais abrigam uma camada significativa da população menos favorecida.

Nos anos 90, Curitiba manteve um intenso crescimento populacional, observado desde os anos 70, o que gerou a necessidade de repensar o planejamento urbano, em função da ocupação das áreas ao sul da cidade. Tornou-se necessário ampliar o número de escolas, creches, unidades de saúde e programas sociais (TSCHOKE, 2009, p.23).

A expansão de equipamentos públicos nessas regiões foi muito importante para atender a tais demandas. Entretanto, a desigualdade de acesso e oportunidades também causou uma disputa constante por espaços no meio urbano. De um lado, a especulação imobiliária em busca de espaços em regiões ditas como centrais e bem estruturadas e de outro, uma população que crescia e precisava obter espaço de moradia, trabalho e lazer na cidade.

Embora Curitiba, segundo Rechia (2003), tenha buscado preservar as áreas verdes em prol de potencializar a cultura local e o lazer comunitário, a própria produção do espaço da cidade foi fundamentada no ideal de progresso urbano e carrega em si a concepção de disputa.

A pesquisa de Neca (2019) sobre os impactos do transporte público no acesso ao lazer em Curitiba, realizada em um dos locais mais pobres da cidade – Caximba próximo ao lócus desta pesquisa - reforça a necessidade de garantir o acesso das comunidades à cidade de forma integral, como medida de democratização de espaços e serviços. De acordo com o autor, os moradores da região preferem frequentar os grandes parques da cidade, localizados no outro extremo, zona norte, ou fruir o tempo de lazer dentro de casa, sendo a apropriação dos espaços turísticos restritos pelas dificuldades financeiras por conta da mobilidade.

Nesse sentido, fatores como a não garantia das mínimas condições de acesso aos espaços da cidade, como: maior frota de ônibus, tarifas reduzidas, além de estratégias que potencializem o uso dos espaços públicos do bairro, com

equipamentos diversificados e infraestrutura adequada, contribuem para o a limitação das experiências de lazer fora do lar, de famílias populosas e de baixa renda (NECA, 2019).

Por essas razões, é que esta pesquisa se propôs a investigar de *perto e de dentro* o impacto da falta de espaços públicos de lazer em uma região e como isso se reverbera na apropriação frequente do espaço escolar, enquanto uma alternativa para o lazer da comunidade.

As seções apresentadas nesse capítulo tratam das descobertas obtidas com a pesquisa de campo e para dar apoio às constatações colocam-se os depoimentos, trechos dos questionários, trechos da entrevista e registros do caderno de campo.

## 5.1 ESCOLA LÓCUS DA PESQUISA

É válido ressaltar que esta pesquisa foi realizada durante o período da pandemia causada pela Covid-19, e por isso precisou ser readaptada para tal contexto, assim como, sofreu limitações metodológicas a fim de respeitar as orientações de saúde coletiva impostas durante a crise. Conforme já apontou a pesquisa do GEPLEC (2020) sobre o lazer no contexto pandêmico.

As experiências no campo do lazer, por sua vez, tiveram que ser de alguma maneira adaptadas ou limitadas ao espaço doméstico, tanto pelo imperativo que orienta o distanciamento social quanto pelo fechamento de diversos espaços de lazer. Como não havia certezas em relação à intensidade e duração da pandemia, não houve iniciativas educativas ou orientações para uma apropriação segura dos espaços públicos da cidade, para que o lazer, enquanto dimensão essencial da vida das pessoas, pudesse ser fruído (ANDRADE *et al.*, 2020).

Portanto, a pesquisa caminhou e se desenvolveu nesse cenário, no qual a pandemia desencadeou uma crise em diversos aspectos da vida cotidiana, promovendo restrições e mudanças na saúde, no trabalho, na educação, na cultura e no lazer. Em função disso, as aulas presenciais e os projetos extraescolares foram suspensos durante quase todo o ano de 2020 e primeiro semestre de 2021 na Rede Municipal de Ensino. Porém, mesmo sem as atividades oficiais, identificou-se que as

experiências no âmbito do lazer na estrutura escolar não deixaram de acontecer, por meio de uma *maneira oficiosa*.

Por isso, esse capítulo procura discutir os dados produzidos no local da pesquisa e o aprofundamento das relações estabelecidas entre a escola e a comunidade na dimensão do lazer.

O lócus do estudo foi a Escola Municipal Professora Erica Plewka Mlynarczyk, inaugurada em 23 de maio de 2003, no mandato de Cássio Taniguchi. A instituição atende a modalidade do Ensino Fundamental e tem capacidade para 380 estudantes, funcionando nos turnos da manhã e da tarde. Além do ensino regular são desenvolvidos projetos de xadrez e o Programa Comunidade Escola na instituição.

Segundo o Guia Regional elaborado pela Secretaria Municipal de Educação (2019), o nome da escola é uma homenagem à professora, lutadora e defensora da dignidade, sem dedicação exclusiva para os afazeres domésticos e família, Erica Plewka Mlynarczyk. Ela entrou na prefeitura e ministrou aulas em várias escolas da periferia da cidade, até fixar sua vaga no CEI Raoul Wallenberger onde veio a falecer durante uma reunião de escolha da Associação de Pais, Professores e Funcionários (APPF).

A instituição escolar situa-se próxima a uma ferrovia, limite usado como marcador territorial e social na região, de um lado encontram-se a escola, residências, comércios e outros equipamentos e, do outro lado, um conjunto de ocupações irregulares que visivelmente sofre com a precariedade das moradias e com a falta de infraestrutura urbana naquele local.

Próximo à escola há um projeto social das Irmãs da Divina Providência, chamado de “Abrindo caminhos” que oferece oficinas gratuitas no contraturno escolar além de outras atividades direcionadas à comunidade local. Segundo uma participante, sua filha frequentava o projeto antes da pandemia e para ela é um excelente projeto, pois além das oficinas para crianças e jovens, a organização distribui cestas básicas e realiza doações para a comunidade mais pobre da região.

Quando o projeto das irmãs estava funcionando era uma opção a mais para as crianças irem de tarde. Brincar e fazer outras oficinas [...] Além da ajuda com os alimentos e as doações que elas faziam. Era muito bom (CRISTIANE).

A instituição também foi apontada no questionário por (9) participantes como um espaço de lazer do bairro, sobretudo pelas crianças da comunidade, que já tiveram a oportunidade de participar das atividades oferecidas pelo projeto

FIGURA 6 – ASSOCIAÇÃO BENEDITINA DA PROVIDÊNCIA (ABENP)



FONTE: As autoras (2021).

O projeto é uma entidade sem fins lucrativos que atua no serviço da convivência e fortalecimento de vínculos atendendo crianças e adolescentes por meio de oficinas de música instrumental, esportes, artesanatos, brincadeiras, danças e socialização em busca do desenvolvimento humano e social. De acordo com a Associação Beneditina da Providência (2016) o projeto tem por objetivo colaborar para a inclusão social, desenvolvimento das potencialidades e fortalecer os vínculos familiares e comunitários, democratizando o acesso à cultura.

Quanto ao espaço físico da Escola Municipal Professora Erica Plewka Mlynarczyk, embora seja considerada uma construção recente, ela possui características arquitetônicas envelhecidas e peculiares, visto que não atende ao

padrão<sup>25</sup> geral das escolas municipais construídas nos últimos vinte anos na cidade de Curitiba, como demonstra a sua fachada FIGURA 7.

FIGURA 7- FACHADA DA ESCOLA



FONTE: As autoras (2020).

Diferentemente da maioria das escolas do bairro, esta instituição não tem uma diversidade de mobiliários e uma estrutura física grande, mesmo assim, identificou-se um uso constante do espaço escolar por parte da comunidade, em diferentes dias e horários da semana, principalmente na quadra e no parquinho. Isso pode indicar uma demanda da população por outros espaços de lazer no bairro, visto que a escola se encontra praticamente isolada em uma área onde predominam pequenos comércios de mercearias, bares e farmácias, além de moradias e igrejas.

A partir das primeiras visitas ao campo da pesquisa, percebeu-se a presença frequente da comunidade no espaço da escola nos dias e horários das observações. Notou-se que, por vezes, são as mesmas crianças e jovens que adentram o espaço para usar o parquinho e andar de bicicleta na quadra da escola. A entrada na parte interna da instituição é facilitada devido a uma brecha feita no portão que dá acesso direto ao parque e à quadra da escola. O termo brecha foi inspirado em Certeau (1995), que a compreende como uma tática infiltrada nas rachaduras de um determinado sistema ou ordem. Conforme demonstra a FIGURA 8, registrada em outubro de 2020.

<sup>25</sup> Os complexos escolares mais recentes do município de Curitiba vêm adotando um padrão arquitetônico de construção, com: (1) um prédio chamado de CEI, (1) um complexo com salas e (1) um ginásio poliesportivo.

FIGURA 8 - BRECHA DE ACESSO AO ESPAÇO ESCOLAR



LEGENDA: crianças entrando na escola por meio da “brecha” no portão de acesso aos espaços de lazer.

Fonte: As autoras (2020).

Verificou-se que, em meio ao período pandêmico, a comunidade, representada, sobretudo, pelas crianças e jovens, teve suas experiências cotidianas de lazer reduzidas, limitando-as ao espaço doméstico. Isso porque muitos espaços públicos foram fechados, além da drástica diminuição das possibilidades de encontros, sociabilidade e aglomerações nesses locais, como uma das formas de prevenção do contágio.

Todavia, sabe-se que por se tratar de uma dimensão da vida humana, a fruição do lazer não tem como ser suspensa ou deixada de ser vivida como já fora sugerido. Visto que, mesmo durante a pandemia, a comunidade buscou o espaço escolar como uma alternativa para vivenciar o lazer.

Diante disso, não se quer de modo algum negar a gravidade da pandemia e nem a necessidade de cumprir todas as medidas preventivas que o momento exige. Mas sim, refletir sobre alternativas que possam auxiliar a comunidade a utilizar e se apropriar dos espaços públicos do bairro de forma segura. Com base na pesquisa “Lazer em tempos de pandemia”:

[...] ações de orientações, como materiais informativos e educativos, juntamente com investimentos para qualificação e diversificação dos espaços

dos bairros, podem colaborar para a descentralização da aglomeração de pessoas em lugares turísticos, pontos de consumo e até nos transportes coletivos, ao evitar longos deslocamentos e redução dos custos financeiros dos passeios (GEPLEC, 2020, p. 4).

Nesse sentido, mesmo em um contexto de restrições observou-se a necessidade da comunidade de viver o lazer cotidianamente no espaço público. Ao considerar essa demanda e a incipiente oferta de espaços de lazer qualificados na região investigada, a comunidade local resiste e reinventa-se. Dentro desse cenário, a escola torna-se suporte dessa resistência.

Segundo Arthur, estudante da escola e participante da pesquisa, o portão estava desde a suspensão das aulas presenciais com os arames soltos, e isso facilitou a abertura da *brecha* na grade: “Eu não sei quem fez esse buraco, mas não foi muito difícil, os arames tavam tudo solto e a piaçada forçava pra poder passar e não precisar pular o muro [...] Desde que a escola fechou está assim” (ARTHUR).

Embora as crianças e jovens sejam os usuários mais frequentes do espaço escolar, pode-se verificar também que alguns pais e responsáveis costumam levar crianças menores no parquinho da escola e entram por essa mesma *brecha* no portão. Em mais de uma situação, uma senhora, moradora do entorno, foi observada entrando na escola com sua neta para que a criança pudesse brincar no parquinho. A vó deixava a criança brincando, enquanto ela usava o celular ou conversava com outras pessoas que estavam usando o espaço.

Em outro momento, presenciou-se um pai brincando com os dois filhos na quadra da escola, chegaram de carro e haviam levado uma bola para jogar futebol, permaneceram na escola por cerca de uma hora.

Tais circunstâncias no campo do lazer, observadas na escola serão tratadas aqui, como *ocasiões*, isto é, fragmentos do tempo cotidiano em que os sujeitos comuns encontram espaço para fruir experiências nessa dimensão. O sujeito comum, doridamente denominado *fraco* por Certeau (2005), deve tirar partido de forças que lhe são estranhas para tomar decisões, forma de aproveitar as *ocasiões*.

Assim, em busca de locais para jogar bola, andar de bicicleta, brincar no parquinho ou simplesmente se sentar em um banco, a comunidade resiste e se apropria do espaço escolar, mesmo quando encontra-se fechado, como no período da pandemia. Entender algumas experiências de lazer como possibilidades de

resistência e sobrevivência social significa compreender, segundo Lefebvre (1991), que, no interior das práticas de lazer e por meio delas, os sujeitos, conscientemente ou não, podem realizar na extensão de suas possibilidades a crítica de sua vida cotidiana. Visto que, o lazer é um tempo/espaço privilegiado para isso.

Pôde-se verificar que essa apropriação sobre o espaço escolar ocorreu por meio de ações *táticas* exercidas pela comunidade local, nas quais os sujeitos se utilizam para vivenciar *ocasiões de lazer* nos espaços próximo de suas residências. Certeau (2005, p.100) chama de tática “a ação calculada que é determinada pela ausência de um próprio [...]. A tática não tem lugar senão a do outro. E por isso deve jogar com o terreno que lhe é imposto tal como o organiza a lei de uma força estranha. [...] A tática é a arte do fraco”.

Nota-se que a busca pelo espaço escolar para vivências no âmbito do lazer está relacionada não só à necessidade da população por mais infraestrutura pública de lazer na região, mas também pela sensação de segurança que o espaço escolar remete às famílias. E ao sentimento de pertencimento constituído pelos *praticantes do espaço* sobre a escola, para Certeau (2005), estes são sujeitos criadores de formas que buscam burlar o poder estabelecido sobre um espaço e fazem valer seus desejos e necessidades.

Embora não tenha sido possível acompanhar as atividades de lazer tidas como “oficiais” através da iniciativa do Programa Comunidade Escola na instituição, devido ao contexto pandêmico, observou-se que a escola foi utilizada de modo recorrente<sup>26</sup> como um lugar para a manifestação de experiências de lazer, ao qual a comunidade apela por não possuir outras opções de espaços públicos na região.

Um grupo de crianças que por vezes fora observado frequentado a escola foi convidado para participar da pesquisa. Após o aceite delas, contactou-se os responsáveis - todos moravam perto da escola – a fim de pedir autorização, esclarecer o conteúdo da pesquisa e convidá-los a participar. Após esse procedimento, foram aplicados os primeiros quatro questionários com as crianças e três com adultos.

A partir desse ponto, identificou-se no local da pesquisa, que a abertura da instituição aos finais de semana por meio do Programa Comunidade Escola favorece o vínculo entre a instituição e a comunidade, pois tanto os pais como as crianças

---

<sup>26</sup> Tanto em dias de semana como aos finais de semana.

comentaram que participavam das atividades do Programa. De acordo o formulário<sup>27</sup> respondido pela direção da escola (DE), o programa é desenvolvido há aproximadamente três anos e, anteriormente à pandemia, havia uma participação expressiva da comunidade nas atividades aos finais de semana no interior da unidade.

A DE destacou as contribuições dessa iniciativa para uma maior integração entre a escola e a comunidade.

A comunidade se sente mais pertencente à escola, cria um vínculo maior entre a escola e comunidade. As crianças ficam felizes em participar do Comunidade Escola e querem contar para as professoras e equipe diretiva o que aconteceu e valorizaram muito (DE).

Dado este, que vai ao encontro dos registros cedidos pela Secretaria Municipal de Educação (2021) por meio do Sistema Informatizado de Gestão (SIG) que monitora o número de participação nas ações do Programa. Em 2019, na regional do Tatuquara, que contempla a escola pesquisa e outras três unidades atendidas pelo Comunidade Escola, foram registrados 22.106 participações nas atividades no eixo do esporte e lazer. O Tatuquara só fica atrás da regional da Cidade Industrial de Curitiba (CIC) que atende cinco escolas e computou 30.382 participações neste mesmo eixo em 2019.

Além disso, verificou-se através das respostas da DE, que as atividades e oficinas realizadas por meio do Comunidade Escola se constitui em experiências de lazer dos estudantes e suas famílias. “Sim, os estudantes e a comunidade sentem que essas atividades são prazerosas, como um lazer, pois são realizadas livremente” (DE, 2020).

Pôde ser verificado durante um fim de semana, através de conversas com a comunidade, que existe o sentimento de saudades da escola por parte das crianças e dos pais. Uma das crianças relatou no questionário as saudades da convivência com professores/as e colegas e a falta das brincadeiras realizadas na escola foi citada pelo grupo.

Eu sinto falta de estar aqui, como era antes [...] gostava quando tinha as aulas para encontrar os amigos e os professores. O ping pong e a computação [se referindo as atividades do Comunidade Escola] fazem falta

---

<sup>27</sup> Formulário enviado às escolas contempladas pelo Programa na fase exploratória da pesquisa (2020). Apêndice 5.

no final de semana. Agora no sábado, eu venho aqui para matar as saudades com meus vizinhos (LUCAS).

Neste depoimento, percebe-se que as atividades que possuem um caráter de maior liberdade, isto é, experiências em que a liberdade de escola prevalece são mais lembradas pelas crianças.

Uma estudante que mora ao lado da escola, também reconheceu a falta que faz a escola estar aberta para todos. E demonstrou o sentimento de ligação e pertencimento com o espaço escolar: “Sinto falta de vir todos os dias pra escola, principalmente dos recreios e das brincadeiras que fazíamos aqui [...] agora a gente vem mesmo estando fechada, eu estudo aqui então posso” (LETÍCIA).

Para Leticia, o espaço escolar parece ser dotado de sentido e significado em função das experiências vividas por ela no local. Assim como aponta Tuan (1983), o espaço apropriado pelos sujeitos e dotado de significado vai se tornando um lugar.

Nesse sentido, Rechia e França (2006), sugerem que a categoria “lugar” constitui a dimensão da existência que se manifesta através do cotidiano compartilhado entre as mais diversas pessoas e instituições. Inicialmente, o que é definido como espaço, à medida que estabelecemos relações com ele, passa a ser compreendido como lugar, pois assume significado.

Assim, o espaço da escola tem se tornado um lugar privilegiado para a potencialização da dimensão lúdica, especialmente no contexto da infância e da juventude, visto que são poucas as opções de espaços para o lazer no meio urbano. Porém, verificou-se que não são somente as crianças que consideram a escola um lugar de brincar, os pais também enxergam esse papel da escola. A mãe de um estudante reconheceu a importância da escola para o desenvolvimento saudável da infância:

As aulas presenciais fazem falta, os amigos fazem falta, as brincadeiras fazem falta pra ele. Porque, a meu ver a escola é o melhor lugar que ele pode estar. [...] fica seguro, brinca, aprende. [...] Aqui não ter parquinho decente e seguro, melhor que ele jogue bola lá mesmo [se referindo ao espaço da escola] (CRISTIANE).

Porém, percebe-se nesse relato que o estabelecimento do vínculo entre comunidade e escola não possui só raízes nos efeitos benéficos da educação escolar

na sociedade, mas também pela falta de outros equipamentos que sejam capazes de suprir a demanda por experiências no âmbito da cultura e do lazer na região.

Considerado isso, poder-se-ia então dizer que o espaço escolar foi transformado em lugar de lazer para estudantes e moradores do seu entorno, tendo em vista a falta de outras opções para o lazer na região e a sensação de pertencimento à escola demonstrada pela comunidade.

Para Viñao e Frago (1988, p. 64), nossa relação com o espaço jamais é neutra, em vez disso, “ele carrega em sua configuração como território e lugar, signos, símbolos e vestígios da condição e das relações sociais de e entre aqueles que o habitam”, pois deixa de ter somente atribuições espaciais e físicas para desenvolver significados, sentidos e emoções nos sujeitos. Desse modo, o lugar pode ser compreendido como o espaço do vivido, apropriado através do corpo e carregado de significado para seus usuários.

Assim, percebeu-se que mesmo com a suspensão das atividades presenciais na escola, a comunidade esteve presente na instituição escolar nos momentos de acolhimento, como foram as situações de distribuição de cestas básicas para famílias carentes da região, realizadas na escola nos meses entre outubro e dezembro de 2020.

Acompanhou-se a entrega dos kits de alimentação no mês de novembro, embora devido às orientações de saúde pública tenha sido necessário que a pesquisadora se mantivesse do lado de fora escola. Neste dia, percebeu-se uma movimentação reduzida na quadra e no parquinho da escola, pois não foi identificada nenhuma apropriação do espaço, exceto daquelas pessoas que estavam ali para retirar os kits. Essa situação pode estar relacionada ao fato de que a presença da direção inibiu a utilização do espaço ou, então, por conta do clima que estava instável.

Neste dia aplicou-se o questionário com adultos moradores do entorno e, segundo os relatos, faltam espaços para as crianças e parques com mais opções de lazer. Conforme a resposta de Caio à pergunta sobre o que poderia ser melhorado com relação à infraestrutura de lazer da região: “Precisava ter parquinhos para as crianças. Praças também ou parques com churrasqueiras, pistas, quadras, essas coisas. Aqui na região só tem o campinho mesmo” (CAIO).

Esse aspecto foi recorrente nos questionários, percebe-se que a população dessa região critica principalmente a falta de espaços de brincar para as crianças e gostariam de uma maior diversidade nos equipamentos de lazer.

Percebe-se que os participantes esperam que o espaço da escola ofereça, além da educação formal do indivíduo, um ambiente de integração com a comunidade. Isso demonstra que o muro edificado do prédio possa apenas demarcar os limites da área construída, e não se torne símbolo de divisa entre escola e comunidade e entre educação, cultura, esporte e lazer.

## **5. 2 TENSÕES ENTRE O DISCURSO DE CONTENÇÃO DA VIOLÊNCIA E O SENTIMENTO DE PERTENCIMENTO E SEGURANÇA NO ESPAÇO ESCOLAR**

As práticas subversivas geralmente são associadas à violência e à depredação do patrimônio público. Nessa direção, Vitor Paro (2000, p. 317) aponta que “relações mantidas entre a escola e seus usuários e principalmente a postura que ela adota diante da questão da ocupação do espaço escolar pela comunidade produzem influência sobre a existência ou não de depredações da escola”. Dessa forma, a posição da instituição diante desse tipo de ocorrência, impacta o modo como a comunidade usufrui do espaço escolar. Segundo o autor, quando a equipe escolar se demonstra disposta a negociar e compartilhar o espaço e os equipamentos da escola para fins de interesses socioculturais da comunidade, os próprios sujeitos que provocam tais atos se sentirão inibidos em fazê-lo perante a postura da escola, ou então a própria comunidade passa a desenvolver mecanismos de proteção contra o vandalismo e a depredação no espaço escolar.

O que se viu nas escolas observadas na etapa exploratória da pesquisa foi justamente esses mecanismos de proteção, apontados por Vitor Paro (2000), atuarem no espaço escolar. Mesmo com a suspensão das aulas presenciais, verificou-se uma constante circulação de crianças e adultos no entorno e dentro das escolas, o que pode causar uma sensação de maior segurança em relação ao espaço escolar. Jacobs (2000) chamou esse efeito de “olhos atentos”, isto é, a vigilância e a presença de várias pessoas em diferentes horários do dia podem melhorar a segurança de um local, em razão de sua maior movimentação.

De acordo com a Unesco no Brasil (NOLETO, 2008, p. 15), “os jovens são o grupo que mais se envolvem em situações de violência, tanto na condição de agentes quanto de vítimas. A maior parte desses atos violentos acontece nos fins de semana, em situações de vulnerabilidade”. Dessa forma, a utilização da escola para o lazer de sua comunidade poderia contribuir com a segurança pública e ampliar as experiências e saberes.

Portanto, sabe-se que a discussão sobre a segurança e o combate à violência no espaço escolar foi o argumento que legitimou a implementação de muitas políticas sociais e educacionais nesse sentido. Conforme demonstra a proposta de abertura das escolas nos fins de semana no país, o “Programa Abrindo Espaços: educação e cultura para a paz”, da Unesco (2000). Essa iniciativa teve como objetivo envolver os jovens e a comunidade usuária da escola em atividades de esporte, lazer, cultura, inclusão digital e preparação inicial para o mundo do trabalho.

Percebeu-se que, embora a maior parte dos sujeitos escola para jogar e brincar, a apropriação subversiva desse espaço é constantemente confundida com práticas de depredação e atos de vandalismo. Conforme relatos de crianças e adultos, obtidos durante o trabalho de campo, é constante a ronda policial no entorno da escola.

O uso do espaço escolar por meio de mobilizações autônomas da própria comunidade, sem a interferência direta do poder público pode ser considerado uma das formas de apropriação da escola pública por meio de diferentes “maneiras de fazer”. O que, para Certeau (2005, p. 41), “se constitui em mil práticas pelas quais os usuários se reapropriam do espaço organizado pelas técnicas da produção sociocultural”. E assim, ressignificam os usos e as práticas de determinado espaço físico e simbólico.

Dessa forma, a ressignificação do espaço escolar como um lugar de lazer da comunidade, chama a atenção para a necessidade de uma maior articulação entre os valores da educação, da cultura e do lazer dentro e fora da escola. Conforme propôs Marcellino (1998), em seu trabalho sobre a Pedagogia da animação, no qual sugere o uso e funcionamento da escola como “centros de cultura popular” da comunidade.

Ainda assim, as ações mais divulgadas que caminham em direção à promoção do lazer no espaço escolar no contexto de Curitiba são as atividades oriundas de projetos institucionalizados pelo poder público em parceria com o terceiro

setor e outras instituições, como é o caso do Programa Comunidade Escola. Contudo, verificou-se durante o trabalho de campo que as experiências de lazer no espaço escolar, a depender de sua conjuntura e localização, ocorrem por meio de pequenos grupos que adentram a estrutura da escola de forma autônoma, isto é, numa perspectiva oficiosa – e não oficial.

Em todos os quadros, a escola pública se transforma num espaço alternativo para a comunidade desenvolver suas experiências e interesses no âmbito do lazer. Apesar disso, muitas iniciativas como as citadas, ainda não são reconhecidas pela gestão da escola, sobretudo quando ocorrem de modo subversivo e tão pouco tratadas de modo integrado à educação escolar. Além disso, também há o pouco investimento e apoio tanto do setor do lazer quanto da educação, que seria capaz de potencializar e qualificar as atividades na dimensão do lazer comunitário.

De acordo com Duenhas, França e Gonçalves (2011), a abertura das escolas públicas aos finais de semanas é uma alternativa social que busca surtir efeitos no combate à violência urbana, pois, ao colocar à disposição da população atividades esportivas e socioculturais gratuitas, a tendência é que haja um fortalecimento entre a comunidade e a escola, potencializando as experiências de lazer e tornando o ambiente mais seguro. Entretanto, a pesquisa dos autores identificou que tais iniciativas, como as do Comunidade Escola, reduzem o impacto das violências internas à escola, ou seja, aquelas realizadas por membros da comunidade escolar – especialmente entre os estudantes. Por outro lado, a entrada de gangues na escola, aos finais de semana, produziu um aumento significativo de percepção da violência entre os diretores, de modo que, para a equipe diretiva, o programa pode trazer a violência externa para o espaço escolar.

As conversas realizadas com moradores do entorno da escola pesquisada reforçam as constatações já levantadas pela pesquisa de Duenhas, França e Gonçalves. Durante as visitas na escola, crianças da comunidade disseram que os pais se sentem mais seguros quando eles brincam dentro da instituição: “Agora [período de suspensão das aulas presenciais], eu fico muito na frente do celular, meu pai diz para vim brincar na escola porque é mais seguro” (Miguel).

Por outro lado, um morador relatou que, em meio ao período da pandemia, ocorreram rondas constantes da guarda municipal na região, segundo ele, o esvaziamento de pessoas no interior da unidade, causado pela suspensão das aulas

presenciais desencadeou atos de furtos e depredações no prédio. As anotações em caderno de campo, no dia 23 de outubro de 2020, registraram a presença de uma equipe da guarda municipal fiscalizando a movimentação no entorno da escola, assim como no dia 5 de novembro de 2020.

Nesse sentido, a educação de qualidade associada às oportunidades de acesso à cultura e ao lazer são tidas como soluções para a violência. Porém, não podemos reduzir tudo a essas dimensões, sendo que a violência não é exclusiva do contexto escolar, mas sim de toda conjuntura melhor. Diante dessa problemática é preciso levar em conta inúmeras determinantes – como segurança pública, desestruturação familiar, condições econômicas e educacionais, problemas relativos à drogadição, implementação de políticas públicas entre outros fatores que contribuem para a resultante da violência.

No entanto, não se pode negar o valor das oportunidades que a educação é capaz de gerar e sua interferência positiva no que tange à violência social. Abramovay *et al.* (2002) afirmam que não é possível culpabilizar apenas a educação quanto à problemática da violência, mas fica fora de dúvida o valor das suas contribuições, inclusive para combater a pobreza, questão base, intimamente associada à exclusão.

De acordo com o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA, 2005), no que se refere aos problemas externos à escola, esta assume uma série de funções compensatórias às carências trazidas pelos alunos, sobretudo por aqueles provenientes de contextos sociais marginalizados. Portanto, a atratividade da escola pressupõe a transformação dessa instituição em espaço não só de aprendizagem, mas também de sociabilidade para os estudantes que a frequentam.

Se por um lado a violência social atinge a instituição escolar através de furtos e depredações, o que justifica a rede de vigilância realizadas pela segurança pública na escola. Por outro, a percepção da comunidade é do sentimento de maior segurança dentro do espaço escolar. Conforme demonstra o relato da moradora do entorno da escola:

Nesse período em que as escolas estão fechadas, as crianças não têm onde brincar. Aqui [se referindo ao Jardimete Capitão Khingu] quando chove vira uma piscina e de noite o pessoal usa drogas. O lugar mais seguro é a escola para eles (CRISTIANE).

Para Certeau (2005), se é verdade que precisamos de uma rede de vigilância, como a que se deu em meio à pandemia, período em que a escola se manteve fechada, por outro lado os procedimentos populares – astúcias minúsculas dos sujeitos no cotidiano – jogam com o mecanismo da disciplina, isto é, das estratégias de combate à violência. “Quando fico muito tempo no celular e no computador, meu pai também fala assim: Vai lá na escola brincar menino” (ALISSON).

Tal relato leva à constatação de que, para escapar da violência que incide na sociedade, muitas vezes são os pais dos estudantes os responsáveis por incentivarem as crianças a ficarem dentro do espaço escolar e não na rua – locais onde parecem estar mais expostos aos males sociais. De acordo com Pacheco (2004), a ausência de políticas públicas que respondam às necessidades sociais parece fazer com que esse tipo de intervenção se apresente disfarçado por um discurso de diminuição da violência urbana e de inserção social.

### **5.3 ENTRE O OFICIAL E O OFICIOSO: AS “DIFERENTES MANEIRAS” DE FAZER DO ESPAÇO ESCOLAR UM LUGAR DE LAZER DA COMUNIDADE**

Constatou-se por meio da investigação que a escola exhibe dois quadros de possibilidades do uso do espaço escolar enquanto equipamento de lazer para a comunidade. Segundo Certeau (2005, p. 41), isso são *maneiras de fazer* que se constituem por meio das “práticas pelas quais usuários se reapropriam do espaço organizado através da produção sociocultural”.

Inicialmente, a pesquisa propunha-se a acompanhar as atividades oriundas do Programa Comunidade Escola, que mantém escolas abertas aos fins de semana. Tal iniciativa trata-se de uma política de desenvolvimento social do município em parceria com voluntários e o terceiro setor. Porém, as atividades mantiveram-se suspensas durante o período de enfrentamento à pandemia, e por isso não puderam ser observadas.

No entanto, ao realizar as primeiras aproximações com o campo de pesquisa, em outubro de 2020, verificou-se que, mesmo com a escola fechada, o espaço escolar foi utilizado. Por meio de *táticas* cotidianas produzidas pela comunidade local, os sujeitos adentram a estrutura escolar à procura de espaços apropriados para vivenciar experiências no âmbito do lazer. Segundo Certeau (2005) *táticas*, referem-se à:

[...] ação calculada que é determinada pela ausência de um próprio, lhe oferecendo a condição de autonomia. E por isso deve jogar com o terreno que é imposto tal como o organiza a lei da força estranha. Não tem meios para se manter em si mesma, à distância, numa posição recuada, de previsão e de convocação própria: a tática é movimento (CERTEAU, 2005, 100).

Nesse sentido, verificou-se que a comunidade da região faz uso de *táticas* para ter acesso à estrutura escolar e utilizar seus mobiliários, mesmo quando ela se encontra fechada. Tais táticas são comandadas pela ausência de poder, isso porque as práticas observadas não sofreram qualquer interferência ou participação da instituição. A maioria dos participantes considera a falta de outros espaços para o lazer, o principal fator pelo qual a escola é apropriada, porém também se identificou a existência de vínculo entre a escola e a comunidade.

Dessa forma, os moradores do entorno demonstram se aproveitar das *ocasiões* em meio ao cotidiano e recorrem aos equipamentos da escola para brincar, conversar e jogar, conforme observou-se no trabalho de campo. Percebeu-se que as pessoas que utilizam o espaço escolar não permanecem por muito tempo nele, as práticas observadas foram frequentes, porém não duravam uma manhã inteira ou tarde toda. De modo geral, os sujeitos entravam na escola por meio da *brecha* no portão e permaneciam cerca de 30 minutos a uma hora utilizando o parque, a quadra ou os bancos do espaço.

Assim, as práticas acompanhadas na escola parecem ser desenvolvidas de modo a suprimir as demandas por lazer da comunidade local, sendo operada lance por lance. Nessa direção, Certeau (2005, p. 101) esclarece que a *tática* opera golpe por golpe, o que se ganha não se conserva. Este não-lugar lhe permite sem dúvida mobilidade, mas numa docilidade aos azares do tempo, para captar voos as possibilidades oferecidas por um instante”.

Em suma, a tática é a arte do *sujeito ordinário*, a arte do fraco, isso porque quando a comunidade adentra a instituição escolar por meio de suas próprias táticas – nas ocasiões em que a unidade não se encontra em funcionalidade – a ordem predominante é subvertida em função das necessidades dos sujeitos, no entanto, sabe-se que as experiências de lazer são colocadas como fracas tanto para o sistema educacional como para a sociedade em geral.

A partir desse panorama que incide sobre o local da pesquisa, nota-se que, em ambas as maneiras de fazer da escola um espaço de lazer – seja pelo modo oficial através do Programa Comunidade Escola, seja pelo modo oficioso a partir das práticas autônomas dos moradores- a apropriação do espaço escolar é influenciada pela disposição de infraestrutura física e pela ação dos sujeitos sobre o espaço construído.

Em vista disso, considera-se a estrutura física um aspecto indispensável para garantir condições de acesso ao direito ao lazer como também é elemento potencializador da prática e deve ser entendida como espaço educativo. Porém, é sabido também que apenas a instalação de equipamentos isolados, sem a ação integrada da comunidade não apresenta resultados satisfatórios. Conforme já apontou Pacheco (2009), num estudo realizado em escolas públicas paulistas, as grandes instalações educacionais costumam ter gastos altos e buscam incorporar atividades extracurriculares em sua programação, utilizando o lazer como seu mais nobre adereço.

Reconhece-se que o investimento em estrutura é necessário, no entanto, as ações de apropriação dos usuários sobre o espaço são o elemento capaz de estabelecer vínculo e pertença, transformando aquele local em um lugar. Isto é, a apropriação de um bem público no sentido de construção, zelo, adequação, fruição do espaço, de modo, também a incentivar a participação social e democrática de toda a comunidade escolar na instituição escolar.

Por isso, as ações dos serviços públicos de uma região precisam ser iniciativas integradas entre os diferentes setores– como educação, saúde, assistência social, cultura, esporte e lazer –para estabelecer uma rede de proteção ao cidadão e, conseqüentemente oferecer melhor atendimento às demandas reais da população local.

Durante a realização desta pesquisa, cujo trabalho de observação desenvolveu-se por um período de seis meses, foi possível notar que as práticas da comunidade não eram esporádicas, pois a apropriação ocorria em diferentes dias e horários, além disso não havia uma rotatividade grande de pessoas frequentando o espaço escolar, isso porque foram vistos os mesmos grupos e famílias utilizando o espaço, sendo a maioria estudantes da escola e moradores da região.

Em nenhuma observação foi verificada a participação de funcionários da escola. Em todas as *ocasiões* a comunidade realizou experiências no âmbito do lazer de forma livre e sem a interferência de agentes da escola. De modo que a liberdade de escolha demonstrou ser um fator positivo para as crianças que iam na escola, conforme demonstra a fala de João:

Sim, eu gostava de brincar na escola quando tinha aula. Mas, pra brincar prefiro agora [risos]. A gente faz o que quer aqui, não tem ninguém pra ficar controlando nosso tempo, pena que nem todos meus amigos podem vir (JOÃO).

O relato do estudante leva à reflexão sobre o impacto ou não da ampliação das atividades no tempo/espaço escolar, pois, de acordo com ele, as práticas de liberdade tidas por ele e seus amigos naquele momento eram mais prazerosas comparadas às realizadas durante a rotina escolar. Muito embora, as atividades de contraturno sejam expandidas na Educação Básica, justificadas por discurso de melhoria da qualidade da educação, é preciso problematizar até que ponto essa “educação de tempo integral” é positiva para a infância, visto que a dimensão do trabalho escolar sobrepõe as experiências de brincar e de liberdade, reduzindo drasticamente o tempo livre das crianças.

### 5.3.1 A maneira oficial: Programa Comunidade Escola

A concepção de programas no campo da Educação que promovem a abertura de escolas aos finais de semana foi orientada por estudos nacionais e internacionais das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) entre a década de 90 e os anos 2000. Nesse período, as preocupações com os novos desafios impostos pela globalização tornaram-se prioritários, dentre os temas centrais dessa agenda, estava a educação para o novo milênio. De acordo com Noletto (2008, p. 34), “houve uma mobilização com a construção de uma cultura de paz, em prol da educação para todos ao longo da vida, pela erradicação e combate à pobreza e pela construção de uma nova escola e programas sociais”.

Nessa direção, começaram a ser discutidas em âmbito global alternativas que pudessem contribuir para a diminuição da violência, promoção da cultura de paz e o

avanço qualitativo da educação. Entre os anos de 1996 e 2001 a Unesco estabeleceu o projeto transdisciplinar, chamado de “Rumo à Cultura de Paz” que buscava disseminar ideias de não violências e de tolerância, reunindo diversos agentes da sociedade civil. Já em 1999, foi lançado o “Manifesto 2000”, parceria da Uno e Unesco com ganhadores do Prêmio Nobel da Paz, tendo como objetivos: respeito à vida, a prática de não violência, a luta contra a exclusão e a opressão, a defesa da liberdade cultural e de expressão, a promoção do consumo responsável e a contribuição para o desenvolvimento das comunidades (PYZIAK, 2017).

No Brasil, foram feitas inicialmente parcerias com três estados – Rio de Janeiro, Pernambuco e Bahia - nos quais implementou-se a abertura do espaço escolar com atividades educativas socioculturais entre 2000 e 2001. De acordo com Noleto (2008), no Rio de Janeiro, o Programa foi intitulado “Escolas de Paz”. Em Pernambuco, chamou-se o projeto de “Escola Aberta”. E, na Bahia, recebeu o nome de “Programa Abrindo Espaços”.

A Unesco, no Brasil criou diretrizes metodológicas de um programa nacional baseado na cultura de paz, com o objetivo de propor um espaço de inclusão social e de valorização da escola pública. Nesse sentido, a proposta central do programa consistia em utilizar as escolas, durante os finais de semana, como espaços para a realização de atividades de cultura, esporte, arte e lazer para os jovens e para a comunidade, de modo a contribuir com o desenvolvimento humano e integral dos estudantes e de toda a comunidade (NOLETO, 2008).

O programa representa ainda uma alternativa à falta de acesso a atividades culturais, uma realidade nas periferias brasileiras. O acesso à cultura, à arte, ao esporte, ao lazer e à educação permite que os jovens encontrem outras formas de expressão diferentes da linguagem da violência. Além disso, levou-se em consideração também a necessidade de aproximar a escola da comunidade e permitir que o espaço seja apropriado, de fato, pela comunidade onde a escola se insere (NOLETO, 2008).

Dentro das políticas públicas de cunho social que integram a escola como um espaço de lazer e cultura, há na cidade o Programa Comunidade Escola que mantém as unidades da Rede Municipal de Ensino abertas para a comunidade aos finais de semana. De acordo com a prefeitura, o programa busca manter o compromisso com a continuidade, o aperfeiçoamento e as mudanças nas áreas de atendimento a

demandas sociais, abrangendo o combate à violência, a ação social e a segurança alimentar, a educação infantil e o ensino fundamental, a cultura e o esporte e lazer (PCE, 2005).

Em Curitiba, o Comunidade Escola foi inspirado nos moldes do Programa Abrindo Espaços: Educação e Cultura para a Paz da Unesco e foi instituído pelo Decreto Municipal n.º 1.218 de 11 de agosto de 2005, sofrendo modificações ao longo dos dezesseis anos de existência. Segundo o artigo 2º do decreto, o Comunidade Escola tem por objetivo:

valorizar a escola como espaço aberto de conhecimento, promovendo parcerias e ações integradas para o desenvolvimento da comunidade local por meio da abertura das escolas municipais nos finais de semana, com a organização e desenvolvimento de atividades socioeducativas estimulando a integração entre a escola e a comunidade, promovendo a inclusão social e contribuindo para a elevação dos índices de rendimento escolar e a redução dos índices de violência, principalmente entre as crianças e jovens (CURITIBA, 2005, p. 1).

O Programa foi elaborado com o intuito de reduzir a violência e a vulnerabilidade econômica, promover ações integradas para o desenvolvimento sustentável da comunidade local e ampliar atividades relacionadas à cultura, empreendedorismo, esporte e lazer. Todavia, não são todas as unidades educacionais da rede municipal contempladas pelo programa, mas, de acordo com a equipe de gerência, atualmente são atendidas (29) escolas localizadas nas dez regionais da cidade<sup>28</sup>.

Entre os anos de 2005 e 2011 verificou-se uma larga expansão da oferta do Comunidade Escola nas escolas municipais de Curitiba. Segundo dados oficiais do site do programa (2011), a unidade gestora computou em 2005, ano de estreia, (32) escolas participantes, em 2011 esse número já havia saltado para (92) unidades. Já na última década, o que se viu foi a diminuição da oferta de escolas atendidas, essa situação pode estar relacionada às trocas de mandatos na gestão municipal, que teria acarretado um desinvestimento nessa política.

---

<sup>28</sup> A administrativa de Curitiba é composta por dez regionais, sendo elas: Bairro Novo; Boa vista; Boqueirão; Cajuru; CIC; Matriz; Pinheirinho; Portão; Santa Felicidade e Tatuquara. Cada regional agrupa um conjunto de bairros da cidade.

De acordo com as entrevistadas, esse número já foi ainda menor, visto que o programa passou por uma reformulação nos últimos anos e, em 2016, voltou a ampliar o atendimento nas escolas. Além disso, foi criada uma extensão da proposta no centro da cidade, o “Comunidade Escola mais perto de você”.

Aos sábados das 09h às 14h acontece oficinas de lazer para toda comunidade na Rua XV. A gente oferece xadrez gigante, blocos lógicos, tem brinquedoteca. Nós temos um projeto chamado Leitura em movimento para doação. Então o cidadão vai lá, leva o livro e ele não tem o compromisso de devolver para nós, mas sim passar para frente. Temos oficinas de artesanato [...] e o interessante é que tudo é gratuito para toda a família, desde a criancinha até os idosos (TÉCNICA).

Essa expansão das intervenções no eixo do esporte e lazer são operacionalizadas por meio do apoio da Secretária Municipal de Esporte, Lazer e Juventude (SMELJ), sendo as atividades no âmbito da cultura e da geração de renda de responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação.

Esse lazer na XV é em parceria com a SMELJ, então eles oferecem as ações mais específicas de esporte e lazer e nós as ações de educação, cidadania e geração de renda [...] temos também lá na Rua XV o projeto Lapidando talentos que são moradores de acolhimento que são artesãos que ensinam para a comunidade oficinas de pulseiras e broxes (TÉCNICA).

Segundo a gestão, a adesão da população às ações realizadas na Rua XV são efetivas e contam com a participação da comunidade moradora do centro, de regiões afastadas e de turistas que estejam de passagem pela cidade. Percebe-se, na fala da gestão, um esforço para resgatar as memórias do passado da construção identitária da cidade, a partir das experiências de lazer nos espaços públicos. “Muitas famílias vêm e dizem hoje “eu vinha com meus avôs pintar na XV quando pequena”. Então o lazer na XV é também um grande resgate do passado que Curitiba tinha [...] isso para as famílias lembra a infância (TÉCNICA).

Essas intervenções descentralizadas das escolas e realizadas no centro de Curitiba são uma iniciativa da atual gestão municipal, que tem em seu plano de governo uma proposta com o viés de resgate das memórias dos espaços da cidade, conforme relato da gestora:

O objetivo da gestão do prefeito Rafael Greca era fazer o resgate do centro. Visto que as pessoas hoje estão muito mais acostumadas a ir aos shoppings, o centro estava meio caído né? Infelizmente, também, muitas pessoas dormindo pelas calçadas. Então essa proposta é realmente um resgate lá daquela época da pintura no papel bobina [...] nessa gestão, a gente expandiu muito o Comunidade Escola, por isso, tem o Comunidade Escola mais perto de você. Antes era centralizado, a comunidade tinha que ir até a escola, hoje o programa vai até as comunidades. Temos também ações do programa nos faróis do saber, em praças, mercado municipal e passeio público (GESTORA).

Salienta-se que as atividades na Rua XV e nas escolas são permanentes, no entanto, as ações em praças, pontos turísticos e faróis do saber citadas pela gestora costumam ser pontuais e são desenvolvidas de acordo com a programação da Coordenadoria de Projetos da Secretaria Municipal de Educação. Nota-se também que as mudanças ocasionadas pela troca de prefeito acabam tendo forte influência sobre o desenvolvimento do programa, especialmente na instância da ponta.

Verificou-se que nos primeiros anos de implementação do programa, dentre os principais critérios de seleção das escolas, estava a questão da vulnerabilidade social apresentada pela comunidade, mas com o passar do tempo outros aspectos foram incorporados enquanto critérios de seleção das unidades, como o interesse e solicitação da população.

Quando o programa foi implantado era visualizado onde a comunidade era mais vulnerável. Depois ele passou por transformações com a troca de gestão e quando o prefeito atual o assumiu colocou no seu plano de governo a manutenção do programa pela importância que ele tem enquanto política pública. A partir daí, foram reestruturados as secretarias e programas e começamos a trabalhar com as escolas que faziam parte do programa de equidade [...] outros fatores também são levados em conta para incluir as escolas. Como o interesse da comunidade que faz 156, a gestão da escola que entra em contato com os chefes de núcleos e demonstram o interesse em participar (GESTORA).

Em vista disso, pode-se dizer que as escolas são selecionadas a partir de um conjunto de critérios como: o risco social, violência do entorno, interesse por parte da comunidade e disponibilidade da unidade nos aspectos de infraestrutura e espaços para realizar as intervenções.

De acordo com documentos do próprio programa (2010), essa política tem os seguintes objetivos e metas a serem alcançados por meio da realização das intervenções nos espaços escolares (QUADRO 4).

QUADRO 4 - OBJETIVOS E METAS DO COMUNIDADE ESCOLA

OBJETIVOS	RESULTADOS ESPERADOS
Ampliar o escopo da educação ofertando oportunidades de participação em atividades socioeducativas com foco nas demandas locais.	A comunidade sugerindo atividades incorporadas aos cinco eixos do Programa (esporte e lazer; cultura; educação e cidadania; saúde e geração de renda) e realização de atividades alinhadas ao projeto pedagógico da escola.
Contribuir para a melhoria da qualidade do ensino nas escolas municipais.	Aumento da frequência de estudantes da escola no Programa; participação ampliada dos estudantes da escola no Programa; melhoria no desempenho escolar dos estudantes da escola; melhoria no ambiente escolar e nas condições de aprendizagem dos estudantes e aumento da participação das famílias
Fortalecer a capacidade de associação e organização dos membros da comunidade local, em torno da solução de seus problemas e da construção da sua prosperidade social e econômica	Ampliação e criação de grupos representativos da comunidade mais atuante e efetivos.
Fortalecer a participação e corresponsabilidade da comunidade na escola.	Participação ampliada dos membros da comunidade em Associação de Pais, Professores e Funcionários - APPF, Conselho de Escola, Comitê Local; participação efetiva dos membros da comunidade no planejamento, monitoramento e avaliação das atividades do Programa na escola.
Promover a cultura de paz superando divergências e conflitos sem confronto de forças, sem violência e sem neutralização do diferente.	Redução dos índices de pichações, roubo, depredações, vandalismo na escola e no seu entorno; participação ampliada de grupos/indivíduos em situação de vulnerabilidade e redução das ocorrências de violência doméstica na comunidade.

FONTE: adaptado de Curitiba (2011).

Verifica-se que as atividades no campo do esporte, da cultura e do lazer são reconhecidas pela gestão como esferas educativas capazes de ampliar as oportunidades da comunidade e aproximar a unidade escolar de toda a população.

O objetivo é tornar a escola um espaço de lazer, aprendizado criativo, através do artesanato, leitura e cultura. Então, esse é o objetivo, que a comunidade esteja mais próxima da escola. As atividades são para todos, não só para aqueles que estudam na escola. É muito comum que uma criança venha num dia, traga um primo que foi almoçar e assim vai [...] a melhor divulgação é o “teti a teti” [risos] (TÉCNICA).

Em meio aos depoimentos dos participantes da pesquisa identificou-se também que os estudantes e moradores do entorno da escola reconhecem o espaço escolar como uma alternativa para as experiências no campo brincar e do lazer. “Sim, a escola é um lugar que podemos brincar, se movimentar, aprender e estar com os

amigos [...] quando não tem aulas como agora usamos a escola para o lazer (ALISSON)”.

Souza *et al.* (2010), ao analisar as barreiras e facilitadores do Programa, informam que a participação da comunidade está ligada diretamente à promoção de oportunidades de entretenimento e lazer gratuito no tempo livre de crianças e jovens. Isso porque, para uma parcela da população, ações como essas se tornam uma das poucas alternativas de lazer fora do espaço doméstico e dentro do bairro.

O estudo sobre “Contribuições de uma política compensatória no município de Curitiba: o Programa Comunidade Escola – 2005 a 2015” de Pyziak (2017) também demonstrou que as ações no eixo de esporte e lazer foram as mais frequentadas pela comunidade dentro do período da pesquisa.

Esse dado foi confirmado pela gestão do programa durante a entrevista. Segundo a equipe da gestão, as atividades mais solicitadas pela população e mais realizadas pelos voluntários e colaboradores estão situadas nos eixos do esporte e lazer, seguidas das oficinas de geração de renda e artesanato.

As ações são realizadas em eixos de atuação, sendo esporte e lazer, cultura, educação e cidadania, geração de renda e saúde [...] as atividades são desenvolvidas pelos acadêmicos, voluntários da comunidade e profissionais e parceiros de diversas áreas, mas o volume maior das ações é no eixo do lazer, cultura e geração de renda (GESTORA).

O modelo de trabalho por eixos de atuação pode ser um aspecto positivo da proposta à medida que amplia as oportunidades de vivências e experiências nas diferentes dimensões da aprendizagem.

Nota-se também que a participação nas atividades promovidas pelo programa abrange todas as faixas etárias, visto que cada unidade possui um perfil de participantes, como demonstra o relato da gestora:

Cada unidade tem um perfil de participação, na escola Albert Einstein tem mais jovens que vão lá jogar o vôlei, por exemplo. Na Vila Torres, o perfil é infantil e em outra escola, a participação é mais de senhoras que frequentam as oficinas de artesanato, por exemplo (GESTORA).

Apesar da oferta das atividades ser destinada a todas as idades, constatou-se a participação predominante dos públicos infantil e juvenil nas atividades. Esses

dados revelam a necessidade da população por ofertas gratuitas de esporte e lazer na cidade e demonstram a participação efetiva da comunidade nesse tipo de ação - principalmente de crianças e jovens em fase escolar.

Os responsáveis pelo desenvolvimento das atividades são desde professores da própria escola, voluntários, acadêmicos, colaboradores de instituições da sociedade civil e servidores municipais das secretarias.

Hoje das vinte nove unidades que nós temos, vinte sete recebem acadêmicos da PUC. Esses acadêmicos auxiliam e desenvolvem atividades. Daí tem os voluntários, tem escola que recebe parceria da secretaria municipal de saúde, da alimentação [...] é um trabalho intersetorial (GESTORA).

Percebeu-se na fala da gestão um interesse na realização de trabalhos voluntário por parte das pessoas que vivem no entorno da escola, assim como de acadêmicos que demonstram disponibilidade em colaborar com o programa. Entretanto, esse tipo de atuação precisa ser planejada e organizada de forma que as atividades não fiquem totalmente dependentes da vontade de um voluntário apenas, mas que seja resultado de um trabalho integrado entre o poder público e a comunidade local.

Segundo as entrevistadas, as atividades e oficinas do programa contam com a participação de profissionais que integram outras secretarias, sendo realizadas diversas intervenções intersetoriais. No entanto, estes não possuem responsabilidade diretas quanto o planejamento e organização das ações do Comunidade Escola.

Temos convidados da unidade que são aqueles profissionais de outras secretarias que atuam nas atividades, mas esses não são responsáveis por abrir as escolas (TÉCNICA).

Nota-se que a operacionalização dessa política conta com o trabalho da gestão de projetos da Secretaria Municipal de Educação e com parcerias que são construídas com outros setores sociais e agentes voluntários.

No entanto, a intersetorialidade no setor público não se efetiva apenas com as secretarias atuando juntas em determinado programa, projeto ou equipamento. Conforme infere Pacheco (2009), faz-se necessário a construção de projetos e equipes conjuntas, além da determinação de objetivos comuns.

No entanto, a atribuição de abrir e fechar a unidade e disponibilizar, assim como recolher os materiais, é de responsabilidade de um servidor público que pode ser professor ou funcionário administrativo, e estes são os que inscrevem a escola para participar do programa na etapa de seleção e, conseqüentemente, assumem o compromisso de executar as intervenções nas escolas aos finais de semana.

A unidade gestora abre o edital para as escolas se inscreverem e os profissionais que têm interesse fazem um plano de trabalho e passam por entrevista[...] E daí essa pessoa é que fica responsável por abrir, fechar, entregar e guardar material, desenvolver atividades, divulgar e buscar parcerias (GESTORA).

Esse compromisso regular assumido pelo profissional que abre e fecha as escolas até a atuação constante dos voluntários e parceiros nas atividades do programa pode favorecer o vínculo comunitário, à medida que os usuários passam a conviver com esses agentes.

Por outro lado, a falta de treinamento e capacitação destinadas aos profissionais e voluntários pode impactar a qualidade das atividades oferecidas, ou tornar enfadonha a programação disponível. De acordo com os dados levantados, não há cursos de capacitação para os agentes que começam a atuar nas escolas. “Os voluntários demonstram o interesse em participar e assinam o termo de compromisso. A maioria são acadêmicos, conhecidos e/ou moradores das comunidades e profissionais de outras secretarias” (GESTORA).

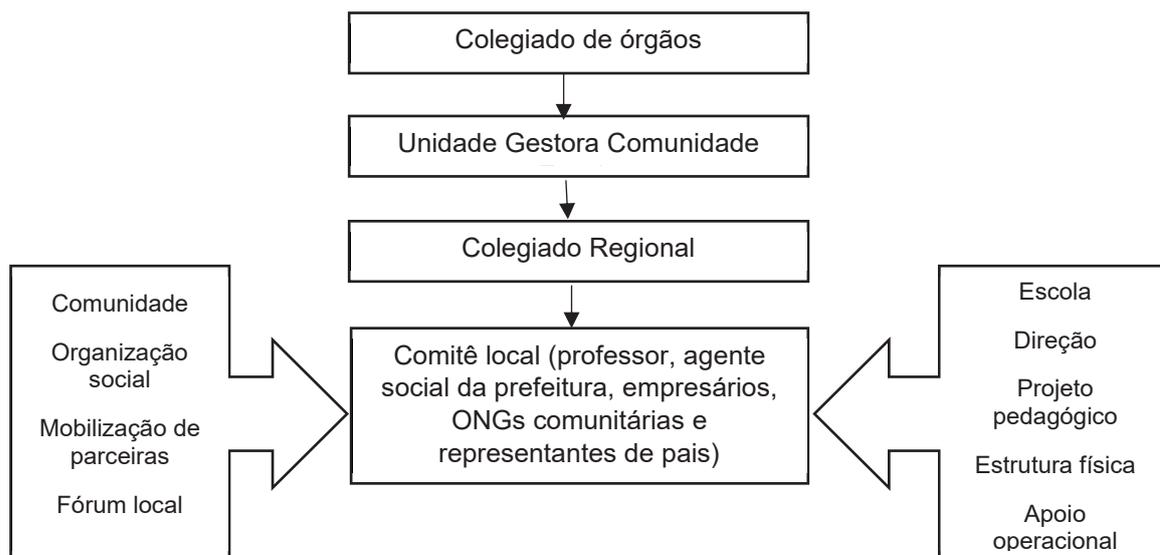
As atividades são desenvolvidas nas instalações da escola, em: salas de aula, quadras esportivas, auditórios, bibliotecas laboratórios de informática. Porém, na entrevista, a própria gestão relatou que percebe que o espaço externo às salas de aulas é mais atrativo para a população: “a gente prioriza que as atividades não aconteçam tanto nas salas de aula, e sim nos espaços mais externo, porque eles gostam mesmo” (GESTORA).

Os espaços externos nesse sentido demonstram chamar mais a atenção dos sujeitos do que os espaços tradicionais, como as salas de aula. Isso porque é atribuída a esses locais maior sensação de liberdade e criatividade. No entanto, a área externa costuma ser julgada como mero espaço de recreação, sendo desconsiderado seu aspecto educativo. Portanto, é mais que necessário reconhecer que o ambiente

externo pode ser usado como um prolongamento das atividades, potencializando as aprendizagens da mesma forma que os ambientes internos são capazes de construir.

O organograma a seguir (FIGURA 9) foi adaptado do site do programa (2020) e representa a hierarquia de gestão interna do Comunidade Escola.

FIGURA 9 - GESTÃO DO PROGRAMA COMUNIDADE ESCOLA



FONTE: Curitiba (2020).

O colegiado de órgãos é composto pelas secretarias e órgãos municipais que são responsáveis por planejar, integrar e avaliar os projetos entre as várias instâncias envolvidas. Já a Unidade Gestora (UGP) é formada por coordenador e agentes de outros setores da prefeitura, como: Secretaria Municipal de Saúde (SMS), Secretaria Municipal de Esporte, Lazer e Juventude (SMELJ), Fundação de Ação Social (FAS) e sua função é promover a capacitação, monitoramento e avaliação. O Colegiado Regional (COR) é formado pelos gerentes dos Núcleos Regionais de Educação e por supervisor pedagógico, sendo responsável por integrar as ações, equipes locais e unidade gestora. O Comitê Local (COL) é constituído por gestores da escola, professores, equipe pedagógica, estudantes e pais diferentes que acompanham o desenvolvimento local das ações.

No entanto, verifica-se na fala da gerente do programa que essa participação da comunidade na instância do comitê local na prática não está sendo realizada, em função da diminuição de profissionais envolvidos nesta organização e, também, por

conta das mudanças executadas pela atual gestão municipal na organização e planejamento das ações.

Antigamente, tínhamos uma equipe grande da unidade gestora e na regional tinha a coordenadora de área e aí a comunidade participava, agora com a reorganização do programa acontece uma reunião mensal que fazemos para trocas de informações e planejamento. Nessa reunião, nos encontramos com todas as representantes [servidores] das escolas e temos uma primeira fala e depois cada técnica vai para uma sala com suas equipes e fazem o planejamento (GESTORA).

A partir dessas falas verifica-se que, atualmente, são os profissionais da escola que levam as demandas para as reuniões de planejamento do programa, não havendo a participação direta da comunidade na organização e seleção das atividades.

No entanto, durante a entrevista, a equipe de gerência enfatizou que são feitas consultas à comunidade, por meio de pesquisas locais realizadas nas próprias unidades com o intuito de identificar os interesses e desejos dos participantes.

A técnica responsável pela escola traz o que a comunidade quer, por exemplo, em uma escola tem um grupo de senhoras que participam do artesanato, mas de repente elas querem uma oficina de pintura de caixinhas MDF. Aí, as técnicas passam isso, nós entramos em contato com os voluntários. E fazemos a organização, quais materiais necessários, a data e daí encaminham esses voluntários para fazer essa atividade (TÉCNICA).

[...] a gente se adapta ao que a comunidade quer. Não adianta a gente oferecer uma oficina de artesanato ou de francês onde não tem interesse, né? Não vai ninguém. As escolas sempre têm movimento porque existe o interesse [...] nós buscamos sempre ir aprimorando para desenvolver o melhor para a comunidade em geral (TÉCNICA).

Segundo a gestora, a programação semanal das escolas contempla atividades fixas e atividades personalizadas.

Mediante esse planejamento mensal nós realizamos as atividades. Assim, temos as atividades permanentes, como xadrez gigantes jogos intelectivos e temos atividades diferenciadas, aquelas que precisam dos voluntários e de outros materiais, como contação de histórias (GESTORA).

Atividades permanentes da programação são aquelas que não necessitam de uma pessoa para aplicar ou conduzir, a disponibilidade de materiais e mobiliários já é o suficiente para que estas sejam realizadas, de modo autônomo pelos sujeitos.

E as intervenções chamadas de diferenciadas são aquelas direcionadas e exigem o recurso humano, isto é, um profissional ou voluntário para desenvolvê-la. Por conta disso, é que se mantém uma programação com atividades fixas e de acordo com os recursos humanos disponíveis são incorporadas atividades diferenciadas.

Segundo a gestão, o programa possui um manual, criado recentemente, que orienta todos os procedimentos dessa política. Conforme relato das entrevistadas, há um manual operacional desde a inauguração do programa, entretanto, recentemente este documento passou por uma reformulação.

Em 2019, o manual que rege o programa havia passado já por uma revisão, e agora escrevemos um novo manual com a participação da equipe gestora do programa e a equipe de projetos da secretaria [...] depois de passar pela revisão e pelo jurídico o material é impresso. E daí abrange todos os procedimentos para a execução do programa (GESTORA).

No manual tem tudo, desde como abrir e fechar as escolas, protocolo de como receber a comunidade, a função de cada um, atribuições, autorização de imagem e som, termos dos voluntários (TÉCNICA).

Portanto, nota-se que o manual ganhou uma segunda edição com o objetivo de atualizar as mudanças realizadas nos últimos anos no modelo de organização, planejamento e execução das ações do Comunidade Escola.

Com relação ao monitoramento das intervenções, a gestão infere que a avaliação é feita via relatórios semanais enviados pelas escolas para a unidade gestora que processa os dados e alimenta a plataforma eletrônica.

Temos um sistema que é o Sistema Integrado de Gestão (SIG), é uma plataforma online que a gente preenche esses dados. Então nós fazemos um recorte da planilha e enviamos para as unidades. Aí as coordenadoras colocam lá, nome da atividade, nome do responsável, início e término e número de participação, no final do dia elas fotografam e enviam para gente e nós alimentamos esse sistema (GESTORA).

Desse modo, a avaliação é realizada de forma contínua e processual através do monitoramento das informações, o que possibilita a sistematização dos registros do programa. Mas, também se dá pelos depoimentos da comunidade participante das ações.

Questionadas sobre a existência de recursos financeiros provenientes do programa destinados às escolas participantes, as entrevistadas relatam que o investimento maior é na aquisição de equipamentos e materiais para a utilização

durante as intervenções, mas que existe um valor repassado às escolas a cada 60 dias.

Quando abrimos as escolas, nós encaminhamos para a unidade um enxoval, vai rede de vôlei, bolas, mesas de ping pong, cama elástica, piscina de bolinha, jogos intelectivos, kit infantil. Então eles recebem um kit para atender as atividades permanentes. E a cada dois meses, as unidades recebem por volta de R\$ 300,00 para ações do programa. E assim, sempre que há necessidade nós vamos repondo os materiais (GESTORA).

A direção da escola recebe junto com a verba da escola esse valor a mais por ter o Comunidade Escola, que daí elas compram né? Tipo, vai ter artesanato, compram fita [...] ah, a única coisa que não dá para ser adquirida com essa verba é alimentação (GESTORA).

De acordo com o Decreto Municipal nº 1218/2005 que institui o programa, os recursos necessários à execução do Comunidade Escola são oriundos do orçamento da Secretaria Municipal da Educação (SME), da Secretaria Municipal da Saúde (SMS), da Secretaria do Governo Municipal (SGM), da Secretaria Municipal do Esporte e Lazer (SMEL), da Secretaria Municipal da Defesa Social (SMDS), da Secretaria Municipal do Urbanismo (SMU), da Secretaria Municipal do Meio Ambiente (SMMA), da Secretaria Municipal do Abastecimento (SMAB), da Fundação Cultural de Curitiba (FCC), da Fundação de Ação Social (FAS) e outras fontes.

Embora os recursos do programa sejam oriundos do orçamento de várias secretarias envolvidas, percebe-se que o investimento financeiro neste tipo de intervenção ainda é incipiente, considerando que a verba proveniente do programa é pequena e não é destinada todo mês ao caixa da unidade escolar. Tal aspecto pode ser uma barreira para a ampliação e qualificação das atividades ofertadas à população nos vários eixos de atuação do programa.

Quanto aos impactos do programa para as comunidades, percebe-se que as justificativas da gestão estão centradas numa perspectiva instrumental de combate à violência, afastar crianças e jovens dos males da rua, como a drogadição e prostituição.

O impacto maior é afastar de violência, drogas, até de casos de prostituição. Com a geração de renda é possível que as pessoas aprendam coisas. Tem uma escola em que as mulheres se reuniram e criaram uma cooperativa de artesanato e participam das feiras livres na cidade. [...] a questão das drogas e o consumo de bebidas alcoólicas, prevenção de gravidez na adolescência (GESTORA).

Nesse sentido, verifica-se que, apesar do lazer, do esporte e da cultura serem entendidos como possibilidades educativas, o discurso sobre a utilidade funcional dessas dimensões é maior do que seu reconhecimento enquanto direitos sociais da população.

Assim, como já observado por pesquisas anteriores, o Comunidade Escola surgiu como recurso para a contenção da violência urbana e inclusão social de crianças e jovens na cidade. Sua criação esteve pautada no modelo proposto pela Unesco (2000), de estratégias para a cultura de paz e desenvolvimento do milênio.

No entanto, a dimensão da liberdade, isto é, da não obrigatoriedade nas atividades e a possibilidade de escolher do que quer participar foi citada pela gestão como um elemento que atrai a participação da comunidade em geral.

A liberdade é muito importante porque eles voltam porquê de fato gostam das atividades [...] a gente abre, oferece e acolhe, mas não obrigamos a participar. Oferecemos o que eles querem e o principal retorno é o fato de voltarem. Não é igual a escola de segunda a sexta que eles que tem a obrigatoriedade de estar lá (TÉCNICA).

Para eles é muito prazeroso estar participando das atividades recreativas, de lazer, artesanato [...] muito melhor do que estar na rua, então nosso objetivo está sendo alcançado pois a comunidade vem por livre espontânea vontade (GESTORA).

Outro impacto positivo mencionado pelas entrevistadas foi o vínculo criado entre a comunidade e o espaço escolar por meio das ações do programa, o que, segundo elas, diminuiu as depredações e pichações nos prédios escolares.

Eles se apropriam, entendem que a escola é deles e para eles. Melhora o aspecto da violência e as escolas inseridas no programa não tem depredação, não tem pichação (GESTORA).

A comunidade cuida da escola (TÉCNICA).

A partir das análises dos depoimentos da comunidade participante e da entrevista concedida pela equipe gestora do Comunidade Escola percebe-se que as intervenções respondem a uma demanda por esporte, cultura e lazer, especialmente em regiões mais pobres e com menos oportunidades de acesso. No entanto, as concepções de lazer imprimidas na oferta dessas atividades podem ser interpretadas muito mais num viés funcionalista do que educativo, pois tendem a simplificar as práticas, manifestações e vivências nesse âmbito como atividades que preenchem o

tempo livre, numa tentativa de afastar as crianças e jovens da violência, das drogas e da prostituição.

Nessa direção, este estudo corrobora com a crítica feita por Pacheco (2009, p. 223), de que tende mais a “incorporar o lazer à educação por meio desse tipo de intervenção, contraditoriamente, colaborando para a descaracterização do lazer enquanto possibilidade educacional”. Isso é, não valorizando os aspectos educativos das experiências de lazer, em função de um propósito para preencher o tempo de crianças e jovens com atividades recreativas, que nem sempre estão embasadas num projeto maior de educação.

No entanto, reconhece-se que não é possível fazer qualquer análise sobre o desenvolvimento e a qualidade das atividades promovidas pelo Comunidade Escola, visto que não foi possível observá-las devido à suspensão das atividades presenciais em função prevenção à Covid-19. Portanto, destaca-se como uma limitação da pesquisa o não acompanhamento das atividades oferecidas por tal política.

Como alternativa metodológica para essa impossibilidade de observar as atividades do programa, foi enviado na fase exploratória um formulário<sup>29</sup> para todas as unidades atendidas pelo Comunidade Escola. Obteve-se a participação de (10) instituições de ensino, incluindo a escola lócus desta pesquisa.

E, com base nas respostas, verificou-se que o foco das intervenções nessas escolas centra-se no eixo do esporte e do lazer, seguido das atividades de informática e geração de renda. Dados oficiais do programa<sup>30</sup> (2021) também enfatizam a grande procura por tais atividades.

Averiguou-se, via questionário, que as intervenções do programa ocorrem de forma regular nas unidades educacionais. As dez (10) escolas apontaram a existência de atividades todos os finais de semana, exceto nos feriados e férias escolares, anteriores à pandemia. Esse aspecto demonstra ser positivo, à medida que facilita o planejamento de ações contínuas e articuladas, permitindo à comunidade estar mais envolvida.

No entanto, a regularidade das ações não garante a qualidade delas. Por isso, é fundamental que as ações sejam planejadas baseadas nos reais interesses e necessidades da comunidade local. Assim como as gestoras do programa, a direção

---

<sup>29</sup> Apêndice 7

<sup>30</sup> <https://comunidadeescola.curitiba.pr.gov.br/>

da escola investigada também apontou que o planejamento das atividades na escola não conta com a participação direta dos usuários do programa.

Nesse sentido, é necessário que as intervenções realizadas pelo programa nas unidades escolares nos finais de semana tenham como foco as demandas locais, assim como uma convivência comunitária e a participação ativa da comunidade em todas as etapas desde o planejamento até a execução e avaliação dessa política.

As imagens a seguir são das ações desenvolvidas pelo Programa Comunidade Escola na Escola Municipal Professora Érica Plewka Mlynarczyk FIGURA 10.

FIGURA 10 - CANTINHO DA LEITURA



FONTE: Luciana Santana (2019) / Programa Comunidade escola. Disponível em <<https://comunidadeescola.curitiba.pr.gov.br/noticias/cantinho-da-leitura-e-m-erica-plewka-mlynarczyk/1004>> Acesso em: 18/05/2021.

Segundo o site do programa, essa intervenção foi realizada em junho/2019 e contou com a organização de um espaço para leitura em uma tarde chuvosa de sábado. Foram selecionados livros, contos, gibis e revistas com conteúdo infantil para as crianças.

### 5.3.2 A maneira oficiosa: táticas da comunidade

Durante o período de observações, identificou-se que as crianças e adultos da comunidade ressignificaram o espaço escolar em meio à impossibilidade de frequentá-lo – durante a pandemia - para vivenciar experiências de lazer. Assim, as *táticas* cotidianas praticadas na escola nos inscrevem na tentativa de compreendê-las

a partir da perspectiva de seus agentes produtores, isto é, a própria comunidade, tornando visíveis as resistências dos sujeitos comuns. De acordo com Certeau (2005), essas resistências podem fundar micro liberdades e deslocar fronteiras de dominação.

Por isso, essa seção objetiva descrever e refletir sobre “práticas comuns”, as artes de fazer dos praticantes, as operações astuciosas e clandestinas do mais fraco, que se evidenciaram em meio ao trabalho de campo.

De modo frequente, verificaram-se práticas do brincar, jogar e socializar dentro da escola, realizadas pelos moradores do entorno que visualizam a possibilidade de se infiltrar na estrutura escolar por meio de uma brecha no portão. Percebeu-se também que muitas das pessoas que usam o espaço da escola não são necessariamente estudantes da instituição. Crianças e jovens de outras unidades próximas também adentram o espaço da escola investigada para desenvolver práticas de lazer durante a semana e aos finais de semana.

Eu não estudo mais aqui, sou lá do Beatriz [colégio estadual do bairro], mas venho aqui pra usar o espaço, jogar bola ou truco depende do dia. Realmente é um dos poucos espaços que tem pra se divertir, se quiser outras opções tem que ir pro pinheirinho ou centro (GABRIEL).

A partir daí, a comunidade do entorno escolar incorporou a ideia de usar o espaço da escola, pois conforme demonstraram os questionários e as conversas com os participantes, por vezes, é a família que incentiva as crianças e jovens a ficarem na escola, ou então são responsáveis por levá-los até o local. Essa *ação tática* realizada por estes grupos foi uma das alternativas criada pela comunidade para suprir a falta de outros espaços públicos de esporte e lazer na região, sobretudo, espaços destinados ao brincar, visto que a maior solicitação dos participantes é a implementação de parques infantis. “O povo precisa de parquinhos, brinquedos para lavar os filhos. Aqui não tem nenhum próximo, os que tem aqui no Tatuquara são longes dessa região, não tenho como deixar as crianças irem sozinhas lá” (LUCIANO).

Como demonstra o relato de um morador do entorno e pai de estudantes da escola, o fator distância é um elemento que limita as experiências, principalmente às crianças. O parque infantil é o desejo não só das crianças, mas também das famílias do entorno.

Por aqui tinha que ter mais parquinhos pra gente brincar. Aquele da pracinha só tem um trepa-trepa e gangorra é única coisa que tem para as crianças, podia ter mais brinquedos igual esse aqui da escola (BIANCA).

É por isso que vocês vêm brincar no parque da escola? (PESQUISADORA).

Sim, eu queria um desse lá na pracinha também [risos] (BIANCA).

Assim, o uso da escola na forma como está sendo tratada aqui, pode servir para despertar na população a reivindicação pelo acesso ao lazer em outros espaços para além do escolar, sendo possível surgir através das ações táticas questionamentos e reivindicações sobre a falta de alternativas públicas para o lazer na região.

Durante as férias escolares de verão também se observou um uso constante do espaço escolar, pode-se dizer que nesse período a movimentação foi ainda maior, fatores como o clima e a disponibilidade maior de tempo na rotina de crianças e jovens podem ter colaborado para esse quadro. Conforme demonstra a (FIGURA 11) a seguir.

FIGURA 11 - CRIANÇA VIZINHA DA ESCOLA



LEGENDA: criança aproveita a brecha do portão para brincar na escola durante as férias escolares, enquanto seu pai arruma a garagem da casa que fica em frente à instituição.

FONTE: As autoras (2020).

A criança fotografada reside em frente à escola, tem Síndrome de Down e foi observada, por diversas vezes, indo brincar sozinha no parquinho. Durante as férias, ela entrava várias vezes ao dia no espaço escolar, seu pai não ia junto, mas ficava de olho do portão de sua casa, demonstrando dar autonomia à criança nesses momentos. Rechia (2003) salienta a importância de experiências vivenciadas nessa fase nos espaços públicos pois elas são capazes de potencializar o pulsar da vida infantil no meio urbano, os quais são ambientes privilegiados para potencializar o encontro com a diversidade e valores éticos imprescindíveis ao exercício da cidadania.

Durante o trabalho de campo não foi observada nenhuma tentativa de interferência por parte da equipe escolar, seja para impedir o adentrar na escola, seja para orientar as atividades no espaço. Segundo a diretora da escola, a equipe tem ciência da entrada na escola pela brecha do portão, mas isso não é um acordo tático entre a instituição e a comunidade, visto que, do mesmo modo que as crianças entram

para brincar, a brecha pode facilitar que outras pessoas pratiquem furtos e depredações nas instalações da escola.

Essa fala demonstra que a preocupação com as consequências negativas que podem ser causadas pelo acesso da comunidade à escola quando ela não está sendo vigiada é maior que o reconhecimento sobre a importância da cultura, do esporte e do lazer no ambiente escolar. Assim, essa falta de discussão e, conseqüentemente, de entendimento sobre o papel da cultura e do lazer nas propostas que orientam programas educacionais influenciam a percepção da gestão e da comunidade sobre o lazer na escola.

Para ela, o uso do espaço escolar pela comunidade traz preocupações por conta do medo de depredações no prédio escolar. Mas, ela também enfatiza que o resultado da relação construída entre a escola e a comunidade é capaz de promover um sentimento de vínculo e pertencimento ao lugar, principalmente durante a pandemia – momento no qual as crianças estão afastadas do convívio e da rotina escolar e, por isso, podem estar acessando a escola como uma possibilidade de amenizar a saudade. Ela também cita o Comunidade escola como um potencializador desse vínculo, sendo o programa desenvolvido há aproximadamente três anos na unidade.

Durante as conversas com participantes da pesquisa, alguns destacaram a importância das atividades do programa para ampliar as opções de lazer nos finais de semana.

Eu participava sempre do Comunidade Escola, vinha jogava bola, ping pong conversava com o pessoal (EDUARDO).

Mudou algo para você agora que o programa está suspenso por conta da pandemia? (PESQUISADORA).

O que mudou é que não tem como fazer algumas coisas que eu fazia antes, como jogar ping pong porque a mesa é da escola ou brincar na festa junina que não teve esse ano (EDUARDO).

Com base nesse depoimento é possível dizer que o programa nesta escola se apresenta como uma alternativa de acesso ao lazer na região, pois possibilita à comunidade o uso de materiais e equipamentos capazes de ampliar o repertório de atividades e qualificar as experiências.

Entretanto, um aspecto que chamou a atenção foi o fato de nenhum participante comentar sobre atividades dirigidas ou orientadas na escola. Quando

questionados sobre as atividades que eram proporcionadas pelo programa, obteve-se as seguintes respostas:

A gente vinha jogar ping pong, brincar com os amigos (BIANCA).

Eu só jogava bola com os moleques. Não tinha professor fazendo atividades, só os “tios” cuidando mesmo (FABRÍCIO).

As atividades eram mais livres, os funcionários só ficavam para abrir e fechar a escola, cuidar do material e para não dar brigas, pois muitas crianças iam sozinhas (SUELEN).

A gente brincava de muita coisa, futebol, corda, ping pong[...] oficinas não lembro se tinha, nunca participei (MIGUEL).

De acordo com o relatado pela comunidade, as atividades dirigidas não ocorriam com frequência por parte dos profissionais que atuavam, porém verifica-se que os sujeitos participavam e valorizam as iniciativas do programa na escola, sendo considerado um espaço de aprendizagem, convívio e trocas de experiências entre a comunidade. “ Eu, enquanto mãe, achava muito bom né, pra crianças é ótimo são atividades educativas e divertidas e eu fico tranquila de eles estarem na escola” (SUELEN).

O depoimento de Suelen demonstra reconhecer o caráter educativo presente no tempo do brincar das crianças, assim como destaca a confiança perante a instituição escolar, quando afirma que fica tranquila nas ocasiões em que o filho está brincando na escola.

Portanto, não se pode negar que as políticas públicas, sobretudo aquelas de cunho social, são fundamentais para o enfrentamento às desigualdades e oportunidades de acesso aos direitos sociais, porém não podem ser implementadas sem considerar a realidade local da comunidade. Quando incidem de cima para baixo, sem a real participação comunitária podem gerar gasto de dinheiro público sem que haja a adesão da população, sendo assim, pouco efetivas. Conforme já advertiu Pacheco (2009):

Parte dessas iniciativas de proposição do lazer comunitário são realizadas sem que haja uma compreensão acerca do uso da escola como espaço significativo com vistas à transformação das relações sociais, da construção das redes de sociabilidade locais e das próprias contradições que constituem o fundamento da cultura local, em cada comunidade. Tudo isso pode conduzir a equívocos intervencionistas (PACHECO, 2009, p. 73).

Nesse sentido, demonstra ser necessário um diálogo mais próximo entre a administração pública e representantes da comunidade em prol de projetos que atendam as demandas locais, de modo que a institucionalização dessas práticas através de programas que promovam a abertura da escola, não pode significar a eliminação do conteúdo cultural vivido e produzido pela comunidade usuária.

Nesse sentido, sugere-se que as ações estratégicas dos próprios, isto é, do poder público e da instituição escolar, não imponham modelos a serem realizados no tempo de lazer, mas sim sejam capazes de considerar as táticas e os desvios que já são produzidos pela comunidade como indícios das reais demandas da região.

### **5.3 O CONTEXTO DA PESQUISA E SUA CARÊNCIA POR ESPAÇOS DE LAZER**

Para compreender a realidade investigada é necessário apresentar aos leitores a paisagem da pesquisa, conforme sugere Certeau (1995, p. 35), “por esta composição de lugar, indicar os pontos de referência entre os quais se desenrola as ações”. Portanto, busca-se neste capítulo compreender o contexto da região pesquisada.

Conforme descrito no capítulo 4 destinado aos procedimentos metodológicos, a escola lócus da pesquisa foi selecionada em meio a dez instituições que participam do Programa Comunidade Escola – uma vez que elas já desenvolvem ações no âmbito da cultura, do esporte e do lazer aos finais de semana para a comunidade. Foram estabelecidos critérios de inclusão, sendo considerada a menor oferta de equipamentos de lazer no entorno da escola e vulnerabilidade social apresentada pelo bairro.

Após a seleção da escola por meio desses critérios, percebeu-se que, além dessas características definidas inicialmente, a região investigada também está situada distante dos grandes espaços e equipamentos de lazer da cidade. Isso porque o cenário desse estudo é o Bairro Tatuquara que está localizado no extremo sul de Curitiba e faz parte da regional Tatuquara<sup>31</sup>. Além disso, o bairro faz fronteira com a cidade metropolitana de Araucária e a infraestrutura pública da região contempla,

---

<sup>31</sup> Regional Tatuquara é composta pelos bairros: Campo de Santana, Caximba e Tatuquara.

basicamente, os equipamentos nos serviços de educação, saúde, atendimento social, transporte e lazer.

Por meio do trabalho de campo percebeu-se uma movimentação heterogênea de pessoas na região, foram observados idosos e adultos nos comércios locais, assim como um fluxo relativamente intenso de crianças brincando nas ruas e redondezas na escola.

Esse bairro, segundo dados do Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de Curitiba (IPPUC), era utilizado como ponto de passagem para o trânsito de boiadas, servindo de atalho que ligava o Umbará ao Campo Comprido no século XVIII. Posteriormente, se estabeleceram na região os caboclos e mestiços brasileiros que figuravam como pioneiros. A partir da segunda metade do século XIX, com a vinda dos imigrantes, deu-se início à prática de atividades voltadas ao abastecimento do centro urbano de Curitiba (IPPUC, 2010).

O bairro possui aproximadamente 52.780 mil habitantes e teve um aumento exponencial no número de moradores nos últimos vinte anos de acordo com o último levantamento demográfico realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010). O crescimento populacional na região tende a estar associado ao grande número de indústrias instaladas e aos investimentos do setor público que ocorreram nos últimos anos, com a expansão das políticas públicas no bairro, como a criação da Rua da Cidadania (FIGURA 11)<sup>32</sup> e a implementação em 2015 da Regional do Tatuquara.

---

<sup>32</sup> Ruas da Cidadania são sedes das Administrações Regionais, que coordenam a atuação de Secretarias e outros órgãos municipais nos bairros, oferecendo à população serviços municipais, estaduais e federais, além de pontos de comércio e lazer (URBS, 2021).

FIGURA 12- RUA DA CIDADANIA TATUQUARA



FONTE: Curitiba (2017).

Embora tenha sofrido transformações positivas, a Regional do Tatuquara tem uma população economicamente desfavorecida quando comparada às outras regionais da cidade, conforme demonstra a pesquisa de Fiorese (2018), a média salarial por moradia no bairro é de R\$ 1.674,00. Nota-se também uma desigualdade de serviços e infraestrutura na região, segundo o banco de dados do IPPUC (2015), aproximadamente (4,5%) das moradias do bairro não têm acesso à energia elétrica por companhia distribuidora e cerca de (12, 5%) não possui rede de esgoto ou pluvial em casa.

Com relação aos equipamentos públicos da região são quatro Centros de Referências de Assistência Social, dez escolas da Rede Municipal de Ensino, treze Centros de Educação Infantil (CMEIs), quatro Unidades de Saúde, uma Unidade de estabilização Psiquiátrica e uma Unidade de Pronto Atendimento. Existem também entidades organizadas pela sociedade civil, sendo uma Associação Beneficente e seis Associações de Moradores (IPPUC, 2015). Foram observadas também iniciativas não governamentais na região, como o Projeto Abrindo Caminhos das Irmãs Benedita Providência.

O estudo de Ferreira e Ferreira (2017) realizado próxima ao local desta pesquisa demonstrou que o uso de equipamentos para o lazer no bairro (parques,

praças, museus etc.) assim como a mobilidade das crianças do centro e no norte são mais variadas do que as do sul de Curitiba/PR.

Vale destacar que grande parte dos equipamentos públicos da região foram implementados há menos de uma década, portanto, são considerados equipamentos novos e ainda em fase de consolidação. A implementação desse conjunto de serviços públicos é parte da estrutura da Regional Tatuquara.

Como etapa do estudo, realizou-se um mapeamento detalhado de todos os espaços públicos no âmbito da cultura, do esporte, do meio ambiente e do lazer situados no bairro Tatuquara, identificando os equipamentos existentes e onde estão localizados, sendo sistematizados no QUADRO 5.

QUADRO 5 - RELAÇÃO DOS EQUIPAMENTOS PÚBLICOS DE LAZER NO BAIRRO TATUQUARA

EQUIPAMENTO	TIPO	NOME COMPLETO
Área verde de lazer	Jardinete	Capitão Shingo Kuba
Área verde de lazer	Praça	Soldado Wagner Alves Sampaio
Área verde de lazer	Praça	Acir Teodoro Tosi
Área verde de lazer	Praça	Altair Rodrigues De Jesus
Área verde de lazer	Praça	Gastão Silva
Área verde de lazer	Praça	Praça Não Nomeada*
Área verde de lazer	Praça	Praça Não Nomeada*
Área verde de lazer	Praça	Praça Não Nomeada*
Área verde de lazer	Refúgio	Bugio
Biblioteca	Casa da leitura	Casa Da Leitura Laura Santos
Biblioteca	Farol do saber em escola	Farol Do Saber Dona Pompília
Bosque	Bosque	Ordem
Bosque	Bosque da Biodiversidade	Tatuquara
Feira	Feira de artesanato	Feira De Artesanato Tatuquara
Horta	Horta Comunitária Urbana	Horta Paraná I
Horta	Horta Comunitária Urbana	Horta Santa Rita I
Horta	Horta Comunitária Urbana	Horta Santa Rita IV - Roça
Horta	Horta Comunitária Urbana	Horta Monteiro Lobato - Roça
Horta	Horta Comunitária Urbana	Horta Santa Rita IV
Horta	Horta Comunitária Urbana	Horta Paraná III - 2ª Etapa
Horta	Horta Comunitária Urbana	Horta Paraná III - 1ª Etapa
Horta	Horta Comunitária Urbana	Horta Paraná II
Horta	Horta Comunitária Urbana	Horta Paraná IV
Horta	Horta Comunitária Urbana	Horta Santa Cecília II
Horta	Horta Comunitária Urbana	Horta Paraná IV - Roça
Horta	Horta escolar	Horta Escolar Desafio Do Saber
Unidade administrativa	Rua Da Cidadania	Rua Da Cidadania Tatuquara
Unidade desportiva	Academia Ao Ar Livre	AAL Moradias Paraná
Unidade desportiva	Academia Ao Ar Livre	AAL Praça Soldado Wagner A. Sampaio
Unidade desportiva	Academia Ao Ar Livre	AAL Praça Moradias Da Ordem 1
Unidade desportiva	Academia Ao Ar Livre	AAL Moradias Monteiro Lobato
Unidade desportiva	Academia Ao Ar Livre	AAL Santa Tereza
Unidade desportiva	Academia Ao Ar Livre	AAL Moradias Da Ordem 2
Unidade desportiva	Academia Ao Ar Livre	AAL Ludovica
Unidade desportiva	Academia Ao Ar Livre	AAL Santa Rita 2
Unidade desportiva	Academia Ao Ar Livre	AAL Praça Altair Rodrigues De Jesus
Unidade desportiva	Centro de atividade física	Centro De Atividade Física Tatuquara
Unidade desportiva	Centro de esporte e lazer	Centro De Esporte e Lazer Santa Rita
Unidade desportiva	Clube da gente	Clube Da Gente Tatuquara
Unidade desportiva	Clube recreativo	Centro Esportivo Pompéia

FONTE: As autoras (2021).

O mapeamento foi realizado pela pesquisadora entre agosto de 2020 e março de 2021, sendo utilizados dados públicos do IPPUC e observações virtuais por meio da ferramenta do Google Street View<sup>33</sup>. Optou-se pela realização das observações

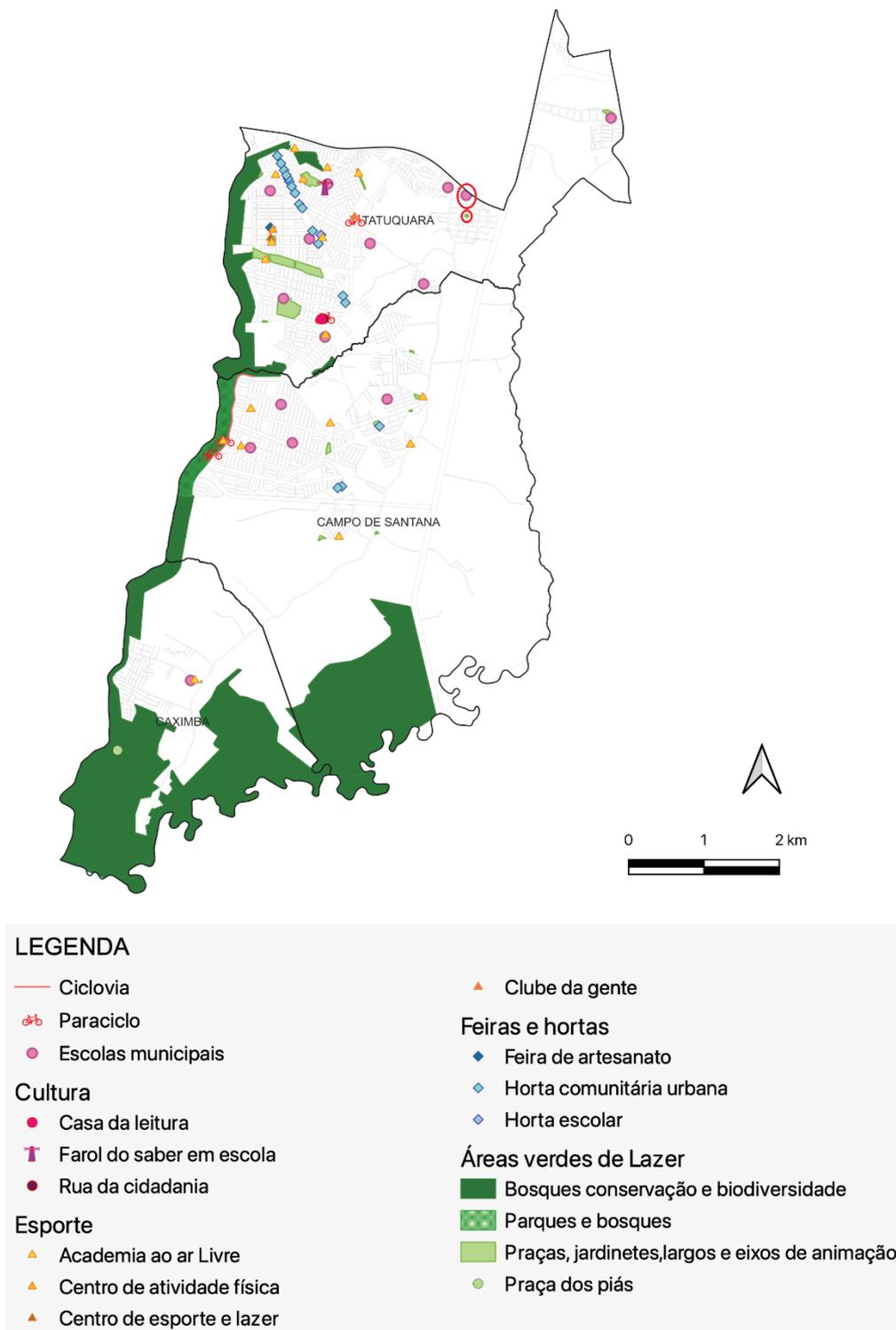
<sup>33</sup> O StreetView do Google Maps é uma representação virtual do ambiente que nos cerca composta de milhões de imagens panorâmicas, disponível no Google Maps. O conteúdo do Street View tem duas origens: o Google e colaboradores (GOOGLE, 2021).

virtuais, pois durante esses meses muitos dos equipamentos encontravam-se fechados devido ao enfrentamento à pandemia.

Após o cruzamento dos dados cedidos pelo IPPUC e daqueles obtidos por meio das observações virtuais aos espaços, foi possível verificar que muitas praças e jardins existem, mas não são reconhecidas pelos registros da Prefeitura. Por isso, foi criado o QUADRO 5, que reuniu informações de todos os equipamentos públicos no âmbito do lazer encontrados no Bairro Tatuquara. Segundo o mapeamento são (9) Academias ao Ar Livre, (2) Bosques, (2) Bibliotecas, (4) Unidades desportivas, (11) Hortas comunitárias, (1) Horta escolar, (1) Feira de artesanato, (1) Refúgio, (1) Jardimete, (7) Praças e (1) Rua da Cidadania, totalizando (40) equipamentos no eixo da cultura, do esporte, do meio ambiente e do lazer.

Tendo esse panorama, indagou-se: como é possível que os moradores do bairro recorram ao uso da escola enquanto espaço de lazer com a justificativa de que não há outros espaços na região? Para resolver tal questão foi necessário realizar uma análise da disposição em que se encontram esses equipamentos no bairro. Para isso, criou-se um mapa com a localização exata dos (40) equipamentos de lazer identificados no bairro (FIGURA 13).

FIGURA 13 - LOCALIZAÇÃO DOS EQUIPAMENTOS PÚBLICOS DE CULTURA, ESPORTE, MEIO AMBIENTE E LAZER DA REGIONAL TATUQUARA



FONTE: Elaborado por Gabriela Lima (2021)<sup>34</sup>.

<sup>34</sup> Para a sistematização dos dados em formato de mapa, contamos com a colaboração da arquiteta e parceira de grupo Gabriela Lima que gentilmente elaborou este mapa.

Conforme demonstra o mapa, é possível identificar que existe uma má distribuição de espaços de lazer no bairro, isto é, uma concentração dos equipamentos públicos na zona oeste do bairro, ou seja, nos locais considerados o “Centro do Tatuquara”. E uma limitação de espaços públicos na região onde a escola está situada, com apenas um espaço de lazer próximo - Jardimete Capitão Shingo Kuba –circulado em vermelho no mapa. Essa concentração de espaços em determinada região causa desvantagens para outros locais que, por conta disso, ficam carentes de espaços e serviços do setor público.

Esse dado também foi recorrente nas respostas aos questionários, (22) participantes apontaram que faltam espaços públicos de lazer na região pesquisada. Conforme demonstra depoimentos dos moradores do entorno da escola:

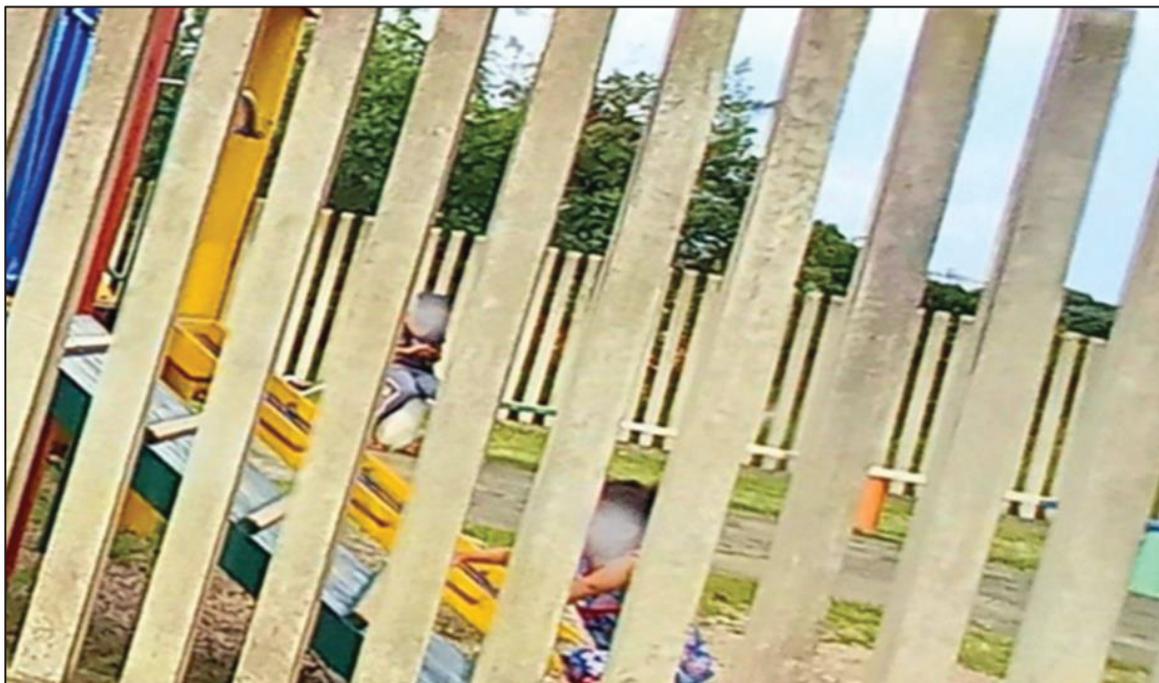
Eu gosto de ir ao refúgio do Bugio, é o melhor parque que tem no Tatuquara, o problema é que fica longe, não dá para ir sempre, mas de vez em quando eu vou com minha mulher e meus filhos (PEDRO).

Aqui para esses dados não têm nada, quando eu quero usar a academia ao ar livre de manhã preciso atravessar até a Ordem. Aqui é o lugar que menos têm espaço de lazer e de outras coisas também. (SUELEN).

Não uso os espaços de lazer porque não têm. Só aquela pracinha [se referindo ao Jardimete Capitão Shingo Kuba] que não vou porque está judiada demais (LUCAS).

Portanto, observa-se que a realidade investigada em termos de acesso é dificultada pela própria falta de equipamentos disponível, sendo o espaço escolar uma das alternativas que podem oferecer lazer gratuito. Tal como foi verificado nas visitas de campo, um volume maior de pessoas dentro do espaço escolar do que utilizando a praça da região. Esse aspecto demonstra que para estimular a fruição do lazer dentro dos espaços públicos do bairro são necessários investimentos em equipamentos de lazer com mobiliários diversificados, que de fato atendam aos interesses da comunidade (FIGURA 14).

FIGURA 14 - APROPRIAÇÃO DO PARQUE INFANTIL DA ESCOLA



LEGENDA: criança levada pela vó para brincar no parquinho da Escola.

FONTE: As autoras (2021).

Observou-se que a senhora sentada no banco levou sua neta no parquinho da escola em diferentes dias e horários da semana durante o trabalho de campo. Após perceber que sua presença no espaço escolar era recorrente, a pesquisadora aproximou-se para conversar com ela. Após informá-la sobre a pesquisa, ela não quis responder ao questionário, mas explicou que, em meio a pandemia, suas netas sentiram muita falta da escola e que as meninas pediam diariamente para ir até o parque da escola.

Percebe-se que, mesmo com o espaço pequeno e a falta de uma programação cultural disponível, a unidade escolar tem respondido às demandas da população do entorno por espaços para vivenciar e praticar interesses ligados à dimensão do lazer. Tal constatação já fora realizada em outros estudos, como o de Pacheco (2004), de que em muitas comunidades carentes e com poucos serviços e espaços disponíveis, a escola acaba por ser o único espaço público de integração, organização e lazer disponível.

A mãe de uma criança que estuda na escola destacou em seu relato a pouca oferta de lazer para o público infantil no bairro e disse que esse é o principal motivo

pelo qual as crianças entram no pátio escolar para poderem brincar na quadra e no parquinho:

Aqui no bairro, falta opções de espaços para as crianças brincarem, é por isso que o pessoal entra ali na escola. [...] Antes, eles entravam por um buraco no portão, agora o portão já foi consertado devido ao retorno das aulas (CRISTIANE).

A partir dos relatos obtidos a partir da aplicação dos formulários e das conversas com a comunidade local, verifica-se que existe uma demanda por espaços de lazer no bairro, principalmente para as crianças. O parquinho foi o equipamento mais sugerido junto com a academia ao ar livre quando questionados sobre o que poderia ser melhorado com relação à infraestrutura pública de lazer no bairro:

Poderia ter um parquinho para a família levar as crianças (MARCOS).

Tem muita coisa a se fazer aqui, poderia ter mais pracinhas, Academia ao ar livre para os mais velhos se exercitarem e parquinho para as crianças brincarem (NEIDE).

Eu gostaria que tivesse o estica véio, e um parquinho melhor para levar meus filhos, com mais brinquedos diferentes. Sempre são as mesmas coisas no parquinho da praça (MARCOS).

Parquinho para as crianças e academia ao ar livre para os adultos e idosos. No bairro onde eu morava antes, a estrutura de lazer era bem melhor, havia um parque grande, vários parquinhos e academia ao ar livre (CRISTIANE).

Nota-se que a comunidade enxerga a limitação apresentada pelos espaços públicos de lazer da região, principalmente com relação à pouca variedade de equipamentos e mobiliários. Essa é uma realidade presente na cidade, e são dois os principais fatores que contribuem para essa situação: a desigualdade de investimentos e de manutenção pública no setor do esporte e lazer em bairros mais afastados das regiões centrais. E a própria composição estrutural que privilegia a padronização dos equipamentos, no caso do parquinho, a instalação do trio de ferro que, segundo Gonçalves (2007), caracteriza-se por um conjunto de escorregador, trepa-trepa e gangorra, todos construídos basicamente de ferro e pintados com cores primárias. Esse modelo de *playground* é adotado pelo município de Curitiba, sendo possível visualizar uma série desses parquinhos espalhados pela cidade.

Mesmo diante disso, as crianças parecem ser os agentes que mais superam a lógica dos equipamentos pré-determinados e ressignificam a experiência lúdica no espaço por meio de suas próprias táticas. O registro de fevereiro de 2021 ilustra esse dado (FIGURA 15).

FIGURA 15 - APROPRIAÇÃO DA PRAÇA CAPITÃO SHINGO KUBA PELAS CRIANÇAS



LEGENDA: Moradores da região e estudantes da escola brincam durante a tarde de quinta-feira na praça.

FONTE: As autoras (2021).

Na imagem, um grupo de crianças, após “enjoar” de brincar no parquinho, decide realizar uma outra brincadeira, soltar “raia” na pracinha. A tática das crianças é astuta, pois elas haviam trazido de casa os materiais necessários para a pipa, como: carreteis de fios, folhas de papel, sacolas e até o cerol.

Em conversa com o grupo, eles relataram que vão até a praça somente acompanhados pelos pais ou irmãos mais velhos, em razão da distância entre a praça e a casa deles. Nesta situação, três meninos estavam acompanhados do irmão maior que foi até lá jogar futebol e o quarto garoto estava com o pai. Durante essa conversa, a pesquisadora perguntou a eles o porquê de não terem ido brincar dentro da escola, e um deles falou: “A gente sempre vai na escola, meu pai deixa eu ir lá sozinho porque é perto, aqui não, só posso vir com meu irmão. Hoje aproveitei pra vim aqui”. (RAFAEL).

Esse relato confirma as poucas opções de espaços públicos de lazer para o público infantil na região, visto que essa fala é de uma criança moradora do bairro e estudante da escola.

Segundo uma das participantes, a comunidade já solicitou a instalação de uma academia ao ar livre para um vereador do bairro, no entanto, o pedido não se materializou. Ela comentou que costuma fazer caminhada com sua mãe no período da manhã e que precisa se deslocar para uma outra “vila” se quiser realizar exercícios na academia ao ar livre.

A moradora relatou também que as atividades de lazer, como campeonatos de futebol, que eram realizados aos finais de semana na praça foram suspensos em função da pandemia e que esse esvaziamento contribuiu para que jovens fizessem uso entorpecentes neste espaço.

Percebe-se também que, com medo de deixarem seus filhos irem à praça para brincar devido à distância, muitos pais preferem manter as crianças perto de casa, os deixando brincar na rua ou então dentro do espaço escolar. “O meu [se referindo ao filho] não deixo ir à praça sozinho, a piazada fica lá, usando drogas. Prefiro que ele brinque com os vizinhos na rua ou entre no parquinho da escola, acho mais seguro” (NEIDE).

A busca pela estrutura escolar para vivenciar práticas de lazer revelam a necessidade da comunidade por tais experiências nos espaços do bairro, especialmente no tempo institucionalizado para o lazer, como nos finais de semana e após o horário da rotina escolar. Conforme demonstra a fala da moradora do bairro:

Falta uma organização de eventos nos finais de semana para as crianças, um futebol, um sorvete depois da aula. Antigamente, havia campeonatos de futebol aqui na praça, agora não tem mais nada, nem escorregador pra eles brincarem (SUELEN).

Segundo o relato, havia um escorregador na praça, com o tempo o equipamento quebrou e a prefeitura o removeu e não instalou outro no local. Uma criança moradora do bairro e estudante da escola, também relatou a insatisfação com a retirada do escorregador. “Não sei por que eles tiraram o escorregador, era legal. E o pior é que não colocaram outro” (RAMON).

É possível perceber que as poucas variedades de mobiliários acabam limitando a apropriação do espaço, especialmente pelo público adulto, isso porque muitos dos participantes disseram que não costumam utilizar os espaços do bairro devido aos mobiliários que não atendem aos interesses de lazer da própria comunidade. Alguns participantes sugeriram agregar ao espaço do Jardimete Capitão Shingo Kuba outros equipamentos, como academia ao ar livre, brinquedos para as crianças, espaço para andar de bicicleta e instalação de materiais esportivos, como rede de vôlei e rede nas traves dos gols.

Poderia ter outras coisas no espaço da praça, o que dá para fazer lá é só jogar bola. Seria interessante se tivesse uma rede de vôlei para gente jogar, ou então uma pista para bike, né? Quem não joga futebol faz o que lá” (ELEN).

Eu não uso os espaços porque não tem nada aqui. Só a pracinha, mas não tem muito o que fazer lá, falta uma academia para malhar e uma manutenção melhor no lugar. [...] A gente ia jogar bola lá, antigamente, mas agora não tem nem rede nas traves, pouca areia na cancha, essas coisas que desanimam (FABRÍCIO).

Aqui no bairro, eu uso mais o espaço dentro do meu condomínio, porque para as crianças não tem opções para brincar. [...] meu filho brinca somente no condomínio, porque não tem parquinho nem ginásio para eles. Além disso, acho mais seguro que ele fique dentro do condomínio do que na praça (NEIDE).

Outro fator levantado pelos moradores é a falta de manutenção dos mobiliários que, segundo os participantes, não é realizada com regularidade, o que conseqüentemente desestimula a apropriação do espaço.

Já o ponto de vista das crianças é um tanto diferente dos relatados pelos moradores adultos:

Ah eu gosto de brincar aqui, a gente enjoa de ficar só em casa. [...] Poderia ter mais dessas pracinhas (LUCAS).

Eu acho que está bom, corro e brinco com meu irmão e meus amigos da escola. (RAMON).

Embora, as crianças reconheçam que poderia haver uma diversidade maior de espaços de brincar no bairro, elas valorizam as experiências desenvolvidas nesses espaços, conforme o depoimento de Ramon.

FIGURA 16 – ESPAÇOS E MOBILIÁRIOS DA PRAÇA CAPITÃO SHINGO KUBA



LEGENDA: A praça possui uma cancha de areia com traves e, em anexo, um gramado e alguns aparelhos de parquinho infantil com bancos, trepa-trepa e gangorras. Na figura, é possível observar a falta do escorregador que ficava ao lado do trepa-trepa.

FONTE: As autoras (2021).

A partir do trabalho de campo verificou-se que a praça na medida do possível encontrava-se limpa, no entanto, não foi observada nenhuma lixeira no espaço, assim como percebeu-se a falta de delas por todo o bairro. Segundo depoimentos da própria comunidade, a manutenção dos equipamentos não é realizada de modo constante pelo município.

Um aspecto que também foi observado, é a falta de sombra na praça, elemento que limita o tempo de permanência das pessoas no espaço nos dias de sol e calor. De acordo com os formulários aplicados à comunidade, a falta de sombra e de manutenção dos mobiliários faz com que a comunidade não utilize a praça com maior frequência.

As condições dos espaços existentes precisam ser qualificadas, assim como a implementação de outros espaços públicos de lazer na região, visto que foi

localizado apenas um jardinete que embora seja utilizado pela população, não atende aos interesses dos moradores locais. Daí, a preferência da comunidade em utilizar a estrutura escolar para vivenciar práticas no âmbito do esporte e lazer.

Desse modo, compreende-se que, apesar do lazer poder ocorrer em todos os lugares a partir de uma resignificação do espaço— como a que ocorre na escola investigada - é de responsabilidade do poder público planejar espaços públicos de lazer qualificados que potencializem a apropriação, estimulem os interesses culturais, promovam o encontro, a diversidade de usos e a acessibilidade das pessoas, sobretudo no contexto de pandemia (ANDRADE *et al.*, 2020).

#### **5.4 PRÁTICAS DO LUGAR E OS ESPAÇOS E MOBILIÁRIOS NO INTERIOR DA ESCOLA**

Tendo em vista a crescente diminuição de espaços públicos de lazer no contexto urbano e, conseqüentemente, a limitação de tais experiências para aqueles que não podem pagar, nota-se que nos lugares mais periféricos existe uma demanda maior sobre os equipamentos públicos, visto que possuem menos recursos para acessar experiências mercantilizadas.

A escola pública, por vezes, acaba se tornando um dos poucos espaços disponíveis para experiências de lazer no bairro, isso porque além apresentar infraestrutura, em muitas regiões, ela é o equipamento de referência para os moradores. Nessa direção, Pacheco (2004, p. 15) aponta que a unidade escolar, em algumas comunidades acaba sendo o “único espaço público de integração, organização e lazer disponível”.

Dessa forma, compreende-se que, embora a escola seja considerada um equipamento não específico de lazer, por ter como função principal o atendimento à educação formal, ela acaba sendo uma alternativa para as práticas de lazer, quando é possível acessar seus espaços e mobiliários ou, então, quando existe uma programação de atividades disponibilizadas à comunidade.

Conforme os desdobramentos desta pesquisa, percebeu-se que o poder público faz uso da estrutura escolar para promover atividades de esporte, cultura e lazer nos bairros da cidade, por meio de uma política pública. No entanto, enquanto houve a paralização das atividades institucionalizadas em função da pandemia, a

comunidade achou uma *brecha* e fez *usos táticos* do equipamento escolar como um espaço de lazer, sobretudo, o público infantil da região do entorno.

Como suporte para as análises referentes ao uso, práticas e apropriações dos espaços da escola, é necessário descrever a estrutura física da instituição, bem como se atentar às práticas realizadas nos seus espaços. Cabe aqui destacar, que ao invés do termo espaço, adotou-se o conceito de lugar, em virtude da relação estabelecida entre o local pesquisado e a comunidade do seu entorno que demonstrou se apropriar da instituição, não somente pela falta de infraestrutura destinada ao lazer na região, mas também pela sensação de segurança e do sentido de pertencimento atribuído ao espaço escolar.

De acordo com Tuan (1983, p. 7), “na experiência, o significado de espaço frequentemente se funde com o de lugar. Porém, o espaço se apresenta mais abstrato do que lugar. O que começa como espaço indiferenciado torna-se lugar à medida que o conhecemos melhor e o dotamos de valor”. Assim, a afetividade construída com o espaço é uma das dimensões para transformá-lo em lugar. Portanto, o lugar pode ser compreendido como um espaço praticado, carregado de significado e afeto para seus usuários.

A unidade escolar é compreendida como um equipamento público, isto é, uma infraestrutura que contempla diferentes espaços, mobiliários e serviços para a população, porém a relação construída entre os usuários e o espaço pode ser ressignificada e constituir-se num lugar. Nesse sentido, a ABNT (1986, p. 1) considera os equipamentos urbanos “todos os bens públicos e privados, de utilidade pública, destinados à prestação de serviços necessários ao funcionamento da cidade, implantados mediante autorização do poder público, em espaços públicos e privados”.

Já Ferrari (2004) é um pouco mais específico no que tange à compreensão da escola pública enquanto um equipamento público comunitário que constitui serviços de interesse geral da comunidade para a educação, lazer, saúde e similares. Desse modo, a escola pública passa a ser um local de referência para a comunidade local, principalmente nas regiões desprovidas de serviços públicos organizados.

No local da pesquisa, os participantes demonstram ter a escola como um espaço de referência, diferentes membros da comunidade reconhecem-na como um lugar de brincar, aprender e até de segurança alimentar, visto que as crianças e pais citaram a importância da distribuição de kit alimentação realizada pela unidade.

Eu gosto tanto daqui, mesmo sem aulas eu venho brincar no parquinho, e buscar cesta básica com minha mãe [...] não vejo a hora da escola abrir (ARTHUR).

Nesse período, a escola tá ajudando bastante com as cestas básicas, a gente perdeu renda, as crianças comem mais em casa (PAULO).

Aqui [se referindo a escola] é o melhor lugar para as crianças, a gente descobriu isso na pandemia, né? O aprendizado, as brincadeiras tudo isso faz falta para as crianças (NEIDE).

A partir do trabalho de campo foi possível verificar que a comunidade utiliza o espaço escolar enquanto lugar de lazer por meio de diferentes formas de apropriação, seja como lugar de permanência no tempo disponível, seja como espaço de parada em ocasiões do cotidiano. Em ambas as situações, os sujeitos entram na escola para vivenciar experiências lúdicas. Essas formas de usos e apropriação praticadas pelos sujeitos, segundo Certeau (2005), podem ser compreendidas como *operações dos usuários* que através de suas combinações compõe uma cultura.

As observações e relatos dos participantes demonstram que existe uma cultura de uso do espaço escolar, sendo a maioria das atividades relacionadas às práticas corporais, como: brincar no parquinho, andar de bicicleta, jogar bola e se esconder dentro da escola. Em algumas situações, também se observou jovens conversando e jogando cartas dentro da escola, assim como os adultos que acompanhavam as crianças.

Percebeu-se também que os adultos passam em frente à escola acompanhados das crianças, observam a brecha no portão e entram para a criança poder brincar no parquinho ou, então, esperam do lado de fora enquanto elas utilizam o espaço escolar.

No dia 08 de novembro de 2020, a mãe que estava voltando do mercado com seu filho parou para que ele pudesse brincar no parque da escola (FIGURA 17).

FIGURA 17 - O ESPAÇO ESCOLAR ENQUANTO LUGAR DE PARADA NAS OCASIÕES COTIDIANAS



FONTE: As autoras (2020).

Nessa situação, a mãe aguardou do lado de fora por cerca de 10 minutos, ao chamá-la para ir embora, a criança resistiu e não quis sair, ela então entrou na escola para pegá-la. Após alguma insistência, a criança se convenceu e saiu logo atrás de sua mãe. Segundo a participante, a criança sempre que passa em frente à escola pede para brincar no parquinho, além desse ser o único próximo a sua residência. “Quando eu passo por aqui, é certo. Tenho que deixar ele brincar um pouco. Também, não tem um parquinho aqui perto” (SUELEN).

De acordo com os registros de campo em 03 de dezembro de 2020, três jovens (dois meninos e uma menina) adentraram à escola e ficaram sentados nos bancos do pátio escolar conversando por mais de 50 minutos. Questionados sobre o porquê de estarem ali, eles relataram que na região não há outros espaços com bancos que eles possam ficar “de boa”, conforme depoimento de um deles: “Aqui ao menos tem banco para ficar “de boa”, tomando sol, conversando e mexendo no celular. Não aguento mais ficar em casa [se referindo à pandemia]” (ELLEN).

Outro dado relevante da resposta da jovem é a necessidade por vivências como estas durante a pandemia, momento no qual a socialização e convivência precisaram ser limitados ao núcleo familiar. De acordo com a pesquisa de Ribeiro *et al.* (2020), metade do público estudado pelos autores relatou vivenciar o lazer de formas diferentes à época pré-pandemia, tais como: tomar banhos de sol, assistir à televisão,

séries, filmes e lives, cozinhar e cuidar de hortas. Isto é, mesmo nesse contexto as pessoas parecem resistir e encontrar brechas para tornar o lazer possível.

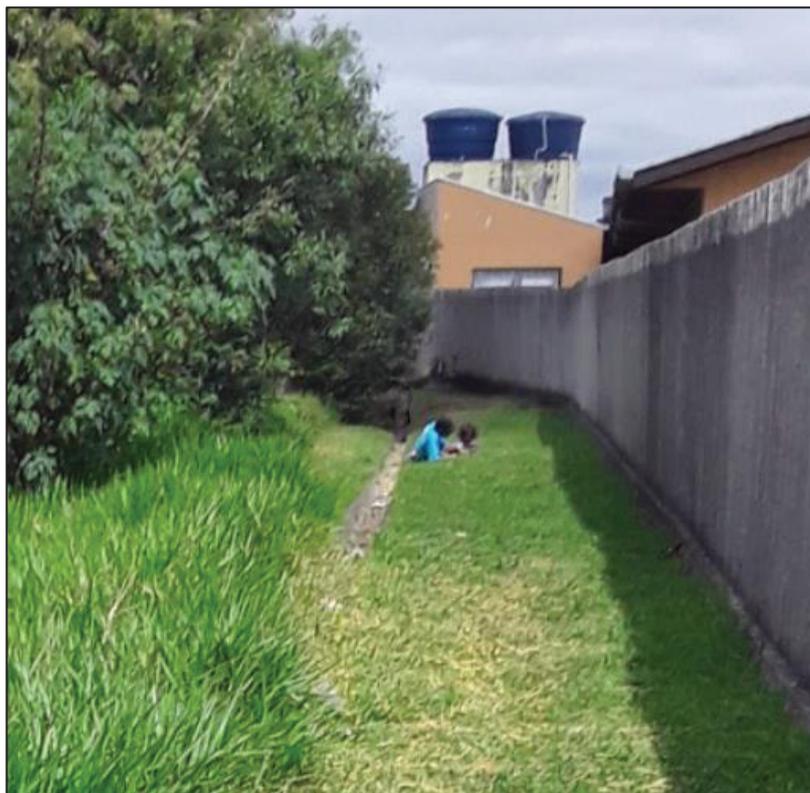
Um aspecto que foi recorrente nas observações é o fato de as pessoas não utilizarem máscaras ao frequentar a escola, mesmo ela sendo uma medida obrigatória. Não chegou-se a questionar os participantes sobre isso, mas verificou-se poucas pessoas utilizando máscara durante as práticas de lazer dentro e fora da escola. Apenas no dia da retirada do kit alimentação na escola é que observaram-se pessoas fazendo uso adequado da máscara. Também não foi visto na escola nenhum cartaz ou informativo sobre isso na escola.

Assim, a falta de orientação por parte da instituição, bem como o descumprimento por parte da comunidade do uso de máscaras pode ser um conjunto de fatores perigosos quanto à disseminação do vírus, visto que os usuários tocam nos mobiliários da escola sem que haja uma higienização constante desses objetos.

Por meio das observações e dos questionários respondidos, os participantes apontaram o parque infantil, a quadra descoberta e a área de convivência como os espaços mais utilizados por eles. A área interna da escola possui um corredor e um pátio coberto que também foram apropriados pela comunidade, porém com menos frequência. Alguns participantes disseram não usar os banheiros e salas, pois estes ficam trancados, mas destacam que gostariam de acessá-los. “ Seria bom o banheiro ficar aberto né, podíamos brincar mais tempo aqui” (LUCAS).

Os espaços no entorno da escola, principalmente as regiões com gramado, ao lado e atrás da instituição, também foram apropriadas. Atrás da escola há um córrego que parece ser uma área utilizada por moradores da região. Em algumas ocasiões o local foi apropriado para o descanso, conforme demonstra a (FIGURA 18).

FIGURA 18 – CRIANÇA E JOVEM DEITADOS NO GRAMADO DE TRÁS DA ESCOLA.



Fonte: As autoras (2020).

E, em outra situação, percebeu-se que o espaço foi utilizado para o consumo de entorpecentes, sendo sua prática ocorrida de modo individual e não por meio de ações em grupos durante as observações. Isso pode estar relacionado à própria configuração espacial disposta pelo local, que não dispõe de vista para a rua, produzindo uma sensação de invisibilidade desses usuários e minimizando as possibilidades de repressões que possam surgir caso sejam identificados.

Sabemos que o uso de drogas está espalhado por quase todos os espaços urbanos e em quase todas as relações sociais, principalmente se o recorte for o lazer urbano. Seja numa praça pública ou num local privado e pouco exposto a repressão proibicionista as mais diferentes drogas são consumidas, desde o tabaco e cerveja, até o mais temido crack, independente do equipamento urbano (SANTOS, 2017, p. 6).

Conforme indica Santos, o consumo de drogas, de forma pública, estende-se para quase todos os equipamentos urbanos, inclusive na escola e incide principalmente sobre as experiências de lazer.

Como a maior parte da escola é composta por áreas abertas, percebeu-se que nos dias em que estava frio ou chuvoso não foi identificada a apropriação do espaço, visto que a ausência de espaços cobertos pode comprometer o desenvolvimento de atividades nessas situações.

Com relação à infraestrutura, a escola é composta por (12) salas de aula, (1) sala de direção, (1) sala de professores, (1) laboratório de informática, (1) sala de secretaria, (1) cozinha, (1) biblioteca, (1) refeitório, (1) almoxarifado, (1) pátio central coberto, (1) banheiro adaptado a estudantes, (1) banheiros com chuveiros. O espaço externo possui (1) parque infantil, (1) quadra de cimento descoberta, (1) pátio (1) corredor aberto e (1) estacionamento em anexo.

Identifica-se que, na região delimitada, além de serem poucas as ofertas de lazer pelo setor público, os espaços existentes na região não oferecem uma programação de lazer para a comunidade, além da falta de qualidade e manutenção dos equipamentos públicos. Conforme aponta Santos (2010), a instalação e manutenção dos aspectos materiais pode influenciar nas possibilidades de apropriação dos espaços pelos seus usuários.

Um dado que chamou a atenção é referente à pergunta 2.8 do questionário sobre o uso da escola nos finais de semana. A maioria dos participantes (17) responderam que usam o espaço escolar com mais frequência durante a semana do que aos finais de semana, isso também foi verificado em meio às observações.

As respostas apontaram que aos finais de semana os usuários costumam ir visitar familiares, passear em outros parques e bosque públicos, ir aos shoppings ou, então, para o centro da cidade. Tal dado pode estar associado ao fato de que aos sábados e domingos as pessoas têm mais tempo para sair do bairro em busca de outras opções de lazer. Já durante a semana, o deslocamento para outros espaços é dificultado e por isso recorre-se ao uso da escola para o lazer da comunidade local.

FIGURA 19 - QUADRA DE CIMENTO DESCOBERTA



FONTE: As autoras (2021).

O fato de a escola ser de pequeno porte e ter uma quadra, parquinho e área de socialização abertas parece facilitar o acesso no interior do espaço pela comunidade, visto que os muros de palitos não são muito altos e o portão possui uma brecha que permite a passagem de uma pessoa. Salienta-se que esta brecha no portão se manteve aberta até março de 2021, mas diante da possibilidade de retorno das aulas presenciais, a instituição consertou a obstrução do portão de acesso ao parque e a quadra, assim como trocou a estrutura do portão principal, conforme demonstra a (FIGURA 19).

FIGURA 20 - PORTÃO DE ACESSO AO PARQUE INFANTIL E PORTÃO PRINCIPAL



FONTE: As autoras (2021).

Observou-se que vários estudantes de outras escolas do entorno acabam usando a estrutura dessa escola, mesmo com o espaço sendo limitado quando comparado a outras instituições.

Além disso, os palitos de concretos são espaçados, permitindo a visão de fora para dentro e vice e versa. Notou-se que são diferentes públicos que faz usos e apropriações do espaço, sendo a maior parte deles crianças sozinhas ou acompanhadas de adultos.

Para auxiliar na análise dessas categorias, recorreu-se às observações realizadas durante as visitas de campo, as conversas e questionários obtidas com estudantes e moradores do entorno. Além da aplicação em dois momentos do Protocolo de Observação dos Espaços e Equipamentos de Lazer da escola. Da primeira vez, o protocolo foi aplicado em novembro/2020 e a segunda ocorreu no fim do trabalho de campo em março/2021. Foram verificados aspectos como manutenção, segurança, iluminação, limpeza e acesso aos espaços e mobiliários, levando em conta que as condições apresentadas tendem a refletir sobre as possibilidades de usos e apropriações deles.

No início das observações dos espaços em meados de outubro/2020, percebeu-se, de um modo geral, que eles se encontravam na maior parte limpos e organizados. Porém, após alguns meses a manutenção de aspectos, como: corte de gramas e limpeza fora do espaço da escola deixaram de acontecer. Na área atrás da escola foram observados entulhos e lixos espalhados.

FIGURA 21 - CONDIÇÕES DA ÁREA ATRÁS DA ESCOLA



LEGENDA: a) em outubro/2020 o espaço encontrava-se com a grama baixa e sem lixos. B) em março/2021 havia lixos e entulhos, além da grama bem alta.

FONTE: As autoras (2020/2021).

Já as áreas de dentro da escola, como: pátio coberto, quadra, estacionamento e parque infantil demonstravam ser limpos com maior frequência, pois não foi verificada a presença de lixos e entulhos nestes locais. O fato de haver uma profissional de limpeza da escola pode ser um dos fatores que influenciam esse quadro.

A quadra da escola é descoberta e constituída de cimento com demarcações pintadas no chão, chama a atenção a falta de traves de gol, tabelas de basquete e suporte para rede de voleibol. Elementos que poderiam ampliar o conjunto de práticas corporais realizadas neste espaço. Em meio ao trabalho de campo, observou-se que as crianças e jovens improvisam uma pista para andar de bicicleta na quadra da escola (FIGURA 22).

FIGURA 22 –ESPAÇOS DA ESCOLA



LEGENDA: a) Parque infantil; b) Quadra; c) Corredor externo; d) Área do estacionamento.

FONTE: As autoras (2020).

No que se refere às condições de iluminação, percebeu-se que não existe iluminação ou refletores próprios nos espaços abertos da escola, os postes de energia da rua que iluminam a unidade no período noturno. Nesse sentido, acredita-se que a falta de iluminação pode ser um fator limitador para a apropriação do espaço e facilitador de violência.

Sobre as condições de manutenção dos espaços e de seus mobiliários percebe-se que a quadra, o parque infantil, o pátio e outros espaços passam por uma manutenção periódica por parte da escola. Em meio ao trabalho de campo foi observada a presença de profissionais limpando e consertando aspectos da estrutura.

Os mobiliários são compreendidos enquanto o conjunto de elementos presentes nos equipamentos inseridos no contexto urbano, com usos e funções diferentes, de acordo com as necessidades da cidade. Quanto ao mobiliário do espaço escolar, percebe-se que se trata de poucas opções. Na área externa, há apenas uma mesa com um tabuleiro de xadrez e alguns bancos e um outro banco isolado em formato de meia lua, conforme a (FIGURA 23).

Notou-se também que ao redor da quadra esportiva foi construída uma estrutura de concreto e durante as observações foi ressignificada pelas crianças para brincar de ficar de equilibrando, assim como foi utilizada como um banco para sentar.

FIGURA 23 – MOBILIÁRIOS DO ESPAÇO ESCOLAR



FONTE: As autoras (2021).

Verificou-se que os bancos e as mesas são mobiliários construídos com cimento e por isso possuem maior durabilidade, em contrapartida, podem não apresentar conforto para seus usuários, no entanto, notou-se que tal fato não impedia que os locais fossem utilizados e apropriados pelos estudantes e demais membros da comunidade escolar. Outro aspecto observado foi a pintura dos equipamentos com cores vibrantes que tendem a atrair a atenção do público que passa em frente à escola, pois é possível visualizar através dos palitos de concreto que cercam a escola.

Embora a mesa e os bancos tenham sido apropriados para práticas de descanso e de socialização, o parque infantil foi o mobiliário mais utilizado durante as observações. O parque é composto por dois aparelhos, sendo um deles todo em

madeira com uma ponte e escadas de pneus e cordas. O aparelho de plástico possui escorregas, túnel e escadas para escalada conforme a (FIGURA 24).

FIGURA 24 – MOBILIÁRIOS DO PARQUE INFANTIL



FONTE: As autoras (2020).

Percebe-se que o parque infantil oferece possibilidades para potencializar as experiências lúdicas das crianças. Nesse sentido, o mobiliário se torna um elemento fundamental para a atração e às experiências de descanso, socialização e convivência, porém somente os objetos instalados não bastam, é preciso que eles estejam em condições de uso para que as pessoas possam utilizá-los da melhor forma possível.

Segundo Viera (2018), o mobiliário de lazer é substrato material que compõe os equipamentos de lazer. Eles potencializam as experiências de lazer, proporcionando diferentes possibilidades de experiência corporal e que propõem funções específicas, tais como: o parquinho infantil que pode ser composto por diferentes mobiliários (quadra de areia, escorregador, balança, trepa-trepa, escalada, gangorra etc.), ou o campo de futebol que pode ser composto pelos mobiliários (quadra sintética, quadra de areia, arquibancada, luzes refletoras, grades de ferro, traves com rede etc.).

Sobre o acesso para pessoas com alguma deficiência no interior da estrutura escolar foi possível verificar que na área externa não há rampas específicas nas calçadas para cadeirantes, nem pistas táteis para pessoas cegas. Já as observações

no espaço interno demonstram que a escola possui banheiro adaptado, no entanto, o deslocamento dentro da estrutura para um cadeirante pode ser dificultado devido às irregularidades do terreno, sendo o parque coberto por pedrinhas, a quadra, o pátio e o estacionamento por cimento/paver e um pequeno espaço de convivência junto ao corredor lateral por gramado.

Questionados se a escola possui organização dos seus espaços externos que atenda aos momentos de tempo livre da população, os participantes disseram que não existe uma organização direcionada ao espaço, principalmente pelo contexto de pandemia em que a escola não está funcionando em sua normalidade.

Não acho que o espaço seja tão bom assim, ele não é organizado para o lazer [...] as crianças brincam aqui, porque não tem um espaço melhor nem outros parquinhos na região (CRISTIANE).

Para o espaço não tem, sempre foi desse jeito, poucas coisas melhoraram desde que eu saí daqui. Para as crianças brincarem não, agora não tem nada, só o parquinho mesmo (FABRÍCIO).

Nesse sentido, a escola se apresenta mais como um improvisado à medida que supre a carência por espaços infantis na região do que um ambiente organizado para brincadeiras e outras atividades além da educação formal.

Verificou-se também que, durante as ações do Programa Comunidade Escola, eram disponibilizados alguns materiais como: mesa de ping pong, raquetes, cordas, bolas e jogos. Porém, com a suspensão das atividades presenciais não houve mais a disposição desses materiais para a comunidade. Isso explica o fato de alguns grupos levarem seus próprios materiais para o espaço escolar. Conforme registros em diário de campo no dia, durante uma tarde ensolarada foi possível observar que um adulto e duas crianças levaram uma bola e permaneceram cerca de duas horas dentro da escola, jogando futebol, brincando no parque e descansando nos bancos.

A partir disso, nota-se que a imposição de ações em que não há participação da comunidade não se demonstram efetivas, a medida em que não atendem as reais necessidades da população. Por outro lado, o papel do estado nesse tipo de iniciativa parece ser imprescindível para garantir acesso aos direitos sociais – educação, cultura, esporte e lazer – e sistematizar modelos de intervenções que considerem as peculiaridades de cada região e atendam de fato as demandas da comunidade.

Observou-se que não há profissionais da educação para atuar ou orientar o uso do espaço no contexto do lazer por meio de um viés educativo. O fato do uso informal do espaço escolar pela comunidade sem uma proposta definida pode favorecer apenas a dimensão assistencialista da infraestrutura escolar. Por isso, as atividades lúdicas realizadas pelas pessoas na unidade escolar indicam serem potentes meios de educação e devem ser aproveitadas no processo de formação de toda a comunidade escolar.

A partir dos dados produzidos, pode-se dizer que a estrutura escolar é um elemento fundamental, pois pode qualificar e ampliar as experiências na dimensão da educação, da cultura e do lazer, porém se não houver um diálogo entre a escola e a comunidade, além de uma intencionalidade nessas iniciativas, elas podem apenas refletir uma necessidade local ao lado de outras tantas. Nesse sentido, este estudo corrobora com Pacheco (2009):

Mecanismos reais de envolvimento da sociedade civil deveriam ser incentivados como parte integrante dos programas sociais, especialmente nas áreas de saúde, educação, cultura, esportes e lazer, dentre outras, justamente em função dos impactos sociais possíveis. Esse tipo de acompanhamento nem sempre é previsto nos programas de intervenção governamental (PACHECO, 2009, p. 73).

O ponto fundamental de envolvimento da comunidade é a democratização dos espaços públicos, seja ele qual for, no sentido de acesso à estrutura e de participação efetiva nas decisões que o envolvem, sendo os espaços públicos compreendidos enquanto categoria social, pela qual perpassam inúmeras forças políticas, inclusive, as dos cidadãos e cidadãs, tornando-se, assim, um “condicionante condicionado” (LUCHIARI, 1996).

Tais práticas e experiências de lazer realizadas na unidade escolar não sofreram interferência da equipe de profissionais da educação durante as observações, mas se desenvolveram a partir dos interesses da comunidade local, esse quadro está diretamente relacionado à suspensão das atividades presenciais. Mas, pode também indicar uma desconsideração das funções educacionais dos espaços livres escolares, que por vezes são vistos como locais somente para experiências de descanso e divertimento.

Para superar tal paradigma no campo educacional é necessário que a escola pública consiga articular as experiências provindas do ensino formal e as experiências oriundas das práticas de lazer como forma e conteúdo da educação. Porém, quando não são consideradas no projeto de educação escolar pode tratar-se de um grande desperdício no processo educacional dos estudantes.

Percebeu-se durante as observações que grande parte das pessoas adentram o espaço escolar para brincar, jogar e descansar, no entanto, presenciaram-se situações isoladas de depredações contra o prédio da escola. Tal ocorrência se deu na primeira visita de campo, em uma tarde de sábado, na qual registrou-se um grupo de três meninos que após utilizar o parquinho e andar de bicicleta na quadra, um deles arremessou pedras em direção às salas de aula. Logo, a preservação da unidade e a segurança se tornam constantes preocupações.

Aspectos como a ampliação da segurança nas escolas tem sido constantemente discutidas e invariavelmente o esporte e o lazer surgem como ferramentas importantes. No entanto, há que se ressaltar que o uso efetivo dos espaços escolares é um direito da população, independentemente do resultado esperado em termos de segurança pública (PACHECO, 2009, p 184).

Portanto, não basta apenas transformar a escola em um espaço de lazer, mas sim elaborar respostas aos desafios que se apresentam no espaço público como um todo, e a relação entre sua configuração e o exercício da cidadania, que incluem o direito à cidade e à apropriação de todos os seus espaços públicos, com segurança e liberdade.

Nesse sentido, Marcellino (2006) defende que a forma de minimizar a falta de opções de lazer para a população é fomentar canais para a implantação de políticas setoriais de lazer conectadas com as demais áreas socioculturais, possibilitando a ressignificação de espaço urbano.

As iniciativas ligadas ao lazer fruídas nos espaços escolares, seja de modo informal seja por meio das atividades do Programa Comunidade Escola, podem ser uma oportunidade para ampliar as experiências da comunidade como também podem ser uma maneira de encobrir outros problemas sociais, como as poucas oportunidades para crianças e jovens ou então a falta de alternativas no campo da cultura e do lazer.

Notou-se com a investigação que a falta de espaços públicos de lazer numa determinada região acaba gerando um uso e apropriação do espaço escolar por meio de táticas da comunidade local que adentra a escola em busca de um local para desenvolver experiências no âmbito do lazer.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa problematizou como a falta de espaços públicos em uma região socialmente vulnerável de Curitiba/PR, gera a apropriação do espaço escolar, transformando-o em um lugar de vivência do lazer para a comunidade local, buscando desvelar as “maneiras de fazer” e viver a escola um lugar de lazer improvisado mesmo quando ela encontra-se fechada, em razão das barreiras de acesso à cidade e ao lazer enfrentadas pelos moradores de seu entorno.

Para o desenvolvimento desta pesquisa, nos fundamentamos na perspectiva do lazer enquanto uma dimensão da vida, portanto uma necessidade humana e um direito social de todos (as) previsto na Constituição Federal do Brasil, sendo um tempo/espaço potente para fruição e manifestação da cultura, para a prática de liberdade e exercício da cidadania.

Para tanto, as estratégias metodológicas adotadas foram: observação da escola e do seu entorno, aplicação de questionários à comunidade moradora da região e “praticante” do espaço escolar, entrevista com gestoras do Comunidade Escola e Protocolo de análise das condições dos espaços e mobiliários da escola.

Por meio do mapeamento dos equipamentos públicos que possibilitariam experiências no âmbito do lazer localizados no bairro Tatuquara, percebeu-se que o contexto em que a escola está inserida trata-se de uma região bastante desassistida em muitos serviços públicos. Ainda que, a infraestrutura urbana deste local tenha sido melhorada nos últimos anos, com ruas asfaltadas, coleta de lixo, acesso ao transporte coletivo e instalação recente de equipamentos públicos, isso não ocorreu na totalidade do bairro. Uma vez que, determinada parte da região concentra serviços e equipamentos e a outra encontra-se sem acesso a direitos básicos, como: saneamento básico, moradia adequada e segurança alimentar, que dirá espaços para o lazer. Conforme constatado no lócus desta investigação, a escola está situada no lado precário do bairro, onde são insuficientes os espaços públicos de lazer disponíveis à população.

Diante da pandemia da Covid-19, as atitudes em relação ao lazer se modificaram, as opções foram ainda mais reduzidas ao espaço doméstico e as pessoas passaram a circular menos em toda a cidade. Tais condição, parecem ter

potencializado a apropriação do espaço escolar com maior frequência durante os dias da semana pela comunidade. Os usos e apropriações efetuadas neste período, foram impulsionados por “táticas” realizadas pelos próprios moradores do entorno que aproveitaram uma “brecha” no portão, facilitando o acesso a quadra e ao parquinho da escola.

Em meio a esse contexto, verificou-se uma maior disponibilidade da comunidade local em usufruir do espaço escolar enquanto uma alternativa de lazer, em função da necessidade por experiências no campo da brincadeira, do jogo, do descanso, da contemplação e da socialização, demandas essas que fizeram com que os moradores utilizassem o espaço da escola, transformando-o em um lugar para manifestação do lazer, na falta de outros equipamentos públicos disponíveis.

De acordo com os questionários e as conversas obtidas no trabalho de campo, os fatores que levaram os sujeitos a frequentarem a escola são a sensação de segurança o sentimento de pertencimento ao lugar. Assim, o espaço escolar remete aos pais e as crianças uma ideia de proteção contra a violência urbana, seja pelas constantes rondas policiais ou pelo vínculo afetivo já constituído com o local. Desse modo, a escola se tornou um “lugar” de referência e segurança para o lazer dos moradores de seu entorno.

Embora, a insegurança urbana, o tráfico de drogas e o vandalismo sobre o prédio escolar tenham sido preocupações levantadas pela comunidade e pelos gestores não foi identificado nenhuma atitude de depredação contra a escola e os espaços de lazer da região durante o processo investigativo. No entanto, verificou-se de forma constante o uso de drogas no entorno da escola e na praça observada.

Nesse sentido, a Escola Municipal Professora Erica Plewka Mlynarczyk demonstra ser um espaço significativo para a população, uma vez que ela é vivenciada de maneiras diferentes e por pessoas de diversas idades, sobretudo pelo público jovem e infantil. Assim, seus usos diversificados por parte dessa comunidade, contribuem para torná-la um dos equipamentos de referência no atendimento as demandas ligadas a educação e ao lazer do bairro.

Os resultados desta pesquisa demonstraram, duas “maneiras de fazer” o espaço da escola um “lugar” para o lazer da comunidade pesquisada. A “maneira oficial” ocorre por uma política social do município, chamado de Programa

Comunidade Escola, que oferece um conjunto de atividades desenvolvidas aos finais de semana na escola. Já a “maneira oficiosa” não se trata de um projeto organizado de lazer, mas sim emerge da demanda da própria comunidade por outros espaços públicos. Na falta de outras opções para o lazer, a comunidade do entorno utilizou-se de “táticas” para acessar o espaço escolar mesmo quando ele esteve fechado.

A pesquisa demonstrou que dentro dos cinco eixos de ação do programa - cultura, educação e cidadania, esporte e lazer, geração de renda e saúde - as atividades de esporte e lazer são as mais requeridas pela comunidade, assim como são as mais desenvolvidas pelos profissionais que atuam nas intervenções. Verificou-se também que as intervenções no tempo/espaço de lazer por meio do Comunidade Escola em sua maioria são atividades direcionadas, portanto, não realizadas de forma inteiramente livre pelos participantes. Já as práticas realizadas fora do programa, como as observadas na pandemia, demonstram ser experienciadas a partir do desejo e da autonomia dos sujeitos, sem nenhuma interferência do programa ou da escola.

Com o cruzamento dos dados, constatou-se que o planejamento das atividades de lazer realizadas dentro do espaço escolar, são efetivadas somente nas ações do Comunidade Escola. Não havendo nenhum tipo de planejamento em relação as práticas autônomas que ocorreram em meio a pandemia, nem através de uma organização comunitária, tão pouco por parte da escola.

Nesse sentido, acredita-se que um acordo realizado de forma conjunta entre os “praticantes do espaço” e a gestão escolar poderia ampliar as possibilidades de acesso e fruição à escola, à medida que uma ação mais articulada, seria capaz de negociar o empréstimo de materiais da escola à comunidade, além de unir forças perante ao poder público em prol da reivindicação por outros equipamentos de lazer para além do espaço escolar na região.

Assim, reconhecemos que programas sociais, como o PCE podem potencializar as relações de vínculos entre profissionais, estudantes, familiares e moradores do entorno, assim como ampliar o processo educativo de toda a comunidade escolar por meio de experiências no âmbito da cultura, esporte e lazer desde que articuladas ao projeto pedagógico da instituição, e com foco nas demandas locais e no desenvolvimento comunitário da região.

Quanto as observações de campo, percebeu-se que as formas de uso e apropriação por parte da comunidade são diversas, a depender do perfil e do interesse dos “praticantes do espaço”, vão desde brincar de esconde-esconde, encontrar os vizinhos, usar o parquinho, jogar bola, jogar cartas até se sentar, descansar e socializar nas mesas e bancos disponíveis. O gramado atrás da escola também foi apropriado para práticas de descanso e uso de entorpecentes.

Quanto a infraestrutura, a escola investigada chama a atenção, pois a partir de uma perspectiva do alto e “de cima”, ela não dispõe de uma arquitetura qualificada. Ao contrário, a instituição é caracterizada como de pequeno porte, e sua estrutura é relativamente precária, uma vez que não dispõe de ginásio nem áreas verdes. Entretanto, a pouca diversidade do espaço e de seus mobiliários não demonstra ser uma barreira para o uso da comunidade. De “perto e de dentro” os sujeitos produzem e ressignificam a cultura local, conforme identificou-se nas observações, os mobiliários do parque infantil, a quadra e as mesas e bancos, são apropriadas pelos sujeitos que ressignificam o “lugar” a partir de suas práticas e interesses. Como nas situações, nas quais as estruturas de concreto, aparentemente sem função nenhuma foram transformadas em suporte para brincadeiras e para o descanso.

Em relação à categoria limpeza, os espaços externos analisados na escola apresentaram poucos problemas quanto a isso, durante o trabalho de campo observou-se que havia uma responsável por zelar pela limpeza, bem como verificou-se que os sujeitos que utilizavam a escola não descuidavam ou sujavam o espaço. Diferente do que foi visto na parte externa à escola, que apresentou um acumulado de lixo durante o período da investigação. A manutenção da escola também foi considerada satisfatória, pois mesmo com a unidade fechada, foi realizado a pintura dos espaços e mobiliários e reparos, como: o fechamento da “brecha” na grade e a troca do portão principal. Já em relação a categoria iluminação percebeu-se que a escola não possui refletores de luz na área externa, a iluminação do local fica à mercê do poste da rua, tornando o espaço mal iluminado. Além disso, na parte de atrás da escola passa um córrego que também não possui iluminação, deixando o local ainda mais escuro sem a presença do sol, colaborando com a sensação de insegurança no período noturno.

A falta de uma quadra coberta e de outros espaços fechados parece ser um limitador das experiências nos dias frios e chuvosos, pois nestas circunstâncias não foi observado o uso da escola. Uma vez que Curitiba possui clima frio e úmido, seria necessário maior sensibilidade do poder público perante a estas questões, de modo a qualificar a estrutura da instituição, promovendo condições mais adequadas para o desenvolvimento de atividades curriculares e extracurriculares e potencializando as experiências vividas na escola.

A acessibilidade aos espaços da escola não foi considerada satisfatória, pois verificou-se na área externa que não há rampas nas calçadas para cadeirantes ou pessoas com mobilidade reduzida, nem pistas táteis para pessoas cegas. Já as análises no espaço interno demonstram que a escola possui banheiro adaptado, contudo, o deslocamento dentro da estrutura para um cadeirante pode ser dificultado devido às irregularidades presentes no terreno.

Nesse sentido, levanta-se como uma questão urgente e necessária, a garantia de acessibilidade no contexto da escola, começando pela adaptação de todos os espaços e mobiliários escolares para que sejam efetivados o acesso e a fruição plena de pessoas com deficiências a educação e ao lazer.

Segundo os participantes da pesquisa, as principais demandas por lazer na região, estão relacionadas a ausência de espaços para o público infantil, para a prática de atividades físicas e para o encontro e socialização entre amigos e vizinhos. Foram citadas a necessidade por mais parquinhos e praças, assim como a instalação de academias ao ar livre. Considerando, o isolamento territorial do local investigado as alternativas públicas de lazer presentes no bairro estão inacessíveis a apenas uma parcela dessa população. Nesse sentido, aponta-se ser necessário a implantação e manutenção de equipamentos públicos seguros e diversificados e que estejam mais próximos da comunidade investigada.

Os dados revelam que diante da ausência de espaços públicos de lazer e com a unidade escolar fechada, a comunidade realizou uma “bricolagem” e através de “táticas” se (re)apropriou da escola para vivenciar e manifestar experiências na dimensão do lazer. Entretanto, ressaltamos que essa pesquisa não teve a pretensão de responsabilizar a instituição escolar como provedora do acesso ao lazer, ao contrário, sabemos que para além da escolarização incide sobre a escola uma série

de outros problemas. Portanto, defendemos que a escola continue sendo escola e não um equipamento de lazer, e que tenha sua função primária respeitada, porém dado os fatos, não se pode negar a contribuição desta instituição nas diversas oportunidades formativas da vida dos sujeitos, inclusive no campo do lazer.

No entanto, questiona-se até que ponto as iniciativas institucionalizadas por programas governamentais atendem as reais demandas de lazer da comunidade, assim como, o uso improvisado e autônomo do espaço pode se apresentar como mero “tapa buraco” para um problema social maior, como a falta de espaços públicos qualificados para a população e a desigualdade de acesso à educação, ao lazer e a cidade para uma parcela de maior vulnerabilidade social.

Nesse sentido, acredita-se que antes de levar para dentro da escola programas e projetos de lazer através de uma educação não-formal, é preciso sobretudo que o próprio ensino formal reconheça e discuta as questões relativas ao acesso ao lazer, formando pessoas conscientes e críticas capazes de reivindicar seus direitos.

Por fim, salientamos como limitações desse estudo, a impossibilidade de observar as atividades de lazer promovidas pelo Comunidade Escola, diante da suspensão do programa. Bem como a não entrevista da gestão escolar de modo a aprofundar ainda mais os dados já produzidos. Nessa direção, apontamos a necessidade de mais produções científicas que se debrucem sobre esse tema, ou até mesmo que possam descortinar os aspectos não contemplados por esta pesquisa.

Esperamos que esse estudo possa mobilizar reflexões na comunidade escolar a respeito da importância dos espaços e equipamentos públicos qualificados e adequados as experiências no bairro, gerando novos sentidos que gerem o acesso e o direito ao lazer. Almejamos, também, que gestores públicos possam inspirar-se para repensar as ações já desenvolvidas nos programas que fomentam o lazer no espaço escolar, bem como reconhecer e potencializar as práticas autônomas da comunidade, visto que elas refletem os reais interesses e demandas da população local.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam. *et al* (org.). **ESCOLA e VIOLÊNCIA**. Brasília: Unesco Brasil, 2002. 2002 p. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ue000070.pdf>. Acesso em: 25 maio 2021.

ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. **DIALÉTICA DO ESCLARECIMENTO**: fragmentos filosóficos. Frankfurt: Querido em Amsterdão, 1947. 120 p. Disponível em: [https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/208/o/fil\\_dialetica\\_esclarec.pdf](https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/208/o/fil_dialetica_esclarec.pdf). Acesso em: 20 fev. 2021.

ALVES, Cathia; BAPTISTA, Maria Manuel; ISAYAMA, Helder Ferreira. Formulação e Implementação do Programa Escola da Família: onde está o lazer? **Arquivos em Movimento**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 1, p. 97-114, jun. 2018.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. O Método nas Ciências Sociais: Parte II. In: ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O Método nas Ciências Naturais e Sociais**: Pesquisa Quantitativa e Qualitativa. 2. ed. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2002. Cap. 2. p. 108-187.

ANDRADE, Sabrina; NECA, Bruno; SANTOS, Karine; SANTANA, Daniela; RECHIA, Simone. Georreferenciamento dos espaços de lazer das cidades para um cenário pós-pandemia. In: Congresso Ibero Americano de Estudos do Lazer, Ócio e Recreação, 14., 2020, Belo Horizonte. Anais [...]. Belo Horizonte: CIELOR, 2020. p. 1051-1060.

ANDRADE, Sabrina Monique Bora de. **RECREIO ESCOLAR COMO UMA EXPERIÊNCIA DE LAZER DA CRIANÇA**: entre o dito e o não-dito, o brincar e o trabalhar em uma escola pública de Curitiba/pr. 2020. 225 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-Graduação em Educação, Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2020. Cap. 5. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/67675/R%20-%20D%20-%20SABRINA%20MONIQUE%20BORA%20DE%20ANDRADE.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 26 maio 2020.

APRENDIZ, Associação Cidade Escola. **Bairro-Escola**: passo a passo. São Paulo: Cipó Produções, 2008. 52 p.

BATISTA, R; STANGANELLI, P; CARVALHO, E. CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 5., 2011, Curitiba. **Políticas públicas para o esporte e lazer na cidade de Curitiba - uma análise do projeto Comunidade Escola**. Curitiba: Puc/Pr, 2011. 12 p.

BEZERRA, Zedeki Fiel et al. Comunidade e escola: reflexões sobre uma integração necessária: reflexões sobre uma integração necessária. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 37, p. 279-291, maio 2010. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0104-40602010000200016>.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 2015. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.html](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.html)>. Acessado em 28/04/2020.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Da Organização da Educação Nacional. Distrito Federal: Casa Civil, 20 dez. 1996.

BRUHNS, Heloisa Turini (Org.). **Introduções aos Estudos do Lazer**. Campinas- SP: Editora da Unicamp, 1997. 154 p.

CAGNATO, Euza Virginia. **Praça Afonso Botelho**: o foco das observações no CAMARGO, Luiz Octávio de Lima. O LEGADO DE JOFFRE DUMAZEDIER: reflexões em memória do centenário de seu nascimento. **Revista Brasileira de Estudos do Lazer**, Minas Gerais, out. 2020.: Quadrimestral.

CAMARGO, Luiz Octávio de Lima. **O que é lazer**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

CANCLINI, Néstor García. Imaginários culturais da cidade: conhecimento/espetáculo/desconhecimento. In: COELHO, T (org.). **A cultura pela cidade**. São Paulo: Itaú Cultural, 2008. p. 1-90.

CARDOSO, Julia do Carmo Pabst Scholochuski. **CURITIBA E DESIGUALDADE: SENTIDOS DE BAIRRO E DE CIDADE TECIDOS POR CRIANÇAS DE REGIÕES E CONTEXTOS SOCIOECONÔMICOS DIFERENTES**. 2018. 192 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018. Cap. 5. Disponível em: [http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/dissertacoes\\_teses/dissertacao\\_julia\\_carmo\\_pabst\\_scholochuski\\_cardoso.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/dissertacoes_teses/dissertacao_julia_carmo_pabst_scholochuski_cardoso.pdf). Acesso em: 12 jan. 2021.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. **O espaço urbano**: novos escritos sobre a cidade. São Paulo: FFLCH, 2007. 123 p.

CARVALHO, Ailton Mota de. Políticas sociais: afinal do que se trata? **PPGPS/ UENF**, Campos dos Goytacazes, v. 1, n. 3, p. 73-86, dez. 2007.

CARVALHO, André de Souza; SUGAI, Maria Inês. Estado, investimentos e exclusão social: produção do espaço da pobreza em Curitiba. **Ocolum**, Campinas, p. 317-333, 2014. Semestral.

CERTEAU, Michel de. **A cultura no plural**. Campinas: Papiros, 1995.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: Artes de fazer. 3. ed. Petrópolis – RJ. Editora Vozes, 2005.

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO- EDUCERE, 5., 2011, Curitiba. **PESQUISAS COM CRIANÇAS**: instrumentos teórico-metodológicos na escuta dos pequenos. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2011. 12 p. Disponível em: [https://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5321\\_2862.pdf](https://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5321_2862.pdf). Acesso em: 20 nov. 2019.

CORDEIRO, Ana Paula; PENITENTE, Luciana Aparecida de Araújo. Questões teóricas e metodológicas das pesquisas com crianças: algumas reflexões. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 14, n. 41, p.61-79, 12 jul. 2014. Pontifícia Universidade Católica do Paraná - PUCPR. <http://dx.doi.org/10.7213/dialogo.educ.14.041.ds03>.

CURITIBA, Prefeitura Municipal de. **Secretárias: administrações regionais. Administrações Regionais. 2020. Disponível em: <https://www.curitiba.pr.gov.br/conteudo/o-que-sao-administracoes-regionais/80>. Acesso em: 30 abr. 2020.**

CURITIBA. Prefeitura de Curitiba. **DECRETO Nº 1218. 2005. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/pr/c/curitiba/decreto/2005/122/1218/decreto-n>. Acesso em: 19 maio 2020.**

CURITIBA. Secretaria Municipal de Educação. **Guia Regional**. Curitiba: Secretaria Municipal de Educação, 2019. 207 p. Disponível em: <https://pt.calameo.com/read/005508182d2476e17b3a1> . Acesso em: 14 abr. 2021.

DIAS, Reinaldo; MATOS, Fernando. **Políticas públicas: princípios, propósitos e processos**. São Paulo: Atlas, 2012. 264 p.

DUENHAS, Rogério Allon; FRANÇA, Marco Túlio Aniceto; GONÇALVES, Flávio de Oliveira. ABRIR AS ESCOLAS À COMUNIDADE NOS FINAIS DE SEMANA REDUZ QUE TIPO DE VIOLÊNCIA? uma análise de contrafactual utilizando mínimos quadrados ponderados pelo propensity score. **Planejamento e Políticas Públicas**, Brasília, n. 37, p. 77-96, jul. 2011. Semestral. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/ppp/index.php/PPP/article/view/240>. Acesso em: 20 jan. 2021.

DUMAZEDIER, Joffre. **Lazer e cultura popular**. São Paulo: Perspectiva, 1974.

DUMAZEDIER, Joffre. **Sociologia empírica do lazer**. São Paulo: Perspectiva, 1980.

ESCOLANO BENITO, Agustín. El espacio escolar como escenario y como representación. **Revista Teias: Programa de Pós-Graduação em Educação – ProPEd/UERJ**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, jul. 2000.

FERRAÇO, Carlos Eduardo; SOARES, Maria da Conceição Silva; ALVES, Nilda. **Michel de Certeau e as pesquisas nos/dos/com os cotidianos em educação**. Rio de Janeiro- RJ Editora da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2018.

FERRARI, C. **Dicionário de urbanismo**. São Paulo: Disal, 2004.

FERREIRA, Solange Pacheco; FERREIRA, Valéria Milena Rohrich. VIVENDO A INFÂNCIA NO BAIRRO: aproximações de dados de pesquisas com crianças de Curitiba, Paris, Londres e São Francisco. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**, Campo Grande, v. 23, n. 46, p. 239-254, dez. 2017.

FONSECA, Fernando Richardi da; RECHIA, Simone; MORO, Luize. “POSSÍVEIS” ESPAÇOS DE LAZER DO COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ: os hiatos entre

discursos, planejamento e usos. **Revista Brasileira de Estudos do Lazer**, [s. /], v. 2, n. 2, p. 78-98, ago. 2015. Disponível em: <<https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbel/article/view/473>>. Acesso em: 10 out. 2020.

FRAGO, Antonio Viñao; ESCOLANO, Agustín. **Currículo, espaço e subjetividade**. 2. ed. Rio de Janeiro: Dpea, 2001. 139 p. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5241559/mod\\_resource/content/1/FRAGO%2C%20A.%20V.%20ESCOLANO%2C%20A.%20Do%20espa%C3%A7o%20escolar%20e%20da%20escola%20como%20lugar%20propostas%20e%20quest%C3%B5es..pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5241559/mod_resource/content/1/FRAGO%2C%20A.%20V.%20ESCOLANO%2C%20A.%20Do%20espa%C3%A7o%20escolar%20e%20da%20escola%20como%20lugar%20propostas%20e%20quest%C3%B5es..pdf). Acesso em: 02 maio 2021.

FRANÇA, Tereza Luiza de. Lazer na escola: estratégia pedagógica de uma gestão democrática. In: AZEVÉDO, Paulo Henrique; BRAMANTE, Antonio Carlos (org.). **Gestão estratégica das experiências de lazer**. Curitiba-PR: Appris, 2017. Cap. 26. p. 287-300.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967. 150 p.

FREITAS, Ricardo Ferreira; LELAL, Ronaldo; PIZZI, Fernanda. Indústria cultural. In: GOMES, Christianne Luce (org.). **DICIONÁRIO CRÍTICO DO LAZER**. Belo Horizonte, Mg: Autêntica, 2004. p. 1-240.

GADOTTI, M. Educação Popular, Educação Social, Educação Comunitária: conceitos e práticas diversas, cimentadas por uma causa comum. **Revista Diálogos: pesquisa em extensão universitária**. IV Congresso Internacional de Pedagogia Social: domínio epistemológico. Brasília, v. 18, n. 1, dez. 2012. p. 10-32. Disponível em: <<https://portalrevistas.ucb.br/index.php/RDL/article/view/3909/2386>>. Acesso: 15 de jun. 2020.

GEHL, Jan; SVARRE, Birgitte. **A vida na cidade: como estudar**. Austrália: Perspectiva, 2018. 184 p.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>. Acesso em: 01 fev. 2020.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 4ª Ed., 176p, 2002

GOHN, M. G. **Educação não formal e cultura política**. 5. ed. São Paulo: Cortez. 2011.

GOHN, M. G. Educação não formal nas instituições sociais. Chapecó-SC. **Revista Pedagógica**. v.18, n.39, p. 59-75, set./dez. 2016. Disponível em:

GOMES, Christianne Luce; MELO, Victor Andrade de. **Lazer no Brasil: trajetória de estudos, possibilidades de pesquisa**. Revista Movimento, Porto Alegre, v. 9, n. 1, p.23-44, jan. 2003.

GOMES-DA-SILVA, P. N. Cultura corporal burguesa. História e sistematizações pedagógicas. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2012, 347p.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime. Esportivização. In: GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. Dicionário crítico da educação física. 2. ed. rev. Ijuí: Editora Unijuí, 2008. p.170-174.

HARVEY, David. **Condição Pós- moderna**: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. 22 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

HARVEY, David. **Justiça Social e a Cidade**. São Paulo: Hucitec, 1980.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**: o jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva, 1971.

INFORMAÇÕES sobre o Programa Comunidade Escola. 2020. Disponível em: <https://comunidadeescola.curitiba.pr.gov.br/conteudo/informacoes-sobre-o-programa-comunidade-escola/88>. Acesso em: 30 abr. 2020.

INSTITUTO DE PESQUISA E PLANEJAMENTO URBANO DE CURITIBA (Curitiba/pr). Márcia Regina Krama (org.). **Diagnóstico Regional 2017**. Curitiba-pr: Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de Curitiba, 2017. Disponível em: <https://ippuc.org.br/>. Acesso em: 05 mar. 2020.

JACCOUD, Luciana (org.). **Questão Social e Políticas Sociais no Brasil Contemporâneo**. Brasília: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, 2005. 435 p. Disponível em: [http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/3234/1/Livro\\_Questao\\_Social.pdf](http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/3234/1/Livro_Questao_Social.pdf). Acesso em: 24 maio 2021.

JACOBS, J. **Morte e vida de grandes cidades**. Tradução Carlos S. Mendes Rosa. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

KOZEL, S. T. (2007). Mapas mentais - uma forma de linguagem: perspectivas metodológicas. In Kozel, S., & Gil, S. F., Filho. (Orgs). Da percepção e cognição à representação: reconstruções teóricas da Geografia Cultural e Humanista. São Paulo, Brasil: Terceira Margem – EDUFRO.

LEFEBVRE, H. **A vida cotidiana no mundo moderno**. São Paulo: Ática, 1991.

LUCHIARI, M. T. D. P. A categoria Espaço na teoria social. In: Temáticos. Campinas v. 4, n. 7, p. 191-238, jan./jun. 1996.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Ludicidade e formação do educador. **Revista Entreideias**, Salvador, v. 3, n. 2, p.13-23, dez. 2014.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **PESQUISA EM EDUCAÇÃO**: Abordagens qualitativas. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Pedagógica Universitária, 2013.

MAGNANI, José Guilherme Cantor. DE PERTO E DE DENTRO: notas para uma etnografia urbana: **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 17, n. 49, p. 11-29.

MALANSKI, Lawrence Mayer. **Representação do espaço escolar a partir de mapeamento coletivo**: uma abordagem da geografia humanista. 2013. 120 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-graduação em Geografia, Setor de Ciências da Terra, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013.

MARCELLINO, Nelson Carvalho (Org.). **Lazer e sociedade**: múltiplas relações. Campinas- SP: Editora Alínea, 2008. (III).

MARCELLINO, Nelson Carvalho. **Estudos do lazer: uma introdução**. São Paulo: Autores Associados, 1996.

MARCELLINO, Nelson Carvalho. **Lazer e educação**. 7. ed. Campinas- Sp: Papyrus, 2000. 164 p.

MARCELLINO, Nelson Carvalho. **Lazer: concepções e significados**. 1. v- Belo Horizonte: Revista Licere, 1998. p 37-43.

MARCELLINO, Nelson Carvalho. **Lazer e humanização**. 4. ed. Campinas- SP: Papyrus, 2000. 88 p.

MARCELLINO, Nelson Carvalho; BARBOSA, Felipe Soligo; MARIANO, Stéphanies Helena; SILVA, Alice da; FERNANDES, Érica Aparecida de Oliveira (org.). **Espaços e equipamentos de lazer em Região Metropolitana**: o caso da região metropolitana de campinas. Curitiba: Opus Print, 2007. 120 p. Disponível em: <http://www2.esporte.gov.br/arquivos/snelis/esporteLazer/cedes/politicasPublicas/espacosEquipamentos.pdf>. Acesso em: 02 mar. 2020.

MARINHO, Alcyane; PIMENTEL, Giuliano Gomes de Assis. Dos clássicos aos contemporâneos: revendo e conhecendo importantes categorias referentes às teorias do lazer.: revendo e conhecendo importantes categorias referentes às teorias do lazer. In: PIMENTEL, Giuliano Gomes de Assis; PIMENTEL, Giuliano Gomes de Assis. **TEORIAS DO LAZER**. Maringá: Uem, 2010. Cap. 1. p. 11-42.

MARTINS, G. A. Estudo de caso: uma reflexão sobre a aplicabilidade em pesquisas no Brasil. *Revista de Contabilidade e Organizações*, v. 2, n. 2, Jan./Abr., 2008, p. 9-18.

MARTINS, G.A. Manual para elaboração de monografias e dissertações. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MARTINS, V. R. **O lugar do pátio escolar**: reunindo descobertas produzidas na observação de quatro escolas públicas do município do Rio de Janeiro. 2013. Dissertação (Mestrado em Arquitetura) – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

MASCARENHAS, Fernando. "Lazerania" também é conquista: tendências e desafios na era do mercado. **Movimento**, Porto Alegre- RS, v. 10, n. 2, p.73-90, maio 2004.

MASCARENHAS, Fernando. POLÍTICAS SOCIAIS, LAZER E EDUCAÇÃO: APONTAMENTOS PARA UMA PEDAGOGIA CRÍTICA. **Revista Corpoconsciência**, Santo André, v. 11, p. 2-9, dez. 2007.

MASCARENHAS, Fernando. **Lazer como prática de liberdade**. 2. ed. Goiânia: Ufg, 2004. 113 p.

MELO, Victor Andrade de. Lazer: intervenção e conhecimento. In: CONGRESSO REGIONAL SUDESTE DO CBCE, 1, 1999, Campinas. *Anais*. Campinas: Unicamp, 1999.

MENDES, Valdilaine; CRUZ, Glauber Fonseca; FARRAZ, Felipe Fonseca; REIS, Maurício Cravo. Projeto Escola Aberta no Rio Grande do Sul: o uso da escola pública nos finais de semana. **Página Aberta**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 6, p. 549-570, set 2009.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. 80 p.

MOLL, Jaqueline. A cidade educadora como possibilidade – apontamentos. In: cidade educadora: a experiência de Porto Alegre. Leslie Toledo; maria luiza Rodrigues Flores e Marli Conzatti (Orgs.). São Paulo: Cortez, 2004.

MORO, Luize; RECHIA, Simone; ASSIS, Talita Stresser de. **Conhecendo os parques de Curitiba e seus espaços públicos destinados às brincadeiras infantis- um panorama geral**. 17. v. Goiânia: Revista Pensar a Prática, 2014.

NECA, Bruno David Rodrigues. **TARIFA DOMINGUEIRA**: uma política pública de incentivo à circulação na cidade e os possíveis impactos no acesso aos espaços públicos de lazer em Curitiba/PR. 2017. 162 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação Física, Departamento de Educação Física, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2019. Cap. 162. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/61908/R%20-%20D%20%20BRUNO%20DAVID%20RODRIGUES%20NECA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 10 jan. 2020.

NOLETO, Marlova Jovchelovitch. **Abrindo Espaços**: educação e cultura para a paz. 4. ed. Brasília: Fundação Vale, 2008. 109 p. Disponível em: <http://bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br/services/e-books/178532por.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2021.

OLIVEIRA, Paulo Salles de (org). Caminhos de Construção da Pesquisa. In: **Metodologia das Ciências Humanas**. São Paulo: Hucitec/UNESP, 2001, p.17-26

PACHECO, Reinaldo Tadeu Boscolo. **A ESCOLA PÚBLICA E O LAZER**: um estudo de caso do programa parceiro do futuro SEE/SP. 2004. 315 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004. Cap. 3. Disponível em: [https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-26032014-143615/publico/REINALDO\\_TADEU\\_BOSCOLO\\_PACHECO.pdf](https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-26032014-143615/publico/REINALDO_TADEU_BOSCOLO_PACHECO.pdf). Acesso em: 13 abr. 2020.

PACHECO, Reinaldo Tadeu Boscolo. **O ESPETÁCULO DA EDUCAÇÃO**: os centros educacionais unificados do município de São Paulo como espaços públicos de lazer. 2009. 280 f. Tese (Doutorado) - Curso de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. Cap. 4.

PADILHA, Valquíria. Tempo livre. In: GOMES, Christianne Luce. **DICIONÁRIO CRÍTICO DO LAZER**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 218-222.

PADOVANI, E. G. R.; A cidade: o espaço, o tempo e o lazer. In: Lucia Helena de Oliveira Gerardi. (Org.). **Ambientes**: estudos de geografia. Rio Claro: AGETEO, 2003, v. 01, p. 171-184.

PARO, Vitor. **Por dentro da escola pública**. 3 ed. São Paulo: Xamã, 2000.

PYZIAK, Simone de Fátima. **Contribuições de uma política compensatória no município de Curitiba**: o programa comunidade escola 2005-2015. 2017. 118 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2017. Cap. 3.

QUADROS, Margarida Cristina de. **Governança urbana e desenvolvimento comunitário**: o caso do programa comunidade escola na cidade de Curitiba. 2008. 143 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-Graduação em Gestão Urbana, Pró-Reitora de Pós-Graduação e Pesquisa, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2008. Cap. 5.

RAMOS, Elenita Eliete de Lima; BREZINSKI, Maria Alice Sens. **Legislação educacional**. 2. ed. Florianópolis: Instituto Federal de Santa Catarina - IFSC, 2014. 78 p.

RECHIA, S. ; MARQUES, Talita ; PIKUSSA, Rosane. **A ESCOLA E OS ESPAÇOS LÚDICOS**. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, v. 14, p. 1, 2005.

RECHIA, S; TSCHÖKE, A.; Vieira, F. G. L. **OS ESPAÇOS DE LAZER DE CURITIBA: Entre o colorido do centro e o preto e branco da periferia**. Revista Mineira de Educação Física (UFV), v. 1, p. 1804-1812, 2012.

RECHIA, Simone. O pulsar da vida urbana: o espaço, o lugar e os detalhes do cotidiano. In: CARVALHO, João Eloir (org.). **Lazer no espaço urbano**: transversalidade e novas tecnologias. Curitiba: Universitária Champagnat, 2006. Cap. 10. p. 91-101.

RECHIA, Simone. **Atividades físicas e esportivas e as cidades**. Brasília: PNUD, 2017. 47 p. (Movimento é vida: Atividades físicas e esportivas para todas as pessoas).

RECHIA, Simone. **PARQUES PÚBLICOS DE CURITIBA**: a relação cidade-natureza nas experiências de lazer. 2003. 189 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação Física, Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003. Disponível em:

[http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/275431/1/Rechia\\_Simone\\_D.pdf](http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/275431/1/Rechia_Simone_D.pdf). Acesso em: 13 maio 2020.

RECHIA, Simone; LADEWIG, Iverson. **Espaços de Lazer, Meio Ambiente e Infância: relação entre sustentabilidade social e ambiental para o**

**desenvolvimento integral do cidadão urbano.** Minas Gerais: Revista Brasileira de Estudos do Lazer -RBEL, 2014. P 1-19. (Dossiê Lazer e Meio Ambiente).

RIBEIRO, O. C. F.; SANTANA, G. J. de; MARUYAMA, E. Y. T.; SILVA, L. W. M. da; NICOLAS, E. A. Os Impactos da Pandemia da COVID-19 no Lazer de Adultos e Idosos. LICERE - Revista Do Programa De Pós-graduação Interdisciplinar Em Estudos Do Lazer, 23(3), 391–428, 2020. <https://doi.org/10.35699/2447-6218.2020.25456>

RODRIGUES, Rosemar Ferreira. **Escola aberta:** a apropriação do espaço público pela comunidade. 2010. 120 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação, Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo, 2010. Cap. 3. Disponível em: [http://arquivos.cruzeirodosuleducacional.edu.br/principal/old/mestrado\\_educacao/dissertacoes/2010/dissertacao\\_rosemar\\_ferreira\\_mestrado\\_educacao.pdf](http://arquivos.cruzeirodosuleducacional.edu.br/principal/old/mestrado_educacao/dissertacoes/2010/dissertacao_rosemar_ferreira_mestrado_educacao.pdf). Acesso em: 30 ago. 2020.

ROLNIK, R. Qualidade de vida é possível? Revista E, São Paulo, SESC, outubro 2000, p.34 a 39.

ROLNIK, Raquel. **O que é Cidade? Primeiros passos.** São Paulo: Brasiliense, 1988. 84 p.

SANTOS, F. ENADIR, 5., 2017, Salvador. **O uso de drogas de forma pública e explícita nos circuitos de lazer urbanos.** Salvador: Instituto Federal da Bahia, 2017. 15 p

SANTOS, Flávia da Cruz; AMARAL, Sílvia Cristina Franco. SOBRE LAZER E POLÍTICAS SOCIAIS: questões teórico-conceituais. **Pensar A Prática**, Campinas, v. 13, n. 3, p. 1-13, 31 dez. 2010. Universidade Federal de Goiás.

SANTOS, L. D. dos. Programa Escola Aberta e Juventude: uma prática de esporte e lazer na escola pública. In: XV Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e II Congresso Internacional de Ciências do Esporte, 2007, Recife. Anais. Recife: Edupe, 2007. P.1-9

SANTOS, Milton. **A Natureza do Espaço:** técnica e tempo, razão e emoção- 4ª Ed. 2ª reimpressão. São Paulo. Editora Universidade de São Paulo, 2006.

SANTOS, Milton. **O espaço do cidadão.** 5. ed. São Paulo: Nobel, 2000. 142 p.

SAVIANI, D. Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SCHWARTZ, Gisele Maria. **O conteúdo virtual: contemporizando Dumazedier.** Licere, Belo Horizonte, v.2, n.6, p.23-31, 2003.

SCHWARTZ, Gisele Maria; TEODORO, Ana Paula Evaristo Guizarde; RODRIGUES, Nara Heloisa; DIAS, Viviane Kawano. **Educando para o lazer.** 4. ed. Curitiba: Crv, 2016. 115 p.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. O (im)próprio e o (im)pertinente na apropriação das práticas sociais. **Caderno Cedes**, v. 20, n. 50, abril/2000.

SOARES, Maria da Conceição Silva. **Pesquisas com os cotidianos: devir-filosofia e devir-arte na ciência**. Educação & Realidade, v. 38, n. 3, pp. 731-45, Porto Alegre, jul.-set. 2013.

SOUZA, Doralice Lange; VIALICH, Andrea Leal; EIRAS, Suelen Barbosa; MEZZADRI, Fernando Marinho. Determinantes para a implementação de um projeto social. **Motriz. Revista de Educação Física. Unesp**, [S.L.], v. 16, n. 3, p. 689-700, 12 abr. 2010. UNESP - Universidade Estadual Paulista. <http://dx.doi.org/10.5016/1980-6574.2010v16n3p689>.

TEIXEIRA, E. C. O papel das políticas públicas no desenvolvimento local e na transformação da realidade. **Revista AATR**, 2002.

THOMASSIM, L. E. C. Uma alternativa metodológica para a análise dos projetos sociais esportivos. 2006. In: ENAREL, XVIII, 2006, Curitiba. **Anais**. Curitiba: PUCPR, 2006.

TSCHOKE, Aline. **LAZER NA INFÂNCIA: possibilidades e limites para vivência do lazer em espaços públicos na periferia de Curitiba/Paraná**. 2010. 90 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação Física, Departamento de Educação Física, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010. Cap. 4. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/24220>. Acesso em: 05 mar. 2021.

TSCHOKE, Aline; RECHIA, Simone; TARDIVO, Thaís Gomes. **Relação entre espaço de lazer e espaço escolar: estudo de caso da escola municipal Maria Marli Piovesan**. Itajaí: Anais do V Congresso Sulbrasileiro de Ciências do Esporte, 2010.

TSCHOKE, Aline; RECHIA, Simone; VIEIRA, Flávia Gonzaga Lopes. A CIDADE DE CURITIBA E SEUS ESPAÇOS CENTRAIS DE LAZER. **Pensar A Prática**, [S.L.], v. 16, n. 1, p. 22-34, 28 mar. 2013. Semestral. Universidade Federal de Goiás. <http://dx.doi.org/10.5216/rpp.v16i1.13651>. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/13651>. Acesso em: 10 out. 2020.

TSCHOKE, Aline; TARDIVO, Thais Gomes; RECHIA, Simone. **Como a escola se tornou também espaço de lazer da comunidade: os programas inseridos a escola Maria Marly Piovezan**. 14. v. Goiânia: Revista Pensar a Prática, 2011. p 1-11.

TUAN, Yi-Fu. **ESPAÇO E LUGAR: a perspectiva da experiência**. São Paulo: DIFEL, 1983. 250 p.

VIEIRA, Andrea de Brito Stefanelli. **Mobiliário urbano no espaço público para o lazer infantil: uma reflexão no contexto da Academia da Primeira Idade na cidade de São Paulo**. 2018. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

YIN, R. K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Porto Alegre: Penso, 2016.

## APÊNDICES

### APÊNDICE 1

QUADRO 6 - CRONOGRAMA DO TRABALHO DE CAMPO

<b>DATA</b>	<b>HORÁRIO</b>	<b>PROCEDIMENTOS</b>
24/09/2020 (quinta-feira)	10h -12h	observação
25/09/2020 (sexta-feira)	14h- 17h	observação
29/09/2020 (terça-feira)	14h- 17h	observação
01/10/2020 (quinta-feira)	10h-12h	observação
03/10/2020 (sábado)	14h-16h	observação
06/10/2020 (terça-feira)	10h-12h	observação
09/10/2020 (sexta-feira)	14h-17h	observação
10/10/2020 (sábado)	14h-17h	observação
13/10/2020 (terça-feira)	10h -12h 14h-17	observação/ aplicação do questionário
17/10/2020 (sábado)	14h-17h	observação
19/10/2020 (segunda-feira)	10h -12h	observação
20/10/2020 (terça-feira)	14h-17h	observação/ aplicação do questionário
22/10/2020 (quinta-feira)	10h -12h 14h-17h	observação
25/10/2020 (domingo)	14h-17h	observação
27/10/2020 (terça-feira)	10h -12h 14h-17h	observação
30/10/2020 (sexta-feira)	14h – 17h	observação
05/11/2020 (quinta-feira)	10h -12h 14h-17h	observação
07/11/2020 (sábado)	14h-17h	observação
10/11/2020 (terça-feira)	10h -12h 14h-17h	observação/ aplicação do protocolo nos espaços da escola
12/11/2020 (quinta-feira)	14h-17h	observação/ aplicação do questionário
14/11/2020 (sábado)	14h-17h	observação
17/11/2020 (terça-feira)	14h-17h	observação
19/11/2020 (quinta-feira)	10h -12h	observação
30/11/2020 (segunda-feira)	10h- 12h	observação
03/12/2020 (quinta-feira)	14h- 17h	observação/ aplicação do questionário
12/12/2020 (sábado)	14h- 15h	observação
21/01/2021 (quinta-feira)	14h- 17h	observação
23/01/2021 (sábado)	14h- 17h	observação/ aplicação do questionário
26/01/2021 (terça-feira)	14h- 17h	observação
29/01/2021 (sexta-feira)	10h -12h 14h-17h	observação/ aplicação do questionário
05/02/2021 (sexta-feira)	14h- 17h	observação
09/02/2021 (terça-feira)	14h- 17h	observação
11/02/2021 (quinta-feira)	14h- 17h	observação /caminhada pelo bairro
25/02/2021 (quinta-feira)	10h-12h	observação/caminhada pelo bairro
05/03/2021 (sexta-feira)	10h-12h	observação/ aplicação do questionário
11/03/2021 (quinta-feira)	14h- 17h	observação/ aplicação do questionário
19/03/2021 (sexta-feira)	10h -12h 14h-17h	observação
23/03/2021 (terça-feira)	14h- 17h	observação/ aplicação do questionário
06/04/2021 (terça-feira)	14h- 17h	observação
06/05/2021 (quinta-feira)	10h- 11h30	entrevista com a gestão do Comunidade Escola

## APÊNDICE 2

### QUESTIONÁRIO APLICADO À COMUNIDADE (MAIORES DE 12 ANOS)

Universidade Federal do Paraná - UFPR  
Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação – PPGE  
Linha de Pesquisa: Linguagem, Corpo e Estética em Educação  
Orientadora: Prof. Dra. Simone Rechia  
Discente: Gabriela Resende Cardoso

Este questionário tem por objetivo coletar dados da comunidade que utiliza a escola como espaço de lazer, para compor a pesquisa intitulada: O espaço escolar enquanto lugar de lazer para uma comunidade do Tatuquara no município de Curitiba/PR: entre o oficial e o oficioso

No tratamento dos dados, as informações serão mantidas em sigilo. Obrigada pela participação e colaboração.

#### 1. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

1.1 Idade: \_\_\_\_\_

1.2 Gênero: ( ) masculino ( ) feminino

1.3 Bairro onde mora: \_\_\_\_\_

1.4 Vínculo com a escola (ex: aluno, ex-aluno, pais de alunos)

\_\_\_\_\_

#### 2. RELAÇÃO COM A ESCOLA

2.1 Você vem com que frequência à escola (jogar bola/ brincar/ treinar/etc)?  
Quantas vezes por semana?

( ) 1 vez por semana

( ) 2 vezes por semana

( ) 3 vezes por semana

( ) mais de 4 vezes por semana

( ) somente aos finais de semana

( ) todos os dias da semana

2.2 Com quem geralmente você vem à escola?

- |                                   |                                      |
|-----------------------------------|--------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Amigos   | <input type="checkbox"/> Familiares  |
| <input type="checkbox"/> Vizinhos | <input type="checkbox"/> Sozinho (a) |

2.3 Você mora perto da escola?

---

---

2.4 Quanto tempo você costuma ficar dentro da escola?

- Aproximadamente menos de 30 minutos
- Aproximadamente mais de 30 minutos
- Aproximadamente mais de uma hora
- Aproximadamente mais de 2 horas
- Aproximadamente mais de 3 horas
- Um período todo (manhã ou tarde)
- Período da noite

2.5 Por que você utiliza o espaço da escola (para brincar/jogar/conversar/etc) e não os outros espaços do bairro?

---

---

---

2.6 O que você costuma fazer quando vem na escola nos momentos em que ela não está funcionando? (ex: brincar, jogar bola etc.)

---

---

---

2.7 Quais espaços da escola você utiliza?

- |  |   |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Parquinho         | <input type="checkbox"/> Área do estacionamento |
| <input type="checkbox"/> Quadra descoberta | <input type="checkbox"/> Salas de aula          |
| <input type="checkbox"/> Pátio aberto      | <input type="checkbox"/> Banheiros              |
| <input type="checkbox"/> Pátio coberto     | <input type="checkbox"/> corredores             |

2.8 Você entra na escola aos finais de semana? (Se sim, o que você faz no espaço escolar? / Se não, onde você costuma ir?)

---

---

---

### 3. SOBRE A INFRAESTRUTURA DE LAZER DO BAIRRO

3.1 Próximo à sua casa, existe algum equipamento ou espaço público de lazer? Se sim, quais são eles? Você usa estes espaços?

---

---

---

3.2 Você frequenta estes espaços do bairro? Se sim, quais práticas você costuma fazer (jogar/brincar/descansar/ socializar)? Se não, por quais motivos não frequenta?

---

---

---

3.3 Na sua opinião, o bairro possui uma boa infraestrutura pública de lazer no bairro? Fale mais a respeito disso.

---

---

---

3.4 Na sua opinião, o que poderia ser melhorado com a relação à infraestrutura pública de lazer no bairro?

---

---

---

### APÊNDICE 3

#### QUESTIONÁRIO APLICADO À COMUNIDADE (6 A 12 ANOS)

Universidade Federal do Paraná - UFPR  
Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação – PPGE  
Linha de Pesquisa: Linguagem, Corpo e Estética em Educação  
Orientadora: Prof. Dra. Simone Rechia  
Mestranda: Gabriela Resende Cardoso

Este questionário tem por objetivo coletar dados da comunidade que utiliza a escola como espaço de lazer, para compor a pesquisa intitulada: O espaço escolar enquanto lugar de lazer para uma comunidade do Tatuquara no município de Curitiba/PR: entre o oficial e o oficioso

No tratamento dos dados, as informações serão mantidas em sigilo. Obrigada pela participação e colaboração.

#### 1. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

1.1 Idade: \_\_\_\_\_

1.2 Gênero: ( ) masculino ( ) feminino

1.3 Bairro onde mora: \_\_\_\_\_

1.4 Vínculo com a escola (ex: sou aluno, ex-aluno, não estudo na escola, mas moro perto dela): \_\_\_\_\_

#### 2. RELAÇÃO COM A ESCOLA

2.1 Você vem com que frequência à escola (jogar bola/ brincar/ treinar/etc)? Quantas vezes por semana?

( ) 1 vez por semana

( ) 2 vezes por semana

( ) 3 vezes por semana

( ) mais de 4 vezes por semana

( ) somente aos finais de semana

( ) todos os dias da semana



2.8 Quais espaços da escola você utiliza?

- |  |   |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Parquinho         | <input type="checkbox"/> Área do estacionamento |
| <input type="checkbox"/> Quadra descoberta | <input type="checkbox"/> Salas de aula          |
| <input type="checkbox"/> Pátio aberto      | <input type="checkbox"/> Banheiros              |
| <input type="checkbox"/> Pátio coberto     | <input type="checkbox"/> corredores             |

2.9 Você entra na escola aos finais de semana para brincar? (Se sim, o que você faz no espaço escolar? / Se não, onde você costuma ir?)

---

---

---

### 3 SOBRE A INFRAESTRUTURA DE LAZER DO BAIRRO

3.1 Próximo à sua casa, existem outros espaços públicos para você brincar além da escola (ex: rua, praça, parque)?

---

---

---

3.2 Você frequenta estes espaços do bairro? (Se sim, o que você costuma fazer?/ Se não, por quais motivos não frequenta)

---

---

---

3.3 Quais espaços você gostaria que tivesse perto da sua casa para brincar?

---

---

---

## APÊNDICE 4

### ROTEIRO DE ENTREVISTA (Gestoras do Programa Comunidade Escola)

- a) Entrevistado (a) nº: \_\_\_\_\_ Data da entrevista: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_  
b) Início da entrevista: \_\_\_\_\_ Término da entrevista: \_\_\_\_\_ Tempo \_\_\_\_\_  
c) Local onde foi realizada a entrevista: \_\_\_\_\_  
d) Formação: \_\_\_\_\_  
e) Ano: \_\_\_\_\_

- 1) Quais atividades você desenvolve no Programa Comunidade Escola (PCE)?
- 2) Como ocorre a seleção das escolas contempladas pelo PCE? Existem pré-requisitos?
- 3) Como são planejadas as ações do Programa nas escolas participantes?
- 4) Existem algum tipo de diretriz ou regimento do Programa Comunidade Escola?
- 5) As escolas que são contempladas pelo Programa recebem algum tipo de recurso para desenvolver as ações?
- 6) Como são desenvolvidas as atividades nas escolas aos finais de semana? (ex: como funciona a logística de abertura das escolas e quem são os profissionais que atuam nas atividades)
- 7) Como estes profissionais/colaboradores são selecionados ou chegam até o Programa?
- 8) Do ponto de vista da gestão, as comunidades participam de forma significativa do Programa?
- 9) Existe algum instrumento utilizado para registrar a participação da comunidade no Programa? Se não existe, como é avaliada essa participação?
- 10) Quais os principais impactos do Programa para as comunidades em Curitiba?
- 11) Como está sendo pensado o retorno das atividades? Já existem estratégias para o retorno quando for possível?
- 11) Você considera a escola um espaço que possibilita experiências no âmbito do lazer?
- 12) Quais são as contribuições que o Programa proporciona a comunidade em geral?
- 13) Você acredita o Programa possa estabelecer alguma relação com a forma como a comunidade gerencia seu tempo livre fora da escola e como se apropriam dos espaços públicos de lazer do bairro e/ou cidade? Se sim, como? Se não, por quê?

## APÊNDICE 5

### FORMULÁRIO ENVIADO NA ETAPA DE SELEÇÃO DA ESCOLA

28/05/2021

Sobre as atividades do Programa Comunidade Escola na sua instituição

## Sobre as atividades do Programa Comunidade Escola na sua instituição

Gostaríamos de convidá-lo(la) para participar da pesquisa que está sendo desenvolvida no Curso de Mestrado do Programa de Pós Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Paraná (UFPR) pela aluna Gabriela Resende Cardoso, sob a orientação da Prof<sup>a</sup> Simone Rechia.

A pesquisa tem por objetivo analisar como a falta de espaços públicos de lazer em uma região carente, gera o uso e a apropriação do espaço escolar, transformando-o em um lugar de lazer para a comunidade local. Para participar desta pesquisa é necessário que a sua instituição já tenha sido contemplada pelo Programa Comunidade Escola da Secretária Municipal de Curitiba. Se este for o caso, nos ajude preenchendo o formulário abaixo e clique em enviar.

O tempo médio de resposta é de apenas 10 minutos.

Essa pesquisa possui aprovação do Comitê de Ética e Pesquisa do Setor de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Paraná e sua veracidade pode ser consultada através do código identificador do projeto no sistema CEP/CONEP, sob o número do CAAE 33136920.2.0000.0102.

Os resultados darão subsídios para discussão científicas acerca da relação escola lazer e comunidade.

Qualquer dúvida a respeito da pesquisa estamos à disposição para maiores esclarecimentos.

Obrigada pela sua colaboração!

Atenciosamente,

Gabriela Resende Cardoso

Graduada em Licenciatura em Educação Física - UFPR

Mestranda em Educação - PPGE/UFPR

Contatos da pesquisadora: [gabrielaresendecardoso@gmail.com](mailto:gabrielaresendecardoso@gmail.com) - (41) 99864-3273

28/05/2021

Sobre as atividades do Programa Comunidade Escola na sua instituição

1. Em qual regional da cidade de Curitiba/PR sua escola está localizada?

*Marcar apenas uma oval.*

- Bairro Novo
- Boa vista
- Boqueirão
- Cajuru
- CIC
- Fazendinha/Portão
- Matriz
- Pinheirinho
- Santa Felicidade
- Tatuquara

2. Qual etapa de ensino a escola atende:

*Marcar apenas uma oval.*

- Educação Infantil
- Anos iniciais do Ensino Fundamental
- Anos Finais do Ensino Fundamental

3. Nome da escola:

---

---

---

---

---

28/05/2021

Sobre as atividades do Programa Comunidade Escola na sua instituição

4. Qual seu vínculo com a escola:

*Marcar apenas uma oval.*

- Membro da equipe diretiva - ex: diretor (a) ou pedagogo (a)
- Membro da equipe de professores (as)
- Demais profissionais da escola - ex: inspetor (a), secretária, cozinheira etc.
- Outro: \_\_\_\_\_

5. Há quanto tempo aproximadamente a escola participa do Programa Comunidade Escola?

*Marcar apenas uma oval.*

- 1 ano aproximadamente
- 2 anos aproximadamente
- 3 anos aproximadamente
- Mais de 4 anos aproximadamente
- Não sei dizer
- Outro: \_\_\_\_\_

6. Antes da paralisação devido a pandemia, com que frequência as atividades do Programa Comunidade Escola ocorriam na sua instituição?

*Marcar apenas uma oval.*

- Todos os finais de semana, exceto feriados e férias escolares.
- Duas vezes por mês aproximadamente.
- Uma vez por mês aproximadamente.
- Em ocasiões pontuais, não havendo uma frequência.
- Outro: \_\_\_\_\_

28/05/2021

Sobre as atividades do Programa Comunidade Escola na sua instituição

7. Na sua opinião, a comunidade do entorno participava das atividades desenvolvidas na escola nos finais de semana?

*Marcar apenas uma oval.*

- Sim, a participação da comunidade era expressiva.
- Sim, mas havia pouca participação da comunidade.
- Não, a comunidade não costumava participar.
- Outro: \_\_\_\_\_

8. Como eram planejadas as atividades desenvolvidas no Programa Comunidade Escola na sua instituição?

---

---

---

---

---

9. Durante a pandemia, houve alguma orientação da Secretaria Municipal de Educação a respeito do Programa Comunidade Escola na sua instituição ?

*Marcar apenas uma oval.*

- Sim, já houve orientações da Secretária.
- Não houve nenhuma orientação da Secretária ainda.
- A própria escola está discutindo possíveis encaminhamentos para o Programa Comunidade Escola.
- Outro: \_\_\_\_\_

28/05/2021

Sobre as atividades do Programa Comunidade Escola na sua Instituição

10. Na sua opinião, quais são as contribuições que o Programa Comunidade Escola gera à comunidade e à escola?

---

---

---

---

---

11. Você considera que as ações desenvolvidas através do Programa se constituem em experiências de lazer para os participantes?

---

---

---

---

---

---

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

**ANEXOS****ANEXO 1****PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO DOS ESPAÇOS DA ESCOLA E SUAS  
FORMAS DE APROPRIAÇÃO**

---

**Informações gerais**

---

**Pesquisador/a:**

---

**Local e horário da observação:**

---

**Endereço:**

---

**Data de observação (período de ocorrência, horário e condições referentes ao clima:**

---

**Horário de funcionamento:**

---

**PERFIL DA INSTITUIÇÃO:**

- Pública Municipal
- Pública Estadual
- Pública Federal
- Não-Governamental
- Privada

**PÚBLICO QUE ATENDE/QUE SE APROPRIA:**

- Educação Infantil;
- Anos iniciais do Ensino Fundamental;
- Anos Finais do Ensino Fundamental;
- Ensino Médio;
- Ensino Superior;
- Outro. Especifique:

**1. Número de alunos:****2. Número de professores e áreas:****3. Espaços do entorno da instituição:***(ex: praças, parques, centros culturais, bibliotecas, outros...):***4. Espaços físicos da instituição que possibilitam experiências no âmbito do lazer:***(Ex: sala de aula, biblioteca, sala de artes, quadras esportivas, parquinhos, áreas verdes, cantina, bancos, áreas de convivência...)*

5. **Equipamentos que possibilitam práticas corporais, entre outras:**
6. **Acessibilidade o espaço físico permite o acesso de cadeirantes ou outro tipo de deficiência?**  
(*ex: rampas, sinalização, obstáculos no caminho...*)
7. **Estado de manutenção destes espaços e equipamentos:**  
(*ex: limpeza, conservação, segurança...*)
8. **Projetos que a instituição desenvolve:**  
(*Em caso de escolas, através de atividades extracurriculares, por exemplo: Segundo Tempo, Mais Educação, Atleta na Escola, Recreio nas Férias, Comunidade Escola...*)
9. **Detalhe o que ocorreu no espaço observado e o que os sujeitos realizaram durante o período de observação:** (Ex: o que as crianças e/ou adolescentes realizam neste tempo? Que espaços utilizam? Que equipamentos utilizam? Como interagem entre si?)
10. **Observações relacionadas às adaptações no espaço e nos equipamentos que possibilitam o uso e apropriação do espaço por meio de vivências lúdicas:**
11. **Observações relacionadas às adaptações que poderiam ser feitas para potencializar o uso e apropriação do espaço por meio de vivências lúdicas:**
12. **Profissionais da escola presentes no espaço e ações desenvolvidas por esses profissionais.** Caso não seja observado nenhum, sugerir quantos e onde poderiam se localizar para auxiliar com vistas a potencializar o uso e apropriação do espaço. Caso seja observado algum profissional, porém, nenhuma ação, sugerir possibilidades de ações:
13. **Outras observações pertinentes:**

**ANEXO 2**  
**(Participantes da comunidade)**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**

Nós, Simone Aparecida Rechia professora/orientadora e pesquisadora responsável e Gabriela Resende Cardoso aluna de pós-graduação da Universidade Federal do Paraná, estamos convidando você que faz parte da comunidade e utiliza o espaço escolar para participar de um estudo intitulado “O espaço escolar enquanto lugar de lazer para uma comunidade do Tatuquara no município de Curitiba/PR: entre o oficial e o oficioso”. Este estudo busca estimular a reflexividade dos participantes a respeito da necessidade de estudo, orientação e planejamento para organização dos espaços e das práticas destinadas aos lazer nas escolas, produzir dados que subsidiem a elaboração de intervenções e ações para requalificação dos espaços de lazer ofertados nas instituições escolares, compartilhar os resultados da pesquisa com gestores e administradores dos espaços públicos para planejamento futuro de retomada das atividades de lazer após a pandemia da covid-19. Destacamos que essa pesquisa obteve aprovação do Comitê de Ética da Universidade Federal do Paraná por meio do parecer número 4.127.922 e sua veracidade pode ser consultada através do CAAE 33136920.2.0000.0102 no site da Plataforma Brasil.

a) O objetivo desta pesquisa é analisar como a falta de espaços públicos de lazer em uma região carente, gera o uso e a apropriação do espaço escolar, transformando-o em um lugar de lazer para a comunidade local.

b) Caso você participe da pesquisa será necessário responder a um questionário que será aplicado pela pesquisadora no dia, local e horário de sua preferência cumprindo todas medidas de prevenção e enfrentamento a disseminação da Covid-19, como o uso de máscara todo o tempo, o respeito ao distanciamento físico e a higienização constante das mãos.

c) Ao aceitar o convite para responder ao questionário, a pesquisadora irá realizar as perguntas de forma oral e ela mesma fará o registro escrito das suas respostas para evitar o compartilhamento de canetas.

d) É possível que você experimente algum desconforto, quanto ao esforço físico ou psicológico de responder o questionário e isso pode causar algum constrangimento quanto as perguntas contidas no roteiro. Entretanto, você terá toda autonomia para não responder qualquer pergunta que não desejar.

Participante da Pesquisa e/ou Responsável Legal _____
Pesquisador (a) Responsável ou quem aplicou o TCLE _____
Orientador (a) _____

e) Os riscos que você poderá ter ao participar do estudo está relacionado ao não beneficiamento direto/imediato com os resultados da pesquisa ou possíveis desconfortos ou constrangimentos durante a entrevista.

f) Os benefícios esperados com essa pesquisa são no sentido de contribuir subsidiando discussões científicas acerca da relação da educação, lazer e comunidade, despertar um olhar atento da comunidade escolar interna e externa sobre a forma como são planejadas e organizadas as ações de lazer aos finais de semana e as possibilidades que a escola pode oferecer, mobilizar atitudes de reivindicação por parte da comunidade quanto aos espaços e equipamentos qualificados e adequados às experiências de lazer dos moradores do bairro, além da divulgação dos resultados em periódicos e eventos científicos.

g) As pesquisadoras Simone Aparecida Rechia e Gabriela Resende Cardoso responsáveis por este estudo

g) As pesquisadoras Simone Aparecida Rechia e Gabriela Resende Cardoso responsáveis por este estudo e poderão ser localizadas na sala do Geplec sediada no Departamento de Educação Física (2º andar) na Rua Cel. Francisco H. dos Santos, 100 – Campus Politécnico – Jardim das Américas – Curitiba-PR, através do e-mail [simone@ufpr.br](mailto:simone@ufpr.br) e [gabrielaresende@outlook.com](mailto:gabrielaresende@outlook.com) e no telefone fixo (41) 3361-3342 no horário das 09h às 18h para esclarecer eventuais dúvidas que você possa ter e fornecer-lhe as informações que queira, antes, durante ou depois de encerrado o estudo.

h) As informações relacionadas ao estudo poderão ser conhecidas por pessoas autorizadas, como por exemplo, a Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Simone Aparecida Rechia, orientadora dessa pesquisa. No entanto, se qualquer informação for divulgada em relatório ou publicação, isto será feito sob forma codificada, para que a sua identidade seja preservada e mantida sua confidencialidade.

i) O material obtido por meio das entrevistas será utilizado unicamente para essa pesquisa e será destruído cinco anos após o término do estudo.

j) As despesas necessárias para a realização da pesquisa não são de sua responsabilidade, sendo que as pesquisadoras responsáveis irão arcar com qualquer custo. No entanto, você não receberá qualquer retribuição em dinheiro pela sua participação na pesquisa. k) Quando os resultados forem publicados, não aparecerá seu nome, e sim um código que não o (a) identifique.

Participante da Pesquisa e/ou Responsável Legal _____
Pesquisador (a) Responsável ou quem aplicou o TCLE _____
Orientador (a) _____

I) Se você tiver dúvidas sobre seus direitos como participante de pesquisa, você pode contatar também o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP/SD) do Setor de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Paraná, pelo telefone 3360-7259.

O Comitê de Ética em Pesquisa é um órgão colegiado multi e transdisciplinar, independente, que existe nas instituições que realizam pesquisa envolvendo seres humano Brasil e foi criado com o objetivo de proteger os participantes de pesquisa, em sua integridade e dignidade, e assegurar que as pesquisas sejam desenvolvidas dentro de padrões éticos (Resolução nº 466/12 Conselho Nacional de Saúde).

Eu, \_\_\_\_\_ li esse Termo de Consentimento e compreendi a natureza e objetivo do estudo do qual concordei em participar. A explicação que recebi menciona os riscos e benefícios. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação a qualquer momento sem justificar minha decisão e sem qualquer prejuízo para mim.

Eu concordo voluntariamente em participar deste estudo.

Curitiba, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

---

[Assinatura do Participante de Pesquisa ou Responsável Legal]

---

[Assinatura do Pesquisador Responsável ou quem aplicou o TCLE]

**ANEXO 3**  
**(Gestoras do Comunidade Escola)**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**

Nós, Simone Aparecida Rechia professora/orientadora e pesquisadora responsável e Gabriela Resende Cardoso aluna de pós-graduação da Universidade Federal do Paraná, estamos convidando você que faz parte da comunidade e utiliza o espaço escolar para participar de um estudo intitulado “O espaço escolar enquanto lugar de lazer para uma comunidade do Tatuquara no município de Curitiba/PR: entre o oficial e o oficioso”

Este estudo busca estimular a reflexividade dos participantes a respeito da necessidade de estudo, orientação e planejamento para organização dos espaços e das práticas destinadas aos lazer nas escolas, produzir dados que subsidiem a elaboração de intervenções e ações para requalificação dos espaços de lazer ofertados nas instituições escolares, compartilhar os resultados da pesquisa com gestores e administradores dos espaços públicos para planejamento futuro de retomada das atividades de lazer após a pandemia da covid-19. Destacamos que essa pesquisa obteve aprovação do Comitê de Ética da Universidade Federal do Paraná por meio do parecer número 4.127.922 e sua veracidade pode ser consultada através do CAAE 33136920.2.0000.0102 no site da Plataforma Brasil.

a) O objetivo desta pesquisa é analisar como a falta de espaços públicos de lazer em uma região carente, gera o uso e a apropriação do espaço escolar, transformando-o em um lugar de lazer para a comunidade local.

b) Caso você participe da pesquisa será necessário realizar uma entrevista de forma remota por meio de vídeo chamada ou ligação telefônica no dia, local e horário de sua preferência respeitando todas medidas de prevenção e enfrentamento a disseminação da Covid-19, como o uso de máscara todo o tempo, o respeito ao distanciamento físico e a higienização constante das mãos.

c) Ao aceitar o convite, a pesquisadora irá realizar perguntas de forma oral e você poderá responder como desejar.

d) É possível que você experimente algum desconforto, quanto ao esforço físico ou psicológico de responder o questionário e isso pode causar algum constrangimento quanto as perguntas contidas no roteiro. Entretanto, você terá toda autonomia para não responder qualquer pergunta que não desejar.

Participante da Pesquisa e/ou Responsável Legal _____
Pesquisador (a) Responsável ou quem aplicou o TCLE _____
Orientador (a) _____

e) Os riscos que você poderá ter ao participar do estudo está relacionado ao não beneficiamento direto/imediato com os resultados da pesquisa ou possíveis desconfortos ou constrangimentos durante a entrevista.

f) Os benefícios esperados com essa pesquisa são no sentido de contribuir subsidiando

discussões científicas acerca da relação da educação, lazer e comunidade, despertar um olhar atento da comunidade escolar interna e externa sobre a forma como são planejadas e organizadas as ações de lazer aos finais de semana e as possibilidades que a escola pode oferecer, mobilizar atitudes de reivindicação por parte da comunidade quanto aos espaços e equipamentos qualificados e adequados às experiências de lazer dos moradores do bairro, além da divulgação dos resultados em periódicos e eventos científicos.

g) As pesquisadoras Simone Aparecida Rechia e Gabriela Resende Cardoso responsáveis por este estudo

g) As pesquisadoras Simone Aparecida Rechia e Gabriela Resende Cardoso responsáveis por este estudo e poderão ser localizadas na sala do Geplec sediada no Departamento de Educação Física (2º andar) na Rua Cel. Francisco H. dos Santos, 100 – Campus Politécnico – Jardim das Américas – Curitiba-PR, através do e-mail [simone@ufpr.br](mailto:simone@ufpr.br) e [gabrielaresende@outlook.com](mailto:gabrielaresende@outlook.com) e no telefone fixo (41) 3361-3342 no horário das 09h às 18h para esclarecer eventuais dúvidas que você possa ter e fornecer-lhe as informações que queira, antes, durante ou depois de encerrado o estudo.

h) As informações relacionadas ao estudo poderão ser conhecidas por pessoas autorizadas, como por exemplo, a Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Simone Aparecida Rechia, orientadora dessa pesquisa. No entanto, se qualquer informação for divulgada em relatório ou publicação, isto será feito sob forma codificada, para que a sua identidade seja preservada e mantida sua confidencialidade.

i) O material obtido por meio das entrevistas será utilizado unicamente para essa pesquisa e será destruído cinco anos após o término do estudo.

j) As despesas necessárias para a realização da pesquisa não são de sua responsabilidade, sendo que as pesquisadoras responsáveis irão arcar com qualquer custo. No entanto, você não receberá qualquer retribuição em dinheiro pela sua participação na pesquisa.

Participante da Pesquisa e/ou Responsável Legal \_\_\_\_\_

Pesquisador (a) Responsável ou quem aplicou o TCLE \_\_\_\_\_

Orientador (a) \_\_\_\_\_

k) Quando os resultados forem publicados, não aparecerá seu nome, e sim um código que não o (a) identifique.

l) Se você tiver dúvidas sobre seus direitos como participante de pesquisa, você pode contatar também o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP/SD) do Setor de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Paraná, pelo telefone 3360-7259. O Comitê de Ética em Pesquisa é um órgão colegiado multi e transdisciplinar, independente, que existe nas instituições que realizam pesquisa envolvendo seres humano Brasil e foi criado com o objetivo de proteger os participantes de pesquisa, em sua integridade e dignidade, e assegurar que as pesquisas sejam desenvolvidas dentro de padrões éticos (Resolução nº 466/12 Conselho Nacional de Saúde).

Eu, \_\_\_\_\_ li esse Termo de Consentimento e compreendi a natureza e objetivo do estudo do qual concordei em participar. A explicação que recebi menciona os riscos e benefícios. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação a qualquer momento sem justificar minha decisão e sem qualquer prejuízo para mim.

Eu concordo voluntariamente em participar deste estudo.

Curitiba, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

---

[Assinatura do Participante de Pesquisa ou Responsável Legal]

---

[Assinatura do Pesquisador Responsável ou quem aplicou o TCLE]

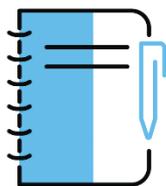
## ANEXO 4

### TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE) (Crianças de 06 a 12 anos)

Nós, Simone Rechia e Gabriela Resende Cardoso, convidamos você \_\_\_\_\_, a participar da pesquisa intitulada “O espaço escolar enquanto lugar de lazer para uma comunidade do Tatuquara no município de Curitiba/PR: entre o oficial e o oficioso”

Por que estamos propondo esta pesquisa? Pois é necessário evidenciar e aprofundar iniciativas, onde o espaço da escola pública é apropriado pela comunidade e de que modo essas práticas estão ligadas a falta ou pouca oferta de espaços/serviços público de lazer. Espera-se que os resultados dessa pesquisa possam contribuir como suporte para a elaboração de políticas públicas relevantes e compatíveis com a demanda de todos os atores escolares, podendo estar relacionadas à elaboração de programas de promoção do acesso e uso da escola como tempo espaço de lazer nos tempos livres escolares e extraescolares com a abertura da escola à comunidade.

#### O que significa assentimento?



Assentimento é um termo que nós, pesquisadores, utilizamos quando convidamos uma pessoa da sua idade (criança) para participar de um estudo. Depois de compreender do que se trata o estudo e se concordar em participar dele você pode assinar este documento. Nós te asseguramos que você terá todos os seus direitos respeitados e receberá todas as informações sobre o estudo, por mais simples que

possam parecer.

#### Quais os possíveis benefícios gerados pela pesquisa?



Dar suporte para elaboração de documentos de orientação e momentos de formação e discussão com professores/as e funcionários/as da escola sobre o espaço destinado ao brincar e ao lazer nas escolas de ensino fundamental; suporte para elaboração de propostas que atendam aos interesses e necessidades específicas

de quem utiliza o espaço escolar; reconhecer que as atividades realizadas no tempo/espaço de lazer tratam-se de processos educativos e divulgar as informações obtidas com a pesquisa em revistas e livros.

Participante da Pesquisa e/ou Responsável Legal \_\_\_\_\_  
 Pesquisador (a) Responsável ou quem aplicou o TCLE \_\_\_\_\_  
 Orientador (a) \_\_\_\_\_



Se você ou os responsáveis por você tiverem dúvidas com relação ao estudo ou aos riscos relacionados a ele, você deve contatar as pesquisadoras Simone Rechia e Gabriela Resende Cardoso responsáveis por este estudo, as quais poderão ser localizadas no Departamento de Educação Física da Universidade Federal do Paraná, situado na rua Coração de Maria, nº 92 / BR116 – bairro Jardim Botânico, Curitiba/PR, na sala do Grupo de Estudos e Pesquisa em Lazer, Espaço e Cidade (Geplec), pelos e-mails [simone@ufpr.br/](mailto:simone@ufpr.br) [gabrielaresende@outlook.com](mailto:gabrielaresende@outlook.com) e telefone (41) 3360 4329 ou celular (41) 99864-3273, em comercial, para esclarecer eventuais dúvidas que você possa ter e fornecer-lhe as informações que queira, antes, durante ou depois de encerrado o estudo.

Se você tiver dúvidas sobre seus direitos como participante de pesquisa, você pode contatar também o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP/SD) do Setor de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Paraná, pelo telefone 3360-7259.



Mas, se você não se sentir confortável em participar, fique à vontade para dizer não e estará tudo bem. Se em algum momento não tiver mais interesse em participar você pode pedir para seus pais ou responsáveis comunicarem os pesquisadores.

**Você entendeu? Quer perguntar mais alguma coisa?**

## DECLARAÇÃO DE ASSENTIMENTO DO PARTICIPANTE

Eu li e discuti com o pesquisador responsável sobre este estudo e os detalhes deste documento. Entendo que eu sou livre para aceitar ou recusar e que posso interromper a minha participação a qualquer momento sem dar uma razão. Eu concordo que os dados coletados para o estudo sejam usados para o propósito acima descrito.

Eu entendi a informação apresentada neste TERMO DE ASSENTIMENTO. Eu tive a oportunidade para fazer perguntas e todas as minhas perguntas foram respondidas.

Eu receberei uma cópia assinada e datada deste documento.

Eu ( ) Autorizo ( ) não autorizo o uso de minha imagem e áudios para fins da pesquisa.

\_\_\_\_\_

Local e data

\_\_\_\_\_

Assinatura da criança

\_\_\_\_\_

[Assinatura do Pesquisador Responsável ou quem aplicou o TALE]

## ANEXO 5



CURITIBA

Prefeitura Municipal de Curitiba  
Secretaria Municipal da Educação  
Superintendência de Gestão Educacional  
Coordenadoria de Projetos  
Av. João Gualberto, 623 – 7º Andar – Torre B  
Alto da Glória – Curitiba/PR  
Tel. (41) 3350-3134

Curitiba, 7 de maio de 2021.

### AUTORIZAÇÃO

Informamos que a pesquisadora, **Gabriela Resende Cardoso**, mestranda do Programa de Pós- Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná (UFPR), na linha de pesquisa Esporte e Lazer, orientada pela professora Doutora Simone Rechia, está autorizada a realizar pesquisa intitulada **“A apropriação da escola nos finais de semana, enquanto espaço de lazer da comunidade na cidade de Curitiba/PR”**.

O objetivo geral da pesquisa é

Analisar como as propostas de apropriação das escolas públicas nos finais de semana têm se constituído em experiências de lazer para a comunidade no município de Curitiba.

Os objetivos específicos são:

- Caracterizar o perfil da comunidade que vive no entorno das escolas públicas selecionadas.
- Mapear a infraestrutura destinada ao lazer dentro e no entorno das escolas selecionadas.
- Compreender o planejamento, a organização e as práticas de lazer nos espaços escolares nos finais de semana. Avaliar os resultados, em termos de desempenho, da compreensão leitora e produção escrita de estudantes do Ensino Fundamental participantes da pesquisa.

Para realizar esta pesquisa serão selecionados procedimentos metodológicos para o mapeamento da infraestrutura destinada ao lazer no entorno das escolas, aplicação de Protocolo dos Espaços e Equipamentos nas escolas selecionadas, análises de documentos e entrevistas com gestores e profissionais que atuam no Programa Comunidade Escola.



Prefeitura Municipal de Curitiba  
 Secretaria Municipal da Educação  
 Superintendência de Gestão Educacional  
 Coordenadoria de Projetos  
 Av. João Gualberto, 623 – 7º Andar – Torre B  
 Alto da Glória – Curitiba/PR  
 Tel. (41) 3350-3154

Pela importância da pesquisa, essa Coordenadoria de Projetos recomenda que:

- a) O objeto de estudo – até para o cumprimento do Cronograma de Pesquisa e Execução do projeto apresentado, para que esse não seja prejudicado, venha a se adequar ao calendário escolar das Unidades Educacionais que atuam com o Programa Comunidade Escola.
- b) A equipe diretiva das escolas tem autonomia para aceitar ou não a realização do projeto em sua unidade.
- c) A participação da comunidade e dos profissionais do Programa Comunidade se dará frente ao termo de consentimento, livre e esclarecido, elaborado pela pesquisadora e assinado pelos responsáveis.
- d) O uso de imagem/voz dos estudantes e profissionais da unidade se dará mediante autorização elaborada pela pesquisadora e assinada pelos responsáveis.
- e) Esta autorização de pesquisa é válida até o final do 2º período do ano letivo de 2021.

A execução do referido projeto deverá acontecer de forma remota (on-line) respeitando o Decreto Municipal nº 662/2021 de 06/04/2021 no qual: Declara a suspensão das aulas presenciais nas unidades pertencentes à Rede Municipal de Ensino, mantido o atendimento no formato remoto previsto no Decreto Municipal nº 260 de 09 de fevereiro de 2021, e dá outras providências. Tal Decreto determina diversas ações e medidas focadas no isolamento social, na quarentena e vetando quaisquer aglomerações de pessoas, instituindo inclusive importantes medidas sanitárias.

Destaca-se ainda que a pesquisadora se compromete a enviar, por e-mail, pdf contendo os resultados da investigação para a escola e outro para a Coordenadoria de Projetos

Assim sendo, deferimos a autorização para realização do estudo.

Atenciosamente,

  
 Andrea Barletta Brahim  
 Matrícula 181196  
 Coordenadora de Projetos