



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
CAMPUS CHAPECÓ
CURSO EM CIÊNCIAS SOCIAIS - LICENCIATURA**

MARILITA DIAS DUARTE

**O CONSELHO DA CIDADE DAS CRIANÇAS:
UM INSTRUMENTO PARA O DIAGNÓSTICO DE NOVOS TERRITÓRIOS
EDUCATIVOS**

CHAPECÓ

2018

MARILITA DIAS DUARTE

**O CONSELHO DA CIDADE DAS CRIANÇAS:
UM INSTRUMENTO PARA O DIAGNÓSTICO DE NOVOS TERRITÓRIOS
EDUCATIVOS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Ciências Sociais - Licenciatura da Universidade Federal da Fronteira Sul - Campus Chapecó, como requisito para obtenção do grau em Licenciatura.

Orientador: Prof^o. Me. Alexandre Mauricio Matiello

CHAPECÓ

2018

Bibliotecas da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS

Duarte, Marilita Dias

O Conselho da Cidade das Crianças: Um instrumento para o Diagnóstico de Novos Territórios Educativos / Marilita Dias Duarte. -- 2018.

76 f.:il.

Orientador: Mestre Alexandre Mauricio Matiello.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal da Fronteira Sul, Curso de Ciências Sociais-Licenciatura, Chapecó, SC , 2018.

1. Territórios Educativos. 2. Educação Integral. 3. Diagnóstico Socioterritorial. 4. Conselho da Cidade das Crianças. I. Matiello, Alexandre Mauricio, orient. II. Universidade Federal da Fronteira Sul. III. Título.

MARILITA DIAS DUARTE

**O CONSELHO DA CIDADE DAS CRIANÇAS:
UM INSTRUMENTO PARA O DIAGNÓSTICO DE NOVOS TERRITÓRIOS
EDUCATIVOS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Ciências Sociais da Universidade Federal da Fronteira Sul, como requisito para obtenção do grau em Licenciatura.

Este trabalho de conclusão de curso foi defendido e aprovado pela banca em:

14 / 12 / 2018

BANCA EXAMINADORA

Alexandre M. Matiello

Prof. Me. Alexandre Mauricio Matiello - UFFS

Orientador

Claudecir dos Santos

Prof. Dr. Claudecir dos Santos – UFFS

Elsio José Corá
Prof. Dr. Elsio José Corá – UFFS

*Para minhas eternas crianças,
os melhores filhos que poderia ter,
Maria Eduarda, Ana Luisa e João Eduardo.*

AGRADECIMENTOS

Minha família, eterno amor e gratidão pela paciência, pela compreensão nas minhas ausências, quando me pediam pra fazer algo diferente como assistir um filme, mas eu sempre tinha que estudar. É também por vocês que dediquei muito do nosso tempo. Minhas filhas Maria Eduarda e Ana Luisa pelo apoio e por acreditar na minha capacidade. Ao meu filho João Eduardo por repetir todos os dias: já tem quantas páginas? Ao meu esposo, companheiro de todas as horas, por me acordar com um café acabado de passar, que me fazia levantar pra mais um dia. Obrigada por repetirem todos os dias “você consegue”!

Minhas irmãs e meu irmão que sempre acreditaram no meu potencial e sempre torceram por meu sucesso. Aos irmãos que já partiram e deixam saudades. Valeu Ety por abrir mão do seu computador só pra me emprestar seu carregador. A minha sogra, obrigada por me incentivar. Aos meus cunhados, cunhadas, sobrinhas, sobrinhos, primas, primos, amigos, obrigada pela atenção e apoio. Amo vocês.

Aos meus pais devo minha vida e a pessoa que sou, me ensinaram a respeitar meus limites e lutar pelo que acredito. Sei que estariam muito felizes em me ver terminando minha graduação, principalmente porque você pai, sonhava com uma filha professora.

Minha amiga Ale, que sempre me animou e não me deixou desistir e quando mais precisei você esteve do meu lado. Gratidão eterna minha amiga.

Meu professor Alexandre que foi muito mais que um orientador, foi amigo, parceiro e esteve sempre junto no processo de pesquisa e TCC. Você viu em mim algo que nem eu tinha visto ainda: a capacidade de superação.

Esse trabalho não seria possível sem a força de Deus, que todos os dias me capacitou.

Muito obrigada a todas as professoras e professores que contribuíram na construção da minha graduação que hoje está sendo selada com essa pesquisa. Sem vocês não seria possível.

Meus amigos e colegas que cruzaram minha vida e de alguma forma deixaram suas marcas e foram marcados.

Muito obrigada a todas e todos, aqui em especial as crianças, por deixarem suas marcas em minha vida, que significaram, resignificaram e contribuíram na construção da minha formação integral.

RESUMO

Este trabalho tem como ponto de partida um projeto de extensão na escola que se propôs ultrapassar os muros (in) visíveis que a cercam, envolvendo outros espaços que possam contribuir para uma formação integral efetiva. Objetiva-se identificar e fortalecer sobretudo a partir da visão do pesquisador e das crianças, potenciais territórios educativos, que possam ser incorporados nas propostas de educação integral já desenvolvidas na escola, por meio da elaboração de um diagnóstico como cartografia social. A pesquisa foi realizada na Escola Parque Cidadã Cyro Sosnoski no bairro Efapi, uma unidade da rede municipal de Chapecó, com as turmas do 4º e 5º ano do ensino integral, por meio da aplicação de instrumentos combinados e ressignificados no Conselho da Cidade das Crianças, com oficinas que serviram para que as crianças pudessem falar, participar e decidir. Utilizou-se de uma abordagem qualitativa e multimétodos para analisar o material coletado nas oficinas em áudio, fotografias e material de campo, em forma de transcrição, sistematização em tabelas que permitiram a análise em cada turma e a comparação das falas. Estes instrumentos contribuíram para fazer um diagnóstico dos territórios vividos pelas crianças, ajudando a mapear esses territórios, e culminando com uma prospectiva de desejos e projetos de incorporá-los como potencialmente educativos. Destacam-se apontamentos para que, pelo pretexto dos territórios educativos, possa-se desenvolver uma cultura democrática participativa *a partir das e com* as crianças, onde elas sejam protagonistas e suas próprias porta-vozes.

Palavras-chave: Crianças. Territórios Educativos. Educação Integral. Diagnóstico Socioterritorial. Conselho da Cidade das Crianças.

ABSTRACT

Having as its starting point an extension project in a school and its proposal to overcome the (in)visible walls that surround it, gathering and involving other areas that can contribute to an effective integral formation. Aiming, identifying and reinforcing, starting especially from the point of view of the researcher and the children, potential educational areas that can be incorporated in a full-time educational program already developed in the school, through the elaboration of a diagnosis as social mapping. The research was carried out at Escola Parque Cidadã Cyro Sosnoski, located in Efapi neighborhood, a facility belonging to the municipal network of Chapecó, with the 4th and 5th grade full-time classes, by using combined and re-signified instruments in the Children's City Council, with workshops that allowed the children to speak, participate and decide. A qualitative and multi-method approach was used to analyze the collected material in the audio workshops, photographs, and field material, through a transcription process, systemized in charts that allowed the analysis in every single class, and comparison of speeches. These instruments contributed to a diagnosis of the territories lived by the children, helping to map these territories, culminating in a forward-looking perspective of desires and projects to incorporate them as potentially educational. It is noteworthy that, under the pretext of the educational territories, they can develop a participatory democratic culture starting from and with the children, where they are the leading figure and their own spokespersons.

Keywords: Children. Educational Territories. Full-time Education. Socioterritorial Diagnosis. Children's City Council.

RESUMEN

A partir de un proyecto de extensión en la escuela y sobrepasando los muros (in)visibles que la rodean, involucrando más agentes que puedan contribuir para una formación integral efectiva. Se pretende identificar y fortalecer sobre todo a partir de la visión del investigador y de los niños, territorios educativos potenciales que puedan ser incorporados en las propuestas de educación integral ya desarrolladas en la escuela, a través de la elaboración de un diagnóstico como cartografía social. Presento en resultado de la pesquisa realizada en la Escola Parque Cidadã Cyro Sosnoski, ubicada en el barrio Efapi, una unidad de la red municipal de Chapecó, con las clases del 4º y 5º año de la enseñanza integral, a través de la aplicación de instrumentos combinados y resignificados en el Consejo de la Ciudad de Niños, con talleres que sirvieron para que los niños pudieran hablar, participar y decidir. Se utilizó un abordaje cualitativo y multiforme para analizar el material recogido en los talleres en audio, fotografías y material de campo, en forma de transcripción y sistematización en tablas que permitieron el análisis en cada clase y la comparación de habla. Estos instrumentos contribuyeron para hacer un diagnóstico de los territorios vividos por los niños, ayudando a mapear esos territorios, y culminando con una prospectiva de deseos y proyectos de incorporarlos como potencialmente educativos. Se destacan apuntes que, por el pretexto de los territorios educativos, puedan desarrollar una cultura democrática participativa a partir de y con los niños, donde ellos sean protagonistas y sus propios portavoces.

Palabras clave: Niños. Territorios Educativos. Educación Integral. Diagnóstico Socioterritorial. Consejo de la Ciudad de los Niños.

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1- Vila Madalena (antes e depois)	16
Imagem 2 – CIEP 207	22
Imagem 3- CIEP 279	22
Imagem 4- Diagnóstico (melhores e piores).....	35
Imagem 5 – Parque de Exposições Efapi.....	36
Imagem 6- Museu da Colonização.	36
Imagem 7- Restaurante Popular “Bandeirão”	36
Imagem 8- Subprefeitura/Superintendência	36
Imagem 9- Campo futebol comunitário.....	37
Imagem 10 – Área verde “Matinho”.....	37
Imagem 11 – Calçadas danificadas.....	37
Imagem 12 – CEU das Artes.....	38
Imagem 13 – Escola Cyro Sosnoski	38
Imagem 14 – Arte Jovem	38
Imagem 15 – Quadra coberta.....	39
Imagem 16 – Quadra deteriorada.....	39
Imagem 17 – Penitenciária	40
Imagem 18 – Crianças/adolescentes fumando.....	40
Imagem 19 – Acidente na Creche	40
Imagem 20 – Lixo na rua.....	40
Imagem 21 – Brincadeiras de rua	40
Imagem 22 – Academia ao ar livre/Posto de Saúde.....	41
Imagem 23 – Igreja	41
Imagem 24 – Mercado Moura	41
Imagem 25 – Mapa do bairro Efapi	42
Imagem 26 – Diagnóstico (grupos trabalhando).....	42
Imagem 27 – Diagnóstico (apresentação).....	42
Imagem 28 – Apresentação das Propostas	43
Imagem 29 – Assembleia e votação.....	43
Imagem 30 – Biblioteca	44
Imagem 31 – Piscina infantil	44
Imagem 32 – Escalada	44
Imagem 33 – Quadra infantil	44
Imagem 34 – Parquinho	45
Imagem 35 – Espaço lazer “para refrescar”.....	45
Imagem 36 – Aventura	45
Imagem 37 – Teto para andar.....	45
Imagem 38 – Horta	45
Imagem 39 – Anfiteatro	45
Imagem 40 – Pista de skate.....	46
Imagem 41 – Ciclovia.....	46
Imagem 42 – Brincadeiras de rua	46

LISTA DE TABELAS

Tabela 01 – Propostas	60
-----------------------------	----

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1 - DAS INQUIETAÇÕES A RESPEITO DA PARTICIPAÇÃO ÀS POSSIBILIDADES DOS TERRITÓRIOS EDUCATIVOS: UMA INTRODUÇÃO A ESTA PESQUISA.....	12
CAPÍTULO 2 - ALGUNS NEXOS ENTRE OS TEMAS DA EDUCAÇÃO INTEGRAL, INFÂNCIA E PARTICIPAÇÃO E OS NOVOS TERRITÓRIOS EDUCATIVOS	21
2.1 CONTEXTUALIZANDO A FORMAÇÃO INTEGRAL DA ESCOLA PARQUE AO BAIRRO ESCOLA.....	21
2.2 DO TEMPO INTEGRAL À FORMAÇÃO INTEGRAL: DESDE A ESCOLA, MAS NÃO SÓ NELA, E TAMBÉM PRA ALÉM DELA.....	24
2.2.1 Infância & Cidade	27
2.2.2 Cidade & Escola.....	29
CAPÍTULO 3 - DO DIAGNÓSTICO A UMA CARTOGRAFIA SOCIAL: O CONSELHO DA CIDADE DAS CRIANÇAS COMO ARTIFÍCIO DE PESQUISA-AÇÃO.....	31
CAPÍTULO 4 - UM OLHAR DAS CRIANÇAS SOBRE OS TERRITÓRIOS EDUCATIVOS.....	47
4.1 PROBLEMATIZANDO CADA ETAPA DAS OFICINAS: O CONSELHO DA CIDADE DAS CRIANÇAS.....	47
4.1.1 Primeiro momento: Diagnóstico.....	47
4.1.1.1 Indicações das melhores e piores	49
4.1.1.2 Espaços, instituições e relações sociais.....	51
4.1.1.3 Violência, insegurança e pertencimento ao lugar	56
4.1.2 Segundo e terceiro momento: Propostas e Assembleia.....	58
CAPÍTULO 5 - APONTAMENTOS FINAIS: PARA UMA RESSIGNIFICAÇÃO DO TERRITÓRIO.....	66
REFERÊNCIAS.....	71

DAS INQUIETAÇÕES A RESPEITO DA PARTICIPAÇÃO ÀS POSSIBILIDADES DOS TERRITÓRIOS EDUCATIVOS: UMA INTRODUÇÃO A ESTA PESQUISA

O percurso acadêmico é uma construção que demanda tempo e dedicação, algo que me custou muito esforço, mas que de certa forma me impulsionou a pesquisar. Fazendo parte de projetos de pesquisas, ora como voluntária, ora como bolsista, tive a oportunidade de conhecer realidades que não me permitiram parar de estudar nem aceitar o que estava posto. Meu interesse pela Ciência Política me levou a percorrer um caminho de pesquisa em políticas públicas, na tentativa de responder questionamentos que permeavam minhas ideias, tais como: Quem são os formuladores das políticas públicas? Como são formuladas? Existe de fato uma participação popular na formulação dessas políticas públicas?

Percebi que as participações acontecem às vezes mais intensas, outras nem tanto, ou ainda inexistem, e que em muitos casos elas acontecem com os mesmos agentes de sempre, porém em segmentos diferentes, motivados por interesses coletivos ou simplesmente por interesses pessoais.

Durante os projetos de pesquisa realizados sobre as esferas públicas, me deparei com uma “prática” de democracia representativa, que por si só não garante a participação democrática. Tal participação, segundo a cientista política Carole Pateman (1992), em concordância com a concepção de Jean-Jacques Rousseau, precisa ser adquirida com práticas de habilidades e procedimentos democráticos graduais, uma participação cívica educativa¹.

Surgiu então uma pergunta que me inquietou ainda mais: Como educar, para a participação política democrática, indivíduos que já possuem uma carga histórica construída socialmente para uma participação pouco efetiva? Entende-se por “pouco efetiva” quando não acontece uma participação ativa da população nas tomadas de decisões, e que simplesmente delega poderes para seus representantes, mantendo uma cultura da democracia representativa apenas.

Contribui também para a construção do meu percurso de pesquisas a participação como voluntária, durante o 2º semestre/2017, no Projeto Bolsa Cultura “Territórios

¹“(…) a função central da participação na teoria de Rousseau é educativa, considerando-se o termo ‘educação’ em seu sentido mais amplo. O sistema ideal de Rousseau é concebido para desenvolver uma ação responsável e individual, social e política como resultado do processo participativo (PATEMAN, 1992, p.30).

Educativos da Cultura: o direito à cidade a partir e para além dos muros da Escola”², desenvolvido na Escola Parque Cidadã Cyro Sosnoski, em Chapecó-SC, no Bairro Efapi, com alunos do 1º ao 5º ano em tempo integral. Foram desenvolvidas oficinas, dentro do conceito de territórios educativos, como pretexto para levar as crianças a aprender o exercício do direito à cidade, saindo para além dos muros da escola, por meio de experiências dialéticas entre os sujeitos da cidade, a comunidade escolar e seu entorno, e mais especificamente, por intermédio dos artefatos arquitetônicos e urbanísticos, em percursos pelas ruas do bairro (MATIELLO et al. 2018), e assim descobrindo e redescobrando lugares que passam despercebidos.

As oficinas desenvolvidas com as crianças nos permitiram ver³, de dentro pra fora, tendo como ponto de partida a escola e por meio do olhar das crianças. Apontaram uma utilização maior dos espaços privados, por estarem geralmente cercados e sob vigilância de um adulto, como resultados de um processo da “cultura do medo”, em decorrência do aumento da violência na cidade, revelando assim uma fragilidade a qual as crianças estão expostas, acrescentando a isso, a quase inexistência de espaços preparados para elas, o que acaba restringindo as mesmas ao convívio interno da escola e às ruas mais próximas.

Motivada por tal inquietação e com base no meu percurso acadêmico já construído em relação à participação política, me atrevi a percorrer um caminho que levou a busca por uma formação cidadã na idade escolar, dentro de uma perspectiva da educação integral, trabalhando de maneira participativa com crianças. Deste modo, vislumbrando a integração, o mais cedo possível, da dimensão democrática, a tentativa é oportunizar novos horizontes sobre a participação social, desenvolvendo desde a idade escolar um espírito que possa colaborar no aprendizado para uma cultura cívica educativa.

A cultura política autoritária, construída historicamente no Brasil, percorreu desde o Império, passando da era dos coronéis para a era dos militares, e permaneceu em grande parte nas práticas políticas da era dita como “democrática”. Cultura essa, que forjou na população uma visão delegativa do poder, em que se espera que o Estado apresente e implemente soluções aos problemas da cidade e do cotidiano da população. Cabe aqui um adendo de um

² Projeto realizado sob coordenação do Prof. Alexandre Matiello, no qual participei como aluna voluntária na formulação e execução das oficinas e que teve como objetivos principais: capacitar criticamente à comunidade escolar, moradores e crianças, por meio da cultura, a exigir a promoção ampla do direito à cidade em especial os espaços públicos, sobretudo a rua; estimular a apropriação de territórios do entorno escolar como conteúdo e suporte para atividades educativas; e envolver a comunidade escolar e os moradores do bairro, fazendo-os refletir a partir das intervenções culturais e lúdicas sobre o direito à cidade.

³ Neste texto, procura-se expressar-se de forma variada na 1ª pessoa do plural e do singular, diferindo aquelas ações desenvolvidas no coletivo da relação orientador-orientanda e também da participação no projeto Bolsa Cultura e aquelas ações e opiniões específicas desta autora.

sentimento temeroso frente às incertezas no cenário político o qual estamos enfrentando, de estarmos vivendo em dias de retrocessos em nossa “democracia”. O desafio está em modificar essa prática política, tanto por parte dos políticos, bem como da população em geral. O cientista político Robert Putman (1996), ressalta o papel dos cidadãos críticos e participativos para a democratização de um país, ou seja, a importância da existência de uma cultura cívica por parte dos cidadãos. Quando a população se organiza, reivindica e defende seus interesses, efetivamente, ela se empodera e exercita seu direito a uma democracia participativa, mais direta.

A cultura delegativa também dominou e ainda domina a educação no Brasil, onde a escola fica com a responsabilidade de ensinar, educar e cuidar dos filhos, enquanto os pais trabalham para o sustento da família, e, de certa forma, eximindo a família e a comunidade de sua corresponsabilidade na formação integral do indivíduo.

De acordo com Helena Singer, a formação integral de um cidadão, pleno de direitos e participante ativo nas decisões que envolvam sua comunidade, tem como base o desenvolvimento “de seu corpo, de sua singularidade, de sua capacidade reflexiva e de suas habilidades para a comunicação e a criação” (SINGER, 2013, p. 2). Esta autora complementa ainda que “a origem de todo conhecimento está no corpo, e ele precisa ser mobilizado para que o conhecimento aconteça” (idem).

Seguindo esse pensamento, Bárbara Hypolito (2017) escreve que, numa relação corpo e cidade, é preciso experimentar a cidade de forma ativa e coletiva, num processo de apropriação e retomada do território. Também para as autoras Paola B. Jacques e Fabiana D. Britto o “corpo e cidade se relacionam, mesmo que involuntariamente, através da simples experiência urbana” (BRITTO & JACQUES, 2008, p. 79). Ainda segundo Singer (2013), para um projeto de educação integral ser efetivo, é necessário envolver o corpo e o ambiente em que está inserido, em uma constante relação de experiência exploratória do ambiente onde ambos modificam constantemente.

Pode-se pensar nas experiências entre corpo-cidade, por exemplo, quando as crianças têm dificuldades para chegar até a escola, pois encontram, no entorno da escola, passeios danificados ou nem existem, obrigando-as caminhar pela rua. Para Jacques & Britto (2008) são experiências como essas que servem como uma memória urbana inscrita no próprio corpo de quem as experimenta e as define, mesmo que involuntariamente.

Seguindo o pensamento de Singer (2013), para quem o cidadão modifica e é modificado pelo ambiente – na medida em que se relacionam mutuamente – podemos dizer que esse ambiente é um território que educa ao mesmo tempo em que é educado. Uma relação

que só se torna possível quando o cidadão é parte ativa do processo. Pois, de acordo com Singer, em um “território educativo estão garantidas as condições para a formação de cidadãos autônomos, com a ampliação do seu repertório sociocultural e o fortalecimento da sua capacidade associativa e de participação ativa na sociedade” (SINGER, 2013, p.2).

No meu entendimento, tal ampliação do repertório sociocultural possibilitará uma formação cidadã, capacitando o sujeito a participar politicamente da vida social de sua comunidade e possibilitará também fazer parte atuante na apropriação e transformação dos territórios em territórios educativos.

No Brasil, as experiências nesse sentido têm ganhado força nos últimos dez anos com o Programa Mais Educação do Governo Federal⁴, por meio da educação em tempo integral, que tem incentivado esta interação, dentro de uma noção denominada Novos Territórios Educativos. No entanto, se difere da proposta da Cidade Educadora – que será retomada adiante - ao colocar a escola, e não a municipalidade, como a protagonista no papel de incorporar a cidade como agente educativo, integrando educação e território, oportunizando uma educação integral do indivíduo (MOLL, 2011).

Entende-se por território um espaço socialmente partilhado pelos sujeitos sociais, que transcende as delimitações geográficas e políticas, espaço que para Marcelo L. Souza (1995) é um “campo de força” e só existe enquanto durarem as relações sociais. O mesmo autor, em outra obra (SOUZA, 2013), costuma usar a expressão que as pessoas “afetam” e “são afetadas” nos seus espaços, dando assim sentidos e formas diferenciadas, numa relação dialética onde os espaços não são estáticos, assim como as pessoas que habitam estão em constante mudança.

Parte-se de uma visão de que o território educativo transcende a escola, num desenvolvimento integral de crianças e jovens, ou seja, em todas as suas dimensões – intelectual, física, afetiva, social, simbólica (SINGER, 2013). Para isso, faz-se necessário conhecer não somente o espaço escolar, mas também a comunidade e seus habitantes. Cabe mencionar que o desenvolvimento da ideia de territórios educativos deve muito ao trabalho precursor da Cidade Escola Aprendiz⁵, organização não-governamental que em 1998 desenvolveu o projeto Bairro Escola na Vila Madalena, região oeste de São Paulo, o qual

⁴ Programa instituído pela Portaria Interministerial 17/2007 e pelo Decreto Presidencial 7083/2010 e que integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, na perspectiva da Educação Integral, ampliando a jornada escolar, sendo substituído pelo Programa Novo Mais Educação, Portaria MEC nº 1144/16, com objetivo de melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental (BRASIL, 2018).

⁵ A ONG Cidade Escola Aprendiz tem atuado em várias regiões do país, tendo sido reconhecida a ponto de influenciar a concepção de territórios educativos do Programa Mais Educação. Para maiores informações visite o site: <http://www.cidadeescolaaprendiz.org.br>

possui várias diversidades socioterritoriais, mas que se destaca pelas escolas tanto públicas quanto privadas e pela vocação comunitária. Um dos primeiros desafios foi embelezar e recuperar muros, ruas e praças próximas à sede (Imagem 01), com intervenções tendo a participação dos moradores no processo de criação e execução da recuperação. Hoje a Vila Madalena é considerada uma “escola a céu aberto”, resultado de um processo de ressignificação de espaços públicos com o envolvimento e participação ativa de toda a comunidade.

Imagem 01 – Vila Madalena (antes e depois)



Fonte: <https://www.cidadeescolaaprendiz.org.br/wp-content/uploads/2017/10/Publicacao-20anos-aprendiz-versao-web.pdf>

O projeto Bairro Escola é um sistema de corresponsabilidade entre escolas, famílias e comunidade, tendo como objetivo atender as necessidades e valorizar os saberes locais, através de uma gestão entre o poder público e a comunidade, sendo fortalecido por essas redes articuladoras (CIDADE ESCOLA-APRENDIZ, 2017).

De acordo com o pensamento de Jaqueline Moll (2013, p. 25), qualquer espaço pode vir a ser um espaço educativo, desde o momento em que alguém se apropria desse espaço, utilizando-o para aprender algo ou para usá-lo como exemplo crítico a não seguir. É necessário que o espaço de aprendizagem não se limite ao espaço da escola, mas que a escola seja um agente promovedor de garimpar novos espaços que possam ser apropriados como educativos.

Em concordância com esse pensamento, Moacir Gadotti (2009, p. 33), escreve que “a escola pública precisa ser integral, integrada e integradora”. A escola em tempo integral não deve se restringir às quatro paredes da sala de aula ou do espaço físico da escola, mas deve ir além, conquistando outros espaços que contribuam no processo ensino-aprendizagem.

A educação integral possui como alvo o desenvolvimento dos indivíduos em todas as suas dimensões, sendo elas: intelectual, afetiva, física, social e simbólica, por meio da integração dos diversos espaços e agentes de um território. Tal integração necessita de um total envolvimento de todos os agentes em torno de um projeto comum que seria transformar os territórios em territórios educativos.

A experiência brasileira de educação integral remonta a primeira metade do Séc. XX, inicialmente com Anísio Teixeira (1900-1971), que em meados da década de 1960, na defesa por uma educação pública, gratuita e de qualidade, implantou as Escolas Parque, com foco na educação de tempo integral. Anísio Teixeira recebeu forte influência do filósofo norte-americano John Dewey (1859-1952), contribuindo assim para formar “as bases teórico-filosóficas para a construção de um projeto de reforma para educação brasileira” (CAVALIERE, 2010, p. 250). Foi seguido da experiência dos Centros Integrados de Educação Pública – os CIEP’s, criados por Darcy Ribeiro (1922-1997) na década de 1980 durante o governo de Leonel Brizola, denominados como “Escola Integral em horário integral”. Essas experiências e concepções, segundo Moll (2009), permitem pensar uma Educação Integral “mais completa possível” do ser humano, fato esse que implica então, “(...) considerar à questão das variáveis *tempo*, com referência à ampliação da jornada escolar, e *espaço*, com referência aos territórios em que cada escola está situada” (MOLL, 2009, p. 18).

Em 1990, em Barcelona, aconteceu a Conferência Mundial de Educação para Todos e o primeiro Congresso Internacional de Cidades Educadoras, no qual, por meio da Carta das Cidades Educadoras (1990), foi feita uma aliança das cidades, tendo como princípio a incorporação da cidade como agente educativo onde o protagonista era o poder público. A Cidade Educadora requer que se reinvente a cidade como lugar de aprendizagem permanente, de convivência e liberdade, garantindo o acesso aos serviços básicos que todo cidadão tem direito, como moradia, saúde, trabalho, diversão, cultura, esporte, lazer, porém, dando prioridade aos habitantes e a sua formação integral, garantindo assim um desenvolvimento da cidade como um todo. Desde então, vêm se propagando teorias e práticas que fazem interagir a escola, os sujeitos da cidade, a comunidade escolar e de seu entorno. A Cidade Educadora, ao nível internacional, trata-se de outro ideário que embasa a concepção de territórios educativos.

No entanto, como aponta Moll (2008), o contexto de inserção da maioria das escolas em tempo integral da rede pública no Brasil é de periferia urbana e social, sendo que para os jovens e crianças destes espaços, a escola é um dos únicos equipamentos de socialização, fazendo com que ela seja o “lugar-ponte”, para gerar novos aprendizados, a partir e para além

dela.

Por este motivo é que, em Chapecó, optamos por escola que desenvolve o ensino de tempo integral, no Bairro Efapi, o qual além de reunir características peculiares de periferia urbana e com vulnerabilidade social, é onde construímos certa afinidade tanto com a gestão da Escola Parque Cidadã Cyro Sosnoski, como com os alunos e os habitantes do bairro durante o período que desenvolvemos o projeto Bolsa Cultura. Também realizamos incursões no bairro durante as disciplinas Estudos Urbanos e TCC I, onde percorremos áreas com grande vulnerabilidade, mas também lugares com grande potencial educativo e necessitando de apropriação e resignificação.

Portanto, a pesquisa realizou-se, no que diz respeito a aplicação dos instrumentos com estudantes, na Escola Parque Cidadã Cyro Sosnoski, unidade da rede municipal que trabalha com turmas em tempo integral na faixa do 1º ao 5º ano do ensino fundamental, situada no bairro Efapi em Chapecó/SC, mas estendendo-se ao seu entorno no que se refere ao campo do pesquisador.

Vislumbrando uma construção participativa e democrática de um diagnóstico dos potenciais novos territórios educativos que possam contribuir na formação integral dos alunos, é fundamental o conhecimento do território, para dele se apropriar como potencial educativo. Sendo assim, destaca-se o escopo dessa pesquisa, que envolve o conhecimento das condições de vida comunitária efetiva, seus valores, suas culturas, linguagens e símbolos, identificando espaços e agentes no entorno escolar capazes de incrementar a formação integral dos sujeitos.

Como exigência do Estágio I, do curso de Ciências Sociais, elaborei como produto final um Diagnóstico Institucional⁶ acerca do ambiente escolar em que estava estagiando. Para realizá-lo o estagiário deve conduzir uma série de levantamentos de dados sobre o espaço, a história e a infraestrutura da escola, bem como as estruturas e processos sociais que envolvam a escola, objetivando refletir sobre o ambiente escolar. Tal experiência permitiu olhar a escola além dos muros, conhecendo mais da escola e seus arredores, percebendo um pouco mais de

⁶ O diagnóstico no Estágio I foi construído por meio de quatro relatórios parciais, sendo que o primeiro relatório consistiu em um levantamento de dados gerais da escola e seus arredores; o segundo foi um parecer sobre o Projeto Político Pedagógico - PPP da escola enfatizando seu contexto como um espaço de convívio social dos alunos e toda comunidade acadêmica envolvida; o terceiro relatório foi feito por meio das visitas e das observações etnográficas feita no espaço da escola, através de sensações, conversas, fotos e olhares de diferentes atores sociais, analisamos desde a infraestrutura física e sua funcionalidade, e também como são utilizados esses espaços; e para construção do quarto relatório foi analisado a escola como espaço de convivência no tempo e no espaço em que está inserida, observando como acontecem as relações sociais entre os atores sociais que compõem a escola, tanto docentes, quanto discentes, administradores, serventes e demais funcionários.

como a escola afeta e é afetada pelo meio em que está localizada.

Essa experiência do Estágio I contribuiu também, além da formação docente, para instigar-me ainda mais a aprofundar o conhecimento do contexto da comunidade escolar, sobretudo os estudantes. Pois, de acordo com Singer (2013), para uma formação integral de cidadãos, é necessário conhecer as condições de seu bairro ainda no início do processo de construção de propostas orientadas para uma educação integral. De acordo com a autora, é necessário partir de uma investigação de “como os educandos vivem a vida”, quais são suas condições de moradia, de trabalho, transporte, alimentação para então “construir uma proposta educativa voltada para o pleno desenvolvimento das pessoas dali” (SINGER, 2013, p. 2).

Menciona-se aqui a metodologia da construção do diagnóstico no Estágio I por servir de inspiração para a proposta de se fazer um diagnóstico dos territórios educativos, e para além disso, temos convicção de que a formação docente precisa olhar para o território onde se atua, e o desenvolvimento desse TCC procura aprimorar e contribuir para que em qualquer nível escolar, e mesmo em contextos de formação em tempo parcial, o diagnóstico seja eficaz na incorporação de novos territórios educativos.

Ganha destaque neste sentido a metodologia empregada pela Cidade Escola Aprendiz (2017), o qual desenvolveu o Diagnóstico Socioterritorial que recebe também o nome de *Diagnóstico do Bairro Escola*, tendo como alguns de seus objetivos: conhecer as instâncias de participação que têm pautas relacionadas à infância, adolescência e juventude e aquelas que possuem crianças, adolescentes e jovens na sua composição; conhecer as condições das escolas para o desenvolvimento integral; conhecer as condições da rede intersetorial para a educação integral; e conhecer como vivem e pensam as crianças, adolescentes e jovens do território.

A construção do Diagnóstico visa subsidiar as comunidades como um instrumento de informação, compartilhamento e fundamentação para as redes articuladas no bairro e na cidade, contribuindo para formular e gerir um Projeto Educativo Local (PEL), com diagnóstico do lugar, metas claras, prioridades e definição de papéis (SINGER, 2013). Procura-se orientar ações educativas neste campo, sobretudo, de modo a perceber sua ação no âmbito de políticas públicas setoriais como a de educação, mas também, intersetoriais, que envolvam justiça e cidadania, saúde, meio ambiente, planejamento urbano entre outras (CIDADE ESCOLA-APRENDIZ, 2017).

Com o subsídio fundamental desta referência, bem como de outras estudadas, como aquelas relacionadas ao campo da Arquitetura e Urbanismo e das Ciências Sociais e seus

instrumentais de leitura do ambiente, o presente trabalho tem como objetivo geral identificar, sobretudo a partir da visão do pesquisador e dos estudantes, potenciais territórios educativos que possam ser incorporados nas propostas de educação integral já desenvolvidas na escola, por meio da elaboração de um Diagnóstico.

Contribuem para a consecução deste objetivo geral os objetivos específicos: i) avaliar as contribuições teóricas a respeito da educação integral, infância, participação e novos territórios educativos; ii) desenvolver metodologia participativa de diagnóstico do território a partir da visão das crianças e iii) apontar possibilidades educativas de modo que os territórios educativos sejam incorporados no currículo da educação integral.

Assim sendo, espera-se que os resultados desta pesquisa possam contribuir para a compreensão do território do entorno escolar, e que o diagnóstico dos potenciais territórios e agentes educativos do bairro (por exemplo, no campo do ensino, saúde, assistência social, segurança, cultura, esporte e comunicação) e na cidade, sejam incorporados nos projetos de formação integral das crianças.

Como dizia o grande pintor holandês Van Gogh “(...) que não queria novas paisagens, mas novos olhos para ver a mesma paisagem” (MOLL, 2011, p. 12), assim é nosso desejo: conseguir ver com outros olhos os mesmos lugares, descobrindo e redescobrando espaços que possam estar invisíveis, mas que possuem um grande potencial educativo. Assim, espera-se construir um diagnóstico desses “novos velhos” espaços como possíveis “novos” territórios educativos que poderão contribuir na formação integral das crianças.

O presente trabalho está organizado em capítulos, além do presente capítulo introdutório, o qual apresenta as inquietações a respeito da participação que motivaram essa pesquisa e as possibilidades dos territórios educativos, tem-se um capítulo da fundamentação teórica, que traz uma contextualização do percurso construído da Educação Integral no Brasil, diferenciando, com base na literatura, um pouco os termos *educação em tempo integral*, *educação integral* e *formação integral*.

Em seguida apresentamos a metodologia utilizada para realizar essa pesquisa, que parte de um diagnóstico a uma cartografia social, tendo como base o instrumento ressignificado como Conselho da Cidade das Crianças. Logo após, desenvolvemos o capítulo analítico, onde são apresentados os resultados da pesquisa, sobretudo um olhar das crianças sobre os territórios educativos, problematizando cada etapa realizada que dividimos em três etapas: diagnóstico, propostas e assembleia; e apresentando uma cartografia dos possíveis territórios educativos. Finalizamos com apontamentos para uma ressignificação do território e a possibilidade de transformarmos em territórios educativos.

ALGUNS NEXOS ENTRE OS TEMAS DA EDUCAÇÃO INTEGRAL, INFÂNCIA E PARTICIPAÇÃO E OS NOVOS TERRITÓRIOS EDUCATIVOS

2.1 CONTEXTUALIZANDO A FORMAÇÃO INTEGRAL DA ESCOLA PARQUE AO BAIRRO ESCOLA

O termo Educação Integral não vem de hoje, está sendo construído historicamente no país já há algum tempo, e remonta desde a escola de Anísio Teixeira (1900-1971), em meados da década de 1960. Como já comentado anteriormente, Anísio Teixeira foi responsável pelo projeto das Escolas Parque, tendo como foco uma educação de tempo integral, sendo defensor de uma educação pública, gratuita de qualidade. Ele marcou o campo educacional com suas ideias críticas e renovadoras ao sistema vigente, vislumbrando a educação como “um processo contínuo de crescimento e desenvolvimento” (CAVALIERE, 2010, p. 252). Anísio Teixeira também fez parte dos Renovadores, um movimento que apresentou o Plano de Reconstrução Nacional – Manifesto dos Pioneiros na Educação Nova.

Esse termo “educação integral”, segundo Ana Maria Cavaliere (2010), também aparece no Manifesto dos Pioneiros na Educação Nova, como um direito do indivíduo “(...) a uma educação pública que alcance diversas dimensões de sua formação” (p. 252). O Manifesto foi elaborado em 1932 por intelectuais reformistas, dentre eles Anísio Teixeira, preocupados em elaborar um programa de política educacional amplo e integrado. O Manifesto defendia uma educação pública, laica, gratuita e obrigatória com um plano nacional de educação, e teve uma reação contrária por parte da Igreja Católica, que apoiava uma educação privada, elitista e de doutrina religiosa. O objetivo do Manifesto era traçar diretrizes de uma nova política nacional de educação e ensino em todos os níveis, aspectos e modalidades, representando uma síntese e uma tentativa de avanço sobre propostas novas de educação (SANTOS; PRESTES; VALE, 2006).

O Manifesto dos Pioneiros serviu de apoio para a construção da primeira LDB (nº 4024/61), na defesa de uma escola pública e quebrando, de certa forma, com a dualidade que persistia no ensino no Brasil, desde o Império, entre a escola privada e a escola pública, onde de um lado o ensino era para a minoria da elite e de outro lado, um ensino profissional, para formar mão de obra operária e suprir a demanda das fábricas (SANTOS; PRESTES; VALE, 2006). Para Anísio Teixeira, havia uma divisão de formação na escola, definida pela classe

social: a classe da elite, a qual interessava apenas obter uma carreira brilhante, e as classes populares, a quem se conduzia ao trabalho e a obter um ofício. Anísio, desde que entrou no cenário da educação, tentou contrapor-se a esse modelo elitista vigente até então, discutindo as mudanças que eram necessárias à educação brasileira, pois para ele, as oportunidades seriam ofertadas ao aluno de acordo com suas capacidades (CAVALIERE, 2010).

Como também já mencionado, na década de 1980, durante o governo de Leonel Brizola no Rio de Janeiro, seguiu-se as ideias de Anísio Teixeira, com a experiência dos Centros Integrados de Educação Pública – CIEP’s, criados por Darcy Ribeiro (1922-1997), denominados de “Escola Integral em horário integral”, sendo idealizados por Oscar Niemeyer (Imagem 01 e 02). Tinham uma arquitetura de linhas retas e futuristas, suas estruturas eram pré-moldadas e imponentes, identificadas como a “escola do futuro”, que segundo Ana Mignot (2001), despertou fascínio, perplexidade e rejeição. Um projeto que não teve continuidade administrativa por derrota eleitoral em 1986, mas que marcou o debate sobre a qualidade do ensino.

Imagem 02: CIEP 207



Fonte: <http://ciep207.blogspot.com/p/contato.html>

Imagem 03: CIEP 279



Fonte: <http://trajanodemoraes.rj.gov.br/sete-escolas-de-trajano-estao-entre-as-melhores-do-estado-do-rio/>

As experiências de educação integral têm ganhado força nos últimos dez anos com o Programa Mais Educação do Governo Federal, instituído pela Portaria Interministerial 17/2007 e pelo Decreto Presidencial 7083/2010, e que integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, na perspectiva da Educação Integral, ampliando a jornada escolar, dentro de uma noção denominada Novos Territórios Educativos. No entanto, se difere da proposta da Cidade Educadora em colocar a escola como a protagonista no papel de incorporar a cidade como agente educativo, integrando educação e território, oportunizando a formação integral das crianças, adolescentes e jovens. (BRASIL, 2011)

De acordo com Thiago L. A. dos Santos e Felipe R. dos Santos (2014), escrevendo sobre a educação pública no Brasil, o Programa Mais Educação pretende uma educação

integral que transcende a escola, integrando demais agentes da comunidade. O artigo traz:

Do conjunto de políticas públicas propostas pelo Ministério da Educação, o Programa Mais Educação se destaca ao defender o ideal de uma educação pública e democrática a se realizar por meio de uma concepção de educação integral e comunitária que se entende como que resultante da ação de múltiplos setores da sociedade reunindo diferentes agentes públicos, privados ou comunitários e, deste modo, põe em questão a clássica posição central da instituição escolar no diz respeito à promoção da educação formal. (SANTOS & SANTOS, 2014, p. 5)

Essas experiências dos territórios educativos também têm sua base em referências anteriores ao programa Mais Educação, que é o caso do trabalho da ONG Cidade Escola Aprendiz, através do Programa Bairro-escola, que há vinte anos contribui para o desenvolvimento dos sujeitos e de suas comunidades onde estão inseridos, promovendo experiências e políticas públicas numa perspectiva integral da educação (CIDADE ESCOLA-APRENDIZ, 2017). O programa Bairro-escola tem como proposta uma aprendizagem compartilhada, que aproxima e articula escolas, comunidades, organizações sociais, empresas e poder público, visando o desenvolvimento integral de indivíduos e territórios, em especial, as crianças, adolescentes e jovens (CIDADE ESCOLA-APRENDIZ, 2018). Reconhecida pelo UNICEF como uma tecnologia social, sendo um modelo de educação a ser replicado mundialmente, o Bairro-escola se tornou referência para formulação de políticas públicas de educação integral no Brasil.

O Bairro-escola é um sistema de aprendizagem compartilhada entre escolas, comunidades, poder público, empresas e organizações sociais; que visa o desenvolvimento integral de indivíduos e seus territórios, com especial atenção às crianças, adolescentes e jovens (CIDADE ESCOLA-APRENDIZ, 2017). Como já comentado anteriormente, esta visão dialoga com educação integral que propõe o desenvolvimento dos indivíduos em todas as suas dimensões – intelectual, afetiva, física, social e simbólica – por meio da integração dos diversos espaços e agentes de um território.

A gestão do Bairro-escola é democrática, devendo contar com a participação de diferentes agentes e parceiros da comunidade que possam assumir a responsabilidade conjunta, podendo tomar decisões e executar ações necessárias. De acordo com o livro Bairro-escola Passo a Passo, “uma rede de parcerias sólida e diversificada e um processo de gestão transparente e participativo são requisitos essenciais para que a iniciativa tenha qualidade, sustentabilidade e continuidade” (CIDADE ESCOLA-APRENDIZ, 2018, p. 23).

De acordo com Gadotti (2009):

O Programa Bairro-Escola busca implementar a melhoria da qualidade de vida na cidade através de intervenções que contribuam para a requalificação e revitalização do espaço social que considere as reais e atuais necessidades e desejos dos seus cidadãos. (GADOTTI, 2009, p. 105)

Nesse momento, faz-se necessário uma breve distinção sobre termos que são utilizados de forma como se fossem sinônimos. Baseando-se na literatura, pode-se afirmar que o entendimento de *educação em tempo integral* tem mais haver com uma jornada, que não necessariamente trabalha sob uma perspectiva de uma *educação integral*, que por sua vez leve à uma *formação integral*. Educação integral seria uma concepção para se trabalhar a educação, mas com foco principalmente na escola, ou seja, na instituição formal. Já a formação integral incorpora outros agentes que contribuem na educação fora do espaço escola. Para melhor esclarecer, falaremos um pouco mais sobre tais termos.

2.2 DO TEMPO INTEGRAL À FORMAÇÃO INTEGRAL: DESDE A ESCOLA, MAS NÃO SÓ NELA, E TAMBÉM PRA ALÉM DELA

Quando se fala em Educação em Tempo Integral, logo vem à mente a ampliação de tempo na escola e aumento na oferta de oficinas e projetos educativos, além das disciplinas tradicionais, realizados dentro do espaço escolar. Além disto, se as crianças vão passar mais tempo na escola, entende-se que seja necessário garantir a proteção contra a violência que possa haver fora da escola, oferecendo ocupação para todo o período que elas se mantiverem ali. Seria uma forma de “ocupar” os alunos, sem necessariamente, ter o devido cuidado em integrar ao currículo escolar. Para Natacha Costa, uma educação integral assim, não é “(...) compreendida como ‘direito a mais educação’, mas como um tempo alargado (...)” (COSTA, 2015, p. 14)

Ainda na década de 1970, o pensador e crítico Ivan Illich debatia sobre a “desescolarização”, que deveria acontecer na escola e na sociedade, pois para esse autor a escola formal “escolariza” as pessoas como sendo o único lugar que possa ensinar, de certa forma, confundindo ensino com aprendizagem, não considerando que “(...) a maior parte da aprendizagem ocorre casualmente e, mesmo, a maior parte da aprendizagem intencional não é resultado de uma instrução programada” (ILLICH, 1985, p. 27). O autor continua afirmando que “(...) insistir apenas na instrução prática seria um desastre; igual ênfase deve ser posta em outras espécies de aprendizagem” (ILLICH, 1985, p. 31). Para esse autor, a escola formal pode fornecer um diploma para uma função, mas não necessariamente forneça a aprendizagem necessária para desempenhar tal função.

Para Illich, o direito de aprender para muitas pessoas, é interrompido pela “obrigação de frequentar a escola” (ILLICH, 1985, p. 14). E o frequentar a escola não indica que essas pessoas estão aprendendo, pois estão em um lugar onde, muitas vezes, não escolheram estar,

do qual não participaram da construção e talvez nem gostariam de estar nesse lugar. Um lugar no qual não aconteça de fato uma participação ativa e democrática, dificilmente haverá um sentimento de pertencimento, não sendo possível formar uma conexão de escola-aluno, nem tão pouco, ensino-aprendizagem, ficando simplesmente uma frequência por obrigação e não por prazer de aprender.

Portanto, não basta ser escola de tempo integral, necessita-se trabalhar uma educação integral que atenda “(...) a todas as dimensões do desenvolvimento humano e, como processo, estender-se ao longo de toda a vida” (COSTA, 2015, p. 16). Em concordância, Gadotti (2009, p. 98) afirma que: “Não se trata apenas de estar na escola em horário integral, mas de ter a possibilidade de desenvolver todas as potencialidades humanas, que envolvem o corpo, a mente, a sociabilidade, a arte, a cultura, a dança, a música, o esporte, o lazer etc.”.

Para Gadotti (2009), é direito de todo cidadão e dever do Estado garantir uma educação integral de qualidade, para isso é importante que os planos educacionais envolvam a comunidade, dando visibilidade ao conhecimento elaborado pelos cidadãos. Para esse autor, a escola necessita desenvolver uma “cultura cidadã”.

O desafio de trabalhar uma educação integral que olhe para além da escola e, portanto, intencione uma formação integral, remonta ao pensamento de Beatriz Goulart Faria (2012) quando afirma que a educação integral “(...) precisa de toda a cidade: do teatro à banca de jornal; do museu ao campinho de futebol; do clube à casa do vizinho – precisa de tudo: espaços edificados e espaços livres de edificação” (FARIA, 2012, p. 108). Ainda de acordo com essa autora, ao contrário que muitos pensam e desejam, a escola integral precisa das ruas, oportunizando um reencontro entre a escola e cidade, ultrapassando os altos muros edificados entre ambos. Muros esses que muitas vezes são invisíveis, mas que servem para distanciar, onde devia aproximar.

Autores como Alexandre Matiello et al. (2017) recordam que a escola necessita passar por essa ressignificação, desconstruindo uma visão que se tem de lugar fechado e de difícil acesso à comunidade, sendo assim, um espaço que não lhes pertence. Para esse autor, os muros podem simbolizar uma proteção, e ao mesmo tempo, criar uma barreira, sendo necessário ultrapassar esses muros, ressignificando o espaço e se apropriando dele, “(...) fazendo da escola que temos a própria substância para construir a escola como queremos” (MATIELLO et al., 2017, p. 135).

Segundo Matiello (2015, p. 50), a ideia difundida pelo movimento das Cidades Educadoras esta centrada na “escola além dos muros”, valorizando espaços que vão além da escola, desnaturalizando preconceitos de que a rua “deseduca”, e assim incorporando esse

espaço no processo educacional, ampliando os espaços de aprendizagem. A escola é assim um agente coordenador desta atividade de conexão para ampliar o território educativo, mobilizando uma maior gama de agentes.

Complementa-se com o pensamento de Moll quando esta escreve que “(...) os limites da sala de aula podem se expandir e toda a cidade torna-se uma escola com riquíssimas oportunidades de ensinar e de transformar o que é significativo para os que ali vivem” (MOLL, 2011, p. 10).

De acordo com Francesco Tonucci (2009), uma cidade que é adequada para as crianças, é uma cidade onde todos vivem melhor, onde as crianças têm autonomia de se movimentar na cidade e participar do governo da cidade. A criança precisa desfrutar dos espaços públicos, e os adultos precisam ouvir as crianças, para que elas falem como querem a cidade. Sakai Atsuko (2017) afirma que as crianças são as criaturas mais sensíveis deixadas no mundo. Elas podem e devem contribuir para o *design* de seus próprios ambientes a partir do momento em que entram no mundo, de forma a garantir um futuro sustentável e uma vida maravilhosa.

Para Tonucci (2009), as crianças necessitam da cidade e a cidade necessita das crianças; as crianças podem salvar as cidades, pois crianças na rua é indicador de qualidade de vida. Esse autor afirma que uma cidade que deseja ser adequada para as crianças, também será uma cidade onde todos podem viver melhor. É preciso deixar as crianças viverem suas próprias experiências, sozinhas, enfrentar suas próprias dificuldades, vencer seus próprios medos, sob o cuidado dos adultos, porém, cuidando de longe (TONUCCI, 2009).

O desafio é articular a educação formal e não-formal, partindo da escola, mas uma escola simbolicamente “sem muros”, que integre a comunidade numa rede de corresponsabilização. Não somente ampliando o tempo de educação na escola, mas fazendo de todo o tempo um formar educacional, apropriando-se da cidade e dos espaços públicos de forma participativa e democrática, onde a cidade e a comunidade possam se tornar territórios educativos onde as crianças e os jovens sejam os agentes de mudança, não somente sendo espectadores passivos.

Segundo Bruno Latour (2012) uma rede é formada por diferentes atores sociais, podendo ser humanos e não humanos, o que denomina ator-rede (ANT). Essa rede forma conexões entre os atores, gerando assim relações que vão sendo ampliadas e modificadas à medida que vão se ampliando. Como as redes não são estáticas, igualmente os territórios estão em constante mudança, necessitando de especial atenção para conhecer seus movimentos.

Para Costa (2015, p. 18), “(...) a escola não está apartada do seu contexto (...) ela

dialoga com esse contexto como parte integrante da dinâmica local, como um ativo da comunidade atuante na melhoria das suas condições de vida e de desenvolvimento”. Contribuindo assim para uma integralidade, que, segundo Gadotti, é a base da educação, “(...) que deve ser integral, omnilateral e não parcial e fragmentada” (GADOTTI, 2009, p. 97).

Também segundo Moll (2011), para o desenvolvimento integral dos estudantes acontecer, é necessário integrar a escola e a comunidade “(...) porque somente juntas podem ressignificar suas práticas e saberes” (MOLL, 2011, p. 26).

Para a Sociologia da Infância, a criança é um ator social, com direito à participação ativa, compreendendo que não é algo pronto e sim “(...) um processo que envolve interação, expressão de ideias, pensamentos, opinião, escolhas, negociações (...) (CAMPOS e FERNANDES, 2012 p. 3). Complementam ainda tais autoras, que a criança precisa ter um lugar nas esferas social, política e científica, contrariando o entendimento que essas são práticas adultas. Em concordância, afirma a autora Ana Lúcia D. Garcia (2015, p. 73): “Enquanto a sociedade não assumir responsabilidade geral com as crianças, não garantir a aplicação dos seus direitos e não proporcionar espaços para que as suas vozes sejam ouvidas, as crianças continuarão ocultadas e silenciadas.

Segundo Nascimento (2009) as cidades não foram pensadas para as crianças, nem foram levadas em consideração as suas ideias e sugestões, sendo de extrema importância dar visibilidade a participação delas. Ainda para essa autora, o ouvir das próprias crianças como elas percebem, utilizam e se movem nos espaços da cidade, contribui na construção das cidades. Não podemos esquecer que a participação é um direito (CAMPOS & FERNANDES, 2012) portanto ações precisam ser tomadas para efetivação desse direito principalmente para as crianças que estão numa situação mais vulnerável. Neste sentido que desenvolvemos alguns binômios importantes para melhor fundamentar os diversos espectros que permeiam este trabalho.

2.2.1 Infância & Cidade

Antes, as crianças brincavam nas ruas e se relacionavam com os adultos e com os espaços da cidade, mas com a modernidade, houve uma ruptura nesse vínculo, forçando as crianças a permanecerem sob a proteção da família e da escola. “Ao mesmo tempo em que a modernidade introduziu a escola como condição de acesso à cidadania, realizou um trabalho de *separação das crianças do espaço público*” (DIAS & FERREIRA, 2015, p. 121).

Marina S. Dias e Bruna R. Ferreira (2015) alertam que esse confinamento das crianças mudou o conceito de infância, limitando as crianças ao convívio familiar e privando-as da

vida comunitária e política. Esse condicionamento “(...) controlado por adultos produziu o entendimento generalizado da privação do exercício de direitos políticos de participação das crianças como um fato natural” (DIAS; FERREIRA, 2015, p. 121).

A violência nas cidades é um dos medos dos adultos em relação às crianças, e na tentativa de protegê-las, são mantidas em escolas, condomínios ou parques fechados e vigiadas por adultos. Tonucci (2009) afirma que, na visão dos adultos, a cidade é perigosa para uma criança andar ou brincar sozinha, tanto num parque ou até mesmo no quintal de casa, ou ainda dentro de uma escola, necessitando sempre de um adulto para vigiar e guiar a criança de perto. Por um lado, vemos crianças ficando muito tempo dentro de casa e uma crescente diminuição do interesse por brinquedos ou brincadeiras de crianças, talvez por estarem na convivência constante de adultos, e por outro lado, quando se deseja levar as crianças para brincar fora de casa, depara-se com a ausência de espaços para crianças ou, quando existem, não são adequados ou não estão conservados para que elas possam brincar.

O aumento do trânsito também é um limitador de haver crianças brincando na rua. A rua era o lugar de encontros e brincadeiras, onde a imaginação fluía e a criatividade corria solta ao inventar diversas formas de brincar, ao mesmo tempo em que se apropriavam do espaço urbano. Hoje o que se vê, em muitas cidades, são ruas cheias de carros, e as crianças que nela corriam e brincavam, agora estão dentro desses carros. Para Silvério M. Iribarne (2015), o tráfego de carros e o crescimento desregulado das edificações influenciam negativamente na cidade, perdendo o valor natural do espaço urbano e social na relação desse intercâmbio.

De acordo com Iribarne (2015), a cidade é talvez o mais complexo sistema que o ser humano criou, imagem da sociedade que representa história viva de culturas, um campo privilegiado para o desenvolvimento da sociedade e dos indivíduos que a formam. Iribarne (2015) apresenta dados da Organização das Nações Unidas, informando que, atualmente metade da população mundial vive nas cidades e estimam que até 2025 pelo menos 60% (sessenta por cento) das crianças no mundo viverão em cidades. Motivo pelo qual este autor alerta sobre a necessidade de reconhecer o valor social das crianças como o ponto de partida entre a infância e a cidade.

O educador espanhol César Muñoz Jiménez (2015a) afirma que a primeira cidade que cada criança deve sentir e saber é o seu próprio corpo, partindo do conhecimento de sua pele como espaço. Para esse autor a infância é a primeira cidade de uma menina e de um menino, sendo entrelaçada com afetos nas relações cotidianas que contribuem na sua construção.

2.2.2 Cidade & Escola

De acordo com o pensamento de Elisabete Maria X. V. Gomes (2011), quando se religa a educação e a cidade, não se discute apenas educação escolar, mas avançamos para um entendimento mais amplo, que integra os diferentes contextos e conteúdos no processo educativo. A educação enquanto experiência humana relacional e sem um fim determinado, é inerente a sociedade urbana. É nesse sentido que Fabiana M. Arruda e Verônica R. Müller (2010) afirmam que a educação é histórica e acontece não só na escola, mas em vários lugares da sociedade, seja nas ruas, parques, cinemas, bosques, vilarejos, periferias, ou seja, a cidade possui um universo de possibilidades para que isso aconteça, basta explorá-la e ressignificá-la.

Seguindo esse pensamento de que “Os lugares apropriados são os espaços do vivido, plenos de significado, responsáveis por criar uma identificação e uma nova identidade, a partir do sentimento de pertencimento” (DIAS; FERREIRA, 2015, p. 127), podemos constatar que a cidade pode e deve fazer parte do processo de educação da criança, do sujeito. Mas para que essa educação seja efetiva e de qualidade, deve-se, antes de tudo, uma reeducação da sociedade e a criação de espaços acessíveis às crianças. A rua é um espaço por excelência das crianças, é necessário devolver a elas o que lhes pertence. Para isso acontecer, a sociedade precisa trabalhar juntamente com a escola em prol de significar ou ressignificar os territórios da cidade e transformá-los em territórios educativos, que possam abranger as necessidades da sociedade, em especial, das crianças.

As crianças precisam também fazer parte do processo de construção dos territórios educativos, pois quando as crianças “(...) participam, colaboram, incentivam e vivem efetivamente a cidade têm maiores possibilidades de tornarem-se adultos autônomos, engajados e sensíveis à diversidade” (DIAS, FERREIRA, 2015, p. 130).

É necessário criar espaços urbanos adequados para as crianças, onde elas possam brincar com segurança e criatividade, onde elas possam interagir através do jogo livre e da fantasia, lugar onde os aspectos físico, cognitivo, emocional e social se desenvolvam, e, principalmente, lugar onde se reinvente a infância no “aqui-agora”, lugar que contribua na formação do ser integral. (DIAS; FERREIRA, 2015)

Para Gadotti (2006), quando existe diálogo entre a escola e a cidade, temos ali uma Escola Cidadã e uma Cidade Educadora, pois a escola se torna participativa, uma escola apropriada pela população por meio de mecanismos de participação criados pela própria escola. A cidade que educa não tem soluções prontas e nem imediatas, mas constrói junto com a sociedade, ouvindo e trabalhando juntos para proporcionar uma convivência harmoniosa e

democrática. Esse autor ainda complementa: “Como sujeitos da cidade, necessitamos nos sentir cidadãos. A cidade nos pertence e, porque nos pertence, participamos da sua construção e da sua reconstrução permanente” (GADOTTI, 2006, p. 139).

Segundo Gadotti (2006, p. 138), “para que a escola seja espaço de vida e não de morte, ela precisa estar aberta para a diversidade cultural, étnica e de gênero e às diferentes opções sexuais”. A escola precisa ser dinâmica e democrática, precisa estar disposta a ouvir as crianças para poder atendê-las nos seus desejos, incluindo-as de forma participativa nas tomadas de decisões, reconhecendo o papel da criança como um ator mirim social.

A escola necessita aprender ver a vida na cidade a partir da perspectiva e necessidade das crianças, pois elas são atores sociais (CAMPOS & FERNANDES, 2012) contribuindo assim para seu próprio desenvolvimento, elas reconstróem a família e o estilo de vida de seus pais.

Jiménez (2015b) defende a pedagogia da vida cotidiana como forma de impulsionar o aprendizado, construindo o conhecimento a partir do aluno e com o aluno. Trabalhando com o outro e não somente para o outro. Ouvindo, sentindo e percebendo a criança dia após dia, deixando que ela fale seus planos e desejos mais profundos. Jiménez chama a atenção que, por mais que tentarmos nos colocar no lugar do outro para conhecer ao máximo seus desejos, seus sentimentos, suas necessidades, essas informações estarão com o outro e nunca conosco. Então é preciso construir um relacionamento significativo de confiança.

Outro fator que não podemos esquecer é a felicidade da criança, que esta diretamente relacionada ao meio onde ela vive e se relaciona, partindo “(...) da premissa de que corpo e cidade se relacionam, mesmo que involuntariamente, através da simples experiência (...)” (BRITTO & JACQUES, 2008, p. 79). A criança constrói uma relação de pertencimento e de afinidade pelo espaço onde a infância acontece, podendo ser o lugar onde mora, a escola onde estuda, onde as atividades de lazer são realizadas, dentre outras. Esses são cenários específicos onde a criança começa a manter suas primeiras relações sociais além da família. De acordo com Campos e Fernandes (2012 p. 10) as crianças, como atores sociais, reagem e interagem com as pessoas e as instituições “(...) e desenvolvem estratégias de luta para participar no mundo social (...)”, sendo necessário conhecer estes atores sociais.

De acordo com Azevedo; Rheingantz e Costa (2016, p. 22) “A escola não pode mais estar desconectada da cidade: a separação entre ambas não se adéqua a realidade atual”. Entendemos que para a escola ser viva e influenciar de forma positiva a criança, ela precisa estar ligada com a cidade e principalmente com a rua, pois na rua as relações acontecem, formando memórias de modos de ver, ouvir e sentir a cidade. Um espaço que se abre como potencialmente educativo para além das instituições convencionais de educar.

DO DIAGNÓSTICO A UMA CARTOGRAFIA SOCIAL: O CONSELHO DA CIDADE DAS CRIANÇAS COMO ARTIFÍCIO DE PESQUISA-AÇÃO

Dentre os diversos instrumentos utilizados pela Cidade Escola Aprendiz que me inspiraram a desenvolver o presente trabalho, optou-se em fazer um recorte, apropriando-se do método desenvolvido por essa ONG, o qual denominaram de *Diagnóstico Socioterritorial do Bairro-escola*. Instrumento esse que foi construído ao longo dos anos de trabalho junto às comunidades por meio de projetos que contribuíram na sua sistematização. Esse instrumento pode ser replicado e adaptado a qualquer contexto que tenha por desejo a constituição ou o fortalecimento de um território educativo (CIDADE ESCOLA-APRENDIZ, 2017). Também serviu de inspiração o projeto internacional desenvolvido por Francesco Tonucci, intitulado *La Città Dei Bambini*⁷ (Cidade das Crianças), no qual as crianças tem participação ativa, vivenciando experiências, compartilhando responsabilidades e direitos, fazendo-os sentir parte de “sua” cidade. Segundo Tonucci (2015), as ruas precisam de mais crianças e menos automóveis, pois ruas com crianças são mais bonitas e cuidadas. Ainda segundo esse autor, quando há pedestres nas ruas, eles se observam, se olham, se desculpam e cuidam quanto há crianças.

Como mencionado na introdução, participei do projeto de extensão Bolsa Cultura, como voluntária, o que me possibilitou construir um olhar sobre as crianças e o território antes mesmo do TCC. Olhar esse que não poderia ser construído pelo simples fato de cursar Ciências Sociais, pois tal curso não nos prepara para trabalharmos com crianças, tendo o foco somente no ensino médio, o que acaba por deixar de lado uma etapa fundamental da formação dos futuros adolescentes e adultos, pois acredito que podemos lançar sementes importantes, ainda na infância, que contribuirão na construção da formação integral dessas crianças.

A trajetória iniciou por uma percorrida pelo território, o Bairro Efapi, juntamente com meu orientador, professor Alexandre Matiello, o qual me apresentou lugares que desconhecia até então. Tal percurso foi realizado de carro pelo bairro Efapi, com paradas em lugares que apresentavam potenciais territórios educativos, fotografando os mesmos. Esse andar pelo bairro me permitiu, mesmo que de forma prematura, um olhar de possibilidades e carências sobre o território. Possibilidades encontradas em escolas e espaços institucionais com

⁷ Mais informações no site La Città dei Bambini: <https://www.lacittadeibambini.org/>

estrutura para realizar atividades além do horário escolar. Carência de espaços públicos onde as crianças e os moradores possam desfrutar de experiências que contribuam na formação integral.

Contribuiu também para conhecer o bairro, a experiência que vivenciei durante a disciplina CCR Territórios Educativos na compilação dos trabalhos finais, onde a turma foi dividida em grupos de 4 ou 5 discentes para realizar percorridas pelo bairro intencionando diagnosticar e indicar possíveis territórios educativos. Tanto o trabalho desenvolvido pelo meu grupo, quanto os trabalhos dos colegas, me serviram de subsídio na formatação dos instrumentos utilizados nessa pesquisa.

Após esse olhar mais cuidadoso sobre o território e com um conhecimento maior dos espaços do bairro, partimos para desenvolver o projeto Bolsa Cultura, no qual fomos construindo os instrumentos a partir das experiências nas oficinas com as crianças, pois para cada faixa etária tem-se olhares e percepções diferentes, quanto maior a idade maior também a maturidade sobre o território. Fomos percebendo a maturidade de cada faixa etária e calibrando nossos instrumentos e ajustando para melhor aproveitamento.

A partir disto, elaboramos as seguintes etapas para consecução em 2018/01: planejamento das oficinas e da forma de coleta a partir delas; apropriação do referencial metodológico e teórico por meio de leituras e fichamentos; aplicação das oficinas (envolvendo o suporte para as atividades da escola, o que incluiu, por exemplo, o material para as oficinas, o registro fotográfico, a participação ativa com inserções a respeito do conteúdo).

Esta metodologia pretende combinar o olhar do pesquisador, sobretudo a partir da experiência anterior, inclusive com a mesma turma, durante o projeto Bolsa Cultura, e mais especificamente, o olhar das crianças. Pode-se dizer que, tanto o olhar do pesquisador quanto o olhar da criança, têm haver com uma cartografia espacial do território. Diferente da cartografia tradicional geográfica (mapa), mas uma cartografia social, que se utiliza não de regras e procedimentos preestabelecidos, mas de “(...) estratégia flexível de análise crítica” (PRADO FILHO; TETI, 2013, p. 46). Dessa forma, a cartografia social está ligada ao campo de conhecimento das Ciências Sociais e Humanas, que se liga mais às relações e seus movimentos, indo além de um mapeamento físico. Assim, concordamos que:

Não se refere a método como proposição de regras, procedimentos ou protocolos de pesquisa, mas, sim, como estratégia de análise crítica e ação política, olhar crítico que acompanha e descreve relações, trajetórias, formações rizomáticas, a composição de dispositivos, apontando linhas de fuga, ruptura e resistência. (PRADO FILHO; TETI, 2013, p. 47)

Nesse mesmo pensamento, lembramos que:

A cartografia é pesquisa-intervenção participativa porque não mantém a relação de oposição entre pesquisador e pesquisado tomados como realidades previamente dadas, mas desmancha esses polos para assegurar sua relação de coprodução ou co-emergência (KASTRUP e PASSOS, 2013, p. 271, 272).

Para Singer, que também associa este método com a construção do Diagnóstico socioterritorial, a pesquisa-ação

(...) não se propõe a ocupar o lugar da neutralidade científica. Ao contrário, ela assume que altera o que está sendo pesquisado e rompe com a noção de ‘verdade científica’. O objetivo da pesquisa-ação não é criar uma experiência que possa ser replicada em uma situação totalmente controlada como a de um laboratório, garantindo-se sempre os mesmos resultados. Embora haja o rigor da sistematização e do monitoramento dos resultados, não é possível, em um processo de pesquisa-ação, prever o futuro. O pesquisador não tem o controle da situação. Os processos decisórios na pesquisa-ação são sempre participativos, colaborativos e acompanhados de uma reflexão sistemática. (SINGER, 2013, p.4)

Portanto, além de avaliar o que a escola já vem desenvolvendo em termos de educação integral, utilizou-se de oficinas com os estudantes, planejadas com os professores e gestores das escolas, de maneira a descobrir e sensibilizar ao mesmo tempo para as possibilidades dos territórios atuarem com potencial educativo.

Leonardo Barros Soares, trabalhando como assessor pedagógico no Orçamento Participativo da Prefeitura Municipal de Fortaleza, escreveu um texto intitulado “*Formar uma geração participativa: a escola como locus de mudança cultural*”, levantando uma questão crucial para construção e manutenção da participação popular nas decisões administrativas municipais, indicando que a solução está em formar uma “(...) vinculação com a instituição escolar de modo a transformá-la numa usina produtora de cidadãos participativos, capacitados e motivados para intervir de forma consciente nas decisões (...)” (SOARES, 2009, p. 4). Pois, para esse autor, vivemos em uma população que separa o “mundo adulto” do “mundo infantil” e que não aprendeu a participar nem de decisões simples dentro de casa, pelo contrário, pertence a uma geração que “manda quem pode e obedece quem tem juízo”.

Retoma-se aqui algo que se questionou no início desde trabalho, que se refere ao *quando* que se deve iniciar o processo de ensino da participação para as crianças. Pensando nisso, e em concordância com o autor acima citado, o Conselho da Cidade das Crianças pode ser um artifício de pesquisa-ação para despertar o desejo e o interesse de participação das crianças, envolvendo-as e instigando à construção de uma cultura participativa com relação à cidade, iniciando ainda na infância, rompendo com a cultura que o mundo decisório só pertença aos adultos. Como já nos disseram Freire e Shor (1986) que é impossível ensinar participação sem que aconteça de fato uma participação.

Isto segue o exemplo do Conselho das Crianças, existente na França e Itália, onde se reúnem crianças para debater e tratar de temas que as preocupam, com participação exclusiva para crianças, exceto em casos pontuais nos quais acontecem participação dos adultos presentes (GARCIA, 2015). Além desta “inspiração”, formulou-se o instrumento com base em modelos já realizados no Brasil, como é o caso da ONG Mirim Brasil – Movimento Infantojuvenil de Reivindicação no Recife/PE, que desde 1990 atua na defesa da democracia por meio da participação social, com foco na infância, adolescência e juventude⁸.

Também falando sobre o Orçamento Participativo Criança, Matos (2007), considera como um projeto pedagógico de educação e cidadania, com articulação do mundo infanto-juvenil e do mundo adulto, tendo como protagonista as crianças “(...) com o objetivo de construir espaços de promoção da prática política” (MATOS, 2007, p.4)

A partir destas referências, o instrumento “macro” que formulamos pretendeu levar as crianças a refletir sobre questões que talvez elas nunca tenham tido contato ou que consideram “coisas de adulto”, como por exemplo, a participação de um *conselho*. No Conselho da Cidade das Crianças, elas foram os agentes que conduziram as tomadas de decisões. Para isto, realizou-se uma *formação* com as crianças, repassando informações acerca da construção, funcionalidade e materialização de um Conselho, que serviram de suporte. Lembramos que, mesmo sendo uma simulação, as crianças foram conduzidas a tomar decisões possíveis e realizáveis.

As oficinas realizadas serviram para que as crianças pudessem falar, participar e decidir e aconteceram no semestre 2018/1, com as crianças das turmas do 4º e 5º ano do integral, turma 44 e 55 respectivamente, juntamente com as professoras regentes. Essas turmas já haviam participado das oficinas aplicadas no semestre 2017/2 durante o Projeto Bolsa Cultura, já estando, portanto, mais familiarizadas, tanto conosco, quanto com a metodologia que utilizamos e também demonstrando maior empatia e sensibilidade às questões de participação, pois já demonstraram capacidade de trabalhar em equipe e fazer *mini acordos* quando proposto nas oficinas anteriores.

As oficinas, no todo, foram intituladas de *Conselho da Cidade das Crianças* (instrumento macro), sendo divididas em três momentos:

- 1) Diagnóstico: com base na Seleção Visual⁹ de Rheingantz et al. (2009) e

⁸ Maiores informações visite o site <http://www.mirimbrasil.org/>

⁹ De acordo com Rheingantz et al. (2009), a Seleção Visual possibilita identificar valores e significados agregados ao conjunto de ambientes analisados, possibilita também identificar os símbolos, as preferências e os aspectos culturais de um grupo. Contribui na identificação de novos territórios educativos, pois relaciona o

ressignificadas para construção de um novo instrumento, que nomeamos aqui de Diagnóstico, foram apresentadas imagens, com o auxílio do Datashow, de lugares do bairro e algumas retiradas da internet, previamente selecionadas, tendo como base os apontamentos que as próprias crianças fizeram durante o projeto Bolsa Cultura (JADOSKI, 2018) e por se tratar de lugares já conhecidos e frequentados por elas, ou ainda, por representar sentimentos marcantes na maioria das crianças. As crianças foram divididas em 05 (cinco) grupos e deveriam, analisando as imagens apresentadas, conversar e indicar as três melhores e as três piores coisas do bairro “para as crianças”. Cada grupo deveria indicar um delegado (a) para apresentar e justificar suas escolhas.

Imagem 04 – Diagnóstico (melhores e piores)



Fonte: Acervo da autora

As imagens foram selecionadas previamente, com base naquilo que foi recorrente durante o projeto Bolsa Cultura, e seguiram critérios de relação que as crianças têm ou não com esses espaços, sendo um total de 20 (vinte) imagens e apresentaremos a seguir.

A primeira imagem que apresentamos foi do Parque de Exposições Tancredo de Almeida Neves de Chapecó, popularmente conhecido como Parque Efapi (Imagem 05), com espaços para realização de grandes feiras multissetoriais, exposições e festas, com mais de 14 mil m² de área coberta e outros 13 mil m² de espaço externo. Nele, localiza-se também o Museu da Colonização (Imagem 06), que possui um acervo de objetos dos chamados colonizadores da cidade, além de manter os aspectos da própria construção da casa (tombada), podendo ser visitada com grupos previamente agendados.

imaginário das pessoas com o ambiente construído, levando uma interação que possibilitará uma leitura crítica do lugar e a possibilidade desse lugar educar.

Imagem 05: Parque de Exposições Efapi



Fonte: Acervo da autora

Imagem 06: Museu da Colonização



Fonte: Acervo da autora

Também apresentamos o Restaurante Popular “Bandejão” (Imagem 07), localizado no bairro, com capacidade para até 1.300 pessoas que podem fazer uma refeição ao valor de R\$ 3,00 (três reais). O bairro também conta com uma subprefeitura (Imagem 08) onde pode-se realizar alguns serviços como retirar carteira de motorista e segunda via de contas de luz.

Imagem 07: Restaurante Popular Bandeirão



Fonte: Acervo da autora

Imagem 08: Subprefeitura/Superintendência



Fonte: Acervo da autora

O campo de futebol comunitário (Imagem 09) foi selecionado pelas indicações das crianças, de que era um lugar que elas frequentavam e também por ser um dos poucos lugares de lazer no bairro. O campo fica ao lado de uma igreja e a comunidade é quem faz a manutenção e controle de quem pode usar o espaço.

Outra imagem que utilizamos foi o “Matinho” (Imagem 10), uma área verde localizada a 150 m da escola e possui ampla arborização, que proporciona boa sombra. Conta com um playground e uma academia ao ar livre e uma pequena horta que foi organizada pela escola com os alunos. Há algumas churrasqueiras bem precárias e alguns caminhos

pavimentados e outros não. Escolheu-se esta imagem para lembrar os relatos positivos e negativos das crianças que foram evidenciados durante o projeto Bolsa Cultura, tais como...

Imagem 09: Campo futebol comunitário



Fonte: Acervo da autora

Imagem 10: Área verde “Matinho”



Fonte: Acervo da autora

Trouxemos também uma imagem de calçadas danificadas (Imagem 11) para representar e problematizar com as crianças como estão em seu bairro e também porque foi conteúdo abordado nos passeios durante as oficinas realizados no projeto Bolsa Cultura.

Imagem 11: Calçadas danificadas



Fonte: Acervo da autora

Apresentamos duas instituições que as crianças haviam demonstrado que gostavam muito e que costumavam frequentar. Uma é o CEU – Centro de Artes e Esportes Unificados (Imagem 12), inaugurado em 2013, administrado pela secretaria de cultura, e que desenvolve atividades integradas voltadas à cultura, educação, esporte, lazer e cidadania e conta com biblioteca, cine-teatro e telecentro, quadra poliesportiva coberta, pista de *skate* e *playground*. Além disto, também conta com o Centro de Referência em Assistência Social (CRAS), no qual há duas salas de múltiplo uso que são utilizadas para ofertar oficinas. O espaço é cercado e fechado quando não está em funcionamento. Está localizado a 150m da escola. Outra é o

próprio colégio que estudam, a escola Cyro Sosnoski (Imagem 13). Seleccionamos a imagem da pintura do muro da escola por trazer cores que representam bem a alegria das crianças enquanto brincam com as pinturas quando voltávamos da oficina *walkthrough* durante o projeto Bolsa Cultura (JADOSKI, 2018).

Imagem 12: CEU das Artes



Fonte: Acervo da autora

Imagem 13: Escola Cyro Sosnoski



Fonte: Acervo da autora

Trouxemos uma imagem do Arte Jovem (Imagem 14) que é um Programa Socioeducativo desenvolvido através da Secretaria de Assistência Social de Chapecó, um centro de convivência para jovens entre 14 até 18 anos, que são encaminhados ao programa pelos Centro de Referências de Assistência Social - CRAS, porém o aluno precisa estar frequentando a escola. Também são feitos encontros mensais com as famílias para avaliar os jovens e contribuir no desenvolvimento socioeducativo. Intencionamos problematizar os espaços que os jovens têm para atividades fora da escola, pois essa instituição oferece além de oficinas, alimentação e vale-transporte para o deslocamento até a instituição.

Imagem 14: Arte Jovem



Fonte: Acervo da autora

Apresentamos uma imagem de uma quadra coberta (Imagem 15), localizada no CEU, e de uma deteriorada (Imagem 16) para problematizar a existência ou não desses espaços e se

estão sendo de fato frequentados e utilizados.

Imagem 15: Quadra coberta



Fonte: Acervo da autora

Imagem 16: Quadra deteriorada



Fonte: Acervo da autora

Tencionando problematizar alguns assuntos que as crianças haviam levantado no projeto Bolsa Cultura, como por exemplo a violência no trânsito e o consumo de drogas,” e as consequências disso. Para tanto, selecionamos uma imagem da penitenciária (Imagem 17) no intuito de conversarmos sobre essa instituição que faz parte da vizinhança, quais seriam os pontos positivos e negativos. Incluímos uma imagem do acidente¹⁰ (Imagem 18) a pouco ocorrido no bairro, onde uma camionete desgovernada invadiu uma creche, estando o motorista embriagado. Também mostramos uma imagem de adolescentes e crianças fumando (Imagem 19) (fazendo alusão as drogas), para descobrirmos mais sobre essa tênue relação que causa tanto medo nas crianças.

¹⁰ Matéria de cobertura do acidente visite o site: <http://dc.clicrbs.com.br/sc/noticias/noticia/2018/04/caminhonete-invade-creche-e-deixa-criancas-feridas-em-chapeco-10322539.html>

Imagem 17: Penitenciária



Fonte: Acervo da autora

Imagem 18: Crianças/adolescentes fumando



Fonte: Acervo da autora

Imagem 19: Acidente na Creche



Fonte: Acervo da autora

Com objetivo de saber mais sobre a apropriação das ruas e quais as dificuldades que as crianças enfrentam em utiliza-las, trouxemos uma imagem de lixo na rua (Imagem 20) e também de crianças brincando na rua, para simbolizar quais as brincadeiras (Imagem 21) que elas realizavam nas ruas e se realizavam.

Imagem 20: Lixo nas ruas



Fonte: Acervo da autora

Imagem 21: Brincadeiras de rua



Fonte: Acervo da autora

A imagem da academia ao ar livre/Posto de Saúde (Imagem 22) foi trazida para problematizar o cuidado com o corpo e saúde física, e também a imagem da igreja (Imagem 23), espaço relatado por eles como sendo bastante frequentado com as famílias, o mesmo caso da imagem do mercado Moura (Imagem 24).

Imagem 22: Academia ao ar livre e Posto de Saúde



Fonte: Acervo da autora

Imagem 23: Igreja



Fonte: Acervo da autora

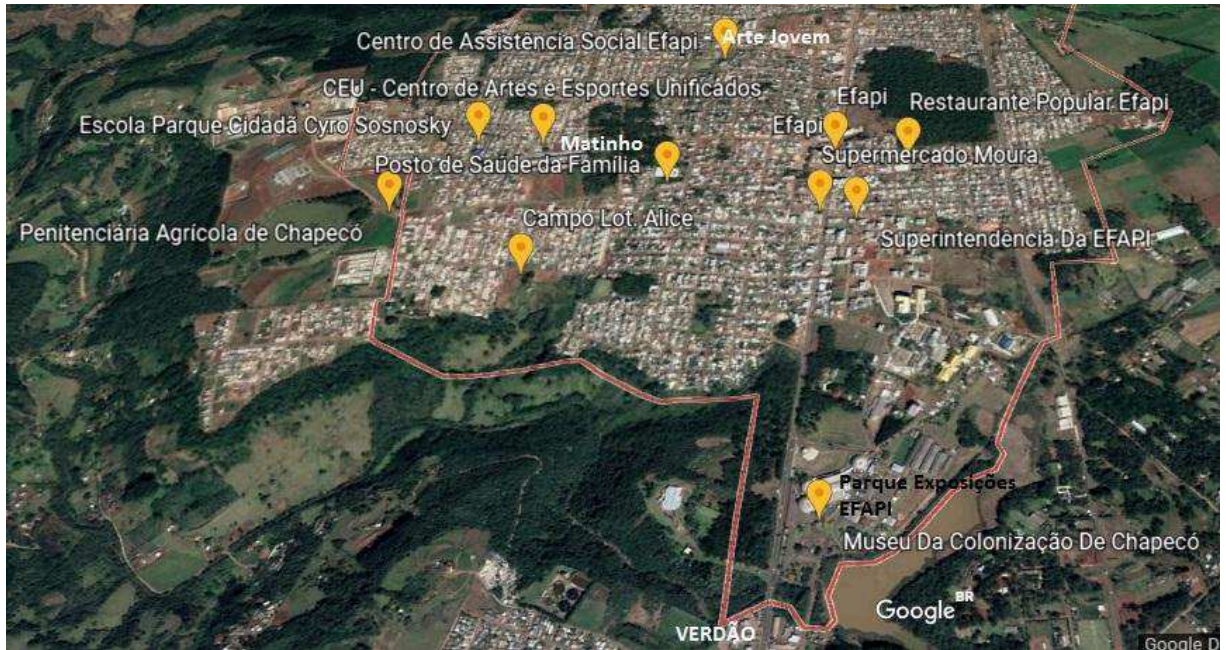
Imagem 24: Mercado Moura



Fonte: Acervo da autora

Para melhor visualização da localização dos lugares apresentados nas imagens que serviram para orientar as crianças nessa etapa da oficina que chamamos de Diagnóstico, segue um mapa (Imagem 25) do bairro Efapi com indicativo desses lugares.

Imagem 25 – Mapa do bairro Efapi



Fonte: Google Earth

Nas imagens 26 e 27 pode-se observar o transcorrer deste primeiro momento, em que as crianças hierarquizaram a partir das imagens as situações (Imagem 26) e as apresentaram (Imagem 27).

Imagem 26 – Diagnóstico (grupos trabalhando)



Fonte: Acervo da autora

Imagem 27 – Diagnóstico (apresentação)



Fonte: Acervo da autora

2) Propostas: em seus grupos, as crianças deveriam propor equipamentos/espacos/melhorias para o bairro/cidade focando num lugar melhor para as crianças, para isso foram apresentadas imagens (com auxílio do *datashow*) de lugares como

pretexto e/ou sugestões que pudessem servir de inspiração (projetos de arquitetura)¹¹, e em grupos, deveriam conversar e propor 1 (um) equipamento para a cidade e 1 (um) para o bairro e 1 (uma) melhoria para o bairro, devendo escolher um delegado (a) para justificar e defender suas escolhas, explicando suas propostas (Imagem 28) e o que podem aprender ou fazer nesses lugares escolhidos.

Imagem 28 – Apresentação das Propostas



Fonte: Acervo da autora

3) Assembleia: nesse momento, todos os grupos, através de seus delegados (as), apresentaram suas propostas e foram realizadas as votações para escolha de um equipamento para o bairro, um para a cidade e uma melhoria para o bairro (Imagem 29).

Imagem 29 – Assembleia – votação



Fonte: Acervo da autora

Neste instrumento tencionou-se obter informações sobre possíveis territórios educativos do bairro, mas sob o olhar das crianças, de maneira a contribuir na construção do

¹¹ As imagens foram escolhidas com base nos temas surgidos na aplicação de instrumentos prospectivos descritos em Jadoski (2008), tais como a maquete afetiva, onde precisaram criar espaços para crianças.

Diagnóstico Socioterritorial do bairro. As crianças demonstraram seus olhares sobre as prioridades delas para o bairro.

Como estopim para as propostas, foram apresentados equipamentos arquitetônicos modelo a partir de um banco de imagens do prof. Alexandre (Imagem 30 a 42), com auxílio do *datashow*, para servir de inspiração e apoio na formulação das propostas que as crianças desenvolveriam.

Imagem 30: Biblioteca



Fonte: Acervo Alexandre Matiello

Imagem 31: Piscina infantil



Fonte: Acervo Alexandre Matiello

Imagem 32: Escalada



Fonte: Acervo Alexandre Matiello

Imagem 33: Quadra infantil



Fonte: Acervo Alexandre Matiello

Imagem 34: Parquinho



Fonte: Acervo Alexandre Matiello

Imagem 35: Espaço lazer “para refrescar”



Fonte: Acervo Alexandre Matiello

Imagem 36: Aventura



Fonte: Acervo Alexandre Matiello

Imagem 37: Teto para andar



Fonte: Acervo Alexandre Matiello

Imagem 38: Horta



Fonte: Acervo Alexandre Matiello

Imagem 39: Anfiteatro



Fonte: Acervo Alexandre Matiello

Imagem 40: Pista de skate



Fonte: Acervo Alexandre Matiello

Imagem 41: Ciclovía



Fonte: Acervo Alexandre Matiello

Imagem 42: Brincadeiras de rua



Fonte: Acervo Alexandre Matiello

UM OLHAR DAS CRIANÇAS SOBRE OS TERRITÓRIOS EDUCATIVOS

Durante o 1º semestre de 2018, mais precisamente no mês de maio, foram realizadas as oficinas nas turmas do 4º e 5º ano da educação integral (turmas 44 e 54 respectivamente) da EPC Cyro Sosnoski, sendo inspiradas em instrumentos descritos em Rheingantz et al. (2009) e Cidade Escola Aprendiz (2017), já descritos no capítulo 3, sendo ressignificados dentro do contexto do espaço escolar, objetivando a identificação e fortalecimento dos territórios educativos. De acordo com Azevedo (2012), as pesquisas com crianças apontam para uma necessidade de adotar uma “abordagem multimétodos”, e que se permita adequar ao universo das crianças dentro de seu espaço escolar e cotidiano. Também, conforme já referenciado no capítulo metodológico, serviu-nos de inspiração o projeto intitulado La Città Dei Bambini (Cidade das Crianças) de Francesco Tonucci.

As oficinas foram gravadas em áudio e transcritas¹² e posteriormente as falas foram sistematizadas em tabelas que permitiram a análise em cada turma e a comparação das falas. As tabelas ajudaram também a quantificar as propostas juntamente com as carências e desejos expressados pelas crianças. Subdividimos e organizamos as falas, juntando por assuntos semelhantes, para melhor análise.

Estes instrumentos contribuíram para fazer um diagnóstico dos territórios vividos pelas crianças, ajudando a mapear esses territórios, e culminando com uma perspectiva de desejos e projetos de construir um território voltado para as crianças. Sempre lembrando que trazemos aqui a visão das crianças, porém observadas e analisadas por nós, pesquisadora em conjunto com o orientador.

4.1 PROBLEMATIZANDO CADA ETAPA DAS OFICINAS: O CONSELHO DA CIDADE DAS CRIANÇAS

4.1.1 Primeiro momento¹³: Diagnóstico

¹² As transcrições estão apresentadas no texto de forma a facilitar a visualização e leitura dentro de colchete e em itálico, sendo utilizado de abreviaturas para as falas: P: Pesquisadores; C: Crianças; A: apenas algumas crianças e T: maioria ou todas as crianças. As abreviaturas de procedência das falas correspondem aos três momentos que foram divididas as oficinas, sendo D: diagnóstico; P: propostas; AS: assembleia e o número subsequente ao ano da turma participante (4: 4º ano e 5: 5º ano)

¹³ As oficinas foram realizadas todas no mês de maio/2018, sendo que a turma 44 (4ºano) tivemos dois

Quando apresentada a atividade que seria desenvolvida, intitulada “Conselho da Cidade das Crianças”, perguntamos o que entendiam por “conselho”. As crianças definiram conselho como:

[C: É quando a gente consegue escutar um conselho pra gente não fazer alguma coisa. C: Quando você tá triste e alguém vem te dar um conselho pra não ficar triste. T: É dar um conselho] [D4].

[C: A minha mãe vem no Conselho de Classe [APP], aí eles conversam sobre [se] eles podem melhorar na escola. C: Tem também aquele que leva as crianças [Conselho Tutelar]. C: Tem também quando alguém tá chorando... aí a gente vai lá e dá um conselho ou uma opinião] [D5].

Observamos que a maioria relacionou conselho com “conselho/reunião na escola”, “conselho tutelar” e também com “dar um conselho a alguém”. Foi explicado que o conselho é formado por pessoas, em geral adultos, que se reúnem para conversar e decidir sobre assuntos de interesse em comum, como, por exemplo, melhorias para a escola, para o bairro ou para cidade. Indagados sobre a possibilidade de haver um conselho formado por crianças, onde elas seriam responsáveis por decidir, perguntamos o que elas fariam? Ao que responderam que iriam “cuidar da natureza” e “tirar os prefeitos” que não estavam sendo honestos.

[C: Acho que poderiam dar algumas boas opiniões para o bairro. C: Acho que nós íamos cuidar do meio ambiente e acho que íamos criar um bairro bem melhor pra nós. C: Nós podíamos cuidar da natureza do nosso bairro e de nossa cidade para não poluir. C: Também ia tirar os prefeitos que só tiram o dinheiro das pessoas] [D4].

[C: Quem jogasse lixo eu ia dar uma multa. C: Não ia ter mais poluição. C: Também ia tirar os prefeitos que só tiram o dinheiro das pessoas] [D5].

Na possibilidade de formar um “conselho das crianças”, questionamos o que elas iriam fazer e se os adultos iriam ouvi-las, sobre o que uma menina da turma do 4º ano falou:

[C: Eu queria falar que as crianças podiam ser livres, podiam brincar o quanto elas quisessem] [D4].

Já na turma do 5º ano, as crianças falaram que o governo não iria ouvi-los, porque acham que

[T: Os adultos não acreditam nas crianças] [D5]

e que

[C: eles tinham que ouvir as crianças] [D5].

encontros, no dia 16 com 3 aulas, onde realizamos o primeiro e segundo momento e no dia 21 com 2 aulas realizamos a apresentação das propostas e o terceiro momento (assembleia); a turma 54 (5º ano) tivemos 3 encontros, no dia 16 com 2 aulas, onde realizamos o primeiro, no dia 17 com 2 aulas realizamos o segundo momento e no dia 30 com 1 aula o terceiro momento.

Elas demonstraram ter maior propriedade para propor melhorias para o bairro por morarem no bairro e conhecerem as necessidades e carências, diferente do prefeito que

[C: Fica só na prefeitura ou em outro lugar] [D5].

e não conhece a realidade local.

Explicado que o diagnóstico serve para mostrar os pontos positivos e negativos de algo ou de alguém, apresentamos diversas imagens, com o auxílio do *datashow*, previamente selecionadas (justificadas na metodologia), algumas do próprio bairro outras retiradas da internet, para representar um lugar ou situação semelhante ao bairro, sobre as quais as crianças, em grupos de 4 ou 5, deviam conversar e eleger as 3 (três) coisas melhores e as 3 (três) coisas piores no bairro na visão das crianças. Ao questioná-los sobre o significado da palavra *diagnóstico*, a turma do 4º ano falou que seria

[T: do médico] [D4].

e a turma do 5º também fez a referência

[A: Diagnóstico é que o médico olha pra ver se a gente está bem] [D5].

Ao passo que as imagens eram apresentadas, questionamos se conheciam e se frequentavam o lugar, sendo as respostas variadas, as quais relataremos a seguir.

4.1.1.1 Indicações das melhores e piores

Tendo selecionado as três coisas melhores e as três coisas piores para as crianças, as escolhas foram ranqueadas, classificando em ordem decrescente. As primeiras imagens mais indicadas (total de 10 indicações) como sendo as piores, foram do lixo das ruas (imagem 20) e das crianças e adolescentes fumando (imagem 18).

Os relatos revelam a preocupação que as crianças têm em cuidar do meio ambiente e da saúde das pessoas e dos animais, ao mesmo tempo manter o bairro bonito e livre da poluição. Atribuímos esse pensamento consciente também ao trabalho que a escola costuma desenvolver sobre o destino adequado do lixo, que reflete em ações na escola e na comunidade. Também chama a atenção quando uma criança do 4º ano reconhece o papel do poder público, responsabilizando a Prefeitura pela coleta do lixo.

[C: Eles não podem jogar lixos no chão, só na lixeira. C: É ruim porque tem lixo no chão e os cachorros podem comer e passar mal. C: Tem muita poluição. C: O lixo não pode ficar fora do lixeiro porque ele causa sujeira. C: eu escolhi o lixão porque lá tem vários lixos pelo chão, sabendo que a Prefeitura poderia mandar catar o lixo] [D4].

No 5ºano, as crianças também reconhecem, mesmo que de forma indireta, a ausência do poder público no cuidado com as ruas.

[C: Na rua tem muito lixo e muito buraco. C: Há muito lixo no nosso bairro que causa a poluição urbana. C: Muitos animais comem os lixos das ruas que encontram e ficam doentes, e também pode chover e alagar varias áreas verdes. C: Lixo na rua dá poluição e mata animais e a natureza. C: Todo lixo que eles jogam acaba dando muita poluição e indo pros rios.] [D5]

Na imagem das crianças fumando (imagem 18), revelou-se uma familiarização e conhecimento dos males que o cigarro e a maconha causam, principalmente nas crianças, e um medo de quem frequenta os mesmo lugares que os “maconheiros” (como eles se referem). As falas transmitem alertas para as próprias crianças.

[C: Eles não podem vender drogas e consumir. C: Isso é ruim porque eles são crianças e nessa idade não pode fumar. C: É muito ruim incentivar a fumar maconha. C: A maconha foi feita para fazer um remédio e não para fazer maconha porque a maconha é uma coisa muito feia. C: Tem pessoas que vendem drogas e os outros aceitam porque não sabem o que é] [D4].

[C: Não use drogas e nunca fume maconha. C: Nós não gostamos dos maconheiros que tem no nosso bairro. C: Os maconheiros ficam bêbados e loucos. Eles dão [maconha], e outras pessoas ficam doentes ou mal da saúde. Eles também fazem “estrupos” com as crianças e mulheres. C: Porque eles oferecem para os menores de idade. C: Tem muito maconheiro dando cigarro pras criancinhas fumar, daí acaba morrendo ou tendo algum problema] [D5].

Ressaltamos que as crianças estão sendo marcadas por um estigma de medo, que resulta no afastamento das mesmas dos espaços fora da escola e seio familiar, privando-as de uma efetiva apropriação de outros territórios, mesmo aqueles que foram pensados para elas, como é o caso CEU. Como demonstraremos a seguir, as imagens que foram as eleitas as melhores (total de 06 indicações) foram a Igreja (foto apresentada num sentido genérico, sem denominação) (imagem 23) e o Mercado Moura (imagem 24), não tendo nenhuma ligação direta com lugar de lazer, mas, sim, ao cotidiano delas, indicando espaços que frequentam com a família. No entanto, também citam estes espaços enfatizando seu caráter, como podemos observar em suas falas.

[A: A gente pode aprender mais sobre Deus. A: Tem igreja que tem escolinha dominical e é muito legal. C: É bom porque nós podemos aprender os mandamentos de Deus. C: A igreja é boa pra tirar o mal do nosso corpo. C: A gente aprende sobre Deus e tem escolinhas, e eles fazem festinhas. C: Eu já fui lá na igreja pra brincar também. C: Quando minha mãe ta trabalhando ali perto, eu vou brincar com meus irmãos ali]] [D4].

[C: Tem muitos conselhos para as pessoas] [D5].

As falas apontam que a igreja é um lugar que faz bem para receber conselhos voltados

para o lado espiritual, a uma conexão maior com Deus. No entanto, as crianças não deixam de lembrar das festinhas que acontecem nas igrejas e do tempo de brincar também.

Ao se referirem ao mercado, elas apontam para comprar comida que irá suprir as necessidades físicas.

[A: Tem comidas para a gente. C: É grande e está cheio de alimentos que a gente pode viver] [D4].

[C: É bom porque tem produtos de qualidade. C: Tem alimentos bons e tem preços justos. C: Porque as vezes é bom fazer compra pra não morrer de fome. C: É melhor pra cuidar da noossa alimentação e saúde] [D5].

Importante ressaltar que na visão das crianças, as três melhores coisas do bairro são lugares que elas frequentam, geralmente, com a família. Indicador também que a família pode limitar a criança e também se limitar a usufruir de outros espaços por inúmeros motivos, além dos relatados pelas próprias crianças, que seria o medo da violência e dos “maconheiros”.

4.1.1.2 Espaços, instituições e relações sociais

As crianças apresentaram um olhar apurado para as necessidades de mobilidade no bairro, por exemplo, quando apontam que as calçadas revelam a falta de zelo com os pedestres, pois se apresentam danificadas ou simplesmente nem existem na maioria das ruas. Ao mostrarmos uma imagem de calçadas danificadas, as crianças relataram haver muitas nessas condições ou ainda, em muitos casos, não existem calçadas para os pedestres circularem;

[C: Quando as pessoas têm que passar lá, elas têm que desviar, e vai saber se não vem um carro na rua] [D4].

Essa imagem das calçadas danificadas (imagem 11) teve 2 (duas) indicações de pior coisa para as crianças, pois elas circulam todos os dias pelas ruas, principalmente no trajeto de casa pra escola, que na sua grande maioria faz a pé, e se deparam com diversos lugares como da imagem, e justificaram suas escolhas assim:

[C: As ruas têm muitos graves acidentes que se machucam feio. As pessoas podem se ralar, quebrar um braço quando cair. C: Todas as pessoas que passam por aquele buraco acabam se machucando e até caindo] [D5].

Outra imagem que chamou a atenção das crianças foi da academia ao ar livre (imagem 22) que fica ao lado do posto de saúde.

[C: Dá pra você fazer ginástica e também brincar. C: Que incentiva a gente emagrecer. C: Meu pai já me levou varias vezes lá] [D4].

Indicação que mesmo a academia sendo pensada e projetada para os adultos, as

crianças encontram uma forma de se divertir, ao mesmo tempo que estão cuidando da saúde física; apontam também que frequentam junto com a família e não sozinhos. Em referência ao posto de saúde, relataram:

[C: Eles cuidam da gente pra ficar melhor. C: Eles dão vacina na gente e tiram sangue. C: Tem médico pra não deixar a gente tão doente] [D4].

A imagem da academia ao ar livre e do posto de saúde (imagem 22) teve 01 (uma) indicação como sendo melhor coisa no bairro para as crianças.

As crianças apresentaram saber diferenciar quando é algo público e gratuito e quando é privado e se é necessário pagar para entrar ou usufruir de algo. Quando mostramos a imagem e questionamos se elas conheciam e frequentavam o parque da Efapi¹⁴ (imagem 05), foram essas algumas respostas:

[C: Eu nunca fui. C: Eu já fui bastante. C: Eu já fui lá quando tem o parque. C: Eu vou quando tem que pagar porque tem mais chance de brincar nos brinquedos. C: Eu vou quando é gratuito e se eu gostar muito eu peço pra minha mãe me levar de novo] [D4].

Notamos que o parque da Efapi (imagem 05), mesmo estando localizado em seu bairro, é frequentado pelas crianças quando tem eventos, muitas vezes pagos, podendo ser um limitador para que crianças nunca tenham frequentado. A imagem do parque da Efapi obteve 4 (quatro) indicações de melhor coisa para as crianças e justificaram que era um lugar que podiam brincar.

[C: É um lugar muito legal de brincar e um lugar muito bonito. C: É legal porque tem aquelas luzinhas. C: A gente pode gritar, pular e é um show incrível] [D4].

[C: Eu acho que a Efapi é muito legal e tem muitos negócios legais] [D5].

Outro lugar que elas frequentam com a família é o restaurante comunitário “Bandeirão” (imagem 07), relatando que a comida era boa, mas o problema é a demora por conta das enormes filas. Consideram bom o valor pago por cada refeição. Essa imagem não teve indicação de melhor nem de pior.

Quanto ao campo de futebol comunitário (imagem 09), as crianças reconheceram com facilidade e algumas relataram que iam lá para brincar, porém, por ser um espaço vinculado à igreja, nem todas as crianças podem entrar, pois

[C: O portão tá sempre fechado ou encostado] [D5].

ou somente iam quando o colégio os levava para alguma atividade. Obteve 3 (três) indicações de melhor lugar e 1 (uma) indicação de pior lugar, tendo como justificativa se

¹⁴ Efapi aqui referindo-se ao parque de exposições que costuma oferecer feiras e exposições com parques infantis.

tratar de um espaço que podiam se divertir e todos podiam entrar por ser um lugar público, mas lembramos que o campo é da comunidade e não público, tendo certas restrições quanto ao seu uso. Ressaltamos que também esse mesmo campo é associado ao medo nas crianças, por ser frequentado por “maconheiros”, segundo as crianças.

[C: Eu adoro ir lá no campo de futebol, mas tem muitos maconheiros] [D5]

O Matinho (espaço de área verde e parque público) (imagem 10) é um lugar que as crianças reconheceram e vibraram quando viram a imagem e todos queriam falar algo do lugar, no entanto, perceberam que a foto já devia ter sido tirada há algum tempo

[C: Porque tá bonita e hoje não está mais assim. A: Eu não gosto muito porque tem muito lixo. C: Eles jogam muito lixo e não cuidam do matinho] [D4].

As crianças revelaram pontos positivos e negativos em relação ao matinho, mesmo sendo um lugar que a maioria reconhece como um espaço público e que poderiam brincar, eles acham o lugar malcuidado e com muito lixo e com “maconheiros”. Obteve 1 (uma) indicação de melhor e 2 (duas) indicações de pior coisa no bairro para as crianças. Algumas das justificativas pelas escolhas foram:

[C: É legal e muito divertido e tem bastante balanço e um monte de espaço pra brincar. C: Lá que tem vários lixos e maconheiros] [D4].

[C: Tem tiro e mais um montão de coisa, ai não dá pra brincar] [D5].

O CEU das Artes (imagem 12) foi, possivelmente, a imagem que mais causou alegria e empolgação nas crianças, todas queriam falar ao mesmo tempo. Seguem algumas falas mais recorrentes.

[C: O CEU tem muitas coisas boas pra brincar, porque tem aquelas rampa pra subir de bicicleta e tem futebol lá também. C: Lá dá pra fazer bastante ginástica. C: Eu gosto de lá porque tem bastante espaço pra brincar e dá pra andar de bicicleta] [D4].

[C: Lá tem atividades, tem aulas de capoeira, tem futebol, informática e muitas outras coisas ali também. C: Tem muitas coisas boas, tem dança e futsal. C: Eu participava de lá. C: Eu gosto de lá porque tem parquinho e tem cursos] [D5].

Na carência de outros espaços com diversidade em atividades e brincadeiras, o CEU é uma referência para essas crianças, de território de brincar e aprender, e mesmo com todas as limitações, a instituição consegue oferecer um leque de cursos e atividades esportivas e culturais, ficando aberto ao público por mais tempo que uma escola tradicional. Observamos que as crianças não vincularam, num primeiro momento, a participação com a família. O CEU recebeu 3 (três) indicações de melhor espaço no bairro na visão das crianças, ficando suas justificativas seguindo a mesma linha da diversão e do brincar, com ênfase também aos cursos

gratuitos.

[C: É um lugar público e divertido para todo mundo ir lá] [D4]. [C: Porque tem bastante curtos, e tem quadra e parquinho. É gratuito os cursos. C: Pra brincar e se divertir e brincar sem problemas] [D5].

Ressaltamos que o CEU, mesmo trazendo alegria entre as crianças, apontou uma insegurança por conta dos “maconheiros” que lá frequentam, ademais apontaram para aspectos de uso do espaço ou a privação por falta de drenagem em partes do local. Suas falas são carregadas de insegurança e demonstram reconhecer um fumante de maconha. Poderíamos arriscar dizer que essa insegurança pode estar relacionada a não frequentarem com a família, ficando reféns do sentimento de medo. Segue algumas falas:

[C: Lá é bom porque da pra gente brincar, mas quando tá ficando de noite os maconheiros vão pra fumar (morador do prédio ao lado e consegue ver de lá). C: Tem as paredes pichadas e tem um monte de pessoas que vai só pra incomodar mesmo. P: Mas vocês deixam de ir por causa disso? C: Não, as vezes eu vou. C: Meu irmão fazia curso de violão lá, (...) meu pai disse que achava muito maconheiro e muita droga no chão] [D4].

[C: Lá alaga quando chove. C: Mas lá tem maconheiro. C: Tem muita gente lá com pitbull que dá medo de ir lá. C: Eu tava lá quando um homem foi armado lá pra matar um outro e deu um tiro e todo mundo saiu correndo. C: A noite tem muita gente lá que é maconheiro. P: Quando vocês falam que tem “maconheiros” lá no CEU, como vocês identificam, vocês sabem reconhecer? A: Dá pra sentir o cheiro de maconha] [D5].

Uma instituição importantíssima na formação das crianças é a família, que tem o papel de ensinar ao mesmo tempo de regulação, podendo limitar o acesso das crianças, muitas vezes devido a inúmeras condições de vulnerabilidade social ou mesmo pela dominação da visão adultocêntrica, que coloca a criança como sujeito frágil e aprendiz do adulto, necessitando de supervisão em todas as ações, restando às crianças acatar tudo que lhe é imposto. Observamos esse poder limitador da família quando questionávamos as crianças se eles costumavam brincar na rua.

[P: Vocês deixam de ir pra rua por algum motivo? C: Minha rua é muito movimentada e minha mãe tem medo, ai eu brinco só às vezes. C: Eu não brinco porque eu tenho que ajudar meu pai a arrumar a casa. C: Minha mãe acha perigoso. C: Minha mãe não me deixa sair de casa sozinha, sem ela ou meu pai, porque tem gente que rouba as crianças] [D4].

Ao mostrarmos a imagem da Escola Cyro Sosnoski (imagem 13) as crianças demonstraram satisfação em estudar num colégio com uma comida muito boa e diversão. Vejam as falas quando pedimos para que falassem coisas boas e ruins da escola.

Boas

[C: Tudo é bom, a comida é boa, tem bastante brinquedo, dá pra gente se divertir

bastante! C: Muita alegria! C: Aqui é legal porque a gente aprende e faz um monte de coisa boa] [D4].

[C: Tudo de bom, têm jogos, dança, matemática, português, horta. C: Tem as oficinas. C: Tem tudo de bom, tem comida. C: A comida daqui é melhor que a do Jardim do Lago] [D5].

Ruins

[C: Tem gente que joga lixo no chão. C: Tem umas pessoas que quebram os banquinhos lá de cima e sobe em cima das mesas. C: Lá no ginásio tem umas coisas esburacadas e a gente pode cair] [D4].

[C: Tem luzes, cortinas e portas em mal estado. C: Tem estruturas quebradas. C: Eu queria que a aulas às vezes fosse no parquinho. C: Queria que tirem as escadas] [D5].

As crianças apresentam desejos de ter aulas diferentes em lugares fora de sala de aula, e reconhecem também que as estruturas sofreram danos e necessitam de reparos. Demonstraram estar sensíveis às necessidades que enfrentam diariamente e gostariam de espaços preservados, tanto pelo governo, quanto pelos próprios alunos, cuidando para não danificar e cuidar da limpeza e aparência da escola que convivem todos os dias, o dia todo.

Cabe apontar aqui a importância da escola na vida cotidiana dessas crianças que sofrem as consequências da limitação da apropriação da rua e de outros espaços para brincar, pelo medo da violência. Resta então, a escola como um dos únicos espaços que podem “brincar seguros”, deixando de vivenciar os demais territórios que tem muito a ensinar. Acreditamos que a escola pode servir como ponte unindo as diversas redes de atores que a comunidade possui, ampliando e resignificando assim os territórios para territórios educativos. No entanto, a Escola recebeu apenas 3 (três) indicações de melhor lugar, porque mesmo sendo uma referência para elas aprender, divertir e ter uma comida gostosa, ainda carece de melhorias. Lembramos que essas crianças permanecem o dia todo na escola, podendo fazer até 5 (cinco) refeições por dia ali. Elas ainda fizeram referência ao uso de maconha dentro da escola.

[C: É uma escola muito boa e os passeios também porque a gente pode aprender a natureza e é legal e tem crianças que vão para se divertir e se alegrar. C: É publica e os que precisam trabalhar viram professores. C: Aqui tem uma coisa que não legal, porque tem umas crianças do 6º ou do 7º ano que tão fumando maconha] [D4].

[C: Na escola nos temos comida boa e horta, e muitas escolas não tem horta e nós temos. É muito bom ter uma horta] [D5].

Outra imagem que dividiu opiniões foi a Penitenciária (imagem17), pois apontaram pontos positivos e negativos, ao mesmo tempo em que alguns acham bom porque prendem os bandidos e maconheiros também é ruim porque tem medo de presos fugirem e suas casas

estão muito próximas.

Positivos

[C: É bom porque tem policiais que prendem quem faz coisa errada. C: Tem coisas boas e tem coisas ruins, porque as pessoas que roubam aprendem uma lição] [D4]
[C: É bom porque prende os bandidos] [D4].

Negativos

[T: Eu moro perto de lá. C: As coisas ruins é que passam fome lá ou não tomam banho. C: Meu tio tá preso lá, eu acho ruim porque ele tava 'beudo' e ele queria dirigir e bateu num carro branco e as duas "criancinha" que estavam atrás ficaram ferida. C: Tem gente que os policiais prendem e têm alguns que fumam muito maconha e daí eles pulam as grades lá e eles fogem lá pro nosso bairro, porque eu moro bem pertinho de lá] [D4].

[C: É ruim porque esses dias teve uns que fugiram e eles ficam na região. C: Eu acho ruim quando eles fogem porque tenho medo que matem alguém e minha família mora tudo ali perto. C: Tenho medo que os presos podem fugir quando estão limpando a rua, porque eu passei com minha mãe e vi dois] [D5].

Nota-se que grande parte das crianças mora nas proximidades da penitenciária e se dividem em apontar o local como “bom” porque estão ali as pessoas que cometem delitos, ao mesmo tempo em que algumas delas apontam que um de seus familiares fazem parte dessas pessoas que estão presas ali. Também a maioria das crianças apresentaram medo de fugas e as consequências que possam acarretar para os moradores dos arredores.

Na imagem do Arte Jovem (imagem 14) as crianças indicaram como melhor lugar (teve 1 indicação), tendo como justificativa um bom lugar para aprender obedecer, além de fazer cursos.

[C: Uma vez minha irmã foi aí estudar porque ela não obedecia meu pai e minha mãe e ela aprendeu a fazer um monte de coisa e fez um 'M' e levou pra minha mãe, ela ficou feliz] [D4]. [C: Tem jovens que vão para não ter um caminho muito ruim pela vida, tem muitos cursos] [D5].

4.1.1.3 Violência, insegurança e pertencimento ao lugar

Um assunto que ressalta nas falas das crianças é a insegurança que vivenciam cotidianamente, provocadas pelos “maconheiros” e a violência no trânsito. Em suas falas indicaram que o “Matinho” e o CEU eram os lugares que gostavam de frequentar, no entanto, revelaram ao mesmo tempo em que são os lugares que mais temem frequentar. Vejamos as falas sobre o “Matinho”, onde todos queriam falar ao mesmo tempo por reconhecer o lugar e querer relatar algo.

[P: Quem costuma ir? É um lugar bem cuidado? C: Não é bem cuidado. C: É escuro. C: Tá tudo quebrado. C: Já ouvi tiros de lá. A: Não é seguro, tem muito maconheiro lá. C: Tem marca de tiro numa placa lá. C: Só vou lá quando sou convidado] [D5]. [C: Uma vez meu pai foi lá e arrumou os balanços de lá porque eles ficam só arrebitando e quebrando. C: Lá tem gente que vai de noite fumar

maconha] [D4]. [P: Só de noite que acontece isso? A: De dia também!] [D4]

O “Matinho” é um lugar bem arborizado, com espaço pra caminhada, academia ao ar livre e um parquinho infantil, também possui algumas churrasqueiras que foram construídas pelos moradores e uma horta organizada em parceria com a Escola, no entanto não tem iluminação, motivo pelo qual as crianças reclamam que não podem brincar a noite e segundo eles existe os “maconheiros”.

Notamos que na fala: o pai “arrumou os balanços”, a criança expressa um sentimento de pertencimento do espaço, ao passo que se percebe um desejo de que esse espaço seja um lugar legal e bem cuidado, onde eles possam usufruir desses territórios.

A imagem do acidente na creche (imagem 19) causou muitos comentários entre as crianças, cada um queria relatar como aconteceu, onde foi, quem se machucou. É um fato ficou marcado na memória delas, que foi o fato do motorista do carro estar bêbado e ferir crianças. Demonstraram grande desaprovação com o ocorrido, havendo 5 (cinco) indicações de pior coisa do bairro. Segue alguns relatos e justificativas pelas indicações:

[C: O carro bateu na creche e duas crianças se feriram e passou em todos os jornais. C: Isso foi lá no CEIM, e o cara tava “bêudo” e feriu duas pessoas em estado grave. C: O acidente causado teve pessoas machucadas, duas em estado grave. C: As pessoas não têm nenhuma atenção no trânsito e atropelam pessoas e crianças. C: O carro tem que parar na faixa de pedestre senão causa acidente nas ruas] [D4].

[C: T: O motorista tava bêbado. Eu achei muito ruim porque as crianças ficaram muito machucadas. C: Há muitos acidentes no nosso bairro causado por bebidas alcoólicas] [D5].

Conversamos com as crianças para que elas pensassem não somente naquele acidente, mas como é o trânsito no bairro e nas ruas que eles costumam andar e se tem lugar para os pedestres andar. Se os motoristas respeitavam a orientação de não dirigir se bebeu. Uma fala chamou a atenção por mostrar que o alcoolismo os atinge diretamente na família

C: [Eu vejo isso quase todos os dias. C: Professor, você disse do trânsito seguro, que tem gente “beuda” né, eu quase todo dia vejo isso, o meu pai bebe e sai de casa de carro] [D5].

As falas também revelaram o medo de ficar em casa porque pode ser atingido por uma bala perdida ou sair na rua e ser atropela pela falta de faixas e calçadas, ou ainda ser sequestradas.

[C: Às vezes, os carros não param na faixa de pedestre. C: Nem todas as ruas têm calçadas. C: Às vezes quando vamos passar na faixa os carros vem chutado e nem param pra gente. C: Ontem a noite quando eu tava tentando dormir eu escuto um barulho de tiro, e eu fiquei bem assustado e tranquei a porta e tudo, e até fiquei quase de baixo da cama, mas a sorte que eu peguei e se escondi dentro do guarda roupa. E era tiro mesmo. C: Minha mãe não me deixam sair de casa sozinha, sem

ela ou meu pai, porque tem gente que rouba as crianças] [D4].

Também receberam indicações de pior, a imagem com a quadra esportiva deteriorada (imagem 16) com 2 (duas) indicações e de melhor o Museu da Colonização (imagem 06) com 2 (duas) indicações e a Superintendência (imagem 08) com 1 (uma) indicação. As crianças relataram que as pessoas não cuidam do ginásio da escola e também alaga quando chove.

[C: É ruim porque as pessoas estragam o ginásio] [D4].

[C: O problema é que tem gente que gosta de ir, mas às vezes dá enchente] [D5].

Quanto ao Museu e a Subprefeitura que receberam indicações de melhores, apresentaram sua funcionalidade em suas falas; o museu guarda objetos antigos, mas para as crianças são novidades para serem descobertas.

[C: O museu é legal e também é legal porque “nóis” vê outras coisas] [D4].

[C: É melhor pra descobrir coisas novas como pinturas] [D5].

Já a Subprefeitura pode facilitar a vida da família quando necessita retirar guias de documentos ou boletos para pagamento.

[C: É bom para tirar e pagar multas] [D4].

Alguns espaços estão tão estigmatizados com a violência e uso de drogas, que as crianças não conseguem vislumbrar transformações e tem medo de frequentar. É necessária uma relação entre escola e comunidade com o espaço e o território. Quando questionamos as crianças de onde elas pretendiam construir seus equipamentos, acabam pensando em ser no centro e não no bairro, por parecerem legais, ou ainda, talvez seja uma fuga de construir um espaço paralelo que não seja o espaço onde eles vivem porque está marcado pela violência, não sendo possível vislumbrar algo novo e legal. Moll (2008) nos provoca a reinventarmos as formas de educar e se apropriar dos espaços para transformação, pois se essa é a cidade que temos então é através da escola que poderemos ultrapassarmos os muros em busca de uma educação que seja efetiva de fato, uma educação integral. Moll (2013) nos provoca a avançarmos por essa “obra aberta”, onde quem passa vai dando a concretude, na tentativa de unir a utopia à prática.

4.1.2 Segundo e terceiro momento: Propostas e Assembleia

O momento das propostas foi um tempo onde os grupos puderam conversar e debater sobre o que seria bom para as crianças, para então colocarem suas ideias no papel. Enquanto

isso, circulávamos entre eles para ajudá-los, caso necessário, e também para sondarmos e instigarmos a pensar na proposta como um projeto que eles estariam realizando e deveriam pensar em detalhes: Como seria? Onde seria? Quem teria acesso? Seria público ou não? Não esquecendo que eles deveriam decidir tudo em grupo...

As crianças, uma vez não participando da vida política, segundo Tonucci (2009), não se sentem pertencentes ao lugar. Podemos observar nas falas das crianças que elas não só percebem que os adultos consideram política “coisa de adulto”, como gostariam que fosse diferente.

[P: Vocês acham que os adultos iriam ouvi-las? T: Não, eles não acreditam em crianças. C: Eles tinham que ouvir as crianças] [P5].

Nota-se o quanto as crianças estão familiarizadas com a linguagem do mundo do adulto e como interpretam a dimensão política, pois acreditam que somente os adultos participam e decidem e nem ouvem as crianças.

Nossa proposta foi levar as crianças a perceberem e vivenciarem uma experiência onde elas eram as protagonistas. Sendo assim, no segundo momento, em grupos, elas prepararam suas propostas para apresentar posteriormente ao grande grupo, através do (a) delegado (a). Nessa etapa eles usaram como inspirações as imagens de projetos de arquitetura (imagens 30 até 42) que foram entregues impressas para que pudessem recortar e colar numa folha maior (em formato A3) as escolhidas. Suas escolhas poderiam também ser representadas por desenho, caso desejassem.

Depois de conversarem em grupo e decidirem quais as propostas seriam feitas, os grupos organizaram seus cartazes para apresentar suas propostas com suas justificativas, objetivando uma melhor argumentação para convencer os demais colegas a votar em suas propostas.

Cabe aqui detalhar algumas impressões que tivemos como pesquisador durante a realização das oficinas. As crianças demonstraram conhecer os lugares que apresentamos nas imagens, pois, como já mencionamos, foram selecionadas previamente considerando uma relação das crianças com os espaços. Algumas imagens tiveram mais empolgação entre as crianças ao relatar sobre, como é o caso da própria escola, do CEU e do “matinho”, por se tratar de lugares próximos a escola e eles frequentam.

Houve crianças que demonstraram desenvoltura no falar e defender suas propostas, apontando os benefícios que trariam, no entanto, apresentaram dificuldade para diferenciar o que seria para o bairro e para cidade, demonstrando que a escala de cidade e bairro deles é limitada; talvez porque suas saídas do bairro tem limitações financeiras, o que dificulta em

delimitar espaços e distâncias. Em seus grupos demonstraram uma certa dificuldade de consensuar suas ideias, pois cada um propôs uma coisa e na hora da assembleia tivemos divergências na conferência dos votos, pois alguns votavam duas vezes ou em duas propostas ao mesmo tempo, então refizemos a contagem, pra mostrar que devemos votar conscientes e mostrar a importância do voto, e que um voto faz diferença nas escolhas.

Passamos então para o terceiro momento, a assembleia, onde eles apresentaram suas propostas, através do delegado (a) que eles escolheram. Após todos os grupos terem apresentado, foram essas as propostas:

Tabela 01 – Propostas

Turma 44			Turma 54		
Equipamento Cidade	Equipamento Bairro	Melhoria Bairro	Equipamento Cidade	Equipamento Bairro	Melhoria Bairro
Ciclovía	Parquinho	Piscina	Piscina no centro	Biblioteca Escola	Parque
Ciclovía	Ciclovía	Teto p/andar Escola (*)	Parque Legal (*)	Escalada Bacana Matinho(*)	Campinho futebol
Horta	Piscina	Ciclovía	Pista bicicross e Rapel	Parque Aventura Matinho (*)	Biblioteca do CEU
Parquinho com piscina	Piscina	Biblioteca	Parque família(*) Verdão	Parquinho Matinho	Biblioteca do CEU
Escalada (*)	Piscina	Biblioteca	Parque - CEU	Pista de skate no CEU	Lugar p/refreshar Escola (*)

(*) As próprias crianças que nomearam

As propostas somadas das turmas 44 e 54 (4º e 5º anos) foram num total de 30 (trinta), sendo 10 (dez) propostas de equipamentos para a cidade, 10 (dez) de equipamentos para o bairro e 10 (dez) de melhorias para o bairro. Foram feitas 9 (nove) propostas de parquinhos, 5 (cinco) de bibliotecas, 5 (cinco) de ciclovias, 5 (cinco) de piscinas, 2 (duas) de escaladas e 1 (uma) para cada de pista de skate, campo de futebol, horta e teto escolar acessível para andar. As propostas vencedoras da turma 44 foram uma Ciclovía e uma Horta como equipamentos para a cidade (empate com 5 votos cada) e uma Ciclovía como equipamentos para o bairro (recebeu 5 votos) e a melhoria para o bairro venceu com 4 (quatro) votos a Biblioteca da escola. Na turma 54, a proposta de equipamento para a cidade que venceu foi um Parque Legal para ser construído no bairro Parque das Palmeiras (bairro razoavelmente próximo à Efapi), que recebeu 9 (nove) votos; a proposta para o equipamento para o bairro venceu a Escalada Bacana para ser construída no “Matinho”, recebeu 11 (onze) votos e a melhoria para o bairro venceu o Campinho de futebol, com 14 (catorze) votos.

Cabe salientar que o poder de convencimento nas justificativas foi determinante nas

escolhas de voto, como observamos que, no caso da Escalada Bacana, foi feita somente uma proposta e venceu com 9 votos, diferente de outras que tiveram varias propostas e nem foram votadas. Lembramos que na turma do 5º ano, a professora regente conseguiu trabalhar com a turma o aperfeiçoamento das justificativas entre o segundo e o terceiro momento, o que repercutiu na qualidade das “defesas”.

Apresentamos agora as justificativas que as crianças argumentaram em suas propostas. Agrupamos as falas por temas afins para melhor análise. Iniciamos com as propostas vencedoras. Sobre a ciclovia, as crianças remeteram não somente para ter um lugar para andar de bicicleta, mas para aprender sobre as leis de trânsito, que nos faz lembrar do medo, apresentada por elas, e da insegurança que sentem nas ruas, apontando que os adultos poderiam também aprender como se comportar quando estão dirigindo e não “bater nas pessoas”.

[C: É bom para aprender as leis de trânsito e para aprender a utilizar as ruas com respeito. C: Porque assim temos um lugar pra andar de bicicleta e pra aprender. C: É para as crianças aprenderem a andar de bicicleta e respeitarem os idosos no trânsito. Poderia ser lá no CEU ou no Matinho. C: Porque as crianças aprendem as sinaleiras, essas coisas, quando é vermelho, quando é verde. Os adultos podem passar e aprender que quando estão andando não bater nas pessoas] [P4].

A justificativa da horta foi bem sucinta, no entanto a escola desenvolve oficinas na horta onde os próprios alunos ajudam a cuidar, contribuindo para um sentimento de pertencimento e desejo que as demais escolas tenham uma horta e que seja aberta nos finais de semana para a comunidade.

[C: Eu votei porque no final de semana dá pra colher as plantas e também colher verduras] [P4].

A biblioteca que teve cinco propostas de construção de uma nova ou simplesmente uma melhoria em uma já existente, nos leva a pensar mais a fundo na relação que as crianças estão tendo com esse espaço. A biblioteca precisa dialogar com o território, a identidade das crianças é construída mediada por ela, e como um cofre dessas experiências, os livros salvaguardam essas memórias, e compartilham com toda a comunidade cultura, política e educação. A realidade das crianças não é neste contexto, como apresenta a fala a seguir

[P: Onde seria essa biblioteca? C: Aqui na escola, e teria que ter um dia para as crianças levar o livro para casa e trazer no outro dia que fosse pegar outro livro] [P4].

Fica evidente que este manuseio não é possível, e se deu porque a escola optou por normatizar que os alunos do integral não levem para casa livros. A autonomia é resultado de participação e vivência efetiva, difícil vislumbrá-la em uma criança que não recebe nem a

confiança de ser tutora de um livro.

A literatura deve ser uma ferramenta indispensável de transformação para a comunidade alinhada com o território educativo, potencializando a apropriação e identificação de mazelas não só das crianças, mas, de todos que tem contato com os livros. As crianças desejam bibliotecas maiores, mobiliadas e confortáveis.

[C: A biblioteca tinha que ser maior porque a leitura é o que facilita e desenvolve o pensamento nas pessoas e um lugar que tenha mais almofada para gente deitar, (...) porque quando a gente vai tem que sentar no chão, não tem lugar. C: Nós pensamos em botar uma biblioteca melhor e mais confortável no CEU e que tenha bastante espaço para as crianças largarem e terem um datashow para as crianças ouvirem historinhas] [P5].

[Poderia ter ar condicionado, computador para pesquisas, sofás, almofadas, tapetes e mesas] [P4]

Mas também

[C: que abra nos finais de semana e que tenha mais livros infantis para treinar a leitura. C: Nós iríamos deixar a biblioteca aberta nos finais de semana e para todo o bairro e seria legal porque iria ter vários livros e seria na escola] [P4].

Revelando a sensibilidade das mesmas para com os livros e a necessidade de ações que impulsionem a integração desses livros com a família e a comunidade. Usufruir de uma leitura que manuseie o livro e até mesmo suje, um pertencimento construído através da interação de corpo, território, comunidade e livro. Vale observar que a turma do 4º ano propôs para ser no CEU e a turma do 5º ano na própria escola, revelando a estreita relação construída em ambos os espaços.

A necessidade que vem deles é que precisam de um lugar sensível, que eles possam ler de forma livre pra construir essa necessidade de aventura e quando eles propõem um espaço fora da escola ou aberto nos finais de semana, é pra interagir com a comunidade. Apresentam um desejo de comunidade e não somente de criança. Talvez o ter acesso a um livro é barrado pelo valor financeiro. A biblioteca, mesmo estando presente na escola, esta distante das crianças, não apresenta a mesma linguagem da criança, talvez uma linguagem que dê acesso e somente regras.

As propostas dos parques remetem ao brincar, se divertir com os amigos e com a família, um lugar bonito e colorido, com brinquedos diferentes que eles não têm e só veem pela televisão.

[C: Se eu fosse o prefeito, ia colocar mais parques para as crianças se divertir mais, porque as crianças só lá de vez em quando se divertem! C: O parque é legal porque tem gente que não tem tobogã, escorregador, balanço e mais coisas] [P4].

[Vamos colocar um escorregador que lembra a infância dos adultos e vai ser divertido porque vários parquinhos não são tão divertidos, e este vai ser muito

legal, divertido e colorido, etcétera.] [P5]

As crianças demonstraram desenvoltura no falar e defender suas propostas, apontando os benefícios que trariam, mas não esqueceram a segurança pras crianças, apontando uma preocupação em se divertir sem medos.

[C:Podia ter uma rua para as crianças ia ser muito legal para as crianças aprender e se protegerem dos carros. Daria para as crianças levar a bicicleta para ir sem medo para brincar e se divertir. C: Nós também pensamos em colocar a piscina para as crianças de quatro a onze. C: Um parquinho no matinho, melhor e mais bonito, com mais qualidade e segurança. C: Um que tem aventura para as pessoas perderem seus medos e criar novas táticas de sobrevivência] [P5].

O “Matinho” foi indicado para construir esse parque divertido e cheio de aventuras, mas é necessário ter segurança.

[C: E um lugar mais apropriado aqui no bairro é o Matinho, mas o ruim disso é os maconheiros, tem que pegar e colocar uns guarda lá na frente para cuidar] [P5].

Outro lugar que apontaram para melhorar era o Verdão (um parque localizado também no bairro Efapi), e que necessita de reformas para ter mais segurança. Relato abaixo um debate que houve entre duas crianças.

[C: O Verdão é um lugar mais aberto para família, mais grande. O Verdão tinha que melhorar, tinha que fazer alguma coisa para família inteira passear. C: Eles falam em abrir mais o parque (Verdão), mas ai tem que ter mais segurança porque tem os maconheiros e os ladrões. C: Na verdade, lá no Verdão nem tem maconheiro. C: Eu não vou muito lá, mas estava falando da gente abrir mais e fazer um lugar melhor para família passear né!][P5]

A proposta da Escalada Bacana também remete a aventuras e diversão com a família toda e de graça e com segurança, sem os “maconheiros”. Nota-se a riqueza dos detalhes nas propostas. São crianças que estão propondo um lugar que seja melhor pra eles e conseguinte será melhor pra família.

[C: Vai ser divertido com os amigos e família porque hoje os adultos trabalham muito e não tem tempo para ficar com as crianças e também não precisam pagar nada para esse lugar divertido e também as crianças podem andar de bicicleta, se divertir sem os maconheiros. Nós também pensamos em colocar escalada bacana no matinho aqui perto da escola, também pensamos em incluir uma rua para andar de bicicleta, colocar uma placa escrita que não pode fumar lá dentro, e, de preferência, deixar entrar as pessoas responsáveis] [P5].

A proposta da melhoria do campinho de futebol que fica localizado em uma área pública, vencendo com 14 (catorze) votos, teve grande aceitação pela maioria, incluindo as meninas, por gostarem de jogar bola e andar de bicicleta. Importante observarmos a percepção que as crianças apresentam quanto à acessibilidade ao campo que carece de melhorias. Houve argumentação na justificativa e até aluno que passou por “advogado” da proposta.

[C: Nós poderíamos melhorar o campinho lá embaixo e botar escadas para descer e brincar no riozinho que passa ali e também tirar os lixos que tem, colocar arquibancadas e banheiros e lixeira e uma lanchonete e iluminação para noite. Ia ser público! C: Não sou advogado, mas queria falar sobre a proposta do grupo pro campinho, porque ele ganhou os votos tem bastante gente aqui da sala que gosta de jogar bola e de se divertir e aquele campinho lá precisa mesmo melhorar, tinha que colocar uma escada na descida, porque quando a gente desce tudo se matando ali, tinha que melhorar mesmo, porque muitas pessoas vão ali e se melhorassem iam mais. C: A gente pensou em melhorar lá porque tem bastante gente que gosta de jogar futebol aqui na sala e na escola e porque lá tá poluindo a natureza e devia tirar aqueles “lixo” lá e melhorar o campo porque é um lugar bom e público que dá pra todo mundo ir quando quiser. C: Eu não sou do grupo do campinho de futebol, mas gostei bastante porque assim: na aula de educação física os meninos jogam muito bola e mesmo eu sendo menina, eu gosto de futebol né, mas eu não sei jogar muito bem, mas eu achei legal a proposta, porque o campinho é meio destruído né, e não tem como jogar muito lá. e as vezes tem que pagar poder entrar ou os pais não podem] [AS5]

As demais propostas apresentadas, uma foi o espaço para a família refrescar (imagem 35) que seria um espaço mais tranquilo, com espaço pra descanso.

[C: Esse espaço é para todo mundo se refrescar, colocaria bancos e luzes para se refrescar!] [P5]

Além da intenção em se refrescar ao ar livre, surgiram propostas de piscinas, também para aprender a nadar, cuidando assim da saúde corporal. A proposta seria um lugar público e os próprios moradores iriam cuidar.

[C: Nós “queria” um parque de piscina no CEU e nos outros lugares. C: Nas piscinas dá pra gente brincar e nadar e aprender nadar também e convidar nossos pais pra ir no fim de semana brincar lá. C: A piscina para a gente se refrescar e brincar e aprender a nadar, fazer exercícios. C: Podia ser pública. C: Para se refrescar no calor e brincar; para exercitar o corpo com natação e outras atividades na água. C: Nós poderíamos “ponhar” uma piscina no bairro, assim seria melhor pra se refrescar e brincar a vontade. Poderíamos “ponhar” na área verde, iríamos ir lá e deixar mais limpo. P: Quem iria cuidar então seria vocês com os moradores do bairro, isso? C: Sim] [P4].

A preocupação do 5º ano foi para ser um tamanho para as crianças

[C: As piscinas têm que ser um pouco mais baixa para as crianças não se afogarem] [P5].

As demais propostas são voltadas para aventuras e esportes mais radicais, como é o caso da pista de *bicicross* para o parque do Verdão.

[C: No parque do Verdão poderia ter um rapel, uma pista de bicicross para as crianças brincar] [P5].

E uma pista de skate para o CEU.

[C: Uma pista de skate no CEU e podia ter grafites] [P5].

Depois das assembleias, foi realizado uma avaliação pelas crianças, onde dedicamos um tempo para que elas falassem de suas impressões sobre as oficinas e o exercício de

participarem nas tomadas de decisões propondo melhorias para seu bairro. Percebe-se um ressentimento profundo nas falas das crianças quanto ao não serem ouvidas pelos adultos, tanto que mesmo durante todas as oficinas tenhamos recorridas vezes frisado que eles seriam os protagonistas das propostas de mudança, ao final uma criança falou:

[C: Vocês poderiam levar pro Prefeito nossas propostas. Dizem que as crianças têm a imaginação muito solta e ninguém ouve, ninguém acredita, mas tudo o que a gente fez aqui teve voto, teve tudo, então eu acredito que deveria ser feito tudo isso] [AS5]

As crianças também falaram como foi participar das oficinas.

[C: Foi divertido. C: Foi muito legal, a gente fez em grupo e se ajudamos e brincamos. C: Porque a gente aprendeu fazer em grupo tudo certinho, a gente aprendeu como fazer essas coisas ai] [AS4].

Observamos que as propostas estão direta ou indiretamente ligadas ao CEU ou ao “Matinho”, e parece acontecer através da escola, sendo vedado através da família pelo estigma da violência e do medo e também pela falta de tempo pra estar indo nesses espaços, talvez por trabalharem a semana toda. A falta de conexão entre a escola e a família pode estar contribuindo no desuso desses espaços, acabando por não priorizar e valorizar os espaços que de fato são deles, como o CEU e o “Matinho”. É necessário ampliarmos os agentes que possam integrar uma rede de atores objetivando a potencialização desses espaços. Pode-se através da escola, unir a família, o dono do mercadinho, o sorveteiro, o pedreiro e tantos outros agentes que podem ajudar a transformar um espaço como por exemplo o “Matinho” em um território educativo, onde as crianças possam frequentar sem medo, possam de fato de apropriar dele.

APONTAMENTOS FINAIS: PARA UMA RESSIGNIFICAÇÃO DO TERRITÓRIO

Meu percurso não se inicia com este TCC, mas foi sendo construído ao longo da graduação, passando por projetos de pesquisa na área da política e, mais recentemente, pelo Projeto Bolsa Cultura “Territórios Educativos da Cultura: o direito à cidade a partir e para além dos muros da Escola”, desenvolvido na Escola Parque Cidadã Cyro Sosnoski, no bairro Efapi, na cidade de Chapecó, onde trabalhamos oficinas para estimular a apropriação de territórios do entorno escolar com foco na educação integral e ultrapassando os muros da escola.

Algo que também me incomodou e me motivou a desenvolver a presente pesquisa foi a participação democrática ou a não efetividade dela. Segundo a literatura que me serviu de base norteadora, podemos construir uma participação cívica educativa, com práticas graduais (PATERMAN, 1992). E foi esse o meu mote impulsionador. Desenvolver uma cultura participativa *a partir de e com* as crianças. Partir da escola e ultrapassar os muros invisíveis que a cercam, envolvendo mais agentes que possam contribuir para uma formação integral efetiva e não somente uma educação em tempo integral que limita a criança a estar dentro da sala de aula, privando-a de conhecer e descobrir outros territórios que também ensinam.

Tencionamos integrar o corpo e a cidade, que segundo Singer (2013) é necessário para desenvolver um projeto de educação integral efetivo, de forma a explorar esses ambientes, numa experiência onde ambos modificam-se constantemente, formando territórios que educam ao mesmo tempo em que são educados, uma relação possível com a participação ativa do cidadão durante todo o processo, que nesse caso é a criança.

Aprendemos que a *educação em tempo integral* está mais focada no espaço escolar e ao mesmo tempo limitado a esse, o que muitas vezes não permite avançar e ultrapassar os seus muros e integrar a cidade e o bairro, não permitindo assim o enriquecimento da vivência das experiências em territórios diversos que a cidade oferece e que, por não se experimentar, não se apropria do mesmo e por consequência, não o torna território educativo. Afirmamos a necessidade de ampliar os territórios educativos envolvendo e integrando mais agentes da comunidade que contribuam na formação integral das crianças, pois acreditamos que “(...) a maior parte da aprendizagem ocorre casualmente (...)” (ILLICH, 1985, p. 27) e não somente dentro de uma sala de aula. Podemos ressignificar os espaços escolares, pois é com esse espaço que vamos trabalhar, mas podemos dar novos sentidos para ele. Para Illich (1985), a

criança muitas vezes vai à escola por obrigação e não por querer estar nesse lugar, não se sente pertencente a esse espaço porque não participa ativamente da construção diária.

Não basta ser uma escola de tempo integral com horário expandido, mas é necessário desenvolver todas as potencialidades humanas, que envolvam mais que corpo e mente, mas também a sociabilidade, a arte, a cultura, a dança, a música, o esporte, o lazer e muito mais (GADOTTI, 2009). É necessário ultrapassar os muros da escola que podem simbolizar proteção e ao mesmo tempo separam a comunidade do espaço escolar e vice versa, sendo preciso ressignificar esses espaços e se apropriando de novos, “fazendo da escola que temos a própria substância para construir a escola como queremos” (MATIELLO, 2017, p. 135).

A pesquisa foi realizada em escola pública, a EPC Cyro Sosnoski, que trabalha com educação em tempo integral. Levamos as crianças para além do aprendizado entre quatro paredes, a experimentar um conselho formado por elas mesmas, o qual chamamos de *Conselho da Cidade das Crianças*, onde as próprias crianças indicaram as necessidades do bairro por meio de um diagnóstico e as suas potencialidades, e finalizaram com propostas de melhorias para lugares que elas já conhecem e frequentam. As propostas foram escolhidas por voto direto em assembleia, onde os mais votados foram os vencedores.

As oficinas desenvolvidas com as crianças nos permitiram, ver de dentro pra fora, partindo da escola e ultrapassando seus muros. O que nos tornou possível, por meio do olhar das crianças, observarmos como elas vivem suas vidas, talvez uma mínima parte dela, mas um ponto inicial para nos indicar o quanto é valioso ouvir o que tem a dizer as crianças e o quanto é possível aprender com elas. Pois se uma cidade é melhor quando é boa para uma criança (TONUCCI, 2009), logo devemos ouvir delas mesmas como deve ser a cidade.

As crianças demonstraram conhecer seu bairro e não foi sua pouca idade que os impede de observar e ter uma opinião crítica sobre os espaços que elas frequentam e a carência de espaços pensados para as crianças. Elas sabem separar o público do privado, podendo relacionar o privado ao uso individual e o privado de uso coletivo, e também fazem questão de reivindicar que o público seja gratuito e de boa qualidade, pois suas ideias propostas foram de espaços para toda a família e sem custo e ainda, a comunidade que deveria fazer a manutenção e administração desses espaços.

A privação e o confinamento das crianças dentro das escolas ou em casa mudaram o conceito de infância, limitando-as a esse convívio (DIAS, FERREIRA, 2015), fazendo com que as ruas fiquem abandonadas, sem crianças. É contrariando esse pensamento que, para Tonucci (2009), as ruas com crianças é indicador de qualidade de vida. Para esse autor devemos devolver a rua para as crianças, tornando assim uma cidade melhor. Isto se combina

a ideia que trabalhamos com as crianças da escola Cyro Sosnoski, primeiramente que elas conheçam os territórios que os cercam para poder se apropriar dele.

Durante a pesquisa realizada observamos o medo e a insegurança que as crianças vivenciam em seu dia a dia, não somente nas ruas e nos lugares que frequentam, mas que também se estende no seio familiar. Em suas falas revelaram conviver no cotidiano com cenas de uso de álcool, de cigarro ou ainda pelo estigma da grande circulação de “maconheiros” pelo bairro. Também temem a violência no trânsito, pois as ruas tem espaço para os carros, não sendo projetada e nem pensando para circulação dos pedestres.

Quando falamos em medo e insegurança, não podemos esquecer de que para Tonucci (2009), na visão dos adultos, a cidade é perigosa para as crianças, não podendo sair sozinhas sem a presença e vigilância constante de um adulto. Pensamento esse que reforça a insegurança das crianças, que são privadas da rua, em muito pelo medo projetado nelas pelos adultos, “aprisionando-as” dentro de suas próprias casas.

As crianças relataram em suas falas, evidentes inclusive na defesa de suas propostas, a insegurança no trânsito, que têm medo de atravessar as ruas porque não há faixas de pedestre ou quando há faixas, os carros não respeitam e também porque não podem andar de bicicleta na rua porque não há calçadas. O bairro Efapi cresceu nos últimos anos, tanto em população quanto em circulação de carros, fazendo com que as crianças que antes brincavam nas ruas e se relacionam agora se limitam aos olhares quando se cruzam dentro dos carros. Para cumprir o objetivo desse trabalho, nos propomos identificar potenciais territórios educativos a partir da visão das crianças e do pesquisador e acreditamos que avançamos rumo a uma construção de um diagnóstico do território, pois conseguimos ouvir as crianças e essas conseguiram ser ouvidas. As crianças vivenciaram uma experiência real de participar de um conselho onde elas puderam escolher o que seria melhor para seu bairro.

Ressignificamos um instrumento no qual conseguimos conduzir as crianças em ações de participação ativa, acreditando que contribuirá em sua formação integral. As crianças participaram na construção do diagnóstico do bairro, apontando pontos positivos e negativos do bairro, elegendo os melhores e os piores lugares ou coisas não visões das crianças, também construíram propostas para ser aplicadas no bairro e na cidade e participaram de uma assembleia onde votaram escolhendo as melhores propostas para o bairro e cidade.

As crianças propuseram construção de novos equipamentos ou melhorias de equipamentos já existentes, tendo como base a escola e os lugares que relacionam com a escola, como é o caso do CEU, ou com a família, como o “Matinho”. É notório o papel fundamental que tanto a escola, como a família, têm para as crianças, que somente conseguem

vislumbrar mudanças e melhorias a partir dessas duas instituições. Importante ressaltar que a família é a base na construção da formação de uma criança e a escola está sempre relacionada nessa construção dessas crianças.

A proposta das crianças que ganha destaque é o desejo de espaços que possam aproveitar melhor o ensino recebido na escola, reforçando o ensino-aprendizagem e também o desejo de espaços que possam usufruir com a família.

Cabe aqui ressaltarmos para o potencial de alguns territórios que as crianças indicaram em suas propostas. O CEU, já é em sua construção um território educativo, e as crianças indicaram que frequentam, mas com limitações de apropriação pelo medo dos “maconheiros”. No entanto, é um território com um grande potencial que necessita ser mais utilizado e aproveitado, pois quanto mais as crianças utilizarem dos cursos, oficinas, auditório, biblioteca e toda a área externa com parque e quadra esportiva, menor será o espaço “vazio” que no momento tem sido utilizado, segundo as crianças, por pessoas que vão lá para fumar e usar drogas.

O “Matinho” apresenta um espaço de área verde que pode ser utilizados por escolas e famílias, e, se receber iluminação, é um território que pode ser utilizado no período da noite também para atividades físicas como caminhadas. Um lugar que pode e deve ser ressignificado como um território educativo.

Ressaltamos que, pelo fato do tempo limitado, nos baseamos para o diagnóstico nas leituras realizadas pelas crianças das turmas do 1º ao 5º ano do integral durante o Projeto Bolsa Cultura realizado no ano anterior. No entanto, desafiamos as futuras pesquisas estender o tempo para que elas mesmas construam o diagnóstico.

Algumas impressões das crianças sobre o processo participativo nos chamaram atenção. A maioria gostou de participar porque além de se divertir, aprenderam a participar e tomar decisões e, especialmente gostaram porque foram ouvidas. Algumas crianças, mesmo tendo suas próprias propostas, se convenceram da importância de outras propostas que os colegas apresentaram, e até colaboraram pra o aperfeiçoamento das ideias, sem a noção de disputa, mas de coletividade.

Percebe-se um ressentimento nas falas das crianças porque dizem que os adultos não acreditam nelas, deixando-as de lado e privando de participar das tomadas de decisões, pois nem as ouvem.

Percebemos um sentimento de empoderamento nas falas das crianças quando nos pediram que levássemos ao Prefeito suas propostas, intencionando a materialização do que propuseram, o que denota uma incorporação por parte delas, que foi além de uma simulação,

mas uma possibilidade de que as crianças têm algo a dizer e a propor.

Apontamos uma necessidade de que, para um diagnóstico mais completo, devemos olhar para outros segmentos da comunidade escolar, não somente ficar preso aos limites do espaço e dos agentes escolares. Precisamos conhecer mais da comunidade onde vivem nossas crianças, como vivem no cotidiano fora da escola, para assim podermos pensar em ações que contribuam na descoberta de novos territórios educativos.

Terminamos aqui um trabalho que não é um final e sim um início de pesquisa nos territórios educativos no bairro Efapi, pois muito ainda temos a trilhar e construir para uma formação integral que nunca será estática, mas uma constante significar e ressignificar, onde se modifica e se é modificado a medida que participamos ativamente da construção de um novo dia.

Compartilho, para finalizar, uma fala do escritor Neil Gaiman (2010, p. 14) *“Escrever é bem parecido com cozinhar. Algumas vezes o bolo não cresce, não importa o que você faça, e em outras fica mais gostoso do que você jamais poderia ter sonhado.”* Não quero ser pretensiosa ao ponto de desejar que minha escrita seja a melhor que você já tenha lido, mas prometo que continuarei tentando. Espero que tenha apreciado a leitura. Agora se delicie nessa viagem e sonhe comigo a possibilidade de caminharmos juntos construindo novos territórios educativos que contribuirão na formação integral de nossas crianças.

REFERÊNCIAS

ARRUDA, F. M.; MÜLLER, V. R. **A criança e a cidade**: da imposição adulta à participação infantil. In: Seminário de Pesquisa do PPE, 2010. **Anais...**, 2010, p. 1-19.

ATSUKO, S. **Exploring Architecture and Design Education for Early Childhood**. Disponível em: http://architectureandchildren.com/images/pdfs/ArChild_ASakai.pdf. Acesso em: 04 set. 2017.

AZEVEDO, G. A. N. Sobre o papel da arquitetura escolar no cotidiano da educação: Análise das interações pessoa-ambiente para a transformação qualitativa do lugar pedagógico. In: ENTAC: Encontro Nacional de Tecnologia do Ambiente Construído, 14., 2012. **Anais ...**, v. 1, Juiz de Fora, (p. 3494-3504). Disponível em: <http://www.gae.fau.ufrj.br/assets/sobre-o-papel-da-arquitetura-escolar-no-cotidiano-2012.pdf>. Acesso em: 23 out. 2018.

AZEVEDO, Giselle A. N.; RHEINGANTZ, Paulo A; COSTA, Rodrigo das N. Educação integral e território educativo: diálogos possíveis em um coletivo complexo. In: AZEVEDO, Giselle A. N.; TÂNGARI, Vera R.; RHEINGANTZ, Paulo A. **Do espaço escolar ao território educativo**: o lugar da arquitetura na conversa da escola de educação integral com a cidade. Rio de Janeiro: UFRJ/FAU/PROARQ, 2016, p. 19-30.

BRASIL. **Novo Mais Educação**. Disponível em: <https://novomaiseducacao.caeddigital.net>. Acesso em: 20 de junho de 2018.

BRASIL. **Programa Mais Educação**: Passo a passo. (Série Mais Educação). Brasília: MEC/SEB, 2011. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8145-e-passo-a-passo-mais-educacao-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 de junho de 2018

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Continuada e Diversidade (SECAD). **Educação Integral**: texto referência para o debate nacional. (Série Mais Educação). Brasília: MEC/SECAD, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cadfinal_educ_integral.pdf. Acesso em: 20 de junho de 2018.

BRITTO, F. D.; JACQUES, P. B. Cenografias e corpografias urbanas: um diálogo sobre as relações entre corpo e cidade. **Cadernos PPG-AU/FAUFBA**, v.esp., 2008. p. 79-86.

CARTA DAS CIDADES EDUCADORAS (1990) I Congresso Internacional das Cidades Educadoras. Disponível em: <http://comunidadesdeaprendizagem.org.br/Cartadascidadeseducadoras.pdf>. Acesso em: 12 de março de 2018.

CAVALIERE, A.M. Anísio Teixeira e a educação integral. **Paidéia**, v. 1. 20, n. 46. Rio de Janeiro: UFRJ, 2010. p. 249-259 Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v20n46/11.pdf>. Acesso em: 18 abr 2018.

CIDADE ESCOLA-APRENDIZ. **Diagnóstico socioterritorial do bairro escola**: um olhar sobre microterritórios educativos. Disponível em: <http://cidadeescolaaprendiz.org.br/diagnosticobairroescola>. Acesso em: 17 jul. 2017.

CIDADE ESCOLA-APRENDIZ. **Bairro-escola: passo a passo.** Disponível em: http://www.cidadeescolaaprendiz.org.br/wp-content/uploads/2014/03/Bairro-escola_passo-a-passo.pdf/. Acesso em: 15 junho 2018.

COSTA, N. Educação, cidade e democracia: a agenda do bairro-escola. In: SINGER, H. (org.) **Territórios Educativos: Experiências em Diálogo com o Bairro-escola**, vol. 1, 2015, p. 11-22.

CAMPOS, A. FERNANDES, N. Participação infantil: a sua visibilidade a partir da análise de teses e dissertações em sociologia da infância em Portugal. In: DORNELLES, L. V.; FERNANDES, N. (ed.). *Perspectivas sociológicas e educacionais em estudos da criança: as marcas das dialogicidades luso-brasileiras*. Braga: Centro de Investigação em Estudos da Criança, Instituto de Educação, Universidade do Minho, 2012, p. 1-13.

DIAS, M. S., FERREIRA, B. R. Espaços públicos e infâncias urbanas: a construção de uma cidadania contemporânea. **Rev. Brasileira de Estudos Urbanos e Regionais**, v. 17, n. 13, set-dez. 2015, p.118-133.

FARIA, A.B.G. Por outras referências no diálogo arquitetura e educação: na pesquisa, no ensino e na produção de espaços educativos escolares e urbanos. Brasília: **Em Aberto**, v.25, n.88, p. 99-111, jul./dez.2012

FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1986.

GADOTTI, M. **Educação Integral no Brasil: inovações em processo**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

GADOTTI, M. **A escola na cidade que educa**. Artigo publicado em Cadernos CENPEC, nº 1, 2006.

GAIMAN, N. **Coisas frágeis**. Tradução Michele de Aguiar Vartuli, 2. ed. São Paulo: Conrad Editora do Brasil, 2010.

GARCIA, A. L. D. **No meu bairro, na nossa cidade a ocupar a liberdade – práticas criativas para uma cidadania na infância**. Departamento de Educação. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação). Universidade de Aveiro, 2015. cap. 4, p. 109-156.

GOMES, E. M. X. V. **Perspectivar as cidades como “espaços públicos de educação” de crianças**. 2011, Tese (Doutorado em Ciências da Educação). Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, 2011/2012. Disponível em: https://run.unl.pt/bitstream/10362/7779/1/Gomes_2011.pdf. Acesso em: 04 set. 2017. cap. 3.

HYPOLITO, B. Escritas urbanas, corpo e cidade contemporânea: pelo enriquecimento da experiência urbana. Rio de Janeiro: **Revista Thésis**, v.2, n. 3, p.217-240, jan./out.2017. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/ppgau/article/view/2648> Acesso em: 18 abril de 2018.

IRIBARNE, S. M. Infancia y ciudad: por qué la ciudad. In: IRIBARNE, S. M. (ed.) et al. **Infancia y Ciudad: Aproximaciones a una lectura pedagógica de la ciudad**. Departamento de

Urbanística y Ordenación del Territorio de la Universidad de Granada, Ediciones del Genal, Málaga, 2015. cap. 1, p. 1-31, cap. 2, p. 55-75.

ILLICH, I. **Sociedade sem escolas**. Tradução de Lúcia M. E. Orth. 7ª. Edição. Petrópolis: Editora Vozes, 1985. p. 14-39.

LATOUR, B. **Reagregando o Social**: uma introdução à teoria do Ator-Rede. Salvador: Edufba, 2012, Bauru, São Paulo: Edusc, 2012. p.17-38.

JADOSKI, A. **Direito à Cidade**: apropriação do bairro Efapi na perspectiva das crianças do ensino em tempo integral. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação). Universidade Federal da Fronteira Sul, Curso de Licenciatura em Ciências Sociais, Chapecó, SC, 2018, 74 f

JIMÉNEZ, C. M. Infancia y ciudad en la coyuntura mundial de “lo nuevo”. In: IRIBARNE, S. M. (ed.) et al. **Infancia y Ciudad**: Aproximaciones a una lectura pedagógica de la ciudad. Departamento de Urbanística y Ordenación del Territorio de la Universidad de Granada, Ediciones del Genal, Málaga, 2015a. cap. 3, p. 135-165

JIMÉNEZ, C.M. A aprendizagem presente na convivência: um encontro entre a Educação Integral e a Pedagogia da vida cotidiana. Entrevista realizada por Lucia Helena Leite, professora da FAE/UFMG e coordenadora do grupo TEIA (Territórios, Educação Integral e cidadania) da FAE/UFMG. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v.31, nº 04, p. 341-355, out.-dez. 2015b. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698151499> Acesso em: 28 mai.2018.

KASTRUP, V., PASSOS, E. Cartografar é traçar um plano comum. **Fractal Rev. Psicol.**, v. 25, n. 2, p. 263-280, Maio/Ago. 2013.

MATIELLO, A. M.; JADOSKI, A.; DUARTE, M. D.; BERNARDI, R. Territórios educativos da cultura: o direito à cidade em uma educação para a cidadania. In: XIV Seminário Internacional de Estudos Urbanos e Regionais/ III Colóquio Cidade e Cidadania, 2018, Pelotas. Anais do Seminário Internacional de Estudos Urbanos e Regionais. Pelotas, 2018. v. 1. p. 1-13. Disponível em: <http://https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/seur/issue/view/756/showToc>. Acesso em 04 nov. 2018.

MATIELLO, A., VILLELA, A., BRUNO, G., AZEVEDO, G. Identificação de novos territórios educativos na escola infantil em tempo integral: a contribuição de alguns instrumentos de avaliação da percepção ambiental. **Cidades, Comunidades e Territórios**, n.34, jun./2017, p. 133-149.

MATIELLO, A. M. “Afetar a cidade”: a experiência da formação de professores na educação integral e a incorporação de novos territórios educativos. In: Seminário Internacional de Educação Integral: observando realidades e construindo compromissos, 1., 2015. **Anais ...** Belo Horizonte: Teia, 2015. p. 49-65.

MATOS, M. N. **OP Criança**: Projeto Pedagógico para a cidadania. Gestão Participativa e Políticas Públicas. Instituto Cultiva, 2007.

MEC. Ministério da Educação (2007). Portaria normativa interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa Mais Educação (...). Disponível em http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais_educacao.pdf . Acesso em 03 abr.2018.

- MEDEIROS FILHO, B., GALIANO, M. B. **Bairro-escola: uma nova geografia do aprendizado: a tecnologia da Cidade Escola Aprendiz para integrar escola e comunidade.** São Paulo: Tempo D'Imagem, 2005. p. 1-24.
- MIGNOT, A. C. V. **Escolas na vitrine: Centros Integrados de Educação Pública (1983-1987).** *Estudos Avançados*, v.15, n. 42. São Paulo. mai./ago. 2001. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142001000200005. Acesso em: 18 abr.2018.
- MOLL, J. (org.). **Caderno territórios educativos para educação integral.** Série Cadernos Pedagógicos. Brasília: MEC/Mais Educação, 2013.
- MOLL, J. (org.). **Caminhos para elaborar uma proposta de educação integral em jornada ampliada: Como ampliar tempos, espaços e oportunidades educativas para crianças, adolescentes e jovens aprenderem.** Série Mais Educação. Brasília: SEB/MEC, 2011.
- MOLL, J. (org.). **Educação integral: texto referência para o debate nacional.** Série Mais Educação. Brasília: MEC/Secad, 2009.
- MOLL, J. La ciudad y sus caminos educativos: escuela, calle e itinerarios juveniles. In: **Educación y vida urbana.** Madrid: Santillana, 2008, p. 217-226.
- NASCIMENTO, N. B. **A cidade (re)criada pelo imaginário e cultura lúdica das crianças: um estudo em sociologia da infância.** Tese de mestrado (Estudos da Criança). Universidade do Minho. Instituto de Estudos da Criança. Março 2009.
- PATEMAN, C. **Participação e teoria democrática.** Rio de Janeiro: Paz e terra, 1992, p. 35-63.
- PORTAL MEC. **Ensino Médio Inovador.** Disponível em; <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=13439:ensino-medio-inovador>. Acesso em 21 jul. 2017.
- PRADO FILHO, K.; TETI, M. M. A cartografia como método para as Ciências Humanas e Sociais. **Barborói**, Santa Cruz do Sul, n. 38, p. 45-59, jan/jun.2013.
- PUTMAN, R. D. **Comunidade Democrática: a experiência da Itália moderna.** 1996.
- RHEINGANTZ, P. A. et al. **Observando a qualidade do lugar: procedimentos para a Avaliação Pós-Ocupação.** Rio de Janeiro: PROARQ/FAU/UFRJ, 2009.
- SANTOS, I.; PRESTES, R.; VALE, A. Brasil, 1930 – 1961: Escola Nova, LDB e disputa entre Escola Pública e Escola Privada. Artigo do Programa de Mestrado em Educação: UEPG-PR. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, nº 22, p. 131-149, jun.2006 – ISSN: 1676-2584
- SANTOS, T. L. A.; SANTOS, F. R. Educação Brasileira, Cidade Educadora e o Programa Mais Educação – explorações iniciais. . In: **Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação, 4., 2014 / Congresso Luso Brasileiro de Política e Administração da Educação, 7., 2014, Anais...** Porto, Portugal, 2014.
- SINGER, H. Educação Integral e Territórios Educativos. Colóquio Internacional NUPSI/USP, 2., 2013, São Paulo. Invenções Democráticas: Construções da Felicidade. **Anais...** 2013.

Disponível em: http://nupsi.org/wp-content/uploads/2013/08/Helena_Singer_-_Educacao_Integral_e_Territorios_Educativos.pdf Acesso em: 04 nov. 2018.

SOARES, L. B. **Formar uma geração participativa**: a escola como locus de mudança cultural. Fortaleza, 2009. Disponível em: <https://www.recantodasletras.com.br/ensaios/1561418>> Acesso em: 31 jul. 2018.

SOUZA, M. L. de. Território e (des) territorialização. In: SOUZA, M. L. de. **Os conceitos fundamentais da pesquisa sócio-espacial**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013. p. 77-110

TONUCCI, F. Ciudades a escala humana: la ciudad de los niños. **Revista de Educación**, número extraordinario 2009, p. 147-168. Disponível em: http://www.revistaeducacion.mec.es/re2009/re2009_07.pdf Acesso em: 03 abr. 2018.

TONUCCI, F. A proposito di emancipare: se gli adulti non ascoltano i bambini vanno incontro a guai grossi. La città dei bambini: una nuova filosofia di governo delle città., **KULTUR**, v. 2, n. 3, 2015, p. 77-94. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.6035/kult-ur.2015.2.3.3> Acesso em: 30 out 2018.