

UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ

ANGÉLICA ROTAVA

**VIVENDO AS MARGENS: A ESCOLA, A COMUNIDADE, A
EDUCAÇÃO E O PROCESSO DE SEGREGAÇÃO SOCIOESPACIAL
NA REGIONAL DA CIDADE INDUSTRIAL DE CURITIBA**

CURITIBA

2018

ANGÉLICA ROTAVA

**VIVENDO AS MARGENS: A ESCOLA, A COMUNIDADE, A
EDUCAÇÃO E O PROCESSO DE SEGREGAÇÃO SOCIOESPACIAL
NA REGIONAL DA CIDADE INDUSTRIAL DE CURITIBA**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção de grau de Mestre em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná, do Programa de Pós-Graduação em Educação – *Stricto Sensu*, da linha de pesquisa: prática pedagógica – elementos articuladores.

Orientadora: Dra. Maria Cristina Borges da Silva

CURITIBA

2018

Dados Internacionais de Catalogação na fonte
Biblioteca "Sydney Antonio Rangel Santos"
Universidade Tuiuti do Paraná

R842 Rotava, Angélica.

Vivendo as margens: a escola, a comunidade, a educação e o processo de segregação socioespacial na Regional da Cidade Industrial de Curitiba / Angélica Rotava; orientadora Prof^a. Dr^a. Maria Cristina Borges da Silva.

213f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2018.

1. Práticas pedagógicas. 2. Áreas periféricas. 3. Educação da periferia. 4. Comunidade-escola. I. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação / Mestrado em Educação. II. Título.

CDD – 370.733

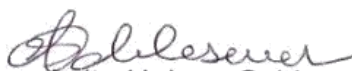
TERMO DE APROVAÇÃO

TERMO DE APROVAÇÃO

ANGÉLICA ROTAVA

Esta dissertação foi julgada e aprovada como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná, na Linha de Pesquisa Práticas Pedagógicas: Elementos Articuladores.

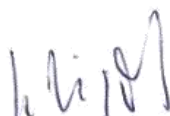
Curitiba, PR, 11 de julho de 2018.



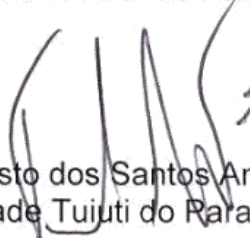
Professora Dra. Anita Helena Schlesner
Coordenadora do Programa de Pós-graduação em Educação
Mestrado e Doutorado da Universidade Tuiuti do Paraná



Orientadora: Professora Dra. Maria Cristina Borges da Silva
Universidade Tuiuti do Paraná



Professor Dr. Roberto Filizola
Universidade Federal do Paraná



Professor Dr. Fausto dos Santos Amaral Filho
Universidade Tuiuti do Paraná

Dedico este trabalho às pessoas que fazem parte e dão sentido à minha vida: meu pai, minha mãe, meu irmão, minha cunhada, minha sobrinha, meu avô e meu amor Cleiton.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar agradeço a Deus pelos dons da ciência, da sabedoria, da fé e da força espiritual que moveram e movem os dias vividos. Sinto-me grata por mais uma conquista!

Agradeço a minha família que mesmo distante, fez-se presente, em especial meus pais, João e Ângela que são exemplos de vida. Constantemente incentivando meu sucesso e dizendo que seria capaz, que tudo daria certo!

Ao meu avô, Abrão, alicerce da nossa família. Sou eternamente grata pelo teu carinho e amor!

Ao meu irmão Juliano e toda sua família, Susane e Eliza, por estender-me a mão quando mais precisava. Tenho certeza que neste momento vibram com meu sucesso!

A minha segunda família, que me acolheu como filha, Avelino e Lidovina. Débora e Bruna como irmãs. Obrigada por entenderem minhas ausências nas conversas, nos almoços e nas festas, a todo momento estavam me apoiando, auxiliando, incentivo e encorajando para não desistir. As palavras que definem este momento são gratidão e recompensa!

As minhas queridas amigas, que o mestrado me proporcionou, Raquel, Marcia e Manuela sinceramente as melhores, levarei-as comigo para onde eu for. Obrigada pela parceria, amizade e companheirismo nesses dois anos, que nossa amizade continue firme e forte!

Ao meu amor, Cleiton, que chegou no momento que mais precisava, serei sempre grata a sua paciência, me entendendo nos momentos de ausência, com sua capacidade de compreensão e a confiança depositada em mim. Você transmite tranquilidade, paz e serenidade na minha caminhada pessoal e profissional principalmente me ensinando o verdadeiro significado do amor e da cumplicidade. Enfim, não posso deixar de agradecer por ser meu revisor e corretor da minha dissertação, sempre me apoiando e me auxiliando nas horas de aflição. Sou eternamente grata por sua honestidade, bondade e gentileza, sendo meu alicerce em todas as horas. Grata por Deus ter te colocado no meu caminho!

A minha terceira família, a família do amor e do cuidado, me tratando como filha, especialmente ao Mário e a Creuza que chegaram de mansinho, conquistaram meu coração e me ensinaram a ter paciência nos momentos turbulentos da vida. Obrigada por me acompanharem nesse processo que é tão árduo.

Ao professor Roberto Filizola que me acompanha desde do seminário I até a defesa, percebeu meu avanço, ajudou nas aflições, tornou-se um grande amigo. Obrigada por me auxiliar com as inúmeras contribuições e sugestões, ajudando a pensar a Educação e a Geografia com um olhar humano. Um exemplo de profissional e professor a ser seguido!

Ao professor Fausto dos Santos Amaral Filho que conheci ao longo do Mestrado, mas tive pouca oportunidade de conversar, mas me inspirou com a generosidade e tranquilidade de um homem sensato. Cativou-me com a doçura das palavras!

A professora orientadora Maria Cristina Borges da Silva, contribuiu com o processo de aprendizagem, companheirismo e parceria. Se não fosse por ela, falar “aprender dói” não estaria finalizando o Mestrado. Só ela sabe o quanto chorei, esbravejei e quantas vezes pensei em desistir, mas ela estava do meu lado, dando aconchego e alento. Obrigada pela sua paciência, olhar, delicadeza, bondade e humildade. Me encorajou a descobrir e desbravar a periferia, a educação, a escola e a Geografia olhando para o outro. Incansavelmente me ensinando a me colocar no lugar do outro. Agradeço por ter me escolhido em 2015, e, ter tido paciência, generosidade e alavancar meu sucesso. Você tem uma alma boa e generosa!

Aos diretores, coordenadores, amigos, professores e alunos dos Colégios que acompanharam minha longa caminhada, em especial ao Colégio Milenium e ao Colégio Dom Bosco, muito obrigada pela compreensão das ausências nesses dois anos, sei que estavam torcendo e incentivando meu sucesso. Parceria e cooperação.

A todas as pessoas e as escolas que contribuíram para que a pesquisa se efetivasse, diretamente ou indiretamente, agradeço pelo apoio, pelas palavras de amizade e aconchego. É ótimo para a carreira profissional e pessoal conhecer pessoas e cenários diferentes. Aprendi que crescemos e nos transformamos quando nos colocamos no lugar do outro!

Enfim foi uma etapa difícil, as palavras que serão carregadas a partir de hoje para minha vida profissional e pessoal são: aprendizagem, persistência, coragem, dedicação, estímulo, lutas, sofrimentos, inspiração e transformação!

Posso dizer que: “Realmente aprendi, me transformei, me inspirei, sofri, mas, no final, valeu a pena”.

“A viagem não acaba nunca. Só os viajantes acabam. E mesmo estes podem prolongar-se em memória, em lembrança, em narrativa. Quando o visitante sentou na areia da praia e disse: “Não há mais o que ver”, saiba que não era assim. O fim de uma viagem é apenas o começo de outra. É preciso ver o que não foi visto, ver outra vez o que se viu já, ver na primavera o que se vira no verão, ver de dia o que se viu de noite, com o sol onde primeiramente a chuva caía, ver a seara verde, o fruto maduro, a pedra que mudou de lugar, a sombra que aqui não estava. É preciso voltar aos passos que foram dados, para repetir e para traçar caminhos novos ao lado deles. É preciso recomeçar a viagem sempre.”

José Saramago

RESUMO

O conhecimento socioespacial é de suma importância para que seja possível compreender as relações cotidianas, sociais, econômicas, políticas e culturais. Esses conhecimentos são fundamentais tanto em áreas rurais quanto nos grandes centros urbanos – nas áreas “mais nobres” e em áreas periféricas. Dados de pesquisas têm apontado que áreas periféricas de Curitiba e Região Metropolitana concentram percentuais maiores de alunos com desempenhos escolares insatisfatórios. Estes dados demonstram ainda que há disparidades socioespaciais marcantes em relação às oportunidades educacionais, indicando desigualdade na oferta e distribuição de escolas. Os índices educacionais conquistados nessas regiões costumam ser menores do que em áreas ou bairros considerados mais centrais ou nobres do município de Curitiba. Dessa maneira questiona-se: Quais são as práticas pedagógicas necessárias para estimular o processo de ensino e aprendizagem de alunos que vivem em cotidianos periféricos, nos quais as moradias são irregulares e, de modo geral, precárias e insalubres? Buscando responder esse questionamento, o objetivo geral deste trabalho visa analisar como se dão as práticas pedagógicas em duas escolas da periferia da Regional CIC (Cidade Industrial de Curitiba). Para fundamentar e discutir conceitos essenciais para o desenvolvimento da pesquisa, busca-se a contribuição de alguns autores como: Bruel *et al.* (2014), Deschamps (2014), Corrêa (1998, 1995), Firkowski; Moura (2014), Kaztman (2005), Almeida (2017), Carvalho (2014), Soto (2008), Sobreira (2010), López (2008), Silva (2012, 2016), Franco (2015, 2016), entre outros. Os instrumentos de pesquisa utilizados foram: roteiro de visita às duas instituições escolares, roteiro de entrevista e questionários aplicados a professores das escolas participantes da pesquisa e moradores do entorno, bem como observações que foram realizadas durante o curso de extensão intitulado “Universidade vai à escola: aproximação comunidade-escola” elaborado com anuência e orientação dos gestores, o qual teve duração de quatro meses e desenvolvido nas dependências das referidas escolas – uma da Rede Estadual e outra da Rede Municipal de Educação da Regional CIC. Por meio dos instrumentos de pesquisa, busca-se compreender como se dão as práticas pedagógicas, os processos de ensino e aprendizagem em áreas periféricas e as relações comunidade e escola. Os principais resultados apontam que é necessária uma busca maior dos professores por integração entre a comunidade e a escola, com o intuito de contribuir com discussões e conteúdos que empoderem as comunidades, alunos e professores a reclamar dos direitos básicos relacionados a educação e os direitos à cidade.

Palavras-chave: práticas pedagógicas; áreas periféricas; educação da periferia; comunidade-escola.

ABSTRACT

Socio-spatial knowledge is a very crucial task developed in order to understand daily, social, economic, political and cultural relations. This knowledge is fundamental in rural areas as well as in large urban centers – in the “nobler” areas and peripheral areas. Research data have indicated that peripheral areas of Curitiba and its Metropolitan Region concentrate higher percentages of students with unsatisfactory school performance. These data also show that there is a huge socio-spatial disparity in relation to educational opportunities, indicating inequality in the supply and distribution of schools. The educational indexes obtained in these regions are usually smaller than in areas, or neighborhoods, considered more central or noble in the city of Curitiba. In this way, the research question emerges: What are the pedagogical practices necessary to stimulate the teaching and learning process of students living in peripheral daily life, in which, generally, the housing is irregular, precarious and unhealthy? Seeking to answer this question, the main goal of this work is to analyze how pedagogical practices are given in two schools in the periphery of the Industrial City of Curitiba (also known as CIC), a neighborhood of Curitiba. In order to justify and discuss essential concepts for developing the research, we seek the contribution of some authors such as Bruel *et al.* (2014), Deschamps (2014), Corrêa (1998, 1995), Firkowski; Moura (2014), Kaztman (2005), Almeida (2017), Carvalho (2014), Soto (2008), Sobreira (2010), López (2008), Silva (2012), Franco (2015, 2016), among others. The research instruments used were: a visit script to the two school institutions, interviews’ scripts and questionnaires applied to the teachers and residents, as well as observations that were made during the extension course titled “University goes to the school: community-school approximation approach” elaborated with the consent and guidance of the managers, which lasted four months and it was developed in the schools’ dependencies – one being managed by the state government and another by the city government. Through the instruments of research, it is sought to understand how pedagogical practices are given, the processes of teaching and learning in peripheral areas, and the community-school relations. The main results point out that it must have an interest of teachers for integration between the community and the school in order to contribute with discussions and contents that will empower communities, students and teachers for claiming the basic rights related to education and the rights to the city.

Keywords: pedagogical practices; peripheral areas; peripheral education; community-school.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mapa mental da pesquisa (resumo)	27
Figura 2 – Delimitações das administrações Regionais de Curitiba.....	29
Figura 3 – Divisão territorial da CIC, por bairros de abrangência.....	30
Figura 4 – Exemplo de Segregação socioespacial em Curitiba	52
Figura 5 – Exemplo de Segregação na cidade “Modelo”	53
Figura 6 – Localização de Curitiba e da Região Metropolitana de Curitiba.....	60
Figura 7 – Tipologias socioespaciais de Curitiba e Região Metropolitana (2010).	62
Figura 8 – Tipologias socioespaciais de Curitiba (por bairro) e Região Metropolitana (2010).....	64
Figura 9 – Áreas de ocupações irregulares nos bairros do município de Curitiba.....	67
Figura 10 – Bairros periféricos com predominância de crianças e jovens.....	69
Figura 11 – Principais âmbitos de socialização de crianças em idade escolar.	77
Figura 12 – Fatores internos e externos do desempenho educacional.	80
Figura 13 – Interferências no processo de escolarização.	82
Figura 14 – Mapa mental das práticas pedagógicas.	89

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Faixa etária dos professores.....	142
Gráfico 2 – Classificação do gênero dos professores.	142
Gráfico 3 – Formação acadêmica dos professores.	143
Gráfico 4 – Tempo de serviço na Educação Básica.....	144
Gráfico 5 – Escolas localizadas nas Regionais de Curitiba.....	145
Gráfico 6 – Professores conhecem a realidade vivida/cotidiano do aluno	146
Gráfico 7 – Reflexões sobre as avaliações externas entre os professores.	150
Gráfico 8 – Participação dos professores na/da formação continuada.	152

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Levantamentos de teses e dissertações relacionadas ao tema da pesquisa.....	22
Quadro 2 – Dissertações que se aproximam com o objeto de estudo.	22
Quadro 3 – Dados das regionais de Curitiba e as ocupações irregulares.....	66
Quadro 4 – Características de interferência da família e do aluno.....	78
Quadro 5 – Caracterização das práticas pedagógicas.	91
Quadro 6 – Participantes dos instrumentos de pesquisa.	103
Quadro 7 – Respostas obtidas do Colégio Estadual e da Escola Municipal.	108
Quadro 8 – Dados dos questionários aplicados aos professores das escolas pesquisadas.	141
Quadro 9 – Dados sobre os professores entrevistados.	155
Quadro 10 – Características pessoais dos entrevistados.	172

LISTA DE SIGLAS

APA	Área de Proteção Ambiental
CAPES	Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior
CENPEC	Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária
CIC	Cidade Industrial de Curitiba
CMAE	Centro Municipal de Atendimento Especializado
CONAE	Conferência Nacional de Educação
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens de Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FCHLA	Faculdade de Ciências Humanas Letras e Artes
FEBF	Faculdade Estadual da Baixada Fluminense
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IPPUC	Instituto de Pesquisa Planejamento Urbano de Curitiba
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NSE	Nível Socioeconômico
OBEDUC	Observatório da Educação
PDE	Programa de Desenvolvimento Educacional
PSS	Processo Seletivo Simplificado
QPM	Quadro Próprio do Magistério
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEED/PR	Secretaria Estadual de Educação do Estado do Paraná
SIMARE	Sistema Municipal de Avaliação do Rendimento Escolar de Curitiba
SME	Secretaria Municipal de Educação
RMC	Região metropolitana de Curitiba
RIT	Regime Integrado de Trabalho
UERJ	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UTP	Universidade Tuiuti do Paraná

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	16
2. CARACTERIZAÇÃO DA ÁREA DE ESTUDO: DADOS DA REGIONAL CIC ...	28
3. A ORGANIZAÇÃO SOCIOESPACIAL DA CIDADE DE CURITIBA E OS REFLEXOS NA EDUCAÇÃO DA METRÓPOLE	33
3.1. METRÓPOLES, METROPOLIZAÇÃO, CENTRO E PERIFERIA: REFLEXÕES INICIAIS NECESSÁRIAS.....	33
3.1.1. As Periferias Segregadas e a Educação nas/das Periferias	48
3.2. ORGANIZAÇÃO ESPACIAL DA CIDADE E DAS PERIFERIAS.....	57
3.2.1. O Planejamento Urbano e as Tipologias Socioespaciais em Curitiba .57	
3.2.2. A Relação entre a Segregação Socioespacial e a Educabilidade	74
3.2.3. Práticas Pedagógicas e os Conceitos Socioespaciais	88
3.2.4. Educação socioespacial e a Geografia de Oportunidades	94
4. PROCEDIMENTOS TEÓRICOS-METODOLÓGICOS	99
5. APRESENTAÇÃO DOS DADOS E ANÁLISE DOS RESULTADOS	105
5.1. CONHECENDO AS ESCOLAS POR MEIO DO ROTEIRO DE VISITA: APROXIMAÇÕES DAS REALIDADES VIVIDAS E SOCIOESPACIAIS	105
5.1.1. Universidade Vai à Escola: Aproximação, Convivência e Repercussão da Realidade Escolar	119
5.1.2. Questionários com os Professores: Conhecendo as Escolas, os Professores e os Alunos	141
5.1.3. Entrevista com os Professores das Escolas: O Que Eles Dizem?	155
5.1.4. Questionários com os Moradores: Relação Comunidade e Escola ...	172
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	178
REFERÊNCIAS.....	185
APÊNDICES.....	195
ANEXOS	207

1. INTRODUÇÃO

Em todo o país, nos estados e nos municípios brasileiros dúvidas semelhantes assolam professores, funcionários e todos envolvidos e preocupados com os processos educacionais em curso. Existem muitas diferenças no que se refere a educação em nosso país, diferenças entre a educação pública e privada, entre as regiões, entre os municípios, e mesmo entre os bairros e comunidades dos municípios, ou seja, as diferenças se dão em variadas escalas espaciais.

No Brasil há uma busca incessante pelas estruturas urbanas das metrópoles, por apresentarem, de modo geral, maior oferta de serviços essenciais, como: saúde, educação, lazer e postos de trabalhos. Muitas pessoas procuram os grandes centros urbanos em busca de melhores oportunidades nas condições econômicas, o que atrai grandes contingentes populacionais, promovendo a concentração de pessoas em determinadas áreas urbanas, em especial nas metrópoles brasileiras das diferentes regiões do país. No entanto, a falta de planejamento que atenda adequadamente todos os habitantes dos municípios e de políticas públicas de inclusão social, que são históricas no Brasil, fazem com que essas populações acabem marginalizadas com subempregos e vivendo em ocupações irregulares, em aglomerados subnormais e nas periferias das grandes metrópoles brasileiras.

Segundo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o Brasil possui 5.570 municípios, mais da metade da população brasileira (56,4%, ou seja, 116,1 milhões de habitantes) vivem em apenas 5,5% dos municípios, o que corresponde a 309 municípios, sendo aqueles com mais de 100 mil habitantes (IBGE, 2016)¹. Dos 399 municípios paranaenses, a capital Curitiba conta com 1.893.997 habitantes, sendo a oitava capital mais populosa do Brasil. A cidade de Londrina (norte do Paraná) conta com 553.393 habitantes, equivalendo ao décimo oitavo município com mais de 500 mil habitantes. A Região Metropolitana de Curitiba abrange 29 municípios, a qual ocupa a nona posição com 1,7% da população total com aproximadamente 3.737.894 habitantes (IBGE, 2016).

Para Firkowski e Moura (2014), as transformações socioespaciais nas metrópoles, incluindo também Curitiba, estão associadas a diversos aspectos da

¹ Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/9497-ibge-divulga-as-estimativas-populacionais-dos-municipios-em-2016.html>
Acesso em: 15/07/2017.

metropolização que devem ser levados em conta, como: a infraestrutura das cidades, dos bairros, dos serviços públicos, das escolas, do crescimento e a expansão das cidades sobre o espaço rural, o que contribui para o aumento das áreas periféricas, e que pode causar cada vez mais a exclusão de determinados grupos sociais.

Nas periferias do município de Curitiba e em alguns municípios da Região Metropolitana de Curitiba, conurbados a capital, os problemas são mais visíveis e acentuados por concentrarem grandes contingentes populacionais e numerosas áreas com ocupações irregulares. São nestas áreas, onde ocorrem maiores problemas relacionadas a precária infraestrutura urbana, como por exemplo, a concentração de favelas, dificuldade na mobilidade urbana, a falta de segurança e saneamento ambiental, entendido como, falta de esgotamento sanitário, lixo acumulado nos logradouros, enchentes, entre outros. Isso se deve à falta histórica de políticas públicas relativas ao acesso à moradia da população de baixa renda.

Diante destas questões, cabe refletir sobre como se dá a organização da educação, assim como as práticas pedagógicas e os processos de ensino e aprendizagem dos alunos que frequentam as escolas e vivem em áreas periféricas. Uma vez que, de modo geral os dados educacionais apresentam resultados aquém dos desejados e ou projetados pelos municípios e estado, em especial nos anos finais do Ensino Fundamental I e II, assim como, no Ensino Médio.

Além disso, ao analisar os dados de matrículas, no Censo Escolar² do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), observou-se que no município de Curitiba existe diminuição das matrículas nos anos finais, tanto do Ensino Fundamental II, com menos de 2.317 estudantes no 9º ano, como no Ensino Médio, com 7.460 estudantes a menos matriculados no 3º ano, no ano de 2015 (INEP, 2015). Deste modo, se faz necessário aprofundar os conhecimentos a partir de dados oficiais, como os: da Prova Brasil, das matrículas no Censo Escolar³ e dos resultados do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)⁴ para o município de Curitiba.

² Disponível em: < <http://inep.gov.br/censo-escolar>> Acesso em: 04/05/2017.

³ O Censo Escolar é o principal instrumento de coleta de informações da educação básica e o mais importante levantamento estatístico educacional brasileiro nessa área. A coleta de dados das escolas tem caráter declaratório e é dividida em duas etapas. A primeira etapa consiste no preenchimento da Matrícula Inicial, quando ocorre a coleta de informações sobre os estabelecimentos de ensino, turmas, alunos e profissionais escolares em sala de aula. A segunda etapa ocorre com o preenchimento de informações sobre a Situação do Aluno, e considera os dados sobre o movimento e rendimento escolar dos alunos, ao final do ano letivo. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/quest/censo-escolar>> Acesso em: 04/05/2017.

⁴ O Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) tem como finalidade principal a avaliação do desempenho escolar e acadêmico ao fim do Ensino Médio. Qualquer pessoa pode fazer o Enem, entretanto,

Relacionar o desempenho escolar com questões referentes a moradia pode ser, para muitos, considerado complexo. No entanto, são questões que estão associadas a outros problemas que podem afetar o ensino e aprendizagem de muitos estudantes, os quais vivem em áreas com determinadas condicionantes, como, por exemplo, nas tipologias socioespaciais definidas como médio e popular operário de Curitiba e dos municípios da Região Metropolitana de Curitiba.

Quando se enfoca a questão do ensino e aprendizagem e as oportunidades educacionais, não se podem deixar de lado as relações entre a comunidade-escola que permeiam a educação pública. A escola é o local onde se desenvolvem várias atividades de formação e construção dos sujeitos, é um espaço social e de convivência, que muitas vezes, não busca saber da realidade vivida do aluno, assim, a função social da educação, que também é conhecer o entorno da escola, a comunidade, de onde vêm os alunos e quais inquietações eles trazem, por vezes, são esquecidas.

A escola como espaço concreto e social é o lugar de convívio, de informações, de compartilhamentos e trocas de experiências. Para Bollnow (2008, p. 11) o “espaço concreto, é vivenciado e vivido pelo homem”, sendo assim, são nas diversas dimensões do espaço que se estabelecem as relações sociais, psicológicas, econômicas, culturais, e outras, dos diversos grupos sociais. Portanto, ao se compreender os espaços escolares como sociais e relacionais, entende-se melhor o mundo e nossa condição no mundo.

Deste modo, uma educação socioespacial, como a discutida por Silva (2012), pode desvendar as condições sociopolíticas, socioeconômicas e socioculturais em que vivem alunos, pais, famílias e professores. Assim, o trabalho educativo e a formação do professor deveriam partir de uma perspectiva crítica e inovadora, na qual, a escola e os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem estejam atentos ao trabalho pedagógico, a realidade socioespacial do aluno e o entorno social da escola trabalhando conteúdos que tratem de conceitos relacionados ao pertencimento comunitário, da realidade vivida e da identidade cultural dos alunos e da comunidade escolar. Comunidade é entendida aqui como mencionado por Bauman (2003, p.10),

participantes com menos de 18 anos no primeiro dia de realização do Exame que concluirão o Ensino Médio após o ano letivo de 2017, os chamados treineiros, podem usar o resultado somente para uma autoavaliação de conhecimentos. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/quest/enem>> Acesso em: 04/05/2017.

em sua obra *“Comunidade, a busca por segurança no mundo atual”*, na qual o autor discute o sentido de “liberdade, também chamada “autonomia”, “direito à autoafirmação” e “à identidade”.

A questão essencial é relacionar e articular as vozes das comunidades, em especial das periferias, estabelecendo uma proximidade e buscando vínculos e alternativas para o desenvolvimento do trabalho educativo e das práticas pedagógicas na escola. Deste modo, o conhecimento e a formação socioespacial, possibilitam apreender e compreender a realidade vivida da comunidade-escola, construindo e melhorando as práticas pedagógicas, proporcionando conhecimento concreto da realidade na comunidade e para ela.

Diante do discorrido, alguns questionamentos surgem: Quais são as áreas periféricas do município de Curitiba? Como são as escolas que se localizam nestes territórios? Os professores que atuam nestas localidades conhecem e/ou reconhecem as realidades enfrentadas por seus alunos cotidianamente? Quais são as práticas pedagógicas necessárias para estimular o processo de ensino e aprendizagem de alunos que vivem em cotidianos periféricos nos quais as moradias são irregulares e, de modo geral, precárias e insalubres?

Para responder a estes questionamentos, inicialmente fez-se um levantamento de dados e uma pesquisa de campo a fim de verificar quais são os contextos periféricos, com maiores números de ocupações irregulares no município de Curitiba e quais são as escolas que atendem crianças e jovens dessas comunidades. A partir da referida pesquisa, definimos como área de estudo a Regional da Cidade Industrial de Curitiba (CIC), uma vez que detectada, a partir de dados publicados no levantamento técnico intitulado como *“A Cidade Que Queremos”* do Instituto de Pesquisa Planejamento Urbano de Curitiba, IPPUC (2014), que a referida regional possui um número significativo de ocupações irregulares e um alto índice populacional, mais de 171.480 habitantes, e uma concentração significativa de 84,90% de crianças atendidas nas escolas públicas municipais.

A partir do que foi descrito até aqui, definiu-se como objetivo geral, analisar como se dão as práticas pedagógicas em duas escolas da Regional da Cidade Industrial de Curitiba. Para tanto, os objetivos específicos são:

- a) Identificar as condições socioespaciais e educacionais de crianças e adolescentes da regional CIC do município de Curitiba;

- b) Analisar nas escolas selecionadas, que atendem alunos que vivem em contextos de vulnerabilidade, se as práticas pedagógicas contribuem para discutir a realidade vivida pelos alunos e suas famílias;
- c) Avaliar como professores que atuam nestas escolas compreendem e tratam pedagogicamente as situações adversas enfrentadas por alunos e de suas famílias.

A decisão de estudar as práticas pedagógicas dos professores em duas escolas, que possuem dualidade administrativas e podem ser consideradas periféricas no município de Curitiba, ocorreu a partir do grupo de estudo, no qual se discute a espacialidade da educação, através da produção de artigos coletivos denominados “*A Produção de Sentido na Educação das Periferias*”⁵, e “*A Periferia na Educação de Curitiba e a Produção de Sentido na Educação*”⁶. Para a produção dos referidos artigos foram necessários estudos de vários autores que atuam no Observatório das Periferias e no Observatório das Metrôpoles, os quais discutem vários aspectos educacionais relacionados as áreas periféricas das metrôpoles. Dessa maneira, foi necessário coletar e analisar vários dados sobre o município de Curitiba e sua Região Metropolitana.

A partir das inquietações surgidas com os referidos estudos, a pesquisa possui relevância pessoal e profissional, uma vez que, a pesquisadora atua como professora de Geografia no município de Curitiba, na Educação Básica na Rede pública e privada de ensino, e vem repensando sua prática pedagógica desde sua formação inicial, no ano de 2008, como licenciada em Geografia e decorre trabalhando com as mais variadas realidades escolares, incluindo escolas localizadas em áreas periféricas. Deste modo, busca-se reconstruir, expandir e aprofundar os conhecimentos adquiridos na formação acadêmica inicial, de forma a aprofundar os conhecimentos para contribuir em sua prática docente, com alunos dos diferentes contextos socioespaciais.

⁵ O referido artigo foi apresentado e publicado no XXI Seminário Internacional de Educação SIEDUCA, "A Escola já não é a mesma: novos tempos, novos paradigmas" em 2016 – no evento teve-se à oportunidade de entender a relevância dessas discussões ainda pouco debatidas no âmbito educacional. Informações disponíveis em: <http://www.sieduca.com.br/> Acesso em: 25/05/2017.

⁶ O artigo é um aprofundamento do primeiro artigo que foi publicado no XXI Seminário Internacional de Educação SIEDUCA, e foi apresentado no EDUCERE – Congresso Nacional de Educação, no IV Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação “Formação de professores: Contextos, sentidos e prática” em 2017. Informações disponíveis em: <http://educere.pucpr.br/> Acesso em: 19/09/2017.

Outra razão para o desenvolvimento da pesquisa nesta temática foi justamente o desconhecimento sobre o município de Curitiba. A pesquisadora vem de um município do interior de Santa Catarina, desconhecia os vários contextos desiguais, a proporção de áreas periféricas e as ocupações irregulares de Curitiba. Assim, a partir dos estudos realizados sobre Curitiba, o desconhecimento e as possibilidades de novos aprendizados, sentiu-se a necessidade de reformulação do projeto inicial para o ingresso no Programa de Mestrado em Educação na Universidade Tuiuti do Paraná (UTP), visto que poucas são as discussões que se voltam para a temática na educação, envolvendo as periferias do município de Curitiba, uma vez que, ao longo dos anos vem se construindo representações sobre a excelência e a qualidade da educação municipal em Curitiba.

A pesquisa também possui relevância social, uma vez que ao se analisar os dados sobre os anos finais do Ensino Fundamental I e II e Ensino Médio, verifica-se que são nestas etapas de ensino que ocorrem a maior taxa de abandono escolar, distorção série-idade, reprovação e desistência escolar. Desse modo, ao pesquisar a influência dos fatores socioeconômicos e socioespaciais e como estes podem influenciar no baixo desempenho dos estudantes, acredita-se que quando os professores conhecem a história de vida de seus alunos, suas moradias e os contextos sociais em que vivem, os mesmos são capazes de contribuir efetivamente e satisfatoriamente para melhorar o desempenho escolar e conseqüentemente o entendimento sobre às condições de vida desses estudantes.

Outro aspecto importante é quanto a originalidade da pesquisa para o município de Curitiba, e a (in)visibilidade social das periferias urbanas. Constatou-se por meio de levantamento realizado no banco de teses da Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior/Ministério da Educação e Cultura - CAPES/MEC⁷, no qual, se encontrou apenas quatro dissertações que se relacionam com a temática da pesquisa, ou seja, as áreas periféricas, educação e as práticas pedagógicas.

No levantamento realizado foram selecionados descritores de acordo com o tema, e poucas pesquisas foram encontradas que discorressem especificamente

⁷ Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior é o órgão do Ministério da Educação responsável pelo reconhecimento e a avaliação de cursos de pós-graduação stricto-sensu (mestrado profissional, mestrado acadêmico e doutorado) em âmbito nacional. Disponível em: <http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/#/>. Acesso em: 17/03/2017.

sobre o estudo em Curitiba. Ao analisar os resumos, verificou-se que apenas três pesquisas corroboram efetivamente. No Quadro 1, organiza-se o levantamento realizado a partir de seus descritores.

Deste modo, entende-se que é importante aprofundar os estudos relacionados à educação nas periferias, uma vez que ainda são poucos os estudos que abordam a situação educacional das práticas pedagógicas em áreas periféricas de Curitiba.

No

Quadro 2 pode-se observar os títulos que mais se aproximam da temática da pesquisa, sendo que as teses e dissertações encontradas tratam da periferia, da educação e da segregação socioespacial, mas de forma isolada.

Quadro 1 – Levantamentos de teses e dissertações relacionadas ao tema da pesquisa.

Descritores	Quantidades	Utilizada para área de estudo
Áreas periféricas	239	1
Educação e periferia	3	0
Escolas periféricas	14	0
Periferia de Curitiba	15	1
Segregação socioespacial	292	1
Comunidade-escola	51	1
Práticas pedagógicas na periferia	0	0
Práticas pedagógicas na escola	20	0
Total de Resumos analisados	30	4

Fonte: autora (2017).

Quadro 2 – Dissertações que se aproximam com o objeto de estudo.

Título das teses e dissertações	Autor	Instituição/Ano
Das Margens ao Centro Histórico: Patrimônio e Turismo na Perspectiva dos Moradores das Áreas Periféricas na Cidade de Goiás – Goiás	OLIVEIRA, Marcelo Lury de	UFG – 2014
Periferias Segregadas, Segregação nas Periferias: Por uma Análise das Desigualdades Intraurbanas no Município de São Gonçalo, RJ	GONÇALVES, Thiago Giliberti Bersot.	UFRJ – 2012
Diretor e Comunidade na Construção da “Boa Escola”: Desafios a Enfrentar	DIAS, Tânia Vieira.	UCS – 2006
Vivendo às Margens: Habitação de Interesse Social e o Processo da Segregação Socioespacial em Curitiba	CARVALHO, André de Souza.	UFSC – 2014

Fonte: autora (2017).

A dissertação de Oliveira (2014), intitulada como “*Das Margens ao Centro Histórico: Patrimônio e Turismo na Perspectiva dos Moradores das Áreas Periféricas*”

na Cidade de Goiás – Goiás”, teve como objetivo analisar os usos, sociabilidades e manifestações reproduzidas pelos moradores das áreas periféricas nos espaços patrimonializados e turistificados do centro histórico da Cidade de Goiás. A metodologia utilizada foi a pesquisa no campo da antropologia urbana, com foco central no método etnográfico, por meio da observação participante. Os resultados partiram da interpretação e (re)apresentação com os moradores das áreas periféricas, os “lá de cima”, os moradores atravessam essas fronteiras socioespaciais e usam e se apropriam, cotidiana e extraordinariamente, das ruas, becos, praças, comércio, igrejas, museus e demais espaços patrimonializados do centro histórico, seja para reproduzir alguma prática cultural e religiosa ou para operacionalizar e oxigenar o mercado turístico empreendido neste “pedaço” patrimonializados da Cidade de Goiás.

A dissertação de Gonçalves (2012), intitulada como “*Periferias Segregadas, Segregação nas Periferias: Por uma Análise das Desigualdades Intraurbanas no Município de São Gonçalo, RJ*”, teve como objetivo geral investigar a desigualdade e o processo de segregação socioespaciais observados na Região Metropolitana do Estado do Rio de Janeiro, tendo como recorte espacial privilegiado de análise o município periférico de São Gonçalo. A metodologia da pesquisa se deu a partir das análises espaciais e os resultados representam um convite à compreensão sobre as principais abordagens acerca do espaço geográfico, assim como, do entendimento do urbano enquanto locus da produção humana, das relações sociais e das desigualdades na cidade capitalista e, principalmente, no entendimento sobre as recentes mudanças no processo urbano periférico.

A dissertação de Dias (2006), intitulada “*Diretor e Comunidade na Construção da ‘Boa Escola’: Desafios a Enfrentar*”, teve como objetivo geral identificar se o diretor vem atuando segundo o novo modelo de gestão democrática, no que se refere às múltiplas relações com a comunidade, e se a sua administração vem possibilitando a construção de uma escola de qualidade, uma “boa escola”. A pesquisa contribuiu para a análise da gestão nas escolas estaduais de São Paulo, um desafio para educadores que diante das mudanças propostas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação n. 9394/96 e das políticas educacionais, que devem rever suas práticas, buscando alternativas organizacionais com a participação da comunidade escolar. Os resultados da pesquisa apontam para a necessidade de democratização das relações administrativas no interior da escola e da articulação com a comunidade, por meio, da fala de pessoas que integram com o cotidiano escolar.

A dissertação de Carvalho (2014), intitulada como “*Vivendo às Margens: Habitação de Interesse Social e o Processo da Segregação Socioespacial em Curitiba*”, teve como objetivo principal revelar, por meio da localização dos empreendimentos destinados à habitação de interesse social, a maneira pela qual, historicamente, tem-se reforçado o processo de segregação socioespacial em Curitiba, contribuindo para o acirramento da conformação de uma dualidade urbana, que contrapõe um espaço central e valorizado, habitado por uma elite, as regiões periféricas distantes tanto fisicamente quanto socialmente das benesses urbanas, habitadas predominantemente por estratos sociais e econômicos menos favorecidos.

A metodologia adotada para esta pesquisa inicialmente foi bibliográfica, levantando e identificando as obras e autores que trataram criticamente o planejamento urbano de Curitiba, da questão habitacional, da “evolução urbana” e da questão das diferenças sociais, espaciais e educacionais da cidade. Utilizou-se para tanto, dados históricos das políticas e dos investimentos habitacionais em Curitiba desde a década de 60.

Considerando os dados mencionados, observa-se que, embora tenham sido encontradas algumas obras que trazem contribuições para o campo de estudo, nenhuma pesquisa apresenta dados específicos sobre a educação nas periferias de Curitiba relacionadas a integração comunidade-escola. Um dos diferenciais desta pesquisa, foi um curso de extensão realizado nas escolas pesquisadas, o qual, teve o intuito de conhecer a realidade socioeconômica da comunidade-escola, a vizinhança e as práticas pedagógicas dos professores. Esses fatores objetivaram aproximar a pesquisadora do contexto estudado, assim como, contribuir com a formação de professores e alunos, a partir da participação e contribuição de professores doutores pesquisadores, alunos do Programa de Pós-Graduação em Educação e alunos do curso de graduação em Pedagogia da Universidade Tuituti do Paraná

Ao analisar os dados das escolas participantes da pesquisa, optou-se por verificar questões educacionais como: distorção série-idade, reprovação, desistência escolar, localização socioespacial e a relação comunidade-escola. Alguns autores subsidiaram a pesquisa, como Bruel *et al.* (2014) e Deschamps (2014), pois tratam sobre as tipologias socioespaciais, dos aglomerados subnormais e das oportunidades educacionais no município de Curitiba. Corrêa (1989, 1995) discute o espaço e as áreas segregadas das cidades. Firkowski e Moura (2014) apresentam reflexões sobre as transformações socioespaciais que evidenciam a segregação residencial

associado ao baixo desempenho escolar. Kaztman (2005), trata da segregação urbana levando em consideração a família, o bairro e a escola no contexto das áreas de vulnerabilidade social. Almeida (2017), aborda a localização socioespacial e a necessidade de relacionar fatores internos e externos às escolas. Carvalho (2014), demonstra o processo de segregação socioespacial nas margens de Curitiba. Soto (2008) e Sobreira (2010) contribuem para compreender os conceitos de periferia e centro periférico. López (2008) discute o conceito de educabilidade. Silva (2012) contribui com as discussões sobre formação e educação socioespacial e Franco (2015, 2016) conduz reflexões sobre as práticas pedagógicas e a importância do ensinar e aprender.

A pesquisa está organizada em cinco capítulos. O capítulo dois apresenta informações geográficas caracterizando a área de estudo, além de apresentar dados educacionais, sociais e econômicos da Regional CIC, em especial do Bairro Augusta, onde a pesquisa ocorreu em duas Escolas com dualidade administrativa (Colégio Estadual e Escola Municipal).

O capítulo três é dedicado a revisão da literatura com embasamento teórico dos principais conceitos a serem trabalhados, como: espaço urbano, metropolização, segregação socioespacial, periferia e centro histórico da cidade. Destacando as áreas periféricas relacionando-as com a Educação. Este capítulo também apresenta reflexões sobre a organização espacial de Curitiba, buscando apresentar ao leitor a construção da representação da capital ecológica, da cidade modelo considerada como de primeiro mundo, para a cidade que contém em seu território diversas tipologias socioespaciais, e como a segregação residencial pode afetar os processos de ensino e aprendizagem nas regionais, nos bairros, nas comunidades e nas escolas refletindo sobre as práticas pedagógicas e os fundamentos da Educação Socioespacial.

O capítulo quatro aponta os encaminhamentos teóricos - metodológicos utilizados para compreender como se dão as práticas pedagógicas em um Colégio Estadual e em uma Escola Municipal, tomando como referência o contexto, a localização e caracterização da área da pesquisa. Descrevendo o desenvolvimento da pesquisa, a partir da autorização nos órgãos competentes e da trajetória percorrida pela pesquisadora. Todos os instrumentos da pesquisa, buscaram responder os objetivos definidos na pesquisa, assim como, estabelecer relações com a comunidade e com os profissionais das escolas participantes.

O capítulo quinto apresenta os dados coletados e as análises dos resultados a partir dos instrumentos de pesquisa como: o roteiro de visita às instituições, curso de extensão, aplicação dos questionários com professores, roteiro de entrevistas com os professores e moradores, pesquisa de campo e observação.

Por fim, apresenta-se as considerações finais, na qual, a partir dos achados da investigação, espera-se que seja possível contribuir para que novas pesquisas possam aprofundar e discutir a importância dos profissionais da educação e a aproximação da realidade vivida dos alunos, a partir de seus territórios, buscando maior integração entre a comunidade-escola, com o intuito de contribuir com discussões e conteúdos que empoderem as comunidades, alunos e professores a reclamar dos direitos básicos relacionados à educação e a cidade.

O resumo do desenvolvimento da pesquisa, pode ser observado no mapa mental apresentado na Figura 1.

Figura 1 – Mapa mental da pesquisa (resumo)



Fonte: autora (2017).

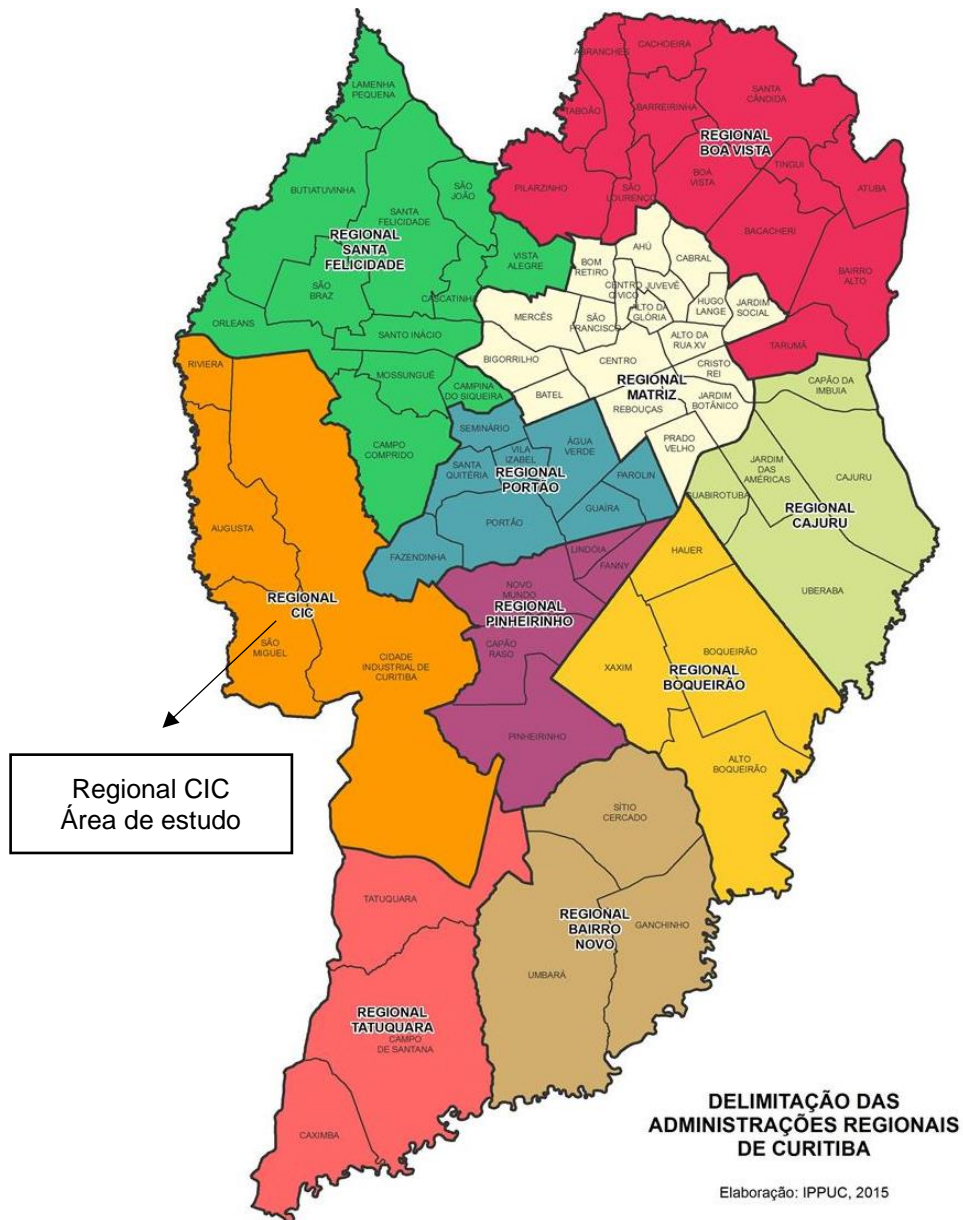
2. CARACTERIZAÇÃO DA ÁREA DE ESTUDO: DADOS DA REGIONAL CIC

Este capítulo tem como objetivo conhecer a área de estudo, as informações geográficas, a localização socioespacial da regional CIC e conseqüentemente o bairro Augusta, na qual as escolas se localizam, buscando refletir sobre os dados da Educação Básica. A regional CIC está localizada à oeste do município de Curitiba limitando-se com os bairros Orleans, Campo Comprido, Fazendinha, Novo Mundo, Capão Raso, Pinheirinho e Tatuquara, também fazendo divisa com os municípios de Campo Largo e Araucária. Essa regional está dividida em quatro bairros, ambos possuem ocupações irregulares: Augusta, Riviera, Cidade Industrial (CIC) e São Miguel. Os bairros de Curitiba estão divididos por regionais, os quais podem ser visualizados na Figura 14.

Para Bruel *et al.* (2014, p.320), “a divisão do território de acordo com a tipologia socioespacial identifica certo grau de segregação interna da cidade, que pode ser verificado também na distribuição de oportunidades educacionais”. Assim, o critério de seleção da regional a ser estudada também foi por possuir um contingente populacional, definido pelas autoras como sendo a tipologia popular operário e médio. Nesta regional, percebe-se a presença de ocupações irregulares e aglomerados caracterizados como subnormais.

A opção do núcleo regional, também ocorreu devido a disparidade verificada nos resultados apresentados no IDEB, na Prova Brasil, no ENEM, na situação da escola referente a meta do IDEB divulgados pelo INEP (2015) e por autores, como Deschamps (2014) e Bruel *et al.* (2014), que apresentam dados refletindo sobre as oportunidades educacionais e o estudo das tipologias socioespaciais para o município de Curitiba e áreas metropolitanas.

Figura 2 – Delimitações das administrações Regionais de Curitiba.



Fonte: IPPUC (2015), adaptado pela autora (2016).

Após a definição da regional, realizou-se um levantamento no banco de dados do INEP (2017) e verificou-se dados para 44 escolas localizadas na regional CIC. Com base nestes resultados, identificou-se duas escolas com os níveis baixos de desempenho educacional pertencentes aos bairros de abrangência desta regional. Em função dos baixos índices educacionais encontrados, optou-se por realizar a pesquisa em uma escola da Rede Estadual e outra da Rede Municipal, sendo ambas localizadas na Vila Augusta, as escolas se localizam no mesmo espaço físico e apresentam dualidade administrativa, a estrutura das escolas funcionam da seguinte

forma: o Colégio Estadual atende os alunos no período matutino e a Escola Municipal atende os alunos no período vespertino.

Observando a Figura 3, está demonstrada os bairros pertencentes a regional, sendo subdividida em 4 bairros, também aponta-se a localização das duas escolas pesquisadas no Bairro Augusta.

Figura 3 – Divisão territorial da CIC, por bairros de abrangência.



Fonte: IPPUC (2014), adaptado pela autora (2016).

Segundo o IPPUC (2014), a regional CIC tem uma população de 171.380 habitantes, mais do que muitos municípios paranaenses, correspondendo a 9,79% do total do município. A população está subdividida da seguinte forma: 41.083 crianças (entre 0 a 14 anos), 48.262 jovens (entre 15 a 29 anos), 69.471 adultos (entre 30 a 59 anos) e 12.564 habitantes acima de 60 anos. O total de habitantes pertencente ao bairro Augusta é de 6.598 habitantes – mais do que outros municípios brasileiros.

Em relação ao Censo Escolar, segundo dados do INEP (2015), o Colégio Estadual participante da pesquisa conta com 115 matrículas do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental II, e 89 matrículas no 1º ao 3º ano do Ensino Médio. Sobre a infraestrutura, esta escola possui 29 funcionários e contabiliza 20 computadores com internet para uso dos alunos e cinco para uso administrativo. Essas informações

divergem das coletadas na pesquisa de campo, uma vez que os computadores não têm acesso à internet e o número de matrículas é menor, totalizando 112 alunos.

A Escola Municipal participante da pesquisa contabiliza 110 matrículas no 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental I, com quadro funcional de 21 colaboradores. Essa escola contém 18 computadores com acesso à internet para uso dos alunos e três para uso administrativo. Novamente, essas informações divergem dos dados coletados durante a pesquisa de campo, pois os computadores não têm acesso à internet, o número de matrículas é maior (185 matrículas) e o número de funcionários é menor (11 funcionários).

A Cidade Industrial de Curitiba teve sua área e forma espacial transformada e desapropriada para a instalação de indústrias e o desenvolvimento da economia em meados da década de 1980. Para viabilizar o desenvolvimento econômico e industrial do bairro CIC, houve a necessidade construir, desapropriar e efetivar uma área urbana para investimentos industriais.

Contudo, entre a concepção dessa nova área de uso predominantemente industrial e sua efetivação, passaram-se alguns anos – apenas em 1973 é que a área escolhida foi declarada como de utilidade pública para fins de desapropriação, bem como foi formulada a proposta de implantação do que passou a ser denominado Cidade Industrial de Curitiba (CIC) (FIRKOWSKI, 2009, p. 163).

Em razão dessa industrialização no bairro Cidade Industrial de Curitiba, houve um aumento populacional e, por consequência, o número de moradias cresceram e a ocupação do espaço deu-se de forma desordenada e irregular em diversos pontos da regional, assim como, em toda cidade de Curitiba. Segundo Moura e Komin (2009, p. 100), “houve a ocupação do espaço de forma desordenada e irregular em diversos lugares da cidade (ex: CIC, Bolsão Sabará), pois não houve uma política pública de habitação”. A expansão urbana nas áreas periféricas se deu nas margens das áreas metropolitanas, sendo que muitas famílias ainda esperam por habitação.

Ao longo da pesquisa de campo foi possível perceber as áreas de ocupações irregulares que estão no entorno das escolas pesquisadas. Os dados de habitação, educação e segurança são do IPPUC (2015) intitulado “*Nosso Bairro/Augusta*”⁸ revela que o bairro Augusta conta com 2.152 unidades, 6.598 habitantes e com duas ocupações irregulares.

⁸ Mais informações disponíveis em: < <http://www.ippuc.org.br/nossobairro/anexos/68-Augusta.pdf>> acesso em: 14/05/2018.

Para a educação e alfabetização, segundo IPPUC (2015), o IDEB observado em 2011, foi 5,5 para o desempenho em Português e Matemática. A distorção idade-série são as seguintes: 15,2% para o Ensino Fundamental I e II. É no bairro Augusta que 50,56% das crianças são atendidas nas escolas municipais entre 6 a 10 anos. Sobre a segurança, as ocorrências registradas em 2010, são 30,31 homicídios e 45,47 de ocorrências gerais (homicídios, suicídios, confronto com a polícia, latrocínio e lesão corporal sem morte).

A regional Cidade Industrial de Curitiba, segundo dados do Ippuc (2014) apresenta o seguinte panorama sobre a educação: 84,90% das crianças são atendidas em escolas públicas e municipais, sendo que o maior percentual de crianças em escolas públicas é no bairro da Cidade Industrial, com 89,75% das crianças. Sobre a segurança, o bairro da Cidade Industrial conta com número elevado de ocorrências de homicídios dolosos, total de 109 no ano de 2012 concentrando a faixa etária de adultos entre 25 a 59 anos com 50% das ocorrências e jovens entre 15 a 24 anos com 41% dos homicídios.

Para respaldar os dados da violência em Curitiba e na regional em foco, fizemos uma rápida busca por notícias sobre a violência em Curitiba, e, no jornal Tribuna do Paraná⁹ (2018), os bairros da Cidade Industrial, Tatuquara e Sitio Cercado são os mais violentos e conta com o número elevado de ocorrências de homicídios dolosos, “juntos os três bairros responderam por 33% dos homicídios na cidade”, em 2017 a Cidade Industrial, Tatuquara e Sitio Cercado somaram 124 homicídios e 2 latrocínios, segundos dados da Secretária de Segurança Pública do Paraná SESP-PR divulgados pelo jornal.

Portanto, por meio dos dados do IPPUC (2014; 2015), sobre o Bairro Augusta e a Regional da Cidade Industrial de Curitiba, conclui-se que na Regional da CIC situam-se grandes áreas de ocupações irregulares classificados nas seguintes categorias: assentamentos e loteamentos clandestinos, sendo apenas 3 loteamentos clandestinos em regularização. A ocupação urbana da Regional CIC é determinada pela existência de ocupações irregulares desprovidas de infraestrutura básica, em áreas de riscos, alternado entre barracões industriais e conjuntos habitacionais, no tipo popular e médio.

⁹ Mais informações disponíveis em : < <http://www.tribunapr.com.br/noticias/seguranca/lista-de-bairros-mais-violentos-de-curitiba-e-liderada-pela-cic/>> acesso em: 14/05/2018.

3. A ORGANIZAÇÃO SOCIOESPACIAL DA CIDADE DE CURITIBA E OS REFLEXOS NA EDUCAÇÃO DA METRÓPOLE

A construção do embasamento teórico buscou explicitar como se dá a organização espacial dos municípios e quais os reflexos possíveis na educação, em especial a educação das e nas periferias. Para tanto, se faz necessário discutir os conceitos de centro e periferia¹⁰, pois esses são essenciais, para que se possa refletir como são ofertadas as oportunidades educacionais na metrópole curitibana e, assim, entender alguns dados educacionais.

Os estudos buscaram subsídios teóricos em autores que participam do *Observatório das Metrôpoles*, do *Observatório das Periferias, das Favelas*, e do *Observatório da Educação*, assim como, do *Observatório da Cidade*. Esses observatórios contam com pesquisadores de Universidades de várias regiões do Brasil e da América Latina, os quais, contribuíram para o desenvolvimento da pesquisa.

3.1. METRÓPOLES, METROPOLIZAÇÃO, CENTRO E PERIFERIA: REFLEXÕES INICIAIS NECESSÁRIAS

Os municípios são organismos vivos e complexos, que pulsam de forma dinâmica, possuem histórias, costumes e tradições de suas populações e espaços diversos. A cidade é o lugar onde se dá uma série de processos sociais, com diversas funções e formas espaciais e cuja distribuição espacial constitui a própria organização urbana. Entre processos sociais e as formas espaciais aparece um conjunto de forças atuantes ao longo do tempo, postas em ação pelos diversos agentes modeladores que permitem localizações e realocações das atividades e da população da cidade, como já é mencionado por Côrrea¹¹ em 1989.

¹⁰ A origem etimológica do termo periferia encontra-se no latim *peripheria* embora tenha antecedentes na língua grega. O conceito refere-se àquilo que rodeia um determinado centro, como uma zona, um contorno ou um perímetro. São basicamente os arredores da cidade. Disponível em: <http://conceito.de/periferia> acesso em: 10/05/2017.

¹¹ A escolha de Corrêa (1989), se dá, pois, mesmo considerando que o autor, escreve no final dos anos oitenta, a atualidade de seus escritos, é mencionado ainda hoje, em diversos textos da área de geografia, do planejamento urbano, da arquitetura, entre outras. Portanto, é considerado um clássico, assim como, Kelvin Lynch (1982) sobre a imagem da cidade.

No livro intitulado “*A imagem da cidade*” de kelvin Lynch (1982), o autor releva aspectos da imagem da cidade, por meio das paisagens urbanas, explicando que cada cidade é uma construção no espaço. As cidades carregam uma imagem composta de sentimentos, memórias e significações, sequenciando ocasiões diferentes, traços das atividades e das pessoas que a compõem.

Lynch (1982, p. 17) menciona que para construir a imagem de uma cidade cada indivíduo cria e sustenta uma imagem a partir de um modelo e afirma que “ambientes diferentes impedem ou facilitam o processo de construção da imagem da cidade”. Assim, se as pessoas vivem em condomínios fechados de alto padrão desfrutam de um tipo de cidade, portanto, terão e falarão de uma imagem que construíram da cidade. Já as pessoas que vivem em áreas periféricas, em ocupações irregulares, terão e falarão de acordo com as situações vivenciadas nos seus cotidianos. Assim, a imagem da cidade se constrói a partir das relações vivenciadas nas diferentes espacialidades entre determinados grupos sociais.

A cidade pode ter várias imagens e, são analisadas dentro de três componentes mencionados por Lynch (1982, p. 18) “identidade, estrutura e significado”. A identidade de uma cidade não se dá pela igualdade e sim pela particularidade que cada cidade apresenta, como estrutura e organização do espaço, a partir de percepções e modelos concebidos, dos diferentes grupos sociais e indivíduos, organizações políticas, industriais, comerciais entre outros, que vão atribuindo diferentes significados a imagem da cidade. O autor também destaca os elementos urbanos da cidade como: as vias, os limites, os bairros, os cruzamentos e os elementos marcantes (edifícios, lojas, mercados...).

Para entender o crescimento urbano é necessário compreender o processo de desenvolvimento das cidades, em especial das metrópoles, por meio do processo de urbanização, de industrialização, da mecanização do campo, da rapidez e da intensidade do crescimento urbano-industrial, os quais, muitas vezes, são desordenados e outras vezes planejados para expansão das áreas urbanas, deslocando as populações mais pobres para áreas periféricas dos municípios.

As cidades foram se redesenhando após o processo de industrialização no século XVIII, na Inglaterra (Europa), expandindo-se para muitos países do mundo. No final do século XVIII, algumas cidades brasileiras reuniam um número considerável de população e, por volta do século XIX, conheciam-se algumas aglomerações

populacionais e alguns municípios brasileiros cresciam nitidamente, dando início o processo de metropolização.

Nos últimos decênios do século XIX e nos primeiros do século XX, a evolução demográfica das capitais estava, em muitos casos, sujeita a oscilações (ou conhecia crescimento relativamente lento) em determinados períodos intercensais, ao passo que a partir do fim da segunda guerra mundial dá-se um crescimento [...] (SANTOS, 1994, p. 24).

O crescimento urbano e populacional das cidades, guardadas as devidas proporções históricas, se desenvolveu devido à expansão do comércio, das lojas, dos supermercados, das indústrias e das funções administrativas públicas e privadas. Ocorreu também a expulsão da população do campo para as cidades em busca de melhores oportunidades de vida e de trabalho, o que intensificou o crescimento das cidades e o processo de urbanização. De modo geral, a falta de planejamento trouxe consequências que atingiram às populações mais pobres que muitas vezes, ficaram alijadas dos programas públicos de habitação.

Para Maricato (2013, p.16), o Brasil, juntamente com os demais países da América Latina, apresentou um intenso processo de urbanização no final do século XX. Algumas cidades brasileiras cresceram no mesmo ritmo que alguns países desenvolvidos, isto é, trata-se “de um gigantesco movimento de construção de cidade, necessário para o assentamento residencial” da população urbana nos bairros das cidades. Desse modo, o planejamento urbano foi se constituindo afetando as metrópoles e compartilhando os problemas sociais urbanos.

As transformações urbanas nas cidades ganharam forma a partir dos anos de 1940-1950, quando a industrialização prevaleceu no Brasil. Segundo Santos (1994, p. 27), houve crescimento e desenvolvimento das “atividades industriais, formação de um mercado nacional e a expansão do consumo ativando o processo de industrialização” e as cidades foram se tornando cada vez mais urbanizadas, nas quais, algumas metrópoles avançaram no dinamismo econômico, político e cultural potencializando e proporcionando a exclusão social de grande parcela da população para as margens e bordas da cidade.

O Geógrafo Milton Santos buscou explicar as transformações urbanas em 1994, no livro intitulado “A urbanização brasileira” quando instiga pesquisadores e estudantes a pensar sobre as cidades e o seu desenvolvimento urbano-espacial.

Como, nas cidades, vive a maioria dos brasileiros? Quais as suas condições de trabalho e não trabalho? Qual a sua renda? Que acesso têm aos benefícios da maternidade? Quais as suas carências principais? Como se distribuem, na cidade, as pessoas segundo as classes e os níveis de renda? Quais as consequências da marginalização e da segregação? Quais os problemas da habitação e da mobilidade, da educação e da saúde, do lazer e da seguridade social? Como definir os lugares sociais na cidade, o centro e a periferia, a deterioração crescente das condições de existência? (SANTOS, 1994, p. 10).

Os questionamentos do autor, trazem estímulos para que se construa relações entre a educação e as condições de existências, em especial nas áreas periféricas. As grandes cidades são conhecidas como polos, lugares e espaços de atração populacional, com as transformações urbanas, as cidades passaram a abrigar casas, condomínios, apartamentos, cortiços, favelas, bairros periféricos, áreas de ocupações irregulares e áreas subnormais, fato que é associado ao processo de urbanização e expansão das cidades, e conseqüentemente a organização e distribuição das escolas e dos professores, em distintas áreas da cidade.

No processo de urbanização, algumas cidades ao longo do tempo, buscaram destacar seus aspectos urbanísticos e de planejamento. Todavia, o planejamento, de modo geral, é seletivo, assim, alguns lugares das cidades foram construídos de forma planejada e outros foram sendo ocupados sem nenhum tipo de planejamento ou políticas de saneamento, habitação e segurança. Para Maricato (2013, p. 17), entre o final do século XIX e início do século XX “o urbanismo foi se desenvolvendo ‘a moda’ da periferia”, o tal “urbanismo moderno” no qual se embeleza as ruas e faz crescer o mercado imobiliário, ou seja, a cidade cresceu de forma eficiente aos interesses econômicos da elite hegemônica.

A partir da década de 80, a taxa de urbanização no Brasil apresentava mudanças, com o crescimento das metrópoles e das cidades de “porte médio que comportavam uma população entre 100 mil e 500 mil habitantes” (MARICATO, 2013, p. 25). Portanto, é notório que algumas metrópoles e regiões metropolitanas vivem uma nova fase da urbanização, considerando que as periferias cresceram mais do que algumas cidades brasileiras.

Neste contexto, sabe-se que isso ocorre no Brasil e em toda América Latina, provocando vários problemas típicos da falta de planejamento e gestão pública das cidades, que atendam às necessidades de suas populações. Das metrópoles brasileiras, as periferias que mais se expandiram entre 1991 e 1996 foram: “Belém, Curitiba, Belo Horizonte, Salvador e São Paulo” segundo dados mencionado por

Maricato (2013, p. 25), já as metrópoles são consideradas “cidades polos” de produção do espaço, porque assumem funções econômicas e apresentam, de modo geral, infraestruturas para sustentar suas regiões metropolitanas. Elas também, muitas vezes, assumem papéis de lugares privilegiados que se abastecem com aspectos sociais, econômicos, culturais e políticos.

Segundo Santos (1994), a metrópole passa a exercer novas funções de mundialização, ampliando as “relações sociais e econômicas” em torno das cidades, dos municípios e das áreas metropolitanas. No entanto, é preciso considerar o crescimento populacional e espacial das áreas metropolitanas por meio de dois elementos:

- a) São formadas por mais de um município, com o município núcleo – que lhes dá o nome – representando uma área bem maior que as demais;
- b) São objetos de programas especiais, levado adiante por organismos regionais especialmente criados, com a utilização de normas e de recursos em boa parte federais. São na verdade, regiões de planejamento, onde, todavia, o que é feito não atende à problemática geral da área, limitando-se a aspectos setoriais (SANTOS, 1994, p. 75-76).

Nessas áreas existe a concentração de municípios pequenos, médios e grandes com crescimento industrial, serviços e comércios especializados que se desenvolveram devido à metrópole, formando uma mancha espacial urbana. As metrópoles se configuram, no geral, por serem responsáveis por gerar uma grande dependência econômica, política, cultural e social dos municípios das áreas metropolitanas que gravitam ao seu redor. As metrópoles vêm crescendo, de modo geral, sem planejamento, o que faz com que se agravem os problemas urbanos sociais como: moradias precárias, favelas, cortiços, aglomerados subnormais, ocupações irregulares, ocupação desordenada, degradação ao meio ambiente, erosão, ausência de áreas verdes, poluição atmosférica, entre outros.

As cidades e as metrópoles vêm crescendo de forma espraiada, são dinâmicas e estão sempre em evolução e transformação. Para Moysés (2005, p. 323), os problemas socioeconômicos nas metrópoles e nas áreas metropolitanas são “violência, desemprego, precariedade no atendimento à saúde e a assistência social”, e também problemas relacionados às oportunidades educacionais. A tendência de as cidades expandirem-se é enorme e outros problemas urbanos sociais tendem a aparecer.

Em termos conceituais, segundo Moysés (2005, p. 344), a metropolização no Brasil é recente, pois “até os anos 1960 a população brasileira vivia majoritariamente na zona rural. A partir dos anos de 60 ocorre o ponto de inflexão, ou seja, reverte-se a curva demográfica em favor da população urbana”. Nesse contexto, destacam-se dois processos da metropolização, segundo Moysés (2005, p. 328): no primeiro momento, “os municípios-sede desaceleram o seu crescimento” e os “municípios da periferia crescem muito”. No segundo, “o crescimento urbano das metrópoles”, não segue as regras e as leis do planejamento urbano.

Para entender que as metrópoles estão no processo da metropolização, cabe ressaltar que as mesmas assumem o papel de coordenar e descentralizar informações para as cidades que giram ao seu redor, como o caso das regiões metropolitanas¹².

Diante do discorrido, cabe destacar que o conceito de metrópole é o mencionado por Giovannetti e Lacerda, os quais mencionam que:

Corresponde à cidade mãe; etimologicamente significa área organizada por uma cidade-mãe ou principal. A cidade principal organiza-se ao seu redor a chamada área suburbana, que, embora administrativamente possa pertencer a vários outros municípios, é dependente da metrópole, econômica e funcionalmente (GIOVANNETTI; LACERDA, 1998, p. 133).

Ainda corroborando com o conceito de metrópole, Villaça (1998, p. 49) destaca que está “associada à importância social, econômica e cultural de um núcleo urbano”. Este núcleo refere-se à expansão e o crescimento desordenado da cidade, onde a expansão das áreas urbanas vem ocorrendo de forma desenfreada, quando se tratam de áreas metropolitanas, estas são indissociáveis, pois precisam das metrópoles.

Segundo o referido autor, as áreas metropolitanas nascem “da contradição entre, de um lado, as cidades enquanto entes físicos e socioeconômicos e, de outro, as cidades do ponto de vista político-administrativo”. (VILLAÇA, 1998, p.49). Portanto, essa dependência se dá pelo crescimento das metrópoles em relação as suas áreas vizinhas, as chamadas regiões metropolitanas.

Para corroborar Santos (1994, p. 83), aponta que nas metrópoles, as cidades crescem, aumentando o número de aglomerações e populações em áreas urbanas, criando “aglomerações à categoria de cidade grande e de cidade intermediária”.

¹² A grande preocupação dos que governam esse país, e a comunidade acadêmica e científica, é que os problemas das metrópoles tendem a se expandir na mesma proporção em que se expandem os territórios metropolitanos. (MOYSÉS, 2005, p. 318).

Percebe-se, então que as cidades crescem cada vez mais, explorando e avançando suas áreas urbanizadas para as margens das áreas periféricas e dos municípios metropolitanos.

Para Santos (1998, p. 91), “nenhuma cidade, além da metrópole, ‘chega’ a outra cidade com a mesma celeridade. Nenhuma dispõe da mesma quantidade e qualidade de informações que a metrópole”. Essa relação da metrópole com as cidades que giram ao seu entorno indica a dependência e a influência econômica, política e cultural que a metrópole exerce sobre as áreas metropolitanas, dispondo das informações e serviços que as cidades necessitam.

Para Firkowski e Moura, (2014, p. 27) a metropolização constitui uma “rede urbana complexa e diversificada que articula o território nacional à dinâmica da expansão capitalista”. Atualmente, o desafio enfrentado nas metrópoles são as precariedades no espaço urbano entre as favelas, as periferias pobres, a estrutura social, a desigualdade do acesso aos serviços públicos e a expansão das áreas periféricas para as regiões metropolitanas. Neste aspecto, Curitiba não é diferente das outras metrópoles brasileiras, pois além da segregação socioespacial, há *slogans* que provocam a segregação e exclusão da população pobre para as margens da cidade nos bolsões de pobreza, assim, crescendo o número de pessoas nos bairros periféricos, de tal modo que a população de áreas periféricas se distancia das áreas centrais/nobres da cidade, por estar isoladas ou segregadas devido o planejamento urbano.

Com o desenvolvimento e a evolução das cidades, o processo de transformação das áreas urbanas são visíveis em muitas cidades brasileiras, o que acaba agravando e aumentando o crescimento de áreas periféricas, e passam a abrigar famílias, que chegam de vários cantos do país em busca de novas oportunidades de vida, e vão viver em áreas irregulares muitas vezes de riscos, como margens de rios, na beira de encostas, no alto de morros, entre outros. Na maioria das grandes cidades brasileiras, como também em Curitiba, houve o processo da periferização da cidade, bem como, a marginalização do seu centro histórico.

Para Corrêa (1989, p.5), a cidade é um “complexo conjunto de usos da terra”, cuja organização espacial, aparece como espaço fragmentado e, ao mesmo tempo, articulado. Deste modo, “cada uma das partes mantém relações com as demais, ainda que de intensidade muito variável”. Essas relações ocorrem a partir de fluxos de veículos, de pessoas, de transportes de cargas, de deslocamento entre áreas

residenciais e os diferentes locais de trabalho, compras nas lojas dos bairros ou no centro, visitas a parentes, lazer, entre outros. Manifestam-se também, a partir de relações espaciais, ações que envolvem decisões políticas, administrativas, de investimentos de capitais e “a prática de poder e ideologia” Corrêa (1989, p.6). O autor destaca que:

As relações espaciais integram, ainda que diferentemente, as diversas partes da cidade unindo-as em um conjunto articulado cujo núcleo de articulação tem sido, tradicionalmente, o centro da cidade. [...]. Assim, o espaço da cidade capitalista é fortemente dividido em áreas residenciais segregadas [...]. Mas o espaço urbano é um reflexo tanto de ações que se realizam no presente como também daquelas que realizaram no passado e que deixaram suas marcas impressas nas formas espaciais do presente (CORRÊA, 1989, p.6).

Ainda para Corrêa (1989, p. 37), “são os processos espaciais, responsáveis imediatos pela organização espacial desigual e mutável da cidade capitalista”. Desses processos surgem a diferenciação espacial que, algumas vezes, é valorizada e se faz necessário, ser totalmente desfeita ou refeita, sendo que, em alguns casos, isso só acontece parcialmente ou ainda se preserva sua essência por longos períodos.

Afinal questiona-se, quem produz o espaço urbano desigual e em constantes mudanças nas cidades? Quem é responsável pelo direito à moradia e ao solo urbano? Para ir além do espaço urbano desigual e em constante transformação, deve-se discutir as características desiguais das cidades, tendo como enfoque o papel dos agentes sociais, o direito à cidade e a moradia no espaço urbano. A moradia e o solo urbano são bens essenciais para a sobrevivência na cidade, sendo considerados bens privados, passando a ter valor de uso e valor de troca.

Segundo Junior (2017, p. 12,13), a moradia e o solo passam a fazer parte do sistema capitalista por ter valor de uso e valor de troca. O autor explica que o “valor de uso estaria relacionado ao processo de consumo, vinculado às necessidades para a nossa existência, para nossa reprodução social” e, em complemento, o valor de troca é “uma relação quantitativa de valor, ou seja, a proporção pela qual se podem trocar valores de uso”. Portanto, a moradia e o solo urbano são mercadoria do sistema capitalista, ou seja, dos agentes imobiliários e do estado.

Outra relação importante que se estabelece no espaço urbano, diz respeito aos agentes sociais que buscam acumular riquezas, por meio do valor de uso e valor de troca. Os proprietários de terra, os corretores, os agentes financeiros e governamentais especulam o solo urbano e determinam onde as diferentes classes

sociais devem ser instaladas. Alguns grupos sociais se beneficiam no valor de uso, mas um outro grupo social ficará prejudicado, desfavorecido e relegado à segundo plano, buscando áreas em que o solo urbano tem baixo valor no setor de especulação, gerando processos segregatórios e excludentes nas cidades.

Alguns grupos desfavorecidos são empurrados para periferia, pois não conseguem arcar com os custos de aluguel. Sem alternativas de moradias compatíveis com suas rendas, se encaminham para bairros afastados e outros buscam moradias em condições precárias em áreas centrais, gerando uma diversidade de interesses sociais e uma organização desigual da cidade.

Cada agente social busca atingir os objetivos de acordo com o *status* de morar, sendo o valor de uso para uns e, para outros, valores de troca por acumularem riqueza (casas, condomínios, terrenos). Para garantir o acesso à moradia como valor de uso para todos, é necessário que os agentes sociais como os corretores de imóveis, proprietários de terras urbanas, os incorporadores das indústrias, os construtores de infraestrutura, os agentes financeiros e governamentais estão mais preocupados em garantir o acesso à moradia como valor de uso e não como valor de troca (o que de modo geral não ocorre). Além disso, deve-se proporcionar habitação popular acessível e reestruturar políticas de habitação¹³, de modo a resolver a falta histórica de moradias populares garantindo direitos de morar à todas as pessoas.

De acordo com Junior (2017, p. 16), “as classes dominantes ocupam os melhores espaços da cidade”, ou seja, as pessoas que detêm as melhores condições financeiras, optam pelas áreas mais centrais/nobres e planejadas, e as pessoas desfavorecidas, sem opções, vão para as margens da cidade, onde as áreas são precárias e, de modo geral, sem a infraestrutura necessária à qualidade de vida.

A partir dessa dinâmica da organização e re-organização do espaço urbano da cidade, surgem os processos de segregação socioespacial, nos quais as cidades “tem um modelo de propriedade da terra urbana que impede certos grupos de se apropriarem coletivamente da cidade, ou seja, de ter acesso à moradia e a usufruir do

¹³ É considerada um local ou espaço para as pessoas habitarem. O modo como as pessoas moram depende simultaneamente da qualidade físicas das habitações e das condições que elas socializam o espaço. (PEDRÃO, 1989). Já moradia é um direito de todos os cidadãos, segundo a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) mencionada por JusBrasil/Medeiros (2016) toda pessoa tem direito a um padrão de vida com bem-estar a si e a sua família sendo um espaço de proteção. Mais informações disponíveis em: <<https://jus.com.br/artigos/50698/direito-a-moradia-direito-a-habitacao-e-habitacao-adequada>> <https://portalseer.ufba.br/index.php/rua/article/viewFile/3065/2197> Acesso em: 10/05/2017.

bem-estar proporcionado pelos equipamentos coletivos da cidade” (JUNIOR, 2017, p.17). Essas diferentes situações em que um grupo social não pode se apropriar e ter acesso à moradia se associam aos conflitos pela posse da terra, a segregação e ao isolamento social entre os grupos que moram em uma mesma cidade, pois, normalmente, esses locais não apresentam políticas habitacionais adequada para garantir o direito à cidade e a moradia.

Corrêa, (op.cit, p.12) corrobora com essas reflexões e nos instiga com outros questionamentos: Quem são os agentes sociais que fazem e refazem as cidades? Que estratégias e ações concretas desempenham no processo de fazer e refazer a cidade? Para o referido autor, estes agentes sociais podem ser agrupados da seguinte forma: i) os proprietários dos meios de produção, sobretudo os grandes industriais; ii) os proprietários fundiários; iii) os promotores imobiliários; iv) o Estado; e, v) os grupos sociais excluídos.

Para Junior (op.cit, p. 14), os agentes sociais de uma cidade capitalista são agrupados da seguinte forma: i) os corretores de imóveis que buscam lucros através de compra e venda de imóveis; ii) os proprietários de terras urbanas que buscam obter valor de troca e valorização das propriedades; iii) os incorporadores da indústria que constroem moradia e lucram com os valores de troca; iv) os construtores de infraestrutura que constroem e reformam as cidades buscando valorizar e beneficiar a localização dos imóveis; v) os agentes financeiros que vendem a moradia disponibilizando recursos por meio de créditos financeiros; e, vi) os agentes governamentais que tem como objetivo e obrigação garantir acesso à moradia com valor de uso.

Corrêa (1989) menciona que há um marco jurídico que regula a atuação dos três primeiros grupos, sendo que os mesmos não são neutros, mas refletem interesses dominantes, os quais, muitas vezes, fazem com que ocorram transgressões e facilidades que permitem as grandes corporações especular, financiar, administrar e produzir espaços urbanos, segundo seus interesses. O Estado também atua como proprietário fundiário, agente imobiliário e grande industrial, sem deixar de ser também agente regulador do uso do solo, a partir de leis e normas para uso e ocupação do solo. Atua na reserva de terras, para serem negociadas no futuro ou na construção de habitações populares em locais de baixo valor imobiliário, assim como em negociações com refinarias de petróleo, e concessões diversas.

Os grupos sociais excluídos têm como possibilidade de moradia os cortiços localizados próximos aos centros antigos das cidades, em velhas residências abandonadas pelas elites do passado, em casas construídas no sistema de autoconstrução em loteamentos nas periferias, ou em conjuntos habitacionais produzidos pelo Estado – normalmente, também em periferias ou em ocupações em favelas. (CORRÊA, 1989, p.14).

Para compreender a relação centro-periferia é necessário voltar no tempo, uma vez que os processos sociais das cidades criam formas e funções espaciais diferentes.

Entre os processos sociais de um lado, e as formas espaciais de outro, aparece como um elemento mediatizador que viabiliza que os processos sociais originem as formas espaciais. Este elemento viabilizador constitui-se em um conjunto de forças atuantes ao longo do tempo, postas em ação, pelos diversos agentes modeladores, e que permitem localizações e realocações das atividades e da população da cidade. São os processos espaciais que responsáveis imediatos pela organização espacial (CORRÊA, 1989, p.37).

Contudo o que foi mencionado, é necessário compreender que ao se referir ao centro, este não é necessariamente o centro geográfico das cidades, mas o centro como oposição a periferia. Sabe-se que embora ocorram uma série de reestruturação, especialmente no centro histórico das cidades, muitas áreas deste centro, estão hoje marginalizadas. De acordo com o mapa do crime, para a cidade de Curitiba¹⁴ elaborado pela Secretaria Municipal da Defesa Social, divulgado em Maio de 2017, que apresenta o centro, como um dos bairro mais violentos da cidade de Curitiba com 1.131 ocorrências, seguido dos bairros considerados mais periféricos da cidade, como o Sítio Cercado (462 ocorrências) e a Cidade Industrial (CIC) (432), que são os bairros mais violentos da cidade estando em áreas periféricas nas bordas e margens de Curitiba.

Nas cidades latino-americanas, especialmente na “zona periférica do centro”, a segregação se dá pelo abandono do centro e de suas proximidades. A expansão produz novos bairros que reestruturam a função social das cidades, afetando, por consequência, a população de baixo *status*.

Para corroborar Spósito (1991), afirma que as áreas mais centrais das cidades são qualificadas e conceituadas da seguinte forma:

¹⁴ Disponível em: <<http://estaticog1.globo.com/2017/05/02/MAPA-DO-CRIME-SMDS-GMC.pdf>>
Acesso em: 04/09/2017.

O centro não está necessariamente no centro geográfico, e nem sempre ocupa o sítio histórico onde esta cidade se originou, ele é antes de tudo ponto de convergência/divergência, é o nó do sistema de circulação, é o lugar para onde todos se dirigem para algumas atividades e, em contrapartida é o ponto de onde todos se deslocam para a interação destas atividades aí localizadas com as outras que se realizam no interior da cidade ou fora dela (SPÓSITO, 1991, p.6).

Assim, o centro pode ser qualificado como integrador e dispersor ao mesmo tempo. Essa questão mencionada por Spósito, (1991), é importante, uma vez que muitos centros históricos de grandes metrópoles no mundo tornaram-se marginais, devido à falta de manutenção dos prédios históricos, a violência, as drogas e prostituição, e ainda a saída das residências familiares das áreas centrais, fez com que muitas áreas centrais das metrópoles fossem marginalizadas.

Para discutir centro e periferia, não basta entendê-la apenas como local geográfico é preciso ir além. Ao refletir sobre as periferias, é importante compreendê-las, como lugares de pessoas, de cultura, de experiências subjetivas de vida, marcadas por uma população de poder aquisitivo mais baixo, no âmbito da estruturação e organização do espaço urbano.

Por hora e por outrora, a periferia pobre, relativamente mais barata em termos de acesso à terra tem seu surgimento em oposição ao centro, no qual a concentração de diversas atividades assim como a proximidade com os serviços o torna privilegiado e logo, mais caro e acessível a uma determinada classe social (VILLAÇA, 1998, p. 225-236).

Toda discussão sobre a periferia, favelas e áreas periféricas, suas histórias e suas características, compreendem o distanciamento do centro em relação à periferia, os quais estão implícitos no dia-a-dia das pessoas que vivem ou não em áreas periféricas. Os significados de riqueza e pobreza marcam a divisão entre o “novo” centro e a periferia que também podem estar nas áreas ou bairros do centro das cidades, sendo vistas nas pequenas, médias e grandes cidades como nas metrópoles e em escalas regionais e mundiais quando ocorre a divisão socioeconômica entre regiões e países definidos como “ricos” ou “pobres”. Para Soto, esta relação é dada por condições históricas:

A periferia passou a designar um dos polos antagônicos entre a pobreza e a riqueza. Centro e periferia fariam parte da nova modernidade e expressariam do ponto de vista geográfico as desigualdades sociais da sociedade brasileira (SOTO, 2008, p. 110).

Sobreira (2010, p.23) corrobora com a discussão apontando que “não se pode entender a periferia sem estudar o centro, ao mesmo tempo, para entender o centro, é fundamental estudar a periferia”. Propondo-se conhecer as diferentes realidades sociais do centro e da periferia para que se possa compreender o município e suas relações como um todo organizado e articulado.

Depreende-se então, que a segregação espacial e residencial e o modo da organização, do planejamento e da hierarquia, especialmente urbana, também se relacionam entre si. Para Soto (2008, p.111) “a periferia se define pela sua contradição de dependência do centro”. A discussão em relação a segregação socioespacial, residencial e a vulnerabilidade social impactam tanto as “áreas centrais” como as “áreas periféricas” da metrópole. Ribeiro (2012) demonstra que este é um fenômeno que atinge várias regiões metropolitanas.

Em várias metrópoles, a política de moradias populares dos anos 1970 deslocou para a periferia as camadas populares, mas também as periferias foram infiltradas nos últimos 25 anos. A ilegalidade/irregularidade urbana e a precariedade do habitat popular, especialmente na forma da densificação das moradias e da ocupação dos territórios, são as consequências deste processo (RIBEIRO, 2012, p.47).

Nas áreas centrais, os agrupamentos residenciais, comerciais e industriais concentram várias atividades caracterizadas pela infraestrutura, organização urbana e acesso aos serviços de transporte, saúde e educação, os quais são disponibilizados às camadas superiores da população, encarecendo e distanciando as pessoas que vivem em áreas periféricas, tornando os serviços básicos limitados.

Sobreira (2010, p. 22) analisa a “periferia como local em que o habitante é tido como ‘o outro’”, desse modo, as áreas periféricas concentram as camadas populares (pobres) que sofrem com a carência dos serviços básicos de infraestrutura e péssimas condições socioeconômicas e educacionais distantes e segregados dos demais bairros centrais/nobres.

Para Soto (2008, p.116), o termo periferia se caracteriza pela má distribuição espacial e territorial que permite “identificar na periferia um lugar distinto, o extremo da urbanização degradada, isto é, das habitações precárias, inacabada, provisórias, da falta de infraestrutura que surgiu nos anos 1960” e continuam sendo vistas na atualidade por meio do processo de transformação urbana das cidades.

As periferias foram surgindo e formando novas áreas territoriais devido ao crescimento das aglomerações urbanas, para Araújo (2011, p. 28), é “onde prevaleceu

um inchaço das periferias e dos núcleos de favelamento”, segmentando, dessa maneira, bairros de luxos, para abrigar os ricos, e os bairros periféricos, para atender os pobres.

Ao mesmo tempo, os centros, que até então eram predominantemente cívicos e religiosos, começaram a serem gradualmente constituídos por lojas, confeitarias, restaurantes, hotéis, escritórios de profissionais liberais, órgãos públicos, etc. (ARAÚJO, 2011, p.23).

Para o referido autor, os novos centros foram se tornando espaços para as famílias de classe média-alta e a periferia se tornando lugares isolados com pobreza, exclusão social, carência de infraestrutura considerando-se um lugar de segregação.

No artigo intitulado “*Segregação residencial e resultados educacionais na cidade de Santiago do Chile*”, Flores, (2008), apresenta a segregação residencial e educacional baseando-se nos critérios do bairro segregado, da socialização do bairro e, dos recursos individuais e familiares. Esses são efeitos para analisar o rendimento educacional das crianças.

Para Flores (2008, p. 159) bairros em contextos segregados, causam de modo geral, efeitos negativos sobre as expectativas educacionais, dos professores em relação ao rendimento educacional das crianças. Um dado importante sobre segregação residencial e o sistema educacional no Chile demonstra que o “status socioeconômico da família é um princípio de ordenação importante para o acesso das famílias a cada um dos 3 tipos de escolas existentes no país” (FLORES, 2008, p. 161). Assim, as famílias que não podem escolher o bairro e a escola que filho estudará, ficará restrito ao local segregado permanecendo o quadro de desigualdade educacional entre as escolas da periferia e as escolas das áreas mais nobres da cidade.

Assim, alguns bairros passaram a ser entendidos e vistos conforme Benevolo, (2007), mencionado por Araújo, (2011), “como uma espécie de território livre da iniciativa privada, onde, de forma independente, surgiram bairros de luxo” (para abrigar os ricos emigrados dos centros tradicionais). Por sua vez, os “bairros pobres são vistos unidades industriais maiores e depósitos” onde moram menos assalariados e recém-emigrados do campo. (BENEVOLO, 2007, p.565, apud ARAÚJO, 2011).

Deste modo, há um distanciamento entre o “novo” centro e a periferia, ocorrendo a segregação socioespacial e as desigualdades territoriais, sendo resultantes das condições de infraestrutura e serviços públicos desiguais.

Para Tanaka (2006, p.44), a população das áreas periféricas são as que mais sofrem com os problemas sociais, principalmente os trabalhadores informais que dependem do transporte coletivo para longos trajetos, pois habitam “áreas carentes de infraestrutura e serviços urbanos, ao mesmo tempo em que tem seus salários rebaixados” por morarem em áreas periféricas/favelas ou nas áreas de ocupações irregulares, sendo que muitas das vezes são marginalizados e excluídos da sociedade. É necessário repensar sobre a relação periferia-centro sabendo que ambos os territórios pertencem à mesma cidade e todos seus habitantes possuem os mesmos direitos, embora não tenham as mesmas possibilidades na vida.

Diante do que foi mencionado, é necessário compreender a organização espacial da cidade e a educação, sabendo dos problemas existentes que ocorrem nas mais diversas áreas e escolas espalhadas pela cidade. Cabe mencionar a falta de professores para ministrarem aulas, devido a contratação temporárias dos professores em processos seletivos simplificados, pois poucos professores efetivos querem trabalhar em escolas periféricas, com isso os alunos são dispensados mais cedo perdendo conteúdo e a qualidade do ensino fica, muitas vezes, defasada. Também é comum verificar que alguns professores que trabalham em escolas periféricas, possuem um certo preconceito com o entorno social e com as pessoas que residem nessas localidades.

Para ilustrar, trouxe-se uma reportagem do Jusbrasil¹⁵ (2017), na qual aponta que “os Colégios estaduais iniciam as aulas sem professores” e os alunos acabam sendo dispensados, sem atividade pedagógica, também porque “os professores rejeitam aulas em escolas de periferia” devido a estrutura precária, insegurança, distância, violências, agressões verbais e físicas, entre outras, que fazem com que os professores sintam-se desvalorizados e não reconhecidos, ao mesmo tempo com descompasso financeiro que os desmotivam durante sua prática pedagógica.

Em outra matéria do Jornal Gazeta do Povo (2017), destaca que, a falta de segurança e a violência nas escolas são problemas que precisam ser resolvidos com urgência. Também de acordo com a pesquisa Prova Brasil, aplicada em 2015, respondida por estudantes de 5º e 9º ano do Ensino Fundamental I e II, professores

¹⁵ Mais informações disponíveis em: < <https://mp-pr.jusbrasil.com.br/noticias/851888/professores-rejeitam-aulas-em-escolas-da-periferia-docentes-reclamam-da-falta-de-organizacao-problema-tambem-atinge-a-rcm>> Acesso em: 10/05/2018.

e diretores de escolas públicas, apontam que “22,6 mil professores já foram ameaçados por estudantes, enquanto que quase 5 mil sofreram agressões de fato”.

Considerar o entorno social é um aspecto importante para as escolas e todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Desde modo, entende-se que a violência no entorno das escolas, e conseqüentemente a falta de segurança é uma ameaça a permanência de muitos alunos em determinadas escolas, assim como, a garantia da qualidade de ensino.

A relação do entorno social com a educação, associa-se ao meio dos fatores extraescolares como: a localização do bairro, o nível socioeconômico das famílias que residem na vizinhança da escola destacando o grau de instrução dos pais e o acompanhamento das famílias no processo de escolarização dos filhos. Assim, a escola pode se caracterizar em um espaço tranquilo e/ou um espaço violento e segregado. É possível encontrar muitas reportagens destacando a violência e a falta de segurança que ameaçam a qualidade do ensino, porque de modo geral, professores experientes rejeitam aulas onde os índices de criminalidade, o entorno social e a violência são maiores.

3.1.1. As Periferias Segregadas e a Educação nas/das Periferias

O conceito de segregação não é novo, pode ser considerado um termo polissêmico, e se relaciona intimamente com as desigualdades sociais. No livro intitulado como “*Educação, Cultura e Comunicação nas Periferias Urbanas*”, publicado pelos pesquisadores e docentes da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) e organizado por Sobreira (2010), autores, como Junior e Moreira (2010, p. 23), buscam destacar, a segregação espacial relacionada à educação nas e das periferias, mostrando as variadas contradições, que existem nestas áreas.

Pesquisadores da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (FEBF) e UERJ criaram o Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação. Este programa teve como propostas algumas especificidades e temas voltados à reflexão das periferias urbanas. Assim, considerando as pesquisas, o conceito de periferia evoluiu, ou seja, não se trata apenas de discutir as carências das periferias, mas compreende-las. Junior e Moreira, (2010) apontam que:

Desigualdades econômico-sociais instaladas, privilegia sua característica geográfico-cultural da “diferença e do diferente” concebida como expressão do devir utópico de se instalar como um entre outros, como novo polo de produção de conhecimento e de intervenção no social (JUNIOR; MOREIRA, 2010, p. 11).

Por conseguinte, não se trata apenas de entender a periferia, sem identificar as diversas realidades socioespaciais das pessoas, isto é: Onde vivem? Quais são as culturas que envolvem as comunidades nas\das periferias? De que forma os diversos espaços podem ser segregados e isolados? Que tipo de violência física e simbólica sofrem?

As desigualdades sociais, econômicas combinadas com a falta de políticas habitacionais ou com uma política habitacional excludente, especialmente para populações que vivem em contextos vulneráveis, com baixa renda, e de modo geral invisibilizados, na cidade pela sociedade, não faz com que os moradores dessas áreas tenham menos direito à cidade. No entanto, Moysés e Bernardes (2005, p. 188) argumentam que uma vez excluída, as populações dessas áreas, muitas vezes, são marginalizadas, e vítimas de preconceito de toda ordem.

Para Rolnik (1995, p.52), “quanto mais separada é a cidade, mais visível é a diferença, mais acirrada poderá ser o confronto”. Deste modo, é possível que a violência urbana, também se acirre, porque a segregação é produto de conflito.

Para Carvalho e Sugai (2013, p.3), Curitiba recebeu muitos migrantes advindos do campo que se instalaram de forma precária em áreas isoladas da cidade, “distantes e contrastantes ao espaço urbano privilegiado e restrito que estava sendo autoritariamente produzido para uma elite”. Deste modo, Moysés e Bernardes, esclarecem que:

O deslocamento de população, especificamente de mudança e local de moradia, implica não somente a vivência em novos contextos espaciais, culturais, temporais ou históricos, mas implica também na reorganização das formas de sociabilidade, de estrutura cognitiva, de representações, de aprendizados de vivência urbana (MOYSÉS; BERNARDES, 2005, p. 174).

Para contribuir com as reflexões sobre as áreas periféricas, Junior e Moreira (2010, p. 22), mencionam que “estudar as periferias urbanas constitui uma oportunidade de aprender com seus moradores, de identificar os discursos que nelas circulam e de verificar quais práticas sociais são vividas em seu cotidiano”.

Deste modo, os estudos sobre periferias permitem conhecer, compreender e analisar as questões socioespaciais, por meio do cotidiano vivido das pessoas, que também são locais de aprendizagem, de troca de conhecimento ao longo da vida.

Neste contexto, as áreas mais desenvolvidas e ricas de uma cidade estão concentradas em locais onde existe uma maior infraestrutura e um maior poder aquisitivo, seguido de maiores índices de escolarização. Já as áreas menos desenvolvidas e pobres tendem a serem mais isoladas e terem os serviços ofertados com qualidades inferiores, isso quando os têm. Quando ocorre esse distanciamento entre as classes sociais, sucede-se também o crescimento nos bairros periféricos de processos de segregação espacial e educacional.

Para compreender o processo de exclusão e de segregação espacial de determinados grupos sociais para as áreas periféricas, é preciso entender também a gestão e o planejamento, e/ou a falta desses. É fundamental compreender que a segregação espacial não se restringe somente ao espaço físico, mas ao estrutural e ao social. Como por exemplo, a falta de esgotamento sanitário, o acúmulo de resíduos, muitas vezes pela falta de coleta em determinados pontos da cidade, em especial nas favelas, falta de lazer, transportes, postos de saúde, violência, entre tantos outros fatores.

Para Villaça (2005, p, 233), “a disputa por localizações próximas aos locais de trabalho determinou diferentes tipos de regiões residenciais de baixa renda”, um dos motivos pelos quais as pessoas que residem nos bairros periféricos buscam empregos formais no centro ou em áreas e bairros menos periféricos.

Para respaldar a questão das áreas periféricas relacionando ao deslocamento, ao trabalho e a mobilidade urbana, Carvalho e Sugai (2013, p. 8) mencionam que a infraestrutura e os serviços são ofertados de maneira desigual para as classes sociais, isto é, as “camadas mais pobres, dependentes do transporte coletivo, de suas casas ao trabalho” costumam ter atrasos, custos e tempo excessivo para o deslocamento. No entanto, as pessoas “que vivem próximo ao trabalho e utilizam transporte individual são favorecidas as melhores vias de acesso e estruturas para se locomover”.

Para Villaça (1998, p.142), a segregação espacial “é um processo segundo o qual, diferentes classes ou camadas sociais tendem a se concentrar cada vez mais em diferentes regiões gerais ou conjuntos de bairros da metrópole”. Entretanto, há esses dois casos específicos que podem gerar a segregação espacial e a localização dos grupos sociais de acordo com a distribuição territorial.

Ribeiro (2012, p. 94), demonstra que a segregação, ocorre da seguinte forma: A primeira forma, está associada ao distanciamento social, considerando a organização espacial, nesse caso “a segregação espacial é produto de lógicas individuais” uma explicação voltada a desigualdade social; a segunda, está relacionado “as desigualdades de acesso aos bens materiais e simbólicos materializados na cidade”.

As Figura 4 e Figura 5 apresentam exemplos de vários aspectos de segregação em Curitiba. A Figura 4 é do jornal Estado do Paraná¹⁶ (2011), e a matéria aponta que os serviços públicos essenciais não chegam à 122 favelas curitibanas.

É possível observar pelo título da matéria “a exclusão social da cidade modelo”, que faz referência de como a cidade Curitiba é conhecida, e traz como exemplo, o relato de um morador da Vila 29 de outubro, localizada próxima do bairro Caximba, em Curitiba. Na reportagem é apontado que em 2011 viviam na vila 300 famílias, sendo 452 adultos e 251 crianças. Na referida matéria, o morador destaca: “Não me sinto parte desta cidade modelo que dizem que é Curitiba. Isso é uma baita propaganda que não condiz com a realidade que vivemos”. O morador ainda aponta que, “Lá não é possível contar com rede de esgoto, água encanada e a luz, apenas puxando a fiação elétrica – os famosos “gatos”. O ponto mais acessível para se utilizar o transporte público fica a três quilômetros e, por isso mesmo, o perigo de violência, especialmente estupros, é eminente”.

A situação descrita na reportagem, é um exemplo explícito de segregação. Vide Figura 4, com exemplo de segregação socioespacial em Curitiba.

¹⁶ A reportagem está disponível em: <http://www.sismmac.org.br/noticias/3/geral/1429/servicos-publicos-nao-chegam-as-122-favelas-de-curitiba>> acesso em 10/05/2018.

Figura 4 – Exemplo de Segregação socioespacial em Curitiba



31 | 10 | 2011 - 14:02 Geral

Serviços públicos não chegam às 122 favelas de Curitiba

“Não me sinto parte da cidade modelo que aparece na TV”, diz morador de favela da Capital. Para estas pessoas, o serviço público não chega

A EXCLUSÃO SOCIAL NA “CAPITAL MODELO”

JORNAL DO ESTADO: “Não me sinto parte desta cidade modelo que dizem que é Curitiba. Isso é uma baita propaganda que não condiz com a realidade que vivemos”. O relato é de Tiago Roberto, 22 anos, morador da Vila 29 de Outubro, localizada próxima do bairro Caximba, em Curitiba. Há um ano no local, Tiago vive na vila que abriga 300 famílias, sendo 452 adultos e 251 crianças. Lá não é possível contar com rede de esgoto, água encanada e a luz, apenas puxando a fiação elétrica — os famosos “gatos”. O ponto mais acessível para se utilizar o transporte público fica a três quilômetros e, por isso mesmo, o perigo de violência, especialmente estupros, é eminente.

A situação de Tiago é a mesma de muitas famílias em Curitiba. Segundo dados de 2000 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a capital do Paraná é a 5ª cidade brasileira com o maior número de favelas. Ao todo, são 122. São Paulo (612), Rio de Janeiro (513), Fortaleza (157) e Guarulhos (136) estavam na frente de Curitiba na época do estudo. No início de 2012 um novo panorama será divulgado pelo órgão com base no Censo 2010.

Fonte: Jornal do Estado (2011), adaptado pela autora (2018).

A Figura 5 é da Agência de Notícias das Favelas¹⁷(2018),e demonstra que Curitiba é considerada oficialmente como cidade modelo, que há muito medo e preconceito relacionado às comunidades das favelas. A reportagem destaca que a cidade é conhecida nacionalmente e até internacionalmente como a “[...] república de Curitiba”, “capital Ecológica”, “cidade modelo”, “cidade sustentável”, “capital europeia no Brasil”, “cidade sorriso”, todos esses títulos causam a falsa sensação de que na capital paranaense não há desigualdade social, violência urbana, fome e miséria” (ANF, 2018).

¹⁷ Reportagem disponível em: <http://www.anf.org.br/curitiba-a-cidade-modelo-e-o-medo-da-favela/>> acesso em: 27/04/2018.

Figura 5 – Exemplo de Segregação na cidade “Modelo”

Curitiba: A cidade modelo e o medo da favela

Por: **Raissa Melo** - 8 de maio de 2018

179



Moradora da Favela do Parolím caminhando até à favela. Crédito: Raissa Melo / ANF

Curitiba é conhecida nacionalmente e até internacionalmente como “república de Curitiba”, “cidade modelo”, “cidade sustentável”, “capital europeia no Brasil”, “cidade sorriso”, todos esses títulos causam a falsa sensação de que na capital paranaense não há desigualdade social, violência urbana, fome e miséria. Mas se engana quem acredita no forte trabalho de marketing em tornar Curitiba uma vitrine de município bem sucedido. Basta dar uma volta pela cidade para se deparar com problemas sociais graves e perceber o abismo entre a cidade modelo e suas favelas.

Fonte: Agência de Notícias das Favelas – ANF (2018), adaptado pela autora (2018).

A reportagem mencionada traz dados do Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de Curitiba - IPPUC, (2014), na qual, demonstra que Curitiba possuía em 2014, 209 favelas e 44.713 domicílios, totalizando uma população com cerca de 170 mil pessoas. Menciona também que “por mais que a prefeitura aliada à imprensa tente esconder esses bairros e famílias, não há mais como silenciar essa população”.

A reportagem denuncia ainda, que no período de 2011 até 2017, ocorreram 147 operações de contenção e exploração de territórios identificados como favelas, realizadas pela Polícia Militar. Afirma ainda, que os dados são da Secretaria de Estado da Segurança, que não contabiliza o sucesso ou fracasso das operações e nem os números das mortes de pessoas civis e policiais, mas o Observatório da Imprensa, em 2017, contabilizou 789 notícias em jornais televisivos regionais sobre mortes em favelas no período de dois anos. Destacou-se, um trecho considerado importante:

Diante dessa realidade, precisamos fortalecer a resistência da favela e dar visibilidade a verdadeira realidade de seus moradores, dando voz e mostrando que a favela está longe de ser o berço do crime e origem de mazelas. Favela é, sim, moradia de mão-de-obra barata, território esquecido pelo Estado. Ela é, também, muito mais que isso. É resistência, luta, cultura, força e, principalmente, lar de pessoas que merecem respeito e dignidade. (ANF, 2018).

É importante discutir determinados assuntos na educação, para que se compreenda a segregação espacial a vulnerabilidade e a invisibilidades de grupos sociais em determinada localização, e de acordo com a distribuição territorial e planejamento da cidade.

No capítulo “o pós-modernismo na cidade: arquitetura e projeto urbano” de David Harvey (1994, p.69), o autor aponta o conceito de tecido urbano do pós-modernismo, como sendo algo fragmentado, em forma de colagem, as cidades planejadas, projeto urbano redesenhado e personalizado, assim “a aparência de uma cidade e o modo como seus espaços se organizam formando uma base material, a partir da qual é possível pensar, avaliar e realizar uma gama de possíveis sensações e práticas sociais”.

No pós-modernismo da cidade, Harvey (1994, p.79) menciona o processo de gentrificação a partir de 1980, no qual, as cidades passaram a ter super construções e planejamento urbano moderno como os famosos arranha-céus que dominam o mercado imobiliário na velocidade da gentrificação. Para o autor, as paisagens urbanas ganham formas e novos padrões de planejamento, por meio do “livre comércio, por exemplo, encerra as classes médias nos espaços fechados e protegidos dos shoppings e átios, mas nada faz pelos pobres, exceto ejetá-los para uma nova e bem tenebrosa paisagem pós-moderna de falta de habitação”.

De qualquer forma, a paisagem urbana pós-moderna caracteriza-se pela exclusão e segregação das camadas populares em áreas com precárias infraestruturas, com falta de moradia, lazer e condições de vida e moradia digna. Contudo, as camadas médias e altas da sociedade abrigam-se em condomínios fechados para morar, usam os shoppings e os hipermercados para realizarem suas compras, sendo que na maioria das vezes as compras são feitas via online e as áreas fechadas como: clubes, associações entre outros para lazer e cultura.

Harvey (1994, p. 80), destaca que os ricos ganharam diferenciação no planejamento urbano das cidades, dos quais “os arquitetos e planejadores urbanos reenfatizaram um forte aspecto da acumulação de capital”, ou seja, a especulação

imobiliária cada vez mais forte lucrando com os terrenos, ampliando os espaços urbanos e ‘expulsando’ as camadas pobres para áreas marginais e periféricas da cidade.

Na contramão desse processo, o termo gentrificação¹⁸ utilizado na literatura brasileira desde 2000, mas, já vinha sendo empregado nos países da Europa e dos Estados Unidos (Nova York, São Francisco e Boston) a partir dos anos de 1960, principalmente nos bairros operários em Londres, na Inglaterra. O fenômeno ocorria nos bairros históricos com prédios antigos que davam lugares a imóveis modernos, com investimentos urbanos e renovando as áreas urbanas para alojar a classe média que detinha o poder de se instalar nessas áreas, onde a especulação imobiliária ganhou força e poder no espaço urbano.

Segundo Novaes (2017), no final dos anos de 1970, o conceito de gentrificação, foi ganhando forma e sendo discutidos nas áreas de Sociologia, Economia, Geografia, Estudos Urbanos e Planejamento Urbano. As discussões nos países da América Latina começaram a partir de 1990, e, como já mencionado, no Brasil começou a ser discutido nos anos 2000, com as políticas de renovação urbana, lazer e moradia destinados as classes média e alta. Em 2014 e 2016, o tema gentrificação fica mais evidente, porque nos respectivos anos o Brasil recebeu a Copa do Mundo e os Jogos Olímpico. Assim, as 12 cidades que sediaram a Copa do Mundo receberam investimentos públicos e privados em áreas centrais (onde a mídia divulgaria os jogos), com o aumento da valorização imobiliária (preços das moradias e dos serviços) e o processo de remoção e desapropriação dos espaços, especialmente em áreas marginais e periféricas poderiam ficar mais visíveis.

Os exemplos do processo de gentrificação no estado do Rio de Janeiro na época de 2014 e 2016 (Copa do Mundo e Jogos Olímpicos), ocorreu em algumas favelas da Zona Sul e nas áreas próximas à Barra da Tijuca, as áreas estavam desvalorizadas, sem investimentos públicos, por terem moradias precárias, população de baixa renda, violência, tráfico de drogas e favelas, essas áreas passaram a receber investimentos públicos e valorização dos mercados imobiliários.

¹⁸ No artigo intitulado Gentrificação e o Direito à cidade: o exemplo da cidade do Rio de Janeiro, Novaes (2017, p.41) menciona brevemente o início da utilização do conceito gentrificação, sendo criado pela socióloga inglesa Ruth Glass, que conceitua gentrificação como “a palavra é derivada da expressão inglesa gentry, que significa pessoas ricas, ligadas à nobreza; por isso, em uma tradução literal, poderia ser entendida como ação de enobrecimento ou aburguesamento de uma área”.

Para entender o processo de gentrificação, as características são divididas em: diferencial de renda; políticas de renovação urbana; atributo simbólico e substituição de classe social, essas características resultam nas políticas de investimentos em infraestrutura urbana em regiões pobres para tornarem-se regiões valorizadas pelos agentes imobiliários.

Para Novaes (2017, p. 41), no diferencial de renda da terra, os investimentos valorizam o valor da terra e aumentam o valor dos imóveis, “exatamente pela diferença entre o valor real e o valor potencial da terra urbana que os investidores imobiliários conseguem obter seus lucros”. Na política de renovação urbana, Novaes (2017, p. 42) menciona Smith (2006) para explicar “as políticas de renovação urbana”, no qual, o governo local investe na infraestrutura criando condições para o mercado imobiliário, investir e lucrar com o potencial aumento da terra, promovendo a retirada de moradias populares e renovando a área urbana com moradias e condomínios fechados para a classe média e alta.

Já na característica de atributo simbólico local, Novaes (2017, p. 42) apud Pereira (2014) expõe que “as áreas centrais das cidades são atrativas para segmentos da classe média, não só pelo fator de localização, mas também pelo atributo simbólico que ela carrega - que pode ser histórico, cultural e até mesmo boêmio”. Assim, os agentes imobiliários arriscam e investem na simbologia cultural e histórico (parques, museus, teatros, shoppings, baladas, hipermercados, restaurantes...) para atrair público de classe média alta nos centros urbanos e nas áreas valorizadas.

A outra característica do processo de gentrificação, é a substituição de classe social que nada mais é a “renovação ou à construção de moradias, mas também envolve mudanças no tipo de comércio e nas atividades de lazer da região” perdendo os valores e a cultura da classe social, do qual os investidores (agentes imobiliários) substituem as casas da classe popular pelos condomínios da classe média e alta.

Por outro lado, é necessário salientar que a cidade pós-moderna, valendo dos pensamentos de Harvey (1994), é muito mais uma cidade dos projetos (arquitetônicos) do que uma cidade do planejamento (urbanístico). Esse talvez seja um aspecto a ser considerado na leitura de Curitiba da contemporaneidade, mesmo porque, já não é de hoje que se observa um sério descaso com o Planejamento Urbano na outrora “planejada Curitiba”. Hoje mais se observa a valorização das funções de determinadas áreas da cidade. Ao contrário, e tomando como exemplo os espaços residenciais nobres, os condomínios horizontais que são instalados em áreas

que podem ser consideradas como periféricas, a exemplo da zona de contato da capital com os municípios de Colombo e Almirante Tamandaré.

Nesses casos, os altos muros são erguidos para criar uma cortina que impeça o outro de fazer contato com as estruturas neles instaladas. Assegura-se, assim, o distanciamento do ponto de vista social, reproduzem-se as desigualdades e as disparidades. Ademais, muitos desses condomínios são implantados em áreas verdes, ou seja, onde a paisagem é mais “bonita” até pelo fato de a “natureza”, o “verde” ser mais presente. Assim, pensar a gentrificação, a segregação socioespacial e o planejamento urbano é reconhecer que uma classe social é mais favorecida em detrimento de outra, que a especulação imobiliária favorece a classe média e alta e desconsidera a classe baixa, sem considerar o direito à moradia e a cidade para todos.

3.2. ORGANIZAÇÃO ESPACIAL DA CIDADE E DAS PERIFERIAS

Neste tópico busca-se contextualizar e apresentar as realidades espaciais das áreas periféricas de Curitiba de acordo com as tipologias socioespaciais, da cidade de Curitiba com seus respectivos bairros e região metropolitana. Ao compreender a organização da cidade e suas tipologias, é possível também, entender a organização das escolas curitibanas, que podem ser estudadas em três tipologias (popular operário, médio e superior).

Também se destaca que Curitiba vem sendo divulgada e referenciada pelo seu êxito em planejamento urbano e qualidade de vida reconhecida nacionalmente e internacionalmente pelos *status* de “cidade de primeiro mundo”, “cidade ecológica”, “cidade da capital da qualidade de vida”. Logo, faz-se uma reflexão articulando os conceitos de Educação Socioespacial e os impactos nas oportunidades educacionais, sob a mediação do conceito de práticas pedagógicas.

3.2.1. O Planejamento Urbano e as Tipologias Socioespaciais em Curitiba

Se faz necessário mencionar o que muitos autores vêm pesquisando sobre Curitiba, pois ouve-se e reproduzem-se os melhores *slogans* da cidade, sendo reconhecida, divulgada, referenciada, comercializada e espetacularizada pelo

planejamento urbano, transmitindo uma imagem de cidade de primeiro mundo. Todavia, segundo Carvalho e Sugai (2013, p. 1), “Curitiba foi sendo produzida, especialmente nas últimas décadas, a partir de um processo segregativo que excluiu grande parcela da população à medida que proporcionou e favoreceu auto segregação da (ou de) parte da cidade”, Firkowski, demonstra que;

As metrópoles são, cada vez mais, espaços plenos em contradições: lugar de convivência de pobres e ricos, de abastados e carentes, de tradição e modernidade, de formalidade e informalidade. Os espaços metropolitanos brasileiros comprovadamente são heterogêneos, diversos e desiguais. No caso de Curitiba, a construção de uma imagem de cidade modelo dotada de inquestionável qualidade de vida dificultou a inserção no debate das condições reais dessa metrópole (FIRKOWSKI *et al*, 2014, p. 399).

As questões apontadas por Firkowski *et al*, (2014), continuam ainda a dificultar os debates sobre a organização da cidade e, portanto, afeta também o entendimento das condições e especificidades das comunidades e das escolas. O modelo de planejamento de Curitiba foi favorável para a estruturação do espaço habitado pelas elites, sendo que, de outro lado, os espaços que sobravam favoreciam a ocupação para a população de baixa renda. Assim, uma parte da população (pessoas de alta renda) beneficiaram-se recebendo atenções e investimentos, instalando-se em áreas consideradas nobres (de um determinado centro ou bairro nobre), e outra parte da população (pessoas de baixa renda) ficaram relegadas à segundo plano, ocupando áreas de ocupações irregulares e habitando os conjuntos residenciais nas bordas da cidade, ou seja, distante das áreas centrais.

A ação do estado na produção de uma Curitiba dual e segregada também se deu a partir de uma política habitacional que relegou para a periferia da cidade os principais conjuntos habitacionais destinados à população desfavorecida economicamente (CARVALHO; SUGAI, 2013, p. 9).

Na década de 1970, após a implantação do Plano Diretor¹⁹, houve um direcionamento com a finalidade de definir a função social, organizando o crescimento e funcionamento da cidade passando a ter profundas mudanças e transformações no planejamento urbano, beneficiando apenas uma parcela da população curitibana.

O planejamento urbano curitibano atuou de forma profícua na valorização dos espaços destinados à população de alta renda em detrimento às necessidades básicas da população que vive em condições precárias, com acesso dificultado à cidade formal, “instalando-se estas em áreas, na maioria

¹⁹ A lei está disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/plano-diretor-curitiba-pr>> Acesso em: 05/09/2017.

das vezes, inadequadas (CARVALHO; SUGAI, 2013, p. 7 *apud* ALBUQUERQUE, 2007, p.63).

Para compreender a ideia de Curitiba na lógica capitalista, e da elite hegemônica, de uma “cidade ecológica, humana e com qualidade de vida”, García (2013, p. 1128) discute, no artigo intitulado “O “*City Marketing*” de Curitiba diante das novas realidades mundiais”, faz uma reflexão acerca de novos espaços urbanos apresentando os valores e contradições de uma Curitiba vista como “cidade moderna, cidade de Primeiro Mundo”, nas quais os indicadores são de uma Curitiba construída, cristalizada e não vivenciada pela população, como foi mencionado pelo morador na reportagem do Jornal do Estado do Paraná (2011).

Ainda para Garcia (2013, p.1134), outros efeitos da metropolização e da imagem construída emergem em áreas urbanas como “mais de 300 mil pessoas vivendo em favelas na ‘Capital Ecológica’ escondidos nos bolsões de pobreza e bairros periféricos da capital curitibana”. Para Carvalho e Sugai (2013, p.21) destacam que a cidade concentra cerca de “3.173 unidades residenciais” que se encaixam no Programa Minha Casa Minha Vida. Esses conjuntos habitacionais localizam-se em áreas da cidade menos favorecidas, as quais “74% do total estão concentradas nos bairros mais pobres do extremo sul da cidade, onde as invasões, ocupações de terra e conjuntos habitacionais destinados a uma população de renda inferior”, ou seja, essas habitações concentram-se nas bordas das áreas periféricas.

Corroborando com a reflexão sobre as desigualdades socioeconômicas que permeiam Curitiba e outros municípios da Região Metropolitana de Curitiba, Firkowski *et al.* (2014, p. 411) mencionam que a pobreza e a periferia são vistas como enclave urbano e “concentra a maior parte das favelas e os mais graves problemas relativos ao acesso à moradia da população de baixa renda, quando é tomado o contexto metropolitano para análise”, o que conseqüentemente afeta os arranjos espaciais para oferta de educação e de saúde, da segurança pública, pois a cidade produz desigualdades socioeconômicas e socioespaciais.

O município de Curitiba possui 75 bairros, sendo que sua Região Metropolitana é composta atualmente por 29 municípios, conforme apresentado na Figura 6 com os municípios que compõem a Região Metropolitana de Curitiba. A cidade de Curitiba limita-se com os seguintes municípios: São José dos Pinhais, Fazenda Rio Grande, Araucária, Campo Largo, Campo Magro, Almirante Tamandaré, Colombo, Pinhais e Piraquara.

Figura 6 – Localização de Curitiba e da Região Metropolitana de Curitiba.



Fonte: IPPUC (2012), adaptado pela autora (2017).

As tipologias socioespaciais, definidas por Deschamps (2014, p.189) são descritas da seguinte forma:

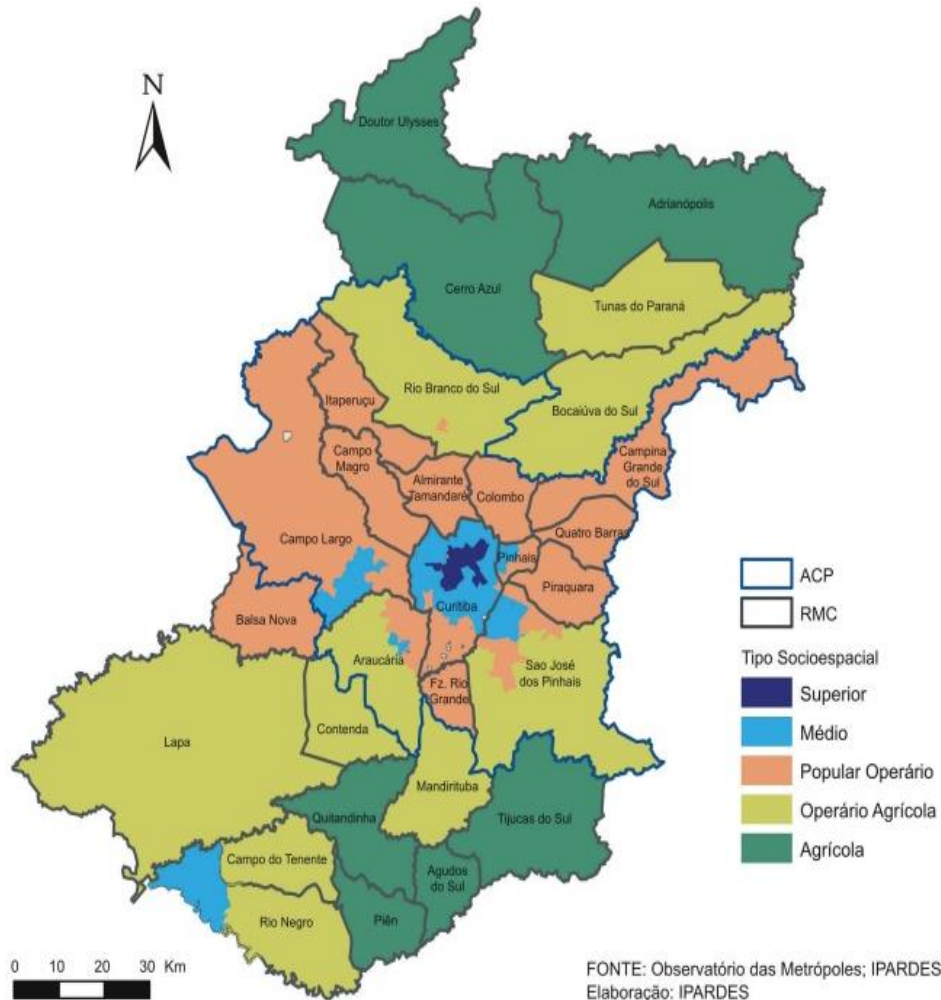
- Tipologia Superior: são marcados pelos dirigentes do setor privado, profissionais autônomos de nível superior e grandes empregadores;
- Tipologia Médio: há maiores densidades de ocupações médias, com profissionais de nível superior e de algumas categorias populares, destacam-se os ambulantes e biscateiros, e a existência de poucas favelas;
- Tipologia Popular operário: todas as categorias populares possuem alta densidade, sendo as maiores encontradas nas categorias operários dos

- serviços auxiliares e operários da construção civil, enquanto nenhuma das categorias médias e superiores são significativas;
- d) Tipologia Operário agrícola: tem-se trabalhadores em diversas atividades agrícolas e mineradores;
 - e) Tipologia Agrícola: encontram-se camponeses da agricultura familiar e trabalhadores temporários em atividades agrícolas.

Na Figura 7 é possível verificar as tipologias socioespaciais da Região Metropolitana de Curitiba. Nas áreas centrais de Curitiba predominam a tipologia superior, nos bairros do entorno da área central concentram a tipologia médio (a exemplo da localização ao norte, ao leste e à oeste de Curitiba), ao sul de Curitiba a tipologia predominante é a popular operário. Afastando-se da Capital e expandindo-se para os municípios da RMC, especialmente os municípios localizados próximos de Curitiba concentram as tipologias médio e popular operário (como, por exemplo, Pinhais e Campo Largo). Os municípios de Fazenda Rio Grande, Campo Magro, Almirante Tamandaré, Colombo, Piraquara, Quatro Barras, Campina Grande do Sul, Itaperuçu e Balsa Nova predomina a tipologia popular operário. Adicionalmente, os municípios de São José dos Pinhais e Araucária concentram-se nas tipologias médio, popular operário e operário agrícola.

A organização da Região Metropolitana segundo as tipologias, pode ser visualizada na Figura 7. Vale destacar que quanto mais distante das áreas centrais de Curitiba, as tipologias se alteram. Como por exemplo, analisando os municípios de Doutor Ulysses, Adrianópolis, Cerro Azul, Tijucas do Sul, Agudos do Sul, Piên e Quitandinha onde predomina a tipologia agrícola, já Rio Branco do Sul, Bocaiúva do Sul, Tunas do Paraná, Mandirituba, Contenda, Lapa, Campo do Tenente e Rio Negro concentra-se, majoritariamente a tipologia operária agrícola.

Figura 7 – Tipologias socioespaciais de Curitiba e Região Metropolitana (2010).



Fonte: IPARDES (2014).

Segundo a pesquisa do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, sobre o Censo demográfico intitulado como “*Informações Territoriais: Aglomerados Subnormais*”, IBGE (2010), Curitiba contabiliza 223 comunidades com 162.679 habitantes, divididos em 46.806 moradias, com uma média de 3,5% pessoas residindo em áreas subnormais (consideradas favelas).

De acordo com o IBGE (2010, p.1), o aglomerado subnormal “é um conjunto constituído de, no mínimo, 51 unidades habitacionais (barracos, casas de autoconstrução, etc.) carentes, em sua maioria, de serviços públicos essenciais”, sendo, esse termo, utilizado pela primeira vez no Censo Demográfico de 1991. O estudo do IBGE (2010) aponta que para caracterizar um aglomerado subnormal, devem ser observados:

[...] os critérios de padrões de urbanização e/ou de precariedade de serviços públicos essenciais, nas seguintes categorias: invasão, loteamento irregular ou clandestino, áreas invadidas e loteamentos irregulares e clandestinos regularizados em período recente (IBGE, 2010, p.3).

Contudo, é preciso considerar as Tipologias Socioespaciais para retratar a distribuição da população no território. Analisando a Figura 8, que apresenta a organização das Tipologias Socioespaciais para Curitiba e Região Metropolitana (2010), dos 75 bairros de Curitiba, 27 são classificados na tipologia superior, 40 enquadram-se no tipo médio, as partes dos bairros Cidade Industrial e Cajuru (estão nas duas classificações no tipo Médio e no Popular Operário) e os outros 8 considerados no Popular Operário.

Os demais bairros do tipo médio se mantiveram e a eles agregaram-se a parcela do bairro Uberaba, que era popular operário em 2000, parcelas ao norte e a leste da CIC, que também eram do tipo popular operário, e ainda os bairros do Pinheirinho e São Miguel, que tiveram igualmente movimento ascendente do popular operário para médio. Já a parte sul da CIC, e os bairros de Tatuquara, Sítio Cercado, Ganchinho, Umbará, Campo do Santana e Caximba, continuam como de tipo popular (DESCHAMPS, 2014, p.194).

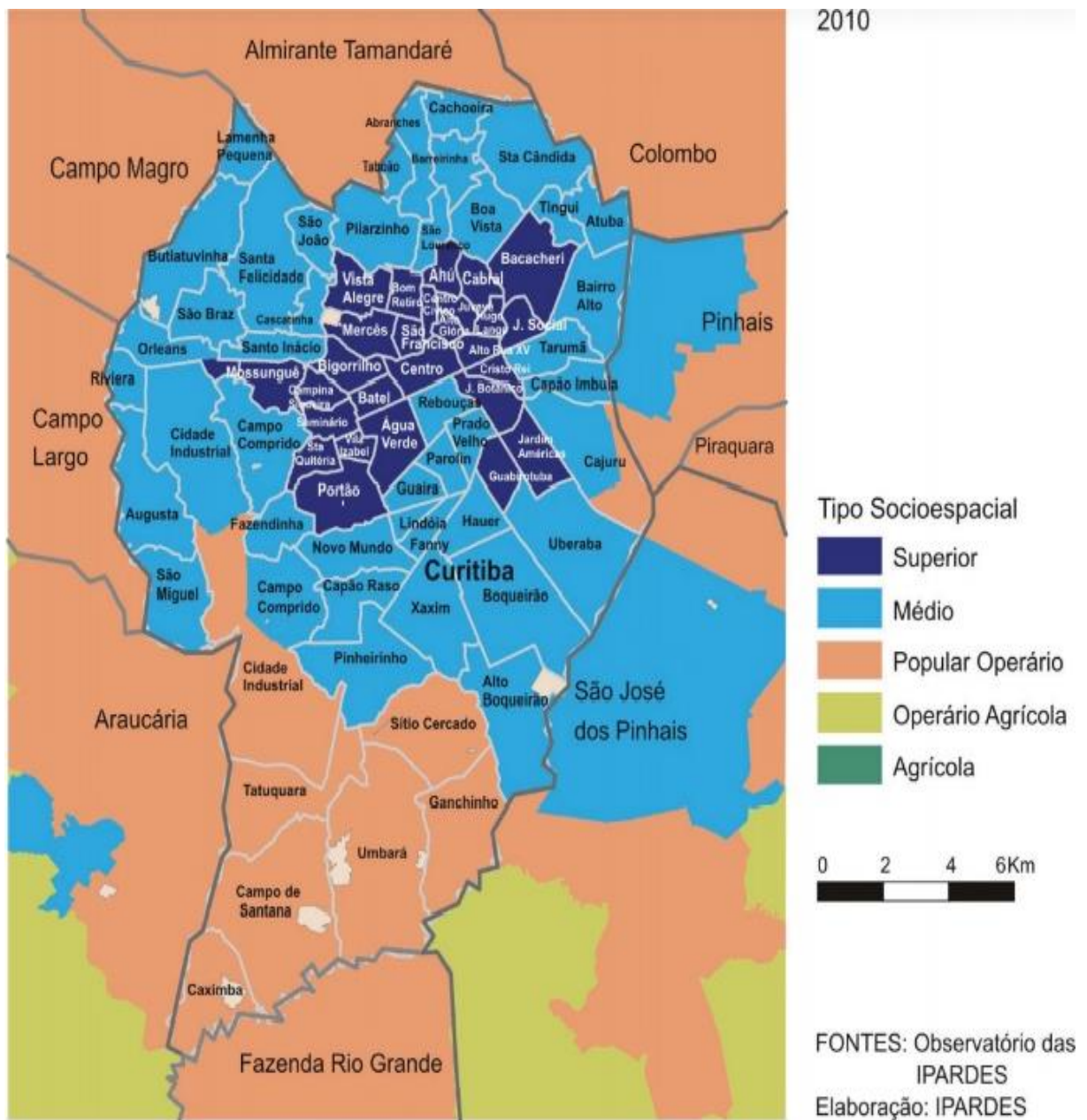
Segundo Deschamps (2014), os bairros CIC, Tatuquara, Sítio Cercado, Ganchinho, Umbará, Campo do Santana e Caximba apresentam moradias informais, loteamentos clandestinos, ocupações irregulares e favelas.

Os bairros centrais de Curitiba que pertencem a Tipologia Socioespacial Superior (27), são os seguintes: Centro, Batel, Água Verde, Vila Izabel, Portão, Santa Quitéria, Seminário, Campina do Siqueira, Mossunguê, Bigorrilho, Mercês, Vista Alegre, Bom Retiro, Centro Cívico, São Francisco, Alto da Glória, Ahú, Cabral, Bacacheri, Jardim Social, Juvevê, Hugo Lange, Alto da XV, Cristo Rei, Jardim Botânico, Jardim das Américas e Guabirota.

Afastando-se do Tipo Superior, outros bairros aglomeram-se no Tipo Médio (40), como: Rebouças, Prado Velho, Parolin, Guaíra, Lindoia, Fanny, Hauer, Uberaba, Boqueirão, Alto Boqueirão, Xaxim, Pinheirinho, Novo Mundo, Capão Raso, Campo Comprido, Fazendinha, São Miguel, Augusta, Riviera, Orleans, Santo Inácio, São Braz, Cascatinha, Santa Felicidade, Butiatuvinha, Lamenha Pequena, São João, Pilarzinho, São Lourenço, Boa Vista, Barreirinha, Taboão, Abranches, Cachoeira, Santa Cândida, Tingui, Atuba, Bairro Alto, Tarumã e Capão da Imbuia. E, os bairros concentrados no Tipo Popular Operário (08) são: parte do Cajuru, Sítio Cercado, Ganchinho, Umbará, parte da Cidade Industrial, Tatuquara, Campo do Santana e

Caximba. Vide figura abaixo para analisar e compreender as Tipologias Socioespaciais.

Figura 8 – Tipologias socioespaciais de Curitiba (por bairro) e Região Metropolitana (2010).



Fonte: DESCHAMPS (2014, p.195), adaptado pela autora (2017).

Explorando as Tipologias Socioespaciais e relacionando-as com as regionais administrativas de Curitiba, no Tipo Superior encontram-se as regionais do Portão e Matriz. No Tipo Médio localizam-se as regionais de Santa Felicidade, CIC, Pinheirinho, Cajuru, Boa Vista e Boqueirão. E, no Tipo Popular Operário concentram-se as regionais do Tatuquara e Bairro Novo.

Também na figura acima observou-se uma expansão das Tipologias Médio e Popular Operário, espalhando-se para os municípios da Região Metropolitana de Curitiba, como exemplos: Piraquara, Pinhais, Colombo, Almirante Tamandaré, Campo Magro, Campo Largo, Araucária e Fazenda Rio Grande.

Dos 75 bairros do município de Curitiba, 10 regionais²⁰ foram formadas para coordenar as questões econômicas, territoriais e físicas atendendo as demandas da população e dos bairros, as seguintes regionais são: Matriz, Santa Felicidade, Portão, CIC, Pinheirinho, Tatuquara, Bairro Novo, Boqueirão, Cajuru e Boa Vista.

A *regional Matriz* é composta por 18 bairros: Ahú, Alto da Glória, Alto da XV, Batel, Bigorriho, Bom Retiro, Cabral, Centro, Centro Cívico, Cristo Rei, Hugo Lange, Jardim Botânico, Jardim Social, Juvevê, Mercês, Prado Velho, Rebouças e São Francisco. A *regional Boa vista* concentra 13 bairros: Abranches, Atuba, Bacacheri, Bairro Alto, Barreirinha, Boa Vista, Cachoeira, Pilarzinho, Santa Cândida, São Lourenço, Taboão, Tarumã e Tingui. A *regional Santa Felicidade* é formada por 12 bairros: Butiatuvinha, Campina do Siqueira, Campo Comprido, Cascatinha, Lamenha Pequena, Mossunguê, Orleans, Santa Felicidade, São Braz, Santo Inácio, São João e Vista Alegre. A *regional Portão* concentra 08 bairros: Água Verde, Fazendinha, Guaíra, Parolin, Portão, Santa Quitéria, Seminário e Vila Izabel. A *regional Pinheirinho* reúne 05 bairros: Capão Raso, Fanny, Lindóia, Novo Mundo e Pinheirinho. A *regional Cajuru* reúne 05 bairros: Cajuru, Capão da Imbuia, Guabirota, Jardim das Américas e Uberaba. A *regional Boqueirão* é composta por 04 bairros: Alto Boqueirão, Boqueirão, Hauer e Xaxim. A *regional CIC* é composta por 04 bairros: CIC, Augusta, São Miguel e Riviera. A *regional Tatuquara* formada por 03 bairros: Tatuquara, Campo de Santana e Caximba. A *regional Bairro Novo*, concentra 03 bairros: Ganchinho, Sítio Cercado e Umbará.

Ao analisar as regionais de Curitiba e seus bairros a partir dos materiais intitulados “*Pesquisas Secundárias: Retrato das Regionais*”²¹ (2013)” e “*A cidade que queremos* (2014)” produzidos pelo Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de

²⁰ Regional é uma área de abrangência de cada território na qual a cidade está dividida administrativamente, as 10 regionais de Curitiba, são destinadas à operacionalização, integração e controle das atividades descentralizadas. Disponível em: < <http://www.curitiba.pr.gov.br/conteudo/o-que-sao-administracoes-regionais/80>> acesso em: 10/05/2018.

²¹ Mais informações disponíveis em: <<http://www.ippuc.org.br/default.php?pagina=391>> Acesso em: 12/05/2018.

Curitiba (IPPUC) é possível verificar no Quadro 3 as ocupações irregulares em vários bairros dessas regionais.

Quadro 3 – Dados das regionais de Curitiba e as ocupações irregulares

Regional	Ocupações irregulares*	Domicílios	Habitantes	Bairro com maior número de ocupações irregulares
Boa Vista	93	5.587	21.510	Santa Cândida (31).
CIC	58	13.906	52.540	CIC (51), São Miguel (04), Augusta (02) e Rivieira (01).
Santa felicidade	52	3.705	13.948	São Braz (14), Butiatuvinha e Santa Felicidade (10).
Cajuru	45	11.515	44.356	Cajuru (21), Uberaba (18) e Capão da Imbuia (06).
Boqueirão	38	3.681	14.174	Xaxim (22) e Alto Boqueirão (11), Boqueirão (5).
Bairro Novo	35	6.276	23.863	Sítio Cercado (19), Umbará (13) e Ganchinho (03)
Portão	34	5.091	19.599	Bairro Novo (10), Fazendinha e Santa Quitéria (06).
Pinheirinho	24	1.803	6.938	Pinheirinho (17), Capão Raso (07)
Tatuquara	20	4.345	16.732	Tatuquara (10), Campo do Santana (06) e Caximba (04).
Matriz	04	251	861	Prado Velho, Cabral, Mercês e Bom Retiro (01 para cada bairro).
Total	403	56.160	214.521	29 bairros

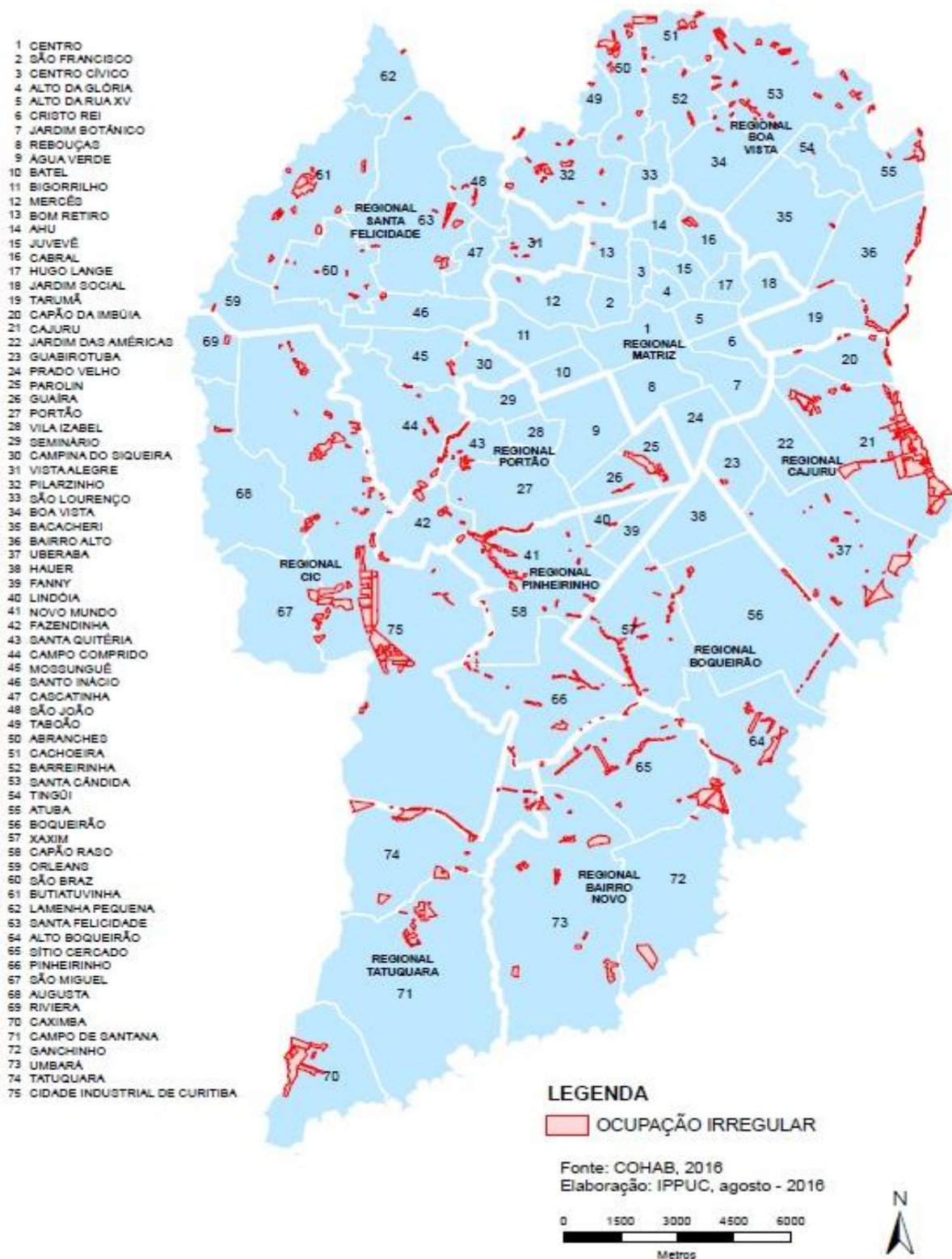
* Se configuram por assentamentos urbanos irregulares e clandestinos (IPPUC, 2016).

Fonte: IPPUC (2013) adaptada pela autora (2018).

Após analisar os dados sobre as ocupações irregulares conclui-se que no total são 403 ocupações irregulares, sendo 56.160 domicílios, com 214.521 habitantes vivendo em áreas irregulares distribuídos em aproximadamente 29 bairros de Curitiba. As regionais Boa Vista, CIC, Santa Felicidade, Cajuru, Boqueirão, Bairro Novo, Portão, Pinheirinho e Tatuquara apresentam 399 ocupações irregulares.

As ocupações irregulares das 10 regionais administrativas de Curitiba estão localizadas nas margens dos recursos hídricos, em áreas de risco e com despejo irregular de esgoto, sendo que os domicílios não são dotados de infraestrutura. A Figura 9, produzida pelo IPPUC (2016), representa as ocupações irregulares nos bairros de Curitiba.

Figura 9 – Áreas de ocupações irregulares nos bairros do município de Curitiba.



Fonte: IPPUC (2016), adaptada pela autora (2017).

Ressalta-se ainda que nas margens dos bairros periféricos ocorre um avanço da população carente de forma desconcentrada em áreas de ocupações irregulares,

intensificando os bolsões e as manchas de pobreza. Para Firkowski e Moura (2014, p.34), “aproximadamente 50% dos assentamentos informais situam-se nas áreas de tipo ‘superior’ e ‘médio’, com predomínio das favelas num raio de 10 km no entorno da área central de Curitiba”. Nas regionais localizadas na Figura 9, as grandes áreas de ocupações irregulares concentram-se nas margens e limites de bairro para bairro, expandindo-se para as áreas metropolitanas como Pinhais, Colombo e São José dos Pinhais.

No material “A cidade que queremos”, elaborado pelo Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano (2014, p. 21), menciona que as moradias se apresentam em situação precárias, sem regularização e clandestinas “são muitas as áreas de ocupações irregulares, estando algumas locadas em áreas de risco. O entendimento é de que algumas ocupações já estão consolidadas há muito tempo. Entretanto, perante a lei continuam irregulares, o que impacta na ocorrência de problemas socioambientais e socioespaciais.

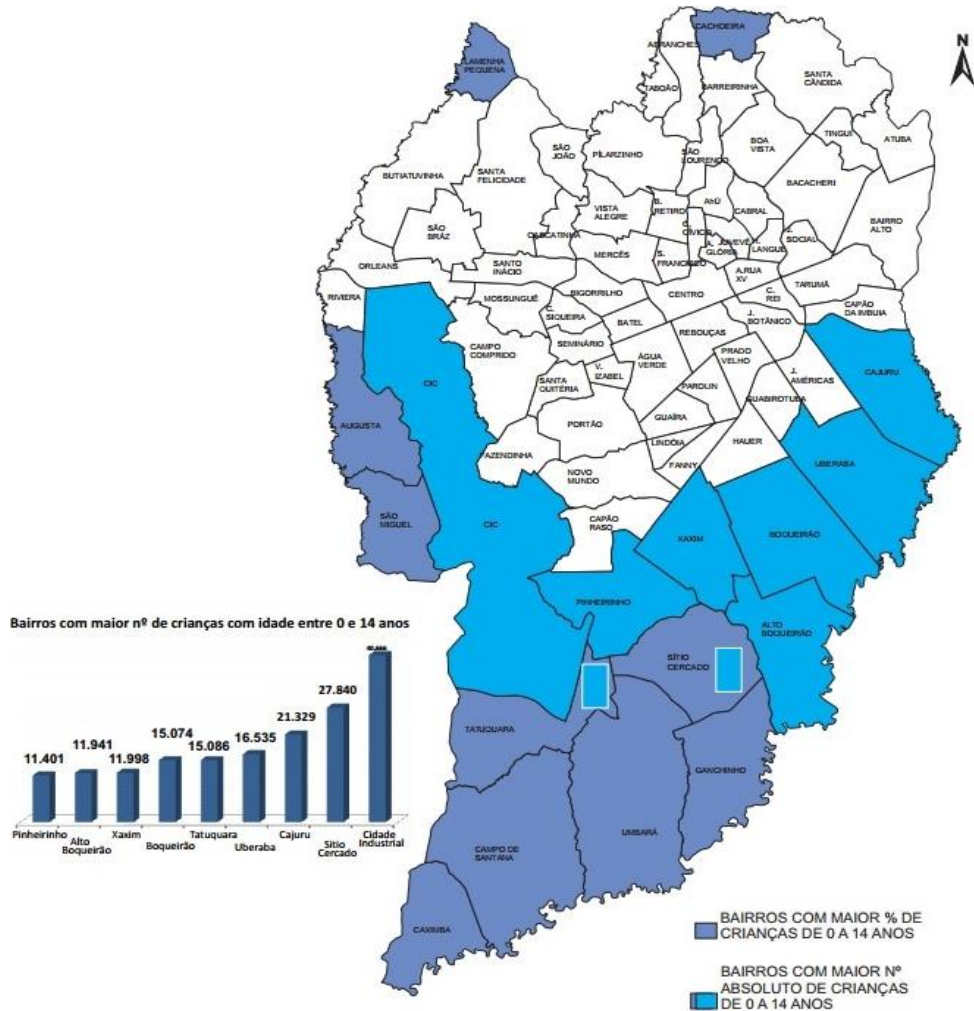
O crescimento e a expansão urbana das metrópoles possuem características que marcam profundamente as desigualdades sociais nas cidades brasileiras. Outro aspecto importante são as populações de crianças e jovens que vivem em áreas periféricas e/ou ocupações irregulares. Os estudos realizados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2012) identificaram que a faixa etária de crianças e jovens de 0 a 14 anos que vivem em áreas periféricas é maior do que a da população idosa.

O levantamento realizado pelo IBGE (2012, p. 5), afirma que “ao contrário da população idosa, a população jovem está concentrada nos bairros mais periféricos e de ocupação mais recente” na cidade de Curitiba. O referido levantamento técnico mostra também que as áreas de ocupações irregulares sofrem com a carência de serviços públicos e que a grande maioria dos jovens se matriculam em escolas próximas dos locais de moradia e de trabalho.

Na Figura 10 observa-se que o Sítio Cercado, Tatuquara, Caximba, Campo do Santana, Umbará, Ganchinho, São Miguel, Augusta, Lamenha Pequena e Cachoeira são os bairros com as maiores porcentagens de crianças e jovens entre 0 a 14 anos. Entretanto, os bairros Cidade Industrial, Pinheirinho, Xaxim, Alto Boqueirão, Boqueirão, Uberaba e Cajuru apresentam o maior número absoluto de crianças e jovens, onde também concentram o maior número de escolas. De acordo com o IPPUC (2013, p. 9) “a população com idade entre 11 e 14 anos, estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano), somam 12.208 jovens, mas somente

20% desses jovens, são atendidos em três escolas municipais localizadas no bairro Cidade Industrial”.

Figura 10 – Bairros periféricos com predominância de crianças e jovens.



Fonte: IBGE (2012).

Na Figura 10 é possível entender que as áreas centrais compreendem as menores porcentagens de crianças e jovens. Por sua vez, as regionais CIC, Pinheirinho, Cajuru e Boqueirão possuem as maiores proporções de crianças e jovens. As regionais do Bairro Novo, Tatuquara, parte da CIC (São Miguel e Augusta), Lamenha Pequena (Santa Felicidade) e Cachoeira (Boa Vista) concentram a maioria das crianças e jovens. Vale ressaltar, como menciona Bruel *et al.* (2014, p. 316), que as regionais do CIC, Bairro Novo, Pinheirinho, Boqueirão e Cajuru estão inseridas parcialmente na tipologia popular operário, concentrando 67% de analfabetos.

Cabe destacar que a Prefeitura Municipal de Curitiba implantou o projeto equidade em 47 escolas municipais, com o objetivo²² de desenvolver estratégias para diferentes realidades sociais, afim de garantir o direito à aprendizagem. A finalidade tem como foco reduzir as desigualdades e ampliar o desenvolvimento de aprendizagem, tendo como ponto de partida o reconhecimento das diferenças entre as escolas, tanto no nível de aprendizagem quanto no aspecto sociocultural.

Durante o Projeto Equidade a equipe gestora analisou e sondou as desigualdades apresentadas pelas escolas municipais, assim havendo a necessidade de intervenção emergencial nas escolas por pertencem a território de vulnerabilidade social. Portanto, as ações do projeto, visavam tornar mais igualitário o ensino nas diversas escolas dos núcleos regionais com vulnerabilidade social, onde concentram grande territórios vulneráveis em áreas de ocupações irregulares. Portanto, são considerados espaços segregados com vulnerabilidades socioespaciais típicas.

Outro critério para o desenvolvimento do Projeto Equidade, foi o cruzamento de dados a partir do desempenho da Prova Brasil, do Índice de Desenvolvimento Básico (IDEB), da taxa de reprovação, da taxa de analfabetismo dos estudantes beneficiários à Bolsa Família, de beneficiários da Bolsa Família com baixa frequência e da renda média domiciliar per capita do entorno da comunidade escolar.

As escolas que participaram do Projeto Equidade, segundo Curitiba (2015) são 30% das escolas pertencentes as Regionais do Boa Vista e Cajuru, 17% das escolas concentradas nas Regionais de Santa Felicidade, Matriz, Portão e Boqueirão e, 53% das escolas localizadas nas Regionais CIC, Pinheirinho e Bairro Novo. Vide figura 7 para compreender melhor onde estão as maiores ocupações irregulares da cidade.

É possível observar que a Escola Municipal que faz parte de nossa pesquisa se encontra em uma das áreas da cidade onde há altos índices de violência, localizando-se em uma área de invasão, com situações de pobreza, alcoolismo, drogas, assassinatos de jovens, entre outros fatores que apontam para uma condição de vulnerabilidade e segregação socioespacial. No entanto, a escola não foi selecionada para fazer parte do Projeto Equidade.

O que dizem os envolvidos sobre o Projeto Equidade? De acordo com Souza (2017) no artigo intitulado *“Projeto Equidade na Educação em Curitiba – PR: O que*

²² “Propiciar às escolas da Rede Municipal de Ensino de Curitiba trajetórias mais equânimes, qualificando o atendimento e contribuindo, desta forma, para a construção de uma BOA ESCOLA.” (CURITIBA, 2015, p. 8).

dizem seus executores?” A autora menciona que o Projeto Equidade teve como relevância analisar as localidades desiguais, afim de reduzir a desigualdade educacional e atuar com políticas de combate à pobreza e a desigualdade social. A partir de algumas entrevistas destacada na pesquisa da autora, a mesma menciona que “o programa não trouxe nenhum pensamento novo para a rede, nem causou ruptura em relação às práticas anteriores” (SOUZA, 2017, p.03).

Souza (2017) menciona ainda, que por meio das entrevistas com os envolvidos do Projeto, os mesmos destacam a existência de comunidades carentes, com vidas sofridas e de enfrentamento a pobreza, desigualdade, desestruturação familiar entre outros fatores.

As comunidades onde estão inseridas as escolas participantes do PEE são descritas pelos entrevistados como formadas por pobres e muito pobres, com altas taxas de analfabetismo, o que discursivamente aparece associado à violência e ao abuso de drogas e álcool (SOUZA, 2017, p. 04).

Outro problema escolar mencionado pelos entrevistados durante as etapas do Projeto Equidade, “são as constantes guerras entre facções do tráfico, que afetam a escola por produzir violência inclusive entre as crianças, independentemente de estas serem filhas de trabalhadores ou de pessoas envolvidas com o tráfico” (SOUZA, 2017, p. 05). Esse fenômeno está associado a evasão escolar, a rotatividade de alunos e professores.

Ainda a autora menciona que os envolvidos no Projeto fazem distinção, e apresentam características negativas das comunidades, dos alunos e das famílias.

Caracterizaram os estudantes como crianças com dificuldades de aprendizagem, não letrados mesmo ao chegar em anos mais avançados, com dificuldades de fala e de comportamento, vulneráveis pela situação de pobreza vividas por suas famílias e também por abandono intelectual e afetivo, por falta de tempo dos pais. Na fala das entrevistadas, são crianças agressivas, carentes de abraço, de afeto, de cuidado e de um referencial positivo, as quais apresentam uma série de necessidades materiais não supridas (SOUZA, 2017, p. 10).

No Caderno Equidade na Educação Municipal de Curitiba, (2016), foi incorporada mais uma escola em 2016 no Projeto Equidade, totalizando 48 das 185 escolas da Rede Municipal de Ensino de Curitiba. As escolas participantes do Projeto Equidade, elencaram como prioridade o trabalho entre a escola e a família, entendendo que a relação e a excelência dessa parceria, seriam base para o

desenvolvimento pessoal e escolar dos estudantes afirmando uma relação entre comunidade e escola.

Alguns resultados obtidos nos Cadernos Equidade na Educação Municipal de Curitiba (2015; 2016) mencionam que das 48 escolas do Projeto Equidade, 46 participaram da edição da Prova Brasil e 41 unidades aumentaram o índice de desempenho no IDEB, houve também redução do número de faltas, a taxa de aprovação melhorou, intensificou as ofertas dos projetos educacionais nas 48 escolas e houve aumento da participação da família no ambiente escolar.

Percebeu-se, que os autores e envolvidos no Projeto Equidade mencionam que houve melhorias quanto à participação da família na vida escolar, porém, ainda não é uma ação tão eficaz. Segundo alguns relatos dos entrevistados do artigo publicado por Souza (2017), a autora menciona que ainda é preciso reduzir a desigualdade educacional com políticas de combate à pobreza e à desigualdade social nas escolas, ficando claro nas falas das entrevistadas uma visão negativa das crianças, famílias, da comunidade o qual demandaria de “um forte trabalho de formação para evitar que isso prossiga sendo um impedimento à aprendizagem e para fazer da escola uma instituição mais inclusivista, capaz de empoderar seus membros e mais justas para estes estudantes” (SOUZA, 2017, p. 14).

Para Silva (2014, p.243), “os moradores das favelas estão submetidos ao maior número de irregularidades e as piores condições de moradia”, sendo que esses moradores se concentram na tipologia socioespacial popular operário com precariedade na infraestrutura, falta de acesso aos serviços básicos, poucas escolas e com insuficientes números de matrículas, escasso acesso aos hospitais, carência dos Armazéns da Família, inexistência de áreas verdes e áreas de lazer, entre outros serviços básicos importantes e necessários para as pessoas que residem nos bairros periféricos. Por outro lado, nos estudos realizados pelos “*Observatórios das Metrópoles e das Favelas*”²³, os dados revelam que os bairros com as melhores condições de serviços e infraestrutura localizam-se nas áreas centrais na tipologia socioespacial superior, e concentram grande número de profissionais de nível superior e empregados nas diversas áreas do comércio e das indústrias, que usufruem das melhores áreas de lazer e de serviços básicos e essenciais para qualquer família.

²³ Mais informações disponíveis em: <<http://www.observatoriodefavelas.org.br/>> Acesso em: 12/05/2017.

É essencial compreender o significado de moradia, pois, para Rolnik (2011, p.37), “a moradia é entendida como um direito humano”, ainda para a autora, “o direito à moradia como complemento essencial ao direito a um padrão de vida adequado para todos os seres humanos”. Assim, o conceito de moradia adequada vai muito além da casa e suas paredes, ou seja, é a possibilidade de acesso, a partir do local onde se vive, não apenas à infraestrutura e equipamentos, mas também às oportunidades de trabalho, econômica e de lazer, isto é, aos meios para uma existência digna.

Há muitos moradores de periferias, que vivem em áreas irregulares, como por exemplo, em ocupações clandestinas e favelas, que não frequentam os parques, museus, teatros, cinemas, *shopping center*, entre outros. No entanto, como aponta Macedo, et al (2012, p.9) discutindo a frequência nos espaços públicos, como no caso dos Parques em Curitiba, “a frequência mesmo quando diversificada, é seletiva, ou seja, certos locais dos parques são utilizados pelas classes médias e outros pelos pobres. Em alguns parques a acessibilidade é comprometida pela carência de meios e vias de transporte coletivo” [...], em outros porque são destinados a usuários-padrão de Curitiba.

Numa rápida pesquisa, é fácil encontrar notícias de jovens da periferia que são impedidos de frequentar por exemplo os *shoppings centers* da cidade. Para exemplificar, selecionou-se alguns trechos de reportagens do Jornal Gazeta do Povo²⁴. Um shopping de Curitiba foi inaugurado em 2008, em menos de um mês “os seguranças barram a entrada de um grupo de jovens da periferia, vestidos com camisas de clubes e trajes hip-hop (roupas exageradamente largas e bonés)” a orientação para os seguranças eram “barrar grupos de jovens identificados como da periferia, para evitar transtornos com a clientela e possíveis ‘arrastões” (GAZETA DO POVO, 2008).

Em mais uma reportagem da Gazeta do Povo também mostra a segregação socioespacial que existe em Curitiba, a notícia é que um *Shopping* de Curitiba conseguiu uma liminar para impedir a entrada de menores não acompanhados pelos pais. A professora de direito da Universidade Federal do Paraná explica que “nenhum direito protegido pela Constituição é absoluto, e cabe ao juiz em questão avaliar quando o exercício de um está ultrapassando os limites do outro”, a professora ainda menciona que “o *shopping* está resguardado se barrar todos os menores

²⁴ Disponível em: <http://www.gazetadopovo.com.br/vida-e-cidadania/shopping-palladium-barragem-entrada-de-jovens-suspeitos-de-causar-tumulto-bdnyesnqxy3y0x7grh46u0kiy> Acesso em: 12/05/2018.

desacompanhados, e não apenas os que aparentarem ser da periferia” (GAZETA DO POVO, 2016).

Os espaços urbanos, como ruas, calçadas, parques, praças, *shoppings* entre outros são lugares livres e públicos para todas as pessoas frequentarem independente de cor, raça, sexo, religião, e de serem moradores de favela e/ou periferia ou de áreas nobres da cidade.

3.2.2. A Relação entre a Segregação Socioespacial e a Educabilidade

Pensar sobre os municípios, cidades, metrópoles e áreas metropolitanas é também pensar nos debates educacionais, pois a organização do espaço reflete também nas condições da segregação social e espacial, da educação no país e nas diversas regiões, sendo que os bairros, as comunidades e seus moradores são, de fato, o que formam a cidade, o município e a metrópole.

A segregação socioespacial e residencial, também está associada à realidade vivida do entorno da escola. Para Bruel *et al.* (2014, p.326), “as desigualdades escolares observadas no município de Curitiba estão associadas à segregação residencial”. Assim, as escolas e os resultados conquistados não podem ser analisados de forma isolada, pois foram constituídas por um conjunto de fatores internos e externos. Para avaliar o desempenho escolar, faz-se necessário considerar os fatores intra e extraescolares como: “escolha das escolas pela família, atividades vivenciadas fora da escola, expectativas dos personagens e valorização da escola pela família”, como demonstra Almeida (2017, p. 372).

Outros aspectos analisados para o desempenho escolar é o Nível Socioeconômico (NSE) das famílias e a tipologia socioespacial onde residem, na qual se identificam os grupos sócios ocupacionais que sobressaem, em termos de sua participação relativa e em determinadas unidades espaciais. Na análise do NSE das famílias, Bruel e outros autores destacam que:

Quanto maior o nível socioeconômico, menor é o percentual de estudantes com desempenho inadequado. O sentido negativo da correlação indica que enquanto uma das variáveis aumenta (NSE), a outra tende a ser reduzida (percentual de estudantes com desempenho nos níveis básico e abaixo do básico) (BRUEL *et al.*, 2014, p.318.).

A preocupação é analisar o desempenho escolar e o entorno por meio da localização socioespacial, mas não de forma isolada. Segundo Torres *et al.* (2008, p.83), as escolas que se localizam em regiões periféricas foram qualificadas, de modo geral, como violentas, com presença de tráfico de drogas e com “clientela mais complicada”, afetando a vida cotidiana das pessoas que vivem e conhecem o entorno, fazendo com que elas tenham representações negativas sobre as áreas periféricas e das pessoas que vivem nesses lugares.

Por outro lado, as pessoas com poder aquisitivo maior, tendem a ocupar bairros mais centralizados e com várias facilidades aos serviços de lazer e educação. Entretanto, ocorre o empobrecimento cultural, uma vez que dificulta pluralidade das leituras do lugar vivido. Assim questiona-se: Quais são as condições e realidades sociais vivem crianças e adolescentes das áreas periféricas? Os professores desenvolvem propostas pedagógicas para compreenderem as causas e consequências das moradias sem áreas periféricas? Algumas reportagens demonstram que há dificuldades de encontrar professores que se disponham a trabalhar em áreas periféricas consideradas perigosas.

Em várias reportagens do Jornal Gazeta do Povo²⁵ (2009), mostra a situação das escolas públicas para Curitiba e Região Metropolitana, os trechos relevam que os “colégios estaduais estão com quadro incompleto de docentes. A situação é pior em escolas longe do Centro” porque essas escolas estão localizadas em áreas periféricas e os professores rejeitam aulas. A reportagem afirma que “a situação é resultado da demora na convocação dos docentes aprovados no Processo Seletivo Simplificado (PSS) e da recusa dos professores em aceitar aulas nas escolas da periferia, em função da distância, da estrutura precária e da insegurança”.

Outra nota da Gazeta do Povo (2012), esta aponta para a estrutura precária das escolas afetando o ensino, fazendo com que os alunos se sintam desmotivados e abandonem os estudos. Entretanto, as escolas estão cada vez mais inapropriadas para receberem alunos com “portas e janelas quebradas, brinquedos malconservados, paredes e muros pichados. Diante desse cenário, especialistas alertam para a interferência do ambiente na qualidade do ensino e do aprendizado”.

²⁵ Mais informações disponível em: < <http://www.gazetadopovo.com.br/vida-e-cidadania/professores-rejeitam-aulas-em-escolas-da-periferia-bq23tfzo6zvcm0wh6rrrbx3j> > e <<http://www.gazetadopovo.com.br/educacao/estrutura-precaria-afeta-o-ensino-3fqdq2nqmd0u7ym8mvdgbeq6>> Acesso em: 12/05/2018.

Cabe destacar a notícia do Jornal G1 (2017)²⁶ que divulgou os resultados do Censo Escolar de 2017, evidenciando as diferenças nas estruturas das escolas públicas e privadas, e sinalizam que “39% das escolas municipais de ensino fundamental têm bibliotecas; nas particulares o índice chega a 82%”. De acordo com a Secretária do Ministério da Educação e Cultura (MEC) as escolas são desiguais, “(A estrutura) é desigual sim, e não obrigatoriamente está relacionado a recursos, tem municípios que recebem o mesmo montante de recursos, um funciona melhor e o outro não. Essa é uma missão a ser alcançada pelas prefeituras” (G1, 2018).

As oportunidades educacionais são diferentes para as diversas camadas da população, assim como, o acesso e os recursos escolares também são divergentes para as escolas das áreas periféricas das escolas (particulares) nobres da cidade. Para Alves, Lage e Bonamino (2010, p. 68), “os mais pobres frequentam as piores escolas, o que geralmente é determinado pela localização do domicílio e do próprio estabelecimento de ensino”, sendo que algumas famílias e pessoas não têm e não tiveram acesso aos mesmos recursos educacionais e/ou socioeconômicos.

Bruel *et al* (2014, p.309) explicam que a política educacional se refere aos “resultados em termos de acesso, permanência e desempenho escolar” e que outros impasses como desprovimento de merenda escolar, transporte escolar e público, número de matrículas, permanência de professores, inexperiência de alguns profissionais e falta de incentivo familiar são resultados de disparidades educacionais nos diferentes níveis de ensino.

Os piores indicadores estão em escolas que ofertam a segunda fase do ensino fundamental, predominantemente da rede estadual de ensino, confirmando os dados nacionais. A variável relativa ao nível socioeconômico dos alunos tem forte poder explicativo, assim como a evidente segregação residencial, estando às escolas com pior desempenho médio próximas dos aglomerados subnormais (FIRKOWSKI; MOURA, 2014, p.37).

Para entender o acesso à educação e a qualidade ao ensino, buscou-se compreender o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que normatiza algumas medidas de proteção para a criança e ao adolescente, na Lei N°8.069, de 13 de julho de 1990²⁷. No capítulo IV do Direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer, o

²⁶ Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/39-das-escolas-municipais-de-ensino-fundamental-tem-bibliotecas-nas-particulares-indice-e-de-82-diz-censo.ghtml> Acesso em: 12/05/2018

²⁷ Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm> Acesso em: 19/05/2017.

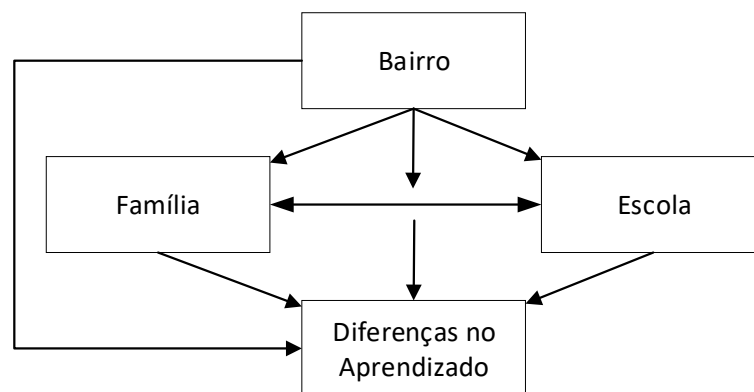
artigo 53 declara que a criança e ao adolescente têm direito à educação, assegurando-se nos incisos I ao V.

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

O ECA explicita a necessidade de condições de igualdade e que o acesso à escola seja próximo a sua residência, mas: Isso de fato acontece? Como a escola trata dos direitos à educação como consta no ECA?

Entende-se que as relações familiares, da escola e dos bairros periféricos resultam em diferentes processos de ensino-aprendizagem. Segundo Retamoso e Kaztman (2008), no estudo intitulado “*Aprendendo Juntos: Desafios na Educação a Partir dos Processos de Segregação Urbana*”, o autor destaca os diversos contextos que podem impactar o aprendizado das crianças na idade escolar, resultando na defasagem do ensino. Dentre esses fatores, estão a condição socioeconômica, à precarização dos bairros e da vizinhança das escolas. Os referidos autores apresentam na Figura 11 um resumo dos principais âmbitos de socialização de crianças em idade escolar.

Figura 11 – Principais âmbitos de socialização de crianças em idade escolar.



Fonte: Retamoso e Kaztman (2008, p. 247), adaptado pela autora (2017).

Na Figura 11 observa-se que as relações que se constroem entre a família, a escola e o bairro, são questões fundamentais para que ocorram as diferentes formas de aprendizado. É na escola que se partilham sonhos, desejos, frustrações sociais, emocionais e intelectuais dos alunos, socializando-se com o meio escolar e familiar, e, é no bairro, que se convive com as diferenças, aprendendo novas culturas e

compartilhando conhecimentos. Rematomo e Kaztman (2008, p.246), explicam a importância de determinados contextos relacionados as condições socioeconômicas das famílias, a localização das escolas e a estrutura social dos bairros. Esses são elementos diferenciais e fundamentais para a aprendizagem das crianças em idade escolar. Os autores também chamam atenção para o caso de uma escola de Montevideu, e, analisam “os efeitos da segregação residencial na cidade sobre as diferenças nos desempenhos e nas aprendizagens das crianças em idade escolar” discutindo a força do sistema educacional para encarar as desigualdades que esses processos ocasionam (REMATOSO; KAZTMAN, 2008, p. 245).

A respeito dos principais âmbitos socializadores, as famílias emergem na aprendizagem das crianças, já os bairros comprovam a exclusão ou inserção do processo de segregação residencial, podendo ser visto onde residem, pessoas com maior qualificação ou menor qualificação, com melhores ou precárias condições de vida. Essas questões também são fatores que podem interferir positivamente ou negativamente no desempenho escolar. Deste modo, os autores demonstram que as escolas têm papel importante na integração social para o processo de socialização da criança, promovendo o conhecimento social e as capacidades cognitivas.

Na Quadro 4 apresenta-se a relação entre a família e o aluno de acordo com as características que podem ou não influenciar a vida educacional da criança, ou seja, os fatores externos e internos durante o processo de ensino e aprendizagem.

Quadro 4 – Características de interferência da família e do aluno.

Família	Alunos
Falta de recursos econômicos.	Capacidade de aprender, interpretar e raciocinar.
Estrutura familiar defasada.	Situações familiares diversas.
Baixos salários.	Características físicas, sociais e pessoais particulares.
Falta de tempo para acompanhar os filhos nas atividades escolares.	Baixos resultados no processo de ensino-aprendizagem.
Baixo nível de escolaridade dos pais.	Evasão, reprovação escolar e distorção idade/série.
O que os pais esperam da escola?	O que os alunos esperam da escola?

Fonte: Retamoso; Kaztman (2008), adaptado pela autora (2018).

Ao analisar as discussões dos autores e das condições adversas que algumas comunidades vivem em áreas e habitações consideradas subnormais, nas quais possuem infraestruturas precárias, muitas vezes insalubres, sem alimentação,

vestimentas, mobiliário inadequado, pensa-se no compromisso dos envolvidos nos processos educacionais e no papel da escola. Faz-se necessário pensar na segregação escolar e espacial compreendendo a falta de recursos sociocultural da família, o baixo nível de instrução dos pais, as condições socioeconômicas das famílias e a falta de tempo dos pais para acompanharem os filhos durante o processo de escolarização, são fatores que contribuem para o ensino-aprendizagem por meio do sucesso ou fracasso escolar.

Para entender os fatores externos e a desigualdade social no processo de escolarização, é preciso compreender a segregação relacionada a distribuição espacial e social das escolas, e a possibilidade de escolhas dos estabelecimentos de ensino pelos pais, são fatores que buscam explicar a segregação escolar e residencial entrelaçadas com a família e a escola.

Para Merle (2012, p.6), citado por Filho (2016, p. 362) a segregação escolar “varia consideravelmente segundo as organizações educativas nacionais e exerce efeitos sensíveis no nível de competências de seus alunos e no nível de igualdade de oportunidades”.

Deste modo, para Filho (2016, p. 365) a “segregação é uma forma institucionalizada de distância social que se traduz por uma separação espacial”, a segregação escolar, espacial e residencial determinam as desigualdades tanto escolar, quanto social e locacional as quais, ocorrem nos estabelecimentos de ensino e no entorno da escola. A segregação escolar apresenta duas características:

A primeira é que é preciso colocar em evidência que a concentração escolar de certas populações resulta não somente de fatores externos, mas, de fatores, pelo menos em parte, da ação específica da instituição escolar e de seus agentes. A segunda é que, para falar de segregação escolar é preciso estar em condições de mostrar que a segregação espacial na escola conduz à produção de formas específicas de desigualdades ou de exclusão escolares e sociais (FILHO, 2016, p. 372).

Para Rematoso e Kaztmam (2008), os efeitos da segregação residencial, possuem implicações sobre os resultados de aprendizagem. Deste modo, as famílias e a vizinhança falham em fornecer os suportes adequados e o sistema educacional tem dificuldade no processo de integração.

Os desafios do sistema educacional, somam-se com a disputa para adequar os programas, a capacitação docente e os equipamentos para a educação. Na Figura 12 buscou-se construir a representação dos fatores internos e externos do desempenho

educacional. De modo geral, apresentam-se diferenças na forma e na qualidade de ensino, o que também, muitas vezes, se relacionam com a falta de infraestrutura, como moradias e escolas inapropriadas, principalmente as localizadas em áreas de assentamentos com ocupações irregulares e/ou clandestinas.

Figura 12 – Fatores internos e externos do desempenho educacional.



Fonte: Almeida (2017), adaptado pela autora (2017).

As escolas de periferia sofrem com os assentamentos irregulares, com as ocupações clandestinas, violência, problemas familiares, níveis socioeconômicos baixos, e, a grande maioria dos professores não estão preparados para lidar com as situações adversas, muitas vezes por falta de formação continuada, e outras vezes pela falta de experiências. Assim, muitos professores rejeitam aulas em escolas de periferias, devido o entorno social, a vizinhança, a infraestrutura e a agressão física e verbal, que muitos sofrem. Segundo Lopez, (2008) estes professores muitas vezes “ficam de mãos atadas” não sabendo encarar os desafios do sistema educacional presentes nas escolas e nos bairros periféricos. De modo geral, a escola e o professor tem um papel importante na formação social e crítica dos alunos (LÓPEZ, 2008).

Para Almeida (2017, p.361) “os desempenhos escolares se relacionam com a localização socioespacial das escolas”, relacionadas as zonas de vulnerabilidade social, entorno social e nível socioeconômico entre outros fatores externos que

influenciam no processo de escolarização das crianças. Cabe mencionar que em áreas de vulnerabilidade social, as crianças e jovens buscam, muitas vezes, refúgio na escola, lugar onde se espera encontrar profissionais que acreditem no direito à educação de qualidade para todos e que o processo de escolarização possa contribuir para que os estudantes se habilitem e, desenvolvam conhecimentos que os ajudem a compreender o mundo e seus dramas cotidianos.

Para Batista e Silva (2013, p. 17), “nesses espaços das grandes metrópoles, tanto as famílias quanto as escolas vivem num mundo em que a instabilidade e a precariedade tendem a ser a regra”. Para os autores, uma forma de vulnerabilidade pode ser caracterizada por:

[...] espaços ameaçados pela insalubridade, pelas más condições de moradia, saúde, segurança e acesso a serviços de mobilidade urbana, e em que os próprios laços sociais, apesar dos esforços dos moradores e de diferentes organizações presentes no território, se encontram esgarçados (BATISTA; SILVA, 2013, p. 13).

Assim, muitas famílias que residem em áreas periféricas podem viver e apresentar situações de vulnerabilidade social com carência de infraestrutura, de saneamento básico, entre outros. Muitas famílias, vivem em condições extremas de pobreza e miséria, sobrevivendo com menos de um salário mínimo²⁸, apresentando altas taxas de desemprego e em muitos casos compartilhando (vivendo e convivendo) com áreas de tráfico, drogas e crimes. Todos esses fatores aumentam o isolamento e o distanciamento das pessoas.

De acordo com Kaztman (2005), as populações que vivem nos centros urbanos, principalmente em áreas de vulnerabilidade, sofrem isolamento social e muitas são analfabetas ou possuem baixa escolarização. Além disso, existe a ausência de políticas públicas para extinguir os diferentes tipos de vulnerabilidade.

Vulnerabilidad no es exactamente lo mismo que pobreza se bien la incluye. Esta última hace referencia a una situación de carência efectiva y actual mientras que la vulnerabilidad trasciende esta condición proyectando a futuro la posibilidad de padeceria a partir de ciertas debilidades, que se constatan em el presente. En su sentido amplio la categoria de vulnerabilidad refleja dos condiciones: la de los “vulnerados”, que se assimila a la condición de pobreza es decir que ya padecen una carência efectiva que implica la imposibilidad actual de sostenimiento y desarrollo y una debilidad a futuro a partir de esta incapacidad y la de los “vulnerables” para quienesel deterioro de sus condiciones de vida no esta ya materializado

²⁸ Para o ano de 2017 o valor do salário mínimo foi estabelecido em R\$937,00 (Novecentos e trinta e sete reais) que corresponde a um índice de 6,47% dos valores do ano passado. Disponível em: <<https://pis-2017.com/salario-minimo-2017/>> Acesso em: 19/05/2017.

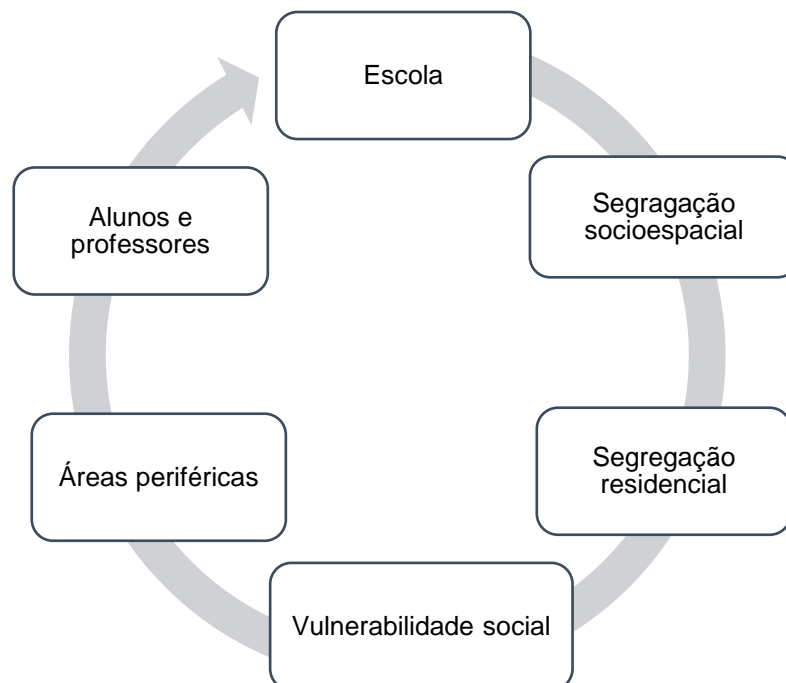
sino que aparece como uma situação de alta probabilidade em um futuro cercano a partir de las condiciones de fragilidad que los afecte (KAZTMAN, 2005, p.4).

Assim, a concentração de vulnerabilidade e de pobreza pode afetar a vida dos indivíduos. De acordo com o estudo realizado por Bruel *et al.* (2014, p.319) sobre o município de Curitiba em relações as oportunidades educacionais e a organização socioespacial, mais de “30% dos alunos vivem na tipologia popular operário” e se localizam em áreas de risco e vulnerabilidade, em áreas de ocupações irregulares e nos aglomerados subnormais.

Deste modo, a vizinhança da escola pode ser marcada pela relação entre baixos níveis de instrução e pobreza, isto é, bairros ou comunidades que apresentam pouca ou nenhuma infraestrutura, denota insuficiência de políticas públicas.

Na Figura 13 exemplifica-se como ocorrem estas relações de vizinhança que, muitas vezes, segregam os espaços e as residências, vulnerabilizando e discriminando crianças e jovens que vivem em áreas periféricas.

Figura 13 – Interferências no processo de escolarização.



Fonte: autora (2017).

Assim, os aspectos que afetam o desempenho escolar estão também relacionados à vulnerabilidade social e as tipologias socioespaciais das famílias. No livro “*Curitiba: Transformações na Ordem Urbana*” (2014) de Olga Firkowski e Rosa

Moura, apresentam resultados de pesquisas produzidas pelo Observatório das Metrópoles, nos quais discutem Curitiba e suas áreas periféricas. No referido estudo é demonstrado que, não é somente o nível socioeconômico, mas fatores como a falta histórica de planejamento e políticas públicas relacionadas à falta de moradia, saneamento, oportunidade de trabalho digno para as famílias, baixos níveis instrucionais das famílias, entre outros fatores que também influenciam na segregação espacial e, conseqüentemente, no desempenho educacional e evasão de alunos. Ainda para as referidas autoras “há evidente segregação residencial que explica as desigualdades, estando às escolas com pior desempenho médio próximas dos aglomerados subnormais”. (FIRKOWSKI; MOURA, 2014, p.21).

Nesse contexto, as escolas com pior desempenho educacional na cidade de Curitiba, estão localizadas nas tipologias socioespaciais médio e popular operário nas regionais da CIC, Pinheirinho, Bairro Novo, Boqueirão e Cajuru.

Por meio do exposto, alguns questionamentos surgem devido a questão da vulnerabilidade e a segregação discutidas ao longo da pesquisa, entre elas: Como os alunos de situações vulneráveis se sentem emocionalmente quando chegam a escola? Conseguem aprender quando seu mundo “desmorona” fora do ambiente escolar? Qual seria o papel da escola e do professor frente a todos esses problemas?

Contribuindo para elucidar algumas dessas questões, López (2008) menciona que a relação professor-aluno é fundamental para o desenvolvimento de práticas pedagógicas, as quais podem contribuir significativamente para a formação acadêmica e pessoal dos estudantes em qualquer nível de ensino. Para López (2008, p. 328), “a relação entre o professor e o aluno é uma relação entre duas instituições centrais para a educação: a escola e a família”, tornando, portanto, uma relação entre a comunidade e a escola.

No entanto, os resultados dos índices da Prova Brasil, mostram que a evasão, a exclusão e a reprovação escolar dos alunos no Ensino Fundamental II e Médio ainda são fatores preocupantes. Outro fator que se deve ter atenção é a dificuldade relacionada ao acompanhamento dos pais na trajetória escolar dos seus filhos, fato esse causado, muitas vezes, pela falta de tempo e/ou trabalho excessivo.

O Boletim Educação & Equidade (Cenpec, 2016) menciona a reprovação, o fracasso, o insucesso escolar e o baixo desempenho no Ensino Fundamental e Médio.

No Brasil, apesar de as taxas de reprovação demonstrarem tendência de queda, ainda apresentam números preocupantes: em 2015, o índice de

reprovação no ensino fundamental foi de 8,2%, e no ensino médio, de 11,5% (contra 12,1% e 12,7%, respectivamente, em 2007). Pesquisadores afirmam que há relação entre fracasso escolar e determinadas características dos alunos, entre elas, as origens social e racial. Também há estudos que mostram que os altos índices de reprovação são um entrave à universalização do acesso e da conclusão do ensino médio na idade adequada (CENPEC, 2016, s/p).

Segundo López (2008, p.336), “ao analisar as condições sociais que permitem que todas as crianças e adolescentes tenham acesso a esses recursos necessários para sua educação, o olhar vai em direção ao contexto social”. Existem algumas famílias que não tem acesso aos recursos necessários básicos, sendo esse considerado, muitas vezes, um dos empecilhos no processo de escolarização e de aprendizagem.

Ribeiro e Koslinski (2010) destacam que o contexto social pode influenciar no desempenho escolar e afetam os resultados do/no sistema educacional. Em alguns casos, os alunos chegam em péssimas condições socioeconômicas, dificultando a prática educacional. Nesses casos, o professor não está preparado para as reais situações do meio escolar, principalmente, quando o aluno chega apresentando falta de condições sanitárias, de habitação, de moradia e de alimentação.

Se, anteriormente, os estudos no âmbito da sociologia da educação tratavam somente do efeito da família e da escola, para uma terceira geração de estudos, a vizinhança ou o bairro passaram a ser tratados como instâncias também capazes de gerar desigualdades educacionais (RIBEIRO; KOSLINSKI, 2010, p. 35).

Vários profissionais da educação se deparam com imagens, situações, fatos e desigualdades socioeconômicas com as quais não sabem como lidar. Portanto, para alguns profissionais da área da educação, trabalhar em áreas periféricas com menos infraestrutura ou em bairros mais afastados do centro da cidade, é expor-se o tempo todo a condições de perigo.

É frequente que se dialogue com professores que se sentem de mãos atadas, enfrentando realidades onde não conseguem fazer uso das suas experiências. Diante de cenários que lhes são alheios, suas ferramentas perdem a eficácia. Os alunos que entram nas suas escolas não têm nada a ver com o aluno para o qual foram treinados, para aquele diante do qual saberíamos perfeitamente o que fazer. Parece que esses professores estão esperando por alguma coisa que não existe (LÓPEZ, 2008, p. 329).

Considerando o contexto mencionado, a experiência tem demonstrado que constantemente, os professores “ficam de mão atadas”, pois não foram, e

provavelmente ainda não são especializados nos cursos de licenciatura e muito menos nos cursos de formação inicial e continuada para atenderem as demandas educacionais, pedagógicas e socioespaciais que enfrentam nas escolas.

López (2008, p.331), demonstra que são exigidos dos estudantes um “conjunto de disposições para poder participar no processo educacional e para o resto das esferas da vida e que não pode ser transmitido instantaneamente, mas precisa de tempo”. O autor ainda demonstra que “para poder educar, nossas escolas esperam crianças já educadas”, ou seja, o professor espera um aluno “ideal”. (López, 2008, p. 331).

Outro fator de deficiência nos sistemas de ensino é a contratação temporária de professores com pouca experiência que são selecionados para áreas periféricas, os quais, muitas vezes, chegam às escolas sem conhecerem as situações em que a escola e o bairro estão inseridas, locais estes em que os professores mais experientes não desejam lecionar. De modo geral, os professores são contratados por um curto período e não estão dispostos a inteirar-se das condições em que vivem os alunos.

López (2008) nos lembra que, os professores mais experientes e preparados têm maiores possibilidades de deixar de trabalhar nas escolas de periferia, o que contribui para que as vagas remanescentes, sejam de maneira geral, destinadas a profissionais menos experientes. Conseqüentemente, o número de professores experientes e efetivos, seja sempre menor em escolas de periferia e a rotatividade seja maior.

Cabe mencionar uma notícia recentemente publicada pelo G1 (2018)²⁹ que apresenta um tema relevante a ser discutido na educação e corrobora com os autores mencionados. A reportagem destaca que os “melhores professores deveriam atuar nas escolas com os alunos mais pobres, mas no Brasil não aplica essa política [...]”. Se o Brasil aplicasse a política educacional, escolheria melhor os professores para atuarem em áreas periféricas e uma medida que “poderia ajudar a melhorar a qualidade da educação”. O trecho da reportagem menciona que “os professores de escolas públicas, podem optar pelo local de trabalho, sendo que os mais experientes têm prioridade, mas não recebem muito incentivos para optarem pelas escolas com mais desafios”. Outro ponto a ser considerado é que muitos professores as vezes não

²⁹ Mais informações disponíveis em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/melhores-professores-deveriam-atuar-nas-escolas-com-os-alunos-mais-pobres-mas-brasil-nao-aplica-essa-politica-diz-ocde.ghtml> Acesso em: 15/06/2018.

tem formação específica na área e atuam em escolas de periferia, porque sempre sobram aulas e por não terem professores que se disponibilizam para lecionar. Então é professor de Matemática lecionando aula de Ciências, Biologia entre outros casos.

Nesse sentido, os professores rejeitam aulas em escolas periféricas por questões de ordem socioeconômica, agressões físicas e psicológicas e a situação familiar dos alunos. O trecho da reportagem ainda afirma que há desvantagem relacionada “a desigualdade no nível socioeconômico entre as escolas, já que as escolas ficam em regiões mais pobres e tendem a ter estudantes vindos de famílias também mais pobres”. (G1, 2018). Pelo descrito, percebe-se que existe ainda, falta de entendimento da função social do professor, e preconceito na educação por parte de muitos professores com os alunos e com os pais que vivem em áreas periféricas.

Deste modo, os Projetos Políticos Pedagógicos, os planejamentos e principalmente a relação, professor - aluno - família ficam comprometidas, pela falta de criação de vínculos como confiança e laços afetivos. Para Lopez, a participação da família no espaço escolar é de suma importância para desenvolver o processo de escolarização da criança, obtendo êxito escolar que funciona como expressão do ajuste entre essas duas culturas, a escolar e a familiar, de modo que muitas vezes o fracasso escolar, pode ser explicado pelo desencontro entre a relação família-escola. (LOPÉZ, 2008, p.335).

De acordo com Alves *et al.* (2012, p. 5), é possível verificar que as escolas são classificadas e classificam os alunos pela localização e características socioeconômicas do seu entorno. Deste modo, Flores, (2008) demonstra que a “distribuição desigual da população no espaço urbano repercute no desenvolvimento diferente e no aproveitamento das oportunidades educacionais” [...]. Sendo assim, o planejamento urbano e o planejamento da educação são fundamentais, pois sem isso, conforme Flores:

[...] as crianças de famílias que vivem em áreas geográficas de pobreza concentrada, têm menos possibilidades de terem uma educação de qualidade. Por outro lado, o isolamento social que leva à segregação espacial das classes sociais, reforça, legitima e perpetua a distância entre *ethos* (comportamentos, idiosincrasias) particulares de cada classe, que informam, de maneira diferente, as práticas, as crenças e os hábitos de cada uma. (FLORES, 2008, p.145).

Ao considerar o que é demonstrado pela referida autora, vale mencionar o conceito de educabilidade discutido por López, (op.cit, p.337) no qual, afirma que “a

educabilidade “apresenta-se como uma construção social, uma busca que dá sentido às ações da política social e educacional: a educabilidade se constrói. Por conseguinte, o referido autor menciona ainda que há duas trajetórias:

- a) A educabilidade de todas as crianças e adolescentes passa a ser o ponto de partida das práticas educacionais, seu pressuposto passa a ser objeto do conjunto das políticas sociais e educacionais.
- b) A educabilidade passa a ser interpretada como um efeito de características próprias do aluno, características em que se dá a relação pedagógica institucional em que se encontra imerso esse aluno. (LÓPEZ, 2008, p. 337).

Sendo assim, as escolas precisam entender e construir nas práticas o conceito de educabilidade uma vez que, “a ideia de educabilidade não se refere à capacidade de aprender, mas à capacidade de participar do processo educacional formal e acessar assim essa educação básica que define o horizonte de igualdade dos sistemas educacionais”. (LÓPEZ, 2008, p. 334).

Uma série de perguntas do referido autor relacionadas ao sistema educacional e as condições de educabilidade permitem refletir como esse conceito chega nas escolas.

Como são construídos os critérios de educabilidade? De que modo se define qual é o conjunto de recursos e disposições que permitem que uma criança possa entrar na escola e permanecer nela até se formar com sucesso? Se concentramos atenção nas condições de educabilidade das crianças e adolescentes, isso nos leva a uma pergunta: o que é que a escola espera deles? [...] qual é o tipo de aluno que está em condições de responder à dinâmica que o sistema propõe e terminar com sucesso sua carreira educativa? Em que tipo de aluno pensam os sistemas educacionais quando desenham suas estratégias pedagógicas? (LÓPEZ, 2008, p.334)

Dessa maneira, os questionamentos do autor são relevantes para que se perceba, que as escolas esperam que os alunos tenham o conhecimento e bagagem cultural acessível para que os professores sejam capazes de transmitir os conteúdos. Para López (2008, p.334) esse aluno ideal é “educável na medida em que, como ‘aluno real’, possa se parecer com esse aluno ideal, pois para ele foi pensada essa escola e, conseqüentemente, ela conta com os recursos e os conhecimentos para educá-lo”.

Todavia, em uma escola, normalmente, os alunos reais são diferentes do aluno esperado (ideal). Sendo assim, na perspectiva da educabilidade, se propõem para os

professores uma articulação para a construção do conhecimento entre as duas instituições, família e escola, permitindo a melhoria do sistema, a partir de relações que se constroem no dia-a-dia, sendo de ordens entre o professor, o aluno, a escola e o entorno social.

Conhecer as características dos alunos, as carências, os problemas familiares, as situações socioeconômicas, podem levar os professores a participarem de práticas educacionais e sociais de relevância para o entorno social da escola, de forma a garantir o acesso à educação básica traduzida como igualdade e compromisso com o sistema educacional. Portanto, o maior desafio para as escolas é compreender a importância de estabelecer cada vez mais relações com a comunidade-escola, para que os conteúdos trabalhados sejam no sentido de contribuir para o desenvolvimento das potencialidades dos alunos e de ressignificar a prática pedagógica como uma prática social.

3.2.3. Práticas Pedagógicas e os Conceitos Socioespaciais

Neste subitem busca-se fazer uma reflexão sobre as práticas pedagógicas que ultrapassem os muros da escola, por meio de uma educação socioespacial, que possibilite a edificação de práticas pedagógicas ampliando a relação da escola com a comunidade. A educação socioespacial como mencionada por Silva, (2012)

[...] é cada vez mais necessária a formação de uma Educação Socioespacial, que ultrapasse os muros da escola, que incorpore as categorias de análise da Geografia, como lugar, território, região, sociedade e espaço geográfico. Também deve possibilitar o engajamento e o entendimento das políticas públicas, dos planos e programas sociais e ambientais, do ordenamento do território e da educação formal e não formal, que possibilite aprender a realidade e construa participantes ativos nos processos decisórios. Um saber socioespacial que se projete na e para a sociedade/comunidade, que permita desvelar os signos e significados socioespaciais que nos conduzam a novos conhecimentos que proporcionem novas ações e reações. (SILVA, 2012, p. 122).

Assim, a prática pedagógica é complexa e não se detém apenas a sala de aula. Viana (2016, p.85) menciona que a prática pedagógica é uma prática social, uma prática intencional dedicada ao ensino-aprendizagem com metodologias de estudar e de aprender relacionando a teoria e a prática. Por conseguinte, as práticas pedagógicas sempre estiveram associadas ao tempo-espaço, dada a importância de

compreender os estudantes como sujeitos histórico e espacial. Deste modo, quando se reflete sobre as escolas como espaços sociais, é importante também refletir sobre a necessidade de uma formação socioespacial, uma vez que o professor, independentemente da disciplina que ministra, vive e atua em um determinado espaço.

Desta maneira, se faz necessário, construir habilidades e competências para que possa “ler” o espaço vivido em que atua e em que vivem seus alunos, para que possam contribuir com a leitura e interpretação desse mundo vivido, e oportunizar aos estudantes uma formação crítica, reflexiva e emancipadora. Na Figura 14 apresenta-se um mapa mental com as relações que se busca construir a partir da intencionalidade das práticas pedagógicas, vinculadas à realidade socioespacial que envolve, comunidade escola.

Figura 14 – Mapa mental das práticas pedagógicas.



Fonte: autora (2018).

Para Franco (2016, p. 542), as práticas pedagógicas são “carregadas de intencionalidade” e, devem dar sentido a ação pedagógica e transformar a teoria em prática. A autora menciona que:

Isso ocorre porque o próprio sentido de práxis configura-se através do estabelecimento de uma intencionalidade, que dirige e dá sentido à ação,

solicitando uma intervenção planejada e científica sobre o objeto, com vistas à transformação da realidade social (FRANCO, 2015, p. 604).

De modo geral, as escolas enfrentam dificuldades de estabelecer relação entre a teoria e prática aliada aos professores, fazendo com que muitas vezes, os conteúdos fiquem sem dar sentido para os alunos. Vários autores chamam atenção, para a importância de partir do conhecimento do aluno, conhecimento prévio. Porém, isso só não é suficiente, é necessário que a partir do conhecimento inicial, o aluno consiga vislumbrar novos conhecimentos de modo a ressignificar seus aprendizados.

Para corroborar, Franco (2015, p. 604) questiona sobre a atuação do professor durante a prática pedagógica, “como atua o professor? Como aproveita os condicionantes favoráveis e anula as que não o ajudarão? Para a referida autora, “tudo exige do professor reflexão e ação”, visto que as práticas pedagógicas caminham para uma ação reflexiva que transforma a teoria e concretiza a prática, executando, portanto, a ação. (FRANCO, 2015, p. 605).

A prática pedagógica é instrumento de transformação da prática docente, nesse contexto, as práticas pedagógicas são configuradas como uma ação consciente e participativa, e é construída dentro e fora do espaço escolar, pois existe uma intencionalidade que serve como base para uma ação-reflexão-ação, buscando construir uma prática que garanta participação do professor com sentido no/do fazer pedagógico. A prática pedagógica vai além do ato educativo, ela se transforma em reflexão continuada e participativa. (FRANCO, 2015).

Segundo Franco (2016), construir práticas pedagógicas é incorporar uma reflexão coletiva e contínua durante o processo educativo para organizar as intenções e objetivos da teoria e a prática.

Assim, uma aula ou um encontro educativo tornar-se-á uma prática pedagógica quando se organizar em torno de intencionalidades, bem como na construção de práticas que conferem sentido às intencionalidades. Será prática pedagógica quando incorporar a reflexão contínua e coletiva, de forma a assegurar que a intencionalidade proposta é disponibilizada a todos; será pedagógica à medida que buscar a construção de práticas que garantam que os encaminhamentos propostos pelas intencionalidades possam ser realizados (FRANCO, 2016, p. 536).

A intencionalidade das práticas pedagógicas decorre do próprio sentido das práxis que se configuram por meio da ação. O objetivo das práxis é dar sentido para a reflexão crítica de sua prática, sendo importante acompanhar, vigiar, recompor e

readequar o planejado inicial para que a prática pedagógica tenha sentido na educação.

De acordo com Franco (2015, p. 605-607) as práticas pedagógicas caminham entre as resistências e desistências, entendida como reflexão e ação, transformando as resistências e resignações em processos de emancipação e aprendizagem, realçando, portanto, os sentidos dos saberes pedagógicos. A autora discute ainda que as práticas pedagógicas trabalham com/na historicidade das tomadas de decisões, posições e contradições. Desta forma, a prática é compreendida como social, histórica, emancipadora e carregada de intencionalidade que ajudará no processo de ensino e aprendizagem entre alunos e professores.

Corroborando com Franco sobre prática pedagógica, Silva (2016), menciona que as práticas pedagógicas norteiam o processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos de qualquer disciplina, e podem se caracterizar como práticas pedagógicas conservadoras, ou críticas emancipadoras como organizadas no Quadro 5.

Quadro 5 – Caracterização das práticas pedagógicas.

Prática Pedagógica Conservadora	Prática Pedagógica Críticas/Emancipadoras
Limita o desenvolvimento intelectual do docente ou do estudante. Não contribuem e não facilitam o potencial criativo.	Compromisso social com a docência. Baseado no diálogo e na construção gradativa do conhecimento.
Atividades docentes seguem manuais previamente definidos.	Contribuem para reflexões críticas, transformadoras, significativas e coletivas.
Aulas expositivas, desvinculada das outras áreas do conhecimento e da realidade dos alunos.	Conceitos articulados e contextualizados, para desenvolvimento de práticas cotidianas, tomada de decisões, conhecimento e busca contradições.
Aprendizagem central é no professor (modelo) responsável pela transmissão das informações.	Aprendizagem é o elemento central. Aluno sujeito ativo. Relação de conhecimentos novos com os prévios.
Aluno sujeito passivo. Mecânica, memorização, repetição sistemática de exercícios.	Questionamento, autonomia, construção de argumentos e criatividade.
Atividade docente: linear, previsível. Enfoque no indivíduo e restrita a escola e a sala de aula.	Atividade docente: dinâmica, interação, respeito, diálogo e negociação. Ultrapassa a sala de aula e chega a comunidade/escola.

Fonte: Silva (2016), adaptado pela autora (2018).

Ao discorrer sobre os saberes pedagógicos dentro das práticas pedagógicas, Franco (2016) menciona que os saberes pedagógicos são aqueles que permitem o professor compreender as práticas e dialogar com os sujeitos articulando a teoria e a prática.

As práticas são suficientemente anárquicas, caminham para além do planejado, de modo que se consideram necessárias as sínteses provisórias que vão sendo elaboradas pelo olhar pedagógico, bem como se pondera como fundamental aos processos de ensino uma direção de sentido, direção emancipatória e crítica (FRANCO, 2016, p. 548).

Fundamentados nessa perspectiva, as práticas pedagógicas apresentam sentido, direção e reflexão quando planejadas e pensadas no coletivo, abarcando os sujeitos envolvidos, portanto, produzir sentido é de suma importância para a vida na sociedade. As práticas permitem espaços de diálogos entre os sujeitos durante o processo de ensino e aprendizagem com uma atividade docente que busca compreender as relações direitas entre o ensino e a escola, para tanto, ocorre a produção de sentido na prática reflexiva.

Para Scoz (2007, p. 127), produzir sentido é compreender a construção da subjetividade dos professores nos processos de aprender e de ensinar, visto que é na escola que a formação dos sujeitos ganha promoção dos saberes, pois esse ambiente é concebido como um espaço social, onde os “sujeitos produzem sentidos em suas trajetórias de vida e, ao mesmo tempo, em suas diferentes atividades e formas de relação. Como resultado da confrontação de sentidos, a subjetividade se constitui”.

A subjetividade à produção de sentidos articula-se com a interface da identidade na subjetividade, pois as características culturais, os traços e as tradições dos sujeitos caminham pela escola e na vida escolar dos alunos. Assim, a prática pedagógica inclui a teoria, a prática, a subjetividade, o sentido e outros elementos que transcendem e ultrapassam a sala de aula, buscando conhecer os aspectos socioespaciais dos sujeitos e o entorno social da escola durante o processo de ensino e aprendizagem.

A produção de sentido no cotidiano, segundo Spink (2013), é priorizar o sentido na educação por meio dos saberes disciplinares e pedagógicos que contribuem para a formação dos estudantes. O sentido é uma prática social que busca compreender as relações sociais por meio dos sujeitos.

O sentido é uma construção social, um empreendimento coletivo, mais precisamente interativo, por meio do qual as pessoas – na dinâmica das relações sociais historicamente datadas e culturalmente localizadas – constroem os termos a partir dos quais compreendem e lidam com as situações e fenômenos a sua volta (SPINK, 2013, p. 22).

Logo, é na escola que ocorrem as interações, as trocas, as experiências e as vivências, portanto, é um espaço de socialização, de formação de sujeitos, de intencionalidade, de reflexão e de participação ativa e coletiva. A escola é um espaço de construção social onde a produção de sentido só ocorre quando existe a intencionalidade e quando os conteúdos se tornam significativos no processo de formação do sujeito.

As práticas pedagógicas incluem desde o planejamento e a sistematização da dinâmica dos processos de aprendizagem até a caminhada no meio de processos que ocorrem para além da aprendizagem, de forma a garantir o ensino de conteúdos e atividades que são considerados fundamentais para aquele estágio de formação do aluno, e, por meio desse processo, criar nos alunos mecanismos de mobilização de seus saberes anteriores construídos em outros espaços educativos. O professor, em sua prática pedagogicamente estruturada, deverá saber recolher, como ingredientes do ensino, essas aprendizagens de outras fontes, de outros mundos, de outras lógicas, para incorporá-las na qualidade de seu processo de ensino e na ampliação daquilo que se reputa necessário para o momento pedagógico do aluno (FRANCO, 2016, p. 547).

A produção de sentido está diretamente ligada aos processos de aprender e ensinar, sendo também associada às práticas pedagógicas e ao planejamento das atividades e conteúdos, ou seja, são processos indissociáveis, ao mesmo tempo, constituinte e constituído. Da mesma forma, carregado de intenções, contradições e disposições, são as práticas pedagógicas que dão sentido a ação no processo formativo, pois estão carregadas de diálogo, interação, sistematização e ultrapassam a sala de aula. Por conseguinte, como aponta Silva,

Se entendemos o nosso entorno, como ponto de partida e parte da vida que nos põe em movimento, somos levados a refletir sobre o lugar vivido, buscando respostas e explicação, que muitas vezes, não estão no lugar, e sim no mundo, dos interesses econômicos e políticos que engendram condições favoráveis de desenvolvimento para alguns lugares em detrimento de outros, tirando, possibilidades e potencialidades da ampliação de oportunidade. Então, quanto antes tivermos uma educação de qualidade, antes conquistaremos as oportunidades almejadas na vida. (SILVA, 2016, p.15).

Para Silva (2016, p.172), “se faz urgente e necessário discutir práticas pedagógicas que se alicercem em pesquisas e se traduzam em reflexões, conceitos não fragmentados e conteúdos articulados com a prática social educativa de professores e estudantes”, e deste modo, “que todos os envolvidos em processos, planos e programas educacionais, reconheçam a importância histórica de todas as

áreas do conhecimento presentes na educação e, por conseguinte, na formação da sociedade brasileira”. (SILVA, 2016).

Essas discussões se relacionam com a comunidade escolar e com a sociedade pois fazem parte das práticas pedagógicas críticas/emancipadoras porque a atividade docente está permeada de dinâmica, de interação, de respeito, de diálogo e de negociação, ultrapassando a sala de aula e chegando até a comunidade/escola.

Nesse contexto, as práticas pedagógicas se destinam em conhecer o entorno social, a localização socioespacial e a vizinhança escolar. Esses são conceitos fundamentais para a discussão e a formação socioespacial dos professores, uma vez que, ao analisar a importância desses aspectos socioespaciais na educação, levantaria um leque de opção que contribuiria para a formação crítica, transformadora e emancipatória dos sujeitos durante o processo de ensino-aprendizagem.

3.2.4. Educação socioespacial e a Geografia de Oportunidades

Neste tópico, as discussões partem da prática pedagógica para a formação socioespacial, assim, se faz necessário caracterizar os conceitos socioespaciais, pois estes não são apenas utilizados na disciplina de Geografia para explicar localização espacial, física e/ou cultural, e sim fazem parte das demais disciplinas para compreender a formação, a educação socioespacial e a Geografia de Oportunidades.

Sabe-se que é na escola onde ocorre o processo de construção de identidade, de autonomia e que se aprende a desenvolver uma participação ativa e coletiva nas decisões societárias que contribuem para o desenvolvimento do sentimento de pertença. Deste modo, conhecer e compreender os conceitos socioespaciais como paisagem, território e territorialidade, lugar e região, é também compreender a comunidade, a rua, o bairro, a cidade, o país, as relações e as conexões com o mundo.

Ao considerar autores que contribuem para compreender os conceitos geográficos como: região, território, paisagem e lugar, muitos deles mencionam que esses conceitos são o ponto de partida para o entendimento do espaço vivido, sendo instrumentos de análise da construção do espaço geográfico no qual ocorrem as relações humanas e sociais.

Para Straforini (2001, p.54), “as categorias de análises geográficas: lugar, região, território e paisagem são, juntas ou separadamente, o ponto de partida para o

entendimento do espaço”. Os conceitos geográficos são relevantes para se compreender as características e organização espacial das cidades.

Nos estudos geográficos o conceito de região sempre foi alvo de muitos debates pois assumia uma posição central, na discussão que se referia a relação homem-meio (cultura, ambiente e natureza). Porém, segundo Gomes (2000, p. 67), a partir da década de 70, a corrente humanista buscou na noção de região, referência fundamental para compreender a sociedade, o conceito de consciência regional e pertencimento, deste modo, “para compreender uma região é preciso viver a região”.

Para Serpa (2013, p. 172), é preciso “compreender os códigos de representação e significação dos grupos sociais que ali vivem” reconhecendo as identidades culturais dos agentes para cada região. Para o autor, a região possibilita entender o território, pois, o território está associado a identidade, cultura e valores das pessoas que vivem, produzem e criam o espaço da região.

Faz-se necessário entender como menciona Straforini (2001), para a ciência Geográfica os espaços não são estanques, separados ou fragmentados, são uma totalidade, e comportam diferentes análises.

Para compreender o território Milton Santos (1996, p. 16-20), menciona que “o território são formas, mas o território usado, são objetos e ações, sinônimo de espaço humano, espaço habitado”, são lugares habitados, contíguos, com rede que possibilitam formas diferentes entre as pessoas e os lugares.

Corroborando Haesbaert (2007, p. 20), afirma que “território, assim, em qualquer acepção, tem a ver com poder, mas não apenas ao tradicional ‘poder político’. Ele diz respeito tanto ao poder no sentido mais explícito, de dominação, quanto ao poder no sentido mais implícito ou simbólico, de apropriação”. Um exemplo de território implícito é o poder que o professor exerce em sala de aula territorializando seu espaço, conteúdo e atividades.

O conceito de paisagem é complexo, ou seja, é preciso reconhecer a paisagem enquanto condição e diversidade, explorando o que é permitindo visualizar, pois as paisagens deixam marcas e símbolos, e depende muito do ponto de vista do observador. A observação parte do real para o concreto, a paisagem vai além do visível as paisagens têm a intuição de mostrar a essência.

Poderíamos ir além e nos perguntarmos por que não enxergamos nessas paisagens a possibilidade de construção de espaços mais cidadãos: para isso deveríamos abandonar a consideração dos objetos como “atores” do “visível das paisagens como um fim em si mesmo (SERPA, 2013, p. 176).

As paisagens apresentam espaços visíveis como os parques, os bosques, as calçadas, os prédios e, também mostram os espaços invisíveis como as favelas e os cortiços. As paisagens apontam para as formas urbanas visíveis afim de mostrar os arranjos espaciais. Para Claval (2004, p. 49), as paisagens são “fios cruzados e trocas recíprocas”, ou seja, é necessário reconhecer que as paisagens mostram outras realidades visíveis e as não-visíveis.

Para corroborar sobre as paisagens Serpa (2013, p. 170) menciona que “toda paisagem é transcendente, pois remete sempre ao real-abstrato espacial”, pois considera-se que o ato de enxergar vai além do visível e do abstrato, pois estão carregadas de formas e essências que resulta em um mosaico.

A noção de lugar aparece nas discussões da Geografia cultural e da Geografia histórica como conceito de espaço e lugar vivido, assim os conceitos de lugar e espaço definem a natureza da Geografia. Para Serpa (2013, p. 172), o conceito lugar é entendido como a experiência humana, “os lugares clamam nossas afeições e obrigações, conhecemos o mundo através dos lugares nos quais vivemos”.

Cada lugar apresenta experiências, valores e conteúdos da vida cotidiana, “a partir de um lugar é que as ações constituem um enredo, uma enunciação, então todos os lugares são lugares de anunciação, base para a reprodução do vivido e para a realização das práticas espaciais” (SERPA, 2013, p. 171). Alguns exemplos incluem o lugar das cidades, das pessoas, do mundo e das hierarquias.

Estudar e vivenciar as experiências de um lugar, significa conhecer as relações sociais, a organização socioespacial e a localização do mundo vivido dos lugares. Para Straforini (2001, p.3) a visão de mundo é essencial para compreender o lugar “não há como conceber o mundo linearmente, estudando as partes: casa, rua, bairro, cidade, estado, país, continente separadamente para depois juntá-los, formando assim o mundo”. Neste contexto, o mundo não é a somatória separada, mas sim uma totalidade dos lugares no mundo vivido, sendo que o lugar é o ponto de partida para a compreensão do mundo abstrato para o real.

Os conceitos socioespaciais são de extrema importância para compreender a localização socioespacial da comunidade na qual está inserida o aluno, a escola e o entorno social. Isso pode contribuir para que os profissionais da educação compreendam, por exemplo o conceito de Geografia de Oportunidades, e possam entender a conexão que existe entre os conceitos geográficos e socioespaciais, relacionando-os com a região da cidade, com os territórios, com o bairro, com a

comunidade escolar, com as paisagens do entorno das escolas, ou seja, os conceitos socioespaciais, como objeto de estudo para aliar as práticas pedagógicas e os resultados obtidos durante os processos de aprendizagens, assim como, conhecer as diferentes realidades socioespaciais dos alunos.

Para Almeida (2017, p. 371), os aspectos externos das escolas precisam ser considerados nas análises escolar, pois também se relacionam com os conceitos socioespaciais, uma vez que, “são percebidos como importantes influenciadores do trabalho da escola e do desempenho dos alunos”. Alguns dos aspectos que contribuem e influenciam no desempenho escolar são a localização socioespacial (bairros e ruas) dos alunos, experiências dos pais (nível de escolaridade) e participação dos pais na escola. Portanto, é necessário considerar as escolas como espaços sociais, e que, portanto, as características das escolas e do seu entorno criam cenários com maior ou menor positividade na trajetória escolar.

Pensar na Geografia de Oportunidades é relacionar os agentes sociais que estão em um determinado espaço, cercados de valores, anseios, preferências, percepções, clubes e escolas, os quais são marcados por trajetórias e histórias, pois fazem parte da leitura de mundo a partir de diferentes escalas espaciais.

Para Flores (2008, p. 157), a Geografia de Oportunidades se expressa entre a objetividade e a subjetividade em diferentes regiões segregadas, sendo que a “segregação socioeconômica é um marco da Geografia de Oportunidade”.

A “geografia objetiva de oportunidades”, isto é, a estrutura, qualidade e o acesso às oportunidades (sistemas sociais, mercados e instituições), varia entre uma região e outra. Ao mesmo tempo, a “geografia subjetiva de oportunidades” (os valores, anseios, preferências e percepções subjetivas acerca das oportunidades e dos potenciais resultados da tomada de decisões), também variam geograficamente (FLORES, 2008, p. 156).

A Geografia de Oportunidades tem íntima relação com a segregação residencial e a vulnerabilidade social, visto que a segregação ocorre de diferentes formas, seja social, residencial, cultural e econômica. Sobre a segregação, Flores (2008, p. 159) elenca algumas perguntas que são necessárias para entender o efeito do processo de segregação na Geografia de Oportunidades, entre elas: “Quais são as oportunidades existentes em um determinado momento e espaço? Que oportunidades disponíveis são relevantes para as pessoas que moram em um determinado bairro?”.

De fato, as oportunidades e a infraestrutura, tão necessária, muitas vezes, não chegam aos bairros periféricos e, muito menos, nas escolas localizadas em áreas periféricas, pois estas podem estar mais esquecidas pelos órgãos públicos. Assim, o entorno social do bairro, da casa, da escola e da rua também se relacionam com a Geografia de Oportunidades, pois as características do entorno social podem pactuar ou minimizar os efeitos negativos do bairro.

O efeito do entorno social se caracteriza pela desigualdade entre as classes de ricos e pobres, homens e mulheres, raças e etnias, renda e serviço. Permite-se também recolocar a desigualdade como problema no trabalho da escola, principalmente, na relação comunidade-escola.

Tomando o entorno social tanto como espaço físico (estrutura e serviços disponíveis) quanto socioeconômico e cultural no qual a escola se localiza e seus alunos habitam, abarca-se na análise não apenas a família dos alunos atendidos pela escola e o território em que habitam, como também outros sujeitos que ali vivem e se relacionam sem obrigatoriamente serem pais/responsáveis por alunos daquela unidade escolar (ALMEIDA, 2017, p. 365).

Existe uma semelhança entre o entorno social e os sujeitos que se localizam no mesmo espaço, onde apresentam fatores e inúmeras relações que inibem ou potencializam o trabalho escolar. Portanto, é de suma importância conhecer e compreender a realidade social e econômica das famílias que residem na comunidade escolar, para que as mesmas possam contribuir para o desenvolvimento do trabalho pedagógico.

A escola será influenciada constantemente pelas características estruturais do espaço onde está localizada e por aquelas dos sujeitos ali presentes, uma vez que não somente os modelos sociais atuantes no entorno social, mas também a geografia de oportunidades nesse disponível acarretarão efeitos às instituições e ao trabalho desenvolvido nelas (ALMEIDA, 2017, p. 377).

A relação do entorno social com a escola é observada por meio da participação dos pais. O desenvolvimento do aluno e as condições básicas são de competência da família para que o ensino-aprendizagem se efetive, pois, o entorno social também é fator do processo de escolarização, exercendo influência no desempenho escolar. Sabe-se que as características familiares, as condições socioeconômicas e a relação entre a escola influenciam no período de escolarização. Portanto, o entorno social estabelece uma relação entre a escola e a comunidade, assim como no acesso à Geografia de Oportunidades e a Educação Socioespacial nas/das escolas.

4. PROCEDIMENTOS TEÓRICOS-METODOLÓGICOS

A pesquisa possui uma abordagem qualitativa, se preocupa com a qualidade das informações e respostas, o que é de suma importância à pesquisa, pois descreve os significados e descobertas, utilizando a comunicação e a observação, possibilitando interpretações mais aprofundadas.

Para Minayo (2001, p.14), a pesquisa qualitativa traz respostas articuladas com o objetivo de estudo e mostra um “universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”.

André e Ludke (2013, p.51) mencionam que “analisar os dados qualitativos significa trabalhar todo o material obtido durante a pesquisa, ou seja, os relatos de observação, as transcrições de entrevistas, as análises de documentos e as demais informações disponíveis”, ou seja, em uma pesquisa qualitativa se coleta os dados de tal forma que estes sejam aproveitados ao máximo.

Para corroborar sobre a função da pesquisa e da aplicação dos instrumentos, Gil (2008, p. 26) comenta que “o objetivo fundamental da pesquisa é descobrir respostas para problemas mediante o emprego de procedimentos científicos”. Logo, com o intuito de realizar a pesquisa de campo, os instrumentos utilizados foram: roteiro de visita na instituição de ensino pesquisada, um questionário para professores e moradores com questões abertas e fechadas, entrevistas com professores e as observações feitas durante o curso de extensão (Apêndices 1, 2, 3, 4, 5).

Os instrumentos utilizados tiveram como finalidade observar o cotidiano das escolas pesquisadas e estabelecer relações de aproximação entre a universidade e as escolas. Segundo Minayo (2001, p.15), “a relação entre o pesquisador e o campo de estudo se estabelecem definitivamente”, isto é, a correlação se estabelece durante a aplicação e a distribuição dos instrumentos de pesquisa.

Logo, os instrumentos procuraram abordar os seguintes temas: as práticas pedagógicas dos professores que atuam no Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II e Ensino Médio; a relação comunidade-escola; o entorno socioeconômico das escolas; e, conceitos socioespaciais.

Para Gil (2008, p. 27, 28, 29), as pesquisas são dotadas de objetivos e estudos, podendo ser classificadas em exploratórias, descritivas e explicativas.

- a) A pesquisa exploratória tem como finalidade “desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias” por meio de “levantamento bibliográfico e documental, entrevistas não padronizadas e estudo de casos”;
- b) A pesquisa descritiva tem como objetivo “estudar as características de um grupo: sua distribuição por idade, sexo, procedência, nível de escolaridade, nível de renda, estado de saúde física e mental”;
- c) A pesquisa explicativa tem como efeito “identificar os fatores que determinam ou contribuem para a ocorrência dos fenômenos” essa pesquisa “aprofunda o conhecimento da realidade, porque explica a razão, o porquê das coisas”.

A pesquisa desenvolvida aborda as seguintes temáticas: exploratória, descritiva e explicativa, pois todas as atividades desenvolvidas nas escolas, nas atividades de campo e na aplicação dos instrumentos tanto de forma coletiva quanto colaborativa, selecionou dados e informações que contribuam para resultados, visando a obtenção de respostas às problemáticas levantadas ao longo do projeto de dissertação.

Para o desenvolvimento da pesquisa, buscou-se autorização nos órgãos competentes, portanto, o processo de autorização da pesquisa teve início no mês de junho de 2017, quando a pesquisadora compareceu nas unidades de ensino para expor aos diretores os objetivos da pesquisa, solicitando aos mesmos o aceite para fazer os encaminhamentos necessários junto a SEED/PR (Secretaria Estadual de Educação do Estado do Paraná) e a SME (Secretaria Municipal de Educação). Após o recebimento do parecer favorável a partir da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido dos Diretores dos Estabelecimentos de Ensino, assinado pelo diretor do Colégio Estadual e pela diretora da Escola Municipal (Apêndices 6 e 7), foi encaminhado os documentos para os órgãos competentes, sendo os mesmos liberados pela SEED/PR e SME. No mesmo mês, entrou-se com o pedido de solicitação para execução do projeto de pesquisa ao comitê de ética da UTP.

No mês de julho de 2017, esses documentos retornaram favoráveis para iniciar as pesquisas nas escolas selecionadas (Anexo 1, 2 e 3). Com a liberação para desenvolvimento da pesquisa, iniciou-se os trabalhos nas escolas com a aplicação de um roteiro de visita com as pedagogas e/ou diretores das instituições de ensino (Apêndice 3). Neste roteiro foi possível observar, analisar e compreender o público atendido nas escolas, a relação com a vizinhança, assim como os pontos positivos e

negativos do ambiente escolar, e a relação da comunidade e escola. A partir deste contato inicial com as diretoras e pedagogas, foi questionado como a Universidade poderia contribuir com as escolas de tal forma a oferecer uma contrapartida e justificar a presença nas dependências das mesmas. Após “sondar” os dados das instituições e analisar as respostas obtidas durante o roteiro de visita, sentiu-se a necessidade de intervenção e aproximação com as escolas por meio de um curso de extensão dirigido aos professores com o objetivo de discutir a relação comunidade e escola e as práticas pedagógicas.

No mês de agosto de 2017, a mestrandia e a professora orientadora, planejaram um curso de extensão baseado nas orientações das pedagogas e nas respostas ao roteiro de visita, o qual passou pelo Colegiado do Curso de Pedagogia e foi aprovado no dia 22 de agosto de 2017 (Anexo 4). O referido curso de extensão foi programado para ocorrer nos meses de setembro, outubro, novembro e dezembro de 2017, nas duas escolas selecionadas para pesquisa no bairro Augusta, da regional CIC. Ocorrem quatro encontros com os professores da Escola Municipal e outros quatro encontros com professores do Colégio Estadual. As perguntas do roteiro serviram de base para elencar os conteúdos que seriam discutidos com os professores. As perguntas foram as seguintes: Como a Universidade pode contribuir com a escola? Quais seriam os temas mais relevantes para serem discutidos com os professores e alunos? Os temas abordados durante os encontros foram: a pesquisa na formação docente; os conceitos socioespaciais e a importância desses na formação de professores e alunos; e, as relações comunidade-escola: desafios contemporâneos

Para que fosse possível a participação dos professores das escolas no curso de extensão, em horários de aulas, foi necessária contar com a participação de dois professores de Universidades e duas alunas (os) do Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação e seis alunos da Graduação do curso de Pedagogia ambos da Universidade Tuiuti do Paraná. Tanto os alunos da Graduação, como os do programa de Pós-Graduação em Educação, participaram de cursos de formações com o intuito de aprimorar seus conhecimentos e participar como palestrantes e oficinairos, desenvolvendo atividades com 185 alunos de turmas do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental I, 112 alunos das turmas de 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental II e 1º, 2º e 3º anos do Ensino Médio das escolas participantes do projeto.

O intuito foi contribuir com a formação e atualização continuada do corpo docente e discente, relacionadas à problematização de questões socioespaciais e

comunitárias presentes no cotidiano da escola. Para tanto se definiram os seguintes objetivos específicos: i) discutir a formação continuada e a pesquisa como componente essencial da prática pedagógica; ii) construir análises coletivas sobre o conhecimento do lugar de vivência dos alunos e a influência nos processos de ensino e aprendizagem; iii) problematizar os impactos das comunidades do entorno da escola e a relação com às práticas pedagógicas; e, iv) Analisar juntamente com o corpo docente às relações de vizinhança comunidade-escola.

O objetivo primordial do curso de extensão foi problematizar com os professores das escolas selecionadas, a pesquisa na formação docente, como componente essencial das práticas pedagógicas. A partir do levantamento dos temas indicados pelas pedagogas, definiu-se trabalhar e discutir com professores os seguintes temas: a pesquisa na formação docente; os conceitos socioespaciais e a importância desses na formação de professores e alunos; e, as relações comunidade e escola: desafios contemporâneos.

Os professores que promoveram os encaminhamentos e as discussões para formação tanto dos colaboradores na Universidade como dos professores nas escolas, foram os professores: Doutora Maria Cristina Borges da Silva (Universidade Tuiuti do Paraná – UTP) e o professor Doutor Roberto Filizola (Universidade Federal do Paraná – UFPR). As mestrandas Cássia Tereza Poloni Rizzato Lima e Márcia Regina Rezende Zanocini e os alunos graduandos do Curso de Pedagogia da UTP, Diego de Jesus Venâncio, Yasmin Margarida Aparecida de Novais, Jéssica Mendes Orives, Isabela Thalita Lima de Almeida, Mariane Simonetti e Jacqueline de Freitas Kuhr, contribuíram com palestras e atividades com oficinas nas salas de aulas, focando nos temas sobre diversidade cultural e conceitos socioespaciais. Os alunos da graduação produziram um relatório de cada encontro, no qual, mencionam suas expectativas e compartilham suas experiências. Em todos os encontros com os professores das escolas, os mesmos tiveram a oportunidade de avaliar as discussões, contribuírem com o debate, refletirem e responderem as fichas de avaliação sobre os cursos ministrados.

As atividades do curso de extensão, a pesquisa e os trabalhos individuais de campo permitiram que a pesquisadora observasse e verificasse as práticas pedagógicas, visando a identificação das relações entre a comunidade e a escola e os diversos contextos sociais presentes nas duas escolas.

No Quadro 6 é apresentado um levantamento de dados sobre os instrumentos aplicáveis durante a pesquisa, nos quais tem-se um panorama sobre os profissionais envolvidos durante o trabalho de campo. Com os professores da Escola Municipal e do Colégio Estadual, no total foram realizadas cinco entrevistas e dois roteiros de visita, quatro encontros durante o curso de extensão, foram entregues 40 questionários, desses 40 questionários entregues, somente 13 foram devolvidos, ou seja, a taxa de retorno foi de apenas 32,50%. Também, foi aplicado com os moradores 4 questionários, e, por fim foram realizadas aproximadamente 20 visitas para o desenvolvimento da pesquisa.

Quadro 6 – Participantes dos instrumentos de pesquisa.

PARTICIPANTES	INSTRUMENTOS APLICÁVEIS			
	Entrevistas/roteiro de visita	Observações durante o curso	Questionários devolvidos	Visita nas escolas
Professores	5	4 encontros	13	≅ 20 visitas
Moradores	-	-	4	-
Pedagogas/Diretores	2	-	-	-

Fonte: autora (2018).

No roteiro de visita a instituição, com perguntas abertas e fechadas aplicadas aos diretores e/ou pedagogos, buscou-se analisar os seguintes temas: números de professores; onde residem; tempo de serviço; turmas ou atuação na escola; alunos residentes na vizinhança da escola (bairros); dados oficiais do INEP sobre Ensino Fundamental I, II e Médio (evasão, desistência, reprovação, IDEB e Prova Brasil); dificuldades com as turmas; pontos positivos e negativos da escola; relação comunidade e escola.

Também durante o curso de extensão, foi aplicado um roteiro de observação. Este roteiro teve por objetivo abordar temas como: planejamento; conteúdos; recursos pedagógicos voltados para a prática pedagógica do professor; se existe formação continuada; desempenho das turmas; condições socioeconômicas da realidade vivida da escola; estrutura do espaço físico (material e recursos pedagógicos); áreas periféricas do entorno da escola; e, rotina dos espaços (dentro e fora do ambiente escolar).

Em relação ao questionário aplicado aos professores, diretores e pedagogos nos meses de setembro e outubro de 2017, buscou-se contemplar os seguintes temas: formação; atuação; tempo de serviço; escolas periféricas; dificuldades enfrentadas nas escolas; conhecimento da realidade vivida do aluno; contribuição das

práticas pedagógicas; participação da família; reflexão sobre os dados educacionais do IDEB e Prova Brasil; contribuição do professor no futuro do aluno; participação em formação continuada; conhecimento socioespacial da cidade; e, experiência que marcou enquanto profissional da educação.

No questionário aplicado aos moradores, durante o mês de novembro de 2017, abrangeu-se temas relacionados ao: tempo que reside no bairro; escolaridade; profissão; números de filhos, se estudam e em qual escola; relação com a escola; acompanhamento do desempenho do filho; dificuldades que enfrentou na escola; importância da escola na formação do filho; e, a experiência que teve na escola com seu filho.

Para Gil (2008, p.121), o questionário é uma “técnica de investigação composta por um conjunto de questões” tendo como objetivo “obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamentos presentes ou passados, etc.”.

Na entrevista com perguntas semiestruturada aplicado aos professores, ocorrida no mês de novembro de 2017, buscou-se contemplar os seguintes temas: descrição do conhecimento sobre a cidade de Curitiba e seus respectivos bairros; as áreas de ocupações irregulares; a situação de vulnerabilidade e segregação socioespacial no entorno da escola; a relação do professor de escola periférica e de áreas nobres; se existe diferenças entre alunos de áreas vulneráveis e de áreas nobres; potencialização dos alunos que estudam em escolas periféricas; causas da evasão escolar; abordagem do conteúdo para alunos de áreas periféricas; alunos que vivem em áreas periféricas conseguem cursar ensino superior; pontos positivos e negativos da sua prática pedagógica; e, planejamento do trabalho pedagógico.

Segundo Gil (2008, p.110), a entrevista é uma técnica de interação entre o entrevistador e entrevistado “é uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar os dados e a outra se apresenta como fonte de informação”.

Em seguida, serão apresentados os dados coletados e suas respectivas análises, as quais serviram de base para compreender e responder o objetivo geral e os objetivos específicos da pesquisa.

5. APRESENTAÇÃO DOS DADOS E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Neste capítulo serão apresentados e analisados o roteiro de visita, com perguntas abertas e fechadas aplicadas aos diretores e/ou pedagogos, o questionário aplicado aos professores, diretores e/ou pedagogos, as entrevistas semiestruturadas aplicadas aos professores das escolas e os questionários aplicados aos moradores do bairro Augusta.

Os dados coletados e as análises dos resultados partiram dos instrumentos de pesquisa como: o roteiro de visita às instituições, o curso de extensão, a aplicação dos questionários com professores, o roteiro de entrevistas com os professores e moradores, a pesquisa de campo no entorno das escolas e as observações que tiveram o intuito de responder os objetivos específicos, buscando embasamento teórico em autores como: Soares, Rigotti e Andradre (2008), Lopéz (2008), Franco (2015;2016), Coutinho (1995), Carvalho (2014), Almeida (2017), Silva (2012) e Portella (1995) que discutem e iluminam os depoimentos dos sujeitos da pesquisa, tratando de assuntos como: cidade e a educação, a segregação e a desigualdade socioespacial e escolar, as práticas pedagógicas e a educabilidade, educação e a formação socioespacial e, a relação entre o desempenho e a localização socioespacial da educação na/da cidade.

5.1. CONHECENDO AS ESCOLAS POR MEIO DO ROTEIRO DE VISITA: APROXIMAÇÕES DAS REALIDADES VIVIDAS E SOCIOESPACIAIS

O Colégio Estadual se localiza na Vila São José, bairro Augusta, pertencente a regional da Cidade Industrial de Curitiba (CIC), distante 14km do centro do município. Essa instituição oferta o Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano) e o Ensino Médio (1º ao 3º ano) no período matutino, sendo mantido pelo Governo do Estado do Paraná e administrado, portanto, pela Secretaria de Estado da Educação.

Cabe destacar que antes da primeira visita a escola, analisou-se o Projeto Político Pedagógico da escola disponível na internet. Ao verificar o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, sendo um documento do ano de 2008, encontrou-se a seguinte informação:

A comunidade escolar é bastante heterogênea. De forma simplificada há a comunidade que mora acima da escola e a comunidade que mora abaixo da escola. A primeira, de modo geral reside em casa própria, possui aparelhos eletrônicos em casa, automóvel, usufrui de lazer; já a segunda mora em área de invasão, com casas sem planejamento, sem urbanismo, sem saneamento básico, e pouco acesso a lazer. De acordo com dados levantados pela escola verificou-se que a comunidade é formada por famílias compostas de quatro a seis filhos. A renda familiar média é de um a três salários mínimos. Existe desestruturação familiar e as causas são as mais diversas, sendo cada vez mais visível, terem as mães que assumir os dois papéis (pai e mãe). Conforme relatos de mães em reuniões escolares e observações da equipe envolvida, verificou-se que há altos índices de alcoolismo e de envolvimento com drogas nas famílias. Há ainda inúmeros fatores que interferem no processo de ensino aprendizagem oriundos dos fatores socioeconômicos e culturais, como por exemplo gravidez precoce, necessidade de contribuir com as despesas da casa, tendo para isso que parar de estudar e entrar no mercado de trabalho. Em relação a escolaridade dos pais, a maioria não terminou o ensino fundamental e muitos adultos são analfabetos, talvez por isso existam casos em que foi constatado apatia por parte dos pais em relação a vida acadêmica dos alunos (PPP, 2008, p.34 - 35).

Ao averiguar, em visita de campo, o entorno socioespacial das escolas, foi possível identificar que as condições ainda permanecem as mesmas que estão descritas no PPP.

O primeiro contato com o Colégio Estadual foi o com o diretor. No entanto, quando citou-se o Projeto Político Pedagógico da Escola, o diretor se mostrou surpreso e mencionou desconhecer tal documento. O mesmo ignorou a informação e apresentou a escola – tanto a estrutura física quanto a pedagógica. O diretor explicou a relação escola-comunidade e a busca que é “incansável” para abertura do curso de Educação de Jovens e Adultos (EJA)³⁰ no período noturno, com o objetivo de atender os alunos e a comunidade escolar que precisam continuar seus estudos.

O primeiro contato com a Escola Municipal foi o com a diretora, que também apresentou a escola (estrutura física e pedagógica) e explicou a relação de convivência entre a escola e comunidade. A diretora explica, primeiramente, a questão da localização escolar, destacando que recebe dois “públicos distintos” na escola, ou seja, os alunos que moram do “lado de cima” e os alunos que moram do “lado de baixo” da escola, onde estes sofrem mais com problemas relacionados à situação socioeconômica e familiar.

³⁰ A Educação de Jovens e adultos - destina-se aos jovens e adultos que não puderam efetuar os estudos na idade própria. Prevê oportunidades educacionais adequadas às suas características, interesses, condições de vida e de trabalho mediante cursos e exames no nível de conclusão do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Disponível em: <<http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=71>> Acesso em: 06/08/2017.

As primeiras questões do roteiro de visita (1 a 8 – presente no Apêndice 3) fez com que a pesquisa de campo se tornasse cada vez mais instigante para conhecer e desvelar a relação comunidade e escola, e professor e aluno das duas instituições de ensino.

Analisando os dados coletados e dispostos no Quadro 7, a Escola Municipal tem cinco professores que fazem parte do Regime Integral de Trabalho (RIT), o que significa possuir um vínculo por concurso e, dependendo da demanda, o professor muda de escola durante o ano letivo dobrando sua jornada de trabalho, e seis professores são do Quadro Próprio do Magistério (QPM), os quais estão a mais de seis anos na escola, assim 45,4% (cinco professores) são RIT's e 54,6% (seis professores) são QPM's. Dos 11 professores, nove moram no município de Campo Largo e dois no Bairro Novo, em Curitiba. Portanto, observa-se que os professores da Escola Municipal não residem nos bairros da regional CIC.

Os professores do Colégio Estadual são, ao total, em 29 colaboradores, sendo que 17 professores são PSS's (58,6%) e 12 professores são QPM's (41,4%). Portanto, constata-se que há mais professores temporários do que professores efetivos. Em relação à localidade de moradia desses professores, eles estão distribuídos nos bairros Augusta, Cidade Industrial e Portão.

A maioria dos alunos residem no entorno das instituições, sendo que no Colégio Estadual 90% dos alunos moram entorno da escola, no bairro Augusta, e apenas três estudantes (10%) moram no Fazendinha. Todos os alunos da Escola Municipal moram no entorno da Vila São José (bairro Augusta).

Na Escola Municipal são 112 alunos com cinco turmas distribuídas no Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano), e no Colégio Estadual são 185 alunos com sete turmas distribuídas no Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano) e Ensino Médio (1ª a 3ª série). No Quadro 7 está disposto um resumo das respostas obtidas do roteiro de visita.

Quadro 7 – Respostas obtidas do Colégio Estadual e da Escola Municipal.

Perguntas	Colégio Estadual	Escola Municipal
1.Quantos professores na escola?	Possui uma equipe formada por 29 professores no período matutino.	Tem uma equipe de 11 professores no período vespertino.
2.Quantos professores são PSS e QPM?	Na equipe escolar, são 17 professores PSS (58,6%) e 12 são QPM (41,4%).	Na equipe escolar, são 5 professores RIT (45,4%) e 6 são QPM (54,6%).
3.Quanto tempo de serviço na escola?	Os professores QPM trabalham na escola há mais de 10 anos. Os professores PSS, tem seus contratos renovados todo ano, sendo que nunca há a garantia do professor PSS continuar nessa escola. Há, portanto, muita rotatividade de professores PSS.	Os professores QPM trabalham na escola há mais de 6 anos. Os professores RIT, tem seus contratos renovados todo ano, sendo que como na escola estadual, não há a garantias do professor com RIT continuar nessa escola. Há muita rotatividade de professores temporários.
4.Onde residem os professores?	A maioria dos professores residem nas proximidades da escola, principalmente na Vila São José, no bairro Augusta, na Cidade industrial e Portão.	A maioria dos professores não residem nas proximidades da escola, 09 professores moram no município em Campo Largo e 02 moram no Bairro Novo em Curitiba.
5.Quantas turmas, ao total, do Ensino Fundamental II e Ensino Médio?	Ao total são 7 turmas, do 6º ao 9º ano e do 1º ao 3º ano do Ensino Médio, totalizando 185 matrículas.	São 5 turmas de 1º ao 5º ano totalizando 112 matrículas.
6.Quantos alunos moram na vizinhança da escola?	A maioria 90% dos alunos moram entorno da escola, na regional CIC (bairro Augusta) e apenas 3 (10%) deles moram no Fazendinha	Os 112 alunos moram no entorno da escola, na Vila São José, no Bairro Augusta.
7.Quais são os bairros que residem os alunos?	No bairro Augusta e no Fazendinha.	Principalmente no Bairro Augusta.
8. Existem nas turmas com algum tipo de problemas específicos?	O último ano do Ensino Fundamental II, a turma do 9º ano.	O Ciclo I (3º ano) e o Ciclo II (5º ano).

Fonte: autora (2017).

A partir dos dados coletados foi possível entender que há muita rotatividade de professores, sendo que esses, de modo geral, não conhecem a realidade vivida e social do aluno, pois a cada ano estão em uma instituição diferente. Logo, observa-se um déficit no quadro de professores permanentes na escola, o que significa que todos os anos mais de 50% do corpo docente presta serviços temporários nas escolas.

Em relação ao tempo de formação dos professores do Colégio Estadual, a maioria é formado a mais de 10 anos. Não foi mencionado o tempo de formação dos professores contratados pelo PSS, pois esses não possuem vínculos maiores com a escola. Os professores da Escola Municipal possuem em média de seis anos de formação acadêmica, e não foi mencionado o tempo de formação dos professores temporários.

A questão oito versa sobre a existiam de algum tipo de problema específico nas turmas. As pedagogas das duas instituições destacam que ocorrem problemas como indisciplina, dificuldades de aprendizagens, reprovações e distorção série/idade, especialmente, nas turmas do 3º e 5º ano do Ensino Fundamental I da Escola Municipal e a turma do 9º ano do Ensino Fundamental II do Colégio Estadual. Segundo as respondentes, nessas turmas a maioria dos estudantes apresentam problemas sérios no que diz respeito, principalmente, a indisciplina e reprovações. A pedagoga do Colégio Estadual menciona que problemas com indisciplina ocorrem, principalmente, “na turma do 9º ano do Ensino Fundamental II, por estarem fora da idade/série, ou seja, possuem distorção idade-série”³¹.

A principal questão destacada pela pedagoga do Colégio Estadual foi a “questão de indisciplina dos alunos e a grande maioria com idade para estudar no EJA”. Sobre a evasão escolar³² a pedagoga ainda menciona que até o 2º semestre de 2017 foi baixa, visto que “apenas um aluno no 6º ano do Ensino Fundamental II e um aluno do 1º ano do Ensino Médio tinham abandonado a escola”.

Ao analisar a distorção idade-série, se leva em consideração a defasagem do aluno em relação a sua idade. Para Silva (2014, p.17), “a defasagem etária em relação a série é constituída por aqueles estudantes que não conseguiram acompanhar os objetivos e as diretrizes escolares, representados principalmente pelos que passaram por diversas reprovações”.

Sobre as atividades pedagógicas com aluno para recuperar as notas bimestrais, a pedagoga do Colégio Estadual relatou que “são realizadas atividades pedagógicas para recuperar as médias dos alunos durante o bimestre, os professores fazem a retomada do conteúdo bimestral para os alunos que não atingiram a média 6,0”.

De acordo com a instrução N.01/2017 sobre Avaliação do Aproveitamento Escolar, Recuperação de Estudos e Promoção dos(as) Estudantes das Instituições de

³¹ É a proporção de alunos com mais de 2 anos de atraso escolar. No Brasil, a criança deve ingressar no 1º ano do ensino fundamental aos 6 anos de idade, permanecendo no Ensino Fundamental até o 9º ano, com a expectativa de que conclua os estudos nesta modalidade até os 14 anos de idade. O cálculo da distorção idade-série é realizado a partir de dados coletados no Censo Escolar. Disponível em: < <http://academia.qedu.org.br/censo-escolar/distorcao-idade-serie/> > Acesso em: 05/09/2017.

³² A situação do aluno que abandonou a escola ou reprovou em determinado ano letivo, e que no ano seguinte não efetuou a matrícula para dar continuidade aos estudos. Diversos fatores podem fazer com que um aluno deixe de estudar. A necessidade de trabalhar, falta de interesse pela escola, dificuldades de aprendizado, doenças crônicas, problemas com transporte escolar, falta de incentivo dos pais são alguns deles. Disponível em: <<http://academia.qedu.org.br/censo-escolar/evacao-escolar/>> Acesso em: 05/09/2017.

Ensino da Rede Pública Estadual³³, Paraná (2017, p. 03) “para a aprovação exige-se média igual ou superior a 6,0 (seis) e frequência igual ou superior a 75% (setenta e cinco por cento) no cômputo geral (total de horas letivas)”. Essa instrução normativa utiliza critérios para avaliação da aprendizagem, recuperação de estudos e atribuições para a Secretaria de Estado da Educação – Núcleos Regionais de Educação, e para as Instituições de Ensino como equipe pedagógica e secretário(a) escolar.

Na Escola Municipal também foi questionado sobre as turmas com as maiores dificuldades, e a pedagoga da Escola Municipal mencionou que no Ciclo I (3º ano) “os alunos apresentam dificuldade de aprendizagem, são cinco alunos reprovados e que os professores esperam os laudos e/ou avaliações do Centro Municipal de Atendimento Especializado (CMAE)³⁴ uma avaliação psicológica/pedagógica e do neurologista”.

No entanto, no documento do CNE/CEB nº: 11/2010, aponta que no Ciclo I do Ensino Fundamental I, que compreende as 1ª, 2ª e 3ª séries, não deve haver reprovações nos primeiros anos do Ensino Fundamental I, isto é, exige-se mudança para trabalhar com a diversidade dos alunos para que progridam na aprendizagem. Ao considerar essa informação, a reprovação um aspecto incomum, para uma proposta de ensino em Ciclos de Aprendizagem, na qual apresenta que o estudante dispõe de, no mínimo, três anos (o primeiro ciclo todo) para consolidar o seu processo de aprendizagem em alfabetização.

Como define o Parecer CNE/CEB Nº: 11/2010, homologado pelo Conselho Nacional de Educação.

Para evitar que as crianças de 6 (seis) anos se tornem reféns prematuros da cultura da repetência e que não seja indevidamente interrompida a continuidade dos processos educativos levando à baixa autoestima do aluno e, sobretudo, para assegurar todas as crianças uma educação de qualidade, recomenda-se enfaticamente que os sistemas de ensino adotem nas suas redes de escolas a organização em ciclo dos três primeiros anos do Ensino Fundamental, abrangendo crianças de 6 (seis), 7 (sete) e 8 (oito) anos de idade e instituindo um bloco destinado à alfabetização. Mesmo quando o

³³ Mais informações sobre a instrução disponíveis em: < http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/instrucoes2017/instrucao012017sued_seed.pdf> Acesso em: 18/02/2018.

³⁴ O Centro Municipal de Atendimento Especializado (CMAE) oferta avaliação diagnóstica psicoeducacional e atendimento terapêutico-educacional nas áreas de Pedagogia Especializada, Reeducação Auditiva, Reeducação Visual, Psicologia, Fonoaudiologia, Fisioterapia e Serviço Social a educandos com necessidades educacionais especiais, matriculados prioritariamente em escolas e creches Municipais ou residentes em sua área de abrangência, com vistas ao desenvolvimento de suas potencialidades e o resgate de melhores condições de desempenho pessoal, escolar e social. Disponível em: <http://www.educacao.curitiba.pr.gov.br/conteudo/centro-municipal-de-atendimento-especializado-cmae/6237>> Acesso em: 08/08/2017.

sistema de ensino ou a escola, no uso de sua autonomia, fizerem opção pelo regime seriado, é necessário considerar os três anos iniciais do Ensino Fundamental como um bloco pedagógico ou um ciclo sequencial não passível de interrupção[...] (BRASIL, 2010, p.22-23)

O documento “Educação Brasileira: Indicadores e Desafios”, Brasil (2013, p. 43), aponta que as escolas estaduais e municipais apresentam taxas de defasagem idade/série/nível/etapa educacional, “no setor público, encontramos na rede municipal as menores taxas de aprovação e as maiores taxas de reprovação e abandono, tanto nos anos iniciais como finais do ensino fundamental”.

A pedagoga da Escola Municipal menciona ainda que no Ciclo II (5º ano) há problemas de indisciplina, pois somente no ano de 2017 “passaram 3 professores nessa turma, pois como são RIT mudam de escola de acordo com a demanda nas outras escolas do núcleo e assim não se efetiva adequadamente o trabalho pedagógico”.

Para corroborar sobre as pesquisas educacionais no setor público os autores Soares, Rigotti e Andrade (2008) apresentam informações sobre os sistemas de avaliações e esclarecem algumas questões sobre os dados gerados pelo sistema educacional que revelam uma face perversa dos dados das avaliações externas.

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP – implantou diversos sistemas de avaliação da educação como o SAEB para a educação básica, o ENEM para o ensino médio e o Provão, atualmente ENADE, para a educação superior. Alguns estados implantaram sistemas de avaliação com as mesmas metodologias usadas nos sistemas nacionais. Os dados gerados por estes sistemas permitiram fixar um quadro mais preciso sobre a real situação educacional do Brasil e revelaram uma face perversa dessa universalização: a baixa qualidade do ensino público e gratuito que, embora universal, não contribuiu para a redução das desigualdades (SOARES, RIGOTTI E ANDRADE, 2008, p. 123).

Procurou-se conhecer, na visão das pedagogas, sobre pontos positivos e negativos das escolas. Os pontos positivos mencionados pela pedagoga do Colégio Estadual são os seguintes: “a escola é pequena e possui apenas sete turmas do Ensino Fundamental II e Ensino Médio (...); os professores e toda a equipe escolar conhecem a realidade socioeconômica e educacional dos alunos, sendo que há boa convivência com a comunidade escolar, e a equipe pedagógica consegue realizar as atividades e retomada de conteúdo em todas as turmas”. Para a pedagoga da Escola Municipal, os pontos positivos são listados na sequência: “uma escola pequena na qual o planejamento de aulas/atividades, acompanhamento e atendimento é feito

turma por turma (...); a equipe pedagógica conhece a realidade dos alunos e os professores acompanham o processo de alfabetização e aprendizagem”.

Segundo o documento SUED/SEED N.º 01/2017, sobre Avaliação do Aproveitamento Escolar, Recuperação de Estudos e Promoção dos(as) Estudantes das Instituições de Ensino da Rede Pública Estadual de Ensino do Estado do Paraná, a recuperação de estudos deve ser realizada de forma permanente durante o período letivo “assegurando ao estudante, novas oportunidades de aprendizagem dos conteúdos não apreendidos, ficando vedada a aplicação de novo instrumento de reavaliação sem a retomada dos conteúdos” (PARANÁ, 2017, p. 04). Os resultados das atividades são analisados ao final do período letivo, observando se houve avanço em relação às propostas pedagógicas.

Para que a avaliação cumpra sua finalidade educativa, deverá ser contínua, permanente, cumulativa e diagnóstica, com o objetivo de acompanhar o desenvolvimento educacional do(a) estudante, considerando suas características individuais em relação ao conjunto dos componentes curriculares cursados, com preponderância dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos (PARANÁ, 2017, p. 02).

Cabe ressaltar que em ambas as instituições os procedimentos de avaliação seguem o padrão dos órgãos competentes e a avaliação deve ser entendida como um aspecto em que o professor interpreta, estuda e analisa os resultados e o desempenho dos alunos por meio de uma avaliação contínua, permanente, cumulativa e diagnóstica.

Sobre os pontos negativos, a pedagoga do Colégio Estadual destacou os seguintes temas: “a distância do centro de Curitiba em relação à escola (...); a escola não recebe visitas do Núcleo da Educação, nem da Secretaria do Estado da Educação e que os recursos financeiros e pedagógicos não são disponibilizados para escola”. A referida pedagoga também destaca que “a escola precisa fazer festas, eventos e rifas para arrecadar verbas para as construções, pinturas e compras de materiais pedagógicos, sendo que a maior parte das construções e pinturas da escola são realizadas graças a dualidade administrativa com a Escola Municipal, a qual recebe verbas do município e realiza as pequenas reformas, o que beneficia também o Colégio Estadual”.

Os pontos destacados pela pedagoga da Escola Municipal são os seguintes: “a falta de espaço físico próprio para a escola municipal, sendo ruim depender do prédio do Estado (Colégio Estadual) para atender a comunidade escolar e a falta de

verba para recursos materiais e pedagógicos”. O maior dos problemas mencionado pela pedagoga é “a falta de responsabilidade da família que, quando chamados para resolver situação de indisciplina, aprendizagem e rendimento escolar, as famílias alegam não terem tempo de atender estas demandas, por estarem trabalhando”. Essa questão é importante, pois a falta de acompanhamento dos pais relacionadas a trajetória escolar de seus filhos é uma queixa frequente. Essa questão é tão grave que, em conversas informais, alguns professores mencionam que não adianta enviar lições para casa, pois os pais não incentivam os alunos a realizarem as tarefas escolares em casa.

No Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual (2008), está descrito que os fatores socioeconômicos e culturais afetam no desenvolvimento das crianças porque as famílias apresentam situações como: alcoolismo, desemprego, separações, dependências químicas, entre outros. Lopéz (2008) discorre sobre a falta de participação dos pais, em relação aos aprendizados de seus filhos, afirmando que:

São frequentes as queixas contra os pais que não orientam bem seus filhos, não olham seus cadernos, ou não se interessam pelo progresso deles nos estudos. Há também a ausência nas reuniões de pais ou sua falta de resposta às citações individuais (LOPÉZ, 2008, p.340).

Deste modo, o não acompanhamento das aprendizagens prejudicam o processo de escolarização dos alunos, devido os pais alegarem ausência nas reuniões ou até mesmo para fazerem tarefa/lição de casa. Para compreender melhor a relação comunidade-escola, na questão doze perguntou-se sobre a relação da escola com a comunidade (vizinhança), tanto o diretor quanto a pedagoga do Colégio Estadual mencionaram que a escola realiza eventos e festas na qual a comunidade escolar pouco participa, porém destaca que “algumas famílias que vivem no lado ‘de cima’ (referenciando³⁵ a situação geográfica da escola, onde abaixo, ao lado da escola há uma ocupação irregular), participam mais dos eventos promovidos pela escola”. As respostas obtidas nas duas instituições participantes da pesquisa são semelhantes em relação a participação dos pais.

A pedagoga da Escola Estadual menciona que “quando os pais são chamados para tratar de assuntos pedagógicos como notas, disciplinas e reunião pedagógicas,

³⁵ No marco situacional do PPP da Escola Estadual (2008), “[...] há ainda inúmeros fatores que interferem no processo de ensino aprendizagem oriundos dos fatores sócio econômicos e culturais, como por exemplo gravidez precoce, necessidade de contribuir com as despesas da casa, tendo para isso que parar de estudar e entrar no mercado de trabalho. (PPP, 2008, p.35).

os pais participam na medida do possível”, mas a pedagoga deixa explícito que somente nesses casos “os pais procuram a escola e alguns ainda dão desculpas para não participarem das atividades escolares”.

A pedagoga da Escola Municipal menciona que “nas reuniões pedagógicas que são para discutir o aprendizado e a evolução educacional de seus filhos, poucos pais e familiares participam, mas em eventos promovidos pela escola, as famílias participam”. A pedagoga explica ainda que “a maioria das famílias são carentes e não dispõem de boas situações financeiras, quando a escola realiza festa comunitária a maioria das famílias participam”. Esta é uma forma de integrar as famílias com a escola. No entanto, a pedagoga destaca que “a escola não obtém lucro com as festas e eventos, mas promove uma certa integração da família com a escola”.

No PPP da Escola Municipal (2017), o mesmo menciona que as atividades pedagógicas realizadas nos sábados proporcionam “atividades que envolvem a participação e a integração com as famílias dos educandos, pois há a necessidade de se estabelecer um vínculo de comunicação e troca mútua de informações das atividades realizadas pelas crianças na escola” (PPP, 2017, p.32).

Uma condição importante para o convívio da comunidade-escola é a criação de laços e sentimentos, os quais deveriam visar a participação mais efetiva dos pais ou responsáveis pelos estudantes, o que contribuiria para que conteúdos relacionados às realidades vividas cheguem a comunidade.

Segundo os autores Soares, Rigotti e Andrade (2008, p. 126), construir laços comunitários é fundamental, pois “a vizinhança envolve processos históricos de formação e de construções identitárias, cujos limites quase sempre escapam às determinações oficiais das áreas, sejam elas bairros, setores censitários ou outra forma de agregação espacial”.

Apesar do distanciamento dos pais nas reuniões pedagógicas promovidas pelas escolas, o diretor do Colégio Estadual entende a relação comunitária como excelente. Discorre de forma animada sobre o incentivo dado pela escola em relação as parcerias com as empresas da região para que os alunos do Ensino Médio possam trabalhar e ajudar no sustento de suas famílias, e cita, entusiasmado, a parceria com a empresa Volvo, a qual oferta vagas para menores aprendizes, e os alunos da escola com boas notas são absorvidos para trabalhar na empresa. Ele ainda relata que a “escola indica os alunos com as melhores médias bimestrais e comportamento acessível para desempenhar as atividades como estagiários na empresa”. Na visão

do diretor essa parceria é de suma importância para a escola, pois “todos os alunos querem uma vaga na empresa e por sua vez se dedicam para terem as melhores notas na escola”.

Consta no PPP do Colégio Estadual (2008, p.37) que a parceria com a empresa Volvo, é um “atrativo aos alunos do Ensino Médio que vêm a possibilidade de estagiar numa empresa que oportuniza aos mesmos, estágio remunerado, aprendizado de mão-de-obra e possível efetivação”.

O diretor menciona ainda que “é uma via de mão-dupla entre escola, aluno e empresa”. O diretor discorre também sobre a relação família-escola em casos trágicos, como a morte de um aluno com vários tiros na cabeça. Segundo o diretor, provavelmente, seria por conta de tráfico de drogas, muito comum na região, em especial na “parte de baixo” (na área de ocupação irregular, que faz divisa com a escola). Ele comenta que foi na casa do estudante se solidarizar-se com a família, e verificou que toda a família morava em apenas um cômodo. Esse fato, segundo o diretor, fez com que ele entendesse melhor a situação da comunidade, e os problemas que advinham da comunidade.

Todavia, o que parece é que a escola permanece distante da realidade social em que vivem os alunos, em especial, os alunos que vivem nas áreas de invasão, como veremos mais adiante nas respostas obtidas por meio da fala dos professores.

Após o contato com os gestores da escola, percebeu-se que seria muito profícuo para a pesquisa a possível vivência com o cotidiano escolar. Assim, a última questão do roteiro de visita abordava como a Universidade (neste caso, os membros que faria parte de um de extensão) poderia contribuir com a escola. Tanto o diretor quanto a pedagoga do Colégio Estadual mencionam que a “Universidade é uma porta aberta para promover o conhecimento e contribuir com palestras e cursos de formação continuada para os professores”. Assim, quando questionado quais temas contribuiriam para a formação continuada, os mesmos informaram temas como: indisciplina; valorização dos professores; diferentes práticas pedagógicas; e a formação continuada do professor.

A mesma pergunta foi realizada na Escola Municipal, e a pedagoga menciona que “é de suma importância a aproximação da Universidade com a escola, pois proporciona troca de experiências e vivências”. Quando questionado quais assuntos seriam de interesses e/ou relevantes, a mesma destaca os seguintes temas: a relação comunidade e escola; e práticas pedagógicas no ensino de História e Geografia.

Ao analisar e verificar as informações do Projeto Político Pedagógico do Colégio Estadual, versão de 2008, consta que há uma situação familiar desestruturada porque “há todo tipo de organização familiar, desde famílias compostas por pais, mães e filhos, alunos que estão sob responsabilidade da avó, da tia, da irmã mais velha, que moram sozinhos, e aqueles que, com 16 anos, já conseguiram a emancipação” (PPP, 2008).

Nas visitas realizadas durante o roteiro aplicado, ficou explícito que os diretores e pedagogos buscam maior integração com a comunidade, mas nem sempre conseguem devido à falta de participação mais efetiva das atividades desenvolvidas nas escolas, o que contribui significativamente nos resultados educacionais. O contato inicial com as escolas aproximou a pesquisadora dos problemas educacionais e socioeconômicos que a comunidade e as escolas enfrentam.

A aproximação das escolas, dos professores e com a comunidade ocorreu durante os meses de setembro a dezembro de 2017, durante o curso de extensão e a observação na pesquisa de campo. Neste período, verificou-se a partir dos resultados da Prova Brasil, que os alunos do Ensino Fundamental I apresentam resultados abaixo do desejado na Prova Brasil nas disciplinas de Português e Matemática. Também há defasagem em outras disciplinas como História e Geografia, especialmente dos alunos da Escola Municipal, por conta da avaliação do Sistema Municipal de Avaliação do Rendimento Escolar de Curitiba (SIMARE) em especial, com alunos do 4º ano do Ensino Fundamental I.

A partir dos temas mencionados pela equipe pedagógica, foi elaborado um curso de extensão com o intuito de se aproximar para conhecer, compreender e dialogar sobre diversos assuntos educacionais relacionados à realidade vivida dos professores e alunos das escolas. Após a elaboração do curso, apresentou-se a proposta para os diretores e pedagogos responsáveis, no qual teve anuência para desenvolver as atividades propostas.

O primeiro e o segundo encontro versaram sobre o professor pesquisador de sua prática, e aproveitou-se a oportunidade para apresentar alguns dados referente à regional CIC e a realidade vivida dos alunos. O terceiro encontro foi relacionado aos conceitos socioespaciais e a formação dos professores. O quarto, e último, encontro foi sobre os processos de ensino e aprendizagem e a relação comunidade e escola.

O curso de extensão foi ofertado na modalidade presencial para 40 professores das duas escolas, porém como o dia definido para estar nas escolas foi apenas às

quintas-feiras. Participaram do curso apenas seis professores do Colégio Estadual e cinco da Escola Municipal, pois eram os professores que estavam no dia (quinta-feira) e horários definidos pelas escolas. Para que fosse possível, os professores regentes participavam da formação, e as duas professoras mestrandas e os alunos graduandos de Pedagogia atendiam os alunos das escolas, por meio de aulas e oficinas. Sendo assim, o horário ficou distribuído: no período das 08h30min às 11h30min com 110 do Ensino Fundamental II e 75 do Ensino Médio, e 112 alunos do Ensino Fundamental I, do 1º ao 5º ano, no período das 14h30min às 17h30min (o horário foi adaptado de acordo com a necessidade das escolas).

O cronograma das atividades desenvolvidas por professores pesquisadores da Universidade Tuiuti e da UFPR foi estabelecido pelas escolas da seguinte forma: dias 05/10, 26/10, 09/11 e 07/12/2017 para a realização dos encontros com o Colégio Estadual, e 28/09, 19/10, 09/11 e 07/12/2017 os encontros com a Escola Municipal. Os encontros ocorreram todas às quintas-feiras (pela manhã e tarde), tendo início em 28/09/2017 e encerrado no dia 07/12/2017, totalizando 40 horas de atividades formativas para os professores regentes que ministravam aulas nas quintas-feiras.

As atividades desenvolvidas pelos alunos colaboradores ocorreram na própria sala usada pelos alunos cotidianamente. Para cada encontro foram preparadas atividades específicas para cada turma e etapa de ensino. Para que seja possível compreender a trajetória e os envolvidos com a pesquisa, discorre-se brevemente sobre algumas atividades desenvolvidas pelas mestrandas e graduandos durante os encontros com os alunos das duas escolas.

Nos primeiros encontros muitos problemas com a organização da escola relacionados aos horários e deslocamento dos professores para participarem das atividades de formação, assim como a apresentação dos alunos da Universidade às turmas, e os recursos de áudio e vídeo. Em relação aos alunos, muita dificuldade relacionada à indisciplina, e a falta de interesse e motivação dos mesmos pelas oficinas. No entanto, a medida em que os encontros foram ocorrendo, tudo foi se organizando em relação as nossas necessidades em termos dos recursos. Aos poucos, foi sendo explicado aos alunos que haveria continuidade das atividades e que seria apresentado um cronograma de trabalho nas turmas, o que fez com que houvesse uma mudança de comportamento e atenção dos alunos da escola.

Como estratégia de ensino, os colaboradores levaram filmes para serem assistidos e discutidos, oficina de Arte, entre outras atividades com os objetivos de

discutir a identidade local, aspectos relacionados as diversas formas de moradias, histórias de vida e o entorno da escola. Os alunos da UTP trabalharam temas da atualidade com as turmas do Ensino Fundamental I, II e Ensino Médio e desenvolveram as atividades (escritas, colagens, desenhos) com os alunos.

No Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano, anos iniciais), os alunos que auxiliavam no curso de extensão acompanharam os professores não regentes nas aulas de Ensino Religioso, Artes e Educação Física, auxiliando e observando a aprendizagem e o comportamento das crianças.

No Ensino Fundamental II, os alunos da Pedagogia e as mestrandas entraram em sala de aula para aplicarem as oficinas e atividade preparadas. O tema abordado com a turma do 6º ano foi sobre Diversidade Cultural, enfatizando os países que influenciaram na cultura brasileira, destacando as diferentes etnias, o respeito as diferenças culturais, os estereótipos físicos (cor da pele, vestimentas), crença, costumes e lazer. As atividades desenvolvidas com os alunos foram: atividades comparativas de recorte; compreensão textual; confecções de diferentes máscaras que caracterizavam diferentes tipos étnicos; entre outras. Com a turma do 7º ano, o tema abordado foi Diversidade, Preconceito e Inclusão, os alunos responderam algumas questões voltadas para o que é diversidade e preconceito e puderam discutir assuntos relacionadas ao texto Diversidade e Inclusão apresentado pela graduanda de Pedagogia.

No 8º ano, o tema foi Diversidade e Racismo na Escola. Nessa atividade foi realizada uma dinâmica chamada “teia de aranha”, resultando na reflexão que todos são iguais e todos precisam um do outro para tornarem uma sociedade melhor. Na turma do 9º ano, o tema abordado foi Identidade Diversa, aproximando a identidade, a tradição familiar e a cultura de cada aluno. Dessa forma, os alunos puderam apresentar o tema e mostrar que todos são diferentes e, por fim, escreveram cartas/relatos sobre o que os incomoda durante a vida.

As turmas do 7º e 9º ano assistiram ao filme “Sociedade dos Poetas Mortos”, no qual o protagonista é um professor que incentiva seus alunos a pensar de maneira própria, mas a direção da escola fica insatisfeita com a atuação dele, diferentemente dos alunos, que gostam do novo professor e começam a superar seus medos e problemas. Com o filme, a intenção era despertar a curiosidade e motivá-los a refletir sobre suas realidades, também foi dividida as turmas em grupos, os quais, produziram cartazes temáticos.

A turma do 8º ano, juntamente com o Ensino Médio assistiram ao filme "Escritores da Liberdade" para discutir e refletir sobre as diversas formas de expressar a diversidade. O filme "Escritores da Liberdade" narra a história de uma professora, que começa a dar aulas para uma turma de alunos problemáticos; no início, as relações entre os alunos e entre a professora com os alunos não era boa, mas com o passar do tempo, a professora consegue mudar a realidade da sala de aula, assim como da vida dos estudantes. Com as turmas do Ensino Médio, os temas discutidos com os alunos foram: moradia, direito à cidade, papel dos adolescentes e jovens como cidadãos ativos, críticos, reflexivos e atuantes na sociedade. No debate realizado com os alunos, o tema discutido era focar no empoderamento daqueles alunos que muitas vezes são desacreditados e sofrem preconceito até mesmo dos próprios professores.

As atividades realizadas nas escolas permitiram que os alunos fossem os protagonistas de suas aulas, do planejamento, da avaliação e da aprendizagem em uma relação de troca entre professor e aluno, do qual exerceram e desenvolveram a prática cotidiana. Os mesmos discutiram aspectos como ocupações irregulares, moradias, diversidades, preconceitos e temas sempre voltados para realidade vivida do aluno, utilizando conceitos e aspectos do lugar vivido, da paisagem local, do território e da territorialidade da regional CIC, dos bairros e da localização socioespacial das escolas.

5.1.1. Universidade Vai à Escola: Aproximação, Convivência e Repercussão da Realidade Escolar

Nos dois primeiros encontros do curso de extensão que ocorrerão nos dias 28/09 e 05/10 (1º encontro com os professores do Colégio Estadual e Escola Municipal) e, 19/10 e 21/10 (2º encontro). Nos dias mencionados participaram desses encontros cinco professores do Colégio Estadual e seis professores da Escola Municipal.

O primeiro contato com os professores das escolas foi a partir da exposição sobre "O professor como pesquisador da sua prática", ministrada pela Professora Dra. Maria Cristina Borges da Silva. As discussões foram baseadas na tese de Doutorado da Professora Dra. Maria Iolanda Fontana (2014) intitulada "Políticas Públicas para Pesquisa na Formação e no trabalho dos profissionais da Educação Básica:

Contradições e Materialidade”, a qual aborda temas sobre as políticas públicas e a necessidade de pesquisa na área da Educação, e pontos positivos e negativos sobre a pesquisa e a prática pedagógica.

A exposição se inicia discutindo como a pesquisa é realizada na perspectiva da práxis em cursos de formação inicial e continuada, o reflexo nas práticas pedagógicas dos professores da Educação Básica e dos cursos de Licenciaturas nos cursos superiores. Assim como a pesquisa pode contribuir para a produção do conhecimento crítico e emancipador, potencializando ações coletivas e transformadoras dos profissionais da educação.

A expositora do curso de extensão levanta com os professores algumas perguntas de ordem epistemológica sobre a pesquisa na educação básica trazidos por Fontana (2014): 1) O que é pesquisa na perspectiva das práxis? 2) Qual concepção de pesquisa está presente nas políticas públicas para a formação e trabalho dos profissionais da educação básica? 3) Qual pesquisa caberia ao profissional da educação básica realizar para contribuir com a emancipação dos estudantes? 4) Quais políticas seriam necessárias para a pesquisa ocorrer na formação e no trabalho docente na perspectiva das práxis? A partir destas indagações e diante de algumas respostas dos professores, outros questionamentos são feitos, agora sobre como ocorrem políticas para a pesquisa na formação inicial, formação continuada e trabalho dos profissionais da educação básica: 1) O que diz a produção científica brasileira sobre a pesquisa na formação e no trabalho dos profissionais da educação básica? 2) O que são e quais são as políticas para a pesquisa dos profissionais da educação básica? 3) Quais são os programas de formação continuada? 4) Como se apresentam ou podem se apresentar as práticas de pesquisa pedagógica em escolas de Educação Básica, no estado do Paraná?

A partir das questões e explicações apresentadas, o debate foi iniciado acerca da pesquisa na educação, dando a liberdade aos professores para realizarem perguntas, se posicionar e interromper sempre que sentissem necessidade.

Alguns professores inicialmente se referiram à pesquisa como forma de pesquisar conteúdos para preparar suas aulas e apontaram algumas dificuldades como falta de internet na escola, falta de tempo, número de aulas excessivas, e mudança do governo nas políticas de horas atividades dos professores, sendo que alguns também se dizem revoltados com as últimas decisões governamentais, mencionando que este foi o pior governo para educação do estado.

Os professores da Escola Municipal citam que “é dificultoso, porém, a escola não dispõe de infraestrutura e recursos pedagógicos para os professores efetivarem suas pesquisas” (Professora A). Outro professor menciona que “a escola possui uma sala de informática, mas os equipamentos não funcionam, a internet não funciona nem para uso dos professores em suas horas-atividades, nem para planejar suas aulas” (Professor L). A Professora G comenta que “não consegue desenvolver atividades de pesquisa com os alunos, sendo que a comunidade não possui acesso à *lan-house* e nem as famílias tem acesso à internet para que os alunos possam desenvolver suas pesquisas escolares”.

No entanto, à medida que entendiam o que se buscava discutir em relação à pesquisa, que se diz respeito às questões que relacionam a teoria-prática, um dos professores menciona que:

Agora muitas pesquisas são acessíveis, as mídias e as tecnologias disponíveis contribuem para pesquisar muitos conteúdos e temas, porém, ainda essa pesquisa fica no senso comum, sendo complicado fazer pesquisa propriamente científica na área da Educação, por falta de tempo, infraestrutura e recursos pedagógicos (PROFESSOR P, DO COLÉGIO ESTADUAL).

Outra professora, afirma que:

Infelizmente os professores que participaram do PDE, que é uma das formas do professor da educação básica se inserir na pesquisa, termina quando entrega o projeto, pois não consegue colocá-lo em prática nas escolas, nem se inserir na pesquisa nas universidades. Posso dizer que é importante para o conhecimento pessoal, e progressão na carreira, fora isso... (PROFESSORA J, DO COLÉGIO ESTADUAL).

A partir do relato das professoras, outro professor comenta, “é verdade, conheço vários colegas que se dizem frustrados com o PDE, pois não mudou nada em suas práticas, ao contrário, ficaram mais isolados nas escolas, pois conseguiram licenças remuneradas e outros não” (Professor C, do Colégio Estadual).

Uma das professoras menciona que participou do PDE³⁶, e afirma que “o programa é falho, por não permitir a continuidade dos professores que o fazem, em

³⁶ É uma política pública de estado regulamentado pela lei complementar nº 130, de 14 de julho de 2010 que estabelece o diálogo entre os professores do ensino superior e os da educação básica, através de atividades teórico-práticas orientadas, tendo como resultado a produção de conhecimento e mudanças qualitativas na prática escolar da escola pública paranaense. Disponível em: <<http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=20>> Acesso em: 05/10/2017.

grupos de pesquisas das universidades, o que não favorece a formação continuada” (Professora J, do Colégio Estadual).

O Programa de Desenvolvimento Educacional no Paraná (PDE-PR) foi criado ao mesmo tempo que a estruturação do plano de carreira, pela Lei Complementar 103/2004 e, em 2010, praticado como uma política pública pela Lei Complementar 130. O programa vem oferecendo formação continuada aos professores do Estado do Paraná que estão no nível II classe 8, sendo organizado em dois anos, e vem possibilitando à alguns professores efetivos do Estado desenvolverem pesquisas que se relacionam a resolução de problemas encontrados nas escolas. No entanto, estes professores precisam ter pós-graduações *lato sensu* (especialização), ter realizado cursos disponibilizados pela Secretaria de Educação do Paraná, entre outros, para poderem participar.

Deste modo, o programa não é ofertado para todos os professores e, como o estado não oferece (especializações) gratuitas, somente aqueles professores que puderam realizá-las por conta própria é que conseguem participar do PDE, o que faz com que haja uma hierarquização entre os professores. Cabe lembrar que os cursos de mestrado e doutorado equivalem a 10 e 15 pontos, respectivamente (EDITAL N.º 92/2014 – GS/SEED³⁷). O PDE/PR é o único meio de avançar para o nível III da carreira docente, como estipulado pelo art. 11 inciso IV da lei 103/2004:

Será promovido para o Nível III, Classe 1, o Professor que estiver no Nível II, Classe 11, e que obtiver Certificação por meio do Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE, nos termos da lei, para a qual será aproveitada a Titulação obtida em curso de pós-graduação como critério total ou parcial para obtenção da Certificação (PARANÁ, 2004).

Sobre a perspectiva da formação docente, destaca-se a importância do professor-pesquisador de sua prática. Um dos professores destacou como ponto positivo a atividade que a pesquisadora vem desenvolvendo na escola e a exposição que mencionou a práxis, como forma de incentivar o professor-pesquisador. “A relação Universidade-Escola é uma oportunidade e visa buscar a formação continuada relacionada ao ensino, pesquisa e extensão, e poderá auxiliar na prática pedagógica, tornando-se assim uma prática reflexiva, ou práxis” (Professor P, do Colégio Estadual).

³⁷ Mais informações disponíveis em:

<http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/editais/edital92_processo_seletivo_pde2014.pdf>
Acesso em: 10/06/2018.

As professoras durante o debate também mencionaram alguns pontos negativos da formação inicial e continuada, esta última ofertada pelo estado. Uma das professoras destaca que “em nossas formações, pouco se teve contato com a pesquisa, a maioria de nós, nem fez o Trabalho de Conclusão de Curso, que na época que nos formamos, nem era pedido” (Professora C, do Colégio Estadual). Outra menciona que “há falta de políticas públicas continuada para professores, visando trabalhar com as necessidades da escola, é visto que a mantenedora nem sempre faz curso ou formação continuada que condiga com a realidade vivida da escola, ou com a necessidade dos professores” (Professora T, do Colégio Estadual).

Em outros casos, “os tutores dos cursos da mantenedora nem sempre estão aptos e formados para ministrarem os cursos de formação continuada” (Professora J, do Colégio Estadual). Outra professora menciona “que quando a escola se articula com a Universidade ocorrem trocas de conhecimentos, se constroem novos conhecimentos teóricos, enriquecendo os conhecimentos e, conseqüentemente, a vontade de tornar-se professor pesquisador da sua prática” (Professora M, do Colégio Estadual).

Alguns professores da Escola Municipal mencionam que na formação inicial somente os estágios supervisionados e o trabalho de conclusão de curso são aproximações com atividades de pesquisas (Professores G e L, respectivamente).

Um dos professores participantes relata que “tudo na educação pública é difícil, somente depois de tanto esforço é que conseguiram abrir a escola no período da noite para a Educação de Jovens e Adultos” (Professor P, do Colégio Estadual). O que é também mencionado pelo diretor do Colégio Estadual, o qual relata que havia uma lista com 80 nomes para o EJA e conseguiram no ano de 2017 abrir uma turma de alunos. “Nossa luta, tem sido para termos alunos nas escolas” desabafa o diretor.

Embora possa-se entender o momento difícil e as dificuldades enfrentadas pelos professores, os mesmos apresentam em sua formação o incentivo à pesquisa, sendo capazes de:

Problematizarem, analisarem, criticarem e compreenderem suas práticas, produzindo significado e conhecimento que direcionam para o processo de transformação das práticas escolares. Todavia, reflexão não é sinônimo de pesquisa e o professor que reflete sobre a sua prática pode produzir conhecimento sem, necessariamente, ser um pesquisador. Quando ele avança, indo ainda além da reflexão, do ato de debruçar-se outra vez para entender o fenômeno, encurta a distância que o separa do trabalho de pesquisar, que apresenta, entretanto, outras exigências, entre as quais a análise à luz da teoria (LÜDKE, 2001, p. 8).

Deste modo, a pesquisa científica precisa superar as barreiras que lhes são impostas e gerar conhecimentos explicativos sobre a prática pedagógica, acabando com o conformismo e abrindo caminhos para construir conhecimento crítico que os auxiliem em suas lutas cotidianas.

Fontana (2014, p. 23), mencionando Vázquez (2007, p. 29), afirmando que a prática pedagógica tem uma perspectiva das práxis, sendo uma “atividade consciente objetiva mais elevada, bem como a vinculação teórica mais profunda com a práxis real”.

Outro ponto discutido foi a questão da emancipação na educação. As professoras relataram que “para emancipar os alunos é preciso trabalhar com a autonomia da criança e também com a família, abordando e explicando as realidades vividas para formarem seres politicamente livres” (Professora J, do Colégio Estadual); outro relato importante foi da professora que menciona “é quando expressam a vontade de articular seus conhecimentos, compartilhar experiências e adquirir aprendizagem significativa” (Professora M, do Colégio Estadual). Outro professor menciona que “é a primeira vez que a Universidade vai à escola para conhecer e debater a realidade social, cultural, econômica e política da escola e do seu entorno, oferecendo uma formação/curso que contribua para os conhecimentos da Pesquisa na formação docente e na própria prática pedagógica” (Professor P, do Colégio Estadual).

De acordo com Fontana (2014, p.17), para que o aluno se emancipe é fundamental construir abordagens explicativas da sua realidade. Logo, é necessário observar a comunidade, estabelecer e compreender as relações socioespaciais e socioeconômicas no qual a escola está inserida.

Nas discussões realizadas, perguntou-se para a equipe de professores das duas escolas se o município e o estado ofertam formação continuada por meio de cursos. A resposta obtida da maioria dos professores foi “Sim”, tanto para os professores do Estado como do Município. Porém, os professores destacam que há a necessidade de parceria com instituições públicas e privadas para melhorar a aprendizagem na formação continuada dos professores, pois recebem muitas formações desarticulada dos problemas e situações que a escola enfrenta no dia-a-dia, e nem os conteúdos transmitidos nas formações são importantes para discussões e reflexões da realidade escolar. Os professores, de modo geral, entendem que os

conteúdos precisam estar adaptados à realidade social de cada escola, despertando no professor a vontade de pesquisar mais e mais. Somente assim “as práticas relacionadas às pesquisas vão mudar, quando for aplicada para o grupo de professores e voltada para realidade socioespacial e socioeconômica da escola” (Professora K, da Escola Municipal).

Perguntou-se aos professores participantes do primeiro dia do curso de extensão quais foram as contribuições das discussões realizadas nos encontros para suas formações. As respostas obtidas demonstraram que os professores se interessaram pelos conteúdos discutidos para aprofundar as reflexões sobre o professor-pesquisador de sua prática. Os participantes mencionam as seguintes contribuições do curso: “Maior reflexão sobre a prática; novas perspectivas para ações”; “necessidade de rever posicionamentos que já estavam esquecidos e despertar o desejo de pesquisar, oportunidade de crescimento intelectual e aprofundamento de novos conhecimentos e horizontes” (relatos dos professores do Colégio Estadual e da Escola Municipal).

As análises das respostas comprovam que os professores desejam participar de processos que envolvam pesquisas científicas e apontam que isso os ajudariam nas práticas pedagógicas, sendo importante para um melhor planejamento, organização dos objetivos para ampliar seus horizontes e tratar de forma mais adequada a realidade vivida e socioespacial dos alunos.

Indagou-se também como descreveriam a relação com a pesquisa científica nas suas práticas atualmente. As seguintes respostas foram compartilhadas: “são necessárias e deveriam nortear as atividades docentes, porém falta tempo”; “sei que é primordial, mas ultimamente o crucial tem sido falta de tempo”; “precisa ser revista, pois temos a pesquisa muito imediata e não a pesquisa propriamente dita científica”, “acho importante, mas não faz parte de minhas relações”; “relativamente inexistente em função do sistema (tempo, condições e estrutura da escola)” (relato dos professores do Colégio Estadual e Escola Municipal).

O desejo de alguns professores em realizarem pesquisas científicas é mencionado tanto no diálogo quanto na escrita da avaliação do curso de extensão. A falta de tempo é o argumento principal, e está relacionada, segundo os professores da Escola Municipal, “às más condições de trabalho, com estruturas físicas da escola precária”, “o número excessivo de aulas necessário para compor os baixos salários;

com isso tudo, o sistema de ensino não contribui para que o professor seja pesquisador de sua prática”.

O terceiro encontro foi realizado no dia 09/11, no Colégio Estadual e na Escola Municipal. A professora Dra. Maria Cristina Borges da Silva, discutiu com os professores sobre conceitos espaciais e a importância desses na formação de professores e alunos. Os conceitos apresentados e discutidos foram: região, território, paisagem e lugar, e como esses conceitos incorporam o planejamento urbano da cidade. Para iniciar a discussão sobre os conceitos solicitou-se que aos professores descrevessem de forma sucinta o que entende-se sobre os conceitos geográficos (região, território, paisagem e lugar), independente da sua formação acadêmica.

Neste encontro apenas quatro professores da Escola Municipal participaram e foram das seguintes disciplinas: Artes, Educação Física, Ciências e Ensino Religioso – os professores regentes ficaram em sala de aula com os alunos. A direção da escola entendeu que, agindo assim, tanto os professores de regência quanto os professores das disciplinas específicas poderiam participar da formação. No Colégio Estadual, participaram seis professores das seguintes disciplinas: Matemática, Geografia, Português, História, Inglês e Ciências.

Para dar início as atividades, foi solicitado aos professores que escrevessem o que entendiam sobre os conceitos de região, território, lugar e paisagem. Como já era esperado, por não serem professores da área, a abordagem que predominou, tanto nas respostas dos professores da Rede Municipal como os da Rede Estadual, foi a do senso comum. Após a apresentação dos conceitos, teve uma explanação de como os mesmos estão inseridos no cotidiano de todos, a partir da organização espacial das cidades, das escolas, dos bairros e das moradias, realizando um paralelo com a vida de cada um, com o ambiente, com o acesso aos serviços e a infraestrutura urbana e rural.

Apresentou-se também alguns dados relacionados a cidade de Curitiba e a regional CIC. Durante a exposição, os professores estavam muito concentrados e atentos, fizeram várias perguntas sobre a cidade e, sobretudo, reconheceram a importância dessas discussões para qualquer área do conhecimento.

Para avaliar a contribuição do terceiro dia do curso, os professores da Escola Municipal responderam algumas perguntas que contribuíram para a análise da atividade. Perguntou-se ao grupo de professores sobre a contribuição dos conceitos discutidos. Assim, as respostas dos professores da Escola Municipal consistem:

“repensar a prática pedagógica”; “maior reflexão”; “refletir a realidade do aluno e desenvolver as potencialidades de cada um”. Importante destacar que para os autores Soares, Rigotti e Andrade (2008, p.123) “as desigualdades educacionais persistem, além de serem cumulativas. São desigualdades de região, cor, renda e sistema de ensino (público ou privado)”.

O relato do professor D da Escola Municipal é sobre a participação ativa para melhorar as desigualdades educacionais “a escola precisa de participação mais ativa como alavanca para a melhoria das condições socioculturais dos menos favorecidos servindo para o professor refletir a prática pedagógica, e desenvolvermos estudantes com um pensamento crítico e de pertencimento ao mundo”. (Professor D)

Procurou-se compreender também qual a importância dos temas discutidos para a prática pedagógica docente. As respostas dos professores da Escola Municipal foram as seguintes: “as discussões foram muito importantes, pois suscitou reflexões que eu particularmente nunca havia pensado, e agora vejo que tudo está relacionado”; “vi que são questões de muita importância para o planejamento das ações da escola vindo de encontro com a realidade dos alunos para trabalhar dentro dos princípios da equidade”; “é importante para se compreender a amplitude dos conceitos, proporcionando maiores reflexões”; “nunca achei que eu poderia usar e ampliar essas questões em sala de aula”; “reflexão maior acerca das atitudes propostas, maior conhecimento das particularidades dos nossos alunos expandindo a visão para várias possibilidades existentes no mundo”; “entendi que se quisermos, estes conceitos podem ser usados em vários contextos até para explicar as religiões, os sistemas políticos e econômicos do mundo, depende da escala que deseje trabalhar” (Relato dos professores das Escola Municipal).

Questionou-se como descrevem sua relação com os conceitos socioespaciais discutidos e a relação comunidade-escola, as respostas dos professores da Escola Municipal e Colégio Estadual foram as seguintes: “alguns conceitos eram da minha parte equivocados, agora tenho um novo enfoque”; “tinha visão diferente daquilo que foi discutido, sempre busquei aquilo que estava ao meu alcance, não me apegando a conceitos”; “extrema importância, pois não há como desenvolver um trabalho significativo com os alunos que vivem com problemas da comunidade, normalmente tem-se uma visão empírica sobre os conceitos, o que limita, de certa forma, nosso trabalho docente”; “não fazia nenhuma relação com os conceitos discutidos e por exemplo a paisagem que os alunos vivenciam todos os dias, como a beleza do

Passaúna e a ocupação irregular onde moram”. (Relato dos professores das escolas pesquisadas).

A pedagoga da Escola Municipal menciona que “é interessante pensar que, mesmo os alunos estando tão perto do Passaúna, eles não o utilizam para lazer e que quando saíram em uma aula de campo, ficaram muito surpresos ao passarem por perto de uma favela, deixando-os muito admirados”. A mesma comenta ainda sobre a visita técnica que fizeram na comunidade e sobre a inclusão das matérias de Geografia e História na grade de horários:

Foi realizada uma atividade com os técnicos do núcleo sobre Geografia, foi uma capacitação porque os professores estavam trabalhando e enfatizando mais as questões de Português e Matemática e pouca ênfase em Geografia e História, uma capacitação para incluir essas duas disciplinas na grade horária e os técnicos deram os passos e os rumos de como trabalhar os conteúdos por meio da interação com a comunidade (PEDAGOGA MUNICIPAL).

A pedagoga relata também que “na capacitação com os técnicos, os mesmos abordaram os seguintes temas: infraestrutura, tipos de comércio, cultura da região, invasão e ocupações irregulares”. Na fala dos professores da Escola Municipal, percebeu-se que os mesmos não estavam trabalhando com os conteúdos da disciplina de Geografia e História e precisaram sair para as ruas da comunidade/vila para conhecer o entorno escolar. A diretora da Escola Municipal menciona que “quando saímos para observar, ver e analisar os tipos de casas, moradias, comércios e infraestrutura com o sentido de aproximar o conteúdo e trabalhar a realidade em sala de aula foi necessário acrescentar essas disciplinas na grade horária”. É necessário compreender que os conceitos geográficos fazem parte da vida escolar e cotidiana dos alunos.

Refletindo esses conceitos socioespaciais com o grupo de professores das diversas áreas de ensino, perguntou-se sobre os conceitos trabalhados e se esses causam impactos nas questões educacionais. Uma das professoras relata que “o entendimento desses conceitos são uteis para compreender como algumas condições vividas pelos alunos podem impactar na realidade educacional e que, de modo geral, os professores não são preparados para determinados contextos espaciais e nem formados para trabalhar com as realidades socioespaciais”; “muitos de nós sabe que os alunos só vêm para as escolas para se alimentar, se ele não vier para escola não

tem o que comer em casa, tamanha é a dificuldade que enfrenta em sua casa” (relato da professora S, da Escola Municipal).

Para Soares, Rigotti e Andrade (2008, p.126) “em um país que é não só desigual socioeconomicamente como também possui muita segregação espacial, é importante verificar se o efeito observado em uma escola não é simplesmente fruto de uma política de seleção de alunos”.

O professor D, da Escola Municipal, corrobora relatando que “não se discutem as condições da segregação social e espacial na educação, muito menos na formação de professores e, na maioria das vezes, não sabem bem o que fazer e dizer diante da realidade de alguns alunos que chegam até a escola”. Como já mencionado nos dizeres de López (2008, p.329), “é frequente que se dialogue com professores que se sentem de mãos atadas, enfrentando realidades onde não conseguem fazer uso das suas experiências”.

A professora A, da Escola Municipal, argumenta que “os alunos têm pouco conhecimento cultural, não conhecem a infraestrutura da cidade, do cinema, do parque, da universidade, do teatro”. Deste modo, é possível perceber no contato com os professores, a partir das situações colocadas, que o direito pleno à cidade muitas vezes é negado, o que pode influenciar nas ofertas de oportunidades culturais recebidas pelos alunos. Não basta viver na mesma cidade, é necessário que as oportunidades educacionais e a infraestrutura familiar sejam asseguradas a todos que habitam uma mesma cidade.

O quarto encontro foi realizado no dia 07/12/2017, no Colégio Estadual e na Escola Municipal. O professor palestrante convidado foi o professor Dr. Roberto Filizola, da UFPR, que foi acompanhado pela professora Dra. Maria Cristina Borges da Silva. Os professores abordaram reflexões/discussões sobre as relações “comunidade e escola: desafios contemporâneos”. Nesse encontro participaram do curso 6 professores do Colégio Estadual e apenas 2 professores da Escola Municipal, a pedagoga e a diretora. Os demais professores permaneceram em sala de aula porque neste dia vários professores haviam faltado na Escola Municipal.

Neste último encontro foram resgatadas algumas discussões dos encontros passados, discutido a importância da comunidade e as relações com a escola, a motivação para aprendizagem, uma vez que muitos professores reclamam que “os alunos não têm interesse em aprender”. Algumas questões foram levantadas com os professores, entre elas a construção de significado das atividades escolares para o

aluno. Deste modo, é importante estabelecer relações com a vida do estudante e os conteúdos a serem trabalhados, especialmente considerando alunos em contextos de vulnerabilidade. Neste caso, os esforços que deverão ser depreendidos pelo professor precisam ser maiores, mais criativos e mais atentos as necessidades dos alunos.

Para os professores das escolas, estes encontros foram de suma importância para discutir/refletir/repensar as relações comunidade-escola, sendo que o professor deve ser pesquisador de sua prática pedagógica, conhecendo-a por meio da observação, compreendendo e analisando os conceitos socioespaciais, que são de fundamental importância para entender os desafios enfrentados pela comunidade escolar. Ao perceber a importância da pesquisa na prática pedagógica, das questões socioambientais e socioespaciais do entorno da escola, das comunidades, do bairro e da cidade nota-se que as várias ciências dão origem as disciplinas escolares e possuem ferramentas que servem de instrumento para trabalhar conteúdos que se relacionam entre si possibilitando novas práticas.

Para Franco (2015), as práticas pedagógicas são construções de paralelos, pois estão permeadas de intenção e interação, permitindo ao professor a leitura e a compreensão dos saberes didático quando é capaz de interligar os conteúdos articulando a prática com a teoria.

A ação docente, realizada como prática social, pode produzir saberes, saberes disciplinares, saberes referentes a conteúdos e sua abrangência social, ou mesmo saberes didáticos, referentes às diferentes formas de gestão de conteúdos, de dinâmicas da aprendizagem, de valores e projetos de ensino (FRANCO, 2015, p.607).

A relação comunidade-escola serve para aproximar os pais da escola e a escola do bairro por meio de festas, eventos, reuniões e entrega de boletins. O papel da escola e da comunidade está associada em conhecer a realidade socioeconômica, sociocultural e socioespacial, trabalhar com o aluno, conhecer sua história, cultura e valores, ofertando oportunidades educativas não só aos alunos, mas para toda a comunidade, oportunizando novas ações e reações coletivas.

Na visão dos professores e na interpretação de suas falas, argumentos e relatos é possível entender que a escola está inserida entre “Duas Geografias” (uma de baixo e uma de cima). Observando a comunidade é possível observar uma convivência entre os moradores. A pedagoga da Escola Municipal informa que “existem duas realidades na escola, pois na parte de baixo da escola há uma diferença

imensa, como a forma de construção, da estrutura e organização do espaço, porque as casas estão próximas, dividem paredes e estão no mesmo terreno”. Para ela, existe uma Geografia de organização territorial sendo uma área do “lado de cima” e do “lado de baixo” da escola, onde existe um isolamento social ao entorno da escola. A pedagoga menciona que:

Na área de cima da escola, as famílias têm uma infraestrutura melhor, duas casas no terreno, tem saneamento básico regular, poder aquisitivo melhor, asfalto, e com uma estrutura organizada. E do lado de baixo da escola, é uma viela, é uma invasão onde foram construindo uma casa próxima a outra e não tem as mesmas condições da área de cima da escola, não tem a mesmas condições socioeconômicas (PEDAGOGA DA ESCOLA MUNICIPAL).

Com essas duas Geografias presentes no entorno da escola, faz refletir sobre o que ensinar, quais conteúdos são pertinentes aos alunos, como são vivenciadas essas Geografias em sala de aula e como os professores, diretores e pedagogas impactam o aprendizado e a apropriação dos saberes com essa diferença socioespacial no entorno da escola.

Um dos professores ao se referir as diferenças entre a localização das moradias dos alunos relata que:

Na Educação Física, mesmo não sendo uma diferença tão grande, eu percebo como uma oportunidade, pega um aluno que mora na parte de baixo da escola que eles brincam com qualquer atividade, eles têm uma destreza, agilidade e facilidade de interagir e participar das atividades propostas. Não generalizando, enquanto os outros talvez já tenham na cabeça uma influência do consumo, da tecnologia, estar mais dentro de casa do que fora (rua). Esses alunos se encontram na aula de Educação Física para juntos fazerem as atividades e percebo que eles interagem e conseguem ver a necessidade do outro (PROFESSOR C, DA ESCOLA MUNICIPAL).

Convém mencionar que este professor foi um dos poucos que ressaltou as habilidades dos alunos “de baixo” da escola. Outra pergunta fundamental para que o professor possa se questionar durante sua prática pedagógica é: enquanto professor, como me aproprio da realidade vivida do aluno debatendo conteúdos que façam essa diferença no processo escolar?

Na relação comunidade e escola, potencializar, mostrar as habilidades dos outros alunos e aprender com o outro é também conhecer a realidade vivida do outro aluno, aquele que vive ou não na parte “de baixo” ou na parte “de cima” da escola. Sendo assim, o essencial é criar vínculos entre professor-aluno, entre aluno-aluno, entre comunidade-aluno-professor. Para Collier e Hora (2010, p.89), os professores

precisam acreditar na capacidade dos alunos enquanto sujeitos do processo escolarização, independentemente das condições socioeconômicas, para isso “é fundamental o trabalho de valorização da criatividade do aluno como forma de estímulo à sua participação nas aulas ou em outras situações da vida cotidiana”.

As regras, as cobranças, a disciplina, a ordem e a organização escolar fazem parte das instituições de ensino e são construídas para que seja possível a convivência respeitosa, baseadas em princípios da sociabilidade, do respeito e da solidariedade. Uma das professoras da Escola Municipal menciona que “cada professor acha uma maneira de aplicar as regras, que cada um segue o que achar de melhor para determinada turma”. No entanto, o sistema, às vezes, colabora para que os alunos desacreditem da escola, visto que em uma das turmas, quatro professores já passaram pela sala de aula. A Professora F ainda relata que “quando assumi a turma precisei compreender que não seria de um dia para o outro que a turma confiaria em mim”. Outro professor, continua explicando o caso mencionado pela professora, afirmando que:

A turma mencionada pela professora F teve uma particularidade, trocas seguidas de professores, uma turma problemática tendo alunos com deficiências cognitivas e de aprendizagem, uma turma onde os pais não participam da escola e o laudo médico dos alunos com deficiência, não condiz com aquilo que os professores presenciam em sala de aula (PROFESSOR C, DA ESCOLA MUNICIPAL).

Os professores mencionam as dificuldades de aprendizagem sabendo das “duas Geografias” e como trabalhar conteúdos que dão sentido a localização espacial dos alunos. A professora B menciona que:

Essas crianças que tem dificuldades de aprendizagem e situações socioeconômicas inferiores tem agilidade, mas quando chegam no conteúdo que tenho que passar, elas ainda não veem a importância desse conteúdo; percebo que algumas crianças entendem que precisam aprender aquilo porque os pais cobram e participam das atividades escolares, porém outro grupo tem mais dificuldade para entender, pois eles não mostram interesse e, em alguns casos, os pais são analfabetos e semianalfabetos. (PROFESSORA B, DA ESCOLA MUNICIPAL).

Afinal, o que fazer e o que ensinar? São perguntas que permeiam o trabalho e a prática pedagógica dos professores. O professor argumenta que:

Em uma sala que tinha dificuldade e diferença socioespaciais, o conhecimento da realidade vivida precisa ser maior. Um ponto positivo da escola, é o fato de ter 5 turmas e os professores aos poucos conseguem se aproximar da realidade vivida dos alunos, se o professor ficar um longo

período na escola, essa aproximação se dá cada vez mais (PROFESSOR C, DA ESCOLA MUNICIPAL).

Como é possível observar, as “duas Geografias” presentes no entorno das escolas (uma de baixo e uma de cima) são mencionadas por vários professores. São comunidades que existem há anos, em que uma está excluída, segregada, em segundo plano, esquecida pelo governo e pelo planejamento urbano e que sofre violência (física e simbólica), mas invisibilizada.

Para Maria Lucia Rocha Coutinho, autora do texto “Educação e Violência Simbólica”, escrito em 1995, menciona que:

A violência simbólica – que se verifica não apenas no plano educacional, mas nos planos econômico, político, trabalhista, legal, subjetivo, entre outros – constitui uma das múltiplas estratégias de produção e manutenção de desigualdades sociais. Ela geralmente se realiza através de um discurso consensual acerca do caráter “natural” de determinados grupos sociais (mulheres, negros, favelados, meninos de rua, por ex.) que são assim discriminados, e estigmatizados e, por conseguinte, levados a circular na vida pública e/ou privada com uma significativa desigualdade de oportunidades. (COUTINHO, 1995, p.26).

De um lado uma classe social que defende os interesses hegemônicos vivendo nos condomínios de luxo, onde a valorização do solo é mais cara e, do outro lado uma outra classe social que convive com a precária infraestrutura, vivendo a margens da cidade como: nas favelas, nos assentamentos e nas ocupações irregulares. De certa forma, existe “duas áreas” dentro da mesma cidade, do mesmo bairro, que são separadas, às vezes, apenas por uma rua.

No que diz respeito ao impacto de tal configuração socioespacial sobre as oportunidades educacionais, podemos esperar que as crianças e adolescentes que vivem em favelas, [...] sejam mais facilmente identificadas e estigmatizadas por professores e diretores que não reconhecem nelas os atributos que desejam para seu alunado. Assim, podemos propor hipóteses de que nesses contextos, em que as fronteiras se mostram fixas e claras, o mecanismo denominado como modelo institucional pela literatura do efeito-vizinhança exerça um impacto sobre as oportunidades educacionais (RIBEIRO e KOSLINSKI, 2010, p.138).

Para Carvalho (2014), é possível perceber que Curitiba tem espaços que se diferem de acordo com a sua paisagem, planejamento, áreas verdes, parques, bosques, museus, shoppings, teatros, universidades, hospitais, praças, entre outras atividades culturais e urbanas que favorecem uma elite, destacando os bairros mais ricos de Curitiba.

A concentração de espaços e equipamentos culturais, prédios restaurados e áreas revitalizadas também indicam na cidade a área onde se auto segregou a população privilegiada da capital paranaense. Não por um acaso, a região central e bairros habitados pela alta renda como Batel, Alto da XV, Alto da Glória, São Francisco, Centro Cívico, Bigorriho, Bom Retiro (Jardim Schaffer) e Água Verde, abrigam os principais museus, casas de espetáculo, teatros, universidades, shoppings, as praças e espaços públicos mais atraentes e até mesmo marcos referenciais que valorizam o espaço urbano e identificam a cidade, como Rua 24 Horas (centro - Batel), Praça do Japão (Água Verde), Memorial Árabe (Alto da Glória), Memorial Curitiba e conjunto de espaços culturais do Largo da Ordem e Praça Garibaldi (São Francisco), Castelinho do Batel e todo o cuidado estético e paisagístico da Rua Comendador Araújo (Batel), Museu Oscar Niemeyer e Memorial Polônês (Centro Cívico), Jardim Ambiental (Alto da XV) (CARVALHO, 2014, p. 64).

Debater os conteúdos, os conceitos socioespaciais, conhecer a realidade vivida e socioeconômica dos alunos, instrumentalizar, dar vozes aos estudantes e ensiná-los a protagonizar é se preocupar com a vida e com as comunidades em que estão inseridos.

Ainda sobre o quarto encontro com os professores do Colégio Estadual, o professor Dr. Roberto Filizola questionou os professores sobre a relação da escola com a comunidade. Os professores relataram as seguintes respostas: “estou a pouco tempo na escola e aos poucos vamos conhecendo os pais e a comunidade na entrega de boletins” (Professora T). Uma professora relata que “cheguei em 2010 na escola e os programas terminaram em 2011, sinto falta dos programas e projetos porque víamos mais integração da escola com a comunidade” (Professora M). Outra professora menciona que “as festas temáticas também deixaram de ser realizadas, a maioria das vezes ocorriam no sábado, nem sempre os profissionais estavam dispostos e disponíveis para trabalhar, isso também contribui para as festas diminuírem e não serem realizadas” (Professora J). Outra professora argumenta ainda que “com esse governo ficamos desmotivadas, desmoralizadas e desinteressadas e perdemos o estímulo, a professora trabalha pela essência mesmo” (Professora C). O professor relata que com a entrega de boletins ocorre uma integração, porque é nesse momento que os pais participam: “a relação está ocorrendo na entrega de boletins, já tivemos outras ocasiões que tinham uma maior integração, com os programas Mais Educação, Igreja-Escola e as festas, entretanto a escola foi deixando de estar aberta para a comunidade” (Professor P).

O relato da professora é sobre ter mais aproximação da escola com a comunidade, porque os alunos moram no entorno da escola, para ela:

Hoje já está mais desvinculado, falta a integração da escola com a comunidade, este ano (2017) tivemos uma experiência que foi a festa junina que foi aberta a comunidade e conseguimos conhecer um pouco mais a comunidade e a realidade vivida, porque nossos alunos são oriundos das proximidades da escola, um caso de aluno que vem de outra localidade (PROFESSORA D, COLÉGIO ESTADUAL).

Percebe-se que há falta de aporte das Universidades com as Escolas para estimular maiores vivências e trocas de conhecimentos envolvendo a escola, a comunidade e Universidade. Para corroborar com a discussão acima levantada, Almeida (2017) menciona que é preciso conhecer a relação escola-família e o entorno social da escola.

Tomando o entorno social tanto como espaço físico (estrutura e serviços disponíveis) quanto socioeconômico e cultural no qual a escola se localiza e seus alunos habitam, abarca-se na análise não apenas a família dos alunos atendidos pela escola e o território em que habitam como também outros sujeitos que ali vivem e se relacionam sem obrigatoriamente serem pais/responsáveis por alunos daquela unidade escolar (ALMEIDA, 2017, p. 365).

São vários os aspectos que poderiam ser considerados, a fim de integrar mais e melhor a escola e a comunidade. A partir de pesquisas e da própria atividade docente, é possível construir maior aprofundamento nas relações comunidade-escola. Neste sentido, o papel das Universidades é fundamental para formar profissionais mais engajados em relação ao direito à cidade. Não basta estudar nas cidades é necessário estudar cada vez mais as cidades, como organismos vivos e complexos.

O professor Dr. Roberto Filizola discutiu com os professores a relação comunidade-escola, sendo que os participantes manifestaram que existe mesmo um distanciamento e o isolamento com a comunidade escolar. As discussões provocadas pelo referido professor, fez com que os professores das escolas se questionassem sobre como o distanciamento da comunidade pode interferir no desempenho escolar dos estudantes, no estímulo para aprendizagem e se poderiam desenvolver novas ações para reverter esse quadro de distanciamento da escola com a comunidade. O que seria interessante saber da comunidade que pudesse impactar positivamente o trabalho dos professores?

Para corroborar com as reflexões, Almeida (2017) menciona sobre como o conhecimento de aspectos externos a escola pode influenciar o trabalho das escolas e o desempenho dos alunos.

Os aspectos externos são percebidos como importantes influenciadores do trabalho da escola e do desempenho dos alunos. Tanto as experiências vividas na família quanto aquelas vivenciadas no entorno social são vistas pelos sujeitos como potencializadoras ou inibidoras do trabalho escolar, já que estão relacionadas à posse de uma condição de subsistência mais favorável, assim como à aquisição de conhecimentos e condutas mais apropriados ao desenvolvimento escolar das crianças (ALMEIDA, 2017, p.371).

A preocupação dos professores é, de modo geral, com a aprendizagem dos alunos e com a defasagem dos conteúdos. No entanto, pouco se tem preocupado com os aspectos externos a escola. Ao discutir essas questões, este autor aponta que “a análise do desempenho das escolas pelos aspectos internos e externos a instituição emerge como forma de entender melhor sua realidade, buscando compreender como determinados fatores podem contribuir ou não para a melhoria da aprendizagem” (ALMEIDA, 2017, p. 363).

Compreender e conhecer a realidade vivida e socioeconômica da comunidade, dos alunos e da escola, buscar um vínculo de afetividade e aproximar-se da escolha dos conteúdos, das avaliações e das atividades são elementos básicos que norteiam a prática pedagógica. Para Lopéz (2008, p. 340), “existe uma ampla gama de expectativas dos professores a respeito da participação das famílias na educação das crianças e adolescentes”. O que é reforçado pela Professora D, da Escola Municipal, quando menciona que: “às vezes, você avalia de uma forma, vê que não está dando certo, sendo preciso conhecer mais da realidade do aluno e se abre para avaliar de outra forma quando conhece a realidade vivida”.

Os olhares para nossos alunos devem ser complacentes, ou seja, é fundamental compreender que, muitas vezes, para mantê-los na escola diante de tantos problemas familiares e sociais é uma tarefa difícil, portanto, é preciso adaptar os conteúdos e avaliações de acordo com a realidade vivida e os interesses dos alunos. Muitas vezes, construir relações de proximidades e afetividades com os alunos acaba sendo mais importante do que o conteúdo formal, uma vez que estas podem garantir a presença dos alunos nas escolas e, deste modo, garantir a educabilidade, ou seja, a capacidade de participar ativamente dos processos educacionais, como já mencionando a partir dos escritos de López (2008, p. 334).

Os professores do Colégio Estadual mencionam a relação entre professor-aluno-família-comunidade, destacando que “não envio mais trabalho para casa, termino as atividades em sala, porque entendo que realizar ou não a tarefa irá

depende da infraestrutura da casa dele” (Professora G). Outro professor menciona que “muitas famílias vivem em condições muito precárias é necessário pensar nas formas de vida e agora entendo ainda que a localização, a segregação socioespacial e residencial dizem muito sobre aquela comunidade e a escola” (Professor A).

Nas escolas percebeu-se nitidamente algumas situações descritas por López (2008). A primeira é que os professores desejam que os alunos cheguem educados. Outra visão de alguns professores é que alguns são alunos culturalmente deficientes porque os pais têm baixo nível de instrução educacional. Portanto, muitas vezes, não são consideradas as diferentes culturas familiares que, como nos alerta Almeida (2017), não existem povos, famílias, grupos sem culturas, o que existem são culturas diferentes das desejadas pela escola. A terceira, é a percepção que não é possível inventar conteúdos para serem trabalhados nas escolas e nas séries lecionadas, logo, o que é possível, é adaptar os conteúdos para a realidade vivida do aluno. Portanto, os conteúdos precisam produzir sentido na vida dos estudantes como nos coloca Scoz (2007, p. 127).

A sociedade culpabiliza professores, pobres, excluídos e os que vivem em favelas como escolhas individuais. A mídia, por sua vez, reforça os interesses dominantes e contribui para que desvalorizem determinados grupos sociais, omitindo determinadas informações e situações.

O aluno, quando entra na escola, vem com todos os atributos que sua família de origem lhe dá: seu pertencimento social, seu modo de vestir, sua língua materna, suas inquietudes e seu comportamento são a expressão da família à qual pertence. Ao mesmo tempo, seu professor faz parte de uma complexa instituição cuja expressão mais forte é a escola, mas que vai além dela. O professor, quando exerce seu trabalho diário, dá início às normas e às missões definidas pela escola, mas especialmente pelos sistemas educacionais a que pertencem essas escolas. O horário das aulas, os conteúdos curriculares, as normas de disciplina ou o modo de ensinar em cada uma das aulas é a expressão das políticas, das normas institucionais e do desenvolvimento pedagógico que norteia o trabalho de cada professor. A relação entre o professor e o aluno é, então, uma relação entre duas instituições centrais para a educação: a escola e a família. Mas essa relação vai mais além. Também é uma das várias formas em que se manifesta essa complexa articulação entre “o educacional” e “o social”, entre os sistemas educacionais e as sociedades em que eles estão inseridos. É justamente nesse ponto onde a vizinhança adquire relevância como o cenário social mais amplo no qual as escolas realizam suas práticas educacionais (LOPÉZ, 2008, p.343, 344).

Assim temos de um lado, o que os professores pensam e, do outro, o que os alunos esperam dos professores. Estas são reflexões desafiadoras que nos fazem repensar sobre o trabalho, a prática, a integração com a comunidade-escola, o

entorno social e as diferenças socioeconômicas e culturais no desempenho escolar. Para Lopéz (2008), as condições socioeconômicas das famílias são direcionamentos para determinar a trajetória dos alunos. “O nível e a estabilidade da renda das famílias são fatores que funcionam como facilitadores ou como obstáculos para que as crianças atinjam um desenvolvimento adequado e o posterior sucesso na sua trajetória pelas instituições de ensino” (LOPÉZ, 2008, p. 333).

Segundo Silva (2012), o papel do professor é de extrema importância, pois a construção do conhecimento científico se dá a partir do conhecimento do senso comum.

É fundamental e insubstituível o papel do professor que entenda que suas atividades profissionais possuem íntimo reflexo na construção de uma sociedade. Desta forma, é necessário repensar os conteúdos de ensino, considerar as ações didáticas, a viabilidade metodológica, assim como desenvolver de forma articulada as competências e habilidades que permitam ao educando estabelecer relações entre teoria e prática, dando ao ensino [...] uma verdadeira função social, a de promover um conhecimento socioespacial que possibilite ao educando agir e reagir no mundo, entendendo que é tênue a diferença entre o lugar e o mundo (SILVA, 2012, p. 115).

Alguns professores do Colégio Estadual mencionam que sentem falta da aproximação com os demais professores da Rede Municipal e que deveria haver maior integração entre a Escola Municipal e o Colégio Estadual, principalmente pelo fato da escola ter dualidade administrativa, pois quando os alunos do 5º ano do Ensino Fundamental I passam para o 6º ano do Ensino Fundamental II, está integração poderia ser de grande valia para a continuidade dos processos educativos.

Para os professores do Colégio Estadual os alunos do 5º ano deveriam conhecer o Colégio Estadual, se relacionar e se aproximar dos professores para conhecerem como funcionará o 6º ano no Colégio, uma das professoras relata que “são poucos alunos que vem para o colégio, alguns são escolhidos para estudarem no Colégio”, e complementa afirmando que “há uma grande dificuldade quando chegam no 6º ano, pois trazem muitas dificuldades como na leitura e na escrita, e nós, enquanto professores, não temos uma triagem, não sabemos como o aluno chegará para a nossa escola” (Professora F). Duas professoras G e M mencionam que “existem alunos que chegam com laudos, demorando para entender como deveríamos tratá-los; entendemos que precisaria ter uma comunicação maior entre a Escola Municipal e o Colégio Estadual, pois seria bem melhor para o professor que

vai atuar com os alunos do 6º ano, já sabendo das dificuldades dos alunos naquela turma”.

Em conversa com alguns professores da Escola Municipal, durante o curso de extensão, esses destacam que alguns alunos sofrem abuso sexual, alcoolismo dos pais, problemas familiares, falta de estrutura familiar e que os alunos se deslocam para a escola para se alimentar. O Professor P afirma que “seria interessante a Escola Municipal repassar informações para os professores e equipe pedagógica do Colégio Estadual, montando um dossiê para que os professores soubessem como lidar com as diferentes situações dos novos alunos”.

Quando a gente fala com os professores, é normal que eles digam que, nas condições em que chegam seus alunos à sala de aula, é muito difícil garantir uma aula decente e com bons resultados no aprendizado. A alimentação ruim, a falta de materiais, o cansaço e a impossibilidade de se concentrarem são indícios de um cotidiano que dificulta o bom aproveitamento das crianças em suas práticas educacionais (LOPÉZ, 2008, p.329).

De certa forma, alguns professores pré-determinam, rotulam e constroem representações sobre os alunos. Alguns professores do Colégio Estadual, mesmo sem terem contato com alunos do 5º ano da Escola Municipal, mencionam que as turmas que chegarão no 6º ano, no próximo ano, serão difíceis e complicadas. Uma das professoras menciona que:

Fomos formados para chegar na sala de aula para dar conteúdo e não é o que está acontecendo, eu chego na sala de aula eu perco muitos minutos da minha aula para chamar atenção, passar valores, direitos e deveres e os primeiros obstáculos que encontro na sala de aula são os alvoroços e problemas para resolver antes de passar o conteúdo, o qual eu aprendi na Universidade. Fomos formados para atender o bom aluno, que vai nos ouvir, questionar, perguntar, prestar atenção é esse aluno que nos professores queremos (PROFESSORA B, COLÉGIO ESTADUAL).

O professor Dr. Roberto Filizola lança uma série de perguntas para reflexões. Como por exemplo: O que será que os alunos gostariam de aprender? O que os alunos esperam dos professores?

Uma das professoras do Colégio Estadual menciona que “parece que existe uma barreira entre o professor e aluno, principalmente as meninas, pois elas olham para a gente com um olhar de competição, especialmente no Ensino Médio”. A professora continua e diz que “percebe uma barreira, que só se modifica quando o professor se aproxima e conhece um pouco mais da realidade do aluno, “aí parece que vai modificando essa barreira e ocorre uma aproximação” (Professora B). Um

professor menciona que “percebe que há uma carência afetiva nos alunos e, por serem alunos carentes, se propõem a fazer o que os professores solicitam” (Professor C).

O professor Filizola questiona os professores do Colégio Estadual: O que os alunos querem aprender? Por que eles vêm para a escola? Para corroborar com a discussão, Lopéz (2008) menciona que as escolas esperam por alunos com capacidade de internalização do conteúdo, com bagagem cultural e que os pais sejam participativos da aprendizagem.

As escolas esperam dos alunos a capacidade de adaptação a um contexto múltiplo e em constante mudança e a capacidade de individualização e autonomia. A experiência escolar, tal como a conhecemos hoje em nossos países, pressupõe uma criança com um conjunto de predisposições desenvolvidas antes de entrar na escola (LOPÉZ, 2008, p. 330).

Uma das professoras relata que os alunos querem aprender conteúdos que sejam da realidade deles e que “questionam sobre por quê aprender Inglês se eles moram no Brasil e não irão viajar para os países estrangeiros”, ela ainda complementa:

Os alunos querem aprender os conteúdos que sejam da realidade deles, assim interagirão. Eles vêm para escola para ter um refúgio, porque em casa é ruim, lidam com vários problemas familiares e outros problemas também. Alguns alunos estão felizes pelo período de férias porque irão viajar e outros que ficarão na comunidade, na vila no bairro já estão tristes, é outra realidade é ruim porque vão ter que ficar dentro de casa e fazendo as atividades domésticas, então vir para a escola para alguns é uma liberdade (PROFESSORA B, COLÉGIO ESTADUAL).

A escola tem um valor simbólico, talvez os alunos não saibam o que querem aprender, mas eles sabem o que não querem aprender e o que não é interessante para eles naquele momento. Nas escolas, de modo geral, há falta de fórum de discussões para ouvirmos nossos alunos. Além disso falta também práticas mais democráticas que possibilitem os alunos argumentarem, opinarem e questionarem, ou seja, é preciso dar voz aos alunos. Como demonstram Junior e Moreira (2010, p. 33), “a escola representa um importante núcleo, pois é o primeiro local, fora do centro familiar, em que o sujeito pode questionar, reforçar ou contestar as informações recebidas pelos familiares”.

Para Lopez (2008), a escola é um lugar de socialização, conhecimento que estabelece uma função social e cultural com as famílias e com os alunos. Para o autor:

A educação não é uma simples transmissão de conhecimentos que coloca o aluno no lugar de um receptor passivo, mas é uma construção que se desenvolve numa relação pedagógica, na qual, tanto os alunos como os professores têm funções e expectativas (LOPÉZ, 2008, p.332).

Deste modo, construir, compartilhar e conhecer novas experiências é refletir sobre o ensino, questionando sempre o que os alunos do século XXI precisam aprender e o que os professores precisam ensinar.

É necessário também refletir perante os desafios do mundo contemporâneo, quais serão as estratégias didáticas, utilizadas para a construção do conhecimento significativo, e buscar entender, como vem sendo construído e [...] o conhecimento do professor. [...] Ao entendermos que a escola é o lugar, embora não seja o único, porém, é um espaço social, em que atores podem projetar a vida, influenciar a sociedade e pensar o mundo, verificamos, que estas condições não podem ocorrer plenamente sem uma consciência socioespacial (SILVA, 2012, p. 116).

A escola é, para muitos estudantes em situação de vulnerabilidade, um refúgio do qual esperam receber acolhimento para que possam superar suas dificuldades e para serem instigados a pensar criticamente na sociedade.

5.1.2. Questionários com os Professores: Conhecendo as Escolas, os Professores e os Alunos

Foram entregues 40 questionários para as pedagogas responsáveis das duas escolas selecionadas no mês de setembro de 2017, sendo estes redistribuídos para os professores das escolas. Dos 40 questionários entregues, apenas 13 foram devolvidos no início do mês de outubro de 2017. Em alguns casos, as pedagogas informaram que alguns professores se negaram a responder. Esses dados estão representados no Quadro 8.

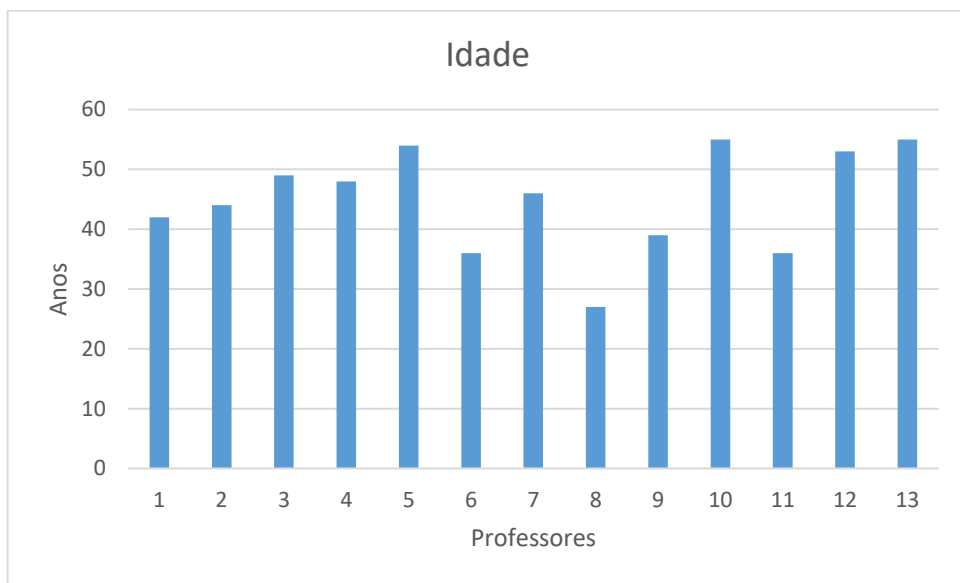
Quadro 8 – Dados dos questionários aplicados aos professores das escolas pesquisadas.

Escolas	Número de professores	Questionários devolvidos	Percentual [%]
Estadual	29	6	20,69%
Municipal	11	7	63,64%
TOTAL	40	13	32,50%

Fonte: autora (2018).

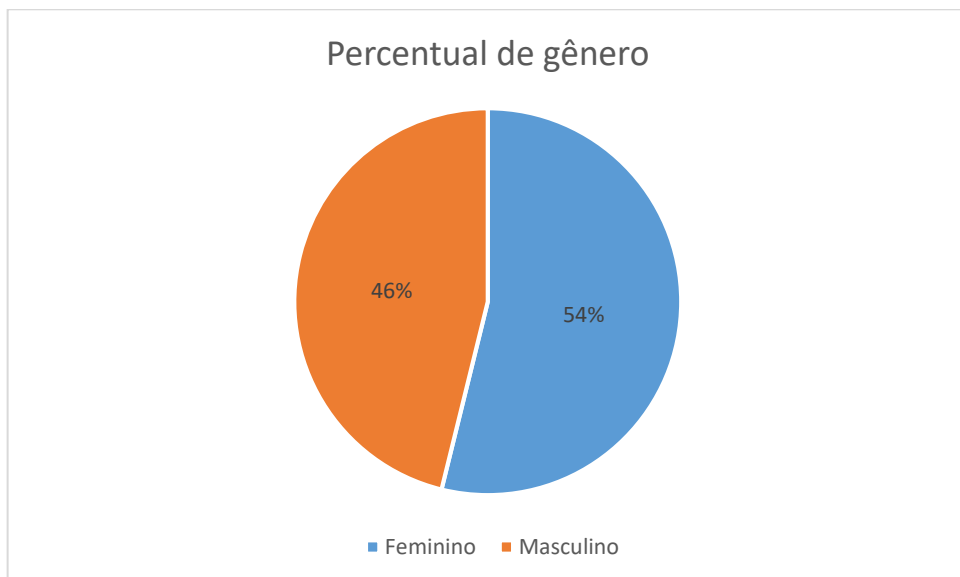
Em relação aos questionários, a primeira questão solicitava o nome do professor (opcional), a idade e o gênero. No Gráfico 1 é apresentada a faixa etária dos professores que lecionam no Colégio Estadual e na Escola Municipal, a qual varia entre 27 e 55 anos. Em relação ao gênero dos professores que lecionam nas escolas pesquisadas, é possível observar Gráfico 2 que 54% são mulheres e 46% são homens, destacando que na Escola Municipal a grande maioria são mulheres e com a formação em Pedagogia.

Gráfico 1 – Faixa etária dos professores.



Fonte: autora (2018).

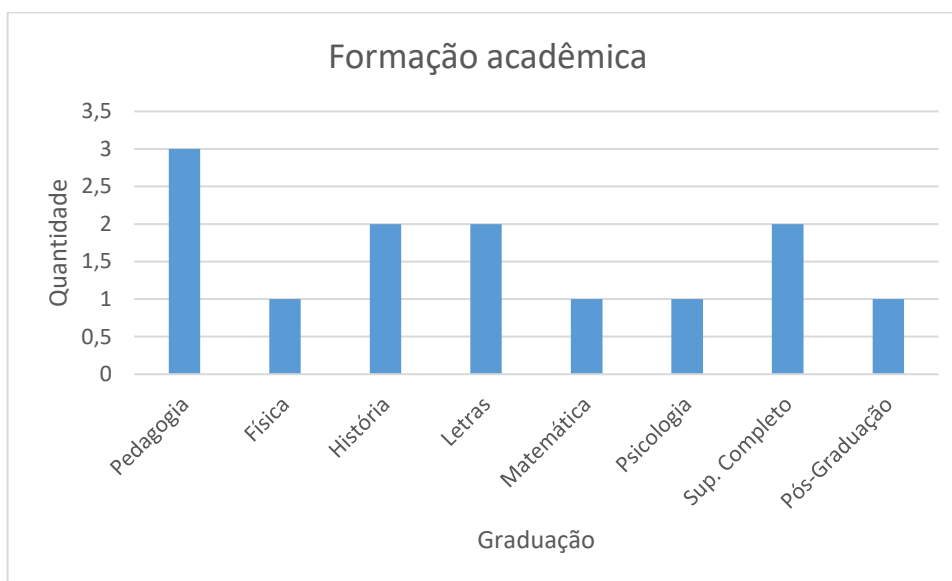
Gráfico 2 – Classificação do gênero dos professores.



Fonte: autora (2018).

Sobre a formação acadêmica, os professores apontam a formação na graduação e na pós-graduação (especialização). O Gráfico 3 mostra a formação acadêmica dos professores, sendo a que Licenciatura em Pedagogia predomina entre os professores da Escola Municipal (três professores), História (dois professores), Letras (dois professores), Matemática, Psicologia e Física (um professor em cada área de formação), Superior Completo (dois professores) e com Pós-Graduação (quatro professores).

Gráfico 3 – Formação acadêmica dos professores.



Fonte: autora (2018).

Analisando o Gráfico 3, a formação em Pedagogia se destaca na Escola Municipal sendo que a maioria dos professores pedagogos atuam no Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano). As demais formações como História, Física, Letras, Matemática e Psicologia são professores do Colégio Estadual que atuam no Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano) e Ensino Médio (1ª a 3ª série). Superior Completo e Pós-Graduação correspondem aos professores do Colégio Estadual e da Escola Municipal. Alguns dos professores do Colégio Estadual e da Escola Municipal além de mencionar sua formação acadêmica, especificaram a Pós-Graduação em Língua

Portuguesa/Inglesa, Ensino de Jovens e Adultos, Economia, Educação Especial e Psicopedagogia.

Em relação ao tempo de serviço e atuação na Educação Básica, os 13 respondentes possuem um tempo de serviço que varia entre 4 a 25 anos de experiência. Conforme apresentado no Gráfico 4.

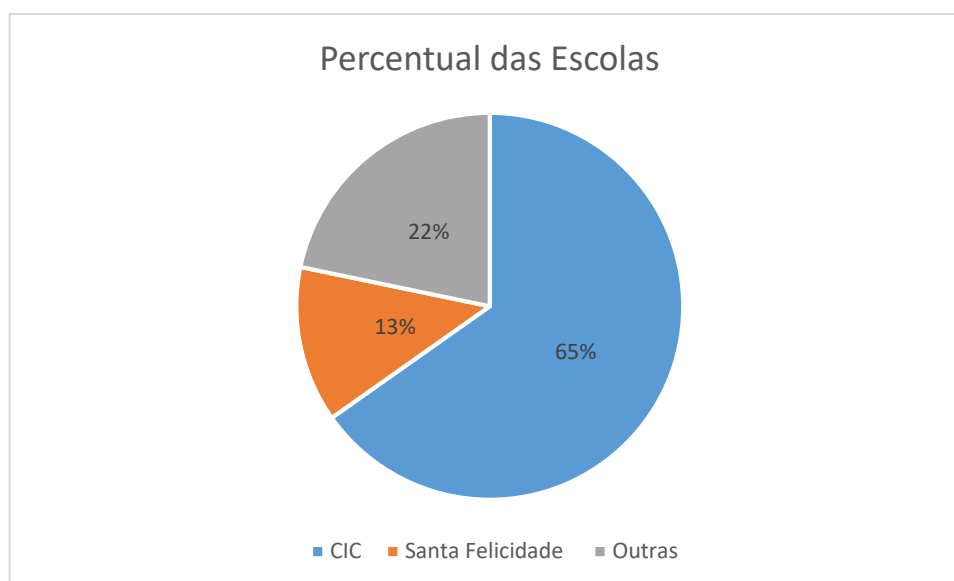
Gráfico 4 – Tempo de serviço na Educação Básica.



Fonte: autora (2018).

Na questão três indagou-se sobre o trabalho em escolas de áreas periféricas, as respostas foram: “Sim” equivalendo a 100%, ou seja, os 13 professores trabalham ou já trabalharam em escolas de periferia. É possível observar no Gráfico 5 a porcentagem das escolas que os professores trabalham e/ou trabalharam no decorrer da sua profissão, sendo que 65% das escolas estão localizadas na Regional da Cidade Industrial de Curitiba (bairros Augusta e Cidade Industrial), 13% das escolas estão localizadas na Regional da Santa Felicidade (bairro Santa Felicidade) e 22% das escolas na Regional do Boqueirão (bairros Alto Boqueirão e Boqueirão), Regional Matriz (bairro Rebouças) e Regional Portão (bairros Portão e Água Verde). Apesar de todos os professores terem afirmados que trabalham e/ou trabalharam em áreas periféricas, observa-se que alguns bairros mencionados, não possuem ou não estão em contexto de áreas periféricas, como, por exemplo, o caso do bairro Água Verde e Portão, pois não há escolas periféricas localizadas nestes bairros.

Gráfico 5 – Escolas localizadas nas Regionais de Curitiba



Fonte: autora (2018).

Na questão quatro procurou-se saber quais são as principais dificuldades que os professores já enfrentaram na escola. As respostas mais comuns estão relacionadas a questões corriqueiras que podem ocorrer em qualquer escola pública, como a falta de materiais didáticos, infraestrutura da escola, dificuldade de aprendizagem e indisciplina dos alunos.

Para complementar, Lopéz (2008) menciona que as relações que ocorrem no dia-a-dia são de ordens entre professor, aluno, escola e comunidade, e são essas relações que permeiam o andamento das atividades pedagógicas.

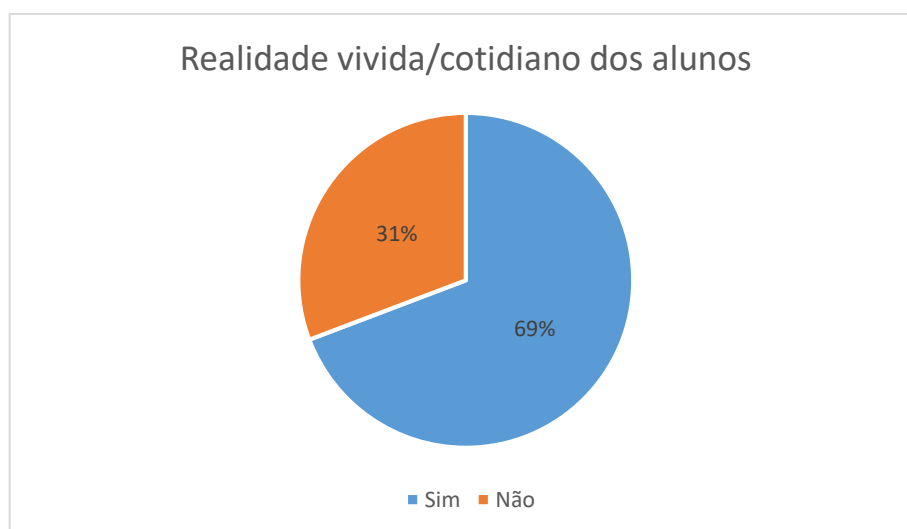
Na grande maioria dos casos que encontramos, para que as crianças possam ir à escola e participem com sucesso das aulas, é necessário que estejam adequadamente alimentadas e saudáveis, que vivam em um meio que não seja um empecilho para suas experiências educacionais e que tenham internalizado um conjunto de representações, valores e atitudes que os deixem à vontade no aprendizado escolar (LOPÉZ, 2008, p. 330).

O que aparece com maior frequência na maioria das respostas é a falta de comprometimento dos pais com o aprendizado dos filhos, ou ainda a ausência dos pais na escola, o que, segundo os professores, dificulta o aprendizado dos estudantes, e demonstra que há pouca valorização relacionada a educação dos filhos. Para López, “isso se expressa na escassa valorização que alguns pais têm da educação, e nas baixas expectativas com respeito às conquistas de suas crianças e adolescentes”. (LOPÉZ, 2008, p.340).

Dos 13 participantes, sete professores responderam que pouca ou raramente os pais participam das atividades escolares e justificam que: “quem não estudou, muitas vezes, não incentiva os filhos a estudar”; “pouca participação dos pais, que acham que educação é só função da escola”; “as famílias reclamam de várias coisas, mas dificilmente comparecem na escola para saber da aprendizagem”; “raramente, os pais participam, o que se observa é que os pais dos alunos mais complicados são os mais ausentes da Escola”; “são poucos os casos, em que os pais vêm até a escola para saber da vida do aluno espontaneamente” – todos relatos dos professores.

Na questão cinco perguntou-se aos professores se conhecem a realidade vivida/cotidiano de seus alunos e o que conhecem. No Gráfico 6 é possível observar que 31% dos respondentes não conhecem a realidade vivida/cotidiano dos alunos, enquanto 69% apontam que conhecem e estão sempre dispostos a auxiliar na integração das famílias no processo educacional.

Gráfico 6 – Professores conhecem a realidade vivida/cotidiano do aluno



Fonte: autora (2018).

No entanto, um professor menciona que: “é uma tarefa árdua, porque muitos pais não participam das atividades e quando participam poucos se interessam, e outros alegam não ter tempo por causa do trabalho”. Outros professores também mencionam que: “sim, conheço algumas particularidades de alguns alunos, a partir de algumas histórias de vida contadas pelos próprios alunos”; “conheço algumas dificuldades e problemas familiares, mas de forma superficial”; “há muitas famílias com baixo poder aquisitivo, pais que não acompanham o desenvolvimento escolar dos

filhos e apresentam alcoolismo na família”; “o que observo, é que existe muita desestrutura familiar, dificuldade financeira e baixa escolaridade na família”; “temos muitos alunos com necessidade de alimentação, vestuário, assim como, com problemas psicológicos e sociais”; “há casos de violência familiar, uso de drogas de algum membro da família, desemprego, gravidez precoce”; “conheço por exemplo, uma situação familiar, em que os pais são presidiários e as crianças convivem com os avós” – relatos dos professores.

Para um professor participante da pesquisa, a realidade dos alunos não lhe diz respeito, o professor afirma que “não me interessa e não me envolvo na vida dos alunos, não é minha tarefa, sou professor e não assistente social”. O PPP do Colégio Estadual (2008, p. 38) menciona a realidade socioeconômica dos alunos, os fatores internos e externos que podem provocar dificuldade na aprendizagem e destaca que “a carência de nossos alunos, em geral, não é só econômica, é afetiva também. Suprir ambas requer mais que profissionalismo. Os profissionais que atuam em nossa escola necessitam também de humanismo”.

Para Almeida (2017), conhecer o entorno social e a realidade vivida dos alunos é compreender a dinâmica da escola e dos alunos que chegam no ambiente escolar. A referida autora aponta que:

As experiências vividas na família quanto àquelas vivenciadas no entorno social são vistas pelos sujeitos como potencializadoras ou inibidoras do trabalho escolar, já que estão relacionadas à posse de uma condição de subsistência mais favorável, assim como à aquisição de conhecimentos e condutas mais apropriados ao desenvolvimento escolar das crianças (ALMEIDA, 2017, p. 371).

Em complemento, a autora destaca que:

De forma geral, pôde-se perceber uma tendência a observar que o entorno social exerce influência no cotidiano da escola e mais especificamente nos alunos, podendo refletir no desempenho escolar destes não apenas como explicativo da diferença no desempenho inicial, medido na entrada do ensino fundamental, mas também durante os anos de frequência à escola, com base nas relações e vivências no entorno social de residência e da forma como a relação com a escola se estabelece (ALMEIDA, 2017, p. 374).

Portanto, o professor deve conhecer a situação atual dos alunos, sabendo de onde vem, como é a situação familiar e o entorno da escola, com o objetivo de entender as carências emocionais, afetivas e psicológicas, fatores que podem estar relacionados com um rendimento do aluno aquém do desejado. Observa-se que os

alunos das escolas pesquisadas apresentam dificuldades de aprendizagem, e situações familiares delicadas, como drogas, alcoolismo, baixo nível instrucional dos pais, gravidez precoce, situação familiar desestruturada, entre outras.

Na questão seis perguntou-se aos professores sobre a realidade vivida dos alunos, especificamente, sobre as condições de moradia, renda, dificuldades familiares, nível de instrução dos pais e como o professor contribui com práticas pedagógicas. Procurou-se no PPP do Colégio Estadual (2008) saber o que consta sobre as condições de moradia e lazer entorno da escola, sendo que:

Parte da comunidade residente em torno da escola mora em área de ocupação irregular, e a não existência de praças e quadras nesta área citada faz com que tenhamos, em horário de intervalo de funcionamento, muitas crianças, alunos ou não, com bicicletas, carrinhos de rolimãs, ou até mesmo jogando na quadra ou correndo pelas áreas livres do terreno da escola (PPP, 2008, p. 39).

Para esta questão as respostas obtidas foram as seguintes: “para ajudar meus alunos eu preciso saber a situação familiar em que ele se encontra, preciso conhecer a minha clientela”; “se conheço meu aluno melhor, posso atendê-lo pedagogicamente”; “poderia mudar minha prática pedagógica, observando a realidade”; “o conteúdo a ser trabalhado vai partir da realidade da criança”; “a instrução dos pais conta muito para um melhor acompanhamento da vida escolar dos filhos”; “não podemos nivelar por baixo, alunos carentes também podem ser bons alunos (disciplinados/com boas notas)”; “os relatos dos próprios alunos, por vezes, me parecem insuficientes, ou pouco confiáveis, haja vista a idade dos alunos”; “seria necessária maior participação dos pais e/ou responsáveis”; “entendo que isso acaba refletindo na escola apresentando baixo rendimento”; “alunos que vivenciam realidades difíceis, que não tem apoio e incentivo da família nas tarefas escolares e muitas vezes o aluno não tem condições básicas satisfatória para sua sobrevivência” – relato dos professores.

Ao responderem esta questão, os professores se detiveram a explicar como agem e pensam em relação às suas práticas e atividades acadêmicas dos alunos. No entanto, não mencionam nada sobre as condições das moradias e as condições necessárias para realização das tarefas/estudos. O que verificou-se no trabalho de campo é que, no entorno da escola, há uma ocupação irregular onde vivem muitas famílias, algumas em condições bastante precárias, as quais não possibilitam

condições de vida digna, comprometendo, portanto, não só o rendimento escolar, mas também as condições de saúde e emocionais das famílias e, conseqüentemente, das crianças e jovens que habitam nesses locais.

Os professores se queixam das condições socioeconômicas que os alunos chegam às escolas, sem as mínimas condições sociais como alimentação e materiais escolares, ou seja, alguns recursos básicos e necessários para que ocorra o aprendizado.

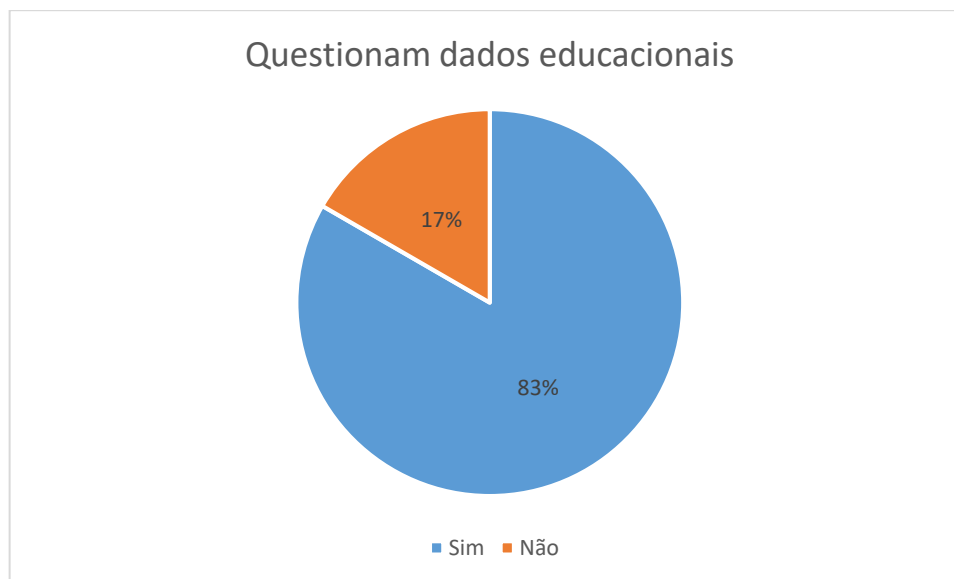
A família não só deve garantir às crianças condições econômicas que possibilitem que diariamente possam assistir às aulas, mas também deve prepará-las desde seu nascimento para que possam participar ativamente delas e apreender. Tal preparação, [...] apela a uma grande variedade de recursos por parte da família: recursos econômicos, disponibilidade de tempo, valores, consumos culturais, capacidade de dar afeto, estabilidade etc (LÓPEZ, 2008, p. 332).

A questão sete versa sobre a participação da família especificamente nas atividades escolares e se há acompanhamento ou não no desempenho escolar dos filhos. Nesta questão, seis professores responderam “Sim” e “Às vezes” os pais participam, sendo que as justificativas das respostas afirmativas foram: “existem pais comprometidos e os que dão desculpas”; “depois de um longo trabalho da equipe escolar a participação é um pouco melhor”; “alguns pais participam, mas, não de maneira suficiente” (relato dos professores). Verificou-se que as respostas sobre a participação são de professores da Escola Municipal, nas quais as crianças são menores e, portanto, ainda os pais estão mais presentes no processo de ensino e aprendizagem.

No PPP do Colégio Estadual (2008, p. 49) menciona que “os pais participam de reuniões ao longo do ano letivo”. Já no PPP da Escola Municipal (2017, p.39) a “participação e a integração ocorrem nos sábados letivos”, porém destaca que não há sala específica para os professores atenderem os pais durante a permanência dos professores. Segundo Lopéz (2008, p.342) “diante de uma escola que espera uma criança com um contexto familiar favorável, aqueles que vivem em situações familiares estigmatizadas pela crise e a pobreza estão arriscados a não poderem participar de suas práticas educacionais”. Portanto, a presença e participação dos pais nos eventos realizados pela escola é essencial, mesmo não havendo um local adequado para tal ação.

A questão oito contempla a reflexão sobre dados educacionais do IDEB e da Prova Brasil. O Gráfico 7, mostra que 17% dos respondentes não questionam os dados, apenas aceitando-o. A maioria (83%) questiona os dados e um professor não respondeu essa questão. Para os professores que responderam “Não”, uma das afirmações é que “os dados mascaram a realidade da escola” (resposta do professor).

Gráfico 7 – Reflexões sobre as avaliações externas entre os professores.



Fonte: autora (2018).

Em relação aos professores que questionam os dados educacionais divulgados pelo MEC/INEP, existe uma desconfiança, pois para alguns a validade é questionável e comentam que seria importante instruções e planos de ações sobre o que fazer após a divulgação dos dados sobre a escola. Os professores mencionam que: “apenas mostrar resultados não adianta muito, pois não há uma preocupação realmente com o aprendizado dos alunos”; “os dados são importantes, mas pouco eficazes para se traçar um parâmetro de avaliação da qualidade da educação em nosso país”. Outros professores se mostram preocupados com os resultados e se defendem demonstrando que fazem seu trabalho, esforçando-se e entregando o seu melhor.

Portanto, por essa visão, o problema são os alunos e suas condições. Alguns professores apontam que: “poderíamos estar melhor, pois nossos índices são baixos, devido a qualidade de nossos alunos”; “fico preocupado sobre os dados, pois nós professores nos esforçamos para dar o melhor para nossos alunos”; “os dados só seriam válidos se levassem em consideração a situação real da escola”; “não confio

nos dados, pois os resultados não condizem com a realidade dos conhecimentos dos nossos estudantes” – respostas dos professores.

O documento “*Educação Brasileira: Indicadores e Desafios*”, do Ministério da Educação, propõem discussões sobre a Educação no país por meio da análise de alguns indicadores durante as etapas da Conferência Nacional de Educação (CONAE), entre 2013 e 2014.

Há, no Brasil, quantidade significativa de crianças e jovens com defasagem na relação idade/série/nível/etapa educacional correspondente. Temos o desafio de ampliar o acesso e, ao mesmo tempo, melhorar as condições de aprendizagem, para superar a defasagem idade/série/nível/etapa educacional em todos os níveis educacionais (BRASIL, 2013, p.23).

Em relação à questão nove, versava sobre a contribuição dos professores na formação e no futuro de seus alunos. As respostas obtidas são voltadas as suas práticas e poucos professores mencionaram a concretude do futuro dos alunos. Do ponto de vista educacional, é essencial a construção de saberes que permite aos alunos compreenderem suas necessidades, transformando esses conhecimentos em “instrumentos de luta, possibilitando-lhe transformar-se em sujeito de sua própria história”, como afirma Freire (1991, p. 16). O autor chama atenção para a aprendizagem escolar, as relações com a vida dos estudantes e com as práticas docentes, e considera que:

A aprendizagem escolar tem que ver com as dificuldades que eles enfrentam em casa, com as possibilidades de que dispõem para comer, para vestir, para dormir, para brincar, com as facilidades ou com os obstáculos à experiência intelectual. Tem que ver com sua saúde, com seu equilíbrio emocional. A aprendizagem dos educandos tem que ver com a docência dos professores e professoras, com sua seriedade, com sua competência científica, com sua amorosidade, com seu humor, com sua clareza política, com sua coerência [...] (FREIRE, 1991, p.125).

As respostas foram as seguintes: “procuro tornar meus alunos críticos, transformadores da sociedade e construtores do conhecimento”; “sempre procuro estar discutindo sobre os enfrentamentos futuros em todas as áreas (educação, trabalho e família)”; “educar é contribuir para o futuro deles”; “prepara-os para a autonomia e que sejam atuantes na sociedade em que vivem”; “procuro alertá-los para que desenvolvam um pensamento crítico com um olhar amplo e global sobre os assuntos do cotidiano”; “nós devemos ser exemplos a serem seguidos”; “torná-los alunos críticos e fazerem parte da história de bairro e sua própria cidadania”; “incentivo

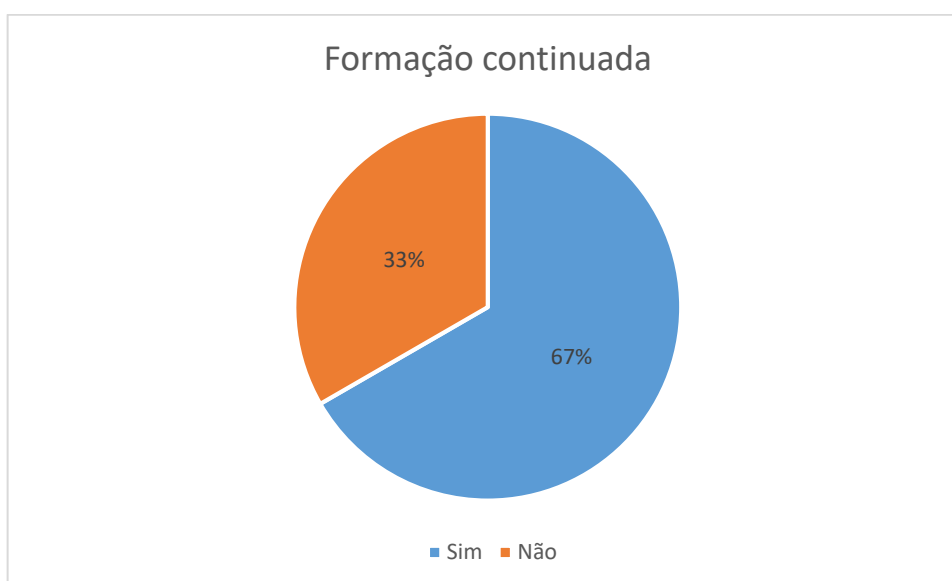
a continuarem os estudos para uma melhor formação como cidadão e não desistirem de buscar os caminhos certos para suas vidas através do estudo e das escolhas”; “procuro trazer conteúdos relevantes para os alunos e respeitar as diferenças entre eles, mas não tolero a condição social deles como desculpa para indisciplina e baixo rendimento”; “procuro mostrar que a educação é uma forma de mudança de vida” – respostas dos professores.

Ao analisar as respostas obtidas, percebeu-se que não há nenhuma indicação para contribuir com a formação e com o futuro do aluno que indiquem a necessidade de lutas para mudanças estruturais da sociedade. Como alerta Freire

“Não podemos alimentar a ilusão de que o fato de saber ler e escrever, por si só, vá contribuir para alterar as condições de moradia, comida e mesmo de trabalho [...] essas condições só vão ser alteradas pelas lutas coletivas dos trabalhadores por mudanças estruturais da sociedade (FREIRE, 1991, p. 70).

Na décima questão questionou-se sobre a participação em formação continuada. O Gráfico 8 apresenta que 33% dos professores responderam que não participam de formação continuada e, apenas, um professor justifica sua não participação por considerá-las inúteis. Ele afirma que: “eu participava, mas atualmente todas as formações são inúteis e irrelevantes” (relato do professor).

Gráfico 8 – Participação dos professores na/da formação continuada.



Fonte: autora (2018).

Constatou-se que 67% dos professores participam das formações continuadas ofertadas pela Rede de Ensino Municipal e Estadual, e em cursos de Pós-Graduação, especialmente em cursos *lato sensu*. Não identificou-se nenhum professor com formação continuada em cursos *stricto sensu*, como, por exemplo, mestrado em suas áreas de formação ou atuação.

Sobre as formações continuadas na Rede de Ensino Estadual, os professores tiveram oferta, durante o 1º e 2º semestres de 2017, às Formações em Ação. Segundo o *website*³⁸ Dia-a-Dia Educação, Paraná (2018), os seguintes temas para a Educação Básica, especificamente o Ensino Fundamental II e Ensino Médio, foram abordados:

- a) Avaliação: Avaliação Externa e Avaliação Interna: Relações e Articulações Possíveis e Reflexões sobre a avaliação;
- b) Currículo e prática: África: Atualidades e vicissitudes; Atendimento escolar ao adolescente em conflito com a Lei; Combate ao abandono escolar: um dever (e um desafio) de todos; Educação Ambiental e a Escola Sustentável; Educação Bilíngue; Estatuto da Criança e do Adolescente na Escola; O professor autor na elaboração de Material Didático; Os índios de ontem e os indígenas de hoje; Os povos ciganos e o direito à educação básica; Reflexão sobre as questões da diversidade no currículo; Um Olhar Interdisciplinar em Sala de Aula; Vamos Debater Sexualidade?;
- c) Desafios Educacionais Contemporâneos: Equívocos e verdades sobre os assim chamados ciganos; Educação Escolar Quilombola: Tecnologias e produção do trabalho; Mulheres Negras e Quilombolas: Identidades e Trajetórias; Personalidades e intelectuais negros: educação das relações étnico raciais na perspectiva dos sujeitos; Superação do preconceito e discriminação contra lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais: discutindo os silêncios da escola; Violências contra a Mulher: uma questão de gênero.

No que diz respeito à formação continuada da Rede Municipal de 2017, encontrou-se vários cursos que são ofertados a todos os profissionais da Rede

³⁸ Mais informações disponíveis em:

< <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1468> > acesso em: 26/02/2018.

Municipal nos mais diversos segmentos. O Portal APRENDERE³⁹ é um sistema que visa o acesso de todos(as) os(as) profissionais da educação municipal a programação de cursos, realização de inscrições e acompanhamento da formação continuada realizada. De certa forma, os professores são direcionados aos cursos propostos por meio do Portal APRENDERE, todavia, não é possível quantificar/listar quais os cursos são ofertados, uma vez que o portal não mostra para quais áreas os mesmos são oferecidos.

Na questão onze questionou-se sobre as formações continuadas. Alguns professores mencionam que são irrelevantes e inúteis, outros comentam que fazem as formações continuadas das universidades e da Secretaria de Educação – tanto do município quanto do estado. A Secretaria de Educação oferta cursos durante a semana pedagógica, nos dias de planejamento e/ou formação-ação, voltados para a Educação Básica (Ensino Fundamental I e II, e Ensino Médio). No entanto, os professores ressaltam que necessitam de formações mais específicas que tratem do cotidiano e do contexto da escola.

Na questão doze solicitou-se que os professores compartilhassem alguma experiência que o marcou durante a vida profissional. As respostas foram as seguintes: “café da manhã para os alunos com dificuldade de aprendizagem, devido a fome”; “penso que a experiência que mais nos marca é quando encontramos alunos depois de alguns anos e eles demonstram gratidão pelo nosso trabalho”; “desenvolvimento e coordenação de projetos na escola”; “abuso de uma aluna”; “não existe uma específica, mas algumas situações em que fatores de orientação e apoio que dei contribuíram para a formação profissional/pessoal do aluno”; “sou alfabetizadora e cada vez que uma criança começa a ler, para mim é muito emocionante” – relato dos professores.

Outros relatos marcam a vida dos professores como: “o episódio de uma criança que dormia em sala logo na chegada, porque os pais eram usuários de droga e a criança não conseguia dormir em casa”; “coordenação das atividades relacionadas aos objetivos do milênio, coleta dos materiais recicláveis (caixa de leite), na cidade de Rio Branco do Sul (PR), para a confecção de *Black Out's* para serem usados na escola” – relato dos professores.

³⁹ Mais informações disponíveis em: < <http://aprenderere.curitiba.pr.gov.br/#1> > Acesso em: 25/02/2018

Portanto, para Franco (2015), o professor produz ensino na sala de aula, tem perspectivas, práticas pedagógicas carregadas de sentimentos, conhecimentos prévios, vivências e experiências que marcam durante sua caminhada profissional.

5.1.3. Entrevista com os Professores das Escolas: O Que Eles Dizem?

As entrevistas foram realizadas durante os meses de novembro e dezembro de 2017, com cinco professores – três professores do Colégio Estadual e dois professores da Escola Municipal –, que participaram do curso de extensão conforme mencionando no item 5. Para a realização da entrevista, foi necessário agendar com os professores o dia, a hora e o local, sendo também necessária a coleta do termo de consentimento livre e esclarecido (Apêndice 1). Os professores⁴⁰ se dispuseram a realizar a entrevista, a qual foi gravada com autorização dos mesmos tendo uma duração de 10 a 25 minutos.

Primeiramente, o roteiro de entrevista abordava sobre a formação, o tempo de serviço e as turmas que os professores atuam, conforme disposto no Quadro 9.

Quadro 9 – Dados sobre os professores entrevistados.

Nome do Professor	Tempo de Serviço	Turmas	Disciplina	Formação
Letícia (L)	30 anos	1º ao 5º ano	Ciências	Letras e Psicopedagogia
Eduardo (E)	08 anos	1º ao 9º ano	Educação Física	Educação Física
Maria (M)	21 anos	6º ao 9º ano e Ensino Médio	Português	Letras
Nádia (N)	20 anos	6º, 7º e 8º anos	Matemática	Matemática
Gustavo (G)	15 anos	6º ano 9º ano e Ensino médio	História	História

Fonte: autora (2018).

A Professora L é formada em Letras e Psicopedagogia, tem 30 anos de tempo de serviço e atua com turmas do 1º ao 5º ano lecionando Ciências, ela também é regente do 1º ano do Ensino Fundamental I. O Professor E é formado em Educação

⁴⁰ Os nomes dos professores entrevistados por questão de sigilo foram resguardados, os nomes fictícios foram escolhidos pela entrevistadora e pesquisadora da pesquisa, os nomes terão siglas e serão utilizados ao longo da entrevista.

Física, tem oito anos de tempo de serviço e leciona para as turmas do 1º ano 9º ano do Ensino Fundamental I e II. A Professora M é formada em Letras com Pós-graduação em Psicopedagogia, tem 21 anos de tempo de serviço e leciona para as turmas do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental II, e 1º e 2º ano do Ensino Médio. A Professora N é formada em Matemática, tem 20 anos de tempo de serviço e atua nas turmas do 6º, 7º e 8º anos do Ensino Fundamental II. Por fim, o Professor G é formado em História, tem 15 anos de tempo de serviço e atua com as turmas do Ensino Fundamental II e Ensino Médio.

Estes professores responderam as 13 questões do roteiro de entrevista que abordava os temas sobre a cidade de Curitiba, as áreas de ocupações irregulares, aluno em situação de vulnerabilidade, diferenças entre os professores e alunos de escolas periféricas e de áreas nobres da cidade, desenvolvimento das potencialidades dos alunos, causas da evasão escolar, escolha dos conteúdos para os alunos que vivem em áreas periféricas, pontos positivos e negativos da prática pedagógica e assuntos que vem de encontro com o objetivo geral e específicos da presente pesquisa.

Ao discutir a cidade, entendemos como fonte e núcleo de irradiação cidadã e como tarefa pedagógica. Como afirma Portela (1995, p.109), que “não basta ensinar na cidade; é preciso ensinar a cidade”.

Na primeira questão do roteiro, procurou-se entender como os professores compreendem a cidade de Curitiba, principalmente, sobre a quantidade de bairros existente na cidade, considerando que, por detrás da cartografia ou da mera organização do espaço físico, persiste a trama da imaginação e memória, no encaixo da comunidade de cidadãos.

As respostas dos professores foram as seguintes: “uma cidade parte industrial, com grande área verde e bastante setorizada; não sei quantos bairros” (Professora N, do Colégio Estadual); “já foi uma cidade melhor para se viver, tem falha na área da educação, segurança e saúde, sobre os bairros não sei exatos quantos tem em Curitiba” (Professora L, da Escola Municipal).

Carvalho (2014) menciona que a partir da década de 1960, Curitiba foi sendo planejada e os bairros centrais mais valorizados, segundo o relato do professor a cidade cresceu, mas com graves problemas sociais.

Como tantas outras cidades, apresenta-se com problemas em várias áreas (segurança, saúde, educação, etc), mas ainda conserva certo puritanismo,

pela sua história de como foi formada. Sua população cresceu com pessoas vindas do interior e de outros estados, o que trabalhou culturalmente, mas também trouxe outros problemas como os de falta de moradia etc. Acho que mais de 70, conheço quase todos (PROFESSOR G, DO COLÉGIO ESTADUAL).

O relato do outro professor é sobre uma cidade provinciana.

Tenho na minha cabeça que é uma cidade provinciana. Acredito que conheça mais os bairros próximos ao centro, porque vim para a cidade de Curitiba a 10 anos, morava na Região Metropolitana de Curitiba, eu moro na Cidade Industrial de Curitiba, moro em uma região tida como periférica da cidade, mas os bairros periféricos não tenho muito conhecimento, sobre os bairros de Curitiba não tenho ideia, mas acho que aproximadamente entre 40 a 50 bairros (PROFESSOR E, DA ESCOLA MUNICIPAL).

A fala da próxima professora é uma Curitiba dos “sonhos”.

Curitiba é vista como sonho de muita gente para o Brasil inteiro até para o turista estrangeiro, primeiramente é a oportunidade, o emprego, o acesso à educação, ao lazer, a saúde, ao belo, ao bonito, ao maravilhoso. Curitiba é reconhecida mundialmente por ter status, a mídia só oferece e mostra as maravilhas. Tenho dúvida em relação aos números de bairros, pensei em aproximadamente 70 a 95 bairros, mas acho que é um número muito alto, lembro de vários nomes, mas acho que conheço uns 15 bairros, alguns bairros nunca passei porque não trabalho próximo (PROFESSORA M, DO COLÉGIO ESTADUAL).

Os relatos são importantes porque se observa que pouco se conhece da cidade. Para professora M, Curitiba é vista ainda como uma cidade moderna, de oportunidades, maravilhosa e espetacularizada. Deste modo, como nos lembra Portella (1995, p.112):

O planejamento urbano, enquanto planejamento unidimensional, vem mostrando-se insensível a essa verdade plurifocal. Parece privilegiar as coisas e negligenciar as pessoas. É fácil, é muito fácil, administrar coisas. O difícil é colocar as coisas a serviço das pessoas (PORTELLA, 1995, p.112).

Na questão dois perguntou-se sobre as áreas de ocupações irregulares (favelas) na cidade de Curitiba. Segundo Carvalho (2014, p. 126) *apud* IPPUC (2007), em Curitiba “no ano de 1974, havia cerca de quatro mil domicílios localizados em 35 ocupações irregulares”. Analisando a Figura 9 sobre as ocupações irregulares, segundo IPPUC (2016), as áreas de ocupações irregulares cresceram de maneira considerável entre os anos de 1974 e 2016. Os dados do IPPUC (2013), sobre as ocupações demonstram que são 403 ocupações irregulares, sendo 56.160 domicílios, com 214.521 habitantes vivendo em áreas irregulares distribuídos em, aproximadamente, 29 bairros da cidade.

Os professores relataram as seguintes respostas acerca do assunto: “não sei” (Professora N, do Colégio Estadual); “número certo não sei, mas são muitas” (Professor G, do Colégio Estadual); “quantas eu não sei, mas bastante eu conheço, inclusive atrás da escola é uma área de invasão” (Professora L, da Escola Municipal); “não sei com precisão, mas são várias, não sei em números” (Professor E, da Escola Municipal).

Devem ser umas 20 favelas. As favelas podem ser pequenas também são consideradas, inclusive atrás da escola também seria uma favela, mas, as vezes a mídia não expõem e não divulga o número de pessoas, por isso não consideramos como favelas. Porque é a imagem de Curitiba que eles não querem divulgar (PROFESSORA M, DO COLÉGIO ESTADUAL).

Ao analisar as respostas obtidas, cabe mencionar a importância de se conhecer a organização da cidade, especialmente por entender que o direito à cidade implica a cidade de direito.

As políticas públicas, inclusive as iniciativas de reprogramação do espaço urbano, tão cara aos planejadores de plantão, terão que incorporar as urgências inadiáveis da ressocialização verdadeira. As respostas operacionais devem ultrapassar a cegueira prepotente da mera funcionalidade. Se o centro desconcentrou, esperamos que não tenha sido para desconcertar. A família, a escola, o trabalho, a igreja, as associações diversas desempenham agora papéis insubstituíveis (PORTELA, 1995, p.112).

A questão três versa como é trabalhar em escolas com alunos em situação de vulnerabilidade. Flores (2008, p.148-149) mencionando Bourdieu (1977) aponta que o isolamento social leva as crianças em regiões pobres e segregadas, pressupondo que elas têm pouco acesso a qualidade, as oportunidades e bagagem cultural, sendo que “o sistema educacional formal está dominado pelos *ethos* cultural das classes mais abastadas, permite que as crianças em situação de vulnerabilidade entrem no sistema escolar com uma desvantagem cultural”, ou seja, a segregação residencial está associada a vulnerabilidade social.

Nesse contexto, os professores descreveram as seguintes respostas: “já trabalhei sim, com certeza é uma população fragilizada, porém são mais acessíveis e possuem muita sensibilidade, apresentam muitas dificuldades, mas se propõe a um trabalho mais humanizado” (Professora N, do Colégio Estadual); “sim, sempre ter cuidados quanto ao que se quer trabalhar, mostrar as várias realidades que já foram alteradas, melhorados através da educação” (Professor G, do Colégio Estadual); “aqui

na escola é um local bem complicado, a questão mais difícil é a violência, os valores que vem da família os alunos, brigam muito, usam palavrões, isso devido à falta de estrutura familiar” (Professora L, da Escola Municipal); “sim, acho que atribui e da importância para atuação docente, aumenta ainda mais a nossa responsabilidade” (Professor E, da Escola Municipal).

Para Lopéz (2008, p.329), “os professores se queixam por causa do nível de descontrole, violência ou da indisciplina de seus alunos”. Há reclamações dos professores por, muitas vezes, não saberem como encarar os variados problemas de ordem socioeconômicos e socioespaciais que os alunos enfrentam. Muitos chegam à escola indisciplinados e sem responsabilidade da família para acompanharem o desenvolvimento escolar.

O depoimento da professora vem de encontro com o posicionamento de Lopéz (2008, p. 329), quando menciona que “é frequente que se dialogue com professores que se sentem de mãos atadas, enfrentando realidades onde não conseguem fazer uso das suas experiências”.

Sim, aqui na escola inclusive tem alunos com situação de vulnerabilidade socioeconômica e segregação socioespacial. O aluno vê a escola como extensão da casa dele, ele não vem para a escola com a intenção de estudar e nem com perspectiva e continuidade de estudo futuro, a escola é uma extensão porque aqui tem alimentação, tem água até melhor que na própria casa, água que foram cortadas por falta de pagamento, outras por não terem acesso, o banheiro da escola com certeza é melhor do que na residência, a condição de proteção muitas vezes na escola tem mais do que na própria casa, os pais alcoólatras, violentos e aqui nesse período escolar pelo menos sentem-se mais protegidos. A escola como parte de extensão melhorada (PROFESSORA M, DO COLÉGIO ESTADUAL).

A questão quatro trata sobre a diferença entre ser professor de escolas de periferias com vizinhanças muito pobres e áreas nobres da cidade. Respaldados em Lopéz (2008), os professores que trabalham em áreas periféricas se queixam das realidades socioeconômicas dos alunos como indisciplina, violência, falta de estrutura familiar, entre outros motivos.

Os professores percebem as dificuldades para conseguir um ambiente de trabalho adequado a partir da falta de atenção de seus alunos, as condutas violentas e o descumprimento das indicações; situações que se explicam pela precariedade do ambiente familiar em que vivem as crianças e pelas situações de violência e maltrato a que estão expostas diariamente (LOPÉZ, 2008, p. 340).

As justificativas obtidas nesse questionamento foram: “infelizmente sim, crianças e jovens de periferia são poucos assistidos pelos pais” (Professora N, do Colégio Estadual); “o professor é o mesmo em qualquer lugar que esteja, considero que este profissional deve estar preparado para as mais diversas situações” (Professor G, do Colégio Estadual); “acho que tem, apesar de eu não ter, imagino que tenha diferenças, desde que entrei na Rede Municipal, entrei já trabalhando na Cidade Industrial, não tenho muita experiência em outras áreas da cidade (Professor E, da Escola Municipal).

Uma das professoras ressalta que existe diferença entre o professor da escola periférica e do professor de área nobre da cidade. Para ela:

Existe diferença sim. O mais difícil é trabalhar na periferia. Os valores e estruturas deveriam vir de casa e não vem, perde-se muito tempo. Os valores e as coisas são parte da família, que a família deveria ensinar e educar, e a escola é para ensinar e não para educar porque educação vem de casa, assim perde-se tempo ensinando e mostrando as questões de comer e de educação, a família deveria se responsabilizar por essas tarefas (PROFESSORA L, DA ESCOLA MUNICIPAL).

Para corroborar com as discussões sobre o envolvimento do professor da escola de periferia e o professor da escola de áreas nobres, percebe-se que esses pontos dependem da expectativa do professor, da experiência e profissionalismo para atuar em determinadas escolas. Segundo López (2008), os professores, independentemente da localização socioespacial da escola, esperam que as crianças e os adolescentes cheguem na escola com recursos, aptidões e predisposições necessárias para o desenvolvimento educacional e que a família faça parte do processo de ensino-aprendizagem. A professora relata que existe diferença entre esses professores:

Eu vejo com uma certeza que existe diferença entre os professores, uma vez que o professor não tem contato com crianças que passam por problemas familiares, não considera aquilo como preocupação. Então, o professor que trabalha em colégios centrais ou particulares tem outras realidades e a preocupação do professor é atingir os objetivos da aula, passar o aluno no vestibular, o pai que vai cobrar; o professor da periferia é cuidar, o professor também se preocupa com o aprendizado, mas é preciso considerar a realidade do aluno (PROFESSORA M, DO COLÉGIO ESTADUAL).

Faz-se necessário, ao analisar as respostas, lembrar que muitas dessas crianças, que como menciona a professora L, não recebem “educação em casa” e são

vítimas de violência simbólica, estigmatizados e, por consequência, levados a circular na vida pública e/ou privada com uma significativa desigualdade de oportunidades.

A questão cinco aborda sobre a diferença entre os pais de alunos das escolas periféricas e os de áreas nobres da cidade. Para Rematoso e Kaztman (2008), as escolas enfrentam dificuldade de gerar aprendizado por serem relativamente pobres e os pais não apoiarem os trabalhos escolares dos filhos, sendo uma constante reclamação da escola com a família pela falta de participação dos pais.

Muitos professores e autoridades escolares em áreas de forte concentração de pobreza se viram sem saber o que fazer por causa do nível de insatisfação das necessidades básicas de seus estudantes, pelo pouco apoio que recebiam de suas famílias e por um déficit bem palpável no desenvolvimento cognitivo e no controle das destrezas sociais básicas que as crianças mostravam nas salas de aula (REMATOSO E KAZTMAN, 2008, p. 273).

As respostas dos professores foram as seguintes: “nos dois há o envolvimento de alunos, pendendo mais para áreas nobres da cidade, nesta última há uma interação maior com a comunidade escolar” (Professor G, do Colégio Estadual); “também tem a ver com a questão anterior, não tenho certeza sobre isso, mas imagino que talvez o trato seja diferente, a relação dos dois lados, nos dois sentidos, deles com nós e nós com eles” (Professor E, da Escola Municipal).

Os professores L e M, relatam que há diferença entre os pais de áreas periféricas e de áreas nobres da cidade, ressaltando que a cobrança dos pais nas áreas nobres é maior.

Tem diferença, vejo isso em duas escolas que trabalho, uma das escolas não é considerada uma área nobre, mas é um pouco melhor que essa outra escola municipal, há cobrança dos pais em relação ao estudo das crianças e os mesmos participam da vida das crianças, diferente da Escola Municipal localizada na Vila Augusta, onde os pais não participam e não cobram dos filhos (PROFESSORA L, DA ESCOLA MUNICIPAL).

Tem a parte financeira, o cuidado com filho, alguém que leve e busque o filho na escola, essa criança tem uma proteção maior, o objetivo do estudo é outro, o pai tem uma meta e cobra do filho, não vou dizer que não tenha violência, abuso sexual, alcoolismo e brigas, mas há um amparo maior da família com relação a essa criança que estuda em escola de áreas nobres, em relação a nossa escola e a realidade em que vivem os alunos (PROFESSORA M, DO COLÉGIO ESTADUAL).

A sexta questão expõe sobre diferenças entre alunos de áreas vulneráveis e alunos de áreas nobres da cidade. Para refletir a cerca desse contexto, Lopéz (2008, p.328) menciona que “o desafio na atualidade é conseguir que em cada um desses

espaços, territórios ou cenários urbanos que estão se configurando, todas as crianças possam receber educação”, isto é, independentemente de como esses fatores se relacionam, todos devem ter o mesmo acesso a uma educação de qualidade.

Os professores justificaram suas respostas conforme a seguir: “acredito que há potencialidades e habilidades desenvolvidas diferentes” (Professora N, do Colégio Estadual); “se considerarmos área central como nobre (onde atuei esse ano), considere os alunos mais vulneráveis dos que na vila e/ou na periferia (outro local onde atuo)” (Professor G, do Colégio Estadual); “não tenho certeza sobre isso, porque não trabalhei em escolas de áreas nobres” (Professor E, da Escola Municipal); “com os alunos de áreas nobres os pais cobram mais porque querem que passem no vestibular e os alunos de áreas vulneráveis buscam a escola como apoio, como extensão” (Professora M, do Colégio Estadual).

Alguns professores apontam que existe diferença na bagagem cultural dos alunos. O autor Lopéz (2008, p. 328) menciona que “a dimensão cultural é quase tão relevante quanto a econômica na configuração dos resultados educacionais”.

Existe diferença na questão socioeconômica e da bagagem cultural que trazem de casa. Começo a ensinar a partir do que o aluno traz de casa, geralmente o conhecimento trazido de casa é fraco. Diferente de uma área nobre onde eles têm mais acesso à cultura e a internet (PROFESSORA L, DA ESCOLA MUNICIPAL).

Para Lopéz (2008, p. 340-341), os professores se veem limitados com as situações de pobreza, vulnerabilidade, exclusão social e condições socioeconômicas dos alunos, pois “há muitas referências a situações relativas a falta de recursos, que se traduzem em desnutrição, doenças e fraqueza física dos alunos para enfrentar as exigências da jornada escolar”. Portanto, conhecer o entorno da escola, a comunidade e a realidade vivida das famílias é pensar cada vez o sentido do trabalho pedagógico com esses alunos excluídos da sociedade e que sofrem com sérios problemas de vulnerabilidade. Assim, é necessário refletir sobre o que aponta Coutinho (1995):

Desigualdade, discriminação e violência fazem parte de um circuito de retroalimentação mútua que se desenvolve através da produção social das diversas formas de aceitação que legitimam tanto a desigualdade quanto as práticas discriminatórias e, por sua vez, tornam invisível a violência (COUTINHO, 1995, p.26).

Na questão sete procurou-se identificar como o professor de alunos de áreas periféricas buscam desenvolver as potencialidades de seus alunos. Quando as

potencialidades aparecem, esta vincula-se com a educabilidade, pois passa a identificar fatores com que se faz efetiva articulação com os sistemas educacionais.

Isso resultaria em uma escola com o conhecimento adequado às características de seus alunos, suas carências, suas potencialidades, às condições sociais em que vivem, e que tem a capacidade de desenvolver uma estratégia educacional de acordo com essas características. Mas também nos leva a um contexto social que permite que todas as crianças e adolescentes estejam em condições de participarem de práticas educacionais intensa e de longo prazo. Isso representa o acesso a condições mínimas de bem-estar e o acesso a graus de estabilidade que permitam o planejamento e a abordagem de compromissos que se estendem além do imediatismo e que representam muitos anos na vida dessas crianças. (LOPÉZ, 2008, p. 339).

As argumentações acerca das potencialidades dos alunos foram as seguintes: “na realidade enquanto se trata de conteúdo e avaliação não costumo diferenciar na metodologia; já repenso, procuro sugerir atividades investigativas e desafiadoras” (Professora N, do Colégio Estadual); “todos já trazem sua bagagem cultural, exploro para melhor conhecê-las e se possível atuar mais no seu dia a dia” (Professor G, do Colégio Estadual); “procuro trazer vídeos, cultura e outras situações para poderem ver outras realidades e não só a realidades deles” (Professora L, da Escola Municipal).

Conhecer a realidade vivida e a bagagem cultural também são fatores avaliativos de aprendizagem e do sistema educacional. Para Lopéz (2008, p. 343), entretanto, quando chegam na sala de aula apresentando a defasagem cultural, por não terem acesso e oportunidade na cidade “chegam às escolas com escasso conhecimento da língua e dos padrões culturais dominantes nas cidades”. Adiciona-se a esse ponto os elevados níveis de evasão e repetência escolar por falta de participação dos pais nas decisões escolar, sendo estas trajetórias marcantes na educação.

Outro relato importante é do professor que relembra sua trajetória escolar mostrando aos alunos sua experiência pessoal e realidade vivida.

Um dos motivos de quando entrei na Rede ter escolhido trabalhar nessa região, é porque eu também vivi nessa região, cresci estudando em escola pública nessa regional, nesse tipo de região, me identifiquei e costumo trazer aquilo que foi minha realidade para mostrar a eles que não há limites impostos por alguém para que consigam atingir seus objetivos independentemente de onde venha e oportunizando para que vislumbrem coisas que estão fora daquele lugar onde ele está naquele momento, geralmente as pessoas, a grande maioria, não tem conhecimento do que a cidade oferece como um todo (PROFESSOR E, DA ESCOLA MUNICIPAL).

Para Rematoso e Kaztman (2008) a relação entre a família, a escola e a comunidade são efeitos do desempenho escolar.

As famílias, as escolas e os bairros operam como contextos socializadores que conformam uma parte importante dos conteúdos mentais das crianças. Esses conteúdos mentais incluem hábitos, disciplinas, atitudes, expectativas de conquista e capacidades de diferir a gratificação – elementos que determinam grande parte do sucesso para que as crianças possam enfrentar os desafios que o acúmulo ordenado e contínuo do conhecimento lhes coloca à frente (REMATOSO e KATZMAN, 2008, p. 249).

A professora M menciona sobre sua experiência em trabalhar os conteúdos nas escolas periféricas.

Começo pela base, pelo mínimo e do mínimo que o aluno vai avançando; eu vou gradativamente com mais calma, é preciso que o aluno tenha mais esforço para refazer as atividades, geralmente os alunos tem problemas de aprendizagem, não posso pegar um conteúdo exatamente como trabalho em outra escola, que o nível dos alunos é curso particular que eles conseguem acompanhar, tenho que ter uma paciência maior, não achar que passei o conteúdo e o aluno já dominou e passar para outro conteúdo, tenho uma metodologia diferenciada para trabalhar com alunos de áreas periféricas. Não trabalho em escolas particulares, mas percebo quando converso com outros professores que nessas escolas é muito diferente, conheço um professor que dá aula em um colégio particular e dá aula no mesmo colégio que trabalho, é gritante a diferença (PROFESSORA M, DO COLÉGIO ESTADUAL).

É preciso considerar que diferenças não são deficiências. Para Coutinho (1995, p.29), diferenças são, muitas vezes, transformadas em deficiências com todas as implicações que esse termo guarda. Assim, as pessoas dos grupos marginalizados ou excluídos socialmente são consideradas como “o outro”, “o diferente”, alguém que falta algo, longe do “modelo ideal” a ser atingido. Nas escolas, os alunos mesmo com esforço, se não conseguem atingir o “modelo ideal”, passam a ser estigmatizados, o que acarreta vários problemas para a formação de sua identidade, com sérias consequências para sua vida em sociedade.

Na questão oito perguntou-se sobre os dados oficiais que apontam maior incidência de evasão escolar no Ensino Fundamental II e Ensino Médio. As respostas dos professores são: “com certeza, precisam trabalhar para ajudar no sustento da família; outrora são engolidos pela violência” (Professora N, do Colégio Estadual); “busca por trabalho, alunos desmotivados, desinteressados pelo estudo, gravidez precoce, etc.” (Professor G, do Colégio Estadual).

Os depoimentos dos professores L, E e M são de extrema importância, pois avaliam a experiência e trajetória profissional dos professores da Escola Municipal e do Colégio Estadual, bem como os motivos da evasão escolar, da repetência e distorção idade-série nas escolas.

Falta de estímulo e cobrança de casa. Como exemplo nos anos finais, começam a entrar na pré-adolescência, geralmente envolvem-se em outros grupos e não ouvem as ideias dos pais e professores, falta estímulo e cobrança dos pais para continuarem seus estudos (PROFESSORA L, DA ESCOLA MUNICIPAL).

Um dos grandes motivos é a falta de oferta por parte da escola e do poder público de atividades fora do horário de aula; as crianças geralmente quando chegam no começo e final da adolescência ficam sozinhas em casa durante a tarde porque os pais trabalham e acabam indo para a rua. Indo para a rua se envolvem com outras atividades e essas atividades acabam tirando as crianças da escola por vários motivos, uma das causas que aponto como mais importante é a falta de oferta de atividades de contra turno (PROFESSOR E, DA ESCOLA MUNICIPAL).

O 9º ano está voltado no interesse em adquirir bens e melhorar as condições financeiras, querem trabalhar e pensam que o estudo não vai dar uma sobrevivência melhor dentro da sociedade, buscam trabalhar e se afastam do ambiente escolar, tem alguns alunos que estão encaminhados para o menor aprendiz, e alguns do Ensino Médio tem interesse em fazer vestibular e ENEM. O 1º e 2º ano do Ensino Médio teve muita evasão escolar, os principais motivos foram: problemas familiares, alcoolismo, droga, gravidez, casamento muito cedo, desistência dos estudos; teve muita desistência e evasão no Ensino Médio. Devido à idade dos alunos no Ensino Médio, os pais não acompanham e não buscam os objetivos de vida para os filhos. Uma satisfação é quando os alunos passam na Universidade Federal do Paraná e os irmãos mais novos chegam e contam para os professores (PROFESSORA M, DO COLÉGIO ESTADUAL).

Para refletir acerca do tema acima e analisar as falas dos professores, Flores (2008) menciona que os problemas de indisciplina e violência está, muitas vezes, associado às áreas pobres, comprometendo o desempenho escolar.

A concentração de certos comportamentos ou decisões como a falta de atividade, a evasão escolar e a vadiagem, tende a aumentar a probabilidade de adotar esse tipo de comportamento. Os bairros onde se concentra a pobreza, também apresentam problemas de indisciplina e condutas de risco, como as drogas e o crime, que se legitimam e se espalham na medida em que as crianças desenvolvem sua própria identidade, retirando, então, o comportamento mais funcional e dando lugar a um desempenho escolar de sucesso (FLORES, 2008, p.150-151).

Na questão nove abordou-se a escolha e as práticas dos conteúdos. As respostas dos professores foram as seguintes: “não faço tal distinção, apenas abordo

o conteúdo” (Professora N, do Colégio Estadual); “em certos momentos sim, o que melhora os debates em sala” (Professor G, do Colégio Estadual).

Para Franco (2015) o ensino está permeado entre o ensinar e aprender.

O ensino implica: o planejamento das metas; a organização dos conteúdos de aprendizagem; os recortes daquele que ensina; a posição social e acadêmica do professor que supostamente sabe e do aluno que está ali para aprender com o professor (FRANCO, 2015, p. 612).

Entretanto, alguns professores procuram melhorar sua prática pedagógica, partindo da realidade vivida do aluno para a escolha das atividades e dos conteúdos. O relato dos professores é sobre o material que chega pré-formatado pelos órgãos superiores, os quais são aplicados em sala de aula.

Acho que o conteúdo do município vem pré-estabelecido, então todas as escolas antigamente definiam o trimestre que iam trabalhar o conteúdo; atualmente não ocorre isso, os conteúdos são padronizados, se sair da escola e for para outra escola vai ser trabalhado o mesmo conteúdo (PROFESSORA L, DA ESCOLA MUNICIPAL).

Não, na escolha não, mas na abordagem e na contextualização do conteúdo há uma certeza diferença, da maneira mais sutil possível da minha parte, há e tem que haver, não segrego e não separo, mas procuro trazer um exemplo mais voltado para aquilo que faz mais sentido para eles (PROFESSOR E, DA ESCOLA MUNICIPAL).

Para Lopéz (2008, p. 343), o professor exerce seu trabalho pedagógico quando compreende o pertencimento social, ao passo que conhece a realidade vivida do aluno, ele adapta suas aulas e busca o encontro com o aluno, logo, “a relação de um aluno com seu professor é uma relação entre duas pessoas que se desenvolve dia após dia, e na qual ocorre o processo de construção do conhecimento, que é a razão de ser das práticas educacionais”.

A professora M leciona Inglês e Português e expõe sua experiência por meio do planejamento e o desenvolvimento das aulas que são de encontro com as possibilidades e respostas que os alunos devolvem sobre o que aprenderam.

Na disciplina de Inglês, eu sigo as atividades do planejamento, mas a realidade é diferente, porque língua Inglesa não representa nada e não tem a ver com a realidade deles, a não ser quando trabalho com a realidades deles mencionando o animal de estimação, membros da família e quando não tem pai sempre peço que coloquem o nome do padrasto; trabalho voltado para a realidade deles, e os alunos não veem importância no inglês, a não ser em jogos para decifrar alguns códigos. Em Português procuro trabalhar temas e redações (o que eles querem, profissões e amizade) que vem de encontro com a realidade que eles vivem, assim eles revelam situações de exploração, abuso e problemas familiares fiquei sabendo desses problemas por meio da redação. Alguns temas são possíveis atingir a realidade deles e

incentivá-los a conhecer outros mundos e ambientes e a grande maioria dos alunos não saem do vínculo da comunidade outros com poder aquisitivo melhor conhecem lugares de lazer, cinema, praia e outros espaços da cidade. Mas Curitiba em si, eles não conhecem o Centro, nem os bairros limites e quando conhecem é pela mídia. Vivem ao entorno da comunidade, não valorizam o bairro porque se acham excluídos e marginalizados por enxergarem as precariedades do bairro e não gostam de falar que moram na vila e se falar é com desdenho (PROFESSORA M, DO COLÉGIO ESTADUAL).

Para Franco (2015), planejar o ensino é pensar na aprendizagem futura do aluno oferecendo práticas de possibilidades para que o aluno tenha autonomia, responsabilidade e opine sobre as aulas, e o que eles querem aprender. Assim, a prática pedagógica revela o que o aluno quer aprender e o que o professor deve ensinar.

O planejamento do ensino, por mais eficiente que seja, não poderá controlar a imensidão de possibilidades das aprendizagens que cercam um aluno. Como saber o que o aluno aprendeu? Como planejar o próximo passo de sua aprendizagem? Precisamos de planejamento de ensino ou de acompanhamento crítico e dialógico dos processos formativos dos alunos? (FRANCO, 2015, p. 604).

As questões trazidas pela autora nos fazem refletir sobre o acompanhamento dos alunos, da possibilidade de dar voz a eles, para que os professores possam perceber suas visões sobre determinados conteúdos, sobre as relações cotidianas e sobre o mundo vivido, sendo possível construir conhecimentos que os ajude a enfrentar suas lutas cotidianas.

Na questão dez questiona se os professores acreditam que seus alunos de áreas periféricas vão chegar a cursar Ensino Superior. Assim, Lopez (2008) nos instiga a pensar sobre os processos educacionais e a ideia de educabilidade.

É importante lembrar que todas as crianças e adolescentes mostram sua capacidade de aprender. As crianças, às quais os sistemas educacionais expulsam por não poder educá-las, aprendem outros ofícios, jogam futebol e desenvolvem estratégias para viver. A ideia de educabilidade não se refere à capacidade de aprender, mas à capacidade de participar do processo educacional formal e acessar assim essa educação básica que define o horizonte de igualdade dos sistemas educacionais (LOPÉZ, 2008, p. 337).

Os professores justificaram as seguintes respostas: “uma parte sim, já vejo isto na minha caminhada profissional que se estende há 20 anos” (Professora N, do Colégio Estadual); “sim, já temos vários exemplos” (Professor G, do Colégio Estadual); “queria dizer que sim, mas acho que um ou dois somente; tem a falta de

estímulo, envolvem-se em outras situações e se um ou dois conseguirem seguir é muito” (Professora L, da Escola Municipal); “sempre vou acreditar, porque caso contrário, não faz sentido a minha prática e a minha prática vai deixar de fazer sentido, então sempre vou acreditar” (Professor E, da Escola Municipal).

O relato da professora M é sobre os alunos cursarem ou não o Ensino Superior, sendo que um dos fatores é o apoio familiar e o segundo deverá do professor.

Poucos e se tiver incentivo da família, se não tiver apoio da família não conseguirão ir para o Ensino Superior, saindo do Ensino Médio vão direto para o mercado de trabalho para trabalhar e sobreviver, são obrigados desde pouca idade a cuidar de si, o mais importante para os alunos é arrumar um emprego, ganhar um dinheiro e ter um lugar para morar. Penso que, aproximadamente, uns 10 alunos do Ensino Médio que vão continuar estudando e tentarão prestar vestibular e ENEM (PROFESSORA M, DO COLÉGIO ESTADUAL).

Percebeu-se a partir das respostas que apenas um professor acredita que seus alunos continuarão seus estudos no ensino superior. Coutinho (1995), afirma que:

Ao contrário dos membros dos grupos dominantes, os membros dos grupos estigmatizados tendem, geralmente, a situar suas falhas em incapacidades pessoais. Apesar de mostrarem algumas vezes um certo grau de *insight*, a respeito das determinações sociais que pesam sobre suas escolhas e suas vidas, dificilmente conseguem escapar do sistema de racionalizações culturais impostas a eles. E se graças a condições favoráveis ou a esforços ou méritos individuais, conseguem se dar bem, isto, quase sempre, é atribuído ao fato de serem de alguma forma especiais, alguém que conseguiu escapar a suas limitações, que ultrapassou barreiras (COUTINHO, 1995, p.32)

Com esses discursos, observa-se que os professores estão poucos confiantes nos alunos que eles preparam para o mundo do trabalho. Segundo Lopez (2008), as sociedades estão estigmatizadas e fragmentadas dentro do sistema educacional da educação básica.

As nossas sociedades vão contra a educabilidade quando privam seus membros de acessarem um trabalho digno e estável, quando estigmatizam e culpam os perdedores, ou quando promovem políticas econômicas e sociais que aprofundam as desigualdades e a fragmentação social (LOPÉZ, 2008, p.338).

A questão onze aborda também os pontos positivos da prática pedagógica utilizada pelos professores. A autora Franco (2015) menciona que planejar, ter didática e dar voz ao aluno são questões relacionadas ao ensinar e aprender.

Muitas questões logo se colocam: posso planejar o ensino-aprendizagem ou apenas será possível planejar atividades que talvez conduzam à aprendizagem? Trabalha a didática na perspectiva do talvez? Será esse talvez o componente que carrega a didática de certa imponderabilidade? Posso controlar a aprendizagem que decorre do ensino? Ou as aprendizagens são caminhos construídos pelos sujeitos a partir de suas interpretações e vivências nas diferentes esferas de vida? O professor concretiza sua ação pedagógica ao dar aula ou a concretiza quando consegue ensinar alguma coisa a alguém? O aluno precisa aprender. Aprender o que o professor deseja ou aprender o que o momento lhe permite aprender? Posso/devo como professor controlar o que o aluno aprende? (FRANCO, 2015, p. 603-604).

As respostas foram as seguintes: “sensivelmente consigo notar o encantamento por determinados conteúdos, quando de fato são compreendidos” (Professora N, do Colégio Estadual); “faço relação entre meus conteúdos e a realidade que os cercam, procuro também ser mediador de conflitos” (Professor G, do Colégio Estadual); “procuro ouvir bastante o que eles têm para me dizer, escuto e auxilio no que posso ajudar e entender a realidade que vivem” (Professora L, da Escola Municipal); “identificação com a realidade deles por causa da minha trajetória pela escola como a falta de estrutura; existe uma aproximação quando tratamos de assunto que facilita a interação” (Professor E, da Escola Municipal).

O relato da professora M sobre sua prática pedagógica é:

Atividades de jogos em equipe, se interacionam e o trabalho é satisfatório. Atividade em grupo e dupla os alunos fazem, quando é atividade individual rejeitam e preferem fazer em dupla e/ou equipe e percebo que há uma convivência e união que persiste entre eles (PROFESSORA M, DO COLÉGIO ESTADUAL).

A questão doze aborda sobre os pontos negativos da sua prática pedagógica. Para Franco (2015), a aula se torna uma prática pedagógica quando está organizada por meio da intencionalidade, de ação consciente, coletiva e participativa.

As respostas para o questionamento apresentado foram as seguintes: “quando mesmo mudando a metodologia, não consigo atingir o meu aluno” (Professora N, do Colégio Estadual); “como ser humano sou bastante exigente, mas muito emocional” (Professor G, do Colégio Estadual); “difícil, acho que controlar a indisciplina, se eles estão indisciplinados não conseguem ouvir e não aprendem” (Professora L, da Escola Municipal); “conhecer mais a realidade e o que sabemos deles e da comunidade ainda é muito pouco” (Professor E, da Escola Municipal).

Vejo que a Língua Inglesa está distante da realidade deles e questionam, será que lá eles também precisam aprender Português? Eu não viajarei para

lá, não irei precisar disso? Realmente o que percebo que eles não têm interesse, o interesse é quando a atividade é lúdica. Não consigo atingir o objetivo da Língua Inglesa, gostaria que eles aprendessem a falar e a escrever, porém friso mais o entendimento do texto e pesquisas de palavras, assim eles cooperam mais por que estão fazendo atividades em equipe (PROFESSORA M, DO COLÉGIO ESTADUAL).

Segundo Franco (2015, p. 601), as práticas pedagógicas são diálogos profundos, “fecundos, críticos e reflexivos”, carregados de intencionalidade que faz a mediação com o outro dentro do espaço das possibilidades para resignificar as práticas escolares.

Na questão treze perguntou-se sobre a prática pedagógica e o planejamento do trabalho pedagógico do professor. Para Franco (2015, p.605), as práticas pedagógicas são caracterizadas pela intencionalidade, ação consciente e participativa e se organizam “em torno de intencionalidade previamente estabelecidas e tais intencionalidades serão perseguidas ao longo do processo didático, de forma e meios variados”.

Os professores responderam que: “a prática pedagógica é um conjunto de metodologias e ações didáticas onde se permite que o conteúdo possa ser abordado e compreendido” (Professora N, do Colégio Estadual); “tudo que realizamos na nossa prática educacional, realizando sempre que possíveis projetos que envolvam conteúdo e prática; planejo sempre de forma coerente com que se exige e mais minha experiência” (Professor G, do Colégio Estadual).

Para corroborar com os relatos dos professores Franco (2015) menciona que o professor chega a produzir ensino por meio de diversas circunstâncias como:

Desejos; formação; conhecimento do conteúdo; conhecimento das técnicas didáticas; ambiente institucional; práticas de gestão; clima e perspectiva da equipe pedagógica; organização espaço-temporal das atividades; infraestrutura; equipamentos; quantidade de alunos; organização e interesse dos alunos; conhecimentos prévios, vivências, experiências anteriores; enfim, muitas variáveis (FRANCO, 2015, p. 606).

Os relatos dos professores L e E, mencionam a prática pedagógica e o desenvolvimento do trabalho pedagógico. A professora L, destaca que:

Poder transmitir, juntar a teoria com a prática, ensinar e mostrar a teoria e eles poderem praticar na vida no ambiente onde eles vivem e poderem usar o que foi transmitido. Planejo meu trabalho por meio de pesquisas na internet, procuro ver na internet imagens e vídeos para passar aos alunos, porque somente falar ou ler um texto não resolve. Eles aprendem mais dessa forma, bastante pesquisa e mostrar para eles como foi, como era, como aconteceu,

porque a internet é uma ferramenta maravilhosa para poder usar com alunos (PROFESSORA L, DA ESCOLA MUNICIPAL).

É a maneira que você utiliza para fazer com que o aluno aprenda a perguntar é o estímulo a provocação, vejo a prática pedagógica como provocação e provocá-los o tempo inteiro, que eles aprendam a buscar, questionar e perguntar. Meu planejamento hoje segue alguns eixos dos conteúdos da prefeitura, mas não necessariamente em uma cronologia como eles exigem, não sou adepto disso e nem na ordem que ordenam, faço o planejamento de acordo com as necessidades de cada turma e o planejamento do professor de Educação Física tem algumas particularidades porque depende da questão de infraestrutura planejo de acordo com as possibilidades do tempo, dos espaços; ele passa por adaptações e por aquilo que a turma está precisando; tem turmas que necessitam de um mês para certos conteúdos enquanto outras em duas semanas é suficiente aquele conteúdo (PROFESSOR E, DA ESCOLA MUNICIPAL).

Franco (2015, p. 608) afirma é importante que os professores conheçam e compreendam as circunstâncias, as práticas e as transformações dos alunos, considerando a realidade social para que suas práticas pedagógicas e o trabalho pedagógico tenha sentido para o futuro dos alunos. Outro relato fundamental da professora M é quando reconhece que sua prática pedagógica deve ser importante para a vida do aluno, e que muda o trabalho e o planejamento com base nas respostas e resultados dos alunos conforme estes avançam durante as aulas.

Prática pedagógica é a atividade que representa para o aluno a importância em algum momento ou aspecto da vida dele, mas nem sempre isso acontece. A prática pedagógica deve atender o interesse do aluno e aquilo que você planeja que esteja aliado com a realidade do aluno, isso é prática pedagógica efetuada porque é trabalhar com o contexto do aluno. Para o meu trabalho pedagógico, primeiro considero o caderno das diretrizes e a partir disso é direcionado para que o aluno consiga alcançar um resultado. Por exemplo em Inglês, os textos são longos, amplos e fora da realidade do aluno; desse texto extraio e deixo mais acessível ao aluno. Em Português, o acesso é melhor o aluno lê e consegue compreender boa parte dos textos, já em Gramática é alterado e contextualizado dentro dos textos para que eles aprendam e entendam o conteúdo e o contexto. Conforme a turma, eu faço o planejamento de acordo com as diretrizes e com o avanço de aprendizagem, sempre adapto atividades dentro da realidade e do contexto dos alunos (PROFESSORA M, DO COLÉGIO ESTADUAL).

Algumas reflexões acerca das entrevistas dos professores nos fazem pensar na prática pedagógica, como se dá a prática durante o processo de escolarização e o que os professores querem ensinar, mas também questionar o que os alunos querem aprender, como potencializá-los durante o período de escolarização, e como promover debates críticos e reflexivos sobre a realidade vivida proporcionando relações entre comunidade e escola.

Garantir uma educação de qualidade quer dizer enfrentar o desafio de conseguir uma maior articulação entre essas duas grandes dimensões, a educacional e a social, ou seja, entre a escola e o bairro. Quer dizer que, a partir da comunidade, pode-se garantir a todas as famílias os recursos para que seus filhos possam participar ativamente das práticas educacionais (LOPÉZ, 2008, p.344).

Portanto, para Franco (2015, p. 613), “as práticas, para operarem, precisam do diálogo fecundo, crítico e reflexivo que se estabelece entre intencionalidades e ações”. Esses são alguns dos desafios e circunstâncias a serem conquistados e alcançados para darem sentido aos processos de ensinar e aprender.

5.1.4. Questionários com os Moradores: Relação Comunidade e Escola

Durante os meses de novembro e dezembro de 2017, realizou-se entrevistas com os moradores do bairro Augusta (Regional da CIC) com nove questões específicas aos moradores (Apêndice 4), contemplando a relação comunidade-escola. A entrevista contou com a participação de quatro moradores⁴¹ que tiveram/tem filhos que estudam no Colégio Estadual e na Escola Municipal.

No Quadro 10 é possível observar as características pessoais dos entrevistados como tempo de moradia, escolaridade, profissão, número de filhos e quantos deles estudam e, por fim, em qual escola estudam/estudaram.

Quadro 10 – Características pessoais dos entrevistados.

Moradores	Tempo de moradia	Escolaridade	Profissão	Nº de filhos	Estudantes	Escola
Joana (J)	35 anos	Ensino superior	Auxiliar de saúde bucal	02	02	Estadual e Municipal
Eva (E)	20 anos	Ensino Fundamental II	Dona de casa	04	Nenhum – (estudos concluídos)	Nenhuma
Lúcia (L)	24 anos	Ensino Fundamental I (até o 3ºano)	Caseira	05	02 netos	Estadual
Célia (C)	26 anos	Ensino Fundamental I	Servente de Limpeza	03	02 netos	Estadual

Fonte: autora (2018).

⁴¹ Os nomes das entrevistadas foram resguardados por sigilos, portanto os nomes fictícios foram nomeados pela pesquisadora e entrevistadora da pesquisa.

Ao analisar estes dados, percebe-se que o tempo de moradia, no bairro Augusta, das entrevistadas varia entre 20 e 35 anos, assim pode-se inferir que elas conhecem o bairro, sendo que a escola está localizada próxima de suas residências, existindo uma aproximação entre a comunidade e a escola.

Almeida (2017, p.361) comenta que é importante que as escolas analisem o entorno, conheçam os pais, a comunidade e o nível socioeconômico do público que frequenta o ambiente escolar, e reforça que se deve “olhar o fenômeno escolar a partir da relação entre o desempenho escolar dos estudantes e o entorno social das escolas”. Dessa maneira, também se compreende a localização socioespacial e a vulnerabilidade social presente no entorno escolar.

A moradora L menciona que “houve uma época onde os professores iam até a casa dos alunos para conhecerem a realidade, porque somos carentes e pobres, hoje meus netos vão para a escola e os professores já não procuram os pais”. Um dos netos da moradora entrevistada estuda à noite na escola na Educação de Jovens e Adultos e o outro neto estuda no 3º ano do Ensino Médio e trabalha durante o dia. A moradora J menciona que tem dois filhos, e “um estuda no 7º ano do Ensino Fundamental II na Escola Estadual próximo a residência e o filho tem déficit de atenção; o outro filho estuda no 1º ano do Ensino Fundamental I em uma escola Municipal de Campo Largo”. A moradora E afirma que “todos os filhos estudaram no Colégio Estadual e hoje todos trabalham e fazem cursos técnicos”. A moradora C destaca que os netos estudam em outra escola, porém os filhos estudaram no Colégio Estadual pesquisado.

Na questão cinco perguntou-se sobre a relação da família com a escola. Sabe-se que as relações entre família e escola vão além dos muros da escola, pois são instituições que permanentemente estão associadas. Para Szymanski (2010), a escola é escola, e família é família, cada instituição, dentro das suas circunstâncias, é a base para a construção da aprendizagem.

O que ambas as instituições têm em comum é o fato de prepararem os membros jovens para sua inserção futura na sociedade e para o desempenho de funções que possibilitem a comunidade da vida social. Ambas desempenham um papel importante na formação do indivíduo e do futuro cidadão (SZYMANSKI, 2010, p. 98).

Neste contexto, as respostas foram as seguintes: “a relação com a escola é boa, conheço a direção” (Moradora C); “converso com os professores para saber das

notas e comportamento, participo sempre que me chamam (Moradora E); “quando meus filhos estudavam, eu só ia a escola para buscar o boletim e não participava das reuniões (Moradora L). A moradora relata o problema que teve com a escola:

Quando preciso da escola, não tenho devolutiva, venho até a escola por conta própria, diretor e pedagoga nunca estão na escola, são 3 vezes nessa semana que venho até a escola e não encontro, meu filho tem problema de déficit de atenção, a escola não tem estrutura suficiente para atender meu filho, mas é a mais próxima de casa. Aqui os professores faltam bastante, já liberam do apoio sabendo que falta um mês para o término do ano letivo e já me disseram que ele irá reprovar. Ele tem direito igual a todos os outros alunos. Meu filho não tem incentivo nenhum na escola, não tem regras e nem limites nesta escola (MORADORA J).

Segundo Szymanski (2010, p. 103), “os conflitos entre a família e escolas podem advir das diferenças de classes sociais, valores, crenças, hábitos de interação e comunicação subjacentes aos modelos educativos”. As famílias devem participar das reuniões quando são convocadas, serem atuantes e mediar as situações de conflitos buscando auxiliar e desenvolver práticas/ações que facilitem a aprendizagem dos filhos dentro do ambiente familiar.

Na questão seis questionou-se como os pais acompanham o desempenho escolar de seu filho. Para corroborar com esse contexto os autores Junior e Moreira (2010, p. 38) citam que os pais são a base para incentivar os filhos na caminhada escolar, acompanhando as notas e o desempenho escolar, propiciando condições dignas de saúde, lazer, alimentação e cultura e “a escola é um dos principais núcleos formadores e reguladores de sujeitos, os discursos aprendidos nesse espaço certamente terão importantes significados na vida do/da adulto/a”. Observando o entorno social da comunidade, as diferenças socioeconômicas e culturais são influências para o desempenho escolar, visto que as famílias não comparecem na escola quando são chamadas, devido ao fato das famílias, ou responsáveis legais, estarem trabalhando.

Para Almeida (2017, p.373), os fatores externos às escolas são “influenciadores positivos no desempenho escolar das crianças, como a ajuda nas tarefas escolares ou a possibilidade de mobilizar bens (computador, cursos, aulas particulares, etc.) para auxiliar a criança em seu processo de aprendizagem”. Dessa maneira, fatores como falta de recursos familiares, a influência do bairro, a estrutura e falta de apoio familiar são pontos críticos e determinantes para o desempenho escolar.

As respostas acerca da pergunta foram: “sim, acompanho e procuro saber como estão as notas dos meus netos, peço aos meus filhos se eles acompanham” (Moradora C); “não acompanhava porque na época eu trabalhava para sustentar meus filhos, hoje as mães dos meus netos acompanham as notas” (Moradora L); “vou até a escola para saber como está a aprendizagem do meu filho que tem déficit de atenção; eu procuro a escola, mesmo sabendo que meu filho tem déficit a escola nunca mandou bilhete sobre meu filho e sua aprendizagem” (Moradora J); “vou as reuniões, porque o estudo é em primeiro lugar, incentivo os filhos a fazerem cursos e a escola também oferece oportunidades e ajudam os alunos a trabalharem na empresa VOLVO” (Moradora E).

Para Szymanski (2015, p. 106), as famílias questionam sobre a falta dos professores, das dificuldades de conseguirem vaga nas escolas e não participam das reuniões porque estão no período de trabalho “às vezes, não vão para ouvir os problemas que seus filhos estão causando na escola ou suas dificuldades”. Uma das moradoras relata que procura a escola para saber da aprendizagem do filho, mas a mesma não é chamada pela escola.

Na questão sete perguntou-se sobre as dificuldades enfrentadas na escola por causa de seu filho e como isso foi resolvido. Para Collier e Hora (2010, p. 79) “a escola é o local onde devemos aprender também a participar das decisões que dizem respeito as nossas vidas, o que possibilita uma vivência em participações políticas mais amplas”. Portanto, os pais devem participar das reuniões, acompanhar o desempenho escolar e apoiarem seus filhos para cursarem Ensino Superior, porque é na escola que ocorre a construção do sujeito, para que os jovens tenham voz ativa na sociedade, participando das decisões políticas do bairro, da rua, da cidade e da comunidade.

As respostas acerca desse contexto foram: “não enfrentei dificuldades” (Moradora C e L); “quando chego na escola não encontro diretor e pedagoga; a pedagoga falou que meu filho vai reprovar, e vou até o núcleo da Educação, porque me avisaram em novembro/2017 que ele iria reprovar” (Moradora J); “enfrentei dificuldade em outro colégio, minha filha foi confundida com outra aluna por questão de indisciplina, quando fui tirar satisfação com o professor realmente lembrou que não era ela, e a partir daquele dia não participei mais das reuniões escolares” (Moradora E).

Franco (2015, p. 606) comenta que dialogar faz parte das práticas pedagógicas, pois se não há diálogo também não há crescimento no espaço pedagógico, em outras palavras, “a ausência do espaço pedagógico pode significar o crescimento de espaço de dificuldade ao diálogo”. Entretanto, o diálogo só ocorre quando há intenção, sentido e significado tanto para a escola quanto para a família, e observa-se na fala da moradora quando ela disse que procurou a escola, porém não houve retorno (falta de comunicação).

Na questão oito perguntou-se sobre a importância da escola na formação do seu filho. Para Costa e Sobreira (2011, p.79), a importância da relação professor e aluno é um encontro casual, pois o professor é um símbolo para a vida do aluno “cada relação com o professor é única, sendo as marcas que elas carregam parte de uma história vivida e se constituem enquanto escolha”.

As respostas foram as seguintes: “boa, moro perto da escola, sempre estudaram nessa escola” (Moradora C); “a escola precisa dialogar mais com os pais, diálogo certo não equivocado e graças a escola os alunos tem várias oportunidades, a escola ajuda os alunos a trabalharem na empresa VOLVO, porque somos um povo carente e precisamos que a escola ajude na formação dos nossos filhos” (Moradora E); “boa, porque precisam estudar para poderem trabalhar” (Moradora L) e “a escola é fundamental para eles seguirem para serem alguém na vida, para estudarem e trabalharem” (Moradora J).

Na questão nove indagou-se que compartilhassem uma experiência que tiveram juntamente com seu filho na escola, e para essa questão as respostas foram: “todas as experiências, como as festas juninas” (Moradora C); “não esqueço da formatura, a formatura é vencer uma batalha é o que uma mãe espera de um filho. Vencer sempre!” (Moradora E); “os passeios que a escola fazia” (Moradora L); “a experiência que eu tive me marca em saber que novembro ele já está reprovado e não precisa mais vir para a escola e nem para as aulas de apoio” (Moradora J).

Quanto às conclusões em relação ao questionário e a conversa realizada com os moradores, percebeu-se que na visita à comunidade no dia 09 de novembro de 2017, conversou-se com uma moradora da comunidade, a mesma disse que antigamente os professores visitavam a comunidade, conheciam as famílias e conversavam sobre o rendimento, a avaliação e o comportamento dos filhos. Atualmente, a moradora diz não ver os professores andando e conversando com as

famílias, e reforça que se os pais querem saber sobre a vida escolar dos filhos, esses por livre e espontânea vontade, precisam ir até a escola.

As moradoras mencionam que a escola é a base para o sucesso, pois é na escola que os conteúdos da vida são ensinados. Percebeu-se que as pessoas que responderam o roteiro de questão moram na comunidade ou no entorno da escola e buscam ir para a instituição de ensino tratar de assuntos como indisciplina, avaliação e notas. Todavia, as moradoras deixam claro que participam na medida do possível, mas que gostariam que a escola fizesse mais, principalmente pelo fato da comunidade ser carente.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As discussões sobre as áreas periféricas começaram a ser debatidas e refletidas no Grupo de Estudo Políticas e Práticas Socioespaciais e Socioambientais – GEPESA na Universidade Tuiuti do Paraná (UTP) em maio de 2016, quando foi exposto pela pesquisadora que desconhecia áreas periféricas de Curitiba, surgindo a necessidade de modificar a própria prática pedagógica no contexto socioespacial. Assim, surtiu o interesse em pesquisar, estudar e se inteirar mais das áreas periféricas para saber lidar com as situações adversas que encontra e irá encontrar nas escolas periféricas de Curitiba.

Na ocasião questionou-se porque conhecer e fazer uma pesquisa qualitativa com abordagem exploratória, descritiva e explicativa em duas escolas de áreas periféricas de Curitiba, especialmente na Cidade Industrial do CIC? Primeiramente, porque a pesquisadora é natural do município de Coronel Freitas, em Santa Catarina, graduada em Geografia na Universidade Comunitária da Regional de Chapecó, Chapecó/SC, e porque desconhecia Curitiba, a partir dessas questões surgiu o interesse em conhecer e aprofundar o conhecimento sobre as áreas periféricas da cidade considerada como “modelo de planejamento”.

A cidade de Curitiba é conhecida como a capital ecológica, moderna, com planejamento urbano e eficaz, com transporte de qualidade e com segurança. A visão contrária dessa cidade dita ecológica, de Primeiro Mundo, vista internacionalmente, deteriora-se quando inicia a parte teórica desta pesquisa, pois analisou-se livros, textos, artigos, monografias, dissertações e teses que tratam e divulgam outros dados e informações, os quais são contraditórios aos que se escuta sobre Curitiba.

Partindo dessas reflexões sobre a cidade de Curitiba, observou-se que alguns bairros periféricos vivem isolados e segregados, escondendo as áreas de ocupações irregulares e aglomerados subnormais que existem em Curitiba. Assim, aos poucos fomos desvelando e conhecendo imagens de uma Curitiba adversa, periférica e excluída, não somente na questão de planejamento urbano, mas também na questão educacional das escolas públicas.

A cidade de Curitiba na década de 1990 passou por um processo de transformação urbanística, mas foi sendo construída e reconstruída ao longo de muitas décadas, marcando seus espaços sociais, criando sua identidade e definindo o *status* de “cidade planejada”, “cidade modelo”, “cidade ecológica”, “capital de

primeiro mundo”, entre outros *slogans*, os quais são conhecidos internacionalmente para referenciar o modelo de planejamento urbano e de construção social de Curitiba que “deu certo”. Todavia, pouco se fala sobre as áreas periféricas, os bolsões de pobreza, as áreas de ocupações irregulares de Curitiba e Região Metropolitana, ou seja, a mídia só apresenta o que é paisagístico e planejado.

Nesse contexto, este estudo teve como objetivo analisar como as práticas pedagógicas são aplicadas nas escolas de áreas periféricas, contemplando a relação comunidade-escola e os conceitos socioespaciais. Constatou-se que os professores pouco sabem da realidade vivida, social e econômica do aluno, ficando evidente durante os encontros do curso de extensão. Adicionalmente, observou-se que não existe a busca de integração entre comunidade-escola.

Para responder os objetivos específicos desta pesquisa elencou-se os três objetivos dos quais apresentou-se os principais resultados. O primeiro foi identificar as condições socioespaciais e educacionais de crianças e adolescentes da regional CIC do município de Curitiba. Em relação a esse ponto, buscou-se conhecer a realidade vivida, socioespacial e educacional quando se aproximou das escolas e dos professores por meio do roteiro de visita, do curso de extensão e dos demais instrumentos de pesquisas. Dessa maneira, foi possível conhecer as diferenças entre os alunos da escola e do entorno escolar, fato este que ficou marcado e impressionou a pesquisadora e o grupo participante do curso de extensão, devido a maneira de como as instituições de ensino tratam a localização socioespacial e o entorno escolar, mencionando que recebem alunos do “lado de cima” e do “lado de baixo”, e também por estas escolas estarem localizadas em áreas carentes, onde algumas famílias dos alunos apresentam problemas familiares, alcoolismo, drogas, gravidez precoce, violência, níveis instrucionais baixos, baixa renda e salário precários, entre outros fatores. Na pesquisa teórica encontrou-se que a regional CIC é uma das mais violenta da cidade, apresentando problemas relacionados à falta de infraestrutura, sendo considerada uma das regionais que mais tem alunos matriculados no Ensino Fundamental I.

No segundo objetivo analisou-se nas escolas selecionadas, que atendem alunos que vivem em contextos de vulnerabilidade, se as práticas pedagógicas contribuem para discutir a realidade vivida dos alunos e suas famílias. Nesse objetivo entendeu-se que faltam práticas pedagógicas voltadas para atender as necessidades dos alunos, que a formação continuada não atende as demandas dos estudos, e que

a maioria dos professores não parecem estar preocupados com a situação de vulnerabilidade social, cultural e econômica, ou seja, independentemente de qual for a situação de risco que vivem os alunos, os professores de modo geral, se preocupam em vencer os conteúdos. Houve inclusive um professor que relata não se importar ou não querer saber dos problemas familiares, sociais e econômicos e/ou da própria localização socioespacial dos alunos, pois são professores não assistentes sociais.

O terceiro objetivo tinha o intuito avaliar como os professores atuam nestas escolas, como compreendem e tratam pedagogicamente as situações adversas enfrentadas por alunos e suas famílias. Poucos professores dizem conhecer a realidade/cotidiano do aluno. Sendo assim, não conseguem explicitar como podem contribuir com as situações tão adversas vividas pelos estudantes. Em muitos casos, alguns professores constroem representações sociais dos aprendizados dos alunos em relação ao aprendizado de determinados conteúdos, culpabilizando o entorno escolar e questões de ordem familiar, esquecendo-se muitas vezes que as práticas pedagógicas devem ultrapassar a sala de aula e chegar à comunidade, especialmente em meios vulneráveis de modo a contribuir com a emancipação, o empoderamento e a autonomia da comunidade do entorno da escola.

Os resultados da pesquisa se dão, primeiramente, pelos instrumentos aplicáveis como o roteiro de visita às duas escolas, o qual proporcionou o primeiro contato com as escolas, buscando maior integração com os professores, pedagogas e diretores como forma de aproximação. Durante as visitas, compreendeu-se que as escolas (professores, pedagogos e diretores) gostariam que as famílias fossem mais atuantes na vida escolar dos filhos, mas dizem reconhecer os problemas familiares, a localização do bairro e as condições socioeconômicas presentes no entorno escolar. Ressaltam que esses fatores contribuem para o sucesso ou insucesso educacional.

Uma consequência do roteiro de visita foi a oferta e a realização do curso de extensão, o qual teve relevância social e educacional para os professores das escolas, servindo também como forma de aproximar a pesquisadora do cotidiano e do contexto escolar. O referido curso de extensão teve a finalidade de promover aproximações dos professores das escolas com os professores e alunos da Universidade, promovendo discussões sobre os temas que cercam o cotidiano escolar como a relação comunidade-escola, os conceitos socioespaciais e a pesquisa na formação docente sendo o professor-pesquisador da sua prática pedagógica. Esses conteúdos foram de extrema relevância, pois todos os envolvidos no processo de pesquisa

obtiveram aprendizados transformadores. O curso de extensão envolveu aproximadamente 335 pessoas, sendo 2 professores pesquisadores de duas Universidades; 3 professoras discentes do PPGEd – UTP; 6 alunos da graduação de Pedagogia – UTP; 2 Escolas – 1 Escola Municipal e 1 Colégio Estadual (área periférica); 11 professores da Educação Básica; 2 Diretores e 2 Pedagogas; 10 Funcionários; 112 Alunos do Fundamental I; 185 Alunos do Fundamental II e Ensino Médio. Também as atividades do trabalho de Campo com professores pesquisadores conhecendo a comunidade e o contato com 4 Pais/Moradores da comunidade.

No decorrer dos encontros com os professores do Colégio Estadual e da Escola Municipal, houve diversas conversas com professores e moradores, nas quais dados foram coletados e analisados, principalmente no que diz respeito as contribuições do curso de extensão. Logo, ficou evidente que alguns professores não se importam com os contextos adversos (realidade vivida e socioeconômico) dos alunos, visto que muitos professores, possuem preconceitos que se relacionam com moradores de áreas de ocupações irregulares ou áreas periféricas. Os professores mencionam que a escola está inserida entre “duas Geografias”: a “parte de cima” da escola (planejada) e a “parte de baixo” da escola (desestruturada). Observou-se que, infelizmente, os professores fazem distinção dos alunos que vivem segregados e dos alunos que detêm uma situação econômica melhor.

Outro resultado importante foi com os colaboradores (mestrandos e alunos de Pedagogia da UTP que auxiliaram nas oficinas e palestras com os alunos das escolas durante o curso de extensão), pois foi possível entender que os alunos das escolas vivem em condições adversas (socioespaciais e socioeconômicas) e famílias em situação de vulnerabilidade. Esse momento foi um marco inicial para os alunos da UTP, pois os mesmos tiveram contato direto com a sala de aula, com o contexto socioespacial adversos e as situações de vulnerabilidade que vivem muitos estudantes das escolas pesquisadas. Deste modo, todos os envolvidos, puderam discutir e repensar o papel social e o significado do SER professor.

No que diz respeito a entrevista com os professores, percebeu-se que muitos destes, pouco conhecem sobre o município de Curitiba (a infraestrutura, o planejamento, os parques, a cultura, o lazer, os bairros, entre outros). Adicionalmente, a questão socioespacial que envolve os bairros e as áreas de ocupações irregulares também são exemplos de desconhecimentos dos mesmos.

Para muitos professores o desempenho escolar está associado as situações socioeconômicas e culturais dos alunos que vivem em áreas periféricas e segregadas. Alguns professores mencionaram que muitos alunos desconhecem os parques, museus, teatros, cinemas, entre outras atividades culturais, por estarem distantes do centro. Por outro lado, os professores pouco abordam nos conteúdos, as questões socioeconômicas e socioespaciais do bairro e da cidade em suas práticas pedagógicas.

Quanto aos moradores que responderam o roteiro de questões, eles moram na comunidade e no entorno da escola, sendo que esses pais e moradores buscam ir à escola para tratar de assuntos como indisciplina, avaliação e boletins. Todavia, essas pessoas deixam claro que participam das atividades na medida do possível, ou seja, o nível de interação fica aquém do que se espera da escola. Ficou claro que os pais e moradores gostariam que, pelo fato de a comunidade ser carente, a escola fizesse mais ações e práticas, isto é, realização de atividades extracurriculares para que os pais/familiares pudessem engajar-se mais nas atividades escolares.

Neste sentido, é preciso voltar os olhos para os estudantes das “duas geografias”. Pois como verificado muitos professores não vislumbram a possibilidade dos estudantes, em especial das áreas de ocupação irregular, a cursarem o Ensino Superior, uma vez que, desde o Ensino Médio, os alunos são inseridos no mercado de trabalho pela necessidade de sustentar a família. Ao questionar os profissionais das duas redes de ensino, a maioria não assume isso como parte de suas responsabilidades e comentam que a maioria dos alunos não farão Ensino Superior devido à falta de incentivo e o nível de instrução dos pais, e ainda alguns reforçam que os alunos “da área de baixo” não se importam muito com o aprendizado, pois muitos estudantes permanecem na escola apenas por conta da alimentação que recebem, pois suas condições socioeconômicas e socioespaciais são muito precárias. No entanto, sabe-se que, muitas vezes, é da/na periferia que saem ótimos médicos, professores, advogados, entre outras profissões, desde que sejam estimulados para entenderem a realidade vivida.

A pesquisa revela que ainda há muito preconceito e culpabilização das famílias, visto que nenhum dos professores apontou a falta de políticas públicas relacionadas a moradia, a saneamento básico, a planejamento urbano, a necessidade de assistência social mais presente nas comunidades, ou o isolamento social das famílias. Fica evidente que muitos dos professores participantes da pesquisa não

tratam pedagogicamente das situações adversas, muitas vezes por conta do desconhecimento da comunidade escolar, uma vez que a muitos dos professores ficam pouco tempo na comunidade, pois há muita rotatividade dos professores nas escolas pesquisadas. Deste modo, alguns professores deixam de lado a bagagem cultural do aluno e não ouvem as vozes que clamam por um ensino voltado à igualdade, autonomia e diversidade, independentemente do *status* social, origem, raça, sexo e etnia.

Por outro lado, alguns professores, por meio da riqueza dos relatos, das entrevistas, das conversas, dos diálogos expressam que a marca da trajetória profissional, visa buscar por uma educação básica que seja transformadora para o aluno, seja para o público da Geografia “de baixo” ou da Geografia “de cima”. Para estes professores os conteúdos são escolhidos, as atividades e o planejamento pedagógico fazem o professor refletir sobre sua prática pedagógica. Sendo assim, quando repensam a realidade vivida do aluno, conhecem o entorno social e a localização socioespacial, desenvolvem no aluno a capacidade de refletir sobre sua identidade, suas culturas e seu pertencimento na comunidade. Isso ocorre quando o professor tem a capacidade de analisar, observar, aproximar e conhecer melhor seu aluno, propondo, elaborando e criando práticas pedagógicas de acordo com cotidiano dos estudantes.

Os relatos de todos os envolvidos nessa pesquisa são carregados de emoção, com histórias marcantes, desejos e escolhas pedagógicas com possibilidades e potencialidades no processo de formação do professor e do aluno. É na escola que os novos significados ganham corpo, forma e reflexões, nas quais as identidades são criadas e construídas. Para que isso aconteça integralmente é preciso dar voz aos alunos para que eles façam parte do planejamento e das atividades pedagógicas do professor, somente assim a prática pedagógica será intencional e inclusiva.

Ir à escola, conhecer a equipe pedagógica, conversar com os professores e moradores é simplesmente ter uma visão diferenciada para o ambiente e entorno social em que as escolas estão localizadas. A origem socioespacial da escola, o entorno e as paisagens demonstram que é necessário vivenciar o cotidiano das pessoas que moram na comunidade, desvelando a cultura, os sentimentos, os valores e os princípios que cercam o ambiente escolar. Todos os entrevistados têm, em comum, uma trajetória profissional e pessoal, além de pouco conhecerem o entorno social, o bairro, a escola e os contextos em que vivem.

Podemos considerar que a pesquisa tem originalidade e relevância, pois contribuirá com outras pesquisas em Educação considerando a Educação na/da cidade, a segregação socioespacial, a vulnerabilidade, as políticas públicas, as vozes dos professores e dos pedagogos das escolas, por dar importância as escolas e as comunidades que se encontram marginalizadas e invisibilizadas historicamente.

Portanto, espera-se que os resultados dessa pesquisa, possam contribuir para as reflexões no campo da educação, incentivando práticas, ações, novas pesquisas e aprofundamentos teóricos e epistemológicos, para que as práticas pedagógicas sejam aliadas às situações de vulnerabilidade, condições adversas de alunos e professores que vivem ou trabalham em áreas periféricas e que, de fato, possam contribuir de forma efetiva no processo de formação dos educandos, seja da áreas periférica ou de áreas nobres da cidade.

REFERÊNCIAS

AGÊNCIA DE NOTÍCIAS DAS FAVELAS. **Curitiba: A cidade modelo e o medo da favela.** 2018. Disponível em: <http://www.anf.org.br/curitiba-a-cidade-modelo-e-o-medo-da-favela/>> acesso em: 27/04/2018.

ALMEIDA, Luana Costa. As desigualdades e o trabalho das escolas: problematizando a relação entre desempenho e localização socioespacial. In: **Revista Brasileira de Educação.** Minas Gerais: V.22. n.69. abr-jun. 2017. p. 361 – 384.

ALVES, Fatima; LANGE Wolfram; BONAMINO, Alicia. A Geografia Objetiva de Oportunidades Educacionais na Cidade do Rio de Janeiro. IN: RIBEIRO, Luiz Cesar de Queiroz (orgs.). **Desigualdades Urbanas, Desigualdades Escolares.** Rio de Janeiro: Letra Capital, 2010. p.67-90.

ALVES, Luciana; BATISTA, Antônio; ÉRNICA, Mauricio. Processos velados de seleção e evitação de alunos em escolas públicas. **CENPEC**, São Paulo, n.7, p. 1-43, out. 2012.

ANDRÉ, Marli; LUDKE Menga. **Pesquisa em Educação: abordagem qualitativa.** 2. ed. Rio de Janeiro: EPU, 2013.

ARAUJO, Lindsay Pilatti. **Onde moram os pobres? Políticas Públicas de Habitação em Curitiba, PR: Um estudo sobre a formação da Vila Nossa Senhora da Luz.** 172 f. Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em Organizações e Desenvolvimento) – Centro Universitário, FAE, Curitiba, 2011.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes; SILVA, Hamilton Harley de Carvalho. Família, Escola, Território Vulnerável. **CENPEC**, São Paulo, 2013.

BOLLNOW, Otto Friedrich. **O homem e o espaço.** Curitiba: UFPR, 2008.

BONNEMAISON, Joel. Viagem em torno do território. In: CORRÊA, Roberto lobato; ROSENDHAL, Zeny. (Orgs.). **Geografia Cultural.** Rio de Janeiro: Eduerj, 2002.

BRASIL. **Educação Brasileira: Indicadores e desafios.** Brasília – DF, 2013. Disponível em:<http://conae2014.mec.gov.br/images/pdf/educacao_brasileira_indicadores_e_de_safios.pdf> Acesso em: 18/03/2018.

BRASIL. Parecer homologado CNE/CEB 11/2010. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos.** Brasília – DF, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6324-pceb011-10&Itemid=30192 Acesso em: 12/06/2018.

BRUEL, Ana Lorena, ASSUNÇÃO, Heracto Kuzycz, BALISKI, Patrícia, TAVARES, Tais Moura. Organização social do território e distribuição de oportunidades educacionais: um estudo exploratório sobre o caso da Região Metropolitana de

Curitiba. In: FIRKOWSKI, Olga; MOURA, Rosa. **Curitiba: transformações na ordem urbana**. 1. Ed. Rio de Janeiro: Letra Capital: 2014.p. 305-337.

CARVALHO, André de Souza. **Vivendo às margens: Habitação de interesse social e o processo da segregação socioespacial em Curitiba**. 314 f. Dissertação (Urbanismo, História e Arquitetura da Cidade) – Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, 2014.

CARVALHO, André de Souza; SUGAI, Maria Inês. A produção da cidade segregada: O caso de Curitiba. In: **Simpósio de Estudo Urbanos: A dinâmica das cidades e a produção do espaço**. Curitiba, 2013, p. 1-23.

CAPES – Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior. Disponível em: <<http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/#!/>>. Acesso em:17/03/2017.

CENPEC – Reprovação escolar: adesão depende das crenças que o professor tem sobre avaliação e justiça e do acesso a pesquisas sobre o tema. **Boletim Educação e Equidade**, n.3, dez.2016.

CLAVAL, Paul. A paisagem dos geógrafos. In: CORRÊA, Roberto Lobato; ROSENDHAL, Zeny. (Orgs.). **Paisagens, textos e identidade**. Rio de Janeiro: Eduerj, 2004.

COLLIER, Luciana Santos; HORA, Dinair Leal da. Gestão democrática na escola pública: possibilidades de práticas coletivas no ensino da educação física escolar. In: SOBREIRA, Henrique Garcia (org.). **Educação, Cultura e Comunicação nas periferias urbanas**. Rio de Janeiro: Lamparina, Faperj, 2010, p. 79 - 98.

COSTA, Waleska Rodrigues; SOBREIRA, Henrique Garcia. Do professor eterno ao complexo docente. In: ORTIGÃO, Maria Isabel Ramalho (org.). **Educação nas periferias urbanas**. Rio de Janeiro:7 Letras, Faperj, 2011, p. 77-95.

CORREA, Roberto Lobato. **O Espaço Urbano**. Editora Ática: São Paulo, 1989.

CORREA, Roberto Lobato. **O Espaço Urbano**. Editora Ática: São Paulo, 1995.

COUTINHO, Maria Lucia Rocha. Educação e Violência simbólica. In: **Cidade e Educação**. Revista Tempo Brasileiro, Tempo Brasileiro Ed. Trimestral, jan-mar. – nº 120, Rio de Janeiro, 1995.

CURITIBA. **Equidade na Educação**. Curitiba: Prefeitura Municipal de Curitiba, 2015. Disponível em: <<http://multimidia.educacao.curitiba.pr.gov.br/2015/4/pdf/00063637.pdf>> Acesso em: 28/06/2017.

DESCHAMPS, Marley Vanice. Região Metropolitana de Curitiba: estrutura e organização social do território. In: FIRKOWSKI, Olga; MOURA, Rosa (orgs.). **CURITIBA: transformações na ordem urbana**. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2014, p.165-198.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. Prática pedagógica e docência: Um olhar a partir da epistemologia do conceito. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (online)**. Brasília: v. 97, set/dez, 2016. p. 534-551.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações. In: **Educação e Pesquisa [online]**, São Paulo: v.41, n.3, 2015, p.601-614.

FERRARI, Celson. **Dicionário de urbanismo**. 1.ed. São Paulo: Disal, 2004.

FILHO, Juarez Lopez de Carvalho. **Segregação Espacial e Segregação Escolar: Notas para uma Sociologia da Distribuição Espacial e Social dos Estabelecimentos de Ensino**. Mediações. V. 21, 2016, p. 359-380.

FIRKOWSKI, Olga; MOURA, Rosa. (orgs.). **Curitiba: transformações na ordem urbana**. Rio de Janeiro: Letra Capital: 2014.

FIRKOWSKI, Olga Lúcia Castreghini de Freitas, SILVA, Madianita Nunes da, NAGAMINE, Liria Yuri, MOURA, Rosa, DELGADO, Paulo Roberto. Uma leitura do índice de Bem-estar Urbano na Região Metropolitana de Curitiba. In: FIRKOWSKI, Olga; MOURA, Rosa (orgs.). **CURITIBA: transformações na ordem urbana**. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2014, p. 398-423.

FONTANA, Maria Iolanda. **Políticas Públicas para Pesquisa Na Formação e no Trabalho dos Profissionais da Educação Básica: Contradições e Materialidade**. 335 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Tuiuti do Paraná,UTP, 2014.

FLORES, Carolina. Segregação residencial e resultados educacionais na cidade de Santiago do Chile. In: RIBEIRO, Luiz Cesar de Queiroz (Org./Ed.). **A cidade contra a escola? Segregação urbana e desigualdade educacional em grandes cidades da América Latina**. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2008, p.145 - 179.

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez; 1991.

GARCÍA, Fernanda Ester Sánchez. O “City Marketing” de Curitiba diante das novas realidades mundiais. **Revista Brasileira de Estudos Urbanos e Regionais**, Belo Horizonte, v.16, n.1, p.1127-1136, ago. 2013.

GAZETA DO POVO, **Shopping Palladium barra entrada de jovens suspeitos de causar tumulto**. 2015. Disponível em: <http://www.gazetadopovo.com.br/vida-e-cidadania/shopping-palladium-barra-entrada-de-jovens-suspeitos-de-causar-tumulto-bdnyesnqxy3y0x7grh46u0kiy> Acesso em: 12/05/2018.

GAZETA DO POVO, **Professores rejeitam aulas em escolas da periferia**. 2009. Disponível em: <http://www.gazetadopovo.com.br/vida-e-cidadania/professores-rejeitam-aulas-em-escolas-da-periferia-bq23tfzo6zvcxm0wh6rrrbx3i> Acesso em: 12/05/2018.

GAZETA DO POVO, **Estrutura precária afeta o ensino**, 2012. Disponível em: <http://www.gazetadopovo.com.br/educacao/estrutura-precaria-afeta-o-ensino3fqdq2npmd0u7ym8mvdqbeq6> > Acesso em: 12/05/2018.

GIOVANNETTI, Gilberto; LACERDA, Madalena. **Dicionário de Geografia**. Editora Melhoramento, 1986.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de Pesquisa Social**. 6.ed. São Paulo: Atlas S.A, 2008.

G1, GLOBO. **Ocorrências por secretária. Mapa do crime**, 2017. Disponível em: <<http://estaticog1.globo.com/2017/05/02/MAPA-DO-CRIME-SMDS-GMC.pdf>> Acesso em: 04/09/2017.

G1, GLOBO. **39% das escolas municipais tem biblioteca, nas particulares, índice é de 82%, diz censo**. 2017. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/39-das-escolas-municipais-de-ensino-fundamental-tem-bibliotecas-nas-particulares-indice-e-de-82-diz-censo.ghtml> Acesso em: 12/05/2018.

G1, GLOBO. **Melhores professores deveriam atuar nas escolas com os alunos mais pobres, mas Brasil não aplica essa política, diz OCDE**. 2018. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/melhores-professores-deveriam-atuar-nas-escolas-com-os-alunos-mais-pobres-mas-brasil-nao-aplica-essa-politica-diz-ocde.ghtml> Acesso em: 15/06/2018.

GOMES, Paulo Cesar da Costa. O conceito de região e sua discussão. In: CASTRO, Iná Elias de; GOMES, Paulo Cesar da Costa; CORRÊA, Roberto Lobato. **Geografia: conceitos e temas**. Rio de Janeiro: Bertrand, 2000, p. 49 – 76.

HAESBAERT, Rogério. **Território e Multiterritorialidade: Um debate**. In: GEOgraphia. Porto Alegre, n.17, 2007.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna: Uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. 4.ed. São Paulo: Loyola, 1994.

IBGE, **INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA**. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/estadosat/temas.php?sigla=pr&tema=aqlomsubnor_cens_o2010> Acesso em: 15/03/2017.

IBGE, **ESTIMATIVAS POPULACIONAIS DOS MUNICÍPIOS**, 2016. Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/9497-ibge-divulga-as-estimativas-populacionais-dos-municipios-em-2016.html>> Acesso em: 15/07/2017

IBGE, **CENSO DEMOGRÁFICO 2010 AGLOMERADOS SUBNORMAIS**. Disponível em:

<<http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/imprensa/ppts/00000015164811202013480105748802.pdf>> Acesso em: 17/03/2017.

IBGE, ESTIMATIVAS DA POPULAÇÃO DOS MUNICÍPIOS E UNIDADES DA FEDERAÇÃO BRASILEIRA COM DATA DE REFERÊNCIA EM 1º DE JULHO DE 2015. Disponível em:

<ftp://ftp.ibge.gov.br/Estimativas_de_Populacao/Estimativas_2015/nota_metodologica_2015.pdf> Acesso em: 13/04/2017.

IBGE, ESTIMATIVAS POPULACIONAIS DOS MUNICÍPIOS, 2016. Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/9497-ibge-divulga-as-estimativas-populacionais-dos-municipios-em-2016.html>> Acesso em: 15/07/2017

INEP, CENSO ESCOLAR, 2015. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/censo-escolar>> Acesso em: 04/05/2017.

INEP, ENEM, 2015. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/enem>> Acesso em: 04/05/2017.

IPPUC, INSTITUTO DE PESQUISA E PLANEJAMENTO URBANO DE CURITIBA. Disponível em: <http://www.ippuc.org.br/> Acesso em: 23/03/2017.

IPPUC, A CIDADE QUE QUEREMOS REGIONAL CIC. Disponível em: <http://www.ippuc.org.br/planodiretor2014/arquivos/oficinas/CIC%20-%20A%20CIDADE%20QUE%20QUEREMOS_opt.pdf> Acesso em: 08/05/2017

IPPUC, ANALISE DO CENSO POPULAÇÃO 2010. Disponível em: <<http://www.ippuc.org.br/mostrarpagina.php?pagina=356&idioma=1&liar=n%E3o>> Acesso em: 01/05/2017

IPPUC, NOSSO BAIRRO/CIDADE INDUSTRIAL DE CURITIBA. Disponível em: <<http://www.ippuc.org.br/nossobairro/anexos/75Cidade%20Industrial%20de%20Curitiba.pdf>> Acesso em: 08/05/2017.

IPPUC, NOSSO BAIRRO: AUGUSTA. Curitiba: IPPUC, 2015. Disponível em: <http://www.ippuc.org.br/nossobairro/anexos/68-Augusta.pdf>. Acesso em: 14/05/2018.

IPPUC, PESQUISAS SECUNDÁRIAS. RETRATOS DAS REGIONAIS. 2014. Disponível em: <http://www.ippuc.org.br/mostrarpagina.php?pagina=391&idioma=1&liar=n%E3o> Acesso em: 12/05/2018.

JORNAL DO ESTADO, Serviços públicos não chegam às 122 favelas de Curitiba. 2011. Disponível em: <http://www.sismmac.org.br/noticias/3/geral/1429/servicos-publicos-nao-chegam-as-122-favelas-de-curitiba>> Acesso em 10/05/2018.

JUNIOR, Orlando Alves dos Santos. et al. (org.) Políticas públicas e direito à cidade: programa interdisciplinar de formação de agentes sociais. 1. ed. - Rio de Janeiro: Letra Capital, 2017, p. 11 – 19.

JUNIOR, Paulo Melgaço da Silva; MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa. Periferia, sexualidades e educação para a sexualidade: desafios para as práticas curriculares. In: SOBREIRA, Henrique Garcia. (Org.) **Educação, Cultura e Comunicação nas periferias urbanas**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2010, p. 21-40.

JUSBRASIL, **Professores rejeitam aulas em escolas da periferia/Docentes reclamam da falta de organização/Problema também atinge a RMC**. 2009. Disponível em: <https://mp-pr.jusbrasil.com.br/noticias/851888/professores-rejeitam-aulas-em-escolas-da-periferia-docentes-reclamam-da-falta-de-organizacao-problema-tambem-atinge-a-rmc> Acesso em: 10/05/2018.

JUSBRASIL, **Direito à moradia, direito à habitação e habitação adequada**. 2016. Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/50698/direito-a-moradia-direito-a-habitacao-e-habitacao-adequada> Acesso em: 10/05/2018.

KAZTMAN, Rubén Vulnerabilidad y Exclusión social: Uma propuesta metodológica para el estudio de las condiciones de vida de los hogares. Chile, **CEPAL**, 2005.

LEMOS, Ligia Maria Prezia. Nuvem de tags como ferramenta de análise de conteúdo – uma experiência com as cenas estendidas da telenovela *passione* na internet. In: **Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação e XXXVI Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação**. Manaus, AM, 2013. p. 01 – 15.

LÓPEZ, Néstor. A escola e o bairro. Reflexões sobre o caráter territorial dos processos educacionais nas cidades. In: RIBEIRO, Luiz Cesar de Queiroz; KAZTMAN, Ruben. **A Cidade contra a Escola? Segregação urbana e desigualdades educacionais em grandes cidades da América Latina**. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2008, p.327-346.

LÜDKE, Menga. O professor, seu saber e sua pesquisa. **Educação & Sociedade**, vol. 22, n. 74, p. 77-96, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/00/es/v22n74/a06v2274.pdf>. Acesso em: 10/06/2018.

MARICATO, Ermínia. **Brasil, cidade: alternativa para a crise urbana**. 7.ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

MINAYO, Maria. Cecília. de Souza. (Org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 19. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOURA, Rosa; KOMIN, Thais. A internacionalização da metrópole e os direitos humanos. In: MOURA, Rosa; FIRKOWSKI, Olga Lucia Castreghini de Freitas. (orgs.). **Dinâmicas Intrametropolitanas e Produção do Espaço na Região Metropolitana de Curitiba**. Curitiba: Letra Capital, 2009, p.17-30.

MOURA, Rosa; KOMIN, Thais. Direitos humanos e globalização nas regiões metropolitanas do Mercosul: resultados das entrevistas na RMC. In: MOURA, Rosa; FIRKOWSKI, Olga Lucia Castreghini de Freitas. (orgs.). **Dinâmicas Intrametropolitanas e Produção do Espaço na Região Metropolitana de Curitiba**. Curitiba: Letra Capital, 2009, p.89-122.

MOYSÉS, Aristides. Pesquisa "Metrópoles, Desigualdades Socioespaciais e Governança Urbana": A Inserção da Região Metropolitana de Goiânia. In: MOYSÉS, Aristides. **Cidade, segregação urbana e planejamento**. Goiânia: UCG, 2005, p. 13-44.

MOYSÉS, Aristides. Metropolização Brasileira: A questão Metropolitana no Brasil: Desafios e Perspectivas. In: MOYSÉS, Aristides. **Cidade, segregação urbana e planejamento**. Goiânia: UCG, 2005, p. 317-346.

MOYSÉS, Aristides; BERNARDES, Genilda D'arc. Segregação Urbana e Desigualdade Social em Goiânia: Estado, Mercado Imobiliário e Dinâmica Socioespacial. In: MOYSÉS, Aristides. **Cidade, segregação urbana e planejamento**. Goiânia: UCG, 2005, p. 173-204.

NOVAES, Patrícia. Gentrificação e o Direito à cidade: o exemplo da cidade do Rio de Janeiro. In: JUNIOR, Orlando Alves dos Santos. et al. (orgs.). **Políticas Públicas e Direito à Cidade: Programa Interdisciplinar de Formação de Agentes Sociais**. 1.ed. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2017, p. 40 – 49.

PARANÁ, Instrução N.01/2017 - Secretaria de Estado da Educação e Superintendência da Educação. Curitiba, 2017. p. 01 – 06. Disponível em: <http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/instrucoes2017/instrucao012017sued_sued.pdf> Acesso em: 18/02/2018.

PARANÁ, Lei complementar 103, 2004. Disponível em: <http://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=7470&indice=1&totalRegistros=1>> Acesso em: 10/06/2018.

PEDRÃO, Fernando. **A economia da Produção Social de Moradia**. 1989. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/rua/article/viewFile/3065/2197>) Acesso em: 10/05/2017.

PORTELA, Eduardo. **Educação pela cidade. Cidade e educação**. Tempo Brasileiro, Rio de Janeiro, n.120, p.109-114, jan./mar.1995.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. Colégio Estadual José Fressato. 2008.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. Escola Municipal Vila São José. 2017.

RETAMOSO, Alejandro; KAZTMAN, Ruben. Aprendendo juntos. Desafios na educação a partir dos processos de segregação urbana. In: RIBEIRO, Luiz Cesar de Queiroz; KAZTMAN, Ruben. **A Cidade contra a Escola? Segregação urbana e desigualdades educacionais em grandes cidades da América Latina**. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2008, p.245-279.

RIBEIRO, Luiz Cesar de Queiroz. **As metrópoles brasileiras no milênio: resultados de um programa de pesquisa**. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2012.

RIBEIRO, Luiz Cesar de Queiroz; KOSLINSKI, Mariane. A Metropolização da Questão Social e as Desigualdades de Oportunidades Educacionais no Brasil. IN: RIBEIRO, Luiz Cesar de Queiroz (orgs.). **Desigualdades Urbanas, Desigualdades Escolares**. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2010. p.33-66.

ROLNIK, Raquel. **O que é cidade**. São Paulo: Brasiliense, 1995.

ROLNIK, Raquel. Moradia é mais que um objeto físico de quatro paredes. **Revista eletrônica de estudos urbanos e regionais e-metropolis**, 2011. p. 37-43.

SANTOS, Milton. **A urbanização brasileira**. 2.ed. São Paulo: Hucitec, 1994.

SANTOS, Milton. **Técnica Espaço Tempo. Globalização e meio técnico-científico informacional**. 4ª ed. São Paulo: Hucitec, 1998.

SCOZ, Beatriz. Produção de Sentidos, Ensino e Aprendizagem. In: **Revista Psicopedagogia**. São Paulo, 2007, p. 126 – 134.

SERPA, Ângelo. Paisagem, Lugar e Região: Perspectivas Teórico- Metodológicas para uma Geografia Humana dos espaços vividos. In: **GEOUSP – Espaço e tempo**. São Paulo: n.33, 2013, p. 168 – 185.

SILVA, Leda Regina Bitencourt da. **Currículo e Distorção Idade-Série nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental**. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação da UnB. Brasília, 2014.

SILVA, Maria Cristina Borges da. Práticas Pedagógicas e elementos articuladores. Curitiba: UTP, 2016. In: SILVA, Maria Cristina Borges da. (org.). **Práticas Pedagógicas e a formação socioespacial de professores**. Curitiba: UTP, 2016, p. 172 a 200.

SILVA, Maria Cristina Borges. GESTÃO MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO RURAL: DIREITOS HUMANOS, DIVERSIDADE SOCIOCULTURAL, SOCIOAMBIENTAL E SOCIOESPACIAL. **Reunião Científica Regional da ANPED. GT Educação, Movimentos Sociais e políticas governamentais**. UFPR, 2016.

SILVA, Maria Cristina Borges da. **As redes de representações socioespaciais na região cárstica curitibana**. 291 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Federal do Paraná – UFPR, 2012.

SILVA, Maria Cristina Borges da; ROTAVA, Angélica; MALCHESKI, Raquel De Fatima Boza. A produção de Sentido na Educação das periferias. In: **A Escola já não é a mesma: novos tempos, novos paradigmas**. Ulbra: Cachoeira do Sul, RS, 2016.

SILVA, Maria Cristina Borges da; ROTAVA, Angélica; MALCHESKI, Raquel De Fatima Boza. A Periferia na Educação de Curitiba e a Produção de Sentido na Educação. In: **EDUCERE – Congresso Nacional de Educação, no IV Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação - Formação de professores: Contextos, sentidos e prática**. PUC: Curitiba, PR, 2017.

SILVA, Madianita Nunes da. Produção dos espaços informais de moradia e tendências de organização socioespacial do território na metrópole de Curitiba. In: FIRKOWSKI, Olga; MOURA, Rosa. **Curitiba: transformações na ordem urbana**. Rio de Janeiro: Letra Capital: 2014, p.231-259.

SOARES, José Francisco; RIGOTTI, José Irineu Rangel; ANDRADE, Luciana Teixeira de. As desigualdades socioespaciais e o efeito das escolas públicas de Belo Horizonte. In: RIBEIRO, Luiz Cesar de Queiroz (Org./Ed.). **A cidade contra a escola? Segregação urbana e desigualdade educacional em grandes cidades da América Latina**. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2008, p.119 - 144.

SOBREIRA, Henrique Garcia. **Educação, Cultura e Comunicação nas periferias urbanas**. Rio de Janeiro: Lamparina, Faperj, 2010, p. 09-20.

SOTO, William Héctor Gómez. **Subúrbio, periferia e vida cotidiana**. Estudos Sociedade e Agricultura, São Paulo, abril 2008, vol. 16 no. 1, p. 109- 131.

SOUZA, Tirzá Bem-Hur Almdeida de. Projeto Equidade na Educação em Curitiba - PR: O que dizem seus executores? 38º **Reunião Nacional da ANPED. GT – Estado e Política Educacional**. UFMA, MA, 2017.

SPINK, Mary Jane. **Linguagens e produção de sentidos no cotidiano**. Rio de Janeiro: Biblioteca virtual de Ciências Humanas, Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2010.

SPOSITO. M. E. B. O centro e as formas de expressão da centralidade urbana. **Revista de Geografia**. São Paulo, v. 10, p.1-18. 1991.

STRAFORINI, Rafael. Ensinar Geografia nas Séries Iniciais: O desafio da Totalidade Mundo. 155 f. Dissertação (Mestrado em Geociências) – UNICAMP, 2001.

SZYMANSKI, Heloisa. **A relação família/escola. Desafios e perspectivas**. 2.ed. Brasília: Liber Livro, 2010.

TANAKA, Giselle Megumi Martino. **Periferia: Conceito, práticas e discursos**. Práticas sociais e processos urbanos na metrópole de São Paulo.168 f. Dissertação (Concentração Habitat) – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo – USP, São Paulo, 2006.

TORRES, Haroldo da Gama; BICHIR, Renata Mirandola; GOMES, Sandra; CARPIM, Thais Regina Pavez. Educação na periferia de São Paulo: ou como pensar as desigualdades educacionais? In: RIBEIRO, Luiz Cesar de Queiroz (Org./Ed.). **A cidade contra a escola? Segregação urbana e desigualdade educacional em grandes cidades da América Latina**. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2008. p.59 – 90.

TRIBUNA DO PARANÁ, **CIC continua sendo o bairro mais violento de Curitiba; saiba quais são os outros**. 2018. Disponível em: <<http://www.tribunapr.com.br/noticias/seguranca/lista-de-bairros-mais-violentos-de-curitiba-e-liderada-pela-cic/>> acesso em: 14/05/2018.

VIANA, Ieda. Práticas Pedagógicas: Matrizes Teóricas e Interface Conceituais. In: SILVA, Maria Cristina Borges da. (org.). **Práticas Pedagógicas e a formação socioespacial de professores**. Curitiba: UTP, 2016. p. 66 – 95.

VILLAÇA, Flávio. **O Espaço Intra-urbano no Brasil**. Studio Nobel. São Paulo, 1998.

VILLAÇA, Flávio. **O Espaço Intra-urbano no Brasil**. Studio Nobel. São Paulo, 2005.

VILLAÇA, Flávio. **O que todo cidadão precisa saber sobre habitação**. Global: São Paulo, 1986.

APÊNDICES

APÊNDICE 1

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA APLICADA AOS PROFESSORES

Formação _____

Tempo de Serviço _____

Atua em quais turmas _____

1. Como descreveria a cidade de Curitiba. Quantos bairros há na cidade, quantos conhece?
2. Sabe quantas áreas de ocupações irregulares (favelas) há na cidade de Curitiba?
3. Trabalha ou já trabalhou em escolas com alunos em situação de vulnerabilidade? Ou como é trabalhar em escolas com alunos em situação de vulnerabilidade (caso identifique que a escola possui em sua vizinhança situações de segregação espacial e vulnerabilidade).
4. Na sua visão existem diferenças entre ser professor de escolas de periferias com vizinhanças muito pobres e áreas nobres da cidade? Justifique sua resposta.
5. Na sua opinião qual a diferença entre os pais de alunos das escolas de periferia e de áreas nobres da cidade?
6. Na sua visão há diferenças entre alunos de áreas vulneráveis e alunos de áreas nobres da cidade? Explique sua resposta.
7. Se tiver certeza que os alunos da escola vivem em áreas periféricas, como procura enquanto professor de alunos de áreas periféricas desenvolverem as potencialidades de seus alunos?
8. Os dados oficiais vêm apontando que nos Anos Finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio há maior incidência de evasão escolar. Considerando sua experiência ou trajetória profissional, quais são as principais causas da evasão escolar?
9. Em se tratando de alunos que vivem em áreas periféricas, ou em condições de vulnerabilidade, há diferença na escolha e na abordagem de conteúdo?
10. Acredita que seus alunos, que hoje vivem em áreas vulneráveis vão chegar a cursar Ensino Superior? Justifique sua resposta

11. Quais os pontos positivos em sua prática pedagógica?
12. Quais os pontos negativos em sua na prática pedagógica?
13. O que você considera como prática pedagógica? E como planeja seu trabalho pedagógico?

APÊNDICE 2

ROTEIRO DE QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES

Nome (opcional) _____

Idade _____ Gênero _____

1. Qual sua formação?

2. Há quanto tempo atua na rede de ensino? Quais turmas lecionam?

3. Já trabalhou ou trabalha em escolas de áreas periféricas?

Sim () Não ()

Qual/Quais Escolas? Em que bairros da cidade?

4. Quais foram às dificuldades que você já enfrentou na escola? E como conseguiu resolver?

5. Conhece a realidade vivida/cotidiano de seus alunos? Sim () Não()

O que conhece?

6. Entende que conhecer melhor a realidade vivida de seus alunos (como por exemplo, as condições de moradia, às condições para realizar estudos, a renda e às dificuldades familiares, o nível de instrução dos pais), contribuiria para suas práticas pedagógicas? Justifique sua resposta.

7. A família participa das atividades escolares e acompanha o desempenho dos filhos? Justifique sua resposta.

7. Já parou para se questionar ou refletir sobre os dados educacionais do IDEB e da Prova Brasil da escola? Sim () Não ()

Qual é a sua opinião para os dados?

8. Qual a sua contribuição para a formação de opinião e do futuro de seus alunos?

9. Participa de alguma formação continuada? Sim () Não ()

Quais?

10. Em alguma dessas formações, já foi tratado sobre o conhecimento socioespacial da cidade e da vida dos estudantes?

11. Compartilhe uma experiência que o marcou durante sua vida profissional.

APÊNDICE 3

ROTEIRO DE VISITA AS INSTITUIÇÕES – DIRETOR OU PEDAGOGA DA ESCOLA MUNICIPAL E COLÉGIO ESTADUAL

1. Quantos professores têm na escola?
2. Onde residem?
3. Qual o tempo de serviços dos professores?
4. Quantos professores são PSS ou QPM (Colégio Estadual)? Quantos RIT's ou Efetivos (Escola Municipal)?
5. Quantas turmas do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental II e 1º ao 3º ano do Ensino Médio?
 - a) Quantas turmas do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental I?
6. Quantos alunos moram na vizinhança da escola?
7. Quais bairros residem os alunos?
8. Confirma informações sobre os dados do INEP:
 - a) Evasão escolar no 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental I (Escola Municipal) do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental II e Ensino Médio – Colégio Estadual
 - b) Desistência no 3º ano do ensino médio – Colégio Estadual
 - c) Reprovação escolar (Escola Municipal e Colégio Estadual)
 - d) Dados do IDEB (Escola Municipal e Colégio Estadual)
 - e) Prova Brasil (Escola Municipal e Colégio Estadual)
9. Turmas com os maiores problemas?
10. Pontos positivos e negativos da escola?
11. Qual é a relação da escola com a vizinhança (comunidade-escola)?
12. Como a Universidade pode contribuir com a escola? Temas ou projetos que gostariam de ter durante a pesquisa?

APÊNDICE 4**QUESTIONÁRIO APLICADO AOS MORADORES**

1. Há quanto tempo mora no bairro? _____
2. Qual sua escolaridade? _____
3. Qual sua profissão? _____
4. Têm filhos, quantos? _____
 - a) Quantos estudam? _____
 - b) Em qual escola? _____
5. Qual é a sua relação com a escola?
6. Você acompanha o desempenho escolar de seu filho? Sim () não () Justifique sua resposta.
7. Quais foram às dificuldades que você enfrentou na escola por causa de seu filho? E como conseguiu resolve-la?
8. Em sua opinião, qual é a importância da escola na formação do seu filho?
9. Compartilhe uma experiência que você teve juntamente com seu filho na escola.

APÊNDICE 5

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO NAS ESCOLAS APLICADO DURANTE O CURSO DE EXTENSÃO

Local/ Nome da escola _____

Turmas _____

Data da observação _____

ASPECTOS A SEREM OBSERVADOS

Práticas pedagógicas

Planejamento: Existe? Como é realizado? Qual importância?

O conteúdo é adequado às necessidades de aprendizagem da turma?

Os recursos utilizados são adequados ao conteúdo? A prática pedagógica apresenta-se de forma estimulante e desafiadora?

Formação continuada

Existe? Quais temas são abordados? Qual importância?

Turmas:

Quais? Número de alunos? Condições de moradia? Nível socioeconômico da família?

Nível de escolaridade?

Estrutura do espaço físico

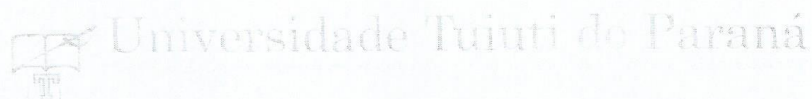
Material didático? TV, projetor, infraestrutura?

Áreas periféricas:

Em qual bairro residem? Vila? Comunidade?

Rotina dos espaços (fora e dentro da sala).

APÊNDICE 6



Declaração de Infra-Estrutura e Autorização Para o Uso da Mesma

Ao Comitê de Ética em Pesquisa – CEP
Universidade Tuiuti do Paraná – UTP

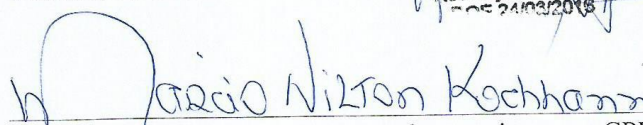
Declaro, conforme a Resolução CNS 466/2012 a fim de viabilizar a execução da pesquisa intitulada, **“ESCOLAS LOCALIZADAS EM PERIFERIAS URBANAS DO MUNICÍPIO DE CURITIBA: REFLEXÕES SOBRE DADOS EDUCACIONAIS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS”** sob a responsabilidade da pesquisadora **Angélica Rotava**, que a área de **Cólegio Estadual José Fressato**, conta com toda a infra-estrutura necessária para a realização e que o(s) pesquisador(es) acima citado(s) está(ão) autorizado(s) a utilizá-la, tão logo o projeto seja aprovado no Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Tuiuti do Paraná.

De acordo e ciente,

Curitiba, 06 de Julho de 2017.

MARCIO NILTON KOCHHANN
Diretor
Resolução 741/2016
05/24/03/2016

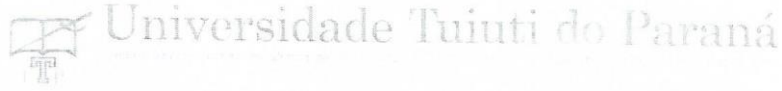
COLEGIO ESTADUAL JOSÉ FRESSATO
Ensino Fundamental e Médio
FONE: (41) 3333-4401
Rua Nova Londrina, 30 - Bairro Augusta
CEP: 81269-100 Curitiba - PR


521440629-00

Responsável pela área (nome completo, assinatura e CPF) e Carimbo da Instituição onde será realizada a pesquisa

OBS.: Não serão aceitos documentos sem o carimbo da instituição. Nome completo, assinatura e CPF do responsável pela área

APÊNDICE 7



Declaração de Infra-Estrutura e Autorização Para o Uso da Mesma

Ao Comitê de Ética em Pesquisa –CEP
Universidade Tuiuti do Paraná – UTP

Declaro, conforme a Resolução CNS 466/2012 a fim de viabilizar a execução da pesquisa intitulada, “**ESCOLAS LOCALIZADAS EM PERIFERIAS URBANAS DO MUNICÍPIO DE CURITIBA: REFLEXÕES SOBRE DADOS EDUCACIONAIS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**” sob a responsabilidade da pesquisadora **Angélica Rotava**, que a área de **Escola Municipal Vila São José** conta com toda a infra-estrutura necessária para a realização e que o(s) pesquisador(es) acima citado(s) está(ão) autorizado(s) a utilizá-la, tão logo o projeto seja aprovado no Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Tuiuti do Paraná.

De acordo e ciente,

Curitiba, 06 de Julho de 2017.

Maria da Conceição Souza Rosendo Carmo. CPF 76307371934
Responsável pela área (nome completo, assinatura e CPF) e Carimbo da Instituição onde será realizada a pesquisa

OBS.: Não serão aceitos documentos: instituição, Nome completo, assinatura e CPF da responsável pela área

Maria da Conceição S. L. Carmo
Diretora
Decreto. Nº 1388/2014



APÊNDICE 8



Universidade Tuiuti do Paraná

Credenciada por Decreto Presidencial de 7 de julho de 1997 - D.O.U. nº 128, de 8 de julho de 1997. Seção 1, página 14295

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu **Angélica Rotava** da **Universidade Tuiuti do Paraná**, venho por meio deste termo de consentimento livre e esclarecido lhe convidar a participar da pesquisa intitulada: **VIVENDO AS MARGENS: A ESCOLA, A COMUNIDADE, A EDUCAÇÃO E O PROCESSO DE SEGREGAÇÃO SOCIOESPACIAL NA CIDADE INDUSTRIAL DE CURITIBA**. A referida pesquisa busca trazer contribuições teóricas para a área da Educação, em especial para às práticas pedagógicas em escolas periféricas do Município de Curitiba na regional CIC.

- a) O objetivo da pesquisa é **analisar como se dão as práticas pedagógicas em duas escolas localizadas em áreas periféricas da Regional da Cidade Industrial de Curitiba (CIC)**.
- b) Caso concorde em participar da pesquisa, poderá ser solicitado a **responder um roteiro de entrevista e/ou questionário sobre prática pedagógica, ou ainda permitir que o pesquisador observe uma ou duas de suas aulas**.
- c) Para responder ao roteiro de entrevista e/ou questionário (com questões fechadas e abertas) você deverá comparecer na sala da Equipe Pedagógica do **Colégio Estadual e na Escola Municipal, localizada na Rua Nova Londrina, 30, Vila Augusta – CIC, Curitiba – PR**, o que levará aproximadamente 30 minutos. O participante tem liberdade de se recusar a participar da presente pesquisa a qualquer tempo, sem prejuízo algum. (OBS: A data, o local, e o horário da entrevista serão previamente acordados com os participantes, após o pré - agendamento com a direção da escola.)
- d) Em relação a observação, esta será realizada na escola (preferencialmente em sala, ou em outros espaços onde estiverem ocorrendo práticas docentes), no **Colégio Estadual José Fressato, localizada na Rua Nova Londrina, 30, Vila Augusta - CIC, Curitiba – PR**.

e) Caso o participante em algum momento sinta qualquer desconforto com a observação de sua prática, poderá solicitar que o pesquisador se retire do recinto que está sendo observado, sem que necessite dar qualquer explicação. Do mesmo modo, caso não deseje **responder alguma pergunta do roteiro de entrevista e/ou do questionário, por não se sentir à vontade, poderá apenas se negar a responder. Não haverá implicações legais e todas as informações serão sigilosas.** Também não terá nenhum tipo de despesa para participar da pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

f) Os benefícios esperados **são: identificar as relações entre comunidade escola e os diversos contextos sociais.** Nem sempre o participante perceberá ou será diretamente beneficiado com o resultado da pesquisa. No entanto, a busca contribuir para o avanço científico na área da educação.

g) A pesquisadora **Angélica Rotava** responsável por este estudo poderá ser encontrada pelo e-mail: **angelicars@unochapeco.edu.br** e pelo telefone **(41) 99549-4985**, no horário comercial para esclarecer eventuais dúvidas que você possa ter e fornecer-lhe as informações que queira, antes, durante ou depois de encerrado o estudo.

h) As informações relacionadas ao estudo poderão ser conhecidas por pessoas autorizadas como a **ORIENTADORA DA PESQUISA PROFESSORA DOUTORA MARIA CRISTINA BORGES DA SILVA.** No entanto, se qualquer informação for divulgada em relatório ou publicação, isto será feito sob forma codificada, para que a **sua identidade seja preservada e mantida sua confidencialidade.**

i) O material obtido como o **resultado das entrevistas e/ou do questionário e da observação** será utilizado unicamente para essa pesquisa e será destruído/descartado ao término do estudo.

j) As despesas necessárias para a realização da pesquisa como o deslocamento do pesquisador até a escola a ser pesquisada não são de sua responsabilidade e você não receberá qualquer valor em dinheiro pela sua participação.

k) Quando os resultados forem publicados, não aparecerá seu nome, e sim um código, ou serão apresentados apenas dados gerais de todos participantes da pesquisa.

l) Se você tiver dúvidas sobre seus direitos como participante de pesquisa, você pode contatar também o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Tuiuti do Paraná, pelo telefone (041) 3331-7668. Rua: Sidnei A. Rangel Santos, 238 Sala 328 Bloco C. Horário de atendimento das 13:30 às 17:30.

Eu, _____ li esse Termo de Consentimento e compreendi a natureza e objetivo do estudo do qual concordei em participar. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação a qualquer momento sem justificar minha decisão e sem qualquer prejuízo para mim.

Eu receberei uma via assinada e datada deste documento. Eu concordo voluntariamente em participar deste estudo.

Curitiba, ____ de _____ de 2017.

[Assinatura do Participante da Pesquisa]

ANGÉLICA ROTAVA

Rubricas: Participante da Pesquisa e /ou responsável legal _____ Pesquisador
--

ANEXOS

ANEXO 1



SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
SUPERINTENDÊNCIA DA EDUCAÇÃO



PROTOCOLO Nº 14.696.553-9

Curitiba, 13 de julho de 2017

DECLARAÇÃO

Senhor Coordenador:

Declaramos que esta Superintendência de Educação está de acordo com a condução do projeto de pesquisa intitulado “Escolas localizadas em periferias urbanas do Município de Curitiba: reflexões sobre dados educacionais e práticas pedagógicas”, a ser desenvolvido pela acadêmica Angelica Rotava, do curso de Mestrado em Educação, da Universidade Tuiuti do Paraná - UTP, para realização de pesquisa com professores e diretores, sob a orientação da Profª Drª Maria Cristina Borges da Silva, em dois estabelecimentos de ensino, da Região da Cidade Industrial de Curitiba, tão logo o projeto seja aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa.

Note-se que a presente pesquisa deve seguir a Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde – CNS e complementares.

Atenciosamente,

Ines Carnieletto
Superintendente da Educação
Decreto nº 6186/17

SUED/CG

Av. Água Verde, 2140 – Vila Isabel – CEP: 80240-900 – Curitiba – Paraná – (41) 3340-1700

ANEXO 2

**CURITIBA**

Prefeitura Municipal de Curitiba
Secretaria Municipal da Educação
Superintendência de Gestão Educacional
Departamento de Ensino Fundamental
Av. João Gualberto, 623 7º Andar Torre A
Alto da Glória
80030-000 Curitiba PR
Tel 41 33503076
Fax 41 3350 3047
www.curitiba.pr.gov.br

Curitiba, 25 de julho de 2017.

AUTORIZAÇÃO

Informamos que a pesquisadora **Angelica Rotava**, aluna de Pós-Graduação pela Universidade Tuiuti do Paraná, orientada pela Professora Dr^a Maria Cristina B. da Silva, está autorizada a realizar pesquisa sobre "ESCOLAS LOCALIZADAS EM PERIFERIAS URBANAS DO MUNICÍPIO DE CURITIBA: REFLEXÕES SOBRE DADOS EDUCACIONAIS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS".

O objetivo é analisar como se dão às práticas pedagógicas em uma escola da Regional CIC.

A pesquisadora pretende utilizar as seguintes estratégias:

- Identificar e mapear as condições socioespaciais e educacionais de crianças e adolescentes de áreas periféricas nas ocupações irregulares da Regional CIC, do Município de Curitiba;
- Analisar na escola selecionada, que atende alunos que vivem em contextos periféricos, se as práticas pedagógicas contribuem para discutir a realidade vivida pelos alunos e suas famílias;
- Avaliar como professores que atuam nesta escola compreendem as situações adversas enfrentadas por alunos e suas famílias que vivem em áreas periféricas.

Os instrumentos utilizados serão:

Para o desenvolvimento da pesquisa optou-se pela pesquisa qualitativa.

- Entrevista;
- Questionário;
- Observação.



CURITIBA

Prefeitura Municipal de Curitiba
Secretaria Municipal da Educação
Superintendência de Gestão Educacional
Departamento de Ensino Fundamental
Av. João Gualberto, 623 7º Andar Torre A
Alto da Glória
80030-000 Curitiba PR
Tel 41 33503076
Fax 41 3350 3047
www.curitiba.pr.gov.br

A escola eleita para pesquisa será:

- Escola Municipal São José

Duração Total da Pesquisa | Cronograma

Janeiro/2017 a abril/2018

Informamos ainda que a decisão final de participar da referida pesquisa caberá aos profissionais envolvidos.

Ressaltamos também que o pesquisador deverá entregar **uma cópia impressa e encadernada dos resultados da investigação** para a escola e outra para o Departamento de Ensino Fundamental – Gerência Pedagógica.

Atenciosamente,

Simone Zampier da Silva
Diretora
Departamento de Ensino Fundamental

ANEXO 3

UNIVERSIDADE TUIUTI DO
PARANÁ

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Escolas localizadas em periferias urbanas do Município de Curitiba: Reflexões sobre dados educacionais e práticas pedagógicas

Pesquisador: ANGELICA ROTAVA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 71029617.8.0000.8040

Instituição Proponente: SOCIEDADE CIVIL EDUCACIONAL TUIUTI LIMITADA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.221.000

Apresentação do Projeto:

O projeto propõe uma pesquisa sobre as práticas pedagógicas em duas escolas da periferia da regional CIC, com base em entrevista, observações e questionário, aplicado a pais e professores de duas escolas, uma estadual e outra municipal.

Objetivo da Pesquisa:

Analisar como se dão às práticas pedagógicas em duas escolas da periferia da regional da Cidade Industrial de Curitiba (CIC).

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

O projeto envolve apenas risco de desconforto, durante a entrevistas e observações, as quais podem ser interrompidas pelos participantes, a qualquer momento.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa viável, sem riscos consideráveis.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Termos adequados.

Endereço: Rua Sidnei A. Rangel Santos, 238 - Bl. C, sala 328

Bairro: SANTO INACIO **CEP:** 82.010-330

UF: PR **Município:** CURITIBA

Telefone: (41)3331-7668 **Fax:** (41)3331-7668 **E-mail:** comitedeetica@utp.br

UNIVERSIDADE TUIUTI DO
PARANÁ



Continuação do Parecer: 2.221.000

Recomendações:

Sem recomendações.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Pesquisa viável. Termos adequados.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_952814.pdf	29/07/2017 00:13:44		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_ESTADO_MODIFICADO.docx	29/07/2017 00:13:11	ANGELICA ROTAVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_MUNICIPIO_MODIFICADO.docx	29/07/2017 00:12:59	ANGELICA ROTAVA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_anexos_detalhado_modificado_metodologia.docx	29/07/2017 00:11:35	ANGELICA ROTAVA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_comite_de_etica_DETALHADO.pdf	07/07/2017 00:09:55	ANGELICA ROTAVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_COMPROMISSO.docx	07/07/2017 00:07:30	ANGELICA ROTAVA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	declaracao_jose_fressato.pdf	06/07/2017 23:54:59	ANGELICA ROTAVA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	declaracao_vila_sao_jose.pdf	06/07/2017 23:54:39	ANGELICA ROTAVA	Aceito
Folha de Rosto	folha_rosto_comite_angelica.pdf	05/07/2017 13:41:57	ANGELICA ROTAVA	Aceito
Outros	curriculo_vitae.pdf	01/07/2017 15:21:26	ANGELICA ROTAVA	Aceito
Cronograma	cronograma_pesquisa_submetido.docx	01/07/2017 15:19:18	ANGELICA ROTAVA	Aceito
Orçamento	orcamento_submetido.doc	01/07/2017 15:16:11	ANGELICA ROTAVA	Aceito

Endereço: Rua Sidnei A. Rangel Santos, 238 - Bl. C, sala 328

Bairro: SANTO INACIO CEP: 82.010-330

UF: PR Município: CURITIBA

Telefone: (41)3331-7668 Fax: (41)3331-7668 E-mail: comitedeetica@utp.br

UNIVERSIDADE TUIUTI DO
PARANÁ

Continuação do Parecer: 2.221.000

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CURITIBA, 15 de Agosto de 2017

Assinado por:
Maria Cristina Antunes
(Coordenador)

Endereço: Rua Sidnei A. Rangel Santos, 238 - Bl. C, sala 328
Bairro: SANTO INACIO **CEP:** 82.010-330
UF: PR **Município:** CURITIBA
Telefone: (41)3331-7668 **Fax:** (41)3331-7668 **E-mail:** comitedeetica@utp.br

ANEXO 4

PARECER DO CURSO DE EXTENSÃO

ESTE DOCUMENTO SUBSTITUI A ATA DO COLEGIADO

NOME DA ATIVIDADE: Comunidade-escola: Relações e Aproximações		
Texto explicativo sobre o detalhamento do parecer:	SIM	NÃO
Qualificação		
1. A atividade prevê arrecadação por meio de inscrição e/ou parcelas?		X
2. A justificativa apresentada está de acordo com o projeto pedagógico do seu curso?	X	
3. Os objetivos atendem às expectativas do público-alvo?	X	
4. A atividade possui participação da comunidade universitária (docentes, discentes e funcionários) no seu planejamento e organização?	X	
5. A atividade prevê integração com órgãos públicos e/ou entidades civis?	X	
6. A atividade possui relevância para o público-alvo?	X	
7. A atividade atende a uma demanda de mercado detectada?	X	
8. A atividade prevê ou poderia prever interdisciplinaridade?	X	
9. A atividade possui a aplicação de prática acadêmica?	X	
10. A atividade possui integração com o ensino ou pesquisa?	X	
11. A atividade prevê participação da sociedade interna ou externa?	X	

PARECER	
COLEGIADO E COORDENAÇÃO DE CURSO	DATA: 22/08/17
Proposta aprovada pelo Colegiado do Curso de Licenciatura em Pedagogia	
Assinaturas:	

ASSINATURAS DOS RESPONSÁVEIS

RESPONSÁVEL PELA ATIVIDADE:	Profª. Maria Cristina Borges da Silva		
ASSINATURA:		DATA: 22-08-17	
COORDENADOR DO CURSO PROPONENTE (ou PARCERIA):	Profª Viviane Maria Zeni		
ASSINATURA:		DATA: 22-08-17	
PRÓ- REITOR ACADDÊMICO:	Prof. João Henrique Faryniuk		
ASSINATURA:		DATA: 22-08-17	
COORDENADORA DE EXTENSÃO:	Profª. Roseli Mello Bergamo		
ASSINATURA:		DATA: 22-08-17	

Atividades de Extensão Universitária (projetos, cursos, eventos, ações suplementares) descritas no Capítulo II, artigos 12º da Instrução normativa nº11/2006 – CONSEPE, poderão ser consideradas deferidas ou indeferidas conforme parecer acima.