

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE ESTUDOS PÓS-GRADUADOS EM
EDUCAÇÃO: HISTÓRIA, POLÍTICA, SOCIEDADE

**CRIANÇA E CIDADE: TERRITORIALIDADES E POSSIBILIDADES
PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE SÃO
PAULO**

Elaine Terrin Bressane

**São Paulo
2023**

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE ESTUDOS PÓS-GRADUADOS EM
EDUCAÇÃO: HISTÓRIA, POLÍTICA, SOCIEDADE

**CRIANÇA E CIDADE: TERRITORIALIDADES E POSSIBILIDADES
PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE SÃO
PAULO**

Elaine Terrin Bressane

Dissertação apresentado à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação: História, Política, Sociedade, sob a orientação da Profa. Dra. Ana Paula Ferreira da Silva

**São Paulo
2023**

Banca Examinadora

O presente trabalho foi realizado com apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - Brasil (CNPq) – Código de Financiamento 130120/2021-9.

This study was financed in part by the Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - Brasil (CNPq) – Finance Code 130120/2021-9.

Dedico este trabalho à Rosa, quem me pôs no mundo e que desde então me acompanha nessa grande aventura de viver, ao Giancarlo, eterno companheiro e maior incentivador de todos os tempos, e ao Edmundo, sempre ao meu lado por longas horas de estudo e trabalho.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Profa. Dra. Ana Paula Ferreira da Silva pela disponibilidade e parceria incondicional com que conduziu esse trabalho. Por tornar meu percurso de formação leve e seguro mesmo nas horas mais intensas.

À Profa. Dra. Maria Aparecida Guedes Monção e ao Prof. Dr. Carlos Antônio Giovinazzo Junior que compuseram a banca de qualificação e defesa, pelas valiosas contribuições durante o processo de construção dessa dissertação.

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - Brasil (CNPq) pela bolsa concedida e por assim viabilizar essa pesquisa.

A todas as professoras de Educação Infantil que se dispuseram a participar tornando esse projeto possível, sem vocês simplesmente nada disso existira.

À Betinha por mostrar todos os caminhos entre documentos e entregas, sem perder nunca a alegria e a paciência com as perguntas repetitivas e as ansiedades do processo.

A todos os professores e colegas do EHPS com quem tive o privilégio de conviver durante esta jornada.

Aos amigos e familiares agradeço a compreensão de minhas ausências durante essa trajetória e por toda torcida para a conclusão desse trabalho.

RESUMO

Esta pesquisa tem por objeto de estudo as concepções sobre a presença da criança na cidade, evocadas por professores de Educação Infantil do município de São Paulo. As seguintes questões norteiam a pesquisa: Como os professores de Educação Infantil compreendem a apropriação da cidade pela infância? Suas experiências pessoais e profissionais viabilizam que tipo de contato e possibilidade de socialização dentro dos espaços urbanos? Qual uso esses profissionais fazem da cidade? As experiências pessoais e profissionais em relação aos espaços de convivência refletem nas experiências vivenciadas com seus alunos atualmente? Para tanto, o objetivo geral da pesquisa é compreender quais fatores fazem com que estes adultos, responsáveis por intermediar e apresentar o território urbano às crianças, ampliem ou restrinjam seu acesso e seu direito à cidade. Os objetivos específicos, voltam-se para: (1) descrever o perfil dos professores de Educação Infantil em relação ao seu próprio uso da cidade, tanto em relação às experiências da infância quanto às da vida adulta/profissional; (2) verificar a percepção desse professor sobre a presença e a relação das crianças com a cidade, (3) levantar indicações de práticas docentes na relação cidade – infância e (4) identificar as normativas e orientações que dão suporte a tais práticas.

A coleta de dados foi realizada por meio de questionário eletrônico via online e distribuído diretamente para educadores de Educação Infantil do município de São Paulo, sem vínculo de análise da unidade escolar e as respostas foram organizadas e tratadas com o software *Sphinx IQ2*. Lefèbvre (2010) e Haesbaert (2007) subsidiam a análise à luz do conceito de território e o direito à cidade, enquanto Sarmento (2018) e Pinto fundamentam o que tange à sociologia da Infância. Calliari (2016) trata das especificidades do crescimento, planejamento urbano e relação com os espaços públicos do município de São Paulo. Os principais resultados quanto a percepção dos professores entrevistados sobre o espaço público urbano e suas possibilidades pedagógicas foram: (1) uma indefinição sobre o que é uma “atividade fora da escola”, (2) a inexistência de um consenso sobre o repertório e as possibilidades pedagógicas do uso dos espaços urbanos e por vezes até mesmo dos espaços escolares internos e (3) a presença de relações espaciais específicas dos CEUs provocadas por sua natureza arquitetônica singular. Desse modo, conclui-se que existe uma distância entre as territorialidades vividas na prática e aquelas defendidas conceitualmente nos marcos legais o que pode indicar um processo ideológico a promover um distanciamento intencional da realidade e sendo, apesar das conquistas, ferramentas frágeis frente ao poderio do Capital. Já sobre as percepções sobre o espaço público, indicam serem formadas dentro das histórias de vida de cada um, mas que também carregam uma série de percepções que se originam dentro de um senso comum influenciado pela sociedade como um todo.

Palavras-chave: sociologia da infância, geografia da infância, cultura da infância.

ABSTRACT

This research aims to study the conceptions regarding the presence of children in the city, as evoked by Early Childhood Education teachers in the municipality of São Paulo. The following questions guide the research: How do Early Childhood Education teachers understand children's appropriation of the city? Do their personal and professional experiences enable them to have contact and opportunities for socialization within urban spaces? How do these professionals use the city? Do their personal and professional experiences regarding spaces for social interaction reflect in the experiences they have with their students currently? Therefore, the overall objective of the research is to understand the factors that lead these adults, responsible for mediating and presenting the urban territory to children, to expand or restrict their access and right to the city. The specific objectives are: (1) to describe the profile of Early Childhood Education teachers in relation to their own use of the city, both regarding childhood experiences and adult/professional life experiences; (2) to verify the perception of these teachers regarding children's presence and relationship with the city and to identify the conceptions about the city and childhood that permeate their pedagogical practice; (3) to raise and analyze indications of teaching practices in the city-childhood relationship, concerning the planning and organization of learning activities; and (4) to identify the regulations and guidelines that support such practices.

Data collection was carried out through an online electronic questionnaire distributed directly to Early Childhood Education educators in the municipality of São Paulo, without any ties to the analysis of the school unit, and the responses were organized and processed using Sphinx IQ2 software. Lefèbvre (2010) and Haesbaert (2007) support the analysis in light of the concept of territory and the right to the city, while Sarmento (2018) and Pinto provide the foundations regarding the sociology of childhood. Calliari (2016) addresses the specificities of growth, urban planning, and the relationship with public spaces in the municipality of São Paulo. The main results regarding the perception of the interviewed teachers regarding urban public space and its pedagogical possibilities were: (1) an uncertainty about what constitutes an "activity outside of school"; (2) the lack of consensus regarding the repertoire and pedagogical possibilities of using urban spaces, and sometimes even internal school spaces; and (3) the presence of specific spatial relationships within the CEUs (Educational Centers) caused by their unique architectural nature. The diffuse perception of urban public space and its pedagogical possibilities, as well as the lack of connection between certain specific activities such as walking and the use of public facilities as pedagogical activities, were the main results obtained. Thus, it is concluded that there is a gap between the territorialities experienced in practice and those conceptually advocated in legal frameworks, which may indicate an ideological process promoting intentional detachment from reality. Despite the achievements, these frameworks remain fragile tools against the power of Capital. Regarding perceptions of urban public space, they are formed within each person's life stories but also carry a series of perceptions that originate within a common sense influenced by society as a whole.

Keywords: sociology of childhood, geography of childhood, culture of childhood.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Quantidade de pesquisas por temas a partir dos descritores “sociologia da infância” e “cidade”.....	20
Tabela 2: Total de anos de carreira como professora.	71
Tabela 3: Tem filhos x não tem filhos	73
Tabela 4: Faixa etária dos filhos.....	73
Tabela 5: Filhos que frequentam a mesma escola onde trabalham	73
Tabela 6: Formação acadêmica.	74
Tabela 7: Faixa etária/agrupamento com que trabalham.	74
Tabela 8: Onde brincavam na infância (Nascidas em São Paulo).....	81
Tabela 9: Onde brincavam na infância (Não nascidas em São Paulo)	82
Tabela 12 : Ocorrência x Uso dos espaços de lazer próximos à casa.....	88
Tabela 13: Instituições que realizam atividades fora da escola por faixa etária e escolas que não realizam.	89
Tabela 14: Atividades selecionadas pelas 16 respondentes que negaram que a instituição escolar realiza atividades fora da unidade.....	90
Tabela 15: Atividades selecionadas pelas 13 respondentes que afirmaram que a instituição escolar realiza atividades fora da unidade.....	93

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Quantidade de trabalhos por região do país de acordo com os locais de realização da pesquisa*	25
Figura 2 Quantidade de trabalhos por nível de ensino.	26
Figura 3: Esquema gráfico resumo do levantamento teórico realizado.	29
Figura 4: Esquema gráfico da base teórica utilizada.	30
Figura 5: Ocorrência por palavra / Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (1990/revisão 2023)	53
Figura 6: Ocorrência por palavra / Indicadores de Qualidade da Educação Infantil (2009)	55
Figura 7: Ocorrência por palavra / Plano Nacional pela Primeira Infância (2010/revisão 2020)	57
Figura 8: Ocorrência de palavras: Plano Municipal pela Primeira Infância (2018)	60
Figura 9: Ocorrência de palavras: Currículo da Cidade (2019)	62
Figura 10: Faixa Etária das professoras	70
Figura 11: Composição étnico-racial	72
Figura 12: Mapa origem-destino x tempo de deslocamento	75
Figura 13: Nascidas e não nascidas em São Paulo (idade que vieram viver em São Paulo)	79
Figura 14: Percepção dos professores sobre a cidade de São Paulo (Nascidas em São Paulo).	83
Figura 15: Percepção dos professores sobre a cidade de São Paulo (Não nascidas em São Paulo).	83
Figura 16: Contagem de respostas sobre características de São Paulo (Nascidas em São Paulo)	84
Figura 17: Contagem de respostas sobre características de São Paulo (Não nascidas em São Paulo)	84
Figura 18: Percepção dos professores sobre o direito das crianças à Cidade de São Paulo (Nascidos em São Paulo).	85
Figura 19: Percepção dos professores sobre o direito das crianças à Cidade de São Paulo (Não nascidos em São Paulo).	86

Figura 20: Percepções dos professores sobre o deslocamento com crianças pela cidade de São Paulo (Nascidas em São Paulo).	87
Figura 21: Percepções dos professores sobre o deslocamento com crianças pela cidade de São Paulo (Não nascidas em São Paulo).	87

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Comparativo entre os tipos de cidades e seus símbolos	35
Quadro 2: Caracterização da cidade de São Paulo segundo suas fases de expansão e apropriação do espaço	40
Quadro 3: Listagem de documentos analisados (Categoria i)	48
Quadro 4: Listagem de documentos analisados (Categoria ii)	48
Quadro 5: Seleção de palavras buscadas e suas categorias	51
Quadro 6: Ordem de análise dos documentos selecionados	52
Quadro 7 : Duração trajeto x tipo de escola x modo de transporte	77
Quadro 8: Zoneamento do bairro da infância e lembranças da infância (nascidos em São Paulo)	80
Quadro 9: Zoneamento do bairro da infância e lembranças da infância (não nascidos em São Paulo)	81
Quadro 10 : Atividades marcadas pelas respondentes que afirmaram que a instituição onde trabalham não realiza atividades fora da unidade.	91

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAPSij	Centro de Atenção Psicossocial Infanto Juvenil
CEI	Centro Educativo Infantil
CEU	Centro Educacional Unificado
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
ECA	Estatuto da Criança e Adolescente
EI	Educação Infantil
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
PMSP	Prefeitura Municipal de São Paulo
ONGs	Organizações não governamentais
UE	Unidade Escolar
UNICEF	United Nations Children's Fund (Fundo das Nações Unidas para a Infância)

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1 CRIANÇA, CIDADE E EDUCAÇÃO: CONTORNOS TEÓRICOS	29
1.1 CIDADE E TERRITÓRIO	30
1.2 ESPAÇO PÚBLICO E URBANIDADE	33
1.3 SÃO PAULO E SEUS ESPAÇOS PÚBLICOS	37
1.4 VISIBILIDADE SOCIAL DA INFÂNCIA URBANA E A ESCOLA	41
2 EDUCAÇÃO INFANTIL, CRIANÇA, CIDADE E SUAS NORMATIVAS	47
2.1 OS DOCUMENTOS ANALISADOS	47
2.2 METODOLOGIA DE ANÁLISE.....	50
2.3 ANÁLISE DOS DOCUMENTOS.....	52
3 ASPECTOS METODOLÓGICOS: ESTRUTURAÇÃO DO QUESTIONÁRIO E COLETA DE DADOS	67
4 AS MULTITERRITORIALIDADES DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL E SUAS PRÁTICAS	70
4.1 O PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL E SUA RELAÇÃO COM A CIDADE.....	70
4.2 A CIDADE E A CRIANÇA PARA O PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL	78
4.3 O COTIDIANO ESCOLAR E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS “URBANO-PÚBLICAS”.....	89
CONCLUSÕES	94
REFERÊNCIAS	97
ANEXO 01: QUESTIONÁRIO ONLINE.....	101

INTRODUÇÃO

A presente dissertação faz parte das produções do Grupo de Pesquisa “Docência em suas Múltiplas Dimensões” e compõe o conjunto de estudos referente ao Edital nº 25/2020 do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), intitulado “As ‘inovações educacionais’ por uma perspectiva histórico-sociológica: valores, variações, representações, territórios”.

Em 2016, a Prefeitura do Município de São Paulo publicou o documento intitulado “O que grandes cidades e políticas intersetoriais podem fazer pela primeira infância” (SÃO PAULO, 2016). Esse material registra o conjunto de ações contemplados pela política pública denominada “São Paulo Carinhosa”, (DECRETO Nº 54.278, DE 28 DE AGOSTO DE 2013 - Gestão PT – Prefeito Fernando Haddad) (SÃO PAULO, 2013). Essa ação estava em consonância com o Programa Brasil Carinhoso, lançado em maio de 2012, pela presidente Dilma Rousseff e com o projeto de lei (PL nº 6.998/2013) (BRASIL, 2012) que previa a Política Nacional Integrada para a Primeira Infância, sancionado dia 08 de março de 2016 e que ficou conhecido como Marco Legal da Primeira Infância (BRASIL, 2016).

Essas legislações e programas de governo evidenciam o quanto a infância tem sido objeto de atenção de governos, sociedade civil e movimentos sociais que lutam por políticas que efetivem a garantia dos direitos previstos na Constituição Federal (BRASIL, 1988) e no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (BRASIL, 1990)

No caso da cidade de São Paulo, território de estudo desta pesquisa, têm-se a abordagem da infância especificamente urbana. Segundo o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF, 2012), a partir da metade do século XXI, mais de dois terços da população global viverá em cidades, o que demonstra a importância e necessidade de estudos e aprofundamentos da compreensão de que infância é essa. Ao mesmo tempo que as cidades podem trazer possibilidades de melhora dos índices sociais pela sua própria tecnologia estrutural, este mesmo território é também o campo de disputa de diversos interesses, que tendem a excluir os de menor força e/ou representatividade, como é o caso da infância.

É exatamente porque a cidade tanto inclui como exclui que importa caracterizar os efeitos contraditórios e desiguais da vida urbana na configuração da infância, analisando tanto as oportunidades que oferece quanto os constrangimentos que opõe à cidadania da infância. (SARMENTO, 2018, p.234)

Segundo Haesbaert (2007), o território engloba necessariamente o processo de identificação e apropriação do espaço pelo indivíduo. O ato de habitar um espaço e tomar consciência de sua participação é o que o transforma em um território, existindo assim uma relação clara entre território e identidade.

Um primeiro exercício de aproximação com as possibilidades da relação entre território e indivíduo se deu ao término da minha graduação em Arquitetura e Urbanismo. O trabalho de conclusão de curso (TERRIN, 2010) teve como tema de estudo a relação das pessoas com a cidade de São Paulo por meio de seus deslocamentos diários via sistema de transporte público em trajetos periferia-centro. Isto porque em uma cidade que desde os anos 1930, com o empobrecimento progressivo da população, segue um padrão periférico de urbanização (BOLAFFI, 1982), tais deslocamentos trazem consigo muito da própria lógica de estruturação da cidade ao longo do tempo.

O padrão periférico de crescimento decorre da existência de mecanismos econômicos que conferem ao solo urbano funções econômicas alheias à sua utilidade intrínseca enquanto bem natural e ao papel que deveria desempenhar na composição e na organização do espaço requerido para as atividades públicas ou privadas da população. (BOLAFFI, 1982, p. 58)

Para o levantamento de dados foi feita uma pesquisa do tipo etnográfica – em que foram acompanhadas viagens em diversos horários e dias da semana, bem como entrevistas com passageiros em deslocamento ou em espera nos pontos de ônibus - instrumentos de coleta essenciais para revelar o que estava sob a opacidade do cotidiano: a presença e a influência do território urbano na vida dessas pessoas. Essa relação cotidiana acaba sendo compreendida com um teor de naturalização que chega ao nível de ser desconsiderada de fato. A multiplicidade da cidade de São Paulo – seus sons, cores, texturas, cheiros – constrói uma ordem que pode parecer-nos, à primeira vista, bastante caótica, isto porque não segue uma convenção/sintaxe de imediata apreensão. Ela exige que haja, por parte daquele que pretende compreendê-la, um esforço em definir um código de leitura de sua multiplicidade de signos a fim de chegar a um significado. O exercício de uma possibilidade de leitura da cidade, feito nesse trabalho de conclusão de curso, trouxe algumas pistas sobre a relação entre identidade e o território no qual o sujeito está inserido.

Outra experiência que soma na construção desta pesquisa ocorreu durante três anos (2009 a 2011), quando atuei como educadora de turmas de zero a quatro anos, em uma escola particular na zona oeste de São Paulo. Uma das primeiras indagações junto à coordenação foi se a escola tinha dados de onde viviam essas famílias, se próximo ou

distante da escola e se tinham conhecimento de qual modo de transporte utilizavam para o deslocamento casa-escola. Pude notar que pareceu uma questão inédita, fora do contexto escolar e confirmaram não possuir nenhum tipo de mapeamento desses aspectos.

Apesar de todas as turmas da escola, dentro da grade horária, frequentarem um parque público localizado nas redondezas da instituição, a relação das crianças com a cidade se restringia a estes momentos de saída. Em uma pesquisa sobre o histórico de projetos já realizados, algumas turmas da educação infantil e do ensino fundamental tiveram práticas relacionadas à vizinhança, à exploração das proximidades da escola, a intervenções pontuais no espaço público do entorno, mas sempre com um caráter extraordinário.

Em conversas com outras educadoras e mesmo com a coordenação, em relação às turmas iniciais, justamente a faixa etária com a qual atuava, a sensação geral era de receio. Foi relatado o medo de se deslocar com crianças tão pequenas, a falta de estrutura - como por exemplo a indisponibilidade de *slings*¹ ou carrinhos de bebê para facilitar o trânsito dessas crianças, bem como a falta de outros educadores para auxiliar no trajeto - a ausência de estrutura e segurança no desenho urbano – calçadas com falta de manutenção, lixo espalhado pelas ruas, falta de sinalização – e um desrespeito por parte dos motoristas. Vale salientar que estamos falando de uma área central da cidade com moradores de classe média alta, que a princípio apresenta condições urbanas bem estruturadas. Em uma análise inicial, a ideia que parecia ser opinião comum aos educadores com quem conversei é de ser possível algum diálogo com as crianças maiores, por compartilharem os cuidados, mas que o espaço da cidade não era para os bebês e as crianças bem pequenas. Estas percepções foram construídas durante meu período de trabalho em uma busca pessoal pelo incômodo relacionado à ausência ou à baixa participação das crianças na cidade, sem nenhum método pré-estabelecido.

No entanto, essa percepção é corroborada pela pesquisa de Müller e Nunes (2014, p.671), conforme a conclusão apresentada no artigo “Infância e cidade: um campo de estudo em desenvolvimento”.

[...] as reflexões [...] nos mostram, por um lado, uma relação de poder do adulto sobre a criança que se apresenta disfarçadamente como proteção face às incertezas presentes no espaço da cidade. Por outro lado, argumentamos que as diversas experiências e interações da criança na cidade são fundamentais para o seu processo de socialização. Não se trata aqui de defender a plena autonomia de uma criança no espaço urbano, pois seria ingênuo abstrairmos as dificuldades e riscos que isso acarretaria. Porém, temos claro que é necessário

¹ Espécie de bolsa ou de faixa de pano resistente e ajustável que permite transportar um bebê aconchegado ao corpo.

romper com a imagem difundida de que a cidade apresenta mais perigos do que possibilidades às crianças.

No contexto atual da infância, a criança participa e é inserida no espaço público pela via da escolarização. Em um breve recuo histórico, após as I e II Grandes Guerras, a inserção cada vez maior das mulheres no mercado de trabalho se tornou inevitável e o tipo de atendimento mais assistencial ou educativo oferecido às crianças foi fortemente marcado pelo estrato social ao qual as famílias pertenciam (OLIVEIRA, 2008).

Segundo Araújo (2016, p.110)

Até os dias atuais, as relações da criança com o espaço escolar permanecem sujeitas a uma temporalidade específica, isto é, à criança é resguardado o tempo de confinamento na escola em horários específicos, restando-lhes ainda a possibilidade da vivência em espaços externos quando em companhia de sua família. Isto se aplica, especialmente, em função da idade da criança, na medida em que o avanço de sua idade vai lhe proporcionando autonomia para, inclusive, transitar sozinha pela cidade.

Outro fator que marca a educação infantil é a forte influência escolarizada que o ensino fundamental exerce sobre esse nível de ensino. A própria terminologia “pré-escola” já demarca a referência de práticas pedagógicas que antecipem e acomodem as crianças às demandas e rotinas escolarizadas. Não é coincidência observarmos práticas como “formaturas, suspensões, lições de casa, longos períodos de imobilidade e de atenção a uma única fonte de estímulos” (OLIVEIRA, 2008, p.82) compondo as rotinas das crianças de 4 e 5 anos.

Do mesmo modo, “as crianças ocupam o lugar que os adultos prescrevem, que a sociedade lhes reserva e que a administração simbólica lhes indica”. (BRASIL, 2010, p.56), de modo que os espaços são definidos como adequados e inadequados à sua presença.

A delimitação de lugares determinados para as crianças na cidade denuncia uma situação de exclusão urbana da infância, já que elas não são vistas como atores sociais pertencentes e com direito à cidade. Para reverter esta situação é preciso enxergar e tratar as crianças como sujeitos capazes de opinar, sugerir, criar e dar um rosto mais humano à cidade: soprando-lhe a vida de sua presença, seus movimentos, suas vozes, sorrisos e brincadeiras. (PNPI, 2010, p.56).

No entanto, cabe destacar que essa delimitação não é restrita às crianças, pois os espaços são especializados, de modo a informar os lugares específicos de cada coisa e de cada pessoa a partir de marcadores como sexo/ gênero, raça, etnia, classe/ estrato social, etc.– locais de moradia, de trabalho, de lazer e aqueles destinados de modo diferente para homens, mulheres, crianças, idosos, etc. Essa foi uma resposta do urbanismo ao processo

de fragmentação da vida urbana ocorrida a partir do desenvolvimento da indústria e do transporte no século XX.

A fragmentação e especialização dos espaços urbanos vai na contramão da presença das crianças na cidade, pois estas trazem inúmeras possibilidades de construir e reconstruir os espaços e equipamentos urbanos, utilizando-os de muitas maneiras e com variadas funções. Segundo Tonucci (1996, p.10), um projeto de transformação da cidade, partindo de parâmetros que consideram a criança, precisa renunciar aos espaços para os jogos das crianças e, ao incluí-las no processo de decisão sobre a organização urbana, todos os demais públicos se sentem contemplados.

Os espaços do jogo para as crianças, separados e especializados, são exatamente iguais em todas as nossas cidades e em todo o mundo, e seu objetivo não é a satisfação dos desejos das crianças, mas sim a resposta às preocupações adultas. A fim de atingir tal objetivo, o projetista não só define a área, mas além disso indica também de modo presunçoso os tipos e as modalidades de jogos que a criança poderá realizar no lugar. E se tratamos de nos recordar quais eram os melhores lugares para nossos jogos quando éramos crianças, notaremos com surpresa que eram os que ‘não serviam aos adultos’, e, portanto, estavam disponíveis às crianças. (TONUCCI, 1996, p.10, tradução livre).

A escola, uma das principais instituições para socialização e formação da criança, e o território, aqui entendido como fundante da sua identidade, são componentes essenciais para que a relação entre criança e cidade seja estabelecida e respeitada de maneira intensa e urgente. No entanto, para que isso ocorra é preciso que os professores e demais educadores que atuam na Educação Infantil construam uma concepção de uso e exploração do espaço urbano capaz de transpor para o trabalho pedagógico a relação entre a cidade e as crianças.

Diante dessas considerações, a presente pesquisa tem por objeto de estudo as concepções sobre a presença da criança na cidade, evocadas por professores de Educação Infantil do município de São Paulo. Com o objetivo de compreender como a relação infância/criança e cidade vem sendo tratada nas pesquisas recentes, foi realizado, em março de 2022, um levantamento na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. Foram utilizados os descritores “cidade” e “sociologia da infância”; o primeiro a dar o recorte do território urbano e o segundo como parte da base teórica adotada nesta pesquisa.

A busca obteve como resultado 66 trabalhos, sendo 05 trabalhos duplicados. Os 61 trabalhos restantes foram categorizados e agrupados segundo suas temáticas. A Tabela 01 apresenta os temas encontrados bem como as respectivas quantidades.

Tabela 1: Quantidade de pesquisas por temas a partir dos descritores “sociologia da infância” e “cidade”.

TEMA	QUANTIDADE
Criança e Cidade	17
Práticas Pedagógicas	16
Diversidade (raça e gênero)	10
Políticas Educacionais	07
Cultura da Infância	05
Cultura Escolar	01
Currículo	01
Educação Inclusiva	01
Formação de Professores	01
Relação entre Pares	01
Tempo Escolar	01
TOTAL	61

Fonte: Banco de Teses e Dissertações da BDTD, organizados pela autora

A Tabela 01 nos mostra que os temas mais trabalhados foram “criança e cidade” em razão dos próprios descritores utilizados (“sociologia da infância” e “cidade”) e “práticas pedagógicas”. Os outros temas dividem-se em dois agrupamentos, aquele com apenas um trabalho respectivamente, totalizando 06 temas, e o outro com uma quantidade maior ou igual a cinco trabalhos, totalizando 03 temas.

Tendo como objetivo encontrar aqueles com maior compatibilidade com esta pesquisa, ateu-se à categoria “criança e cidade” que totalizou 17 teses e dissertações das quais 03 foram descartadas por não estarem disponíveis digitalmente na sua íntegra. Dentre as 14 selecionadas, com variações nos focos dados em cada um, a maioria trata da relação da criança com a cidade através do olhar da criança, compreendida sob o viés da sociologia infantil. A dissertação *Imagens da infância na escola pública de São Luís/MA: o lugar da criança no imaginário de professoras* (FONTELES, 2013) foge a essa regra e é a que mais se aproxima desta pesquisa por adotar como sujeito de pesquisa o próprio professor. Por meio da aplicação de questionários, entrevistas e da representação por expressões plásticas e da narrativa sobre essas imagens realizadas por seis professoras de uma escola municipal de educação infantil da referida cidade, buscou-se levantar qual o imaginário dessas professoras em relação à infância. A autora conclui que apesar da

representação simbólica da infância registrada revelar um equilíbrio em uma análise geral, apresenta uma representação na sua maioria diurna e com uma valorização antagônica da criança.

Todos os trabalhos seguintes têm como foco ou a escuta exclusiva das crianças, ou por vezes inclui seus familiares e/ou professores. O primeiro trabalho intitulado *Infância "pra cá" e "pra lá" da linha do trem: significados e práticas de crianças do bairro Cajuru* (FIORESE, 2019) é destacado por adotar a análise do discurso das crianças como metodologia a fim de compreender quais os significados atribuídos por elas da relação com os diferentes espaços da cidade e o que essa relação pode influenciar no próprio entendimento de infância. As análises concluíram que os signos atribuídos pelas crianças se concentram em três esferas de relação: cidade e consumo, cidade e espaços do bairro e crítica à cidade apontando neste último a precariedade, a violência e a carência de espaços como pontos principais.

A dissertação intitulada *Ambientes de lazer no bairro Castelo Branco II - Rio Grande-RS: o que dizem as crianças* (DOMINGOS, 2009) tem por objetivo de pesquisa identificar os usos e compreender qual o entendimento de lazer para o grupo de crianças moradoras do referido bairro que sofre pela escassez de espaços públicos de qualidade. Recorrendo à observação participante, a diários de campo e a conversas informais com o uso de recursos lúdicos, a autora destaca que o lazer para essas crianças é brincar, fazer o que gosta e se divertir, e que apesar da escassez de equipamentos elas desenvolvem estratégias próprias para alcançá-lo. Ainda que essas atividades se realizem majoritariamente no ambiente doméstico, as crianças pontuaram seus desejos para um bairro mais acolhedor denominado pela autora como “utopias de lazer”.

Sobre esse mesmo recorte de espaços carentes, *Retratos, relatos e impressões de crianças moradoras da periferia de São Paulo por meio do fotovoz* (BERTAGNONI, 2017) é uma dissertação que tem por objetivo compreender as percepções e relações estabelecidas com o território periférico de cinco crianças entre 08 e 10 anos de idade, sem transtornos mentais severos, de um Centro de Atenção Psicossocial Infanto-Juvenil (CAPSij) em acompanhamento devido à situação de alta vulnerabilidade. Os registros fotográficos de suas percepções cotidianas do espaço onde vivem, feitos em passeios coletivos e a exposição e discussão sobre eles, foram os materiais base para as conclusões da pesquisadora:

A pesquisa revelou que as crianças têm um olhar crítico e complexo sobre seus espaços de circulação e pelas relações com esses estabelecidas. Um olhar permeado por suas singularidades de vida, atento ao belo e à delicadeza da

natureza em meio ao concreto cinza da cidade, dialogando constantemente com as culturas de massa e os valores sociais hegemônicos. (BERTAGNONI, 2017, s/p).

Ainda dentro dos espaços periférico, a tese *As configurações das infâncias na periferia urbana: crianças, educação e processos culturais* (COSTA, 2008), se valendo de entrevistas e observações, buscou compreender quais os significados que crianças, de quatro a seis anos de um Centro Educativo Infantil (CEI), localizado no interior de um conjunto habitacional, na periferia urbana da cidade de Porto Alegre atribuem às suas infâncias, levando em consideração os processos culturais que as atravessam. Tem como ponto relevante trazer a cidade, especificamente as periferias, como contexto para a análise da produção de significados que as crianças constroem sobre suas infâncias, logo, sobre suas identidades.

Permanecendo no contexto de vulnerabilidades, com o recorte específico das políticas habitacionais de reassentamento, a dissertação *Infâncias aqui e lá: configurações sociais de crianças reassentadas na periferia de Curitiba* (FONSECA, 2019) visa compreender quais mudanças, sob o olhar da criança, ocorreram nas suas relações com o espaço ao comparar aquelas estabelecidas nos bairros de origem com as atuais. A conclusão da pesquisa pontua sobre o quanto essas crianças estão subjugadas, não somente pelas políticas de habitação popular que seguem regidas pelas dinâmicas financeiro-imobiliárias urbanas, como também por suas condições econômicas, espaciais e culturais, que as tornam a população mais prejudicada ao ter seus direitos à cidade completamente negados.

Em *Constituição dos espaços de brincar oficiais da cidade de Assis (SP): uma análise da visibilidade de crianças* (MELONI, 2018) encontra-se presente uma outra abordagem que pretende compreender se os espaços públicos oferecidos estão alinhados às expectativas das crianças. Em uma análise qualitativa, dados foram levantados junto a um grupo de dez crianças de 8 a 11 anos de idade, sendo cinco crianças de uma escola em área de exclusão social e as outras cinco de uma escola particular. Como resultado, as crianças trouxeram o desejo da presença de vegetação e de brinquedos em melhor estado de conservação e em quantidade, como elementos importantes de um espaço de brincar, bem como a ausência de lixo. Outro ponto destacado é que apesar dos espaços oficiais de brincar da cidade serem de conhecimento dos sujeitos da pesquisa, eles não estão em conformidade com os seus desejos e em sua maioria não são utilizados, havendo a exceção de um dos locais listados utilizado por todos os participantes da pesquisa.

Já a pesquisa *Curitiba e desigualdade: sentidos de bairro e de cidade tecidos por crianças de regiões e contextos socioeconômicos diferentes* (CARDOSO, 2018) também trata da percepção e atribuição de significado das crianças aos espaços do bairro e da cidade sob o mesmo agrupamento do trabalho anterior – escola pública e privada – mas somando outra camada de análise, como serem de bairros diferentes. A pesquisa conclui que as oportunidades de socialização oferecidas às crianças são distintas a depender das configurações econômicas e sociais a qual pertencem bem como ao bairro onde vivem. O trabalho *Eu gosto de brincar, isso me faz feliz”! Paisagens e vivências das crianças em Presidente Prudente (SP)* (EVANGELISTA, 2020) pesquisou grupos de crianças de nove a onze anos, todos oriundos de escolas públicas, mas mantém a análise entre regiões distintas da cidade, uma mais periférica considerada de exclusão social e outra mais central. Partindo da premissa de que a infância contemporânea e urbana tem menos tempo e autonomia para brincar livremente e desenvolver sua cidadania, através de uma análise qualitativa, tem por objetivo compreender a construção da relação com os espaços urbanos pelas crianças. Conclui que as crianças sofrem pela restrição da cidadania e valorizam aspectos como ludicidade e interatividade de preferência com seus pares. Em relação à cidade apresentaram o desejo por lazer, segurança, preocupações relacionadas ao meio ambiente, à saúde, à educação e à ludicidade. Quanto aos espaços da paisagem da infância formados surgiram as instituições, lugares íntimos, locais de lazer públicos e privados e locais de consumo, quadro semelhante às conclusões da dissertação *Infância "pra cá" e "pra lá" da linha do trem: significados e práticas de crianças do bairro Cajuru* (FIORESE, 2019) anteriormente citada.

Ainda dentro da análise comparativa entre dois bairros distintos, a dissertação *Curitiba em preto e branco: infância, espaço e relações étnico-raciais na cidade modelo* (SANTOS, 2018) inclui ainda a questão racial ao estudar como grupos de crianças negras e brancas, com idades entre 9 e 11 anos, constroem suas identidades a partir da formação de suas redes de interdependência nos contextos específicos dos bairros onde vivem e da cidade como um todo. Munida de dados sobre oferta de equipamentos públicos de lazer, cultura e segurança de cada bairro, a pesquisadora por meio de conversas com as crianças, pôde concluir que a desigualdade, o medo, a falta de segurança e o racismo pautam de maneira negativa a construção da identidade dos sujeitos de estudo, especialmente da criança negra que passa por um processo de rejeição do seu próprio corpo na tentativa de fugir do estigma de assumir a sua identidade.

O termo mobilidade, muito ligado ao universo do planejamento urbano, aparece em duas pesquisas selecionadas, mas sob distintas abordagens. Na tese *Lugares da infância: mobilidade e práticas cotidianas das crianças nos espaços sociais de interação* (FARIA, 2014) o foco é a análise da mobilidade e autonomia como expressões da capacidade de agir das crianças nos espaços sociais. Através da etnografia, em dois contextos distintos – português e brasileiro –, as crianças entre dez e treze anos, sujeitos da pesquisa, revelaram que

(...) na exploração dos espaços via interações entre pares, a experiência vivenciada pelas crianças gera o sentimento de capacidade para o ir e vir. No que se refere às interações intergeracionais, negociações são estabelecidas e permissões/proibições são atribuídas conforme as condições geográficas do local a ser frequentado, além da explicitação de suas normas de funcionamento, da necessidade de proteção pelos pais/responsáveis e da peculiaridade da organização familiar que interferem no processo de mobilidade das crianças. (FARIA, 2014, p. IX)

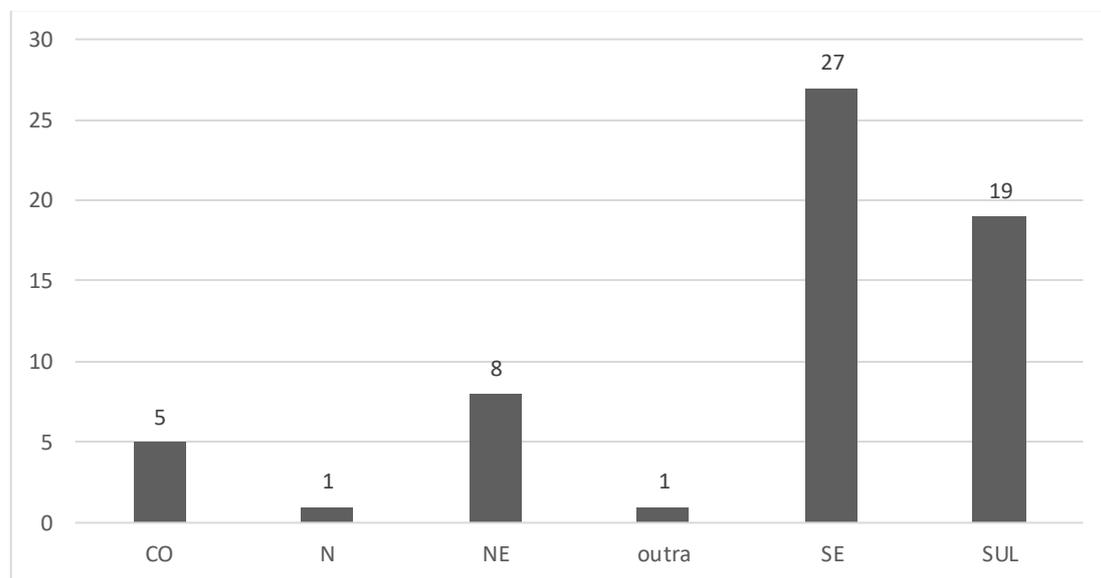
Já na pesquisa *Infância e cidade: uma análise das redes de interdependência de crianças nos espaços institucionais e do bairro Tatuquara na cidade de Curitiba* (FIORESE, 2018) a autora considera como sujeito tanto as crianças moradoras da região definida, quanto suas famílias e os agentes institucionais. Procura, através da pesquisa qualitativa, compreender como se dá a socialização e relação das crianças com os espaços institucionais e do bairro. A questão da mobilidade surge na conclusão da pesquisa ao afirmar que as crianças que apresentaram maior grau de mobilidade entre espaços de caráter diverso, por estarem expostas a um maior número de possibilidades de atuação, apresentaram uma visão mais crítica com relação aos espaços e às questões sociais, enquanto o inverso também é verdadeiro.

Dois trabalhos tratam especificamente sobre políticas educacionais relacionadas ao espaço urbano tendo ambos como foco a cidade de Curitiba. O primeiro, *Políticas educacionais de ampliação do tempo e espaço para a infância em territórios urbanos: uma análise a partir do Bairro do Pilarzinho da Cidade de Curitiba* (FERREIRA, 2016) busca compreender a influência da Educação Integral/Integrada desenvolvidas pela Secretaria Municipal de Educação de Curitiba na vida das crianças em relação ao bairro curitibano anteriormente indicado. Conclui-se que os grupos de crianças estudados que apresentavam maiores e mais diversos deslocamentos, utilizam mais os espaços do bairro e da cidade, não se estabelecendo uma relação entre a política de Educação Integral e a maior apropriação espacial e cultural do bairro e da cidade. E por fim, *Infância, políticas de educação integral/integrada e a constituição de territórios educativos: um estudo no*

Bairro Uberaba em Curitiba (FERNANDES, 2016), apresenta um objetivo de pesquisa bastante semelhante ao trabalho anterior, pois busca estudar os efeitos da mesma política educacional já citada, os processos de socialização espacial das crianças que possa vir a propiciar bem como a possibilidade de constituição de territórios educativos. Os sujeitos eram crianças do quinto ano do Ensino Fundamental e suas famílias. O resultado mostrou que as saídas realizadas pelas escolas no território contribuem de alguma forma para a ampliação cultural e espacial das crianças na cidade. Já os processos de socialização não intermediados pelo programa educacional ficam dependentes de intervenientes como o capital econômico e cultural das famílias e da região onde habitam.

Feita a apresentação desse conjunto de pesquisas a partir de seus objetos de estudo e respectivos resultados, outra camada de análise realizada com este grupo de trabalhos foi quanto à delimitação territorial de cada um deles, uma vez que o território é uma das bases da pesquisa a ser realizada. Levantou-se as cidades tema de cada um, classificando-as posteriormente por região do país a fim de se compreender a distribuição territorial dos trabalhos e possibilidades de análises que essa categorização poderia trazer. Os dados descritos a seguir foram sistematizados no Gráfico 01.

Figura 1: Quantidade de trabalhos por região do país de acordo com os locais de realização da pesquisa*



Fonte: Banco de Teses e Dissertações da BDTD, organizados pela autora.

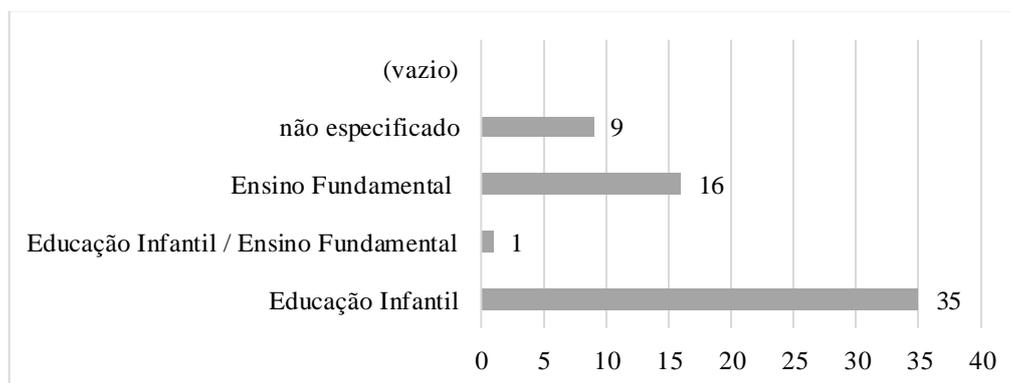
* O agrupamento “OUTRA” refere-se a um trabalho de caráter internacional que analisou tantas crianças brasileiras quanto portuguesas, mas sem especificar as localidades.

Percebe-se uma particular concentração de trabalhos produzidos pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, dentro da linha de pesquisa Diversidade, Diferença e

Desigualdade Social em Educação da UFPR (Universidade Federal do Paraná). A ênfase em questões relacionadas ao território, educação e infância está ligada ao Grupo de Estudos sobre Território, Educação e Cidade (TECI) sob coordenação da Prof.^a Dr.^a. Valéria M. Rohrich Ferreira, orientadora de alguns dos trabalhos citados.

Nota-se uma forte concentração de trabalhos que têm por território de estudo cidades nas regiões Sudeste e Sul do país. Uma das explicações cabíveis seria a concentração dos cursos de pós-graduação se dar nessas mesmas regiões. Apesar da maior concentração na região Sudeste e sendo a cidade de São Paulo um dos principais territórios estudados, um dos motivos para a sua escolha como foco de estudo é ser a capital paulista um grande polo de discussão e produção acadêmica dentro do tema educação, cidade e infância. Além disso, apesar da cidade de São Paulo ser o principal centro financeiro da América do Sul e ser responsável sozinha por 11,5% de todo o PIB nacional, mais de 11 milhões de paulistanos convivem com uma realidade profundamente desigual (HADDAD, 2016). Esses dados traduzem parcialmente o grau de complexidade da cidade que se vê também refletido dentro de sua rede de escolas. Outra categorização refere-se à etapa escolar estudada em cada um dos trabalhos. Seguindo os termos utilizados nos resumos de cada trabalho, chegou-se às seguintes categorias: “Primeira Infância”, “Pré-escola”, “Educação Infantil” (crianças de 0 a 5 anos) foram organizados juntos, por comporem a Educação Infantil como primeira etapa de escolarização; “Ensino Fundamental” (6 a 14 anos); “Educação Infantil/Ensino Fundamental” para o trabalho que estuda justamente a transição entre etapas; e os “não especificados”.

Figura 2 Quantidade de trabalhos por nível de ensino.



Fonte: Banco de Teses e Dissertações da BDTD, organizados pela autora

Nota-se uma forte concentração dos trabalhos na etapa da Educação Infantil, o que era esperado, pois além do agrupamento das categorias “pré-escola” e “creche”, o

descriptor “sociologia da infância” possui uma tendência no direcionamento para a Educação Infantil, grupo de estudo de interesse dessa pesquisa.

Durante a Educação Infantil a criança está na principal fase de socialização não apenas com o outro, mas também em relação aos espaços, de modo que a cidade se torna uma dessas possibilidades de espaço a ser explorada. É também nessa faixa etária que o efeito equalizador das desigualdades se mostra mais efetivo, aumentando a viabilidade da diminuição do grau de desigualdade (HADDAD, 2016, pp. 205-206).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017; s/d) pontua o conviver, o brincar, o participar, o explorar, o expressar e conhecer-se como direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil que serão melhor garantidos existindo uma educação integradora entre a instituição escolar e a vida social e familiar dessa criança. Uma cidade, onde a arquitetura e o planejamento urbano, caminham com esse mesmo objetivo é de extrema importância para garantir o direito da criança à cidade. A criança que vivencia uma não experiência de acolhimento da cidade, acaba tendo experiências de socialização primária em espaços fechados e considerados mais seguros, mas que se torna limitada. Tal processo nega a essa criança a possibilidade de construir uma relação de pertencimento ao espaço urbano, que pode significar estar apartado da vida pública e das decisões políticas já desde os seus primeiros anos de vida.

Nesse sentido, formulou-se as seguintes questões centrais da pesquisa: Como os professores de Educação Infantil viveram a cidade na infância? Como vivenciam a cidade hoje mediadas pelo trabalho e por processos de socialização? Quais usos esses profissionais fazem da cidade? Como essas experiências urbanas refletem na sua prática pedagógica?

O mapeamento e análise dos elementos que compõem o entendimento sobre a importância de a cidade ser amigável e acessível às crianças pelos profissionais da Educação Infantil, visa identificar quais fatores fazem com que estes adultos, responsáveis por intermediar e apresentar o território urbano às crianças, ampliem ou restrinjam seu acesso e seu direito à cidade. Delimitou-se como objetivos específicos:

- 1) Descrever o perfil dos professores de Educação Infantil em relação ao seu próprio uso da cidade, tanto em relação às experiências da infância quanto às da vida adulta/profissional
- 2) Verificar a percepção desse professor sobre a presença e a relação das crianças com a cidade
- 3) Levantar indicações de práticas docentes na relação cidade - infância

4) Identificar as normativas e orientações que dão suporte a tais práticas

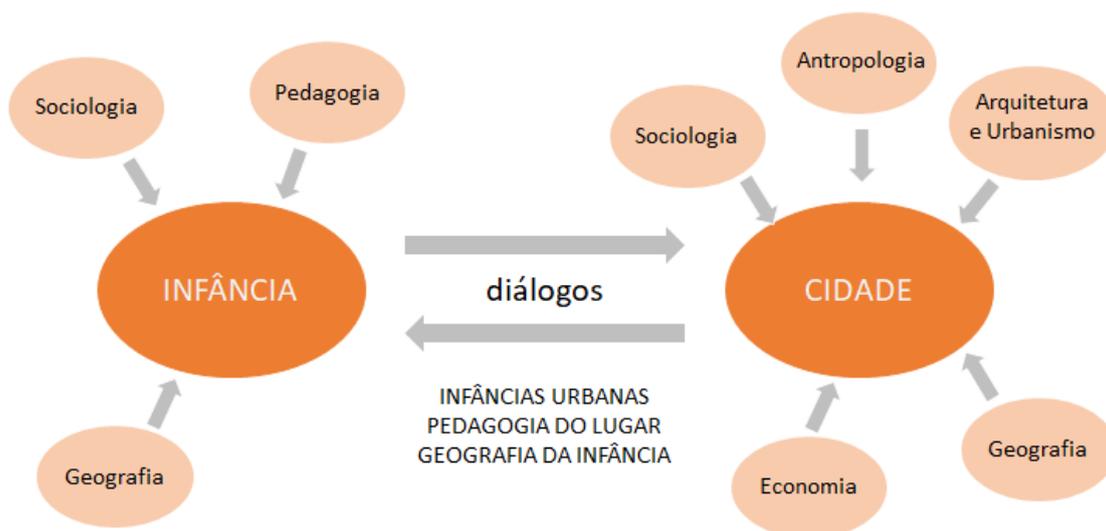
A presente pesquisa está estruturada em 04 capítulos. O primeiro, intitulado “Criança, Cidade e Educação: Contornos Teóricos” traz as escolhas teóricas adotadas nesta pesquisa, enquanto o segundo capítulo, “Educação Infantil, Criança, Cidade e suas Normativas” aborda o levantamento dos documentos legais e referenciais que contemplam os três âmbitos citados a fim de compreender quais aportes legais podem ou não sustentar as práticas pedagógicas relacionadas à criança e à cidade. O terceiro capítulo, “Aspectos Metodológicos: Estruturação do Questionário e Coleta de Dados”, apresenta a fundamentação que orientou a construção do questionário que foi encaminhado via online para professores de Educação Infantil, de escolas públicas e privadas da cidade de São Paulo. Dessa forma, estes três primeiros capítulos compreendem a base teórica, a estrutura normativa e a fundamentação metodológica respectivamente.

O capítulo seguinte intitulado “As Multiterritorialidades do Professor de Educação Infantil e Suas Práticas” organiza a análise dos dados levantados a fim de responder aos objetivos específicos desta pesquisa, dividido em 03 subitens. O primeiro trata sobre o perfil dos professores de Educação Infantil que responderam a pesquisa, em relação ao uso da cidade no recorte temporal da sua infância e da sua vida adulta/profissional. O segundo busca apreender as concepções de criança e cidade e como estas se relacionam com sua prática pedagógica e o último, trata sobre as indicações de práticas docentes na relação cidade - infância, no que diz respeito ao planejamento e à organização de atividades de aprendizagem. Por fim, fecha-se este trabalho com as devidas conclusões apreendidas.

1 CRIANÇA, CIDADE E EDUCAÇÃO: CONTORNOS TEÓRICOS

Este capítulo tem por objetivo delinear os principais caminhos teóricos adotados nesta pesquisa. Ainda que seja considerado um campo de estudo em desenvolvimento, como Muller e Nunes (2014) defendem, a revisão de literatura indica que o diálogo entre os objetos de estudo “infância” e “cidade” já se encontra estabelecido como os próprios termos “pedagogia do lugar”; “geografia da infância” e “infâncias urbanas” demarcam. Nota-se também, como representado na Figura 01, que existe uma relação de paridade entre os objetos centrais, enquanto as ciências parcelares posicionam-se sob órbita, como suas alimentadoras, com leves pontos de conexão entre elas.

Figura 3: Esquema gráfico resumo do levantamento teórico realizado.



Fonte: Figura elaborada pela autora.

A partir dessa visão geral, no caminho para o aprofundamento teórico que alicerça esta pesquisa, será mantida a construção compartimentada dos conhecimentos a fim de se obter as possibilidades de diálogo interdisciplinar e trazer outras formas de leitura para o objeto de pesquisa proposto (Figura 2). O primeiro passo é olhar para a cidade, pontuando as dinâmicas que a acompanham e a definem, sendo Lefebvre (2010) o autor a guiar este percurso. Ao assumir o entendimento da cidade como território, torna-se consequente a necessidade de conceituá-lo, adotando Haesbaert (2007) para tal finalidade.

compreensão da complexidade da “problemática urbana”. Algumas colocações que o autor traz são caras a esta pesquisa, dentre elas o entendimento do processo de desenvolvimento das cidades partindo da caracterização da industrialização como processo “indutor” e a urbanização como processo “induzido”. É estabelecida uma relação de poder entre os dois processos destacados sendo a industrialização aquela que “toma de assalto”, “apodera-se da rede”, “remaneja-a segundo suas necessidades”. Encadeamento posto em virtude de uma das premissas do que é cidade, aqui adotada como

(...) centros de vida social e política onde se acumulam não apenas as riquezas como também os conhecimentos, as técnicas e as obras (obras de arte, monumentos). A própria cidade é uma **obra**, e esta característica contrasta com a orientação irreversível na direção do dinheiro, na direção do comércio, na direção das trocas, na direção dos **produtos**. Com efeito, a obra é valor de uso e o produto é valor de troca. O uso principal da cidade, isto é, das ruas e das praças, dos edifícios e dos monumentos, é a Festa (que consome improdutivamente, sem nenhuma vantagem além do prazer e do prestígio, enormes riquezas em objetos e em dinheiro). (LEFEBVRE, 1969, p.10-11, negrito no original)

A relação indissociável entre a cidade como obra e que, portanto, tem seu valor de uso, e a industrialização que faz prevalecer o valor de troca, determina uma série de atritos que regem a sociedade urbana. Voltando o olhar para a cidade de São Paulo, território de estudo, os conflitos deste “duplo processo” fazem reverberar inquietações a serem levadas para o momento de análise dos dados.

(...) a cidade e a realidade urbana dependem do valor de uso. O valor de troca e a generalização da mercadoria pela industrialização tendem a destruir, ao subordiná-las a si, a cidade e a realidade urbana, refúgios do valor de uso, embriões de uma virtual predominância e de uma revalorização de uso. (LEFEBVRE, 1969 p.12)

Nesse movimento de aniquilamento da realidade urbana, o uso da cidade e o seu modo de vida, a “urbanidade”, são focos a serem atacados através da transformação do lugar em fluxo, isto é, eliminar a possibilidade da existência das premissas desse viver urbano - “(...)encontros, confrontos das diferenças, conhecimentos e reconhecimentos recíprocos dos “padrões” que coexistem na cidade”- e “fazer circular aqueles que não tem tempo a perder” (LEFEBVRE, 1969, p.20), possibilitando, essa estratégia, que o conflito social e político seja progressivamente contido.

Deve-se atentar à intencionalidade desse movimento destrutivo, pois esta relação dialética entre urbanização e industrialização, que pode passar a falsa impressão de fluir sob regras naturais, segue a intenção de aniquilar qualquer forma de ameaça aos privilégios da classe dominante em questão. Trata-se de uma “estratégia de classe” que

pode assumir múltiplas formas, pois o “caráter de classe parece tanto mais profundo quanto diversas ações coordenadas, centradas sobre objetivos diversos, [convergiram], no entanto, para um resultado final”. (LEFEBVRE, 1969, p.21)

Num tal processo intervêm ativamente, voluntariamente, classes ou frações de classes dirigentes, que possuem o capital (os meios de produção) e que gera não apenas o emprego econômico do capital e os investimentos produtivos, como também a sociedade inteira, com o emprego de uma parte das riquezas produzidas na “cultura”, na arte, no conhecimento, na ideologia. Ao lado, ou antes, diante dos grupos sociais dominantes (classes e frações de classes), existe a classe operária: o proletariado, ele mesmo dividido em camadas, em grupos parciais, em tendências diversas, segundo os ramos da indústria, as tradições locais e nacionais. (LEFEBVRE, 1969, p.19)

Posta as dinâmicas internas à cidade como unidade, parte-se para a análise em um patamar mais amplo quando se traz o “tecido urbano”, aqui entendido não só como uma “unidade coerente constituída ao redor de uma ou de várias cidades, antigas ou recentes” (LEFEBVRE, 1969, p.16), mas também como suporte de um modo de viver específico que resulta na sociedade urbana. O “tecido urbano” de base econômica, carrega consigo fenômenos da ordem social e cultural, alimentados por sistemas de objetos - dentre eles os sistemas urbanos de infraestrutura (água, luz, esgoto), o automóvel, as tecnologias, utensílios e mobiliários “modernos” - e de valores - lazeres urbanos, costumes e uma racionalidade produtiva herdada pela industrialização e divulgada pelas cidades, como a necessidade de segurança e de previsões referente ao futuro. Esses valores comungam para estabelecer um lugar de consumo e desejo e um desejo do lugar. “Todas as condições se reúnem assim para que exista uma dominação perfeita, para uma exploração apurada das pessoas, ao mesmo tempo como produtores, como consumidores de produtos, como consumidores de espaço.” (LEFEBVRE, 1969, p.29)

Partindo da análise da cidade como unidade, suas dinâmicas internas e sua estrutura em rede produtora de uma cultura urbana, o ponto nevrálgico desta pesquisa está na compreensão da cidade como um espaço produzido por movimentos de dominação próprios do sistema capitalista e que ao longo desse processo de construção torna-se um território, conceito estruturante deste trabalho que será adotado sob a seguinte perspectiva:

Território, visto por muitos numa perspectiva política ou mesmo cultural, é enfocado aqui numa perspectiva geográfica, intrinsecamente integradora, que vê a territorialização como o processo de domínio (político-econômico) e/ou de apropriação (simbólico-cultural) do espaço pelos grupos humanos. Cada um de nós necessita, como um “recurso” básico, territorializar-se. Não nos moldes de um “espaço vital” darwinista-ratzeliano, que impõe o solo como um determinante da vida humana, mas num sentido muito mais múltiplo e

relacional, mergulhado na diversidade e na dinâmica temporal do mundo. (HAESBAERT, 2007, s/p)

Ainda que seja um tema central da Geografia, por se tratar de um conceito abrangente e relativo à espacialidade humana, sua discussão envolve, como Haesbaert (2007) traz no trecho abaixo, outras áreas que o apreciam segundo suas determinadas perspectivas.

Enquanto o geógrafo tende a enfatizar a materialidade do território, em suas múltiplas dimensões (que deve[ria] incluir a interação sociedade-natureza), a Ciência Política enfatiza sua construção a partir de relações de poder (na maioria das vezes, ligada à concepção de Estado); a Economia, que prefere a noção de espaço à de território, percebe-o muitas vezes como um fator locacional ou como uma das bases da produção (enquanto "força produtiva"); a Antropologia destaca sua dimensão simbólica, principalmente no estudo das sociedades ditas tradicionais (mas também no tratamento do "neotribalismo" contemporâneo); a Sociologia o enfoca a partir de sua intervenção nas relações sociais, em sentido amplo, e a Psicologia, finalmente, incorpora-o no debate sobre a construção da subjetividade ou da identidade pessoal, ampliando-o até a escala do indivíduo. (HAESBART, 2007, p.37)

O conceito de território é delineado sob o viés dos processos de domínio e/ou apropriação do espaço pelos grupos sociais. A partir desse ponto, se aprofundará a observação das relações dos educadores com a cidade para o estudo da sua atuação como incentivadores e/ou delimitadores do direito da criança à cidade, por meio de alguns novos limites, da definição e adoção de lugares de onde se observará, sendo estes o "dentro" e "fora", o "exterior" e "interior", isto é, serão abordadas questões desse território urbano sob o contorno dos "espaços públicos". Pelas palavras de Mongin (2009) busca-se explicitar melhor essas intenções.

Num primeiro nível, o da escrita poética e da expressão dos corpos, a experiência urbana se apresenta sob a forma de uma infinidade de trajetórias que, indissociáveis da mobilidade corporal, desenham um imaginário, um espaço mental, e permitem uma libertação, uma emancipação. Se estes são a condição de uma duração pública, poderá ela dar corpo a um "espaço público"? O indivíduo, o homem do espaço privado e da interioridade, tanta assim se exteriorizar numa vida pública. (MONGIN, 2009, p.61)

1.2 ESPAÇO PÚBLICO E URBANIDADE

Posto o espaço público como foco da relação do ser urbano, pontua-se suas diversas possibilidades de entendimentos para, em seguida, sinalizar o foco que será adotado.

Espaço público é uma daquelas expressões carregadas de significados. Pode se referir ao ambiente físico que pertence a todos; pode ter também um sentido jurídico, explicitando lugares e construções que são de posse do poder público;

pode, ainda, ter um sentido político, quando se refere à esfera pública, o ambiente onde se discute, as coisas da cidade. (CALLIARI, 2016, pp.22)

Nesta dissertação, espaço público será considerado como os espaços de encontro, os espaços onde a urbanidade acontece, pois, “a experiência urbana tem uma dimensão pública, não porque lugares são definidos, estigmatizados e distinguidos como públicos, mas porque ela cria as condições de uma experiência pública” (MONGIN, 2009, p.61)

Calliari (2016) contribui para elucidar alguns aspectos importantes. O primeiro deles é pontuar (I) a importância do espaço público quanto identidade de uma sociedade e as formas físicas que assume nessa relação, em seguida (II) quais as características de um espaço público de qualidade e quais parâmetros para reconhecê-las e (III) qual a relação construída com o espaço público na cidade de São Paulo ao longo de sua história.

O propósito é somar à abordagem trazida anteriormente por Lefebvre, dentro de uma intenção de um olhar sobre o espaço público que propõe uma aproximação através do espaço construído e sua simbologia. Segundo Calliari (2016, p.27), “os espaços públicos de determinada cidade são uma manifestação física da importância que essa sociedade atribui, ao longo de sua história, à convivência, ao encontro e ao ato de se manifestar” e uma das maneiras de se ler o nível de importância que cada cidade atribui ao ato do encontro é através dos seus símbolos, visão trazida de Lewis Mumford, um dos primeiros a estudar a história urbana. A proximidade com essas grandes construções gera sensações físicas e simbólicas por meio de uma interpretação espacial. Com o intuito de perceber as possíveis relações entre cidade, suas construções simbólicas e o diálogo provocado pelo e no espaço público, é trazido da obra de Calliari (2016) um quadro comparativo (Quadro 1) “propositalmente simplificado” entre cidades dentro de um recorte temporal, que parte desde a pólis grega até a Cidade Contemporânea logo abaixo.

Quadro 1: Comparativo entre os tipos de cidades e seus símbolos

período/civilização	cidade tipo	símbolo	metáfora/e feito no espaço público
GRÉCIA a era das poleis	Atenas (V a.C.)	A ágora O teatro O ginásio O templo	O público, o privado, o sagrado. A ágora é a expressão física da democracia ateniense. Sua escala já representa uma falta de monumentalidade que, intencionalmente ou não, pode denotar o relacionamento íntimo entre os gregos e suas instituições.
IMPÉRIO ÁRABE	Bagdá Córdoba (séc. VIII-XIII)	A mesquita O traçado irregular das ruas Os caravançarás	O espaço público expressa o equilíbrio entre as instituições públicas e a importância da privacidade.
A CIDADE MEDIEVAL	Bruges Veneza Bolonha (Baixa Idade Média)	O muro O castelo A igreja A praça do mercado	A busca por proteção define os limites murados da cidade e os símbolos visíveis do poder temporal e religioso.
A CIDADE RENASCENTISTA	As bastides Urbino Florença (sec. XV ao XVI)	A arte e a proporção em obras isoladas	A arte que revaloriza a forma e a escala humana aparece em intervenções localizadas e também no ideal de cidade.
AS CIDADES COLONIAIS	Cidade do México (séc. XVII ao XVIII)	O traçado ortogonal nas cidades espanholas <i>A plaza.</i>	O poder da metrópole expresso no espaço urbano e na praça central.
A CIDADE BARROCA	Paris Viena (séc. XVIII)	O palácio Os grandes eixos AS praças cívicas	Os estados nacionais demonstram sua força e redesenham os espaços de convivência das grandes capitais.
A CIDADE INDUSTRIAL	Londres (séc. XIX)	A fábrica A linha férrea	A interferência brutal da industrialização no ambiente urbano.
A CIDADE MODERNA	Nova York (1930-60) Brasília	Os arranha-céus Os eixos viários	O automóvel reconfigura o desenho urbano.
A CIDADE CONTEMPORÂNEA	Xangai Rio de Janeiro São Paulo Nova York	O shopping center As grandes arenas esportivas Os aeroportos Os centros turísticos	O palimpsesto urbano e a multiplicidade de configurações. Os grandes projetos urbanos moldam o espaço público. Os espaços privados de uso coletivo.

Fonte: Calliari, 2016, p. 29.

Entendido o processo histórico do espaço urbano como componente fundamental da própria identidade das cidades (ocidentais) e a possibilidade de leitura dessa história a partir dos símbolos construídos de cada época, parte-se para o segundo ponto buscado em Calliari (2016, p.57) que é como observar e qualificar o espaço público entendendo que a “resposta está ligada à qualidade do espaço público em relação à qualidade da experiência humana que nele se dá: os encontros, as trocas entre pessoas, a prática da urbanidade.”

O autor traz quatro variáveis - o significado, a legibilidade, a diversidade e a escala humana - pelas quais se pode compreender por que um espaço público é atraente e o outro não. Apesar dessa pesquisa não entrar no detalhe das características de cada território, ou mesmo ter um território pré-definido para a coleta de dados, tais variáveis são importantes para qualificar o espaço público e compõem uma ferramenta que colabora para a leitura dos dados obtidos.

O significado advém de o espaço possuir uma qualidade concreta, uma vivência que, portanto, lhe dá sentido, possuindo um caráter íntimo. Essa intimidade pode advir de experiências individuais - como a rua onde cresceu, a pracinha frequentada na infância - ou dentro de uma essência coletiva - o centro antigo, ruas importantes, praças e construções históricas. Já a segunda variável se baseia na relação do espaço e na sua compreensão física: onde existe uma facilidade em entender determinado lugar, existe um espaço de qualidade; é necessária uma organização espacial que seja facilmente reconhecida por seus habitantes. Já a diversidade parte do entendimento do ambiente coletivo como aquele que é do outro, da alteridade, logo da diversidade. “A formação da identidade individual se dá, como dissemos, a partir do seu papel na coletividade. É nesse sentido que diversidade entra como quesito a ser buscado no espaço público.” (CALLIARI, 2016, p.66). Um espaço urbano de qualidade tem seu ponto de partida no significado adquirido a partir do próprio uso humano e pela história que carrega; mais passível de uso quanto mais legível for e mais seguro e estimulador de trocas entre as pessoas quanto maior a diversidade que abriga, e por fim, tudo isso só faz sentido se estiver dentro da escala humana, isto é, espaços que considerem aquilo que é do ser humano, a velocidade que caminha, o tempo que sustenta ficar em pé, a necessidade de se sentar e descansar, a necessidade de sombra, a possibilidade e de ver, ouvir, falar.

1.3 SÃO PAULO E SEUS ESPAÇOS PÚBLICOS

Feitas as observações sobre o espaço urbano dentro da generalidade, este subitem se propõe a assimilar o que os espaços públicos da cidade de São Paulo contam sobre a sociedade que os criou, a fim de colaborar para compreensão dos tempos atuais.

Há uma relação de mão dupla entre os espaços e a sociedade. De um lado, os espaços públicos de uma cidade são resultado da importância que determinado grupo social dá à vida pública e de como interage com ela; o espaço vai sendo construído ao longo do tempo, por meio de todas as decisões tomadas por essa sociedade. Por outro lado, existe também um efeito causado pelos próprios espaços na fruição da cidade. Se é verdade que os espaços públicos são a expressão de determinada sociedade, o inverso também acaba sendo verdadeiro. (CALLIARI, 2016, p.79)

Algumas condições são colocadas pela metodologia e recortes determinados pelo autor para chegar nessa proposta de periodização, isto é, o exercício aplicado em evidenciar as diferenças entre várias fases da história. Primeiramente quanto a delimitação geográfica que se restringiu ao centro expandido de São Paulo em virtude da inviabilidade de se abrir um leque muito grande frente ao desafio do longo recorte temporal que vai da sua fundação até os dias de hoje.

Em seguida, o nome de cada etapa foi “ligado ao contexto urbano com que se relaciona, bem como um “sentimento” da apropriação do espaço correspondente” (CALLIARI, 2016, p.88), incluindo também uma breve descrição do contexto histórico e a forma de apropriação do espaço público. Outra condição que merece maior detalhamento é quanto aos marcos de passagem de cada etapa. Apesar da determinação de fases intrínsecas a um processo de periodização, estas não são estanques, havendo sobreposições identificáveis pelos resíduos históricos das anteriores.

A primeira etapa, intitulada de “a Comunidade”, vai desde a fundação de São Paulo em 1554 até o final do século XIX, em 1867, o ano de início da operação do primeiro trecho da linha de trem Santos-Jundiaí, escolhido como marco do início da instalação das “bases para a grande transformação da comunidade em sociedade”. Durante esse período, apesar de extenso, a cidade pouco avançou além do seu núcleo histórico e a “elite da comunidade que ali vivia quase não tinha envolvimento com os espaços públicos da cidade, e sua dinâmica de ocupação era errática, baseada muito mais em rituais religiosos do que no uso cotidiano – que era, de fato, exercido pelos escravos e pelas pessoas que eram obrigadas a estar na rua.” (CALLIARI, 2016, p.84). A urbanidade era regida pela dinâmica dos eventos religiosos, cívicos e ocasiões festivas,

sendo a localização das Igrejas e os seus largos os espaços urbanos mais significativos. As ruas eram locais apenas para escravos e mascates, enquanto a elite burguesa mantinha-se reclusa em suas casas, marcando desde o nascimento da cidade uma baixa relação com seus espaços públicos.

O segundo período, denominado de “o Conflito”, com duração de 1867 a 1889 (Proclamação da República), é marcado por uma profunda transformação oriunda da construção e atuação da ferrovia que ligava o interior cafeeiro à Santos, cidade exportadora do produto nacional, pontuando São Paulo como entreposto importante deste trajeto. Com este processo, São Paulo passa ser beneficiária do capital excedente gerado pelo comércio, serviços bancários e posterior industrialização. Além disso, sofre profundas transformações no seu desenho urbano e na apropriação dos espaços públicos: “crescimento populacional, cisão física pelas linhas de trem, início da segregação espacial entre classes trabalhadoras (Zona Leste) e burguesia (Zona Oeste e Zona Sul) e convivência entre grupos de origens e nacionalidade distintas, incluindo imigrantes, migrantes e escravos libertos.” (CALLIARI, 2016, pp.84-85) Apesar da remodelação do espaço urbano, o uso da cidade continua sendo um privilégio com a manutenção da ordem de poder, sendo este o início da urbanidade paulistana, que tem sua origem marcada desde o princípio pela segregação e manutenção de uma forte elite.

A nova configuração do espaço urbano e a consolidação da elite burguesa marca o novo equilíbrio oriundo desse conflito configurando o que foi chamado de “a Cidade Burguesa” que se estende de 1889 ao início da República em 1930. Este período

(...) caracterizou-se pela criação de espaços bem-acabados e de hábitos de convívio exclusivos, reflexo da aspiração de uma elite que se enriquece com a nova realidade econômica da cidade e busca a infraestrutura necessária para sua fruição: os bondes, a iluminação, o saneamento, as calçadas, além de lojas, restaurantes e cafés. (CALLIARI, 2016, p.85)

Nota-se também uma aproximação entre o poder político e econômico que pode ter gerado a conciliação de interesses privados com as melhorias públicas. A riqueza da cidade se traduziu para a população no seu afastamento do centro em virtude da busca de empregos na indústria nascente juntamente com a criação dos bairros de imigrantes.

O período de 1930 a 1966, foi chamado de “Cidade dos Carros”, momento em que ocorre um aumento significativo da população paulistana que passa de 900 mil habitantes para cerca de 6 milhões em apenas 36 anos. É neste período que ocorre um descaso progressivo pelo espaço público através do modelo de expansão urbana que privilegia o transporte individual e coletivo sobre rodas. Materializado no Plano de Avenidas (1930)

gera uma grande mudança no ordenamento territorial da cidade e uma verdadeira briga entre pessoas e carros que traz consequências até os dias de hoje. A escolha pelo transporte sobre rodas gerou um novo padrão de desenvolvimento urbano disperso onde as classes média e alta vivem nas áreas centrais e bem equipadas e os pobres na periferia, precária e muitas vezes ilegal. Além disso houve pressão para uma política habitacional de aquisição de novas moradias oriunda de três vetores: a Federação das Indústrias, que não queria mais bancar as moradias operárias, o sindicato que tinha há tempos o tema da habitação como uma constante em suas lutas e do próprio governo através do financiamento pelo Sistema Financeiro de Habitação (SFH). Isso tudo somado à Lei do Inquilinato, de 1942, que congelou os aluguéis até 1964 e fez com que a oferta de aluguéis na região central diminuísse, contribuíssem para o crescimento explosivo da periferia.

O penúltimo período, 1966 a 2002, chamado de a “Cidade dos Muros” é onde se institui o medo do espaço público construído por três processos principais distintos. São eles: (I) a perda da importância relativa da indústria na economia e o crescimento do setor terciário e o conseqüente aumento da classe média urbana gerando novos usos e necessidades espaciais na cidade, (II) a chegada de infraestrutura urbana que gerou uma valorização fundiária e fez com que os mais pobres começassem a ocupar territórios informais, aumentando significativamente o número de favelas, que chegou a representar 20% de todas as moradias da cidade na década de 1990 e (III) o aumento do crime violento. Em decorrência destes acontecimentos

(...) há uma tendência que vem acentuar as fissuras na cidade e alterar ainda mais a apropriação do espaço público: a de um mesmo território acomodar classes sociais muito distintas de forma completamente compartimentalizada, ou seja, cada uma dentro de sua configuração: os mais pobres em favelas e os mais ricos em condomínios, trabalhando nos centros empresariais e comprando nos shopping centers. (CALLIARI, 2016, p.145)

Estes últimos são a materialização desse processo de extermínio do espaço público.

Esse “enclave fortificado” tem influência direta na vida pública, uma vez que reconfigura o desenho urbano e cria barreiras físicas explícitas na cidade. Mais importante que isso, seja por medo ou por desejo de se desligar do restante da cidade, ele cria novos hábitos de uso do espaço, cria, em última instância, uma nova configuração de espaço: o espaço privado de uso coletivo. (CALLIARI, 2016, p.87)

A última fase denominada de a “Cidade de Hoje” trata do que o autor definiu como retomada dos espaços públicos, que desde a data da obra (2016), à atualidade pode ser bastante contestada pelo movimento político e econômico dos últimos anos. Todo esse processo histórico foi resumido no quadro 2:

Quadro 2: Caracterização da cidade de São Paulo segundo suas fases de expansão e apropriação do espaço

Fase	A Comunidade	O Conflito	A Cidade Burguesa	A Cidade dos Carros	A Cidade dos Muros	A Cidade Hoje
Atitude perante o espaço público	desinteresse	curiosidade	fruição	descaso	medo	retomada
Período	1554 até 1867	1867 até 1889	1889 até 1930	1930 até 1966	1966 até 2002	2002 até hoje
Marco inicial	fundação	São Paulo Railway	república	O Plano de Avenidas	O primeiro shopping center	O primeiro plano diretor do estatuto da cidade
Apropriação do espaço público	Ricos e pobres no mesmo espaço; regras de convivência baseadas na sociedade patriarcal	A urbanidade. A convivência entre diferentes.				
Locais emblemáticos	Atrio das igrejas	As ruas do Triângulo	Anhangabaú; av. São João	Centro Novo; Ibirapuera	Calçadões; shopping centers	Av. Paulista; praça Roosevelt
População aproximada	De centenas de pessoas a 30 mil	De 30 mil a 65 mil	De 65 mil a 900 mil	De 900 mil a 6 milhões	De 6 a 10 milhões	De 10 a 11 milhões

Fonte: Calliari, 2016, p. 89.

Diante esta contextualização, que pontua a crença no valor das trocas, da convivência, como urbanidade e civilidade de uma sociedade e na necessidade intrínseca do ser humano de se relacionar com o diferente, tendo a cidade o encontro como seu movimento definidor, questiona-se como se fala em direito das crianças à cidade, dentro dessa dinâmica de combate e de aniquilação dos lugares públicos como estratégia de classe? Para apresentar elementos que nos ajudem a compreender essa questão autores como Sarmiento e Pinto (1997) são essenciais.

1.4 VISIBILIDADE SOCIAL DA INFÂNCIA URBANA E A ESCOLA

“A infância, em suma, é uma condição mutável, histórica e socialmente situada.” (SARMENTO, 2015, p. 133). Portanto, torna-se premissa para compreensão social da infância uma breve revisão histórica pontuada por Sarmento e Pinto (1997) em três momentos importantes do seu processo de estruturação como categoria social. O primeiro, delimitado pelos séculos XVI e XVII é quando passa a existir como construção social, mas apenas a partir dos anos 1990 (segundo momento), que o estudo da infância, até então esquecido dentro do campo científico, rompe com os limites da investigação restrita aos campos tradicionais como medicina, psicologia do desenvolvimento e pedagogia e passa a ser investigado nas suas relações em si e com a estrutura social como um todo. É nesta época que marcos como a Convenção dos Direitos das Crianças, adotada na Assembleia Geral da ONU e o próprio ECA, no caso brasileiro, vieram assegurar os direitos próprios e inalienáveis dessa infância. No entanto, nem foram suficientes quanto também não asseguraram a melhora nas condições de vida, mantendo as crianças como o grupo social onde há a maior incidência de marcadores da pobreza e opressão. E por fim, o terceiro período é na atualidade quando as problemáticas associadas à infância assumem visibilidade de dimensão global e se tornam foco das agendas política, mediática e de investigação.

As inconsistências da agenda política da infância (SGRITTA, 1997) são a expressão desse paradoxo maior de às crianças ser atribuído o futuro do mundo num presente de opressão. Esta condição é constitutiva da infância como categoria social e exprime-se quer no respectivo estatuto social, quer ainda no valor que lhe é atribuída pela instituição criada por excelência para a infância: a escola. (SARMENTO; PINTO, p. s/n)

Os autores defendem o paradoxo como regente constante da infância constituída pela sociedade “dos adultos”. O primeiro deles é a crescente relevância social da infância ocorrer justamente no momento que o seu peso no conjunto da população diminui, isto é, frente à diminuição da taxa de fertilidade somada ao aumento da expectativa de vida, a infância se torna cada vez mais rara. Outras situações paradoxais são trazidas do estatuto social: acredita-se na necessidade e benesses de crianças e os pais estarem juntos, mas cada vez o cotidiano contemporâneo torna este tempo mais raro; os adultos valorizam a espontaneidade e autonomia das crianças, mas suas vidas estão cada vez mais submetidas às regras das instituições em uma relação crescente de dependência e controle.

Assumindo a escola como a instituição da infância, Sarmiento reforça a natureza política da educação infantil elencando as diferentes pressões sociais que por vezes também conflitantes a constituíram:

(...) o resgate das gerações mais novas do obscurantismo religioso; a proteção filantrópica; a promoção de um ideal de homem e cidadão; a preparação precoce das elites; a ocupação e guarda das crianças para libertar a força de trabalho das suas mães; a construção da igualdade social pela educação universal; a promoção de ideais nacionalistas; a prevenção do insucesso escolar; a segregação eugenia dos “desvalidos”; a compensação do déficit socioeconômico das famílias pobres; a expansão da criatividade infantil; os direitos da criança, etc. (SARMENTO, 2015, p.134)

Dotando-se a infância como construção social e, portanto, a instituição escolar e a própria cidade como seus territórios físico-espacial e político de direito, o paradoxo que se trará como base constituinte dessa pesquisa é em relação à crescente visibilidade e consenso acadêmicos do papel social ocupado pela infância como categoria social específica frente a despolitização de toda a educação bem como a exclusão e negação do seu lugar na própria criação desse espaço público, constituindo então uma dupla exclusão. Como paradoxo dorsal a criança é o futuro, mas na base da opressão e dominação.

Defender a territorialização das crianças na cidade, no espaço público urbano, nas ruas, implicaria diretamente em uma constituição infantil das cidades, ou seja, se aqui estamos nos concentrando nas práticas educativas da escola da infância como possível catalisadora do processo de territorialização, defendemos que tais práticas se constituirão como parte da cidade, pulsarão nas veias, nas ruas que compõem a cartografia urbana. (CANAVIEIRA; COELHO, 2020, p.55)

Como forma de compreender essa contextualização especificamente urbana, Sarmiento (2018) pontua restrições e possibilidades postas à cidadania da infância. Essa listagem servirá como parâmetros direcionais para os dados obtidos nessa pesquisa. Afinal, dentro da instituição escolar, a prática vigente é de fortalecimento ou de combate ao direito das crianças à cidade?

Dentro do grupo de restrições da cidadania da infância, o autor pontua seis dimensões: domesticação, institucionalização, insularização, dualização, fragmentação e restrição da autonomia da mobilidade. A *domesticação* é um termo cunhado por Leverett (2011) para referir-se ao controle dos adultos de uma série de atividades que anteriormente eram de uso livre das crianças, como por exemplo, o estar junto aos seus pares, o brincar e a relação com a natureza. Ações básicas dessa criança que passa a exercê-las dentro de ambientes delimitados e controlados pelos adultos através de pautas regulatórias dos seus comportamentos, sendo os parques infantis e as empresas de lazer

alguns exemplares desses locais. Isso se dá sob o discurso de prover espaços seguros e dentro de um “nível de independência adequada à sua infância”. Uma camada adicional à domesticação é a transformação dessas atividades em mercadorias, que logo passam a ser regidas pela organização econômica e social do capitalismo, induzindo a própria infância a essas regras.

O segundo processo é o da *institucionalização* que possui um duplo sentido segundo Sarmiento,

constituição da infância como um “fato social”, por efeito da associação às crianças de um conjunto de ideias e concessões normativas; e a colocação das crianças sob a égide de instituições sociais, isto é, de organizações destinadas ao cumprimento da missão de se ocupar das crianças e de as constituir de acordo com aquelas mesmas concessões normativas. (SARMENTO, 2018, p.235)

No contexto urbano, a *institucionalização* ocorre nas duas frentes. Fazendo-se a ressalva que a criação da escola pública foi uma conquista para garantia da cidadania infantil pois pela ação de transmissão da cultura projetada para o futuro o exercício desse direito como cidadã quando adulta, esse mesmo discurso que garante essa cidadania futura é, no entanto, o que resguarda ao adulto o direito de retirada da condição cidadã das crianças através de uma pedagogia autoritária e não participativa muito criticada desde o início do século XX, mas que ainda continua em atuação.

A institucionalização da infância operou a transformação da criança em aluno (SARMENTO, 2011) e, por essa via, atribuiu-lhe uma condição de quase-cidadão ou de cidadã em processo, limitativa da possibilidade da sua plena afirmação como cidadã de pleno direito. E a cidade permitiu ampliar e consolidar esse processo. (SARMENTO, 2018, p.235)

Essa ampliação vem de uma organização típica urbana que é a circularidade entre espaços institucionais restritos – da casa para a escola, da escola para o clube, do clube para casa. O trajeto intersticial realizado na sua maioria em transporte público ou privado caracteriza uma organização espaço-tempo que Zeiher (2003) chamou de *insularização*, isto é, as crianças “navegam” entre “ilhas” dentro do tecido urbano. Quanto maior o controle dessa mobilidade fragmentada, maior o desconhecimento do tecido urbano e consequentemente, da tão estimada urbanidade.

A somar a todas essas dinâmicas, a própria cidade em si, ao seguir a lógica de apropriação do espaço pelas classes dominantes, gera espaços exclusivos e espaços de exclusão, uma dualidade que acaba reverberando nas infâncias urbanas, intensificando ainda mais as desigualdades já presentes. A *dualização* acaba por afetar a todas as infâncias, mesmo que de formas diferentes, ao produzir uma experiência fragmentária da

cidade recheada de espaços “cheios de interdições, de receios e medos inculcados, de destinos indesejados, par a par com lugares de atração e apego, dos shoppings aos estádios de futebol, ambientes desejados que incendeiam a imaginação e, frequentemente, inculcam precocemente uma cultura de consumo.” (SARMENTO, 2018, p.236) Essa *fragmentação* vai na contramão da possibilidade de uma experiência democrática do uso do espaço urbano, exterminando junto a cidadania.

Por fim, a *limitação da autonomia da mobilidade* o qual está em conexão com a substituição dos espaços pelos fluxos trazida anteriormente. Um dos motivos para sua ocorrência é o uso maciço de automóveis como modo de deslocamento na cidade, gerando o aumento da rede viária, emissões de gases poluentes, ruído, áreas para estacionamento, engarrafamentos, acidentes rodoviários, geram um quadro de perigo junto com a inexistência de condições de conforto e segurança no estar e circular nas ruas, constante que retira as crianças das ruas, diminuindo o fator urbanidade e em consequência a desumanização das mesmas. Isso provoca, problemas associados, como obesidade infantil e decorrentes doenças, limitam os contatos intergeracionais, pois tiram os mais novos e os mais velhos da rua.

Importante destacar esses processos limitantes da cidadania infantil que são intensificados dentro do âmbito urbano, caracterizando a infância urbana que se encontra em plena expansão. Todas essas dimensões de restrição são ferramentas oriundas da estratégia de classe aplicada e que quando se faz o recorte para a infância, as crianças por terem suas relações intermediadas pelos adultos, essa contenção é justificada e fortalecida pelo discurso securitário. Dessa forma, tem-se um duplo controle: soma-se à relação de dominação das classes dominantes aquela exercida pelos próprios adultos responsáveis.

Assim, as reflexões que desenvolvemos nos mostram, por um lado, uma relação de poder do adulto sobre a criança que se apresenta disfarçadamente como proteção face às incertezas presentes do espaço da cidade. Por outro lado, argumentamos que as diversas experiências e interações da criança na cidade são fundamentais para o seu processo de socialização. Não se trata aqui de defender a plena autonomia de uma criança no espaço urbano, pois seria ingênuo abstrairmos as dificuldades e riscos que isso acarretaria. Porém, temos claro que é necessário romper com a imagem difundida de que a cidade apresenta mais perigos do que possibilidades às crianças. (MÜLLER; NUNES, 2014, p. 671)

Falando em possibilidades, parte-se então para destacar as potencialidades que a cidade também pode oferecer à infância ainda segundo Sarmento (2018) e que contribuem para construir a argumentação a favor da intensificação e fortalecimento do direito da criança à cidade. Parte de duas condições: a primeira é da própria cidade ser por definição

um espaço de interações sociais múltiplas e a segunda é a existência de políticas públicas que potencializem a cidadania, reconhecendo e garantindo a participação também das crianças. Enumera os seis fatores favoráveis, sendo eles: *a personalização, a affordance, a experiência, a intergeracionalidade, a participação e a urbanidade.*

A *personalização* é o processo de atribuir um valor simbólico específico à cidade transformando os espaços em lugares transformando em memórias que se integram à identidade da criança o que a constitui como sujeito social. “Na medida em que está territorializada e incluída num espaço urbano específico, essa identidade é transindividual e constitui a criança como sujeito enraizada no lugar.” (SARMENTO, 2018, p. 237) O conceito de *affordance*, oriundo da Psicologia Social e que ainda não possui uma tradução clara em português, trata-se da relação objeto/espaço e indivíduo, mas com o enfoque nas propriedades dos primeiros de serem apropriados e percebidos pelo sujeito. No contexto urbano seria a qualidade e características dos espaços, edifícios, ruas, equipamentos, etc. em serem percebidas pelas crianças e adultos e o estabelecimento de uma relação entre ambos. As propriedades de um espaço urbano qualificam essa interação e viabilizam transformações entre ambos. Este conceito reforça a importância dos elementos a serem notados em um espaço urbano de qualidade trazidos anteriormente por Calliari (2016) - o significado, a legibilidade, a diversidade e a escala humana. Estes dois fatores – *personalização* e *affordance* – tratam de um mesmo processo de relação indivíduo e espaço construído. A propriedade do espaço e objetos é percebida de maneira diferente e individual. O que um pequeno muro traz de significado para uma criança, pode ser algo completamente distinto do que é percebido por um adulto ou mesmo outra criança; é a heterogeneidade e a diversidade dessas possibilidades de relação que reforçam a urbanidade aqui almejada. E todo esse processo é amplificado quanto maior a mobilidade e autonomia dos indivíduos no espaço urbano, reforçando a importância das políticas urbanas que assegurem esse tipo de circulação.

Mais que o conceito em si da *experiência*, é a crítica - ambos trazidos por Sarmento através de Walter Benjamin - à pobreza da sua vivência dentro da sociedade capitalista a ótica adotada para análise dessa pesquisa.

Em sua crítica à pobreza da experiência da sociedade capitalista, Benjamin (1971) refere-se às formas estereotipadas e gastas com que a mesmidade da mercadoria e das suas estratégias de apresentação tende a impor gotos comuns e vivências marcadas pelo atrofamento devido ao desenraizamento e à alienação. O autor evoca as sociedades tradicionais e as crianças como capazes da experiência autêntica, isto é, da formulação originária de novas apreensões de sentido. (SARMENTO, 2018, p.238)

Os três últimos fatores – *intergeracionalidade, participação e urbanidade* – estão interligados. A *urbanidade* só é garantida quando existe a *participação*, dentro das possibilidades que cabem às crianças nos sistemas democráticos liberais, garantindo assim uma possibilidade de negociação entre a diversidade presente nos contextos urbanos viabilizando a *intergeracionalidade*. Cabe a essa pesquisa uma postura ideológica em busca desse viver democrático onde “o espaço público da cidade se apresenta como um dos fatores responsáveis pela redução das distâncias sociais” (MÜLLER; NUNES, 2014, p.671), como um lugar de resistência a norma vigente. Christensen e O’Brien trazem três perspectivas que permeiam a pesquisa da infância urbana: (*apud* MÜLLER; NUNES, 2014, p. 660-661)

1) incluir as crianças no debate diz respeito a entender a vida da cidade a partir do ponto de vista delas; 2) justapor conexões entre lar, vizinhança, comunidade e cidade, o que diz respeito à interação contínua de redes de relações, lugares e espaços para crianças e adultos; e 3) promover o engajamento das crianças em processos de mudança das cidades compreende saber como crianças veem a cidade, que por sua vez, poderão ser transformadas a partir de um quadro sensível às crianças.

Esta dissertação enquadra-se na segunda perspectiva se propondo a ter o professor de Educação Infantil e, portanto, a própria instituição escolar, como pivô da discussão sobre a relação criança e cidade. Mediante a cidade como espaço possível dos encontros diversos, da convivência e o exercício da urbanidade, para que a criança, como categoria social, esteja incluída nesse processo, como os professores de educação infantil, perpassados pela sua própria relação com o urbano, estabelecem e praticam essa conexão entre criança e cidade? Nesta pesquisa encara-se a infância na sua homogeneidade como categoria social, não cabendo contemplar a heterogeneidade das crianças como indivíduos e focando a escuta nos professores e no papel da escola. A negação ou luta por parte da instituição escolar em prol ao direito da criança ao espaço público urbano a posiciona frente às práticas de extermínio e perpetuação das classes dominantes. É este olhar permeado pelos paradoxos estruturais à infância e seus territórios que deve acompanhar a leitura do próximo capítulo onde será feita a análise de alguns marcos legais da infância e Educação Infantil com o intuito de somar mais uma camada às possibilidades de análise dessa pesquisa.

2 EDUCAÇÃO INFANTIL, CRIANÇA, CIDADE E SUAS NORMATIVAS

2.1 OS DOCUMENTOS ANALISADOS

Os movimentos sociais, em consonância com a produção científica e com organismos internacionais voltados para a garantia de direitos para a infância, pautaram, desde os anos de 1990, a elaboração do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e de outros documentos legais que buscam modificar, orientar e normatizar as práticas pedagógicas para a primeiríssima² e primeira infância³. Apesar da infância existir como categoria social própria desde o final dos séculos XVII e XVIII (SARMENTO; PINTO, 2017), o movimento que emerge nos últimos anos se dá pela inserção social da infância bem como pelas mudanças atuais das condições de vida dessas crianças, como por exemplo, a crescente urbanização das cidades, além dos fatores pautados pelos paradoxos apresentados no capítulo anterior. Frente a este fenômeno, delimitou-se os descritores “criança” e “cidade” para realizar um levantamento das principais legislações que norteiam tal relação, abrangendo tanto o âmbito nacional quanto o municipal (São Paulo). A seleção dos documentos seguiu dois critérios: (i) documentos diretamente relacionados à regulamentação educacional com foco na Educação Infantil (Quadro 3) e (ii) outros diretamente relacionados à garantia de direitos em múltiplos aspectos (Quadro 4), ambos dentro de uma produção de órgãos públicos por vezes em parceria com a sociedade civil. Outro elemento considerado para seleção dos documentos foi fazerem parte do referencial teórico dos professores de Educação Infantil, nível de ensino objeto desta pesquisa.

² Primeiríssima infância: conceito registrado no Marco Legal da Primeira Infância, lei de 2016, que consiste na etapa da vida que vai da gestação aos 03 anos de idade.

³ Primeira infância: conceito registrado no Marco Legal da Primeira Infância, lei de 2016, que consiste na etapa da vida que se estende entre os 04 e 06 anos.

Quadro 3: Listagem de documentos analisados (Categoria i)

Item	Documento	Ano produção	Revisão utilizada	Organizadores
1	Indicadores da Qualidade na Educação Infantil	2009		Coordenação-Geral da Educação Infantil/Secretaria da Educação Básica/MEC
				Ação Educativa
				Fundação Orsa
				União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação (Undime)
	Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef)			
2	Currículo da Cidade de São Paulo / Educação Infantil	2019		Secretaria Municipal de Educação (SME) / Prefeitura de São Paulo

Fonte: Organizada pela autora, janeiro 2023.

Quadro 4: Listagem de documentos analisados (Categoria ii)

Item	Documento	Ano produção	Revisão utilizada	Organizadores e Parceiros
3	Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)	1990	2022	Secretaria Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente
4	Plano Nacional pela Primeira Infância (PNPI)	2010	2020	Rede Nacional Primeira Infância
				Fundação Bernard van Leer
5	Plano Municipal pela Primeira Infância (PMPI) - 2018/2030	2018		Comitê Gestor Intersetorial da Política Municipal Integrada pela Primeira Infância
				Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef)
				Fundação Maria Cecília Souto Vidigal
				Instituto Fazendo História
				Núcleo de Pesquisa em Políticas Públicas da USP
				Rede Nossa São Paulo
				Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente (CMDCA)
Serviço Social do Comércio (SESC - SP)				

Fonte: Organizada pela autora, janeiro 2023.

Dentro do primeiro grupo, os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (BRASIL, 2009), um instrumento de auto avaliação de qualidade por meio de um processo participativo e aberto, foi selecionado com o intuito de se observar se dentro dos parâmetros de avaliação da educação infantil, a relação com o território é tomada como

critério de qualidade. Já o Currículo da Cidade de São Paulo de Educação Infantil (SÃO PAULO, 2019) cabe como documento referencial dos princípios e concepções da Rede do Município de São Paulo (RMSP) para a Educação Infantil, além de carregar dentro da sua estrutura a construção história da mesma como campo específico.

Já no segundo grupo, o Estatuto da Criança e Adolescente (BRASIL, 1990) foi escolhido por ser o primeiro instrumento normativo do Brasil que assegura os direitos fundamentais da criança e formaliza a inserção da infância como categoria social. Assume a figura de um marco zero referencial para a futura análise que será feita dos documentos selecionados. Outro documento de caráter também inaugural é o Plano Nacional pela Primeira Infância (PNPI) elaborado entre os anos de 2009 e 2010 (BRASIL, 2010), com revisão em 2020 (BRASIL, 2020) em virtude de outros avanços nessa mesma direção como o Marco Legal da Primeira Infância (MLPI), como é mais conhecida a Lei nº 13.257, de 8 de março de 2016 e que serviu como referencial para a sua atualização (BRASIL, 2016). É um documento de caráter político e técnico que tem por objetivo, com foco nos primeiros seis anos de vida da criança, orientar decisões, investimentos e ações de proteção e de promoção dos direitos das crianças na primeira infância. Destaca-se na citação abaixo os temas incluídos na revisão de 2020.

Na revisão e atualização deste Plano, novos temas foram incluídos: a criança e a cultura, a atenção à gravidez na adolescência, o lugar do homem no cuidado à família, à gestante, à mãe e à criança, o controle no uso das telas digitais, a atenção às crianças de comunidades e de povos tradicionais, o sistema de justiça e as crianças, as crianças nos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável, as empresas e os direitos das crianças. Ousamos um passo além: o direito à beleza. Isso porque a busca da beleza perpassa todos os direitos aqui explicitados. (BRASIL, 2020, p. 23)

A indagação se os temas propostos contemplam a infância urbana e sua relação com os espaços institucionais coletivos, bem como qual a sua concepção de cidade e território para esta infância foram as inquietações que o fez constar como um dos cinco documentos selecionados para análise.

Dentro ainda desse mesmo viés, elegeu-se o Plano Municipal pela Primeira Infância (PMPI) (SÃO PAULO, 2017) para análise da esfera municipal como o objetivo de aferir quais especificidades foram escolhidas a partir do Plano Nacional e também pela cidade de São Paulo ser o foco de estudo.

2.2 METODOLOGIA DE ANÁLISE

A análise dos documentos foi realizada a partir das leituras teóricas apresentadas no capítulo 1 e na experiência da autora em relação aos usos da cidade, a partir da leitura do campo da Arquitetura. O primeiro passo foi estabelecer uma seleção de palavras dentro de um léxico intencionalmente urbano e educacional que funcionou como uma filtragem a determinar o nível que cada documento trata dos temas cidade, criança e educação.

Em seguida, dentro desse léxico, determinou-se algumas categorias sendo elas: (I) “Delimitação”, estando aqui palavras que dão o contorno espacial definindo a materialidade do território; (II) “Fora” pontuam o ambiente que está além deste contorno; (III) “Espaço + pessoas” estão as palavras que tratam de território somados à camada social; (IV) “Estrutura” reúne possíveis pontos públicos da cidade; (V) “Deslocar-se” entra em uma aproximação das possibilidades de uso dessa cidade e por fim (VI) “Ação Pedagógica” que entra no vocabulário escolar específico afim de perceber a presença ou não de palavras que trazem claramente o movimento de saída das escolas.

Somado ao raciocínio anterior, foi posto um segundo critério de avaliação através da determinação de palavras que seguiram um juízo de termos semanticamente mais abrangentes para mais específicos, a fim de estabelecer um filtro mais apurado a determinar o nível de aprofundamento dentro do tema pesquisado, com exceção das categorias II, V e VI onde as palavras seguem uma relação de paridade. No quadro 5, as dezenove palavras selecionadas são expostas, dentro de cada agrupamento, em ordem crescente de especificidade.

Quadro 5: Seleção de palavras buscadas e suas categorias

Item	Palavra Buscada	Categoria
1	Espaço	(I) Delimitação
2	Ambiente	
3	Território	
4	Localidade	
5	Cidade	
6	Urbano	
7	Externo	(II) Fora
8	Entorno	
9	Comunidade	(III) Relações Socioespaciais
10	Vizinhança	
11	Bairro	
12	Equipamento	(IV) Estrutura
13	Parque	
14	Praça	
15	Mobilidade	(V) Deslocar-se
16	Acessibilidade	
17	Passeio	(VI) Ação pedagógica
18	Estudo do Meio	
19	Saída Pedagógica	

Fonte: Organizada pela autora.

Selecionadas as palavras, foi realizada uma busca dessas dezenove expressões em cada um dos cinco documentos selecionados gerando uma tabela com o respectivo quantitativo encontrado. Essa ordem de filtragem – da palavra mais abrangente para a mais específica - será respeitada nas tabelas por documento a serem expostas a seguir para que se possa avaliar a especificidade do tratamento de cada categoria citada anteriormente. As palavras menos específicas foram analisadas com maior atenção, por abrangerem um maior número de possibilidades de significado. Assim, adotou-se como critério, quando estas palavras mais genéricas apresentaram uma quantidade de ocorrências de destaque, aprofundar a análise a fim de fazer um levantamento sob qual sentido é mais utilizada. A análise dos documentos seguirá uma linha temporal para se obter uma possibilidade de influências (Tabela 2).

Quadro 6: Ordem de análise dos documentos selecionados

Ordem	Documento	Ano
1	Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)	1990
2	Indicadores de Qualidade na Educação Infantil	2009
3	Plano Nacional pela Primeira Infância (PNPI)	2010
4	Plano Municipal pela Primeira Infância (PMPI)	2018
5	Currículo da Cidade de São Paulo / Educação Infantil	2019

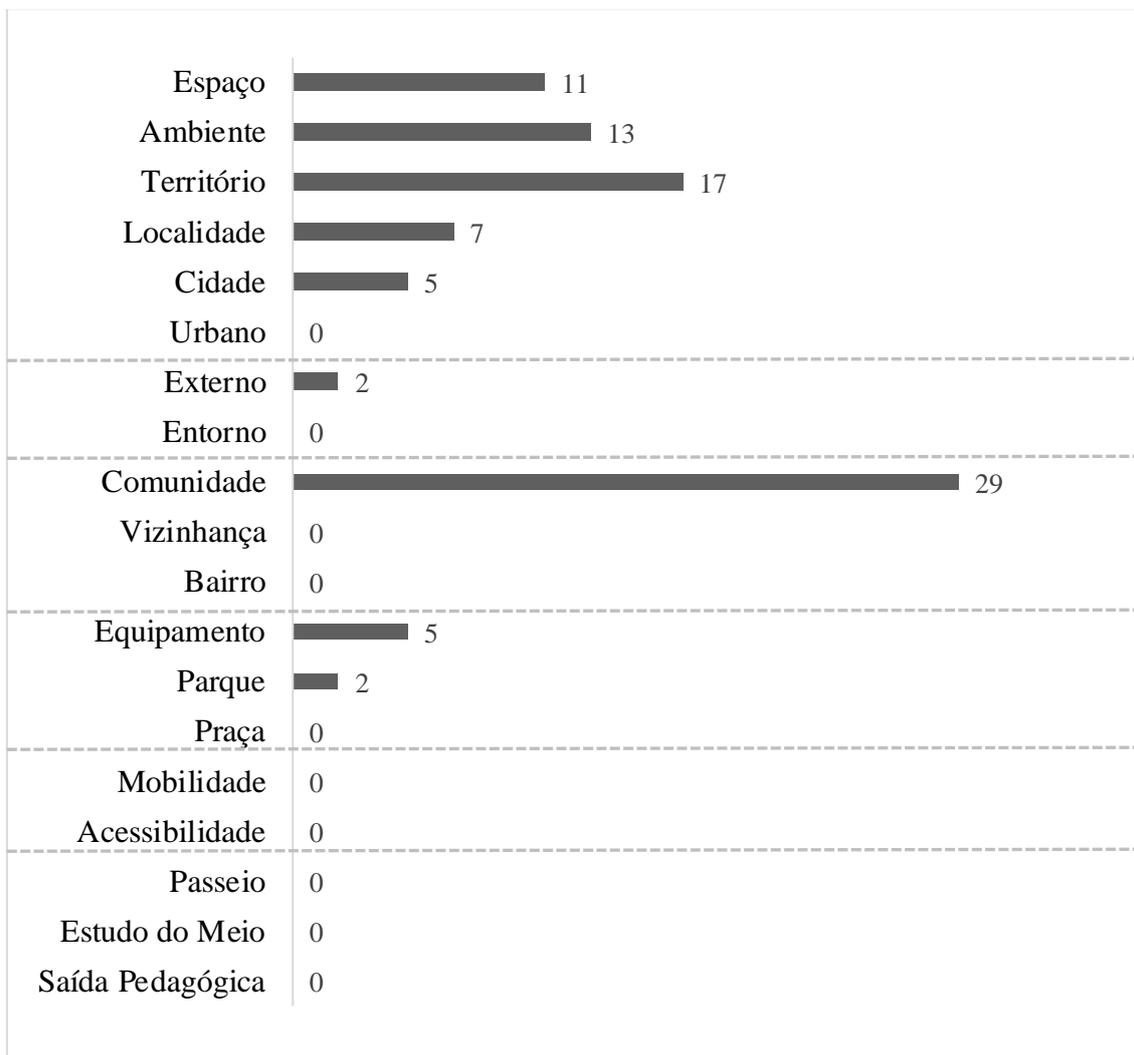
Fonte: Organizada pela autora.

Ressalta-se que os resultados quantitativos das palavras encontrados foram analisados em âmbito relativo e fechada a cada documento, isto é, verificou-se a ocorrência de determinada palavra em relação à ocorrência de outras palavras do próprio documento. Por este motivo optou-se pelo gráfico de barra agrupada como melhor forma gráfica a representar essa presença de palavras por documento uma vez que este tipo de gráfico tem por objetivo comparar valores entre categorias determinadas, que constam no eixo “x” de cada tabela. A observação dos documentos sob estas condições gerou análises individuais que foram posteriormente comparadas somado o contexto histórico no qual foram escritos gerando um panorama da presença do campo educação, cidade e criança.

2.3 ANÁLISE DOS DOCUMENTOS

Seguindo a ordem cronológica colocada na Tabela 2, o primeiro documento a ser analisado é o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990). O seu resultado de busca de palavras é ilustrado no Gráfico 3.

Figura 5: Ocorrência por palavra / Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (1990/revisão 2023)



Fonte: Organizada pela autora janeiro 2023.

Dentre os agrupamentos de palavras, percebe-se uma maior quantidade das palavras analisadas nos grupos I (Delimitação) e III (Relações Socioespaciais), neste último exclusivamente pela palavra “comunidade”. Já os grupos II (Fora) e IV (Estrutura Pública) possuem poucas citações e os grupos V (Deslocar-se) e VI (Ação Pedagógica) não apresentam alguma.

A palavra “território” assume exclusivamente a definição como território nacional ou quando no plural a uma categoria específica já em desuso que são porções de terra pertencentes à União, mas sem autonomia política, o que as impossibilitam de serem consideradas tanto entes políticos quanto unidades federativas. Tal constatação pode ser consequência do seu caráter legislativo mais abrangente, mantendo também o uso da palavra “território” neste mesmo plano geográfico e político mais amplo. Já a palavra

“ambiente” também contempla uma delimitação ora geográfica ora em um âmbito mais social, mas ainda mantendo um caráter bastante vasto. O maior nível de especificação se dá quando usada como “ambiente social” e “ambiente familiar”.

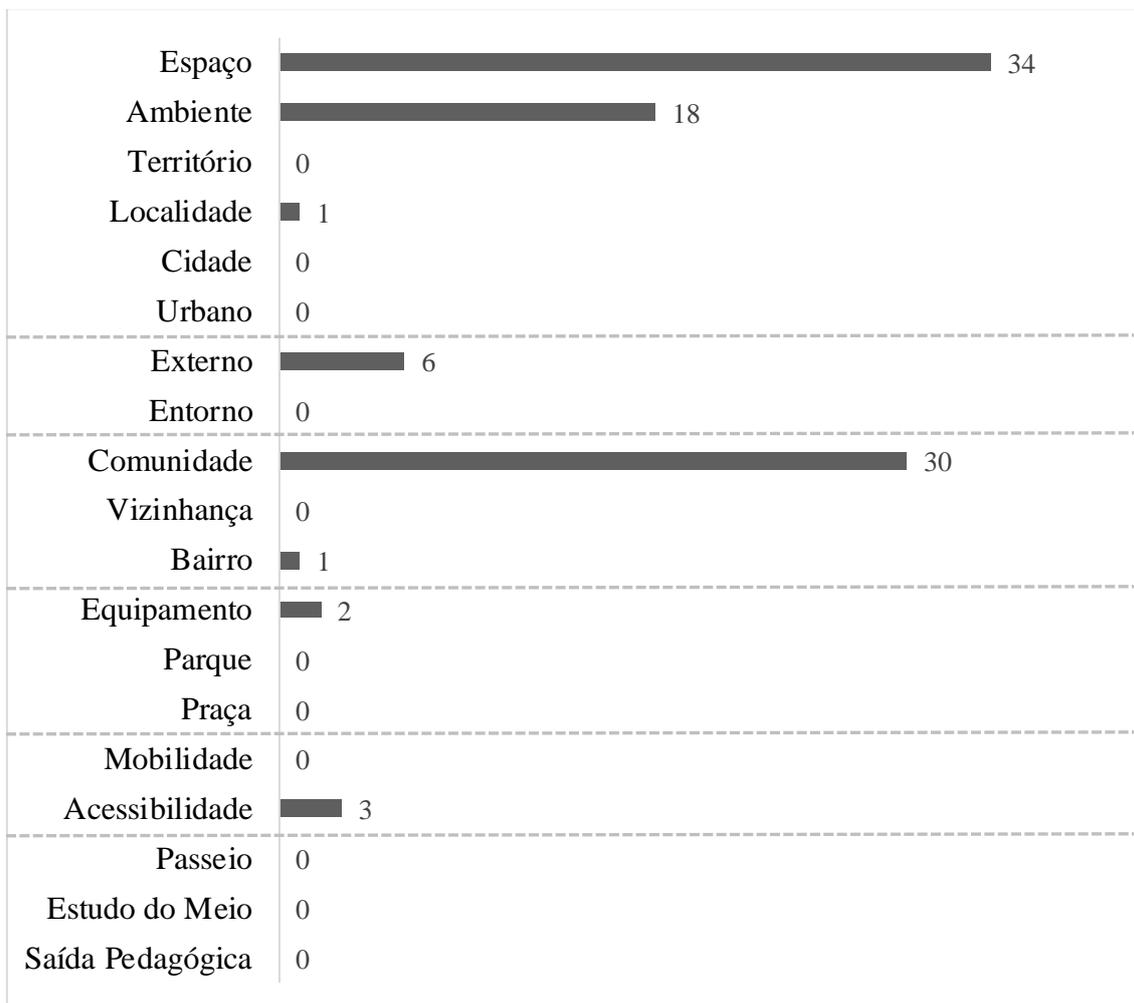
As palavras mais específicas dentro da hierarquia definida são “cidade” e “parque”, mas quando analisadas caso a caso, as duas vezes que a palavra “parque” é utilizada faz referência a um logradouro e as cinco vezes que a palavra “cidade” aparece é de maneira isolada e referindo-se exclusivamente a delimitação geográfica, sem contextualizá-la com seus possíveis usos e fatores pedagógicos. Surge duas vezes em exemplos de formulários a serem preenchidos com a opção “cidade”, outras duas vezes como logradouro e a última no artigo 46 quando fala do tempo de convivência no processo de adoção que se encontra abaixo:

§ 5 O estágio de convivência será cumprido no território nacional, preferencialmente na comarca de residência da criança ou adolescente, ou, a critério do juiz, em **cidade** limítrofe, respeitada, em qualquer hipótese, a competência do juízo da comarca de residência da criança. (Incluído pela Lei nº 13.509, de 2017) [ECA, revisão 2023, p.35, destaque da autora] (BRASIL, 2023, p.35)

O gráfico permite caracterizar o ECA como um documento que delinea e cita constantemente o contorno e ocupação espacial, considerando o âmbito social através da palavra “comunidade”, mas que deixa fora de sua abrangência o universo externo, público, bem como questões que envolvam a circulação inclusiva nos espaços devido a total ausência dos termos “mobilidade” e “acessibilidades”.

Segue a análise com os resultados de busca obtidos nos Indicadores de Qualidade da Educação Infantil (BRASIL, 2009) tendo seu resultado ilustrado no Gráfico 4 abaixo.

Figura 6: Ocorrência por palavra / Indicadores de Qualidade da Educação Infantil (2009)



Fonte: Organizada pela autora em janeiro 2023.

No primeiro agrupamento de palavras que tratam sobre (I) Delimitação, percebe-se que os vocábulos presentes são quase que exclusivamente aqueles de maior abrangência de significado - “espaço” e “ambiente” - com apenas uma ocorrência do termo “localidade”, constando a total ausência de palavras mais específicas como “território”, “cidade” e “urbano”. O único excerto onde a palavra “localidade” foi utilizada faz parte do setor “Dimensão Multiplicidade de Experiências e Linguagens” e faz referência ao entorno escolar. É também o único fragmento onde a palavra “espaço” é usada com referência a espaços extramuros como pode-se notar pela transcrição que segue:

“2.2.3. A instituição leva as crianças a conhecer e a explorar, de forma planejada, os diferentes **espaços naturais, culturais e de lazer da sua localidade?**” (BRASIL, 2009, p.41, destaque da autora).

Por apresentarem números de destaque e ao mesmo tempo possuírem ampla possibilidade de significados, verificou-se mais profundamente em qual âmbito as palavras deste agrupamento foram usadas no documento através da análise dos trechos onde estão inseridas. Desse processo, percebeu-se que a palavra “espaço” carrega o significado ora de espaços internos da instituição, ocupando a mesma categoria de palavras como mobiliário e materiais, ora fazendo referência à própria instituição escolar.

Ainda no grupo I a palavra “ambiente” também foi analisada nas suas particularidades e o que se pôde conferir é que fez referência em uma ocasião ao “meio ambiente”, mas que na sua maioria é utilizada com o mesmo significado dos espaços escolares, podendo até entrar na delimitação entre interno e externo, mas sempre contido na instituição. Em duas ocasiões a palavra “ambiente” é utilizada conjuntamente com a palavras “natural” e “social” e nesses casos pode-se aferir que existe um indício, apesar do não uso de termos mais específicos, ao entorno escolar incluindo no “social” as famílias e vizinhança e no “natural” às áreas verdes da localidade. Assim sendo, este documento apresenta uma pequena presença do âmbito urbano e do território dentro dos índices de qualidade da Educação Infantil.

Na segunda categoria, que trata daquilo que é o (II) “Fora”, a palavra “externo” refere-se exclusivamente aos espaços externos da própria instituição escolar como jardins, áreas de brincar, etc., isto é, contempla essa exterioridade apenas àquela restrita à construção escolar, o limite do dentro e fora é dado pela construção do prédio escolar.

Sobre a categoria (III) “Relações Socioespaciais” percebe-se a alta presença da palavra “comunidade” que, apesar de ter uma discriminação clara dos entes aos quais faz referência, também assume como “comunidade” aqueles que vivem no entorno escolar e, em outros momentos, refere-se exclusivamente à comunidade escolar. Essa amplitude torna seu uso bastante abrangente e pouco claro a que de fato se refere durante a leitura do documento.

Vale lembrar que esse esforço é de responsabilidade de **toda a comunidade**: familiares, professoras/es, diretoras/es, crianças, funcionárias/os, conselheiras/os tutelares, de educação e dos direitos da criança, organizações não governamentais (ONGs), órgãos públicos e universidades, enfim, toda pessoa ou entidade que se relaciona com a instituição de educação infantil e deve se mobilizar pela melhoria de sua qualidade. (BRASIL, 2009, p.16, destaque da autora)

[...]

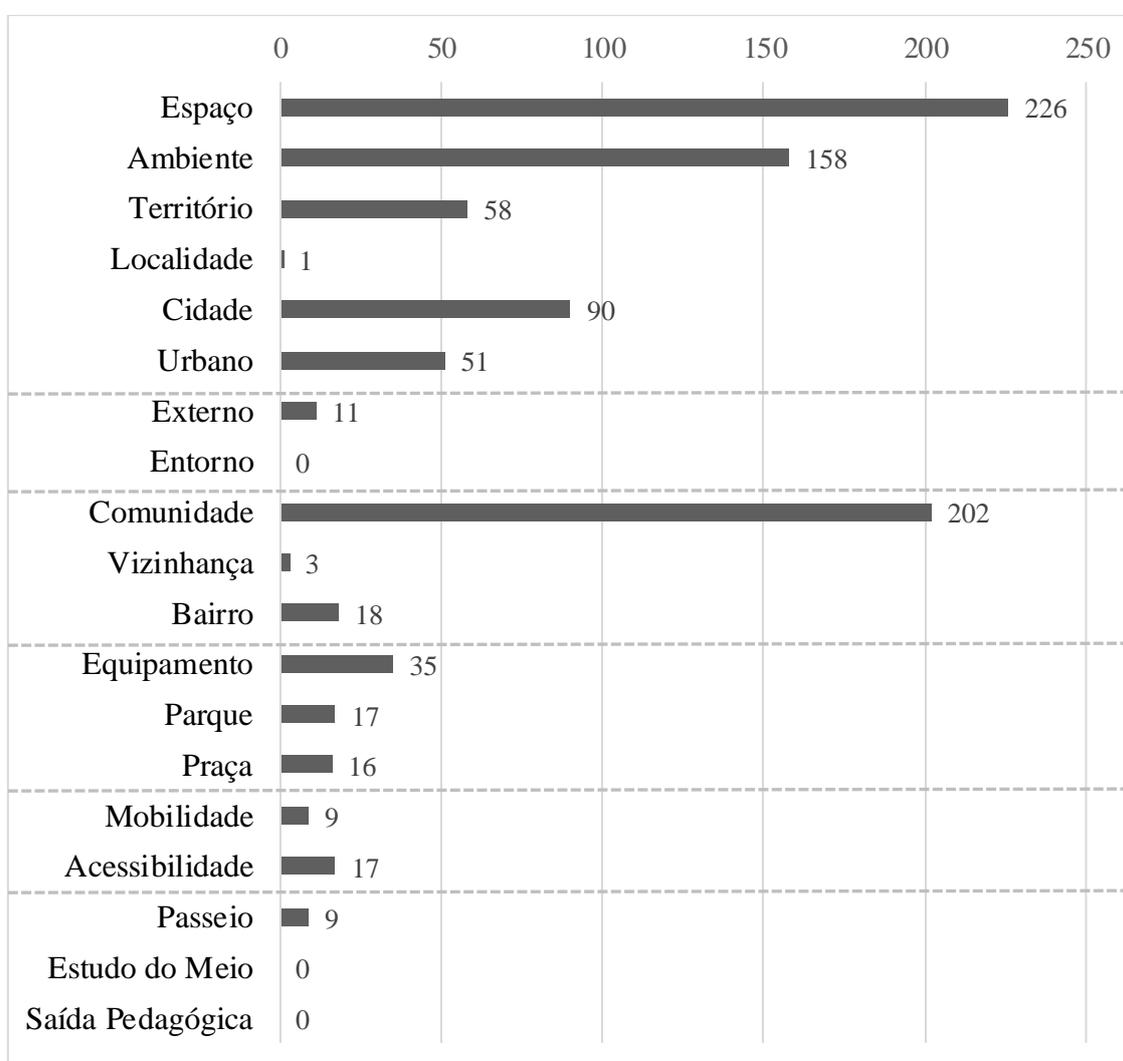
Como as equipes de educadores, os pais, **as pessoas da comunidade** e as autoridades responsáveis podem ajudar a melhorar a qualidade das instituições de educação infantil? (BRASIL, 2009, p.13, destaque da autora)

[...]

As respostas a essas perguntas permitem à **comunidade** avaliar a qualidade da instituição de educação infantil quanto àquele indicador. (BRASIL, 2009, p.20, destaque da autora)

É notória a presença da palavra “acessibilidade”, fator de qualidade considerado no documento, no entanto a ausência do termo “mobilidade” e outros do grupo VII denota novamente um olhar para dentro do espaço escolar, desconsiderando as possibilidades de deslocamento fora deste. No ano seguinte aos Indicadores de Qualidade da Educação Infantil, é publicado o Plano Nacional pela Primeira Infância (BRASIL, 2010). Seus resultados de busca estão demonstrados no Gráfico 5.

Figura 7: Ocorrência por palavra / Plano Nacional pela Primeira Infância (2010/revisão 2020)



Fonte: Organizada pela autora janeiro 2023.

Dentro do Grupo I (Delimitação) se concentram as palavras com maior incidência, com destaque para o termo “cidade”, com 90 ocorrências, um alto índice

quando comparado com os documentos anteriores (ausência nos Indicadores de Qualidade e cinco eventos no ECA). Nas suas especificidades, apurou-se que o respectivo termo neste documento assume um papel protagonista ao possuir, junto com a palavra “espaço”, um capítulo específico⁴ dedicado onde correlaciona o meio ambiente e o ambiente urbano, realidade das muitas infâncias da contemporaneidade, como lugar de aprendizado e de direito como se percebe no trecho destacado abaixo.

É importante pensar em uma rede de integração entre a escola e a cidade, mediante uma proposta pedagógica que extrapole os muros da escola para utilizar o meio urbano e social como agente educativo. Afinal, a escola não é a única via de aprendizagem, mas sim uma entre muitas possibilidades de se adquirir conhecimento. A escola integrada com os **espaços públicos** – ruas, parques, praças, museus – promove a participação e **alfabetização urbana** das crianças. A cidade vem a se tornar cidade educadora. (BRASIL, 2010, p.109, destaque da autora)

É inédito o uso do termo “alfabetização urbana” relacionada ao processo de aprendizagem possibilitado pelo viver das crianças nas cidades onde haja o respeito e o entendimento dessa criança como um ser de direito. Outro elemento a ser destacada é a ocorrência das palavras “cidade” e “urbano”, presentes em 90 e 51 ocasiões, respectivamente. Por fim, também é inédito o uso das palavras “equipamento”, “parque”, “praça” do Grupo IV (Equipamentos) e “passeio” do Grupo VI (Deslocamento), também bastante específicos denotando ser a cidade um assunto bastante abordado no PNPI.

Em comparação aos documentos anteriores, a palavra “externo” apesar de presente em uma quantidade significativa, não se refere ao espaço da cidade. A palavra é utilizada na sua maioria - quatro ocasiões – remetendo-se ao espaço exterior à própria unidade escolar. Também se refere a fatores “externos” a influenciar na saúde do bebê, a processos “externos” e artificiais para a avaliação da criança dentro do ambiente escolar, ao objetivo “externo” ao brincar e, por fim, quanto a públicos diversos “exteriores”.

Dentre as palavras com maior incidência, nota-se que “espaço” possui na grande maioria dos casos a sua especificidade vinculada às funções “espaço familiar”, “espaço de saúde”, “espaço educacional”, “espaço institucional”, etc. denotando um viés funcional, que pode ter origem na racionalidade produtiva do sistema capitalista a permear essas definições. Outras utilizações são pertencentes ao campo da Educação como “espaço e tempo” e “espaço como campo de experiências”, segundo terminologia da BNCC. Outro uso a ser destacado é associar espaço, coletividade e cidade como no trecho que segue:

⁴ Capítulo “A Criança e o Espaço: a Cidade e o Meio Ambiente.

Iniciativas de governos municipais, de organizações da sociedade civil e de empresas vêm revertendo um processo de expulsão das crianças dos **espaços coletivos da cidade**, ao criarem praças, parques, brinquedotecas, ruas de lazer, fechando ruas e avenidas ao tráfego de automóveis em determinados dias, para que as crianças e suas famílias possam desfrutar de **espaços seguros e amplos** para passear, correr, andar de bicicleta e patins, desenhar, ler, jogar, contemplar. Esse movimento, que tem um profundo significado político, pois dá aos **cidadãos-crianças o direito à cidade** na sua dimensão interativa e lúdica, deve ser apoiado, incentivado e disseminado. Esses governos municipais estão pondo em prática o art. 17 da Lei nº 13.257, de 2016 (Marco Legal da Primeira Infância). [BRASIL, 2010, p. 100, destaque da autora].

Tal excerto tem grande importância por tratar dos espaços públicos coletivos e por compreender a cidade como lugar de direito da Primeira Infância, caracterizando-se como um marco importante na oficialização e reafirmação de questões já levantadas no ECA e aprimorando o entendimento da criança como ser de direito e cidadã.

Quanto à palavra “ambiente”, também recorrente, sua utilização se dá em situações bastante similares ao uso da palavra “espaço” como se pode perceber no trecho abaixo, em que são utilizadas como sinônimos.

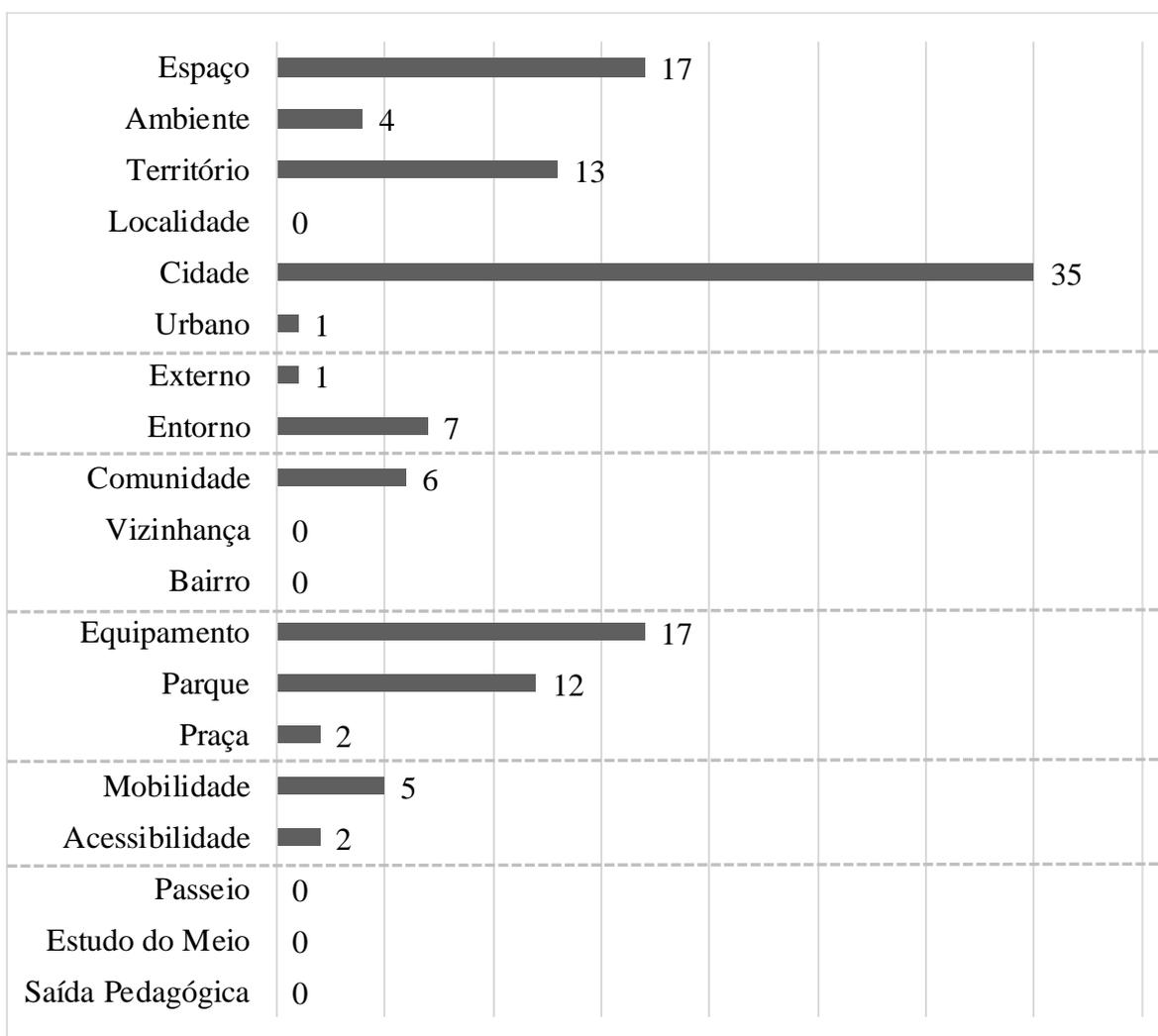
O **ambiente** não é apenas um dado: ele é um complexo de significados que entram na formação da pessoa que nele vive e com ele interage. O **espaço** não é neutro: fala pela forma como está disposto e organizado, pelas suas cores e pelos seus cheiros, pelos seus barulhos, ruídos e silêncios. Ele define as relações entre as pessoas, desafia ou inibe iniciativas, suscita ou restringe movimentos. O **ambiente** é o “terceiro professor” da criança, no dizer do fundador da pedagogia (ou abordagem) de educação infantil de Reggio Emilia, Loris Malaguzzi. (BRASIL, 2020, p.107, destaque da autora)

Por vezes, “espaço” aparenta possuir uma característica mais material, concreta, enquanto “ambiente” assume um caráter mais amplificado. Outro caso é o uso como “meio ambiente”, assumindo, nesse caso, um significado bastante específico.

Neste documento percebe-se uma distribuição mais uniforme das aparições das palavras em questão. Nos grupos V, VI e VII algumas presenças inéditas como “vizinhança”, “praça”, “mobilidade” e “passeio”, outras fortalecidas na quantidade como “equipamento”, “parque” e “acessibilidade”, trazem um caráter de maior especificidade e conexão com o tema buscado. Ainda não constam termos específicos do universo pedagógico como “Estudo do Meio” e “Saída Pedagógica” talvez por não se tratar de um documento orientador da prática pedagógica.

Dando sequência à análise dos documentos, parte-se para a instância municipal analisando o Plano Municipal pela Primeira Infância (SÃO PAULO, 2018) que obteve os seguintes números graficamente demonstrados no Gráfico 6.

Figura 8: Ocorrência de palavras: Plano Municipal pela Primeira Infância (2018)



Fonte: Organizada pela autora janeiro 2023.

O termo de maior destaque é “cidade” e isso pode ser decorrente de ser um documento que leva em consideração os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS), fixados em acordo internacional, promovido pela Organização das Nações Unidas (ONU), em agosto de 2015, do qual o Brasil é signatário. Dentre os 17 ODS, o décimo primeiro coloca a cidade como objeto central: “Cidades e comunidades sustentáveis. Tornar as cidades e os assentamentos humanos inclusivos, seguros, resilientes e sustentáveis. ” (SÃO PAULO, 2018, pp.144)

Dentre os documentos analisados nessa pesquisa esse é o primeiro a apresentar a palavra “entorno”. Nas 07 ocasiões em que é usada faz referência aos espaços externos aos territórios vivenciados pela criança como um todo, ou especificamente ao entorno escolar. Isso traz uma delimitação entre dentro e fora mais precisa, pois para ter o entorno de algo, os limites deste algo devem estar esclarecidos.

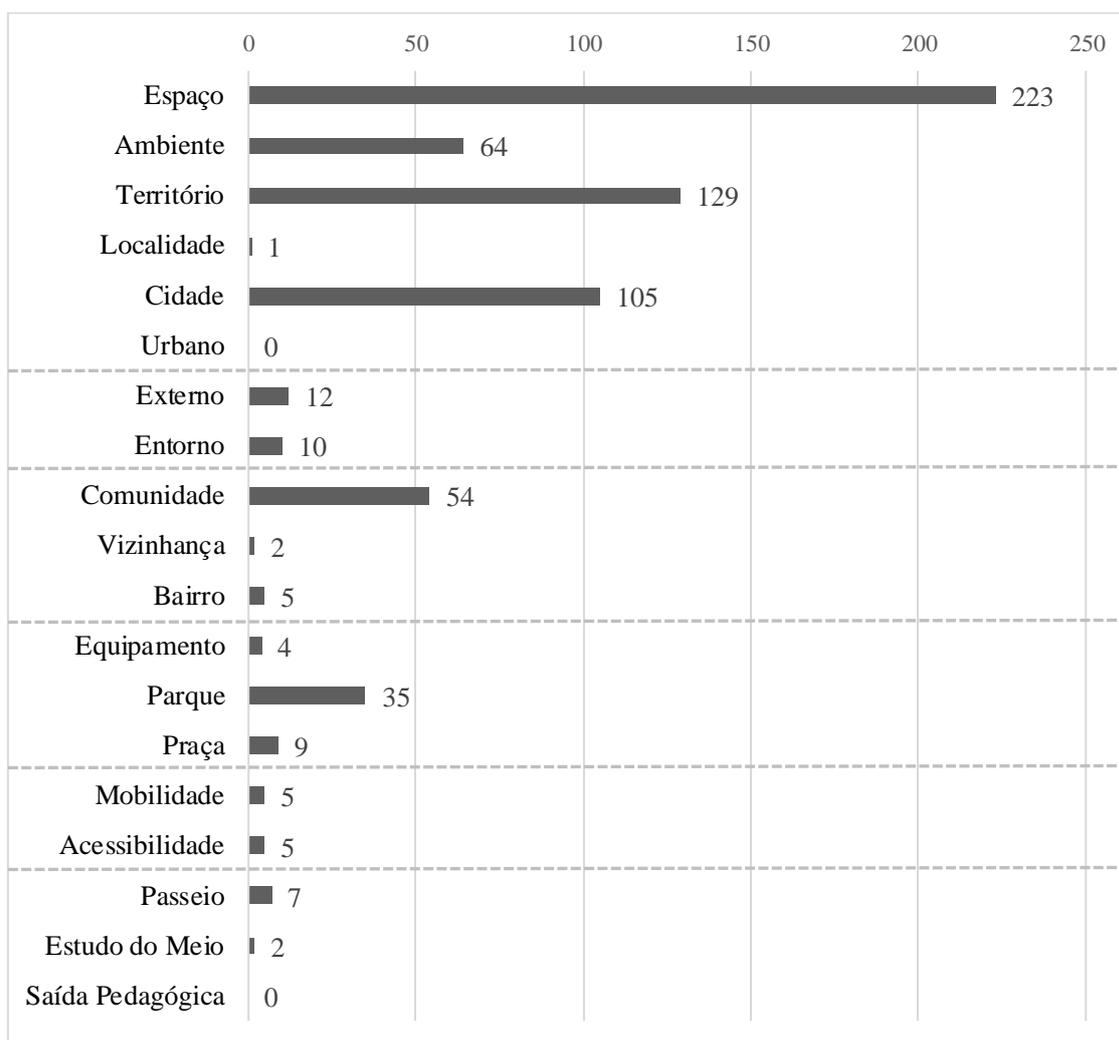
A palavra “ambiente” apresenta uma redução significativa, 04 usos, sendo o primeiro caso de uso como “meio ambiente”, o segundo como algo amplo a contemplar todos os arredores da vida dessa criança e duas vezes como “ambiente da cidade”. A baixa presença dessa palavra, que possui um significado mais espreado, juntamente com outras como “comunidade”, também dentro das palavras mais amplas no filtro de significâncias proposto como ferramenta de análise, somado ao uso de “entorno”, “equipamento”, “parque” e “praça”, pode carregar um caráter mais específico para o documento através do uso de palavras que tenham significados mais fechados e diretos.

Outro destaque é o uso da palavra “equipamento” majoritariamente utilizada como “equipamentos públicos e privados” e ocasionalmente sem especificar essa categoria de responsabilidade e uso. O termo “equipamento” em si já traz, pelo seu significado, uma qualidade instrumental, material, concreta e no caso, sob responsabilidade pública.

Por fim, “mobilidade”, palavra mais relacionada ao deslocamento, ao fluxo, e “acessibilidade” ao material e seu uso, ao estarem presentes, trazem um aprofundamento sobre o pensamento inclusivo notado neste documento frente à total ausência dos mesmos no ECA (1990) e a primeira citação encontrada nos Indicadores de Qualidade de Educação Infantil, já em 2009.

Chega-se então no Currículo da Cidade (SÃO PAULO, 2019), documento pedagógico, que orienta as concepções e práticas dos professores de educação infantil da rede escolar.

Figura 9: Ocorrência de palavras: Currículo da Cidade (2019)



Fonte: Organizada pela autora janeiro 2023.

Uma das bases deste documento é considerar a escola como um “Espaço Social da Esfera Pública” como diz em seu primeiro capítulo. Cada palavra constituindo deste capítulo inicial traz consigo uma série de significados que serão levados por todo o documento e são elucidados no trecho abaixo:

A educação é um processo social. As pessoas se educam e são educadas cotidianamente nas suas relações interpessoais, nas ações de convivência, no trabalho, no lazer, nos diálogos produzidos nos espaços públicos e privados e também nas interações com as informações a partir de diferentes tecnologias. A educação é um bem público e um valor comum a ser compartilhado por todos. Ela possibilita constituir uma vida comum nos **territórios**. É um direito de todos, tendo importante papel na constituição subjetiva de cada sujeito e possibilitando a participação nos grupos sociais. É pela educação que uma sociedade assegura a coesão e a equidade social, a solidariedade e, num movimento complementar, o desenvolvimento pessoal de todos e de cada um. (SÃO PAULO, 2019, p. 20)

Nota-se que a definição da escola em si perpassa por ser um dos territórios ocupados por esta criança, e que o conjunto deles faz parte da formação da sua identidade e quão importante para sua constituição como cidadão é o processo de expandi-lo. A partir dessa linha de pensamento justifica-se a alta incidência das palavras “espaço”, “território” e “cidade” do Grupo I em função da importância que cada uma delas assume na própria definição de Educação bem como a inter-relação das mesmas. O trecho também traz o peso que dá ao contexto social e o valor dado à coesão, equidade e solidariedade, podendo ser um sinal também do alto uso da palavra “comunidade” ao longo do documento.

Os termos “território” e “cultura” estão muito imbricados e configuram significação de grande importância quando se reflete sobre a educação de bebês e crianças pequenas. Um território não é um lugar com uma forma definitiva; ele é um cenário constantemente renovado, onde as atividades — desde as mais cotidianas até aquelas mais especializadas — são criadas a partir da herança cultural do povo que nele vive, em suas relações com os processos globais. Durante muito tempo, a ideia de território foi definida pelo seu recorte, natural ou político, e recebia o nome de Nação (cultural) ou Estado (político). Porém, no presente momento, podemos observar a passagem do território Nação-Estado para um território transnacional: no qual a interdependência global cria uma nova realidade. Os territórios tornam-se cada vez mais globalizados, e as configurações sociais são constantemente renovadas por fluxos que ultrapassam fronteiras e se tornam presentes na vida cotidiana. No entanto, um território, mesmo quando globalizado, não possui o domínio sobre a vida de todos. Um território é sempre um espaço de disputa de poder, para colonizar ou para superar subordinações e contestar processos de colonização. Portanto, todo território é um espaço social em que forças econômicas, políticas, culturais estão em permanente tensão, disputando a hegemonia. Os territórios estão localizados em um espaço geográfico, um território em movimento — de coisas e de pessoas. Milton Santos (2001) constituiu o par conceitual “mundo” e “lugar”. O mundo é o campo das possibilidades, e o lugar é o espaço do acontecer solidário (categoria concreta), da existência e da coexistência, onde se recebem os impactos do mundo. Os lugares são configurados pelo mundo, mas é neles que está situada uma possibilidade de resistência. A comunidade é a vida vivida no território. De acordo com Milton Santos, o território usado é um espaço geográfico e social que contém a vida humana em suas peculiaridades, diversidades e similaridades. O espaço local, a comunidade, o bairro são elementos iniciais de vínculo dos seres humanos ou das comunidades com a sociedade maior; é nela que acontece ou não a possibilidade da mobilidade. Cidades de grandes dimensões, como São Paulo, abrigam vários territórios horizontais — contíguos, das relações de vizinhança, ou territórios em rede de verticalidade, globalizados e vividos por conexões virtuais. Os bebês e as crianças devem ter direito aos territórios da sua cidade. De acordo com F. Tonucci, os adultos adaptaram as cidades às suas necessidades — especialmente as dos seus carros (seus brinquedos preferidos). Com isso, excluíram os idosos, as pessoas com deficiência, os bebês e as crianças. As cidades estão perigosas, os bebês e as crianças cada vez mais ficam em casa em frente a telas. Vivem o paradoxo de serem “bombardeados” de informação pelas redes sociais, pelos games, pelo telefone celular, pela televisão, mas não têm autonomia para realizar movimentos e deslocamentos. Para o autor, é preciso escutar a “imaginação criadora” das crianças e, com a ajuda delas, salvar as nossas cidades. A seguir, vamos acompanhar parte de um longo projeto que escutou as crianças e ampliou os territórios da escola, ocupando os espaços possíveis para a brincadeira no território e na cidade, como sugere F. Tonucci. (SÃO PAULO, 2019, p. 23-24)

O extenso trecho acima perpassa tanto a definição que o documento assume de “território” e como o correlaciona diretamente à “cultura”, trazendo em uma construção linear a própria elaboração da ideia de território assumida ao longo dos tempos até a contemporaneidade, citando autores referências do documento.

Uma particularidade notada é que quando entra na temática da equidade e das relações étnico-sociais, o território volta a ter sentido de delimitação geográfica, tanto ao referenciar-se aos territórios dos povos indígenas quanto ao território nacional como um todo.

É interessante observar também que a citação: “É direito dos bebês e das crianças poder se deslocar e aprender com a vida comunitária, ampliando seu território” (p.74) estabelece um diálogo com algumas das “possibilidades” que a cidade viabiliza trazidas por Sarmiento (2018) e comentadas anteriormente, como no caso a “experiência” e a “urbanidade”. Além disso, a relevância trazida no aprender com a comunidade, juntamente com o conceito de território assumido, compreende-se também porque é o primeiro documento a trazer palavras como “vizinhança” e “bairro”.

Já no Grupo IV, “Estrutura”, nota-se uma alta incidência da palavra “parque” e uma das possibilidades de análise é que por se tratar de um documento que traz relatos de educadores sobre vivências realizadas dentre elas muitas experienciadas no “parque”, isto é, na sua delimitação espacial, que na sua maioria trata-se do espaço interno escolar. Outras ocorrências são os nomes de algumas CEIs como Parque Novo Mundo, Parque Bristol dentre tantos outros e em usos muito pontuais faz referência ao parque urbano da cidade, como era a pretensão dessa pesquisa apurar.

Quanto ao Grupo V, destaca-se o ineditismo da presença da palavra “mobilidade”, que traz consigo o olhar sobre o deslocamento em relação ao universo externo e urbano, isto é, a circulação pela cidade, temática anteriormente não vista. É inédito também o uso de “passeio” e “estudo do meio” justificado por ser este um documento pedagógico e trazer os termos desse universo.

A decisão de analisar os documentos conforme a data de suas publicações possibilitou perceber uma crescente preocupação quanto às especificidades da Primeira Infância e à presença de relações dessas crianças em espaços que lhe são de direito, incluindo a cidade. Em 1990, com o Estatuto da Criança e Adolescente (BRASIL, 1990) estabelece a relação criança e cidade de forma indireta e ampla, no âmbito do direito de “ir vir e estar nos logradouros público e espaços comunitários” sendo um dos aspectos a ser garantido dentro do “Direito à Liberdade” (Capítulo II, Art. 16, item I). Em 2010, no

Plano Nacional para a Primeira Infância (BRASIL, 2010), o assunto é tratado de forma direta ao citar o termo “cidade” especificamente. Ele está presente no sétimo capítulo que trata sobre “A criança e o espaço, a cidade e o meio ambiente”. Ainda sobre o ECA, em 2016, em uma revisão, adiciona-se uma lei direcionada exclusivamente à Primeira Infância (Lei nº 13.257). Pelo próprio caráter mais generalista deste documento, o tema criança e cidade ainda se encontra de formas mais indiretas com termos como “convivência familiar e comunitária”, “o espaço e o meio ambiente”, “locais públicos e privados onde haja circulação de crianças, bem como a fruição de ambientes livres e seguros em suas comunidades”.

Quanto ao Currículo da Cidade (EI) da Prefeitura do Município de São Paulo, de 2019, o assunto já aparece de forma direta e relacionando a cidade como espaço de formação da identidade da criança.

O espaço local, a comunidade, o bairro são elementos iniciais de vínculo dos seres humanos ou das comunidades com a sociedade maior; é nela que acontece ou não a possibilidade da mobilidade. Cidades de grandes dimensões, como São Paulo, abrigam vários territórios horizontais — contíguos, das relações de vizinhança, ou territórios em rede de verticalidade, globalizados e vividos por conexões virtuais. Os bebês e as crianças devem ter direito aos territórios da sua cidade. (SÃO PAULO, 2019, p.24)

Por fim, no Plano Municipal da Primeira Infância da Prefeitura do Município de São Paulo (PMSP), a relação já é explícita, como se percebe no eixo estratégico “II.5. Tornar o ambiente da cidade mais acolhedor para as crianças de 0 a 6 anos”. Sua elaboração levou em conta contribuições colhidas das próprias crianças e de diferentes atores do poder público e da sociedade, que deixam claro a vontade de se respeitar os direitos das crianças inclusive na etapa de participação política. É importante salientar que o espaço urbano potencializa a garantia dos direitos da criança podendo oferecer melhores condições de saúde, proteção, educação e saneamento. No entanto, esse crescimento é desigual e muitas das crianças acabam por sofrer um processo de marginalização e privação dos seus direitos.

É exatamente porque a cidade tanto inclui como exclui que importa caracterizar os efeitos contraditórios e desiguais da vida urbana na configuração da infância, analisando tanto as oportunidades que oferece quanto os constrangimentos que opõe à cidade da infância. (SARMENTO, 2018, p. 234)

Apesar do avanço no âmbito legislativo a fim de garantir o direito da criança à cidade e do aumento da população infantil urbana, as regras que regem o crescimento e

planejamento das cidades impõem uma série de obstáculos que limitam o pleno exercício dos direitos da criança.

A seguir é detalhada a escolha da metodologia adotada para a coleta de dados junto às professoras bem como as decisões tomadas para a estruturação da análise.

3 ASPECTOS METODOLÓGICOS: ESTRUTURAÇÃO DO QUESTIONÁRIO E COLETA DE DADOS

A coleta de dados⁵ teve por objetivo reunir elementos para responder ao principal objetivo desta pesquisa: compreender quais fatores fazem com que os professores da Educação Infantil, responsáveis por intermediar e apresentar o território urbano às crianças, ampliem ou restrinjam o acesso e o direito delas à cidade. Uma vez que os professores já se encontram bastante familiarizados com o questionário online⁶ e por possibilitar uma alta distribuição e abrangência, este foi o método escolhido para atender esta pesquisa.

O questionário⁷ foi organizado com o auxílio do software *Sphinx IQ2*, que possibilitou tanto a coleta através da geração de um link de acesso quanto o tratamento de dados. Ele foi composto por 51 questões, divididas em 06 blocos, a saber:

BLOCO 01. Identificação

BLOCO 02. Território do morar

BLOCO 03. Território da escola ou Território do trabalho

BLOCO 04. Território de origem

BLOCO 05. Território da cidade de São Paulo

BLOCO 06. Territórios trabalho/escola/cidade e suas relações

Os blocos serviram como roteiro conceitual, assumindo exclusivamente um caráter estrutural para elaboração das questões e posterior análise. Os respondentes não tiveram acesso a identificação dessa estrutura, para que não fossem influenciados em suas respostas. Esta divisão foi baseada no conceito de território de Haesbaert (2007) e em Lefebvre (2010) no que concerne ao direito à cidade, pois envolve os vários espaços ocupados por este professor, incluindo as relações de apropriação que este estabelece com cada um deles. Além disso, permeiam como elementos constantes dentro dos blocos

⁵ A pesquisa foi encaminhada e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com o processo número 5.787.247.

⁶ Durante as fases mais agudas de isolamento social decorrente da Pandemia de Covid-19 (2020 – 2022) as equipes gestoras e os próprios docentes passaram a usar questionários online como forma de coletar informações com as famílias e com os alunos, ou mesmo como estratégia pedagógica de avaliação da aprendizagem.

⁷ Encontra-se na íntegra no Anexo 1

perguntas relacionadas ao uso e formas de relação com a cidade, por meio dos modos de deslocamento, fluxos, que determinam a velocidade e possibilidades de relação.

Devido à alta e variada abrangência do método de pesquisa escolhido - o questionário online - e pela intenção de se obter nesse primeiro momento uma coleta mais abrangente, abriu-se mão, em virtude da não predeterminação de territórios específicos, da análise do território em si ou entre territórios. A partir das perguntas sobre a cidade, optou-se por fazer um levantamento das possibilidades de apropriação pelo uso dos variados territórios. Retoma-se o entendimento de território adotado nesta pesquisa, como espaço produzido pelos critérios de dominação ligadas à propriedade e poder, enquanto que ao proletariado cabe a relação de pertença pelo uso, pelo vivido.

Nos dois primeiros blocos (Identificação e Território do morar) as perguntas têm por objetivo levantar a identidade deste professor, tanto nas questões do “ser” quanto do “morar”, na esfera individual. Além da caracterização do respondente, visa iniciar a identificação do padrão existente de uso da cidade. O bloco 03 (Território da escola ou Território do trabalho) pretende abordar as questões relacionadas ao “ser” professor dentro do território escolar, aspectos sobre a contextualização da área urbana em que a UE em que a pessoa trabalha está inserida, bem como as condições pedagógicas de trabalho.

Já o bloco 04 (Território de origem), volta para o “ser” individual, ao resgatar o território de origem do respondente, existindo aqui a hipótese da correlação entre o território de origem e sua relação existente na atualidade com o espaço urbano. O bloco 05 (Território da cidade de São Paulo) aborda a relação específica com o território da cidade de São Paulo, tanto no campo do indivíduo quanto na sua posição de adulto responsável por uma criança ou um grupo de crianças nesse mesmo espaço urbano.

Por fim, o bloco 06 (Territórios trabalho/escola/cidade e suas relações) aprofunda a relação entre o território urbano e o território escolar, por meio de perguntas que contemplam as condições pedagógicas de trabalho, com o objetivo de mensurar a frequência de uso de espaços externos à escola feito pelos professores com os alunos e a disponibilidade pedagógica que esses profissionais têm de trabalhar fora do espaço escolar ou sobre a cidade.

O questionário foi submetido à etapa de pré-teste durante a segunda quinzena de setembro de 2022 e contou com as contribuições de duas educadoras com distintos perfis de respondentes. A primeira é professora na Educação Infantil da rede pública municipal há quinze anos. Em sua trajetória já trabalhou com outras faixas etárias e tem vasta

experiência pedagógica e acadêmica. A segunda educadora tem seu percurso profissional na Educação Infantil e majoritariamente na rede particular. Feitas as correções salientadas, foi realizada ainda mais um pré-teste com uma terceira professora para se verificar a coerência e compreensão, bem como o tempo necessário para respondê-lo a fim de que se confirmasse não ser um questionário muito longo, que comprometesse o envolvimento dos respondentes.

Finalizada a etapa de pré-teste, os questionários foram encaminhados por meios remotos e ficaram disponíveis por 20 dias (entre dias 03 e 04 de outubro, início do período de coleta de dados, até dia 24 de outubro de 2022), totalizando 32 questionários respondidos. Desse total, 03 foram excluídas por não se tratar de professores da Educação Infantil, foco de estudo dessa pesquisa, totalizando 29 respostas válidas

O modo de distribuição ocorreu por mensagens enviadas via *Whatsapp*, contendo o link de acesso ao questionário para os grupos de professores já conhecidos pela pesquisadora, que por sua vez disseminaram essa mesma mensagem pelas suas próprias redes sociais, obtendo assim um critério orgânico de distribuição. Foi feita também uma pesquisa de grupos ativos no Facebook de CEIs e CEMEIs para envio de mensagem direta com um pequeno texto explicativo e o link de acesso para a pesquisa. Além disso, o link também foi publicado na conta pessoal da pesquisadora nas seguintes redes sociais: *LinkedIn* e *Instagram*, a fim de se obter um maior raio de alcance. Estes modos de divulgação, por um lado possuem uma alta possibilidade de disseminação do questionário, por outro não possibilitam o rastreamento da origem da resposta, isto é, é impraticável relacionar o modo de distribuição com a resposta obtida, portanto não é possível afirmar qual a eficiência de retorno de cada um deles.

Este caráter randômico da pesquisa resultante da sua forma de distribuição junto à ausência de um acumulado significativo de pesquisas que tenham o professor da Educação Infantil como foco de estudo para compreensão da relação da criança e cidade, resulta em um caráter amplo do questionário que atende à proposta deste trabalho: realizar um mapeamento geral não necessariamente vinculado às especificidades dos territórios, unidades escolares e/ou agrupamento de professores.

Após o fechamento da pesquisa, os dados foram organizados segundo categorias estabelecidas *a posteriori* e à luz do referencial teórico.

4 AS MULTITERRITORIALIDADES DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL E SUAS PRÁTICAS

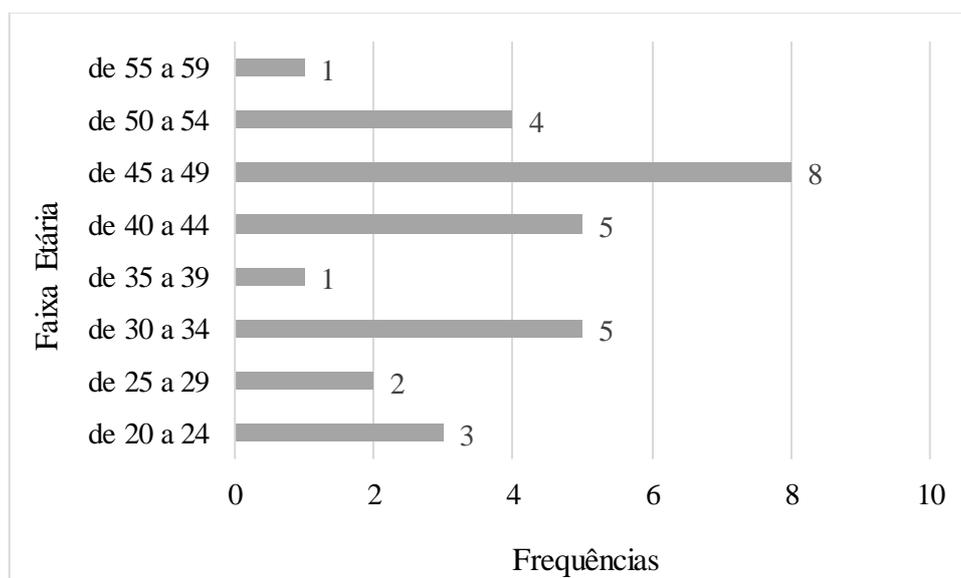
Para a análise as respostas foram divididas a partir de três eixos: o perfil do professor de Educação Infantil e sua relação com a cidade de São Paulo; a percepção desse professor sobre a presença e relação das crianças com a cidade. e as possibilidades de práticas pedagógicas no espaço urbano levantadas.

4.1 O PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL E SUA RELAÇÃO COM A CIDADE

Este subitem apresenta os elementos que tratam sobre o perfil das professoras de Educação Infantil e a relação com o uso da cidade, pois elas estão no centro dessa relação pedagógica.

Quanto a faixa etária das respondentes, a fim de se ter um critério determinado para tal, utilizou-se a divisão etária segundo a pirâmide etária do IBGE com subgrupos de 04 em 04 anos, o que gerou uma reorganização dos dados obtendo-se como resultado o gráfico 8.

Figura 10: Faixa Etária das professoras.



Fonte: Coleta de dados Criança e Cidade realizada pela autora em (setembro/2022)

Nota-se que na faixa dos 20 anos temos 05 respondentes e na faixa dos 30 há um pequeno aumento, somando 06 professoras. É na faixa dos 40 que se tem a maior concentração, 13 respondentes, enquanto na faixa dos 50 esse número já começa a decair, somando 05 professoras.

Em relação ao tempo que lecionam, aplicou-se uma periodização baseada em Huberman (1989) que estabeleceu uma sequência-tipo a partir de uma perspectiva clássica de carreira caracterizando cada um desses períodos. Na Tabela 2 somou-se essa categorização à frequência de professoras em cada uma delas.

Tabela 2: Total de anos de carreira como professora.

Período	Fase de carreira	Frequências
De 1 a 3 anos	“Descoberta”; “Sobrevivência”	5
De 4 a 6 anos	“Estabilização”; “Consolidação de um repertório pedagógico”	1
De 7 a 25 anos	“Diversificação”; “Ativismo”; “Questionamento”	20
De 25 a 35 anos	“Serenidade”; “Distanciamento afetivo”; “Conservantismo”	3
De 35 a 40 anos	“Desinvestimento” (sereno ou amargo)	0
Total		29

Fonte: Coleta de dados Criança e Cidade realizada pela autora em (setembro/ 2022)

Pontua-se duas ressalvas: Huberman (1989) construiu seus estudos baseado em professores do ensino secundário, atual Ensino Fundamental, e aqui será aplicado para professores da Educação Infantil e também que essa periodização não quer dizer que as sequências são vividas numa mesma ordem nem tampouco da mesma maneira por todos os elementos de uma profissão, mas servem como um parâmetro de análise.

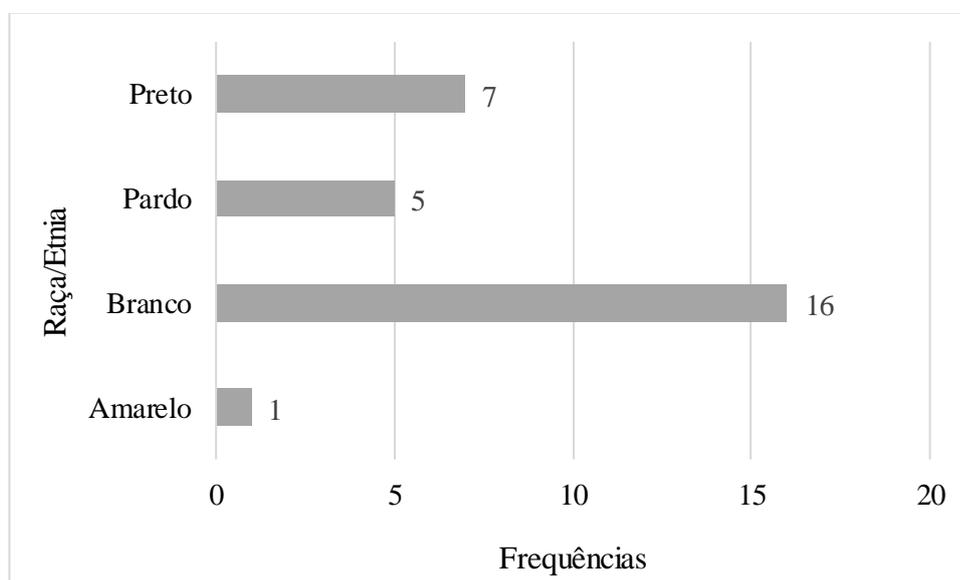
Destaca-se o fato da maioria (20 respondentes), faixa entre 7 a 25 anos, estar no momento da “diversificação”, “ativismo” e “questionamento”. Dois motivos podem ser considerados, é o período de maior abrangência, logo, abarca um maior número de pessoas, além de ser caracterizado pelo momento em que os profissionais se encontram mais motivados. Passadas as fases da “descoberta” e “estabilização” os professores conquistam um nível de confiança que acaba por levar a novos caminhos e

experimentações, de certa forma confirmada pela própria participação na pesquisa, um momento onde participar de uma pesquisa acadêmica parece merecer tempo e atenção.

Existe um número considerável (5) de professoras iniciantes com 1 a 3 anos de carreira, momento qualificado como “descoberta” e “sobrevivência” onde os desafios são colocados e as expectativas são confrontadas com a realidade profissional. Já na fase da “estabilização”, 4 a 6 anos de trabalho, obteve-se apenas 1 caso e de 25 a 35 anos, 3 casos. Esta última é apontada como período onde os professores estão menos sensíveis e vulneráveis, dedicando menor nível de investimento, em contraposição ao maior grau de serenidade e segurança. Por fim, a etapa final de “desinvestimento”, onde se libertam do investimento profissional sem arrependimentos e entram em um momento de finalização e priorização do eu, não teve ocorrências.

Todas se declararam do gênero feminino cisgênero confirmando que o perfil de caráter histórico, econômico e político da profissão docente na educação infantil principalmente se mantém maciçamente feminino. Mais da metade (16) se declarou branca, 07 pretas, 05 pardas e 01 amarela (Gráfico 9).

Figura 11: Composição étnico-racial



Fonte: Coleta de dados Criança e Cidade realizada pela autora em (setembro/2022)

Em relação à maternidade, 10 afirmaram não ter filhos, enquanto as outras 19, tem filhos (Tabela 3). Do grupo com filhos a faixa etária majoritária (9) são de jovens acima de 18 anos, seguido pelos de 14 a 17 anos (6), de 10 a 13 anos e de 6 a 9 anos,

ambos com 04 repostas. Por fim, 1 afirmou ter filhos entre 3 a 5 anos enquanto 2 de 0 a 2 anos como se pode ver na Tabela 4.

Tabela 3: Tem filhos x não tem filhos

	Frequências
Sim	19
Não	10
Total	29

Fonte: Coleta de dados Criança e Cidade realizada pela autora em (setembro/2022)

Tabela 4: Faixa etária dos filhos

	Frequências
De 0 a 2 anos	2
De 3 a 5 anos	1
De 6 a 9 anos	4
De 10 a 13 anos	4
De 14 a 17 anos	6
Acima de 18 anos	9
Total	19

Fonte: Coleta de dados Criança e Cidade realizada pela autora em (setembro/2022)

Do grupo que tem filhos, apenas 01 o matriculou na mesma escola onde trabalha (Tabela 5), no caso, uma escola particular, enquanto 16 negaram e 02 não responderam.

Tabela 5: Filhos que frequentam a mesma escola onde trabalham

	Frequências
Sem resposta	2
Sim	1
Não	16
Total	19

Fonte: Coleta de dados Criança e Cidade realizada pela autora em (setembro/2022)

Em relação à formação acadêmica, a maioria das professoras possui pós-graduação lato sensu (14) ou formação superior em Pedagogia (11), enquanto 2 possuem

pós-graduação stricto senso e outras 2 possuem ensino superior completo em curso de Bacharelado (Tabela 6).

Tabela 6: Formação acadêmica.

Nível de escolaridade	Frequências
Ensino normal médio completo	0
Ensino superior completo (Licenciatura)	0
Ensino superior completo (Pedagogia)	11
Ensino superior completo (Outros cursos de Bacharelado)	2
Pós-graduação (lato senso)	14
Pós-graduação (stricto senso)	2
Total	29

Fonte: Coleta de dados Criança e Cidade realizada pela autora em (setembro/2022)

A Tabela 7 indica a faixa etária/agrupamento que os 29 profissionais que responderam ao questionário atuam. Percebe-se uma maior ocorrência de professores (12) que trabalham com crianças de 4 a 5 anos (Infantil I), enquanto as outras categorias apresentam uma distribuição uniforme com pequenas variações, com mínimo de 06 (crianças de 2 a 3 anos) e máximo de 10 ocorrências (0 a 1 ano) por faixa etária.

Tabela 7: Faixa etária/agrupamento com que trabalham.

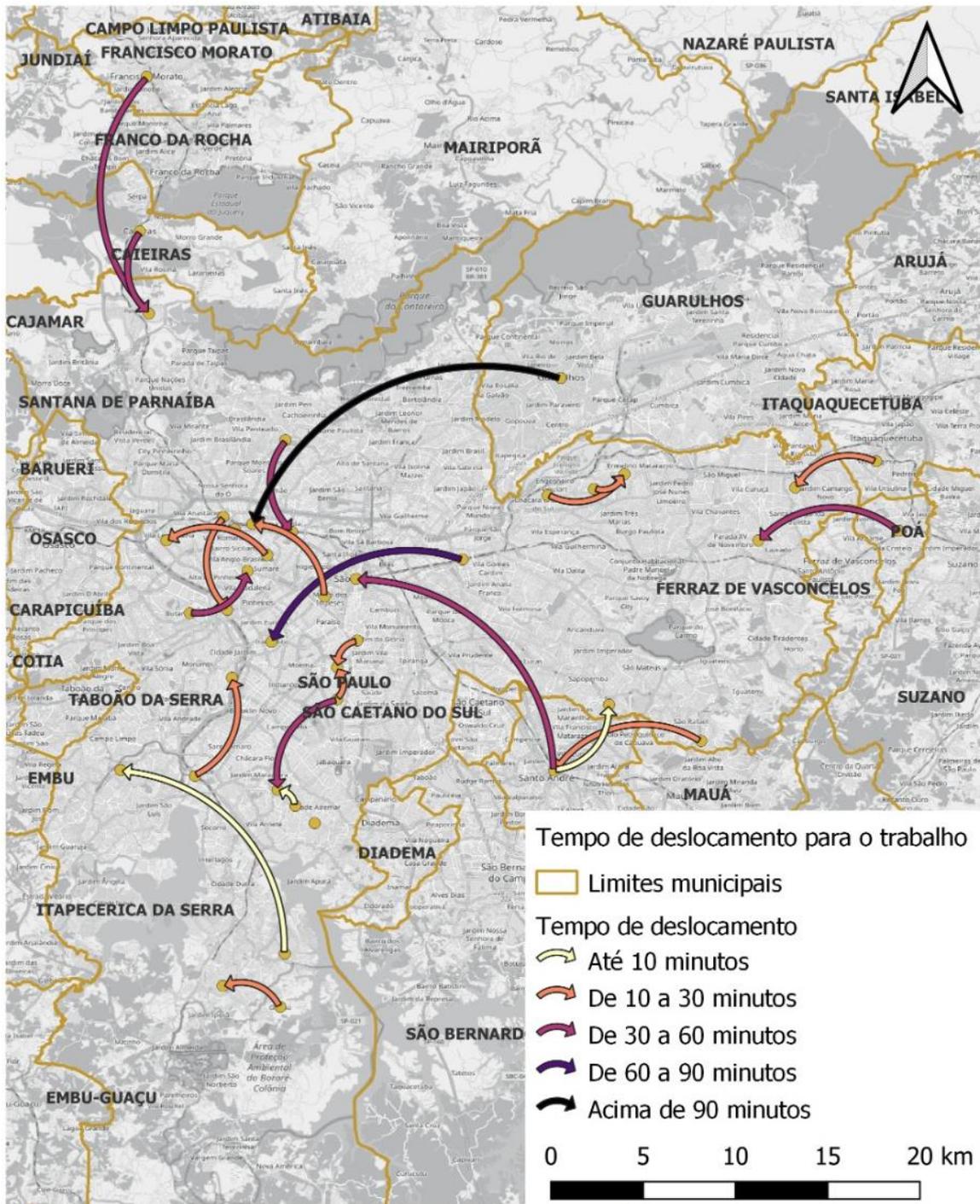
Faixa etária agrupamento	Frequência
Berçário I (0 a 1 ano)	10
Berçário II (1 a 2 anos)	9
Minigrupo I (2 a 3 anos)	6
Minigrupo II (3 a 4 anos)	9
Infantil I (4 a 5 anos)	12
Infantil II (5 a 6 anos)	7
Outra	3
Total de respostas	32

Fonte: Coleta de dados Criança e Cidade realizada pela autora em (setembro/2022)

Quanto aos bairros onde vivem, teve-se uma grande abrangência de regiões como pode-se verificar no mapa que demonstra a origem-destino x tempo de

deslocamento (Figura 3). Essa amplitude de território se deu pela própria ferramenta de pesquisa utilizada – questionário online.

Figura 12: Mapa origem-destino x tempo de deslocamento⁸



Fonte: Construído pela autora.

⁸ No Mapa 01 demarcou-se os trajetos origem (casa) e destino (escola onde trabalha) sinalizados pelo fluxo da seta, marcados geograficamente pelo aplicativo Google Maps, isto é, não representa fielmente o trajeto específico que cada respondente faz, mas elucida de maneira gráfica estes percursos bem como se são distâncias curtas, médias ou longas.

Deste mapa, pode-se verificar que dentro das 29 rotas levantadas, 08 dessas rotas são intermunicipais, isto é, com origem em municípios dentro da Grande São Paulo e destino em escolas no município de São Paulo. Essas rotas se dividem em dois grupos; o primeiro com trajetos de longa distância (Guarulhos, Santo André e Francisco Morato) e o segundo com trajeto que se localizam nas “bordas” dos municípios, como por exemplo Caieiras, Itaquaquetuba, Poá e Santo André.

Os trajetos intermunicipais não necessariamente são os mais longos em questão de tempo, nem tampouco distância, elucidando que os limites do município de São Paulo já sofreram o fenômeno de conurbação⁹ com os municípios vizinhos e que as dinâmicas de deslocamento cotidianas devem ser consideradas dentro do âmbito definido pela Grande São Paulo¹⁰. Alguns exemplos conflitantes ajudam a esclarecer como a Rota 18 que tem como origem um bairro em Santo André e destino em um bairro no município de São Paulo, cada um no limite respectivo de suas cidades, sendo assim um trajeto que apesar de intermunicipal, é realizado via automóvel em menos de 10 minutos. Enquanto há rotas dentro do município de São Paulo (Rota 10, origem no bairro do Tatuapé/Zona Leste e destino no bairro da Vila Nova Conceição/Zona Oeste) que levam de 60 a 90min para serem realizados via transporte público.

O quadro 07 acrescenta informações ao mapa, apresentando o tipo de transporte utilizado pelas professoras e o tempo médio de deslocamento.

⁹ Conurbação é a união de duas ou mais cidades, em consequência de seu crescimento geográfico. Geralmente esse processo dá origem à formação de regiões metropolitanas. Contudo, o surgimento de uma não é necessariamente vinculado ao processo de conurbação.

¹⁰ A Grande São Paulo é definida sendo a Região Metropolitana de São Paulo e abrange os seguintes municípios: São Paulo, Arujá, Barueri, Biritiba Mirim, Caieiras, Cajamar, Carapicuíba, Cotia, Diadema, Embu, Embu-Guaçu, Ferraz de Vasconcelos, Francisco Morato, Franco da Rocha, Guararema, Guarulhos, Itapeverica da Serra, Itapevi, Itaquaquetuba, Jandira, Juquitiba, Mairiporã, Mauá, Mogi das Cruzes, Osasco, Pirapora do Bom Jesus, Poá, Ribeirão Pires, Rio Grande da Serra, Salesópolis, Santa Isabel, Santana do Parnaíba, Santo André, São Bernardo do Campo, São Caetano do Sul, São Lourenço da Serra, Suzano, Suzano, Taboão da Serra e Vargem Grande Paulista.

Quadro 7 : Duração trajeto x tipo de escola x modo de transporte

	Frequências	Tipo de escola	Modo de transporte	Frequência
Até 10 min.	06	06 Pública	Carro sozinho	01
			Carro com outras pessoas/carona	02
			A pé	03
De 10 a 30 min.	13	09 Pública	Transporte público	02
		04 Privada	Carro sozinho	05
			Carro com outras pessoas/carona	05
			A pé	01
De 30 a 60 min.	08	04 Pública	Transporte público	05
		02 Privada	Carro sozinho	02
		02 Conveniada	A pé	01
De 60 a 90 min.	01	01 Privada	Transporte público	01
Acima de 90 min.	01	01 Privada	Carro sozinho	01
Total	29			

Fonte: Coleta de dados Criança e Cidade realizada pela autora em (setembro/2022)

Dos 06 trajetos de até 10 minutos, metade são realizados a pé e a outra metade de carro. Dentro dessa última metade, 02 são realizados de carro com pessoas/carona, enquanto 01 é realizado de carro sozinho. A maior parcela dos deslocamentos é realizada dentro da faixa dos 10 a 30 minutos. Dentre o total de 13 trajetos, 01 é realizado a pé, 02 pessoas via transporte público e 10 respondentes com automóvel, sendo destes metade realizada de carro com pessoas/carona e a outra metade de carro sozinho.

Da faixa temporal seguinte, 30 a 60 minutos, tem-se um total de 08 rotas, sendo 01 realizada a pé, fato que surpreende por ser um percurso que se pode considerar de média a longa duração, 02 via carro sozinho e 05 em transporte público. Tivemos casos únicos nos últimos períodos mais longos de viagem, sendo 01 rota de 60 a 90 minutos

realizada via transporte público e 01 rota de mais de 90 minutos realizada por carro sozinha.

Da relação tempo de viagem e modalidade de transporte utilizada pode-se aferir que os trajetos mais rápidos, abaixo de 10 minutos, ou são muito curtos e realizados a pé ou possuem uma distância maior compensada pela velocidade do veículo particular que na sua maioria é compartilhada via carona. O tempo de 10 a 30 minutos, é o primeiro momento em que surge a opção do transporte público, isto é, apenas a partir de percursos médios. Já entre 30 a 60 minutos o transporte público é o mais utilizado. E por fim, as rotas que duram de 60 a 90 minutos e acima de 90 minutos caracterizam-se como casos pontuais e mais extremos. Embora o questionário também incluísse as opções “moto” ou “bicicleta”, nenhuma professora indicou utilizá-los para realizar esse deslocamento.

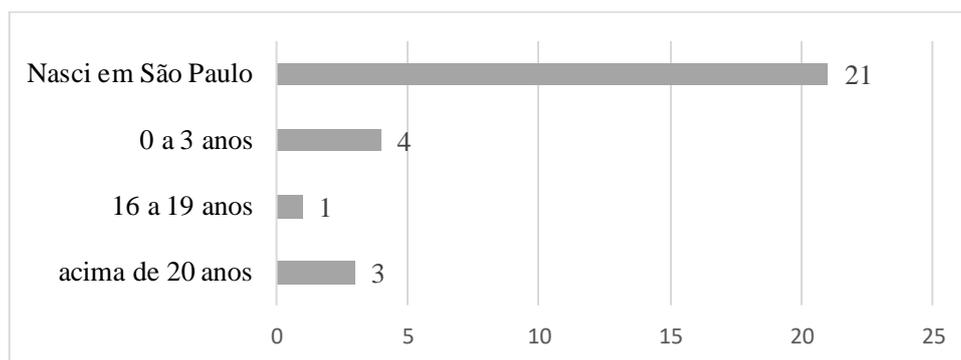
A baixa presença de trajetos realizados a pé (5) está alinhada ao tema da substituição dos lugares pelos fluxos trazido por Lefebvre (1969), pois o caminhar implica em algumas condições privilegiadas – morar próximo ao lugar de trabalho ou ter tempo disponível para um trajeto mais longo e mais demorado feito a pé – justificando a sua baixa ocorrência. Uma das possibilidades de relação com a cidade se dá pelos deslocamentos e ao serem realizados majoritariamente via rodoviária, esse contato adquire o tempo e o espaço do veículo – rápido e distante – garantindo dessa maneira a estratégia de eliminação das possibilidades de cidadania e urbanidade.

4.2 A CIDADE E A CRIANÇA PARA O PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Este subitem analisa as respostas às questões que compõem o Bloco 05 do questionário que tinha por objetivo caracterizar a relação deste adulto com a cidade de São Paulo, tanto no âmbito individual, quanto como adulto responsável por uma ou mais crianças neste território urbano. O que num primeiro momento foi analisado pelos deslocamentos entre os vários territórios ocupados por este professor – seus fluxos – neste momento esse grupo de respostas foi relacionado, de modo complementar, com o uso dos espaços de lazer permeados pelos vários territórios ocupados por cada respondente sendo estes: a cidade onde nasceram e as memórias que carregam, o(s) bairro(s) onde residiram e/ou residem e onde trabalham. Tal decisão deve-se à tentativa de estabelecer como a multiterritorialidade das respondentes reverbera sobre sua relação com a cidade. O primeiro território a ser colocado como condição de análise é a cidade natal

estabelecendo-se a divisão em dois grupos: (I) as nascidas em São Paulo (21) e (II) as não nascidas em São Paulo (8), aqui não cabendo a discriminação de qual cidade em si, mas apenas a negativa do nascimento no município paulistano. Esta divisão permeará as análises seguintes afim de se verificar a existência de alguma diferença quando inserida a condição do território de origem.

Figura 13: Nascidas e não nascidas em São Paulo (idade que vieram viver em São Paulo)



Fonte: Coleta de dados Criança e Cidade realizada pela autora em (setembro/2022)

Outra conjuntura colocada para análise foi o zoneamento dos bairros da infância – rural, urbano central, urbano periférico (quadros 8 e 9) - para os agrupamentos dos nascidos e não nascidos em São Paulo e o que isso implica como lembrança do território natal, adentrando no processo de “personalização”, isto é, que relações o indivíduo estabelece com os espaços e também o “affordance” dos lugares, isto é, o que cada zoneamento de bairro transmite e possibilita como ligação, ambos parâmetros trazidos anteriormente por Sarmiento (2018).

Quadro 8: Zoneamento do bairro da infância e lembranças da infância (nascidos em São Paulo)

Zoneamento do bairro da infância	Primeira lembrança
Zona rural	A minha infância
Zona urbana central	Brincar na rua da minha casa.
	Família
	Trânsito
	Minha casa
	Blusa
Zona urbana periférica	Comércio
	Pobreza
	Prédio
	Brincar
	Moro em São Paulo
	Final de semana com meus pais e irmãos indo visitar meus avós.
	Brincadeiras
	A rua da casa onde morava
	Muita gente
	Ruas, casas, comércio
	A minha rua que era de terra
	Andar a pé na cidade.
	Minha casa
	Sempre morei na mesma cidade, lembro principalmente das caminhadas na Av do Rio Pequeno e de como tudo parecia enorme e barulhento
	Divertida com muitas coisas acontecendo ao mesmo tempo. Caótica, tensa.

Fonte: Coleta de dados Criança e Cidade realizada pela autora em (setembro/2022)

Quadro 9: Zoneamento do bairro da infância e lembranças da infância (não nascidos em São Paulo)

Zoneamento do bairro da infância	Primeira lembrança
Zona rural	O cheiro bom da terra
Zona urbana central	Calor intenso
	Minha casa sempre com visitas
	O rio Piracicaba
	Grande
Zona urbana periférica	Natureza
	Brincadeiras na rua
	Nenhuma

Fonte: Coleta de dados Criança e Cidade realizada pela autora em (setembro/2022)

Apesar das diferentes origens no zoneamento, tanto no grupo das nascidas e das não nascidas em São Paulo, as lembranças aparecem dentro de alguns territórios padrões: o território do brincar, do morar – cabendo tanto a unidade habitacional, no caso a casa ou o prédio, quanto também o entorno, as ruas, o comércio -, o deslocar-se pela cidade, e a família. O que se nota de diferente entre os grupos é, dentro das memórias de infância dos não-nascidos em São Paulo, o surgimento da memória de uma ligação forte com a natureza (“cheiro bom da terra”, “calor intenso”, “o rio”, “natureza”) o que não é encontrado no grupo das nascidas em São Paulo.

Outro aspecto analisado dentre estes dois grupos foi quanto aos locais de brincar na infância resumidos nas tabelas 8 e 9.

Tabela 8: Onde brincavam na infância (Nascidas em São Paulo)

Local	Frequências
Na minha casa	8
Na casa de amigos	1
Na rua ou espaços públicos	9
No condomínio do prédio	1
Em clube privado	1
Outro, indique...	1
Total	21

Outro: Passeios pela cidade e seus meios de transporte como bicicleta, metrô, trem.

Fonte: Coleta de dados Criança e Cidade realizada pela autora em (setembro/2022)

Tabela 9: Onde brincavam na infância (Não nascidas em São Paulo)

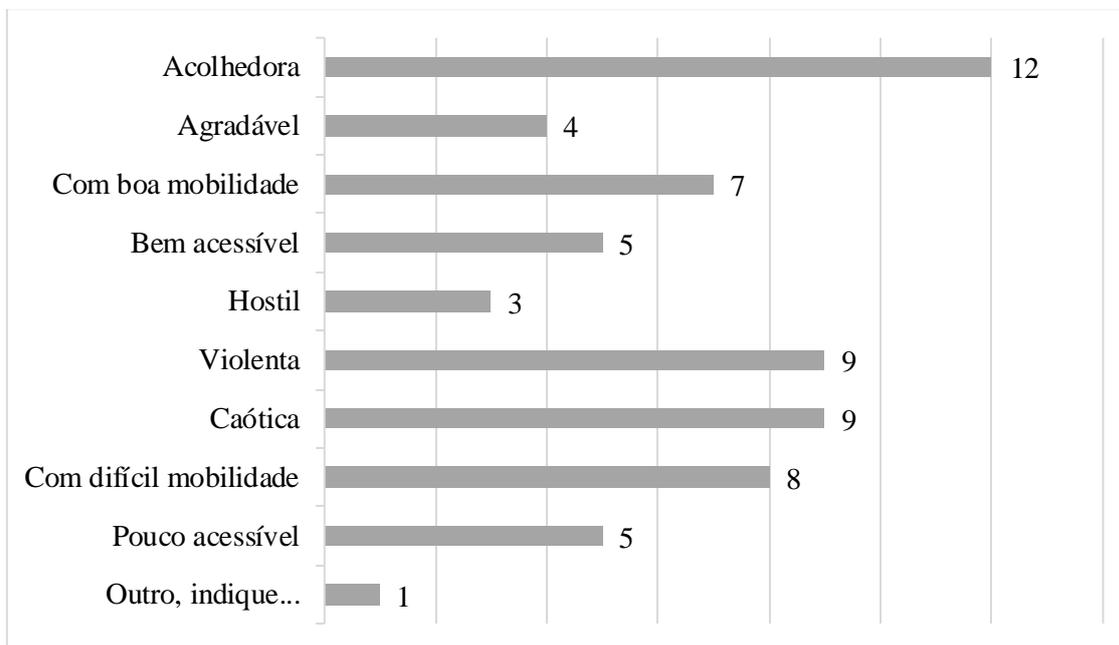
Local	Frequências
Na minha casa	3
Na casa de amigos	1
Na rua ou espaços públicos	4
No condomínio do prédio	0
Em clube privado	0
Outro, indique...	0
Total	8

Fonte: Coleta de dados Criança e Cidade realizada pela autora em (setembro/2022)

Do território do brincar dessas 21 professoras que nasceram em São Paulo percebe-se uma paridade entre o brincar privado (própria casa, casa de amigos, condomínio, clube privado) totalizando 11, e o brincar público (na rua ou espaços públicos, “passeios pela cidade”) que corresponde a 10 ocorrências. Percebe-se uma mesma equivalência entre esses espaços no grupo das não nascidas em São Paulo, o que pode caracterizar, dentro das discussões trazidas por Lefevbre (1969) sobre as estratégias de classe quanto a privatização dos espaços públicos em busca do enfraquecimento das possibilidades dos encontros, um processo ainda inicial.

Volta-se a análise para a pergunta do Bloco 05 “Você considera a cidade de São Paulo ...” que apresentava algumas características qualitativas da cidade como opção de respostas e visava levantar como o respondente caracteriza a cidade de São Paulo dentro da sua percepção individual. Foi mantida a divisão entre nascidas e as não nascidas em São Paulo afim de se verificar a existência de alguma diferença na relação com a cidade quando inserida a condição do território de origem. Os dados foram organizados nos gráficos 11 e 12.

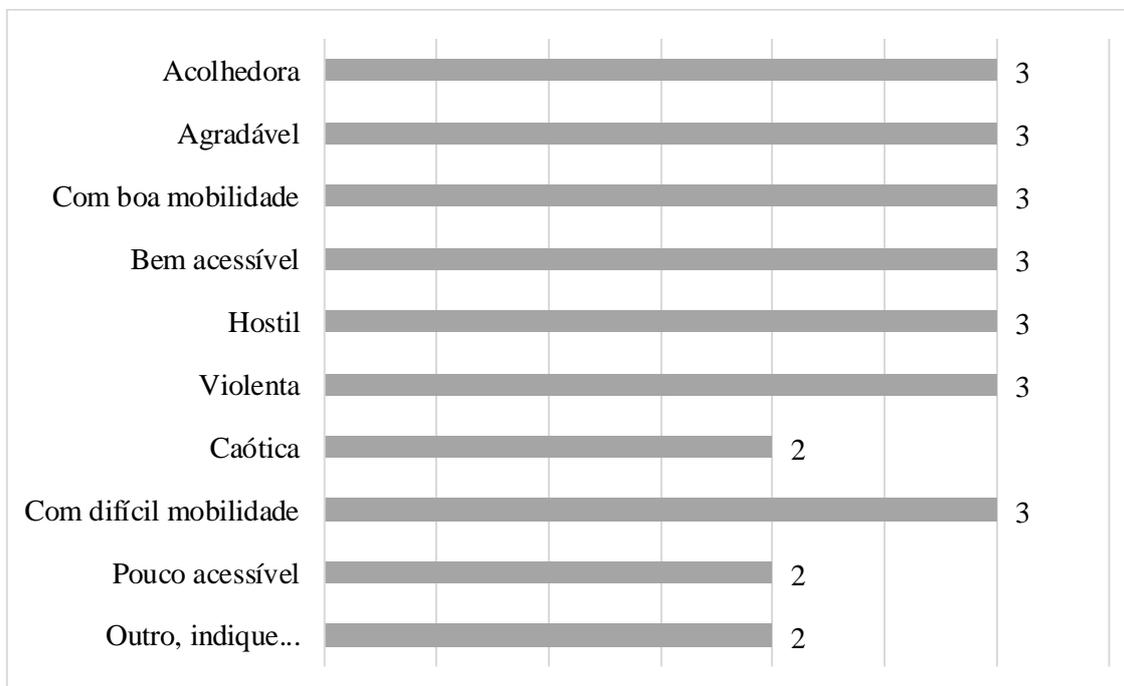
Figura 14: Percepção dos professores sobre a cidade de São Paulo (Nascidas em São Paulo).



Outras: (1) Eu gosto da cidade, mas muito populosa então é difícil.

Fonte: Coleta de dados Criança e Cidade realizada pela autora em (setembro/2022)

Figura 15: Percepção dos professores sobre a cidade de São Paulo (Não nascidas em São Paulo).



Outras: (1) Considero um lugar de oportunidades; (2) Eu gosto, pois tem tudo a qualquer momento.

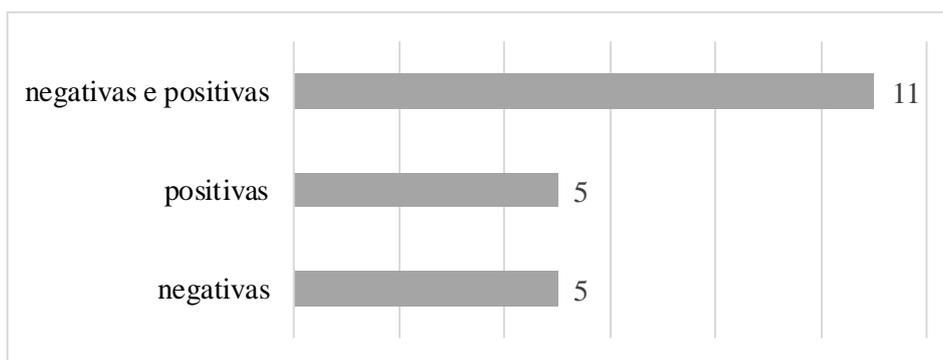
Fonte: Coleta de dados Criança e Cidade realizada pela autora em (setembro/2022)

Ao considerar os adjetivos “agradável”, “com boa mobilidade”, “bem acessível” como positivos e “hostil”, “violenta”, “caótica”, “com difícil mobilidade” e “pouco

acessível” como características negativas, nota-se que, dentre as nascidas em São Paulo obteve-se um total de 28 ocorrências de características positivas e 34 negativas, uma leve predominância de percepções negativas, enquanto nas não nascidas em São Paulo os totais foram equivalentes, 12 positivas e 13 negativas.

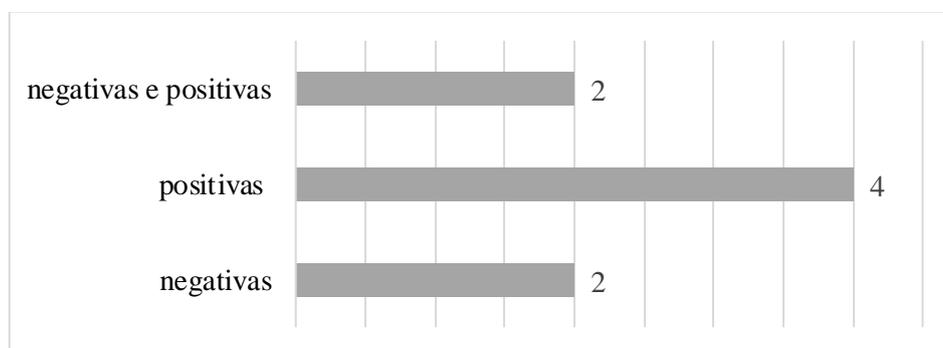
Para analisar não apenas a somatória das respostas, mas as impressões de cada um dos respondentes, as opções respondidas foram organizadas de modo a identificar aqueles participantes que só selecionaram opções positivas, aqueles que selecionaram opções negativas e os que sinalizaram tanto aspectos positivos quanto negativos. Vale a observação que a opção “outras” foi classificada da seguinte forma: “Considero um lugar de oportunidades” e “Eu gosto, pois tem tudo a qualquer momento” como positivas, enquanto “Eu gosto da cidade, mas muito populosa então é difícil” como positiva e negativa. Esses dados estão organizados nas tabelas 10 e 11.

Figura 16: Contagem de respostas sobre características de São Paulo (Nascidas em São Paulo)



Fonte: Coleta de dados Criança e Cidade realizada pela autora em (setembro/2022)

Figura 17: Contagem de respostas sobre características de São Paulo (Não nascidas em São Paulo)

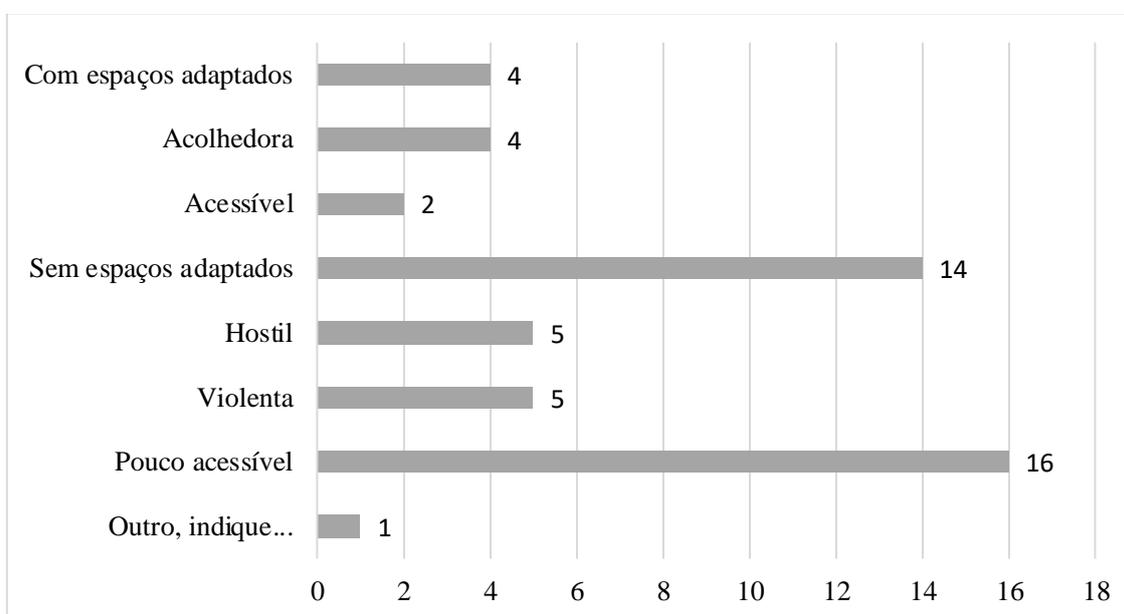


Fonte: Coleta de dados Criança e Cidade realizada pela autora em (setembro/2022)

Quando analisadas comparativamente percebe-se que as respondentes nascidas em São Paulo apresentam majoritariamente respostas tanto negativas quanto positivas no tocante às percepções em relação à cidade, enquanto as não nascidas apresentam uma postura mais positiva. O território de origem parece ter relação com as percepções que se dão nos territórios habitados em seguida, trazendo à tona as multiterritorialidades e como buscamos nos territórios habitados as lembranças e relações estabelecidas nos territórios anteriores.

Já para a pergunta “Pensando no direito das crianças à cidade, você considera São Paulo...” obteve-se as seguintes respostas organizadas no gráfico 13 abaixo.

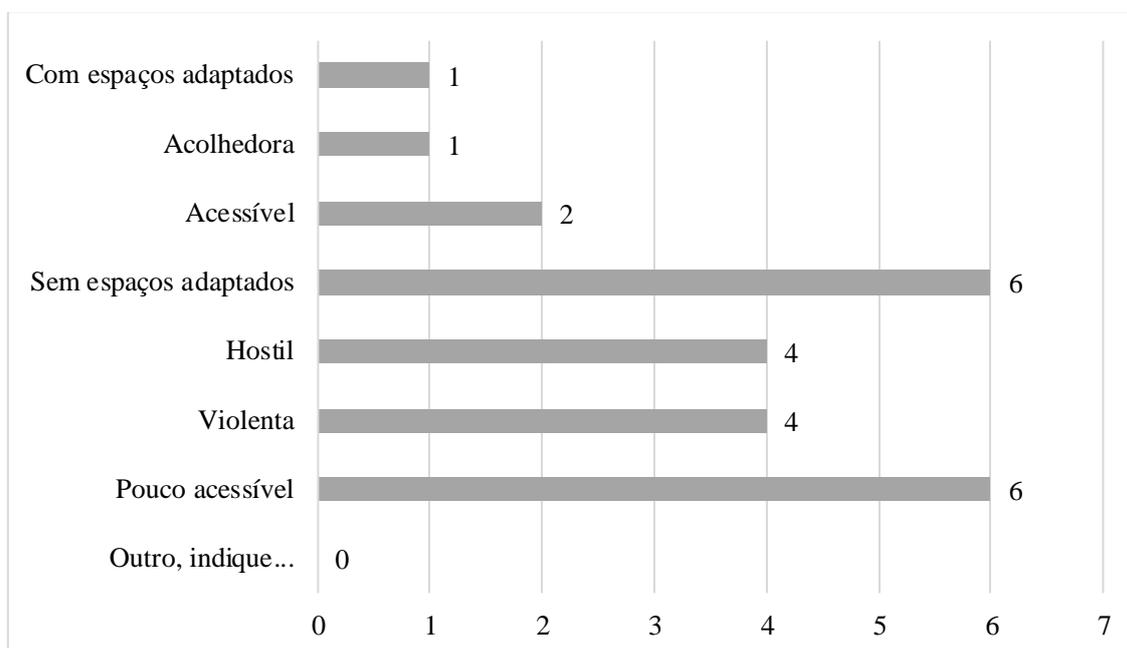
Figura 18: Percepção dos professores sobre o direito das crianças à Cidade de São Paulo (Nascidos em São Paulo).



Outras: (1) Acredito que na cidade de São Paulo existem alguns espaços para as crianças, porém a família precisa levar, pois os melhores lugares ou maiores opções estão no centro ou em bairros não periféricos. Caso a família tenha carro, facilita a locomoção. Percebo que uma grande parte não utiliza os espaços públicos e culturais, etc por desconhecimento. O transporte público não está adaptado para inserir as crianças, passagens cara, longa demora e longos trajetos. Além da necessidade de considerar os horários de picos.

Fonte: Coleta de dados Criança e Cidade realizada pela autora em (setembro/2022)

Figura 19: Percepção dos professores sobre o direito das crianças à Cidade de São Paulo (Não nascidos em São Paulo).

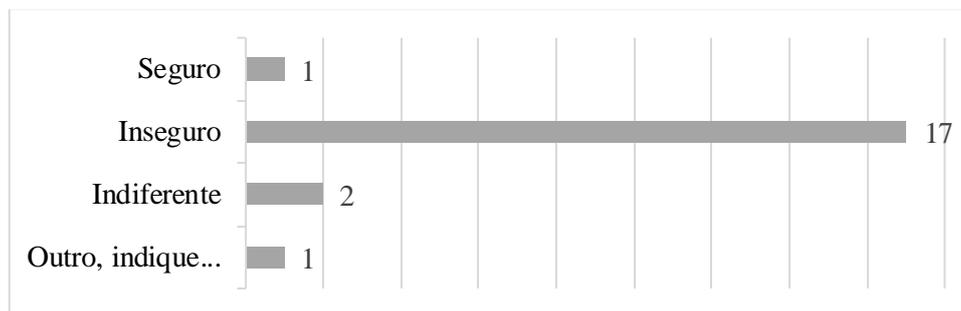


Fonte: Coleta de dados Criança e Cidade realizada pela autora em (setembro/2022)

Ao analisar os dois gráficos obtidos percebe-se que não há diferenças significativas entre os grupos quanto ao acesso das crianças à cidade, sendo o território de origem uma condição sem significado neste caso. As respostas que obtiveram recorrência majoritária foram “pouco acessível” e “sem espaços acessíveis” e um segundo grupo, “hostil” e “violenta”. As características qualificadas como positivas foram as que obtiveram menor ocorrência, “com espaços acessíveis” e “acessível”. Dessa forma, percebe-se uma alteração da postura desse respondente quando analisa São Paulo dentro de um contexto individual sua percepção sobre a cidade é mais equilibrada entre pontos positivos e negativos e quando pensa o município no âmbito da criança, o quadro é bastante diferente tendo uma clara predominância da pouca acessibilidade e sem espaços efetivamente planejados para recebê-las.

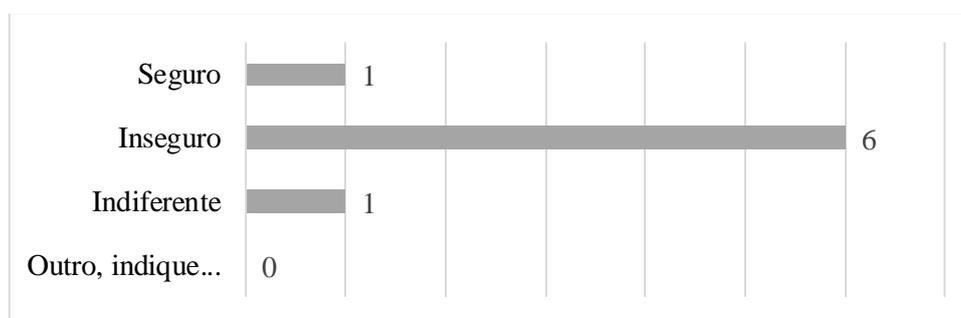
Por fim, a pergunta “Como você se sente quando se desloca por São Paulo com crianças?” buscou levantar as percepções deste adulto quando em relação direta com a(s) criança(s) em ambiente urbano. Os resultados foram organizados na Tabela 15 e 16.

Figura 20: Percepções dos professores sobre o deslocamento com crianças pela cidade de São Paulo (Nascidas em São Paulo).



Fonte: Coleta de dados Criança e Cidade realizada pela autora em (setembro/2022)

Figura 21: Percepções dos professores sobre o deslocamento com crianças pela cidade de São Paulo (Não nascidas em São Paulo).



Fonte: Coleta de dados Criança e Cidade realizada pela autora em (setembro/2022)

A opção “outro” trouxe a coexistência, para uma participante, da sensação tanto de insegurança gerada pela violência quanto a segurança em virtude das possibilidades que a infraestrutura viária gera quanto à mobilidade pela cidade: “Seguro e inseguro sobre a questão da violência, transporte público cheios, demorados e caros. Seguro por termos a condição de mobilidade por estrada (apesar do trânsito, poluição e estradas e ruas ruins) por transporte de metrô, trem e ônibus.” O que se pode aferir é que nos dois grupos existe uma superioridade quase absoluta da sensação de insegurança, estando os seguros e indiferentes em uma proporção bastante inferior.

A análise sobre as percepções deste adulto em relação à cidade de São Paulo à luz de suas territorialidades e como isso não necessariamente reverbera nesta mesma relação adulto/cidade quando é inserida a criança como partícipe, demonstra que, apesar de no âmbito individual a relação com São Paulo ser equilibrada entre características positivas e negativas, a percepção de insegurança ganha fortes contornos, quando incluída a criança nessa relação com a cidade.

O medo acentuado pode ser justificado pela construção histórica da cidade de São Paulo trazida por Calliari (2016) onde a insegurança foi cultivada como forma de controle da urbanidade como ferramenta estratégica do controle pelas forças dominantes, somada ao fato da cidade de São Paulo não ser pensada a considerar a circulação da criança, o que resulta em um desenho urbano hostil que não propicia uma circulação segura para essa população. São aspectos correlacionados que estão sob a lógica da cidade como um lugar de disputa de poderes e que depositam na infância um duplo aprisionamento, a sensação de medo que é paralisante e torna-se proibitiva para sua livre circulação e a falta de condições físicas desse espaço.

Tabela 10 : Ocorrência x Uso dos espaços de lazer próximos à casa

	Ocorrência	Uso
Praças com brinquedos infantis	15	4
Praças sem brinquedos infantis	10	4
Parques	17	12
Quadras esportivas (Campinho)	14	4
Centros esportivos e/ou culturais (Ex: ONG, Fundações, etc)	12	4
Ciclovias e/ou ciclofaixas	11	4
Ruas fechadas aos finais de semana	3	1
Não há espaços de lazer / Não uso	6	14
Outro, indique....	0	0
Total	29	29

Fonte: Coleta de dados Criança e Cidade realizada pela autora em (setembro/2022)

Por fim, cruza-se as ocorrências de espaços de lazer no entorno da casa das respondentes com o uso (tabela 12). A baixa taxa de uso frente a existência de equipamentos traz à tona não bastar a existência simples do espaço em si, mas outros parâmetros também devem estar presentes. Reforça o processo de retirada das pessoas dos espaços públicos como estratégia social e a não delimitação de um território específico dessa pesquisa agrega o caráter abrangente deste fenômeno, algo que ocorre por toda a cidade.

4.3 O COTIDIANO ESCOLAR E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS “URBANO-PÚBLICAS”

Este subitem analisa as perguntas específicos do Bloco 06 (Territórios trabalho/escola/cidade e suas relações) cujo foco é compreender as possibilidades das práticas pedagógicas realizadas fora do espaço escolar.

A tabela 13 apresenta a frequência das atividades realizadas fora da escola, conforme as faixas etárias. Essa divisão se deu a partir da percepção de que quanto menor a criança, mais difícil é seu deslocamento, por precisar de apoio dos adultos e recursos como carrinhos de bebê ou *sling*.

Tabela 11: Instituições que realizam atividades fora da escola por faixa etária e escolas que não realizam.

	Frequências
Realiza com crianças de 0 a 1 anos	2
Realiza com crianças de 1 a 2 anos	5
Realiza com crianças de 2 a 3 anos	6
Realiza com crianças de 3 a 4 anos	7
Realiza com crianças de 4 a 5 anos	10
Realiza com crianças de 5 a 6 anos	8
Não realiza atividades fora da unidade	16
Total de respostas	29

Fonte: Coleta de dados Criança e Cidade realizada pela autora em (setembro/2022)

Das 29 respostas coletadas destaca-se o alto índice de respostas negativas: 16 instituições não têm como prática a realização de atividades fora da unidade escolar.

A pergunta seguinte, “A escola onde você trabalha realiza algumas dessas unidades fora da unidade?”, apresentava uma lista de possibilidades de atividades realizadas fora do espaço escolar para que a respondente optasse por aquelas aplicáveis a sua realidade e as mesmas respondentes que indicaram negativa na questão marcaram algumas opções, como se pode verificar na Tabela 14.

Tabela 12: Atividades selecionadas pelas 16 respondentes que negaram que a instituição escolar realiza atividades fora da unidade.

Atividades	Frequências
Atividades no entorno a pé	1
Atividades dentro do complexo escolar (Ex: CEUs)	2
Usa equipamentos públicos próximos (a pé)	1
Usa equipamentos públicos (com transporte)	0
Atividades fora da cidade (Ex. “fazendinha”)	1
Estudo do meio (Ex. zoológico, aquário)	2
Feiras públicas	0
Rua fechada para comemoração de datas festivas	0
Não realiza atividades fora da escola	9
Outro, indique...	3
Total de respostas	16

Outras: “Atividade pedagógica com a equipe de professores”, “Desde a pandemia não realizamos, mas antes sim”, “Não sei informar”.

Fonte: Coleta de dados Criança e Cidade realizada pela autora em (setembro/2022).

A fim de compreender melhor a contradição entre afirmar que a instituição onde trabalha não realiza atividades fora da unidade e ao mesmo tempo marcar algumas possibilidades de atividades na pergunta seguinte, resultou no quadro 10 onde se analisa individualmente cada respondente que estava nessa condição.

Quadro 10 : Atividades marcadas pelas respondentes que afirmaram que a instituição onde trabalham não realiza atividades fora da unidade.

Nº	Identificação respondente ¹¹	Atividades marcadas	Bairro onde trabalha
1	MT8D-4CE4	● Atividades dentro do complexo escolar (ex: CEUs).	Vila Cisper
2	FCBS-V9ML	● Atividades dentro do complexo escolar (ex: CEUs).	Jardim Roberto
3	SH82-VT7D	● Atividades no entorno a pé. ● Usa equipamentos públicos próximos (a pé).	Perus
4	GNPD-YXDM	● Atividades fora da cidade (Ex: “fazendinha”). ● Estudo do meio (Ex. zoológico, aquário).	Pinheiros
5	68AD-CFGV	● Estudo do meio (Ex. zoológico, aquário). ● Não realiza atividades fora da escola.	Vila Clementino
6	GU7K-Y6UC	● Não realiza atividades fora da escola.	Americanópolis
7	FBVN-ABUZ	● Não realiza atividades fora da escola.	Vila inglesa
8	C67V-SGX8	● Não realiza atividades fora da escola.	Vila inglesa
9	4TT7-59Q7	● Não realiza atividades fora da escola.	Guaianazes
10	LHLB-6DTG	● Não realiza atividades fora da escola.	Jardim Esther
11	XZZK-P5NL	● Não realiza atividades fora da escola.	Perus
12	Z83D-B2KM	● Não realiza atividades fora da escola.	Perus
13	GCT6-PPCL	● Não realiza atividades fora da escola.	Perus
14	YFX7-B7NJ	● (Outros) “Atividade pedagógica com equipe de professores.”	Cantinho do Céu
15	ULJX-WWQ8	● (Outros) “Desde a pandemia não realizamos, mas antes sim.”	Vila Leopoldina
16	Q4JX-S28M	● (Outros) “Não sei informar.”	Perus

Fonte: Coleta de dados Criança e Cidade realizada pela autora em (setembro/2022).

¹¹ Código de identificação por respondente gerado automaticamente pela plataforma *Sphinx iQ2*.

Os casos 6 a 13 reafirmam que as instituições não realizam atividades fora da unidade negando a realização de qualquer uma das atividades citadas na lista apresentada. Os casos 1 e 2 tratam de uma realidade bastante específicas de CEIs que se localizam dentro de Centros Educacionais Unificados (CEUs), onde a relação dentro e fora é bastante singular. Ocupar os espaços do CEU denota um “fora” ao mesmo tempo que ainda se mantém dentro da unidade escolar. O caso 3 é interessante por marcar as duas opções de percursos a pé (caminhadas e uso de equipamentos públicos) ao mesmo tempo que considera que a sua instituição não realiza atividades fora da unidade escolar, sinalizando uma desconexão entre “atividade escolar” e o ato de caminhar pela cidade.

Outro aspecto a ser considerado a partir das respostas 4 e 5 é a não relação da atividade de “estudo do meio” e “atividade fora da cidade” com uma atividade realizada fora da unidade escolar, definindo-os como categorias distintas de espaço e de seu uso. As repostas também sinalizam uma mudança da relação com os espaços fora da unidade escolar antes e pós pandemia como é pontuado pela resposta 16. Já quanto aos respondentes que afirmaram que as instituições onde trabalham realizam atividades fora da unidade escolar (Tabela 15), a maior ocorrência foi em “atividades no entorno a pé” (08) e “estudo do meio” (07). Já as atividades “usa equipamentos públicos próximos (a pé)” e “usa equipamentos públicos (com transporte)” tiveram 05 e 04 ocorrências respectivamente. Os menores números foram encontrados em “atividades dentro do complexo escolar (Ex: CEUs)” (03) e “saída para o parque” (01) marcada como “outro”. Por fim, um caso marcou que a instituição realiza atividades fora, mas na pergunta seguinte onde poderia marcar as opções possíveis marcou que “não realiza atividades fora da escola”. Neste caso foi feita uma análise individual para averiguar quais as possibilidades dessa resposta ambígua e uma das hipóteses é que a escola realize atividades com uma faixa etária específica que não seja a da respondente, mas não há elementos suficientes para sua verificação.

Interessante observar que a opção “atividades dentro do complexo escolar (Ex: CEUs)” foi selecionada tanto por respondentes que afirmaram que a instituição onde trabalham não realiza atividades externas (02) quanto aquelas que afirmaram que realizam (03). Deste último grupo duas delas marcaram além da opção citada outras da listagem de atividades indicada, sugerindo que o espaço dentro do complexo escolar foi posto na mesma categoria que o espaço do entorno escolar, reforçando a concepção distinta e única de territorialidades do complexo arquitetônico dos CEUs.

Tabela 13: Atividades selecionadas pelas 13 respondentes que afirmaram que a instituição escolar realiza atividades fora da unidade.

Atividades	Frequências
Atividades no entorno a pé	8
Atividades dentro do complexo escolar (Ex: CEUs)	3
Usa equipamentos públicos próximos (a pé)	5
Usa equipamentos públicos (com transporte)	4
Atividades fora da cidade (Ex. “fazendinha”)	3
Estudo do meio (Ex. zoológico, aquário)	7
Feiras públicas	4
Rua fechada para comemoração de datas festivas	0
Não realiza atividades fora da escola	1
Outro, indique...	1
Total de respondentes	13

Outras: “Saída para o parque”

Fonte: Coleta de dados Criança e Cidade realizada pela autora em (setembro/2022).

É relevante perceber, através dos dados analisados, as inúmeras concepções de espaços e territórios trazidas pelos professores de educação infantil, como por exemplo, o *espaço interno da unidade escolar*, o *espaço externo da unidade escolar*, este por sinal sem uma definição exata e unânime de qual seria a sua exata concepção apresentando um conceito difuso e ambíguo. Além dos dois agrupamentos citados que são mais nítidos – o dentro e o fora – cabe ainda outras como o *fora da cidade* e os *espaços de estudos do meio*, bem como o caso específico dos CEUs que criam *subespaços internos e externos*, marcando como o espaço construído e seus usos acabam tornando definidores destes múltiplos territórios e o direito de uso dos mesmos. Por fim, destaca-se o fato das *distâncias caminháveis*, ao também não terem sido consideradas como atividades realizadas fora da unidade escolar, parecem não estar incluídas dentro do grupo de atividades pedagógicas da instituição.

CONCLUSÕES

Ao concluir esse estudo é necessário retomarmos as questões centrais que o nortearam. Como os professores de Educação Infantil compreendem a apropriação da cidade pela infância? Suas experiências pessoais e profissionais viabilizam que tipo de contato e possibilidade de socialização dentro dos espaços urbanos? Qual uso esses profissionais fazem da cidade? As experiências pessoais e profissionais em relação aos espaços de convivência refletem nas experiências vivenciadas com seus alunos atualmente?

Sobre o uso que essas profissionais fazem da cidade notamos que prevalece os deslocamentos automobilísticos dentro das suas várias possibilidades, transporte privado ou público, com predominância dos trajetos médios a longos. O deslocar-se a pé aparece em pequena quantidade, pois demanda algumas condições como pequena distância, tempo para deslocamento, trajeto seguro, que vão na contramão das regras dominantes de crescimento e organização da cidade. Afinal o caminhar e a mobilidade são possibilidades do contato direto desse cidadão com o espaço urbano e principalmente do encontro diverso entre as pessoas.

Outra perspectiva de análise foi dada pela relação existência e uso dos espaços de lazer estabelecidos por estes respondentes, confirmando o baixo índice de uso frente aos equipamentos elencados, confirmando mais uma vez, a estratégia social de combate à apropriação dos espaços da cidade pelas classes trabalhadoras bem como a necessidade de um espaço que contemple o mínimo de condições para que este habitante possa estruturar seu processo de “personificação” criando suas memórias e laços com este espaço que passa assim a ser um dos seus territórios.

Essa questão reverbera nas experiências pessoais e profissionais em relação aos espaços de convivência e refletem nas experiências vivenciadas com seus alunos na medida em que corroboram para a construção do medo e repúdio ao espaço da cidade. Além disso o conceito ainda em construção da infância como grupo social de direito e capaz, bem como a cidade ser construída sob a regência do adulto, são camadas que somam ao processo de expulsão dessa criança dos espaços da cidade.

Infelizmente não coube a análise dos usos do território do trabalho ou mesmo ser nascido e/ou habitante do território onde trabalha, nem tampouco o quanto o tempo de trabalho dentro do mesmo território escolar pode influenciar essa relação em reflexo às práticas, bem como outras possibilidades de análise que os dados levantados reservam.

Em relação às experiências pessoais e profissionais e que tipo de contato e possibilidade de socialização estabelecem dentro dos espaços urbanos, nota-se que os territórios carregados pelos respondentes, isto é, os territórios que os formaram como onde nasceram, as características desses lugares e principalmente as memórias trazidas, reverberam na percepção do território ocupado atualmente, pois professores não nascidos em São Paulo trouxeram visões mais positivas da cidade em comparação aos nascidos em São Paulo. No entanto, quando se recorta essa relação com a cidade para o adulto responsável por uma criança, ou seja, o estar na cidade com a criança, há uma massiva sensação de insegurança independente dos territórios de origem, deixando claro o quanto a infância é permeada dos múltiplas cerceamentos no que se refere ao seu direito à cidade.

As análises quanto às práticas pedagógicas daqueles que saem da unidade escolar, demonstram que os professores de Educação Infantil compreendem a apropriação da cidade pela infância permeados por definições difusas tanto no que tange à atividade em si quanto à delimitação desse espaço “fora” da instituição. O que está contemplado dentro de uma atividade realizada fora da instituição não é um conceito consolidado frente à variedade de respostas encontradas. Este processo é intensificado pela distância percebida entre as territorialidades vividas na prática e aquelas defendidas conceitualmente nos marcos legais. A legislação estudada vem se especificando ao longo do tempo, mas ela não basta. Cabe destacar que a hostilidade da cidade somada ao medo pode ser um fator importante para restringir o acesso das crianças bem pequenas e das crianças pequenas à cidade.

A sociedade de consumo traduz-se em ordens: ordem de seus elementos no terreno, ordem de ser feliz. Eis o contexto, o palco, o dispositivo da felicidade. Se você não souber aproveitar a ocasião de pegar a felicidade que lhe é oferecida para fazer dela a sua felicidade é que...Inútil insistir” (LEFEBVRE, 1969, pp.29)

É por meio de uma estratégia de classe fortemente estruturada e complexa que a relação desse professor de educação infantil e da criança com a cidade se estabelece desde o princípio. O próprio desenho urbano torna-se uma ferramenta de manejo da cidade conforme as ordens das classes dominantes resultando em um espaço de disputa diária, desconectado com a realidade dos seus habitantes com incentivo constante ao fluxo, ao consumo e a negação da vida pública urbana.

Dentro desse contexto, o esforço de mudanças empreendido pelos aspectos legais e as práticas dos profissionais que já se lançam em ocupar alguns espaços da cidade com bebês e crianças pequenas é um elemento central de resistência e posicionamento político

nessas disputas. Mas é um caminho árduo que encontra muitas dificuldades em virtude da natureza cotidiana dessas disputas. Espaços de bem-estar privados e de consumo visam combater, dia a dia, a grandeza escondida dentro dos pequenos atos de resistência, como caminhar de maneira livre e segura pela cidade com as crianças, de modo a garantir a possibilidade da urbanidade, isto é, a possibilidade do encontro e da relação múltipla que esses espaços permitem. É isso que está em jogo quando se propõe o estudo e a garantia do direito da criança à cidade.

REFERÊNCIAS

BERTAGNONI, Larissa. **Retratos, relatos e impressões de crianças moradoras da periferia de São Paulo por meio do fotovoz**. 2017. Dissertação.

BOLAFFI, Gabriel. Habitação e Urbanismo: o problema e o falso problema. In: MARICATO, Erminia (org) **A Produção Capitalista da Casa (e da Cidade) no Brasil Industrial**. São Paulo: Editora Alfa-Omega, 1982, Habitação e Urbanismo: o problema e o falso problema, p.37-70

BRASIL. **Constituição Federal**. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm

BRASIL. **Indicadores de Qualidade na Educação Infantil**. 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/indic_qualit_educ_infantil.pdf

BRASIL. Lei 13.257, de 8 de março de 2016. **Marco Legal da Primeira Infância** Disponível em: <http://www.primeirainfancia.org.br/wp-content/uploads/2016/03/marco-legal-da-primeira-inf%C3%A2ncia-texto-sancionado.pdf>

BRASIL. Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. **Institui a BNCC** e o documento propriamente dito: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>

BRASIL. Lei 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 jul. 1990.

BRASIL. **Plano Nacional pela Primeira Infância: 2010 - 2022 | 2020 – 2030**. Brasília: Rede Nacional Primeira Infância/CONADA, 2020. BRASIL. Política Nacional de Atenção Básica.

BRASIL. **Programa Brasil Carinhoso**, de maio de 2012. (PL nº 6.998/2013) Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1294427

BRASIL. REDE NACIONAL PRIMEIRA INFÂNCIA. **Plano Nacional pela Primeira Infância**: versão resumida. Brasília: 2010.

CALLIARI, Mauro. **Espaço público e urbanidade em São Paulo**. São Paulo: Bei Comunicação, 2016.

CAMPOS, Maria Malta. A formação de professores para crianças de 0 a 10 anos: Modelos em debate. In: **Educação & Sociedade**, ano XX, nº68, Dezembro/99.

CAMPOS, Tulio. **A escola e a cidade: experiências de crianças e adultos em excursões na Educação Infantil**. 2019. Tese (Doutorado em Educação). UFMG. Minas Gerais, 2019.

CANAVIEIRA, Fabiana O. e COELHO, Olivia P. **Escola da infância, cidade e democracia: em busca do exercício da cidadania infantil**. Revista Práxis Educacional, Vitória da Conquista – Bahia – Brasil, v. 16, n. 40, p. 47-65, jul./set. 2020.

CARDOSO, Julia do C. P. S. **Curitiba e desigualdade: sentidos de bairro e de cidade tecidos por crianças de regiões e contextos socioeconômicos diferentes.** 2018. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Paraná, 2018.

CASTILHANO de Araújo, A. L. **Infância e cidade: reflexões sobre espaço e lugar da criança.** In.: **Aprender** - Caderno De Filosofia E Psicologia Da Educação, Nº 16. Volume 1: jan/jun.2016 Disponível em <https://periodicos2.uesb.br/index.php/aprender/article/view/2347>. Acesso em 24 de abril 2022.

COMITÊ CIENTÍFICO DO NÚCLEO CIÊNCIA PELA INFÂNCIA (2014). **Estudo nº1: O Impacto do Desenvolvimento na Primeira Infância sobre a Aprendizagem.** Disponível em: <http://www.ncpi.org.br> Acesso em: 10 de julho de 2019.

COSTA, Marcia Rosa da. **As configurações das infâncias na periferia urbana: crianças, educação e processos culturais.** 2008. Tese de Doutorado.

DOMINGOS, Suzane Carvalho. **Ambientes de lazer no bairro Castelo Branco II - Rio Grande-RS: o que dizem as crianças.** 2009. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação Ambiental) -Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2009.

DURAN, Marília C.G. Educação, formação docente e representações sociais. **Revista Educação & Linguagem.** V. 13, n. 22, p. 217-237, jul/dez 2010.

EVANGELISTA, Ariadne de Sousa. **“Eu gosto de brincar, isso me faz feliz”! Paisagens e vivências das crianças em Presidente Prudente (SP).** 2020. 238f. Tese (Doutorado em Educação). UNESP. Presidente Prudente, 2020.

FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. **Seminário Internacional Infâncias Sul-Americanas: crianças nas cidades, políticas e participação.** Caderno de resumos. São Paulo: FEUSP, 2017.

FARIA, Eliete do Carmo Garcia Verbena e. **Lugares da infância: mobilidade e práticas cotidianas das crianças nos espaços sociais de interação.** 2014. Tese (Doutorado em Sociologia) - Universidade do Minho.

FERNANDES, Sonia Maria. **Infância, políticas de educação integral/integrada e a constituição de territórios educativos: um estudo no Bairro Uberaba em Curitiba.** 2016. Dissertação (Mestrado em Educação). UFPR, Curitiba, 2016.

FERREIRA, Solange Pacheco. **Políticas educacionais de ampliação do tempo e espaço para a infância em territórios urbanos: uma análise a partir do Bairro do Pilarzinho da Cidade de Curitiba.** 2016. Dissertação (Mestrado em Educação). UFPR, Curitiba, 2016.

FIGLIARESE, John. **Infância "pra cá" e "pra lá" da linha do trem: significados e práticas de crianças do bairro Cajuru.** 2019. Dissertação (Mestrado em Educação). 127f. UFPR, Curitiba, 2019.

FIGLIARESE, Sabrina. **Infância e cidade: uma análise das redes de interdependência de crianças nos espaços institucionais e do bairro Tatuquara na cidade de Curitiba.** 2018. Dissertação (Mestrado em Educação).

FONSECA, Avelaine do R. M., 1968-. **Infâncias aqui e lá: configurações sociais de crianças reassentadas na periferia de Curitiba.** Dissertação.

FONTELES, Lia S. **Imagens da infância na escola pública de São Luís/MA: o lugar da criança no imaginário de professores.** 2013. 174 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2013.

GOBBI, Marcia Aparecida. Apresentação do dossiê temático: perspectivas para pensar as cidades: infâncias, educação, democracia e justiça. **Revista Práxis Educacional**, v. 16, n. 40, p. 13-24, jul./set. 2020.

HUBERMAN, Michäel. Vida de professores. In: NÓVOA, Antonio. **O ciclo de vida profissional dos professores.** Porto: Porto Editora, 2000.

JACOBS, Jane. **Morte e vida nas grandes cidades.** São Paulo: Editora Martins Fontes, 2014.

LANSKY, S. **Na cidade, com crianças: uma etnografia especializada.** Belo Horizonte: FEUFMG (tese), 2012.

LEFEBVRE, Henri. **O direito à cidade.** São Paulo: Editora Record, 2010

LUNA, Sergio V. **Planejamento de pesquisa: uma introdução.** São Paulo: EDUC, 2000.

MEIRIEU, P. **Aprender... sim, mas como?** Porto Alegre: Artmed, 1998. MELONI, Adaliza.

MELONI, Adaliza. **Constituição dos espaços de brincar oficiais da cidade de Assis (SP): uma análise da visibilidade de crianças.** 2018. Tese (Doutorado em Educação). 189f. UNESP. Presidente Prudente, 2018.

MELONI, Adaliza. **Constituição dos espaços de brincar oficiais da cidade de Assis (SP): uma análise da visibilidade de crianças.** 2018. Tese (Doutorado em Educação). 189f. UNESP. Presidente Prudente, 2018.

MÜLLER, Fernanda; NUNES, Brasilmar Ferreira. Infância e cidade: um campo de estudo em desenvolvimento. In: **Educação e Sociedade.**, Campinas, v. 35, nº. 128, p. 629-996, jul.-set., 2014.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. Creches no sistema de ensino. In: MACHADO, Maria Lúcia de A. **Encontros e desencontros em Educação Infantil.** São Paulo: Cortez, 2008.

RODRIGUES, Leda M. de O. Escola-território, desterritorialização e análises educacionais. **Revista Ponto e Vírgula** – PUC SP, n. 20, p. 56-82; segundo semestre de 2016.

SANTOS, Marcia Cristina dos. **Curitiba em preto e branco: infância, espaço e relações étnico-raciais na cidade modelo.** 2018. Dissertação (Mestrado em Educação).

SÃO PAULO. **O que grandes cidades e políticas intersetoriais podem fazer pela primeira infância.** Disponível em: http://primeirainfancia.org.br/wp-content/uploads/2016/08/livro_SPCarinhosa_web.pdf

SÃO PAULO. **Plano municipal pela Primeira Infância.** Disponível em: https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/Plano_Municipal_pela_Primeira_Infancia.pdf

SÃO PAULO. **São Paulo Carinhosa.** Decreto nº 54.278, de 28 de agosto de 2013. SÃO PAULO, 2013. Disponível em: http://primeirainfancia.org.br/wp-content/uploads/2016/08/livro_SPCarinhosa_web.pdf

SÃO PAULO. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Currículo da cidade – Educação Infantil.** Disponível em: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/2019/07/51927.pdf>

SARMENTO, Manuel Jacinto e PINTO, Manuel (1997). “As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo”, in M. Pinto e M. J. Sarmento (Coord.) **As crianças: Contextos e identidades.** (p. 9-30). Braga. Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho

SARMENTO, Manuel Jacinto. Infância contemporânea e Educação Infantil: uma perspectiva a partir dos direitos da criança. In: **Primeira Infância no século XXI: direito das crianças de viver, brincar, explorar e conhecer o mundo,** p. 131-148, 2013.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Infância e cidade: restrições e possibilidades. **Revista Educação,** v.41, n. 2, p. 232-240, maio-ago.2018.

SINGER, Paul. **Economia política da urbanização.** São Paulo: Brasiliense, 1973.

TERRIN, Elaine. **Origem(ns) e Destino(s).** 2010. Trabalho Final de Graduação – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

TONUCCI, Francesco. **La ciudad de los niños: un modo nuevo de pensar la ciudad.** Buenos Aires, Losada: Unicef, 1996.

UNICEF. Fundo das Nações Unidas para a Infância. **Situação Mundial da infância 2012: Crianças em um mundo urbano.** (UNICEF, 2012). Disponível em: https://www.prattein.com.br/home/images/stories/Direitos_da_Criana_e_do_Adolescente/Rel_UNICEF_2012.pdf

ANEXO 01: QUESTIONÁRIO ONLINE

BLOCO 01. Identificação

1. Qual o seu nome?
2. Qual a sua idade?
3. Com qual gênero você se identifica?
 - a) Mulher cisgênero (feminino)
 - b) Homem cisgênero (masculino)
 - c) Travesti
 - d) Trans feminina
 - e) Trans masculina
 - f) Pessoa não binária
 - g) Não sei responder
 - h) Não quero responder
4. Como você se define quanto raça e/ou etnia?
 - a) Branco
 - b) Pardo
 - c) Preto
 - d) Indígena
 - e) Amarelo
 - f) Outro
 - g) Não sei responder
 - h) Não quero responder
5. Você tem filhos?
 - a) Sim
 - b) Não
6. Se sim, qual a faixa etária? (Marque todas que se aplicam)
 - a) De 0 a 2 anos
 - b) De 3 a 5 anos
 - c) De 6 a 9 anos
 - d) De 10 a 13 anos
 - e) De 14 a 17 anos
 - f) Acima de 18 anos

7. Eles frequentam a escola onde você trabalha?

- a) Sim
- b) Não

BLOCO 02. Território do morar

8. Em qual bairro você mora atualmente?

9. Há quanto tempo você mora nesse bairro?

10. Já morou em outros bairros? Quais?

11. Em qual bairro você trabalha?

12. Quais comércios locais próximos a sua casa você frequenta? (Marque todas que se aplicam)

- a) Padaria
- b) Mercado
- c) Banco
- d) Salão de beleza/barbearia
- e) Restaurante
- f) Loja de materiais de construção
- g) Farmácia
- h) Loja de roupas/sapatos
- i) Petshop
- j) Clínica médica/exames
- k) Feira de rua
- l) Não frequento comércios locais
- m) Outros (aberto)

13. Há espaços de lazer no seu bairro? (Marque todas que se aplicam)

- a) Praças com brinquedos infantis
- b) Praças sem brinquedos infantis
- c) Parques
- d) Quadras esportivas (Campinho)
- e) Centros esportivos e/ou culturais (Ex: ONG, Fundações, etc)
- f) Ciclovias e/ou ciclofaixas
- g) Ruas fechadas aos finais de semana
- h) Não há espaços de lazer
- i) Outros (aberto)

14. Você usa esses espaços de lazer do seu bairro? (Marque todas que se aplicam)

- a) Praças com brinquedos infantis
- b) Praças sem brinquedos infantis
- c) Parques
- d) Quadras esportivas (Campinho)
- e) Centros esportivos e/ou culturais (Ex: ONG, Fundações, etc)
- f) Ciclovias e/ou ciclofaixas
- g) Ruas fechadas aos finais de semana
- h) Não uso
- i) Outros (aberto)

BLOCO 03. Território da escola

1. Qual a sua formação acadêmica?

- a) Ensino normal médio completo
- b) Ensino superior completo (Licenciatura)
- c) Ensino superior completo (Pedagogia)
- d) Ensino superior completo (Outros cursos de Bacharelado)
- e) Pós-graduação (lato sensu)
- f) Pós-graduação (stricto sensu)

2. Você trabalha em que tipo de escola? (Marque todas que se aplicam)

- a) Pública
- b) Privada
- c) Conveniada

3. Qual a faixa etária/agrupamento das crianças com quem trabalha? (Marque todas que se aplicam)

- a) Berçário I (0 a 1 ano)
- b) Berçário II (1 a 2 anos)
- c) Minigrupo I (2 a 3 anos)
- d) Minigrupo II (3 a 4 anos)
- e) Infantil I (4 a 5 anos)
- f) Infantil II (5 a 6 anos)

4. Como é a composição da sua sala?
- a) Uma turma por sala
 - b) Duas turmas por sala no mesmo período
 - c) Mais de duas turmas por sala no mesmo período
 - d) Duas turmas por sala em períodos diferentes
 - e) Mais de duas turmas por sala em períodos diferentes
5. Qual a faixa etária das turmas que dividem o mesmo espaço? (Marque todas que se aplicam)
- a) 0 a 1 anos
 - b) 1 a 2 anos
 - c) 2 a 3 anos
 - d) 3 a 4 anos
 - e) 4 a 5 anos
 - f) 5 a 6 anos
 - g) 6 ou mais
 - h) Não dividem o mesmo espaço
6. Qual a sua carga horária?
- a) Menos de 20 horas semanais
 - b) De 20 a 30 horas semanais
 - c) De 30 a 40 horas semanais
 - d) Acima de 40 horas
7. Há quanto tempo leciona ¹²?
- a) De 1 a 3 anos
 - b) De 4 a 6 anos
 - c) De 7 a 25 anos
 - d) De 25 a 35 anos
 - e) De 35 a 40 anos
8. Há quanto tempo trabalha nesta unidade escolar?
- a) Menos de 1 ano
 - b) De 1 a 3 anos
 - c) De 3 a 5 anos

¹² O critério para divisão etária da questão 21 apoia-se nos estudos de Huberman (1989).

- d) De 5 a 7 anos
 - e) De 7 a 9 anos
 - f) 9 anos ou mais
9. Como se desloca de casa para o trabalho?
- a) Transporte público
 - b) Carro sozinho
 - c) Carro com outras pessoas/carona
 - d) Moto
 - e) Bicicleta
 - f) A pé
10. Quanto tempo leva seu trajeto diário casa/escola?
- a) Até 10 minutos
 - b) De 10 a 30 minutos
 - c) De 30 a 60 minutos
 - d) De 60 a 90 minutos
 - e) Acima de 90 minutos
11. Quais comércios na proximidade da escola você frequenta? (Marque todas que se aplicam)
- a) Padaria
 - b) Mercado
 - c) Banco
 - d) Salão de beleza/barbearia
 - e) Restaurante
 - f) Loja de materiais de construção
 - g) Farmácia
 - h) Loja de roupas/sapatos
 - i) Petshop
 - j) Clínica médica/exames
 - k) Feira de rua
 - l) Não frequento comércios locais
 - m) Outros (aberto)
12. Há espaços de lazer nas proximidades da escola? (Marque todas que se aplicam)
- a) Praças com brinquedos infantis
 - b) Praças sem brinquedos infantis

- c) Parques
- d) Quadras esportivas (Campinho)
- e) Centros esportivos e/ou culturais (Ex: ONG, Fundações, etc)
- f) Ciclovias e/ou ciclofaixas
- g) Ruas fechadas aos finais de semana
- h) Não há espaços de lazer
- i) Outros (aberto)

BLOCO 04. Território de origem

1. Em qual estado você nasceu?

- a) Acre (AC)
- b) Alagoas (AL)
- c) Amapá (AP)
- d) Amazonas (AM)
- e) Bahia (BA)
- f) Ceará (CE)
- g) Distrito Federal (DF)
- h) Espírito Santo (ES)
- i) Goiás (GO)
- j) Maranhão (MA)
- k) Mato Grosso (MT)
- l) Mato Grosso do Sul (MS)
- m) Minas Gerais (MG)
- n) Pará (PA)
- o) Paraíba (PB)
- p) Paraná (PR)
- q) Pernambuco (PE)
- r) Piauí (PI)
- s) Rio de Janeiro (RJ)
- t) Rio Grande do Norte (RN)
- u) Rio Grande do Sul (RS)
- v) Rondônia (RO)
- w) Roraima (RR)
- x) Santa Catarina (SC)

- y) São Paulo (SP)
 - z) Sergipe (SE)
 - aa) Tocantins (TO)
2. Em qual cidade você nasceu?
 3. Sua casa estava localizada em qual zona?
 - a) Zona rural
 - b) Zona urbana central
 - c) Zona urbana periférica
 4. Caso não tenha nascido na cidade de São Paulo, com quantos anos veio morar aqui?
 - a) 0 a 3 anos
 - b) 4 a 5 anos
 - c) 6 a 11 anos
 - d) 12 a 15 anos
 - e) 16 a 19 anos
 - f) Acima de 20 anos
 5. E por qual motivo?
 - a) Algum familiar veio a trabalho
 - b) Algum familiar veio estudar
 - c) Você veio para estudar
 - d) Você veio para trabalhar
 - e) Outros (aberto)
 6. Qual a primeira lembrança que vem da sua cidade natal?
 7. Onde costumava brincar?
 - a) Na minha casa
 - b) Na casa de amigos
 - c) Na rua ou espaços públicos
 - d) No condomínio do prédio
 - e) Em clube privado
 - f) Outros (aberto)
 8. Você lembra qual o primeiro trajeto a pé que você fez sozinho(a)?
 - a) Indo para casa de familiares
 - b) Indo para a escola
 - c) Indo para casa de amigos
 - d) Indo ao comércio local

- e) Não lembro
 - f) Outros (aberto)
9. Conte um pouco sobre essa lembrança.
10. Você lembra como você ia para a escola de Educação Infantil?
- a) A pé com um familiar
 - b) A pé com amigos
 - c) De transporte público
 - d) De transporte privado (carro ou moto)
 - e) De bicicleta
 - f) Com transporte escolar
 - g) Não fiz educação infantil
 - h) Não lembro
11. Alguma lembrança do trajeto que fazia da sua casa até a escola?
12. Alguma lembrança de atividades da escola que tenha feito fora do espaço escolar?

BLOCO 05. Território da cidade de São Paulo

1. Você considera a cidade de São Paulo... (marque todas que se aplicam)
- a) Acolhedora
 - b) Agradável
 - c) Hostil
 - d) Violenta
 - e) Caótica
 - f) Com boa mobilidade
 - g) Com difícil mobilidade
 - h) Bem acessível
 - i) Pouco acessível
 - j) Outros (aberta)
2. Pensando no direito das crianças à cidade, você considera São Paulo... (Marque todas que se aplicam)
- a) Com espaços adaptados
 - b) Sem espaços adaptados
 - c) Acolhedora
 - d) Hostil

- e) Violenta
 - f) Acessível
 - g) Pouco acessível
 - h) Outros (aberta)
3. Como você se sente quando se desloca por São Paulo com crianças?
- a) Seguro
 - b) Inseguro
 - c) Indiferente
 - d) Outro (aberta)

BLOCO 06. Territórios escola/cidade e suas relações

1. A escola onde você trabalha, realiza atividades fora da unidade? (Marque todas que se aplicam)
- a) Realiza com crianças de 0 a 1 anos
 - b) Realiza com crianças de 1 a 2 anos
 - c) Realiza com crianças de 2 a 3 anos
 - d) Realiza com crianças de 3 a 4 anos
 - e) Realiza com crianças de 4 a 5 anos
 - f) Realiza com crianças de 5 a 6 anos
 - g) Não realiza atividades fora da unidade
2. A escola onde você trabalha, realiza alguma dessas atividades fora da unidade? (Marque todas que se aplicam)
- a) Atividades no entorno a pé
 - b) Atividades dentro do complexo escolar (Ex: CEUs)
 - c) Usa equipamentos públicos próximos (a pé)
 - d) Usa equipamentos públicos (com transporte)
 - e) Atividades fora da cidade (Ex. “fazendinha”)
 - f) Estudo do meio (Ex. zoológico, aquário)
 - g) Feiras públicas
 - h) Rua fechada para comemoração de datas festivas
 - i) Não realiza atividades fora da escola
 - j) Outros (aberta)

3. Como essas atividades realizadas fora da unidade são nomeadas pela escola? (Marque todas que se aplicam)
- a) Passeio
 - b) Estudo do meio
 - c) Saída pedagógica
 - d) Não realiza atividades fora da escola
 - e) Outros (aberta)
4. Existe na organização da semana/rotina da turma algum horário/dia reservado para atividades feitas fora da escola? Se sim, indique qual a frequência.
5. Você conhece ou consulta algum documento ou material orientador para as práticas externas?
6. Qual a quantidade de adultos por criança é disponibilizada para realização dessas atividades fora da escola?
- a) 1 adulto a cada 3 crianças
 - b) 1 adulto a cada 6 crianças
 - c) 1 adulto a cada 10 crianças
 - d) Não realiza atividades fora da escola
 - e) Outros (aberta)
7. Houve dificuldades para realização dessas atividades fora da escola? (Se a sua escola não realiza indique por quais motivos) (Marque todas que se aplicam)
- a) Não houve dificuldades
 - b) Deslocamento a pé com as crianças
 - c) Falta de recurso para transporte
 - d) Falta de equipe suficiente para acompanhar
 - e) Falta de equipamento (carrinho, corda, etc.)
 - f) As crianças são muito pequenas
 - g) Famílias não autorizam
 - h) Equipe gestora não apoia
 - i) Equipe de docentes parceiros não apoia
 - j) Tenho receio em realizar esse tipo de atividade
 - k) As crianças demonstram não gostar desse tipo de atividade
 - l) Dificuldade com a alimentação / sono / higiene fora da escola
 - m) Período letivo insuficiente
 - n) Não é previsto no projeto pedagógico da escola

- o)** Outros (aberto)
- 8.** O que colaborou para que essa atividade ocorresse? (Marque todas que se aplicam)
- a)** Apoio da equipe gestora
 - b)** Apoio da equipe docente
 - c)** Apoio das famílias
 - d)** Minha insistência para realizar a atividade
 - e)** Recursos financeiros disponíveis
 - f)** Equipe de profissionais adequada para deslocamentos
 - g)** Entorno da escola seguro e acessível
 - h)** Proximidade a equipamentos públicos
 - i)** As crianças demonstram gostar dessa atividade
 - j)** As crianças solicitam esse tipo de atividade
 - k)** Faz parte do projeto pedagógico da escola
 - l)** Outros (aberto)
- 9.** Se você já realizou alguma atividade pedagógica fora da escola, conte-nos um pouco sobre ela.
- 10.** Como essa atividade foi recebida pelas crianças?