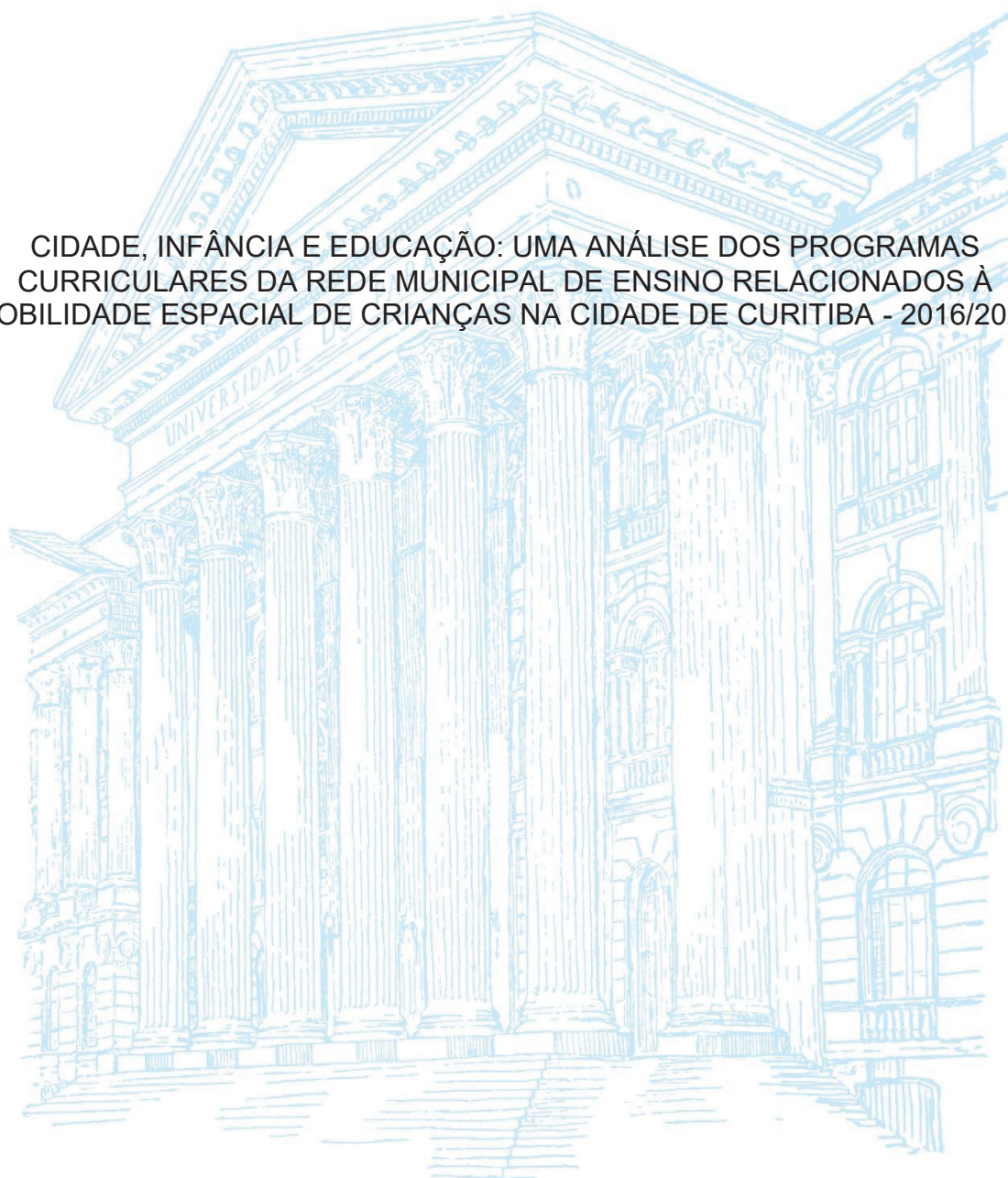


UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

SOLANGE PACHECO FERREIRA

CIDADE, INFÂNCIA E EDUCAÇÃO: UMA ANÁLISE DOS PROGRAMAS
CURRICULARES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO RELACIONADOS À
MOBILIDADE ESPACIAL DE CRIANÇAS NA CIDADE DE CURITIBA - 2016/2020



CURITIBA

2022

SOLANGE PACHECO FERREIRA

CIDADE, INFÂNCIA E EDUCAÇÃO: UMA ANÁLISE DOS PROGRAMAS
CURRICULARES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO RELACIONADOS À
MOBILIDADE ESPACIAL DE CRIANÇAS NA CIDADE DE CURITIBA - 2016/2020

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação, no
Setor de Educação, na Universidade Federal do
Paraná, como requisito parcial à obtenção de título de
Doutora em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Valéria Milena Rohrich
Ferreira

CURITIBA

2022

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SISTEMA DE BIBLIOTECAS – BIBLIOTECA DO CAMPUS REBOUÇAS

Ferreira, Solange Pacheco.

Cidade, infância e educação : uma análise dos programas curriculares da rede municipal de ensino relacionados à mobilidade espacial de crianças da cidade de Curitiba – 2016-2020 / Solange Pacheco Ferreira. – Curitiba, 2022.

1 recurso on-line : PDF.

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

Orientadora: Profª Drª Valéria Milena Röhrich Ferreira

1. Educação – Estudo e ensino. 2. Educação e Estado - Paraná. 3. Escolas públicas – Curitiba (PR). 4. Escolas públicas – Currículos. 5. Sistemas de escolas municipais. I. Ferreira, Valéria Milena Röhrich, 1969-. II. Universidade Federal do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

Bibliotecária: Maria Teresa Alves Gonzati CRB-9/1584



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

ATA N°518

ATA DE SESSÃO PÚBLICA DE DEFESA DE DOUTORADO PARA A OBTENÇÃO DO GRAU DE DOUTORA EM EDUCAÇÃO

No dia nove de dezembro de dois mil e vinte e dois às 09:00 horas, na sala virtual, por videoconferência, foram instaladas as atividades pertinentes ao rito de defesa de tese da doutoranda **SOLANGE PACHECO FERREIRA**, intitulada: **CIDADE, INFÂNCIA E EDUCAÇÃO: UMA ANÁLISE DOS PROGRAMAS CURRICULARES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO RELACIONADOS À MOBILIDADE ESPACIAL DE CRIANÇAS NA CIDADE DE CURITIBA - 2016/2020**, sob orientação da Profa. Dra. **VALERIA MILENA ROHRICH FERREIRA**. A Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná, foi constituída pelos seguintes Membros: **VALERIA MILENA ROHRICH FERREIRA** (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ), **VANIA ALVES MARTINS CHAIGAR** (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE), **SANDRA REGINA FERREIRA DE OLIVEIRA** (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA), **FERNANDA MÜLLER** (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA). A presidência iniciou os ritos definidos pelo Colegiado do Programa e, após exarados os pareceres dos membros do comitê examinador e da respectiva contra argumentação, ocorreu a leitura do parecer final da banca examinadora, que decidiu pela **APROVAÇÃO**. Este resultado deverá ser homologado pelo Colegiado do programa, mediante o atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca dentro dos prazos regimentais definidos pelo programa. A outorga de título de doutora está condicionada ao atendimento de todos os requisitos e prazos determinados no regimento do Programa de Pós-Graduação. Nada mais havendo a tratar a presidência deu por encerrada a sessão, da qual eu, **VALERIA MILENA ROHRICH FERREIRA**, lavrei a presente ata, que vai assinada por mim e pelos demais membros da Comissão Examinadora.

Observações: A banca ressalta a qualidade da abordagem teórica e empírica apresentada na pesquisa, destaca a diversidade de fontes trabalhadas e o tratamento dado às mesmas bem como a produção de mapas que muito contribuirão com o campo. Indica a divulgação em eventos, artigos e outros.

CURITIBA, 09 de Dezembro de 2022.

Assinatura Eletrônica

03/01/2023 12:37:39.0

VALERIA MILENA ROHRICH FERREIRA

Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica

02/01/2023 22:21:19.0

VANIA ALVES MARTINS CHAIGAR

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE)

Assinatura Eletrônica

19/01/2023 09:10:53.0

SANDRA REGINA FERREIRA DE OLIVEIRA

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA)

Assinatura Eletrônica

16/12/2022 12:47:48.0

FERNANDA MÜLLER

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA)

Rockefeller nº 57 ? Rebouças - CURITIBA - Paraná - Brasil

CEP 80230-130 - Tel: (41) 3535-6255 - E-mail: ppge.academico@ufpr.br

Documento assinado eletronicamente de acordo com o disposto na legislação federal Decreto 8539 de 08 de outubro de 2015.

Gerado e autenticado pelo SIGA-UFPR, com a seguinte identificação única: 242282

Para autenticar este documento/assinatura, acesse <https://www.prppg.ufpr.br/siga/visitante/autenticacaoassinaturas.jsp> e insira o código 242282



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

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da tese de Doutorado de **SOLANGE PACHECO FERREIRA** intitulada: **CIDADE, INFÂNCIA E EDUCAÇÃO: UMA ANÁLISE DOS PROGRAMAS CURRICULARES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO RELACIONADOS À MOBILIDADE ESPACIAL DE CRIANÇAS NA CIDADE DE CURITIBA - 2016/2020**, sob orientação da Profa. Dra. **VALERIA MILENA ROHRICH FERREIRA**, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua **APROVAÇÃO** no rito de defesa.

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

CURITIBA, 09 de Dezembro de 2022.

Assinatura Eletrônica
03/01/2023 12:37:39.0

VALERIA MILENA ROHRICH FERREIRA
Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica
02/01/2023 22:21:19.0

VANIA ALVES MARTINS CHAIGAR
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE)

Assinatura Eletrônica
19/01/2023 09:10:53.0

SANDRA REGINA FERREIRA DE OLIVEIRA
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA)

Assinatura Eletrônica
16/12/2022 12:47:48.0

FERNANDA MÜLLER
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA)

A minha família,
com amor.

AGRADECIMENTOS

Tornar-me pesquisadora em tempos tão difíceis, foi um desafio. Ao passar por uma pandemia em que milhares de vidas tão preciosas, no caso da minha família foram cinco (entre tios e primos), nos deixaram precocemente. Nesse tempo pude perceber que o valor da vida se tornou, muitas vezes, tão efêmero; que a violência simbólica ou mesmo a armada tomaram conta do nosso cotidiano; que as injustiças sociais ficaram ainda mais invisibilizadas; que a ciência foi tão pormenorizada; que a dor do outro, muitas vezes, não nos sensibilizou; que o distanciamento das pessoas que amamos foi necessário... Nesse percurso desafiador pude perceber o quanto as pessoas que estavam ao meu redor colaboraram de maneiras tão diversas para que essa pesquisa fosse concluída. É a elas que passo a agradecer:

À minha religiosidade - minha fortaleza. Foi nela que encontrei sabedoria e força para lidar com as adversidades e a transpor os obstáculos que me fortaleceram.

À minha família - tão cara para mim. Ao Fernando, meu marido, que incansavelmente esteve junto comigo na construção dessa pesquisa. Dedicou seu tempo, seus conhecimentos, sua paciência e seu amor pela nossa família. Ao meu filho Pedro que me ensina a ser uma pessoa melhor todos os dias. Aos meus pais, Olívio (*in memoriam*) e Angela, que por meio de seus exemplos de vida, me tornaram a pessoa que sou. Tenho muito orgulho do lugar de onde vim.

Aos meus amigos - de longe e próximos. Aos próximos, Flora, Rita, Ana Maria, Patrícia, Juliana e Denise, que despenderam do seu tempo e do seu afeto para me acolher em todos os momentos que mais precisei. Ao Cassius (super criativo) que me ajudou na produção técnica do conjunto cartográfico presente no Capítulo 5.

Aos de longe, decidi não os nomear, pois são muitos, e sei que mesmo não tão presentes, torceram para que essa pesquisa se concretizasse.

À Professora Valéria Milena R. Ferreira - minha querida orientadora e companheira de muitos cafés, a ela devo a minha inserção no mundo da pesquisa. Sempre tão cuidadosa e ética em suas orientações, acreditou no meu potencial e construiu comigo essa pesquisa. Valéria, essa pesquisa é nossa.

Às Professoras Fernanda Müller, Sandra de Oliveira e Vania Chaigar - que trouxeram ricas contribuições teóricas e metodológicas para a melhoria dessa pesquisa, tanto no momento da qualificação quanto na defesa do texto.

A minha “rede de apoio” - materializada na pessoa da minha querida terapeuta Vanessa Inácio Alves e do Doutor Marco Antônio, pelo acompanhamento humano da minha saúde física e psicológica. E, ainda, ao estatístico Gabriel Sartori, que produziu comigo os dados quantitativos (inúmeros) constantes no Capítulo 4.

À Secretaria Municipal de Educação de Curitiba - pelo acesso aos dados e documentos sem os quais essa pesquisa não poderia se efetivar.

Muito obrigada!

RESUMO

Esta pesquisa tem como temática a criança e a cidade. Apresenta como problema, as seguintes questões: A Secretaria Municipal de Educação de Curitiba e as unidades educativas, ao ofertarem saídas pelos espaços do bairro e da cidade (a pé ou com transporte), têm promovido que tipo de mobilidade espacial às crianças? Que experiências estão implícitas nessa mobilidade? E ainda, que experiências de cidadania esta mobilidade proporciona às crianças de diferentes regiões da cidade? Trata-se de uma pesquisa quantitativa-qualitativa. Na parte quantitativa trabalhou-se com dados cedidos pelo Departamento de Logística e da Coordenadoria do Programa Linhas do Conhecimento da Secretaria Municipal de Educação de Curitiba para mapeamento da mobilidade espacial das crianças no bairro e na cidade (16.500 registros de saídas das crianças para 440 locais da cidade). Na qualitativa analisou-se documentos oficiais que tratavam das políticas curriculares ligadas à cidade. Ainda, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com as dez profissionais responsáveis pelo Programa Linhas do Conhecimento nas Regionais para o detalhamento dos espaços e dos projetos desenvolvidos no entorno das unidades educativas em que as crianças estudavam. Como referencial teórico para o estudo da cidade, acionou-se os campos da geografia (Yi-Fu Tuan e David Harvey), da história (Jacques Le Goff), da sociologia (Manuel Castells) e da antropologia (Otávio Velho). Sobre políticas curriculares, baseou-se em Jaume Martínez Bonafé, José Gimeno Sacristán e Paulo Freire; sobre mobilidade espacial, contou-se com os estudos de Mimi Sheller, John Urry, Jean Remy, Liliane Voyé, Vincent Kaufmann e Fernanda Muller. Quanto aos resultados, evidenciou-se a produção de diferentes epistemologias entre as regiões Norte/central e Sul/ extremo sul. As crianças da região Norte/central com um índice maior de crianças brancas e com famílias com maior renda em relação ao Sul, por residirem em regiões mais antigas da cidade, com uma maior quantidade e variedade de espaços culturais consolidados e áreas verdes de lazer, se deslocaram mais pela cidade, mas, na maioria das vezes, ficando na parte norte e central e quase não descem para o Sul/extremo sul. Apresentaram mais acesso, via transporte, a museus, teatros e bosques da cidade. Ao saírem a pé pelo entorno dos locais que estudavam, desenvolveram mais projetos relacionados a conteúdos científicos e menos projetos ligados a questões sociais e políticas. Já as crianças da região Sul/extremo sul, com famílias com menor renda e escolaridade, um índice maior de pessoas negras e mulheres chefes de família, tiveram menor acesso a espaços verdes de lazer e culturais consolidados e com boa infraestrutura, se destacando nas visitas às bibliotecas e aos espaços privados de lazer como cinemas, visitas aos shoppings e parques infantis. Elas também se destacaram na prática de esportes em locais públicos. Ao saírem pelo entorno, a pé, produzem uma outra epistemologia, mais politizada e empoderada, enraizada na vida comunitária, na medida em que questionaram o direito ao espaço público de qualidade, analisaram atividades coletivas de sustento da comunidade (por meio das hortas e da reciclagem), desenvolveram projetos a favor da mulher, da questão racial e contra o racismo, da população em situação de rua, da diversidade religiosa, do uso de entorpecentes. Elas também visitam espaços localizados na região Norte/central.

Palavras-chave: Cidade. Infância. Tempo e Espaço. Currículo Escolar. Mobilidade Espacial.

ABSTRACT

This research has as theme the child and the city. It presents the following questions as a problem: The Municipal Department of Education of Curitiba City and the educational units, when offering exits through the spaces of the neighborhood and the city (on foot or with transport), have promoted what type of spatial mobility for children? What experiences are implicit in this mobility? And yet, what citizenship experiences does this mobility provide to children from different regions of the city? This is quantitative-qualitative research. In the quantitative part, we worked with data provided by the Department of Logistics and the Coordination of the Lines of Knowledge Program of the Municipal Secretariat of Education of Curitiba to map the spatial mobility of children in the neighborhood and in the city (16,500 records of children leaving for 440 places of the city). In the qualitative one, were analyzed official documents that dealt with curricular policies related to the city. In addition, semi-structured interviews were conducted with the ten professionals responsible for the Lines of Knowledge Program in the Regionals to detail the spaces and projects developed around the educational units in which the children studied. As a theoretical reference for the study of the city, were used the fields of geography (Yi-Fu Tuan and David Harvey), history (Jacques Le Goff), sociology (Manuel Castells) and anthropology (Otávio Velho). On curricular policies was based on Jaume Martínez Bonafé, José Gimeno Sacristán and Paulo Freire; on spatial mobility, studies by Mimi Sheller, John Urry, Jean Remy, Liliane Voyé, Vincent Kaufmann and Fernanda Muller were included. As for the results, was evidenced the production of different epistemologies between the North/Central and South/Extreme South regions. Children from the North/central region, with a higher rate of white children and families with higher income compared to the South, as they live in older regions of the city, with a greater quantity and variety of consolidated cultural spaces and green leisure areas, they moved more around the city, but most of the time, staying in the north and central part and almost never go down to the south/extreme south. They showed more access, via transport, to museums, theaters and forests in the city. As they walked around the areas where they studied, they developed more projects related to scientific content and fewer projects related to social and political issues. Children from the South/Extreme South region, with families with lower income and education, a higher rate of black people and female heads of household, had less access to consolidated green leisure and cultural spaces with good infrastructure, standing out in visits to libraries and private leisure spaces such as cinemas, visits to malls and playgrounds. They also excelled at playing sports in public places. As they walk around the surroundings, they produce another epistemology, more politicized and empowered, rooted in community life, insofar as they question the right to quality public space, analyze collective activities to support the community (through vegetable gardens and recycling), developed projects in favor of women, the racial issue and against racism, the homeless population, religious diversity, the use of narcotics. They also visit spaces located in the North/Central region.

Keywords: City. Childhood. Time and Space. School Curriculum. Space Mobility.

LISTA DE SIGLAS

AICE	Associação das Cidades Educadoras
BNCC	Base Nacional Curricular Comum
CMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
COHAB	Companhia de Habitação de Curitiba
COMEC	Coordenação da Região Metropolitana de Curitiba
DEF	Departamento de Ensino Fundamental
DEI	Departamento de Educação Infantil
DPI	Departamento de Planejamento de Informações
FCC	Fundação Cultural de Curitiba
FGV	Fundação Getúlio Vargas
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDHM	Índices de Desenvolvimento Humano
IPPUC	Instituto de Planejamento e Pesquisa Urbana de Curitiba
JEPP	Jovens Empreendedores Primeiros Passos
NREs	Núcleos Regionais de Educação
NUC	Núcleo Urbano Central
ODS	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
ONU	Organização das Ações Unidas
PMC	Prefeitura Municipal de Curitiba
SEBRAE	Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas
SEHIS	Setores Especiais de Habitação de Interesse Social
SME	Secretaria Municipal de Educação de Curitiba
TECI	Território, Cidade e Infância
UFPR	Universidade Federal do Paraná

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - REGIONAIS /ANOS DE ESTUDOS	54
TABELA 2 - REGIONAIS /ATRASO ENSINO BÁSICO	54
TABELA 3 - REGIONAIS / ENSINO SUPERIOR	55
TABELA 4 - PARQUES/2019 (REGIONAIS).....	183
TABELA 5 - DESLOCAMENTO POR KM - REGIONAL.....	204
TABELA 6 - DESLOCAMENTO CRIANÇAS / KM - REGIONAIS TQ E BV (2019) .	205
TABELA 7 - LOCAIS MAIS VISITADOS (2016 A 2019).....	268
TABELA 8 - CATEGORIAS / VISITAS - 2016 A 2019.....	268
TABELA 9 - MUSEUS/ 2016 A 2019.....	268
TABELA 10 - TEATROS / 2016 A 2019	269
TABELA 11 - ESPAÇOS CULTURAIS - SERIE 2016 A 2019.....	270
TABELA 12 - REGIONAIS - ESPAÇO CULTURAL/VISITAS 2019	270
TABELA 13 - REGIONAIS - BIBLIOTECA/ 2019	271
TABELA 14 - REGIONAIS - CIRCO / 2019	271
TABELA 15 - CINEMAS /2016 A 2019	271
TABELA 16 - REGIONAIS - CINEMAS /2019	272
TABELA 17 - CATEGORIA PROJETO ESPECÍFICO/2019.....	272
TABELA 18 - ZOOLOGICO - VISITAS (2019).....	272
TABELA 19 - CATEGORIA PONTOS TURÍSTICOS/2019.....	273
TABELA 20 - ÁREAS VERDE/2019	273
TABELA 21 - BOSQUES/2019.....	274
TABELA 22 - PARQUES/2019	274
TABELA 23 - PRAÇAS DA CIDADE / REGIONAIS	274
TABELA 24 - CÍVICO /2019	275
TABELA 25 - ESPORTE/2019	276
TABELA 26 - ESPORTE / MODALIDADES ESPORTIVAS - 2016 A 2019	276

LISTA DE MAPAS

MAPA 1 - DISTRIBUIÇÃO POR UNIDADE ADMINISTRATIVA/REGIONAL	49
MAPA 2 - REGIONAL PN (2015)	50
MAPA 3 - REGIONAIS PN E TQ (2016).....	50
MAPA 4 - RENDIMENTO MEDIANO MENSAL DE PESSOAS ACIMA DE 10 ANOS SEGUNDO BAIRROS DE CURITIBA (2012)	53
MAPA 5 - DISTRIBUIÇÃO PERCENTUAL DA POPULAÇÃO NEGRA EM RELAÇÃO AO MUNICÍPIO	57
MAPA 6 - AGLOMERADOS SUBNORMAIS - 2016	61
MAPA 7 - TAXA DE VISITAS VIA TRANSPORTE/ REGIONAIS - 2019	155
MAPA 8 - LOCAIS VISITADOS PELAS CRIANÇAS/ 2016 A 2019.....	156
MAPA 9 - MUSEU/VISITAS 2019	165
MAPA 10 - TEATRO/VISITAS 2019	166
MAPA 11 - CINEMA (SHOPPINGS) / 2015 MAPA 12 - CINEMAS/VISITAS 2019	170
MAPA 13 - LOCAIS/BV	198
MAPA 14 - LOCAIS/SF	198
MAPA 15 - LOCAIS/MZ.....	198
MAPA 16 - LOCAIS/PR	200
MAPA 17 - LOCAIS/BQ.....	200
MAPA 18- LOCAIS/CJ.....	200
MAPA 19 - LOCAIS/BN	200
MAPA 20 - LOCAIS/PN	200
MAPA 21 - LOCAIS/CIC.....	200
MAPA 22- LOCAIS/TQ.....	200
MAPA 24 - AULAS DE CAMPO LOCAIS/PARTICIPAÇÃO DAS UNIDADES EDUCATIVAS - 2019	222
MAPA 25 - AULAS DE CAMPO LOCAIS POR UNIDADE EDUCATIVA /REGIONAL 2019	224
MAPA 26 - AULAS DE CAMPO LOCAIS CATEGORIA BAIRRO//REGIONAL 2019	230
MAPA 27 - AULAS DE CAMPO LOCAIS CATEGORIA CULTURA//REGIONAL 2019	234
MAPA 28 - CATEGORIA PONTOS TURÍSTICOS	239

MAPA 29 - MAPA CATEGORIA CULTURA (2019).....	239
MAPA 30 - PROJETOS HORTAS / 2019	246
MAPA 31 - PROJETOS RECICLAGEM/ 2019	246
MAPA 32 - CATEGORIA PROJETO ESPECÍFICO / 2019.....	247

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - CARACTERIZAÇÃO DOS TIPOS INTRAURBANOS	45
FIGURA 2 - TIPOLOGIA INTRA-URBANA / CURITIBA-PR.....	46
FIGURA 3 - ESTIMATIVA DA POPULAÇÃO POR REGIONAL (HABITANTES) - 2016	51
FIGURA 4 - RENDIMENTO MÉDIO E RENDIMENTO MÉDIO PER CAPITA DOS DOMICÍLIOS POR REGIONAL.....	52
FIGURA 5 - PROPORÇÃO DE RESPONSÁVEIS PELOS DOMICÍLIOS DO SEXO FEMININO E COM BAIXO RENDIMENTO EM CURITIBA E REGIONAIS	58
FIGURA 6 - LOCALIZAÇÃO DOS SEHIS - 2020	63
FIGURA 7 - CONCURSO - CICLO I /MAPAS MENTAIS (2019).....	102
FIGURA 8 - CONCURSO - CICLO II/MAPAS MENTAIS (2019).....	103
FIGURA 9 - CONCURSO - CICLO III/ MAPAS MENTAIS (2019).....	104
FIGURA 10 - CONCURSO - CICLO IV/MAPAS MENTAIS (2019).....	105
FIGURA 11 - TURMAS DA BV NO PARQUE HISTÓRICO DA VILINHA.....	110
FIGURA 12 - REGIONAL PN (2017).....	112
FIGURA 13 - CURITIBINHA E GRACIOSA.....	116
FIGURA 14 - HISTÓRIA EM QUADRINHOS: VIAGEM PELA HISTÓRIA DE CURITIBA (V.1).....	119
FIGURA 15 - HISTÓRIA EM QUADRINHOS: VIAGEM PELA HISTÓRIA DE CURITIBA (V.2).....	120
FIGURA 16 - HISTÓRIA EM QUADRINHOS: VIAGEM PELA HISTÓRIA DE CURITIBA (V.1):.....	122
FIGURA 17 - HISTÓRIA EM QUADRINHOS: VIAGEM PELA HISTÓRIA DE CURITIBA (V..1).....	123
FIGURA 18 - PARQUE DA VILA (EXTREMO SUL).....	126
FIGURA 19 - PARQUINHO (SUL).....	126
FIGURA 20 - PARQUE LAGO AZUL (EXTREMO SUL).....	126
FIGURA 21 - PARQUE LAGO AZUL (EXTREMO SUL).....	126
FIGURA 22 - FAROL DO SABER (EXTREMO	127
FIGURA 23 - FAROL DO SABER (EXTREMO SUL)	127
FIGURA 24 - ZOOLOGICO (SUL).....	127

FIGURA 25 - PARQUE DA VILINHA (NORTE).....	128
FIGURA 26 - MUSEU OSCAR NIEMEYER (CENTRO).....	128
FIGURA 27 - MUSEU OSCAR NIEMEYER (CENTRO).....	128
FIGURA 28 - PORTAL DE SANTA FELICIDADE (NORTE).....	128
FIGURA 29 - PARQUINHO (NORTE).....	128
FIGURA 30 - AULA DE SAMBA NAS REGIONAIS.....	130
FIGURA 31 - SEMANA DA PÁTRIA NAS REGIONAIS.....	130
FIGURA 32 - REVISTAS - CURITIBA CIDADE EDUCADORA.....	132

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - CATEGORIAS E INSTRUMENTOS METODOLÓGICOS	32
QUADRO 2 - TIPOS INTRAURBANOS	44
QUADRO 3 - LINHAS DO CONHECIMENTO - VIDEOAULAS (2020).....	86
QUADRO 4 - CONCURSOS ANIVERSÁRIO DE CURITIBA – 2017	94
QUADRO 5 - CONTEÚDOS COMPONENTE DE HISTÓRIA - 3º ANO	97
QUADRO 6 – PRINCÍPIOS DA CARTA DAS CIDADES EDUCADORAS.....	131
QUADRO 7 - LOCAIS PRIVADOS E PÚBLICOS / ESPORTES	275

LISTA DE FOTOGRAFIAS

FOTOGRAFIA 1 - JARDIM ICARAÍ / SUL.....	60
FOTOGRAFIA 2 - VILA PAROLIN - SUL	60
FOTOGRAFIA 3 - TEATRO AUTO DE FUNDAÇÃO DE CURITIBA.....	76
FOTOGRAFIA 4 - FUNDAÇÃO DA CIDADE DE CURITIBA.....	76
FOTOGRAFIA 5 - LANÇAMENTO DO PROGRAMA LINHAS DO CONHECIMENTO	81
FOTOGRAFIA 6 - QUADRO CURITIBA - JEAN BATISTE DEBRET (1827).....	98
FOTOGRAFIA 7 - CURITIBINHA 25 ANOS: JUBILEU DE PRATA (2018).	125
FOTOGRAFIA 8 - MUSEU OSCAR NYEMEYER	160
FOTOGRAFIA 9 - MUSEU PARANAENSE.....	160
FOTOGRAFIA 10 - MUSEU DA VIDA.....	160
FOTOGRAFIA 11 - MUSEU DE HISTÓRIA NATURAL.....	161
FOTOGRAFIA 12 - ARTE INDÍGENA	161
FOTOGRAFIA 13 - MUSEU FERROVIÁRIO	161
FOTOGRAFIA 14 - TEATRO GUAÍRA.....	161
FOTOGRAFIA 15 - PALÁCIO AVENIDA.....	161
FOTOGRAFIA 16 - TEATRO	161
FOTOGRAFIA 17 - TEATRO CIA DO ABRAÇÃO.....	161
FOTOGRAFIA 18 - TEATRO JOSÉ MARIA DOS SANTOS	161
FOTOGRAFIA 19 - TEATRO CLEON JACQUES	161
FOTOGRAFIA 20 - FOTOGRAFIA 20 - MEMORIAL DE CURITIBA (CENTRO)	162
FOTOGRAFIA 21 - CAPELA SANTA MARIA (CENTRO)	162
FOTOGRAFIA 22 - PORTÃO CULTURAL (AO SUL)	162
FOTOGRAFIA 23 - MUSEU DA ENERGIA (CENTRO).....	164
FOTOGRAFIA 24 - MUSEU DAS DROGAS (CENTRO).....	164
FOTOGRAFIA 25 - MUSEU DO LIXO (REGIÃO METROPOLITANA).....	164
FOTOGRAFIA 26 - BIBLIOTECA PÚBLICA.....	167
FOTOGRAFIA 27 - BIBLIOTECA HIDEO HANDA	167
FOTOGRAFIA 28 - CASA DA LEITURA PAULO LEMINSKI (SUL)	167
FOTOGRAFIA 29 - CASA DA LEITURA WALMOR MARCELINO (EXTREMO SUL)	167

FOTOGRAFIA 30 - CIRCO ZANCHETTINI (NORTE).....	168
FOTOGRAFIA 31 - CIRCO ZÉ PREGUIÇA (SUL).....	168
FOTOGRAFIA 32 - CINEMATECA	171
FOTOGRAFIA 33 - CINE PASSEIO.....	171
FOTOGRAFIA 34 - SHOPPING SPORTS (SUL)	171
FOTOGRAFIA 35 - SHOPPING ÁGUA VERDE (SUL)	171
FOTOGRAFIA 36 - CASA DO ACANTONAMENTO	175
FOTOGRAFIA 37 - ZOOLÓGICO	175
FOTOGRAFIA 38 - PRÁTICA EDUCATIVA DE TRÂNSITO - DER/PR	176
FOTOGRAFIA 39 - BOSQUE ALEMÃO.....	181
FOTOGRAFIA 40 - BOSQUE REINHARD MAAK.....	181
FOTOGRAFIA 41 - JARDIM BOTÂNICO (2017).....	182
FOTOGRAFIA 42 – PARQUE BARIGUI	184
FOTOGRAFIA 43 – PARQUE TINGUI (SF).....	184
FOTOGRAFIA 44 - PARQUE TANGUÁ (SF).....	184
FOTOGRAFIA 45 - PARQUE CAIUÁ.....	184
FOTOGRAFIA 46 – PARQUE DO RIBEIRO	184
FOTOGRAFIA 47 - PARQUE NÁUTICO (BQ)	184
FOTOGRAFIA 48 - PRAÇA OSWALDO CRUZ (2019).....	186
FOTOGRAFIA 49 - PRAÇA DO JAPÃO.....	187
FOTOGRAFIA 50 - PRAÇA ZUMBI DOS PALMARES	187
FOTOGRAFIA 51 - AEROPORTO BACACHERI NORTE.....	191
FOTOGRAFIA 52 - BATALHÃO DE INFANTARIA.....	191
FOTOGRAFIA 53 - AEROCUBE DO PARANÁ NORTE	192
FOTOGRAFIA 54 - 5º GAC AP - SALOMÃO DA ROCHA SUL.....	192
FOTOGRAFIA 55 - DESFILE CÍVICO/EXTREMO SUL	192
FOTOGRAFIA 56 - MOMENTO CÍVICO/CENTRO	192
FOTOGRAFIA 57 - TORNEIO XEQUE MATE (2018).....	194
FOTOGRAFIA 58 - FUTSAL – GINÁSIO TARUMÃ	194
FOTOGRAFIA 60 - RUA FRENTE À UNIDADE - NORTE/CENTRAL	217
FOTOGRAFIA 61 - RUA FRENTE À UNIDADE - SEM SAÍDA/ NORTE/CENTRAL	217
FOTOGRAFIA 62 - RUA PRÓXIMA À UNIDADE - NORTE/CENTRAL	217
FOTOGRAFIA 63 - JARDINETE – PARQUINHO/ NORTE/CENTRAL	217

FOTOGRAFIA 64 - CAMPO DE AREIA E ACADEMIA AO AR LIVRE - NORTE/CENTRAL	217
FOTOGRAFIA 72 - PARQUE ATUBA (NORTE)	240
FOTOGRAFIA 73 - PARQUE BARREIRINHA (NORTE).....	240
FOTOGRAFIA 75 - BOSQUE VISTA ALEGRE (NORTE)	240
FOTOGRAFIA 76 - BOSQUE VISTA ALEGRE (NORTE)	240
FOTOGRAFIA 79 - BOSQUE DO TRABALHADOR.....	241
FOTOGRAFIA 81- AULAS DE CAMPO LOCAIS - HORTAS COMUNITÁRIAS.....	246

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	22
2	A CIDADE E O FENÔMENO URBANO.....	35
2.1	CURITIBA: UMA METRÓPOLE VISTA EM DADOS	41
3	O CURRÍCULO DA CIDADE: COSTURANDO UM CURRÍCULO DE ENALTECIMENTO A CURITIBA	68
3.1	PROGRAMA LINHAS DO CONHECIMENTO: “AMAR, CUIDAR E PERTENCER À CIDADE”	80
3.2	LANÇAMENTO DE CONCURSOS E MATERIAIS PEDAGÓGICOS: O REFORÇO DO SLOGAN DA CIDADE.....	94
3.3	PERSONAGEM CURITIBINHA: O MENINO DA CAPITAL ECOLÓGICA, BRANCO, DE OLHOS VERDES COM UMA FOLHA NO LUGAR DOS CABELOS.....	115
3.4	CURITIBA E A ESTRUTURA DE UM PROJETO POLÍTICO DE CIDADE: O MOVIMENTO DA CIDADE EDUCADORA PRESENTE NOS CURRÍCULOS OFICIAIS	130
3.5	COSTURANDO ALGUMAS SÍNTESES - PRODUÇÃO DE MATERIAIS PEDAGÓGICOS E O CURRÍCULO DA CIDADE	142
4	MOBILIDADE ESPACIAL: UMA FORMA DE CAPITAL?.....	145
4.1	MOBILIDADE ESPACIAL DAS CRIANÇAS COM USO DE TRANSPORTE: SAÍDAS PELA CIDADE POR MEIO DO PLANEJAMENTO DOS PROFESSORES X SAÍDAS PROMOVIDAS PELA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO.....	149
4.2	AS CATEGORIAS	160
4.1.1	Categoria Cultura	160
4.1.2	Categoria Projeto Específico	174
4.1.3	Categoria Pontos Turísticos	178
4.1.5	Categoria Esporte.....	193
4.2	COSTURANDO SÍNTESES SOBRE A MOBILIDADE ESPACIAL DAS CRIANÇAS VIA TRANSPORTE: DESIGUALDADE NO ACESSO À CERTOS ESPAÇOS DA CIDADE	196

5	AS CRIANÇAS E SEUS BAIRROS: EXPERIÊNCIAS E CONHECIMENTOS PROPOSTOS A PARTIR DO ENTORNO EM QUE ESTUDAM	209
5.1	AS AULAS DE CAMPO LOCAIS E O TRABALHO DAS PROFISSIONAIS DO LINHAS DO CONHECIMENTO NAS REGIONAIS DA CIDADE	209
5.2	PARTICIPAÇÃO DAS UNIDADES EDUCATIVAS NAS AULAS DE CAMPO LOCAIS – 2019.....	214
5.3	O CURRÍCULO LOCAL: O QUE SE TEM ENSINADO ÀS CRIANÇAS QUANDO ELAS SE DESLOCAM EM SEUS BAIRROS.....	226
5.3.1	As categorias - Aulas de campo locais.....	228
5.3.2	Categoria Bairro	229
5.3.3	Categoria Cultura	233
5.3.4	Categoria Pontos Turísticos	235
5.3.5	Categoria Projetos Específicos	241
5.4	COSTURANDO ALGUMAS SÍNTESES - AS CRIANÇAS E SEUS BAIRROS - AULAS DE CAMPO LOCAIS	248
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	251
	REFERÊNCIAS	260
	ANEXOS CAPÍTULO 4	267

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem como temática a criança e a cidade. O interesse por investigar esse assunto se deu a partir das pesquisas realizadas pelo grupo de estudos “Território, Educação e Cidade” (TECI), iniciado no ano de 2013. Interessados (as) em discutir a relação entre criança e cidade, pesquisadores (em que me incluo) reuniram-se em torno de uma pesquisa que vem procurando analisar as tensões e contradições nas redes de interdependência de crianças em contextos urbanos.

Na primeira etapa da pesquisa, os pesquisadores investigaram o uso dos equipamentos urbanos por crianças e famílias residentes em diferentes bairros da cidade de Curitiba. (FERREIRA V.; FERREIRA S., 2020). O objetivo dessa investigação foi averiguar se haveria diferenças em aspectos do processo de socialização de crianças a depender do local da cidade e do bairro em que moravam e estudavam. Esses estudos, já de início, demonstraram uma heterogeneidade nos processos de socialização espacial das crianças (interbairros e intrabairros), evidenciando que os usos do bairro e da cidade se diferenciavam conforme as regiões da cidade onde moravam e estudavam.

Observou-se, então, que crianças moradoras do centro e do norte da cidade tinham uma maior variedade de espaços de lazer e cultura a seu dispor e ainda maior mobilidade pela cidade, em comparação, por exemplo, com as crianças moradoras do sul e, principalmente, do extremo sul.

Assim, constatou-se que os processos de socialização das crianças, além de sofrerem a influência de classe, gênero e raça, entre outros, também era influenciada pelos aspectos espaciais e políticos de uma cidade. Frente a estes dados, parte da equipe de pesquisa começou a estudar detalhadamente bairros contrastantes quanto à localização, questões econômicas, distância do centro da cidade etc., tanto ao norte-central quanto ao sul-extremo sul da cidade. (FERNANDES, 2016; S. FIORESE, 2018; CARDOSO, 2018; SANTOS, 2018; J. FIORESE, 2019). Esses estudos também ajudaram a aprofundar as análises dos dados contidos nesta pesquisa.

Neste contexto, a minha pesquisa de mestrado intitulada “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”, defendida no ano de 2016, foi desenvolvida no bairro Pilarzinho, ao norte, por ser um dos bairros que

mais apresentava espaços culturais e “espaços verdes” (convertidos em parques e praças) da cidade de Curitiba.

A escolha do Pilarzinho como um dos bairros que mais oferecia essa variedade de espaços tinha por objetivo não só mapeá-lo, mas perceber, justamente, seus usos pelas escolas e pelas crianças. Neste sentido, constatou-se que, embora o bairro oferecesse tal variedade, isso não se traduziu em um uso intenso e variado por parte de todas as crianças, ficando evidente que o uso se relacionava às condições econômicas das famílias, ao tipo de espaço do bairro onde elas moravam e estudavam (se em regiões vulneráveis ou seguras do bairro) e até ao tipo de organização de tempo/espaço das famílias e também de cada escola e de suas propostas de saídas, visitas e relação com a região do bairro a que se situavam. (FERREIRA S., 2016).

Assim, as crianças que moravam em locais mais centrais do bairro e, estudando em escolas que tinham famílias com um perfil socioeconômico mais próximo do bairro Pilarzinho como um todo (bairro este que, além de contar com mais espaços de lazer e cultura, também apresentava índices socioeconômicos mais altos em relação a muitos outros bairros da cidade), saíam com mais segurança e a maioria delas tinha mais oportunidade de se deslocar para fora do bairro e da cidade. Em contrapartida, as crianças que moravam em regiões mais vulneráveis ou distantes do centro do bairro, tinham menos segurança para circular sozinhas ou acompanhadas, permanecendo muito tempo em suas casas, circulando menos também fora do bairro e cidade. Outros dados que interferiram nas saídas, foram: falta de tempo dos pais para propor saídas, segurança nos deslocamentos, crianças que permaneciam mais em casa por cuidar de irmãos menores, entre outros. Assim, concluiu-se que a relação das crianças com o bairro e com a cidade revelou infâncias muito diferenciadas socialmente. (FERREIRA S., 2016).

Outra pesquisadora, Fernandes (2016), realizou seus estudos em uma região da cidade com características opostas, no bairro Uberaba, ao sul, com poucos espaços públicos de lazer e de cultura. A partir da análise dos usos do bairro pelas crianças, ela constatou que, por elas morarem em regiões mais empobrecidas da cidade e ainda com a limitação de quantidade e qualidade de espaços públicos, reinventavam espaços e criavam redes subterrâneas de socialização no espaço: um estacionamento de mercado virou pista de *skate* e um terreno baldio - “o terrão” - se tornou um espaço para jogar bola, soltar pipa e andar de bicicleta. A cidade delas, concluiu a pesquisadora, não estava no mapa. (FERNANDES, 2016).

Dando continuidade, de uma certa forma, à pesquisa realizada no mestrado, a pesquisadora desta tese se propôs, inicialmente, a ampliar o estudo sobre os usos dos espaços da cidade, na perspectiva das próprias crianças, em diferentes bairros, identificando os significados que elas davam às vivências socioespaciais proporcionadas tanto pelas ações da Secretaria Municipal de Educação de Curitiba (SME) como pelo planejamento dos professores das unidades educativas. Esse projeto já estava em andamento com a aprovação do Comitê de Ética, no entanto, com o agravamento da pandemia causada pelo novo Coronavírus (COVID-19) e o fechamento das unidades educativas para a proteção da saúde da população, tornou-se inviável a ida a campo para dar continuidade às conversas com as crianças, já iniciadas no ano de 2019. Nesse sentido, houve a necessidade de se repensar o percurso da pesquisa.

Decidiu-se, então, analisar - a partir das políticas de cidade e educacionais - o que era ensinado às crianças com relação aos espaços da cidade e o que se oferecia em termos de saídas. Assim, estudou-se tanto o currículo escolar no que diz respeito a questões sobre a cidade quanto às ações educativas propostas pelos professores das unidades educativas e pela Secretaria Municipal de Curitiba em relação às saídas a locais de Curitiba. Esse movimento de análise ganha relevância também, em especial nesse momento atual (2017 a 2020), em que a cidade volta a ser administrada pelo Prefeito Rafael Greca de Macedo, após 20 anos de sua primeira gestão à frente da cidade (Gestão 1993/1996).

O Prefeito Rafael Greca compunha um grupo de políticos (engenheiros e arquitetos) de uma mesma legenda partidária, ou próximas (reconhecidamente mais à “direita”) que alternam o poder na cidade, evidenciando uma continuidade política de aproximadamente 50 anos (com pouca exceção de políticos que assumiram a cidade, a partir de coligações contrárias a esse grupo dominante). Houve, neste contexto, uma continuidade na cidade de seus projetos urbanísticos, arquitetônicos, econômicos e políticos. Os prefeitos e políticos influentes da chamada “continuidade” ou da “Era Lerner”, travavam amplo diálogo com o campo do urbanismo e da arquitetura a fim de, tanto chamarem para compor altos escalões, pessoas da mesma formação, quanto a darem grandes poderes ao Instituto de Planejamento e Pesquisa Urbana de Curitiba (IPPUC) e depois à Secretaria do Meio Ambiente. (FERREIRA V., 2008, p. 238).

A pesquisadora Valéria Milena R. Ferreira (2008), ao realizar um amplo estudo sobre o projeto de cidade que vinha sendo construído por esse grupo político e sua relação com a educação escolar na década de 1990 - período em que Rafael Greca assume pela primeira vez a gestão municipal-, observou que diferentes campos foram participando desse projeto como o campo político, o da arquitetura, da economia, do meio ambiente, do urbanismo e da história. Era por meio de um discurso forte de cidade modelo, ecológica, de união de etnias etc., passado *ad nauseam* entre os campos, que as vozes oficiais iam produzindo coesão e fortalecendo esse projeto de cidade. (FERREIRA V., 2008, p. 240).

Assim, sobre a Curitiba da década de 1990 (mas que também teve continuidade no início dos anos 2000), é possível dizer que apresentava um projeto explícito de cidade que foi sendo tecido a partir de uma rede de campos que, a partir de determinados grupos e sujeitos dentro de cada campo, se conectavam à constituição desse projeto. (FERREIRA V., 2008). Nesse período, então, dando “continuidade” à política da “Era Lerner”, assumiu a prefeitura Rafael Greca (Gestão 1993/1996) que, como a maioria de seus antecessores, era formado em Engenharia, Arquitetura e Urbanismo.

Em sua primeira gestão municipal, Rafael Greca, por meio da SME, produziu diversos materiais curriculares que tinham como objetivo, além de auxiliar na efetivação do currículo oficial, construir tanto um determinado projeto de cidade iniciado na “Era Lerner” quanto um tipo ideal de cidadão curitibano (branco, mais próximo da classe média, com traços da cultura europeia, “ecológico” etc.). (FERREIRA V., 2008). Assim, neste período, esses materiais que chegavam às escolas estavam mais direcionados a um projeto conformador e conservador de cidade do que propunham diferentes reflexões sobre ela. (FERREIRA V., 2008).

Como professora e pedagoga da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, há 28 anos, acompanhei a implementação desses materiais em sala de aula com as crianças. Iniciante na carreira do magistério e me construindo como profissional, muitas vezes, utilizei esses materiais para a organização dos planejamentos, sem refletir sobre o que implicitamente estava em jogo na construção das identidades das crianças, pois também como moradora de Curitiba, cresci ouvindo as vozes oficiais e produzindo e repetindo esse mesmo discurso de cidade. Nos anos que se seguiram, tive a oportunidade de ocupar alguns cargos em setores da Secretaria Municipal de Educação (SME), que me possibilitaram ter uma visão mais macro das políticas

educacionais e de sua implementação pelas unidades educativas, o que também me motivou a pesquisá-las.

Nas gestões municipais que vieram na sequência às de Rafael Greca, após a década de 1990, estive ora atuando em unidades educacionais, ora em cargos na SME e pude acompanhar a continuidade desse projeto de cidade, com poucas interrupções, porém, ao longo desse tempo, fui construindo um olhar mais crítico e reflexivo sobre a configuração da cidade e sua importância para a construção de identidades. Isso me fez compreender, cada vez mais, que “a cidade é uma forma material de cultura, um dispositivo cultural complexo; onde surgem mensagens e significados; onde se alimentam histórias e narrativas, onde se formam e se transformam biografias”. (BONAFÉ, 2020, p. 1644).

A entrada na linha de pesquisa “Diversidade, Diferença e Desigualdade Social” (do Programa de Pós-Graduação em Educação) também me ajudou muito no aprofundamento da análise sobre as desigualdades sociais existentes no país e na cidade. É neste movimento, portanto, que passo a delimitar o meu locus de pesquisa e, para isso, algumas informações iniciais podem ajudar nesta compreensão.

Dados recentes indicam que três quartos da população das cidades brasileiras não apresentam boas condições de vida. (IBGE, 2017). Dentre as divisões regionais, o sul representa a maior parcela da população brasileira que apresenta boas e médias condições de vida, mas Curitiba, sendo uma metrópole, também se tornou o polo de sua região metropolitana, somando uma população em torno de 3.600.000 habitantes e são, justamente nessas regiões limítrofes e periféricas da cidade, que se concentram as piores condições de vida. (IBGE, 2017). Assim, ela é uma metrópole como tantas outras do país, que também apresenta grandes desigualdades sociais.

Entre as metrópoles brasileiras, Curitiba ocupa o 9º lugar (o último entre as metrópoles), sendo o 8º município mais populoso do país e a 5ª maior economia, dentre o total dos municípios brasileiros. Quanto ao Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM), a capital paranaense ocupou o 4º lugar (0,823) entre as capitais brasileiras. Estes indicadores são bastante positivos o que tem conferido à cidade uma boa visibilidade dentro e fora do país, inclusive, a partir de diferentes slogans, como: “Capital Ecológica” e “Cidade Modelo”; e títulos de “Cidade, mais inteligente e Conectada do Brasil”, “Curitiba melhor cidade brasileira em Urbanismo”, “Curitiba melhor capital para se viver no país”, “Uma das cidades que mais investem

no bem-estar e qualidade de vida”. Ainda assim, apesar de Curitiba apresentar bons índices de concentração de riqueza e de desenvolvimento, esses índices destoam muito do crescimento de sua pouco integrada e violenta periferia e região metropolitana. (CARVALHO, 2014).

Partindo desse contexto, Reygadas (2019) afirma que toda distribuição de recursos tem um caráter essencialmente disputado. A porção da riqueza social que cada um obtém pode ser questionada por outros. Ela é sempre resultado de negociações, lutas, acordos ou trocas que expressam relações de poder e diferentes interpretações da realidade.

Os movimentos sociais não têm se calado frente a essas disparidades sociais. Ao contrário, eles têm se tornado uma resposta de ação coletiva, mostrando que os setores populares não vivenciam passivamente a desigualdade e a marginalização, que participam de buscas individuais e coletivas para enfrentar as desvantagens da exclusão. (REYGADAS, 2019). Assim, uma modificação perdurável dos níveis e tipos de desigualdade em uma sociedade torna-se impensável sem uma transformação das estruturas e das relações de poder que organizam a distribuição de capacidades e dos meios de acesso a diferentes recursos. Dentre esses recursos, destaca-se nessa pesquisa o da mobilidade espacial, um discurso poderoso que tem criado seus próprios efeitos e contextos. (HANNAM; URRY; SELLER, 2006).

Com o retorno de Rafael Greca à Prefeitura de Curitiba (Gestão 2017/2020), uma de suas primeiras ações foi reativar alguns projetos e programas implantados em sua primeira gestão, dentre eles: o Programa Linhas do Conhecimento. O Linhas do Conhecimento tornou-se, nesta gestão atual, o principal programa de governo ligado à educação, mobilizando crianças e professores - por meio de propostas lúdicas, projetos pedagógicos, aulas de campo e/ou propostas culturais e esportivas-, a conhecerem e aprenderem percorrendo diferentes espaços da cidade. O Programa tem como *slogan* “amar, cuidar e pertencer à cidade”. Essas ações podem ocorrer com uso de transporte cedido pela SME ou pelo entorno das unidades educativas com deslocamento a pé. Em cada uma das dez (10) Regionais da cidade há uma profissional vinculada à equipe central para o acompanhamento e implantação das ações do programa.

Sobre os usos de transporte pelas crianças, além dos liberados para as ações do Programa Linhas do Conhecimento, a SME historicamente disponibiliza transporte para outras ações propostas pelos seus Departamentos e Coordenadorias ligadas a

esportes, tecnologias, eventos, entre outros, via convite ou inscrição. Os Núcleos Regionais da Educação (NREs) localizados nas dez Ruas da Cidadania da cidade, também recebem um número de transporte a ser distribuído entre as suas unidades. Para ter acesso ao transporte, os professores precisam encaminhar aos NREs uma proposta de trabalho que é aprovada ou não pelas equipes pedagógicas desse setor.

O Departamento de Logística da SME é o responsável pelo controle, contratação e liberação dos transportes por meio da Gerência de Transporte Escolar. Assim, solicitou-se dados sobre transporte a esse Departamento que, após aprovação do projeto de pesquisa entregue à SME, foram liberados. De posse destes dados, iniciou-se o processo de tratamento das informações, organizando-se uma base de dados, a partir de planilhas que continham os registros das saídas das unidades educativas da Rede Municipal, das dez (10) Regionais entre os anos de 2016 e 2019.

No ano de 2020, devido ao estado de emergência em saúde, não foram realizadas saídas com transporte pela cidade. Ao todo a base de dados acervou cerca de 16.500 registros de saídas das crianças pela cidade, via transporte. A partir da sistematização dos dados pôde-se analisar e comparar os deslocamentos das crianças estudantes de diferentes regiões da cidade, tanto agrupando-se o número de transportes utilizados pelas escolhas das unidades educativas (Escolas Municipais, Centros Municipais de Educação Infantil e Centro de Educação Integral Contratados) de cada Regional como pelo convite e inscrições nos projetos, programas e eventos ofertados pela SME. Ressalta-se que as unidades educativas podem ter realizado saídas pela cidade com uso de transporte sem registros pela SME. Os dados tratados aqui referem-se somente àqueles sob controle da SME.

Outra ação importante do Linhas do Conhecimento é incentivar as unidades educativas a realizarem “Aulas de Campo Locais” em seus entornos com deslocamento a pé, tendo a intenção, segundo a proposta do programa, de valorizar os bairros e as comunidades locais. Para análise dessas aulas de campo locais, a Coordenação do Programa Linhas do Conhecimento disponibilizou os dados referentes a essas Aulas de Campo do ano de 2019, ano em que houve maior participação das unidades educativas nas ações do programa. Nesse ano, foram registradas pela SME, 626 aulas de campo locais realizadas pelas unidades educacionais (aqui denominadas as Escolas Municipais, os Centros Municipais de Educação Infantil e Centros de Educação Infantil Conveniados) com o acompanhamento das profissionais das regionais.

Sobre a organização desses dados, também se iniciou o processo de tratamento das informações, a partir de planilhas que continham: locais das aulas de campo, NREs, nome das unidades educativas e quantidade de turmas. No entanto, tornou-se importante conhecer em detalhes os espaços visitados no entorno das unidades educativas e os projetos desenvolvidos com as crianças. Sobre isso, indagou-se: Quando as crianças saem pelos diferentes bairros da cidade que espaços visitam? Teriam unidades que não realizaram Aulas de Campo locais, se sim, por quais motivos? Assim, de posse desse material, agendou-se entrevistas com as profissionais responsáveis pelo Linhas do Conhecimento nas 10 regionais da cidade para obter mais informações sobre o uso dos espaços do bairro pelas crianças, a partir das propostas das unidades educativas da SME. Nas entrevistas foram descritos os projetos e conteúdos desenvolvidos pelas unidades educativas ao realizaram as aulas de campo no entorno; descrição dos potenciais do entorno das unidades para as saídas das crianças (detalhamento dos locais); os locais visitados e não visitados.

A partir desse conjunto de informações pode-se conhecer melhor tanto os locais visitados pelas crianças, como os projetos que foram desenvolvidos com as crianças para poder categorizá-los e cartografá-los. Ainda sobre as Aulas de Campo, reforça-se também a ideia de que as unidades educativas podem ter realizado saídas pelo entorno ou pelo bairro de maneira autônoma sem registros na SME. Aqui os dados analisados também se referem especificamente aos registrados pela SME.

Outro material analisado vinculado ao Programa Linhas do Conhecimento e em parceria com os Departamentos de Educação Infantil (DEI) e Ensino Fundamental (DEF) foram cadernos pedagógicos com encaminhamentos sobre a cidade de Curitiba (16 documentos a que se teve acesso), em especial em comemoração ao seu aniversário da cidade.

Ainda, o Programa Linhas do Conhecimento produziu materiais curriculares sobre os espaços públicos e privados da cidade, disponíveis aos professores, na página virtual da SME, como: vídeos com informações sobre os locais em que acontecem as aulas de rota (são ofertadas e mediadas por profissionais das secretarias e órgãos municipais parceiros para o aprofundamento de diversos assuntos em locais específicos da cidade, como: parques, bosques, museus, espaços culturais, entre outros); guias e recursos pedagógicos (orientadores para professores e a serem utilizados por eles em sala de aula, como apoio didático, antes das crianças participarem dessas aulas); e-books que contam a história de Curitiba; videoaulas

(produzidas pelo programa no período de pandemia causado pela Covid19); e revistas (sobre as ações desenvolvidas pelo programa).

Outro projeto que retornou na atual gestão municipal, foi o personagem Curitibinha. Sua missão é conscientizar seus amigos sobre a importância de preservar a natureza. Na década de 1990, uma das propostas do projeto Curitibinha era o da criação de um jornal escolar distribuído mensalmente às escolas municipais. Na atual gestão municipal, o Curitibinha volta com as mesmas características dos anos 1990 e passa a contar a história de Curitiba por meio de revistas em quadrinhos, distribuídas às crianças das escolas municipais.

A partir dessas revistas, foram também elaborados cadernos pedagógicos direcionados para o trabalho em sala de aula. O personagem Curitibinha ainda passou a ser representado por um ator que se tornou presente em eventos comemorativos pela cidade.

Neste contexto, a partir destas ações implementadas na segunda gestão de Rafael Greca frente à pela Prefeitura de Curitiba (PMC), pode-se afirmar que a cidade de Curitiba volta a ser o fio condutor das propostas curriculares ofertadas às unidades educativas, movimento iniciado na sua primeira gestão frente à prefeitura e na última gestão de Jaime Lerner. Ao realizar adequações em seus currículos, a SME, mobilizada pela implementação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais (2017), volta a colocar Curitiba em lugar de destaque nas ações educativas. Outra ação da PMC foi passar a integrar o grupo internacional das Cidades Educadoras, no ano de 2019.

Assim, a partir dessa ampla base de dados a que se teve acesso, esta pesquisa lançou a seguinte problemática de pesquisa: **A Secretaria Municipal de Educação de Curitiba e as unidades educativas, ao ofertarem saídas pelos espaços do bairro e da cidade, têm promovido que tipo de mobilidade espacial às crianças? Que experiências estão implícitas nessa mobilidade? E ainda, que experiências de cidadania esta mobilidade proporciona às crianças de diferentes regiões da cidade?**

Como objetivos específicos de pesquisa estabeleceram-se:

- Caracterizar certas funções e atividades da cidade que foram acontecendo a partir de vários processos, de diferentes formas e em diferentes tempos, que a enquadraram nessa categoria.

- Configurar a cidade de Curitiba a partir de dados: econômicos, populacionais, de gênero, raça, educacionais e habitacionais.
- Identificar, nas ações da atual gestão do prefeito Rafael Greca, o que está em pauta, como "política de cidade", e qual o lugar da educação nessas ações.
- Averiguar qual é a proposta de ensino sobre a cidade contida nos documentos oficiais (currículos e materiais pedagógicos), produzidos pela SME e ofertados aos professores e às crianças.
- Analisar a mobilidade espacial das crianças a partir das saídas realizadas a espaços da cidade e do bairro, tanto ofertadas pelos professores das unidades educativas, quanto pela SME.
- Mapear e cartografar os roteiros realizados.
- Averiguar quais foram os espaços urbanos mais frequentados, os menos frequentados, e se houve diferenças nos tipos de saídas a depender do bairro e da regional da cidade.
- Analisar os tipos de projetos propostos às crianças desenvolvidos no entorno das unidades educativas em que as crianças estudam a partir das Aulas de Campo locais.

Assim, para responder ao problema de pesquisa utilizou-se como procedimentos metodológicos a pesquisa quantitativa-qualitativa. No que concerne aos aspectos quantitativos foram realizados:

- Tratamento de dados (planilhas) cedidos pelo Departamento de Logística da SME para análise da mobilidade das crianças pelos espaços da cidade, via transporte.
- Tratamento de dados (planilhas) cedidos pela Coordenação do Programa Linhas do Conhecimento para análise da mobilidade das crianças pelos espaços do bairro onde estudam.

Quanto aos aspectos qualitativos, foram realizadas:

- Análise dos documentos institucionais da Prefeitura Municipal de Curitiba que tratam do perfil físico, populacional, territorial, socioeconômico e educacional da cidade de Curitiba (foram analisados 20 documentos).
- Análise de documentos institucionais da Prefeitura Municipal de Curitiba referentes aos principais projetos e programas implementados na segunda

gestão municipal de Rafael Greca relacionados à educação (3 documentos analisados).

- Análise de documentos institucionais (Currículos e materiais pedagógicos) produzidos pela Secretaria Municipal de Curitiba direcionados ao trabalho do professor em sala de aula (13 documentos analisados).
- Entrevistas semiestruturadas com as 10 profissionais responsáveis pelo Programa Linhas do Conhecimento nas regionais, para o detalhamento dos espaços e dos projetos desenvolvidos no entorno das unidades educativas em que as crianças estudam.

O QUADRO 1 sintetiza as categorias selecionadas para análise e os instrumentos metodológicos para o desenvolvimento da pesquisa.

QUADRO 1 - CATEGORIAS E INSTRUMENTOS METODOLÓGICOS

Categorias de Análise	Informações necessárias	FONTEs de Informações	Procedimentos
Cidade	Funções da cidade e espaço urbano; Curitiba em dados.	Livros; Artigos; Teses; Dissertações; Meios Midiáticos; Relatórios da Gestão Municipal; Plano de Governo - Gestão 2017/2020.	Análise Documental
Política de Cidade e Políticas Curriculares	Ações governamentais - Comemoração dos aniversários de Curitiba; Programas e Projetos; Materiais Pedagógicos; Currículos.	Documentos oficiais - Programa Linhas do Conhecimento e Projeto Curitibainha; Cadernos pedagógicos; Concursos; Currículos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental da SME; Meios Midiáticos.	Análise Documental

Categorias de Análise	Informações necessárias	FONTEs de Informações	Procedimentos
Mobilidade espacial das crianças pela cidade - unidades educativas e SME	Espaços da cidade ofertados tanto pela SME por meio de seus projetos e programas como pelas escolhas das unidades educacionais; Locais da cidade mais frequentados pelas unidades educativas e SME (por regiões da cidade); Roteiros da Cidade ofertados pelo Programa Linhas do Conhecimento - SME.	Materiais Pedagógicos; Dados quantitativos do uso dos transportes cedidos pela SME para as saídas das crianças pelos espaços da cidade; Espaços da cidade selecionados pelas unidades educativas para saídas com as crianças; Registros fotográficos dos espaços da cidade.	Análise Documental; Estudo estatístico; Cartografia Registros fotográficos.
Categorias de Análise	Informações necessárias	FONTEs de Informações	Procedimentos
Mobilidade espacial das crianças pelos bairros - unidades educativas	Espaços do bairro selecionados pelas unidades educativas para as aulas de campo locais; Espaços do bairro com ou sem potencial pedagógico para as aulas de campo locais; Projetos desenvolvidos pelas unidades educativas nas aulas de campo locais.	Dados quantitativos das aulas de campo locais realizadas pelas unidades educativas com o auxílio das profissionais do Programa Linhas do Conhecimento nas 10 Regionais; Entrevistas com professores responsáveis pelo Programa Linhas do Conhecimento nas 10 Regionais da cidade; Registros fotográficos dos espaços do bairro visitados pelas crianças.	Entrevistas; Estudo estatístico; Cartografia Registros fotográficos.

FONTE: A autora (2021).

Desta forma, o texto da tese está organizado da seguinte forma: o primeiro capítulo constituiu-se desta introdução, em que se procurou desenvolver a justificativa, o problema, os objetivos da tese e o percurso metodológico adotado. No segundo Capítulo **A cidade e o fenômeno urbano**, procurou-se caracterizar certas funções e atividades da cidade a partir de alguns processos que foram ocorrendo, de diferentes formas e em diferentes tempos, que contribuíram para o desenvolvimento do que se considera hoje, uma “cidade”. Para tanto, acionaram-se os campos da geografia (Yi-Fu Tuan e David Harvey), da história (Jacques Le Goff), da sociologia (Manuel Castells) e da antropologia (Otávio Velho). Na sequência, configura-se a cidade de Curitiba, campo de pesquisa desta tese, a partir de dados socioeconômicos, populacionais, territorial, educacionais e habitacionais.

No terceiro capítulo, **O currículo da cidade: costurando um currículo de enaltecimento a Curitiba**, buscou-se analisar as “políticas de cidade e as políticas curriculares”, materializadas nos programas e projetos propostos pela Prefeitura Municipal de Curitiba e nos documentos oficiais (currículos e materiais pedagógicos) voltados às crianças moradoras de Curitiba, no que diz respeito à apropriação dos espaços da cidade, a partir dos conhecimentos escolares e das ações educativas propostas tanto pelos professores das unidades educativas quanto pela Secretaria Municipal de Curitiba.

No quarto capítulo, **Mobilidade espacial: uma forma de capital?** Propõe-se analisar a mobilidade das crianças pelos espaços da cidade com o uso de transporte por meio de diferentes ações da SME, em especial às do Programa Linhas do Conhecimento, e pelos planejamentos dos professores das unidades educativas. A partir dessa análise pôde-se conhecer, mapear e cartografar os espaços mais visitados pelas crianças entre os anos de 2016 e 2020.

No quinto capítulo, **As crianças e seus bairros: experiências e conhecimentos propostos a partir do entorno em que estudam**, investigou-se a mobilidade das crianças pelos entornos das escolas em que estudam, a partir das aulas de campo locais ofertadas pelas unidades educativas e acompanhadas pelas profissionais do Programa Linhas do Conhecimento. Analisou-se ainda os tipos de projetos desenvolvidos com as crianças e o que se têm ensinado a elas a partir do entorno dos locais em que estudam. A partir do conjunto dessas análises, pôde-se também conhecer, mapear e cartografar os locais visitados pelas crianças em seus bairros.

2 A CIDADE E O FENÔMENO URBANO

Este capítulo procura configurar brevemente algumas funções e atividades da cidade que foram acontecendo a partir de vários processos, de diferentes formas e em diferentes tempos. Para pensar sobre esses processos, se propõe dialogar com os estudos realizados pelos geógrafos chinês Yi-Fu Tuan (2002) e David Harvey (2014), pelo historiador Jacques Le Goff (1998), pelo antropólogo Otávio Guilherme Velho (1973) e pelo sociólogo Manuel Castells (2002). Na sequência, apresenta-se a cidade de Curitiba, campo de pesquisa desta tese que, como metrópole, desenvolve-se em um cenário competitivo e desigual.

Tratar do urbano é uma questão complexa que exige o olhar de diferentes campos, como, por exemplo, o geográfico, o histórico, o sociológico, o antropológico, o econômico. Esses têm a urbanização em seu temário e tratam-na como um dos processos mais importantes e mais marcantes da atualidade, uma vez que é nas cidades que se concentram elevados contingentes de pessoas e em espaços relativamente reduzidos, o que envolve diferentes infraestruturas, informações, recursos financeiros entre outros. Analisar a cidade e o fenômeno urbano é, portanto, uma tarefa que demanda uma abordagem multidisciplinar e interescalar. Assim, neste capítulo, não se tem a pretensão de tratar detalhadamente da origem da cidade, mas sim de configurar alguns de seus aspectos, funções, representações, atividades, as quais foram discutidas por pesquisadores ao longo do tempo.

O geógrafo Yi-Fu Tuan (2002), ao realizar um estudo sobre a história das cidades antigas, descreveu algumas das suas possíveis características: ela nasce da ideia da criação sobrenatural do mundo; é um símbolo do centro, ou seja, é um espaço sagrado e ordenado, isolado do mundo profano por meio de muralhas; ela transcende as incertezas da vida; reflete a liberdade, a precisão e a predileção dos céus; sua geometria e hierarquia se adaptam às crenças cosmológicas. Mas, a estrutura dessa cidade foi cedendo à pressão da expansão econômica e populacional, adotando formas que refletiam cada vez mais as leis do mercado. Nasce, assim, a cidade medieval.

Uma ideia defendida pelo historiador Jacques Le Goff (1998) é que há mais semelhanças entre a cidade contemporânea e a cidade medieval do que entre a cidade medieval e a antiga. O historiador explica que as funções da cidade medieval,

com seus monumentos e atividades, mudaram de tal forma que se tornou quase impossível compará-la com a cidade antiga. A cidade, neste período tornou-se: um lugar de trocas e de diálogo; um espaço de desenvolvimento crescente do comércio alimentado por uma economia monetária e financeira que, mais tarde, se firmará com o capitalismo; um lugar de cobiça e que trouxe a ilusão da segurança urbana; os cidadãos da cidade passaram a se preocupar cada vez mais com a justiça e o bem comum; e a cidade, orgulhosa de si, almejou a beleza, reinventou o urbanismo e criou um imaginário urbano.

Daquele período para cá, diferentes processos sociais fizeram com que mais da metade dos seres humanos chegasse ao século XXI agrupando-se em zonas urbanas. (IBGE, 2015). Com o enorme crescimento das grandes cidades decorrente da industrialização e do desenvolvimento capitalista, vários estudos passaram a ser desenvolvidos no final do século XIX e início do XX, em especial nos Estados Unidos, para se entender e enfrentar certos problemas que emergiram ligados a essa expansão dos centros urbanos. O antropólogo Otávio Guilherme Velho compilou em um livro chamado “O Fenômeno Urbano” (1973) a visão de importantes sociólogos¹ que buscaram compreender, a partir de suas próprias experiências, como as profundas mudanças sociais nas metrópoles -ligadas a questões econômicas, aos valores culturais, ao poder social, entre outros- alteravam suas vidas.

Dentre as diferentes mudanças ocasionadas por essa grande aglomeração de pessoas, destacaram-se uma sucessão de fenômenos desconhecidos até então, pelo menos em termos de escala, “tais como sub habitação, delinquência, marginalismo e choque cultural, bem como problemas de planejamento urbano em geral”. (VELHO, 1973, p. 4). Uma das respostas a esses fenômenos foi o surgimento da Sociologia Urbana que se voltou, no início, para os estudos da ecologia humana levados a efeito principalmente a partir da década de vinte pela chamada Escola de Chicago. Seu principal representante foi o sociólogo Robert E. Park que tomou como objeto de pesquisa a cidade de Chicago tornando-a um laboratório de estudos sobre o homem urbano e o seu hábitat natural.

Nesta nova configuração, a cidade não é meramente um mecanismo físico ou uma construção artificial, ela está envolvida nos processos vitais das pessoas: “é um produto da natureza, e particularmente da natureza humana” (PARK, 1973, p.25).

¹ Georg Simmel, Max Weber, Robert Park, Louis Wirth e P.H. Chombart de Lauwe.

Para Park, a cidade está enraizada nos hábitos e nos costumes das pessoas que a habitam, ou seja, ela possui uma organização moral. No entanto, sua estrutura física é a primeira que impressiona pela complexidade visível (construções de aço, arranha-céus, linhas férreas, transportes entre outros). Nela, a organização econômica se baseia na divisão do trabalho, na multiplicação de ocupações e profissões que se encontram dentro dos limites da população urbana. Segundo o autor (Park, 1973), essas duas organizações, a moral e a física, se moldam e se modificam mutuamente, não obstante, a estrutura física tem suas bases na natureza humana, de que é uma expressão. Assim, ao mesmo tempo em que essa enorme organização se ergueu em resposta às necessidades de seus habitantes, uma vez formada, impõe-se a eles como um fato externo bruto, formando-os de acordo com o projeto e interesses nela incorporados (PARK, 1973, p.26). A cidade tornou-se o habitat natural do homem civilizado.

Já Simmel (1973), nesse período, analisou como a personalidade se enquadra nos ajustamentos às forças externas nas grandes cidades e as condições psicológicas que as metrópoles criam. Ao contrário da lentidão da vida das cidades pequenas ou das áreas rurais, nas metrópoles os indivíduos passam a conviver com uma variedade desmedida e efêmera de imagens, as quais se apresentam à consciência de maneira intermitente, de modo que a capacidade de atribuir sentido aos estímulos não acompanha a velocidade com que estes se apresentam aos indivíduos.

A vida nas metrópoles exigiria de seus habitantes uma sensibilidade e uma vida psíquica capazes de se adequar às adversidades da velocidade e heterogeneidade de estímulos, fenômeno psíquico que Simmel denominou de uma atitude *blasé*. A essência do comportamento *blasé* seria a indiferença demonstrada no caso da distinção entre as coisas, pois torna-se impossível o indivíduo absorver todos os estímulos que essa cidade está apresentando. Dessa maneira, enquanto Simmel observa essas tensões entre estímulos e indiferenças, a Escola de Chicago, como um todo, passou a analisar várias outras questões relacionadas à vida na cidade.

Já no último terço do século XX, estudiosos da cidade passam a considerar outras configurações próprias desse período, relacionadas ao capitalismo, à globalização e ao que se passa a denominar de pós-modernidade. Um autor que tem pesquisado sobre isso é o geógrafo britânico David Harvey. Em seu livro “A Condição

Pós-Moderna”, Harvey (2014) abordou o Modernismo e o surgimento do movimento Pós-Moderno (em especial a partir da década de 1970), avaliando as transformações político-econômicas advindas do capitalismo, e no âmbito social e cultural. Nesse período, começaram a emergir, segundo o autor, formas culturais pós-modernas que resultaram na emergência de modos mais flexíveis de acumulação do capital, dando início a um novo ciclo de compressão tempo-espço que passa a causar um impacto disruptivo sobre as práticas político-econômicas, sobre o equilíbrio do poder de classe e, enfim, sobre toda a vida social e cultural do período. (HARVEY, 2014).

Dentre as diversas consequências dessa aceleração generalizada dos tempos de giro do capital, Harvey (2014) destaca as que têm particular influência no modo pós-moderno de pensar, de sentir e de agir. A primeira delas foi acentuar a volatilidade e efemeridade de modas, produtos, técnicas de produção, processos de trabalho, ideias e ideologias, valores e práticas estabelecidas, abrindo espaço para uma sociedade “do descarte”. (HARVEY, 2014, p. 258). Mas, esse processo não dizia respeito somente a jogar fora os produtos (criando um problema de sustentabilidade), ele significava também ser capaz de atirar fora valores, estilo de vida, relacionamentos estáveis, apego pelas coisas, edifícios, pessoas e modos adquiridos de agir e ser. (HARVEY, 2014). Foram, segundo o autor, essas formas imediatas e tangíveis pelas quais o impulso acelerador da sociedade mais ampla golpeou a experiência comum do indivíduo. Por meio desses mecanismos, as pessoas foram pressionadas a conviver com a descartabilidade, volatilidade, efemeridade, a novidade e a “perspectiva de obsolescência instantânea”. (HARVEY, 2014, p. 258).

No campo da arquitetura, o projeto urbano seria mais projetado do que planejado. Suas formas valorizam os estilos passados, as histórias locais, os desejos, as necessidades e fantasias particulares, criam formas arquitetônicas especializadas e sob medida. Elas podem variar dos espaços íntimos e personalizados passando pela monumentalidade tradicional. Os pós-modernistas buscam a restauração e a recriação dos valores urbanos tradicionais, e para isso fazem uso dos avanços tecnológicos e de materiais modernos. Assim, enquanto os modernistas veem o espaço como algo a ser moldado para fins sociais, os pós-modernistas o passam a ver como coisa independente e autônoma a ser moldada por objetivos e princípios estéticos que não tinham relação com algum objetivo social, acentuada “talvez, pela beleza desinteressada como fim em si mesma”. (HARVEY, 2014, p. 69).

A metrópole passou a ser concebida como um sistema de signos e símbolos anárquicos e arcaicos, em constante dependência e renovação. A arquitetura tornou-se “radicalmente esquizofrênica por necessidade”. (HARVEY, 2014, p. 83). Outra questão importante refere-se ao fascínio pós-moderno pelas superfícies. Para Harvey (2014, p. 87) as colunas, as ornamentações, as citações de diferentes estilos (no tempo e no espaço) deram a boa parte da arquitetura pós-moderna a sensação de falta de profundidade planejada. Por trás desse ecletismo tornou-se difícil visualizar um projeto particular.

Nesse sentido, a imagem da cidade passou a ser vinculada a organização de espaços urbanos espetaculares como um meio de atrair tanto o capital quanto certos tipos de pessoas (abastadas e influentes). A cidade passou a forjar uma imagem distintiva e criar uma atmosfera de lugar e de tradição. “A cidade-colagem é agora o tema, e a revitalização urbana substitui a vivificada “renovação urbana” como palavra-chave dos planejadores”. (HARVEY, 2014, p. 46).

Ainda sobre as metrópoles contemporâneas, outro estudioso, o sociólogo Manuel Castells (2002) comenta que outro fator importante para o seu desenvolvimento foi o investimento de grupos ligados à economia global/informacional em recursos tecnológicos, organizados em torno de centros de controle e comando, sendo capazes de coordenar, inovar e gerenciar as atividades interligadas de redes de empresas. Essa cadeia de serviços pode ser traduzida como geração de conhecimento e fluxo de informação. A partir dela, estabeleceu-se um novo modelo espacial caracterizado pela dispersão e concentração simultânea de serviços avançados.

Decorrente desse processo, houve o surgimento de uma nova divisão espacial do trabalho, definida por uma geometria variável e de conexão entre as empresas localizadas em diferentes complexos territoriais, envolvendo os principais meios de inovação, articulados em redes globais. A era da informação introduziu uma nova forma urbana, a cidade informacional. (CASTELLS, 2002, p. 488).

A natureza dessa nova sociedade organizou-se em torno de redes e espaços de fluxos (de capital, de informação, de tecnologia, de interação, de imagens e símbolos) que se apresenta como centros nodais, superando a descontinuidade geográfica; com importantes funções estratégicas e de informação; e uma nova elite político-empresarial-tecnocrata que cria espaços exclusivos e distantes do conjunto

da cidade em geral, segmentando e desorganizando os espaços culturais e históricos das massas.

Assim, essa nova forma de comunicação mediada pelas redes informacionais tem se difundido por todo o mundo e apresenta uma geometria irregular, em que alguns segmentos da sociedade, distribuídos por todo o globo e concentrando estratos profissionais superiores, interagem somente entre si, reforçando a diferença social do espaço de fluxos. (CASTELLS, 2002, p. 487). Assim, a articulação dessas elites e a segmentação e desorganização das massas que elas provocam, representam a engrenagem de dominação social das sociedades. E, a partir dessa lógica, o espaço desempenha um papel fundamental, pois ele é a “expressão da sociedade”. (CASTELLS, 2002, p. 499,) ou, em outras palavras, o espaço não é uma fotocópia da sociedade, é a sociedade. As formas e os processos espaciais são constituídos pela dinâmica de toda a estrutura social. Nesse movimento, existe inclusão de tendências contraditórias derivadas de conflitos e estratégias entre atores sociais que representam interesses e valores opostos. Além disso, os processos sociais exercem influência no espaço, atuando no ambiente construído, herdado das estruturas socioespaciais anteriores. (CASTELLS, 2002).

É a partir dessa organização da economia global que emergiu uma nova forma espacial que se desenvolve em vários contextos geográficos e sociais: as megacidades. Elas articulam a economia global, ligam as redes informacionais e concentram o poder mundial. Mas, na contraface desse processo, também são depositárias de todos os segmentos da população que continuam a lutar para sobreviver, dos grupos que se encontram em situação de abandono ou ainda daqueles que permanecem ignorados em áreas negligenciadas pelas redes de comunicação. Ou seja, os territórios ao redor desses “nós” centrais transformam-se em espaços crescentes de marginalidade. Assim, as megacidades “concentram o melhor e o pior - dos inovadores e das diferentes formas de poder- pessoas sem importância para a estrutura, prontas a vender sua irrelevância” ou fazer que “os outros” paguem por elas. (CASTELLS, 2002, p. 495).

A partir desse breve percurso histórico, pôde-se constatar que estudos de diferentes campos, para além de demonstrar que os espaços são apropriados de diferentes maneiras e que apresentam diversos usos, têm também apontado para o aumento da desigualdade social.

Na próxima seção, se verá como cidades do final do século XX, especificamente no Brasil, foram se desenvolvendo em meio a um cenário altamente competitivo e desigual, e para tal, se traz para esse estudo, o caso da cidade de Curitiba. Na atual gestão municipal do prefeito Rafael Greca, em que o *slogan* da cidade passou a ser “Curitiba - cidade inteligente e inovadora”, buscando inseri-la cada vez mais nesse cenário internacional global.

2.1 CURITIBA: UMA METRÓPOLE VISTA EM DADOS

Tomando como referência as transformações sociais e econômicas ocorridas nas últimas décadas do século XX, no Brasil, observa-se que foi especificamente entre as décadas de 1940 e 1980 que houve uma maior concentração das aglomerações urbanas, sendo, portanto, nesse período, que a população brasileira passou de predominantemente rural para majoritariamente urbana. (ROLNIK, 2008). Esse movimento ocorreu a partir de um modelo de desenvolvimento que privou as faixas de menor renda, do acesso a condições básicas de urbanidade e de efetiva inclusão à cidade. Segundo Rolnik (2008) além de ser excludente, tal modelo mostrou-se também altamente concentrador: 60% da população urbana vivia em 224 municípios (o Brasil possui atualmente 5.568 municípios)² com mais de 100 mil habitantes, dos quais 94 pertenciam a aglomerados urbanos e regiões metropolitanas com mais de um milhão de habitantes. Nas palavras da autora,

Concentrando incrementos econômico-demográficos em algumas regiões do território e esvaziando as demais, esse movimento é concentrador também no nível intraurbano: em cada município caracterizado pelo crescimento e pela dinâmica urbana, as qualidades urbanísticas se acumulam em setores restritos, locais de moradia, negócios e consumo de uma minoria da população moradora. (ROLNIK, 2008).

Neste sentido, pode-se pensar que a urbanização é um processo constitutivo e transformador da organização espacial e, em um contexto de globalização, comporta configurações espaciais distintas. Nas grandes cidades hoje, é comum identificar espaços diferenciados: a espacialização do núcleo central de negócios, os eixos comerciais, as áreas industriais, setores das zonas periféricas, dentre outros que traduzem a diferenciação intraurbana. E ainda não se pode deixar de considerar

² Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2021).

nesta divisão social do espaço, a questão da desigualdade que compõe o tecido urbano (que comporta objetos e sistemas de valores), tão presente nas sociedades modernas.

Sobre isso, um estudo realizado pelo sociólogo Luís Reygadas (2021), que tratou da desigualdade social na América Latina na era da globalização, a partir do ponto de vista histórico-político-cultural, concluiu que essa região foi a mais desigual. Reygadas afirma que o caminho percorrido entre a globalização e a desigualdade mostraram que em alguns países a desigualdade havia aumentado com a globalização, e estudos que indicaram, ao contrário, que ela havia diminuído. No primeiro caso, estão alguns países asiáticos (Japão, Coreia do Sul e Cingapura) que promoveram políticas igualitárias, desenvolvendo um forte sistema educacional e tecnológico. Nesses países, muitos setores da população conseguiram se unir para produzir para a globalização e obter lucro. (REYGADAS, 2021). Já no caso de países muito desiguais, como por exemplo, países da América Latina, esse processo não ocorreu. Foram somente alguns setores da economia que se beneficiaram da globalização: as empresas que conseguiram se dedicar à importação e os setores profissionais que atuavam em empresas transnacionais ou que iniciaram novos negócios com a globalização. Em contrapartida, aqueles setores que não estavam preparados para competir no mercado mundial foram abandonados. Assim, as desigualdades na América Latina podem ser explicadas a partir de vários fatores:

A importância do passado colonial estabelece uma matriz social em muitos países latino-americanos, onde existe uma minoria de origem europeia com alta renda, que se forma na colônia, mas depois se reproduz nos últimos duzentos anos, enquanto os setores indígenas, mestiços, negros, mulatos, afrodescendentes não têm as mesmas oportunidades diante da concentração fundiária e da fragilidade do Estado. Por isso, a chave para entender quais países são mais ou menos desiguais está nas políticas de redução da desigualdade. (REYGADAS, 2021)³.

Para Reygadas, então, a desigualdade é inevitavelmente uma questão política: “As assimetrias nas relações de poder constituem um componente essencial da desigualdade social e são chave crítica para compreender a desigualdade entre gêneros, etnias e outros grupos sociais”. (REYGADAS, 2019 p. 29)⁴.

³ Tradução livre da autora da língua espanhola.

⁴ Tradução livre da autora da língua espanhola.

Sendo assim, viver nos grandes centros urbanos não significa boa qualidade de vida para todos, ao contrário. No caso, das cidades brasileiras⁵, dados recentes (IBGE, 2017) apontam que 3/4 (três quartos) da população urbana (76,1%) não tinham boas condições de vida. Na publicação realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) intitulada "Tipologia Intra-urbana - espaços de diferenciação socioeconômica nas concentrações urbanas do Brasil"⁶ (2017), o Instituto classificou onze tipos de condições de vida (de A, a melhor; a K a pior) a partir do agrupamento das seguintes variáveis: acesso ao abastecimento de água, ao esgotamento sanitário e a coleta de lixo; número médio de moradores por cômodo servindo de dormitório; rendimento domiciliar per capita; nível de escolaridade; razão de dependência de menores de 15 anos; material de construção e revestimento externo dos domicílios; e domicílios com presença de máquina de lavar e computador com acesso à internet. O QUADRO 2 resume os tipos intraurbanos (IBGE, 2017) a partir das variáveis acima.

⁵ Em 2000, 81,25% da população brasileira (137.953.959 pessoas) viviam em situação urbana e 18,75% (31.845.211 pessoas) em situação rural. Já em 2010, apenas 15,65% da população (29.852.986 pessoas) viviam em situação rural, contra 84,35% em situação urbana (160.879.708 pessoas).

⁶ A Tipologia Intraurbana retrata a diversidade das condições de vida da população nas Concentrações Urbanas do Brasil. Alinhado às necessidades de se aprofundar o conhecimento das formas de organização da estrutura interna das cidades, o IBGE apresenta os resultados obtidos em uma escala de detalhe maior do que a do município. Tal esforço contribui para o planejamento urbano junto às instituições nacionais, além de ampliar o diálogo com as organizações internacionais voltadas para a transformação dos espaços urbanos de modo sustentável. A metodologia adotada em sua elaboração apoiou-se em sucessivas análises de agrupamentos de temas ligados à adequação de moradia e condições socioeconômicas da população, nas 63 maiores Concentrações Urbanas do País (mais de 300 mil habitantes), além das Cidades de Palmas e Boa Vista, capitais dos Estados do Tocantins e de Roraima, respectivamente. O conjunto totalizou 435 municípios analisados, onde residiam, segundo o Censo Demográfico 2010, mais de 96 milhões de habitantes, ou 50,4% da população do Brasil naquele ano.

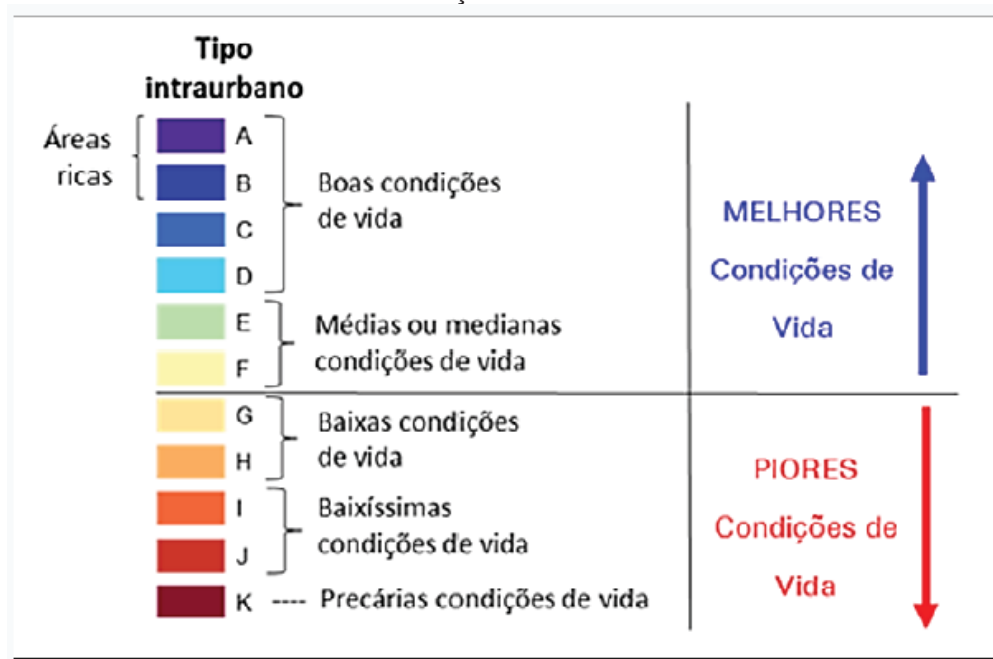
QUADRO 2 - TIPOS INTRAURBANOS

TIPOS INTRAURBANOS	DESCRIÇÃO
BOAS CONDIÇÕES DE VIDA: TIPOS A, B, C, D	Configura as áreas ricas dentro das Concentrações Urbanas ocorrendo em lugares com amenidades naturais, ou de posicionamento em relação ao centro de negócios; áreas com condomínios de luxo; o rendimento domiciliar <i>per capita</i> é de R\$ 3.250,00; serviços ligados à adequação de moradia (água, esgotamento sanitário e coleta de lixo) estão universalizados ou quase universalizado, figuram os temas de alvenaria com revestimento e a densidade adequada de moradores por dormitório; são muito elevados os percentuais de posse de máquina de lavar e de computador com acesso à Internet ; população é composta em sua maioria com nível instrução médio ou superior; a razão de dependência de menores de 15 anos é muito.
BOAS CONDIÇÕES MÉDIAS OU MEDIANAS DE VIDA: TIPOS E, F	Caracteriza condições médias de vida, com vários temas com percentuais satisfatórios, porém com alguns ainda a melhorar. Os temas com piores desempenhos são: pessoas com nível de instrução médio ou superior e posse de computador com acesso à Internet. O rendimento domiciliar <i>per capita</i> é de R\$510,00 e a razão de dependência também é pequena. Em geral, ocupam grandes parcelas da mancha urbanizada principal, interligando áreas com melhores e piores condições de vida.
BAIXAS CONDIÇÕES DE VIDA: TIPOS G, H	Possuem, de modo geral, a característica de se localizarem entremeadas, no tecido urbano, junto às áreas com melhores condições de vida, ou na borda da mancha urbanizada principal formando, muitas vezes, uma faixa entre os tipos melhores e piores. Apresenta um desempenho muito reduzido quanto à população que possui computador com acesso à Internet e a que tem o ensino médio ou superior concluído; a densidade adequada de moradores por dormitório é razoável; a alvenaria com revestimento externo figura com valores elevados; o rendimento domiciliar <i>per capita</i> varia entre R\$ 400,00 a R\$ 360,00; áreas com uma cobertura muito elevada de esgotamento sanitário.
BAIXÍSSIMAS CONDIÇÕES DE VIDA: TIPOS I, J	Áreas que possuem deficiência em vários dos atributos avaliados. Em geral, localiza-se na borda das manchas urbanizadas principais e em fragmentos mais afastados ao longo das rodovias. Possui valores próximos ao rendimento entre R\$ 327,00 a R\$ 260,00; era rara a presença de computador com acesso à Internet e máquina de lavar; abrangência limitada ao acesso ao esgotamento sanitário, o percentual de pessoas com mais de 18 anos que possui nível de instrução médio ou superior é muito reduzido e a razão de dependência figura com valor alto.
PÉSSIMAS CONDIÇÕES DE VIDA: TIPO K	Apresenta o pior desempenho na classificação de modo geral, uma vez que possui vários percentuais com os mais baixos valores dentre os temas analisados. Configura áreas muito pobres, onde o rendimento estava na faixa de R\$217,00 em 2010 e a razão de dependência era alta.

FONTE: IBGE (2017).

Como recurso para representar as análises, o IBGE (2017) utilizou os seguintes termos, segundo os tipos intraurbanos:

FIGURA 1 - CARACTERIZAÇÃO DOS TIPOS INTRAURBANOS



FONTE: IBGE (2017).

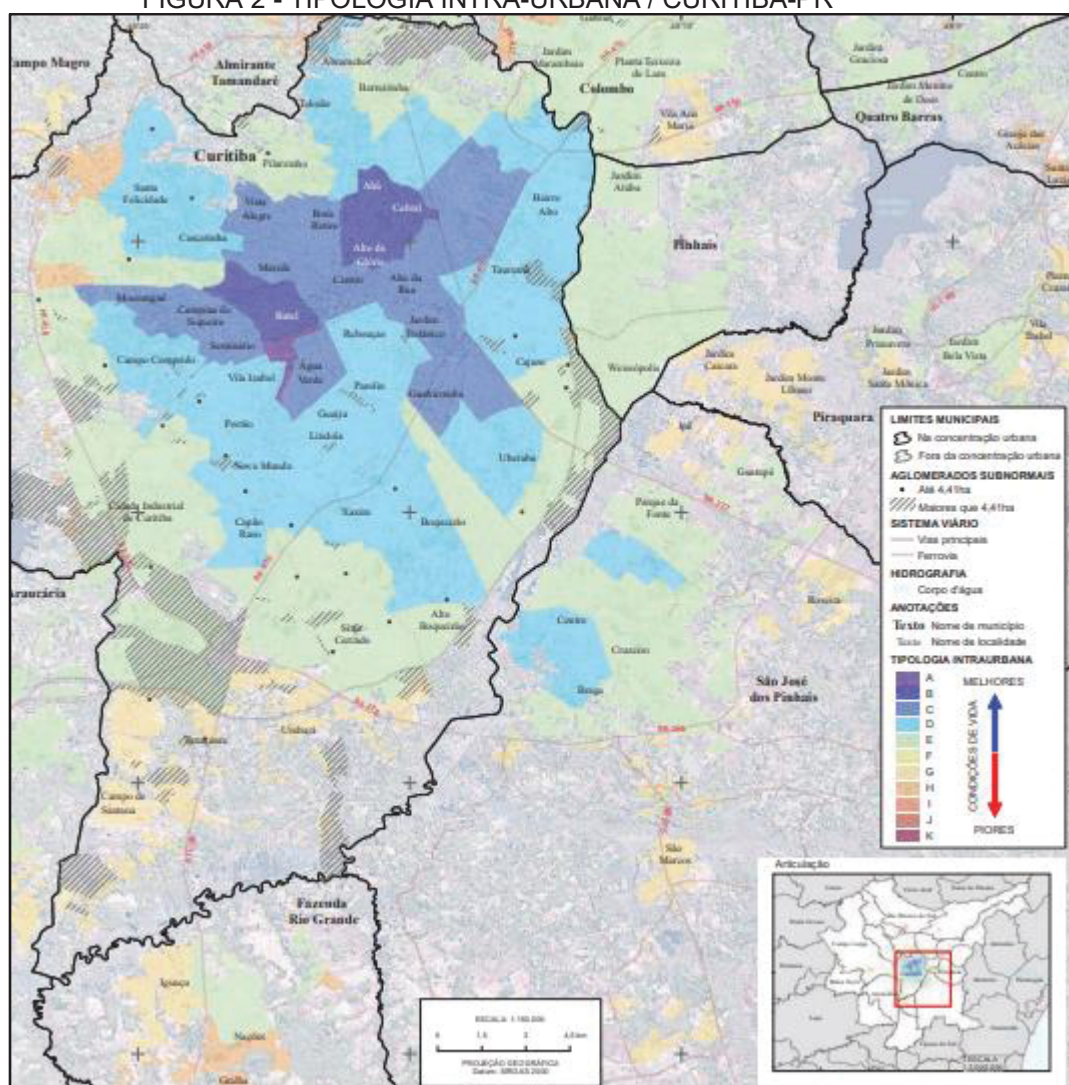
Da população que morava em cidades e tinham “boas condições de vida” (23,9%) a grande maioria foi classificada no Tipo C. A capital que se destacou com o maior percentual de pessoas na categoria A foi Brasília (11,20%), em segundo lugar Belo Horizonte (com 3,9%), seguido das cidades do Rio de Janeiro (3,6%), São Paulo (2,8%), Florianópolis (2,7%), Vitória (1,8%), Porto Alegre (1,7%), Campinas (1,3%), Salvador (1,2%), Fortaleza/CE (1,2%) e por fim Curitiba (0,8%).

A região sul possuía a maior parcela da população (72,2%) com “boas e médias condições de vida” (A ao F), no entanto, entre os tipos mais ricos (A e B), foi o Centro-Oeste que teve o maior percentual de população nessa condição (7,1% ou 507 mil pessoas). Em termos absolutos, o Sudeste possuía a maior quantidade de pessoas morando em áreas ricas (2,3 milhões ou 4,6%). O segundo maior contingente populacional concentrou-se entre aqueles que tinham baixas condições (de G a K) e localizavam-se nas regiões Nordeste (59,9%) e Norte (56,3%). No entanto, ainda existem nas cidades um percentual considerável de pessoas vivendo em condições precárias de vida, a K, que representa, em valores absolutos, mais de 373.000 pessoas (trezentos e setenta e três mil) vivendo nessa realidade. Diante dessa configuração urbana pode-se supor que a depender do local do mundo a que se pertença, da cidade, do bairro ou até mesmo de uma parte dele em que se resida,

determinados grupos humanos terão menos chances de possuir “uma boa qualidade de vida urbana”.

É o caso da cidade de Curitiba, capital do Paraná que faz parte dos três estados que formam a Região Sul do Brasil, e que possui a maior parcela da população, estimada em aproximadamente 2.000.000. (IBGE-2018), em boas e médias condições de vida (tipos A ao F). A grande maioria dessa população (72%) estava concentrada nos tipos D e F. (IBGE 2017). Já a população concentrada nos tipos F ao K localizam-se nos limites periféricos da cidade e transbordam para a Região Metropolitana (RMC), conforme demonstra a FIGURA 2.

FIGURA 2 - TIPOLOGIA INTRA-URBANA / CURITIBA-PR



FONTE: IBGE (2017).

A região metropolitana de Curitiba é constituída por 29 municípios que somam uma população estimada em torno de 3.600.000 habitantes. Desta população, 53%

residiam em Curitiba; 40% em seu entorno imediato; configurando uma mancha urbana inscrita em um raio de abrangência de pouco mais de 20 km. (IPPUC, 2020). Quase 30% da população do Estado vive dentro desses limites. Seus treze municípios circunvizinhos (primeiro anel), constituem o denominado Núcleo Urbano Central (NUC) que concentrava 92,94% de toda a população da RMC.

Segundo o Instituto de Planejamento Urbano de Curitiba (IPPUC, 2020, p. 11), diariamente mais de 250.000 pessoas deslocavam-se, em escala metropolitana, para trabalhar. Nesse deslocamento (moradia/trabalho), 80% dessas pessoas vinham trabalhar em Curitiba e 20%, residentes nesta cidade, deslocavam-se para municípios vizinhos. Neste contexto, Curitiba, respondia por 72% dos empregos formais e o NUC por apenas 25%. Os demais 15 municípios que completam a RMC respondiam por índices ainda menores, 2,5% dos empregos formais. Pode-se considerar que as grandes distâncias entre moradia e trabalho percorridas pela população residente tanto da RMC como nos bairros periféricos de Curitiba se dão por necessidade. O custo da terra e os valores de locação de imóveis têm impellido a população de menor poder aquisitivo às regiões periféricas do município e da cidade, causando ao trabalhador um gasto maior com transporte e tempo em seus deslocamentos. São nas bordas das manchas urbanizadas da RMC que se registraram as baixas condições de vida, os tipos G e H. (IBGE, 2017). E são também nessas regiões que se concentram os programas destinados a atender a grande demanda por habitação destinada a população com menor poder aquisitivo sob a denominação de Setores Especiais de Habitação de Interesse Social (SEHIS), como se verá na sequência da pesquisa.

Assim, o expressivo número de pessoas que residiam em municípios vizinhos e trabalhavam em Curitiba caracterizaram algumas dessas cidades como sendo “cidades-dormitório”. Outro dado importante sobre a RMC diz respeito à questão da vulnerabilidade social, quase metade (45,25%) das pessoas pobres e extremamente pobres viviam na “periferia” (NUC) da cidade polo (Curitiba) da RMC. Essa conformação, associada a seus municípios circunvizinhos, passaram a caracterizar uma região metropolitana, com um grande contingente populacional urbano, oficializada a partir dos 1973, com a criação da Coordenação da Região Metropolitana de Curitiba (COMEC).

Curitiba, então, como cidade polo de sua região metropolitana, é o 8º município mais populoso do país e a 5ª maior economia dentre os 5.570 municípios

brasileiros. Referente ao Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM)⁷, a capital paranaense ocupou o 4º lugar (0,823) entre as capitais brasileiras. Caracteriza-se como uma cidade em que, economicamente, predomina o setor terciário. Territorialmente, Curitiba tem uma área de 440 km². E a exemplo de outros grandes centros urbanos do país, a cidade se desenvolveu e expandiu-se além de seus limites territoriais.

Porém, apesar de Curitiba apresentar alta concentração de riqueza e bons índices de desenvolvimento, esses índices contrastam com o crescimento de sua pouco integrada e violenta periferia e região metropolitana. (CARVALHO, 2014). Parte desta população, além de buscar por melhores empregos, também foi atraída pelo *marketing* da “cidade modelo” (OLIVEIRA, 2000), porém, sem condições de habitar Curitiba, residem muitas vezes, em áreas de assentamentos humanos informais e precários, como se verá na sequência.

Administrativamente, Curitiba está dividida em dez Regionais destinadas à operacionalização, integração e controle das atividades descentralizadas, e abriga 75 bairros (MAPA 1). Cada Regional possui um equipamento público denominado de Rua da Cidadania, local em que são ofertados os serviços de infraestrutura urbana, ambiental, econômica e de caráter social⁸. São elas: Regional Boa Vista (BV), Regional Matriz (MZ), Regional Santa Felicidade (SF), Regional Portão (PR), Regional Cajuru (CJ), Regional Boqueirão (BQ), Regional Cidade Industrial (CIC), Regional Pinheirinho (PN), Regional Bairro Novo (BN) e Regional Tatuquara (TQ).

Quanto a essas regionais, ao se analisar tanto os dados quantitativos como qualitativos da pesquisa, foi ficando nítido que as Regionais situadas ao norte e região central tinham dados próximos com relação aos aspectos econômicos, sociais, educacionais, culturais, territoriais, de gênero entre outros. E, por outro lado, tais dados se diferenciavam muito dos dados das regionais situadas ao sul e extremo sul⁹.

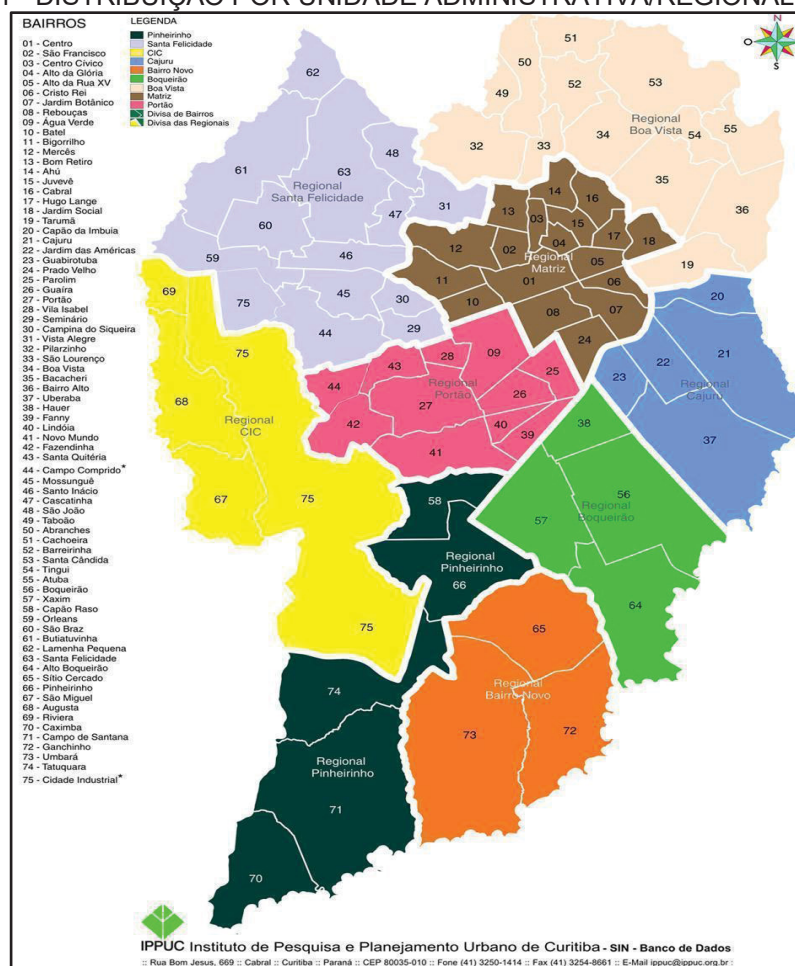
⁷ IDHM é uma medida composta por indicadores de três dimensões do desenvolvimento humano: longevidade, educação e renda, fazendo uma adequação da metodologia global ao contexto brasileiro, que considera, além da expectativa de vida ao nascer, o acesso ao conhecimento (composto por indicadores de escolaridade da população adulta e do fluxo escolar da população jovem) e o padrão de vida (que é medido pela renda municipal per capita). O IDHM varia de 0 a 1. (IPPUC, 2015).

⁸ Nas Ruas da Cidadania estão implantadas as Unidades Administrativas de diversos órgãos e entidades do poder público municipal que atuam de forma regionalizada e, em algumas, também das esferas estadual e federal, espaços de esporte e lazer comunitários e rede de comércio. (PMC, 2021).

⁹ Foram utilizados como FONTE de dados: o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE); a Fundação Getúlio Vargas (FGV); os Índices de Desenvolvimento Humano (IDHM); a Prefeitura

Assim, foi possível, em muitos casos, para se realizar uma maior síntese das informações, realizar agrupamentos de dados que resultaram na divisão da cidade em duas grandes regiões: região Norte/central que abarcou as Regionais MZ, BV e SF e a região Sul / extremo sul que incluiu as demais Regionais (PR, BQ, CJ, CIC PN, BN e TQ). Frente ao extenso conjunto de dados gerados e analisados, a primeira forma de organizá-los foi percebendo as diferenças entre as Regionais. No entanto, em outro momento, poderão ser realizados diferentes tipos de agrupamentos com o objetivo de se perceber mais diferenças, como por exemplo: relacionar dados das unidades educativas com as regiões em que se encontram em termos de Unidades de Desenvolvimento Humano (UDHs). O MAPA 1 representa a divisão territorial por regional:

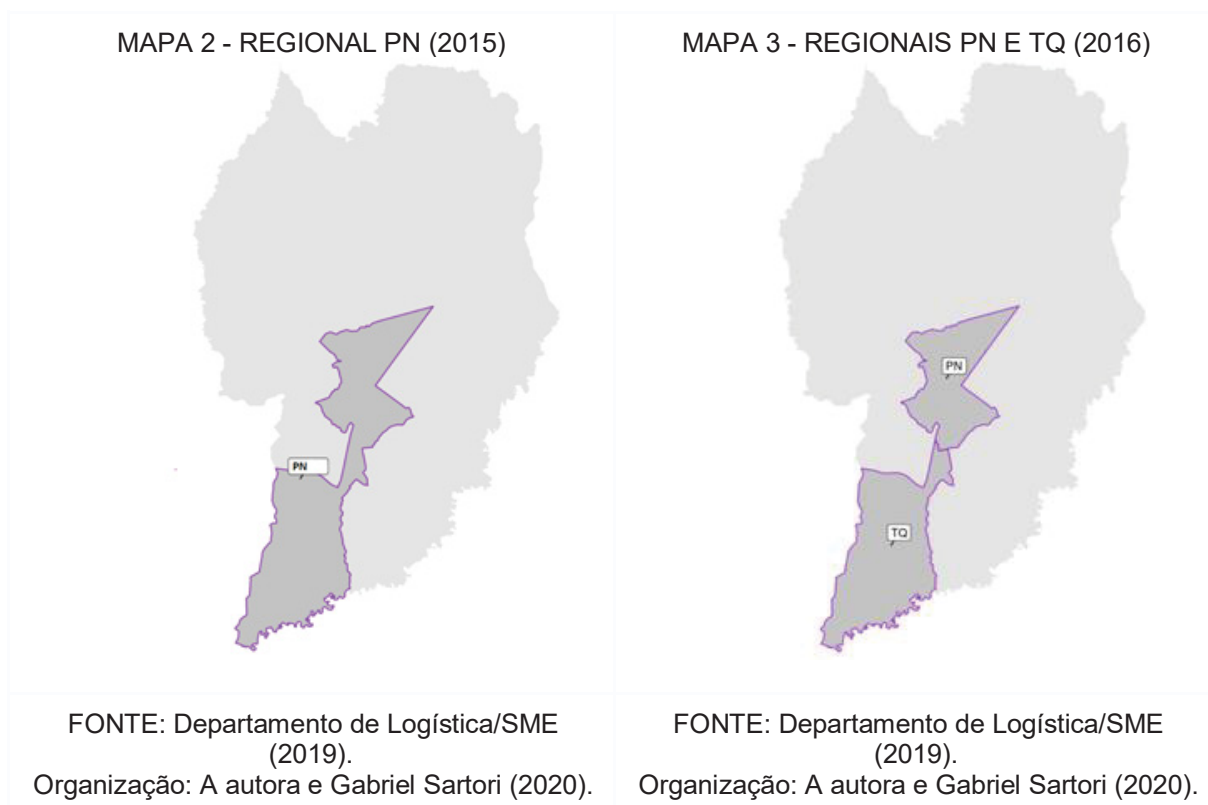
MAPA 1 - DISTRIBUIÇÃO POR UNIDADE ADMINISTRATIVA/REGIONAL



FONTE: IPPUC (2017).

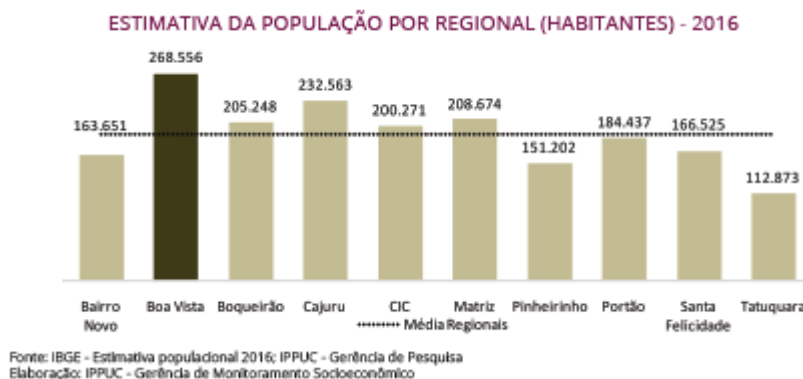
Municipal de Curitiba (PMC); o Instituto de Planejamento e Pesquisa Urbana de Curitiba (IPPUC); a Coordenação da Região Metropolitana de Curitiba (COMEC), entre outros.

Uma informação importante sobre as regionais, diz respeito à Regional TQ que até o final do ano de 2015 tinha seus bairros ainda fazendo parte da Regional PN, sendo que passou a ser uma regional específica, somente a partir do ano de 2016. Assim, alguns dados referentes ao último Censo que ocorreu no ano de 2010, foram tratados ainda com os bairros da Regional TQ pertencendo a Regional PN. Os MAPAS 2 e 3 retratam geograficamente a divisão territorial entre as Regionais TQ e PN, após o ano de 2015.



Segundo dados do IPPUC (2017), a Regional BV (ao norte) é a mais populosa do município, com 268.556 habitantes. Na sequência, aparecem as Regionais situadas mais ao sul (CJ, BQ e CIC) e a Regional MZ (centro). As demais apresentaram uma estimativa populacional abaixo de 200.000 (duzentos mil) habitantes.

FIGURA 3 - ESTIMATIVA DA POPULAÇÃO POR REGIONAL (HABITANTES) - 2016



FONTE: IPPUC (2017).

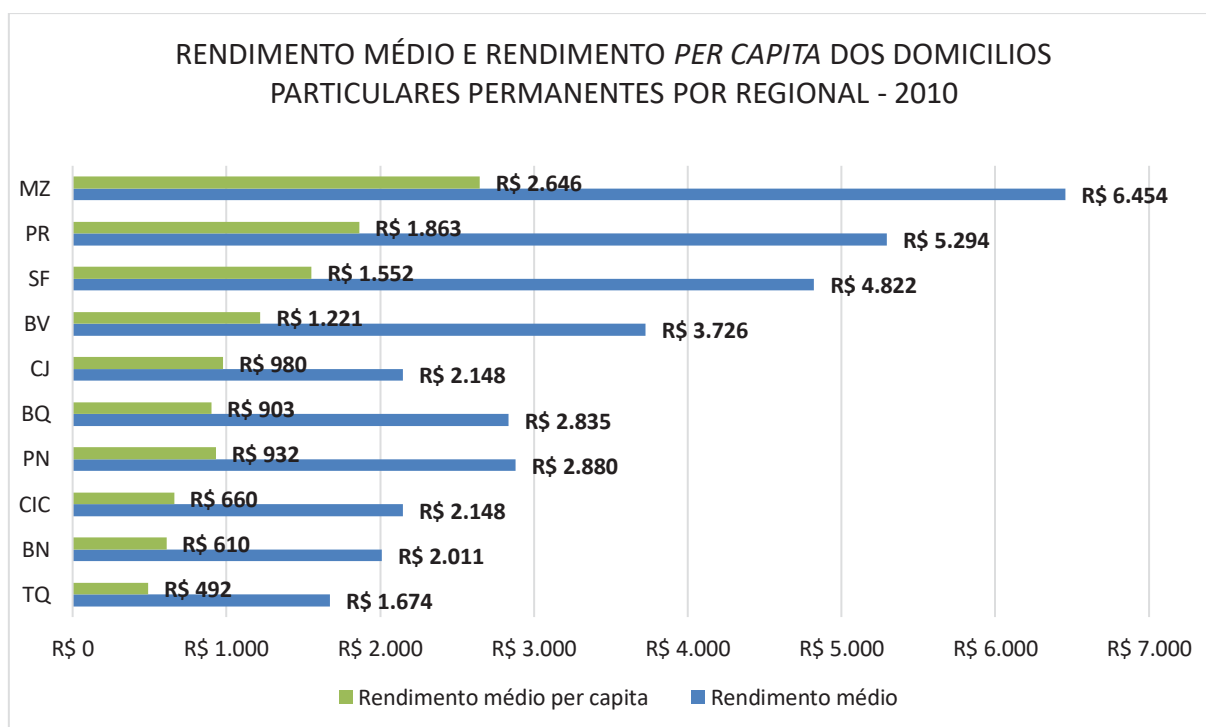
Ainda sobre a população da cidade de Curitiba, pelo Censo de 2010, a grande parcela de moradores (79,88%) se autodeclarou branca, sendo que a população total do Brasil tinha mais da metade de sua população (52,27%) entre os que se declararam indígenas, amarelos, pretos e pardos (ou seja, a população brasileira branca era de apenas 47,73%). Em Curitiba, a população preta e parda perfazia 21,11%, encontrava-se, em sua maioria, nas Regionais localizadas ao Sul/extremo sul da cidade. A Regional TQ, por exemplo, concentrou a maior população parda e negra da cidade (33,90% extremo sul), seguida das Regionais BN (29,20% sul), CIC (28,79% sul) e CJ (23,10% sul). As Regionais em que essa população menos reside foram as situadas mais ao Norte/central (MZ, SF e BV) e em bairros localizados nos seus arredores, como foi o caso de alguns bairros da Regional PR, localizada abaixo da região central da cidade (IPPUC, 2017).

Foi também nessas Regionais centrais e norte (MZ, PR, SF e BV) que a população possuía as maiores expectativas de vida, com uma média de vida de 79 anos. Já as outras Regionais apresentaram em média uma expectativa de vida menor, 75 anos. A Regional em que as pessoas possuíam menos expectativa de vida era a BN, 74 anos, no extremo sul.

Quanto ao rendimento mensal mediano dos moradores da cidade, os com maiores rendimentos concentravam-se nas Regionais tanto do Norte/central como em algumas regiões mais ao sul (PR e CJ), essas últimas, localizadas próximo ao limite da região central da cidade. Já as Regionais com menores rendimentos, encontram-se nos limites na cidade e, mais acentuadamente na região Sul/ extremo sul, como é o caso das Regionais CIC, BN e TQ. Nesse contexto, dentre as Regionais, a TQ foi a que apresentou a maior desigualdade de rendimento (cerca de 6 vezes menos) ao ser

comparada com a renda média da Regional MZ - central (IBGE, 2017), conforme demonstra a FIGURA 4:

FIGURA 4 - RENDIMENTO MÉDIO E RENDIMENTO MÉDIO PER CAPITA DOS DOMICÍLIOS POR REGIONAL¹⁰.

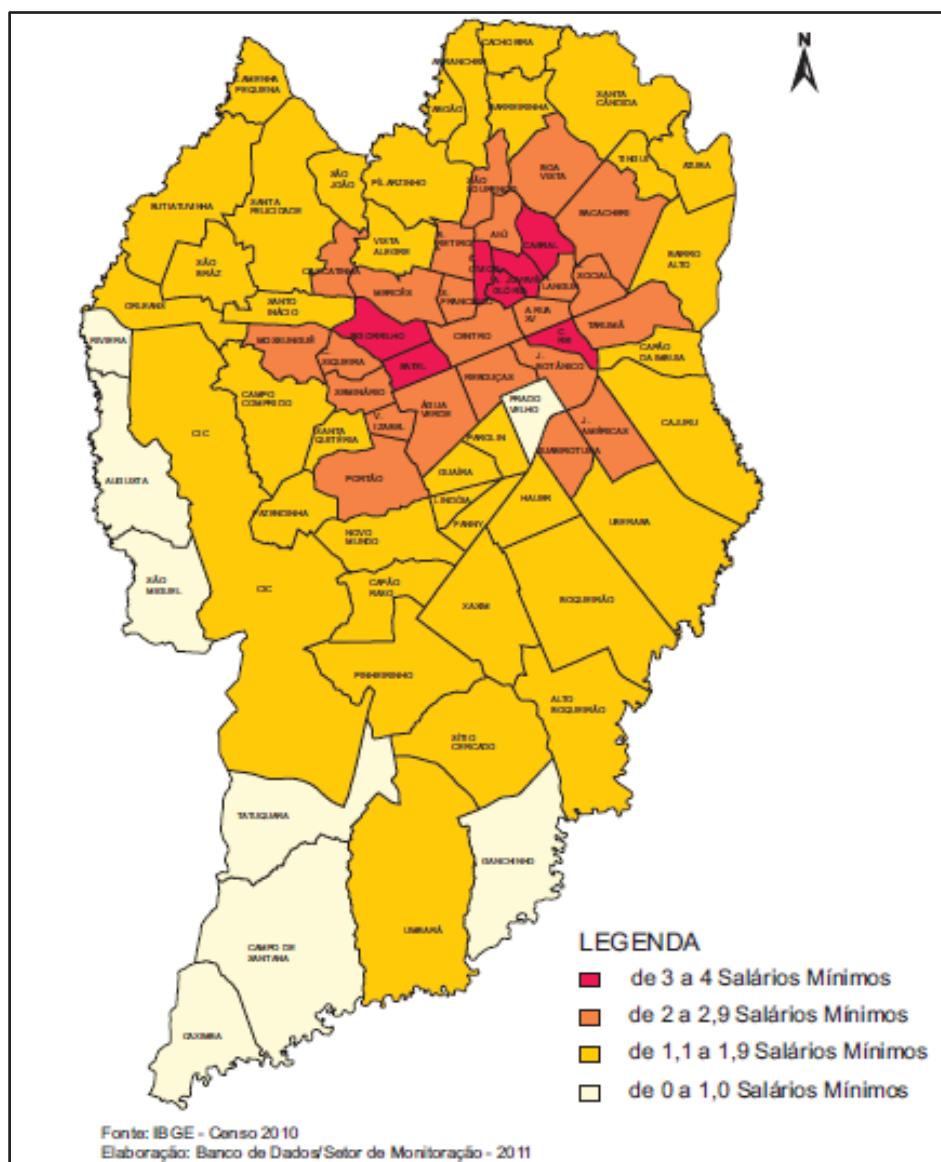


FONTE: IPPUC (2017).
Modificado pela Autora (2020).

O MAPA 5 apresenta o rendimento mediano mensal de pessoas acima de 10 anos, segundo bairros de Curitiba:

¹⁰ Esse índice compara a renda per capita média dos indivíduos pertencentes ao décimo mais rico dessa distribuição com a renda *per capita* média dos indivíduos pertencentes aos dois quintos mais pobres. O universo de indivíduos é limitado àqueles que vivem em domicílios particulares permanentes. (IBGE, 2010).

MAPA 4 - RENDIMENTO MEDIANO MENSAL DE PESSOAS ACIMA DE 10 ANOS SEGUNDO BAIRROS DE CURITIBA (2012)



FONTE: IPPUC (2012).

Outro dado importante referente a essas regionais diz respeito ao número médio de anos de estudos da população. As Regionais do extremo sul (PN e BN) ocuparam os últimos lugares quanto ao número médio de anos de estudo que uma geração de crianças que ingressava na escola deveria completar ao atingir 18 anos de idade, ambas com 10% da população. Enquanto regionais localizadas no Norte/central, como a MZ, apresentaram índices superiores de crianças que concluíram os estudos ao atingir 18 anos, 12,29%, conforme TABELA 1:

TABELA 1 - REGIONAIS /ANOS DE ESTUDOS

REGIÕES	REGIONAIS	ANOS DE ESTUDO
Centro	MZ	12,29
Sul	CJ	11,76
Sul	BQ	11,69
Sul	PR	11,54
Norte	SF	11,43
Norte	BV	11,26
Sul	CIC	11,05
Extremo sul	PN	10,91
Extremo sul	BN	10,35

FONTE: IBGE (2010).

Em decorrência desses índices, foi a região Sul/extremo sul (CIC, CJ, PN e BN) que indicou possuir o maior percentual da população de 6 a 17 anos de idade frequentando o ensino básico que tinham 2 (dois) anos ou mais de atraso idade-série e o maior índice de população analfabeta com 18 anos ou mais de idade.

TABELA 2 - REGIONAIS /ATRASSO ENSINO BÁSICO

REGIÕES	REGIONAIS	POPULAÇÃO/ ATRASSO ENSINO BÁSICO
Extremo sul	PN	17,52
Extremo sul	BN	16,97
Sul	CIC	14,02
Sul	CJ	12,42
Norte	BV	10,96
Sul	BQ	10,74
Norte	SF	10,69
Sul	PR	10,16
Centro	MZ	6,91

FONTE: IBGE (2010).

Já as regionais situadas próximas ou na região Norte/central da cidade (MZ, PR, SF e BV) indicaram possuir o maior percentual da população de 25 anos ou mais com superior completo. Em contrapartida, a região Sul/extremo sul (CIC e BN) apresentou índices bem inferiores, conforme demonstrado na TABELA 3, a seguir, com os respectivos dados por grupo de regional.

TABELA 3 - REGIONAIS / ENSINO SUPERIOR

REGIÕES	REGIONAIS	% POPULAÇÃO ENSINO SUPERIOR
Centro	MZ	55,84%
Sul	PR	35,69%
Norte	SF	31,16%
Norte	BV	28,14%
Sul	CJ	20,93%
Sul	BQ	17,36%
Extremo sul	PN	9,45%
Sul	CIC	6,48%
Extremo sul	BN	6,28%

FONTE: IBGE (2010).

Nesse contexto, apesar de Curitiba ocupar uma posição de destaque entre as demais capitais do Brasil, no que se refere à renda, apresentando 25,5% da população com um rendimento nominal mensal domiciliar per capita superior a 5 SM (sendo que a média nacional é de 5,1%), observou-se que esta renda é pouco equânime entre a população residente em diferentes regiões. Na configuração da cidade, os bairros de menor renda são os mais populosos e os que mais crescem, como é o caso da Regional TQ (extremo sul), classificada como a menos populosa de Curitiba, mas foi a que teve maior crescimento populacional, 38%, seguida de SF (14%) e BN (12,53%) entre os anos de 2010 e 2016. (IPPUC, 2017).

No entanto, o crescimento entre essas regionais foi bem distinto, a depender da localização dos bairros que mais indicaram aumento da população. Por exemplo, nas Regionais situadas no extremo sul como é o caso da Regional TQ, o bairro Campo de Santana, entre os anos de 2010 e 2017, aumentou a sua população em 63% (o maior aumento entre os 75 bairros da cidade). Já Regional BN os bairros que tiveram maiores crescimentos populacionais foram: o Ganchinho (30%), o Umbará (19%) e o Sítio Cercado (10%)¹¹. Na Regional SF (mais ao norte) os bairros que apresentaram os maiores crescimentos foram o Mossunguê e Lamenha Pequena, correspondente a

¹¹ Os bairros Campo do Santana, Ganchinho, Umbará e Sítio Cercado estão localizados a dezenas de quilômetros ao sul e extremo sul do centro da cidade (em média 26 km); habitados por aproximadamente 32,2% de população parda e negra; cerca de 70% da população com rendimento nominal mensal domiciliar entre ½ SM e 2 SM; com 26 aglomerados tidos como subnormais em seu território; e alto nível de criminalidade por 100 mil habitantes (com exceção do Campo do Santana).

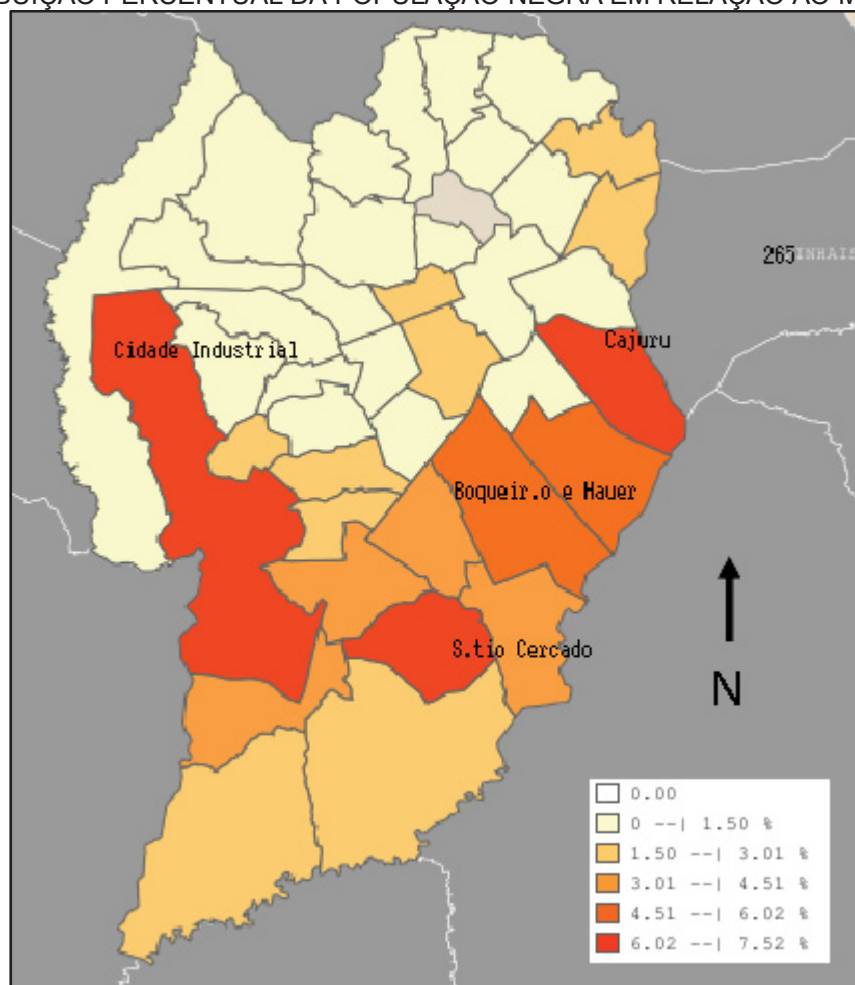
36% e 29%, respectivamente¹². Assim, enquanto os bairros da região do extremo sul crescem em pobreza e duras condições de vida, outros bairros, localizados na região norte crescem, muitos deles, “ordenadamente” em prédios, condomínios de luxo e com ótima infraestrutura. Um deles até mudou de nome para atender os novos moradores que possuem altos rendimentos. As demais Regionais também apresentaram aumento populacional, no entanto, em menor índice. Dentre as Regionais, a MZ (centro) foi a que apresentou o menor crescimento populacional, equivalente 1,43%¹³.

Ainda, segundo o IBGE (2020), o recorte por cor ou raça, assim como a diferenciação por sexo são fundamentais para o diagnóstico das desigualdades de rendimento no País. Em um relatório disponibilizado no ano de 2020, o IBGE demonstrou que as atividades econômicas de menores rendimentos médios -serviços domésticos, agropecuária e construção- eram as que proporcionalmente eram mais ocupadas por pessoas de cor ou raça preta ou parda. No ano de 2019, a população brasileira ocupada, de cor ou raça branca ganhava, em média, 73,4% mais do que a de cor ou raça preta ou parda, e os homens, 29,6% mais que as mulheres. Tais resultados refletiam desigualdades historicamente constituídas, como por exemplo, a maior proporção de pessoas negras (agrupando-se pessoas pretas e pardas) em posições na ocupação de empregados e trabalhadores domésticos sem carteira e trabalhadores por conta própria não contribuintes. (IBGE, 2020). O MAPA 5 representa a distribuição da população negra na cidade de Curitiba, concentram-se mais ao sul e extremo sul.

¹² O bairro Lamenha Pequena (11 km do centro), por estar localizado no limite da cidade com município de Almirante Tamandaré, também apresentou uma configuração muito próxima das descritas acima, com variações em alguns fatores: um pouco menos de população parda e negra (24, %); aumento da população com rendimento nominal mensal domiciliar entre 1/2 SM e 2 SM (80%); não possuía “aglomerados subnormais” em seu território; não possuía de registro de ocorrência de criminalidade. (IPPUC, 2015). Por outro lado, a configuração do crescimento do bairro Mossunguê, apresentou-se bem diferente, localizado a 6,2 km do centro, habitado por uma população de cerca de 90% pessoas brancas, com rendimento nominal mensal domiciliar entre 5 e 10 ou mais (46%); com 2 “aglomerados subnormais” em seu território; e baixo alto nível de criminalidade por 100 mil habitantes. Segundo o IPPUC (2015), atualmente com a construção de inúmeros empreendimentos luxuosos, o bairro passou a ser chamado pelos novos moradores de Ecoville.

¹³ Pode-se considerar nesses índices, o fato de nove bairros (do total de 18) indicarem uma variação negativa, sinalizando o decréscimo de sua população. Os bairros que mais tiveram variação negativa foram: Prado Velho (14,30%), Bom Retiro (7,99%), Mercês (7,70%) e Batel (7,14%). Os bairros Rebouças, São Francisco, Jardim Social, Alto da XV e Alto da Glória indicaram uma variação negativa abaixo de 4%. Nesse mesmo período, a variação populacional estimada para Curitiba foi de 8%. (IPPUC, 2017).

MAPA 5 - DISTRIBUIÇÃO PERCENTUAL DA POPULAÇÃO NEGRA EM RELAÇÃO AO MUNICÍPIO



FONTE: Censo/IBGE Elaboração: DIEESE.

Essa situação não é diferente em Curitiba, ao se considerar a combinação entre os indicadores, renda, nível de escolaridade, raça e longevidade da população, constatou-se que eles impactam diretamente na qualidade de vida de moradores de determinadas regiões da cidade. Por exemplo, o IDHM foi maior na região Norte/central¹⁴ e em algumas regiões localizadas ao sul, próximas ao eixo central da cidade¹⁵. Já as Regionais localizadas próximas ao extremo sul (CIC, PN, BN e TQ) apresentaram o pior IDHM entre as Regionais¹⁶. Coincidentemente, são também nessas Regionais, localizadas a dezenas de quilômetros do centro da cidade, que se

¹⁴ São as Regionais MZ (0,92), SF (0,85) e BV (0,83).

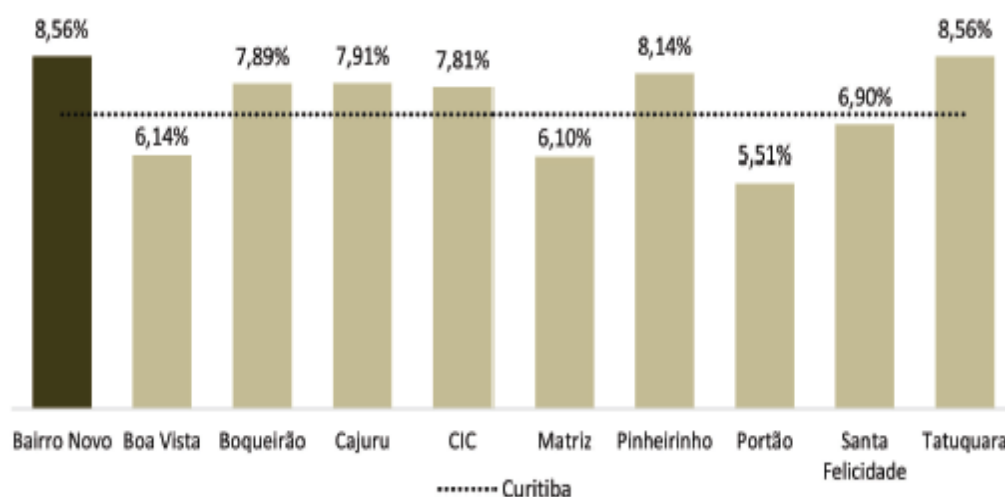
¹⁵ Fazem parte deste grupo as Regionais PR (0,86), BQ (0,81) e CJ (0,80).

¹⁶ O IDHM das Regionais do Sul (CIC) e do extremo sul (PN, BN e TQ) foi de 0,75.

concentraram a maior parte dos conjuntos habitacionais de Curitiba e o maior número de habitantes vivendo em “aglomerados subnormais”¹⁷, como se verá na sequência.

Ainda ao se levar em conta a proporção de responsáveis pelos domicílios do sexo feminino, agregando os fatores renda, escolaridade e raça, foram às mulheres moradoras do sul/extremo sul (CIC, PN, BN e TQ)¹⁸ que apresentaram os piores índices¹⁹.

FIGURA 5 - PROPORÇÃO DE RESPONSÁVEIS PELOS DOMICÍLIOS DO SEXO FEMININO E COM BAIXO RENDIMENTO EM CURITIBA E REGIONAIS



FONTE: IPPUC (2017).

A região Sul/extremo sul também apresentou os piores índices de gravidez na adolescência, em condições de vulnerabilidade social, ao se comparar com a média de Curitiba (12%). Foi nessas regiões da cidade que também mais se concentraram as mulheres chefes de família, que não possuíam o ensino fundamental completo e

¹⁷ O IBGE considera como “Aglomerado Subnormal uma forma de ocupação irregular de terrenos de propriedade alheia – públicos ou privados – para fins de habitação em áreas urbanas e, em geral, caracterizados por um padrão urbanístico irregular, carência de serviços públicos essenciais e localização em áreas com restrição à ocupação. Enquanto referência básica para o conhecimento da condição de vida da população brasileira em todos os municípios e nos recortes territoriais intramunicipais – distritos, subdistritos, bairros e localidades –, o Censo Demográfico dos “aglomerados subnormais”. Assim, permite mapear a sua distribuição no País e nas cidades e identificar como se caracterizam os serviços de abastecimento de água, coleta de esgoto, coleta de lixo e fornecimento de energia elétrica nestas áreas, oferecendo à sociedade um quadro nacional atualizado sobre esta parte das cidades que demandam políticas públicas especiais”. Disponível EM: <https://www.ibge.gov.br/geociencias/organizacao-do-territorio/tipologias-do-territorio/15788-aglomerados-subnormais.html?=&t=o-que-e>. Acesso em: 14 jun.2021.

¹⁸ Foram consideradas as classes sem rendimento ou com rendimento nominal mensal de até 1/2 salário-mínimo. (IPPUC, 2017).

¹⁹As Regionais BQ e CJ também apresentaram índices acima da média de Curitiba (que foi de 7,14%), referente à proporção de responsáveis pelos domicílios do sexo feminino com baixo rendimento. As demais Regionais (SF, MZ, BV e PR) apresentaram índices abaixo da média da cidade.

tinham pelo menos 1 (um) filho de idade inferior a 15 anos morando no domicílio. (IBGE, 2010).

E conseqüentemente, essas Regionais estão entre as que apresentaram maiores índices de domicílios particulares permanentes em condições de extrema pobreza (também está incluída nesses índices, a Regional MZ²⁰). Segundo dados da Companhia de Habitação Popular de Curitiba (COHAB/2020), Curitiba possui 453 “aglomerados subnormais”²¹ que abrangem um total de 40 mil famílias distribuídas entre todas as Regionais.

E não se pode deixar de mencionar o agravamento da desigualdade de renda e da pobreza no Brasil causada pela pandemia do novo Coronavírus (COVID-19)²². Segundo dados da Fundação Getúlio Vargas (FGV), existiam no Brasil, entre agosto de 2020 e fevereiro de 2021, cerca de 17,7 milhões de pessoas que voltaram à pobreza, passando de 9,5 milhões (4,5% da população) para 27,2 milhões em fevereiro (12,8% da população)²³.

Não diferente desse cenário, Curitiba também expandiu a condição de extrema pobreza com a pandemia. Entre os meses de março de 2020 e abril de 2021, 15.225 novas pessoas passaram a fazer parte do conjunto de moradores da capital paranaense que vivem com renda per capita mensal de até R\$ 89 - quase 17 vezes menos do que a menor faixa de salário-mínimo vigente no Paraná, de R\$ 1.467,40. Dados recentes do Governo Federal indicaram que Curitiba possui cerca de 84.057 moradores considerados extremamente pobres, esse contingente é um recorde de patamar de miséria para a cidade desde o início da divulgação dos dados, em agosto de 2012. Em março do ano passado, quando foram registrados os primeiros casos de contágio pelo Sars-Cov-2 no Brasil, esse total era de 68.832²⁴. Seguem algumas imagens dos assim chamados “aglomerados subnormais” em Curitiba:

²⁰ Ressalta-se que no bairro Prado Velho (Regional MZ) se localiza o aglomerado subnormal denominado de Vila das Torres.

²¹ Distribuição de “aglomerados subnormais” entre as Regionais, segundo dados da COHAB (2020): Região central e norte: 167 e Regiões localizadas abaixo do centro: 286.

²² Decretada oficialmente em 11 de março de 2020 pela Organização Mundial da Saúde (OMS).

²³ Ainda segundo dados da pesquisa, no decorrer da primeira onda da pandemia, no ano de 2020, mais de 30% dos 211,8 milhões de residentes nos 5.570 municípios brasileiros tiveram de ser socorridos na etapa inicial do auxílio de R\$ 600,00 (transferência direta de renda), sugerido pelo Governo Federal, após longas discussões, e aprovado pelo Congresso Nacional. Foram identificados em plena pandemia 38 milhões de pobres, sem carteira assinada e nenhum auxílio. Disponível EM: <http://cee.fiocruz.br/?q=a-pandemia-agravou-a-desigualdade-de-renda-e-a-pobreza-no-brasil>. Acesso em: 14 de jun. 2021.

²⁴ Disponível em: <https://www.plural.jor.br/noticias/vizinhanca/curitiba-bate-recorde-com-84-mil-em-extrema-pobreza>. Acesso em: 25 jun.2021.

FOTOGRAFIA 1 - JARDIM ICARAÍ / SUL



FONTE: André Donadio (2019).

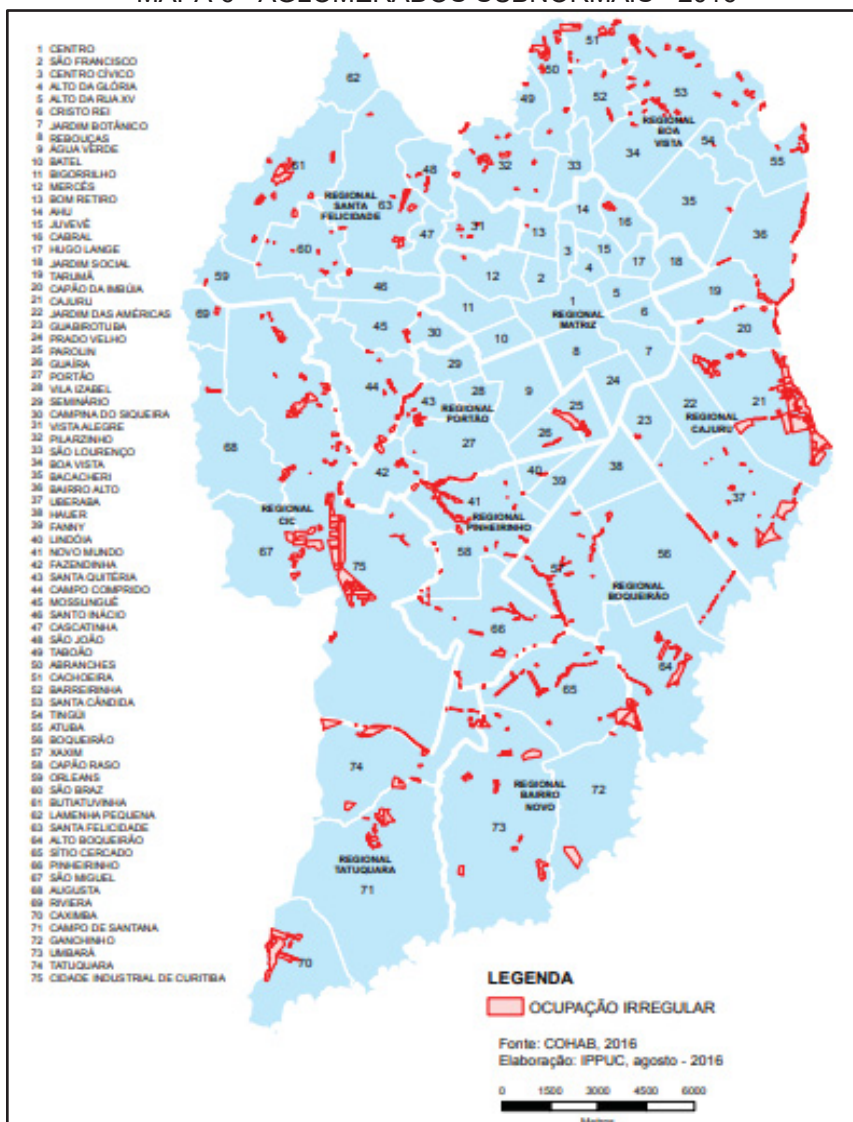
FOTOGRAFIA 2 - VILA PAROLIN - SUL



FONTE: Google.

Sobre a localização dos “aglomerados subnormais” em Curitiba, constatou-se que a grande parte deles estava estabelecida principalmente em regiões afastadas daquelas habitadas pela população de alta renda, na maioria das situações, em territórios sem infraestrutura e desfavorecidas pelo transporte, sem direito à moradia digna, situadas mais próximas das bordas da cidade e afastadas do centro. O MAPA 6 representa os locais dos “aglomerados subnormais” de Curitiba, eles estão concentrados em sua grande maioria nas regiões sul e extremo sul e próximo às bordas da cidade e são quase inexistentes na região central.

MAPA 6 - AGLOMERADOS SUBNORMAIS - 2016



FONTE: IPPUC (2016).

Neste sentido, o efeito dessa desigualdade territorial, configura uma população excluída do marco regulatório e dos sistemas financeiros formais. Segundo Rolnik (2008) os assentamentos precários foram autoproduzidos por seus moradores com os meios que se encontravam à sua disposição: salários baixos, insuficientes para cobrir o custo da moradia; falta de acesso aos recursos técnicos e profissionais; e terras rejeitadas ou vetadas pela legislação ambiental e urbanística para o mercado imobiliário formal. Ainda por se localizar em terrenos frágeis ou áreas não passíveis de urbanização, como as encostas íngremes e as várzeas inundáveis, além das vastas franjas de expansão periférica sobre as zonas rurais, vai sendo produzida a “cidade fora da cidade” (ROLNIK, 2008), desprovida das infraestruturas, equipamentos e serviços que caracterizem a urbanidade. Nas palavras da autora,

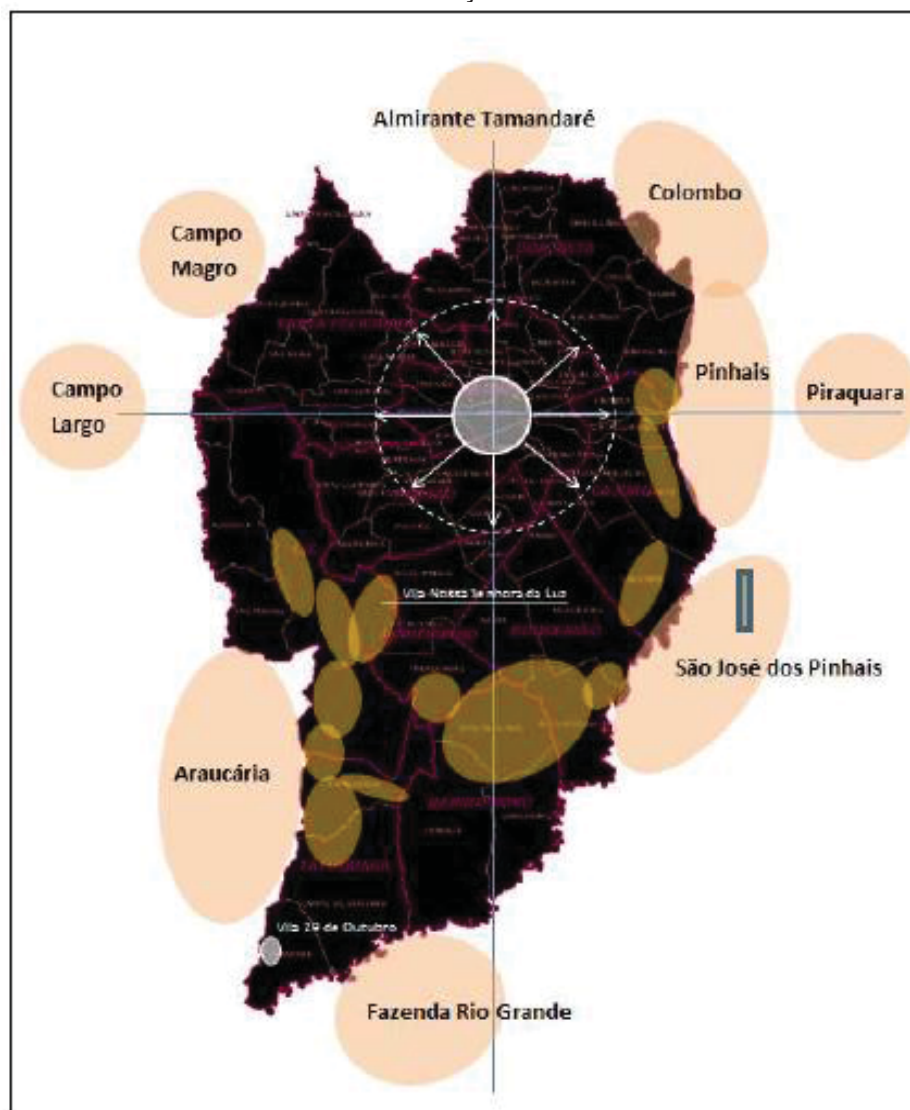
ausentes dos mapas e cadastros de prefeituras e concessionárias de serviços públicos, inexistentes nos registros de propriedade dos cartórios, esses assentamentos têm uma inserção ambígua nas cidades onde se localizam. Modelo dominante de territorialização dos pobres nas cidades brasileiras, sua consolidação é progressiva, mas sempre incompleta e dependente da ação discricionária do poder público. (ROLNIK, 2008, p. 2).

No caso de Curitiba, ainda há uma coincidência entre a concentração de crimes contra a vida - homicídios e suicídios- e “áreas de aglomerados subnormais”, como também com as áreas de Setores Especiais de Habitação de Interesse Social (SEHIS). No ano de 2015, segundo dados do IPPUC, a região sul/extremo sul foi a que teve os maiores índices de homicídio dolosos por 100 mil habitantes. A região Norte/central teve a representatividade da Regional MZ. Ou seja, é nos bairros mais pobres, mais distantes do centro da cidade que a pobreza e a violência se encontram e fazem mais vítimas.

Sobre essa questão, Rolnik (2008) afirma que a antiga dualidade centro/periferia se desfez para dar lugar a uma nova: lugares seguros versus lugares violentos. “A captura de assentamentos precários pelo comércio varejista de drogas impôs, nesses territórios, uma nova sociabilidade, violenta e implementada de forma paralela aos aparatos de segurança do Estado”. (ROLNIK, 2008, p. 4). No entanto, a autora reforça que embora presente em apenas alguns dos assentamentos precários do país, a territorialização das favelas pelo tráfico de drogas contribuiu para construir no imaginário urbanístico a identificação de todas as favelas e periferias precárias do país com “lugares violentos”.

No caso de Curitiba, demonstra-se assim, que a periferização na cidade se expressa nos assentamentos precários localizados em seus limites, no sul e extremo sul, sejam eles internos ou externos ao seu território, locais onde não se pode ir, locais de privação e violência, nos quais somente os excluídos da sociedade suportam viver. Os programas habitacionais, constituídos em áreas classificadas como SEHIS, localizados nas bordas e concentrados mais na região Sul/ extremo sul, expressam esse quadro no território do município de Curitiba. A FIGURA 6 representa a concentração dos SEHIS, em círculos amarelos, nessas regiões:

FIGURA 6 - LOCALIZAÇÃO DOS SEHIS - 2020



FONTE: IPPUC (2020).

A partir dessa configuração, demonstra-se que, da mesma maneira que a “riqueza” se concentra nos bairros centrais que se aproximam da “cidade modelo”, (tema explorado na próxima sessão), violência e pobreza se acumulam e quase que se limitam ao grande anel de bairros que circundam a “ilha de riqueza” e são excluídos desta. (CARVALHO, 2014). Ainda sobre essa questão, Rolnik (2002) chama a atenção para uma característica comum a todas as cidades brasileiras, independentemente de sua região, história, economia ou tamanho, que é o fato de cada uma delas apresentar um contraste muito evidente.

Entre uma parte da cidade que possui alguma condição de urbanidade, uma porção pavimentada, ajardinada, arborizada, com infraestrutura completa - independentemente da qualidade desses elementos, que em geral é pouca -

e outra parte, normalmente de duas a três vezes maior do que a primeira, cuja infraestrutura é incompleta, o urbanismo inexistente, que se aproxima muito mais da ideia de um acampamento do que propriamente de uma cidade. (ROLNIK, 2002, p. 2).

De modo geral, então, podem-se considerar regiões em “condição de urbanidade” aquelas localizadas na região norte/central e aos seus arredores. É nessas regiões que se encontra a maioria dos bairros com população que possui os melhores índices de rendimento, que tem ao seu dispor um sistema de transporte próximo, museus, teatros, espaços culturais, bibliotecas, praças e a maioria das áreas verdes de lazer (bosques e parques).

Sobre as áreas verdes de lazer (bosques, parques e Jardim Botânico), é importante ressaltar que quando se fala de Curitiba, a primeira imagem que vem à mente é o slogan reconhecido nacional e internacionalmente, de “capital ecológica”, de cidade com importantes áreas verdes. (FERREIRA V.; FERREIRA S., 2020). Mas, embora se verifique a existência de áreas verdes de lazer de norte ao extremo-sul da cidade, o número de equipamentos públicos é bem mais expressivo na região norte/central da cidade.

No caso dos parques e dos bosques, a região norte/central que inclui, neste caso, também a Regional PR (localizada próximo ao limite do centro da cidade) que compõem juntas mais da metade dessas áreas verdes de lazer²⁵, 59,01%. E é nessas regiões que se encontra a maioria dos parques e bosques que fazem parte dos Pontos Turísticos mais famosos da cidade. Ressalta-se ainda que há diferenças entre regiões da cidade quanto ao número ou até mesmo quanto à inexistência de certas áreas verdes em determinados bairros da cidade.

Em contrapartida, “o urbanismo inexistente”, está presente nas regiões distantes daquelas privilegiadas da cidade, em bairros populosos, habitados por uma população, muitas vezes, esquecida pelo poder público, localizada nas bordas da cidade, onde a pobreza avança. Dessa forma, ao delimitar fronteiras que separam os regulares/formais dos irregulares/informais, Rolnik (2008) reforça a ideia de que o modelo de exclusão territorial que define a cidade brasileira é muito mais do que a expressão das desigualdades sociais e de renda, funcionando como uma espécie de

²⁵ Foram considerados como áreas verdes os bosques de preservação, bosques, eixos de preservação, jardinetes, jardim ambiental, largos, núcleos ambientais e parques. (IPPUC, 2015).

engrenagem da “máquina de crescimento que, ao produzir cidades, reproduz desigualdades”. (ROLNIK, 2008).

Outra questão importante enfrentada pela população de baixa renda e moradores das regiões periféricas da cidade, diz respeito à mobilidade urbana. Por morarem, em sua maioria, em bairros distantes das regiões centrais, longe dos grandes eixos do famoso BRT (*Bus Rapid Transit*)²⁶, o itinerário percorrido pelas camadas mais pobres, costuma ser mais longo, despendendo um tempo maior para esses deslocamentos. O BRT tem como objetivo integrar, por meio de vias expressas e canaletas exclusivas, os eixos norte/sul e leste/oeste da cidade, em um raio de 83 km. Essa integração se dá tanto pelos terminais como pelas estações tubo. Para esta integração, a cidade dispõe de vários tipos de transporte, como por exemplo: os Ligeirinhos, os Ligeirões, os Expressos e os Interbairros.

No entanto, ao chegar nos terminais, a população que mora nos bairros mais distantes (em especial na região Sul/ extremo sul) ou próximos aos municípios vizinhos, necessita ainda embarcar nos ônibus “Alimentares” para chegar em suas residências. Por outro lado, há os que residem próximos a esses grandes eixos do transporte e do acesso fácil às vias rápidas para seus deslocamentos ou possuem renda suficiente para utilizar transporte individual. Sobre esta questão, Rolnik (2002) ressalta que, ao concentrar todas as oportunidades em um fragmento da cidade, e estender a ocupação a periferias precárias e cada vez mais distantes, tem gerado a necessidade de levar multidões para esses lugares para trabalhar, e devolvê-las a seus bairros no fim do dia, gerando, assim, uma necessidade de circulação imensa, o que, nas grandes cidades, tem causado o caos nos sistemas de circulação. Esse processo tem alimentado uma cadeia do que ela chamou de “urbanismo de risco”, que atinge as cidades como um todo.

Nessa configuração urbana encontram-se também as crianças, que vivenciam em seu cotidiano os efeitos estruturais dessa organização contemporânea das grandes metrópoles. O aumento da situação de pobreza da população, a má distribuição de renda, a questão de acesso à moradia digna, diferenças de raça, de

²⁶ O BRT (Bus Rapid Transit), ou Transporte Rápido por Ônibus, é um sistema de transporte coletivo de passageiros que proporciona mobilidade urbana rápida, confortável, segura e eficiente por meio de infraestrutura segregada com prioridade de ultrapassagem, operação rápida e frequente, excelência em marketing e serviço ao usuário. Disponível em: <https://www.ippuc.org.br/rede/10%20brt%20bus%20rapid%20transit.php>. Acesso em: 24 jun. 2021.

gênero, de escolaridade, são fatores importantes que compõem a categoria infância em que uma geração de crianças faz parte.

Neste sentido, não há como não considerar as diversas infâncias, vivenciadas pelas crianças moradoras de diferentes regiões da cidade, levando-se em consideração que a concentração da grande parte da população entre 0 e 14 anos reside em territórios situados abaixo da região central²⁷ da cidade (cerca de 220. 477 crianças) e que, pelos dados apresentados até aqui, tem grande probabilidade de possuir menor qualidade de vida. Ou seja, a depender do território em que as crianças residem na cidade, pode influenciar nos processos de socialização de uma forma ou outra. Nessa configuração faz-se necessário compreender: as condições de ser criança e viver a infância nesse período histórico; a classe social a que a criança pertence; seu gênero e raça; as estruturas familiares vivenciadas e praticadas cotidianamente por ela; os territórios habitados pela criança na cidade; o acesso ao patrimônio histórico e cultural disponíveis na cidade e no bairro.

Assim, pôde-se constatar, a partir dos dados apresentados até aqui, a existência de níveis de desigualdade entre o que é previsto na cidadania legal e o que realmente se efetiva na vida cotidiana dos cidadãos, como já citado: o direito à moradia, à educação de qualidade, ao trabalho, à segurança, ao salário justo, à saúde, entre outros. Neste sentido, reitera-se a dificuldade que é viver nos centros urbanos, cada vez sendo mais complicado atingir a cidadania plena, uma vez que o jogo de interesses está presente na elaboração de políticas públicas a serem ofertadas para a sociedade. (CARVALHO, 2013). No caso das crianças, em especial, as moradoras da cidade de Curitiba, onde a maioria delas reside em regiões com menores índices de qualidade de vida, viver na cidade e aprender com ela, significa desde pequenas precisarem lutar por seus direitos.

Assim, torna-se importante para essa pesquisa analisar as “políticas de cidade e as políticas curriculares” voltadas às crianças moradoras de Curitiba, no que diz respeito à apropriação dos espaços da cidade, a partir dos conhecimentos escolares e das ações educativas propostas tanto pelos professores das unidades educativas quanto pela Secretaria Municipal de Curitiba, em especial nesse momento atual, em que a cidade volta a ser administrada pelo Prefeito Rafael Greca de Macedo, após 20

²⁷ Segundo dados do IPPUC (2017), a população entre 0 e 14 anos está distribuída percentualmente entre as Regionais: TQ (29%), BN e CIC (24%), CJ (22%), BQ (21%) PN e SF (20%), BV (19%), PR (16%), MZ (12%).

anos de sua gestão frente à cidade (Gestão 1993 a 1996), como já explicitado anteriormente.

3 O CURRÍCULO DA CIDADE: COSTURANDO UM CURRÍCULO DE ENALTECIMENTO A CURITIBA

Na década de 1990, Curitiba apresentava um projeto explícito de cidade que foi sendo construído a partir de uma rede de campos (urbanismo, arquitetura, literatura, política, economia, meio ambiente, educacional entre outros) que, a partir de determinados grupos dentro de cada campo, se conectaram à constituição desse projeto. (FERREIRA V., 2008). Nesse período, dando “continuidade” à política da “Era Lerner”²⁸, assume a prefeitura Rafael Greca (Gestão 1993 a 1996) que, como a maioria de seus antecessores, era formado em Engenharia, Arquitetura e Urbanismo.

Frente à administração municipal, a gestão Rafael Greca, por meio da Secretaria de Educação de Curitiba (SME) produziu, por um lado, diversos materiais curriculares que, para além do objetivo de auxiliar na efetivação do currículo oficial, procuravam construir tanto um determinado projeto de cidade quanto um tipo ideal de cidadão curitibano. (FERREIRA V., 2008). Por outro lado, propôs vários projetos e programas em que Curitiba passou a ser o eixo curricular das ações educativas, podendo-se citar: o Programa Linhas do Conhecimento²⁹, o personagem Curitibinha e os Faróis do Saber.

Tais materiais continham conteúdos relacionados a esse projeto de cidade, em especial a coleção de Livros Didáticos “Lições Curitibanas”³⁰ (distribuídos entre

²⁸“Políticos de uma mesma legenda partidária, ou próxima (tidas como “direita”), revezam-se no poder, evidenciando uma continuidade política de mais de 40 anos (com pouquíssimos intervalos em que assumem a prefeitura políticos de coligações contrárias às do grupo político dominante). Obtêm, assim, uma continuidade de projetos urbanísticos, arquitetônicos, econômicos e políticos”. (FERREIRA V., 2008, p. 236).

²⁹ O Programa Linhas do Conhecimento na década de 1990 oferecia às crianças o acesso a sete áreas de atividades: artes visuais, literatura, música, teatro, patrimônio, fotografia, jogos e brincadeiras. As crianças eram levadas a conhecer a cidade, sua história e, por meio de visitas orientadas, iam aprendendo tanto as primeiras lições dessas áreas como uma determinada identidade de cidadão. Disponível em: <http://www.frenteamplo.com.br/rafaelgreca/blog1/?cat=20>. Acesso em: 26 jun. 2017.

³⁰ Composta de 10 livros escolares que atendem da 1ª a 4ª série do 1º grau, ensinam, além de ler, escrever e contar, a conhecer e amar a cidade. A alfabetização e o aprendizado universal são conduzidos com categorias de cidadania local, dentro do princípio de que o homem universal nasce na compreensão da sua aldeia. As ideias do método e da edição são de Rafael Greca. O conteúdo pedagógico foi elaborado por equipe multidisciplinar de professores municipais, sendo os pontos de identidade curitibana de autoria do então prefeito. Cada uma das 235 mil crianças matriculadas na Rede Pública dispunha de um volume só seu de Lições Curitibanas, feito em papel-bíblia, com capa dura, em cores e ilustrado por artistas paranaenses da qualidade do premiado Miran. Disponível em: <http://www.frenteamplo.com.br/rafaelgreca/blog1/?cat=20>. Acesso em: 19 jul. 2017.

1995 e 1997) e o “Jornal Curitibinha”³¹ (de 1995 a 2000), entregue a cada criança. Para Ferreira V. (2008), esses materiais que pretendiam efetivar o currículo oficial (Currículo Básico) nas escolas, foram mais conformadores do projeto curitibano do que produtores de novas relações e análises da cidade. Assim, o currículo e alguns materiais a ele relacionados ofereciam à escola, nesse período, uma análise muito mais conservadora da cidade do que reflexiva. Após esse período (1993-96) descrito por Ferreira V. (2008), se procurou analisar se houve a continuidade dessa proposta curricular com o retorno de Rafael Greca à Prefeitura, já no século XXI (2017 a 2020).

Um tema bastante explorado na primeira gestão de Rafael Greca, foi o do mito fundador da cidade, presente tanto nos materiais didáticos da época quanto em materiais de divulgação da cidade. Ferreira V. (2008), ao analisar diferentes FONTES históricas e materiais didáticos da década de 1990³² sobre a origem de Curitiba, constatou que era usual, nesses materiais, que se começasse contando sobre uma lenda que funcionava como uma espécie de “mito fundador”.

Conta uma antiga lenda que todas as manhãs, na capela do local, a imagem de Nossa Senhora da Luz dos Pinhais, que ali se venerava, estava com o olhar voltado para o lado onde queria que se erigisse sua igreja definitiva. Isso é fruto, naturalmente, da imaginação de seus crédulos habitantes (...) A lenda continua narrando que para ter sempre uma boa amizade com os indígenas, os povoadores convidavam o cacique de uma tribo tinguí, que habitava a região, para indicar-lhes o local aprovado. Esse cacique aceitou o convite e, depois de procurar demoradamente um bom lugar, fincou uma vara no chão, dizendo: Core-etuba, isto é, muito pinhão, aqui. Desta expressão do cacique tinguí surgirá o nome da futura capital dos paranaenses. (WACHOWICZ, 1995 apud FERREIRA, 2008, p. 21).

³¹ O jornal Curitibinha Escolar foi criado com a finalidade de “difundir hábitos e atitudes comportamentais” entre os alunos das escolas da Rede Municipal de Ensino. Com uma tiragem de 100 mil exemplares, distribuídos mensalmente para as crianças da RME, nele podem ser encontradas informações, jogos, brincadeiras e histórias em quadrinhos com o Curitibinha e sua turma. Disponível em: <http://www.frenteamplo.com.br/rafaelgreca/blog1/?cat=20>. Acesso em: 20 jun. 2017.

Segundo o vídeo institucional do personagem Curitibinha, ele foi criado em comemoração aos 300 anos da cidade pelo cartunista Marcos Vaz. O personagem representa as crianças que moram em Curitiba.

Disponível em: <https://www.facebook.com/watch/?v=1512340952147439>. Acesso em: 20 mai. 2021.

³² Ferreira (2008), ao analisar alguns materiais divulgados na década de 1990, comprovou a ênfase dada à lenda relacionada à reprodução da pintura de Theodoro De Bonna (artista paranaense) constante na coleção didática Lições Curitibanas (Lições Curitibanas, 3ºs vol. 1, p. 239), bem como a sua reprodução realizada pelo chargista Thiago Rechia, veiculada na revista Ideias.

Assim, embora pareça que foi Tindiquera quem escolheu o local, este, na verdade, já tinha sido definido pela Igreja. A análise da representação do mito relacionado à fundação da cidade, reforça, então, uma harmonia entre brancos, indígenas e igreja, que não existia: "contar o mito da união pacífica seria, em última instância, então, tudo o que não ocorreria na prática e o que se almejava que de fato acontecesse". (FERREIRA V., 2008, p. 23). Desta forma, dentre várias possibilidades de análise sobre o nascimento da cidade, parece que os discursos oficiais optaram por apenas uma das possíveis.

Assim, os atores que construíram o projeto da cidade na década de 1990 e mesmo décadas antes, vêm operando de sorte a "selecionar do passado o que interessa, enfatizar alguns aspectos históricos em detrimento de outros e produzir uma história de sucesso". (FERREIRA V., 2008, p. 46):

Como Curitiba era uma cidade de passagem de tropas, nova como Província e pouco atraente enquanto capital, necessitou criar um passado antigo que extrapolasse a continuidade histórica real. Seus atores sociais produziram e enfatizaram ao longo das últimas décadas, o mito de uma síntese harmônica entre indígenas, igreja e moradores. A história contada não apresenta conflitos entre o homem branco que chega e o índio, entre as crenças da Igreja e outros cultos. A devastação dos povos indígenas ou de sua escravidão muitas vezes pela própria Igreja) quase não é mencionada (...) A história da cidade sofre ainda a tensão entre, argumentar que era até pouco tempo atrás insignificante, pobre e sem recursos, ou contar que sua trajetória no mundo das cidades se deu sem problemas (opção está, inclusive, contada pelo material curricular da escola pública curitibana da década de 90). (FERREIRA V., 2008, p. 48).

Repetir a história da harmonia interétnica (entre brancos e indígenas e também entre brancos e negros) contribuiu para dar coesão social à cidade, mas, tal coesão se fez a partir de determinadas etnias, determinados valores sociais que ajudaram a produzir no indivíduo, "a concepção que ele tem dele mesmo enquanto curitibano e do coletivo de habitantes da cidade". (FERREIRA V., 2008, p. 47). Portanto, a gestão Greca defendia a ideia cultural de que, acima de tudo, todos os curitibanos eram iguais. Analisando a produção desses materiais, Ferreira V. (2008) evidenciou três questões: uma, que todos esses materiais curriculares procuravam fortalecer intensamente o projeto de cidade que vinha se delineando já nas décadas anteriores, com Jaime Lerner; em segundo, a ênfase dada pela gestão Greca naquele período, mesmo que de forma peculiar, à produção do conhecimento (historicamente acumulado) enaltecendo assim, a erudição e o projeto da cidade; e

em terceiro, a ênfase dada aos aspectos de história e memória da cidade. Assim, nesse período os materiais curriculares formaram um “braço forte de divulgação do projeto de cidade, ensinando aos pequenos curitibanos que Curitiba era o umbigo do mundo”. (FERREIRA V., 2008, p. 188). E tal centralidade se dava pela insistência de que os feitos de Curitiba eram bem melhores quando comparados a outras cidades do país e mesmo quando era situada em relação a outras cidades do mundo.

Nos anos que se seguiram (1997 a 2012) assumiram a Prefeitura de Curitiba, prefeitos alinhados ao mesmo grupo político, já fortalecido pela “era Lerner”. Entre os anos de 1997 e 2004, o cargo de prefeito da cidade foi ocupado pelo engenheiro eletrônico, Cássio Taniguchi. Na sua gestão, a SME produziu um documento denominado “ Diretrizes Curriculares: em discussão (1997- 2000) ”, momento em que as escolas passaram a ser organizadas em Ciclos de Aprendizagem. O documento apontava princípios para nortear a construção das propostas curriculares das escolas municipais.

Neste período, a organização curricular estava voltada para o desenvolvimento de temas geradores e projetos de estudo sendo que o documento curricular estabelecia os seguintes princípios: Educação pela Filosofia (trabalho a partir do diálogo reflexivo); a Educação para o Desenvolvimento Sustentável (utilização de tecnologia para atender às necessidades básicas da população por meio de parcerias entre a sociedade civil e o Estado); e Gestão Democrática (por meio de um processo de negociação e de construção de parcerias rumo à efetivação dos objetivos educacionais).

De modo geral, esses princípios propunham um modelo de educação que não questionava o sistema capitalista, mas que, “uma vez estando neste sistema, o indivíduo tinha que procurar soluções paliativas”. (FERREIRA V., 2008, p. 202). As soluções, neste currículo, estariam nas palavras parceria, flexibilidade e consenso. Assim, diferentemente da primeira Gestão de Greca, a de Taniguchi assumiu a ideia de cultura de que todos os seres humanos eram diferentes e direcionou os conteúdos escolares para que essa diferença se transformasse em uma convivência pacífica (FERREIRA V., 2008, p. 227).

Já na segunda gestão de Cássio Taniguchi (2001-2004), a SME lançou outro documento denominado “Diretrizes Curriculares: o currículo em discussão” que tinha como objetivo “sistematizar o processo educativo vivido pela Rede

Municipal e apresentar-se como um texto norteador das continuadas discussões no interior das unidades escolares”. (DIRETRIZES CURRICULARES: O CURRÍCULO EM DISCUSSÃO, 2004, p.2).

O texto do documento contrapunha-se à visão fragmentada e linear do conhecimento e apresentava como alternativa uma organização curricular em rede. Nessa visão, a metodologia deveria partir da pesquisa, da reflexão e do diálogo, proporcionando o entendimento do fenômeno estudado na sua totalidade, tendo como ponto de partida a vivência cultural do grupo com o qual se trabalhava. (DIRETRIZES CURRICULARES: O CURRÍCULO EM DISCUSSÃO, 2004, p. 6). Um currículo em rede, segundo o documento, deveria estar em constante construção; seria um processo de criação; deveria pressupor diversidade de focos de análise e de problematizações nos ambientes de aprendizagem; nele as áreas do conhecimento seriam lentes das quais se faria uso na medida em que suas explicações e procedimentos seriam aplicáveis aos problemas que a realidade sociocultural, econômica, política e ambiental apresentasse.

Neste sentido, cada sujeito era concebido como ser único e especial, que desenvolveria o seu próprio processo de evolução nas relações construídas em um tempo social e cultural, dinâmico e mutável. A criança passava a ser o centro do processo educativo e era respeitada no seu tempo de vida e de aprendizagem. Reforçava-se que esse processo deveria implicar no rompimento das disciplinas, buscando-se superar a visão fragmentada dos conteúdos, estimulando as crianças à pesquisa, à reflexão e à avaliação de toda a atividade desenvolvida no âmbito educativo. (DIRETRIZES CURRICULARES: O CURRÍCULO EM DISCUSSÃO, 2004, p.47). Para tanto, como no documento anterior, foi sugerido como alternativa de organização curricular: eixo integrador, módulos, projetos e temas geradores. Referente aos princípios para a educação, eles continuaram os mesmos. De certo modo, esse caminho poderia propiciar a que se discutissem com as crianças em sala de aula, os problemas da cidade e do bairro, favorecendo um olhar mais atento para quem é essa criança fora dos muros das escolas.

Após o término das duas gestões de Taniguchi frente à Prefeitura de Curitiba, assume a cidade o seu vice-prefeito Carlos Alberto Richa, também engenheiro, mais conhecido como Beto Richa (2005 a 2010). Importante lembrar que Beto Richa não concluiu o seu segundo mandato, se candidatando no ano de 2010 ao governo do Estado do Paraná, em que venceu e permaneceu por dois

mandatos como governador (2011 a 2018). Assim, no período entre os anos de 2011 e 2012 assumiu a Prefeitura, seu vice, o médico Luciano Ducci.

Dando continuidade à proposta curricular do seu antecessor, o prefeito Beto Richa implementa o documento “Diretrizes Curriculares para a Educação de Curitiba (2006) que continha quatro volumes: Princípios e Fundamentos (v.1); Educação Infantil (v.2); Ensino Fundamental (v.3); propostas para a Educação Especial e Inclusiva, Educação Integral e Educação de Jovens e Adultos.

Para tanto, a gestão de Beto Richa elegeu como principais metas de governo: a melhoria da qualidade na educação, por meio do Programa Qualidade na Educação; o Programa Expansão do Atendimento da Educação; e a valorização da escola como espaço da comunidade, por meio do Programa Comunidade Escola³³. Com a implementação desse Programa houve a abertura da escola para a comunidade proporcionando o acesso a outras aprendizagens no final de semana.

O documento também manteve os três princípios educativos implantados na gestão de Cássio Taniguchi, no entanto, não mais orientou a organização curricular por meio de projetos ou temas geradores, focando mais nos conteúdos. Curiosamente, o texto, por outro lado, já vinha dialogando com os movimentos sociais, culturais, políticos, econômicos, éticos, étnico-raciais e históricos, colocando-os presentes no currículo oficial. Por meio do estudo desses movimentos, os estudantes desenvolveriam “habilidades, conhecimentos e competências que lhes dariam subsídios para serem capazes de analisar, refletir e atuar em face da realidade em que vivem, transformando-a no sentido de uma configuração mais justa e respeitosa dos ciclos da vida de todas as espécies e gerações”. (DIRETRIZES CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO DE CURITIBA 2006, p. 8, v. 3).

O então Prefeito Luciano Ducci concorreu à próxima gestão municipal e perdeu para Gustavo Fruet (2013 a 2016), que fez aliança com o partido de

³³ O Comunidade Escola é o programa da cidade de Curitiba que mantém as escolas da Rede Municipal de Ensino (RME) de Curitiba abertas no sábado à tarde para a comunidade. Foi instituído pelo Decreto n.º 1.218 de 11/08/2005, em um “compromisso com a continuidade, o aperfeiçoamento e as mudanças nas áreas de atendimento a demandas sociais, abrangendo o combate à violência, a ação social e a segurança alimentar, a cultura e o esporte e lazer” (PREFEITURA MUNICIPAL DE CURITIBA, 2005). Disponível em: <https://comunidadeescola.curitiba.pr.gov.br/conteudo/informacoes-sobre-o-programa-comunidade-escola/88>. Acesso em: 02 nov.2022.

oposição ao grupo político dominante na cidade, até aquele momento. Na sua gestão municipal, Fruet implementou o documento “ Currículo do Ensino Fundamental – 1º ao 9º ano”. Esse documento foi o resultado de discussões que se iniciaram no ano de 2013 para a realimentação do Projeto Político Pedagógico. O currículo para a Educação Infantil só foi elaborado na segunda gestão de Rafael Greca, conforme se verá nas próximas sessões.

O documento assume como proposta curricular “o currículo em ação” que garanta a apropriação do conhecimento pelos educandos. Esta proposta está associada à reparação das injustiças sociais, garantindo a distribuição social e equitativa dos conhecimentos a todos os educandos. (CURRÍCULO DO ENSINO FUNDAMENTAL – 1º AO 9º ANO, 2016, p.6). Para esse fim, o texto responsabiliza o Estado na proposição de políticas, ações e prescrições para a distribuição material dos bens sociais, dentre eles, a educação, em detrimento da possibilidade de torná-los privilégio de poucos. Considera a escola uma instituição concebida e organizada para realização da ação do Estado na efetivação desse direito, sendo o “lócus privilegiado de acesso e fruição a saberes elaborados na perspectiva da emancipação social dos sujeitos, conduzindo à expansão da cidadania”. (CURRÍCULO DO ENSINO FUNDAMENTAL – 1º AO 9º ANO, 2016, p.6, v. 1).

A “Boa Escola”, ou seja, aquela que tem como horizonte a escolarização de qualidade para todos, está ancorada em cinco princípios: Democracia, Equidade, Trabalho Coletivo, Autonomia e Interesse Público, operados por instrumentos de participação social, que se constituem nos fundamentos da Gestão Democrática prevista em lei. (CURRÍCULO DO ENSINO FUNDAMENTAL – 1º AO 9º ANO, 2016, p.6, v. 1).

Por um lado, a gestão de Fruet também foca no conteúdo escolar, e deixa em segundo plano o currículo organizado por projetos que poderia levar a um olhar mais próximo das comunidades, das injustiças, das desigualdades tão presentes no cotidiano das cidades. Mas, por outro, ao propor como princípios para uma “Boa Escola”, a equidade, a autonomia e interesse público, também abriu possibilidades para um diálogo da escola com suas comunidades quando prevê a reparação das injustiças sociais, como já citado no capítulo anterior: o direito à moradia digna, à educação de qualidade, à segurança, à saúde, ao lazer, entre outros.

Neste contexto, o sujeito precisa ser respeitado nas suas particularidades e diferenças, garantindo uma mesma qualidade para todos, sem a qual se estaria

apenas perpetuando a desigualdade, a opressão, o autoritarismo, a discriminação de gênero, o racismo. (CURRÍCULO DO ENSINO FUNDAMENTAL – 1º AO 9º ANO, 2016, p.11, v.1). Ainda segundo o documento, a organização curricular priorizou uma maior definição dos conteúdos, objetivos de aprendizagem e critérios de avaliação a serem trabalhados em cada ano do ciclo de aprendizagem. Destacou-se que a opção pelo trabalho com os conteúdos por ano se insere numa perspectiva integradora do conhecimento.

Ao retornar à prefeitura, Rafael Greca (Gestão 2017/2020) procurou resgatar uma determinada memória coletiva inscrita nos monumentos, nos símbolos presentes nos espaços da cidade, nos portais, nos parques e nos bosques. Para tanto, utilizou na campanha à prefeitura ideias como: Curitiba volta para o futuro, A volta da minha amada Curitiba e Curitiba volta a ser Curitiba, remetendo a um tempo em que a cidade funcionava e era reconhecida e copiada nacional e internacionalmente.

Para tanto, no início de sua segunda gestão, Rafael Greca evoca novamente a história da cidade, e faz ressurgir a lenda do mito fundador, desta vez, presente nas comemorações dos aniversários da cidade, por meio de uma peça teatral organizada pela Fundação Cultural de Curitiba (FCC) denominada “Auto de Fundação de Curitiba”. Esse espetáculo foi realizado nas dez Regionais com a presença das unidades educacionais e também em outros espaços culturais da cidade. Segundo divulgado na mídia, o texto teatral foi escrito pelo próprio Prefeito Rafael Greca e pela sua esposa Margarita Sansone e narra justamente a história do mito fundador da cidade. Nessa versão, a peça tem avanços, pois mostra a tensão existente entre colonizadores e indígenas. Segundo o Prefeito:

É um texto cheio de amor e verdade, para transmitir às crianças e aos que virão que só pode ser moderna a cidade que consegue se manter eterna. Salve as tribos dos tinguís, dos africanos e dos europeus que contribuíram para Curitiba ser o que é: nossa cidade, nossa casa, nosso amor, nossa querência (GRECA, 2019)³⁴.

Nesse teatro, o cenário (banner ao fundo) continha a imagem do painel do pintor paranaense Theodoro de Bonna que representa a imagem da “Fundação da cidade de Curitiba”, a partir da lenda descrita anteriormente. Na imagem do quadro

³⁴ Disponível em: <http://www.pam.curitiba.pr.gov.br/geral/noticia.aspx?id=49557>. Acesso em: 12 mar.2021.

é possível ver os colonizadores brancos com a imagem da Nossa Senhora, em azul, bem ao centro do quadro. Seguem imagens tanto do quadro quanto do teatro com o banner ao fundo.

FOTOGRAFIA 3 - TEATRO AUTO DE FUNDAÇÃO DE CURITIBA



FONTE: PMC (2021).

FOTOGRAFIA 4 - FUNDAÇÃO DA CIDADE DE CURITIBA



FONTE: PMC (2021).

Ainda sobre a questão do mito fundador, Rafael Greca, em comemoração ao aniversário de 324 anos da cidade (primeiro ano do seu segundo mandato), solicitou a retirada da estátua do Cacique Tindiquera (escultor Elvo Benito Damo) do Parque Histórico da Vilinha (local em que se fixaram os primeiros portugueses no século XVII), localizado no Bairro Alto (região norte) para ser instalada na Praça Tiradentes (marco zero da cidade). Segundo o argumento do prefeito, a “peça estava abandonada e no Centro poderia ser melhor cuidada” (Rafael Greca).³⁵

³⁵Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/curitiba/estatua-do-cacique-tindiquera-vai-voltar-ao-bairro-alto-mas-outra-sera-colocada-na-praca-tiradentes-f1912qb61zbw5059br8at95kj>. Acesso em: 28 jul. 2018.

No entanto, a retirada da estátua do Cacique Tindiquera do “Parque da Vilinha”³⁶ causou um descontentamento na população do Bairro Alto que, pelos meios midiáticos, reivindicou o retorno da estátua para o seu lugar de origem. Alguns relatos dos moradores do bairro ressaltaram a importância dada por eles à estátua tanto para a história de Curitiba, como para a do bairro:

‘Prefeito, você esqueceu de dizer que retirou essa estátua do Bairro Alto onde ela tinha fundamento para a história de Curitiba. Essa estátua no Centro não tem objetivo nenhum’; ‘Que feio, prefeito. Simplesmente vieram aqui no Bairro Alto, pegaram a estátua que é nossa, levaram para frente da Catedral e fica por isso. Devolvam nossa estátua. É dos moradores, é do bairro’; ‘Após ser retirada para as festividades de aniversário da cidade, entramos com um requerimento para garantir a sua devolução em respeito à história e principalmente aos moradores de toda a região. Obtivemos esta semana a resposta do IPPUC que garantiu que logo devolverá a estátua. O cacique Tindiquera é da Vilinha e lá ele deve ficar!’ ‘É uma marca da história não só do nosso bairro, mas da cidade. Esse local foi onde tudo começou e é importante que todos conheçam’³⁷. (JORNAL GAZETA DO POVO E PREFEITURA MUNICIPAL DE CURITIBA).

Nas falas dos moradores pôde-se constatar a importância dada para a lenda que deu origem à cidade, bem como a permanência da tradição inscrita na representatividade da estátua do Cacique Tindiquera para a cultura curitibana.

A valorização da estátua do Cacique Tindiquera, a sua mobilidade pela cidade, dão indícios sobre a perpetuação de uma dessas “comunidades imaginadas”. (HALL, 2006, p. 51). Assim, guardadas as devidas proporções sobre as identidades nacionais, pode-se pensar em termos de cidade, que um dos aspectos da identidade pode conter traços dessas questões de pertencimento a ela. Sobre isso, Stuart Hall (2006), autor que pesquisou sobre as identidades nacionais e sua ligação com mitos fundacionais, analisa que as culturas nacionais se relacionam diretamente com a produção de identidades nacionais, centradas em elementos como a língua, os hinos, as bandeiras e os brasões. E é comum o apelo

³⁶ Sobre a retirada da Estátua do Cacique Tindiquera da “Vilinha” foram encontradas doze reportagens nos meios midiáticos que tratavam do assunto. Em sua maioria, o conteúdo dessas reportagens referia-se ao descontentamento da população do Bairro Alto com a ação do Prefeito, no entanto, as falas ressaltavam a importância da estátua tanto para a história de Curitiba como para a do bairro.

³⁷ Sobre a retirada da Estátua do Cacique Tindiquera da “Vilinha” foram encontradas doze reportagens nos meios midiáticos que tratavam do assunto. Em sua maioria, o conteúdo dessas reportagens referia-se ao descontentamento da população do Bairro Alto a partir da ação do Prefeito. A maioria das reportagens foi encontrada no *site* do Jornal Gazeta do Povo e da Prefeitura Municipal de Curitiba.

a um mito fundacional, como no caso aqui, a lenda do Cacique Tindiquera. Uma história que localiza a origem da nação, do povo e de seu caráter nacional em um passado tão distante que se perde nas brumas do tempo, não do “tempo real”, mas do “tempo mítico”. (HALL, 2006, p. 55).

Isso significa dizer que a identidade emerge não tanto de um centro interior, de um “eu verdadeiro e único”, mas do diálogo entre os conceitos e definições que são representados pelos discursos de uma cultura e pelo desejo (consciente ou inconsciente) de responder aos apelos feitos pelos seus significados. (HALL, 2006). Neste sentido, a identidade nacional é representada como primordial, “está lá, na verdadeira verdade das coisas, algumas vezes adormecida, mas sempre pronta para ser ‘acordada’ de sua longa, ‘persistente e misteriosa sonolência’”. (HALL, 2006, p. 53).

Apesar do descontentamento e do apelo da população, a volta da estátua do Cacique Tindiquera ao “Parque Histórico da Vilinha” só se deu no ano seguinte, com a revitalização do parque. Chama a atenção a habilidade do Prefeito em jogar com as circunstâncias, em sua fala:

Um parque histórico deve ser usado, isso é a garantia de sua permanência; uma cidade é para ser guardada do lado esquerdo do peito”, destacou o prefeito, convidando a população a frequentar esse local de lazer e cultura. “Essa estátua voltou para marcar a retomada do pertencimento desse espaço pelo povo de Curitiba. No ano passado, por pura provocação eu a tirei daqui para fazer a cidade inteira prestar atenção nesse lugar.”³⁸

Outra estátua do Cacique Tindiquera foi colocada na Praça Tiradentes, agora acompanhada de um lobo guará, de uma pinha e de uma borduna (arma de guerra) que foi fincada no marco zero. Assim, ao que parece, esse “mito fundador” ainda sobrevive, a partir das falas dos moradores do Bairro Alto, reforçando uma versão oficial acerca da origem da cidade e do seu passado.

Ainda nesse mesmo evento, o Prefeito ministrou uma aula magna, contando para estudantes da Rede Municipal de Ensino um pouco da história da Catedral ligada à história de Curitiba³⁹. Nesta oportunidade ele também relançou o

³⁸Disponível em: <http://www.curitiba.pr.gov.br/noticias/parque-da-vilinha-do-atuba-e-entregue-revitalizado-e-com-estatua-de-tindiquera/45502>. Acesso em: 28 jul.2018.

³⁹Disponível em: <https://educacao.curitiba.pr.gov.br/noticias/comemoracao-do-aniversario-de-curitiba-e-lancamento-do-programa-conhecimento-em-linhas/9867>. Acesso em: 28 jul.2018.

Programa Linhas do Conhecimento (da sua 1ª gestão), importante programa de governo. Outras ações da década de 1990 foram sendo incorporadas na segunda gestão de Rafael Greca frente à administração municipal como: o personagem Curitibinha e os Faróis do Saber que retornaram com uma nova proposta, os agora “Faróis do Saber e Inovação”.

Sobre a questão da importância do ensino da história local, Candoti (2019), ao pesquisar sobre o Projeto Conhecer Londrina⁴⁰ que tem como proposta unir o estudo da cidade e o ensino de história local por meio da realização de trajetos urbanos e rurais, envolvendo professores dos Anos Iniciais em formação continuada, afirma que:

a história local pode ser entendida como estratégia na constituição e na compreensão do conhecimento histórico, a partir de proposições que envolvam interesses, aproximações e vivências culturais entre os estudantes e o próprio contexto, oportunizando entendimentos sobre o modo como a historicidade se faz; porém, entendendo que a formação da consciência histórica ocorrerá a partir da trama entre identidades locais, nacionais e mundiais, em configurações distintas de tempo e espaço. (CANDOTI, 2019 p.55).

Neste sentido, a autora reitera que o estudo da história local se dá tanto em meio à cidade como lugar das experiências humanas e suas materialidades como registros que revelam a passagem do tempo e as intencionalidades que movem sujeitos. Sendo assim, “olhar e experienciar a cidade propicia a formação de uma consciência social, cultural e da cidade, onde as temporalidades e a cultura dialogam na condição de conhecimentos históricos e de saberes escolares”. (CANDOTI, 2019, p.56). No entanto, ao contemplar o estudo da cidade, Candoti (2019) enfatiza que não há como manter a história local distante das problematizações e das inferências temporais e culturais por conta do acesso e da análise de FONTES e de lugares, formando uma consciência que subsidiará o conhecimento histórico e, conseqüentemente, os saberes escolares manifestados nos currículos. No caso do Projeto Conhecer Londrina, a autora observou que nos textos didáticos produzidos pela SME da cidade de Londrina, em uma tentativa de alavancar o conhecimento local, foi constatada uma demanda própria da cidade em

⁴⁰ Programa da Secretaria Municipal da Educação da cidade de Londrina, no interior do estado do Paraná, que perdura há 40 anos.

abordar os caminhos e as escolhas dos grupos que a constituíram, os quais corroboram o contexto que existe nos dias de hoje (CANDOTI, 2019, p. 57).

E no caso do Programa Linhas de Conhecimento e dos materiais pedagógicos produzidos pela Secretaria Municipal da Educação de Curitiba, na gestão municipal de Rafael Greca, que lugar a cidade tem ocupado? Quais conteúdos sobre a cidade têm tido destaque nesses documentos? A quais locais da cidade as crianças têm tido mais acesso?

Para responder a essas questões, selecionou-se para análise as seguintes ações políticas vinculadas à gestão de Rafael Greca entre os anos de 2017 e 2020: as comemorações dos aniversários da cidade e a produção de cadernos pedagógicos; os projetos e programas reeditados da década de 1990: o Programa Linhas do Conhecimento e o personagem Curitibinha; a adesão ao Programa Cidades Educadoras; e a cidade de Curitiba presente nos Currículos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental.

3.1 PROGRAMA LINHAS DO CONHECIMENTO: “AMAR, CUIDAR E PERTENCER À CIDADE”

Como anunciado, o Programa Linhas do Conhecimento, principal programa de governo ligado à SME, também foi relançado no mesmo evento da inauguração da estátua do Cacique Tindiquera na Praça Tiradentes. Na Catedral Basílica Nossa Senhora da Luz dos Pinhais, o prefeito Rafael Greca, acompanhado da Banda Lyra⁴¹, mantida pela FCC, ministrou uma aula sobre a história da cidade para alguns estudantes da rede municipal e aproveitou para anunciar a volta do Linhas do Conhecimento. Na fala do Prefeito Rafael Greca, “o programa Linhas do Conhecimento proporcionará uma nova educação aos alunos de Curitiba, com uma integração entre todas as áreas, de modo que a formação seja integral e cidadã”⁴².

⁴¹ Segundo o *site* da Fundação Cultural de Curitiba (FCC), a Banda Lyra é mantida pela FCC e pelo Instituto Curitiba de Arte e Cultura. Responsável principalmente pela animação musical dos eventos públicos, seu repertório é vasto, apresentando desde música erudita a samba, trilhas musicais, mambos, marchas e hinos. A Banda participa das comemorações oficiais da cidade, como inaugurações, lançamentos de programas e ações voltadas à população e também atende a pedidos de outras instituições, mediante agendamento. Disponível em: <http://www.curitiba.pr.gov.br/noticias/banda-lyra-curitibana-completa-34-anos-de-repertorio-ecletico-em-eventos-pela-cidade/39853>. Acesso em: 18 set. 2021.

⁴² Disponível em: <http://www.curitiba.pr.gov.br/noticias/linha-do-conhecimento-volta-para-enriquecer-o-curriculo-escolar/41093>. Acesso em: 02 ago. 2017.

Na FOTOGRAFIA 5, é possível ver o espaço formal da Catedral e o personagem Curitibinha vestido de verde e amarelo (personagem este de outro projeto da gestão anterior, analisado mais à frente), no lado direito da imagem. Ao escolher esse espaço religioso para o evento da comemoração do aniversário da cidade, pode-se pensar na importância de se manter viva a centralidade da igreja, e de uma determinada igreja, na história da cidade.

FOTOGRAFIA 5 - LANÇAMENTO DO PROGRAMA LINHAS DO CONHECIMENTO



FONTE: Joel Rocha/Secretaria Municipal de Comunicação Social (SMCS, 2017).

Na atual gestão municipal, segundo consta nos documentos oficiais, o Linhas do Conhecimento é programa intersetorial e busca firmar parcerias tanto entre os diferentes setores da SME, como departamentos, coordenadorias, gerências, núcleos regionais de educação e unidades educativas da SME, quanto com as demais secretarias da Prefeitura Municipal de Curitiba (PMC), órgãos municipais e privados. (PROGRAMA LINHAS DO CONHECIMENTO, 2018).

Por meio do programa, são desenvolvidas propostas lúdicas, projetos pedagógicos, aulas de campo e/ou propostas culturais e esportivas na cidade, considerando as especificidades do nível ou da modalidade de ensino em que são desenvolvidas. (PROGRAMA LINHAS DO CONHECIMENTO, 2018). Segundo a SME, todas as propostas são articuladas aos currículos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental da RME e também contemplam os pressupostos da Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável e os Objetivos de Desenvolvimento

Sustentável (ODS)⁴³. As atividades permanentes de ampliação cultural e territorial acontecem por meio de aulas de campo locais ou de rotas, oferecidas às crianças.

Como será visto em maiores detalhes no Capítulo 5, as aulas de “campo locais” devem acontecer no entorno das unidades educativas, nas regionais e nos bairros, podendo ser realizadas a pé, por meio da interação entre adultos, crianças e jovens. Segundo o documento orientador, essas propostas se caracterizam por valorizar os bairros, as culturas e as comunidades locais, bem como os espaços culturais e esportivos próximos à realidade dos envolvidos. No geral, essas aulas de campo são ofertadas também pelas unidades educativas a partir do planejamento dos professores.

Já as aulas de “campo de rota” são ofertadas e mediadas por profissionais das secretarias e órgãos municipais parceiros para o aprofundamento de diversos assuntos em parques, bosques, museus, espaços culturais, entre outros locais da cidade. Para essas aulas, a SME oferta transporte escolar. Para o acesso às aulas de campo de rotas, o Programa divulga em seu *site* uma lista com os locais disponíveis para que as unidades possam se inscrever e concorrer aos roteiros propostos. Ao realizar as inscrições, as unidades precisam preencher um roteiro, instituído pela SME. O próximo capítulo tratará especificamente da mobilidade espacial das crianças pela cidade, a partir do uso do transporte escolar cedido pela SME.

No âmbito da educação infantil, as atividades também têm como objetivo contribuir para ampliação cultural das crianças por meio de propostas lúdicas, “na intenção de promover a pertença dos sujeitos aos espaços urbanos. (PROGRAMA LINHAS DO CONHECIMENTO, 2018, p. 12). Essas propostas lúdicas de brincar na cidade e no entorno acontecem a partir de jogos e brincadeiras em que as crianças podem tanto brincar no entorno das unidades como participar de propostas culturais ofertadas por meio do programa, em diferentes espaços da cidade.

⁴³ A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável e os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) se constituem como parte de um plano de ação para erradicar a pobreza, proteger o planeta e garantir que as pessoas alcancem a paz e a prosperidade. Considerando os pressupostos da Base Nacional Curricular Comum (BNCC), os ODS e o Currículo que orienta a Rede Municipal de Ensino (RME), a SME incentiva o desenvolvimento de ações e projetos nas unidades educacionais que contribuam para o desenvolvimento de atitudes sustentáveis. ” (PMC, 2020, p. 10).

O Programa disponibiliza também, em sua página virtual⁴⁴, vídeos⁴⁵ com informações sobre os locais em que acontecem as aulas de rota na cidade; guias e recursos pedagógicos⁴⁶ (a serem utilizados pelos professores em sala de aula, como apoio didático, antes das crianças participarem dessas aulas); E-books que contam a história de Curitiba; Videoaulas (produzidas pelo programa no período de pandemia causado pela Covid19); e Revistas (sobre as ações desenvolvidas pelo programa).

A partir desses materiais, o propósito do Programa Linhas do Conhecimento é ser multimodal, permitindo que professores e estudantes possam conhecer inúmeros contextos em diferentes tempos e espaços de modo presencial ou à distância, por diferentes meios: navegando na internet, utilizando ônibus das empresas contratadas para deslocamento aos locais das aulas de campo ou por meio das propostas lúdicas e/ou culturais. (PROGRAMA LINHAS DO CONHECIMENTO, 2018, p. 14).

Neste sentido, o Programa tem como prerrogativas:

- Fortalecer a consciência urbana, a sustentabilidade e a identidade cidadã, envolvendo estudantes e docentes em práticas de exploração e conhecimento da cidade de Curitiba, como também, oferecer por meio das propostas lúdicas, aulas de campo e/ou propostas culturais e esportivas na cidade, oportunidades de acesso aos diferentes espaços da cidade;

⁴⁴Disponível em: <http://educacao.curitiba.pr.gov.br/unidade/linhas-do-conhecimento/18443>. Acesso em: 20 jun. 2019.

⁴⁵ Os vídeos são: Apresentação do Programa Linhas do Conhecimento, Histórico de Curitiba, Memorial de Curitiba, Praça do Japão, Bosque Alemão, Museu da Vida, Museu de História, Natural Poty Lazzarotto, Mercado Municipal, Bosque Reinhard Maack, Jardim Botânico Passeio Público, Praça Santos Andrade, Capela Santa Maria, Solar do Barão, Gibiteca, Projeto Embaixadores do Futuro, Poty Lazzarotto: para professores, Ordem Rosacruz, Hare Krishna, Cinemateca, Praça Zumbi dos Palmares, Biblioteca Pública do Paraná, Memorial Ucrâniano, Memorial Árabe Série Jardins de Mel - episódio 1, Série Jardins de Mel - episódio 2, Série Jardins de Mel - episódio 3, Vídeo série Jardins de Mel - episódio 4. Outros vídeos disponíveis na página da TV prefeitura; Bosque do Papa, Museu de História Natural de Curitiba, Aquário do Passeio Público, Rua da Cidadania da Matriz, Alimentação dos Animais no Zoológico, Parque Tanguá, Museu Oscar Niemeyer, Jardim Botânico, Gibiteca, Informativo do Roteiro Painéis de Poty, Memorial de Curitiba e Bosque Alemão.

⁴⁶ Guias e Recursos pedagógicos: Memoriais de Curitiba, Museu da Vida, Museu de História, Mercado Municipal, Bosque Reinhard Maack, Cinemateca, Biblioteca Pública do Paraná, Jardins de Mel. Outros vídeos disponíveis na página da TV Prefeitura: Bosque do Papa, Museu de História Natural de Curitiba, Circo, Lares de Idosos, Praça Zumbi dos Palmares, Música Clássica, Centro Cívico, Bosques e Parques, Linhas do Sagrado, Museu Paranaense, Assembleia Legislativa do Paraná, Paço Municipal.

- Sensibilizar crianças, adolescentes e profissionais da educação para a importância da valorização da cidade e fazer com que todos se enxerguem como agentes transformadores do ambiente, considerando três pilares: conhecer, cuidar e amar a cidade;
- Propiciar um incentivo ao desenvolvimento do currículo em uma perspectiva socializadora e cultural, reafirmando a importância de romper as barreiras da sala de aula, oportunizando a esses (as) atores (as) a possibilidade de transitar por diferentes espaços;
- Aprofundar conhecimentos a partir dos planejamentos dos (as) professores (as) transformando Curitiba em uma grande sala de aula. (PROGRAMA LINHAS DO CONHECIMENTO, 2018).

Além das ações já citadas, o Programa abarca ainda: ações relativas à educação empreendedora, com atividades desenvolvidas pelo projeto Jovens Empreendedores Primeiros Passos (JEPP), em parceria com a empresa “Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas” (SEBRAE)⁴⁷; Projeto Embaixadores do Futuro⁴⁸; Linhas nas praças e parques; Linhas do Conhecimento nos Lares de Idosos; Ambientação Aquática nos Clubes de Gente⁴⁹; Jardins de

⁴⁷ O projeto Jovens Empreendedores Primeiros Passos (JEPP), desenvolvido em parceria pelo SEBRAE e SME, por meio do Programa Linhas do Conhecimento, tem o intuito de fomentar a cultura empreendedora, incentivando a autonomia dos estudantes na gerência da própria vida e na busca de suas aprendizagens. Nesse sentido, trabalha noções de empreendedorismo e educação financeira de maneira lúdica. São ações do Programa: Formação de Professores, entrega de materiais didáticos, assessoramento pedagógico, Feira do Empreendedorismo e Fórum Municipal de Educação Empreendedora. Disponível em: <https://mid-educacao.curitiba.pr.gov.br/2022/5/pdf/00343777.pdf> Acesso em: 13 set. 2022.

⁴⁸ O Programa Linhas do Conhecimento da Secretaria Municipal da Educação (SME) promove, em parceria com o Programa de Diplomacia Cultural da Assessoria de Relações Internacionais (ARIN), ações que possibilitam a ampliação cultural dos estudantes por meio do Projeto Embaixadores do Futuro. As atividades propostas são desenvolvidas em universidades, parques, consulados, memoriais, teatros de Curitiba e têm o objetivo de valorizar as peculiaridades de cada cultura que constitui a cidade, bem como expandir horizontes culturais através da diplomacia, além de promover uma postura investigativa, incitando a formação de cidadãos e cidadãs do mundo. (PROGRAMA LINHAS DO CONHECIMENTO /CURITIBA CIDADE EDUCADORA, 2019).

⁴⁹ O projeto de Ambientação Aquática é desenvolvido em parceria entre a Secretaria Municipal do Esporte e Lazer (SMELJ) e a Secretaria Municipal da Educação (SME) de Curitiba, por meio do Programa Linhas do Conhecimento. Tem por objetivo proporcionar aos estudantes da Rede Municipal de Ensino (RME) de Curitiba, momentos de ambientação aquática que contemplam a adaptação ao meio líquido, o conhecimento sobre medidas de segurança na água e, consequentemente, técnicas de sobrevivência neste ambiente. Disponível em: <https://educacao.curitiba.pr.gov.br/conteudo/projeto-ambientacao-aquatica/11050>. Acesso em: 13 set. 2022.

Mel⁵⁰; Saídas da educação infantil; Formação continuada de docentes em relação aos pressupostos teórico-pedagógicos do Programa Linhas do Conhecimento. (PROGRAMA LINHAS DO CONHECIMENTO, 2018).

Sobre a questão da formação continuada dos professores da rede municipal para atuarem no Programa Linhas do Conhecimento, no Capítulo V desta tese, ao ouvir os profissionais responsáveis pelo Programa nas 10 Regionais da cidade, serão descritas suas percepções quanto à questão da metodologia, da bibliografia utilizada e da participação dos profissionais das unidades educativas. Aqui, nesta seção, serão analisados os dados quantitativos disponibilizados pela SME⁵¹ entre os anos de 2017 e 2020 referentes às formações de professores organizadas especificamente pelo Linhas do Conhecimento. As inscrições para as formações ocorrem via Portal Aprender (*Serviço online*) sob responsabilidade da Escola de Administração Pública, coordenado pelo Instituto Municipal de Administração Pública (IMAP).

No período analisado, houve um aumento significativo do número de vagas direcionadas aos profissionais da educação referente ao Programa Linhas do Conhecimento, chegando a mais do que dobrar entre os anos de 2017 e 2018, demonstrando o investimento da gestão municipal nesta ação política.

No total, entre os anos analisados, foram ofertadas 3429 vagas distribuídas entre Cursos, Seminários e Fóruns com um índice de 8,5% de não concluintes. Dentre os cursos propostos, no ano de 2018, destacou-se o curso com o título “Ampliação cultural e territorial das crianças e estudantes - a cidade como currículo”, com a oferta de 794 vagas divididas entre 58 turmas, com 8,2% de não concluintes. Essa formação foi oferecida também no ano de 2019 com um número bem menor de vagas (262) e com um índice maior de não concluintes, 15,6%.

⁵⁰ No ano de 2017, foi inaugurado em Curitiba o primeiro Jardim de Mel, localizado no Parque Barigüi. O local abriga caixas de criação racional que são revestimentos que visam ao bem-estar das espécies, permitindo identificá-las por meio de legendas com cores. Este projeto surgiu da parceria entre a Prefeitura Municipal de Curitiba e o agroecólogo Felipe Thiago de Jesus, seu idealizador. A criação de Jardins de Mel constitui uma estratégia eficaz para o aumento da população das abelhas dessa espécie, propiciando seu bem-estar e proteção. (JARDIM DE MEL - GUIA E RECURSOS PEDAGÓGICOS, 2018).

⁵¹ O Programa Linhas do Conhecimento disponibilizou tabelas organizadas pelo Departamento de Desenvolvimento Profissional da SME referente à oferta de formação continuada elaborada pelo Programa entre os anos de 2017 e 2020. Nessas tabelas continham os seguintes dados: nome do curso, carga horária, vagas, inscritos, concluintes, desistentes, local do curso e datas de início de término. Não se teve acesso aos conteúdos e as metodologias utilizadas nas formações.

Cabe ressaltar que, em decorrência da pandemia causada pela Covid19, no ano de 2020, com a suspensão das aulas presenciais, o Programa Linhas do Conhecimento passou a fazer parte do ensino remoto disponibilizado pela SME às crianças por meio dos canais de TV aberta e internet. (PMC, 2021). O Programa produziu videoaulas e propostas virtuais que tinham como objetivo promover a ampliação cultural dos professores e das crianças.

Neste ano foram disponibilizadas às crianças 37 videoaulas que divulgavam, em sua maioria, a história dos espaços culturais (museus, teatros, memoriais, cinemas e circos) e espaços verdes de lazer (bosques, parques, praças, zoológico e centro da cidade) que fazem parte do roteiro turístico da cidade. Ainda foram produzidas videoaulas que trataram de projetos desenvolvidos em parceria com empresas privadas, como é o caso do Projeto Casa Verde da empresa Volvo que trata do meio ambiente e do Instituto Estre que faz a coleta de lixo da cidade. Ainda foram disponibilizadas videoaulas relacionadas às forças armadas por meio dos Projetos visita ao Aeroclube de Curitiba e dos Cães do Bope. O QUADRO 3 exemplifica. Alguns espaços da cidade que foram trabalhados nas videoaulas:

QUADRO 3 - LINHAS DO CONHECIMENTO - VIDEOAULAS (2020).

CATEGORIAS	ESPAÇOS
BOSQUES	Alemão Reinhard Maack João Paulo II Bosques de Curitiba
PARQUES	Lago Azul Tingui Gomm Barigui Passeio Público Jardim Botânico
ZOOLOGICO	Zoológico de Curitiba
BIBLIOTECAS	Bibliotecas Escolares e Faróis de Saber de Curitiba
MEMORIAIS	Árabe Rio Iguaçu Polônês De Curitiba Gibiteca
TEATROS	Teatros de Curitiba
ESPAÇO CULTURAL	Capela Santa Maria
CINEMAS	Cinemateca Cinemas de Curitiba
MUSEUS	História Natural Guido Viário Da Vida Do Saneamento

CATEGORIAS	ESPAÇOS
PRAÇAS	Japão Santos Andrade Praças de Curitiba
CIRCOS	Circos em Curitiba
CENTRO DA CIDADE	Prefeitura Municipal de Curitiba Centro Cívico Rua XV Centro Histórico
FORÇAS ARMADAS	Aeroclube Os cães do Bope e outros cães
EMPRESAS	Volvo - Casa Verde Instituto Estre

FONTE: (PMC, 2020).

Sobre as videoaulas que retrataram os espaços verdes de lazer (bosques, parques e praças), no geral, a metodologia proposta deu ênfase para a história do local e sua arquitetura, após era oferecida às crianças alguma atividade referente ao tema em estudo. Ainda outros conteúdos foram planejados pelo Programa Linhas do Conhecimento para fazer parte das videoaulas (2020), como por exemplo: brincadeiras antigas, brinquedos musicais, imigração em Curitiba (e para contar a história dos imigrantes alemães, suíços, ingleses e portugueses houve uma videoaula específica para cada nacionalidade), Projeto Jardim de Mel, ciclo da erva mate, águas de Curitiba e Região Metropolitana, trilhas das araucárias, Linha do Sagrado, entre outros. Foram também disponibilizados às crianças videoaulas que valorizaram algumas datas comemorativas como: Dia dos Professores e natal em Curitiba.

Após a análise dos documentos oficiais e de algumas videoaulas propostas pelo Programa Linhas do Conhecimento, observou-se a continuidade da valorização dos espaços verdes de lazer e culturais da cidade (parques, bosques, museus, teatros, praças, espaços culturais, etc.), impossibilitando, muitas vezes, a existência de diferentes de leitura e análise da cidade, a partir de temáticas tão presentes na vida urbana, como por exemplo: a questão da desigualdade territorial, econômica, da violência, da invisibilidade da pobreza, do não acesso à moradia digna, do não-direito à infância, do acesso desigual a certos espaços da cidade, do não reconhecimento da diversidade e da diferença, dos conflitos sociais entre tantos outros.

Ao que parece, nos documentos, há uma lógica de um desenho da cidade, coerente com os três pilares “conhecer, cuidar e amar a cidade”. Quase não se

adentra no campo de transformar, reler, discutir e problematizar a cidade. Há um sentido de se “conhecer a cidade”, mas de determinadas regiões da cidade (Capítulo 4); “cuidar”, muitas vezes, de espaços que por fazerem parte de roteiro turístico da cidade, a PMC já os mantém com boa infraestrutura (Capítulo 5) e “amar uma determinada cidade que, como qualquer outra metrópole apresenta desigualdades que precisam ser problematizadas (Capítulo 2).

Para ajudar a pensar sobre essas questões, segundo Sacristán (2020)⁵², o conceito de currículo mostra-se historicamente ligado tanto à ideia de seleção de conteúdos quanto de classificação do conhecimento. Neste sentido, o currículo cumpre uma dupla função - organizadora e unificadora -, tendo, por um lado, a função de ensino-aprendizagem, evitando a arbitrariedade na seleção do que é ensinado em cada situação, e por outro, reforça as fronteiras que delimitam seus componentes, como a separação entre as disciplinas, em que a autonomia do professor é canalizada, modelada e limitada. “Essa polivalência se mantém até nossos dias” (SACRISTÁN, 2020, p. 336).

Para Sacristán (2020), uma vez que se admite que o currículo é uma construção que articula diferentes respostas às opções possíveis, em que se tem que tomar partido entre as possibilidades apresentadas, esse currículo real é uma possibilidade entre outras alternativas. “Não é algo neutro, universal e imóvel, mas um território controverso e até conflituoso, sobre o qual se tomam decisões, se seguem opções e se realizam ações com base em diretrizes que não são as únicas possíveis”. (SACRISTÁN, 2020, p.484). Partindo desse entendimento, como dito acima, ao se propor às crianças “conhecer, cuidar e amar” a cidade, percebe-se que a PMC fez uma escolha: a de não trazer para discussão as desigualdades e injustiças sociais presentes na cidade.

Já Bonafé (2020)⁵³ avalia que o currículo escolar, tradicionalmente, vive enclausurado dentro das paredes da sala de aula, isolando-se do mundo e de suas influências. A cidade, nos livros didáticos, segundo o autor, é apresentada como um conjunto de temas fragmentários relacionados a serviços públicos, transporte, comércio, circulação, rua, bairro, corpo de bombeiros, trabalho etc., ou seja,

⁵² Tradução livre da autora da língua espanhola.

⁵³ Tradução livre da autora da língua espanhola.

momentos instantâneos congelados. “O estudo da cidade fora da sala de aula foi reificado, despojando-o de vida e experiência”. (BONAFÉ, 2020, p. 1665).

No entanto, esse currículo fechado e enquadrado, quando se desenvolve na instituição escolar, pode conter outros olhares e fugas sobre a cidade. Bonafé afirma que investigações recentes têm demonstrado ser possível olhar a cidade buscando outras alternativas para além do livro didático. É o caso das pesquisas de Malaguzzi nas creches de Reggio Emília, locais estes que reconhecem a criança como sujeito ativo que inicia sua vida e desenvolvimento em um ambiente complexo e em que situam o desenvolvimento curricular em uma estratégia de oficinas em que as experiências de vida ocorrem no bairro e da cidade; ou das pesquisas de Fiorenzo Alfiere que propõe “casar” a escola com o meio ambiente, porque o meio “pertence às novas palavras da pedagogia”; ou ainda as de Francesco Tonucci que suscita a necessidade de enraizar o projeto curricular na investigação e problematização do ambiente; e de Edgar Moran que propõe pensar a cidade como um todo complexo que se contrapõe à forma hegemônica da organização curricular; e, por fim, a de Carbonell para quem o território, além de capital cultural, cumpre uma função socioeducativa que exige mudanças no diálogo entre a escola e a cidade. Não se pode deixar de mencionar também os estudos curriculares realizados aqui no Brasil, por Miguel Gonzáles Arroyo (2013), que considera o currículo como um campo político em disputa e que deve proporcionar desde a infância o direito ao conhecimento, às experiências, ao entendimento, à memória, à diversidade e à cultura, portanto, a formação plena.

Compreendendo que o currículo é um campo político em disputa (Arroyo), caso se pense a cidade como um extenso currículo relacionando-o com questões ambientais, sociais, econômicas e territoriais, ao se olhar para a proposta do principal Programa de governo do Prefeito Rafael Greca, o Linhas do Conhecimento, não se percebeu, muitas vezes, a presença de outras alternativas de leitura e análise da cidade para além do reforço dos locais que se destacam como pontos turísticos presentes em sua maioria na região Norte/central da cidade.

A partir dessas pesquisas, Bonafé (2020) pondera que diferentes propostas didáticas que envolvem o tema cidade têm sido idealizadas atuando em duplo sentido: por um lado, no plano das metodologias de sala de aula e nos recursos para o seu desenvolvimento (excursões escolares, itinerários educativos, saídas de exploração e investigação do ambiente, visitas, projetos de trabalho, elaboração de

guias didáticos, documentários, páginas web etc.). Por outro, na oferta externa à escola, de diferentes dispositivos didáticos para apoiar a jornada do currículo pela cidade, sejam eles municipais, empresariais, diversos movimentos sociais e ONGs. (BONAFÉ, 2020, p. 1708). E, ligada à ideia de cidade educadora, observou o desenvolvimento de diferentes tipos de ofertas em muitos municípios: visitas em espaços culturais (museus, bibliotecas, teatros e cinemas) e hortas escolares; publicação de guias de ensino para conhecer os diferentes aspectos da cidade; empresas oferecem visitas guiadas escolares; pode-se ver até a polícia e o exército colaborando em diferentes programas escolares. (BONAFÉ, 2020, p. 1708).

No caso da pesquisa realizada em Curitiba, ela se aproxima de todas essas frentes descritas anteriormente. Nas seções seguintes se compreenderá como a SME trata destas questões, ou seja, como a cidade vem sendo tratada nos documentos oficiais (currículos e materiais pedagógicos) e nas ações educativas referentes às saídas das crianças pela cidade, tanto propostas pelas unidades educativas quanto pela SME, por meio de seus projetos e programas. E é bom lembrar que Curitiba, também no ano de 2018, passou a fazer parte do movimento das Cidades Educadoras o que fez com que as ações da SME se direcionassem para os objetivos desse movimento, tema a ser tratado na sequência.

Voltando às concepções de Bonafé (2020) sobre a relação currículo-cidade, não se pode pensar a cidade, sem pensar no sujeito que a interpreta e que nela vive. “A cidade é uma forma material de cultura, um dispositivo cultural complexo; onde surgem mensagens e significados; onde se alimentam histórias e narrativas, onde se formam e se transformam biografias”. (BONAFÉ, 2020, p. 1644). Neste sentido, o autor defende a tese de que as experiências complexas e cotidianas vividas na cidade configuram processos de identidade e subjetivação tão potentes quanto os da escola, sem precisar envolver qualquer debate, o que ele chamou de pedagogias das ruas. (BONAFÉ, 2020, p. 41)⁵⁴.

Na verdade, entre as ruas por onde vagamos distraídos vamos internalizando uma teoria, um discurso, sobre o corpo, amor, vestimenta, consumo, viagem, habitação, alimentação, família, ... enfim, sobre as coisas que ocupam nossas vidas todo dia. (BONAFÉ, 2020, p. 43).

⁵⁴Texto contido no documento “Expo Educação Digital Internacional Memórias (2020) referente à Palestra “Cidades Educadoras”, proferida por Jaume Martínez Bonafé no evento Expo Educação Digital Internacional 2020 realizado pela Secretaria Municipal de Educação de Curitiba. Tradução livre do espanhol pela autora. Disponível em: <https://sites.google.com/view/expo-educacao/materiais>. Acesso em: 16 de nov. 2021.

Neste sentido, a cidade educa, o planejamento urbano é social, mas também educativo. Os tempos do semáforo, a dinâmica da mobilidade urbana, as sirenes das ambulâncias, as imagens das vitrines ou dos grafites nas paredes, os símbolos arquitetônicos, por exemplo, são textos a partir dos quais os sujeitos se socializam, uma forma de entender a vida e nos compreender nela. Os desenhos, as representações, entre vários objetos / mercadorias fazem circular um discurso de poder que nos diz como deve ser a nossa vida. Neste sentido, o autor propõe que seja explorada a ideia da cidade fazendo currículo.

As palavras perdem seu sentido original e sua força real, e o fazem a serviço do planejamento urbano que é social e também pedagógico. Hoje ele nos fala da correria, da preponderância do carro, da invisibilidade do velho ou da criança, de um tempo medido ao pé de um semáforo, em que dá prioridade à movimentação do veículo à frente do passeio do pedestre. Uma teoria sobre o valor do tempo e do espaço (...) as mulheres sabem, na minha cidade, que existem certas praças, estações de metrô ou becos, por onde é melhor não passar começando em um determinado horário da noite. Elas também sabem quando olham para os ladrilhos que nomeiam as ruas, e ao parar diante das estátuas que adornam algumas praças, que há um urbanismo que ignora. Na rua você aprende. O urbanismo social também é pedagógico. (BONAFÉ, 2020, p. 43).

A cidade, neste sentido, não tem um currículo prescrito, mas ela tem currículo, e obviamente expressões de poder.

Ou seja, existe um conjunto de dispositivos e práticas culturais que produzem identidade. E se existe um conjunto de práticas culturais que agem sobre a nossa subjetividade, nos moldam como sujeitos, aí há uma briga, uma luta pelo controle de quem e como este mundo é representado do qual nós nos constituímos como sujeitos. (BONAFÉ, 2020, p. 42).

Na cidade, circulam por suas ruas comportamentos, valores cívicos e morais, estilos e modos de vida, práticas culturais que nos provocam a construir significados sobre o sentido de ser cidadão pertencente a determinados territórios (conscientes disso ou não), ou seja, os discursos da cidade constituem uma prática de produção de currículos vários e distintos.

Ainda sobre o currículo da escola, Bourdieu (1990) já havia nos advertido que ele reproduz uma maneira de compreender o mundo e de nos compreendermos nesse mundo, ou seja, o currículo não é imparcial porque está sujeito a lutas pelo sentido que reproduz o currículo. Da mesma forma, quando se

trata do currículo da cidade a questão é: quem tem escrito o texto da cidade? Na opinião de Bonafé, o texto da cidade tem sido escrito pela pedagogia do capitalismo, mas há também outras linguagens, outros significados, outras práticas sociais que têm a ver com os movimentos sociais e com um currículo contra hegemônico⁵⁵.

Neste sentido, Bonafé, ao propor a ideia de que as ruas são textos a serem interpretados e que estes agem como dispositivos e concentram significados, visões de mundo e “verdades”, sugere a urgência de uma alfabetização crítica⁵⁶ que ajude os cidadãos a aprenderem a ler esses textos. Assim, para o autor, as ruas e praças, mas também as cidades digitais, são quadros-negros com textos a serem analisados e, uma aprendizagem voltada para a formação de sujeitos com capacidade crítica pode desmontar discursos de poder e fazer da cidade outra textualidade literária. Com isso ele pretende dar ênfase ao caráter dialógico da cidade, pois os sujeitos que nela habitam, significam as suas práticas individuais, sociais e institucionais.

Para tanto, Bonafé diferencia o que seria, por um lado, uma proposta pedagógica antiga (vinculada a projetos de inovação), que diz que a escola precisa sair para o entorno, pesquisá-lo, explorá-lo. Para o autor, neste tipo de proposta, “suas matemáticas, histórias e geografias, ao contemplarem o entorno no trabalho pedagógico”⁵⁷, não romperiam com o currículo tradicional, apenas o oxigenaria. Por outro lado, a análise de um currículo que está na rua e que deve ser investigado, oportunizaria um entendimento dos significados que se constroem na cidade e a percepção de que em uma cidade há muitas cidades, interpretadas segundo o mundo de cada um.

Assim, a escola em uma vertente crítica, ao propor um diálogo sobre as várias funções da cidade na contemporaneidade, tende a cumprir com a sua finalidade (prescrita em lei) que é a de assegurar o pleno desenvolvimento das crianças e o exercício da cidadania. Para tanto, ele destaca ser necessário romper

⁵⁵Texto presente na entrevista cedida ao Portal Aprender. Disponível em: <https://portal.aprendiz.uol.com.br/2015/04/06/territorios-educativos-como-aprender-na-cidade>. Acesso em: 20 de maio 2021.

⁵⁶ Grifo da autora.

⁵⁷Disponível em: <https://portal.aprendiz.uol.com.br/2015/04/06/territorios-educativos-como-aprender-na-cidade>. Acesso em: 20 de maio 2021.

com currículos desatualizados e olhar a realidade da vida cotidiana com as lentes da pesquisa e da crítica.

Neste contexto, outra questão importante que Bourdieu e Gross (1990) também já haviam chamado a atenção ao realizar um estudo⁵⁸ sobre a revisão dos conhecimentos transmitidos na escola, refere-se à reflexão permanente em relação “ao que pode e do que deve ser estabelecido entre a necessária preservação do passado e a não menos essencial adaptação ao futuro”. Eles sugeriram, então, alguns princípios para a reflexão sobre os conteúdos de ensino, como, por exemplo:

- Os programas devem ser questionados e revisados periodicamente, com objetivo de introduzir neles os conhecimentos exigidos pelo progresso da ciência e mudanças sociais;
- A educação deve priorizar ensinamentos capazes de propiciar formas de pensamento dotado de validade e aplicabilidade geral;
- É essencial garantir uma assimilação reflexiva e crítica de ambos os modos fundamentais de pensamento (dedutivo, experimental e histórico), bem como o estilo crítico e reflexivo que deve sempre acompanhá-los;
- Abertos, Flexíveis e Modificáveis, os programas são uma estrutura de ação, não um instrumento coercitivo;
- Para a sua elaboração e sua organização prática, deve contar com a colaboração do corpo docente;
- É importante substituir a educação atual, enciclopédica, cumulativa e compartimentada por um sistema que articule a escolaridade obrigatória, pretendida para garantir uma assimilação reflexiva de um mínimo comum de conhecimento, os ensinamentos opcionais, adaptados diretamente ao intelectual e ao nível dos alunos, e os ensinamentos opcionais e interdisciplinares, emanados da iniciativa dos professores. (BOURDIEU; GROS, 1990, p. 418-424).

Para pensar sobre essas questões parte-se do entendimento de que o currículo é um artefato cultural (SILVA, 2015) que seleciona e ordena saberes e também um campo social de conflitos, pois concentra as lutas e os interesses enfrentados pela construção de significados. Nessa perspectiva, o currículo é um território político; ele é texto, discurso, uma forma de linguagem com a qual se dá nome tanto às experiências sociais quanto às experiências contextuais e subjetivas de cada pessoa. No currículo se forja a nossa identidade.

Tendo em vista essas questões trazidas por Sacristán e Bonafé sobre o desenvolvimento de um currículo que não é neutro e que considera a cidade como um texto a ser lido, usando a lente da pesquisa e da crítica, ou seja, por meio de

⁵⁸ O estudo foi realizado por meio de uma comissão composta por Pierre Baque, Pierre Berge, René Blanchet, Jacques Bouveresse, Jean-Claude Chevallier, Hubert Condamines, Didier Da Cunha Castell, Jacques Derida, Philippe Joutard, Edmond Malinvaud e François Mathey.

uma “pedagogia das ruas” e do desenvolvimento de uma “alfabetização crítica”, faz-se necessário problematizar/ investigar como essas questões vem se dando no caso de Curitiba. Por ser um campo controverso e conflituoso, o currículo da cidade ao optar por contar, por exemplo, apenas uma versão da história do mito fundador da cidade que coloca em segundo plano a valorização dos indígenas na configuração da cidade; por escolher relançar o Programa Linhas do Conhecimento em uma espaço religioso que representa apenas uma religião e não em um espaço laico; por produzir videoaulas que tratam em sua maioria dos pontos turísticos e não falam da vida cotidiana das grandes metrópoles, tal como, as das periferias. São escolhas que mostram o poder e a luta por significados dispostos no currículo da cidade de Curitiba.

A partir dessa compreensão, na sequência passa-se analisar algumas ações educativas propostas pela SME em comemoração aos aniversários da cidade, como lançamentos de concursos; a produção de materiais pedagógicos produzidos pelos Departamentos de Ensino Fundamental (DEF) e de Educação Infantil (DEI) da SME, em que Curitiba volta a ser o eixo curricular das ações educativas; e ações culturais em parceria com a FCC.

3.2 LANÇAMENTO DE CONCURSOS E MATERIAIS PEDAGÓGICOS: O REFORÇO DO SLOGAN DA CIDADE

Aproveitando o aniversário da cidade, o Programa Linhas do Conhecimento, tem lançado, nos últimos anos (2017 e 2018) alguns concursos e inúmeros materiais pedagógicos com conteúdo sobre Curitiba e seus bairros⁵⁹. O QUADRO 4 descreve os temas e os objetivos desses concursos:

QUADRO 4 - CONCURSOS ANIVERSÁRIO DE CURITIBA – 2017

CONCURSOS	OBJETIVOS
Fotolegendas Eu amo a minha escola (Ano 2017 - 1º ano).	Produzir fotolegendas coletivas dos espaços que mais as crianças gostavam de sua escola. Premiação: a turma vencedora ganhou uma aula de campo, em local a ser escolhido pela equipe da unidade, com organização e logística da equipe central do Programa Linhas do Conhecimento.

⁵⁹ Foram solicitadas à SME as produções realizadas pelas crianças a partir desses concursos, mas não se obteve acesso a tais materiais.

CONCURSOS	OBJETIVOS
A Vida Pulsa Aqui: Viva Curitiba! (Ano 2017- 3º ano).	Produzir cartas sobre a cidade. Premiação: os estudantes das turmas vencedoras entregaram as cartas diretamente ao prefeito Rafael Greca em seu gabinete.
Notícias do bairro na escola. (Ano 2017- 4º ano).	Produzir notícias coletivas valorizando os espaços da cidade. Premiação: as notícias selecionadas também foram entregues pessoalmente ao Prefeito Rafael Greca em seu gabinete.
Brincadeiras das Crianças Curitibanas. (Ano 2017- 5º ano).	Produzir poemas coletivos que valorizem o universo infantil, a partir de brincadeiras realizadas nos diferentes espaços da cidade.
Curitiba tem a imagem, dum paraíso na terra.(2018 - Todas as turmas)	Representar, por meio da fotografia, imagens que retrataram a cidade de Curitiba como “a imagem dum Paraíso na terra”, frase presente no hino da cidade.

FONTE: SME (2017).

Entre os anos de 2017 e 2020, foram disponibilizados também alguns exemplares de cadernos pedagógicos sobre Curitiba às unidades educativas, destinados às crianças da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Os professores da Educação Infantil receberam da SME, neste período, três propostas com os seguintes títulos: “Curitiba faz aniversário brincando” (2017), “Conviver na Cidade de Curitiba!” (2018) e “Curitibinhas no mapa” (2019). O último material trazia como sugestão uma proposta lúdica para ser realizada no entorno das unidades educativas para a observação das ruas, das construções, das pessoas, das atividades que elas realizavam e dos pontos turísticos presentes no bairro. Como registro, as crianças poderiam produzir mapas mentais sobre o que observaram. Neste caderno pedagógico há o destaque de outros espaços da cidade que não fazem parte do roteiro turístico da cidade, localizados na região Sul/extremo sul, como por exemplo: o Parque dos Tropeiros (sul), Parque Lagoa Azul (extremo sul), Praça Zumbi dos Palmares (sul) e Reserva do Bugio (extremo sul). Foram ainda mencionados o Jardim Botânico e os museus: Egípcio (norte), História Natural e Portão Cultural (ao sul).

Já para os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, o Departamento de Ensino Fundamental (DEF) organizou também três cadernos intitulados: “A Vida Pulsa Aqui” (2017), com encaminhamentos e propostas

pedagógicas por componente curricular, sobre Curitiba; “Curitiba em todos os sentidos: possibilidades de um currículo integrado” (2018) com o objetivo, novamente, de subsidiar o trabalho do professor em sala de aula, com relação à comemoração do aniversário da cidade, desta vez, de 325 anos, por componente curricular; “Ensino Fundamental e a ludicidade: possibilidades curriculares em diferentes tempos e contextos” (2019), esse caderno, diferente dos outros, não apresentou Curitiba como fio norteador do trabalho pedagógico trazendo sugestões de brincadeiras referentes aos conteúdos dos componentes curriculares, podendo-se citar, como exemplo, os seguintes conteúdos: Arte circense - Família Queirolo; símbolos religiosos e lugares sagrados; brinquedos e brincadeiras em diferentes culturas (regiões brasileiras); pluralidade cultural; brincando com ideias matemáticas; entre outros.

Dos cadernos pedagógicos (2017 e 2018) que trataram a cidade como fio norteador dos recursos metodológicos, observou-se com exceção dos componentes de História, Geografia e Educação Física, os demais valorizaram em suas propostas espaços públicos, sendo considerados, em sua maioria, pontos turísticos, como: Bosque Alemão, Bosque Papa João Paulo II, Jardim Botânico, Largo da Ordem, Museu Oscar Niemeyer, Ópera de Arame, Parque Barigui, Parque Tanguá, Parque Tingui, Bosque Zaninelli e Centro Histórico de Curitiba.

No caso do componente de história para o estudo da cidade, foi sugerido o trabalho com diferentes FONTES⁶⁰. Dentre as bibliografias citadas, está o Caderno “História - Encaminhamento Metodológico - Aula-Histórica” - 3º ano (2016). O conteúdo “A história da cidade” está proposto no Currículo do Ensino Fundamental (2021) para ser trabalhado no 3º ano. A descrição dos conteúdos não indica explicitamente formas de problematizações dos fatos históricos. Por exemplo: O conteúdo “Diferentes ações e diferentes modos de construir a cultura, dos grupos que fizeram e fazem parte da ocupação e do povoamento da cidade de Curitiba: Povos originários, Portugueses, Africanos, imigrantes e migrantes (o modo de vida, de morar, a alimentação, o vestuário, a locomoção, o trabalho e o lazer, entre outros)”, não dá indícios para o professor que essas relações eram e ainda são

⁶⁰ O caderno trabalhou com duas classificações de FONTES: as primárias (relatos, objetos, construções, diários, lendas, mapas, pinturas, filmes, depoimentos orais, entre outros); e as secundárias (FONTES produzidas a partir das primárias, por exemplo, a narrativa do historiador).

tensas e que necessitam ser discutidas. O QUADRO 5 descreve os outros conteúdos.

QUADRO 5 - CONTEÚDOS COMPONENTE DE HISTÓRIA - 3º ANO

HISTÓRIA 3º ANO
História de Curitiba, a partir de diferentes FONTES e da memória (depoimentos orais).
Patrimônio histórico e cultural da cidade de Curitiba.
A cidade de Curitiba, seus espaços públicos e privados e suas áreas de conservação ambiental.
Ocupação e povoamento da cidade de Curitiba, a partir da problematização de diferentes FONTES: causas/motivos da vinda dos bandeirantes, dos negros e dos imigrantes.
Diferentes ações e diferentes modos de construir a cultura, dos grupos que fizeram e fazem parte da ocupação e do povoamento da cidade de Curitiba: Povos originários, Portugueses, Africanos, imigrantes e migrantes (o modo de vida, de morar, a alimentação, o vestuário, a locomoção, o trabalho e o lazer, entre outros).
Diferentes formas de organização dos direitos e responsabilidades, como leis municipais: leis ambientais, direitos e responsabilidades no trânsito, direitos e responsabilidades do poder executivo, legislativo e judiciário, entre outras.
Símbolos municipais.

FONTE: SME (2017).

Das diferentes FONTES indicadas no caderno, selecionaram-se as bibliografias mais citadas para o estudo da cidade. No caso da origem de Curitiba (FOTOGRAFIA 6) foram indicados o quadro de Jean Batiste Debret, de 1827 (segundo o caderno foi a primeira imagem registrada da cidade)⁶¹, fragmentos da obra Viagem à Comarca de Curitiba de Auguste de Saint-Hilaire (1779-1853), reportagem sobre a Vilinha de Curitiba e a lenda da Fundação de Curitiba (Jornal Gazeta do Povo).

⁶¹ Ao descrever a pintura, o texto do documento destacou como elementos importantes da obra: a vista tomada do alto do São Francisco, o trabalho negro e as poucas casas que compunham a cidade.

FOTOGRAFIA 6 - QUADRO CURITIBA - JEAN BATISTE DEBRET (1827).



Fonte: Jean Baptiste Debret – 1827

FONTE: História - Encaminhamento Metodológico – Aula Histórica - 3º ano (2016).

Quanto às causas e motivos da vinda dos bandeirantes e dos imigrantes, os autores mais citados foram os historiadores Ruy Christovam Wachowicz (livro “A História do Paraná” -1972), Carlos Roberto Antunes dos Santos (livro “Vida material e Econômica” - 2001) e o jornalista Nestor Vítor dos Santos (livro “Terra do Futuro”- 1996).

No geral, os textos retratavam a violência e a escravização dos indígenas e as condições precárias vivenciadas pelos imigrantes e seus modos de vida. Sobre as causas e motivos da vinda dos negros a Curitiba, os textos historiográficos basearam-se no livro “a História da Alimentação no Paraná (2010) ” também de Carlos Roberto Antunes dos Santos e no texto “Espaço e Territorialidade: Afrodescendentes em Curitiba (2007) ” de Jurandir de Souza. O conteúdo dos textos destacou as condições vividas pelos negros no Século XVIII (mão de obra escravizada nas fazendas), a construção e a lavagem das escadarias da Igreja de Nossa Senhora do Rosário de São Benedito pelos escravizados, as condições das mulheres negras em Curitiba e a história da “Sociedade Treze de Maio”. Sobre a história dessa Sociedade, o caderno indicou um texto do *site* “Overmundo” ⁶² que

⁶² “Overmundo” é um *site* colaborativo voltado para a cultura brasileira e a cultura produzida por brasileiros em todo o mundo, em especial as práticas, manifestações e a produção cultural que não

tratou tanto da importância da Sociedade Treze de Maio para a formação da cidade de Curitiba como a desconstrução do mito de um Paraná Europeu, sem escravos e sem negros. Segue o texto:

Fora dos roteiros turísticos, a Sociedade Treze de Maio guarda uma rica história sobre a formação da Cidade de Curitiba. O mito inventado de um Paraná Europeu, sem escravos e sem negros, e construído pela força imigrante persiste ainda hoje. Foi assim que a Praça do Japão, a Praça da Ucrânia, o Portal da Santa Felicidade, tornaram-se símbolos de uma sociedade de origem europeia e branca. Com a Abolição da Escravatura, os africanos livres, buscaram meios de sobrevivência na cidade. A criação de um Clube, uma Sociedade foi concretizada em junho de 1888. Mais tarde, passou-se a comemorar a fundação na data em que a Sociedade carrega no nome. Localizada numa região chamada de *Boulevard São Francisco*, habitada por negros, a Treze de Maio era ponto de referência para 99% dos libertos. Nela dividiam-se tarefas administrativas, convocavam reuniões, arrecadavam fundos, prestavam assistência aos irmãos necessitados, inclusive organizando enterros e funerais dignos, além de festas e outros eventos. (grifos do site) FONTE: <http://www.overmundo.com.br/guia/120-anos-da-sociedade-treze-de-maio>.

Percebeu-se nesse material, que ao tratar da história dos negros na configuração de Curitiba, deu-se mais visibilidade à questão do racismo sofrida por esse grupo étnico. Constatou-se, em especial, avanços referentes à discussão sobre a situação da mulher negra e sua importância para a história da cidade. Contrariamente a essa ideia, na década de 1990, segundo Ferreira (2008), pouco se discutiu sobre as tensões raciais nos materiais didáticos produzidos na primeira gestão de Rafael Greca como também se invisibilizou as contribuições dos negros nas representações e na organização dos espaços da cidade. “Os negros não têm parques ou portais representativos e tais aspectos ajudam na construção da identidade do cidadão curitibano”. (FERREIRA V., 2008, p. 93). Foi apenas na década seguinte, no ano de 2010, que foi inaugurada a Praça Zumbi dos Palmares, localizada na Regional PN, em homenagem ao líder do Quilombo dos Palmares que abriga o Memorial Africano.

Vale ressaltar aqui, também, a importância das políticas e legislação específica, implantadas no país por meio da construção de uma agenda que se deu por meio de lutas, que obrigaram estados e municípios a inserirem em seus

currículos ações afirmativas para o enfrentamento das desigualdades étnico-raciais.

Ainda se observaram outras atividades com potencial para uma abordagem mais crítica da cidade, como realizar visitas “no quintal dos avós, na pracinha do bairro, em um parque da cidade e muitos outros que ficaram na lembrança pelas experiências que guardam”. (CURITIBA, 2018b, p. 44). Ainda que, nos próximos capítulos, vá ficando nítido que nem sempre as crianças de todos os bairros pudessem fazer essas visitas às pracinhas e parques.

Já no componente de Geografia partiu do tema “Curitiba: percepções sobre a cidade”, foi proposto o trabalho com o recurso metodológico “mapas mentais”, que segundo o caderno, seriam “desenhos realizados a partir das observações, da experiência humana no lugar e não se baseiam em informações precisas e rigorosas, como os mapas oficiais” (CURITIBA, 2018, p. 38). Na proposta, os espaços urbanos de Curitiba são tratados como sendo lugares que remetem à identidade da cidade. “Uma rua, um bairro, um ponto turístico ou até mesmo um mercado, uma farmácia, uma igreja, são espaços que podem vir impregnados de muitos significados para uma pessoa” (CURITIBA, 2018b, p. 38). A proposta ainda destacou a importância de se estudar o conceito de lugar, “visto que o lugar é carregado de características próprias: afetivas, simbólicas, de pertencimento ao espaço vivido”, partindo do seguinte enunciado: Após conversar com a turma sobre a cidade de Curitiba e os lugares conhecidos, solicite que realizem a construção de um mapa mental da cidade de Curitiba. Para isso, o professor pode lançar as seguintes perguntas: “Curitiba: que lugar é esse? Como você caminha por Curitiba?”.

Ainda sobre os “mapas mentais”, a SME organizou, no ano seguinte, um caderno denominado “Mapas Mentais e o Ensino de Geografia (2019)”, com o objetivo de aprofundar o conhecimento dos professores sobre esse recurso metodológico. Segundo o documento, “o trabalho com desenhos e mapas mentais permite ao estudante a expressão de sua percepção e interpretação quanto às realidades vividas, fornecendo leituras e análises do cotidiano”. (MAPAS MENTAIS E O ENSINO DE GEOGRAFIA, 2019, p. 07). Para incentivar a produção desse recurso metodológico, a SME, em conformidade ao concurso nacional “Cartografia

para Crianças”⁶³, pela Sociedade Brasileira de Cartografia, promoveu um concurso de Mapas em Geografia, no ano de 2019, com o tema “Representações da Cidade de Curitiba”⁶⁴. Neste concurso os estudantes expressaram por meio dos mapas mentais, suas percepções sobre Curitiba.

Os mapas das crianças (12 mapas), que foram selecionados pela SME, estão registrados neste caderno e, também, valorizaram, na maior parte das vezes, os pontos turísticos da cidade⁶⁵. Seguem as imagens dos mapas mentais selecionados no concurso, por categoria Ciclo I (1º ao 3º ano), Ciclo II (4º e 5º ano), Ciclo III (6º e 7º ano) e Ciclo IV (8º e 9º).

⁶³ A Associação Cartográfica Internacional (ICA) criou em 1993 um concurso internacional de cartografia para crianças, o “prêmio Barbara Petchenik de Mapas Infantis”, em homenagem à Professora Barbara Petchenik, cartógrafa, que realizou pesquisas sobre mapas destinados a crianças e foi membro do Comitê Executivo da ICA. O concurso tem por objetivo promover a representação criativa do mundo, por crianças, em termos de forma gráfica, desenho ou qualquer outro trabalho artístico. A versão brasileira do concurso ocorre anualmente e recebeu o nome de “Prêmio Prof.^a Livia de Oliveira”, em homenagem à professora, pioneira nas pesquisas de Cartografia Escolar no país. O objetivo do “Concurso Cartografia para Crianças” é possibilitar a ampliação das fronteiras da Cartografia, embasado na premissa básica de estimular as crianças a atuarem como protagonistas, para a formação de uma mentalidade cartográfica nas novas gerações. Disponível em: <https://www.mapasdecrianças.com>. Acesso em: 28 set. 2021. Nos anos de 2014 e 2018 alguns estudantes da Rede Municipal foram premiados em certas categorias.

⁶⁴ Em 2019, a Secretaria Municipal da Educação de Curitiba lançou o Concurso Mapas em Geografia, com o tema “Representações da Cidade de Curitiba”, que contou com a participação de aproximadamente 1.050 estudantes dos Anos Iniciais e Finais. Ele foi organizado em três etapas de votação: a primeira, realizada nas unidades escolares, quando os estudantes, professores e funcionários selecionaram 20 mapas para participar do concurso; a segunda etapa ocorreu em 7 Núcleos Regionais de Educação, quando a comunidade pôde observar e votar nos 182 mapas e desenhos em exposição; já, a terceira etapa foi composta pelos 40 mapas e desenhos mais votados nos Núcleos Regionais e aconteceu no hall do Edifício Delta, onde se localiza a Secretaria Municipal da Educação de Curitiba. Profissionais da educação e comunidade elegeram os mapas e desenhos que representaram com maestria a cidade de Curitiba. No total, foram 855 votos que elegeram 12 mapas e desenhos vencedores. Para compreender as leituras geográficas realizadas pelos estudantes das escolas municipais sobre a cidade de Curitiba, confira os desenhos premiados. (CURITIBA, 2019, p. 19).

⁶⁵ Farol do Saber, Museu Oscar Niemeyer, Bosque Reinhard Maack, Parques Tingui e Tanguá, Centro Histórico e Jardim Botânico.

FIGURA 7 - CONCURSO - CICLO I /MAPAS MENTAIS (2019)

CICLO I**Mapa de Santa Felicidade**

Vinicius Gabriel Marrafo
Souza Garcia – 3.º ano
Prof.ª Ariane Camyle Nas-
cimento
EM Foz do Iguaçu
NRE SF

A biblioteca

Ronald Luiz Cardozo
Borges – 3.º ano
Prof.ª Tatiana S. Barbosa
EM Paranavaí
NRE BQ

**Museu Oscar Niemeyer**

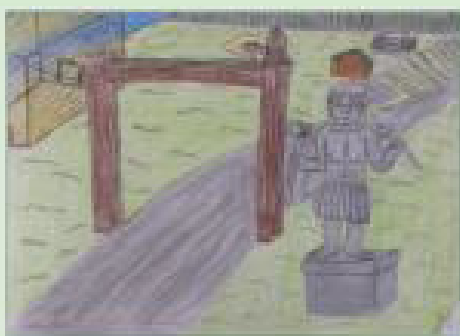
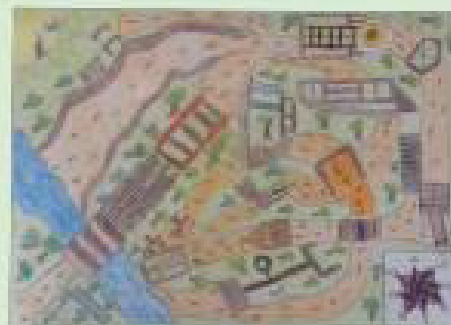
Sophia Garcia Neumann
– 3.º ano
Prof.ª Thalyta Cristina
H.D.T.Polak
EM Pilarzinho
NRE BV

FIGURA 8 - CONCURSO - CICLO II/MAPAS MENTAIS (2019)

CICLO II**Bosque Reinhard Maack**

Gabrielly Novossad – 4.º ano

Prof.ª Josieli T. Iano
EM CEI Prof.ª Tereza
Matsumoto
NRE BQ

**Parque Tingui**

Willian Matheus Lima
Cordeiro – 5.º ano
Prof.ª Regiane Sant'Ana
Edam de Oliveira
EM Pilarzinho
NRE BV

Bosque Reinhard Maack

Giovanna Heinecke
Marques – 4.º ano
Prof.ª Josieli T. Iano
EM CEI Prof.ª Tereza
Matsumoto
NRE BQ



FONTE: SME (2019).

FIGURA 9 - CONCURSO - CICLO III/ MAPAS MENTAIS (2019)

CICLO III**Assim que eu vejo**

Mauricio Santos
Cristovam – 6.º ano
Prof.ª Marilene da Cruz
EM Guilherme Lacerda
Braga Sobrinho
NRE BN

Parque Tanguá

Luana Wicki – 6.º ano
Prof.ª Patrícia Rosa de
Araújo Ribeiro
EM Prof. Herley Mehl
NRE BV

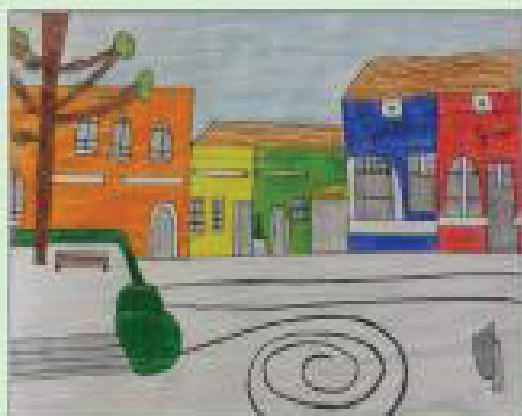
**Curitiba**

Eduardo Juan Kulik de
Lima – 6.º ano
Prof.ª Cláudia M.ª de L.
dos Santos
EM São Miguel
NRE CIC

FIGURA 10 - CONCURSO - CICLO IV/MAPAS MENTAIS (2019)

CICLO IV**Caminhos de Curitiba**

Carolina Hahmemann
 Salatta – 8.º ano
 Prof.ª Patrícia Rosa de
 Araújo Ribeiro
 EM Prof Herley Mehl
 NRE BV

**Largo da Ordem**

Alexsa Osorki Leite
 8.º ano
 Prof.ª Patrícia Rosa de
 Araújo Ribeiro
 EM Prof. Herley Mehl
 NRE BV

Praça do Japão

Kimberlly Yasmin Inácio –
 9.º ano
 Prof.ª Marilene da Cruz
 EM Guilherme Lacerda
 Sobrinho
 NRE BN



FONTE: SME (2019).

Observou-se que foram selecionados seis “mapas mentais” de crianças da região Norte/central, que, por contarem com uma diversidade de espaços públicos de lazer e cultura próximos, acabaram por representá-los com mais incidência, como por exemplo: desenharam os Parques Tingui e Tanguá, o centro da cidade e o Museu Oscar Niemeyer. Da região sul, houve a seleção de quatro “mapas mentais”, e dentre os locais representados estão as bibliotecas, o Bosque Reinhard Maack e o Jardim Botânico. O extremo sul da cidade teve apenas dois trabalhos selecionados, representados pelos desenhos da Praça do Japão e do Museu Oscar Niemeyer. De qualquer forma, constatou-se que foram onze desenhos selecionados sobre os pontos turísticos e apenas um referente às impressões pessoais das crianças da cidade.

A partir do entendimento de que o trabalho com desenhos e mapas mentais retrataria as impressões subjetivas das crianças sobre suas realidades, observou-se que os desenhos selecionados pela SME para compor o caderno “Mapas Mentais e o Ensino de Geografia” (2019) continuaram a valorizar imagens que reforçam o *slogan* da cidade construído historicamente.

Corroborando com essa questão, Carvalho (2020), ao pesquisar sobre o processo de construção da noção de pertencimento de crianças de um bairro periférico, Jardim União da Vitória, localizado na cidade de Londrina, norte do estado do Paraná, por meio de uma sequência didática de História e Geografia, apoiada na metodologia do Projeto Conhecer Londrina, aqui já retratado, observou que as crianças desse bairro não possuíam noções de pertencimento à cidade, devido às condições geográficas e sociais de sua comunidade que as impedia de transitar pela cidade. Ou seja, as crianças que não transitavam pela cidade tinham a noção de pertencimento à urbe comprometida. (CARVALHO, 2020).

Dentre a sequência didática proposta pela pesquisadora, um dos protocolos foi mobilizar as crianças a desenharem um local da cidade e outro do bairro em que residiam. Referente ao pertencimento ao bairro de moradia, as crianças demonstraram familiaridade com os lugares e suas funções, estabelecendo relações autônomas e de empoderamento a esse local, desenhando-o com uma riqueza de detalhes. Já referente aos desenhos da cidade, as crianças apresentaram pouca ou quase nenhuma noção de pertencimento em relação à cidade e embora elas detivessem conhecimentos geográficos para compreender a relação de inserção entre bairro e cidade, essa noção se limitava

quase que exclusivamente à noção abstrata, não sendo vivenciada de maneira concreta. (CARVALHO, 2020). A autora concluiu que, ao conhecer melhor a cidade por meio da metodologia do Projeto Conhecer Londrina, as crianças foram capazes de elaborar noções de pertencimento em relação à cidade, ao sair foram ganhando potência a partir da vivência de cada ponto do trajeto. Ao se relacionarem com os lugares, foram capazes de construir suas próprias ideias e impressões sobre a cidade. Nas palavras da autora,

Reconhecer a potência das crianças na cidade, compreender que é possível que elas desenvolvam uma noção de pertencimento em relação a cidade a partir do transitar, do caminhar e das relações com o espaço, mas nada fazer para, minimamente, garantir que elas tenham essa oportunidade é um completo desserviço. Portanto, é preciso repensar para quem a cidade está sendo pensada e garantida? (CARVALHO, 2020, p.182).

No caso de Curitiba, por mais que seja ressaltado na maioria das propostas pedagógicas determinados locais da cidade, nota-se o registro de atividades que podem fomentar uma discussão mais crítica da cidade, a partir do cotidiano vivenciado pelas crianças, como se verá também na sequência da proposta de Educação Física.

A proposta de Educação Física tinha como título “Brincadeira de Criança - os espaços de lazer da cidade de Curitiba”, e o seu objetivo era suscitar a utilização de espaços de lazer da cidade pelas crianças a partir da construção de materiais e vivências, promovendo a sensibilidade na utilização dos cinco sentidos, a apreensão de percepções diferenciadas, a oportunidade de socializar conhecimentos e experiências e a resolução de diferentes desafios. Na proposta se reconhece que as crianças possuem infâncias contraditórias “e que o princípio da ludicidade precisa ser considerado, dentro e fora da escola, pois perpassa pela capacidade que tem de se relacionar, interpretar, conhecer, entender, significar e (re) significar saberes do seu próprio meio”. (CURITIBA EM TODOS OS SENTIDOS: POSSIBILIDADES DE UM CURRÍCULO INTEGRADO, 2018, p 27).

O encaminhamento metodológico da proposta partiu da seguinte compreensão da cidade: Curitiba é uma cidade de parques, praças, campinhos e ruas. Tem gramados, tem terra batida, tem areia, asfalto e pedriscos. Curitiba de sol... e de chuva! Curitiba e seus espaços, dá para brincar? Destaca-se que foi a primeira vez que se identificou nos materiais analisados até aqui, a menção de

outros espaços presentes na cidade e de convívio das crianças, como por exemplo os campinhos, tão presentes em muitas regiões da cidade, mas, mesmo assim, foram citados sem problematizá-los: em que locais da cidade eles são mais presentes? Quem frequenta mais esses espaços? Eles oferecem segurança ou são considerados perigosos para as crianças?

Sobre os usos desses espaços, Fernandes (2016), ao realizar uma pesquisa com crianças no bairro Uberaba situado na região sudeste de Curitiba, observou que a depender do local do bairro em que as crianças residiam, perto da zona verde (praças e jardins em boas condições de conservação) ou da parte cinzenta (área de vulnerabilidade social, sem espaços verdes e próxima a uma linha férrea), os espaços eram apropriados de forma diferenciada por elas. Justamente, foram as crianças que estudavam nas regiões mais empobrecidas do bairro que disseram utilizar espaços como o “terrão”, um espaço onde era possível jogar bola, soltar pipa e andar de bicicleta (ainda que também fosse o local para enterrar cachorros e que continha outros perigos); o estacionamento do mercado para brincar de pega-pega e skate no domingo; as cavas do Peladeiro para nadar (embora muitas crianças se afoguem neste tipo de local de brincadeira).

Ainda na proposta de Educação Física foram indicadas outras questões como: Quais os espaços fora da escola são frequentados pelas crianças para brincar? Quais são os lugares próximos da escola? Quais são os lugares distantes da escola que as crianças conhecem? Que brincadeiras as crianças fazem nesses locais? Quais brincadeiras poderiam ser feitas? Que materiais e brinquedos as crianças utilizam? Que equipamentos de lazer esses locais possuem?

Para se ter uma ideia, das propostas sugeridas pela SME que indicaram o trabalho com temáticas relacionadas à Curitiba e que marcam a configuração da cidade historicamente como centro do encaminhamento metodológico. Seguem alguns exemplos:

Proposta de Arte - Trabalho com “Arte Postal” para a produção e socialização de criações, com a temática sobre Curitiba;
 Proposta de Língua Estrangeira - Inglês: Leitura de Placas com informações sobre pontos turísticos da cidade;
 Proposta de Ciências - proposta com ênfase na biodiversidade e na importância de Curitiba com a questão da sustentabilidade;
 Matemática - Tema “Um olhar matemático da cidade”;
 Proposta Ensino Religioso - Concurso de fotografias com o título “Curitiba tem a imagem, dum paraíso na terra”.

A partir da análise dessas inúmeras ações educativas propostas pela SME em comemoração aos aniversários da cidade, diferentes de outros anos, tornou-se importante para essa pesquisa investigar como as unidades educativas responderam a essas sugestões de atividades sobre a cidade.

Ao lançar esses materiais, a SME fez um convite às unidades para que elas encaminhassem o registro das propostas realizadas com as crianças por meio de imagens e/ou vídeos. Assim, a secretaria selecionou e disponibilizou em seu *site* 12 vídeos⁶⁶. Dos vídeos selecionados, 4 deles não estavam mais disponíveis para acesso (1 vídeo da Regional PN, 2 vídeos da Regional BN e 1 vídeo da Regional TQ, todas estas Regionais situadas no extremo sul da cidade). É importante considerar que esse material foi selecionado pelas equipes da SME.⁶⁷

Dos 8 vídeos que estavam disponíveis, 3 deles foram produzidos por escolas municipais e 5 pelos CMEIs. Ao realizar a análise desse material observou-se que, em sua grande maioria, os vídeos produzidos tinham como “pano de fundo”: valorizar os pontos turísticos da cidade⁶⁸ (em especial, aqueles localizados na região norte e central); ressaltar a origem e os símbolos da cidade (hino e bandeira); o jeito de ser curitibano (língua e cultura); e projetos relacionados ao cuidado com a natureza e com as questões de sustentabilidade. A seguir apresenta-se um extrato de imagens e de conteúdo das oito propostas a que se teve acesso.

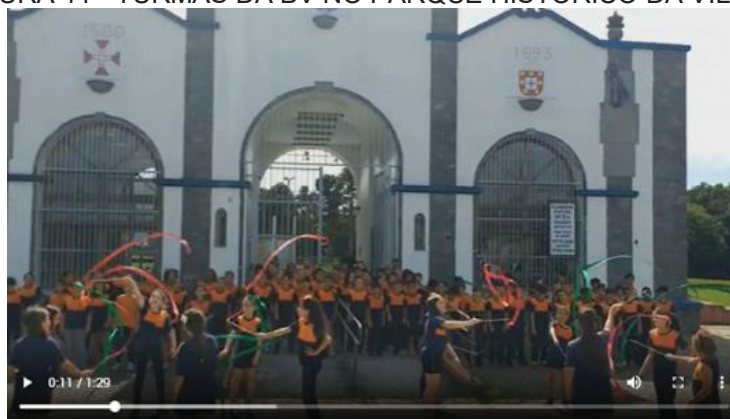
Proposta 1 - Turmas de uma escola municipal da Regional BV (ao norte da cidade) utilizaram o espaço do Parque Histórico da Vilinha (segundo a abertura do vídeo “onde tudo começou”) para fazer uma coreografia a partir da música “Curitiba é bonita demais”, de Paulo Hilário. A letra da música valoriza a região central da cidade, os espaços verdes e o clima da cidade.

⁶⁶Disponível em: <http://multimidia.cidadedoconhecimento.org.br/CidadeDoConhecimento/lateral/esquerda/menu/downloads/arquivo>. Acesso em: 01 de maio 2017.

⁶⁷ Importante informar que foi solicitado à SME o material na íntegra, não só os escolhidos, mas não se teve acesso.

⁶⁸ Jardim Botânico, Museu Oscar Niemeyer, Ópera de Arame, Parque Tanguá, Praça do Japão, Bosque Alemão, Zoológico, Portal de Santa Felicidade, Bosque João Paulo II e o Bosque Portugal.

FIGURA 11 - TURMAS DA BV NO PARQUE HISTÓRICO DA VILINHA



FONTE: SME (2017).

Proposta 2 - A Regional de SF (ao norte da cidade) foi representada pela turma de um Centro de Educação Infantil (CMEI) que, em sua proposta, valorizou o amor à cidade, o jeito de “ser curitibano” e seus Pontos Turísticos (Jardim Botânico, Museu Oscar Niemeyer, Ópera de Arame, Parque Tanguá, Praça do Japão, Bosque Alemão e o Portal de Santa Felicidade) por meio de frases: “Gente que ama Curitiba; Eu sou Curitibinha; Gente que fala leite quente; Gente que come pinhão.

Proposta 3 - A Regional MZ (região central) também foi representada pela proposta de um CMEI em que as crianças recitaram frases sobre Curitiba e cantaram o Hino da cidade:

“Eu amo Curitiba que ela é grande! ”

“Eu moro perto do Paiol”.

“A minha mãe vai me levar no parque de Curitiba”.

Proposta 4 - A Regional PR (ao sul da cidade) foi representada por uma proposta de um CMEI sobre como separar adequadamente o lixo e visitaram uma “Estação de Sustentabilidade”⁶⁹, localizada perto da unidade. Na proposta, as

⁶⁹ Segundo a Prefeitura Municipal de Curitiba, a Estação da Sustentabilidade faz parte do Sistema de Entrega Voluntária de Resíduos Recicláveis, que prevê a implantação de pelo menos uma estação em cada um dos 75 bairros de Curitiba. Foram desenvolvidos cinco modelos de Estações de Sustentabilidade, que serão utilizadas conforme o perfil da região em que a unidade for instalada e as classes de resíduos que receberá. O primeiro passo para a implantação de um Sistema de Entrega Voluntária de Resíduos Recicláveis foi a conscientização da comunidade sobre a quantidade de lixo gerado na cidade e a necessidade de adotar o consumo consciente. Disponível em: <https://www.curitiba.pr.gov.br/noticias/curitiba-instala-primeira-estacao-de-sustentabilidade-para-entrega-voluntaria-de-residuos/34886>. Acesso em: 24 set. 2021.

crianças apresentaram a função da Estação de Sustentabilidade e como ela deveria ser utilizada pela população. A professora levou alguns materiais para que as crianças pudessem descartá-los nos locais adequados, separando: plástico, vidro, papel e metal. Seguem algumas falas das crianças: “Aqui é a Estação Sustentabilidade perto do CMEI, pode trazer o seu lixo aqui! “Não jogue no chão e nem no rio para os peixes não morrerem”. “Aqui é a Estação Sustentabilidade tem que jogar o lixo no lugar certo”! O vídeo termina com a frase: “Cuidar da nossa cidade é o nosso maior presente”.

Proposta 5 - A Regional CIC (ao sul) foi representada por um projeto desenvolvido pela turma de um CMEI, que tinha como título “Curitiba que abraça a natureza”. No vídeo foi possível identificar as crianças fazendo um piquenique e brincando em um espaço próximo à unidade que parecia ser uma praça. A professora propôs que as crianças fizessem desenhos a partir da frase: Curitiba cidade maravilhosa! Os desenhos foram fixados em locais que pareciam ser dessa praça. O vídeo também trouxe imagens de algumas famílias das crianças utilizando a praça e visitando alguns pontos turísticos da cidade, como por exemplo: Bosque João Paulo II, Bosque Portugal e Ópera de Arame. Dos vídeos analisados, esse foi o único que valorizou, além de alguns pontos turísticos da cidade, um espaço do bairro.

Proposta 6 - A Regional PN (no sul) foi representada pela proposta de uma escola municipal, que a partir do concurso: “A vida Pulsa Aqui”, elaborou um texto sobre Curitiba que foi registrado por meio da construção de um cartaz coletivo, com imagens que retratavam a cidade. O texto também valorizou a questão das áreas verdes da cidade, seu clima e os pontos turísticos. No entanto, ao retratar as pessoas que habitavam a cidade, o texto trouxe a questão da diversidade e da diferença, sendo representadas por desenhos de pessoas de diferentes raças e uma pessoa cadeirante. Segue a transcrição do texto:

Curitiba é uma cidade que tem muitas árvores, parques e flores.
Tem sol e chuva no mesmo dia.
Nossa cidade possui uma diversidade de pessoas e estas pessoas são diferentes.
Divertem-se nos parques e praças, jogando futebol e soltando pipa.
Também visitam o Jardim Botânico, Zoológico e museus.
Viva Curitiba!

No inverno cai de vez essa tal temperatura
De tanto frio bate bate a dentadura
O dia é cinza, cadê o sol
Fico ranzinza... luva, gorro e cachecol.

Terceira estação
A primavera chega e dá vontade de pintar
Os passarinhos cantam pra comemorar
É tanta flor... que coisa bela
O meu jardim ficou assim uma aquarela.
Autor: Milton Karan

Proposta 8 - A Regional CJ (sul) foi representada pela turma de uma escola que cantou a música “De uma só vez”, dos cantores negros Rafa Gomes & Tatára (Projeto Reggae na escola), cuja letra declara o amor por Curitiba. A música foi gravada no espaço da unidade juntamente com os cantores, mostrando uma aproximação da escola com a cultura da comunidade.

Eu estou dormindo ou estou sonhando acordado
Não, não brinco mais, ficar não longe assim, tão separado
Escreva o meu nome juntinho ao seu
Nossos corações entrelaçados
Curitiba, é o início, o meio e o fim
Nosso casamento está marcado
Vou te contar um segredo
Não tenho medo, de me apaixonar
Vou revelar dois mistérios, dois casos sérios
Você e eu de uma só vez
Viva Curitiba!
Autores: Rafa Gomes & Tatára.

A partir do conteúdo tratado pelo conjunto dos vídeos selecionados pela SME, uma questão tornou-se importante: Qual Curitiba é representada nas homenagens propostas pelas unidades educativas e selecionadas pela SME para constar na sua página? Constatou-se que a maioria das propostas se referiam aos espaços verdes da cidade, com destaque para aqueles que fazem parte do roteiro turístico da cidade (Jardim Botânico, Museu Oscar Niemeyer, Ópera de Arame, Parque Tanguá, Parque Tingui, Praça do Japão, Bosque Alemão, Bosque João Paulo II, Bosque Portugal e Portal de Santa Felicidade). Outras questões também apareceram, como o amor incondicional pela cidade, presente tanto nas letras das músicas como nas homenagens feitas pelas crianças à cidade e a preocupação forte com o meio ambiente. Essas atividades operam mantendo ativas ideias produzidas já nas décadas anteriores, sobre um tipo ideal de cidadão curitibano (FERREIRA V., 2008) que enaltece os espaços verdes disponíveis na cidade; que reforça um jeito peculiar de falar; que cuida do meio ambiente; e que gosta de

destacar que mora em uma cidade com muito frio (muitas vezes o que faz com que o imaginário curitibano se aproxime do de cidades europeias que também têm estações mais frias).

No entanto, há que se ressaltar as propostas que fugiram desse ideal usualmente reforçado, sendo encontradas, por exemplo, na Proposta 6, que discutiu a questão candente da diversidade e da diferença, o que impacta na configuração cotidiana da cidade e a Proposta 8 que trouxe a presença de um cantor negro.

Sobre essa questão, Ferreira V. (2008) já alertava em sua pesquisa sobre currículo da década de 1990 e início do século XXI, que quando um currículo é colocado em ação, ele sofre influências da sociedade, dos próprios professores, da escola, mas também de grupos *outsiders*⁷⁰ que se contrapõem a grupos estabelecidos (*establishments* e *outsiders* no sentido proposto por Norbert Elias) que, na prática, podem fazer com que não se ensine exatamente esse “projeto da cidade” da forma como foi idealizado, mas, que ponham em ação um currículo alternativo. Porém, ao mesmo tempo que isso é possível, há também que se considerar a força específica desse projeto que vem sendo ensinado por décadas, pela arquitetura, pelas divisões dos espaços da cidade, por determinados setores econômicos e da mídia e por muitas escolas, atuando assim, para que as crianças reproduzam determinadas leituras de cidade e pensem os problemas de Curitiba de forma pouco analítica e coletiva.

Assim, é preciso sempre tomar cuidado na interpretação de como as unidades educativas colocam em ação (e não apenas implementam) as políticas públicas que chegam (e aqui pensando especificamente sobre as políticas públicas relacionadas à cidade). Sobre isso, Stephen J. Ball, Meg Maguire e Annete Braun (2016), ao realizarem um estudo sobre o enfoque binário entre política e prática⁷¹, propõem aos pesquisadores que incorporem em suas análises da política o contexto situado, ou seja, que pensem sobre o aspecto material, estrutural e relacional que se encontram interligados quando uma política é colocada em prática em cada escola. Os autores afirmam que cada escola possui um contexto, onde os

⁷⁰ Ferreira V., (2008) destacou como sendo grupos *outsiders* grupos do próprio campo educacional, o sindicato dos professores, literaturas críticas, cursos e palestras, grupos de intelectuais críticos, entre outros.

⁷¹ Os autores realizaram uma pesquisa em quatro escolas públicas inglesas, durante dois anos e meio, a partir de observações e entrevistas.

seus atores não são meros implementadores da política educacional, ao contrário, eles atuam, reinterpretam, reconfiguram essas políticas, muitas vezes, de forma criativa.

3.3 PERSONAGEM CURITIBINHA: O MENINO DA CAPITAL ECOLÓGICA, BRANCO, DE OLHOS VERDES COM UMA FOLHA NO LUGAR DOS CABELOS

No ano de 2017, o cartunista Marcos Vaz foi convidado pelo prefeito Rafael Greca a retomar os projetos envolvendo o personagem “Curitibinha”, lançado no ano de 1994, em comemoração aos 300 anos da cidade. O personagem é representado por um menino branco, de olhos verdes, que tem uma folha no lugar dos cabelos. Ele é inteligente e estudioso, e busca conscientizar seus amiguinhos sobre a importância de se preservar a natureza, por meio de suas palavras e, principalmente, de seus atos. Veio da Floresta Encantada das Araucárias. Segundo o vídeo institucional do personagem Curitibinha, ele representa a imagem de Curitiba em uma criança. Nas palavras do cartunista Marcos Vaz:

O cabelo em forma de folha é para exaltar a condição de capital ecológica da nossa Curitiba; a sua roupa de frio exalta o nosso clima; e óculos é para lembrar a intelectualidade do curitibano. O Curitibinha gosta muito de ler, o Curitibinha gosta muito de visitar museus, conhecer parques e estudar. E é esse exemplo que ele passa para as nossas crianças. Educar brincando e brincar aprendendo.⁷²

Neste sentido, o personagem busca conscientizar seus amigos, Celeste (gralha azul), Fosco (o anti-herói da turma), Graciosa (sua melhor amiga), Zezé (menina negra e *youtuber*), Sorriso (sábia araucária), Seres do Pinheiral (pinhões mágicos) e Curiticão (seu animal de estimação), sobre a importância de se preservar a natureza. Dentre os seus amigos destaca-se a Graciosa, menina branca, de olhos azuis que veste vestido rosa. Ela também se dedica aos estudos e é apaixonada pelo Curitibinha.

⁷²Disponível em: <https://www.facebook.com/watch/?v=1512340952147439>. Acesso em 15 out. 2021.

FIGURA 13 - CURITIBINHA E GRACIOSA



FONTE: SME (2018).

Sobre a gestão de Rafael Greca ter trazido de volta o personagem Curitibinha e sua turma, sendo ele novamente representado como um menino e branco, sublinha-se que esta foi uma escolha e que precisa ser problematizada. Sabe-se hoje que há um importante campo de discussão sobre a questão de gênero que é relevante na constituição de identidades. Quando se cruzam análises de gênero com questões urbanas, a situação torna-se uma das mais sérias. Pesquisas têm demonstrado experiências espaciais muito distintas entre meninos e meninas. Fiorese e Ferreira (2021), por exemplo, analisando o uso dos bairros e da cidade de Curitiba pelas crianças, constataram que, quanto ao uso do bairro, os meninos circulam cotidianamente com muito mais liberdade, indo à casa de avós, tios, amigos e vizinhos. Eles frequentam lugares mais abertos e distantes no bairro, como praças e supermercados e circulam, também, tanto em espaços mais supervisionados por adultos quanto menos supervisionados. Já as meninas circulam muito menos pelo bairro, e as saídas, sempre “rapidinhas”, se resumem a lugares bem próximos de casa, ligados ao cuidado com o outro (farmácias, padarias) e a espaços institucionalizados como igrejas.

E, embora em saídas mais distantes pela cidade, as meninas saiam mais do que os meninos, ainda assim, tais passeios são quase sempre acompanhados por adultos. E em termos de distribuição de poder, a posição delas parece, em vários aspectos, inferiorizada. (FIORESE; FERREIRA, 2021). Elas têm exercido

papéis de mantenedoras do lar (nas funções de filhas, irmãs, cuidadoras, administradoras), permanecem muito mais no interior das casas do que no exterior e são direcionadas mais para responsabilidades do que para o lazer, do que os meninos. E, na relação entre espaço e corpo, são elas as que mais demonstram medo nas experiências espaciais que têm.

Assim, a gestão municipal, ao resgatar o personagem Curitibinha, nesse momento histórico, como menino, tem implicações que não podem deixar de ser questionadas. E quanto a ele voltar, novamente, como um menino branco, há que se questionar, como as crianças negras podem se identificar com esse personagem? Como as crianças moradoras do sul e extremo sul, muitas delas negras, se reconhecem nesses símbolos curitibanos?

Na primeira versão da turma do Curitibinha, nos anos de 1990, já havia pouca representatividade de personagens negros, conforme relatado por Ferreira V., (2008). Na segunda versão, embora tenha se dado maior destaque à personagem Zezé (menina negra), como se verá na sequência, ela não é a personagem principal. Como na maioria das histórias e novelas, ainda neste século, o personagem ou a personagem negra é sempre a coadjuvante.

Neste mesmo ano (2017), o cartunista lançou o livro “Curitibinha v.1”, que contava histórias sobre Curitiba no formato de histórias em quadrinhos. O prefácio do livro foi escrito por Rafael Greca que destacou a volta do personagem:

O Curitibinha, nascido em 1993, ocasião dos 300 anos da nossa capital do Paraná, volta para servir. E servir com Amor a causa da Educação Pública. O Amor tudo vence. Amor move nossa missão pedagógica e cultural. Faz-se, portanto, com Amor à terra e à gente de Curitiba a ampla instrução da nossa História para nossas crianças. (GRECA, 2017, p. 3).

As histórias que constam no livro (2017) reforçam os *slogans* da cidade de décadas atrás: “Curitiba é internacionalmente conhecida como capital ecológica”, “cidade verde, consciente, que aliou o progresso à preservação ambiental”, “o Programa Lixo que não é lixo, deu a Curitiba um prêmio da Organização das Nações Unidas (ONU)”, “seus diversos parques dão ao curitibano mais de 52 mil metros quadrados de área verde”. Houve também destaque para os pontos turísticos da cidade (Parque Barigui, Parque das Pedreira, Ópera de Arame, Jardim Botânico, Bondinho da Rua XV, Feira do Largo da Ordem), para lendas curitibanas (Lenda da Loira Fantasma) e para o cuidado com o meio ambiente.

Já nos anos seguintes (2018 e 2019), em comemoração ao aniversário da cidade, houve a distribuição para as unidades educativas de gibis, histórias em quadrinhos, produzidos por Marcos Vaz, em que o Curitibinha e seus amigos narram a história da cidade.

Na primeira edição da revista (2018) entregue às crianças das escolas municipais, nesta segunda gestão de Rafael Greca, foi contada a história da fundação de Curitiba, com o título “Viagem pela História de Curitiba v.1”, a partir da escravização dos índios tinguís pelos portugueses. Observou-se a partir do conteúdo desta revista, uma visão já mais crítica sobre a importância da cultura indígena para a história da fundação da cidade. Foram tratadas questões como: as lutas violentas entre os portugueses e indígenas pelas conquistas e defesa das terras, a escravização dos indígenas, a violência contra as mulheres indígenas, a precária condição de vidas dos bandeirantes e dos indígenas que passaram a viver em pequenas vilas.

Na década de 1990, segundo Ferreira V. (2008), a questão dos indígenas descrita nos materiais pedagógicos trazia uma versão “desinfetada”, ou menos problematizadora da relação entre índios, brancos e Igreja. Na cidade, o mesmo ocorria, como, por exemplo, dar nomes indígenas a parques da cidade, mas, na verdade, preservar e transmitir a memória da cultura imigrante europeia, como é o caso do Parque Tingui que tem nome indígena, mas, que preserva, na verdade, a memória da cultura ucraniana. Pode-se pensar, nesse sentido, que nesta segunda gestão Rafael Greca, houve uma ampliação da discussão sobre as questões que envolvem a cultura indígena na história da configuração de Curitiba.

Já no segundo volume (2019), a Revista deu continuidade à história da cidade e tratou da questão dos imigrantes, do período republicano e da Curitiba de hoje. Por um lado, se percebeu também uma ampliação curricular na forma como a questão dos negros (que chegaram na condição de escravizados) foi incorporada na história da cidade. Pode-se exemplificar a inclusão da personagem Donana, mulher negra, vestida com indumentária religiosa de matriz africana, conhecida da personagem Zezé, menina negra, que contou a história do período republicano e da abolição dos escravizados. Mas, por outro lado, observou-se a manutenção da importância da história da imigração europeia e do reforço à cidade modelo e ecológica como nas décadas anteriores.

Sobre a questão da imigração, na década de 1990, Ferreira V., (2008, p. 49) ressaltou que, para além de se propagar a harmonia interétnica, não se problematizava a convivência conflituosa entre brancos e negros sendo que os brancos foram trazidos a partir de um amplo projeto migratório, com o objetivo de “caiação”, de branqueamento do país. Assim, passou-se uma imagem monolítica dos imigrantes, em que uma etnia se definiu como sendo melhor do que outras sem problematizar que, mesmo dentro de cada etnia, dependendo da região de que vieram, das profissões que tinham ou das crenças de cada grupo, também se estabeleceram hierarquias (como a crença, na cidade, do alemão ser melhor do que o polonês, por exemplo). Nos livros de propaganda da cidade, segundo a autora, era comum a divulgação da harmonia entre as nações (Curitiba seria “a capital das etnias”) e era dada a ênfase na diferenciação do Paraná como sendo um dos maiores estados “brancos”. Assim, a socialização dos curitibanos veio se dando, de forma a inculcar esses valores de harmonia, hierarquia e status de algumas etnias em detrimento de outras.

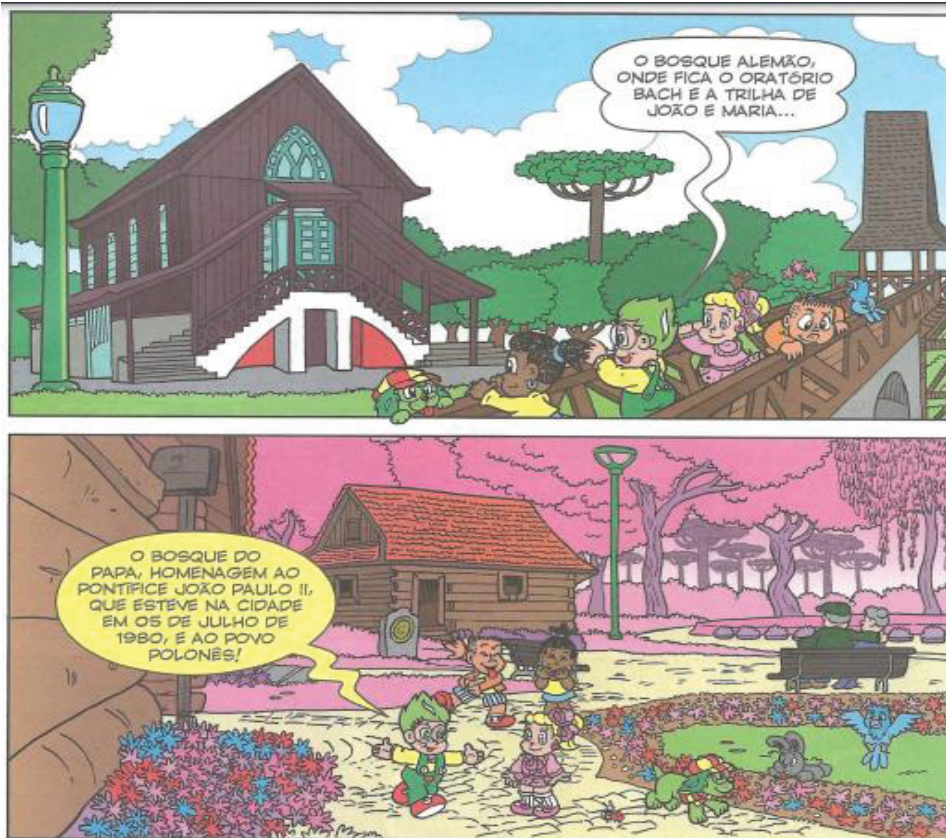
Para configurar a Curitiba atual, foram destacados os seguintes espaços da cidade: o Centro Cívico, a Rua XV, os Parques (Barigui, Tanguá, Tingui) “a praia dos curitibanos”, os Bosques (Alemão e João Paulo II), a Praça do Japão, o Teatro Guaíra, o Museu Oscar Niemeyer, Universidade Federal do Paraná e a sede da Prefeitura Municipal, lugares considerados como cartões postais da cidade, localizados na região central e mais ao norte, como se pode ver em algumas figuras a seguir.

FIGURA 14 - HISTÓRIA EM QUADRINHOS: VIAGEM PELA HISTÓRIA DE CURITIBA (V.1)



FONTE: SME (2019).

FIGURA 15 - HISTÓRIA EM QUADRINHOS: VIAGEM PELA HISTÓRIA DE CURITIBA (V.2)



FONTE: SME (2019).

Ao olhar essas imagens, é inegável que trazem, como qualquer símbolo, repertórios de significados de uma cultura. (TUAN, 2012). Por um lado, é admirável que o currículo dê destaque a espaços tão importantes da cidade. Mas, ao mesmo tempo em que se reconhece essa importância dada, é legítimo que pesquisadores olhem as questões por diferentes ângulos. Assim, é possível indagar: por que esses espaços são destacados pelo currículo e não outros? Que significados essas construções arquitetônicas ajudam a produzir na cultura curitibana? Por exemplo, ao mesmo tempo em que se destaca o Bosque Papa João Paulo II, reforça-se, implicitamente, a influência da igreja católica na configuração da cidade; o Bosque Alemão apresenta uma característica erudita (conta com uma sala imponente para concertos musicais, uma “Torre dos Filósofos” e uma biblioteca infantil), mas, em contraposição, não existe um bosque negro na cidade. E a praça que existe no sul de Curitiba, feita no ano 2010, relacionada à cultura negra, não é destacada pela revista (e ainda fica a questão que será discutida em outro momento: e será que seria isso que a periferia negra da cidade gostaria de ter? Um bosque em homenagem à sua cultura?). Já o Parque Tanguá, construído para preservar áreas

verdes próximas à nascente do Rio Barigui, é preservado com mais empenho nesta parte da cidade do que em outras.

Sobre essa questão do Rio Barigui, Cabrera (2017) pesquisou como este rio influenciava na cultura espacial das crianças que moravam em suas proximidades a partir de três bairros de diferentes regiões da cidade, um ao norte (Santo Inácio), outro ao sul (Fazendinha) e o último no extremo sul (Caximba). As crianças, ao descreverem suas relações com o rio, demonstraram diferentes significados dados a ele: para as crianças dos bairros Santo Inácio e Fazendinha (espaços estes de lazer que incorporaram o rio Barigui na forma de parques), as experiências com o rio foram mais agradáveis, enquanto as crianças moradoras do Caximba (em que o rio não é incorporado a nenhum parque) apresentaram experiências distanciadas dele. Para estas últimas, em dias normais o local está relacionado com a violência e, em dias de muita chuva, quando há enchentes, há perda de móveis e outros problemas. (CABRERA, 2017).

Houve também, neste Gibi, a menção das campanhas de plantio de árvores pela cidade, que segundo o conteúdo da revista, rendeu a Curitiba a melhor posição entre as capitais brasileiras, com o maior número de árvores por habitantes e a campanha do “Lixo que não é lixo”, com a questão ambiental, marca forte das gestões municipais de Jaime Lerner e do próprio Rafael Greca na década de 1990 e agora. Sobre a questão do lixo, é preciso ponderar que o significado dado a ele, é muito diferente nas diversas regiões da cidade, questão essa não abordada. A discussão oferecida pelo material é abordada do ponto de vista das classes médias que, em suas casas, devem separar o lixo. Se voltará a esta questão com maior aprofundamento no Capítulo 5.

FIGURA 16 - HISTÓRIA EM QUADRINHOS: VIAGEM PELA HISTÓRIA DE CURITIBA (V.1):



FONTE: SME (2019).

Foi dada visibilidade também ao transporte público da cidade. Dentre os sistemas de transporte públicos brasileiros, o de Curitiba continua a ser, de fato, destaque. De acordo com o Portal *BRT Data*, que armazena dados sobre esse tipo de transporte, mais de 170 cidades, em todos os continentes, já adotaram o modelo de Curitiba. No entanto, mesmo sendo conhecido mundialmente, o sistema de transporte público curitibano não é unanimidade e continua recebendo pedidos de melhoria. Segundo um estudo de um programa de pós-graduação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), muitos passageiros se deslocam mais do que o necessário para não pagar uma nova passagem, já que as trocas de ônibus podem ser feitas apenas dentro dos Terminais ou das estações tubo. Uma solução apontada pela pesquisa seria a integração temporal, em que o passageiro poderia pegar um novo ônibus em qualquer outro ponto dentro de um período determinado, diminuindo o tempo de deslocamentos em cerca de 25%. Outra questão é o preço da tarifa que está entre as três mais caras das capitais brasileiras, só perdendo para o Distrito Federal e Porto Alegre⁷³.

⁷³ Disponível em:

<https://mobilidade.estadao.com.br/mobilidade-para-que/por-que-o-transporte-publico-de-curitiba-e-copiado-no-mundo/?gclid=CjwKCAjw9>. Acesso em 9 maio 2022.

FIGURA 17 - HISTÓRIA EM QUADRINHOS: VIAGEM PELA HISTÓRIA DE CURITIBA (v..1)



FONTE: SME (2018).

Ainda com relação a esses gibis, o Departamento de Ensino Fundamental (DEF) também organizou cadernos com sugestões de encaminhamentos para o trabalho em sala de aula, a partir dos conteúdos dessas duas edições. Ao realizar a análise desse material, problematizando-se em que medida eles provocaram a que se pensasse na cidade real vivida pelas crianças, constatou-se por um lado, que alguns encaminhamentos metodológicos de certos componentes curriculares (Ciências, Língua Portuguesa e Matemática) continuaram a reforçar a ideia de que cada criança poderia se reconhecer como pertencente à cidade (com ênfase à parte norte e central, ou seja, à parte turística da cidade) e como sendo um “Curitibinha” (inteligente e estudioso) que buscaria conscientizar os seus amigos sobre a importância de preservar a natureza. Houve ainda a indicação do trabalho com as “expressões mais utilizadas na fala dos curitibanos”, como por exemplo: piá, vina, penal, mimosa e japona; e o ônibus biarticulado (capa do Gibi) foi utilizado como exemplo de transporte público da cidade para sugestões de situações problemas, mas, de forma pouco reflexiva sobre os problemas socioeconômicos da população. Por exemplo, seria possível levar as crianças a uma reflexão mais aprofundada, sobre isso, caso tivessem sido questionadas situações como: o tempo de deslocamento da população que reside nos diferentes bairros para, por exemplo, o centro da cidade; os quilômetros percorridos por diferentes moradores, de diferentes bairros, até chegar ao local de trabalho ou aos pontos turísticos tão recomendados; o aumento do preço da tarifa nos últimos anos; o gasto despendido

com o transporte a partir da renda familiar (que é extremamente desigual), entre outros.

Por outro lado, observaram-se sugestões de encaminhamentos (dos componentes de Educação Física, Geografia, História, Arte, Ensino Religioso e Língua Estrangeira) que consideraram temas contemporâneos como: a pluralidade cultural presente em Curitiba; pensar no planejamento urbano a partir das necessidades da população; a importância da imigração africana que veio como escravizada na construção física e social de Curitiba; o olhar sensível e artístico para as paisagens dos bairros; características das tradições e costumes locais a partir dos grupos étnicos; diversidade nas formas de crença e de pensamento (construídas a partir do processo de colonização, escravização e imigração).

Analisando especificamente esses materiais orientadores do trabalho com os gibis, observa-se uma tensão entre se manter uma ideia de um projeto conservador de Curitiba, e já um certo deslocamento em direção a uma compreensão mais reflexiva de cidade. A inserção de encaminhamentos que trataram de questões como pluralidade cultural, diversidade religiosa, raça e etnia para a construção da história da cidade, podem ser indícios da construção de outras possíveis reflexões.

No ano de 2018, o personagem Curitibinha completou 25 anos. Em celebração a essa data, o autor Marcos Vaz produziu um álbum com o título “Curitibinha 25 anos: jubileu de prata (2018)”, em que contou a história da produção desse personagem. O prefácio do álbum também foi escrito pelo Prefeito Rafael Greca, que enalteceu o personagem Curitibinha ao apresentar a “Curitiba inovadora de forma simples e lúdica às crianças de todas as idades”. Ainda nas palavras do prefeito:

Curitibinha traz a lição de ecologia e posturas ambientalmente corretas. Lição colocada de forma agradável, como um convite para entender a cidade modelar em planejamento urbano, como feito outrora, no ano de seu tricentenário, quando nascia o piá ecológico, sua personificação infantil. (VAZ, 2018, p. 5).

Nesse álbum também está registrado o resultado do concurso de desenhos com o título “Curitiba pelo olhar dos curitibinhas” destinado às crianças do 3º ano das escolas municipais. O objetivo do concurso era propiciar aos estudantes da Rede Municipal de Ensino (RME) a oportunidade de produzirem desenhos que

valorizassem o seu bairro ou a cidade de Curitiba, mostrando vivências, peculiaridades ou curiosidades dos espaços curitibanos (PMC, 2018). A consigna do concurso era “evidenciar os aspectos que mais gostam na cidade ou no bairro, retratando o seu olhar sobre Curitiba”. Para tanto, as crianças foram orientadas a retratar o personagem Curitibinha em alguma imagem de referência da cidade (bosques, parques, museus), preferencialmente do bairro onde a escola está situada. (PMC, 2018).

Os desenhos selecionados foram expostos na Gibiteca e os estudantes receberam o livro do cartunista e participaram da abertura da exposição. O Prefeito Rafael Greca participou do evento. “O Curitibinha ensinou a ler, a escrever, a contar, a desenhar, mas sobretudo, ensinou a amar Curitiba”. (RAFAEL GRECA, 2018).⁷⁴

FOTOGRAFIA 7 - CURITIBINHA 25 ANOS: JUBILEU DE PRATA (2018).



FONTE: PMC (2018).

Do total dos desenhos⁷⁵ selecionados no concurso foram as crianças da região Sul/extremo que mais participaram (dos 25 desenhos selecionados, 20 eram de unidades educativas dessa região da cidade). Os desenhos das crianças dessa região, conforme indicado na proposta do concurso, representaram mais os espaços públicos presentes próximos aos seus bairros de moradia, como por exemplo, o Parque dos Tropeiros, o Parque Lago Azul, Parque Iberê, a Vila Tecnológica, as Ruas da Cidadania e os Parquinhos (com destaque para o brinquedo escorregador). Dos espaços públicos que fazem parte do roteiro turístico

⁷⁴ Disponível em: <https://www.curitiba.pr.gov.br/noticias/personagem-curitibinha-completa-25-anos-divertindo-as-criancas/48353>. Acesso em: 10 out. 2021.

⁷⁵ Nessa pesquisa não se fará a análise dos desenhos.

da cidade se destacaram nos desenhos o Zoológico e os Faróis do Saber Inovação. Seguem alguns exemplos das produções das crianças.

FIGURA 18 - PARQUE DA VILA (extremo sul)

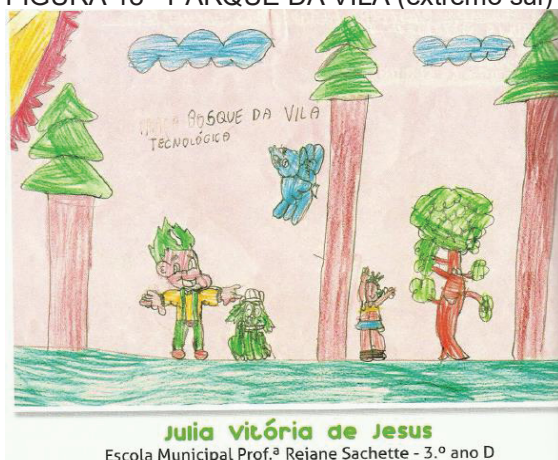
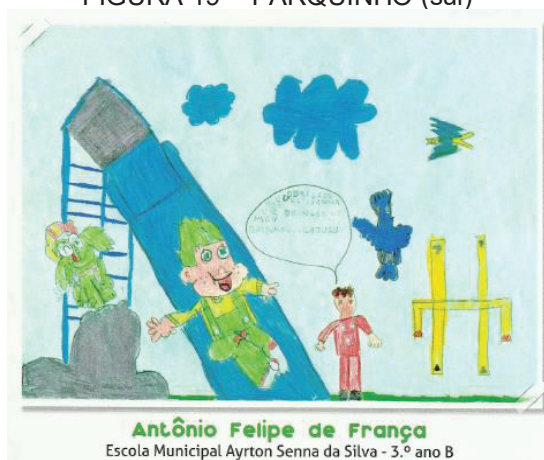


FIGURA 19 - PARQUINHO (sul)



FONTE: Curitiba 25 anos: jubileu de prata (2018).

FIGURA 20 - PARQUE LAGO AZUL (Extremo sul)

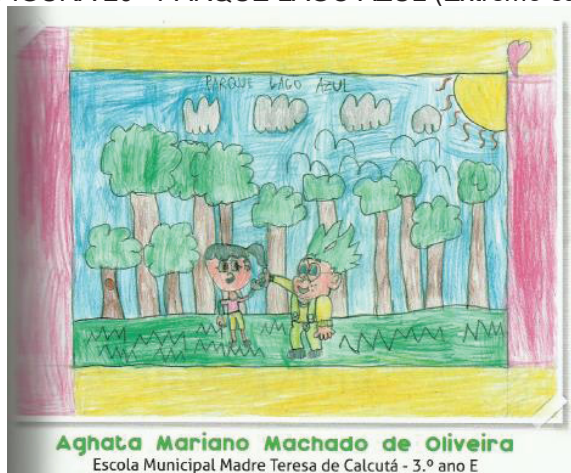


FIGURA 21 - PARQUE LAGO AZUL (Extremo sul)



FONTE: Curitiba 25 anos: jubileu de prata (2018).

FIGURA 22 - FAROL DO SABER (extremo sul)

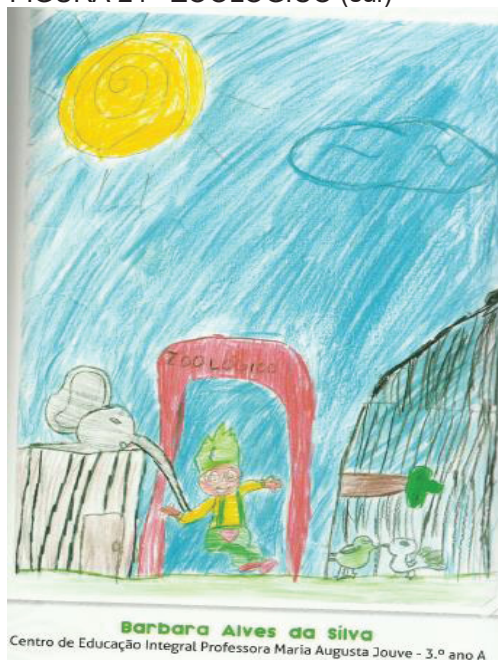


FIGURA 23 - FAROL DO SABER (extremo sul)



FONTE: Curitiba 25 anos: jubileu de prata (2018).

FIGURA 24 - ZOOLÓGICO (sul)



FONTE: Curitiba 25 anos: jubileu de prata (2018).

Já as crianças da região Norte/central representaram tanto espaços do roteiro turístico da cidade (Museu Oscar Niemeyer e Portal de Santa Felicidade), por estarem localizados perto desses locais quanto aqueles próximos a seus bairros.

FIGURA 25 - PARQUE DA VILINHA (norte)

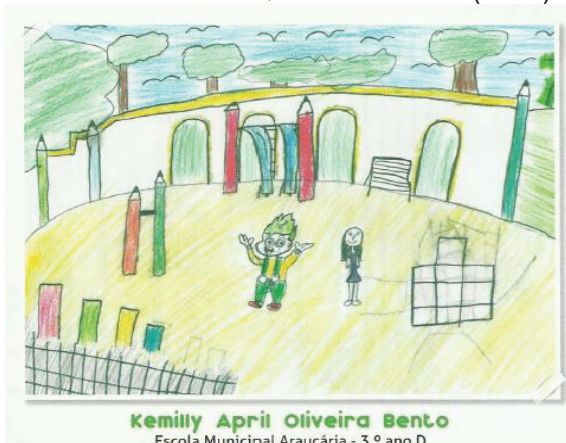
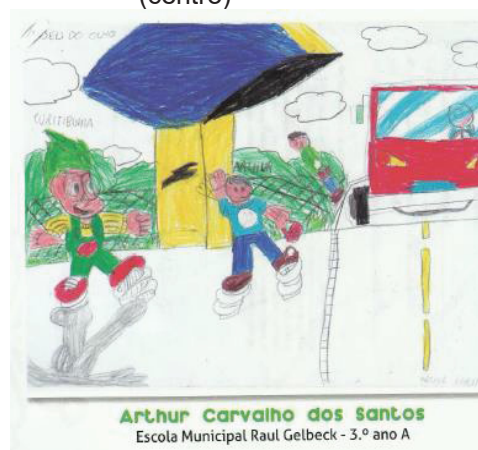


FIGURA 26 - MUSEU OSCAR NIEMEYER (centro)



FONTE: Curitiba 25 anos: jubileu de prata (2018).

FIGURA 27 - MUSEU OSCAR NIEMEYER (centro)

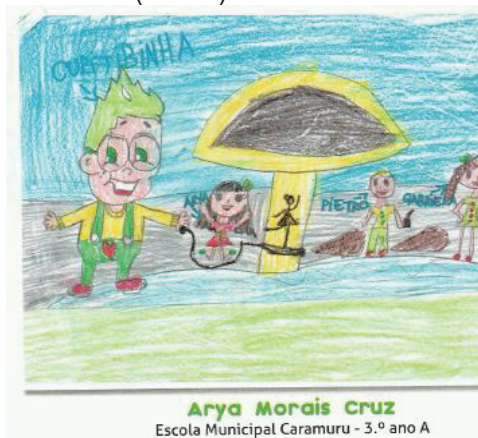
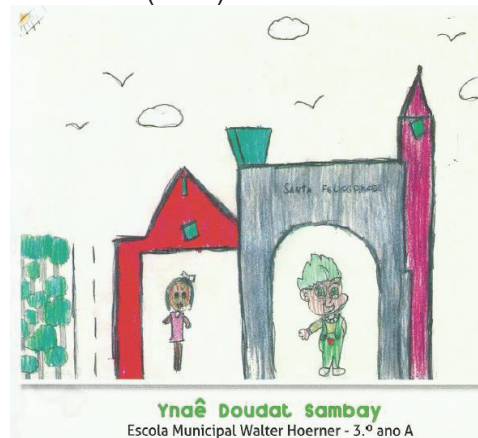
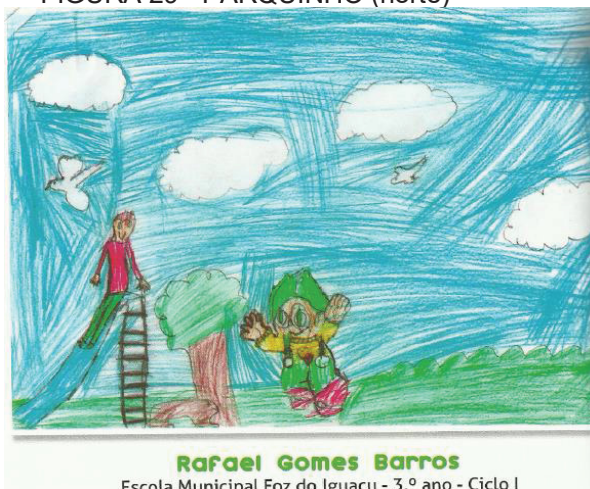


FIGURA 28 - PORTAL DE SANTA FELICIDADE (norte)



FONTE: Curitiba 25 anos: jubileu de prata (2018).

FIGURA 29 - PARQUINHO (norte)



FONTE: Curitiba 25 anos: jubileu de prata (2018).

Percebeu-se, a partir dessa seleção para compor o álbum, algumas questões importantes sobre como a cidade foi percebida pelas crianças de diferentes regiões, mas, de quebra, também que a seleção foi feita pela SME. As crianças da região Norte-central por residirem próximas dos pontos turísticos mais famosos da cidade, registraram museus, parques e portais, símbolos que se identificam com um determinado desenho de cidade. Já as crianças das regiões Sul/extremo sul, com menos espaços culturais e de lazer a seu dispor, registraram, com exceção do zoológico, espaços que representaram mais o seu cotidiano como os Faróis do Saber, os parquinhos, a Rua da Cidadania e a Vila Tecnológica⁷⁶ (estes dois últimos, voltados à prestação de serviços à população).

Ainda sobre o personagem Curitibinha, nesta segunda gestão Greca, ele passou tanto a ser representado por um ator como também este ator-personagem começou a participar de alguns eventos comemorativos pela cidade, como por exemplo, na comemoração do carnaval, por meio do projeto “Aula de Samba nas Regionais”, promovido pelo Programa Linhas do Conhecimento, que tinha como objetivo explicar às crianças a origem do samba. Historicamente, Curitiba não reconhecia o samba, e muito menos o Carnaval como comemoração ligada à cidade (pois tal aspecto cultural se distanciava do projeto de cidade, ligado, durante muito tempo, à cultura branca europeia). Pode-se considerar, então, essa ação como sendo um reconhecimento do gênero musical brasileiro que se originou entre as comunidades afro-brasileiras urbanas do Rio de Janeiro no início do século XX e que também é tocada, dançada no sul do país e, conseqüentemente, em Curitiba.

Também o personagem participou das comemorações dos aniversários da cidade, da Semana da Independência⁷⁷ e dos Autos de Natal, com apresentações nas Regionais.

⁷⁶ Resultado de um convênio assinado em 1993 entre o Programa de Difusão de Tecnologia para Construção de Habitação de Baixo Custo (PROTECH) e a Companhia de Habitação Popular de Curitiba (COHAB-Curitiba), a Vila Tecnológica de Curitiba foi inaugurada em maio de 1994. Constando de 120 casas, 100 habitadas por famílias de baixa renda e mais 20 casas na Rua das Tecnologias destinadas à visitação pública, constituídas de diferentes materiais e sistemas construtivos. (DUMKE; KRUGER, 2000).

⁷⁷ Nos anos de 2018 e 2019, foi encenada uma peça sobre a Independência do Brasil, organizada pela Fundação Cultural de Curitiba com os personagens: a princesa Leopoldina, o ministro José Bonifácio, além do personagem Curitibinha. O grito da independência foi protagonizado por um soldado da Cavalaria da Polícia, caracterizado como Dom Pedro I em cima de um cavalo branco. Disponível em: <https://www.curitiba.pr.gov.br/noticias/curitibinhas-encantam-durante-ato-civico-em-comemoracao-a-semana-da-patria/52420>. Acesso em: 21 ago. 2021.

FIGURA 30 - AULA DE SAMBA NAS REGIONAIS



FIGURA 31 - SEMANA DA PÁTRIA NAS REGIONAIS



FONTE: PMC (2019).

3.4 CURITIBA E A ESTRUTURA DE UM PROJETO POLÍTICO DE CIDADE: O MOVIMENTO DA CIDADE EDUCADORA PRESENTE NOS CURRÍCULOS OFICIAIS

Outra ação da gestão municipal, no ano de 2019, foi integrar oficialmente o grupo internacional das cidades educadoras⁷⁸. A Associação das Cidades Educadoras (AICE) tem como documento orientador a “Carta das Cidades Educadoras”, redigida em 1990 no I Congresso Internacional de Cidades Educadoras, realizado em Barcelona, na Espanha, e aprovada em sua versão final no ano de 1994, no III Congresso Internacional de Cidades Educadoras, em Bolonha, na Itália. O texto da carta expressa como princípios norteadores da administração pública a educação, a equidade e os direitos humanos. Vale lembrar que Curitiba, na década de 1990, já apresentava um projeto explícito de cidade (FERREIRA, 2008) que era fortalecido por meio da produção de importantes materiais curriculares ligados ao currículo oficial da rede municipal de ensino.

Atualmente o documento abarca três temáticas: “o direito à cidade educadora”, “o compromisso da cidade” e o “ao serviço integral das pessoas”. Essas temáticas se desdobram em diferentes ações, perfazendo 20 (vinte)

⁷⁸ Fundada em 1994, a Associação Internacional das Cidades Educadoras (AICE) é uma Associação sem fins lucrativos, constituída como uma estrutura permanente de colaboração entre governos locais que se comprometem a reger-se pelos princípios inscritos na Carta das Cidades Educadoras. Qualquer governo local que aceite este compromisso pode converter-se em membro ativo da Associação, independentemente das suas competências administrativas. No início do ano de 2020, o seu número de membros ascendia a mais de 500 cidades de 36 países distribuídos por todos os continentes. Disponível em: <https://www.edcities.org/pt/quem-somos>. Acesso em: 22 jul.2021.

princípios que indicam aos governos locais o compromisso com o desenvolvimento de potencialidades educadoras que a cidade abriga, incorporando os princípios da Cidade Educadora no seu projeto político.

QUADRO 6 – PRINCÍPIOS DA CARTA DAS CIDADES EDUCADORAS

DIREITO À CIDADE EDUCADORA		O COMPROMISSO DA CIDADE		AO SERVIÇO INTEGRAL DAS PESSOAS	
1	Educação Inclusiva ao longo da vida	6	Conhecimento do território	14	Promoção da saúde
2	Política educativa ampla	7	Acesso à informação	15	Formação de agentes educativos
3	Diversidade e não discriminação	8	Governança e participação dos cidadãos	16	Orientação e inserção laboral inclusiva
4	Acesso à cultura	9	Acompanhamento e melhoria contínua	17	Inclusão e coesão social
5	Diálogo intergeracional	10	Identidade da cidade	18	Corresponsabilidade contra a desigualdades
		11	Espaço público habitável	19	Promoção do associativismo e do voluntariado
		12	Adequação dos equipamentos e serviços municipais	20	Educação para uma cidadania democrática e global
		13	Sustentabilidade		

FONTE: AEC, 2022.

Em Curitiba, foram editados dois cadernos sobre o tema. No primeiro, foram relatadas algumas práticas pedagógicas ofertadas pela SME às unidades educativas, por meio do Programa Linhas do Conhecimento (já discutido em seção anterior) e outras realizadas pelas próprias unidades educativas, podendo-se citar: visitas ao entorno das unidades, participação das unidades em aulas de rotas oferecidas pelo Programa Linhas do Conhecimento, via inscrição e planejamento dos professores (museus, parques, praças, Memorial do Transporte, CEASA, Jardim de Mel, City Tour Parque das Pedreiras, Faróis do Saber etc.) e um projeto envolvendo a Língua Brasileira de Sinais (Libras). Já o segundo caderno descreveu o documento “Carta das Cidades Educadoras”.

FIGURA 32 - REVISTAS - CURITIBA CIDADE EDUCADORA



FONTE: SME (2019).

Freire (1993), ao tratar do tema Cidade, afirmava que não bastava reconhecê-la como educativa. Para o autor, a cidade se faz educativa por diferentes necessidades que perpassam tanto pelos atos de educar, de aprender, de ensinar, de conhecer, de criar e de sonhar quanto pela ação das pessoas que se fazem presentes no cuidado com a natureza, nas ruas, nas praças, nas casas, nos edifícios, “deixando em tudo o selo de certo tempo, o estilo, o gosto de certa época” (FREIRE, 1993, p.13). Nesse sentido, o autor enfatiza que a cidade é “cultura, criação, não só pelo que fazemos nela e dela, pelo que criamos nela e com ela, mas também é cultura pela própria mirada estética ou de espanto, gratuita, que lhe damos” (FREIRE, 1993, p. 13). Nas palavras do autor,

A Cidade somos nós e nós somos a Cidade. Mas não podemos esquecer de que o que somos guarda algo que foi e que nos chega pela continuidade histórica de que não podemos escapar, mas sobre o que podemos trabalhar, e pelas marcas culturais que herdamos. (FREIRE, 1993, p.13).

Assim sendo, Freire propõe que pensemos a cidade enquanto educadora, mas também como educanda. Muito de sua tarefa educativa implica na nossa posição política e, obviamente, na maneira como exercemos o poder na Cidade e o sonho ou a utopia de que embebedamos a política, a serviço de que e de quem a fazemos. (FREIRE, 1993, p. 13). Desse modo, por um lado, as decisões políticas

podem interferir nas questões das políticas de gastos, da política cultural e educacional, da política de saúde, dos transportes, do lazer e, até mesmo do conjunto de memórias da cidade em que ela exerce seu papel educativo. Por outro, há momentos espontâneos da vida das cidades que revelam sua memória desnuda, vividos por mulheres e homens. Freire insiste que até sobre esse momento, o poder político pode interferir. Mas chama a nossa atenção ao fato de que ele também é de grande riqueza, não importando que tenha suas negatividades, pois explicita formas de “estar sendo de gerações anteriores, maneiras de valorar, de reagir, expressões discriminatórias disto ou daquilo, que não se acham apenas arquivadas na memória das Cidades” (FREIRE, 1993, p. 14).

Nesta condição, segundo Freire, a tarefa educativa das Cidades se realiza também por meio do tratamento de sua memória e a sua memória não apenas guarda, mas reproduz, estende, comunica-se às gerações que chegam (FREIRE, 1993, p. 14). Ainda, para o autor, os equipamentos públicos como museus, centros de cultura e de arte tornam-se importantes na medida em que retratam épocas diferentes, de apogeu, de decadência, de crises, da força condicionante das condições materiais. No caso de Curitiba, no próximo capítulo, se verá quem são as crianças que mais têm tido acesso a esses importantes equipamentos públicos.

Gadotti (2006), ao tomar como referência autores que defendem o conceito e a prática da “cidade educadora”, também afirma que a cidade pode educar. Segundo o autor, a cidade dispõe de inúmeras possibilidades educativas. Concordando com Freire (1993), Gadotti ressalta que a vivência na cidade se constitui num espaço cultural de aprendizagem permanente por si só, “espontaneamente”, mas ela também pode ser “intencionalmente” educadora. Assim, o autor considera que:

Uma cidade pode ser considerada como uma cidade que educa, quando, além de suas funções tradicionais – econômica, social, política e de prestação de serviços – ela exerce uma nova função cujo objetivo é a formação para e pela cidadania. Para uma cidade ser considerada educadora ela precisa promover e desenvolver o protagonismo de todos e de todas – crianças, jovens, adultos, idosos – na busca de um novo direito, o direito à cidade educadora. (GADOTTI, 2006, p. 134).

Assim, em uma cidade que educa, todos os seus habitantes usufruem das mesmas oportunidades de formação, desenvolvimento pessoal e de entretenimento que ela oferece. A partir do “Manifesto das Cidades Educadoras”,

aprovado em Barcelona, em 1990, e revisto em Bolonha, em 1994, Gadotti (2006) aponta que todos os habitantes da cidade têm o direito de tanto refletir e participar da criação de programas educativos e culturais como dispor de instrumentos que lhes permitam descobrir um projeto educativo, na estrutura e na gestão da sua cidade, nos valores que esta fomenta, na qualidade de vida que oferece, nas festas que organiza, nas campanhas que prepara, no interesse que se manifesta por eles e na forma de os escutar. (GADOTTI, 2006, p. 135).

Portanto, uma cidade pode ser considerada uma cidade que educa quando busca instaurar uma cidadania plena e ativa; quando estabelece canais permanentes de participação; quando incentiva a organização das comunidades para que elas tomem em suas mãos, de forma organizada, o controle social da cidade. (GADOTTI, 2006, p. 136). Para que essas ações se efetivem na prática, segundo o autor, é “necessária vontade política e de uma perspectiva histórica (aquela proposta por Freire) e transformadora”. Quanto à perspectiva transformadora, a escola pode desempenhar um importante papel ao ouvir e respeitar as diferenças, a diversidade que compõe a cidade e que se constitui na sua grande riqueza. Para que a escola seja um espaço de vida e não de morte, ela precisa estar aberta para a diversidade cultural, étnica e de gênero e às diferentes opções sexuais (GADOTTI, 2006, p. 138).

Ainda, segundo o autor, as grandes metrópoles estão chegando ao limite do suportável (violência, estresse, desemprego, falta de habitação, de transporte, de saneamento...) e não têm outra alternativa a não ser se transformar radicalmente em “novas cidades”, em cidades educadoras. Para tanto, ele propõe uma “pedagogia da cidade” (GADOTTI, 2006, p. 138) para aprender a cidade. Constantemente, nós a ignoramos, escondendo ou dando as costas para certas coisas que nela acontecem. Não olhamos para certas coisas para não termos que nos comprometer com elas, como por exemplo: o olhar das pessoas para as crianças nos semáforos ou para pessoas em situação de rua. A cidade torna muitas pessoas invisíveis.

Neste sentido, a pedagogia da cidade faz-se necessária para que aprendamos a olhar para ela; a descobri-la e para poder aprender com ela, dela; aprender a conviver com ela. “A cidade é o espaço das diferenças” (GADOTTI, 2006, p. 139), mas imbricada a ela, há uma prática da ocultação dessas diferenças. As crianças são únicas, cada uma delas necessita ser tratada na sua

individualidade e subjetividade. Assim sendo, uma pedagogia da cidade serviria, segundo Gadotti, por um lado, para a escola construir o projeto político-pedagógico de uma “educação na cidade”. Nessa cidade que educa, o cidadão caminha sem medo. Ele observa, experiencia e locomove-se pelos diferentes espaços da cidade. Para que isso ocorra, torna-se necessário uma educação cidadã para o trânsito e para a mobilidade. Por outro lado, torna-se fundamental, então, que os cidadãos conheçam os equipamentos culturais da cidade que muitas vezes são subutilizados. “Precisamos empoderar educacionalmente todos os seus equipamentos culturais” (GADOTTI, 2006, p. 139). A cidade é o espaço da cultura e da educação.

Já, Bonafé (2017) considera as cidades que são reconhecidas como educadoras um avanço, mas não o suficiente. Para ele, o importante é entender o espaço urbano como educador por completo, não apenas garantir que as instituições e espaços públicos estejam articulados com a escola. “A cidade é mais que um lugar de oferta de museus. “É um avanço, oferece novas possibilidades, mas acho que precisamos de uma concepção mais radical sobre educação e cidade”⁷⁹. Nesse sentido, ele reforça que a rua também educa. E este espaço é muitas vezes “desproblematizado” do ponto de vista pedagógico. Ou seja, é tão educativo quanto, mas passa uma outra educação, outro discurso, outra pedagogia⁸⁰.

Ainda que anterior a esse movimento das Cidades Educadoras, na SME, com a volta de Rafael Greca à Prefeitura Municipal, constatou-se novamente que houve inúmeras produções de materiais e de ações em que a cidade de Curitiba volta a ser o fio condutor das propostas curriculares sugeridas às unidades educativas.

Em paralelo, com implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais (2017) que mobilizou as unidades federativas (Estados e Municípios) a realizarem adequações em seus currículos, a SME organizou várias formações direcionadas às unidades educativas para estudo do documento e possíveis alterações. Neste sentido, a seguir se propõe a analisar qual o lugar ocupado por Curitiba na

⁷⁹Disponível:<https://educacaoeterritorio.org.br/reportagens/jaume-bonafe-cidade-nunca-ira-ignorar-uma-escola-que-se-entenda-como-espaco-de-aprendizagem-permanente/>Acesso 20_04_2021.

⁸⁰Disponível:<https://portal.aprendiz.uol.com.br/2015/04/06/territorios-educativos-como-aprender-na-cidade/> Acesso em 20 abr.2021.

construção do Currículo da Educação Infantil (2020)⁸¹ e das reformulações realizadas no Currículo do Ensino Fundamental (2020), a partir da visibilidade dada a ela, com o retorno do Prefeito Rafael Greca à administração municipal.

O texto do documento municipal “Currículo da Educação Infantil: diálogos com a BNCC” (2020) iniciam comentando sobre a inserção de Curitiba no grupo das cidades educadoras, no ano de 2019. Traz como referência a “Carta das Cidades Educadoras” que declara a educação, a equidade e os direitos humanos como princípios norteadores da administração pública.

A cidade, no documento, é considerada um grande campo de experiência para as crianças. Nela se constroem as identidades individuais e coletivas que são balizadas pelas interações e pelas experiências entre os sujeitos (negros, indígenas, brancos, amarelos, homens, mulheres, adultos e crianças, entre outros) nos diferentes espaços sociais, o que direciona a pensar sobre a importância do currículo proporcionado pela cidade. (CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: DIÁLOGOS COM A BNCC, 2020, p. 11).

O documento referenda a importância de se conhecer o entorno, o bairro, a cidade e sua história para a valorização da cultura, pois “conhecer profundamente a cidade onde se habita contribui para nossa constituição enquanto sujeitos”. (CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: DIÁLOGOS COM A BNCC, 2020, p. 11). Sobre viver as infâncias na cidade, o texto do documento enfatiza que as crianças têm ao seu dispor uma gama de opções artísticas, históricas, sociais e de lazer, “uma realidade social impregnada de cultura. (CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: DIÁLOGOS COM A BNCC, 2020, p. 11). O conceito de cultura é compreendido como sendo um ato social que engloba tudo o que foi e é criado e transformado pela humanidade. Ela é dinâmica, diversa e coletiva, e está em permanente reconstrução. Nesse sentido, entendemos a cultura como resultado de uma trajetória histórica expressa pelo conhecimento construído socialmente por meio da interação humana. (CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: DIÁLOGOS COM A BNCC, 2020, p. 11).

Assim, reforça-se a importância dos processos migratórios para a formação da cidade (o que já veio sendo feito nos currículos das décadas anteriores no EF, como se verá mais adiante) dando-lhe, desta vez, um tom mais cosmopolita: “Essa

⁸¹ A Educação Infantil não possuía um currículo até o ano de 2020.

soma de diferentes culturas delinea contornos à identidade da cidade e reflete um jeito próprio de ser curitibano, quer pelo nascimento na cidade ou por tê-la adotado para viver, uma vez que Curitiba acolhe pessoas de diferentes nacionalidades”. (CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: DIÁLOGOS COM A BNCC, 2020, p. 12). A partir dessas reflexões, o texto considera que estar na cidade é um ato educativo, e que os bebês e as crianças se apropriam culturalmente e socialmente de Curitiba. Nesse contexto, elas vivem, exploram, conhecem e transformam seu campo de experiências. (CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: DIÁLOGOS COM A BNCC, 2020, 2020, p. 15).

Ao brincar em quintais, condomínios, ruas, praças, campinhos e em outros locais da cidade, acessam os conhecimentos existentes no mundo por meio da interação com outros bebês, outras crianças e adultos e, inclusive, por meio do contato com a natureza e a cultura. Esses espaços, denominados territórios, são ambientes favoráveis à construção de relações sociais, às aprendizagens e ao desenvolvimento. (CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: DIÁLOGOS COM A BNCC, 2020, p. 15).

Neste sentido, o conceito de território é compreendido como sendo espaços apropriados pelos sujeitos que “inspiram a forma de habitar dos atores sociais, bem como seu modo de ser e estar no mundo, e se aproximam do conceito de lugar, pois possibilitam a construção da identidade e do sentimento de pertencimento”. (CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: DIÁLOGOS COM A BNCC, 2020, p. 15). Sobre o conceito de lugar, ele relaciona-se a:

um espaço compartilhado que faz parte da cultura e que cada indivíduo tem suas lembranças, seus sentidos e seus sentimentos, pois as experiências vividas na infância deixam marcas e memórias que permanecem ao longo da vida, sendo o pertencimento fortalecido pelas relações afetivas estabelecidas com o lugar e com as pessoas em um determinado tempo. (CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: DIÁLOGOS COM A BNCC, 2020, p. 15).

Além disso, o documento considera a experiência dos bebês e das crianças, com o espaço e nas relações sociais, um fator fundamental para a formação delas enquanto sujeitos e cidadãos, pois é “na interação com pessoas de diferentes faixas etárias, gêneros, classes sociais e raças/etnias e com a organização do espaço social que constituem sua identidade individual e coletiva, aprendendo a participar ativamente da dinâmica cultural de seu grupo. (CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: DIÁLOGOS COM A BNCC, 2020, p. 16).

Ainda, com o objetivo de apresentar os territórios habitados pelas crianças, os profissionais responsáveis pelo Programa Linhas do Conhecimento nos NREs, investigaram quais seriam os espaços apropriados pelos bebês, pelas crianças e seus familiares, e que seriam os “territórios do brincar” (CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: DIÁLOGOS COM A BNCC, 2020, p. 23) em cada regional. No documento, não há a descrição dos procedimentos metodológicos que resultaram na obtenção dos dados referentes à seleção dos espaços das diferentes regionais que foram considerados como “territórios do brincar”. E coerente com o número de praças presentes na cidade, foram elas as mais selecionadas pelos Núcleos Regionais, como “territórios do brincar”.

No texto do documento, esses espaços “são lugares que representam a identidade local, pois se situam próximos às residências e/ou às unidades educativas, sendo efetivamente utilizados com mais regularidade”. (CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: DIÁLOGOS COM A BNCC, 2020, p. 23). Sobre os resultados dessa pesquisa, o documento relata que

observando os diversos locais elencados pelos Núcleos Regionais de Educação, podemos verificar que cada comunidade reconhece seus territórios e deles se apropria, transformando-os em ambientes de convivência e lazer. Os moradores utilizam amplamente os bosques e os parques nos bairros onde se localizam e, quando esses espaços estruturados de lazer são um pouco mais afastados, buscam alternativas para a apropriação de áreas verdes (como praças, eixos de animação e jardinetes) e espaços informais onde vivem. (CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: DIÁLOGOS COM A BNCC, 2020, p. 34).

Há o reconhecimento da importância de ações educativas que permitam aos bebês e às crianças “conhecerem a cidade por outro prisma, respeitando e valorizando o patrimônio histórico, cultural e socioambiental” (CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: DIÁLOGOS COM A BNCC, 2020, p. 34). Para isso, o texto diz que, na medida do possível, “as unidades educativas proporcionam experiências culturais e socioambientais de encontro (sic) com os teatros, os cinemas, os museus, os bosques e os parques, entre outros, contribuindo para fortalecer o sentimento de pertença à cidade. (CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: DIÁLOGOS COM A BNCC, 2020, p. 34).

Ainda, o documento recomenda, em consonância com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), o trabalho com as seguintes temáticas: segurança alimentar, agricultura, saúde, educação, igualdade de gênero, redução

das desigualdades, energia, água e saneamento, padrões sustentáveis de produção e consumo, mudança do clima, cidades sustentáveis, proteção e uso sustentável dos oceanos e dos ecossistemas terrestres, crescimento econômico inclusivo, infraestrutura e industrialização, entre outras.

Outra questão trazida no documento sobre o espaço urbano foram as modificações causadas pelos fenômenos urbanos (crescimento industrial, avanços tecnológicos, aumento do tráfego de veículos, comunicação em massa, entre outros) que têm trazido consequências, como por exemplo, a redução do desenvolvimento das brincadeiras das crianças na rua mobilizando-as para que elas permaneçam em espaços considerados mais seguros, segundo a lógica dos adultos. O texto afirma que a cidade inclui, mas também exclui, e ressalta que a “emancipação dos sujeitos é um compromisso fundamental de uma cidade educadora”. (CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: DIÁLOGOS COM A BNCC, 2020, p. 16)⁸². E ao tratar dos espaços da cidade se evidenciou os localizados nos pontos centrais da cidade, onde se iniciou o seu povoamento, como por exemplo, os seus museus, teatros e cinemas, espaços culturais, bem como as áreas verdes, em que os habitantes podem viver experiências socioambientais. “A apropriação do patrimônio histórico, cultural e socioambiental acontece por meio de ações de divulgação, valorização dos bens construídos e incentivo à participação, favorecendo o apoderamento dos cidadãos e seu pertencimento. (CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: DIÁLOGOS COM A BNCC, 2020, p. 18).

Já o documento “Currículo do Ensino Fundamental: diálogos com a BNCC. V. 1 (2020)”, como também defendido pelo Currículo da Educação Infantil, traz a importância da cidade na constituição de identidades singulares e plurais “marcadas por relações sociais, políticas, culturais, econômicas e materiais, dando

⁸² Ao se assumir como uma cidade educadora, “Curitiba acolhe bebês e crianças como cidadãos de direitos” (CURITIBA, 2020, p. 54), e firma o compromisso de contemplar práticas sociais no cotidiano desses sujeitos, ações que envolvem temas relevantes da vida contemporânea, tais como: formação humana para o cuidado de si e do outro; vida familiar e social; saúde e educação alimentar e nutricional; direitos humanos, com atenção especial aos direitos dos bebês, das crianças, das mulheres e dos idosos; diversidade cultural; ampliação cultural e territorial para pertencimento à cidade; educação ambiental; desenvolvimento e consumo sustentável para formação de uma sociedade resiliente; educação para o trânsito e a mobilidade urbana; planejamento urbano e gestão de cidades; educação financeira, fiscal e empreendedora; ciência, tecnologia e inovação. (CURITIBA, 2020, p. 56).

sentido às ações cotidianas e ao pertencimento territorial”. (CURRÍCULO DO ENSINO FUNDAMENTAL, 2020, p. 9).

A cidade configura-se como espaço em que as pessoas exercem sua cidadania, realizam intercâmbio cultural, dialogam com as memórias e constroem novas culturas. Na cidade de Curitiba, as pessoas se apropriam dos espaços como meios de convívio e de aprendizagens contextualizadas, havendo possibilidades de ressignificá-los como ambientes educativos. Nessa perspectiva, praças, museus, parques, jardinetes, instituições de ensino, teatros, feiras, festas populares, unidades de conservação, ruas e suas arquiteturas, jardim botânico, zoológico, espaços sagrados de diferentes matrizes religiosas, entre outros, tornam-se *lócus* de aprendizagem. (CURRÍCULO DO ENSINO FUNDAMENTAL, 2020, p. 8).

Assim, para a ampliação dessa prática, a cidade passou a ser signatária do Pacto Global das Nações Unidas, que traz princípios relacionados aos Direitos Humanos, Direitos do Trabalho, à Proteção do Meio Ambiente e ao Combate à Corrupção.

Ao assumir esses princípios, a municipalidade propõe estratégias e ações para o enfrentamento dos desafios da sociedade contemporânea. Além disso, o município também aderiu ao Programa Cidades (*Cities Programmes*) com o objetivo de fortalecer o desenvolvimento de cidades e sociedades justas, inclusivas, sustentáveis e resilientes. (PACTO GLOBAL, 2019 *apud* PMC, 2020).

E ao integrar o grupo das Cidades Educadoras, diferente do Currículo da Educação Infantil, o documento compreende a cidade como sendo um espaço de “valorização do multiculturalismo e aprendizagem, promovendo e exercendo, cada vez mais, um papel educador não só para estudantes, mas para todos os habitantes”. (CURRÍCULO DO ENSINO FUNDAMENTAL, 2020, p. 9). Sobre a “Carta das Cidades Educadoras (2019)”, o documento ressaltou três desafios para o século XXI: 1) investir na educação de maneira a desenvolver o potencial humano; 2) promover condições de igualdade e de diálogo; 3) construir uma sociedade de conhecimento sem exclusões, promovendo o acesso às tecnologias da informação e de comunicação.

Neste contexto, segundo o documento, se quer que os estudantes aprendam na cidade, com a cidade e pela cidade. Sobre o conceito de cidade, o documento se baseia nas ideias de Freire, já trazidas anteriormente. Assim, considera que, ao aprender na cidade se estabelece um diálogo com a comunidade

educativa sendo que o trabalho pedagógico ultrapassa a sala de aula, assim como defendido no da Educação Infantil.

Preconiza, ainda, o compromisso de um currículo em ação que permite que os estudantes - independentemente dos seus contextos econômico, cultural, religioso ou étnico - avancem no processo de consolidação dos conhecimentos histórico e científico, superando os saberes de senso comum, sem desconsiderá-los. (CURRÍCULO DO ENSINO FUNDAMENTAL, 2020, p. 15). Nessa configuração, cabe articular o conhecimento científico e histórico para o desenvolvimento de um sujeito analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, reflexivo e resiliente.

Para a garantia do direito à aprendizagem, diferentemente do Currículo da Educação Infantil, o do Ensino Fundamental elegeu como princípios a equidade e inclusão. Sobre o princípio de equidade, este relacionou-se ao senso de justiça e trouxe a responsabilidade para a RME em considerar a diferença no processo de ensino e de aprendizagem, mobilizando ações comprometidas com o combate ao insucesso escolar. Referente ao princípio de inclusão, o documento reconheceu e valorizou tanto a diferença como a diversidade que compõem os princípios da Educação em Direitos Humanos.

No contexto da escola, pressupõe-se que a cidade seja ensinada como um espaço educativo que trabalhe em prol de uma formação humana integral, inclusiva e equitativa, respeitando cada um dos sujeitos, suas culturas, experiências de vida, formas de aprender, de expressar-se e de viver. (CURRÍCULO DO ENSINO FUNDAMENTAL, 2020, p. 18).

No currículo do Ensino Fundamental, o Programa Linhas do Conhecimento foi descrito como sendo uma importante ação da PMC para a ampliação territorial e cultural de estudantes e professores. O texto reafirma a importância de se romper as barreiras da sala de aula, “oportunizando a esses sujeitos a possibilidade de transitar por diferentes espaços. (CURRÍCULO DO ENSINO FUNDAMENTAL, 2020, p. 60).

Depois de trazer a maneira como a cidade é expressa nos currículos atuais da Rede Municipal percebeu-se que a cidade continua ocupando um lugar central nesses documentos. Ainda, se por um lado, houve avanços ao tratarem de questões sobre construções de identidades, pertencimento, emancipação, exclusão e inclusão, entre outros, por outro, pouco provocam a pensar que

identidades podem se formar frente a condições difíceis de vida em determinados bairros, locais de moradia etc. Pensando sobre essas questões e tomando como referência os dados socioeconômicos, culturais e de lazer da cidade de Curitiba discutidos no Capítulo anterior, algumas dessas ideias se distanciam do cotidiano vivido por muitas crianças a depender da parte da cidade em que residem.

3.5 COSTURANDO ALGUMAS SÍNTESES - PRODUÇÃO DE MATERIAIS PEDAGÓGICOS E O CURRÍCULO DA CIDADE

A partir das informações analisadas até aqui, em especial às relacionadas à educação, que indícios podem ser trazidos? Desde o início de sua segunda gestão à frente da Prefeitura Municipal Rafael Greca, a cidade de Curitiba passou a ser destaque em ações propostas às unidades educativas, pela SME juntamente com o gabinete do Prefeito.

Observando as ações municipais em comemoração aos aniversários de Curitiba nas Regionais e a produção de materiais pedagógicos sobre a cidade, pode-se destacar várias questões. Uma delas é que desde a sua campanha eleitoral, Rafael Greca, buscou resgatar uma determinada “memória coletiva da cidade” registrada, em especial, em certos símbolos arquitetônicos da cidade, sustentada já em décadas anteriores, tanto por Jaime Lerner quanto por ele mesmo em sua primeira gestão à frente da Prefeitura de Curitiba.

Para tanto, relançou vários projetos e programas seus da década de 1990, dentre eles, com destaque, o Programa Linhas do Conhecimento que tinha como um de seus objetivos transformar Curitiba em uma grande sala de aula, fortalecendo nas crianças uma determinada “identidade cidadã” de amor à cidade, aos seus símbolos e marcos. Mas, paradoxalmente, enquanto o Programa justificava o desenvolvimento de uma “identidade cidadã”, percebeu-se na descrição desse objetivo, a ausência de uma proposição mais crítica e reflexiva sobre essa cidadania, sobre a leitura dos diferentes “textos” (BONAFÉ, 2020) possíveis que a cidade produz, para além dos que enfatizavam a utilização dos espaços públicos consolidados e privados da cidade. Sobre a utilização desses espaços, se verá no próximo capítulo que eles não estão à disposição de todas as crianças.

Houve no período analisado (2017 a 2020) um investimento significativo da gestão em ofertar formações direcionadas aos professores, sobre o Programa

Linhas do Conhecimento, para que este chegasse, de fato, às unidades educativas. Decorrente da pandemia, no ano de 2020, com a impossibilidade do deslocamento das crianças pela cidade, a SME inseriu na grade horária do ensino remoto, videoaulas produzidas pelo programa com o objetivo de promover a ampliação cultural dos professores e das crianças. O conteúdo proposto nessas videoaulas ressaltou a história dos espaços culturais (museus, teatros, memoriais, cinemas e circos) e espaços verdes de lazer (bosques, parques, praças, zoológico e centro da cidade) que fazem parte do roteiro turístico da cidade. Percebeu-se, após a análise de algumas videoaulas, também a ausência de conteúdos que levassem as crianças a uma “alfabetização crítica” (BONAFÉ, 2020), ou seja, que proporcionassem a percepção de que em uma cidade há muitas cidades, interpretadas segundo o mundo em que cada criança vive. A partir das diversas experiências vividas, internaliza-se um discurso diferente sobre o corpo, o consumo, a habitação... Estas diferentes experiências urbanas forjam a nossa identidade já que a cidade, como um grande currículo, também é um campo de poder e lutas por significados.

Outra questão a ser ressaltada foi a produção de vários materiais pedagógicos sobre a cidade (Curitiba faz aniversário brincando, Conviver na Cidade de Curitiba! A Vida Pulsa Aqui, Viagem pela História de Curitiba, entre outros), disponibilizados às unidades educativas que, também em sua maioria, trouxeram temáticas que envolviam os pontos turísticos da cidade, com pouca leitura crítica sobre esses espaços.

As propostas que tiveram potencial para provocar outras leituras da cidade concentraram-se mais nos componentes de História, Geografia e Educação Física em que foram tratados de conteúdos importantes, como por exemplo: a violência e a escravização dos indígenas; as condições precárias vivenciadas pelos imigrantes; maior visibilidade quanto à questão da discriminação racial e da situação da mulher negra; os significados de alguns espaços urbanos para além dos roteiros turísticos; o reconhecimento de que as crianças possuem infâncias contraditórias e desiguais, entre outros.

A partir dessas produções, a SME mobilizou as unidades educativas a registrarem as propostas realizadas com as crianças sobre o aniversário da cidade, selecionando-as. Quanto a esses registros, em sua maioria, se referiram aos espaços verdes da cidade e ao jeito peculiar de ser do curitibano, não sendo

possível observar muitas aproximações com uma “alfabetização crítica” (BONAFÉ, 2020) ou de uma “pedagogia da cidade”. (GADOTTI, 2006). Foram selecionadas duas propostas que trouxeram para discussão temas contemporâneos como, por exemplo, a questão racial, da diversidade e da diferença.

O personagem Curitibinha também voltou a ser o protagonista das histórias de Curitiba por meio de gibis distribuídos às crianças. Menino branco que continuou a apresentar os “símbolos emblemáticos” de Curitiba e trazendo lições de ecologia e posturas ambientais “corretas”, marcas construídas ao longo das últimas décadas na cidade. Ao retornar ainda como um menino e branco, em um momento histórico em que as discussões centrais sobre gênero e raça acentuam a necessidade da valorização e do empoderamento das diferentes identidades das crianças nos currículos, principalmente das crianças negras, das meninas, dentre outras.

Neste sentido, ao analisar a produção de materiais pedagógicos, descritos no capítulo, sobre Curitiba ofertados pela SME às unidades educativas, observou-se nos textos, indícios de uma compreensão mais reflexiva da cidade, com a inserção de importantes temas contemporâneos nas propostas pedagógicas, mas por outro, o projeto de cidade se mantém mais próximo do conservador (pela repetição da Curitiba ser aquela dos pontos turísticos e centrais, do reforço da ideia da Curitiba verde e ecológica) com poucas reflexões sobre as desigualdades presente na cidade.

No capítulo a seguir, se discutirá sobre essas questões, a partir de ações tanto da SME quanto das próprias unidades educativas, ao proporem às crianças saídas pela cidade com a utilização de transporte cedido pela SME. É importante ressaltar que, além do uso de transporte pelo Programa Linhas do Conhecimento, a SME também disponibiliza transportes para outras ações propostas pelos seus Departamentos e Coordenadorias ligadas ao esporte, as tecnologias, ao civismo, a eventos entre outros, que mobilizam também as crianças a transitarem pelos espaços da cidade e de seus bairros. Assim, na sequência, passa-se a analisar essas saídas para que se possa compreender como as crianças de diferentes regiões têm se apropriado dos espaços da cidade por indução das unidades educativas e da SME, via transporte.

4 MOBILIDADE ESPACIAL: UMA FORMA DE CAPITAL?

A mobilidade espacial tornou-se uma palavra-chave evocativa para o século XXI e um discurso poderoso que cria seus próprios efeitos e contextos. (HANNAM; URRY; SELLER, 2006). No campo das ciências sociais, o conceito de mobilidade engloba “simultaneamente os movimentos de larga escala de pessoas, objetos, capital e informação a nível mundial quanto aos processos mais locais de transporte quotidiano, movimentação no espaço público e a deslocação no dia a dia de bens”. (HANNAM; URRY; SELLER, 2006, p. 1).

Nesta lógica, o estudo da mobilidade espacial se apresenta como um novo paradigma, transcendendo fronteiras disciplinares e direcionando-se para geografias regulatórias mais complexas, polimórficas e multiescalares, relacionadas ao surgimento de novos sistemas de mobilidade e sua reestruturação do espaço e do tempo. (HANNAM; URRY; SELLER, 2006). Nesse sistema complexo, as mobilidades também estão presas nas geometrias de poder da vida cotidiana. Enquanto surgem novos lugares e tecnologias que potencializam a mobilidade de alguns povos e lugares, outros lugares, movidos por esse mesmo processo tornam-se mais imóveis. A mobilidade é um recurso com o qual nem todos têm uma relação igual”. (HANNAM; URRY; SELLER, 2006).

Esses processos têm promovido diferentes graus de “motilidade” ou “potencial de mobilidade”, descritos por Kaufmann *et al.* (2004) como sendo a capacidade de bens, informação ou pessoas serem móveis no espaço geográfico e social ou ainda a forma como adaptam essa capacidade de mobilidade socioespacial às circunstâncias. (KAUFMANN *et al.*, 2004, p. 750). Em outras palavras, na concepção dos autores citados, cada ator social tem o seu potencial de motilidade que pode ou não se transformar em mobilidade espacial ou virtual em determinadas circunstâncias, conforme suas aspirações, percepções, hábitos, projetos e estilo de vida, o que conduz ao campo das representações sociais.

A operacionalização desse conceito relaciona-se aos fatores: acesso (ex. meios de transporte, comunicação e aos equipamentos potencialmente acessíveis); competências (incluem as capacidades físicas e organizacionais dos indivíduos) e a apropriação cognitiva (refere-se à forma como os atores interpretam e atuam a depender das condições dos diferentes espaços). Todos os três elementos de mobilidade estão fundamentalmente ligados a aspectos sociais, culturais, econômicos

e processos políticos e estruturas dentro dos quais a mobilidade está inserida e determinada. (KAUFMANN *et al.*, 2004).

Neste sentido, a motilidade incorpora dimensões estruturais e culturais de movimento e ação em que a capacidade real ou potencial de mobilidade espaço-social pode ser realizada de forma variada ou ter consequências diferentes em contextos socioculturais diversos. (KAUFMANN *et al.*, 2004). Assim, a motilidade é o resultado das experiências dos atores sociais no percurso de vida, do capital financeiro, cultural e social, em que nem todos têm uma relação igual. Ou seja, o empoderamento de mobilidade diferencial tem refletido nas estruturas e hierarquias de poder e posição por raça, gênero, idade e classe, variando do local ao global. (HANNAM; URRY; SELLER, 2006, p.3).

Kaufmann *et al.* (2004) afirmam, ainda, que a mobilidade espacial não é um interstício ou ligação entre um ponto de partida e um destino. Ela é uma dimensão estruturante da vida social. Dependendo do contexto, atores individuais, grupos e instituições diferem em acesso, competência e apropriação e, portanto, têm à sua disposição diferentes opções de mobilidade. Ingold (2015) também, ao distinguir as expressões transporte e peregrinação, atribui à primeira o deslocamento de um ponto ao outro; e, à segunda, a noção de algo que conforma costuras ao longo do caminho. Dessa maneira, ao invés de atravessá-lo de ponto a ponto, a peregrinação constitui uma malha. Peregrinação, nessa perspectiva, é compreendida não como um não lugar, intervalo entre o local de partida e de chegada, mas um espaço-tempo que possibilita ao sujeito, e no caso desta pesquisa a crianças, interagir com a cidade e sua diversidade e pluralidade, tornando visível suas contradições. A própria estrutura física do ônibus utilizado, com janelas grandes e perfil baixo, além da ausência de cortinas, era um estímulo à observação. Além disso, a presença da professora, mediando as interações, era um aspecto a mais a ser considerado na perspectiva de uma educação estética e do olhar, ou seja, um processo de “redescoberta guiada” (INGOLD, 2015, p. 238). Assim como o capital econômico está relacionado ao conhecimento, riqueza cultural e posição social, a mobilidade espacial representa uma forma de capital que pode formar ligações e ser trocada por outras formas de capital. (KAUFMANN *et al.*, 2004). Ainda segundo o autor, a motilidade constitui uma nova forma de desigualdade social, na medida em que quem está destituído de capital, está sujeito a diversos constrangimentos que limitam ou, mesmo, obstaculizam a sua mobilidade, o que se repercute em diversos domínios da sua vida.

Na relação entre mobilidade e desigualdades sociais, um dos conceitos centrais é o de acessibilidade (SANTOS, 2014), a maior ou menor facilidade de alcançar determinados bens, serviços, equipamentos, lugares, pessoas. Hine e Grieco (2003, apud SANTOS, 2014) realçam dois tipos de acessibilidade, direta e indireta: a primeira é a empreendida pelo indivíduo e a segunda é o acesso aos bens/serviços por meio de vizinhos ou outras redes sociais. Neste sentido, a importância de se explorar a mobilidade espacial a partir também da perspectiva dos indivíduos, na construção dos seus percursos geográficos e na forma como eles os representam, pois “persistem tensões entre representações e práticas socioespaciais e entre as concepções do espaço programado e as diversas apropriações que o transformam”. (SANTOS, 2014, p. 12).

Assim, considerando o cotidiano das pessoas, os lugares organizam-se e relacionam-se em percursos de mobilidade, nas deslocações frequentes, e ao longo da vida, contribuindo para o estabelecimento de ciclos. Portanto, a interlocução entre mobilidades e espacialidades, em particular nas cidades contemporâneas, torna-se importante tanto em nível teórico quanto empírico.

Para Rémy e Voyé (1994, p. 13), a urbanização é um processo que integra a mobilidade espacial na vida quotidiana, redefinindo a incidência dos modos de territorialidades nas formas sociais de trocas e de estruturação das relações de poder. A mobilidade torna-se, portanto, condição de adaptação e de participação na vida urbana, e decorrente dela houve também a especialização dos espaços, “onde a distribuição das diferentes atividades necessárias à vida social e profissional, se faz mediante espaços especializados”. (REMY; VOYÉ, 1994, p. 71). Esses espaços cada vez mais especializados se traduziram, com o passar do tempo, em bairros que passaram a concentrar em seu interior um ou outro tipo de equipamento, podendo-se ter, por exemplo, bairros só com espaços comerciais, outros só industriais, outros onde se concentram só equipamentos culturais ou financeiros. Remy e Voyé (1994) destacaram que essa especialização dos equipamentos mais importantes que uma cidade deve ter, em diferentes espaços, é reforçado ainda pelo privilégio que as cidades têm dado, ao uso do automóvel para a mobilidade, o que provoca engarrafamentos onde há concentração dos fluxos. Nas palavras dos autores, “cria-se um espaço econômico que apenas é facilmente acessível ao carro, pois que a dispersão dos vários equipamentos torna dispendioso, quer no tempo, quer no dinheiro, o seu acesso em transportes coletivos”. (REMY; VOYÉ, 1994, p. 73).

A lógica residencial responde ao mesmo fenômeno de especialização. Segundo os autores, enquanto na cidade tradicional, o bairro pode ser visto, de algum modo, “como um microcosmo reproduzindo as características do conjunto da cidade, o bairro urbanizado corresponde à uma categoria socioprofissional que se encontra nele reagrupada de forma dominante”. (REMY; VOYÉ, 1994, p. 73). Assim surgem os bairros operários, burgueses, de profissões liberais, de funcionários, bairros de estrangeiros etc.

Deste modo, escolher um bairro para morar depende de uma série de questões: acessibilidade, etapa do ciclo familiar, da profissão, idade, entre outros. Contudo, a possibilidade de escolha de residir em um bairro ou em outro não é igual para todos: “apenas os grupos dominantes dispõem de um real poder de escolha, estando os outros forçados a residir onde sobra espaço - o que significa, em geral, nos bairros mais desfavorecidos”. (REMY; VOYÉ, 1994, p. 73). Além de terem esse poder, os grupos dominantes, por uma razão ou outra, quando percebem que determinados bairros começam a se desenvolver rapidamente, ou que passam a ter aspectos da sua cultura valorizados - ainda que se trate de bairros populares-, fazem com que a população ali residente seja pouco a pouco expulsa, quer por uma invasão progressiva desses grupos, quer por uma medida de expropriação pública. Assim, nesse processo de gentrificação, o comércio acaba aumentando seus preços, o custo de vida se eleva, os impostos sobem e a população que lá residia (muitas vezes por gerações), é obrigada a sair de lá.

Desta forma, na medida em que as diferentes funções são instaladas em bairros especializados, torna-se impossível para a população satisfazer o conjunto das suas necessidades, permanecendo no mesmo lugar. Ou seja, daqui por diante, caso ela deseje utilizar os diversos equipamentos que o meio urbano oferece, precisará se deslocar. Neste sentido, a mobilidade torna-se uma condição de participação da vida urbana. Segundo Remy e Voyé (1994), essa mobilidade expressa-se de várias formas, como nos deslocamentos cotidianos para ir ao emprego ou para fazer compras ou ainda na mobilidade interurbana, que supõe deslocamentos de uma cidade a outra em função das especializações das cidades e sua hierarquização (por exemplo, do ponto de vista escolar e de compras especiais). Desta maneira, pode-se afirmar que a capacidade de mobilidade é uma condicionante da participação no meio urbano. A mobilidade espacial estrutura a vida cotidiana e determina uma nova relação com o espaço.

Entretanto, os autores colocam um problema, na medida em que essa possibilidade não pertence a toda a população de forma igual, quer seja pela capacidade financeira das pessoas, quer seja por uma certa possibilidade cultural que pode desenvolver ou limitar as exigências de um enraizamento espacial concreto e estável. Muitas vezes, grupos sociais desfavorecidos, pelas necessidades concretas de suas vidas, assentam a sua segurança nas relações de vizinhança, enquanto grupos sociais dominantes, se “deslocam” com certa facilidade na medida em que a sua rede de relações não se baseia somente na proximidade espacial, mas sim, na circulação também por outros espaços, tendo, desta forma, uma grade transponível de leitura do espaço. (REMY; VOYÉ, 1994).

Neste sentido, pensando na mobilidade espacial tanto como um capital como uma condição fundamental para a participação na vida urbana, que pode produzir desigualdades, propõe-se, a seguir, analisar a mobilidade espacial das crianças da rede municipal pela cidade de Curitiba via transporte, por meio das ações da SME e das unidades educativas, tomando como referência o fator acesso.

4.1 MOBILIDADE ESPACIAL DAS CRIANÇAS COM USO DE TRANSPORTE: SAÍDAS PELA CIDADE POR MEIO DO PLANEJAMENTO DOS PROFESSORES X SAÍDAS PROMOVIDAS PELA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

A SME, historicamente, disponibiliza tanto às unidades educativas como aos seus Departamentos e Coordenadorias um número de transporte para as saídas das crianças pela cidade, com diferentes finalidades pedagógicas (curriculares específicas, esportivas, projetos, programas, eventos, entre outras). Nesta gestão municipal, essa ação é denominada pela SME como atendimento aos Projetos Educacionais. Toda a logística de contratação, controle e liberação dos transportes é de responsabilidade do Departamento de Logística por meio da Gerência de Transporte Escolar⁸³. Segundo esse Departamento, os locais selecionados para as visitas podem se dar na cidade de Curitiba e na Região Metropolitana, contanto que respeitem os 50 (cinquenta) quilômetros entre ida e volta e a duração de 5 (cinco) horas estipuladas.

⁸³ A Gerência de Transporte Escolar tem como objetivo monitorar contratos que regulam o Serviço de Transporte Escolar de Acesso às Escolas Municipais; Transporte dos estudantes para as Unidades de Educação Integral (UEIs) e Transporte para atender os Projetos Educacionais. (Caderno de Orientações Transporte Escolar, 2019).

O uso desses transportes é solicitado a partir de duas situações: a) por meio do planejamento dos professores das unidades educativas via Núcleo Regional; b) por meio de inscrição ou convite feito pelos Departamentos e Coordenadorias da SME às unidades para a participação em programas, projetos e eventos, como é o caso do Linha do Conhecimento.

Na primeira situação, o Departamento de Logística disponibiliza aos Núcleos Regionais um número de transporte a ser distribuído entre as unidades educativas para uso dos professores em seus planejamentos. Para ter acesso ao transporte, os professores precisam encaminhar aos NREs uma proposta de trabalho que é aprovada ou não pelas equipes pedagógicas desse setor. Já no caso dos Centros de Educação Infantil (CMEIs) e dos Centros de Educação Infantil Contratados (CEIs), a liberação dos transportes destina-se às turmas de Pré II e Pré-único, crianças na faixa etária de quatro a cinco anos, coordenados pelo Programa Linhas do Conhecimento, com preenchimento de um formulário disponibilizado no site no programa. O agendamento da visita é de responsabilidade das unidades educativas.

No ano de 2020, segundo dados da SME, a Rede Municipal de Curitiba era composta por 415 unidades educativas (distribuídas entre 230 Centros de Educação Infantil e 185 Escolas Municipais) e 95 Centros de Educação Infantil Contratados⁸⁴.

Já no segundo caso, quando é a SME que propõe as saídas das crianças pela cidade por meio de seus projetos e programas, elas podem ocorrer nas seguintes situações:

- a) por meio do suporte dos Departamentos e Coordenadorias⁸⁵ a certas ações propostas pelas unidades educativas, dando apoio logístico e pedagógico,

⁸⁴ São instituições educativas contratadas pela Prefeitura Municipal de Curitiba, destinadas a crianças até os 5 anos de idade, em jornada integral (PMC, 2021). Disponível em: <https://educacao.curitiba.pr.gov.br/conteudo/centros-de-educacao-infantil-contratados-ceis/3636>. Acesso em: 01 ago. 2021.

⁸⁵ Entre os anos de 2016 e 2019 foram os seguintes Departamentos e Coordenadorias da SME que ofertaram saídas às unidades educativas via transporte: Coordenadoria de Atendimento às Necessidades Especiais (CANE, 2016), Coordenadoria de Educação Integral e Integrada (CEDIN, 2016), Centro Municipal de Atendimento Educacional Especializado (CMAEE, 2017), Coordenadoria de Políticas Educacionais para Jovens e Adultos (COPEJA, 2016), Departamento de Ensino Fundamental (DEF), Departamento de Educação Infantil (DEI), Departamento de Tecnologias e Difusão Educacional (ETD, 2016), Departamento de Desenvolvimento Profissional (DDP, 2017), Coordenadoria de Projetos (CP, 2017), Coordenadoria de Equidade, Família e Rede de Proteção (CEFAR, 2017), Coordenadoria de Tecnologias e Inovação (CTDI, 2017), Gabinete do Prefeito (PREFEITURA MUNICIPAL DE CURITIBA), Gabinete da SME (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO), Programa Linhas do Conhecimento. A partir das descrições citadas, informa-se que quando foram registradas saídas oferecidas por esses setores optou-se em resumi-los como Secretaria Municipal de Educação (SME).

como por exemplo, na compra de materiais, em ações formativas e liberação de transporte para o deslocamento das crianças para determinados locais da cidade⁸⁶. É o caso dos professores das escolas que desenvolvem o projeto de xadrez com as suas crianças e foram convidados pela SME a participar de formações e de um campeonato em um local específico da cidade com a utilização de transporte.

- b) via convites a algumas unidades para a participação em projetos específicos, como por exemplo, o “Projeto Leões do Vôlei”, uma parceria com a empresa Matte Leão e a Secretaria Municipal do Esporte, Lazer e Juventude (SMELJ), que no ano de 2019, teve a participação de 600 estudantes (SME, 2019). Ainda, as unidades educativas poderiam se inscrever nas ações oportunizadas pelo Programa Linhas do Conhecimento (já descritas anteriormente), o mais importante programa de governo.

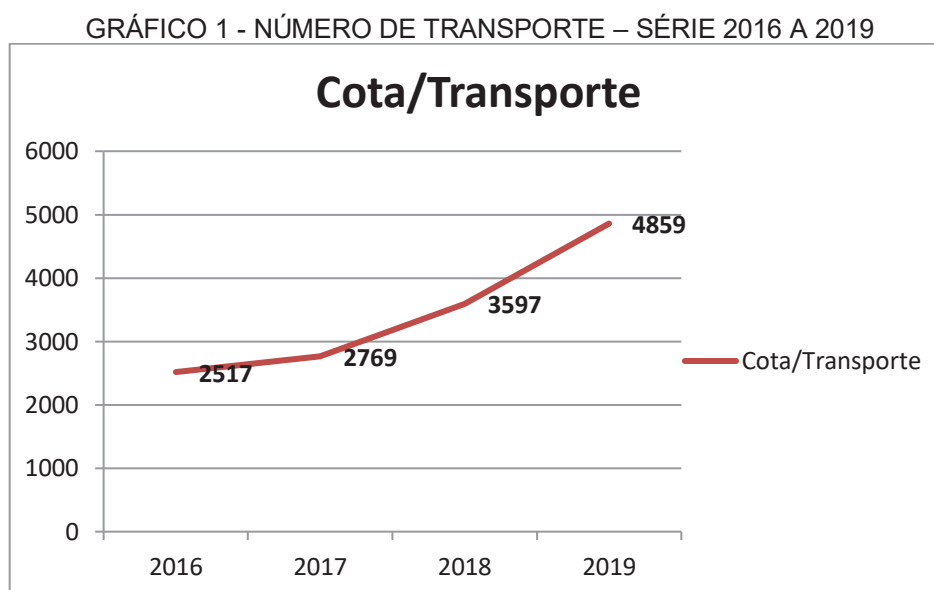
Não se pode deixar de registrar que algumas unidades educativas também procuram alternativas para ampliar as saídas das crianças pelos espaços da cidade, que não contam com o auxílio da SME, como por exemplo: solicitação aos vereadores do bairro para que estes cedessem o transporte para as saídas das crianças; diretores que utilizavam verbas da Associação de Pais e Funcionários (APPF) para contratar transporte particular⁸⁷ para essas saídas.

Assim, a partir dos dados cedidos pelo Departamento de Logística, entre os anos de 2016 e 2019, pôde-se analisar e comparar os deslocamentos das crianças que envolveram a compra de materiais para projetos específicos, formação e visitas pela cidade com uso de transporte. Para tal, agrupou-se tanto o número de transportes utilizados pelas escolhas das unidades educativas de cada Regional como pelo convite e inscrições nos projetos, programas e eventos ofertados pela SME, como explicado anteriormente. Desta maneira, os dados tratados aqui referem-se somente àqueles sob controle da SME, as saídas organizadas pela própria escola, a partir de ajudas externas (de vereadores, verba da APMF etc.) e sem registros via SME, não aparecem nos dados aqui apresentados.

⁸⁶ É o caso, dos professores das escolas que desenvolvem o projeto de xadrez com as suas crianças e foram convidados pela SME a participar de formações e de um campeonato em um local específico da cidade com a utilização de transporte.

⁸⁷ Ações acompanhadas pela pesquisadora na época em que trabalhou nas unidades educativas da RME como professora e pedagoga.

Sobre essas saídas via SME, constatou-se que houve entre os anos de 2016 e 2019 um aumento de 93,05% (dados do Departamento de Logística) no número de transporte disponibilizado pela SME para as saídas das turmas para diferentes locais da cidade, configurando um investimento substancial da atual Gestão Municipal em mobilizar professores e crianças a saírem pela cidade⁸⁸, conforme demonstra, em números absolutos, o GRÁFICO 1.



FONTE: Departamento de Logística (2019).

Organização: Gabriel Sartori a partir de dados coletados pela autora (2020).

Observou-se, também que, gradativamente, a SME foi direcionando por meio de seus projetos e programas, os locais da cidade em que as unidades educativas poderiam levar as crianças, via utilização de transporte. Por exemplo, no ano de 2016, as unidades educativas utilizaram o número de transporte disponível, a partir dos planejamentos dos próprios professores em 62,93% dos casos, enquanto a SME direcionou por meio de seus projetos e programas 37,07% dos locais visitados.

Esse quadro se inverteu no ano de 2019, em que a SME passou a disponibilizar 74,44% do total do número de ônibus para locais específicos da cidade e os professores das unidades educativas passaram a escolher apenas 25,56%, a partir do número de transporte disponibilizado pela SME aos NREs para esse fim. Isso significa dizer que de cada 10 turmas, aproximadamente, 3 delas foram a locais da cidade por meio dos planejamentos dos professores. Esses números evidenciam que

⁸⁸ Lembrando que no ano de 2020, as aulas presenciais foram suspensas devido à Covid 19, impossibilitando as saídas das crianças pela cidade via transporte ofertados pela SME.

houve uma indução maior da SME em direcionar as visitas das crianças pelos espaços da cidade.

Desse total de visitas, no caso das escolhidas pelos professores (ou seja, os 25,56%), houve casos em que algumas Regionais utilizaram a totalidade do transporte cedido pelo Departamento de Logística, que foi mais ou menos equiparado entre as Regionais e ainda foram atendidos com mais solicitações e, ao contrário, Regionais que não utilizaram a totalidade do número de transporte a que tinham direito. Neste último caso, as regionais do Sul/ extremo sul (PR, CJ, BQ, PN) é que não utilizaram essa totalidade. Supõe-se que esses números podem estar relacionados tanto às longas distâncias dos locais visitados quanto por questões que serão vistas ao longo do texto.

Agora, ao se considerar, de outro ponto de vista, o número de turmas totais do ano de 2019⁸⁹ (proporcional à cada Regional)⁹⁰, não só pela escolha dos professores (25,56%), mas também agregando os dados da SME (74,44%) foram as Regionais BV, SF, MZ situadas ao centro e ao norte da cidade as que apresentaram maiores índices de turmas que utilizaram transporte para deslocamento das crianças pelos espaços da cidade. Estes dados precisarão ser ainda mais bem compreendidos a partir dos outros dados que virão na sequência, pois, por um lado, as Regionais do sul e extremo sul, não utilizaram a totalidade de ônibus a que tinham a seu dispor, mas, por outro lado, quando se agrega os dados da SME, o sul e extremo sul, ainda se mantêm com um número abaixo da utilização em comparação com as escolas do norte e central. Neste caso, a SME por meio do acompanhamento do percentual de transporte utilizado pelas diferentes Regionais poderia induzir políticas que tornassem as propostas de saída entre as crianças da região Norte/central e região Sul/ extremo sul mais equânimes.

Carvalho (2020), ao olhar o Projeto Conhecendo Londrina pelo chão da escola (já descrito no capítulo anterior), apontou também algumas dificuldades enfrentadas por uma escola da periferia daquele município, para ter acesso a ele, podendo citar: descontinuidade no processo de licitação de transporte, problemas com a

⁸⁹ Os dados das turmas do ano de 2019 foram cedidos pelo Departamento de Planejamento e Informações (DPI) da SME e consideraram-se nessa análise, as turmas que utilizaram transporte, segundo o Departamento de Logística.

⁹⁰ A partir do fluxo de turmas do ano de 2019, cedido pelo Departamento de Planejamento e Informações da SME, pode-se analisar proporcionalmente as saídas pela cidade das crianças das 10 Regionais.

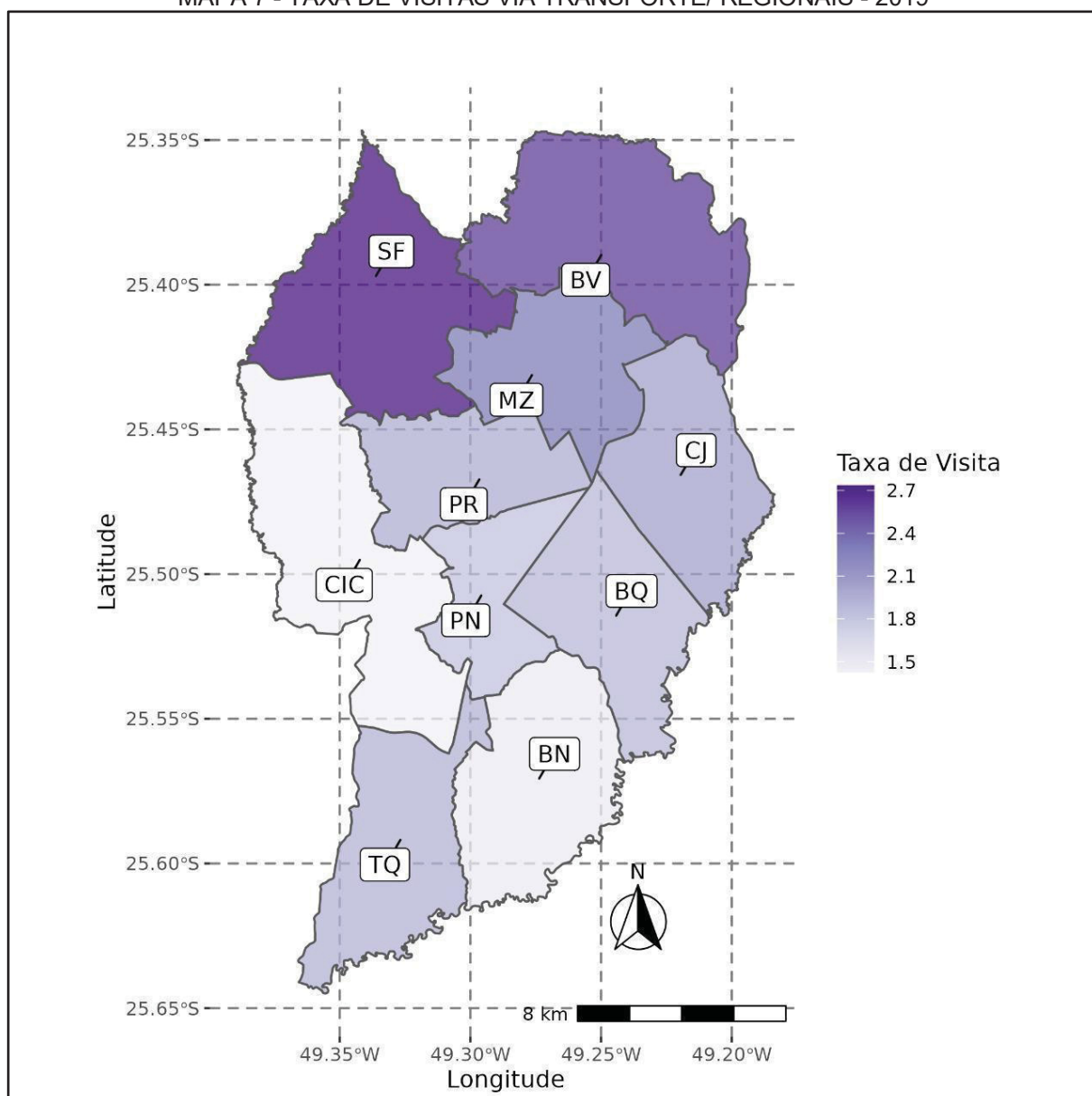
documentação do ônibus para atender às escolas, pouca disponibilidade de ônibus para atender a todas as unidades escolares.

Ainda, para que as crianças dessa escola tivessem acesso ao projeto, Carvalho (2020) relata que o corpo pedagógico, juntamente com as crianças do 4º ano, escreveu uma carta para a secretaria municipal solicitando o transporte para a realização do trajeto do Conhecer Londrina e de outras aulas de campo que ficavam inviabilizadas por falta de transporte, em anos anteriores. Assim, a autora reforça, por um lado, que o projeto pode ser considerado uma metodologia de ensino sobre a cidade que desperta reflexões sobre a importância de as crianças transitarem pela cidade. Mas, por outro lado, pode ser considerado uma ação de política pública que auxilia a levantar questões sobre o acesso, a manutenção e a permanência do direito de ir e vir dos alunos, mediado pela escola, via uma metodologia de ensino consistente e que se encontra deflagrada como política da Secretaria Municipal de Ensino de Londrina.

Portanto, a autora concluiu que o Projeto Conhecer Londrina, assumido como Política Pública da Secretaria Municipal de Educação desde a década de 1980 e considerado uma tradicional metodologia no ensino sobre a cidade de Londrina, apresenta falhas na forma como é ofertado. E no caso de Curitiba, que fatores estariam em jogo para a não utilização da totalidade de transporte cedidas pela SME para as saídas das crianças pelos espaços da cidade? Esses fatores serão problematizados ao longo deste capítulo.

E para melhor visualização das diferenças existentes entre as Regionais no que diz respeito ao acesso aos espaços da cidade, via transporte e por saída das crianças, elaborou-se o MAPA 7, que demonstra por cores graduais (da mais forte para a mais tênue) as regionais que apresentaram os maiores e os menores índices de acessos aos transportes.

MAPA 7 - TAXA DE VISITAS VIA TRANSPORTE/ REGIONAIS - 2019

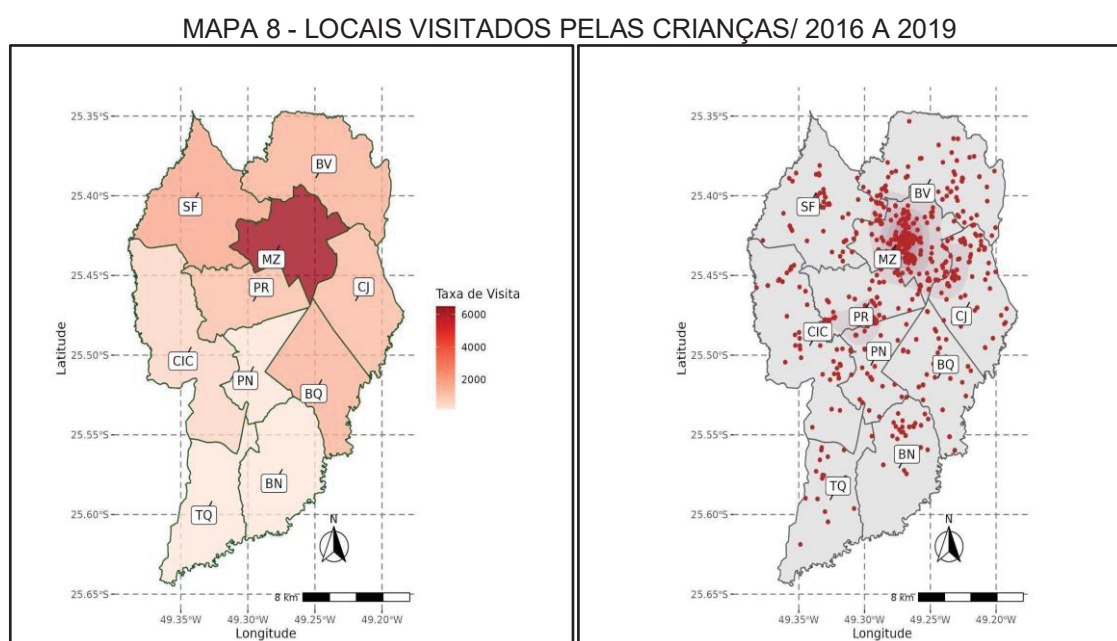


FONTE: Departamento de Logística /SME (2019).
Organização: Autora e Gabriel Sartori (2020).

Averiguou-se também que as visitas realizadas pelas unidades entre os anos de 2016 e 2019 (14.141 visitas), ocorreram em quatrocentos e quarenta diferentes locais⁹¹. Do total dessas visitas, 42,29% foram realizadas em locais situados na região central da cidade. Na sequência, com índices menores, elas frequentaram mais os locais situados mais ao norte nas Regionais SF (12, 29%), BV (10,54%), que contém juntas mais da metade das áreas verdes públicas de lazer da cidade (IPPUC, 2015) e

⁹¹ Algumas linhas de arquivos foram descartadas devido à falta de informação geográfica, à falta de coerência da coluna correspondente (equivalente a 8%).

na Regional BQ (10,06%), ao sul⁹². Ainda das Regionais situadas mais ao sul (PR, CJ e CIC)⁹³, a seleção dos locais visitados pelas crianças variou entre 8% e 4%. Já as Regionais localizadas no extremo sul (PN, BN e TQ), estas, juntas perfizeram apenas 3,95% da seleção dos locais visitados. Para se ter uma ideia, a Regional TQ (extremo sul), situada a aproximadamente 23 quilômetros (km) do centro da cidade, apresentou apenas 1,17% do total de locais visitados pelas crianças de todas as regionais. O MAPA 8 indica isso, tanto por meio de cores graduais (da mais forte para a mais tênue), quanto por pontos que representam a localização geográfica dos locais visitados.



FONTE: Departamento de Logística/SME (2019).

Organização: A autora e Gabriel Sartori (2020).

Ainda na base de dados fornecida pelo Departamento de Logística para o acompanhamento da liberação dos transportes, havia o registro dos nomes dos projetos que as unidades desenvolveram com as crianças ao saírem pela cidade. Essa informação oportunizou que os locais selecionados tanto pelos professores das unidades como também os ofertados pela SME pudessem ser categorizados pela diversidade de tipos de projetos apresentados.

⁹² IPPUC, 2015.

⁹³ Optou-se por agrupar a Regional CIC localizada à sudoeste da cidade e a Regional CJ à Sudeste como Sul para facilitar a leitura dos dados.

Assim, a partir dos tipos desses projetos lá descritos, pôde-se iniciar um processo de categorização dos locais mais visitados pelas crianças. Para tanto, foi necessário fazer algumas escolhas para a organização e análise dos dados, como, por exemplo, decidir que alguns locais visitados poderiam fazer parte tanto de uma quanto de outra categoria criada (isso ficará mais nítido na sequência do texto). Na sequência apresentam-se as categorias:

1. Categoria Cultura⁹⁴: foram categorizados como “Cultura” os locais ligados às artes (museus, teatros, cinemas, circos, espaços culturais, centro de eventos, universidades etc.) e a literatura (Bibliotecas, Casas da Leitura e Faróis do Saber)
2. Categoria Cívico: foram selecionados os locais relacionados às forças armadas, como por exemplo: Quartéis do Exército, Polícia Militar, Polícia Rodoviária, Polícia Civil, Guarda Municipal, Aeronáutica, Tribunal Regional Eleitoral entre outros.
3. Categoria Projeto Específico: foram identificados os nomes dos projetos que eles iriam desenvolver ao visitar os locais da cidade, relacionados aos conteúdos dos componentes curriculares, no caso do Ensino Fundamental, e a temas específicos no caso, da Educação Infantil. Pode-se exemplificar: visita ao Planetário do Colégio Estadual do Paraná para o desenvolvimento do projeto “sistema solar”; visita ao Zoológico para o desenvolvimento do projeto “conhecendo os animais”; visita a Associação Viking - Volvo para o desenvolvimento de projetos ligados ao Meio Ambiente, entre outros. Dentre os locais apareceram Associações, Fundações, Institutos, Empresas, Universidades, Secretarias Municipais, Departamentos Municipais, Bancos, Colégios Estaduais, Escolas Municipais, CMEIs, Escola de Trânsito, Hortas, Chácaras, Estâncias, Lar de Idosos, Aldeias Indígenas, Empresas de Mídias, Agências dos Correios, Ruas da Cidadania, Mercado Municipal, Torre Panorâmica, Shopping, Supermercados, Restaurantes, Pizzarias, Buffet Infantil, Estação Ferroviária, ONGs, Parques Infantis Privados entre outros.

⁹⁴ No sentido proposto por Williams (2008), cultura pode ser compreendida como a cultura comum de um povo (o que envolveria as diferentes expressões cotidianas como passear na rua, apreciar uma comida etc.), como também, pode ser analisada a partir da arte e literatura desse povo. Nesta categorização das atividades proporcionadas, relacionou-se, portanto, a essa segunda compreensão de cultura, ligada às artes e literatura.

4. Categoria Esporte - foram selecionados os locais ligados à prática esportiva, como por exemplo: rugby, vôlei, tênis, xadrez, punhobol, atletismo, futebol, futsal etc. Os locais selecionados foram: Associações, Clubes, Colégios Estaduais, Colégios da Polícia Militar, Colégios Privados, Espaços Esportivos, Ruas da Cidadania, Clube da Gente, Instituições e Universidades.
5. Pontos Turísticos - aqui levou-se em consideração o reconhecimento de Curitiba pela preservação de sua área verde, inserindo nesta categoria também os parques, bosques, praças e Jardim Botânico. Ao identificar os títulos dos projetos descritos na base de dados, decidiu-se também que espaços como o Tribunal de Justiça do Paraná, da Assembleia Legislativa do Paraná, da Câmara Municipal e dos Órgãos do Governo Federal entrariam nesse tópico, uma vez que fazem parte do centro cívico e político da cidade. Ainda fizeram parte da Categoria Pontos Turísticos: o Centro Histórico de Curitiba, o Centro Cívico, a Prefeitura Municipal de Curitiba e a Sede do Governo Estadual.

Ainda, nessa categorização, os tipos de locais também foram classificados em “Público e Privado” e, ambos apresentaram crescimento entre os anos de 2016 e 2019. As visitas a locais públicos apresentaram uma linha gradual de crescimento, chegando a ultrapassar o dobro do número de visitas do ano de 2016. (ver maior detalhamento do Anexo GRÁFICO 4), no ano de 2019. Esses índices demonstram que houve um investimento significativo da gestão municipal em oportunizar visitas às crianças pelos espaços públicos da cidade, via transporte.

Os locais mais visitados pelas crianças foram: os espaços públicos da PMC (bosques, parques, praças, espaços culturais e esportivos, circos, bibliotecas etc.); locais relacionados às forças armadas; às universidades públicas e institutos federais; aos órgãos de governo. Quanto aos índices de visitas aos locais privados, eles apresentaram oscilações sempre para mais. Foi entre os anos de 2017 e 2018, o registro do maior aumento de visitas a esses locais 72,69% (Anexo GRÁFICO 5). Sobre o uso desses espaços, como por exemplo os shoppings, Ferreira V. e Ferreira S. (2020), ao pesquisarem sobre os usos dos espaços da cidade e do bairro por crianças curitibanas, já afirmavam que quando há inexistência ou poucos espaços públicos ou de lazer à disposição, as famílias e as crianças acabam sendo cooptadas para um tipo de socialização em espaços privados, de arquitetura repetitiva, diáfana

e que conduz à pouca diversidade (o que os espaços públicos, por natureza, tendem a proporcionar).

As autoras relataram que o uso maior dos shoppings, principalmente pelas famílias e crianças do sul de Curitiba, poderia estar associado à falta de outras opções de espaços de lazer e cultura nessas regiões. Se percebe que, onde os espaços públicos se fazem ausentes, os privados avançam. Esses dados também se confirmaram em uma outra pesquisa realizada por Ferreira V. e Fernandes S. (2021).

Ainda sobre o uso de shoppings pelas crianças moradoras de diferentes bairros de Curitiba realizada por Ferreira V. e Fernandes S. (2021), comprovou-se também que as crianças residentes em bairros que contavam com shoppings ou que estes se situavam em bairros próximos, elas demonstraram visitá-los com mais frequência. Foi o caso das crianças moradoras da região sul (bairros Novo Mundo e Boqueirão) e as do norte (bairro Santa Felicidade). Neste sentido, quando se fala que as crianças têm direito à cidade, é no sentido deste direito estar atrelado a uma "cultura pública", pois se não for assim, "se torna suscetível, impossível de ser efetivamente (e culturalmente) praticado". (TAVARES, 2020 apud FERREIRA; FERNANDES, 2020, p. 170).

Além dos shoppings, outros espaços privados também se destacaram: a Associação Viking-Volvo, as universidades privadas, os teatros, os museus⁹⁵, os bancos, as empresas entre outros. As visitas aos museus e aos teatros estão entre os cinco locais mais visitados pelas crianças (Anexo TABELA 7). Outros locais visitados como ONGs, Fundações e Federações, podendo ser consideradas como Terceiro Setor, serão tratados no decorrer do texto.

Na sequência se propõe a analisar os locais visitados pelas crianças, a partir de cada categoria, primeiramente de forma geral (sem entrar ainda nas diferenças entre Regionais), entre os anos de 2016 e 2019. E, depois, para se analisar, especificamente, as diferenças entre as Regionais, se tomou como base o ano de 2019 (utilizando-se do número de turmas por Regional), ano em que houve o maior deslocamento das crianças via utilização de transporte em relação aos últimos três anos.

⁹⁵ Informa-se que a maioria dos museus e teatros faz parte da iniciativa privada. As visitas a esses locais se deram por meio de parceria de algumas secretarias municipais, sem custos para as crianças e suas famílias

4.2 AS CATEGORIAS

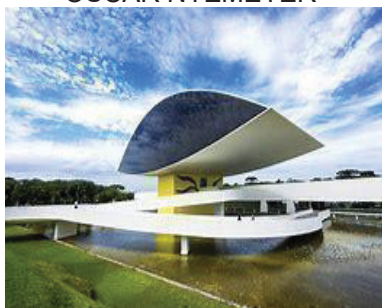
De modo geral, todas as categorias apresentaram aumentos significativos entre os anos de 2016 e 2019 (Anexo TABELA 8). Ao se analisar os dados de cada categoria, se evidenciou tanto as escolhas dos locais que foram realizadas pelas Escolas, CEIs e CMEIS (que foram chamadas de unidades educativas) quanto as que foram feitas pela própria SME por meio de seus Departamentos e Coordenadorias.

4.1.1 Categoria Cultura

Dentre os locais culturais mais visitados se destacaram os museus, teatros, outros espaços culturais⁹⁶, bibliotecas, cinemas e o circo. Todos os locais tiveram aumentos consideráveis no número de visitas nos anos analisados, em especial, as visitas aos Circos (em que as visitas quadruplicaram), aos Cinemas (as visitas quintuplicaram) e aos Outros Espaços Culturais (triplicaram).

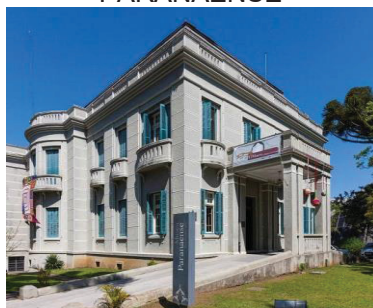
As visitas aos museus se destacaram das demais, com 40,66%. As crianças foram ao Museu da Vida, ao Museu Paranaense e ao Museu Oscar Niemeyer. Os demais museus apresentaram um índice de visitas abaixo de 10% (Anexo TABELA 9). Seguem algumas imagens dos museus.

FOTOGRAFIA 8 - MUSEU OSCAR NYEMEYER



FONTE: Museu Oscar Niemeyer (2021).

FOTOGRAFIA 9 - MUSEU PARANAENSE



FONTE: Museu Paranaense (2021).

FOTOGRAFIA 10 - MUSEU DA VIDA



FONTE: Pastoral da Criança (2021).

⁹⁶ Foram classificados como “Outros Espaços Culturais”, os centros de artes e exposições, as salas de concertos, os memoriais, os conservatórios, entre outros.

FOTOGRAFIA 11 - MUSEU DE HISTÓRIA NATURAL



FONTE: PMC (2021).

FOTOGRAFIA 12 - ARTE INDÍGENA



FONTE: Bienal de Curitiba (2019).

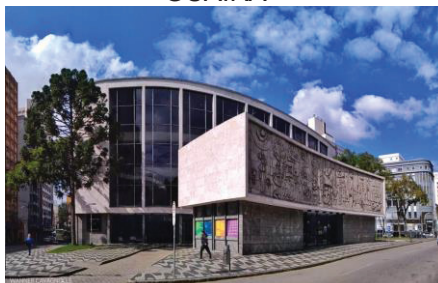
FOTOGRAFIA 13 - MUSEU FERROVIÁRIO



FONTE: Guia das artes (2021).

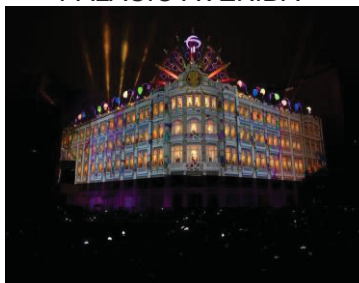
Já as visitas aos teatros da cidade ocuparam o segundo lugar entre os locais culturais mais visitados (22,39%), com destaque para o Teatro Guaíra, o Palácio Avenida e o Positivo (Anexo TABELA 10). Os teatros restantes apresentaram um percentual de visitas também abaixo de 10%. Supõe-se que esse índice se deva às parcerias firmadas pela SME com essas instituições para obter acesso aos convites e distribuição entre as unidades educativas. Seguem imagens dos teatros visitados pelas crianças:

FOTOGRAFIA 14 - TEATRO GUAÍRA



FONTE: Guia Turístico de Curitiba (2021).

FOTOGRAFIA 15 - PALÁCIO AVENIDA



FONTE: Prefeitura Municipal de Curitiba (2021).

FOTOGRAFIA 16 - TEATRO C



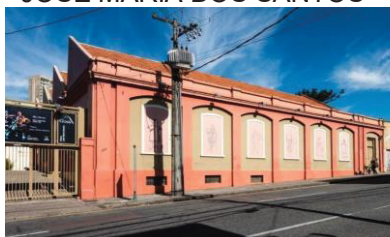
FONTE: Elton B.

FOTOGRAFIA 17 - TEATRO CIA DO ABRAÇÃO



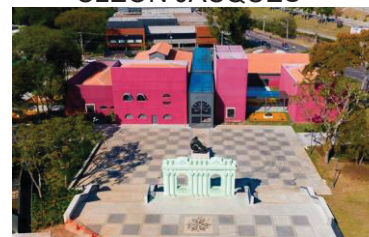
FONTE: Google Maps (2021).

FOTOGRAFIA 18 - TEATRO JOSÉ MARIA DOS SANTOS



FONTE: Fotografando Curitiba (2017).

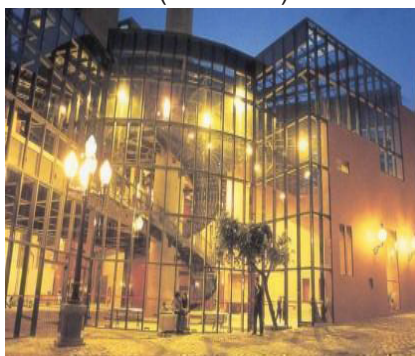
FOTOGRAFIA 19 - TEATRO CLEON JACQUES



FONTE: Elton B.

Ainda outros locais culturais foram visitados pelas crianças como anfiteatros, centros de artes e exposições, salas de concertos, memoriais, conservatórios, entre outros. Esses espaços foram agregados aqui sob a denominação de “outros espaços culturais” (e ocuparam a terceira posição com 16,01%). Dentre esses espaços, três deles abrangeram mais da metade dos locais mais visitados. Foram eles: Memorial de Curitiba, Capela Santa Maria e Portão Cultural⁹⁷ (Anexo TABELA 11). Esses espaços são públicos e coordenados pela FCC. Com exceção das visitas aos museus que foram mais indicadas pelas unidades educativas (56,45%), as visitas aos teatros (81,89%) e aos espaços culturais (68,01%) foram propostas pela SME. Quanto à localização desses locais, a maioria se concentra na região central (Regional MZ).

FOTOGRAFIA 20 - FOTOGRAFIA
20 - MEMORIAL DE CURITIBA
(CENTRO)



FOTOGRAFIA 21 - CAPELA
SANTA MARIA (CENTRO)



FOTOGRAFIA 22 - PORTÃO
CULTURAL (AO SUL)



FONTE: PMC (2020).

Um dado importante sobre as visitas aos museus, teatros e outros espaços culturais (que juntos representaram o maior número de visitas culturais) foi que ao tomar como referência o ano de 2019 foram as Regionais localizadas ao Norte/central (MZ, BV e SF), que no geral, mais os visitaram (Anexo TABELA 12). Esses índices podem estar associados ao fácil acesso e a proximidade dessas Regionais ao centro da cidade. Tomando como exemplo esses fatores, pode-se pensar nos índices próximos apresentados também pelas Regionais localizadas mais ao sul, a Regional CJ, BQ e PR, ao frequentar os teatros, por possuírem bairros que fazem limite com a

⁹⁷ Outros Espaços Culturais visitados pelas crianças foram indicados com um número menor, como por exemplo, o Solar do Barão, o Memorial da Segurança no Transporte, o Paço da Liberdade, a Gibiteca e o Setor Histórico.

região central⁹⁸. E ao considerar que a maioria das visitas aos teatros foram promovidas pela SME, constatou-se que o número de visitas realizadas pelas Regionais, tiveram representatividade em espetáculos sediados tanto nos teatros mais famosos da cidade como o Guaíra e o Positivo quanto em menos conhecidos como é o caso dos Teatros Cia do Abração e José Maria Santos, localizados na região central da cidade.

Neste caso, a participação das crianças em diferentes teatros da cidade mais centrais da cidade pode estar relacionada ao aumento do acesso a eles por meio de parcerias firmadas pela SME. Outro dado curioso observado, nesta categoria, foi que as crianças da região Sul/extremo sul visitaram mais os museus menos conhecidos (em especial aqueles com visitas abaixo de 1%)⁹⁹.

Na sequência, em um estudo qualitativo, se poderia investigar a partir desses dados, os fatores que levam as unidades escolares da região Sul/extremo sul a optarem por visitarem museus não tão conhecidos e de menor porte da cidade. Tomando como referência a pesquisa de Porto, Moraes e Carvalho (2021) sobre os estudos brasileiros acerca das relações entre crianças e museus na última década, os autores constataram que poucos são os museus que apresentam condições de visitas de qualidade e propostas educativas para as crianças. Ainda a maioria deles preservam a memória da elite. Pensando sobre essa questão, um fator a ser investigado seria se os museus mais importantes e imponentes da cidade não acabariam por sua organização não sendo opção das unidades educativas da região sul/extremo sul.

Talvez por causa da imponentia e pelas peças expostas, geralmente objetos legados pelas elites, as crianças sentiam que o museu tinha como referência extratos sociais diferentes dos seus. Tal constatação dificulta que seja criado um sentimento

⁹⁸ No ano de 2019 apenas 9 (nove) teatros foram visitados pelas turmas das unidades educativas. Os teatros mais conhecidos como o Guaíra e o Positivo tiveram na oferta de seus espetáculos, a representatividade de todas as Regionais. No caso, do Teatro Guaíra foi a Regional BV que se destacou das demais nas visitas a esse local, seguida das Regionais BN, CIC e CJ. Já o Teatro Positivo teve mais participações das Regionais BV e CJ que ocuparam o primeiro lugar no número de visitas. O Teatro Palácio Avenida teve a participação de apenas 3 (três) Regionais BQ, BV e CJ. Houve também a participação das crianças em teatros menos conhecidos, como foi o caso do Teatro Cia do Abração, na Regional BV e do Teatro José Maria Santos, localizado no bairro São Francisco (centro). Outros teatros tiveram menos participações das Regionais, como por exemplo: o Teatro Salvador Ferrante (centro), o Teatro Cleon Jacques, Teatro Ópera de Arame (Regional BV) e o Teatro Doutor Botica (centro).

⁹⁹ Museu Espaço da Energia, Museu do Lixo, Museu Antidrogas, Museu de Valores do Banco Central, Museu de Anatomia, Museu de Ciências Naturais, Museu da Arte Contemporânea e Museu de Arte.

de identidade entre as crianças e o museu, evidenciando que a instituição é direcionada aos outros, às 'pessoas importantes'. (PORTO; MORAES; CARVALHO, 2021, p. 344).

Os autores sugerem também que os museus, de qualquer tipo, devem estar atentos para a necessidade de mudar suas rotinas e regras ao lidar com o público infantil. Seguem imagens dos museus menos conhecidos frequentados pelas crianças do Sul/extremo sul.

FOTOGRAFIA 23 - MUSEU DA ENERGIA (CENTRO)



FONTE:
<https://www.fotografandocuritiba.com.br>

FOTOGRAFIA 24 - MUSEU DAS DROGAS (CENTRO)



FONTE:
<https://www.guiadasartes.com.br>

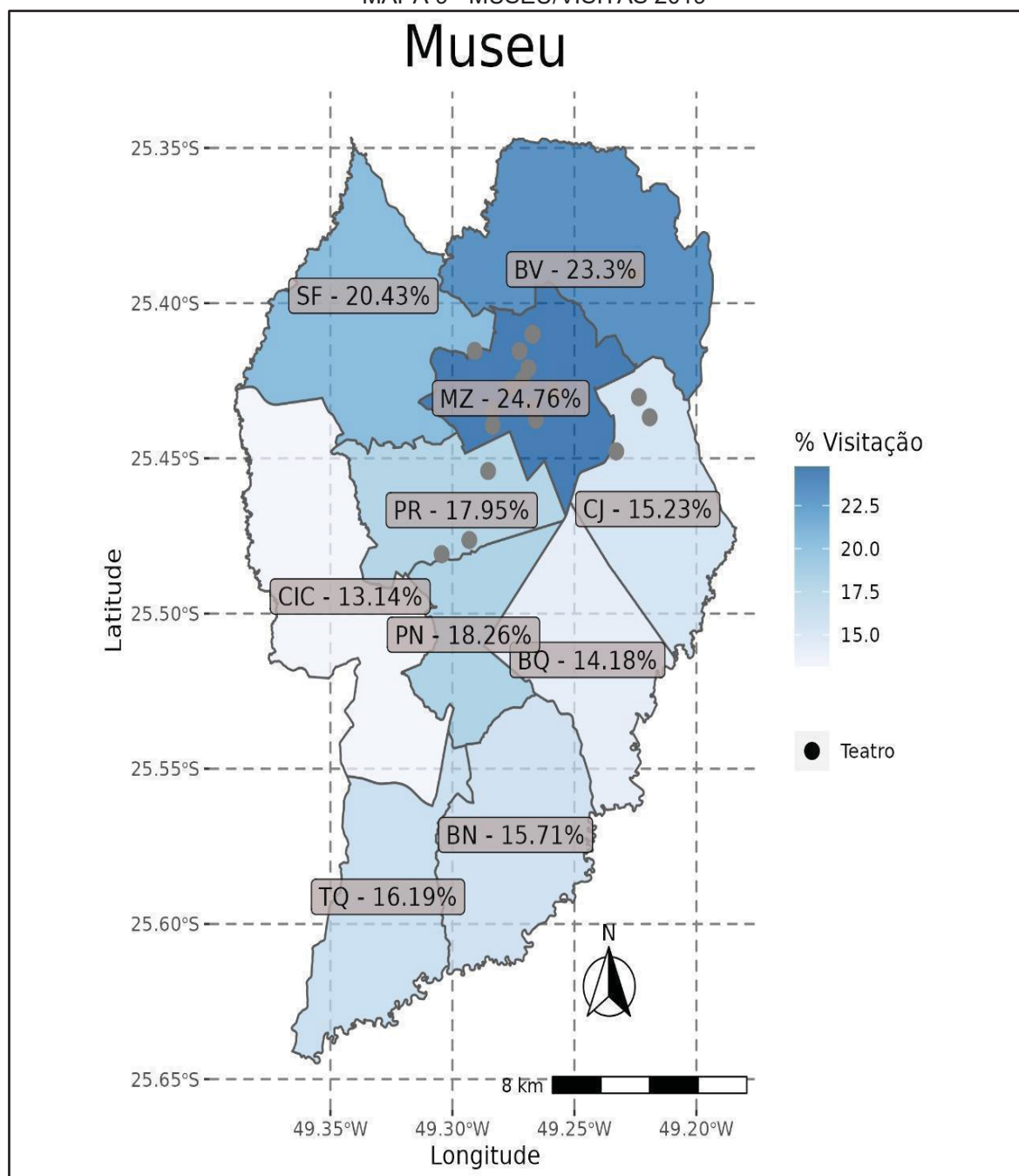
FOTOGRAFIA 25 - MUSEU DO LIXO (REGIÃO METROPOLITANA)



FONTE:
<https://www.curitiba.pr.gov.br>

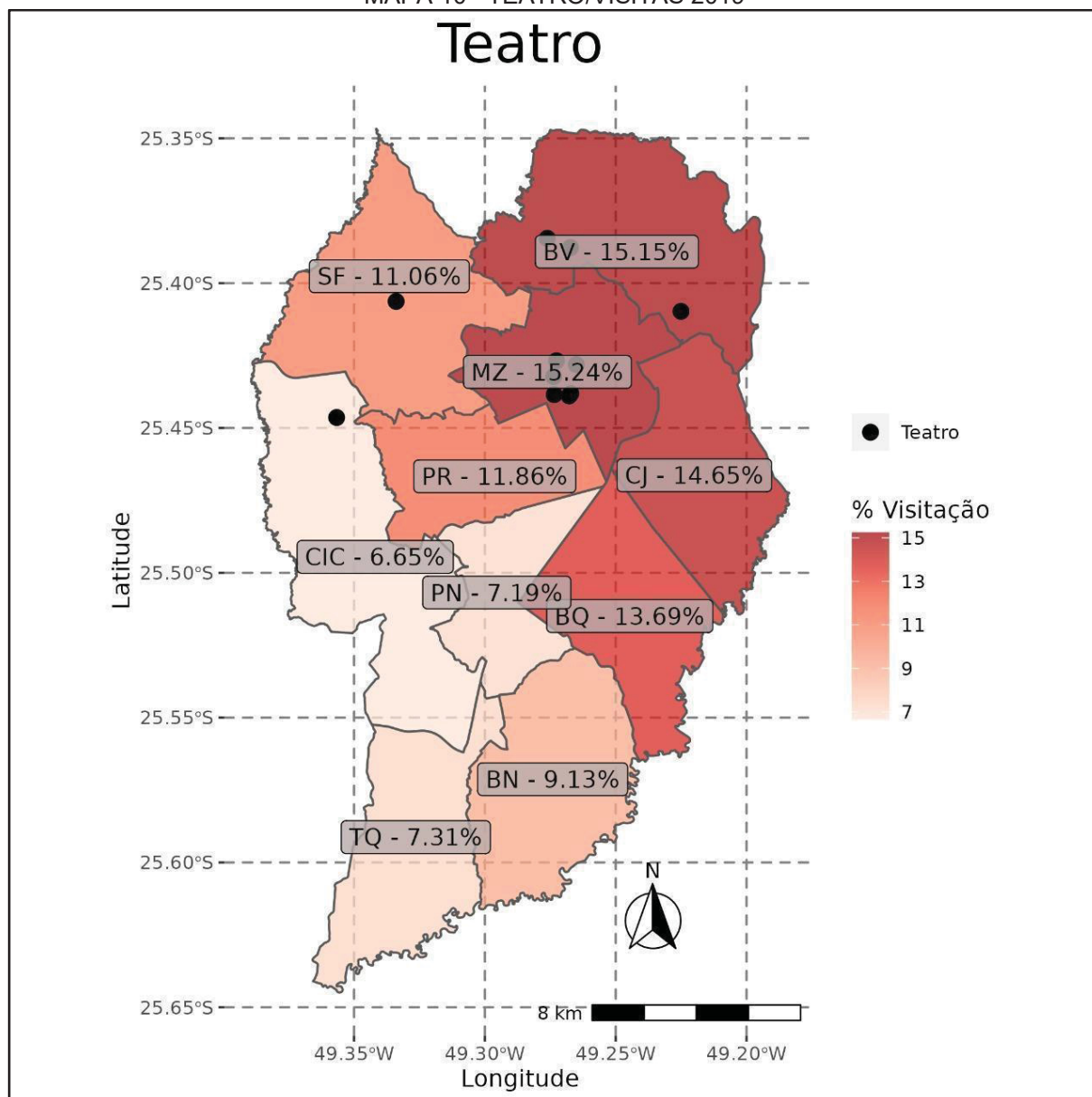
Na sequência para melhor visualização da distribuição das visitas, proporcional ao número de turmas de cada Regional, referente aos museus e aos teatros no ano de 2019, elaboraram-se MAPAS (9 e 10) em que se constataram diferenças entre as visitas por parte das crianças. As crianças que mais visitaram esses espaços foram as da região Norte/central.

MAPA 9 - MUSEU/VISITAS 2019



FONTE: Secretaria Municipal de Educação (2019).
Organização: A autora e Gabriel Sartori (2021).

MAPA 10 - TEATRO/VISITAS 2019



FONTE: Secretaria Municipal de Educação (2019).
Organização: A autora e Gabriel Sartori (2021).

Outros locais como as bibliotecas, os cinemas e os circos, apesar de apresentarem índices bem inferiores, tiveram, no geral, maior representatividade das crianças da região Sul/extremo sul (Anexo TABELA 13), no ano de 2019, com algumas exceções. Quanto à localização desses locais na configuração da cidade, a região Sul/ extremo sul apresenta um número significativo de bibliotecas distribuídas entre os seus bairros e a maioria dos cinemas localizados nos shoppings; já os circos estão presentes tanto ao Norte/central quanto ao Sul/extremo sul.

No caso, das bibliotecas, no geral, as mais visitadas foram a Biblioteca Pública do Paraná (80,13%), localizada no centro e a Biblioteca Hideo Handa

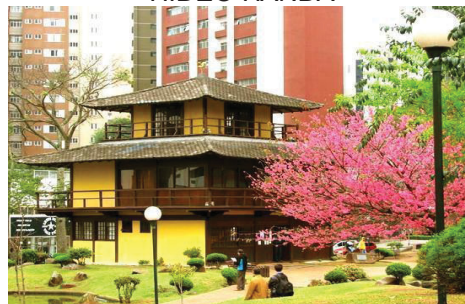
localizada abaixo da região central, mais ao sul, na Praça do Japão (14,33%)¹⁰⁰ (Anexo TABELA 14). A seguir, imagens dessas bibliotecas (FOTOGRAFIAS 26 a 29):

FOTOGRAFIA 26 - BIBLIOTECA PÚBLICA



FONTE: SME (2021).

FOTOGRAFIA 27 - BIBLIOTECA HIDEO HANDA



FONTE: SME (2021).

FOTOGRAFIA 28 - CASA DA LEITURA PAULO LEMINSKI (SUL)



FONTE: FCC (2022).

FOTOGRAFIA 29 - CASA DA LEITURA WALMOR MARCELINO (EXTREMO SUL)



FONTE: FCC (2022).

Quanto à participação das crianças em espetáculos circenses, os circos mais visitados foram o Zanchettini, localizado na Regional SF¹⁰¹ no espaço do Parque Barigui, o parque mais famoso da cidade (ao norte), e o Circo do Zé Preguiça, localizado na Regional BQ, próximo a conjuntos habitacionais, este último coordenado pela Fundação Cultural de Curitiba (FCC) ao sul (Anexo TABELA 14). A SME foi quem mais proporcionou essas visitas às crianças (75,66%). Mas, observou-se que, quando eram visitas com compra de ingressos, foram às unidades educativas que mais se

¹⁰⁰ Como a classificação das visitas se deu a partir dos nomes dos projetos contidos nos dados dos transportes fornecidos pelo Departamento de Logística, quando os projetos mencionaram a visita à Praça do Japão, tais visitas foram classificadas na categoria Pontos Turísticos, mas quando a menção era à biblioteca Hideo Handa que se encontra dentro dessa praça, foi incluída na categoria Cultura.

¹⁰¹ Um circo itinerante que fez espetáculos em Curitiba em parceria com a FCC. Os espetáculos do Circo Zanchettini, no ano de 2019, foram realizados no Parque Barigui, localizado na Regional SF.

destacaram, como é o caso da participação das crianças em espetáculos dos circos privados Portugal e Vostok, instalados na região sul.

FOTOGRAFIA 30 - CIRCO ZANCHETTINI
(NORTE)



FONTE: Parque Barigui/ FCC (2021)

FOTOGRAFIA 31 - CIRCO ZÉ PREGUIÇA
(SUL)



FONTE: FCC (2021)

Observou-se que as Regionais localizadas próximas desses locais foram as que mais participaram. Foi o caso da Regional SF (norte) que se destacou das demais nas visitas ao Circo Zanchettini, seguida das Regionais PR e CIC (ao sul) que também têm fácil acesso ao Parque Barigui. Já os espetáculos realizados no Circo do Zé Preguiça (FCC) localizado mais ao sul, foram também as Regionais BQ, PN e TQ102 que ficam mais próximas que se destacaram no número de visitas.

Sobre os cinemas o mais frequentado pelas crianças foi a Cinemateca de Curitiba (público - centro), seguido do Cineplus no Shopping Sport (privado - sul), Cine Passeio (público - centro) e do Cineplus no Shopping Água Verde (privado - sul) (Anexo TABELA 15). No entanto, ao agregar os índices das visitas aos cinemas privados, eles ultrapassam os índices dos públicos, chegando a 54% do total de visitas. Desse total, a SME se destacou com 59,90%. Contudo, houve diferenciação de oferta de visitas aos cinemas entre as instâncias da SME. Por exemplo, quando os cinemas são gerenciados pela PMC, a SME se destacou em oportunizar as visitas às crianças, como é o caso da Cinemateca (66,67%) e do Cine Passeio (89,66%), os dois localizados na região central da cidade. Nesse sentido, observou-se haver uma

¹⁰² As Regionais SF, BV, CIC e CJ ocuparam junto o 4º lugar, com 10,53%. A Regional BN ficou em penúltimo lugar com 5,26%, mesmo não estando distante deste local (aproximadamente 3 km). Já a Regional MZ foi a única que não visitou esse circo no ano de 2019.

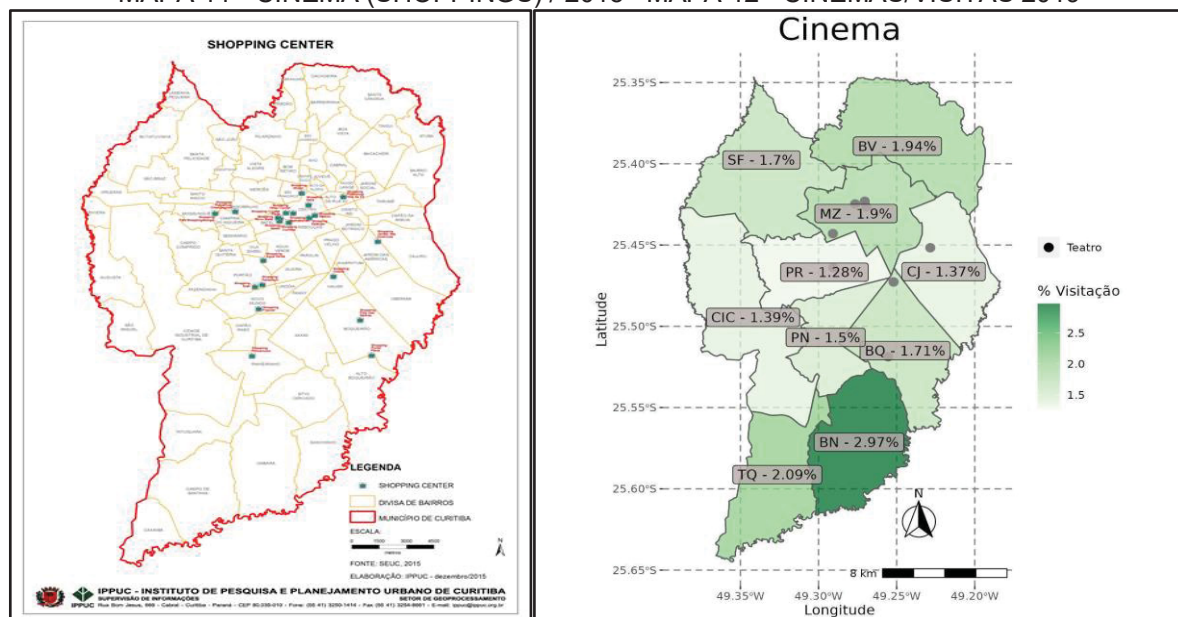
indução mais equilibrada da SME em oportunizar visitas às Regionais nesses locais. Com a ampliação dessa ação para todas as Regionais, a SME desempenha um papel fundamental no acesso das crianças a esse tipo de prática cultural.

Em contrapartida, quando as visitas foram realizadas em cinemas privados, mais da metade delas, foram as unidades educativas que mais propuseram esses locais.¹⁰³ Quanto às visitas das crianças em cinemas localizados nos shoppings da cidade, no ano de 2019, foram as da região extremo-sul que ocuparam os primeiros lugares com percentuais próximos (Anexo TABELA 16). O alto índice apresentado por essa região pode estar relacionado a condição econômica das famílias que, por possuírem menor poder aquisitivo para levar as crianças a esse tipo de lazer, faz com que tanto as unidades educativas como a SME invistam mais em visitas com as crianças em comparação a outras regiões da cidade. Assim, uma questão para futuras pesquisas seria investigar o porquê da seleção dos cinemas privados pelas unidades educativas. Seria pela distância? Eles estão mais próximos? Seria pela falta de acesso via família? São hipóteses que podem ser testadas.

Na sequência apresentam-se dois mapas, o primeiro, MAPA 11, representa a localização dos cinemas distribuídos nos shoppings da cidade e outro, MAPA 12, demonstra as regiões da cidade com os maiores e os menores índices de acessos aos cinemas.

¹⁰³ Podem-se exemplificar as visitas aos cinemas privados por meio das escolhas das unidades: Cine Plus no Shopping Sport (83,78% foram escolhas das unidades), Cine Plus no Shopping Água Verde (89,29%), Cine Plus no Shopping Jardim das Américas (68,75%), Cinépolis no Shopping Pátio Batel (75%) entre outros.

MAPA 11 - CINEMA (SHOPPINGS) / 2015 MAPA 12 - CINEMAS/VISITAS 2019



FONTE: IPPUC (2015).

FONTE: Secretaria Municipal de Educação (2019)

Organização: A autora e Gabriel Sartori (2021).

Além das visitas das crianças aos shoppings da cidade para terem acesso aos cinemas, elas também utilizaram esse local como forma de lazer¹⁰⁴. Dentro dessa escolha, com baixos índices, identificou-se também os clubes e os parques infantis privados¹⁰⁵.

No ano de 2019, apenas a Regional BQ (sul) propôs visitas a shoppings próximos, (Shopping Sports e Jardim das Américas) e a parques infantis privados (Kinder Parque e Parque do Golinha). No entanto, sobre a oferta desse tipo de “lazer” para as crianças da Regional BQ (sul), além das já citadas, pode-se considerar ainda que nessa Regional há poucos espaços públicos de lazer e cultura, o que pode levar as unidades educativas a selecionarem esses espaços para visitas.

Ferreira V. e Ferreira S. (2020) constataram que crianças e famílias moradoras da região sul utilizavam com mais frequência os shoppings da cidade em relação às famílias de outras regiões. Observaram assim, uma possível relação entre esse maior uso e a questão de que se tratava de bairros que contavam com pouca variedade de espaços públicos de cultura e de lazer. E sobre esse uso dos shoppings, “as famílias e as crianças acabam sendo cooptadas para um tipo de socialização de

¹⁰⁴ Os shoppings mais visitados foram: Sports (BQ), Palladium (PN), Água Verde (PR), Jardim das Américas (CJ), Mueller (MZ), Park Shopping Barigui (SF), Cidade (BQ) e Pátio Batel (MZ).

¹⁰⁵ São eles: o “Parque do Golinha” e o “Kinder Park”.

arquitetura repetitiva, diáfana e que conduz à pouca diversidade” (FERREIRA V.; FERREIRA S. 2020). E não se pode deixar de considerar ainda, nessas visitas, a questão do consumo que desde muito cedo tem feito parte da infância das crianças.

Assim pode-se pensar que as unidades educativas ao selecionarem esses locais para as saídas das crianças, tendem a repetir a opção das famílias por esse tipo de lazer, muitas vezes, não oferecendo às crianças uma maior diversidade de locais a serem visitados na cidade.

FOTOGRAFIA 32 - CINEMATECA



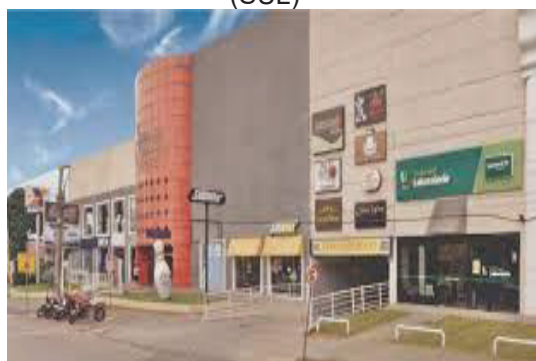
FONTE: <https://muitopost.com.br>.
Acesso em: 16 mar. 2021.

FOTOGRAFIA 33 - CINE PASSEIO



FONTE: <https://radiocidade670.com.br>.
Acesso em: 16 mar. 2021.

FOTOGRAFIA 34 - SHOPPING SPORTS
(SUL)



FONTE: DIVULGA CURITIBA (2022).

FOTOGRAFIA 35 - SHOPPING ÁGUA VERDE
(SUL)



FONTE: SINDISHOPPING (2022).

Tomando como referência que a maioria dos espaços culturais da cidade (a partir das categorias analisadas: museus, teatros e outros espaços culturais) se localizam próximos ao centro da cidade, observou-se que as crianças que estudam próximas ou possuem fácil acesso à região central foram as que mais visitaram esses locais. Ainda na priorização das escolhas dessas visitas pode ser considerada a questão econômica dessa região em que as famílias possuem maiores níveis de renda per capita, se comparada região Sul/extremo sul e, de certa forma, as unidades

educativas podem querer buscar corresponder a um tipo de expectativa de suas comunidades, sendo essas, em sua maioria, composta por uma classe média, branca e com índices maiores de escolaridade.

Esta não é uma constatação simples e precisa ser pensada com cuidado, pois, nos currículos oficiais, o que acaba sendo mais valorizado são justamente esses locais culturais que aparecem como sendo espaços de referência na cidade, em que há um incentivo para que as crianças se apropriem deste patrimônio histórico, cultural e socioambiental, valorizando estes bens construídos, o que traria o apoderamento dos cidadãos e seu pertencimento. No entanto, observou-se que são mais as crianças da Região Norte/central, as que teriam êxito nesta meta curricular proposta tanto pela SME quanto pelas escolas. E a médio e longo prazo, seriam elas as que ajudariam a perpetuar uma determinada narrativa discursiva sobre a cidade.

E além das unidades educativas desta região corresponderem a estas expectativas, foram estas as crianças que também foram mais ao Cine Passeio e a Cinemateca, espaços estes, públicos, que ofereciam tanto filmes mais gerais quanto mais alternativos. Outro dado importante sobre as crianças dessas Regionais é que elas pouco se deslocaram para locais culturais fora do eixo central.

Quanto às visitas das crianças moradoras da região Sul/extremo sul pelos locais da cidade parece haver uma correlação entre os dados econômicos, de escolaridade, de raça, de gênero e a baixa frequência das saídas das crianças. Assim, pôde-se observar algumas situações importantes nessas visitas: as Regionais CJ, BQ e PR (ao sul), por serem bairros limítrofes à região central, oportunizaram às suas crianças maior acesso a espetáculos teatrais que às crianças do extremo sul. Esses índices baixos do extremo sul podem estar relacionados à questão da distância a ser percorrida pelas unidades educativas para ter acesso a esses locais, permanecendo muito tempo nos transportes, questão que precisa ser aprofundada.

Outra situação refere-se ao maior número de visitas dessas crianças aos Museus menos conhecidos da cidade, situação a ser investigada em futuras pesquisas: professores e crianças se identificariam mais com esses museus menores, menos imponentes ou que manteriam memórias mais ligadas à sua cultura? Ou seja, mesmo distante de seus locais de moradia, os professores optam por visitá-los com mais frequência.

E foram as crianças da região Sul/extremo sul que mais visitaram as bibliotecas, os circos e os cinemas privados, locais que ficam próximos ou são de fácil

acesso, com vias expressas. São as crianças dessas regiões que também foram mais levadas aos shoppings e aos parques privados como forma de lazer. Ao considerar a mobilidade espacial como um capital (KAUFMANN, 2004) percebeu-se a existência de acessos diferenciados e às certas práticas culturais ofertadas às crianças das diferentes regionais, via transporte.

Sobre essa questão, por um lado, pesquisas como as do sociólogo Philippe Coulangeon (2005, 2013, 2014), que analisa a evolução das práticas culturais em países europeus, constata que a orientação dos hábitos culturais nas sociedades ocidentais contemporâneas constitui um dos aspectos da estratificação social, fator importante na análise das desigualdades e das relações sociais. Na produção da sociologia da cultura há, portanto, um questionamento sobre o porquê da estratificação de determinadas práticas estarem relacionadas à classe, raça, gênero etc. E sobre a relação entre desigualdades e aspectos espaciais, no caso de Curitiba, se percebe que muitas políticas culturais se concentram historicamente mais na região Norte/central, com pouco investimento público em outras regiões da cidade, sendo que essa situação gera desigualdades entre as crianças, no acesso a determinados espaços culturais presentes na cidade.

Por outro lado, há hoje um questionamento a essas conclusões, vindo também do campo sociológico, quando, por exemplo, os estudos decoloniais, perguntam se faz sentido ainda partir deste tipo de explicação. Estes estudos, ao focar na América Latina têm colocado as formas eurocêntricas como uma atitude colonial em relação ao conhecimento, que se articula simultaneamente ao processo de relações centro-periferia e hierarquias étnico-raciais. A superioridade atribuída ao conhecimento europeu em muitas áreas da vida é considerada um aspecto importante da colonialidade do poder no sistema-mundo capitalista. (CASTRO-GÓMEZ; GROSFOGUEL, 2007).

Nesta esteira, poderia se perguntar se, no caso de Curitiba, as populações periféricas querem estar nestes locais que guardam conhecimentos, estéticas, arte, visões de mundo com as quais elas, muitas vezes, não se identificam. Mas, sobre isso, se sabe que somente uma pesquisa qualitativa poderia avançar nesta direção.

Ainda, considerando que no geral, a maioria das visitas culturais foram oportunizadas pela SME, destaca-se a sua importância do monitoramento, acompanhamento e distribuição mais equitativa das visitas culturais entre as crianças moradoras de diferentes bairros da cidade.

4.1.2 Categoria Projeto Específico

Na categoria “Projeto Específico”, agrupou-se locais em que as visitas estavam relacionadas diretamente tanto às áreas do currículo escolar, a partir de projetos propostos por professores ou SME e que se relacionavam com disciplinas como as de história, geografia, matemática etc., quanto aos temas propostos para o trabalho com as crianças da Educação Infantil. Por exemplo, “Conhecendo os animais”, “Conhecendo a magia do Bosque”. Assim, embora se compreenda, que todas as visitas que foram classificadas em outras categorias criadas também se relacionem com o currículo escolar, aqui, se separou as que mencionavam explicitamente a relação com algum conteúdo escolar específico¹⁰⁶.

Dentre os locais visitados (neste período entre 2016 e 2019), a categoria “Projeto Específico” foi a que mais apresentou variedade de locais, 131 deles, mas, os mais visitados foram: Zoológico (17,23%); Departamento de Estrada e Rodagem - DER (12,65%); e diferentes Unidades Educativas (9,39%).

Na sequência, com índices menores, apareceram visitas a locais relacionados à: Ruas da Cidadania, colégios estaduais, praças, universidades e associações. Os demais locais apresentaram índices bem baixos (3%), como por exemplo: Escola de Trânsito, empresa de mídia, Mercado Municipal, hortas, supermercados, restaurantes, entre outros. Do total das visitas a esses locais, as unidades educativas propuseram mais da metade delas (58.90%). Os conteúdos curriculares que mais tiveram destaque na seleção desses locais foram os relacionados ao: patrimônio histórico, a flora e a fauna, a biodiversidade, ao meio ambiente, a astronomia e a segurança no trânsito.¹⁰⁷

Ao tomar como referência o ano de 2019, foram as crianças da região Sul/extremo sul que no geral, realizaram mais visitas aos locais categorizados como “Projeto Específico” (Anexo TABELA 17).

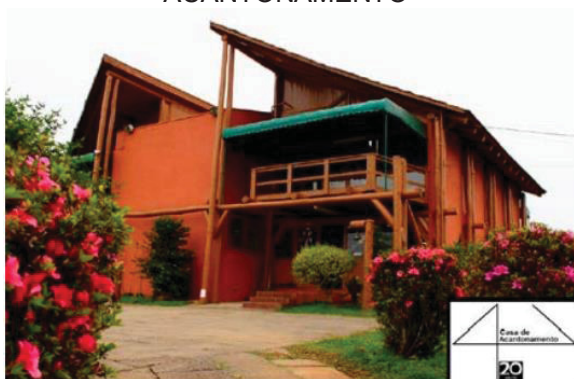
Com relação às visitas ao Zoológico, elas relacionaram-se ao trabalho com os seguintes conteúdos: características da fauna e da flora, conhecendo os animais,

¹⁰⁶ Vale lembrar aqui que essa classificação se deu a partir dos registros cedidos pelo Departamento de Logística, em que as unidades educativas e os Departamentos e Coordenadorias da SME informaram o nome do projeto que seria realizado para a utilização dos transportes.

¹⁰⁷ Ainda a SME e a PMC também disponibilizaram transporte às unidades educativas para a participação das crianças em alguns eventos que aconteceram por diferentes motivos em diversos espaços da cidade. A Regional SF (norte) foi a que mais levou as crianças para participarem desses eventos.

animais em extinção, seres vivos e não vivos, questões ambientais entre outros. Nesse local, também se encontra a “Casa do Acantonamento”, lugar onde as crianças realizam atividades recreativas e ecológicas. Quanto à localização geográfica do Zoológico, ele pertence à Regional BQ, situada ao sul da cidade.

FOTOGRAFIA 36 - CASA DO ACANTONAMENTO



FOTOGRAFIA 37 - ZOOLOGICO



FONTE: Zoológico de Curitiba - Guias e Recursos Pedagógicos/SME (2019).

As crianças que mais visitaram o Zoológico no ano de 2019, foram as da região Sul/ extremo sul, situadas mais próximas deste local. Um dado interessante observado foi que mesmo as Regionais BN e PN, localizadas próximas ou com fácil acesso ao Zoológico, apresentaram índices baixos de visitas, talvez pelo fato de os professores compreenderem que é um passeio comum dos familiares fazerem (Anexo TABELA 18). Do total de visitas realizadas nesse local, 51,50% delas foram oportunizadas pela SME.

Quanto às visitas ao Departamento de Estrada e Rodagem - DER, localizado na Regional BV (bairro Atuba), esse Departamento possui um projeto denominado “Prática Educativa de Trânsito”¹⁰⁸ que tem, ao longo das últimas décadas, o objetivo compartilhar conhecimentos de mobilidade humana sustentável e segurança no trânsito para alunos do 5º ano do Ensino Fundamental. As visitas a esse local foram 100% oportunizadas pelos professores das escolas municipais.

¹⁰⁸ Disponível em: Escolas Práticas Educativas de Trânsito | Departamento de Estradas de Rodagem. Acesso em: 23 mar. 2021.

FOTOGRAFIA 38 - PRÁTICA EDUCATIVA DE TRÂNSITO - DER/PR



FONTE: DER - PR (2021).

Tomando como base o número de turmas dos 5º anos das 10 regionais, no ano de 2019, foram as crianças da região Norte/central que ocuparam os primeiros lugares em número de visitas a esse local. Esses índices reforçam a ideia de que locais situados próximos das unidades têm a tendência de ser mais visitados por elas. No entanto, apesar de se situar mais distante deste local, as crianças da região Sul/extremo sul, também realizaram visitas a esse local para aproximadamente um terço de suas turmas, evidenciando a ampla adesão das unidades educativas a esse projeto que já existe há muitos anos.

Já as visitas realizadas entre às unidades educacionais, em sua maioria, estavam relacionadas aos projetos propostos pela SME como, por exemplo, a participação das crianças na Jornada de Matemática¹⁰⁹. Das visitas realizadas via transporte, a SME propôs 88,17%.

Ao se analisar por região da cidade, o número de visitas realizadas nos dois locais mais visitados pelas crianças (Zoológico e DER) observou-se que em sua maioria, as unidades situadas em Regionais mais próximas desses locais, foram as que mais realizaram as visitas. Outros locais visitados chamaram a atenção, com projetos direcionados para temas contemporâneos de relevância social, como por exemplo: visitas às Instituições de Longa Permanência, às Aldeias Indígenas, à Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais, à Associação dos Deficientes Físicos

¹⁰⁹ A Jornada de Resolução de Problemas de Matemática da Rede Municipal de Ensino de é um evento destinado aos estudantes dos Ciclos I, II, III e IV (2.º ao 9.º ano) do Ensino Fundamental e tem a intenção de incentivá-los ao estudo da Matemática e ao desenvolvimento de competências e habilidades necessárias nesta área para uma maior inclusão social, cultural, científica e tecnológica por meio da metodologia de Resolução de Problemas. Disponível em: <https://educacao.curitiba.pr.gov.br/conteudo/12-jornada-de-resolucao-de-problemas-de-matematica/9435>. Acesso em: 05 jan. 2021.

do Paraná, ao Centro de Referência de Assistência Social (CRAS), ao Centro de Atividade do Idoso Ouvidor Pardinho, ao Instituto Paranaense de Cegos, à Instituição Pequeno Cotelengo e ao Centro de Referência para Animais em Risco. Foram as crianças moradoras da região Norte/central (MZ e SF) que realizaram mais visitas a esses locais, no ano de 2019.

Salienta-se também as visitas a locais relacionados às tecnologias e a comunicação. Dentre os locais visitados estão as Universidades, com destaque para a Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC/PR), as Empresas de Mídias, o Sesi e as Agências dos Correios. Os temas dos projetos desenvolvidos estão ligados em sua maioria à projetos propostos pela SME, podendo-se citar: Projetos de Robótica, Projeto Jornal Extra-Extra, Projeto Ler e Pensar, os Faróis do Saber Inovação, Gincana Virtual, visitas às Rádios da cidade, entre outros. No ano de 2019, foi a Regional BV que se destacou em oportunizar às crianças visitas relacionadas a esse tema. Os dados indicaram que houve um maior investimento da SME em ofertar essas visitas.

Dos outros locais classificados nessa categoria, observou-se que as crianças do Norte/central foram mais em espaços como: shopping, chácaras, empresas de livros, micro e pequenas empresas, sendo os primeiros desses locais mais ligados ao lazer. Já as crianças do Sul/extremo sul visitaram mais restaurantes, supermercados, Mercado Municipal, empresas de automóveis, associações e institutos, estes últimos mais próximos do mundo do trabalho. Compreende-se que as preocupações das classes trabalhadoras com o mundo do trabalho são precoces sendo que, culturalmente, é um tema sempre debatido nas famílias e comunidades. Hoggart (1973) em seu livro “As utilizações da Cultura” ao estudar os grupos proletários ingleses (na 1ª metade do século 20) , dos quais ele fazia parte, inclusive, observou que eles ocupavam uma região distinta na cidade e que se caracterizava: por casas com um mesmo estilo de construção; eram geralmente arrendadas e não próprias; parte dos trabalhadores recebiam um salário não mensal, mas semanal; a maior parte deles não dispunha de outras FONTES de rendimentos; alguns possuíam comércio próprio como tabacaria e mercearia frequentada pelos mesmos membros do grupo a que, culturalmente pertenciam; ainda podiam fornecer serviços a esse grupo como sapateiros, barbeiros, marceneiros, mecânicos, entre outros.

No que se refere ao trabalho que desempenhavam, esses profissionais eram geralmente operários, especializados ou não, e exerciam as funções rotineiras em

fábricas, ou eram empregados de escritórios e eram vistos, no seu conjunto, como membros da classe-baixa (HOGGART, 1973, p. 28). Assim, a partir desse estudo etnográfico Hoggart observou e descreveu modos próprios, dinâmicas sociais e culturais próprias dessa classe social, sendo reconhecido nesse campo.

Resumindo, a partir dos projetos propostos por professores e pela SME relacionados especificamente às áreas ou temas do currículo (EI e EF), observou que foram as crianças da região Sul/extremo sul que mais realizaram visitas nos locais categorizados como “Projeto Específico”. As crianças dessa região visitaram mais o Zoológico e locais próximos ao mundo do trabalho.

Já as crianças da região Norte/central visitaram mais o DER e locais relacionados a projetos ligados a temas contemporâneos, às tecnologias e à comunicação. Foram elas também que visitaram locais como forma de lazer e participaram de eventos promovidos pela SME. Nas análises dos locais visitados, um dado vai se tornando importante novamente, a proximidade deles com a região em que as crianças moram ou estudam.

4.1.3 Categoria Pontos Turísticos

Dos locais categorizados como Pontos Turísticos (16 locais), três deles também perfizeram juntos 80,65% do total de visitas, entre o período analisado, sendo eles, bosques, parques e o Jardim Botânico que compõem os espaços verdes da cidade. Já os outros locais relacionados às instâncias governamentais¹¹⁰ (Centro Histórico e praças) também classificados nessa categoria, corresponderam juntos a 19,35 % das visitas (Anexo TABELA 19).

Um dado importante sobre as visitas a esses locais foi que elas quintuplicaram entre os anos de 2016 e 2019. Paralelamente a esse aumento, houve também uma importante produção curricular que colocou os “Pontos Turísticos” da cidade novamente em evidência. E, destaca-se também que, com a suspensão das aulas presenciais no ano de 2020 devido à pandemia causada pela Covid19, o Programa Linhas do Conhecimento passou a fazer parte do ensino remoto, elaborando videoaulas disponibilizadas às crianças. Tais videoaulas tratavam sobre os bosques, parques, memoriais, zoológico, praças da cidade, entre outros, com destaque para os

¹¹⁰ Conforme descrito na classificação das categorias fizeram parte das instâncias governamentais as visitas aos prédios públicos federal, estadual e municipal.

que fazem parte do roteiro turístico da cidade, concentrados em sua maioria na região Norte/central. (QUADRO 3 Capítulo 3). Assim, não se pode deixar de mencionar a importância dada pela SME a esses espaços que fazem parte do roteiro turístico da cidade, localizados em sua maioria no eixo Norte/Central.

No geral, no ano de 2019, a Regional MZ (centro) foi a que ocupou o primeiro lugar entre as Regionais em visitas a locais categorizados como Pontos Turísticos, com índices acima da média ao ser comparada com as outras Regionais. As Regionais da região Sul/extremo sul foram as que menos visitaram esses locais. Chamou a atenção as Regionais TQ e BN (extremo sul) que ocuparam, junto com as Regionais SF e BV (ao norte), as cinco primeiras posições.

TABELA 17- PONTOS TURÍSTICOS

REGIÕES	REGIONAL	PONTOS TURÍSTICOS Nº DE TURMAS X VISITAS /2019
Centro	MZ	30,48%
Extremo sul	TQ	23,76%
Norte	SF	23,40%
Extremo sul	BN	22,93%
Norte	BV	21,94%
Sul	CIC	21,79%
Sul	BQ	19,07%
Sul	PR	18,59%
Sul	CJ	18,36%
Extremo sul	PN	16,17%

FONTE: Secretaria Municipal de Educação (2019).
Organização: Autora (2021).

No entanto, ao agrupar, por exemplo, os espaços verdes (parques, bosques e Jardim Botânico), observaram-se também diferenças entre as regiões da cidade nas visitas a esses locais. As regiões Sul/extremo sul passam a ocupar as primeiras posições (Anexo TABELA 20). Esse resultado pode estar relacionado tanto aos números restritos de bosques e parques nessas regiões quanto à questão de infraestrutura e problemas de segurança dos locais localizados nessas próprias regionais. Já a Regional PN (extremo sul) manteve-se na última posição. Curiosamente, essa Regional é a única que não possui em seus bairros bosques e parques, e ainda as crianças não são mobilizadas a conhecer esses espaços em outras regiões da cidade. Pode-se pensar, nesse sentido, que as crianças são duplamente penalizadas pelas políticas da cidade.

No caso das visitas aos bosques da cidade, e lembrando que a maioria deles se concentra na região Norte/central, foram as Regionais localizadas próximas desses locais que obtiveram um índice mais elevado de visitas. Mas, as Regionais do Sul/extremo sul também levaram as crianças para visitar esse local (Anexo TABELA 21). Dentre os bosques mais visitados, 5 deles se encontram nessa região (Alemão, Vista Alegre, João Paulo II, Gutierrez e Portugal) e apenas 1 na região Sul (Reinhard Maack). Das visitas realizadas nesses locais, mais da metade delas foram definidas pelas unidades educativas (54,44%).

Ainda vale ressaltar que esses espaços possuem significados distintos na configuração da cidade. No caso do bosque mais visitado, o Bosque Alemão, como já mencionado, ele é considerado um cartão postal da cidade. Além de possuir um conservatório, uma torre panorâmica, uma trilha que narra a história de João e Maria, dos Irmãos Grimm, há também nesse espaço, uma biblioteca conhecida pelas crianças como a “Casa da Bruxa”, em que são contadas histórias com agendamento prévio.

Já no Bosque Reinhard Maack, que ocupou o segundo lugar no número de visitas, no ano de 2019, as suas atividades são voltadas para a educação ambiental. Nesse bosque há uma “Trilha da Aventura”, que é formada por um conjunto de brinquedos construídos em madeira. Ao percorrer esse caminho, “as crianças aprendem sobre a importância de respeitar e cuidar da natureza”¹¹¹. Segundo divulgado no site da PMC sobre esse bosque, ao percorrer esse caminho, “as crianças aprendem sobre a importância de respeitar e cuidar da natureza”¹¹². E, reforçando a ideia de que locais mais próximos das unidades educativas são mais visitados por elas, foram as Regionais situadas ao sul e extremo sul que mais visitaram esse Bosque.

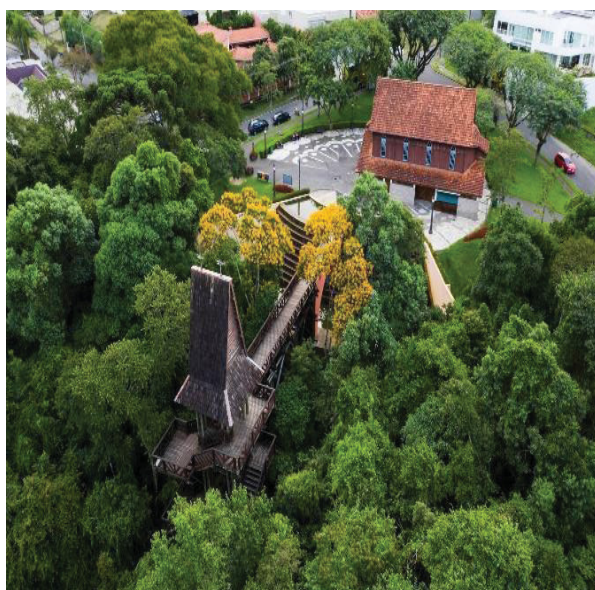
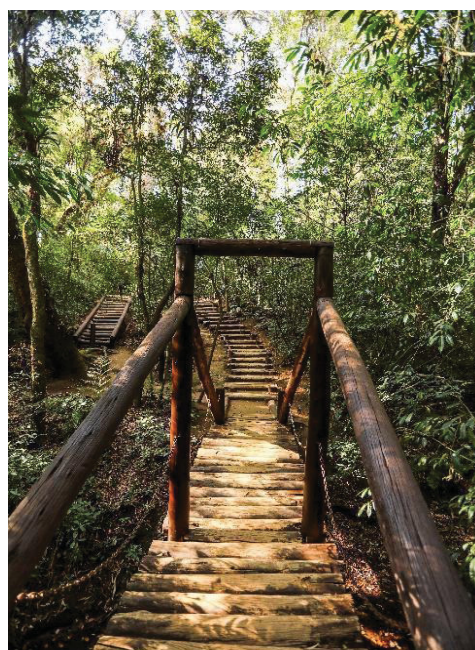
Ao que parece, fatores como tempo, acesso e distância vão se tornando importantes para a seleção dos locais a serem visitados pelas crianças. A partir dessas visitas, e levando em consideração o significado desses bosques na configuração da cidade e nos currículos do EF e EI, se propõe pensar: enquanto as crianças do Norte/Central são mobilizadas a visitar locais mais culturais (no sentido

¹¹¹Disponível em: <https://www.curitiba.pr.gov.br/conteudo/bosque-municipal-reinhard-maack/281>. Acesso em: 09 maio 2022.

¹¹²Disponível em: <https://www.curitiba.pr.gov.br/conteudo/bosque-municipal-reinhard-maack/281>. Acesso em: 09 maio 2022.

de sua relação com a arte e literatura), do ponto de vista das unidades educativas, da SME e quem sabe também da comunidade ao redor da escola, as do Sul/extremo sul visitam locais para aprender mais sobre o cuidado com o meio ambiente e atividades ligadas ao esporte. Esse desenho Norte/central “mais cultural” e o Sul/extremo sul “mais esportivo” já foi um movimento visto pelas famílias na pesquisa de Ferreira V. e Ferreira S. (2020), que será mais bem explorada na sequência, e agora, também pelo “mobiliário urbano” que reforça essa diferença. Embora compreenda-se que estudos futuros precisem se debruçar sobre essa questão de corpos mais preparados para circular em determinados ambientes culturais. Também na sequência se verá que há a continuidade desse desenho de cidade com a ampliação dos mobiliários urbanos pelas regiões da cidade. Seguem imagens desses locais:

FOTOGRAFIA 39 - BOSQUE ALEMÃO

FOTOGRAFIA 40 - BOSQUE REINHARD
MAAK

FONTE: PMC (2022). Acesso em: 19 mar. 2021.

O Jardim Botânico, localizado na Regional CJ (sul), é considerado também um dos cartões postais da cidade. Assim, as crianças do norte ao extremo sul visitaram mais este local.

FOTOGRAFIA 41 - JARDIM BOTÂNICO (2017)



FONTE: PMC (2017).

Com relação aos parques da cidade, no ano de 2019, as Regionais situadas na região Sul/extremo sul foram as que mais se destacaram nas visitas aos parques da cidade.

Vale lembrar que essa região da cidade possui poucos parques em seus bairros se comparados com a região Norte/central, e muitas vezes, eles não apresentam boas condições de manutenção (Anexo TABELA 22). A grande maioria (94,37%) dessas visitas foi mobilizada pela SME.

Neste ano de 2019, foram visitados pelas crianças apenas 13 parques distribuídos pela cidade, e coerente com a configuração dos parques municipais, tiveram destaque aqueles localizados na região Norte/central. Na TABELA 4 pode-se observar melhor esses dados: as primeiras linhas concentram as porcentagens das visitas aos parques localizados na região Norte/central enquanto nas linhas seguintes, em que se localizam os parques na região Sul/extremo sul há um esvaziamento.

TABELA 4 - PARQUES/2019 (REGIONAIS)

NRE	PARQUE 2019	BV	SF	MZ	PR	CJ	BQ	CIC	PN	BN	TQ	TOTAL
BV	Bacacheri	-	-	-	-	100%	-	-	-	-	-	100%
BV	Tanguá	33,3%	-	-	-	-	11,1%	11,1%	-	33,3%	11,1%	100%
BV	Tingui	14,3%	7,1%	-	-	21,4%	7,1%	35,7%	-	14,3%	-	100%
BV	São Lourenço	66,7%	-	-	-	33,3%	-	-	-	-	-	100%
SF	Barigui	6,5%	11,4%	0,8%	8,9%	13,8%	4,9%	13,8%	4,1%	10,6%	25,2%	100%
MZ	Passeio Público	40%	20%	-	-	20%	20%	-	-	-	-	100%
PR	Guairaca	-	-	-	-	100%	-	-	-	-	-	100%
CIC	Tropeiros	-	-	-	-	-	-	100%	-	-	-	100%
CJ	Náutico	-	-	-	-	-	100%	-	-	-	-	100%
CJ	Passaúna	-	-	-	50%	-	-	-	-	-	50%	100%
CJ	Peladeiros	-	-	-	-	100%	-	-	-	-	-	100%
BN	Lago Azul	-	5%	-	-	5%	-	10%	10%	35%	35%	100%

FONTE: Secretaria Municipal de Educação (2019).
Organização: Autora (2021).

Ao analisar o número de visitas a esses locais, constatou-se que o Barigui (Regional SF ao norte), foi o único parque a receber visitas de todas as Regionais, (Regional SF ao norte). Tal parque faz parte do roteiro turístico da cidade, e quem mais o frequentou foram as crianças da região Sul/extremo sul. Com exceção da Regional CJ, as demais Regionais situadas ao Sul/extremo sul possuem por meio de vias expressas fácil acesso a esse parque. As crianças dessas regiões também visitaram outros parques localizados na região Norte/central que também fazem parte do roteiro turístico da cidade, o Tingui e o Tanguá.

Observou-se também que os parques que não integram o roteiro turístico da cidade são mais visitados por unidades da Regional em que eles fazem parte ou localizam-se próximas, como por exemplo:

- O Parque Lagoa Azul (Regional BN extremo sul) teve visitas em sua grande maioria das crianças moradoras da Regional BN e de Regionais próximas (CIC, PN TQ);
- O Parque Peladeiros, situado na Regional CJ, teve a visita apenas das unidades dessa Regional;
- No Parque São Lourenço, localizado na Regional BV, mais da metade das visitas foram feitas por crianças dessa Regional;
- O Parque dos Tropeiros foi visitado apenas pelas crianças da Regional em que ele se localiza, a Regional CIC.

Outra questão importante constatada foi que as crianças da região norte/central, quase não “descem” para visitar parques e bosques nas regiões sul/extremo sul, com exceção da visita da Regional SF (norte) ao Parque Lagoa Azul, localizado no extremo sul.

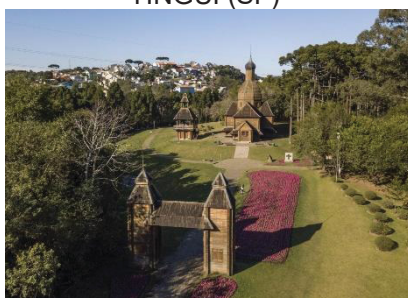
Optou-se em selecionar algumas imagens dos parques da cidade dividindo-os em dois grupos: a) parques que fazem parte do roteiro turístico da cidade; b) parques menos famosos.

Parques que fazem parte do roteiro turístico da cidade - Região Norte:

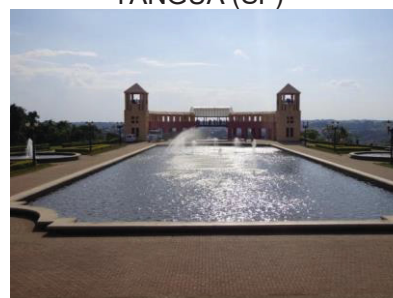
FOTOGRAFIA 42 – PARQUE BARIGUI



FOTOGRAFIA 43 – PARQUE TINGUI (SF)



FOTOGRAFIA 44 - PARQUE TANGUÁ (SF)



FONTE: PMC (2021).

FONTE: A autora

Parques que não fazem parte do roteiro turístico da cidade - Região Sul:

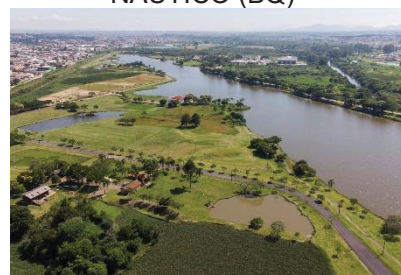
FOTOGRAFIA 45 - PARQUE CAIUÁ



FOTOGRAFIA 46 – PARQUE DO RIBEIRO



FOTOGRAFIA 47 - PARQUE NÁUTICO (BQ)



FONTE: PMC (2021).

Sobre as visitas às praças da cidade, optou-se em realizar uma análise específica desse local por ele ser utilizado para diferentes atividades, com as crianças. Neste sentido, elas aparecem também em várias categorias. Por exemplo: na categoria currículo, as praças foram visitadas pelas crianças a partir dos projetos que tratavam dos seguintes temas, “diversidade cultural” (Praça dos Zumbi dos Palmares - PN) e “Semana do Meio ambiente” (Praça General Osório - MZ); na categoria

“Pontos Turísticos”, os projetos desenvolvidos nas praças, em sua maioria, eles estavam voltados para a ação “Linhas na Praça” ¹¹³ e para as aulas de campo sobre a história das praças (Praça Tsunessaburo Makiguti - BQ, Praça do Japão - MZ, Praça Afonso Botelho - MZ, Praça Tiradentes- MZ, entre outras). Mas, foi nas categorias Esportes e Eventos que as crianças mais visitaram as praças, em sua maioria, localizadas na região central da cidade. Seguindo a mesma tendência de crescimento, as praças da cidade também tiveram um aumento significativo no número de visitas entre os anos de 2016 e 2019, chegando a 90,91%.

Foram selecionadas apenas 17 praças para as visitas, com transporte. Segundo dados do IPPUC (2015), Curitiba possui 452 praças, isto quer dizer que as crianças tiveram apenas 3,76% de visitas a esses locais. Segundo uma pesquisa realizada por Biondi e Neto (2012), sobre a caracterização das praças de Curitiba por meio de sua distribuição espacial e toponímia, os pesquisadores chegaram às seguintes conclusões: a Regional CIC (ao sul) apresentou o maior índice de área de praça por habitante (IAPH)¹¹⁴, seguido da Regional MZ; a Regional Pinheirinho (sul) apresentou a menor área ocupada com praças, menor índice de área de praça por regional (IAPR) e menor número de praças por regional (NPR). No entanto, a Regional MZ (centro) se destacou em duas situações: primeira, constituída predominantemente pelo bairro central, apresentou maior área de praças e maior número de praças; segundo, quando se analisou a densidade populacional, número de praças e número de bairros nas regionais de Curitiba, a Regional Matriz se sobressai novamente.

Condizente com esses fatores, a Regional Matriz (centro) foi a que mais recebeu visitas de crianças de diferentes Regionais em suas praças, como se verá na sequência. Seguida da Regional BV (norte) e CIC (sul) (Anexo TABELA 23). No Capítulo V, ao se analisar as saídas das crianças pelos bairros da cidade, se verá que são as Regionais do Sul/extremo que passam a se destacar nas visitas a esses locais, trazendo em seus deslocamentos tanto questões da qualidade das estruturas desses espaços quanto questões de segurança.

¹¹³ Segundo o documento orientador do Linhas do Conhecimento (2018), a ação Linhas na Praça tem como objetivos: descobrir as potencialidades das praças e/ou dos bosques localizados no entorno das unidades educativas, para o desenvolvimento de aulas de campo; desenvolver o sentimento de pertença e responsabilização da comunidade escolar em relação ao cuidado com o espaço; e promover atividades pedagógicas, lúdicas, desportivas e culturais nesses espaços. (PROGRAMA LINHAS DO CONHECIMENTO, 2018, p. 22).

¹¹⁴ IAPH – Índice da Área de Praça por Habitante: corresponde ao somatório das áreas das praças dividido pelo número de habitantes (BIONDI; NETO, 2012).

A Praça Oswaldo Cruz, localizada no centro, foi a mais visitada com a metade do uso dos transportes pelas regionais, entre os anos analisados. Na sequência, apareceram as Praças do Japão (também localizada no centro) e Zumbi dos Palmares (ao sul)¹¹⁵.

No ano de 2019, observou-se que as Regionais que possuíam poucas opções de espaços verdes (parques e praças) em seus bairros, como é o caso das Regionais da região Sul/extremo sul, foram as que mais utilizaram transportes para visitar praças. Das praças da cidade, apenas 8 (oito) foram visitadas com uso de transporte, com destaque para a Praça Oswaldo Cruz (FOTOGRAFIA 48). A Regional BV ao norte também compôs esse grupo de Regionais.

As visitas a essa praça relacionaram-se tanto a eventos esportivos quanto a eventos culturais, como por exemplo, Encontro de Fanfarras, Circuito Xequê Mate, Festival Punhobol.

FOTOGRAFIA 48 - PRAÇA OSWALDO CRUZ (2019).



FONTE: PMC (2019).

Já a Praça do Japão (FOTOGRAFIA 49), em que está localizado o Memorial da Imigração Japonesa e a Biblioteca Hideo Handa, teve visitas de apenas duas Regionais, a Regional CJ (75%) e a do PR (25%), mais próximas deste local.

¹¹⁵ Foram visitadas com índices bem menores, as praças: no centro, Praça Nossa Senhora de Saete, Praça Rui Barbosa, Praça Generoso Marques, Praça Afonso Botelho, Praça General Osório, Praça 29 de Março, Praça Garibaldi; na Regional BQ, Praça dos Menonitas e a Praça da Passarela; na Regional CJ a Praça Tsunessaburo Makiguti.

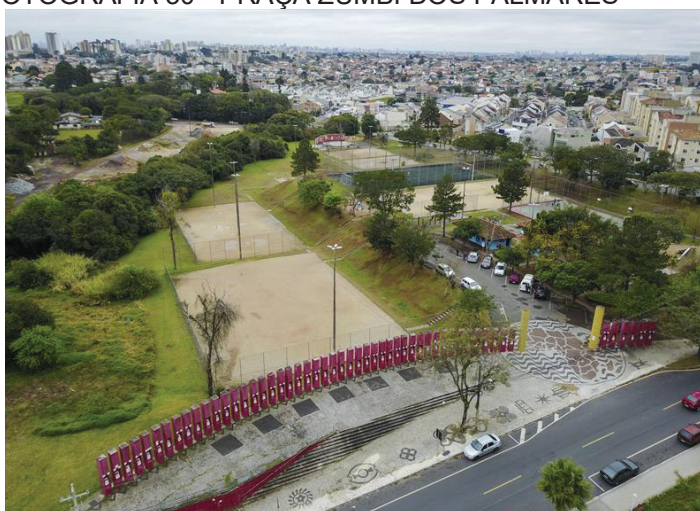
FOTOGRAFIA 49 - PRAÇA DO JAPÃO



FONTE: PMC (2018).

Sobre as visitas à Praça Zumbi dos Palmares (FOTOGRAFIA 50), localizada na região Sul/extremo sul, na Regional PN, foram as crianças moradoras nessa região que mais se destacaram nas visitas. As crianças da Regional BV (ao norte) também visitaram essa praça.

FOTOGRAFIA 50 - PRAÇA ZUMBI DOS PALMARES



FONTE: PMC (2021).

Quanto à grande utilização da Praça Zumbi dos Palmares pelas crianças da Regional PN (em comparação com as demais Regionais), pode estar relacionada ao fato dessa Regional apresentar os menores índices de área ocupada com praças, menor índice de área e número de praças por Regional (BIONDI; NETO, 2012). Destaca-se também a não existência nessa região da cidade de equipamentos de área verde (bosque ou parque), que torna essa praça o principal local para lazer. No

entanto, uma outra situação que não pode deixar de ser mencionada, foi a pouca participação ou nenhuma das Regionais situadas ao Norte/central, como por exemplo das SF e MZ.

Como dito anteriormente, a Praça Zumbi dos Palmares foi construída recentemente, no ano de 2010, em homenagem ao líder do Quilombo dos Palmares, abriga o Memorial Africano e está localizada próxima às Regionais que possuem o maior número da população negra da cidade, como já discutido no Capítulo 3. Curioso pensar então: por que as Regionais localizadas ao Norte/central com maior índice de pessoas brancas não “descem” para visitar essa praça, enquanto as Regionais do Sul/extremo sul, que concentram a maioria da população negra, “sobem” para visitar espaços na região Norte/central? A existência da praça poderia promover entre as crianças das diferentes regiões da cidade discussões sobre a importante contribuição da cultura africana, e ainda, ou mesmo, sobre o racismo estrutural tão presente nas sociedades contemporâneas, chegando muitas vezes aos currículos por força de lei. Seria uma grande oportunidade, assim, das crianças moradoras da região Norte/central perceberem que a cidade é grande, que quem mora no Sul/extremo sul precisa andar muito mais tempo de ônibus etc. Seria uma boa aula para se discutir questões sobre desigualdade de classe e raça.

Assim, a partir da categoria Pontos Turísticos, algumas situações puderam ser observadas: quando o local faz parte do roteiro turístico da cidade como parques e bosques todas as Regionais oferecem visitas a esses locais; as Regionais situadas na região Sul/extremo sul “sobem” para visitar os espaços verdes que fazem parte do roteiro turístico da cidade e as praças da região central; os parques situados nas regiões distantes do centro da cidade (região Sul/extremo sul) são mais visitados pelas crianças dessas regiões; as crianças das unidades educativas situadas ao Norte/central, além de visitarem os espaços verdes que fazem parte do roteiro turístico da cidade, também visitam outros, presentes em seus bairros; essas crianças quase não “descem” para visitar parques localizados na região Sul/extremo sul.

Ainda não se pode deixar de lembrar duas situações importantes: a primeira, as crianças visitam esses locais, em sua maioria, pela ação do Linhas do Conhecimento, o principal Programa de governo, por meio das aulas de campo de rotas; segundo, os Pontos Turísticos da cidade são valorizados nas produções curriculares da SME e divulgados às unidades educativas, tornando a cidade o fio condutor das propostas curriculares. Constatou-se, assim, que o currículo reforça a

valorização do roteiro turístico que se localizam na região Norte/central, ensinando, com isso, subliminarmente que a cidade de Curitiba se encontra lá.

4.1.4 Categoria Cívico

No caso da categoria “Cívico” foram as Regionais BV (ao norte), CJ e PN, ao Sul/extremo sul, que ocuparam as primeiras posições quanto ao número de visitas (Anexo TABELA 24) Os locais mais visitados pelas crianças foram: Base Aérea - CINDACTA II, o 20º Batalhão de Infantaria Blindada e o Aeroclube do Paraná, localizados na Regional BV (locais situados na região norte).

Da categoria Cívico, os locais classificados como Forças Armadas (Quartéis do Exército, Aeronáutica, Polícia Militar e Rodoviária) ocuparam o primeiro lugar com 89,33% das visitas. Desses locais, mais da metade delas (54,46%) foram realizadas em Quartéis do Exército localizados nas Regionais BV (norte), BQ (sul), PN (extremo sul) e com destaque para a participação das crianças no Projeto "Forças no Esporte" (PROFESP), coordenado pelo Governo Federal, por meio do Ministério da Defesa¹¹⁶ e no Projeto Guarda Mirim¹¹⁷, em parceria com a Secretaria Municipal da Defesa Social de âmbito municipal. Os demais locais representaram juntos 10,66%¹¹⁸.

A SME propôs 90,92% de visitas a esses locais, o maior índice entre as categorias. No caso de algumas escolas, por exemplo, o Projeto Guarda Mirim faz parte das atividades extracurriculares, o que aumentaria a participação das crianças nesses locais. Outras atividades cívicas também tiveram a colaboração das unidades educativas, como a participação em eventos cívicos (desfiles e atos cívicos) nas Ruas

¹¹⁶ Segundo consta no site do Ministério da Defesa, o Programa PROFESP tem como objetivo democratizar o acesso à prática e à cultura do esporte. O ensino dos esportes apoia-se na concepção pedagógica que valoriza um processo de ensino↔aprendizagem da iniciação esportiva. Dentre as atividades físicas praticadas, destacam-se corrida, natação, futebol, handebol e voleibol. Disponível em: <https://www.marinha.mil.br/ermmb/?q=profesp>. Acesso em: 21 ago. 2022.

¹¹⁷ A Guarda Municipal Mirim (G.M.M.), fundada em 28 de outubro de 2004 é uma entidade civil, sem fins lucrativos, de direito exclusivo da Secretaria Municipal da Defesa Social de âmbito municipal, de utilidade pública, de educação extraescolar, que congrega a todos que dela participam. Seu objetivo é propiciar às crianças e jovens inscritos no projeto, condições para participarem, de forma ativa e construtiva, na sociedade, a fim de minimizar a exclusão social da comunidade e do bairro em que vivem. Disponível em: <https://www.curitiba.pr.gov.br/conteudo/guarda-municipal-mirim/99> Acesso em: 21 ago. 2022.

¹¹⁸ Sendo: eventos cívicos nas Ruas da Cidadania (4,06%) na maioria das Regionais; Tribunal Regional Eleitoral (2,39%) para a diplomação das chapas eleitas dos Grêmios Estudantis; Centro de Educação Física e Desportos (CEFID) pertencente à Academia da Polícia Militar do Guatupê (1,27%); Academia da Guarda Municipal (1,59%); Desfiles Cívicos (1,04%); Divisão Estadual de Narcóticos (0,16%); e Centro Universitário – UTFPR (0,16%), para visita das crianças que participam do Programa Guarda Mirim.

da Cidadania; e o desenvolvimento de projetos relacionados à questão do uso de drogas (visitas à Divisão de Narcótico); e a participação no projeto “Vivência monitorada na Academia da Polícia Militar”.

Como dito anteriormente, a Regional BV (ao norte) foi a única que apresentou essa categoria como primeira opção para as visitas das crianças (com 20,97% delas). Pode-se pensar que esses números estejam relacionados também ao fato de a Regional BV possuir vários locais relacionados às Forças Armadas (Quartel do Exército, Base Aérea CINDACTA II e o Aeroclube do Paraná) em seus bairros. Foi também o caso da Regional PN, que ocupou o segundo lugar em número de visitas nesta categoria (14,07%). Ela também possui equipamentos relacionados às Forças Armadas próximos de suas unidades ou de fácil acesso a eles. As demais Regionais (com índices inferiores), também tiveram incidências de visitas a locais categorizados como “Cívico”.

Assim, pôde-se constatar que, mesmo nas unidades situadas em Regionais em que não possuíam locais categorizados como “Cívicos” próximos, houve, ainda que em menor índice, a seleção desses locais para visitas com uso de transporte por meio da indução da SME. Mas, ao se analisar as Regionais em que as unidades educativas (9,08%) propuseram às crianças visitas a espaços classificados como Forças Armadas se destacaram as situadas mais ao sul e extremo sul (CIC, BN e TQ).

Ferreira V. e Ferreira S. (2020) já alertavam sobre a importância da oferta às crianças de atividades ligadas ao ensino de valores e cidadania, dada por algumas famílias e unidades educativas, como por exemplo no Projeto Guarda Mirim. Os dados dessa pesquisa indicaram que quanto mais ao sul e extremo sul da cidade mais aumentavam os índices de crianças realizando atividades relacionadas a uma determinada civilidade, obediência e docilidade dos corpos. E esses dados também se confirmaram nesta pesquisa. Uma questão importante que precisa ser mais bem investigada em pesquisas futuras seria o porquê das unidades educativas do Sul/ extremo sul optarem por esse tipo de visita.

Assim, a partir da participação das crianças em atividades ligadas às Forças Armadas pode-se pensar, por um lado, na ideia de esporte, ensino de valores, civismo, conhecimentos sobre aviões e guerras e, por outro, de forma subliminar no disciplinamento e obediência de corpos. Pensar sobre essas questões torna-se urgente, visto que se vive atualmente em um cenário de crescente conservadorismo que toma a sociedade brasileira. A militarização tem ganhado campo, o que nos

aponta para a necessidade da promoção de debates, pesquisas que possam trazer contribuições sobre as implicações no processo de formação das crianças.

Alves e Toschi (2019), ao realizarem uma pesquisa bibliográfica sobre a militarização das escolas públicas, destacaram que a produção do conhecimento sobre esse modelo de escola tem ganhado destaque e cresce nas universidades brasileiras, na produção de teses e dissertações. Mas ainda, sua divulgação em periódicos ainda é muito incipiente, ocupando pouco espaço nas publicações brasileiras no conjunto das temáticas em educação. Das produções analisadas, as autoras ressaltaram alguns temas: a gestão escolar, a disciplina escolar, as disciplinas escolares instrumentalizadas em favor de um modelo de escola militarizada, o perfil dos alunos e o desempenho escolar, a violência. Ainda, segundo as autoras, “em todos os estudos realizados encontram-se críticas a esse modelo de se fazer educação, uma vez que se parte do princípio que a educação visa à emancipação, e não à burocratização e à rigidez disciplinar” (ALVES; TOSCHI, 2019, p.643).

Seguem algumas imagens dos locais categorizados como “Cívicos”, mais visitados pelas crianças.

FOTOGRAFIA 51 - AEROPORTO
BACACHERI NORTE



FOTOGRAFIA 52 - BATALHÃO DE INFANTARIA

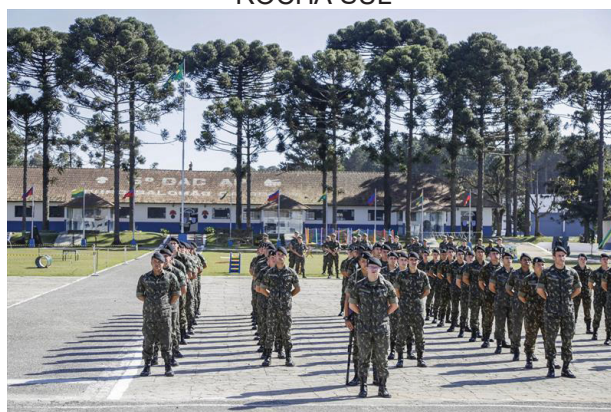


FONTE: Wikipédia (2021).

FOTOGRAFIA 53 - AEROCULBE DO PARANÁ NORTE

FONTE: comissariadevoo.com.br (2021).

FOTOGRAFIA 54 - 5º GAC AP - SALOMÃO DA ROCHA SUL



FONTE: PMC (2017).

FOTOGRAFIA 55 - DESFILE CÍVICO/EXTREMO SUL



FOTOGRAFIA 56 - MOMENTO CÍVICO/CENTRO



FONTE: PMC (2018).

Assim, sobre as visitas aos locais categorizados como “Cívico” chama a atenção algumas situações: a primeira refere-se ao número grande de visitas propostas pela SME às unidades educativas a locais categorizados como forças armadas; a segunda, diz respeito à representatividade de todas as Regionais em visitas a locais categorizados como “Cívico”; a terceira, excluindo as Regionais (BV e PN) que já possuem esses espaços que aqui foram categorizados como Cívicos, foram as Regionais do Sul/ extremo sul as que mais realizaram visitas a esses locais e com indução da SME; o quarto, esses dados se repetiram quando se analisou as escolhas das escolas permanecendo as Regionais do Sul/extremo sul em destaque trazendo indícios de que são para as crianças delas o direcionamento de atividades que podem induzir à maior disciplina e obediência; e a última, relaciona-se ao alto

índice de visitas proporcionada pela SME a esses locais e seus impactos nos processos de socialização das crianças.

4.1.5 Categoria Esporte

Dos locais esportivos visitados pelas crianças, se destacaram em primeiro lugar os espaços privados (37,10%), seguidos dos espaços públicos (21,93%) e do terceiro setor (14,11%), como por exemplo, associações, federações, institutos e ONGs. (Anexo QUADRO 7).

No ano de 2019, foram as crianças das Regionais BV (norte), CJ e PR (sul) que se destacaram das demais na participação em eventos esportivos por locais da cidade. No entanto, ao agrupar as Regionais localizadas ao Norte/centro e as do Sul/extremo sul, foram as crianças do Sul/extremo sul que mais realizaram visitas a locais esportivos (64,34%) (Anexo TABELA 25). Das modalidades esportivas, foram encontradas 15, com destaque para o rugby, xadrez e atletismo¹¹⁹ (Anexo TABELA 26).

Com relação à diversidade de modalidades esportivas, houve equilíbrio entre a região Norte/centro quanto a sul/extremo sul.¹²⁰ As crianças também se deslocaram pela cidade para participar de eventos esportivos, como: semana cultural esportiva, jogos escolares, campeonatos e intercâmbios. Dessas participações, a SME ofertou a maioria das visitas.

Sobre os espaços esportivos privados foram as crianças do Norte/central, que mais os visitaram. Dos locais visitados, apenas um recebeu mais da metade das visitas, o Clube Curitiba Rugby Club para a prática esportiva do rugby. Ainda houve visitas no Estádio Arena da Baixada (prática do Futebol), no Clube Duque de Caxias (prática do punhobol). Os demais espaços foram visitados para a prática das seguintes modalidades esportivas: atletismo, futsal, ginástica rítmica, golfe, tênis e vôlei.

Quanto aos espaços esportivos públicos, foram as Regionais do Sul/extremo sul que mais os visitaram. Na pesquisa realizada por Ferreira V. e Ferreira S. (2020), também se constatou a participação das crianças dessa região da cidade em

¹¹⁹ Seguem as modalidades: Rugby, Xadrez, Atletismo, Tênis, Vôlei, Futebol, Futsal, Punhobol, Corrida, Ginástica Rítmica, Ciclismo, Natação, Badminton, Capoeira e Práticas Corporais.

¹²⁰ Ainda sobre as modalidades esportivas 12,90% dos dados não foram classificados pela falta de informações.

atividades esportivas em locais públicos, por contar com equipamentos próximos de seu bairro de moradia, circulam em ambientes que já conhecem e com maior possibilidade de diversidade.

A praça Oswaldo Cruz foi o local que recebeu mais visitas das crianças. A modalidade esportiva mais desenvolvida nesse espaço, foi o xadrez. Na sequência, com índices inferiores, apareceram o Centro de Esporte e Lazer do Xaxim e o Ginásio do Tarumã (prática do Futsal e Jogos Escolares). Nos outros espaços esportivos públicos, as práticas mais desenvolvidas foram atletismo, natação e corrida.

Já os espaços esportivos do terceiro setor tiveram a representatividade da maioria das Regionais, com exceção do Regional MZ. A SME ofertou a maioria das visitas, ficando evidente a indução positiva também nessa categoria para quem tem menos oportunidade. Tornou-se visível que, enquanto as crianças do Norte/central, ao participarem de eventos esportivos, saem mais para locais privados (clubes), reforçando mais uma vez a pouca circulação dessas crianças em diferentes espaços fora do eixo Norte/central; as crianças do Sul/extremo sul vão a espaços esportivos públicos e do terceiro setor, onde há mais presença da diversidade de pessoas e ideias.

FOTOGRAFIA 57 - TORNEIO XEQUE MATE (2018)



FONTE: PMC (2018).

FOTOGRAFIA 58 - FUTSAL – GINÁSIO TARUMÃ



FONTE: PMC (2017).

Outra ação positiva realizada pela SME foi a integração entre as diferentes Regionais por meio do Festival de Tênis, entre os anos de 2017 e 2019, sediado em escolas municipais localizadas na região Sul/extremo sul¹²¹. As Regionais que tiveram

¹²¹ Escola Municipal CEI Francisco Frischmann localizada na Regional PN e a Escola Municipal Dona Lulu da Regional BN.

maior participação de suas unidades educacionais nesse evento foram: SF, BV (norte) e PR, BN e TQ (sul/extremo sul).

Ao que parece, quando as visitas são promovidas de uma unidade à outra, ainda considerando que é a SME que as promove, as crianças do Norte/central (BV, SF e MZ) “descem” para as regiões sul e extremo sul, tendo a oportunidade de conhecer mais essas regiões. No entanto, essas visitas atingem um percentual de escolas muito baixo se for analisado proporcionalmente o número de instituições por Regional que participam desses eventos. Contudo, não deixa de ser uma ação válida para que crianças de diferentes regiões possam interagir e conhecer outros locais da cidade.

A partir dos dados acima, constatou-se que a SME oportunizou às Regionais uma variedade de modalidades esportivas, fazendo com que as crianças transitassem por diferentes regiões na cidade. A partir da pesquisa realizada por Ferreira V. e Ferreira S. (2020), sobre a questão da participação delas em atividades esportivas, as pesquisadoras constataram que os bairros do extremo sul foram os que apresentaram índices mais elevados nessas atividades, em especial, as ligadas à luta ou à defesa pessoal. Já as crianças da região Norte/central, nesta pesquisa, apresentaram a prática de esportes mais elitizados: yoga e equitação.

Neste contexto, voltando para o uso de transporte para locais categorizados como “Esporte”, ao agrupar os diferentes tipos de atividades esportivas (atletismo, vôlei, ginástica rítmica, natação, badminton, capoeira e práticas corporais) propostas para as crianças da região Sul/ extremo sul tanto pela SME quanto pelas unidades educativas, dá indícios de que enquanto as famílias dessas crianças tendem a ocupar o tempo livre delas com atividades esportivas ligadas à defesa pessoal (*Muay-thai*, *Karatê*, *Jiu-jitsu*, *Taekwondo* e MMA etc.), até por questões do contexto em que moram, a SME propôs às crianças uma variedade de atividades esportivas. Já, as crianças da região Norte/central mantiveram a prática de esportes mais variados e elitizados tanto propostos pelas famílias, quanto pela escola, como o *rugby* e o *punhobol*.

A partir das análises sobre a categoria “Esporte” pode-se pensar em algumas conclusões: foram as Regionais localizadas ao Sul/extremo sul que mais utilizaram transporte para visitas a locais esportivos; os espaços esportivos privados foram os que mais receberam as crianças para alguma prática esportiva com uso de transporte, sendo as crianças da região Norte/central que mais tiveram acesso a esses locais; os

espaços esportivos públicos e do terceiro setor tiveram mais a participação das crianças da região Sul/extremo sul; a SME ofertou a maioria das visitas relacionadas às modalidades esportivas; com relação a diversidade de modalidades, tanto a região Norte /centro quanto a Sul/extremo sul se equilibraram; ao participaram de eventos esportivos, as crianças das Regionais tiveram a oportunidade de conhecer e interagir com outras crianças de diferentes regiões da cidade.

4.2 COSTURANDO SÍNTESES SOBRE A MOBILIDADE ESPACIAL DAS CRIANÇAS VIA TRANSPORTE: DESIGUALDADE NO ACESSO À CERTOS ESPAÇOS DA CIDADE

Ao mapear a mobilidade das crianças das diferentes Regionais pelos espaços da cidade, a partir dos usos de transporte, tanto pela seleção das unidades educativas quanto pela SME, constatou-se que houve uma ampliação substancial, de quase 100% entre os anos de 2016 e 2019, no número de transporte para as saídas das crianças. A partir desses números observou-se que a SME foi gradativamente direcionando os locais da cidade a serem visitados pelas crianças, em especial, pelas ações do Programa Linhas do Conhecimento que tinha como um de seus objetivos transformar Curitiba em uma grande sala de aula, fortalecendo nas crianças uma determinada “identidade cidadã” de amor e pertencimento à cidade.

Neste sentido, a cidade volta a ser o fio condutor das ações curriculares, presente nos documentos curriculares disponibilizados às unidades educativas, nos concursos propostos sobre os aniversários da cidade, na volta do personagem Curitibinha contando as histórias de Curitiba e, em especial, no texto curricular da EI e EF, materializando um desenho de cidade.

Nos currículos oficiais (EI e EF) e nos cadernos pedagógicos produzidos pela SME (2017 a 2019), esses espaços passaram a ser referência constando na maioria das propostas educativas. Nos currículos está presente a importância da valorização do patrimônio histórico, cultural e socioambiental da cidade, a partir da oferta de experiências em visitas a teatros, cinemas, museus, bosques e parques, entre outros, contribuindo para fortalecer o sentimento de pertença à cidade. Os dados quantitativos referentes às visitas das crianças pelos locais da cidade, via transporte, vão nessa direção, de uma proposta curricular que reforça a apropriação de determinados locais, em especial aqueles que fazem parte do roteiro turístico da cidade.

No geral, as crianças da Rede Municipal de Ensino desde pequenas, ao realizarem visitas, via transporte pela cidade, por meio da seleção das unidades educativas e SME, foram mobilizadas a conhecer mais os espaços culturais e os espaços de áreas verdes de lazer, em especial aqueles considerados como cartões postais da cidade, localizados em sua maioria, na região Norte/central.

Sobre a oferta de saídas pela cidade, a SME se destacou em todas as categorias. Nas categorias “Cívico” e “Esporte”, por exemplo, a SME oportunizou a maioria das visitas, chegando a quase 100% das ofertas. Considerando a importância da indução da SME em oportunizar visitas para as crianças em diferentes locais da cidade, uma questão a ser pensada seria o porquê da priorização de alguns desses locais, no caso das Forças Armadas, com atividades voltadas para a disciplina e obediência, com maior incidência de participação das crianças da região norte, mas também das demais Regionais; e ao esporte voltado mais para as crianças da região Sul/extremo sul. Parece que, para algumas regiões da cidade, a SME tem dado maiores oportunidades de visitas às crianças a certos locais.

As saídas das crianças pela cidade concentraram-se em sua maioria na região Norte/central da cidade. Os locais mais visitados foram os museus, teatros, bosques, parques e outros espaços culturais. Em contrapartida, as crianças se deslocaram muito pouco, via transporte, para locais situados na região Sul/ extremo sul da cidade.

No entanto, ao analisar as saídas das crianças a partir do local da cidade em que elas estudavam, constataram-se diferenças. As crianças da região Norte/central, por residirem em regiões mais antigas da cidade, com uma maior quantidade e variedade de equipamentos culturais e áreas verdes de lazer (e lembrando que a renda média das famílias dessas Regionais está mais próxima da classe média), tiveram mais acesso aos museus, aos teatros e aos bosques da cidade. Foram também essas crianças que tiveram mais acesso ao Cine Passeio e a Cinemateca, espaços públicos mantidos pela PMC.

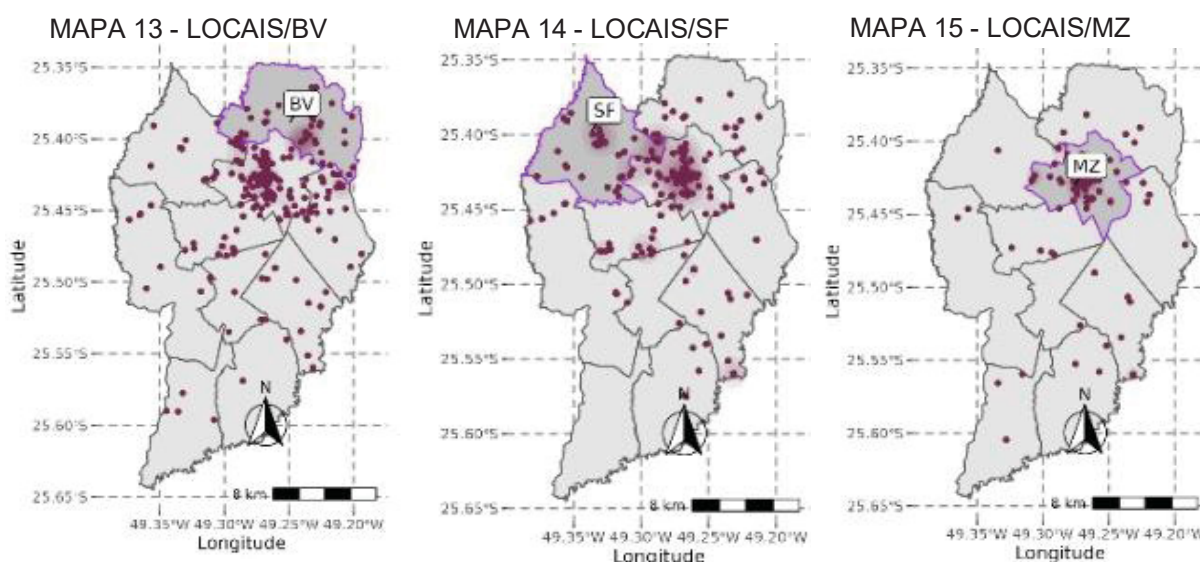
Além de visitarem importantes espaços culturais e espaços verdes que fazem parte do roteiro turístico da cidade, essas crianças também visitam outros espaços presentes em seus bairros. Elas visitaram ainda, locais da cidade para o desenvolvimento de projetos relacionados a temas contemporâneos, às tecnologias e à comunicação. Parece que as crianças dessa região da cidade estão mais próximas da cidade prescrita nos currículos oficiais. Chamou a atenção também a quantidade de visitas oferecidas a essas crianças em locais classificados como “Cívico”, nesta

região da cidade há vários equipamentos ligados às Forças Armadas. Mas, vale lembrar que todas as outras regionais tiveram a representatividade nessa categoria promovida tanto pelas unidades educativas quanto pela SME.

Outra questão importante constatada foi que essas Regionais realizaram poucas visitas ou nenhuma a espaços públicos da cidade situados na região Sul/extremo sul.

Assim, evidenciou-se que as crianças da região Norte/central por fazerem parte de famílias com maior poder aquisitivo, e que com as suas famílias já frequentam espaços privados, clubes, espaços de renome e quando vão com a unidade educativa, em boa medida isso se repete. Portanto, elas têm menos oportunidade de frequentar certos espaços públicos de onde viriam outras leituras da cidade, ou seja, elas quase não “descem” para a região Sul/extremo sul, onde poderiam interagir mais com a diversidade e pluralidade que a cidade apresenta, tornando visíveis suas contradições.

Os MAPAS 13, 14 e 15 retratam tanto os locais mais visitados pelas crianças residentes nas região norte e centro da cidade como as poucas visitas a locais situados mais ao sul e extremo sul.

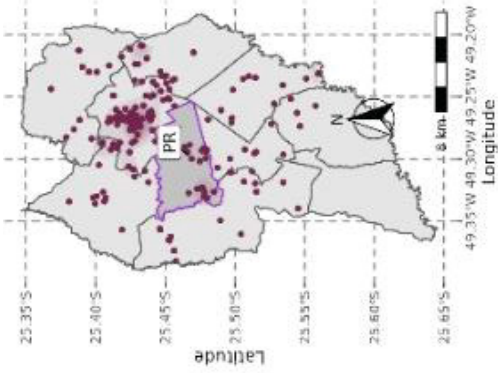


FONTE: Departamento de Logística/SME (2019).
Organização: A autora e Gabriel Sartori (2021).

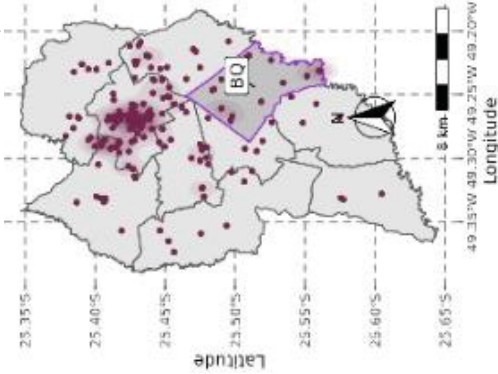
Já as regionais mais afastadas da região Norte/central, com condições econômicas mais baixas, com famílias que apresentam pouca escolaridade, com maior índice de famílias negras, com maior número de mulheres chefes de família,

tanto realizam visitas no Norte/central da cidade como em seus bairros, mas com predomínio do primeiro caso. Os mapas retratam os locais mais visitados pelas crianças residentes abaixo da região central da cidade.

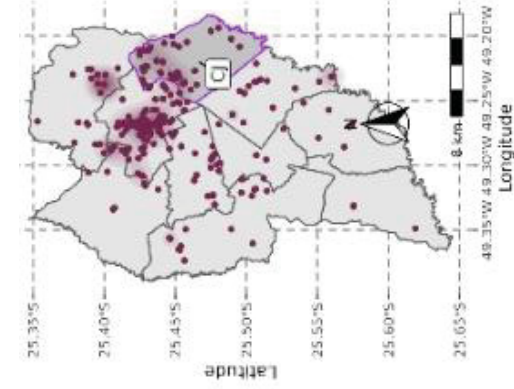
MAPA 16 - LOCAIS/PR



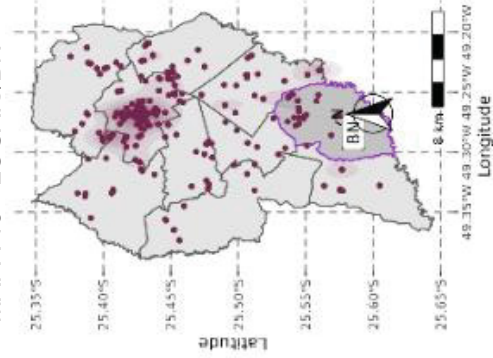
MAPA 17 - LOCAIS/BQ



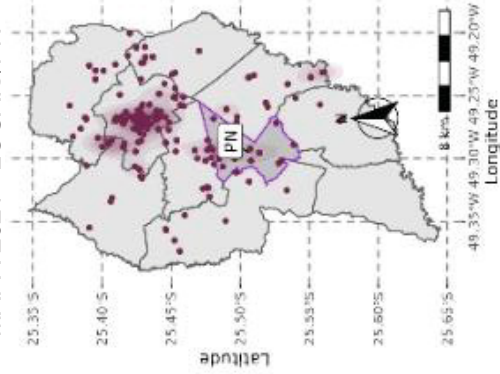
MAPA 18 - LOCAIS/CJ



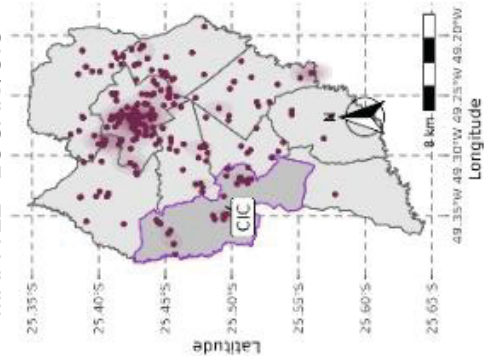
MAPA 19 - LOCAIS/BN



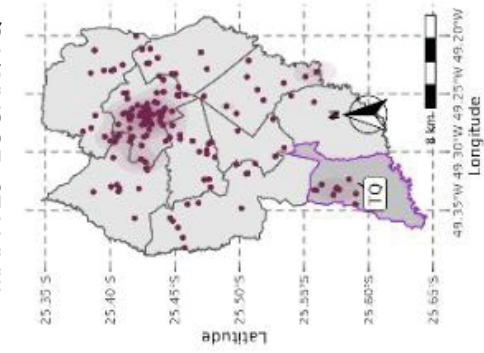
MAPA 2021 - LOCAIS/PN



MAPA 22 - LOCAIS/CIC



MAPA 23 - LOCAIS/TQ



FONTE: Departamento de Logística/SME (2019).
Organização: A autora e Gabriel Sartori (2021).

Assim, as crianças que residem na região Sul/extremo sul, no que diz respeito às atividades culturais, tiveram menos acesso a esses espaços, com algumas exceções. Elas se destacaram nas visitas às bibliotecas localizadas próximas aos seus bairros ou no espaço das unidades educativas tendo maior possibilidade de acesso e permanência no local. Nesses espaços, os temas das visitas estavam relacionados ao conteúdo dos componentes curriculares, como por exemplo: trabalho com gibis e literatura, curso sobre a história de Curitiba e Revolução Federalista.

Foram elas também que visitaram mais os cinemas privados, estes últimos localizados próximos a essas regiões da cidade ou de fácil acesso por meio de vias expressas. Essa escolha pode estar relacionada tanto à condição econômica das famílias que, por possuírem menor poder aquisitivo para levar as crianças a esse tipo de lazer, faz com que tanto as unidades educativas como a SME invistam mais em visitas com as crianças em comparação a outras regiões da cidade quanto ao número restrito de locais públicos de lazer nesta região. Ainda, no caso dessas Regionais, foram elas que mais propuseram visitas aos espaços privados de lazer, como por exemplo: visitas aos shoppings e parques infantis privados. Uma última questão sobre os locais culturais precisa ser destacada, foram as crianças dessa região que mais visitaram os museus menos conhecidos da cidade, escolha que precisa ser melhor investigada.

As crianças da região Sul/extremo sul também foram mais a locais categorizados como “Projeto Específico”, com destaque para as visitas ao Zoológico e a locais próximos ao mundo do trabalho. Considerando as visitas às bibliotecas e ao desenvolvimento de projetos ligados às disciplinas e temas curriculares, parece que essas Regionais se preocupam mais em selecionar locais mais próximos do modo escolar de socialização.

Quanto às áreas verdes de lazer, essas Regionais visitaram tanto os espaços considerados como pontos turísticos da cidade, como os poucos localizados em seus bairros. Ou seja, quando os locais se destacam na configuração da cidade (roteiros turísticos), as Regionais mais distantes também oportunizaram visitas a esses locais, com destaque para os parques e as praças da cidade. Mas, o contrário não foi percebido, as Regionais do Norte/central muito pouco ou quase não “descem” para conhecer os poucos espaços presentes dessas regiões.

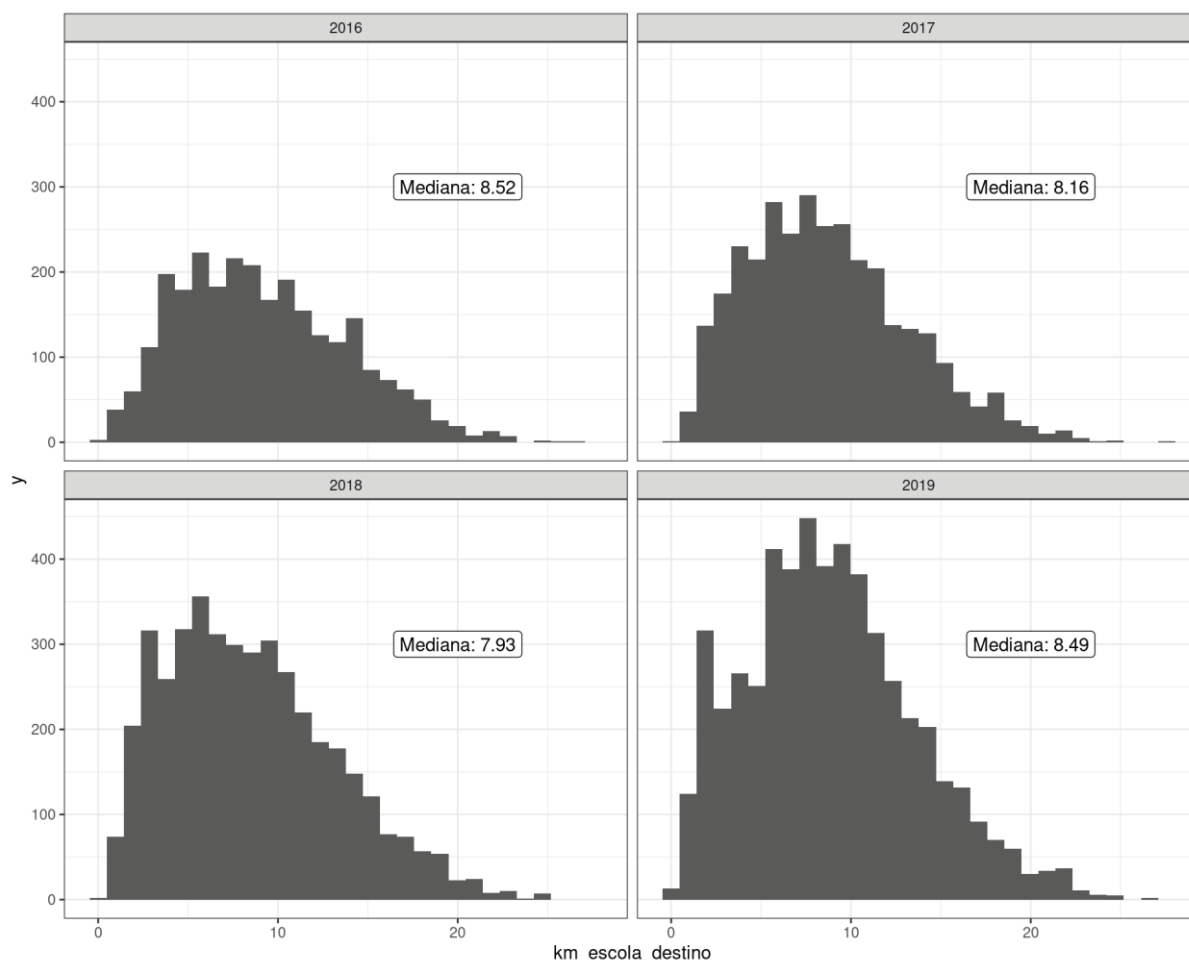
Sobre as atividades esportivas foram também as turmas das Regionais situadas ao Sul/extremo sul que se deslocaram mais para isso, utilizando mais os

espaços esportivos públicos. Já as crianças do Norte/central utilizaram mais os espaços privados para a realização de atividades esportivas. Essa ação proporcionada pela SME faz com que as crianças dessas Regionais tenham acesso a uma diversidade de atividades esportivas. Com relação a essa diversidade, tanto a região Norte /centro quanto a Sul/extremo sul se equilibraram.

Observou-se, assim, que os eventos esportivos promovem maior integração entre as crianças das diferentes Regionais, oportunizando, por exemplo, que as crianças do Norte/central “desçam” para as regiões sul e extremo sul, tendo a oportunidade de conhecê-las mais. Ao considerar a mobilidade espacial como um capital (KAUFMANN, 2004), uma situação importante que não pode ser negligenciada nesta pesquisa refere-se às múltiplas camadas de desigualdades observadas na mobilidade espacial das crianças moradoras das diferentes Regionais, via transporte. A questão da desigualdade não está presente somente no acesso ou não das crianças a certos locais. Tomando como referência que a maioria das visitas realizadas pelas crianças concentrou-se na região central da cidade, no caso dos deslocamentos, outras questões mostraram-se fundamentais, como o tempo e a distância.

Ao se cartografar as saídas das crianças pelos diferentes locais da cidade, constatou-se que a distância média percorrida por elas, foi de aproximadamente 8 quilômetros (km), no período analisado (2016-2019). O GRÁFICO 2 apresenta esses números, por ano (destacando no eixo vertical o número de visitas e no horizontal a distância percorrida).

GRÁFICO 2 - MÉDIA DE DESLOCAMENTO POR ANO



FONTE: Departamento de Logística/SME (2019).
Organização: A autora e Gabriel Sartori (2021).

Mas, quando se analisou a distância percorrida pelas crianças por regional, foram as que residem na região Sul/extremo sul que apresentam maiores médias de quilômetros para chegar aos locais selecionados para as visitas e menos saídas pela cidade. Ao tomar como exemplo o caso da Regional TQ (extremo sul), além das crianças terem tido menos oportunidades de deslocamento pela cidade, elas percorreram aproximadamente 5 vezes a distância média de quilômetros em relação à Regional MZ (centro), por exemplo, permanecendo um tempo maior dentro dos transportes, conforme indica a TABELA 5.

TABELA 5 - DESLOCAMENTO POR KM - REGIONAL

REGIÕES	REGIONAL	MEDIANA/KM
Extremo sul	TQ	16,04
Extremo sul	BN	12,57
Sul	CIC	10
Sul	BQ	9,89
Extremo sul	PN	8,27
Norte	SF	7,08
Norte	BV	6,65
Sul	CJ	6,5
Sul	PR	6,5
Centro	MZ	3,38

FONTE: Departamento de Logística/SME (2019).
Organização: A autora (2021).

Assim, constatou-se, por um lado que, pela distância, as crianças do Sul/extremo além de terem menos acesso aos locais da cidade, via transporte, em comparação com as crianças do Norte/central, permaneceram um tempo maior nos transportes ao se considerar os seus deslocamentos.

Por outro, elas também tiveram a qualidade do tempo reduzida para conhecer e experienciar as atividades que os locais oferecem. Para se ter uma ideia, ao visitar o Bosque Alemão, o local mais visitado, as crianças no Sul/ extremo sul percorrem em média 23 km de distância ou ao visitar os Parques Tanguá e Tingui (ao norte), elas percorreram um tempo ainda maior, em média cerca de 33 km para chegar a estes locais. Cansaço, qualidade do tempo das aprendizagens, aumento da fome, são fatores que não podem ser ignorados nas visitas ofertadas para as crianças dessas regiões. No entanto, sabe-se que essa realidade não pode ser um impeditivo para que elas vivenciem tais experiências. Elas precisam estar no centro das políticas de cidade.

Trazendo um exemplo, próximo dos deslocamentos das crianças, selecionaram-se duas escolas de Regionais opostas na configuração da cidade, uma ao norte na Regional BV e outra extremo sul na Regional TQ, que tiveram um número de visitas parecido entre os anos de 2016 e 2019. As crianças da escola A da Regional TQ para visitar 107 locais da cidade percorreram mais do que o dobro de quilômetros se comparado às crianças da escola B da Regional BV que visitaram 104 locais. A TABELA 6 apresenta esses dados:

TABELA 6 - DESLOCAMENTO CRIANÇAS / KM - REGIONAIS TQ E BV (2019)

REGIONAL	ESCOLA	MEDIANA/KM	TOTAL_KM	Nº DESTINO
TQ	A	21,51	2087,72	107
BV	B	8,97	985,9	104

FONTE: Departamento de Logística/SME (2019).

Organização: A autora (2021).

Neste contexto, os fatores tempo e distância podem ser considerados pelas unidades educativas, situadas em Regionais localizadas mais ao sul e extremo sul, como um argumento para a pouca seleção a visitas em locais da região Norte/central.

Para amenizar esses fatores, duas questões tornam-se importantes a se pensar a curto prazo: equiparar as saídas entre as Regionais, com a oferta de mais visitas pela cidade às crianças que estudam nas regiões mais distante do centro; ampliar o tempo das visitas dessas crianças a locais situados mais distantes dessas Regionais, como por exemplo, planejar que as crianças passassem o dia todo em locais mais distantes de suas regiões, com lanche e almoço, ampliando, dessa forma, a qualidade do tempo de suas aprendizagens em determinados espaços da cidade. Outra questão a se considerar, a médio prazo, seria tanto melhorar a manutenção constante dos equipamentos já existentes nas Regionais quanto ampliar a construção de espaços públicos nessas regiões da cidade.

Sobre essa última questão, segundo divulgado no site da Prefeitura de Curitiba (2021),¹²² por meio de jornais que tratam das ações da gestão municipal por Regional, foram inaugurados alguns espaços relacionados às áreas da cultura e lazer nas regiões abaixo do eixo central, na tentativa do poder público em equilibrar um pouco, o número de espaços públicos entre a Regionais, que há anos é desigual, podendo-se citar: na Regional CIC, o Teatro da Vila; na Regional TQ, um Centro de Lutas (para aulas de aulas de capoeira, judô e karatê), duas praças e construção do Parque Pinheiral do Santana; Regional PR, Parque Linear do Parolin; na Regional PN, Academia ao ar livre, no lugar do lixão Novo Mundo; na Regional CJ, Pista Municipal de BMX Supercross (bicicross) do Parque Olímpico; na Regional BQ, Pista de Skate na Praça do Menonitas. Constatou-se que houve nessas regiões uma maior ampliação de espaços públicos para uso esportivo.

¹²² A PMC elaborou um jornal por Regional com as principais ações desenvolvidas pelas Secretarias Municipais. Neste levantamento, optou-se somente em ressaltar os equipamentos novos da Gestão, com exceção da Regional SF que não recebeu equipamentos novos. Informações disponíveis no site: www.curitiba.pr.gov.br.

As Regionais localizadas no eixo Norte/central também receberam equipamentos novos, mas, nessa região, a maioria deles estava ligado à cultura, como por exemplo: na Regional MZ foram inaugurados o Cine Passeio, o Coreto Digital no Passeio Público, o Café-escola no Jardim Botânico, a reforma do Belvedere no Centro Histórico, implantação do Programa Rosto da Cidade (recuperação dos imóveis da região central); na Regional Boa Vista foram inaugurados o Memorial Paranista e o Bosque da Colina; e na Regional Santa Felicidade, a praça Neuma Cortes Monclaro foi revitalizada e passou a ser ponto de encontro de crianças e adolescentes da região para receber aulas gratuitas de tênis.

Ao que parece, a Gestão Municipal, com exceção do Teatro da Vila na Regional CIC, por meio da inauguração de espaços públicos de cultura e lazer pela cidade, continua a manter a região Norte/central como polo de espaços culturais e para as demais regiões, em especial, as situadas no eixo sul/extremo sul, o acesso ao esporte tornou-se uma prioridade.

Com relação ao esporte, Ferreira V. e Ferreira S. (2020) já observavam que as crianças do Sul/ extremo sul apresentaram índices mais elevados de participação em esportes relacionados à defesa pessoal. As autoras relacionaram essas escolhas ao nível de criminalidade e violência, indicando as preocupações em se viver em bairros vulneráveis e inseguros. Ao que parece, a PMC, ao implantar um Centro de Lutas na Regional TQ, reforça essa preocupação das famílias. Nas palavras das autoras,

Enquanto algumas crianças do sul e extremo sul compõem o uso do tempo livre, realizando atividades mais próximas de um determinado enquadramento do corpo preparado para enfrentar a violência, outras ao norte e centro, socializam-se em ambientes mais tranquilos. (FERREIRA; FERREIRA, 2020, p. 11).

Isto posto, ao se analisar a mobilidade espacial das crianças pelos espaços da cidade se pretendeu tanto dar visibilidade analítica ao imbricamento e importância dos seus deslocamentos pela cidade, quanto se teve o interesse de se compreender a questão da mobilidade em termos da dinâmica das estruturas sociais. Neste sentido, se compreende que, ao deslocar-se pelos espaços urbanos, caracterizados por desigualdades que estigmatizam áreas da metrópole como “lugares violentos” (ROLNIK, 2002) e dão a outros o status de glamour e classificam pessoas que ali residem e transitam.

Müller (2004, 2007, 2017, 2018), ao pesquisar sobre a mobilidade urbana de crianças, tem defendido a ideia de que a cidade não pode ser apenas compreendida como um lugar de passagem, mas de interação, de comunicação e de encontro de seus habitantes, e destes com o meio. Segundo a autora, a falta de contato das crianças com espaços públicos e não especializados pode vir a afastá-las da convivência com outros grupos geracionais e propiciar uma visão limitada da cidade.

Müller (2017) argumenta ainda que as percepções das crianças sobre a cidade são construídas por meio da interação com o espaço e com outras pessoas, e, independentemente de seu tamanho, elas criam ligações entre suas experiências de vida e os lugares cotidianos da cidade. Assim, o conhecimento das crianças sobre e na cidade “é motivado pelas experiências individuais e coletivas e são recorrentemente negociadas com outros em diferentes tempos e espaços, viram de referência para que elas criassem a sua própria” (MÜLLER, 2017). Então, ao discutir a relação entre infância e cidade necessita-se compreender o espaço urbano como elemento formador da individualidade das pessoas simultaneamente à construção de sua autonomia. Para isto, torna-se importante conhecer os espaços frequentados pelas crianças, pois é a partir deles que será possível entender sobre interações sociais, ocupações e usos do espaço urbano (MÜLLER, 2017).

Neste sentido, o uso dos espaços públicos da cidade pelas crianças pode ser uma oportunidade para elas usufruírem do que a cidade oferece por meio de diversas interações. Müller (2017) afirma que o espaço público da cidade pode se tornar um dos fatores responsáveis pela redução das distâncias sociais, pois favorece o encontro de diferentes grupos, viabilizado pela proximidade física entre eles”.

No entanto, as análises realizadas até aqui sobre a mobilidade espacial das crianças pela cidade, via transporte, ofertadas tanto pelas unidades educativas quanto pela SME, indicaram desigualdades entre as crianças que moram em diferentes regiões da cidade. Considerando-se a mobilidade espacial como o resultado das experiências dos atores sociais ao longo da vida, do capital financeiro, cultural e social (KAUFMANN *et al.*, 2004), observou-se que são as crianças do Norte/central (com famílias com níveis de escolaridade e renda per capita superior se comparadas as Regionais situadas mais ao sul e extremo sul) que tem tido mais acessos aos espaços da cidade, além de contarem também com uma variedade de espaços públicos ao seu dispor utilizando-o com mais intensidade; outras, moradoras da região sul/extremo (com condições familiares mais restritas), além de terem poucos espaços

públicos ao seu dispor, saem menos pela cidade. A mobilidade espacial não é igual entre as crianças que moram em diferentes regiões da cidade.

Neste sentido, a SME desempenha um papel fundamental na proposição de políticas educacionais que tornem os acessos aos espaços públicos mais equitativos entre as crianças de diferentes regiões da cidade. Para tal, torna-se importante o monitoramento e o acompanhamento da distribuição dos transportes, via unidades educativas, departamentos e coordenadorias, para as visitas das crianças em diferentes espaços da cidade entre as Regionais. Sobre a questão de que as crianças do Norte/central não “descem” para visitas os espaços da região Sul/extremo sul, uma alternativa seria a proposição de visitas direcionadas especialmente a esse público.

O capítulo a seguir, chegando mais próximo dos bairros onde as crianças moram e estudam nas diferentes Regionais, se propõe a analisar mais uma camada da mobilidade espacial, os lugares em que elas vivem e os seus entornos. Esses dados fazem parte dos registros realizados pelas profissionais de Linhas do Conhecimento das Regionais em acompanhamento às unidades educativas.

Considera-se que os espaços especializados como os bairros – periféricos ou com equipamentos culturais (REMY; VOYÉ, 1994) estão impregnados de significados e valores que, muitas vezes, na configuração da cidade podem aproximar ou distanciar pessoas em diferentes graus de competência, sendo os grupos sociais responsáveis quer pela sua produção, quer pela sua apropriação, a partir de relações de poder. (REMY; VOYÉ, 1994).

5 AS CRIANÇAS E SEUS BAIRROS: EXPERIÊNCIAS E CONHECIMENTOS PROPOSTOS A PARTIR DO ENTORNO EM QUE ESTUDAM

Neste capítulo se analisará a mobilidade espacial das crianças nos entornos onde estudam nas diferentes regionais. A partir dos dados das Aulas de Campo Locais disponibilizados pelo Programa Linhas do Conhecimento no ano de 2019 (ano em que houve maior participação das Escolas e CMEIs nas ações do Programa) e entrevistas¹²³ com as profissionais responsáveis por esse Programa em cada uma das dez regionais da cidade se analisarão tanto os espaços utilizados ou não pelas crianças nos entornos das unidades que estudam quanto as experiências e conhecimentos ofertadas a elas ao saírem pelos bairros das diferentes regiões da cidade. Os Centros de Educação Infantil contratados não participam dessa ação do Linhas do Conhecimento.

Entende-se, nesta pesquisa, que o bairro é “uma entidade produtora, dispondo de propriedades próprias que têm efeitos sobre ‘o curso das ações humanas’, e, em particular, sobre as maneiras de habitar e de coabitar dos indivíduos”. (AUTHIER, 2006, p. 209). Assim, ao investigar as saídas das crianças pelos bairros onde estudam, procurou-se compreender o repertório territorial, cultural e social que foram capitalizados, de cada bairro, a partir da seleção de conhecimentos e experiências ofertados a elas.

5.1 AS AULAS DE CAMPO LOCAIS E O TRABALHO DAS PROFISSIONAIS DO LINHAS DO CONHECIMENTO NAS REGIONAIS DA CIDADE

De início, é preciso lembrar que as Aulas de Campo Locais se referem às saídas das crianças pelo entorno das unidades educativas, em geral realizadas a pé, com a intenção, segundo a proposta do Linhas do Conhecimento, de valorizar os bairros e as comunidades locais. As profissionais responsáveis pelo Programa nas 10 (dez) regionais, em entrevista, contaram sobre as ações que desenvolvem junto às unidades educativas. Segundo os seus relatos, para serem selecionadas para compor a equipe do Linhas do Conhecimento e trabalhar nas regionais, elas passaram por

¹²³ As entrevistas foram realizadas no ano de 2020, no mês de novembro. Devido à pandemia, elas foram realizadas via contato telefônico ou videoconferência. Informa-se que foram respeitados todos os procedimentos éticos de pesquisa. Para preservar a identidade de cada profissional, optou-se por utilizar as seguintes nomenclaturas: para as profissionais das regionais localizadas ao Norte/central (BV, SF e MZ): LC norte/central; para as profissionais das regionais ao sul/extremo sul (PR, BQ, CJ, CIC, PN, BN e TQ): LC Sul/extremo sul.

entrevista organizada pela Coordenadoria do Programa. Das dez profissionais, apenas 2 permanecem na função desde a sua implementação do Programa no ano de 2017. As demais tinham em média 2 anos na função. Referente à questão da alternância de profissionais na função, elas apontaram duas situações: a primeira, seria a resistência de algumas unidades educativas em aderir ao programa, questão que será detalhada na sequência; e a segunda, o deslocamento delas pela cidade para acompanharem as Aulas de Campo de Rotas, que no mesmo dia podiam ocorrer em uma região próxima e em outra bem distante. Seguem os relatos sobre o trabalho:

A gente errou e acertou muito...tiveram muitas recepções, mas tiveram muita cara feia... foi muito trabalho. Por isso que muitas pessoas não ficaram no Linhas. Porque é um trabalho exaustivo, assim de você ter que estudar...de manhã você estar no bosque do Papa (Norte/central) e a tarde no Tatuquara ((Sul/extremo sul). É uma loucura. Eu estou quase chorando... (emoção) porque no começo foi muito difícil...tinha professoras...não vou dizer que tratavam mal, sabe assim? Mas ficavam falando da parte de gestão. Da parte gestora lá do prefeito. (LC Sul/extremo sul).

Foram muitas incertezas no início, e quando chegou na metade de 2017 e pensei: 'acho que eu não vou mais ficar nesse troço, não! Não levo jeito para esse negócio. Quando me falavam em aula local...eu pensava: 'o que eu vou fazer ao redor na escola'? (risos). Eu não conseguia ter essa visão que eu tenho hoje. Eu aprendi muito, muito. (LC Sul/extremo)

Sobre a formação para atuar no programa (confirmando os dados quantitativos discutidos no Capítulo 3), disseram que houve várias formações para elas entre os anos de 2017 e 2019, com a Fundação Cultural de Curitiba e Departamentos da SME.

Houve formações com todas as equipes, educação integral, educação infantil. Todo mundo falou para a gente como era a organização desse sistema. A equipe central do Linhas também fazia formação no sentido de nos formar para o uso dos espaços da cidade. (LC Sul/extremo sul).

As formações tiveram início com a questão do patrimônio. Essas formações foram com a Fundação Cultural de Curitiba. Todo o ano nós tínhamos essa formação, durante 2 anos, 2017 e 2018. E por quê? Para nós termos o conhecimento do patrimônio material e imaterial para saber dessa diferença. Já em 2019 nós tivemos a formação com o departamento de ensino fundamental, dentro das áreas do conhecimento. Fora tudo isso, em nossas reuniões com a equipe central do Linhas, nós temos um tema de formação. Todas essas formações eram montadas pela coordenação do Linhas e nós dávamos para as professoras. Tivemos formação sobre os ODS¹²⁴ e as cidades educadoras. (LC Sul/extremo sul).

¹²⁴ Objetivos de Desenvolvimento Sustentável.

Já para aquelas profissionais que foram ingressando na função nos NREs no decorrer dos anos (2017 a 2019), a maioria comentou que, além das formações ofertadas pela SME, foram aprendendo as ações do programa na prática, pois muitas das formações já haviam se encerrado: “muita coisa se aprendeu na hora, fazendo as coisas” (LC Sul/extremo sul), “minha formação eu tive que buscar por meio de pesquisa. ‘Fui pesquisar, fui estudar os locais que eu tinha que fazer as mediações’” (LC Sul/extremo sul). Ainda sobre os estudos dos locais da cidade, comentaram que os materiais produzidos pela SME (cadernos, guias pedagógicos e vídeos) auxiliaram muito.

Estas profissionais são responsáveis por várias funções como a formação de professores, o acompanhamento e a mediação das Aulas de Campo Locais e de rota. Observou-se, a partir das entrevistas, que essas profissionais promovem várias ações para adesão ao programa.

Quando o ano letivo inicia nós tentamos agendar uma visita em cada unidade para se apresentar para os professores, porque a primeira reunião é mais para a equipe diretiva e a partir disso se coloca à disposição. Percebendo que alguma escola não tem adesão, não se inscreveu em nenhuma ação, nós mesmas entramos em contato com essas unidades seja via e-mail, seja por telefone ou presencialmente, para conversar e mostrar o nosso trabalho (LC Sul/extremo sul).

As profissionais relataram que a SME iniciou o mapeamento dos entornos das unidades, com o objetivo de ajudar os professores nas escolhas das Aulas de Campo Locais. No entanto, como “era muito para o Linhas central administrar e fazer” (LC Sul/extremo sul), os Núcleos Regionais passaram a realizar esse levantamento com a contribuição das unidades educativas. “Quando as Aulas de Campo Locais vão sendo realizadas nos entornos das escolas e CMEIs, a gente vai descobrindo outros locais, mas são as unidades que mais colaboram” (LC Sul/extremo sul). A partir desse mapeamento, os espaços com potencial para a realização das Aulas de Campo Locais foram sendo divulgados entre as unidades educativas, tanto a partir de reuniões e meios digitais quanto presencialmente nas unidades educativas.

Fizemos esse mapeamento, nem fui eu quem fiz. Quando eu cheguei já tinha esse mapeamento. Nós vimos quais eram as possibilidades que cada unidade tinha e levamos para as reuniões o que nós poderíamos fazer junto com as professoras e apresentamos à elas. ‘Olha professora’ ...pegamos na mão, sabe? ‘Você está trabalhando tal coisa...olha aqui perto, tem isso...a gente pode ir lá. O que você acha?’ Foi assim que nós fizemos. Sempre a partir do que os professores estavam trabalhando, sempre a partir do currículo. (LC Norte/central)

Outra forma de mobilização foi por meio de cursos, assessoramentos individuais ou em blocos para os professores nas unidades educacionais. Algumas profissionais disseram ter encontrado resistência por parte de certas unidades educativas em participar do programa, sob alguns argumentos: falta de tempo para o trabalho com os conteúdos escolares, o que impossibilitaria as Aulas de Campo Locais; resistência à adesão ao Linhas do Conhecimento por ser um programa de governo; e também pelo fato de algumas unidades considerarem que nos seus entornos não era possível realizar as ações do programa, pois não existem locais para serem explorados pelas crianças.

Esses argumentos foram mais frequentes nas falas das profissionais do Linhas do Conhecimento das Regionais localizadas na região Sul/extremo sul:

A gente tinha sim, a resistência de alguns professores. 'Eu tenho muito conteúdo para dar, então eu não posso sair com meus alunos'. (LC Sul/extremo sul).

Nossa saga era entrar nas escolas e mostrar o que era o programa. Porque ele era uma coisa nova e nós tivemos muitas dificuldades porque ele era um programa de governo. (LC Sul/extremo sul).

Eu pedi muita ajuda para as minhas amigas, com quem eu trabalhei. Uma vai contando para a outra. Então a propaganda de boca em boca foi importantíssima para o Linhas nesse início. Tanto que eu tive em 2019 a última escola que enviou um plano de aula. Então, essa escola foi resistente até 2019. Então para você ver assim a gravidade. (LC Sul/extremo sul).

No início, as professoras eram mais resistentes, pois elas tinham a ideia de passeio. Hoje eu vejo que as professoras têm outro olhar em cima do Linhas, de acrescentar nas atividades de sala de aula de ter uma melhor aprendizagem das crianças. Hoje essa ideia de passeio está sendo ultrapassada, pois quando elas saem tem a ideia de aprender com aquele lugar. Não é um passeio, vamos para conhecer o espaço, para entender a história do lugar, o que ele significa para a cidade, né? (LC Norte/central).

Trazendo as ideias de Ball, Maguire e Braun (2016) torna-se importante lembrar que as políticas educacionais não são meramente implementadas pelas unidades educativas, longe disso. Levando-se em consideração o contexto da região Sul/extremo sul, onde a maioria desses relatos foi produzido, pode-se pensar sobre algumas hipóteses: quanto à questão da resistência à adesão ao programa pode estar relacionada aos baixos índices de espaços públicos de cultura e lazer nessas regiões; com a questão da infraestrutura e manutenção dos poucos espaços existentes; e ainda com a questão da insegurança quanto ao uso desses espaços. Essas questões serão mais bem trabalhadas na sequência do capítulo.

Ainda, os professores das unidades educativas que desejam o acompanhamento dos profissionais do Linhas do Conhecimento nessas Aulas de Campo pelo entorno, precisam encaminhar um projeto com as indicações dos conteúdos que serão trabalhados.

Todas as minhas aulas locais, inclusive aquelas que vão ao Circo da Cidade, têm que ter planejamento. Se não tiver no planejamento eu não libero. O que normalmente eu faço...eu mando por e-mail, por exemplo o circo...me mandem planejamento sobre o circo. Daí eu avalio, junto com a Articuladora Pedagógica, qual o planejamento que está mais adequado para poder contemplar. (LC Sul/extremo sul).

A princípio, o professor envia o projeto para o local que ele gostaria de ir. Após ele enviar esse projeto, por exemplo, o professor quer levar as crianças ao Parque X. Ela vai lá, faz uma visita prévia, nesse entorno. E aí ele começa a fazer o levantamento e o estudo do local. Então o professor do Linhas, ele vai complementar todo o planejamento do professor com aquilo que ele vai encontrando no trajeto até o parque...sempre era assim... vir o projeto identificar o local e aí eu vou lá faço o trajeto sozinha e anoto tudo que tem relacionado ao comércio, ao trânsito, à fauna e à flora,, a história do local, o contexto histórico, porque foi construído, por que daquele nome, o quanto tempo existe, né? Porque muitas vezes a gente percebe que as pessoas passam pelos locais, mas simplesmente passam, né? Elas não observam, não contemplam aquilo que tem. O Linhas faz isso para os alunos. O que a gente acaba percebendo ...eles chegam em casa, eles querem contar tudo, do jeitinho deles, mas eles contam tudo o que eles aprenderam. De certa forma, ao passar esse conteúdo para os pais, eles internalizam mais o conteúdo aprendido. (LC Sul/extremo sul).

Então ela (professora) coloca lá para mim em uma fichinha que a gente preparou: qual foi o seu objetivo; qual o conteúdo a ser trabalhado; quantas crianças vão; e aí e em cima disso eu vou conversando com a professora. Eu vou me preparar para fazer as abordagens, entendeu? (LC Sul/extremo sul).

Sobre a questão do envio de um projeto para que as unidades possam contar com o acompanhamento das profissionais do Linhas nas Aulas de Campo pelo entorno, pode-se pensar que a burocracia em torno do preenchimento de “registros”, de “fichas”, “de avaliações”, muitas vezes, torna-se um empecilho para a participação dos professores, sendo que eles, em seu cotidiano, já possuem muitos registros a fazer.

As Aulas de Campo Locais, segundo esses profissionais, podem ocorrer até 1km da unidade educacional. No entanto, constatou-se que algumas regionais ofertaram algumas propostas para além do entorno das unidades, como se verá na análise de outros dados produzidos. Ainda sobre as Aulas de Campo Locais, reforça-se a ideia de que as unidades educativas podem ter realizado saídas pelo entorno ou bairro também de maneira autônoma sem registros na SME, conforme confirmado pelas profissionais do Programa Linhas do Conhecimento:

Temos unidades que acabam tendo essa prática de sair com as crianças e fazer essas atividades. O professor que tem essa vontade, é livre dentro da proposta de cada escola. Qualquer professor pode fazer e levar os alunos para uma atividade de campo, desde que acordado com as pedagogas e a direção, dentro das normas de segurança, o Linhas não precisa participar. (LC Sul/extremo sul).

Normalmente as unidades já fazem esse trabalho de aula local com as crianças, mas elas são convidadas a participarem junto com a gente, né? (LC Norte/central)

Neste contexto, os dados a seguir analisados são somente os registrados na SME e foram detalhados com base em dados do ano de 2019. Tais dados foram cedidos pelo Programa Linhas do Conhecimento e continham os registros em planilhas das seguintes informações: locais das Aulas de Campo Locais, Núcleo Regional, nome das unidades educativas (escolas/CMEIs), nome do projeto desenvolvido e quantidade de turmas atendidas.

De posse das informações, foram agendadas as entrevistas com as profissionais que atuam no Linhas do Conhecimento nas Regionais da cidade, com o objetivo de obter um maior detalhamento sobre os locais visitados pelas crianças nos bairros em que estudam. Nas entrevistas foram descritos também os projetos e conteúdos desenvolvidos pelas unidades educativas ao realizaram as Aulas de Campo no entorno; descrição dos potenciais do entorno das unidades para as saídas das crianças (detalhamento dos locais); os locais visitados e não visitados.

Sobre a organização dos dados, seguiu-se, em parte, o mesmo percurso metodológico de quando se analisou a mobilidade das crianças via transporte, sendo categorizados da seguinte forma: locais no entorno das unidades; tipos de projetos desenvolvidos pelas unidades; endereço dos locais visitados; números de crianças participantes; cartografia da mobilidade das crianças pelo entorno das escolas e, em alguns casos, dos bairros.

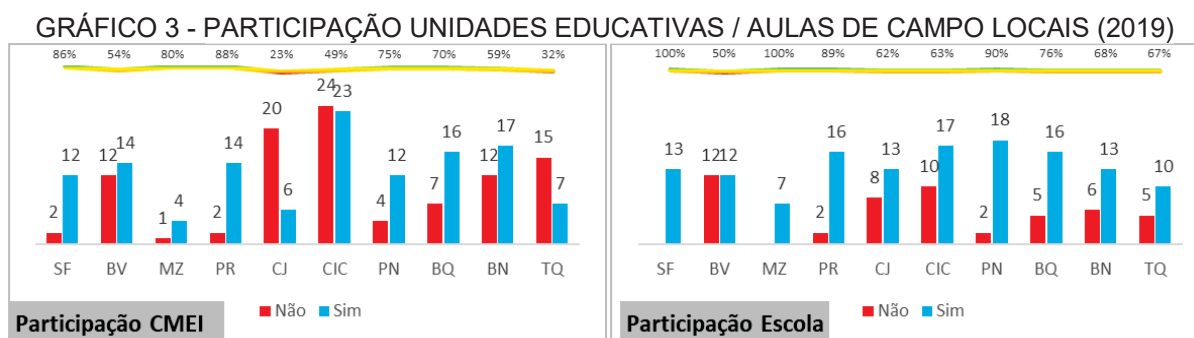
5.2 PARTICIPAÇÃO DAS UNIDADES EDUCATIVAS NAS AULAS DE CAMPO LOCAIS – 2019

No ano de 2019 foram registradas pela SME 626 Aulas de Campo Locais realizadas pelas unidades com o acompanhamento das profissionais das regionais, distribuídas entre 260 unidades educativas (escolas e CMEIs), o equivalente a 64% do total das unidades educativas da Rede Municipal (Escolas e CMEIs). Para se averiguar, especificamente, as diferenças entre as regionais, se tomou também como

base o ano de 2019 (utilizando-se do número de turmas por regional), ano em que houve o maior deslocamento das crianças via utilização de transporte em relação aos últimos três anos.

Para análise dos dados, optou-se por três sequências metodológicas: a primeira, contabilizar tanto a quantidade de unidades educativas que mais realizaram Aulas de Campo Locais como também os espaços percorridos em seus entornos com as crianças; comparar quais foram as regionais que mais visitaram espaços nos entornos e categorizar que espaços foram esses; e, o terceiro, detalhar os tipos de projetos desenvolvidos nas Aulas de Campo Locais para analisar quais conteúdos e/ou temas estão sendo propostos às crianças quando elas saem pelos seus bairros com seus professores. Ainda, nas análises foram trazidas as falas dos profissionais do Linhas do Conhecimento das 10 Regionais.

No GRÁFICO 3 é possível perceber que foram as escolas municipais que mais ofertaram este tipo de ação para as crianças (em comparação com os CMEIs), com exceção das Regionais CIC (Sul) e BV (Norte), em que os CMEIs se destacaram. A faixa etária das crianças que mais saíram pelo entorno concentrou-se entre 8 e 10 anos (3º ao 5º ano). Nos CMEIs, foram também as crianças maiores, do Pré-escolar, que mais participaram.



FONTE: Coordenadoria do Programa Linhas do Conhecimento/SME (2019).
Organização: A autora e Cassius Guimarães Busemeyer (2021).

Seguindo a mesma tendência dos dados sobre a mobilidade espacial das crianças com uso de transporte via SME (visto no capítulo anterior), foram também as unidades educativas das regionais situadas na região Norte/central (SF e MZ) que, proporcionalmente, mais realizaram Aulas de Campo Locais em seus entornos. Sobre isso, não é demais lembrar que essas regionais são compostas por uma população em sua maioria branca; com maiores anos de escolaridade, inclusive, com maiores

índices de ensino superior; com os melhores rendimentos médios; e se destacam na configuração da cidade por oferecer à população uma diversidade de espaços consolidados de cultura e de lazer.

Do percentual das unidades não participantes, elas se concentraram mais nas bordas da cidade, com exceção da Regional SF (Norte). Ao se questionar às profissionais do Linhas do Conhecimento por que determinadas unidades da sua regional não tinham saído no entorno no ano 2019, elas citaram fatores ligados aos próprios locais próximos às escolas, mas, observando-se diferenças entre os relatos dos locais, conforme as diferentes regiões da cidade.

No caso das unidades localizadas na região Norte/central, os argumentos sobre a não realização de Aulas de Campo Locais, centralizaram-se nas questões do clima: “tínhamos planejado ir em uma praça no entorno, nova, que foi feita, mas teve que ser cancelada por causa do clima, que estava chuvoso e era final de ano e aí a gente não conseguiu reagendar”; na falta de tempo: “não deu certo, sempre tinha uma coisa que não dava certo, tinha uma praça perto”; e na questão da elaboração de um projeto para as Aulas de Campo Locais: “tinha uma certa resistência em participar do programa na questão de sair e principalmente em fazer as inscrições. Porque elas (as professoras) achavam que tinham que fazer a inscrição, elaborar um projeto ...a impressão que eu tive foi essa, sabe? E quando os professores argumentavam “não ter muita coisa por aqui para explorar” eles foram orientados nas Aulas de Campo Locais a “observarem os tipos de moradias, a vegetação, a mobilidade urbana, são alguns temas sugeridos”. Pode-se pensar que esse caminho metodológico oferecido às crianças poderia propiciar a elas o que Bonafé chamou de uma “alfabetização crítica”, em que as crianças problematizam o seu entorno.

Sendo importante para essa pesquisa conhecer locais do entorno em que as unidades educativas optaram por não realizar Aulas de Campo Locais em parceria com o Linhas do Conhecimento pelo argumento de “aqui nós não temos nada” (LC Norte/central), registrou-se por meio de imagens e entorno de uma unidade que fez essa opção, localizada na região Norte/central. Ao percorrer seu entorno, observou-se que ela se localizava em uma rua sem saída, as ruas próximas eram pavimentadas, casas próximas apresentavam boa infraestrutura e havia comércio. Quanto aos equipamentos públicos próximos, constatou-se que aproximadamente a 300 metros havia uma jardinete com um parquinho (no dia das fotos sendo utilizado por crianças), uma academia ao ar livre e um campo de areia. Constatou-se que o campo de areia

apresentava má conservação, com poças de água. Após essa descrição, fica uma questão a ser investigada: o que leva os professores a não utilizarem esses espaços públicos próximos da unidade educativa, que fatores estariam impedindo?

FOTOGRAFIA 59 - RUA FRENTE À UNIDADE - NORTE/CENTRAL



FONTE: A autora (2022)

FOTOGRAFIA 60 - RUA FRENTE À UNIDADE - SEM SAÍDA/ NORTE/CENTRAL



FONTE: A autora (2022)

FOTOGRAFIA 61 - RUA PRÓXIMA À UNIDADE - NORTE/CENTRAL



FONTE: A autora (2022)

FOTOGRAFIA 62 - JARDINETE – PARQUINHO/ NORTE/CENTRAL



FONTE: A autora (2022)

FOTOGRAFIA 63 - CAMPO DE AREIA E ACADEMIA AO AR LIVRE - NORTE/CENTRAL



FONTE: A autora (2022)

Já na região Sul/extremo sul, os argumentos se concentraram mais nas questões de infraestrutura dos locais: "perto do CMEI Y eles têm uma pracinha que não é uma pracinha, que tem uns pneus que envolvem o espaço ali..."; "no CMEI X

não tem nada, não tem jardinetes, só tem o 'estica velho'¹²⁵ lá”; na questão do medo e da insegurança: “temos unidades que estão em locais de risco”, “inclusive já teve casos de sairmos pelo entorno e encontrar moradores de rua e usuários, aí eu consegui conversar com as crianças em relação a isso”; “não saio sem a guarda municipal em hipótese alguma, temos uma excelente relação com a guarda municipal”; cuidado nos deslocamentos: “eu vejo situações de escolas que estão em uma região 'super boa' e que o pessoal não quer sair por puro medo do trânsito e a diretora é a responsável imediata ali, né?”; opção dos professores em não realizar Aulas de Campo Locais: “tiveram escolas que eu ofereci milhões de alternativas para a gente trabalhar, mas a gente vê que as professoras não têm o interesse e não querem trabalhar fora da escola”.

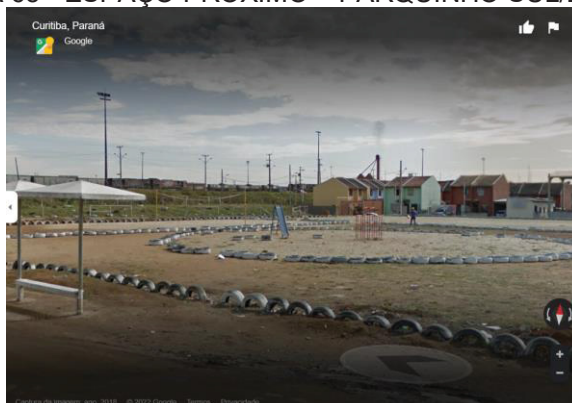
Na região Sul/extremo sul, diferente dos argumentos da região Norte/central, houve destaque para a má preservação ou a inexistência de equipamentos públicos e também para a questão da segurança, como justificativa para a não participação de algumas unidades em Aulas de Campo Locais. Para registro dessas situações trazidas pelas profissionais do Linhas do Conhecimento dessa região da cidade, utilizaram-se duas ferramentas: imagens do Google Maps¹²⁶ e mapeamento do entorno feito pela autora. As primeiras imagens retratam o entorno de uma unidade educativa que se localiza em um local de vulnerabilidade social mais ao sul, considerado por muitos como um “não lugar”.

A unidade está localizada em uma área com pontos de alagamento, parte das famílias vivem em condições precárias e insalubres, passando por situações de risco e vulnerabilidade extrema. O acesso ao bairro é limitado por uma trincheira sob os trilhos que serve de manobra para uma concessionária da malha ferroviária. Os trilhos funcionam como uma barreira física, isolando o bairro. Próximos à ela encontra-se um espaço de lazer organizado com pneus (sem nome) contendo um parquinho; academia ao livre, comércios e a linha férrea. Seguem imagens:

¹²⁵ Termo utilizado para descrever as Academias de Ginástica ao ar livre.

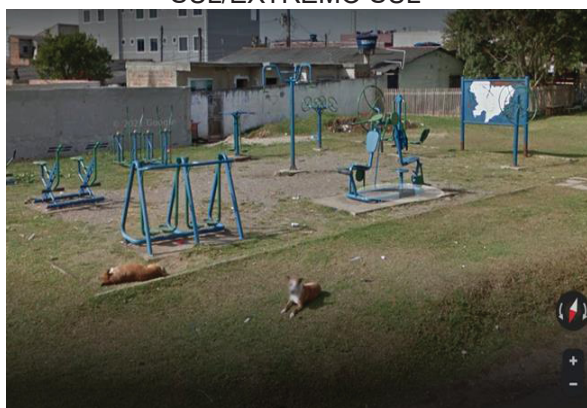
¹²⁶ A pesquisadora, ao tentar adentrar no bairro para realizar registros fotográficos da unidade que optou por não realizar aulas de campo local por falta de equipamentos públicos próximos (região sul/extremo sul, foi abordada por um senhor em uma moto que a questionou sobre o que ela estava buscando na região. A pesquisadora sentiu-se com medo da abordagem, decidiu abortar naquele momento a pesquisa de campo. Mas, como esse entorno era importante para a pesquisa, decidiu-se utilizar imagens presentes no Google Maps.

FOTOGRAFIA 65 - ESPAÇO PRÓXIMO – PARQUINHO SUL/EXTREMO SUL



FONTE: Google Maps (2022)

FOTOGRAFIA 66 - ACADEMIA AO AR LIVRE - SUL/EXTREMO SUL



FONTE: Google Maps (2022)

FOTOGRAFIA 67 - LINHA FÉRREA PROXIMA - SUL/EXTREMO SUL



FONTE: Google Maps (2022)

A segunda unidade selecionada está localizada no extremo sul da cidade, em um bairro em que a maioria da população é da classe trabalhadora, as ruas próximas são estreitas e pavimentadas, com comércio e perto também de uma linha férrea. Nas imediações não há equipamentos públicos. Observou-se a existência de um espaço verde nas margens da linha férrea, sem nome, contendo uma academia ao ar livre e um escorregador. Esse espaço, em vários locais, apresenta vegetação alta, necessitando de roçada. Seguem algumas imagens dos locais:

FOTOGRAFIA 68 - RUAS PRÓXIMAS - SUL/EXTREMO SUL



FONTE: A autora (2022)

FOTOGRAFIA 69 - ESCORREGADOR -
SUL/EXTREMO SUL

FONTE: A autora (2022)

FOTOGRAFIA 70 - LINHA FÉRREA PRÓXIMA -
SUL/EXTREMO SUL

FONTE: A autora (2022)

Levando em consideração a questão da insegurança e da manutenção dos espaços públicos em locais do entorno, elas estiveram mais presentes também nas falas das profissionais do Linhas do Conhecimento da região Sul/extremo sul. Pensando com Sacristán (2020) e Bonafé (2020), é preciso problematizar: o que significa para as crianças dessa região da cidade, compreenderem que ao sair pelo bairro, elas precisam ser acompanhadas com policiamento? O que significa para elas ter a sua disposição locais públicos sem condições de uso, pela ausência do poder público? O que significa para elas, ao saírem pelo entorno e perceberem que nem todas as pessoas têm o direito à cidade garantido, vivendo muitas vezes, em situações desumanas?

Sobre a questão da presença de linhas férreas nos locais de moradia de crianças, Fiorese (2019) realizou uma pesquisa no bairro Cajuru (ao sul de Curitiba), em que comprovou que a linha do trem se revelou, mais do que um elemento espacial de orientação, e sim um elemento de segregação, visto que demonstra o tipo de investimento realizado pelo poder público no bairro juntamente com uma série de outros fatores relacionados à segurança e ao direito básico de acesso à cidade.

O pesquisador, ao observar a posição de moradia em relação à linha do trem, crianças que moravam “pra lá” tinham acesso a espaços públicos mais precários e apontaram, mais frequentemente, para questões de violência e utilização da região metropolitana. Quem morava “pra lá” da linha do trem acaba utilizando táticas para fugir do limite imposto por esse divisor espacial e pela margem da cidade (o rio Atuba), o que foi chamado de passarela. (FIORESE, J., 2019, p.112).

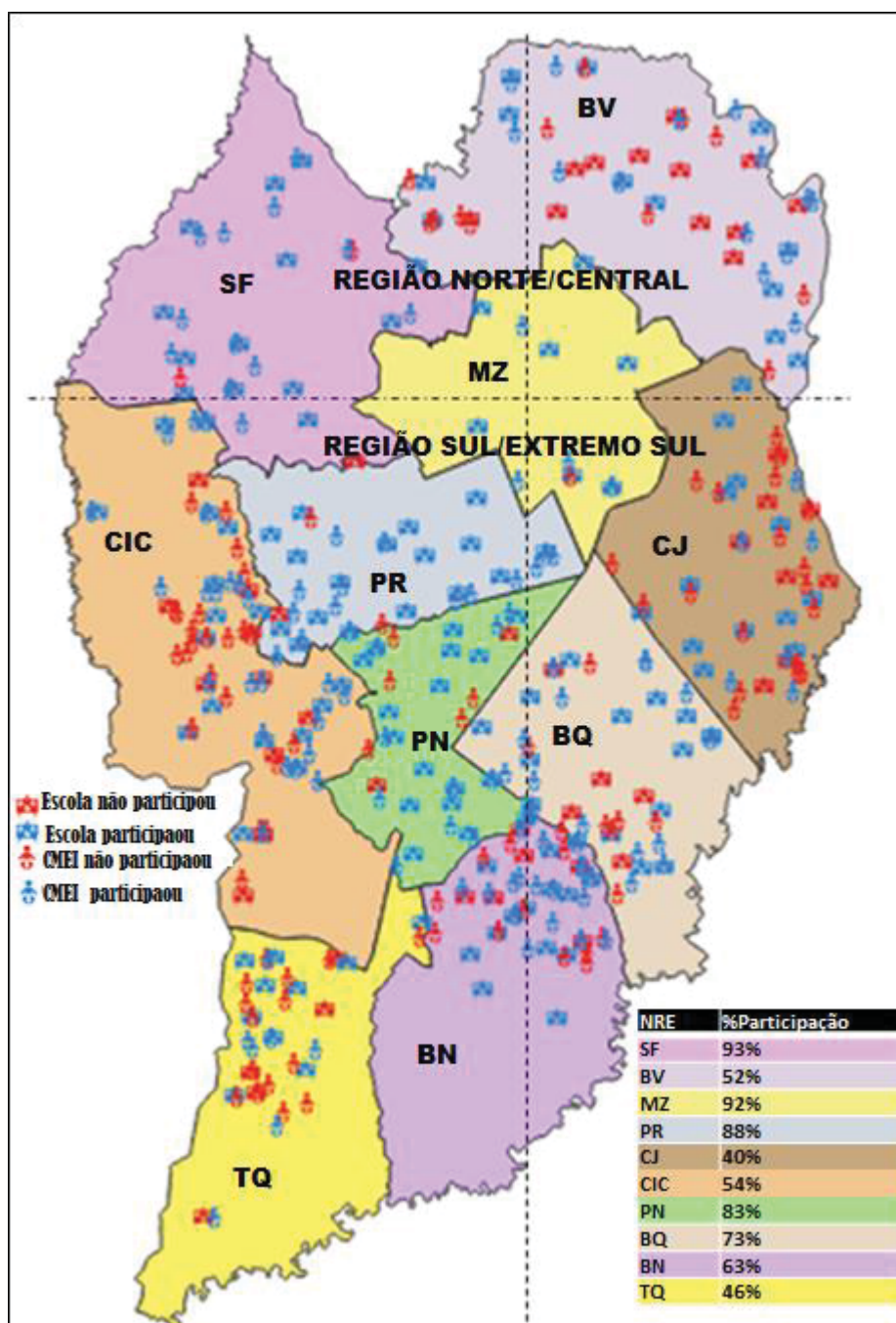
Já sobre os entornos considerados sem potencial pedagógico, os professores também são mobilizados pelas profissionais do Linhas do Conhecimento a pensar em outras formas de conhecer o entorno, “se não tem nada no entorno, a gente acha (risos).” (LC Sul/extremo sul).

Lá no CMEI X, não tem nada. Aí nós fomos no correio, as crianças precisavam enviar uma carta para outro CMEI. No caminho até a agência do correio nós fomos conversando sobre o bairro, as residências, as casas, qual era o tipo de vegetação que tinha ali, era um bairro mais residencial ou comercial. Nós chegamos em uma rua lá que basicamente era só comércio. Então fomos conversando com as crianças sobre esse tipo de coisa. Exploramos o entorno dessa forma. Porque a gente não precisa sair somente com as crianças pegando ônibus, indo em um parque, no São Lourenço, na Ópera de Arame ou na Universidade Livre do Meio Ambiente. Porque o Linhas precisa mostrar para as crianças toda a cidade, inclusive o seu entorno. Daí quando não tem nada, a gente fabrica. Fomos já em uma panificadora, em uma borracharia, então é esse tipo de entorno que a gente faz. (LC Sul/extremo sul).

O percurso metodológico acima proposto às crianças também se aproxima de uma “alfabetização crítica” ou da “pedagogia das ruas”, idealizadas por Bonafé (2020), quando os professores mobilizam as crianças a refletirem sobre o seu entorno a partir das suas vivências cotidianas.

O MAPA 24 retrata, a partir da localização das unidades educativas, aquelas que participaram ou não das Aulas de Campo Locais. Ícones azuis representam as unidades que “participaram” e os ícones na cor vermelha representam a “não participação”.

MAPA 24 - AULAS DE CAMPO LOCAIS/PARTICIPAÇÃO DAS UNIDADES EDUCATIVAS - 2019



FONTE: Coordenadoria do Programa Linhas do Conhecimento/SME (2019).
Organização: A autora e Cassius Guimarães Bussemeyer (2021).

Das unidades educativas da região Norte/central que mais realizaram Aulas de Campo em seus entornos, três se destacaram. Ao categorizar os locais selecionados por elas, observou-se que: por um lado, ao contar com uma diversidade de espaços próximos, algumas unidades dessas regionais se sobressaíram no número de Aulas de Campo Locais ofertadas às crianças se comparadas com outras regiões da cidade

(foi o caso das unidades educativas que ocuparam os dois primeiros lugares). Os professores podem contar com uma diversidade de espaços próximos com boa infraestrutura e seguros, podendo-se exemplificar: Faróis do Saber, parques, praças, estádio de futebol, cinema, espaços culturais, ruas afastadas e sem saída, além de ofertar, por meio de parceria com a Fundação Cultural de Curitiba (FCC), espetáculos teatrais e musicais às crianças no espaço da unidade educativa. Ressalta-se ainda que essa mobilidade das crianças pelo entorno das duas unidades educativas foi especificamente realizada a pé.

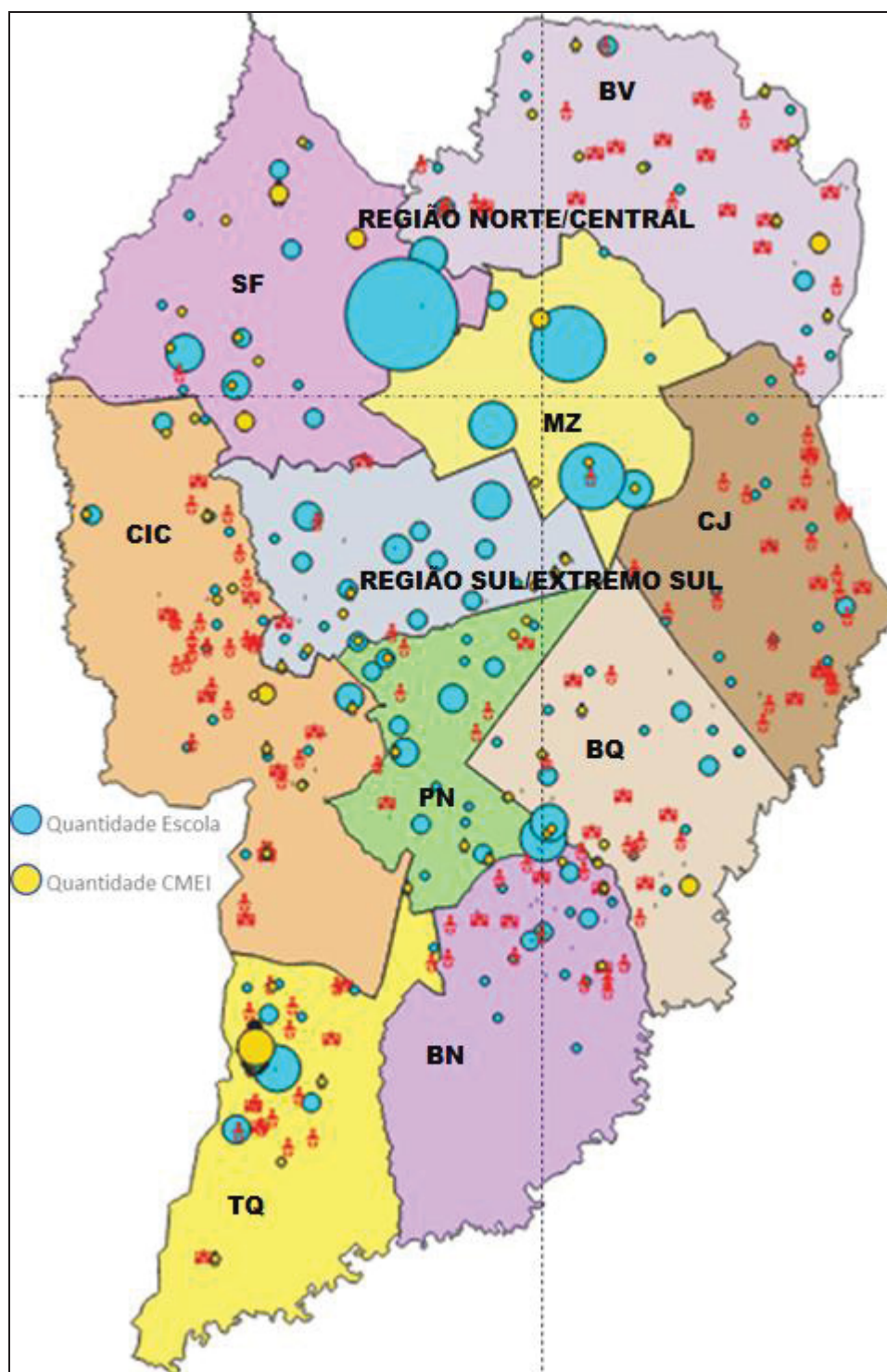
Por outro lado, a unidade que ocupou o terceiro lugar, por estar localizada em uma região considerada de vulnerabilidade social, fez com que as crianças realizassem as Aulas de Campo Locais a pé somente em dois espaços do entorno, na horta comunitária e em um teatro próximo. As crianças também tiveram a oferta de uma palestra sobre horta capilar no espaço escolar e participaram de eventos com utilização de transporte na Rua da Cidadania.

Ainda, dentre as unidades que mais se destacaram no ranking de mais saídas pelo entorno (embora no geral quantitativamente foram as crianças do Norte/central), algumas se localizam na região Sul/extremo sul. Entre elas, uma situação chamou a atenção: quanto mais ao sul e extremo sul, menos espaços no entorno foram visitados, a pé, pelas crianças. Das quatro unidades educativas que mais visitaram o entorno, dessas regionais, apenas uma apresentou uma diversidade de locais. Essa unidade está localizada entre o limite com a região central. As crianças tiveram a oportunidade de percorrer a pé o Farol do Saber, o Centro de Atendimento à Pessoa Idosa, estádio de futebol, cemitério e ruas próximas. Elas também assistiram apresentações teatrais oportunizadas pela Fundação Cultural dentro do espaço escolar e foram também a eventos na Rua da Cidadania, com transporte. Já as outras três unidades educativas, mais ao sul e extremo sul, concentraram as Aulas de Campo em locais específicos do entorno, como por exemplo: Rio dos Padilhas, praças, Instituição de Longa Permanência, Centro de Integração do Esporte, ruas próximas.

O MAPA 25 apresenta, por meio de círculos, a quantidade de visitas realizadas por cada unidade educacional nas 10 regionais. O tamanho dos círculos é proporcional à quantidade de visitas realizadas por unidade educativa. Os círculos azuis representam o número de Aulas de Campo realizadas pelas escolas municipais e os círculos amarelos representam os CMEIs. Importante lembrar ainda que os ícones vermelhos representam as unidades que não realizaram Aulas de Campo no

entorno. Constatou-se que quanto mais para o sul e para as bordas da cidade, menos as crianças saem pelo entorno.

MAPA 25 - AULAS DE CAMPO LOCAIS POR UNIDADE EDUCATIVA /REGIONAL 2019



FONTE: Coordenadoria do Programa Linhas do Conhecimento/SME (2019).
Organização: A Autora e Cassius Guimarães Busemeyer (2021).

Ainda sobre as saídas, as profissionais disseram que estabelecem alguns cuidados na seleção dos locais do entorno das unidades a serem percorridos pelas crianças, dentre eles estão: “se o local é apropriado para as crianças” (LC Sul/extremo sul); “se vai ter a quantidade adequada de adultos para acompanhar as crianças” (LC Sul/extremo sul); limpeza do local: “quando a gente ia em uma praça, dois dias antes nós íamos ver como ela estava e, conforme o estado dela, a gente ia até a regional conversar para mandar o pessoal da limpeza, para que a praça estivesse em ordem para que as crianças fossem” (LC Norte/central). Essas informações vão dando indícios que nem todos os espaços públicos presentes na cidade contam com infraestrutura adequada ou segurança para a utilização das crianças e professores.

Houve ainda casos, em que os professores, ao realizarem Aulas de Campo Locais, levantaram com as crianças alguns problemas observados no entorno, como foi relatado pelas profissionais do Linhas do Conhecimento:

As crianças, ao saírem pelo entorno, anotaram que o rio estava sujo, que a contenção estava quase caindo, isso reverberou e chegou até a regional. As crianças levaram um documento para o administrador da regional e aí eles arrumaram a ponte, o entorno da escola e recolheram o lixo (LC Sul/extremo sul).

A unidade fez uma panfletagem sobre o lixo e as queimadas. Atrás do muro do CMEI estava saindo uma fumaça preta, porque as pessoas jogam coisas e quando juntava muito entulho elas faziam a queima desse material. A fumaça ia toda para a unidade. Isso chamou a atenção das crianças, então a professora foi até lá com elas para ver o que estava acontecendo, eles foram investigar. Eles perceberam que pessoas estavam colocando fogo no lixo e que estava causando um problema para eles. Então eles elaboraram um panfleto bem bacana, orientando como jogar o lixo. Nós saímos pela comunidade espalhando os panfletos. Nós batíamos nas casas e as crianças explicavam o panfleto, que a fumaça estava indo para dentro da unidade e elas não conseguiam comer e nem respirar direito (LC Sul/extremo sul).

Comparando as duas saídas pelo entorno, que experiências e conhecimentos foram proporcionados às crianças? No caso do rio, as crianças, ao perceberem a falta de cuidado tanto com o rio quanto com a ponte, acionaram o poder público, reivindicando o direito de se ter um entorno limpo e adequado. Problematicaram: quem é o responsável em manter a praça limpa?

Já no caso da queimada do lixo, pode se indagar: as crianças foram mobilizadas a pensar sobre o direito das pessoas que pagam impostos, a ter acesso de forma igual (nas diferentes regiões da cidade) à coleta de lixo? Muitas, no século

XXI, ainda estão sem esse acesso a esse serviço. Será que o problema do lixo é só responsabilidade dos cidadãos? E o poder público, qual é a sua ação?

A seguir se propõe a detalhar mais as experiências e conhecimentos ofertados às crianças em seus bairros por meio das Aulas de Campo Locais.

5.3 O CURRÍCULO LOCAL: O QUE SE TEM ENSINADO ÀS CRIANÇAS QUANDO ELAS SE DESLOCAM EM SEUS BAIRROS

A partir da base de dados cedida pela coordenadoria do Linhas do Conhecimento, pode-se categorizar tanto os locais visitados pelas crianças em seus bairros, quanto os tipos de projetos desenvolvidos pelos professores com as crianças nos entornos das unidades educativas por meio dos temas abordados. Para a classificação dos locais do entorno, e levando-se em conta a distância máxima de 1km para os deslocamentos das crianças pelo bairro, foi necessário, primeiramente, eleger como categoria o “Bairro”. No entanto, ao analisar os locais próximos das unidades, percebeu-se que muitos deles poderiam ser classificados a partir da categorização que foi utilizada para análise dos locais visitados pelas crianças via transporte (analisadas no capítulo anterior).

Assim, procurando seguir o mesmo padrão de análise, quando em ruas próximas foram registradas, por exemplo, visitas ao quartel, classificou-se esse local como “Cívico”; visitas a parques, bosques e praças próximas ao entorno, foram classificados “Pontos Turísticos”. Mas, quando se tratava de espaços muito próximos e sem especificação, como por exemplo: final de rua, na frente ou atrás das unidades educativas, aí sim, foram categorizados em “Bairro”.

Das primeiras organizações dos dados por categoria, até a última tentativa, foram realizados diversos reagrupamentos que, por fim, totalizaram cinco categorias. Os reagrupamentos foram feitos pelos seguintes motivos: não foram contabilizadas na categoria Bairro, locais que estavam a mais de 2 km da unidade; as categorias Tecnologia e Comunicação, Direitos Humanos, Cívico e Esporte foram incluídas na categoria Bairro por se situarem próximas das unidades e por serem também bem poucas as aulas que se apresentaram nessas categorias; e a última situação refere-se às Aulas de Campo Locais que ocorreram dentro das unidades educativas.

A seguir, então, se explicitam as categorias utilizadas e os tipos de locais do entorno encontrados:

Bairro: ruas próximas, final de rua, na frente ou atrás das unidades educativas e outras unidades educativas próximas.

Cívico: Forças armadas.

Cultura¹²⁷: teatro, música, circo, Faróis do Saber, Casas da Leitura, museus, Bienais, Exposições etc.

Projeto Específico: atividades ligadas ao conteúdo dos componentes curriculares no caso do Ensino Fundamental e aos projetos realizados pelos CMEIs, como visitas a mercados locais, atividades relacionadas a questões ambientais, Eco Sanepar, Hortas, Feira de Empreendimento (SEBRAE), Jardim de Mel, Casa Verde, Integração entre as unidades, Ruas da Cidadania, Unimel e Justiça no bairro;

Pontos Turísticos: no caso das Aulas de Campo Locais espaços verdes como parques, bosques, praças e jardinetes.

Para a classificação dos tipos de projeto, no caso das escolas municipais, tomou-se como parâmetro, tanto os conteúdos presentes nas áreas do conhecimento/componentes curriculares, descritos nas entrevistas pelas profissionais do Programa Linhas do Conhecimento quanto o destaque a importantes temas contemporâneos, relacionados aos Direitos Humanos e às Tecnologias. Quanto aos projetos desenvolvidos nas Aulas de Campo Locais pelos CMEIs, o Programa Linha do Conhecimento denomina essa ação de Propostas Lúdicas. Esses projetos também foram classificados nas categorias acima mencionadas, podendo citar como exemplo os temas: água, lixo, rio, mobilidade urbana, alimentação saudável, dengue, entre outros. Foram também realizadas saídas pelo entorno para o desenvolvimento dos Projetos Curitibinha no Mapa, Abelhas sem Ferrão e Lar de Idosos.

Após essas informações passa-se a detalhar os espaços do entorno percorridos pelas crianças das diferentes regiões da cidade, por meio das categorias elencadas e a partir dos projetos desenvolvidos nas Aulas de Campo Locais.

¹²⁷ Aqui reforçamos novamente que o conceito de cultura é entendido no sentido proposto por Williams (2008), como sendo a cultura comum de um povo (o que envolveria as diferentes expressões cotidianas como passear pela rua, apreciar uma comida etc.), como também, pode ser analisada a partir da arte e literatura desse povo. Nesta categorização das atividades proporcionadas, também se relacionou, a essa segunda compreensão de cultura, ligada às artes e literatura.

5.3.1 As categorias - Aulas de campo locais

No geral, as categorias que tiveram mais participação das crianças no ano de 2019, foram, em primeiro lugar, o Bairro, seguido da Cultura, dos Pontos Turísticos e dos Projetos Específicos. As escolas municipais tiveram representatividade em todas as categorias. No entanto, foram as categorias Bairro e Cultura que tiveram mais destaque. Já os CMEIs tiveram mais representatividade nas categorias: Bairro, Cultura, Projeto Específico e Pontos Turísticos. Outro aspecto dos CMEIs, foi que eles tiveram mais participações do que as escolas em locais categorizados como Pontos Turísticos.

Sobre essa questão, há um aspecto curricular importante a se pensar: as crianças desde muito pequenas, ao serem mobilizadas pelas unidades educativas e SME a visitar os famosos pontos turísticos da cidade - que na maioria das vezes, por meio de suas arquiteturas e símbolos enaltecem certas etnias, certos locais mais elitizados da cidade entre outras questões já vistas-, acabam podendo ter reforçadas ideias de cidade branca, elitizada de “uma Europa Brasileira”, que não agrega, por vezes, todos os seus moradores.

Sobre a quantidade de categorias por unidade educativa, houve pouca diversidade, a maioria concentrou-se em apenas uma categoria. Somente uma escola municipal da região Norte/central se destacou em ofertar Aulas de Campo Locais em espaços classificados em cinco categorias.

Tem uma professora da escola x que junto com as pedagogas e com o Linhas, nós fizemos um projeto que partiu delas. Se pararmos para pensar, essa escola tem tudo perto...capela, praça, estádio, Farol, espaço cultural, cinema, Passeio Público...tem tanta coisa, né? (...) A unidade x tem esses privilégios, ter muita coisa no seu entorno. (LC norte/ centro)

Na sequência, se propõe a analisar os locais visitados pelas crianças nas proximidades dos locais onde estudam, a partir desse novo agrupamento das categorias e do detalhamento dos projetos desenvolvidos pelas unidades educativas ao proporem Aulas de Campo Locais com o acompanhamento das profissionais do Programa Linhas do Conhecimento, tomando como base o ano de 2019.

5.3.2 Categoria Bairro

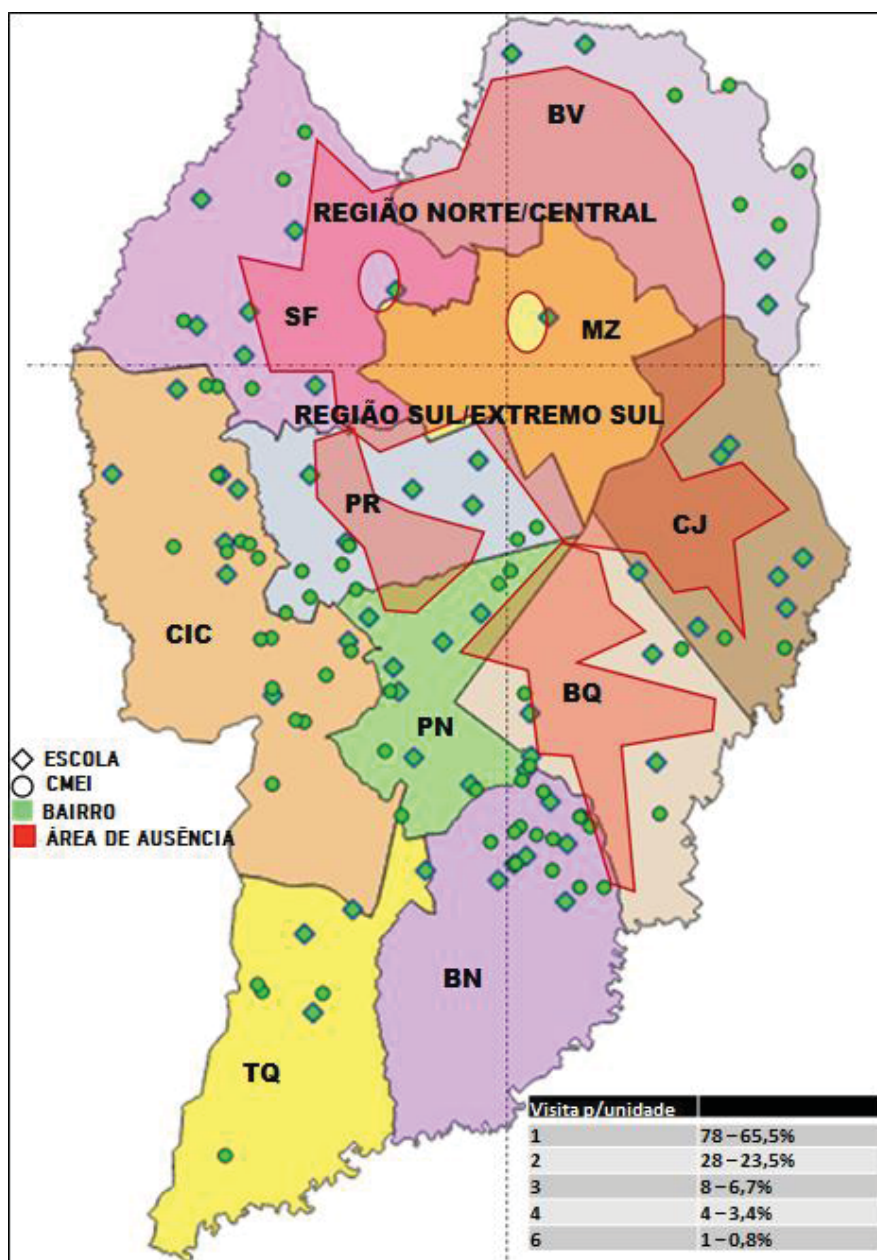
A categoria Bairro se destacou das demais em número de Aulas de Campo Locais realizadas nos entornos das unidades educativas. A região Sul/extremo sul foi a que mais desenvolveu projetos em seus entornos. Esses índices podem estar relacionados a dois fatores: por um lado, por essa região da cidade ter acesso a poucos espaços culturais e de lazer consolidados, capitalizam os espaços que possuem. Mas, muitas vezes, elas precisam acionar o poder público para a sua manutenção, como se verá na sequência; por outro, como já visto, a maioria dos pontos turísticos localizando-se no eixo Norte/central, e essas crianças precisando percorrer longas distâncias para visitá-los e permanecer muito tempo nos transportes, pode fazer com que muitos professores optem por manter-se mais em seus bairros.

O MAPA 26, a seguir, demonstra “os vazios” (em vermelho) dentro das regionais, em que as unidades educacionais (representadas por ícones verdes) optaram por não realizar Aulas de Campo Locais em parceria com o Programa Linhas do Conhecimento. A tabela à direita, na parte inferior do mapa descreve o número de visitas por unidades educativas que realizaram Aulas de Campo no entorno.

Pode-se observar que, na região norte, central e ao sul, esses vazios concentram-se na parte central das regionais, o que significa pensar na existência de grandes avenidas ou de vias rápidas próximas que dificultariam o deslocamento pelo entorno, por parte das crianças, com segurança. Já a região do extremo sul apresentou duas situações distintas: primeiro que nessa região não há “os vazios”, e segundo, vê-se um movimento das unidades educativas em oportunizar Aulas de Campo Locais às crianças mais ao centro das regionais, onde não há a presença de grandes avenidas, podendo as crianças circularem mais pelos entornos.

No entanto, são suposições. Ferreira S. (2016), ao analisar os usos de diversos locais do bairro Pilarzinho (localizado da Regional BV ao norte) por crianças, constatou-se uma série de “barreiras invisíveis” (violência, tráfico, a falta de acessibilidade em certas regiões do bairro) que faziam com que as crianças moradoras de uma região vulnerável existente na região, acabassem por não utilizar os espaços verdes e de lazer e cultura existentes no bairro, embora morassem próximas a eles. Assim, seria preciso estudos mais detalhados para se confirmar se a não adesão de algumas unidades educativas às Aulas de Campo Locais estariam relacionadas a esse tipo de barreira invisível.

MAPA 26 - AULAS DE CAMPO LOCAIS CATEGORIA BAIRRO//REGIONAL 2019



FONTE: Coordenadoria do Programa Linhas do Conhecimento/SME (2019).
Organização: A autora e Cassius Guimarães Bussemeyer (2021).

Sobre os projetos agrupados nessa categoria "Bairro", no geral, houve destaque para as questões relacionadas ao meio ambiente, como por exemplo, a questão do lixo, rio e hortas. Apenas no extremo sul da cidade a questão ambiental não ocupou os primeiros lugares, se destacando os projetos relacionados à mobilidade urbana, aos meios de transporte e à importância do bairro. Curiosamente, todos esses temas tiveram abordagens diferentes a depender das regiões da cidade em que eles foram propostos pelos professores, como se verá na sequência.

Como explicado anteriormente, a categoria bairro passou a abranger tanto as saídas a ruas e comércio bem próximos das unidades como também as saídas relacionadas aos direitos humanos, tecnologia e comunicação (uma vez que as situações apresentadas nestas visitas, eram locais bem próximos das unidades).

Sobre os projetos de Direitos Humanos, houve a oferta de dois: um que tratou da questão da transição entre as crianças de unidades da Educação Infantil (CMEIs) para escolas municipais, que tem como objetivo o acolhimento das crianças do pré-escolar que ingressaram no Ensino Fundamental - Fase I. As profissionais do Linhas da maioria das regionais registraram acompanhar essa Aula de Campo.

Outro projeto desenvolvido com as crianças foi a visita a Instituições de Longa Duração, mas diferentemente das visitas a esses locais com uso de transporte, em que foram as crianças da região Norte/ central que se destacaram, no deslocamento a pé pelo entorno, foram as crianças do Sul/extremo sul que mais registraram Aulas de Campo nesses locais. Seguem uma descrição:

As crianças foram em dois momentos diferentes em um lar de idosos próximo à unidade. Na primeira visita, as crianças foram conversar com o pessoal do voluntariado, da terapia ocupacional para saber a função deles lá. Depois eles fizeram uma tratativa para a visita das crianças com os idosos. Aí na segunda vez, eles voltaram com a professora, eles acabaram fazendo, veja bem, esse não é o objetivo, tá, coletar materiais, para o lar de idosos, mas as crianças acabaram fazendo por iniciativa própria. E eles acabaram levando Kits com xampu, sabonete, hidratante, escova de dente, até azeite, farinha de trigo e aparelho de barba, materiais que os idosos precisam. Então as crianças fizeram esse kit e levaram no lar, como agradecimento por eles (os profissionais do Lar) estarem trabalhando com esses idosos. As crianças resolveram então participar da campanha tampinha solidária e começaram a coletar na escola tampas de garrafas de refrigerante, porque 1 kg de tampa equivale a um pacote de fralda geriátrica. O lar de idosos recebeu essas tampinhas para trocar por fraldas para os idosos. Eles fizeram a limpeza da horta do lar e fizeram o plantio de flores no jardim, para fazer uma revitalização. (LC Sul/extremo sul).

Na questão dos projetos que envolveram a categoria Tecnologia e Comunicação (apenas 6 Aulas de Campo), ao comparar o uso de transporte e o deslocamento pelo entorno das crianças, houve também inversão das regionais quanto ao uso de transporte para visitar esses locais, foram as crianças da região Sul/extremo sul que mais saíram pelo bairro para ir em feiras de tecnologia, no correio e em uma rádio.

Já na categoria Cívico (4 locais), apenas a Regional BQ (Sul) realizou Aulas de Campo a pé em um quartel próximo a uma unidade e sobre Esportes, apenas três

Regionais organizaram Aulas de Campo em espaços esportivos: a Regional BV (norte) no Country Club, e as Regionais MZ (centro) e PR (sul) em estádios de futebol.

Um dado que se destaca é ter sido nas regiões Sul/extremo sul que temas importantes como a questão da população em situação de rua, a questão racial, diversidade religiosa, o empoderamento feminino, a violência contra a mulher, uso de entorpecentes, fizeram parte de projetos desenvolvidos pelas professoras nas Aulas de Campo Locais. A região Norte/centro teve a representatividade de uma unidade que registrou um projeto com o tema sobre o empoderamento feminino. Essa unidade encontra-se em um local vulnerável do bairro.

Seguem alguns relatos sobre essas temáticas:

O tema partiu das crianças. Aí a professora selecionou um livro que falava da história dos negros. A professora foi se aprofundando com as crianças. Na sequência, as crianças foram levadas à Praça Zumbi dos Palmares. Foi muito legal. Na entrada tem umas pilastras que representam uma parte dos países lá da África. Eu contei para eles toda a história do Zumbi dos Palmares. Contei como os negros chegaram no Brasil, que era nos navios. Eu levei caixas de papelão para eles entrarem e simular como era dentro dos navios. Contei para eles que tinha crianças como eles e que não era fácil, muitas pessoas ficavam doentes, mas as mães não queriam que seus filhos ficassem doentes [e que elas não pertencem à infância], né? Elas rasgavam suas roupas e faziam bonequinhas abayomi. Fizemos uma oficina com essas bonecas. Lá tem um morro que as crianças puderam brincar. (LC Sul/ extremo sul).

A unidade trabalhou o Objetivo do Desenvolvimento Sustentável (ODS), número 5, sobre o empoderamento feminino. A professora trabalhou a questão de gênero, a questão da mulher. Nós fomos até uma avenida bem movimentada, com as professoras e a guarda municipal, e entregamos rosas e folders no sinaleiro, em comemoração ao dia Laranja, no combate à violência contra a mulher e meninas. No folder estavam informações sobre o combate a essa violência. (LC Sul/ extremo sul).

A Escola Municipal X participou do Programa Ela Pode. Eu tenho uma amiga que participa desse programa, e faz trabalho voluntário, sobre o empoderamento feminino. Ela é maravilhosa, negra. O objetivo foi mostrar tanto para as meninas como para os meninos que elas (mulheres) podem. Elas podem ser o que elas quiserem, até para os meninos entenderem. Uma fala de um menino: 'Eu sempre achei que a mulher tinha que fazer as coisas, mas meu pai acha que não'. Surgiu vários temas assim. Foi bem legal. (LC Norte/central).

Tomando como referência os dados socioeconômicos (analisados no Capítulo 2), em que é na região Sul/extremo sul que se encontra um maior índice de famílias negras e de mulheres chefes de família responsáveis pelo sustento dos seus filhos, é justamente nessas regionais que as crianças são mais mobilizadas nas Aulas de Campo a refletir sobre as experiências complexas e cotidianas vividas por elas nos

territórios em que moram. Por outro lado, ao que parece (ao menos a partir desses dados a que se teve acesso) essas discussões, sendo menos tratadas por regionais localizadas mais ao Norte/central, podem levar a que se pergunte: por que essas regionais discutem menos questões como diversidade, raça, gênero e violência?

5.3.3 Categoria Cultura

Na categoria Cultura esses dados se invertem, são as crianças das Regionais Norte/central que mais saíram pelo entorno para atividades artísticas e literárias. No geral, as unidades educativas realizaram ao menos uma Aula de Campo Local em espaços classificados como culturais. Todas as Regionais tiveram projetos nessa categoria. Essa característica é ressaltada na Regional SF (norte), que ocupou o primeiro lugar com 44% dos seus projetos concentrados nessa categoria. O segundo maior percentual concentrou-se na Regional PR (ao sul), 30%. E o terceiro, na Regional MZ (centro), 23%. Nas Regionais SF (norte) e PR (sul) percebeu-se que o “Efeito Fundação Cultural” é um efeito que funciona, reforça os locais onde a cultura artística (espetáculos teatrais, circo e concertos) e literária já se desenvolve. As profissionais responsáveis pelo Programa Linhas do Conhecimento dessas regionais relataram possuírem boa parceria com a Fundação Cultural.

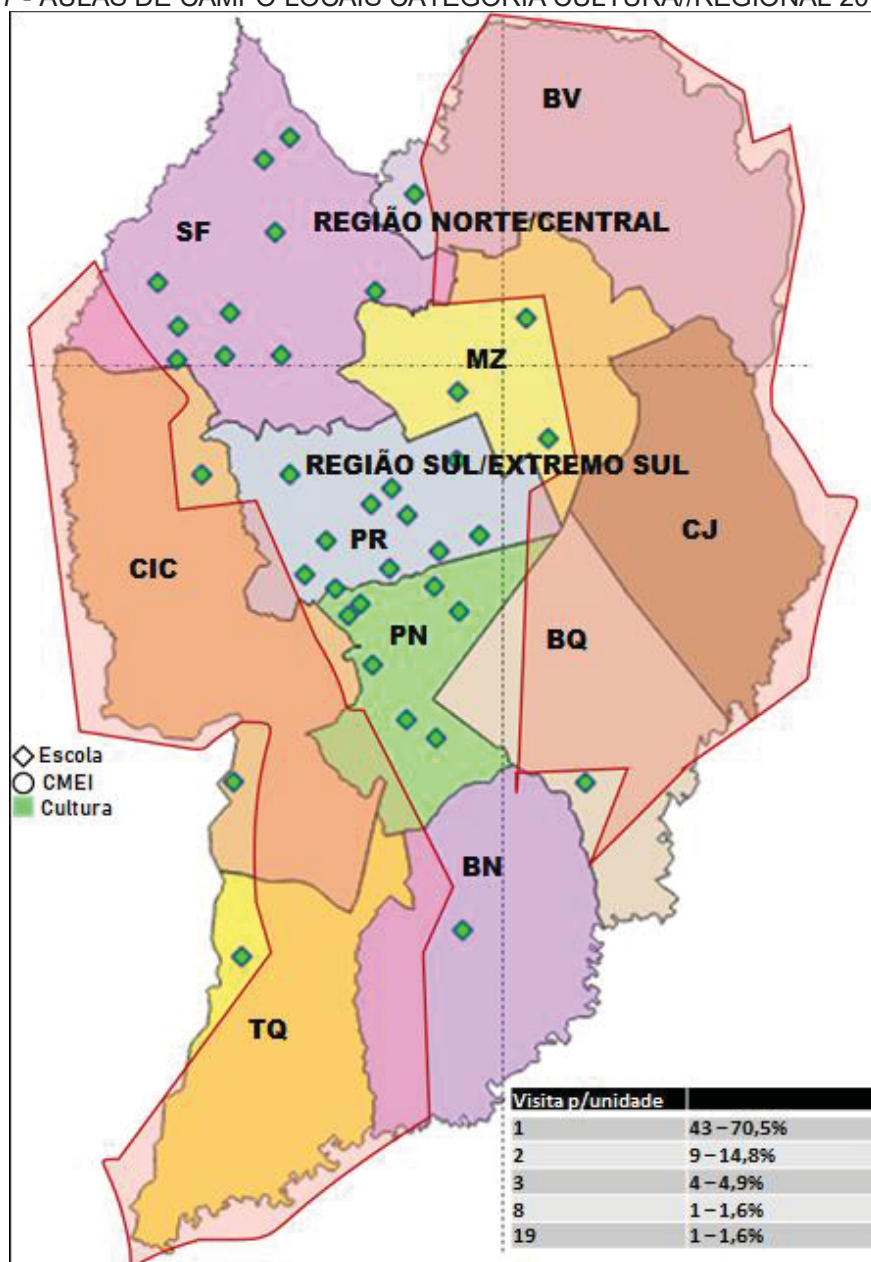
As crianças dessas regionais tiveram acesso a ações culturais tanto nos espaços das unidades educativas quanto em espaços culturais próximos, podendo-se citar, no caso da Regional PR (ao sul) o Museu Municipal de Arte (MUMA) ao sul. Já as crianças da Regional MZ (centro) tiveram acesso a pé a uma diversidade de locais culturais, como por exemplo: Palacete dos Leões, Teatro Paiol, Solar do Barão, Cine Passeio e Praças.

A participação das unidades educativas em Aulas de Campo Locais em espaços culturais criou um agrupamento bastante evidente. Da Regional SF (norte), passando pela Regional PR (sul) e PN (extremo sul). No entanto, nas Regionais SF (norte) e PR (sul), as crianças visitaram diferentes locais: praças próximas, Rua da Cidadania, Faróis do Saber e o no Museu de Arte (MUMA); em contrapartida, as crianças da Regional PN (extremo sul) apresentaram índices altos em visitas em apenas dois locais: Rua da Cidadania e Faróis do Saber.

As demais Regionais tiveram participação pouco expressiva. Nessa categoria foram as Regionais BV (norte) e as do CJ, BQ, CIC, TQ e BN, (ao Sul/extremo sul)

que apresentaram poucas Aulas de Campo Locais em espaços culturais, situação que coincide com as visitas a espaços culturais, via transporte. Dos projetos realizados, a maioria deles referiu-se ao trabalho com a Literatura (maior número nos Faróis do Saber e nas Casas da Leitura), seguido da Música (a maioria na escola). A exceção foi uma escola da região sul que realizou uma aula de campo em uma loja de Instrumentos musicais. O MAPA 27 indica “os vazios” (em vermelho) de saídas culturais pelo entorno fora do agrupamento das Regionais SF e MZ (ao Norte/central) e das Regionais PR e PN (ao sul).

MAPA 27 - AULAS DE CAMPO LOCAIS CATEGORIA CULTURA//REGIONAL 2019



FONTE: Coordenadoria do Programa Linhas do Conhecimento/SME (2019).
Organização: A autora e Cassius Guimarães Busemeyer (2021).

A partir dos dados aqui expostos, pode-se pensar que as crianças moradoras da região Norte/central, com exceção da Regional BV, além de se locomoverem via transporte por diversos espaços culturais próximos de seus bairros, contam com visitas ao entorno que também oportunizam que elas tenham mais acesso a projetos relacionados à cultura. Outra questão importante que incrementa as ações culturais locais dessas regionais refere-se à parceria com a Fundação Cultural localizada nas Ruas das Cidades, na oferta de espetáculos teatrais, concertos e no acesso ao Circo Zé Preguiça. Essa situação também foi observada na Regional PR, que se localiza no limite com a região central.

5.3.4 Categoria Pontos Turísticos

Sobre os Pontos Turísticos, categoria que englobou a visita a parques, bosques, praças e jardins, a maioria das unidades realizou apenas uma Aula de Campo nesses locais próximos do entorno.

Coerente com o número de espaços verdes distribuídos pela cidade, foram as praças, no geral, os locais mais selecionados para as Aulas de Campo Locais. Sobre os projetos desenvolvidos com as crianças, eles estavam relacionados a jogos e brincadeiras e ao meio ambiente. E também coerente, com a localização da maioria dos espaços verdes e praças da cidade, foram as crianças da região Norte/central que novamente se destacaram das demais, na participação de Aulas de Campo Locais nesses espaços públicos. Mas, elas foram também, ainda que em menor proporção, a outros locais também considerados como espaços verdes, como: ao Passeio Público, ao Bosque Alemão, ao Bosque Italiano, ao Bosque Vista Alegre e na Mina D'Ouro.

Além das Aulas de Campo Locais, essas Regionais do Norte/central, por terem no seu território uma diversidade de espaços verdes e de lazer, também elaboraram projetos específicos para que as crianças pudessem conhecer alguns locais importantes próximos. As profissionais relataram o desenvolvimento de três projetos, um deles, o Projeto Inter praças:

A pedagoga me procurou para trocar uma ideia sobre um projeto que elas queriam realizar chamado por elas de Inter praças, porque Escola X tem várias praças no seu entorno que poderiam ser conhecidas a pé. Então ela criou esse projeto. Então ela montou o projeto, com o que tinha em cada praça, primeiramente as professoras trabalharam em sala. Assim, nós fomos

na Osvaldo Cruz, na Osório, na Botelho, no entorno. E todo este trabalho foi feito com as crianças. Outro ponto da Matriz é ter praças por perto. Tem algumas crianças que não moram perto, mas a sua mãe trabalha no centro e muitas vezes esses lugares passam despercebidos (LC Norte/central).

E sobre o outro projeto, o “Curitiba para além da sala de aula”, a profissional o descreveu:

Tem uma professora da Escola W que junto com as pedagogas e com o Linhas fizemos um projeto que partiu delas. Se pararmos para pensar, a Escola W tem tudo, né? Então a professora do 4º ano começou com a ideia de conhecer o entorno. Nós fomos montando o projeto juntas. O nome do Projeto foi “Curitiba para além da sala de aula”. O 1º ano foi em um lugar, o 2º em outro...fomos tentando que todas as turmas saíssem. Não conseguimos todas, mas quase todas. Aí chegou o final do ano e os professores fizeram uma exposição. As crianças do 4º ano foram explicando os locais presentes no entorno para as outras crianças da escola. Nós conseguimos entrar no Palacete dos Leões, o Estádio do Coxa, a capela, o Passeio Público, a Praça Dezenove de Novembro, o laboratório LAPI e no Farol do Saber. Essa escola tem o privilégio de ter muita coisa no seu entorno (LC Norte/central).

E o último projeto relatado tinha como objetivo oportunizar aos estudantes desta regional o conhecimento histórico de um bairro considerado turístico, na configuração da cidade. (CURITIBA, 2018a). Essa ação ganhou visibilidade e se transformou em uma revista:

A equipe do NRE X desafiou as unidades educacionais, CMEIs e Escolas da Regional a desenvolver projetos vinculados ao currículo do ensino fundamental e voltados ao conhecimento da história do bairro. Para cumprir o desafio, os professores escrevem seus projetos, com roteiro prévio, e os encaminham para o Núcleo Regional. Os projetos são analisados, seguindo critérios específicos e após, selecionados. Os projetos selecionados são contemplados com uma aula de campo com monitoria, na qual os estudantes e professores passam uma manhã visitando os pontos históricos presentes no bairro X (...) lá, ouvem a história e o significado dos símbolos presentes na sua construção (...) O roteiro é finalizado com um delicioso almoço (...) (PROGRAMA LINHAS DO CONHECIMENTO, 2019).

FOTOGRAFIA 71 - LINHAS DO CONHECIMENTO



FONTE: Coordenadoria do Programa Linhas do Conhecimento/SME (2019).

Na região Sul/extremo sul, as praças também foram as mais selecionadas para as Aulas de Campo Locais, mas, em uma proporção bem menor. No entanto, diferente

da região Norte/central, um dado importante observado foi que quanto mais as unidades se localizam ao sul e extremo sul da cidade, mais os projetos propostos pelos professores se relacionavam ao tema meio ambiente, ao cuidado e à revitalização das praças. Seguem exemplos dos projetos desenvolvidos:

As crianças foram brincar na praça, com um caráter mais lúdico, mas elas observaram que não dava para brincar porque não tinha brinquedos, era uma praça sem brinquedos, na realidade era um espaço próximo do CMEI. Só o que acontece é que nesse espaço as pessoas começaram a colocar lixo, jogar resto de material de construção. Daí as crianças perceberam que ali, para brincar, teriam que retirar o lixo. O que elas fizeram? E elas fizeram uma campanha no CMEI para conscientizar as pessoas e esse projeto iria ter continuidade, mas veio a pandemia. (LC Sul/extremo sul).

As crianças foram na praça para catalogar, por meio de máquina fotográfica e *tablet*, o lixo que eles viram na praça. Após, eles fizeram a categorização e gravaram um vídeo pedindo ao prefeito uma revitalização da praça. (LC Sul/extremo sul).

Tem uma pracinha meio abandonada, eles (CMEI) estavam pensando em fazer um trabalho de revitalização junto com a comunidade, ver se a regional poderia dar alguma ajuda, nesse sentido, porque a praça não tinha nem nome. (LC Sul/extremo sul).

A praça perto da unidade não tem nome. Até porque a gente estuda sobre a praça para conversar com as crianças. Até eu lembro na época que a gente pensou... Ah essa praça tá meio assim...tinha chovido e a gente tinha conseguido vários jogos, com a SMELJ, sabe! Eu sei que depois nós fomos fazer os jogos dentro do CMEI, porque lá tem um jardim bonito bem grande. (LC Sul/extremo sul).

Nós fomos com as crianças em uma praça no entorno. A praça fica na parte de trás da unidade, tem um portãozinho que liga. E aí a gente fez esse caminho, observou e voltou. E um rio que passa atrás e aí a gente conversou do que poderia brincar, porque eles queriam levar bola e a bola ia acabar caindo lá. Nós fizemos um balangandã para eles brincarem na praça. A praça estava cheia de cocô de cachorro, a diretora do CMEI viu e pediu antes da visita que as meninas da limpeza recolhessem para que as crianças pudessem brincar. A praça é habitada pelos cachorros do bairro. Disso iria surgir um projeto para que as crianças fizessem uma panfletagem para que as pessoas que levassem os seus cachorros na praça recolhessem os cocôs, mas acabou não dando tempo de fazer. (LC Sul/extremo sul).

Os relatos citados trazem indícios de que as praças quando utilizadas no entorno, pelas unidades, possuem diferentes *status* a depender da sua localização na cidade ou até mesmo em uma região do bairro. Nas regiões Norte/central, por contar com praças consolidadas na configuração da cidade, e em sua maioria, com boa infraestrutura e limpeza, as crianças foram a esses espaços para: realizar atividades referentes ao meio ambiente; para participar de jogos cooperativos; para brincar e jogar; e para brincar de praia e participar do Projeto Interpraças. A maior parte dessas

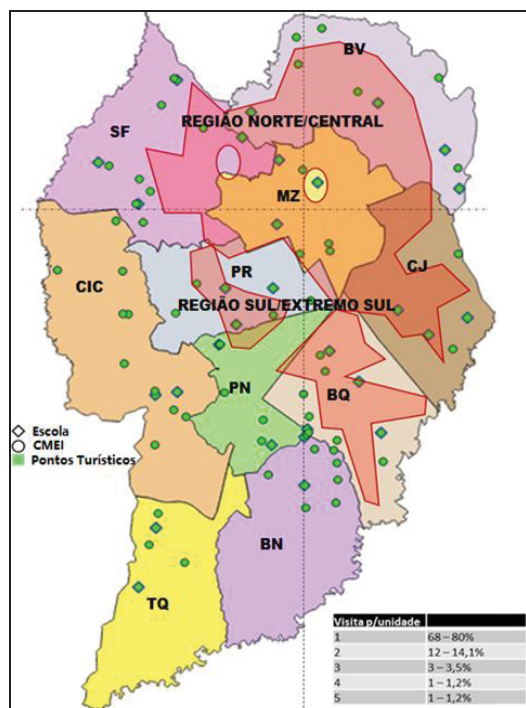
saídas foram ofertadas por meio da ação do Linhas do Conhecimento chamada de Linhas na Praça. No entanto, quando a unidade se concentra em uma região vulnerável, as crianças saíram ao entorno para discutir sobre o lixo e sobre a alimentação saudável. Também nessa região da cidade apareceram poucos projetos sobre a questão do cuidado com as praças.

Já as crianças da região Sul/extremo sul, por vezes, precisam antes de utilizar as praças solicitar ao poder público a sua manutenção ou acionar a comunidade para ajudar. É fato curioso, precisam acionar estes meios até mesmo para dar um nome a ela. Assim, enquanto muitas praças do Norte/central têm nomes de pessoas famosas, ao sul e extremo sul, algumas ainda permanecem sem nome.

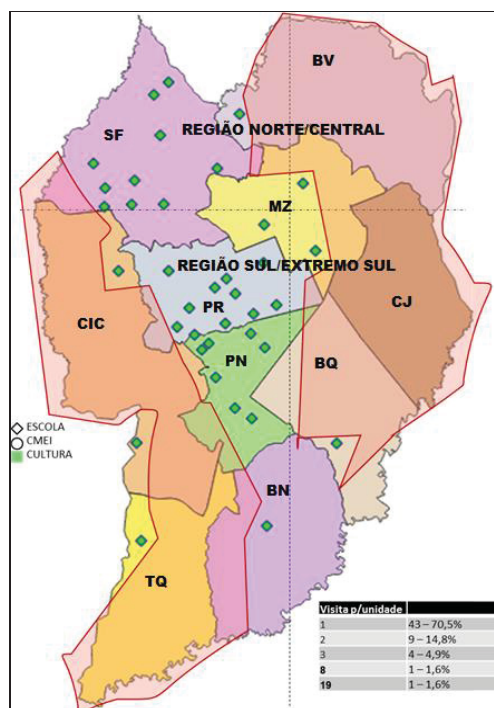
Outra questão a se considerar diz respeito à quantidade de pessoas que utilizam esses espaços (já em quantidade menor). E, ainda, uma vez que os bairros são mais populosos, e conseqüentemente, o número de pessoas que usa tais locais é bem maior, a manutenção delas deveria ser mais frequente. A maioria dos projetos desenvolvidos também estava inserida na ação “Linhas na Praça”, e foram trabalhadas com as crianças, nesses espaços, diferentes propostas: Jogos e brincadeiras, Futebol, Circo, Literatura, Praia e Dança.

Seguindo o mesmo padrão da categoria Bairro, na categoria Pontos Turísticos também pôde-se notar áreas de ausência de Aulas de Campo Locais no entorno de algumas unidades localizadas na região Norte/central e em algumas Regionais do Sul/extremo sul. Ao comparar essas duas categorias, foi possível ver uma quase inversão de áreas de ausência na Regional PR (sul), onde antes havia ausência de locais visitados passou a ser local de Aulas de Campo e o restante da Regional apresentou-se quase “esvaziado”, diferente de quando eram locais categorizados como Bairro. A Regional PN (extremo sul) também sofreu de um esvaziamento, principalmente no entorno da Av. República Argentina e Av. Presidente Kennedy (Eixo Estrutural e Eixo Conector Leste). Outro dado importante é a inversão “dos vazios” quando se olha para os Mapas das saídas culturais e das saídas pelos Pontos Turísticos. OS MAPAS 28 e 29 expressam essa configuração:

MAPA 28 - CATEGORIA PONTOS
TURÍSTICOS/2019



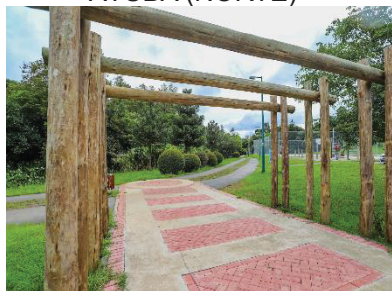
MAPA 29 - MAPA CATEGORIA
CULTURA/2019



FONTE: Coordenadoria do Programa Linhas do Conhecimento/SME (2019).
Organização: A Autora e Cassius Guimarães Busemeyer (2021).

Já sobre as visitas ao parque e bosques (e não mais a praças e jardins) com deslocamento a pé, seguindo a mesma tendência das visitas a esses locais com o uso de transporte, foram as Regionais situadas ao Norte/central - que têm mais esses locais à sua disposição-, as que mais oportunizaram Aulas de Campo em diferentes parques e bosques próximos, podendo-se citar: Parque Tingui, Parque Barreirinha, Parque Nascente do Rio Belém, Parque Bacacheri, Parque Atuba, Bosque Italiano, Bosque Vista Alegre, Bosque Mina D'ouro, Bosque Saturno. Na sequência, apareceu a Regional PR (ao sul), com Aulas de Campo no Bosque dos Mundiais. Constatou-se que as crianças da região Norte/central visitaram, além dos famosos "Pontos Turísticos", outros espaços verdes menos conhecidos, presentes em seus bairros com boa manutenção. Seguem exemplos (FOTOGRAFIAS 72 a 77):

FOTOGRAFIA 642 - PARQUE ATUBA (NORTE)



FOTOGRAFIA 653 - PARQUE BARREIRINHA (NORTE)



FOTOGRAFIA 74 - PARQUE BACACHERI (NORTE)



FONTE: PMC (2022).

FOTOGRAFIA 665 - BOSQUE VISTA ALEGRE (NORTE)



FOTOGRAFIA 676 - BOSQUE VISTA ALEGRE (NORTE)



FOTOGRAFIA 77- BOSQUE MINA D'OURO (NORTE)



FONTE: PMC (2022).

Na região sul/extremo sul, a Regional TQ (extremo sul) possui a maior quantidade de unidades sem acesso a bosques, parques e praças (16%). Há apenas um parque na região, o Parque Iberê, inaugurado no ano de 2016. A Regional PN (sul) possui 14% das unidades sem acesso a bosques e praças, pois existe apenas 1 bosque (do Trabalhador) que tem apenas com 98 metros quadrados dentro da regional (na realidade a maior parte dele está na Regional CIC, ao sul).

A partir dos projetos que se destacaram nas Aulas de Campo Locais, observou-se também, que, a depender das regiões da cidade em que eles foram desenvolvidos, houve diferentes enfoques na abordagem dos temas pelos professores. Ao estudarem sobre o rio, as crianças da região Norte/centro produziram registros poéticos e artísticos; ao desenvolverem projetos sobre a horta o fizeram pesquisando sobre a horta escolar, visitaram hortas públicas e privadas no entorno, onde conheceram sobre a erva-mate, plantas nativas e medicinais, e a importância de se produzir alimentos sem agrotóxicos.

Já as crianças da região sul/extremo sul, ao estudarem sobre o rio, realizaram campanhas sobre o cuidado e preservação em suas comunidades. Ao visitarem

espaços públicos como as praças, por exemplo, exerceram o seu direito de possuir espaços públicos limpos e seguros, questionando e responsabilizando o poder público quando estes não estavam adequados. Sobre as hortas, desenvolveram projetos sobre as que eram comunitárias, presentes em seus bairros, refletindo sobre a importância dessa ação para a geração de renda e sustento de muitas famílias; visitaram também hortas dentro de residências particulares. A questão da reciclagem não foi tema de projetos na região Norte/central (com exceção de uma unidade que se localiza em uma região considerada vulnerável).

Assim, pergunta-se (a partir dos dados que se teve acesso): porque na região Norte-central falar sobre a horta não significa pensar no sustento de muitas famílias? Por que a questão da reciclagem é proposta mais em comunidades que vivem dos materiais recicláveis? Como as crianças que estudam em unidades que não problematizam essas questões sobre a vida de crianças e famílias pobres, compreendem essa questão e a vida nestas regiões da cidade? As FOTOGRAFIAS 78 e 79, são exemplos de espaços verdes visitados pelas crianças no entorno:

FOTOGRAFIA 78- PARQUE YBERÊ



FOTOGRAFIA 68 - BOSQUE DO TRABALHADOR



FONTE: PMC (2022).

5.3.5 Categoria Projetos Específicos

Na categoria Projetos Específicos, também houve a participação de todas as regionais. As crianças da região Norte/ central foram as que mais se destacaram. Dos tipos de projetos desenvolvidos, no geral, mais da metade deles se relacionou à área da geografia (rios e água) e de ciências (fauna, resíduos, horta e alimentação saudável). Observou-se que nas Regionais Norte/central os projetos mais desenvolvidos foram os relacionados ao Projeto Jardim de Mel, com visitas à

Secretaria do Meio Ambiente, aos rios próximos às unidades e às hortas escolares (dentro das unidades). Além das hortas escolares, para o trabalho com os conteúdos “temperos, ervas medicinais e hortaliças”, as crianças também visitaram uma floricultura, uma horta pública (Horta do Jacu) e uma horta privada (Horta da Congregação das Irmãs Beatas).

Sobre a Horta de Jacu, segundo o Linhas do Conhecimento (2021), ela está localizada no Bairro Bom Retiro e, segundo documento da SME, trata-se de uma Horta comunitária, pública, biodiversa, agroflorestal, um espaço de lazer, de atividades educativas, de sociabilidade e de trocas alimentares, culturais e artísticas, além de ser um espaço para cultivo de plantas alimentícias não convencionais (PANC) e de sementes crioulas. (PROGRAMA LINHAS DO CONHECIMENTO - GUIAS E RECURSOS PEDAGÓGICOS, 2021, p. 6).

Camargo (2019), ao analisar como são compostas as redes de interdependência de crianças que participaram de processos de alteração de espaços na cidade de Curitiba, tendo como campo de produção de dados a Horta do Jacu, constatou que, por um lado, o movimento tem promovido iniciativas interessantes, alterando espaços da cidade e ocupando de forma comprometida os vazios urbanos. Mas, por outro, foi observada uma certa romantização da natureza e uma apropriação elitista dos espaços, uma vez que as iniciativas do grupo se encontram em espaços privilegiados da cidade, distantes de outras regiões onde a desigualdade se manifesta em sua face mais cruel, promovendo exclusão territorial e social. (CAMARGO, 2019, p. 96).

FOTOGRAFIA 80 HORTA DO JACU



FONTE: PL/Guias e Recurso Pedagógico: Hortas, Pomar e Jardins (2021).

Na questão dos rios, uma das Regionais do Norte/central também propôs um projeto específico às unidades educativas com o objetivo de mobilizá-las a discutir

com as crianças sobre a situação em que se encontravam os rios nos bairros. Essa ação resultou na produção de um livro com registros poéticos e artísticos sobre o tema.

Já no caso, dos projetos desenvolvidos pelas unidades da região Sul/extremo sul, que envolviam os temas rios e água, em sua maioria, se concentraram na questão do acúmulo de lixo e em campanhas de conscientização da população sobre o tema.

A unidade fez um trabalho de conscientização de melhoria do lugar, para não jogar lixo na beira do rio. Porque as crianças encontraram resto de móveis, roupa, alimento, tudo jogado, entulhado na beira do rio. As crianças fizeram panfletos com desenhos e frases que elas foram falando para a professora e eles foram panfletar na vila, para que aquele lugar na vila não deveria ser um lugar de lixo. As crianças fizeram uma ação de limpeza e conscientização. Elas levaram luvas e juntaram alguns lixos ali para dar alguns exemplos, para que depois os adultos pudessem tirar o lixo maior. (LC Sul/extremo sul).

A unidade foi no Rio XX. Inclusive estava tendo uma reforma ali, e tinha máquinas trabalhando. Daí eles pararam para nós conversamos com as crianças. Fizemos todo o entorno, no rio, sabe? A guarda municipal sempre acompanha a gente. Então nós fomos pela avenida e daí entramos na pontezinha e demos a volta no rio. As crianças puderam ver todo o entorno, a questão do lixo, conversamos sobre os cuidados com o rio. (LC Sul/extremo sul).

Ainda, referente aos projetos desenvolvidos pelas unidades da região Sul/extremo sul, houve destaque para outras questões como: da reciclagem de materiais, sobre o sistema monetário, mobilidade urbana e hortas comunitárias. Sobre a reciclagem, um dado importante a ser considerado é que nessas regiões da cidade concentra-se o Programa Ecocidadão, que conta com 40 Associações de Catadores de material reciclável, que recebem, triam e comercializam resíduos da coleta seletiva da cidade. Assim, pode-se supor que tendo muitas famílias que retiram o seu sustento desse trabalho e que muitas dessas Associações são próximas às unidades, pode-se considerar que a reciclagem deve ser um tema que faz parte da vida cotidiana de muitas crianças dessas regiões, inclusive das crianças pequenas da Educação Infantil. Segundo uma das profissionais do programa linhas do sul/extremo sul e também da região central:

A professora estava trabalhando a questão da dengue e atrás da unidade tem o rio XXX, a gente levou as crianças até lá. No caminho a gente passou por uma Cooperativa de Recicláveis e a gente mostrou para eles o trabalho desenvolvido na cooperativa, a importância de se fazer o trabalho de separação e o descarte correto do lixo, pois para muitas pessoas aquele material vai virar renda. Ainda sobre a Dengue nós vimos lá no Rio que muitas

peessoas fazem o descarte errado que tinha pneu, sofá ... e aí a gente perguntou para eles: quem será que joga essas coisas aqui? E foi muito engraçado...muitas crianças falaram ...eu não fui, na minha casa eu não jogo. Mas o lixo está aqui perto, alguém jogou. Será que é só a prefeitura que tem que cuidar do Rio ou a comunidade também tem que cuidar? Eles falaram. Não, todos temos que cuidar. Daí aproveitei e falei da separação do lixo no CMEI e em casa. E aí passou bem na hora o caminhão o Lixo que não é Lixo, aí a gente trabalhou bem essa questão. Mostramos alguns bueiros para eles, aí a professora queria pegar alguns objetos do caminho para trabalhar com eles, aí a gente orienta que não pode, porque as crianças podem pegar em alguma coisa que está contaminado. Depois a professora levou para sala alguns materiais que ela organizou para que as crianças os transformassem em objetos reutilizáveis, como, por exemplo, transformar uma bota em um vaso de flor. (LC Sul/extremo sul).

A unidade fica perto de uma associação de reciclagem, nós fomos a pé logo ali, atrás da unidade. Pais e avós das crianças trabalham nessa associação e eles foram lá para conhecer. Nós chegamos em uma unidade de reciclagem e tinha um avô trabalhando. Quando se fala em associação muitas crianças nem conhecem... e nem entram, né? Daí a menina que é responsável lá foi explicando: olha nós vamos separando plástico, alumínio, foi mostrando tudo. Olha na esteira, passa os objetos e aí eles vão separando. Ela falou também sobre o óleo, e a importância de não jogá-lo no lixo ou na pia e tudo mais. Falou sobre a forma correta de armazená-lo para o descarte e para que ele não contamine o lixo. Nessa hora eu falei para a diretora para nós fazermos um ponto de coleta na unidade e a gente pode vender. (LC Norte/central).

Já sobre a questão da mobilidade urbana, as Aulas de Campo Locais estavam mais direcionadas para a problematização do uso dos transportes pela população. Foram abordadas questões como: distâncias percorridas pelas pessoas que moram em bairros distantes (quilometragem), tipos de combustíveis, tipos de transportes (biarticulados e bicicletas), violência no trânsito, visitas a terminais de ônibus e estações tubos para ver como eles funcionam. As Regionais do extremo sul foram as que mais propuseram essas discussões com as crianças. Parece que (ao menos a partir dos dados a que se teve acesso) são essas crianças e suas comunidades (e comunidades escolares) que mais discutem problemas de mobilidade espacial e que causam exclusão e que muitas vezes, por não se sentirem representadas, propõem esses aspectos para discussão.

A professora do 4º ano trabalhou com as crianças a questão da mobilidade e dos biarticulados. As crianças começaram a trazer coisas sobre o biarticulado para sala de aula. E a professora relacionou o tema com todas as matérias. Em língua portuguesa ela trabalhou os diferentes gêneros textuais, na matemática a quilometragem, que tipo de combustível era utilizado. E daí ela se inscreveu pelo Linhas e ela foi contemplada para conhecer o museu de Segurança do Transporte. E lá tem toda a questão da história dos biarticulados, dos ônibus e lá também se falou muito do cuidado com a segurança. Lá tem coisas bem impactantes, sabe? Depois, a professora solicitou um entorno no terminal do Sítio Cercado. Daí a gente fez esse entorno. Foi bem legal. Eu entrei em contato com a URBS pedi autorização para entrar com as crianças dentro do terminal, eles entrevistaram o

motorista, o cobrador, o fiscal e a moça que cobra o dinheiro. (LC Sul/extremo sul).

Foi feito um trabalho com os meios de transporte que falava do Biarticulado. Como muitas crianças nunca tinham andado de ônibus, a gente levou até o tubo que tem bem próximo da unidade. A gente conversou com o cobrador, com os usuários. As crianças subiram até o tubo. Tinha crianças que nunca tinham entrado no Tubo. Aí nós esperamos um ônibus parar, aí faz aquele barulhão quando bate à porta na plataforma de desembarque. contei o porquê da plataforma elevada, que tinha muita gente que pensava que era o tubo ia sair andando...foi muito legal porque os pais foram junto. Esse entorno os pais participaram. Deu para contar a história para os pais. Depois voltamos para a unidade, fizemos algumas brincadeiras, com músicas que envolviam ônibus. Depois eu voltei na unidade porque eles queriam construir um ônibus para eles brincarem na unidade. Após construção desse ônibus, nós o usamos para ir até uma pracinha perto, bem do lado do CMEI. (LC Sul/extremo sul).

Sobre os projetos das hortas, as crianças da região Sul/extremo sul foram as que tiveram mais Aulas de Campo em hortas comunitárias presentes em seus bairros e em residências particulares:

As crianças foram até a horta comunitária perto do CMEI, que é perto da linha do trem. Foi conseguido para a horta um parquinho de madeira. Então quando o pai vai trabalhar na horta, as crianças podem ficar brincando nos brinquedos. Cada família tem um terreninho, inclusive a escola, o CMEI e a Unidade de Saúde têm um terreninho na horta. (LC Sul/extremo sul).

Nós fomos em uma horta comunitária próxima da escola. As professoras fazem um trabalho muito forte com os ODS [Objetivos de Desenvolvimento Sustentável], muito movimento trazendo a comunidade para participar. Teve até uma dona de uma loja de tintas que doou mudas de plantas para que fossem plantadas no entorno da unidade, porque ela ficou admirada com o trabalho da escola e ela fez isso de livre vontade. Eles fazem algum movimento do óleo usado, e aí a comunidade toda participa. A escola então foi a essa horta para conhecer o trabalho que era feito e também falar com as crianças da importância desses movimentos e que gera renda e alimento para essas pessoas. (LC Sul/extremo sul).

Para chegar nessa escola você pega uma rua e parece que está indo para o sítio. Ela é igual uma escola rural. A escola foi em uma horta de uma pessoa, a horta era muito grande. O proprietário recebeu as crianças, fez uma fala sobre o seu trabalho, como tudo começou, como ele cultivava as plantas. As crianças colheram verduras. (LC Sul/extremo sul).

Eu levei uma turma em uma horta comunitária, bem próxima da unidade. Veja como é importante. Teve criança que me perguntou se eu não ia por luva para pegar nas plantas. Professora, eu pensei que a gente não podia pôr a mão. Aí você vê a importância da experiência, porque às vezes você pensa que está falando uma coisa tão normal, mas para algumas crianças são coisas novas. E a importância da valorização do bairro, das coisas que são feitas no bairro, porque essas hortas comunitárias são cuidadas pelas pessoas do próprio bairro. Cada um tem um pedacinho do seu terreninho. Aí a gente explica como as pessoas conseguiram aquilo ali, como que faz, que eles têm que dividir os gastos. (LC Sul/extremo sul).

As crianças foram à horta comunitária que fica a duas quadras da escola em comemoração do dia da alimentação saudável. Elas estavam em sala falando

sobre esse tema e foram até a horta para complementá-lo. (LC Sul/extremo sul).

A FOTOGRAFIA 81 demonstra Aulas de Campo locais em hortas comunitárias.

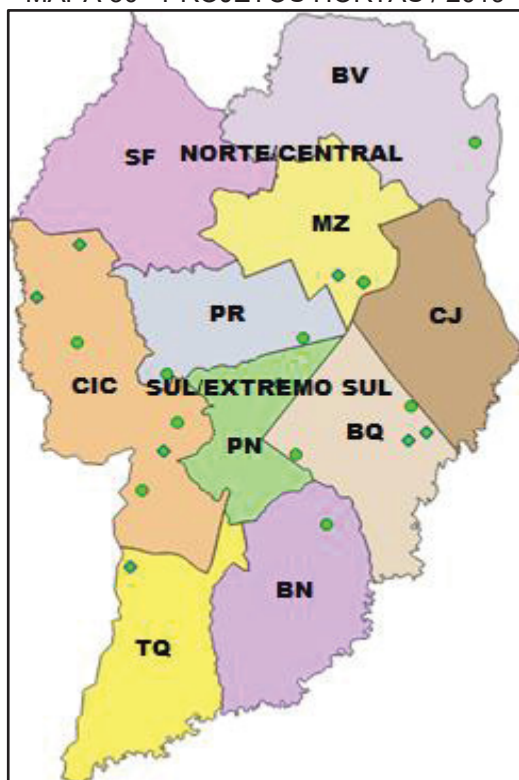
FOTOGRAFIA 691- AULAS DE CAMPO LOCAIS - HORTAS COMUNITÁRIAS



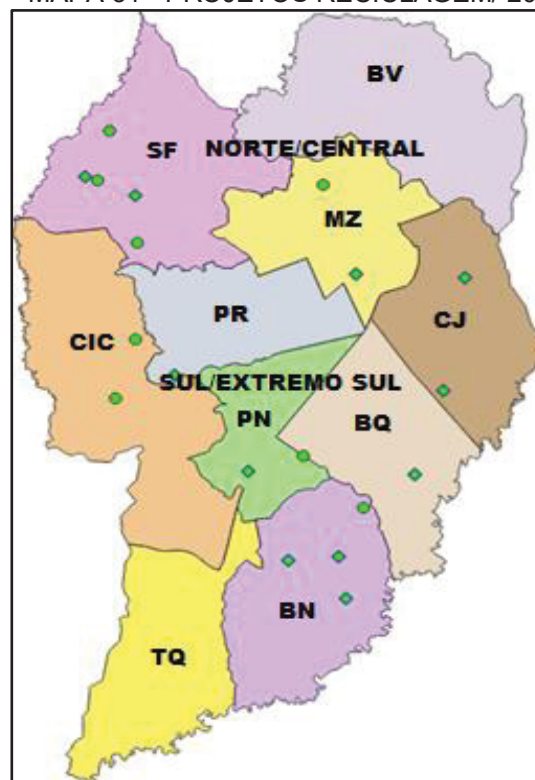
FONTE: PL/Guias e Recurso Pedagógico: Hortas, Pomar e Jardins (2021).

Os MAPAS 30 e 31 demonstram as regiões em que os projetos sobre as hortas e reciclagem foram desenvolvidos com as crianças, sendo que a maioria se encontra na região Sul/extremo sul.

MAPA 30 - PROJETOS HORTAS / 2019

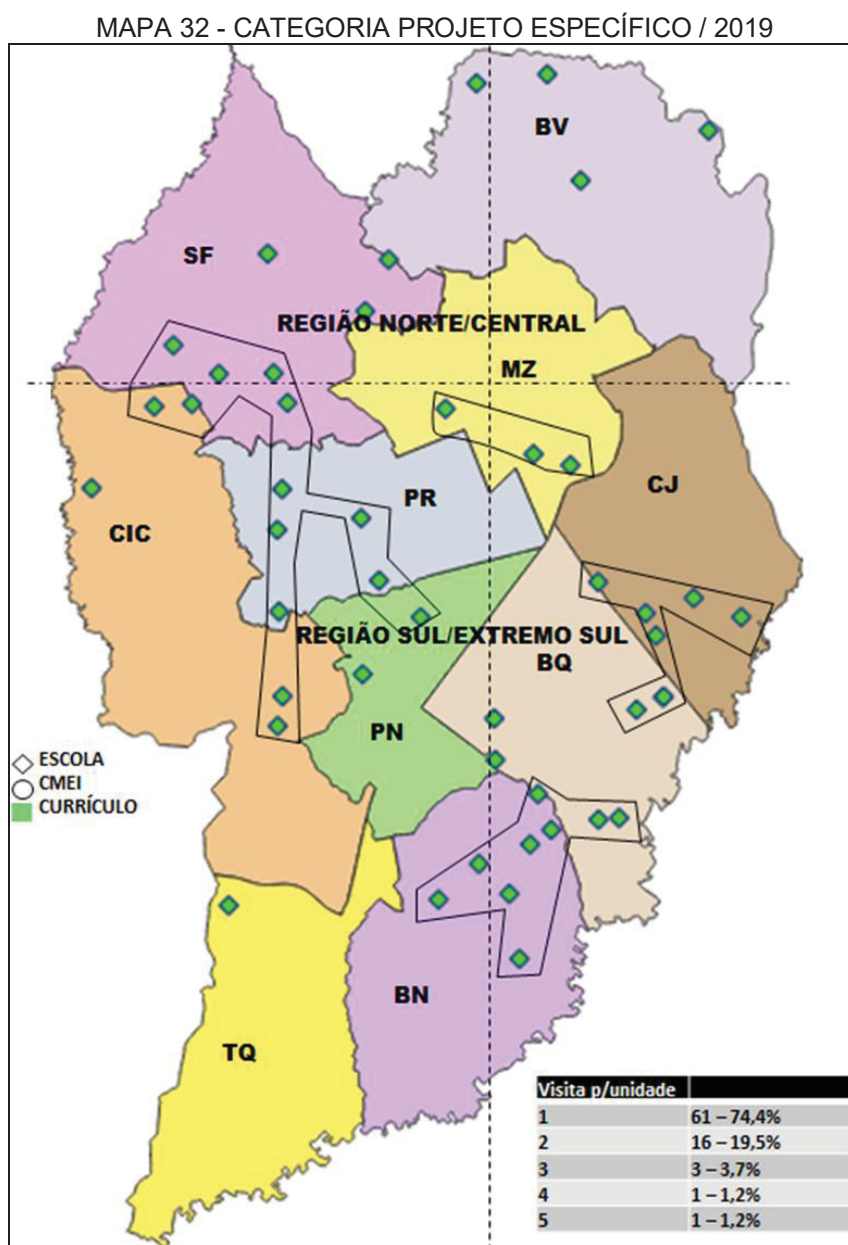


MAPA 31 - PROJETOS RECICLAGEM/ 2019



FONTE: Coordenadoria do Programa Linhas do Conhecimento/SME (2019).
Organização: A autora e Cassius Guimarães Busemeyer (2021).

Resumindo, as Regionais BN, BQ e CJ (ao sul) apresentaram um agrupamento de unidades educativas que propuseram Aulas de Campo dentro da categoria Projeto Específico, quase em seus limites. Ainda foi possível perceber um segundo agrupamento cruzando a região sul da Regional SF, descendo pela Regional PR, CIC (sul) e PN (extremo sul). Ainda se constataram outros pontos, mas que são dispersos, conforme apresenta o MAPA 32.



FONTE: Coordenadoria do Programa Linhas do Conhecimento/SME (2019).
Organização: A autora e Cassius Guimarães Busemeyer (2021).

5.4 COSTURANDO ALGUMAS SÍNTESES - AS CRIANÇAS E SEUS BAIRROS - AULAS DE CAMPO LOCAIS

A partir dos projetos que se destacaram nas Aulas de Campo Locais, observou-se que a depender das regiões da cidade em que eles foram desenvolvidos, houve diferentes enfoques na abordagem dos temas pelos professores. Os projetos desenvolvidos com as crianças da região Norte/central pareceu demonstrar a existência de uma preocupação maior com o conteúdo científico e menos com as questões sociais e políticas que envolviam as temáticas, quando foi proposto às elas: ao pesquisarem sobre os rios, as crianças foram mobilizadas a produzirem registros poéticos e artísticos; ao desenvolverem projetos sobre a horta escolar e visitaram hortas públicas e privadas no entorno, elas aprofundaram o conhecimento sobre plantas medicinais etc.

As crianças da região sul/extremo sul pareceram estar produzindo uma outra epistemologia, mais engajada, enraizada na vida comunitária, mais politizada e empoderada, na medida em que questionaram o direito ao espaço público de qualidade (escrever para o prefeito, pedir para limpar as praças), analisaram atividades coletivas de sustento da comunidade (por meio das hortas e da reciclagem), desenvolveram projetos favor da mulher, da questão racial, da população em situação de rua, da diversidade religiosa, do uso de entorpecentes, entre outros. Neste sentido, pode-se pensar na existência de diferentes epistemologias entre o que é ensinado às crianças da região Norte/central e às crianças do Sul/extremo sul ao saírem pelo entorno do local onde estudam.

Pensando com Boaventura de Sousa Santos, torna-se necessário romper com esse “pensamento abissal” (2007, p. 71), que tem causado desigualdades, invisibilizando uma multiplicidade de conhecimentos, muitas vezes, desperdiçados. A linha abissal proposta pelo autor, assenta-se na ideia de que uma linha radical impede a co-presença do universo “deste lado da linha” com o universo “do outro lado da linha”. A divisão é tal que “o outro lado da linha” desaparece como realidade, torna-se inexistente e é mesmo produzido como inexistente. Assim, ser inexistente significa tanto não existir sob qualquer modo de ser relevante ou compreensível quanto ser excluído de maneira radical porque permanece exterior ao universo que a própria concepção de inclusão considera como o “outro”. A característica fundamental do pensamento abissal é a impossibilidade da co-presença dos dois lados da linha”. (SANTOS, 2007, p.71). Neste sentido, o pensamento abissal se destaca pela

capacidade de produzir e radicalizar distinções. As distinções visíveis que estruturam a realidade social deste lado da linha se baseiam na invisibilidade das distinções entre este e o outro lado da linha. Nas palavras do autor,

Linhas abissais são traçadas tanto no sentido literal quanto no metafórico. No sentido literal, são linhas que demarcam fronteiras como vedações e campos de morte; dividem cidades em zonas civilizadas (condomínios fechados em profusão) e zonas selvagens, e distinguem prisões como locais de detenção legal e à margem da lei. (SANTOS, 2007, p.79).

Enfim, o pensamento abissal moderno, que deste lado da linha era chamado a regular as relações entre cidadãos e entre estes e o Estado, é agora chamado - nos domínios que estão sujeitos a uma maior pressão por parte da lógica da apropriação/violência-, a lidar com os cidadãos como se fossem não-cidadãos e com os não-cidadãos como se fossem perigosos selvagens coloniais. (SANTOS, 2007, p.83). Santos alerta que o pensamento abissal continuará a autorreproduzir-se a menos que se defronte com uma resistência ativa. Assim, a resistência política deve ter como postulado a resistência epistemológica. Para tanto, o autor propõe um novo pensamento, um pensamento pós-abissal que designou como “Cosmopolitismo subalterno”. (SANTOS, 2007, p.83).

Para captá-lo, Santos orienta ser necessário praticar dois exercícios fundamentais, o primeiro denominado de “sociologia das emergências” que nos permite ampliar o presente juntando-lhe o que foi subtraído por via da invisibilização e, o segundo, nomeado de “sociologia das ausências” que agrega ao real as possibilidades e expectativas futuras que ele comporta, movendo-se no campo das utopias a partir de experiências concretas entendidas como embriões do futuro. Neste sentido, o cosmopolitismo subalterno se manifesta mediante os diversos movimentos e organizações que configuram a globalização contra-hegemônica, lutando contra a exclusão social, econômica, política e cultural gerada pelo capitalismo global, conhecida como globalização neoliberal. (SANTOS, 2007, p.83). Ainda sobre essa questão, Santos (2007) afirma:

Tendo em mente que a exclusão social sempre é produto de relações de poder desiguais, essas iniciativas são animadas por um *ethos* redistributivo no sentido mais amplo da expressão — compreendendo a redistribuição de recursos materiais, sociais, políticos, culturais e simbólicos —, e como tal baseado simultaneamente nos princípios da igualdade e do reconhecimento da diferença.

Neste sentido, Santos (2007, p. 84) ressalta que o pensamento pós-abissal parte do reconhecimento de que a exclusão social, no seu sentido mais amplo, assume diferentes formas, conforme seja determinada por uma linha abissal ou não-abissal, e da noção de que enquanto persistir a exclusão definida abissalmente não será possível qualquer alternativa pós-capitalista progressista.

Contudo, a emergência do ordenamento da apropriação/violência só poderá ser enfrentada se for situada na perspectiva epistemológica na experiência social do outro lado da linha, isto é, do Sul global, concebido por Santos, como a metáfora do sofrimento humano sistêmico e injusto provocado pelo capitalismo global e pelo colonialismo.

“O pensamento pós-abissal pode ser sintetizado como um aprender com o Sul usando uma epistemologia do Sul”. (SANTOS, 2007, p. 85). Neste contexto, as Epistemologias do Sul surgem como uma proposta epistemológica subalterna, insurgente, resistente, alternativa contra um projeto de dominação capitalista, colonialista e patriarcal, que continua a ser hoje um paradigma hegemônico. Elas só existem porque existem Epistemologias do Norte que se consideram universais.

Como uma solução possível, Santos propõe que os conhecimentos e as experiências do Sul e do Norte possam ser discutidos a partir de relações horizontais e sem que as narrativas do Sul sejam sempre sujeitas à cansativa posição de reação -a periferia que reage ao centro, o tradicional que reage ao moderno, a alternativa que reage ao cânone. (SANTOS, 2007). Faz-se necessário o reconhecimento de uma diversidade de epistemologias, a Ocidente e a Oriente, a Norte e a Sul, a nível local, global, nacional, em que as diferenças sejam horizontais e não verticais. (SANTOS, 2014).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O problema de pesquisa desta tese era investigar que tipo de mobilidade espacial a Secretaria Municipal de Educação de Curitiba e as unidades educativas ofertavam às crianças ao mobilizá-las a saírem pelos espaços da cidade e do bairro, além de quais experiências estavam implícitas nessas mobilidades.

Para responder a esse problema, estudou-se a forma com que as cidades ocidentais passaram de cidades isoladas, do mundo antigo e profano, até chegar na forma como hoje nelas se vive. Neste processo, diferentes aspectos levaram milhares de pessoas a se agruparem em áreas urbanas. Industrialização, crescimento capitalista, flexibilização da acumulação do capital, globalização, economia informacional, superpopulação, complexidade urbanística, entre outros, são fatores que enquadram as cidades nessa categoria. Nela, o homem vive imerso em uma imensidão de estímulos e imagens efêmeras, tendo que se adaptar.

Concomitante a tudo isso, com o enorme crescimento das metrópoles, foram surgindo ou se agravando vários problemas que passaram a compor a vida urbana: sub habitação, subcontratação de mão de obra, tensões relacionadas a aspectos culturais, étnico-raciais, além da permanência do machismo, da pobreza, do racismo, da fome e muitos outros. A lista não acaba nunca. Esses problemas - cada vez mais interseccionados -, têm atestado o aumento da desigualdade social.

Muitas desigualdades nas cidades brasileiras foram inscritas no passado colonial que estabeleceu uma matriz social em muitos países latino-americanos, em que o Brasil se inclui, em que uma minoria europeia de alto poder aquisitivo (que se formou na colônia) se reproduziu nos últimos duzentos anos, enquanto os indígenas e negros não tiveram as mesmas oportunidades frente à concentração fundiária e a fragilidade do poder do Estado. (REYGADAS, 2021). Neste sentido, esta pesquisa entende que a questão da desigualdade é uma questão política e social permeada por assimetrias de poder quanto à raça, classe, gênero etc.

No caso de Curitiba, ao mesmo tempo em que ela se destaca dentro e fora do país, por apresentar bons indicadores socioeconômicos e ambientais, conferindo a ela títulos e slogans de “Capital Ecológica”, “Cidade Modelo” e, mais recentemente, de “Curitiba - cidade inteligente e inovadora”, construídos ao longo das últimas décadas por meio de um projeto de cidade idealizado (FERREIRA V., 2008), apresenta também um contraste muito evidente.

Neste contexto urbano se encontram as crianças que vivenciam no seu cotidiano os efeitos estruturais das cidades contemporâneas (aumento da pobreza, má distribuição de renda moradia digna, desigualdades quanto à raça, gênero, escolaridade etc.).

Partindo desse contexto, tornou-se importante para esta pesquisa analisar as políticas de cidade na relação com as políticas curriculares voltadas às crianças moradoras de Curitiba, no que diz respeito à apropriação dos espaços da cidade, a partir de experiências e ações educativas propostas tanto pelos professores das unidades educativas quanto pela Secretaria Municipal de Curitiba, em especial nesse momento atual em que a cidade volta a ser administrada pelo Prefeito Rafael Greca de Macedo, após 20 anos de sua gestão frente à cidade (Gestão 1993/ 1996).

Assim, no Capítulo 3 desta tese, discutiram-se justamente as ações políticas propostas pela gestão de Rafael Greca, em especial àquelas direcionadas à educação, em que Curitiba continuou a ser o fio condutor das políticas curriculares. Desde a sua campanha eleitoral (gestão 2017/ 2020), ele buscou resgatar uma determinada “memória coletiva da cidade” (FERREIRA, 2008) inscrita, em certos símbolos arquitetônicos, mantida em décadas anteriores, tanto por Jaime Lerner quanto por ele mesmo em sua primeira gestão à frente da Prefeitura. Para tal, relançou vários projetos e programas seus da década de 1990, dentre eles, com destaque, o Programa Linhas do Conhecimento e o personagem Curitibinha. Destacou ainda os aniversários da cidade, com a produção de uma peça teatral sobre a história da sua fundação, apresentada em diferentes espaços da cidade e a elaboração de vários materiais pedagógicos sobre Curitiba por meio da Secretaria Municipal de Educação. Na sua gestão também foi produzido o Currículo para a Educação Infantil e reescrito o do Ensino Fundamental, sendo que, nos textos desses documentos, a cidade passa a ser o fio condutor das ações educativas.

Quanto à proposta do Programa Linhas do Conhecimento que tinha como eixo principal transformar Curitiba em uma grande sala de aula, fortalecendo nas crianças uma determinada “identidade cidadã” de amor à cidade, por meio das Aulas Campo de Rotas/Locais e de outros projetos vinculados ao programa, percebeu-se, na sua descrição, a ausência de uma proposição mais crítica e reflexiva sobre essa cidadania, sobre a leitura dos diferentes “textos” (BONAFÉ, 2020) que a cidade produz, para além dos que enfatizavam a utilização dos espaços públicos consolidados e privados da cidade. O conteúdo das videoaulas propostas pelo programa, no período de

pandemia, em geral, também ressaltaram a história dos espaços culturais consolidados e localizados no eixo central (museus, teatros, memoriais, cinemas e circos) e espaços verdes centrais de lazer (bosques, parques, praças, zoológico e centro da cidade) que fazem parte do roteiro turístico da cidade, não oferecendo às crianças uma “alfabetização crítica” (BONAFÉ, 2020) sobre a cidade. Ao que parece, tanto nos documentos quanto nas propostas das videoaulas, há uma lógica de um desenho da cidade, coerente com os três pilares propostos pelo Programa Linhas do Conhecimento “conhecer, cuidar e amar a cidade”, não se problematizando as desigualdades que ela produz. Neste sentido, há um sentido de se “conhecer a cidade”, mas de determinadas regiões da cidade (Capítulo 4); “cuidar”, muitas vezes, de espaços que por fazerem parte de roteiro turístico da cidade, a PMC já os mantém com boa infraestrutura (Capítulo 5) e “amar” uma determinada cidade que, como qualquer outra metrópole, apresenta desigualdades que precisam ser problematizadas (Capítulo 2).

Assim sendo, nas múltiplas e fragmentadas formas em que a cidadania infantil se expressa na sociedade capitalista (aumento da pobreza, da fome, da exclusão étnica e racial, da exploração infantil, do abandono escolar, do acesso aos bens culturais, entre tantos outros), não há como não se pensar na construção política de dispositivos de proteção que envolvam a participação das crianças, ouvindo o que elas têm a dizer sobre a cidade, ação essa que não pode ser realizada pela pandemia, infelizmente. Neste sentido, reitera-se a dificuldade que é viver nos centros urbanos, cada vez sendo mais complicado atingir a cidadania plena, uma vez que o jogo de interesses está presente na elaboração de políticas públicas a serem ofertadas para a sociedade. No caso das crianças, em especial, as moradoras da cidade de Curitiba, onde a maioria delas reside em regiões com menores índices de qualidade de vida, viver na cidade, aprender com a cidade significa desde pequenas precisarem lutar por seus direitos.

No que concerne à produção de vários materiais pedagógicos sobre a cidade ligados ao Programa Linhas do Conhecimento (aos que se teve acesso) continuando com a mesma lógica de enaltecimento do roteiro turístico da cidade, constatou-se, por um lado, e de modo geral, a invisibilidade de conteúdos/temas explícitos registrados que poderiam levar a uma leitura crítica sobre esses espaços e sentiu-se a ausência de uma pedagogia das ruas, proposta por Bonafé (2020). Por outro lado, já foram encontradas algumas propostas que tinham potencial para provocar nas crianças uma

“alfabetização crítica”, em que foram tratados de conteúdos importantes, como por exemplo: a violência e a escravização dos indígenas; as condições precárias vivenciadas pelos imigrantes; evidência dada à questão da discriminação racial e da situação da mulher negra; os significados de alguns espaços urbanos para além dos roteiros turísticos (bairro, casas dos avôs, campinhos etc.); o reconhecimento de que as crianças possuem infâncias contraditórias e desiguais, entre outros.

Assim, ao analisar a produção de materiais pedagógicos sobre Curitiba ofertados pela SME às unidades educativas, há a existência de alguns indícios que levam à compreensão mais reflexiva da cidade, com a inserção de importantes temas contemporâneos nas propostas pedagógicas, mas por outro, no geral, o projeto de cidade se mantém mais próximo do conservador (pela repetição da Curitiba ser aquela dos pontos turísticos e centrais, do reforço da ideia da Curitiba verde e ecológica) propondo poucas reflexões sobre as desigualdades presentes na cidade.

Sobre o personagem Curitibinha retornar menino e branco, sendo o protagonista das histórias de Curitiba por meio de gibis e da atuação de um ator em eventos pela cidade, foi sublinhado que essa escolha deveria ser problematizada. Pesquisas têm demonstrado a importância da questão de gênero na constituição de identidades relacionadas ao espaço. (FIORESE; FERREIRA V., 2021). No caso do currículo da Rede Municipal de Ensino, trazer uma personagem central como sendo uma menina e negra, por exemplo, ajudaria na valorização do empoderamento da identidade de meninas negras que se sentiriam mais pertencentes a esse projeto de cidade.

A partir do conjunto das análises e considerações que foram sendo tecidas durante a tese, pôde-se observar a existência de uma determinada epistemologia curricular proposta às escolas da rede que: valorizava os espaços verdes de lazer e culturais consolidados localizados mais na região norte e central da cidade em detrimento de outros existentes na cidade; produzia materiais pedagógicos que pouco propunham conteúdos/temas que propiciariam o conhecimento das desigualdades existentes na cidade; trazia o personagem Curitibinha ainda como um menino e branco, silenciando, muitas vezes, discussões tão caras sobre gênero; escolhia para estudar determinado patrimônio histórico e cultural da cidade, que, em sua maioria, situa-se na região norte-central. Assim, tal currículo proposto parece criar maior adesão e sentido, no geral, para crianças moradoras da região Norte/central pois estas

se reconhecem e se identificam muito mais com tais espaços do que as crianças do sul/extremo sul.

No entanto, pareceu existir toda uma epistemologia de resistência, contra hegemônica produzida pelo Sul/extremo sul que os professores dessas regiões ajudaram a produzir a partir de suas propostas de visitas. Constatou-se, neste sentido, a produção de uma epistemologia própria da região do Sul/extremo sul, feita a partir de comunidades com famílias de menor renda e escolaridade, com um índice maior de população negra e mulheres chefes de família e produzida em locais com menor quantidades de espaços verdes de lazer e culturais com boa infraestrutura. Mas, esse outro currículo - um currículo “outsider” - não ganhou espaço no currículo oficial do período analisado

Nos Capítulos 4 e 5, outros dados vão se somando e consolidando a ideia de que há diferentes epistemologias sendo construídas. Ao conhecer e compreender a mobilidade espacial das crianças de diferentes regiões da cidade, por meio da disponibilização de transporte cedida pela SME, tanto os seus departamentos e coordenadorias para o desenvolvimento de projetos junto às unidades educativas como para os projetos desenvolvidos pelos professores das unidades educativas a partir de seus planejamentos, comprovou-se que, entre os anos de 2016 a 2019, houve uma ampliação substancial no número de transporte para as saídas das crianças, sendo a SME responsável pelo direcionamentos da maioria dos locais a serem visitados, em especial, pelas ações do Programa Linhas do Conhecimento, concentrando-se as visitas na região Norte/central da cidade. Assim, os dados quantitativos referentes às visitas das crianças pelos locais da cidade, se por um lado, mostraram que elas saíram mais pela cidade nestes anos, ação que se deve elogiar - experienciando um currículo ativo, aprendido fora dos muros da escola-, por outro, as saídas tiveram tendência de acentuar a Curitiba dos slogans, dos cartões postais, do roteiro turístico. Quase não se adentrou no campo de transformar, reler, discutir e problematizar a cidade.

Importante destacar que, nesta pesquisa, a mobilidade espacial foi considerada como uma forma de capital (KAUFMANN, 2004) que estrutura a vida social. No entanto é preciso analisar a relação entre o contexto de vida das crianças, de suas famílias, das instituições em que estudam (dimensões estruturais e culturais) e a possibilidade de ter ou não esse capital, ou ter diferentes formas e opções de mobilidade espacial. Neste sentido sabe-se que o não acesso a essa mobilidade

diferencial tem refletido nas estruturas e hierarquias de poder e posição por raça, gênero, idade e classe, constituindo uma nova forma de desigualdade social.

Pensando a partir desse contexto, ao se analisar a mobilidade espacial das crianças da rede municipal pela cidade de Curitiba via transporte, por meio das ações da SME e das unidades educativas, tomando como referência o fator acesso, constatou-se que ela apresentou desigualdades entre as crianças das diferentes regiões da cidade. As crianças da região Norte/central, por exemplo, por residirem em regiões mais antigas da cidade, com uma maior quantidade e variedade de espaços culturais e áreas verdes de lazer, tiveram mais acesso, via transporte, aos museus, aos teatros e aos bosques da cidade. As crianças dessas regiões ainda tiveram mais acesso ao Cine Passeio e à Cinemateca, espaços públicos mantidos pela PMC. Elas visitaram, ainda, locais da cidade para o desenvolvimento de projetos relacionados a temas contemporâneos, às tecnologias e à comunicação. Foram elas que se destacaram nas visitas a locais classificados como “Cívico” (nesta região da cidade há vários equipamentos ligados às Forças Armadas). Além de visitarem importantes espaços culturais e espaços verdes que fazem parte do roteiro turístico da cidade, essas crianças também visitam outros espaços presentes em seus bairros.

Outra questão importante constatada foi de que as crianças dessas Regionais realizaram poucas visitas ou nenhuma em espaços públicos da cidade situados na região Sul/ extremo sul, elas quase não “descem” para essa região da cidade, onde poderiam interagir com uma diversidade de espaços culturais que têm sido produzidos nesta parte da cidade, como também, discutir mais sobre as visíveis contradições desta região. Já as regionais situadas na região Sul/extremo sul da cidade tanto realizam visitas ao Norte/central da cidade como em seus bairros, mas ainda, predominando o primeiro caso.

Sobre as atividades realizadas em locais culturais consolidados da cidade, as crianças que residem na região Sul/extremo sul tiveram menos acesso a esses espaços, se destacando nas visitas às bibliotecas localizadas próximas aos seus bairros ou no espaço das unidades educativas. Elas também visitaram mais os cinemas privados, estes últimos localizados próximos a essas regiões da cidade ou de fácil acesso a elas por meio de vias expressas. Ainda, no caso dessas regionais, foram elas que mais propuseram visitas aos espaços privados de lazer, como por exemplo, visitas aos shoppings e parques infantis privados. Uma questão curiosa descoberta sobre os locais culturais foi terem sido as crianças dessa região que mais

visitaram os museus menos conhecidos da cidade, escolha que precisa ser melhor investigada. Somente como hipótese para próximas pesquisas, poderia se supor que estes museus menores, com menos características elitistas, poderiam causar menos estranhamento e/ou maior acolhimento às crianças.

Sobre as atividades esportivas foram também as turmas das regionais situadas ao Sul/extremo sul que se deslocaram mais para realizar esse tipo de atividade, utilizando mais os espaços esportivos públicos. Já as crianças do Norte/central tiveram a oportunidade de realizar atividades esportivas em espaços privados, ambientes que, no geral, já têm maior familiaridade. Essa ação proporcionada pela SME fez com que as crianças dessas regionais tivessem acesso a uma diversidade de atividades esportivas. Além de terem acesso a uma diversidade de modalidades esportivas, esses eventos esportivos, de qualquer forma, promoveram maior integração entre as crianças das diferentes regionais, oportunizando, por exemplo, que as crianças do Norte/central “descessem” para as regiões sul e extremo sul, tendo a oportunidade de conhecer mais essas regiões. Essa foi uma das poucas vezes que esse movimento de “descida” ocorreu.

No caso da mobilidade espacial das crianças da região sul/extremo sul pela cidade e tomando como referência que a maioria das visitas se concentrou na região central da cidade, duas questões não podem ser negligenciadas: a da distância e do tempo. Constatou-se, por um lado que, pela distância, as crianças do Sul/extremo além de terem menos acesso a diferentes locais da cidade, via transporte, em comparação com as crianças do Norte/central, permaneceram um tempo maior nos transportes ao se considerar os seus deslocamentos. Por outro, elas também tiveram o tempo reduzido para conhecer e experienciar as atividades que os locais oferecem o que faz com se problematiza a qualidade das visitas (realizadas sempre de forma muito rápida para poder dar tempo de chegar, “ver tudo” e voltar). Nesse sentido, os fatores tempo e distância podem ser considerados pelas unidades educativas, situadas em regionais localizadas mais ao sul e extremo sul, como um argumento para a pouca seleção a visitas em locais da região Norte/central.

Neste sentido, seria importante a SME propor políticas educacionais que tornem o acesso aos espaços públicos mais equitativos entre as crianças de diferentes regiões da cidade. Para tal, torna-se relevante o monitoramento e o acompanhamento da distribuição equitativa dos transportes, via unidades educativas, departamentos e coordenadorias, para as visitas das crianças em diferentes espaços da cidade entre

as regionais. Sobre a questão de que as crianças do Norte/central não “descem” para visitas aos espaços da região Sul/extremo sul, uma alternativa seria a proposição de visitas direcionadas especialmente a esse público. Ainda, como solução a curto prazo para amenizar esses fatores, sugeriram-se duas ações: equiparar as saídas entre as regionais, com a oferta de mais visitas pela cidade às crianças que estudam nas regiões mais distante do centro; ampliar o tempo das visitas dessas crianças a locais situados mais distantes dessas regionais, como por exemplo, planejar que as crianças passem o dia todo em locais mais distantes de suas regiões, com lanche e almoço, ampliando, dessa forma, a qualidade do tempo de suas aprendizagens em determinados espaços da cidade.

Outra questão a se considerar, a médio prazo, seria tanto melhorar a manutenção constante dos equipamentos já existentes nas regionais do sul/extremo sul, quanto ampliar a construção de espaços públicos nessas regiões da cidade. Sobre essa última questão, a gestão municipal optou em manter a região Norte/central como polo de espaços culturais da cidade com a construção de novos equipamentos culturais (com exceção do Teatro da Vila no sul) e a região Sul/ extremo sul para a ampliação de equipamentos esportivos o que reforça, muitas vezes, o movimento que as famílias já fazem e propõem para suas crianças (Ferreira e Ferreira, 2020; Ferreira e Fernandes, 2023), oferecendo assim, mais do mesmo para essas crianças e não oferecendo experiências diversificadas pela cidade. O desafio seria equilibrar essas ofertas de saídas pela cidade.

Enquanto o Capítulo 4 analisou a mobilidade espacial das crianças na longa distância, pelos locais da cidade, o Capítulo 5 procurou conhecer e compreender a mobilidade espacial delas, próximo aos lugares em que elas estudam e dos seus entornos. Para tal, foram tomadas como referência as Aulas de Campo Locais, mobilizadas pelas profissionais do Linhas do Conhecimento em parceria com os professores das unidades educativas. Referente às Aulas de Campo Locais e dos projetos desenvolvidos com as crianças, observaram-se diferentes abordagens de temas/conteúdos em comum a depender da região da cidade em que foram propostos às crianças. Esses dados ajudaram a compor o conjunto de indícios sobre a existência de diferentes epistemologias entre as regiões Norte/central e sul/extremo sul.

Para as crianças da região Norte/central, os projetos desenvolvidos pareceram demonstrar a existência de uma preocupação maior com o conteúdo científico e menor com as questões sociais e políticas que envolviam as temáticas.

Por exemplo, ao pesquisarem sobre os rios, as crianças foram mobilizadas a produzir registros poéticos e artísticos; ao desenvolverem projetos sobre a horta escolar e ao visitarem hortas públicas e privadas no entorno, elas aprofundaram o conhecimento sobre plantas medicinais etc.

Tais indícios sobre a mobilidade espacial e os conhecimentos propostos para as crianças do Norte/central levam a se pensar a questão a partir da metáfora do espelho contido no livro “Alice através do Espelho”, de Lewis Carroll, em que a personagem, pressionada a tomar uma decisão importante, encontra no espelho suas respostas. Ao se olhar no espelho e deixar refletir, Alice entra num percurso para combater tudo aquilo que a impede de dar o próximo passo e atravessar o espelho.

É como se o Currículo oficial (no que concerne às questões da cidade), ao se olhar no espelho, visse refletido nele uma determinada cidade. Ele se reconhece nesta cidade e a divulga. Mas, esse currículo não atravessa o espelho, para olhar outras realidades, outras partes da cidade, outras epistemologias produzidas. Assim, há uma cidade que é apresentada como universal, que mostra-se como a única possibilidade possível, quando na verdade, trata-se de uma escolha, trata-se de uma determinada Curitiba escolhida para ser ensinada.

Já, “no outro lado do espelho”, as crianças da região sul/extremo sul pareceram estar produzindo uma outra epistemologia, mais engajada, enraizada na vida comunitária, mais politizada e empoderada, na medida em que questionaram o direito ao espaço público de qualidade, analisaram atividades coletivas de sustento da comunidade (por meio das hortas e da reciclagem), desenvolveram projetos a favor da mulher, da questão racial e contra o racismo, da população em situação de rua, da diversidade religiosa, do uso de entorpecentes. As crianças dessa região da cidade, ao serem mobilizadas a pensarem sobre esses temas que fazem parte de seu cotidiano, estão sendo mais preparadas a combater ideias de um projeto maior de dominação capitalista, colonial e patriarcal.

Para romper com essa “linha” que divide Norte/central e sul/extremo sul no que se refere à apropriação dos espaços da cidade e da apropriação de conhecimentos sobre a cidade que levem as crianças a problematizar as desigualdades a fim de combatê-las, as experiências do Sul e as do Norte precisam ser postas em relações horizontais e sem levar em conta binarismos.

REFERÊNCIAS

- ALVES, M. F.; TOSCHI, M. S. A militarização das escolas públicas: uma análise a partir das pesquisas da área de educação no Brasil. In: **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Brasília, v. 35, n. 3, p. 633 - 647, set./dez. 2019.
- AUTHIER, J.; LEHMAN-FRISCH, S. «**Variations sur un thème: Les manières d’habiter des enfants dans les quartiers gentrifiés à Paris**, Londres et San Francisco», Métropoles [Em ligne], 11 | 2012, mis en ligne le 12 décembre 2012, 32 avie3232 le 21 décembre 2012. URL: [http:// 32 avie3232s32.revues.org/4584](http://32.avie3232s32.revues.org/4584). Tradução Claudia Maia e Valéria Milena R. Ferreira. (Texto submetido a publicação).
- BALL, S. J.; MAGUIRRE, M.; BRAUN, A. **Como as escolas fazem as políticas**: atuação em escolas secundárias. Ponta Grossa: UEPG, 2016.
- BIONDI, D.; LIMA NETO, E. M. Distribuição Espacial e Toponímia das Praças de Curitiba-PR. Soc. Bras. de Arborização Urbana. **REVSBAU**, Piracicaba – SP, v.7, n.3, p.31-43, 2012.
- BONAFÉ, J. M. A cidade no currículo e o currículo na cidade. In: SACRISTÁN, José Gimeno. (Org). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, p. 442-458, 2013.
- BONAFÉ, J.B; RODRIGUEZ, J. El Currículum y el libro de texto. Uma dialectica siempre abierta. In: SACRISTAN, José Gimeno. (Org). **Saberes e incertidumbres sobre el Currículum**. Madri: Morata, S.L. 2010.
- BONAFÉ, J.B; RODRIGUEZ, J.L ciudad in el currículum y el currículum in el ciudad. In: SACRISTAN, José Gimeno. (Org). **Saberes e incertidumbres sobre el Currículum**. Madri: Morata, S.L. 2010.
- BOURDIEU, P.; GROS, F. Principios para uña reflexión sobre los contenidos de la enseñanza. **Revista de Educación**, n.292, p. 417-425, 1990.
- BRASIL. **Censo Demográfico**. Rio de Janeiro: IBGE, 2010.
- BRASIL. **Tipologia Intraurbana**: espaços de diferenciação socioeconômica nas concentrações urbanas do Brasil. Rio de Janeiro: IBGE, 2017.
- BRASIL. **Síntese de indicadores sociais**: uma análise das condições de vida da população brasileira. 2020. Rio de Janeiro: IBGE, 2020.
- BUSSAB, W. O.; MORETTIN, P. A. **Estatística Básica**. São Paulo: Saraiva, 2010.
- CABRERA, L. H.V. **Crianças do Rio Barigui**: percepção e espaço vivido. 2017. 62f. Trabalho de Conclusão de Graduação (Curso de Licenciatura em Geografia) - Setor de Ciências da Terra e Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2017.

CAMARGO, G. D. R. M. **A participação de crianças em espaços públicos da cidade de Curitiba**: redes de interdependência em um bairro classe média. 2019. 104 páginas. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2019.

CANDOTI, E. A. **Projeto Conhecer Londrina**: narrativas e saberes construídos pelas ruas da cidade. 2019. 251 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2019.

CARVALHO, A.de S. **Vivendo às margens**: habitação de interesse social e o processo da segregação socioespacial em Curitiba. 2014. 312f. Dissertação - Pós-Graduação em Urbanismo, História e Arquitetura da Cidade, UFSC, Santa Catarina, 2014.

CARVALHO, J. B. G. de. **A elaboração da noção de pertencimento a partir das vivências na cidade**: um estudo com alunos do 4º ano do Jardim União da Vitória. 2020. 188 páginas. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2020.

CARVALHO, J.M. **Cidadania no Brasil**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.
CASTELL, M. **A Sociedade em Rede**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R. Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R. (Orgs.). **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007.

COULANGEON, P. **Sociologia das Práticas Culturais**. São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2014.

COULANGEON, P. The Omnivore and the 'Class Defector'. Musical Taste and Social Mobility in Contemporary France. Hal Open Science. p. 1-21, 2013.

COULANGEON, P. Social Stratification of Musical Tastes: questioning the cultural legitimacy model. **Revue Française de sociologie**, v. 46, p. 123-154, 2005.

CURITIBA. Prefeitura Municipal de Curitiba. **Diagnóstico Regional – Regional Matriz**. IPPUC, 2017.

CURITIBA. Prefeitura Municipal de Curitiba. **Diagnóstico Regional – Regional Bairro Novo**. IPPUC, 2017.

CURITIBA. Prefeitura Municipal de Curitiba. **Diagnóstico Regional – Regional Boa Vista**. IPPUC, 2017.

CURITIBA. Prefeitura Municipal de Curitiba. **Diagnóstico Regional – Regional Boqueirão**. IPPUC, 2017.

CURITIBA. Prefeitura Municipal de Curitiba. **Diagnóstico Regional – Regional Cajuru**. IPPUC, 2017.

CURITIBA. Prefeitura Municipal de Curitiba. **Diagnóstico Regional – Regional Cidade Industrial**. IPPUC, 2017.

CURITIBA. Prefeitura Municipal de Curitiba. **Diagnóstico Regional – Regional Pinheirinho**. IPPUC, 2017.

CURITIBA. Prefeitura Municipal de Curitiba. **Diagnóstico Regional – Regional Portão**. IPPUC, 2017.

CURITIBA. Prefeitura Municipal de Curitiba. **Diagnóstico Regional – Regional Santa Felicidade**. IPPUC, 2017.

CURITIBA. Prefeitura Municipal de Curitiba. **Diagnóstico Regional – Regional Tatuquara**. IPPUC, 2017.

CURITIBA. Prefeitura Municipal de Curitiba. **Mapa Distribuição percentual da população negra em relação ao município, segundo bairros agregados Curitiba, 2010**. DIEESE, 2010.

CURITIBA. Prefeitura Municipal de Curitiba. **Mapa Ocupações Irregulares**. IPPUC, 2016.

CURITIBA. Prefeitura Municipal de Curitiba. **Nossa Curitiba**: Perfil físico -territorial e socioeconômico da cidade de Curitiba. IPPUC, 2015.

CURITIBA. Prefeitura Municipal de Curitiba. **Perfil da Produção Imobiliária Formal em Curitiba 2000-2016**. IPPUC, 2019.

CURITIBA. Prefeitura Municipal de Curitiba. **Plano Setorial de Desenvolvimento Econômico**. IPPUC, 2020.

CURITIBA. Prefeitura Municipal de Curitiba. **Plano Setorial de Desenvolvimento Social**. IPPUC, 2020.

CURITIBA. Prefeitura Municipal de Curitiba. **Rendimento**. IPPUC, 2012.

CURITIBA. Prefeitura Municipal de Curitiba. **Diretrizes Curriculares: o currículo em discussão**. Curitiba: PMC/SME. 2004.

CURITIBA. Prefeitura Municipal de Curitiba. **Diretrizes Curriculares para a Educação de Curitiba**. Curitiba: PMC/SME. 2006.

CURITIBA. Prefeitura Municipal de Curitiba. **Currículo do Ensino Fundamental – 1º ao 9º ANO**. Curitiba: PMC/SME. 2016.

CURITIBA. Secretaria Municipal de Educação. **A vida pulsa aqui, viva Curitiba!! Propostas de trabalho em comemoração aos 324 anos de Curitiba**. Curitiba: PMC/SME. 2017.

CURITIBA. Secretaria Municipal de Educação. **Curitiba faz aniversário brincando**. Curitiba: PMC/SME. 2017.

CURITIBA. Secretaria Municipal de Educação. **Caderno “História:**
Encaminhamento Metodológico Aula-Histórica: 3º ano. Curitiba: PMC/SME. 2018.

CURITIBA. Secretaria Municipal de Educação. **Programa Linhas do Conhecimento**. Curitiba: PMC/SME. 2018a.

CURITIBA. Secretaria Municipal de Educação. **Curitiba em todos os sentidos:**
possibilidades de um currículo integrado. Curitiba: PMC/SME. 2018b.

CURITIBA. Secretaria Municipal de Educação. **Conviver na Cidade de Curitiba!**
Curitiba: PMC/SME. 2018.

CURITIBA. Secretaria Municipal de Educação. **Curitibinha:** viagem pela história de Curitiba – v.1 (Sugestões de Encaminhamentos). PMC/SME. 2018.

CURITIBA. Secretaria Municipal de Educação. **Curitibinha:** viagem pela história de Curitiba – v.1 (Sugestões de Encaminhamentos). PMC/SME. 2018.

CURITIBA. Secretaria Municipal de Educação. **Curitibinha:** viagem pela história – volume 1. PMC/SME. 2018. Gibi.

CURITIBA. Secretaria Municipal de Educação. **Curitibinha:** viagem pela história – volume 1. PMC/SME. 2018. Gibi.

CURITIBA. Secretaria Municipal de Educação. **Ensino Fundamental e a ludicidade:** possibilidades curriculares em diferentes tempos e contextos. Curitiba: PMC/SME. 2018.

CURITIBA. Secretaria Municipal de Educação. **Curitiba - cidade educadora:** Linhas do Conhecimento. PMC/SME. 2019.

CURITIBA. Secretaria Municipal de Educação. **Caderno de Orientações Transporte Escolar**. Curitiba: PMC/SME. 2019.

CURITIBA. Secretaria Municipal de Educação. **Curitiba - cidade educadora**. PMC/SME. 2019.

CURITIBA. Secretaria Municipal de Educação. **Curitibinha:** viagem pela história – volume 2. PMC/SME. 2019. Gibi.

CURITIBA. Secretaria Municipal de Educação. **Curitibinhas no mapa**. Curitiba: PMC/SME. 2019.

CURITIBA. Secretaria Municipal de Educação. **Mapas Mentais e o Ensino da Geografia**. PMC/SME. 2019.

CURITIBA. Secretaria Municipal de Educação. **Propostas de encaminhamento metodológico a partir da revista: Viagem pela História de Curitiba** - volume 2. PMC/SME. 2019.

CURITIBA. Secretaria Municipal de Educação. **Mapas Mentais e o Ensino de Geografia**. PMC/SME. 2019.

CURITIBA. Secretaria Municipal de Educação. **Currículo da Educação Infantil: diálogos com a BNCC**. Curitiba: PMC/SME. 2020.

CURITIBA. Secretaria Municipal de Educação. **Currículo do Ensino Fundamental: diálogos com a BNCC (Princípios e Fundamentos)**. Curitiba: PMC/SME, v.1. 2020.

FERNANDES, S. M. **Infância, políticas de educação integral/ integrada e a constituição de territórios educativos**: um estudo no bairro Uberaba em Curitiba. 2016. 214 f. (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016.

FERREIRA, S. P. **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. 245 f. (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016.

FERREIRA, V. M. R. **Tecendo uma cidade modelo**: relações entre currículo, educação escolar e projeto da cidade de Curitiba na década de 90. 2008.261f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação: História, Política, Sociedade, PUC-SP, São Paulo, 2008.

FERREIRA, V.; FERREIRA, S. Configurações da infância na cidade: desigualdade interbairros e nos usos dos tempos e espaços por crianças curitibanas. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 14, p.1-19, jan. /dez. 2020.

FERREIRA, V.; FIORESE, S. Elas ficam meio injustiçadas: infância, gênero e desigualdade em bairros de Curitiba. **Educação em Foco**, ano 24, n. 44, p. 230-258, set. /dez. 2021.

FREIRE, P. **Política e educação**. São Paulo, Cortez, 1993.

GADOTTI, M. **A escola na cidade que educa**. Cadernos Cenpec. 2006. p.133 a 139.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HARVEY, D. **A Condição Pós-Moderna**. São Paulo: Loyola, 2014.

HOGGART, Richard. As utilizações da Cultura 1: aspectos da vida da classe do trabalhador. Tradução Maria do Carmo Cary. Lisboa: Editorial Presença, 1957.

INGOLD, T. **Estar Vivo**: ensaios sobre movimento, conhecimento e descrição. Tradução de Fábio Creder. Petrópolis: Vozes, 2015.

KAUFFMANN, V.; MANFRED, M.B.; JOYE, D. Motility: Mobility as Capital. **International Journal of Urban and Regional Research & Joint**. 2004, v. 28, p. 745-756, 4 dec. 2004.

LE GOFF, J. **Por amor às cidades**. São Paulo: Unesp, 1998.

MARSHALL, T. H. **Cidadania, classe social e status**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

MIMI, S.; URRY, S.. The new mobilities paradigm. **Environment and Planning A**, v.38, p. 207 – 226, 2006.

MÜLLER, F. Mobilidade urbana de crianças: agenda de pesquisa e possibilidades de análise. **Educação**, Porto Alegre, v. 41, n. 2, p. 177-188, mai. /ago. 2018.

MÜLLER, F.; BRASILMAR, F.N. Infância e Cidade: um campo de estudo em desenvolvimento. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, nº. 128, p. 629-996, jul./set. 2014.

MÜLLER, F.; FARIAS R.N.P. A Cidade como Espaço da Infância. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 42, n. 1, p. 261-282, jan. /mar. 2017.

MÜLLER, F.; MONASTERIO, L. M.; DUTRA, C. P. R. 'Por que tão longe?' Mobilidade de crianças e estrutura urbana no Distrito Federal. **Cadernos Metrópole**, São Paulo, v. 20, n. 42, p. 577-598, mai. /ago. 2018.

OLIVEIRA, D. de. **Curitiba e o mito da cidade modelo**. Curitiba: Ed. Da UFPR. 2000.

R Core Team (2020). **R: A language and environment for statistical computing**. R Foundation for Statistical Computing, Vienna, Austria. Disponível em: <https://www.R-project.org/>.

RÉMY, J.; VOYÉ, L. **A cidade: rumo a uma nova definição?** Porto: Afrontamento, 1994.

REYGADAS, L. La Desigualdad siempre es política. **Encarte**, México, v. 2, p. 48-57, set/mar. 2019.

REYGADAS, L. La persistencia de las desigualdades en América Latina: desafíos para el siglo XXI. Sócio-histórica, **La Plata**, n. 46, set 2020/fev. 2021.

ROLNIK, R. A Lógica do Caos. **Blog da Raquel Rolnik**, São Paulo, 29 jun.2008. Disponível em: <https://raquelrolnik.wordpress.com/2008/06/29/a-logica-do-caos>. Acesso em: 20 jun. 2021.

ROLNIK, R. É possível uma política urbana contra a exclusão? **Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, v. 72, p. 53-61, 2002.

SARMENTO, M.J. A criança cidadã: vias e encruzilhadas, impróprias. Política e Pensamento crítico. **UNIPOP**, n. 2, p. 45-49, 2012.

SILVA, T. T. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

SILVA, T. T.; HALL, S.; WOODWARD, K. **Identidade e Diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

TUAN, Yi-Fu. **Topofilia**: um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente. Londrina: Eduel, 2012.

VAZ, M. **Curitibinha – volume 1**. Curitiba: Marcos Vaz Produções, 2017. Gibi.

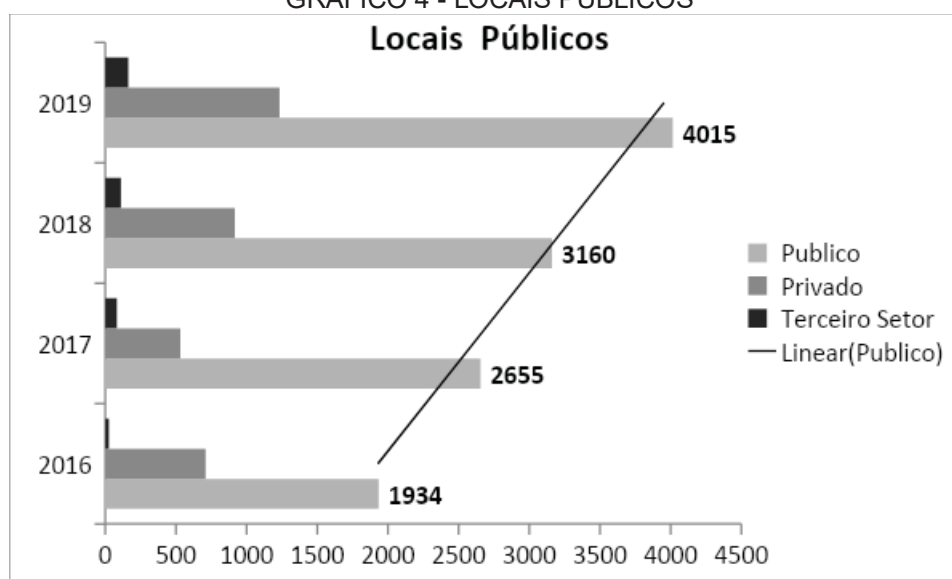
VAZ, M. **Curitibinha 25 anos**: jubileu de prata. Curitiba: Marcos Vaz Produções, 2018. Gibi.

VELHO, O. G. (org). **O fenômeno urbano**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1973.

WILLIAMS, R. **Cultura**. Paz & Terra, 2008.

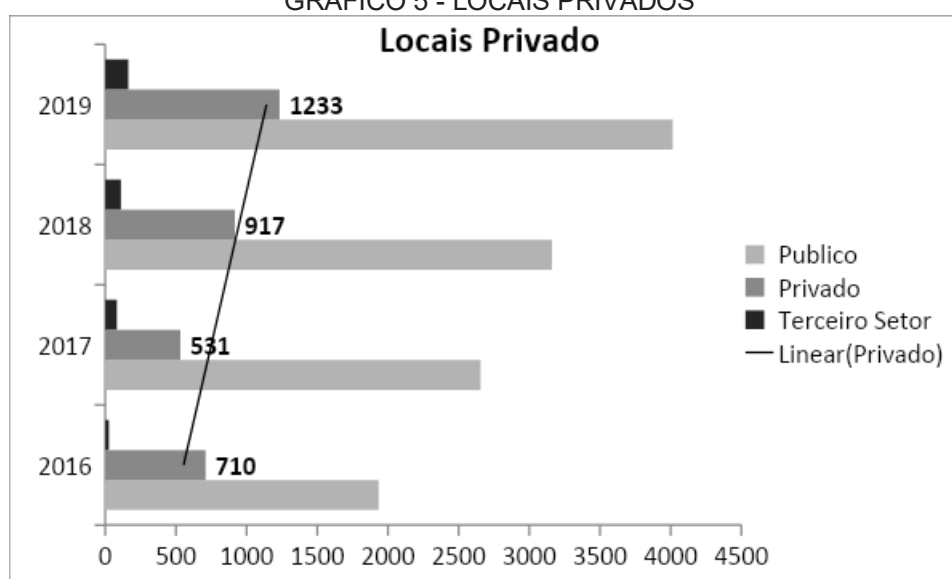
ANEXOS CAPÍTULO 4

GRÁFICO 4 - LOCAIS PÚBLICOS



FONTE: Secretaria Municipal de Educação/Departamento de Logística (2019).
 Organização: A autora e Gabriel Sartori (2020).

GRÁFICO 5 - LOCAIS PRIVADOS



FONTE: Secretaria Municipal de Educação/Departamento de Logística (2019).
 Organização: A autora e Gabriel Sartori (2020).

TABELA 7 - LOCAIS MAIS VISITADOS (2016 A 2019)

Ranking	LOCAIS	TOTAIS DE VISITAS
1	Museu	1923
2	Forças Armadas	1122
3	Bosque	1097
4	Teatro	960
5	Espaço Cultural	805
6	Parque	736
7	Zoológico	703
8	Departamento de Estradas de Rodagem do Paraná	516
9	Espaço Esportivo Privado	489
10	Unidades Educativas - SME	397

FONTE: Secretaria Municipal de Educação (2019).
Organização: A autora (2021).

TABELA 8 - CATEGORIAS / VISITAS - 2016 A 2019

CATEGORIAS	CRESCIMENTO 2016 a 2019
Cultura	162,63%
Projeto Específico	42,93%
Pontos Turísticos	97,43%
Cívico	17,36%
Esporte	116,67%

FONTE: Secretaria Municipal de Educação/Departamento de Logística (2019).
Organização: A autora (2020).

TABELA 9 - MUSEUS/ 2016 a 2019

RANKING	MUSEU	% VISITAS
1	Museu da Vida	24,67%
2	Museu Paranaense	24,30%
3	Museu Oscar Niemeyer	18,19%
4	Museu de História Natural	9,86%
5	Museu Egípcio	4,27%
6	Museu Municipal de arte - MUMA	3,53%
7	Museu de Arte Indígena - MAI	2,85%
8	Museu do Expedicionário	2,06%
9	Museu da Imagem e Som	1,53%
10	Museu do Holocausto	1,42%
11	Museu Ferroviário	1,42%
12	Museu Alfredo Andersen	1,27%
13	Museu do Saneamento	1,11%
14	Museu de Arte da UFPR - MUSA	0,84%
15	Museu Espaço Energia - COPEL	0,53%
16	Museu de Anatomia da UFPR	0,42%
17	Museu de Arte Contemporânea	0,42%
18	Museu de Ciências Naturais - UFPR	0,37%
19	Museu do Lixo	0,26%
20	Museu Antidrogas - DENARC	0,21%

RANKING	MUSEU	% VISITAS
21	Museu de Valores do Banco Central	0,21%
22	Museu Guido Viaro	0,11%
23	Museu da Gravura	0,05%
24	Museu do Automóvel	0,05%
25	Museu Itinerante da Bíblia	0,05%
	Total	100%

FONTE: Secretaria Municipal de Educação (2019).

Organização: A autora (2021).

TABELA 10 - TEATROS / 2016 A 2019

REGIONAIS	TEATRO	% VISITAS
MZ	Teatro Guaíra	39,57%
MZ	Teatro Palácio Avenida	17,00%
CIC	Teatro Positivo	14,26%
MZ	Anfiteatro da Polícia Rodoviária Federal	9,63%
MZ	Teatro José Maria Santos	4,44%
MZ	Teatro Cia do Abração	3,12%
SF	Teatro Espaço da Criança	2,36%
MZ	Teatro Salvador Ferrante	2,46%
MZ	Teatro Barracão Encena	1,79%
MZ	Centro Cultural	0,00%
PR	Teatro SESI Portão	0,94%
MZ	Espaço Oorange	0,66%
MZ	Teatro Lala Schneider	0,57%
MZ	Espaço Excêntrico	0,47%
MZ	Teatro de Bonecos	0,47%
MZ	Teatro Regina Vogue	0,47%
BV	Teatro Cleon Jacques	0,38%
BV	Ópera de Arame	0,38%
MZ	Sala Simone Pontes	0,19%
MZ	Teatro Bom Jesus	0,19%
MZ	Teatro Dr. Botica	0,19%
MZ	Teatro Edson d Ávila	0,19%
MZ	Espaço Cultural FALEC	0,09%
MZ	Espaço Fantástico das Artes	0,09%
MZ	Pé no Palco	0,09%
	TOTAL	100,00%

FONTE: Secretaria Municipal de Educação (2019).

Organização: A autora (2021).

TABELA 11 - ESPAÇOS CULTURAIS - SERIE 2016 A 2019

REGIONAL	ESPAÇO CULTURAL	% VISITAS
MZ	Memorial de Curitiba	29,06%
MZ	Capela Santa Maria	18,49%
MZ	Portão Cultural	14,13%
CIC	Memorial da Segurança no Transporte	8,72%
MZ	Solar do Barão	8,72%
MZ	Paço da Liberdade	6,74%
MZ	Gibiteca	4,62%
MZ	Setor Histórico	3,30%
MZ	Espaço Cultural	1,19%
MZ	Palácio Garibaldi	1,06%
BQ	Centro Cultural do Boqueirão	0,92%
MZ	Condomínio a Fabrika	0,66%
MZ	Casa Romário Martins	0,53%
MZ	Casarão da UPE	0,40%
MZ	Centro de Artes Guido Viário	0,40%
MZ	Centro de Arte Digital	0,26%
MZ	Conservatório de MPB de Curitiba	0,26%
MZ	Espaço cultural Nossa Casa	0,26%
MZ	Atos Escola de Artes	0,13%
BQ	Centro Cultural SESI Heitor Stockler de Franca	0,13%
TOTAL		100,00%

FONTE: Secretaria Municipal de Educação (2019).
Organização: A autora (2021).

TABELA 12 - REGIONAIS - ESPAÇO CULTURAL/VISITAS 2019

REGIÃO	REGIONAL	ESPAÇO CULTURAL	% VISITAS/2019
Centro	MZ		9,52%
Norte	SF		8,94%
Sul	PR		8,33%
Extremo sul	PN		8,08%
Sul	BQ		7,82%
Sul	CJ		6,45%
Norte	BV		6,21%
Extremo sul	BN		6,16%
Sul	CIC		6,03%
Extremo sul	TQ		3,92%

FONTE: Secretaria Municipal de Educação (2019).
Organização: A autora (2021).

TABELA 13 - REGIONAIS - BIBLIOTECA/ 2019

REGIÕES	REGIONAL	BIBLIOTECA % VISITAS /2019
Sul	PN	4,19%
Sul	BQ	3,67%
Extremo sul	TQ	3,66%
Extremo sul	BN	2,97%
Norte	SF	2,55%
Sul	PR	1,92%
Centro	MZ	1,90%
Sul	CIC	1,70%
Norte	BV	1,55%
Sul	CJ	0,78%

FONTE: Secretaria Municipal de Educação (2019).
Organização: A autora (2021).

TABELA 14 - REGIONAIS - CIRCO / 2019

REGIÕES	REGIONAL	CIRCO % VISITAS 2019
Norte	SF	8,94%
Sul	PN	5,69%
Sul	PR	5,45%
Extremo sul	TQ	3,39%
Sul	BQ	2,93%
Centro	MZ	2,86%
Sul	CIC	2,63%
Extremo sul	BN	2,34%
Sul	CJ	2,15%
Norte	BV	1,36%

FONTE: Secretaria Municipal de Educação (2019).
Organização: A autora (2021).

TABELA 15 - CINEMAS /2016 A 2019

REGIONAIS	CINEMA	% VISITAS 2016 a 2019
MZ	Cinemateca de Curitiba	31,50%
BQ	Cine Plus Xaxim - Shopping Sports	18,50%
MZ	Cine Passeio	14,50%
PR	Cine Plus - Shopping Água Verde	14,00%
PR	Cine Guarani - Portão	4,50%
CJ	Cine Plus - Shopping Jardim das Américas	8,00%
BQ	Cine System - Shopping Cidade	4,50%
PN	Cine -Imax - Shopping Palladium	1,50%
MZ	Shopping Pátio Batel	2,00%
MZ	Shopping Crystal	0,50%
MZ	UCI - Shopping Estação	0,50%
		100,00%

FONTE: Secretaria Municipal de Educação (2019).
Organização: A autora (2021).

TABELA 16 - REGIONAIS - CINEMAS /2019

REGIÕES	REGIONAIS	CINEMAS % VISITAS/2019
Extremo sul	BN	2,97%
Extremo sul	TQ	2,09%
Norte	BV	1,94%
Centro	MZ	1,90%
Sul	BQ	1,71%
Norte	SF	1,70%
Sul	PN	1,50%
Sul	CIC	1,39%
Sul	CJ	1,37%
Sul	PR	1,28%

FONTE: Secretaria Municipal de Educação (2019).
Organização: A autora (2021).

TABELA 17 - CATEGORIA PROJETO ESPECÍFICO/2019

REGIONAIS	PROJETO ESPECÍFICO% VISITAS 2019
CIC	13,30%
CJ	12,69%
BV	12,25%
BN	12,08%
TQ	10,59%
PR	9,49%
PN	9,34%
BQ	9,00%
SF	8,41%
MZ	2,84%

FONTE: Secretaria Municipal de Educação (2019).
Organização: A autora (2021).

TABELA 18 - ZOOLÓGICO - VISITAS (2019)

REGIÕES	REGIONAL	ZOOLÓGICO Nº DE TURMAS X VISITAS /2019
Sul	CJ	9,96%
Sul	BQ	8,31%
Extremo sul	TQ	7,83%
Sul	CIC	6,96%
Sul	PR	6,09%
Norte	SF	5,96%
Norte	BV	5,05%
Extremo sul	BN	4,88%
Extremo sul	PN	4,79%
Centro	MZ	4,76%
TOTAL		100%

FONTE: SME /Departamento de Logística (2019).
Organização: A autora (2020).

TABELA 19 - CATEGORIA PONTOS TURÍSTICOS/2019

PONTOS TURÍSTICOS	% VISITAS 2016 a 2019
Bosque	40,42%
Parque	27,42%
Jardim Botânico	12,81%
Prefeitura Municipal de Curitiba	6,50%
Tribunal de Justiça do Paraná	4,74%
Praça	2,84%
Espaço Religioso	1,91%
Espaço Cultural	1,46%
Assembleia Legislativa do Paraná	0,67%
Governo do Estado do Paraná	0,37%
Governo Federal	0,26%
Câmara Municipal	0,19%
Centro de Curitiba	0,15%
Associação Cristã de Assistência Social	0,15%
Bondinho da Rua XV	0,07%
Centro Cívico	0,04%
TOTAL	100,00%

FONTE: SME /Departamento de Logística (2019).
Organização: A autora (2020).

TABELA 20 - ÁREAS VERDE/2019

REGIÕES	REGIONAIS	ÁREAS VERDES Nº DE TURMAS X VISITAS /2019
Extremo sul	TQ	20,89%
Sul	CIC	19,63%
Extremo sul	BN	19,11%
Norte	BV	18,64%
Norte	SF	18,30%
Sul	BQ	15,16%
Sul	CJ	15,04%
Sul	PR	14,74%
Centro	MZ	14,29%
Extremo sul	PN	12,57%

FONTE: SME /Departamento de Logística (2019).
Organização: A autora (2020).

TABELA 21 - BOSQUES/2019

REGIÕES	REGIONAL	BOSQUES Nº DE TURMAS X VISITAS /2019
Centro	MZ	11,43%
Sul	CIC	11,13%
Norte	BV	11,07%
Extremo sul	BN	11,04%
Sul	BQ	10,51%
Norte	SF	9,36%
Sul	CJ	8,59%
Extremo sul	PN	8,38%
Sul	PR	8,01%
Extremo sul	TQ	7,31%

FONTE: SME /Departamento de Logística (2019).
Organização: A autora (2020)

TABELA 22 - PARQUES/2019

REGIÕES	REGIONAL	PARQUES Nº DE TURMAS X VISITAS /2019
Extremo sul	TQ	10,44%
Norte	SF	7,23%
Sul	CIC	5,72%
Extremo sul	BN	5,31%
Sul	CJ	5,08%
Sul	PR	3,85%
Norte	BV	3,30%
Sul	BQ	2,44%
Extremo sul	PN	2,10%
Centro	MZ	0,95%

FONTE: SME /Departamento de Logística (2019).
Organização: A autora (2020).

TABELA 23 - PRAÇAS DA CIDADE / REGIONAIS

REGIONAL	PRAÇAS
MZ	19,69%
BV	16,37%
CIC	13,05%
CJ	11,28%
BQ	9,07%
SF	8,41%
PR	8,19%
BN	6,19%
PN	4,65%
TQ	3,10%
TOTAL	100,00%

FONTE: SME /Departamento de Logística (2019).
Organização: A autora (2020).

TABELA 24 - CÍVICO /2019

REGIONAL	CÍVICO % Nº DE TURMAS X VISITAS /2019
BV	20,97%
PN	14,07%
TQ	11,49%
CJ	11,13%
MZ	10,48%
SF	2,98%
BN	2,97%
BQ	2,44%
CIC	1,39%
PR	1,28%

FONTE: SME /Departamento de Logística (2019).

Organização: A autora (2020).

QUADRO 7 - LOCAIS PRIVADOS E PÚBLICOS / ESPORTES

ESPAÇOS PRIVADOS	Curitiba Rugby Club, Estádio Arena da Baixada, Clube Duque de Caxias, Clube Mercês, Círculo Militar de Curitiba, Estádio Couto Pereira, Associação Viking – Volvo, Academia Hidrofit, Centro Administrativo e Técnico Caju, Chácara Família Frank, Clube Santa Mônica, Fantástica Escola de Ginástica.
ESPAÇOS PÚBLICOS	Praça Oswaldo Cruz, Centro de Esporte e Lazer do Xaxim, Ginásio do Tarumã, Praça Nossa Senhora de Salete, Avenida Dario Lopes dos Santos, Clube da Gente Tatuquara, Paraná Esporte, Clube da Gente Bairro Novo, Pista de Atletismo, Centro de Iniciação ao Esporte CIC, Conjunto Solar, Praça Afonso Botelho, Assembleia Legislativa, Centro de Esporte e Lazer do Bairro Novo, Centro de Iniciação ao Esporte Cajuru, Centro Paranaense, Parque Barigui, Praça Zumbi dos Palmares, Rua da Cidadania Boa Vista.
TERCEIRO SETOR	Serviço Social do Comércio (SESC), Associação dos Servidores Públicos do Paraná (ASPP), Serviço Social da Indústria (SESI) e Centro de Educação Cristã Acadêmica (CEDUCA).
ESCOLAS E COLÉGIOS PÚBLICOS	Colégio Militar de Curitiba, EM CEI Francisco Frischmann, EM Dona Lulu, Colégio Estadual do Paraná, EM Prof. ^a Maria Ienkot Zeglin, EM Prof. Germano Paciornik, EM Vereador João Stival, EM Ko Yamawaki, EM Maria do Carmo Martins, Colégio Vítor Ferreira do Amaral, EM Albert Schweitzer, EM Anísio Teixeira, EM Bairro Novo do CAIC Guilherme Lacerda, EM Dario Vellozo, EM Foz do Iguaçu, EM Joaquim Távora e EM Prefeito Omar Sabbag.

ESCOLAS PARTICULARES	Colégio Santa Maria, Colégio Positivo Júnior, Colégio Assunção, Colégio Bagozzi, Colégio Bom Jesus, Colégio Decisivo, Colégio Expoente.
UNIVERSIDADES PÚBLICAS E PARTICULARES	Universidade Federal do Paraná, Universidade Tecnologia do Paraná, Universidade Tuiuti do Paraná, Universidade Positivo, UniBrasil e Pontifícia Universidade Católica do Paraná.

FONTE: Secretaria Municipal de Educação (2019).

TABELA 25 - ESPORTE/2019

REGIONAL	ESPORTE % Nº DE TURMAS X VISITAS /2019
BV	25,24%
PR	19,55%
CJ	19,14%
TQ	14,10%
SF	14,04%
MZ	10,48%
PN	9,88%
BQ	9,54%
BN	7,01%
CIC	4,33%

FONTE: SME /Departamento de Logística (2019).
Organização: A autora (2020).

TABELA 26 - ESPORTE / MODALIDADES ESPORTIVAS - 2016 A 2019

RANKING	MODALIDADE ESPORTIVA	% VISITAS
1	Rugby	26,63%
2	Xadrez	22,84%
3	Atletismo	9,03%
4	Tênis	5,54%
5	Vôlei	5,31%
6	Jogos Escolares	4,02%
7	Futebol	3,26%
8	Futsal	2,88%
9	Punhobol	2,58%
10	Corrida	1,67%
11	Ginástica Rítmica	0,46%
12	Espaço Esportivo Público	1,67%
13	Campeonato	0,23%
14	Ciclismo	0,23%
15	Projeto Escola + Esporte=10 (SMELJ)	0,23%
16	Natação	0,15%

RANKING	MODALIDADE ESPORTIVA	% VISITAS
17	Badminton	0,08%
18	Capoeira	0,08%
19	Intercâmbio Esportivo	0,08%
20	Práticas Corporais	0,08%
21	Semana Cultural Esportiva	0,08%
22	Não Informado	12,90%
TOTAL		100,00%

FONTE: SME /Departamento de Logística (2019).
Organização: A autora (2020).