



A POTENCIALIDADE DOS PARQUES URBANOS PARA UM RECIFE MAIS EDUCADOR:

O CASO DO PARQUE 13 DE MAIO

Kaline Luize Freitas Guedes Lins

Orientador: Ney de Brito Dantas

Trabalho de Conclusão de Curso de graduação apresentado à Universidade Federal de Pernambuco,
como requisito para obtenção do título de Bacharel em Arquitetura e Urbanismo.
Orientador: Prof.^a Ney de Brito Dantas

Recife, 2024.

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do programa de geração automática do SIB/UFPE

Lins, Kaline Luize.

A potencialidade dos parques urbanos para um Recife mais educador: o caso do Parque 13 de Maio / Kaline Luize Lins. - Recife, 2024.

129 p. : il.

Orientador(a): Ney de Brito Dantas

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Artes e Comunicação, , 2024.

Inclui referências.

1. aprendizagem do espaço. 2. educação integral. 3. parque educador. I. Dantas, Ney de Brito. (Orientação). II. Título.

720 CDD (22.ed.)

RESUMO

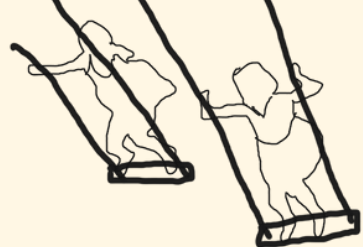
O presente trabalho abordará a importância do espaço projetado com intencionalidade para a educação, visando transformar a aprendizagem dos jovens em fase escolar. Como objeto de estudo, foi escolhido o Parque 13 de Maio, localizado no bairro de Santo Amaro em Recife, Pernambuco, devido à grande quantidade de visitantes, à sua relevância para a comunidade e à proximidade de instituições de ensino. A pesquisa investigativa visa compreender os elementos de um parque que podem auxiliar na educação integral e como o desenho desse espaço pode potencializar o desenvolvimento social, mental e físico de crianças e adolescentes de forma atrativa. A intenção é enfatizar a importância do espaço público urbano na formação da juventude, além de incentivar a educação extracurricular, identificando as formas de aprendizagem e como o arquiteto e urbanista pode proporcionar um espaço educador de maneira consciente. A investigação parte da compreensão da relação entre educação e espaço, analisando suas interseções por meio de experiências existentes no Brasil e no mundo. Posteriormente, será realizada uma análise dos elementos educativos do Parque 13 de Maio e suas indicações de melhoria. Por fim, serão apresentadas recomendações projetuais para parques que educam.

Palavras-chave: aprendizagem do espaço; educação integral; parque educador.

ABSTRACT

The present work will address the importance of intentionally designed spaces for education, aiming to transform the learning experience of young students. The Parque 13 de Maio, located in the Santo Amaro neighborhood of Recife, Pernambuco, has been chosen as the object of study due to its large number of visitors, its significance to the community, and its proximity to educational institutions. The investigative research aims to understand the elements of a park that can aid in integral education and how the design of this space can enhance the social, mental, and physical development of children and adolescents in an engaging way. The intention is to emphasize the importance of urban public spaces in youth development while encouraging extracurricular education, identifying learning methods and how architects and urban planners can consciously create educational spaces. The investigation begins with an understanding of the relationship between education and space, analyzing their intersections through existing experiences in Brazil and around the world. Subsequently, an analysis of the educational elements of Parque 13 de Maio and recommendations for improvement will be conducted. Finally, project recommendations for educational parks will be presented.

Key-words: spatial learning; holistic education; educational park.



AGRADECIMENTOS

Para eu estar aqui hoje, após 6 anos de graduação, preciso agradecer primeiramente a Deus, que me guiou à escolha de vir para Recife e me deu forças para continuar a jornada longe de casa e da minha família. Essa decisão fez eu aprender mais sobre mim e foi um privilégio viver essa experiência dentro de uma cidade carregada de cultura.

Agradeço também a minha mãe, Elisabete que nunca medi esforços para que meus sonhos se realizassem e que esteve me apoiando mesmo de longe. À minha irmã mais velha, Ingrid, que sempre foi uma referência para mim e que me ajudou em todas as minhas etapas educacionais. À minha tia Elenilda que sempre foi um ombro amigo e está junto comigo sempre que preciso. Ao meu pai, Antonio, que me ajudou a entender que curso eu gostaria de fazer e o tipo de profissional que quero ser.

À Universidade Federal de Pernambuco, ao curso e seu corpo docente, principalmente ao meu orientador, Ney Dantas, que esteve presente nessa etapa final.

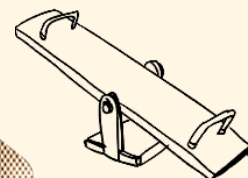
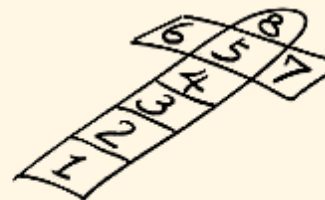
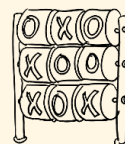
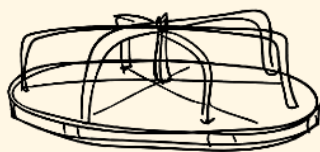
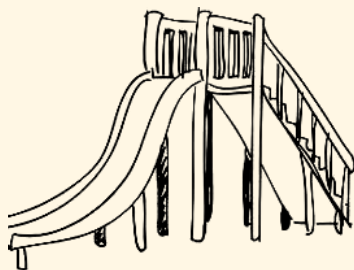
O Centro de Artes e Comunicação foi minha casa durante todos esses anos e me ensinou muito além do conteúdo profissional. Também me proporcionou uma das experiências mais importantes da minha vida, que foi a vivência dentro da Empresa Júnior Arco Consultoria.

Nela, tive a oportunidade de conhecer amigos maravilhosos que estiveram presentes em cada fase. Em especial Rebeca Campos, Lívia Moura, Marina Holanda, Amanda Silvestre. E também ao meu GE, Karyne Peixoto, Leonardo Numeriano, Mariana Moraes, Fernanda Rodrigues e Mariane Barbosa.

Por fim, quero agradecer a todas as minhas amigas da escola e meu namorado por todo apoio, parceria e paciência de sempre.

Meus sinceros agradecimentos a todos que fizeram parte dessa conquista.

OBRIGADA!



LISTA DE IMAGENS E ILUSTRAÇÕES:

Imagem 01: Tipos de rede: Diagramas de Paul Baran (1964).....	16
Imagem 02: Linha do tempo das Cidades Educadoras no Brasil.....	30
Imagem 03: Implantação esquemática do conjunto de edifícios do Centro Educacional Carneiro Ribeiro.....	31
Imagem 04: Planta de situação Escola-Parque no entrequadras.....	32
Imagem 05: Unidades CEUs em São Paulo.....	38
Imagem 06: As três dimensões da aprendizagem e do desenvolvimento de competências.....	44
Imagem 07: Visão sala de aula.....	45
Imagem 08: Pirâmide de Aprendizagem de William Glasser.....	45
Imagem 09: Atividades realizadas pelos alunos de geometria.....	48
Imagem 10: Lollard junk playground no pós-guerra em Londres.....	51
Imagem 11: Adventure Playground (Notting Hill, Londres).....	51
Imagem 12: Projeto de brinquedos de Aldo Van Eyck.....	53
Imagem 13: Google Maps pontos de distância entre o Tríptico.....	55
Imagem 14: Projeto e parque no google maps.....	57
Imagem 15: áreas de permanência, passagem e transição.....	58
Imagem 16: Equipamentos de La Granja de la infancia.....	60
Imagem 17: Mapa do El Jardin de los Niños.....	62
Imagem 18: Mapa do El Jardin de los Niños.....	65
Imagem 19: Mapa de Inhotim.....	67
Imagem 20: Mapa de Usos - Entorno do Parque 13 de Maio.....	73
Imagem 21: Fotos de estudantes frequentando o Parque 13 de Maio.....	74
Imagem 22: Localização Parque 13 de Maio.....	74
Imagem 23: Planta da Cidade do Recife e Arredores, de 1875.....	75
Imagem 24: Projeto do Parque 13 de Maio em 1923.....	76

Imagem 25: Parque 13 de Maio, data desconhecida.....	77
Imagem 26: Parque 13 de Maio pronto para o III Congresso Eucarístico, em 1939.....	77
Imagem 27: Levantamento Planimétrico do Parque 13 de Maio de 1939 comparado ao de 1964.....	78
Imagem 28: Fotos de atividades realizadas no Parque 13 de Maio.....	81
Imagem 29: Melhorias necessárias no Parque 13 de Maio.....	82
Imagem 30: Bancos do Parque 13 de Maio.....	82
Imagem 31: Falta de bancos apropriados e sombreamento no Parque 13 de Maio.....	83
Imagem 32: Espaços apropriados no Parque 13 de Maio.....	84
Imagem 33: Espaços apropriados no Parque 13 de Maio.....	84
Imagem 34: Quadros informativos dentro do Parque 13 de Maio.....	85
Imagem 35: Materiais do piso no Parque 13 de Maio.....	87
Imagem 36: Área reservada com a presença de mudas.....	88
Imagem 37: Mapa representativo da vegetação do Parque 13 de Maio.....	89
Imagem 38: Utilização do abrigo.....	90
Imagem 39: Playgrounds do Parque 13 de Maio.....	92
Imagem 40: Supervisão dos responsáveis.....	92
Imagem 41: Esquema de calçada ideal.....	97
Imagem 42: Painel com adesivos: forma prática para entender necessidades e desejos da comunidade.....	101
Imagem 43: Ideias de espaços.....	103
Imagem 44: Imagem de canteiros com ervas aromáticas da Praça da Àrvore em Recife -PE.....	104
Imagem 45: Exemplo de dinamicidade.....	106
Imagem 46: Exemplos de praça com equipamentos descentralizados.....	107
Imagem 47: Exemplos de materiais que podem ser utilizados no parque.....	109
Imagem 48: Exemplos de mobiliários que podem ser utilizados no parque.....	113
Imagem 49: Exemplos de equipamentos que podem ser utilizados no parque.....	115

LISTA DE GRÁFICOS E TABELAS:

Gráfico 01: População de 4 a 17 anos fora da escola.....	17
Gráfico 02: Crianças e adolescentes fora da escola, segundo cor/raça.....	18
Gráfico 03: Renda familiar per capita entre crianças e adolescentes fora da escola.....	19
Gráfico 04: Distribuição e qualificação da população em Pernambuco.....	22
Tabela 01: População de 4 a 17 anos que não completou a Educação Básica e que está fora da escola.....	17
Tabela 02: Motivos para não frequentar a escola – por faixa etária.....	20
Tabela 03: Meta 6.4 e 6.9.....	21
Tabela 04: Metas 7.18, 7.28 e 7.29.....	21
Tabela 05: Princípios incluídos no estudo.....	36
Tabela 06: Aumentos identificados nos participantes segundo a visão dos responsáveis.....	40
Tabela 07: Mudanças positivas nos hábitos dos participantes segundo a visão dos responsáveis.....	40
Tabela 08: Atividades às quais se dedicam.....	80
Tabela 09: Dicas de árvores que podem ser utilizadas no clima de Recife.....	112

LISTA DE QUADROS:

Quadro 1: Cenários alternativos.....	24
Quadro 2: Perfil da população residente.....	71

LISTA DE SIGLAS E ABREVIações

AICE - Associação Internacional de Cidades Educadoras

AIRES - Agência Recife de Inovação e Estratégia

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CEUs - Centros Educacionais Unificados

EDIF - Departamento de Edificações da SIURB/PMSP

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

PEI - Programa Escola Integrada

PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PNE - Plano Nacional de Educação



SUMÁRIO

Introdução.....	11
1. A Educação e o espaço.....	15
1.1. A situação da educação no Brasil e Recife.....	15
1.2. O Recife do Futuro.....	23
1.3. Da Cidade Educadora ao Parque Educador.....	28
2. A experiência de aprendizagem nos espaços.....	43
2.1. A forma como aprendemos e construímos a informação dentro de nós.....	43
2.2. O espaço influenciando no aprendizado através do lúdico.....	49
2.3. Referências de Parques Educadores.....	55
2.4. Conclusão.....	68
3. Estudo de caso: Parque 13 de maio.....	70
3.1. A escolha do Parque 13 de Maio.....	70
3.2. Contexto e localização.....	74
3.3. Parque 13 de Maio enquanto Parque Educador.....	77
4. Recomendações projetuais para construir parques educadores no Recife.....	93
4.1. Observações gerais.....	93
4.2. Recomendações projetuais.....	94
Conclusão.....	115
Referências	
Bibliográficas.....	118



Introdução

Criado em 2007 pelo Ministério de Educação do Brasil (MEC), o Programa Mais Educação visava o aumento da jornada escolar em escolas públicas municipais e estaduais, para a realização de atividades optativas com acompanhamento pedagógico. Dessa forma, surge a definição de um paradigma contemporâneo de Educação Integral entende que o espaço da educação pode expandir-se para além dos muros da escola, alcançando seu entorno e a cidade em suas múltiplas possibilidades educativas (Silva, 2019).

De acordo com o IBGE, na coleta do PNAD 2019 (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua, 2019), o Nordeste é a região que possui a maior quantidade de alunos fora da escola em números absolutos, com mais de 330 mil alunos que não frequentam a escola. Somado a isso, 38% dos alunos do Ensino Médio apresentam desinteresse em estudar (PNAD, 2019).

Nesse cenário histórico, surge no Brasil o Plano Nacional de Educação que

É uma lei em vigência desde 25 de junho de 2014, em atendimento à Constituição Federal de 1988, que confere ao País a obrigação de planejar o futuro de seu ensino, com o objetivo de oferecer uma Educação com mais qualidade para toda população brasileira. (PNE, 2014, s.p.).

A partir dessa lei, surge a meta de que 50% das escolas brasileiras terão educação integral até 2024. Somado a isso, os dados da capital pernambucana precisam de atenção, visto que possui 13,1% das crianças e adolescentes de 6 a 17 anos com Ensino Médio incompleto que não frequentam a escola em Pernambuco (IBGE, 2020).

O conceito de Cidade Educadora surgiu na Espanha em 1990, e foi consolidado através da Carta das Cidades Educadoras no III Congresso Internacional (1994). Assim, o texto da Carta afirma que nesse tipo de cidade:

[...] a educação transcende as paredes da escola para impregnar toda a cidade. Uma educação para a cidadania, na qual todas as administrações assumem a sua responsabilidade na educação e na transformação da cidade num espaço de respeito pela vida e pela diversidade. (AICE, 2015, p. 4).

De maneira complementar, o importante teórico do movimento, Bernet (1990), afirma que a cidade pode ser compreendida através de três dimensões complementares, a primeira refere-se a **“educar-se ou aprender na cidade”** que aqui serve de entorno, contexto ou local de instituições e acontecimentos educativos; a segunda traz o **“aprender da cidade”**, em que a cidade é também um agente emissor da educação; por fim, o **“aprender a cidade”** traz a questão que a cidade constitui em si mesma um objeto de conhecimento, um objetivo ou conteúdo de aprendizagem.

Em intervenções no espaço público associadas à educação realizadas no Brasil, pouco se fala da atuação

do profissional de Arquitetura e Urbanismo, sendo feitas majoritariamente apenas pela gestão pública e pedagogos. Porém, a Arquitetura e Urbanismo pode contribuir para as Cidades Educadoras, visando uma estrutura mais adequada, explorando as potencialidades educativas dos espaços e criando uma melhor experiência para os usuários através do desenho urbanístico e intencionalidade projetual.

Esse olhar para a educação nas cidades brasileiras, iniciou na década de 1930, educadores e agentes voltados à cultura começaram a pensar a importância da escola para além do espaço escolar. Nesse período, o escritor Mário de Andrade propôs intervenções a partir da criação de equipamentos, como bibliotecas e parques infantis, localizados em terrenos estratégicos da cidade para atender crianças de 3 a 12 anos, filhos da população migrante e operária, vinda do nordeste e que se estabelecia no município de São Paulo (Faria, 1996).

Foi nesse período que nasciam os parques infantis, uma proposta de educação fora da escola, que apostava

em uma infância livre para assegurar o desenvolvimento integral de meninos e meninas, e buscava caminhos nos saberes locais, produzidos na cidade, por aquela população. (Faria, 1996). Logo, percebe-se que os primeiros passos no país visando uma Cidade Educadora surgiram através da criação de parques infantis. A partir dessa conclusão, Recife se mostra uma cidade com potencial para ser estudada, visto que a prefeitura da cidade iniciou o Projeto Praças da Infância (2022).

A Prefeitura do Recife já tem mostrado a importância da temática com a implementação do projeto das Praças da Infância que visa à requalificação paisagística que assegure a motivação de ações voltadas à inclusão, segurança, liberdade, orgulho e visibilidade das crianças. Mesmo que o objetivo do projeto não seja a educação das crianças, ele mostra a preocupação da cidade com os seus jovens. Logo, o recorte temporal do estudo deste trabalho visa compreender desde a criação em 2014 do Plano Nacional de Educação (PNE) e a

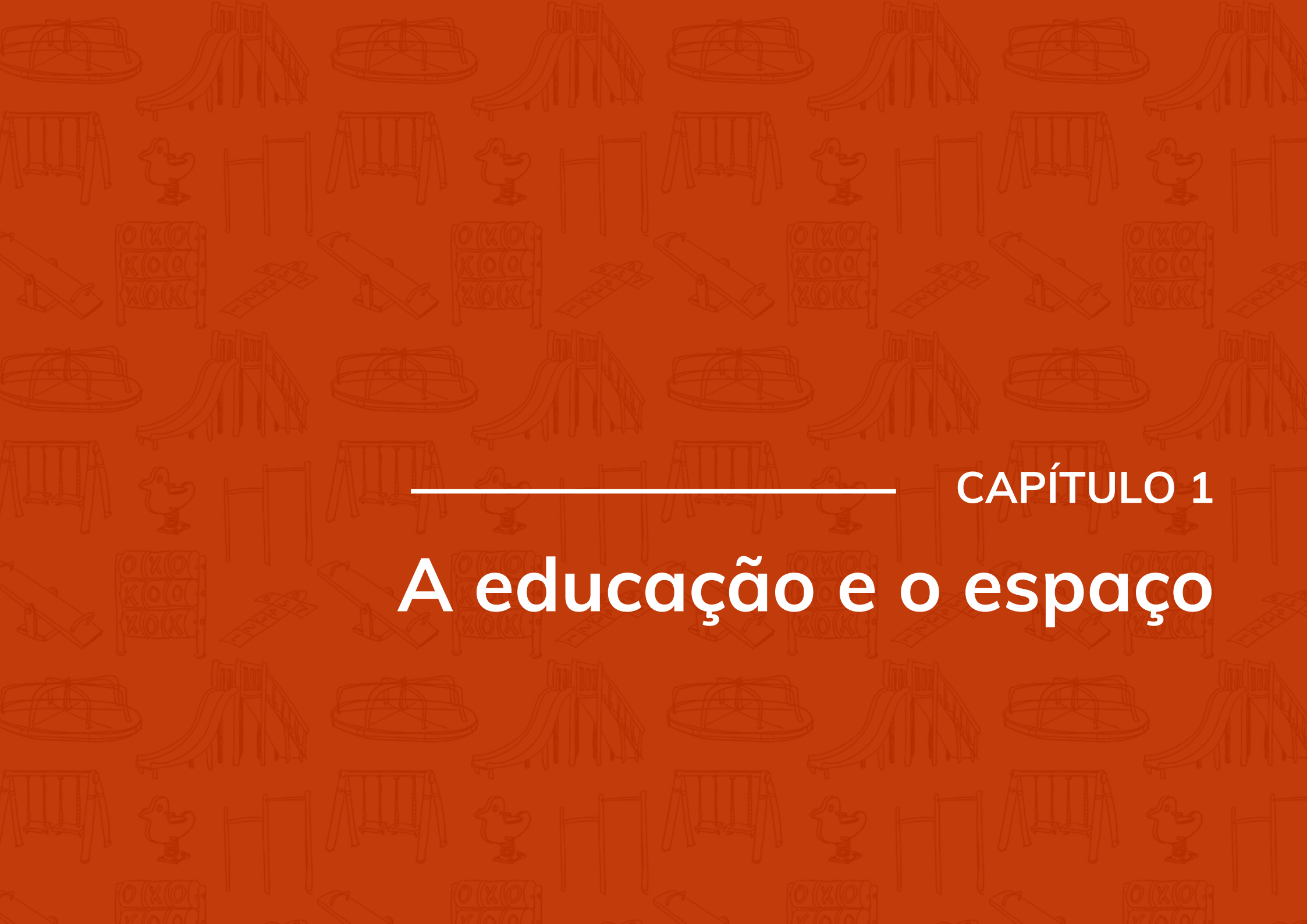
chegada das primeiras implementações em Recife até os dias atuais.

A partir dessa compreensão inicial, foi observado que o Parque 13 de Maio, no Recife, possui um potencial estudo de caso, visto que é um sítio urbano próximo a edifícios de grande relevância para a vida cívica e cultural da capital. Como exemplo temos a Faculdade de Direito, a Câmara de Vereadores, a Biblioteca Pública Estadual e a Assembleia Legislativa, que também é próxima.

Possuindo uma gama de parques históricos e marcantes para a cidade, somado a um déficit educacional e a iniciativas urbanas voltadas ao público infanto-juvenil, a cidade do Recife demonstra um grande potencial para se tornar uma Cidade Educadora. Sendo assim, a presente pesquisa é norteadada com o questionamento: Quais elementos fazem um parque estimular o aprendizado de jovens e como isso pode ser aplicado nos parques do Recife?

A partir da importância desse tema, o presente trabalho tem como objetivo **desenvolver recomendações**

projetuais em parques urbanos para potencializar Recife enquanto Cidade Educadora, a partir do estudo de exemplos reais e aplicando uma análise no Parque 13 de Maio, localizado no Bairro de Santo Amaro em Recife, Pernambuco. Para isso, a monografia tem como objetivos específicos: **identificar a situação da educação em Recife** e **apontar a relação entre o espaço e a aprendizagem**, **compreender faz um parque pode auxiliar na educação dos jovens** e **analisar referências de espaços educativos existentes**, para que então, consiga **aprofundar em um estudo de caso do parque investigado** e, assim, propor **recomendações projetuais no contexto do Recife**.



CAPÍTULO 1

A educação e o espaço

1.1. A situação da educação no Brasil e Recife

A socialização de conhecimentos existe no mundo desde os povos primitivos, já que, nesse período, mesmo com poucos recursos, existia a transmissão de conhecimento dos mais velhos aos mais novos, em que as crianças aprendiam as técnicas elementares indispensáveis à vida, tais como caçar, pescar, praticar a agricultura e o pastoreio e as práticas domésticas (Santos; Gonçalves, 2012, p.73). Partindo disso, a forma de ensinar foi passando por diversas alterações, com criação de novas teorias e formatos, levando ao modelo atual de ensino adotado no Brasil, advindo da Revolução Industrial, em que as salas de aula possuem alunos dispostos em linhas e colunas, como acontece nas fábricas.

Essa organização da educação, seja de forma espacial de disposição dos alunos nas escolas ou na passagem de conteúdo para os alunos, tem se mostrado insuficiente para o atual contexto geracional no Brasil. Visto que o formato de educação tradicional estabelecido na

sociedade brasileira visa a passagem de conteúdo pelo professor, enquanto detentor de todo o conhecimento, à medida que os alunos devem apenas absorver a informação e replicar. Em contraste a essa realidade, surge a educação construtivista que acrescenta um olhar mais atencioso à aprendizagem, enxergando o professor como um mediador, inserindo o aluno no centro do processo e construindo ativamente o seu próprio conhecimento, aspectos que geram independência ao utilizar-se de recursos existentes para estimular a resolução de problemas e a visão crítica, que elabora hipóteses e levanta questões para produzir o conhecimento.

Não estamos mais nessa evolução linear que a humanidade foi alcançando em séculos. O conhecimento deu saltos exponenciais. Isso mostra o quão ineficiente se torna um professor se fechar em sala de aula com cartilha e quadro negro e tentar resolver a alfabetização, por exemplo. As crianças precisam aprender o que fazer com a leitura e escrita no mundo. Elas devem sair, ler as placas e cartazes, e estabelecer significado para o que aprendem. É aí que o professor pode atuar como mediador. (Branco em entrevista à Ana Luiza Basílio, 2015, s.p.)

Essa nova forma de enxergar o papel do professor encontra-se no momento da sociedade contemporânea no qual o acesso à informação e os problemas ao nosso entorno tornam-se cada vez mais complexos. Nos séculos passados, o conhecimento poderia vir das pessoas mais velhas da família ou de escolas e centros religiosos, ou seja, uma informação centralizada. Posteriormente, a informação foi sendo disseminada para além das pessoas à sua volta, através dos jornais, revistas, rádio e televisão, evoluindo para uma rede descentralizada. Na atualidade, a geração de informação e conhecimento acontece a cada

segundo, com uma enorme facilidade de acesso à população de diferentes idades, progredindo para um tipo de rede distribuída (Imagem 01).

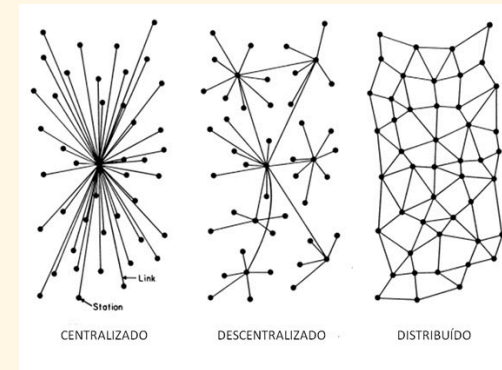


Imagem 01: Tipos de rede: Diagramas de Paul Baran (1964)

Dessa forma, é possível perceber que as mudanças em sociedade direcionam a novas formas de aprendizagem e lidar com essa nova realidade é um grande desafio a ser alcançado. Tal fato é comprovado pelos dados do país que começaram a avançar lentamente, porém com a pandemia da Covid-19, a desigualdade e exclusão escolar foram agravadas. Nesse sentido, a população em idade escolar, de 4 até 17 anos,

que está fora da escola possui dois grandes grupos com porcentagem expressivas: 4 a 5 anos (35%) e 15 a 17 anos (57%) (IBGE, 2019), representando a idade inicial e final da Educação Básica (Gráfico 01).

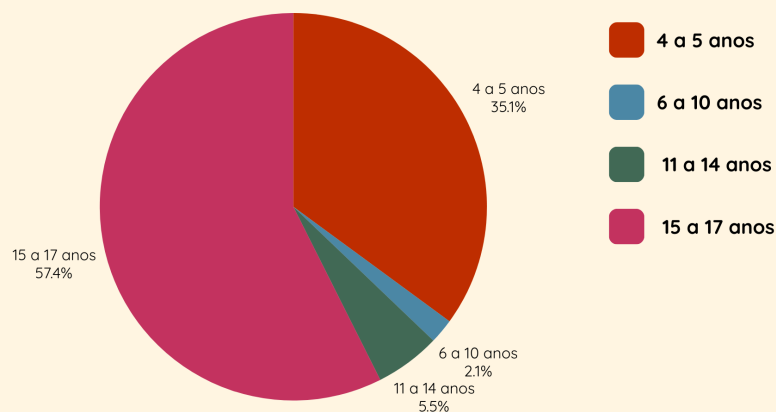


Gráfico 01: População de 4 a 17 anos fora da escola.

Fonte: IBGE. Pnad 2019.

Nota: Não foram considerados nos cálculos 549.466 jovens de 15 a 17 anos que declararam ter completado o Ensino Médio. Desses, 148.026 estão frequentando a escola e 401.440 não estão frequentando a escola.

Merece atenção o fato de que o Nordeste é a região com a maior quantidade bruta de alunos fora da escola e a segunda, que não possui a Educação Básica completa

(Tabela 01). Assim, é importante ressaltar que essa região é uma das que possui um número absoluto alto em comparação com as demais regiões, com exceção do Sudeste.

Região	População de 4 a 17 anos que não completou a Educação Básica	População de 4 a 17 anos fora da escola	Percentual da população de 4 a 17 anos fora da escola na região
Norte	4.492.766	194.591	4,3
Nordeste	12.100.740	330.516	2,7
Sudeste	15.253.319	315.750	2,1
Sul	5.192.524	139.427	2,7
Centro-Oeste	3.289.560	116.184	3,5
Brasil	40.328.908	1.096.468	2,7

Tabela 01: População de 4 a 17 anos que não completou a Educação Básica e que está fora da escola, Brasil e regiões.

Fonte: IBGE. Pnad 2019.

Nota: Não foram considerados nos cálculos 549.466 jovens de 15 a 17 anos que declararam ter completado o Ensino Médio. Desses, 148.026 estão frequentando a escola e 401.440 não estão frequentando a escola.

Somado a isso, existe uma grande relação de raça e faixa de renda na exclusão escolar. Essa questão tem maior relevância quando observamos o Censo de 2022 que 45,3%, do total de brasileiros, se declaram como pardos, 10,1% como pretas e 0,06% como indígenas (IBGE, 2022).

Assim, o reflexo da nossa sociedade se reverbera na desproporcional exclusão de crianças e adolescentes pardos em todas as faixas de idade (Gráfico 02), como também as com menor renda *per capita* (Gráfico 03). Em paralelo, a distribuição percentual de dependências administrativas no Brasil, segundo Censo Escolar da Educação Básico de 2022, mostra que possuímos uma grande maioria de escolas públicas as quais poderiam abarcar esse público, visto que 60,1% das escolas da educação básica são municipais, 23% são privadas, 16,6% estaduais e 0,4% são da rede federal.

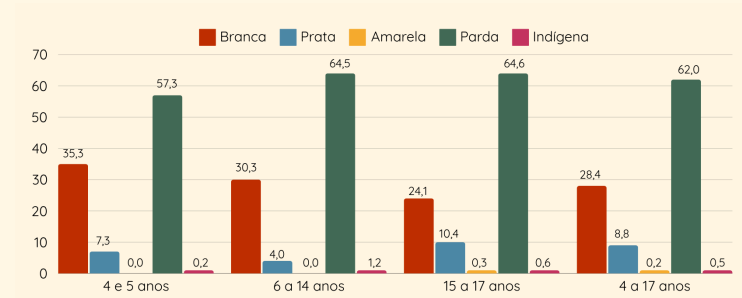


Gráfico 02: Crianças e adolescentes fora da escola, segundo cor/raça.

Fonte: IBGE. Pnad 2019.

Nota: Não foram considerados nos cálculos 549.466 jovens de 15 a 17 anos que declararam ter completado o Ensino Médio. Desses, 148.026 estão frequentando a escola e 401.440 não estão frequentando a escola.

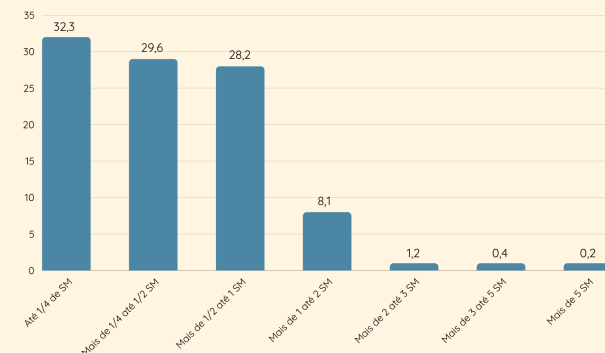


Gráfico 03: Renda familiar per capita entre crianças e adolescentes fora da escola.

Fonte: IBGE. Pnad 2019.

Nota: Não foram considerados nos cálculos 549.466 jovens de 15 a 17 anos que declararam ter completado o Ensino Médio. Desses, 148.026 estão frequentando a escola e 401.440 não estão frequentando a escola.

No entanto, quando observamos os motivos de maiores destaques para não frequentar a escola, por faixa etária, a pesquisa do Pnad 2019 (IBGE) confirma, através dos dados, a ineficiência da gestão pública para a absorção de crianças de 4 a 10 anos dentro da Educação Básica. Em contrapartida, a maioria das crianças e adolescentes de 11 a 17 anos não possuem interesse em estudar.

Faixa etária	Principal motivo	Número absoluto	Porcentagem em relação aos motivos dentro da sua faixa etária
Crianças de 4 a 5 anos	Por opção dos pais ou responsáveis (acham muito nova para ir à escola, preferem cuidar em casa etc.)	186.375	48,5%
Crianças de 6 a 10	Falta de vaga na escola	7.632	33,6%

anos			
Crianças de 11 a 14 anos	Não tem interesse em estudar	22.120	37%
Adolescentes de 15 a 17 anos	Não tem interesse em estudar	240.545	38,2%

Tabela 02: Motivos para não frequentar a escola - por faixa etária

Fonte: Brasil, 2019

A crise da educação no Brasil se estende há décadas e a exclusão escolar fica mais evidente com os dados anteriores. Nesse sentido, o governo federal busca desenvolver planos para mitigar essa problemática, como por exemplo o Plano Nacional de Educação que foi aprovado pela Lei nº 13.005/2014 (Brasil, 2014), válida por 10 anos.

O PNE cumpre a função de articular os esforços nacionais em regime de colaboração, tendo como objetivo universalizar a oferta da etapa obrigatória (de 04 a 17 anos), elevar o nível de escolaridade da população, elevar a taxa de alfabetização, melhorar a qualidade da educação básica e superior, ampliar o acesso ao ensino técnico e superior, valorizar os profissionais da educação, reduzir as desigualdades sociais, democratizar a gestão e ampliar os investimentos em educação. (PNE, 2014, s.p.).

Para o foco desta monografia, as metas 6 e 7 do Plano Nacional de Educação terão mais enfoque, visto que a primeira trata de *“Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica”* (PNE, 2014, s.p.), com o Brasil estando abaixo das duas metas em 2018 e Recife, cidade foco deste trabalho, com ambas as metas superadas. E a segunda, *“Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias*

nacionais para o Ideb” (PNE, 2014, s.p.), no qual tanto o Brasil como Recife, ainda não atingiram a meta. Importante ressaltar que a temática de aprendizagem terá maior aprofundamento no capítulo 2.

Meta 6 do Plano Nacional de Educação 2014 - 2024	
Meta 6.4	Fomentar a articulação da escola com os diferentes espaços educativos, culturais e esportivos e com equipamentos públicos, como centros comunitários, bibliotecas, praças, parques, museus, teatros, cinemas e planetários;
Meta 6.9	Adotar medidas para otimizar o tempo de permanência dos alunos na escola, direcionando a expansão da jornada para o efetivo trabalho escolar, combinado com atividades recreativas, esportivas e culturais.

Tabela 03: Meta 6.4 e 6.9.

Fonte: PNE, 2014 - Adaptado pela autora.

Meta 7 do Plano Nacional de Educação 2014 - 2024	
Meta 7.18	Assegurar a todas as escolas públicas de educação básica o acesso a energia elétrica, abastecimento de água tratada, esgotamento sanitário e manejo dos resíduos sólidos, garantir o acesso dos alunos a espaços para a prática esportiva, a bens culturais e artísticos e a equipamentos e laboratórios de ciências e, em cada edifício escolar, garantir a acessibilidade às pessoas com deficiência;
Meta 7.28	Mobilizar as famílias e setores da sociedade civil, articulando a educação formal com experiências de educação popular e cidadã, com os propósitos de que a educação seja assumida como responsabilidade de todos e de ampliar o controle social sobre o cumprimento das políticas públicas educacionais;
Meta 7.29	Promover a articulação dos programas da área da educação, de âmbito local e nacional, com os de outras áreas, como saúde, trabalho e emprego, assistência social, esporte e cultura, possibilitando a criação de rede de apoio integral às famílias, como condição para a melhoria da qualidade educacional;

Tabela 04: Metas 7.18, 7.28 e 7.29.

Fonte: PNE, 2014 - Adaptado pela autora.

Assim, em conformidade com o PNE, no ano de 2017, o Conselho Nacional de Educação apresentou um documento que estabelece as aprendizagens essenciais a serem desenvolvidas pelos estudantes no decorrer de todas as etapas e modalidades da educação básica, através de competências (conceitos e procedimentos) e habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais). Dessa forma, o documento reconhece que a educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza (BNCC, 2017 apud BRASIL, 2013).

A BNCC possui dois fundamentos pedagógicos que são o foco no desenvolvimento de competências, que define o que os alunos devem “saber” a partir de conhecimentos, habilidades, atitude e valores, e “saber fazer” que considera o “saber” para resolver demandas complexas do dia a dia, da posição enquanto cidadão e da atuação profissional. Enquanto o segundo, é o compromisso com a educação integral, visando suprir o

desenvolvimento holístico dos educandos em cinco dimensões: intelectual, física, emocional, social e cultural.

Afunilando para o contexto da cidade do Recife, em Pernambuco, a distribuição da qualificação da população abaixo de 25 anos representava aproximadamente 38% do total (IBGE, 2010). Retirando esse grupo, tínhamos 50,1% dos pernambucanos (Gráfico 4) que não tinham instrução e fundamental incompleto ou fundamental completo e médio incompleto, logo, existe uma demanda grande da sociedade para sanar esse problema já existente em relação aos cidadãos recifenses adultos.

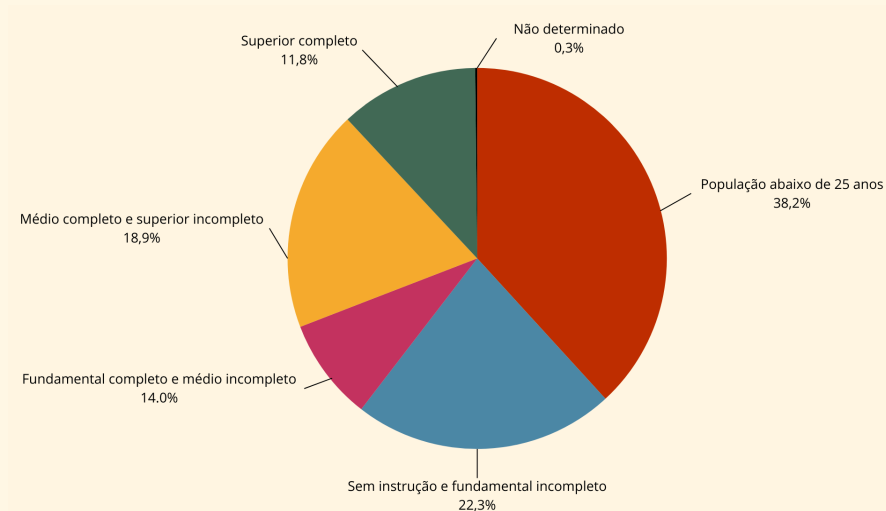


Gráfico 04: Distribuição e qualificação da população em Pernambuco, 2010.

Fonte: IBGE - Censo Demográfico | Organizado por Datapedia.info e adaptado pela autora.

No Tabela 2460 - IBGE. Os dados de níveis de instrução são referentes à pessoas acima de 25 anos, exceto a informação específica de população abaixo de 25 anos.

Comparando os censos de 2010 a 2022, houve uma diminuição demográfica em Recife de crianças e adolescentes, com faixa etária entre 0 a 19 anos, de 447.514 (IBGE, 2010) e 365.396 jovens (IBGE, 2022). Para além disso, a taxa de escolarização de 6 a 14 anos de idade é alta, com

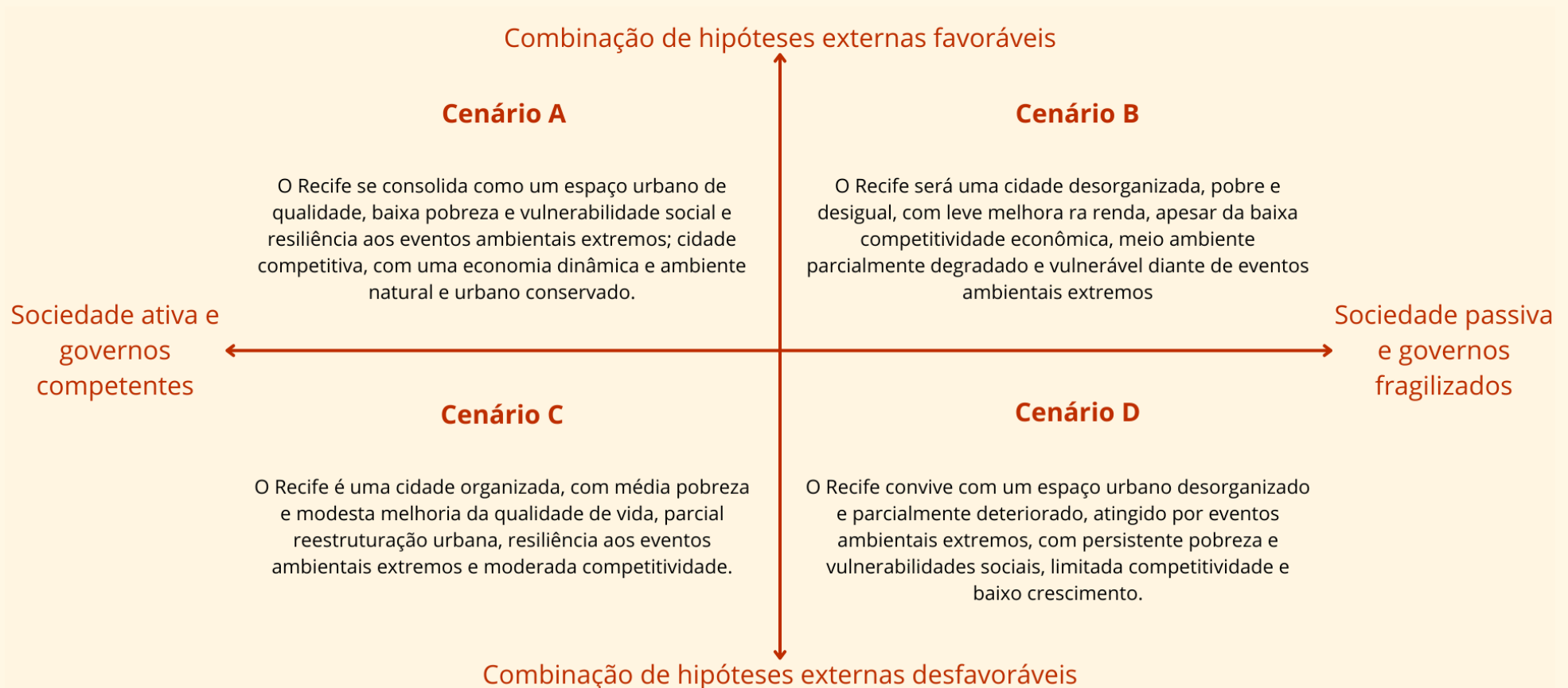
97,1% (IBGE, 2010), porém Recife está em 3514º lugar no ranking dentre o total de 5570 municípios. Logo, mesmo possuindo uma menor quantidade de jovens na cidade, ainda há um grande distanciamento do aluno em idade escolar dentro do sistema de ensino brasileiro, como mostrado anteriormente pelos dados do Pnad 2019.

1.2. O Recife do Futuro

Esse cenário, junto com tantos outros como a Saúde e Segurança, foram inquietações para o surgimento de um projeto organizado pela sociedade civil chamado “O Recife que Precisamos” durante o Workshop Internacional Recife Exchange Amsterdam RXA organizado pela UFPE, em 2012. A partir dali, o olhar para um planejamento estratégico de longo prazo, finalizando no marco do aniversário de 500 anos da cidade, em 2037, foi uma prioridade da gestão da prefeitura municipal, em 2013, juntamente com a Agência Recife de Inovação e Estratégia (ARIES), que segundo site oficial “é uma organização social de inovação e estratégia, sem fins lucrativos, apartidária, que tem como propósito

pensar estrategicamente o desenvolvimento de longo prazo do Recife”.

Assim, em 2019, surge o *Plano Recife 500 anos - Proposta Inicial de Estratégia de Desenvolvimento da Cidade*, no qual tem a participação da população como sua base em todas as etapas de desenvolvimento do mesmo. Com isso, análises e coletas foram realizadas, considerando alguns cenários internos e externos do futuro, possuindo a conclusão de quatro possíveis realidades para o futuro (Quadro 1).



Quadro 1: Cenários alternativos. Fonte: Plano Recife 500 anos – Proposta Inicial de Estratégia de Desenvolvimento da Cidade (ARIES, 2019)

Através desses cenários e projeções estatísticas de como alguns indicadores relacionados ao PIB, empregabilidade, educação, saneamento básico entre outros, o documento *Plano Recife 500 anos* traz uma Visão de Futuro para o Recife de 2037.

[...] o Recife será uma cidade parque inclusiva e sustentável, segura e com qualidade de vida, renda alta e baixa desigualdade social, com espaços urbanos qualificados e mobilidade ativa; será uma cidade criativa, conectada e competitiva, com população educada, tolerante e organizada, governo eficiente e transparente. O Recife será uma cidade resiliente às mudanças climáticas, com meio ambiente recuperado e conservado, rios e canais revitalizados, num território com reduzida desigualdade social e entre as áreas formais e informais do tecido urbano.” (ARIES, 2022, p. 172).

Para o alcance dessa Visão, são definidos oito caminhos estratégicos, com desafios, linhas estratégicas específicas para cada um deles e com alguns projetos definidos. Assim, o resultado final das recomendações projetuais deste Trabalho de Conclusão de Curso utilizará o

Plano Recife 500 anos para um melhor alinhamento estratégico em relação às mudanças que já estão ocorrendo na cidade e perdurarão nos próximos 13 anos.

Nesse sentido, foram identificados quatro caminhos estratégicos que podem ser beneficiados com o estudo: *Caminho Estratégico Reestruturação Urbana e Mobilidade Ativa*, *Caminho Estratégico Cidadania e Identidade Cultural*, *Caminho Estratégico Educação e Conhecimento* e *Caminho Estratégico Recuperação e Conservação Ambiental*. A seguir, será demonstrado quais linhas estratégicas serão impactadas por esta dissertação.

Ao que se trata da primeira, *Caminho Estratégico Reestruturação Urbana e Mobilidade Ativa*, a área de intervenção “Requalificação Urbana” tem três linhas estratégicas de possível impacto:

- Valorização e resgate da relação dos espaços privados e públicos com humanização do espaço urbano e promoção da caminhabilidade e da melhoria do transporte público, valorizando o bairro como espaço comunitário e da noção de pertencimento e reconhecimento da identidade local.
- Resgate e valorização da identidade histórica e cultural do Recife.
- Conservação do patrimônio material construído e cultural urbano.

(ARIES, 2022, p. 208)

No caso da segunda, *Caminho Estratégico Cidadania e Identidade Cultural*, a área de intervenção “Valorização da Diversidade e Identidade Cultural” tem duas linhas estratégicas de possível impacto:

- Preservação e conservação do patrimônio histórico e cultural de ativos tangíveis, incluindo a conservação de edifícios, áreas públicas, sítios históricos e ativos naturais que compõem a paisagem do Recife, além de assegurar um conjunto de ações orientadas para o uso eficiente desses ativos.
- Estímulo à transmissão dos valores culturais na forma de ativos intangíveis entre as gerações, com participação ativa de escolas e universidades.

(ARIES, 2022, p. 213)

A terceira, *Caminho Estratégico Educação e Conhecimento*, com a área de intervenção “Aceleração do Aprendizado” possui duas linhas estratégicas de possível impacto:

- Ampliação da jornada escolar na perspectiva da educação em tempo integral, adequando a infraestrutura física das escolas e aproveitando o contraturno para estimular atividades esportivas, culturais, criativas, de formação cidadã e de reforço escolar.
- Aprimoramento do currículo escolar e realização de uma reforma pedagógica para adequação e padronização mínima dos conteúdos e métodos de ensino entre as escolas da rede pública, com uma perspectiva humanística, científica e de inovação tecnológica.

(ARIES, 2022, p. 219)

Por fim, a quarta, *Conhecimento e Caminho Estratégico Recuperação e Conservação Ambiental*, também possui duas linhas estratégica de possível impacto, sendo elas:

- Recuperação da paisagem urbana, incluindo arborização das vias públicas, revitalização de parques e praças e modernização e manutenção dos espaços públicos de convívio social.
- Fomento da educação ambiental e conscientização da população sobre a importância da sua participação no uso e na conservação ambiental, valorizando os ativos, desfrutando e se beneficiando do seu potencial.

(ARIES, 2022, p. 231)

Dessa forma, os caminhos estratégicos de Reestruturação Urbana e Mobilidade Ativa, Caminho Estratégico Cidadania e Identidade Cultural, como também o Recuperação e Conservação Ambiental, são peças representadas com o objeto de estudo da monografia que será em um parque histórico no Recife, próximo de grandes áreas culturais da cidade. Além disso, também será observado como esses caminhos podem ser base para o atingimento do terceiro, Caminho Estratégico Educação e Conhecimento.

Logo, a partir do que foi apresentado, é perceptível que Recife já possui agentes da sociedade civil, agências e gestão urbana empenhada para solucionar necessidades apresentadas pela população. Além do baixo desempenho nos indicadores apresentados e com novos desafios da Educação, com jornadas integrais e uma nova forma da sociedade contemporânea de aprender, se relacionar com o externo e de se profissionalizar, é urgente a criação e

descobertas de novas formas de aprendizagem dentro da Educação Básica brasileira.

1.3. Da Cidade Educadora ao Parque Educador

Nos dias de hoje, já existem estudos e aplicações da Educação dentro do espaço urbano, definido como Território Educativo. O conceito parte, inicialmente, da definição de território enquanto um produto da dinâmica social onde se tensionam sujeitos sociais, como também é construído a partir dos percursos diários e as relações estabelecidas com o uso dos espaços ao longo da vida (Santos, 2002, p. 14). Quando a visão de educação é atrelada a essa palavra, ela também possui o desafio de formar integralmente os cidadãos sem se dissociar da escola, na realidade o Território Educativo é um agente que complementa a educação formal, não-formal e informal, quando visto enquanto um espaço de pesquisa, currículo e local de estudo.

“A educação formal é aquela desenvolvida nas escolas, com conteúdos previamente demarcados; a informal é aquela que os indivíduos aprendem durante seu processo de socialização, na família, bairro, clube, amigos, etc., é carregada de valores e cultura própria, de pertencimento e sentimentos herdados; e a educação não formal é aquela que se aprende ‘no mundo da vida’.” (Gohn, 2001, p. 39)

Nesse sentido, é estabelecido o conceito de Bairro-Escola, que segundo a Associação Cidade Escola Aprendiz, é uma proposta de aprendizagem em rede, visto que envolve os atores de uma escola, mas também se aproxima de comunidades, organizações sociais, empresas e poder público do seu entorno. O principal objetivo desse trabalho em rede é que o aprendizado não se limite a sala de aula e aconteça de forma integral, ou seja, que desenvolva a população na dimensão intelectual, física, emocional, social e cultural; e que suceda em todos os espaços e fases da vida. Assim, o Bairro-Escola se torna educativo quando possui Escolas Articuladoras, uma Rede Intersetorial, Fóruns Públicos e Diversidade Educativa.

Trazendo essas reflexões para o campo da Arquitetura e Urbanismo, no geral, o papel estabelecido do profissional de Arquitetura se limita muito à construção da edificação da escola. No entanto, com essa nova forma de enxergar o papel da educação, existe a necessidade do urbanista complementar o papel educacional do espaço ao projetar e intervir na cidade, é necessário que se observe o entorno imediato do perímetro escolar, exista o mapeamento de parques e praças existentes, possua compreensão dos possíveis percursos e mobilidade existentes até chegar na escola. É um projeto interdisciplinar que teve iniciativas a partir de 1932 até os dias atuais (Imagem 02).

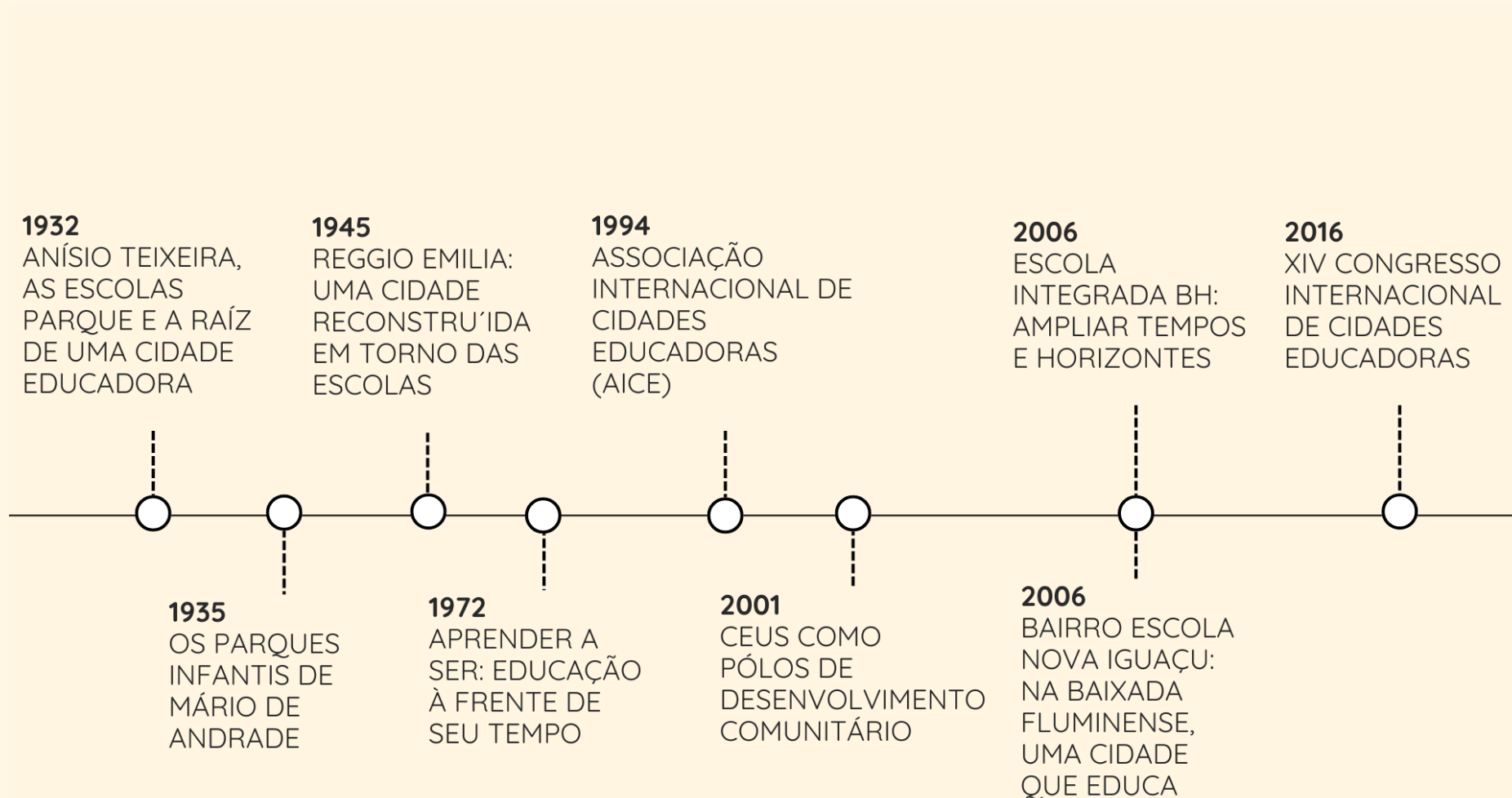


Imagem 02: Linha do tempo das Cidades Educadoras no Brasil, adaptado.

Disponível em: <<https://educacaoeterritorio.org.br/linha-do-tempo/>> Acesso em: Fev 2024.

O início da aplicação desses conceitos no Brasil deu-se com as Escolas Parque do educador Anísio Teixeira. Ele se baseou nas ideias do filósofo e pedagogo americano John Dewey (1859-1952), que tinha como premissa em seus estudos a união do aprender ao fazer. Seguindo esses fundamentos, Anísio acreditava que o ensino deveria acontecer em tempo integral, desenvolvendo uma nova proposta pedagógica chamada Escola-Classe e Escola-Parque em 1950, na cidade de Salvador. O projeto foi desenvolvido pelos arquitetos Diógenes Rebouças e Hélio Duarte, e que, segundo Vieira (2017), possuía quatro escolas-classe com salas de aula e dependências para os professores, estas, seriam voltadas à alfabetização e matérias regulares da formação do indivíduo (Imagem 03), com a complementaridade de áreas externas livres, com hortas e jardins. Além de uma escola-parque abarcando salas de música, dança, teatro, educação artística e social, salas de desenho e artes industriais, ginásio de educação física, biblioteca, restaurante, serviços gerais e residência para as crianças abandonadas (Vieira, B.G., Gielke, S. 2017).

Nesse novo tipo de escola, as crianças teriam simulações de atividades reais, com novas possibilidades de estruturação de atividades e experiências de caráter socializante e profissional.

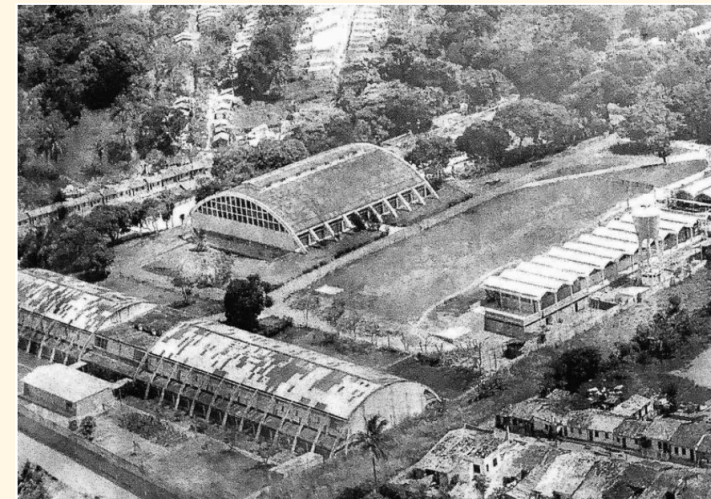


Imagem 03: Implantação esquemática do conjunto de edifícios do Centro Educacional Carneiro Ribeiro.

Fonte IPAC, 2014.

O arquiteto Hélio Duarte, em entrevista a Euler Sandeville, expôs que, em oposição ao planejamento escolar convencional, a escola deveria ser o núcleo do

bairro, convergindo para sua apropriação como um lugar comunitário onde todos os moradores do bairro, ao longo de toda a vida, pudessem estar (Chahin, S. B., 2016).

A segunda escola-parque implementada foi na cidade de Brasília, o Centro de Educação Primária de Brasília ou Centro de Educação Elementar (1962), reproduziu o mesmo programa do primeiro mas com algumas diferenças na escola-parque, visto que foi formado por um complexo reservado para oficinas, piscina, vestiários e quadras externas para esportes (Imagem 04).

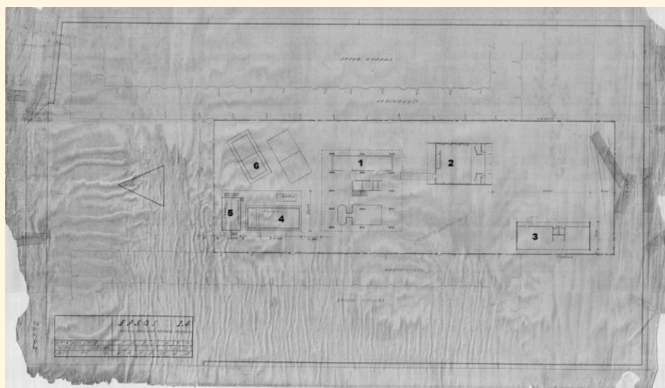


Imagem 04: Planta de situação Escola-Parque no entrequadras: 1. Escola; 2. Auditório; 3. Anexo; 4. Vestiários; 5. Piscina; 6- Quadras.

Fonte:Acervo SEDUMA, ArPDF

Como trazido por Samira B. Chahin (2016), a Escola-Parque dentro de ambos projetos, proporciona diferentes opções de caminhar, o que faria com que os alunos seguissem diferentes caminhos e trocassem os aprendizados e experiências que tiveram. Nesses caminhos, existiria o aprendizado, a socialização e a experiência com a cidade. Os estudantes, assim como a comunidade local, teriam a possibilidade de ter diferentes visões do ambiente e poderia compartilhar a experiência de aprendizado em vários graus de convivência. Infelizmente, ambos Planos ficaram inacabados e teve a proposta de educação-integral invalidada, já que as escolas precisaram atender uma quantidade muito maior de estudantes.

Assim, o que foi realizado por Anísio estava à frente do seu tempo, visto que existem algumas semelhanças em relação ao que existe na proposta da BNCC atual, que olha para competências e o aprendizado em todas as dimensões. Logo, com a segmentação em diferentes espaços, ele deu importância e relevância para outros tipos de disciplinas, não se limitando àquelas elementares

(leitura, escrita, ortografia, aritmética, etc.), e a arquitetura teve um papel extremamente relevante para ter diferentes formas de absorção de conteúdo. Além disso, a visão da unidade escolar como um espaço inserido dentro da comunidade mostra que a aprendizagem não precisa finalizar ao término do ciclo da Educação Básica.

Durante o desenvolvimento das Escolas-Parque, Mário de Andrade enquanto chefe do Departamento de Cultura de São Paulo, em 1935, criou o programa Parque Infantil para crianças entre 3 e 12 anos de famílias operárias, uma proposta de educação fora da escola com o objetivo de: educar, assistir e recrear (Faria, 1996).

A escola é o lugar onde a criança tem que ficar sentada, bem quietinha, quatro horas por dia e nove meses por ano, absorvendo abstrações e sem a prática da experimentação. Tudo se passa como se o interesse da criança gravitasse em torno de livros, silêncio, passividade, inatividade. A escola é ainda individualista, na época em que vivemos, não se propondo a ensinar cooperação, iniciativa, autodireção ou a arte de fazer amigos e dirigir os outros. (...) A escola não é, pois, o sistema ideal de cultura infantil. Um outro sistema precisa, não diremos substituí-la, mas completá-la. Um sistema que tome a criança como ela é, e a nossa complexa civilização como ela é, harmonizando os dois fatos de uma maneira científica e ao mesmo tempo humana. Este é o parque infantil. (Faria, 1996 apud Miranda, 1938).

Na época, ainda não existia a Educação Infantil como é conhecida hoje, então os Parques Educadores podem até serem considerados o início dessa fase educacional. Logo, o olhar de Mário de Andrade para as crianças era de indivíduos e não apenas replicadores de conhecimento. Para isso, ele colocou as crianças enquanto protagonistas, utilizando de exercícios em que ela pudesse se expressar através do lúdico, artístico, imaginário, etc. e,

dessa forma, gerar a construção do conhecimento de maneira espontânea, vindo da própria cultura infantil e a troca entre os adultos e suas culturas, visto que os familiares sempre estavam presentes.

Apesar disso, a pedagoga Ana Lúcia Goulart de Faria traz alguns questionamentos dos motivos dos Parques Infantis não terem dado continuidade nos anos posteriores. A questão central seria devido à visão do Parque Infantil ser apontado como um projeto apenas para a assistência das crianças pobres, ignorando o caráter educacional embutido (Kulhmann Júnior, 1991 apud FARIA, 1996). Outro ponto, seria o contexto político que existia na época com o Golpe do Estado Novo e consequente saída de Mário de Andrade do Departamento. Mesmo não tendo sido um programa duradouro, mostrou a força da educação fora da escola e a possibilidade de educar através do método construtivista, abordado no subcapítulo anterior.

Ano após ano, no Brasil e no Mundo, experiências que uniam a Cidade e a Escola aconteciam e foram retratadas na linha do tempo da Cidade Escola Aprendiz.

Como o exemplo da rede de escolas Reggio Emilia, que em 1945 iniciou com a abordagem baseada no papel da comunidade e família no processo de educação, juntamente com representações simbólicas e a estrutura física da escola. Já em 1973, o relatório “Aprender a Ser” é lançado pela UNESCO, onde é trazida a visão de educação enquanto um “processo de ser que, através da diversidade de suas experiências, aprende a exprimir-se, a comunicar, a interrogar o mundo e a tornar-se sempre mais ele próprio” (UNESCO, 1973).

É dentro dessa pauta em ascensão que, no ano de 1990, é apresentada a Carta Inicial no Congresso Internacional das Cidades Educadoras. E quatro anos depois, nasce a Associação Internacional de Cidades Educadoras (AICE) para apoiar “governos, prefeituras, secretarias e cidades a implementarem medidas voltadas ao desenvolvimento integral de seus habitantes tendo a educação, a equidade e os direitos humanos como alicerces” (Educação e Território, 2016). A última edição Carta das Cidades Educadoras, em 2020, teve muitas

atualizações desde a sua primeira, baseando-se em novas Declarações, Direitos, Convenções, Acordo e, principalmente, a Agenda 2030 sobre o Desenvolvimento Sustentável (2015). Nela é estabelecida a base que direciona os estímulos educadores da cidade, logo, a Cidade Educadora é representada por:

“...seus diferentes espaços, tempos e atores são compreendidos como agentes pedagógicos, que podem, ao *assumirem uma intencionalidade educativa*, garantir a *perenidade* do processo de formação dos indivíduos para além da escola, em *diálogo com as diversas oportunidades de ensinar e aprender que a comunidade oferece*.” (Centro de Referências em Educação Integral, 2014, grifo meu, s.p.)

A partir disso, é percebido na Cidade Educadora três grandes ações: intencionalidade educativa, perenidade na formação e diversidade no aprender e ensinar. Nesse sentido, a Carta de Cidades Educadoras assume princípios como “O Direito à Cidade Educadora”, “O Compromisso da Cidade” e “Ao Serviço Integral das Pessoas”. No

destrinchamento deles, o papel primordial de ação é do governo e administração municipal, não existindo detalhamentos em relação ao papel do profissional de arquitetura e urbanismo e consequentemente no ato de projetar uma cidade para a educação fora do ambiente escolar. O que pode ser aproveitado para o presente estudo neste documento são alguns detalhamentos, aprofundados na Tabela 05, que tem relação ao que foi apresentado no subtópico anterior em relação ao *Plano 500 anos Recife*, e que a forma de como poderá ser aplicado nos espaços urbanos será abordada nos próximos capítulos.

Princípio	Detalhamento	O que é
O DIREITO À CIDADE EDUCADORA	Acesso à cultura	Direito à cultura e participação de todos, de forma inclusiva. Estímulo a educação artística, a criatividade e a inovação, promovendo e apoiando iniciativas

		culturais.
O DIREITO À CIDADE EDUCADORA	Diálogo intergeracional	Promove a proximidade e cooperação entre gerações, aproveitando das capacidades, experiências e valores das idades distintas.
O COMPROMISSO DA CIDADE	Identidade da cidade	A cidade identifica, preserva e apresenta sua identidade, tal como valoriza o patrimônio material e imaterial e a memória histórica local.
O COMPROMISSO DA CIDADE	Espaço público habitável	O projeto e intervenções do espaço público devem levar em conta as necessidades de acessibilidade, cuidado, saúde, convívio, segurança, jogo, esparterimento e conciliação da vida pessoal, familiar e

		profissional. Principalmente para crianças e idosos, pessoas com diversidade funcional e sob a perspectiva de gênero.
O COMPROMISSO DA CIDADE	Adequação dos equipamentos e serviços municipais	O governo municipal deve criar e zelar pela manutenção de espaços, equipamentos e serviços públicos adequados ao desenvolvimento e bem-estar pessoal, social, moral e cultural de todos os seus habitantes, dotando-os de profissionais para dar apoio aos frequentadores.

Tabela 05: Princípios incluídos no estudo.

Fonte: Carta de Cidades Educadoras, 2020 - Adaptado pela autora.

Após a fundação da AICE e a divulgação do documento, muitas outras experiências continuaram acontecendo. Algumas das mais relevantes foram, em 1996, a cidade de Rosário, na Argentina, onde iniciaram-se projetos para se tornar uma Cidade Educadora e, em 2016, celebraram-se algumas iniciativas como o “*Tríptico de la Infancia*”, que concretiza uma nova maneira de pensar a cidade. Nesse espaço foram idealizados três espaços públicos com os objetivos de brincar, conviver e encontrar, sendo a “*La Isla de los Inventos*” um local para investigar, aprender e explorar para adultos e crianças. Já “*La Granja de la Infancia*”, é um espaço de encontro e convivência e, por fim, “*El Jardín de los Niños*” é um espaço de sensações para todas as idades, com explosões de cor, espaços de beleza e jogos que desafiam os sentidos. Outro ponto importante nessa iniciativa é que todos foram construídos em espaços que não eram mais utilizados e foram reaproveitados para a integração e educação da população local.

Outra experiência fundamental no Brasil, deu-se com os Centros Educacionais Unificados (CEUs). Eles são complexos educacionais, esportivos e culturais construídos em áreas periféricas de São Paulo, que em 2015 contavam com 46 unidades (Imagem 05), mas que hoje já se estendem nas cinco regiões do Brasil. Segundo Maria Cecília Carlini, coordenadora da Secretaria Municipal de Educação em 2015, o objetivo dos CEUs é garantir o desenvolvimento integral dos cidadãos (Educação e Território, 2015).

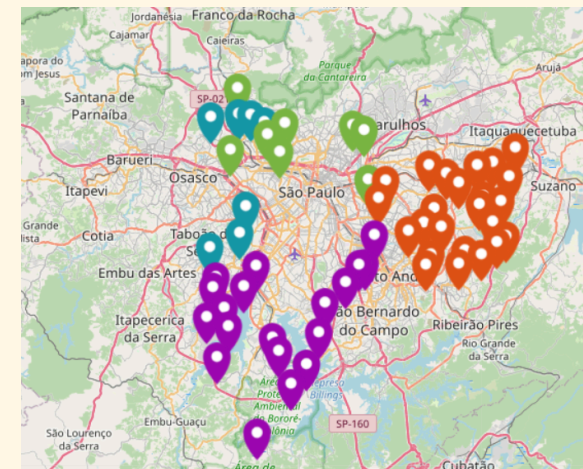


Imagem 05: Unidades CEUs em São Paulo.

Fonte: Prefeitura de São Paulo. Acesso em 03 de março de 2024.

Esses Centros, assim como foi nas Escolas-Parque e Escolas-Classe, trazem a possibilidade do caminhar nos espaços para alcançar sua intencionalidade educativa, visa a troca entre gerações através dos brinquedos que podem ser usados para diversas faixas etárias e também dos demais familiares usufruírem dos espaços, como acontecia nos Parques Infantis de Mário de Andrade. Em entrevista a um dos arquitetos da EDIF, responsável pela construção dos CEUs, traz a visão do edifício e sua relação com o bairro:

O CEU está dentro de um contexto, de uma hierarquia de equipamentos, de uma hierarquia de funções. Ele está dentro de uma rede, é gerenciado pela Secretaria de Educação dentro de uma política. Também há uma pedagogia e, em cima disso, nós colaboramos com a parte física. [...] A intenção é de recuperar a qualidade e a abertura do espaço público, para ser na verdade a batuta da produção do espaço privado porque só o espaço público pode dar as diretrizes sobre os desdobramentos dos espaços privados. [...] Os CEUs são pólos estruturadores do bairro e da periferia, ou seja, são pontos de luz, são estrelas, são centros gravitacionais, são pontos luminosos que estruturam toda a rede. (Alexandre Delijaicov, em entrevista à Marisa Mascarenhas, 2004, p. 62)

A participação da comunidade mostra uma grande diferença em todas as experiências. E não foi diferente em 2006 na implantação do Bairro-Escola Nova Iguaçu, que utilizou dos cidadãos da Baixada Fluminense para conseguir enfrentar a dificuldade financeira para construção de novas escolas e utilizou das potencialidades locais para integrá-las. Com o engajamento da população, que abriram suas casas e comércios para os estudantes utilizarem espaços fora da escola para aprender, obras de

urbanismo foram realizadas para facilitar o deslocamento dos estudantes, e aconteceram mudanças nas placas das ruas para explicar suas histórias.

No mesmo ano, em Belo Horizonte, nasceu o Programa Escola Integrada (PEI) uma política de Educação Integral com o objetivo de interligar a proposta pedagógica das escolas municipais aos diversos espaços contidos na cidade, tornando o município uma grande sala de aula (Centro de Referência em Educação Integral, 2013). Nessa proposta, eram realizados passeios programados e integrados ao currículo, com a participação de um professor que fazia parte da comunidade e que levava os alunos para diferentes espaços para promover o uso de elementos dos mesmos para atividades que envolviam aprendizagens de português ou matemática.

Para esse programa, a Fundação Itaú Social (2008) realizou o Relatório de Avaliação Econômica em parceria com Cedeplar/UFMG com comparação de respostas entre os estudantes que participaram do programa, alunos não participantes da mesma instituição e grupo de não

participantes em outra instituição. Pela perspectiva de mudanças percebidas pelos responsáveis, houve aumento da leitura no ano (entre 2006 e 2007), da frequência a atividades culturais e esportivas das crianças, nos hábitos de alimentação e higiene, estudos, exceto o aspecto de comunicação, que não houve mudança, e muito pouco ou quase nenhuma mudança em relação a interação social como pode ser visto nas Tabelas 06 e 07.

Aspecto avaliativo	Percepção a partir dos dados	Participantes	Não participante da mesma instituição (pontos percentuais)	Não participantes de diferente instituição (pontos percentuais)
Leitura de jornais e revistas	Aumento da leitura no ano (entre 2006 e 2007)	18 p.p.	11 p.p.	9 p.p.
Frequência a atividades culturais	Aumento da frequência a atividades	12 p.p.	3 p.p.	1 p.p.

	culturais (entre 2006 e 2007)			
Prática de esportes	Aumento da prática de esportes (entre 2006 e 2007)	24 p.p	7 p.p	3 p.p

Tabela 06: Aumentos identificados nos participantes segundo a visão dos responsáveis.

Fonte: Relatório de Avaliação Econômica pela Fundação Itaú Social, 2008 - Adaptado pela autora

Aspecto avaliativo	Percepção a partir dos dados	Participantes vs. Não participantes da mesma instituição (pontos percentuais)	Participante s vs. Não participante s de diferente instituição (pontos percentuais)
Lavar a mão	Mudança positiva no hábito	8 p.p.	10 p.p.

Diversificaç ão da alimentaçã o	Mudança positiva no hábito	8 p.p.	12 p.p.
Número de horas estudadas	Mudança positiva no hábito	13 p.p.	19 p.p.
Comunicaç ão	Não houve alteraçã o	0 p.p	0 p.p
Motivação para ir à escola	Mudança positiva no hábito	8 p.p.	17 p.p.
Interação na família	Mudança positiva no hábito	0 p.p.	6 p.p.
Interação com os professores	Mudança positiva no hábito	0 p.p.	8 p.p.

Tabela 07: Mudanças positivas nos hábitos dos participantes segundo a visão dos responsáveis.

Fonte: Relatório de Avaliação Econômica pela Fundação Itaú Social, 2008 - Adaptado pela autora

Outro ponto importante trazido no Relatório é que acontece o efeito chamado de *spillover* (transborda, tradução livre), em que há uma melhora nos resultados dos estudantes não participantes da mesma instituição, logo, todos se beneficiam da existência do programa. Então, a diferença entre os estudantes da mesma instituição que participam e os que não participam não parece ser tão significativa, em comparação aos que pertencem a uma diferente unidade escolar. A partir dessas experiências, é visível o impacto positivo na vida da comunidade, dos alunos e escolas que o espaço educativo fornece. Além disso, o histórico de educação e cidade mostra que uma Cidade Educadora deve:

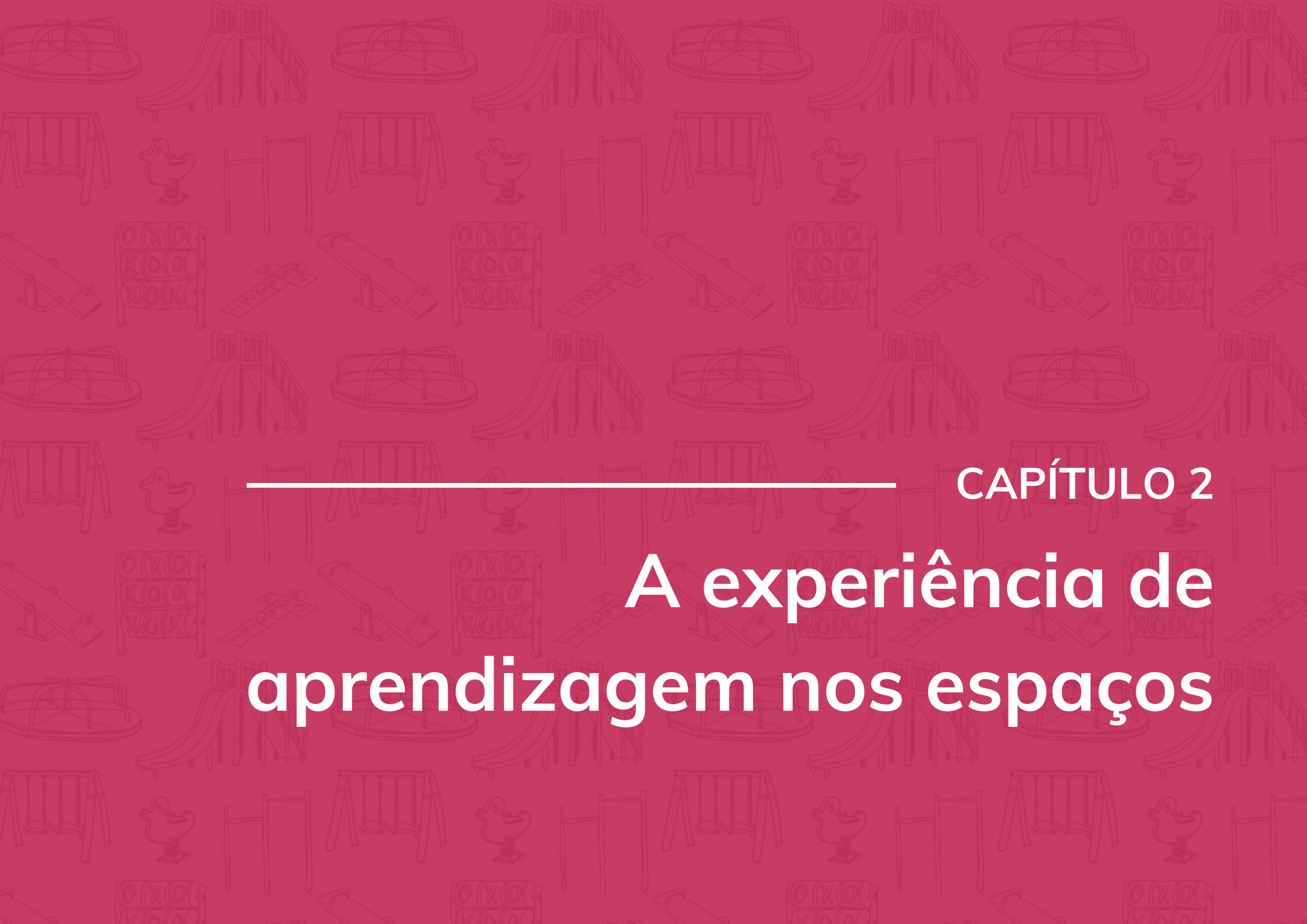
1. Possuir espaços que recebem pessoas de diferentes idades, contemplando a presença de diversidade e inclusão;
2. Estimular a população na dimensão intelectual, física, emocional, social e cultural;
3. Permitir o aprender na prática, através de experiências;

4. Promover espaços para simulações de atividades reais;
5. Incentivar a troca entre alunos, professores, responsáveis e comunidade;
6. Possuir uma intencionalidade educativa e explorar diferentes formas de aprender e ensinar;
7. Potencializar a Identidade cultural.

À vista disso, o papel do urbanista e as possibilidades projetuais dentro do planejamento urbano não são bem estabelecidos em nenhum documento ou Carta, e mesmo com a atuação projetual do urbanista, o papel em rede para que as ações sejam colocadas em prática é necessário a atuação de um agente educador, seja alguém que represente a comunidade local ou o próprio professor. Assim, visando um menor recorte para esta monografia, será melhor analisada a estrutura do “*Parque Educador*” em que, em termos de conceitos, se assemelha aos deveres de uma Cidade Educadora, mas

que tem um menor recorte territorial, com a presença de no mínimo uma comunidade local. O aprofundamento e compreensão de como materializar os objetivos de alcance de um “**Parque Educador**” através do olhar da

aprendizagem dentro do urbanismo serão abordados no segundo capítulo.

The background of the entire page is a repeating pattern of various playground equipment, including slides, swings, and climbing structures, rendered in a light, sketchy style. A solid white horizontal line spans the width of the page, positioned above the chapter title.

CAPÍTULO 2

A experiência de aprendizagem nos espaços

2.1. A forma como aprendemos e construímos a informação dentro de nós

[...] já em 1935, Burle Marx define o jardim como “natureza organizada subordinada às leis arquitetônicas” e o jardim moderno contendo as funções de higiene, educação e arte. Na função higiênica, o jardim proporciona sombra e amenização do ambiente urbano; na função educativa ele instrui as pessoas sobre a riqueza vegetal e os recursos ambientais e na função artística, ele transmite beleza na composição de cores, volumes, texturas. (Marx, 1935 apud Carneiro, 2014, p.47).

Para melhor embasamento da educação a partir dos parques, é necessário compreender as práticas e experiências realizadas em escolas durante o processo de aprendizagem. A base da construção individual da educação se dá através do processo de aprendizagem, ou

seja, como aprendemos e construímos a informação dentro de nós (Piaget, 1994).

Tendo como base a natureza construtivista da BNCC, o teórico da aprendizagem Illeris, em seu livro “Teorias Contemporâneas da Aprendizagem” (Illeris, 2013), toda aprendizagem é fruto da integração do processo externo, entre o indivíduo e seu ambiente social, cultural ou material, e outro processo psicológico interno de elaboração e aquisição. Assim, o teórico constroi um modelo do campo da aprendizagem, em que toda aprendizagem envolve três dimensões: *conteúdo*, *incentivo* e *interação*.

O primeiro, *conteúdo*, refere-se ao que é aprendido, ou seja, conhecimento e habilidades que são transmitidas pelo professor e recebidas pelo aluno através da construção de significado. Já a dimensão do *incentivo* é percebida através dos sentimentos, emoções, motivação e escolha do receptor, e é ela que determina o direcionamento da energia mental para o processo de aprendizagem, logo, sem sentimentos positivos e engajamento, é muito difícil que o processo do

aprendizado aconteça. Por fim, a *interação* é aquela que fomenta o início de todo o processo e permite a conexão entre o conteúdo e o incentivo, que podem acontecer através da experiência, imitação, atividade etc., como mostrado na imagem 06.



Imagem 06: As três dimensões da aprendizagem e do desenvolvimento de competências.

Fonte: ILLERIS, 2013.

Logo, as dimensões do conteúdo e incentivo dependem essencialmente da interação entre a pessoa e o ambiente social, cultural e material, visto que o próprio aluno que constroi e interpreta as suas estruturas mentais ativamente (Illeris, 2013). Essa teoria, pode nos levar a uma reflexão direta com o papel da arquitetura no processo de aprendizagem, apresentando como a formatação da sala de aula, muitas vezes, não engaja os alunos à participação, visto que são aulas em um espaço fechado, que apenas temos o direcionamento do conteúdo do professor ao aluno, não dando tempo de processar a informação, visto que não tem a dimensão da interação e o ambiente não estimula a motivação do aluno. Como mostrado na imagem abaixo, a disposição da sala de aula propõe uma hierarquia e, pode intimidar a troca entre os participantes.

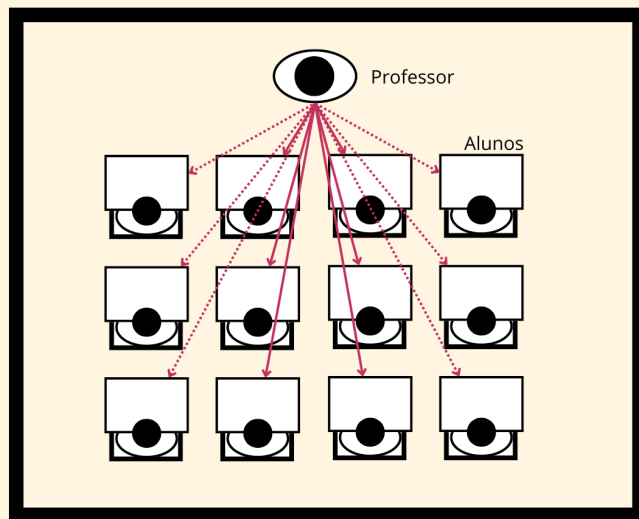


Imagem 07: Visão sala de aula.
Fonte Autora, 2024.

Além disso, a aula ministrada pela grande maioria dos professores é através do ensino expositivo, que envolve a visão, leitura e escuta. Assim, quando comparamos com os níveis de capacidade de retenção de um conteúdo, de acordo com a Pirâmide de Aprendizagem de Glasser, essas ações são as que têm menor potencial de aquisição de conhecimento. Por outro lado, as práticas mais completas envolvem conversar, debater, ilustrar, reproduzir,

dramatizar, ensinar e expor ideias resumidas, entre outras, são mais eficazes na retenção do conhecimento duradouro e no processo de aprendizado (Germignani, 2012 apud Menegócio, 2022), como mostrado na imagem 08.

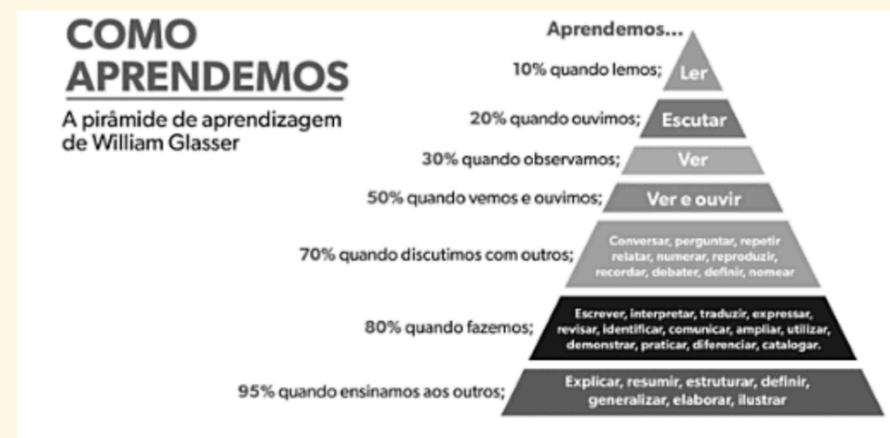


Imagem 08: Pirâmide de Aprendizagem de William Glasser.
Fonte: Notícias Concursos, 2020. Acesso em 15 março de 2024.

Nesse sentido, observando agora a aplicação de tais fundamentos no espaço urbano, pode-se estimular diversas formas de ensino das disciplinas escolares que tem como base a participação ativa do aluno (*incentivo*), no qual se fundamenta na base da pirâmide mostrada

anteriormente, onde existe a discussão entre alunos, professores e monitores (*interação*), o fazer através da interpretação, identificação, catalogação e no ensinar aos outros, com explicações e ilustrações (*conteúdo*).

Os espaços não formais possuem características intrínsecas que, em seus diferentes contextos, exibem alguma relação direta ou indireta com os conteúdos das disciplinas escolares, assim permitindo a difusão de conhecimentos muitas vezes pouco encontrados nos espaços escolares. (Oliveira, 2011 apud Silva, 2014, p. 15).

Diante disso, é possível compreender que toda a sociedade pode aprender a partir da cidade, porém, para fins escolares, é necessário que exista um mediador, ou seja, o professor tem a função de motivar seus alunos, possibilitando uma postura investigativa, conduzindo as observações dos estudantes aos conteúdos escolares trabalhados na escola (Queiroz et al, 2011, apud Silva, 2014). Essa postura investigativa, que é motivada pelo professor, é a chave do aprendizado no espaço externo à escola, pois

é ela que terá a função de incentivo, que é muito mais fácil em um espaço repleto de prática e diferente do ambiente escolar.

As metodologias ativas baseiam-se em formas de desenvolver e estimular o processo de aprender, utilizando experiências reais e ou simuladas, valorizando o conhecimento prévio dos discentes, colocando-os em situações da prática profissional de diferentes contextos. (Camargo e Daros, 2018 apud Menegócio, 2022).

Para exemplificar como essas metodologias ativas podem acontecer em aulas externas e qual o impacto no aprendizado, foram selecionados dois estudos: aulas de geometria (Soares, 2019) e aulas de ciências em Manaus (Silva-Forsberg et al., 2019). Um ponto importante para esses estudos é que há um maior desempenho de aprendizado, quando existe um planejamento do calendário escolar e dos assuntos que serão abordados na aula prática externa tenham relação com o que é passado

em sala de aula para apoiar o assunto e, assim, aumentar a compreensão e engajamento do aluno no estudo.

A primeira pesquisa foi realizada em 2019 por Yuri Gagarin Pimentel Soares no Trabalho de Conclusão de Curso intitulado como **“O Ensino Da Geometria Em Espaços Formais E Não Formais Através De Material Concreto”** na observação de alunos do 2º ano do Ensino Médio, com a comparação de aulas dentro da sala de aula e uma visita ao Parque Municipal do Mindu tem como finalidade demonstrar a presença da Geometria na natureza e sua aplicação em contextos fora da sala de aula, em ambientes não formais. O intuito é também permitir que os alunos utilizem todos os conhecimentos adquiridos nas aulas, explorando materiais concretos. Neste trabalho, o autor acompanhou as aulas teóricas e exercícios realizados em sala de aula, como também atividade em espaços não formais, no Parque Municipal do Mindu, em Manaus-AM e os exercícios avaliativos dos alunos.

Na primeira parte de avaliação, com os alunos em sala de aula, tiveram 37% de erros e já na segunda, após a visita, tiveram uma porcentagem de 16% de erro na avaliação proposta, mostrando como a aula externa auxiliou no aprendizado, principalmente com o uso de ferramentas externas de medição, como mostrado na Imagem 09. A aula externa também serviu de conhecimento multidisciplinar, visto que, após encontrarem lixo nas margens do rio do parque, observaram as formas geométricas mas também calcularam o tempo de decomposição por ano dos tipos de lixo. Assim, os alunos conseguiram aprender a Matemática através do cotidiano o estimulando a entender seu papel como cidadão e transformador social, como a diversão durante o processo, como relatado por um dos alunos: “É divertido sair da sala e estudar matemática na prática, além disso, entender que em tudo há matemática, até na poluição do meio ambiente” (Soares, 2019, p. 36).



Imagem 09: Atividades realizadas pelos alunos de geometria.

Fonte: Soares, 2019.

Outra experiência, foi uma pesquisa sobre o tema da biodiversidade em visitas de escolas próximas ao Parque Estadual Sumaúma. De acordo com os resultados do questionário sobre os conhecimentos em relação ao tema, 58% dos 24 alunos entrevistados, revelaram que não conheciam e nem possuíam nenhuma informação antes da visita (Silva-Forsberg et al., 2019). Como também, 63% deles afirmaram que a visita auxiliou em um maior entendimento sobre o tema da biodiversidade.

Nesse mesmo texto, a principal conclusão retirada da pesquisa citada acima e também de outros estudos para o desenvolvimento de aulas de campo que instigam

a curiosidade dos alunos, é de que devem ser realizados quatro momentos distintos e complementares distribuídos entre o pré, durante e pós visita aos espaços externos à aula, sendo eles a Idealização, Problematização, Compreensão e Extrapolação.

A Idealização é uma fase de planejamento antes do que será trabalhado em campo. Nesse momento, o professor deve relacionar o conteúdo teórico com o contexto vivido pelos alunos no dia a dia, elevando o espírito investigativo dos alunos. No segundo momento, já em campo, a Problematização deve acontecer como uma forma de comparar os conteúdos discutidos em sala de aula com o que observam no contexto real. Assim, o aluno passa para o tipo de aprendizagem que exige discussão, que representa 70% da forma que aprendemos, como vimos anteriormente, e é uma forma de interação, o que já leva para a terceira fase, a Compreensão, em que exige a união da teoria com a realidade, testando hipóteses, refletindo criticamente sobre o assunto apresentado e o comparando com as situações do dia a dia. Por fim, chega

a Extrapolação, em que através da socialização de saberes, os vários níveis de relações estabelecidos pelos estudantes, assim como as generalizações e comparações com outros contextos, podem ser sumarizados (Silva-Forsberg et al., 2019).

Dentro do que foi apresentado, conclui-se que essas pesquisas onde as aulas foram aplicadas dentro de um parque, mostrou a eficiência de ensinar através do prático e lúdico, instigando a curiosidade dos alunos. Mas que é de extrema importância ter um facilitador para o momento para proporcionar apoio durante o processo de aprendizagem. Nesse sentido, os espaços em que acontecem esse tipo de aula **devem gerar curiosidade**, com espaços que permitam o contato com a vegetação, como também, **grandes áreas de estadia para acomodar os momentos de discussão e conversas**. Dessa forma, ter acesso às aulas externas com resultados positivos, mostram ainda mais que é necessário um olhar do profissional de arquitetura e urbanismo para os parques sejam projetados com o cuidado de auxiliar na educação,

trazendo maior facilidade para o funcionamento desse tipo de prática.

2.2. O espaço influenciando no aprendizado através do lúdico

[...] os projetos de espaços lúdicos e equipamentos de brincar têm evoluído bastante, mas nos espaços públicos atuais falta um convite à brincadeira, à fantasia e participação coletiva. As praças e os parques, na sua maioria, não possuem identidade própria. Os brinquedos apresentam formas rígidas e estereotipadas que não estimulam a curiosidade e a imaginação infantil. (Sorrigotto; Constantino, 2010, p.4)

Como foi visto anteriormente, o espaço público pode trazer o aprendizado de forma direta por meio de um mediador, que pode ser o professor. Além disso, nos exemplos, o parque funcionou como uma objeto de incentivo, fato tão necessário para a aprendizagem do ser humano, que acontece através da motivação e emoção. Em contrapartida, como é trazido na citação acima, existe

pouco incentivo “à brincadeira, à fantasia e participação coletiva” e pouco sabemos como trazer a educação para esses espaços. Para alcançar isso, segundo Azevedo e Bastos (2002), a eficácia de espaços lúdicos e educativos vem através de um local mais acolhedor, atrativo e maleabilidade, que é resultado do manejo de elementos que estimulam o imaginário da criança, como diferentes cores, texturas, diferentes escalas. Somado a isso, é de grande relevância a interação entre usuário e o ambiente, para buscar uma relação mais compreensível e apropriada pelos frequentadores, proporcionando uma experiência sensorial rica e significativa.

Nesse contexto, Jan Gehl, em sua obra *Cidade para as Pessoas* (2013), apresenta o conceito de transformação dos espaços públicos, o qual pode ser perfeitamente aplicado ao contexto dos parques urbanos. O arquiteto argumenta que a renovação desses espaços, seja por meio da reconfiguração estrutural ou pela substituição do mobiliário urbano, pode induzir novos padrões de uso e comportamento por parte dos frequentadores. Essa defesa

é perceptível quando é analisado o contexto do pós-Segunda Guerra Mundial, período em que surgiram ideias voltadas ao estímulo da criatividade e da curiosidade da criança nos espaços públicos.

É nesse cenário que os parques passaram a ser criados como ambientes que incentivassem a participação ativa das crianças em suas brincadeiras, oferecendo alternativas aos mobiliários pré-fabricados, muitas vezes rígidos e limitantes. Assim, os parques se tornaram locais de descoberta e protagonismo, promovendo um espaço aberto à imaginação e à autonomia infantil. Esses novos modelos, que tiveram diferentes nomes a depender do país e que tinham suas adaptações singulares ao seu lugar de origem, foram nomeados de *junk playgrounds*, os *adventure playgrounds* e os *Robinson (Crusoe) playgrounds*.

Segundo Martinho (2014), em 1951 na Dinamarca, os *junk playgrounds* surgiram a partir da ideia do arquiteto Carl Theodor Sørensen (1893-1979) que, observando que as crianças da cidade estavam brincando muito mais em

terrenos baldios e em construção, com sucatas e materiais de obras, do que em parques infantis. Como é observado na imagem 10, nesses espaços as crianças utilizavam os objetos ali existentes e os transformavam em parte da brincadeira, possuindo atividades muito mais criativas e adaptáveis comparado aos mobiliários dos parques convencionais.



Imagem 10: Lollard junk playground no pós-guerra em Londres.

Já na Grã-Bretanha, o conceito é adaptado para os *adventure playgrounds*, apresentado por Lady Allen (1961), tem essa mesma ideia do estímulo à criatividade e ao desenvolvimento infantil de forma flexível, a partir da utilização de materiais naturais, como madeira e água, para que as crianças possam construir e moldar seus

próprios ambientes de brincadeira, incentivando o aprendizado prático e social. Nesse aspecto, Lady Allen destaca a importância do envolvimento das crianças na criação e modificação dos espaços, promovendo senso de propriedade e colaboração. A supervisão adulta, segundo a autora, deve ser presente, mas não interferir no processo exploratório. Além disso, os *adventure playgrounds* foram vistos como ferramentas de inclusão social, visto que devia ser adaptado às necessidades físicas e emocionais das crianças com deficiência, promovendo independência, confiança e interação social.



Imagem 11: Adventure Playground (Notting Hill, Londres)

Segundo Martinho (2014, p. 25), ficaram conhecidos como *Robinson (Crusoe) playgrounds na Suíça*, porém um grande diferencial da concepção de Alfred Ledermann

(1919-2016) e Alfred Trachsel (1920-1995) foi a junção dos espaços feitos por meio de elementos naturais com atividades artísticas, como apresentações de teatro, artesanato, além de locais para jogos competitivos como jogos de tabuleiro e outros esportes, e também possuem pequenos jardins para a prática de jardinagem e contato com animais de pequeno porte. Dessa maneira, esse tipo de parque integrou quatro tipos de categorias lúdicas, definidas por Roger Caillois (1958): **a competição** (jogos de habilidade e rivalidade, onde o desempenho decide o vencedor), **o acaso** (jogos de sorte, onde o resultado depende do acaso), **a simulação** (atividades faz-de-conta, imitando realidades fictícias) **e o êxtase** (práticas que envolvem vertigem e desorientação, gerando emoções intensas).

Um outro grande nome que surgiu nesse período foi o de Aldo van Eyck (1918-1999), que levou uma abordagem inovadora na criação de parques infantis em Amsterdã, que se destacam pela utilização de formas geométricas e abstratas dos objetos de jogo, além da areia como um

elemento lúdico central, oferecendo espaços que não apenas atendem às necessidades lúdicas das crianças, mas também enriquecem suas experiências de jogo. O arquiteto acreditava que o design dos parques deveria estimular a imaginação e a criatividade, permitindo que as crianças explorassem livremente e se apropriassem do ambiente.

Um aspecto central do design dos parques desenvolvidos foi a disposição descentralizada dos elementos de jogo, que promovia um uso coletivo e democrático do espaço público. Essa organização assimétrica permite que diferentes atividades ocorram simultaneamente, favorecendo a interação social entre as crianças. Os objetos de jogo, projetados para serem abertos a múltiplas interpretações, servem como ferramentas que ativam a imaginação infantil, encorajando o jogo criativo e a formulação de novas brincadeiras.

Além disso, a disposição cuidadosa de bancos e árvores integra os parques ao seu entorno, permitindo que os adultos supervisionem as atividades das crianças. Essa

atenção ao design não apenas promove um ambiente seguro, mas também contribui para a criação de espaços convidativos e estimulantes. A obra de Van Eyck (1918-1999) exemplifica como a arquitetura pode promover uma cidade mais inclusiva e educadora, ressaltando a importância do jogo e da criatividade no desenvolvimento infantil através das formas dos brinquedos.

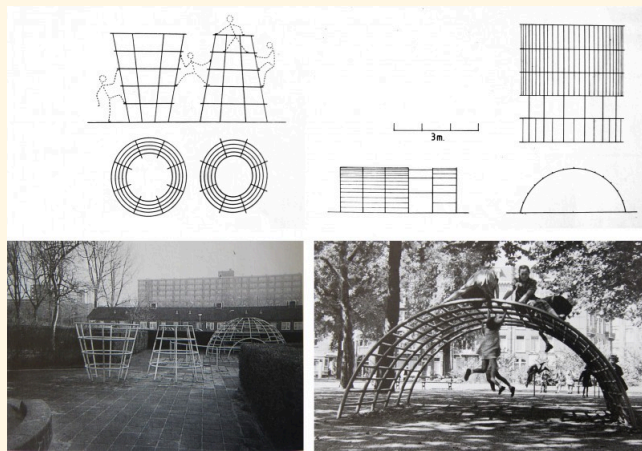


Imagem 12: Projeto de brinquedos de Aldo Van Eyck

Tudo isso está em linha com as falas de Guida Aoki, pedagoga responsável pelo projeto “Espaços Brincantes”

que visa “promover um marco na transformação dos espaços públicos e educativos em lugares brincantes capazes de resgatar a infância das crianças” (Aoki, 2024, s.p.). Um ponto em comum entre a entrevista e os casos anteriormente apresentados, é que para um ambiente promover o desenvolvimento, ele deve ser previamente pensado para estimular a imaginação e a desafiar a criança, convidando a vencer os medos. Além disso, no parque a criança tem a sua disposição um novo universo, livre e suscetível às diferenças climáticas, e espaciais e aos outros frequentadores do parque, o que exige dela adaptação e desenvoltura para interagir com os outros indivíduos. Crianças que brincam em parques e praças, são mais comunicativas, criativas e observadoras.

Para o desenvolvimento neurossensorial das crianças, as atividades motoras em espaços livres para correr, saltar, girar e se equilibrar, perceber os sons, as texturas e cheiros, são de grande ajuda para o seu aprimoramento. Ao brincar as crianças estimulam novas sinapses, criam memórias afetivas com os responsáveis e se socializam com os demais usuários dos espaços, desta forma promovemos a interação a inclusão e diversos outros aspectos que geram uma boa saúde emocional, física e mental. Assim sendo é muito importante pensar estes espaços com recursos que atendam e estimulem estas áreas do desenvolvimento infantil. (Aoki, s.p., 2024)

Quando questionada em relação aos materiais, necessidades do espaço, ela destacou a importância do uso de *Playgrounds* naturais, com o uso de troncos, cordas, pneus pois auxiliam as crianças a terem maior percepção em relação ao peso das coisas, a temperatura e textura. Outro aspecto que auxilia no desenvolvimento sensorial em todas as idades é a aplicação de canteiros com ervas aromáticas. Os parque já possuem área verde e isso deve ser mantido com um olhar para diversidade de espécies para que diferentes tipos de pássaros, borboletas e insetos

sejam atraídos para o local e, assim, enriqueçam ainda mais o aprendizado das crianças e as estimulem a conhecer mais sobre estes elementos, despertando a curiosidade natural das crianças.

Outras necessidades vêm para proporcionar o encontro, momentos de troca, discussão, mas também de concentração, como por exemplo espaços para piqueniques, oficinas, rodas de conversas, leitura de livros e contação de histórias. Tudo isso muito atrelado ao conforto térmico e acústico, por se tratar de um espaço dentro da cidade, em que exista áreas verdes e sombreadas, seja através das árvores ou caramanchões, espaços com grama e cimentados com mesas e bancos para os momentos conjuntos.

Por fim, a Guida Aoki frisou a importância da busca de parcerias com escolas ou instituições que já ofereçam projetos voltados para jovens em fase escolar. Logo, conclui-se que parque educador deve ser feito a partir de diversos agentes: instituições educacionais, escolas, famílias, governo e também o cuidado do arquiteto e

urbanista em projetar as parque também pensando na finalidade educadora.

2.3. Referências de Parques Educadores

Aprofundando o exemplo trazido no subcapítulo **1.3. Da Cidade Educadora ao Parque Educador**, o *Tríptico de la Infancia* traduz como o espaço influencia no aprendizado. Mesmo sendo voltado para a primeira infância, ele pretende integrar diferentes faixas etárias, níveis de escolaridade, gênero, entre outros, visto que possui como base ser um cenário para aprendizagem diversificada e democrática. Para isso, a proposta centraliza o aprendizado na experiência lúdica, onde o brincar é visto como essencial para a investigação, experimentação e socialização. Isso permite que as crianças explorem seu ambiente, história e cultura de maneira interativa e sensorial, enquanto se apropria das linguagens que constituem o pensamento. Aliado a isso, ele não é um único parque presente em apenas um local da cidade, mas se divide em três grandes pontos que possuem

uma distância próxima de 11km de um equipamento até o mais distante, com diferentes abordagens, fazendo com que se tenha um público mais diverso.

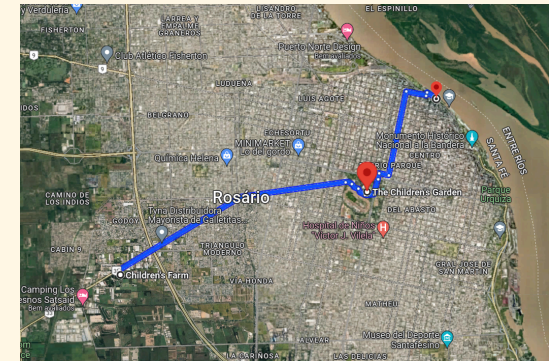


Imagem 13: Google Maps pontos de distância entre o Tríptico

Ao integrar as ciências naturais e sociais de forma multidisciplinar, o Tríptico facilita uma compreensão mais holística do conhecimento, aproximando essas áreas que, na educação formal, muitas vezes aparentam estar separadas. As atividades ofertadas fazem com que as crianças aprendam através do movimento, da imaginação e do uso do corpo, da mente e das emoções em um processo integral de desenvolvimento, o que faz com que

os conhecimentos sejam consolidados de forma prática e significativa através dos equipamentos dos parques.

Além disso, visam estimular a inovação, entendida como um processo tecnológico, e que através do uso de materiais diferentes do usual, o processo de aprendizagem é fortalecido. O que é bastante interessante porque a criação e tecnologia surgem justamente por meio da necessidade de solucionar algum tipo de problema específico. Essas abordagens garantem que o aprendizado seja vivenciado de forma ativa e contextualizada, respeitando as diferentes formas de expressão e potencializando o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças.

O primeiro local a ser detalhado é *La Granja de la infancia*, que tem como proposta possibilitar o diálogo entre a natureza e a cultura, além de estimular os visitantes a se colocarem como protagonistas do seu desenvolvimento por meio do brincar. Nesse sentido, o parque possui uma área de aproximadamente 61 mil metros quadrados com muito verde e sem definições de áreas de passagens clara, com colinas, labirintos, escorregas e túneis escondidos, possibilitando a exploração e imaginação para fazer percursos diferentes, criar novos jogos e viver diferentes visões do mesmo local.

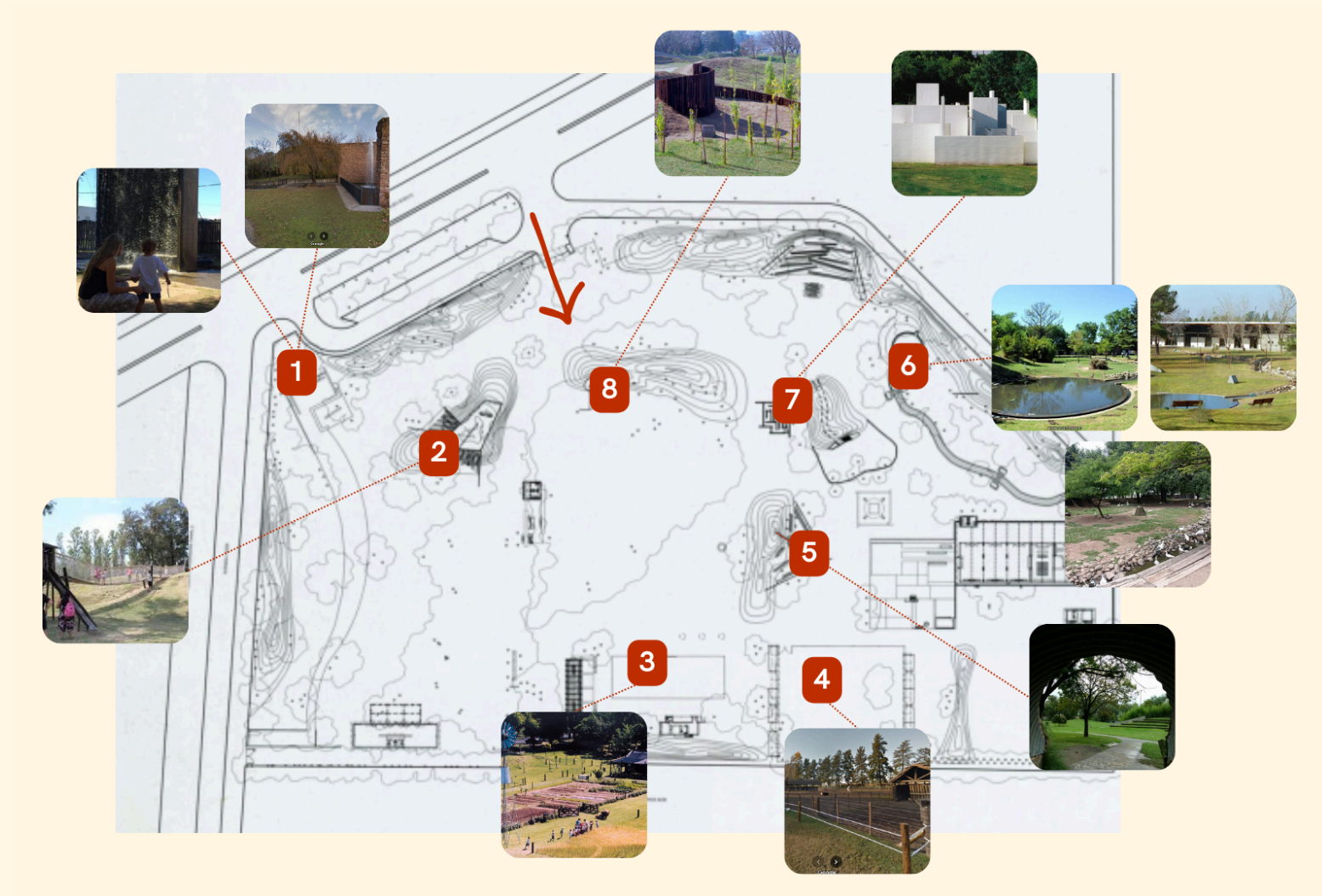


Imagem 14: Projeto e parque no google maps

Percebe-se na Imagem 14 que *La Granja de la infancia* possui oito regiões com diferentes tipos de equipamentos ou construções distribuídos em uma extensa área verde. No projeto não possui caminhos claros, mas diante do voo de pássaro na construção atual, é visível a existência de um caminho principal por dentro do parque.



Imagem 15: áreas de permanência, passagem e transição

Assim, podemos observar na Imagem 15 diferentes espaços de passagem, permanência e transição. É perceptível que por mais que existam caminhos direcionais, as áreas de transição ainda podem ser bastante exploradas para brincadeiras, áreas de permanência temporárias como piquenique, entre outros. Os espaços de transição oferecem algumas das melhores oportunidades para simplesmente permanecer, em pé ou sentado (Gehl, 2013). Porém, nesse caso, as áreas de transição são espaços abertos, sem paredes, o que não traz a segurança de não ter surpresas vindo de trás, ponto importante para essa potencialidade. No desenho projetual do parque podemos ver que no lado inferior direito e distante da entrada, uma concentração maior de edificações que abarcam as atividades proporcionadas pela administração do parque como exemplo, amassar pão caseiro como forma ritual de cooperação. Os equipamentos existentes são:

- *Hacer nacer* (“Dar à luz” em tradução livre): é um criadouro de animais e uma área de plantio em que

pode-se ter contato direto com os animais e com a terra através do plantio, capinagem, entre outros;

- *Secretos y misterios* (“Segredos e mistérios” em tradução livre): um laboratório para experimentar os processos científicos e desvendar o encanto dos testes, das mudanças;
- *Pan y dulce* (“Pão e doce” em tradução livre): local para ter contato com a produção de pão artesanal como forma ritual de cooperação e companhia;
- *Cuentos y susurros* (“Histórias e sussurros” em tradução livre): espaço de multiplicidade de leituras, sejam apenas sonoras ou por projeções audiovisuais, que dão origem à invenção de novas histórias;
- *Bosque de papel* (“Floresta de papel” em tradução livre): um lugar para explorar o ambiente e seus elementos, onde é possível descobrir as características dos objetos e criar novas invenções.
- *Hábitat ribereño* (“Habitat Ribeirinho” em tradução livre): espaço com uma espécie de lago com

vegetação oriunda do rio Paraná, onde animais ribeirinhos convivem em harmonia.

- *Animales de granja* (“Animais de fazenda” em tradução livre): é um viveiro de animais mamíferos em que mostra um pouco como é a casa deles, os diferentes tipos de pelagem, o que comem, como vivem e interagem uns com os outros, seja da mesma espécie ou não, entre outros.

Além desses ambientes construídos, existem equipamentos em que a criatividade vem através das brincadeiras, como podemos ver na Imagem 16 em que objetos simples podem se tornar um mundo através da imaginação das crianças. À exemplo do um caracol feito com troncos de diferentes alturas que podem virar uma grande colina para escalar ou uma escada ou então de casas na árvore feitas de madeira que podem se tornar grandes fortes e um espaço de aventuras. Esse incentivo à criatividade está ligado diretamente ao princípio “O Direito à Cidade Educadora” presente na Carta de Cidades

Educadoras que foi tratado na Tabela 05: Princípios incluídos no estudo do capítulo anterior.



Imagem 16: Equipamentos de La Granja de la infancia

Outro parque presente no Tríptico, é *El Jardin de los Niños* que diferentemente do anterior, não olha para o

60

contato com os animais mas traz uma proposta de parque recreativo visando estimular à inventividade e fantasia, incentiva o pensamento lógico e a expressão criativa das crianças, ao mesmo tempo em que desenvolve suas habilidades corporais, que é uma competência fundamental no desenvolvimento infantil tratado na BNCC

para a Educação Infantil. Conjuntamente, o espaço busca promover a união entre corpo e mente enquanto um programa educacional não formal, através de jogos, aventuras, mistérios, construções e poesia.



Imagem 17: Mapa do El Jardin de los Niños

Para alcançar essa proposta o parque se divide em 5 grandes espaços, sendo eles:

- *Territorio de las preguntas* (Território das perguntas em tradução livre): Local que leva os visitantes à uma jornada de autodescoberta e reflexão sobre grandes perguntas humanas como: o que é a vida, a morte, a natureza, a sociedade, o amor. Também possui um passeio à Montanha Encantada, que proporciona uma experiência através da audição pelos sons das árvores. Logo, sua paisagem é caracterizada por uma vegetação espessa, realçando a estética do inexplorado e seu percurso faz com que as pessoas tenham contato com diferentes tipos de elementos naturais, desde areia e argila até flores e frutos.
- *Territorio de la invención* (Território da invenção em tradução livre): Faz referência aos tempos do Leonardo Da Vinci, sendo uma ótima forma de traduzir suas invenções e representar o desejo da

humanidade de superar suas capacidades naturais por meio da invenção de máquinas, como também com o que é aprendido na Física sobre objetos em movimentos com apoio de polias, planos inclinados, engrenagens.

- *Leonardo, el inventor* (Leonardo, o inventor em tradução livre): Esse é outro espaço voltado a esse Grande Inventor mas com uma recriação de sua antiga oficina e exposição de seus estudos, maquetes e esboços nas diversas áreas como pintura, anatomia, hidráulica, guerra, matemática e física, engenharia, arquitetura e máquinas e voo.
- *Las máquinas* (As máquinas em tradução livre): Aqui a aprendizagem é através das brincadeiras com o corpo em movimento na Máquina Voadora, com voos e escorregadores, balanços e passeios com arreios, Máquina de Escalar e a Máquina sonora.
- *Territorio de la innovación* (Território da inovação em tradução livre): Um local que visa explorar o espírito inventivo da humanidade, ressaltando a investigação

e o trabalho dos criadores para desenvolver novas visões, teorias e metodologias.

Já em *La Isla de los Inventos*, o espaço conta com exposições interativas permanentes e, sob uma perspectiva cultural, busca abordar a ciência e a tecnologia de forma envolvente. Dessa forma, ele se transforma em um lugar de reflexão e recordações para todas as idades, graças à combinação de dispositivos lúdicos, sonoros e olfativos com computadores e livros. O aspecto histórico-social também aparece por meio da ferrovia que permite recriar o passado com o resgate à memória ferroviária, que faz parte da história da cidade do Rosário. Além disso, é possível observar na Imagem 18 como ele promove aspectos complexos e que necessitam de uma multiplicidade, permitindo que o corpo ganhe importância e promova a criação e a experimentação. Assim, podemos ver crianças pegando objetos do seu tamanho e podendo tirar e colocar em diferentes espaços, a interação com objetos que transmitem sons fixados na parede, exigindo o

esforço do corpo, além da necessidade de colocar a mão na massa para experimentar os objetos existentes.





Imagem 18: Mapa do *El Jardín de los Niños*

Localizado em Brumadinho - Minas Gerais, o Instituto Inhotim é outro exemplo de ambiente educativo a céu aberto. Considerado um Museu de Arte Contemporânea e Jardim Botânico, ele é uma organização que promove experiências imersivas e visa promover diferentes perspectivas da natureza para impulsionar novos diálogos, a partir do seu acervo. E, diferentemente dos exemplos anteriores, o espaço é repleto de obras de arte, galerias e jardins temáticos que deixam a conexão entre educação e natureza mais direta. Como é visto no mapa ilustrativo abaixo podemos ver a área e a diversidade em mais de 20 km² repleto de galerias, obras externas e internas e jardins.

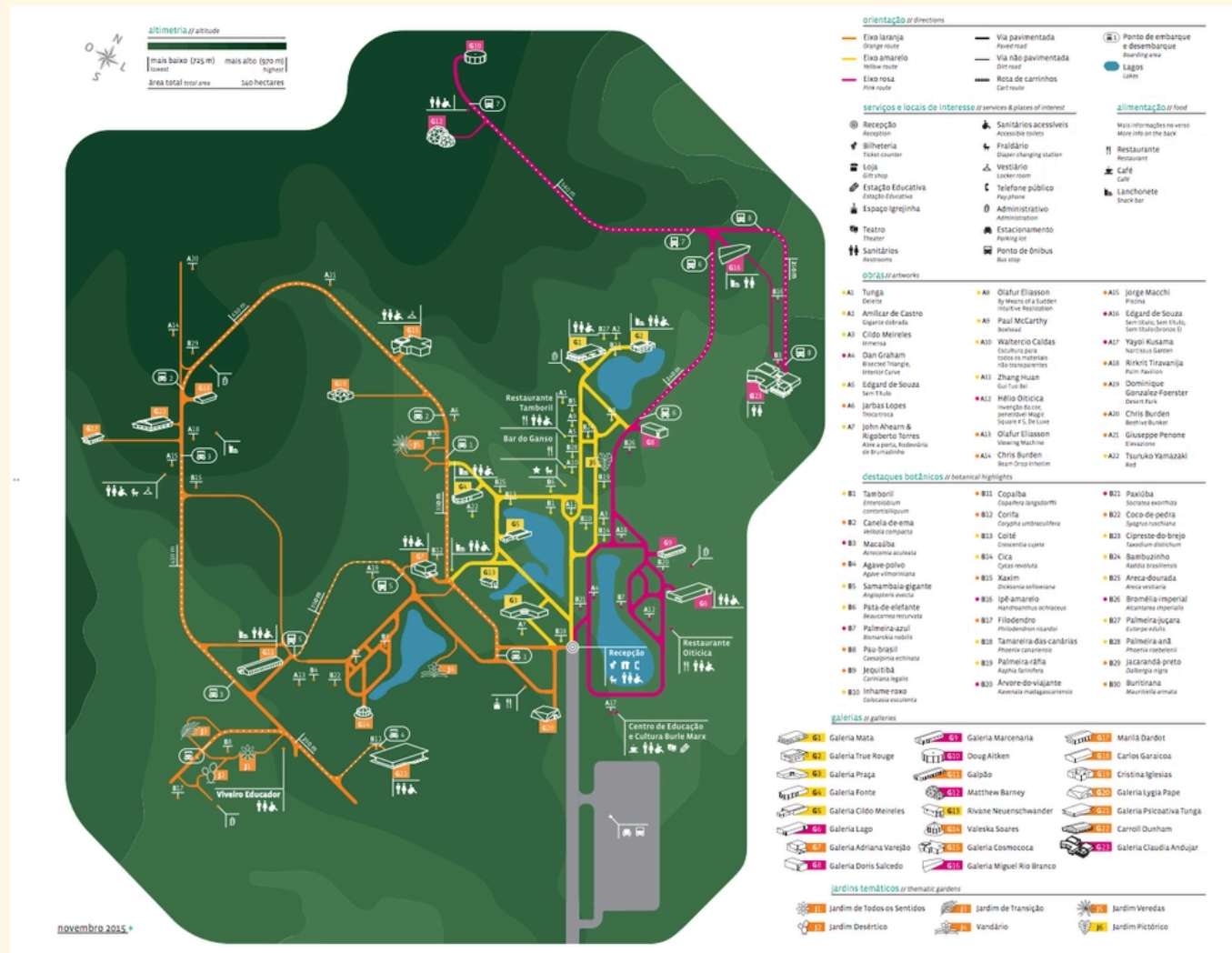


Imagem 19: Mapa de Inhotim.
Fonte: Guia melhores destinos, 2015.

Nesse sentido, o espaço do Instituto possui programas e espaços voltados para um dos seus pilares, a Educação. Como exemplo, existe o Espaço Ciência Inhotim, que para fortalecer a ligação humana com as questões ambientais contemporâneas com o objetivo de atender visitantes espontâneos, estudantes e professores, para popularização do conhecimento científico e difusão de informações ambientais, de forma lúdica. Além disso, possuem o Jovens Agentes Ambientais, Laboratório Inhotim e o Centro Educativo. O primeiro convida jovens para desenvolverem ações em prol do meio ambiente. Já o Laboratório incentiva a experimentação e discussão através do Museu e Jardim Botânico. O último, foi construído com o objetivo de atender todas as atividades educativas que são desenvolvidas no Instituto e também funcionando como um apoio à comunidade do entorno através da disposição de formações profissionalizantes. Além disso, já tiveram alguns programas voltados para a formação continuada de professores com visitas de estudantes em parceria com as secretarias estaduais e

municipais de educação de Minas Gerais, como o “Descentralizando o acesso”, “A escola vai ao museu” e “Programa escola integrada Inhotim”. Nesses casos, segundo o artigo *Formação Com Professores No Inhotim: Espaços De Encontro E De Entrelaçamento Entre A Escola E O Museu* de Ana Luisa de Oliveira Pires (2020), os supervisores do Instituto afirmam que esses projetos têm o intuito de trabalhar **com** educando e **não para** o educando. Logo, o foco não é transmitir as informações de forma expositiva, mas sim com bastante interação e que o público possa explorar e discutir as próprias ideias e sentimentos, ou seja, os educadores do Instituto são apenas mediadores para facilitar o processo de exploração e construção do conhecimento para que os participantes reflitam e descubram através da troca e reflexão sobre o que é dito e conversado entre eles, o que muito tem ligação ao que é trazido pela BNCC e também ao que foi visto no subtópico anterior em relação à como o ser humano mais aprende.

2.4. Conclusão

Nesse sentido, a análise apresentada demonstra que parques e praças, sob a perspectiva da arquitetura e do urbanismo, podem desempenhar um papel crucial na educação e no aprendizado dos jovens. Através de uma integração cuidadosa entre o espaço físico e as necessidades educativas, esses ambientes, além de instruir as pessoas sobre a riqueza vegetal e os recursos ambientais, oferecem oportunidades únicas para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social.

Os exemplos de estudos e parques discutidos evidenciam que os espaços verdes, quando projetados com intencionalidade pedagógica, podem transcender suas funções recreativas e estéticas. Eles se tornam laboratórios ao ar livre, onde a aprendizagem se dá de maneira ativa e contextualizada. Esse tipo de ambiente promove um aprendizado que vai além do que é possível em uma sala de aula tradicional, incentivando a curiosidade, a investigação e a experimentação, elementos essenciais para um aprendizado significativo.

O subcapítulo anterior iniciou com uma fala de Sorrigotto e Constantino sobre como a maioria dos parques não possuem identidade e os brinquedos são estereotipados. Somado a isso, foi visto como parques considerados exemplo em Cidades Educadoras podem ser diferentes.

Com a base pedagógica de Illeris (2013), as três dimensões fundamentais da aprendizagem estão associadas a diferentes práticas nesses exemplos. O conteúdo, sob a perspectiva do conhecimento, é algo que necessita de um mediador, como foi visto nos exemplos das aulas de geometria de Yuri Soares (2019) e aulas de ciências de Maria Silva-Forsberg (2019) em Manaus e também do Instituto Inhotim. Já sobre o ponto das habilidades, os equipamentos inovadores como a Máquina Voadora presente no *El Jardin de los Niños* e o layout não linear, com a ausência de caminhos claramente definidos ou os espaços que levavam contato com a terra, animais ou tecnologia, promovem habilidades como a autonomia, cooperação, raciocínio lógico, equilíbrio, entre outros.

Do ponto de vista do incentivo, todos os exemplos trazem incentivos voltados para questões emocionais e conexão com a natureza. E, por fim, a terceira dimensão de interação, tanto as aulas externas, visitas guiadas e equipamentos dos parques trazidos, baseiam-se na formação do conhecimento através de trocas, indagações e cooperação. Sendo assim, ao alinhar os princípios educacionais com o design desses espaços, como visto nos casos do *Tríptico de la Infancia*, o aprendizado se torna uma experiência integrada e holística, completando a tríade dimensional da aprendizagem.

CAPÍTULO 3

Estudo de caso:
Parque 13 de maio

3.1. A escolha do Parque 13 de Maio

Além de todo arcabouço histórico que acompanha a construção e existência do Parque 13 de maio, como visto no subcapítulo anterior, a escolha de maior aprofundamento do Parque neste trabalho deu-se devido ao seu entorno próximo e o perfil populacional dos dois bairros mais próximos: Santo Amaro e Boa Vista.

O Parque 13 de Maio está situado no limite do bairro de Santo Amaro e Boa Vista da cidade do Recife, sendo assim, a maioria dos visitantes têm representação da população residente próxima do entorno do parque. Segundo os dados do IBGE, pelo Censo Demográfico de 2010, observado no Quadro 2, o perfil da população é majoritariamente feminina, adulta (faixa etária de 25 a 59 anos), branca e parda. Com maior profundidade, é fato que o bairro da Boa Vista possui 12% de pessoas em idade escolar, sendo a terceira maior faixa etária do bairro, e o bairro de Santo Amaro possui 27%, sendo a segunda maior

faixa etária. Somados, possuem 9.476 pessoas na fase escolar.

Boa Vista - População por sexo

Sexo	Habitantes	%
Masculina	6.164	41,71
Feminina	8.614	58,29

Boa Vista - População por faixa etária

Faixa etária	Habitantes	%
0 – 4 anos	447	3.02
5 – 14 anos	935	6.33
15 – 17 anos	477	3.23
18 – 24 anos	2.303	5.58
25 – 59 anos	7.758	52.50
60 anos e mais	2.858	19.34

Boa Vista - População por cor ou raça

Cor ou raça	%
Branca	59,9

Preta	5,22
Parda	33,37
Amarela	1,25
Indígena	0,26

Santo Amaro - População por sexo

Sexo	Habitantes	%
Masculina	12.680	45,38
Feminina	15.259	54,62

Santo Amaro - População por faixa etária

Faixa etária	Habitantes	%
0 – 4 anos	1.745	6,25
5 – 14 anos	4.404	15,76
15 – 17 anos	1.468	5,25
18 – 24 anos	3.471	12,42
25 – 59 anos	13.258	47,45
60 anos e mais	3.593	12,87

Santo Amaro - População por cor ou raça

Cor ou raça	%
Branca	34,49
Preta	9,64
Parda	54,27
Amarela	1,3
Indígena	0,3

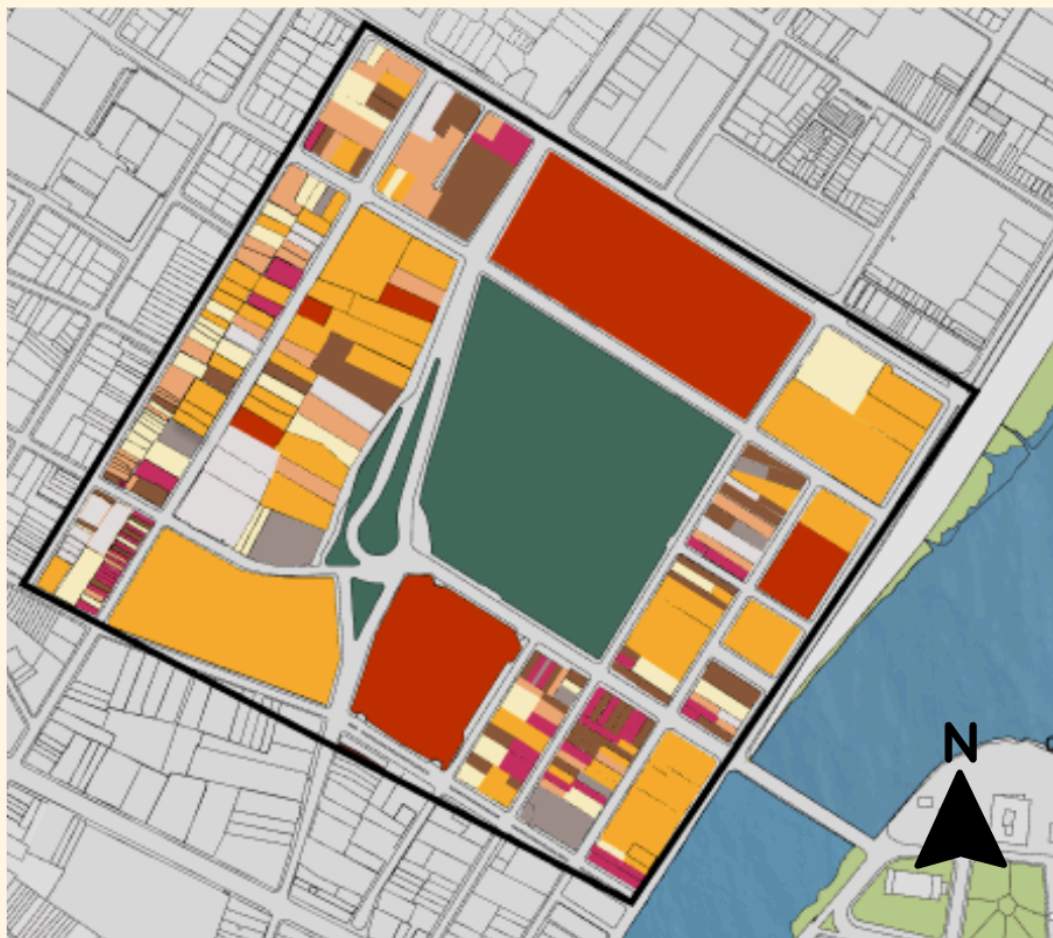
Quadro 2: Perfil da população residente.

Fonte: CENSO Demográfico, 2010. Resultados do universo: características da população e domicílios. Disponível em <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em mai.2012.

Outro ponto determinante para a escolha do Parque foi a sua proximidade com o Centro da Cidade do Recife, local de grande importância histórica, além dos 9 equipamentos de uso institucional e de 9 instituições de ensino, apenas considerando as quadras adjacentes, sendo elas:

- Estabelecimentos Educacionais:

- Creche Escola Municipal Ana Rosa Falcão de Carvalho
- Ceja Valdemar De Oliveira
- Escola de Referencia em Ensino Médio Sylvio Rabello
- Escola Sizenando Silveira
- Escola Cônego Rochael de Medeiros
- EREM Luiz Delgado
- Escola Estadual João Barbalho
- Colégio Adventista do Recife
- Faculdade de Direito do Recife
- Uso Institucional:
 - Câmara Municipal de Recife
 - Biblioteca Pública do Estado de Pernambuco
 - Tribunal das Contas do Estado de Pernambuco
- COMPESA - Companhia Pernambucana de Saneamento
- ALEPE - Assembleia Legislativa de Pernambuco
- Polícia Civil de Pernambuco
- Secretaria de Trabalho, Qualificação e Empreendedorismo
- MISPE - Museu de Imagem e Som de Pernambuco
- GRE Recife Norte - secretaria de educação de pernambuco



LEGENDA

- Abandonado
- Área Verde
- Comercial
- Equipamentos especiais
- Estacionamento
- Instituições de Ensino
- Residencial
- Serviço
- Uso misto

Imagem 20: Mapa de Usos - Entorno do Parque 13 de Maio.
Fonte: AUTOR, 2024.

Ainda nesse sentido, após visitas realizadas ao Parque, foi percebido que existe um grande número de visitantes das escolas locais, tanto para apenas utilizá-lo como passagem, mas também de estadia, lazer, estar com os amigos, e, para as crianças, junto com seus cuidadores, usam os equipamentos de playground para brincarem.



Imagem 21: Fotos de estudantes frequentando o Parque 13 de Maio.
Fonte: AUTOR, 2024.

Entendendo esses principais fatores apresentados, o Parque 13 de Maio se mostra um objeto de estudo de forte relevância para o objetivo de análise deste trabalho, apresentando o contexto ideal para aplicação das recomendações que serão detalhadas futuramente.

3.2. Contexto e localização

O Parque 13 de Maio está localizado na cidade do Recife, em Pernambuco, no bairro de Santo Amaro. Próximo ao centro da cidade, ele é delimitado pelas ruas João Lira e Rua da Saudade e por outras duas importantes vias da região, a Rua do Hospício e a Rua Princesa Isabel, como podemos ver na imagem abaixo.

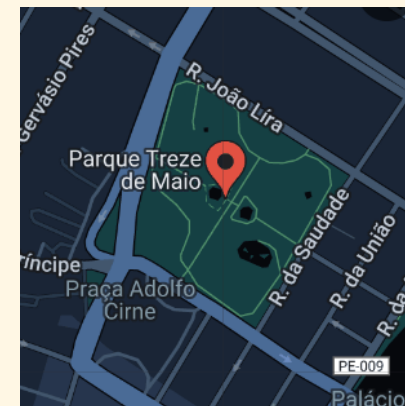


Imagem 22: Localização Parque 13 de Maio.
Fonte: Google Maps, 2024.

Atualmente, o Parque 13 de Maio possui aproximadamente 6,9 hectares, uma proporção muito menor em comparação com a sua idealização. A história

da construção do Parque já traz muitas histórias e grandes nomes da memória pernambucana. Segundo Carneiro & Mesquita (2000), o terreno onde hoje se encontra o Parque 13 de Maio foi palco de disputas por muitos anos, sendo pensado diversos usos, como a construção de um loteamento residencial, quartel, estádio esportivo e até um estacionamento. Algumas construções residenciais chegaram a ser construídas no local, mas tiveram que ser retiradas, já que prevalecia o desejo de criar um espaço com propósito educacional no centro da cidade.

As primeiras ideias surgem em 1860, esboçadas pelo engenheiro inglês William Martineau, e a região escolhida ia desde onde hoje é o terreno da Faculdade de Direito até a Ponte da Princesa Isabel, região sinalizada em vermelho no mapa da Imagem 23. Após 15 anos, o parque ainda não tinha sido implementado e a primeira proposta para o projeto é apresentada pelo engenheiro francês Émile Beringuer, porém é em 1888 que uma comissão é nomeada para realizar a sua construção, tendo sua primeira pedra

colocada no ano seguinte, no dia 13 de maio - o que deu nome ao Parque 13 de Maio.



Imagem 23: Planta da Cidade do Recife e Arredores, de 1875, com a área de Passeio Público marcada à direita do quadrado em vermelho.

Fonte: Museu da Cidade do Recife

Em 1920, surgem outros projetos para a construção do parque pelos arquitetos Morales de los Rios e José do Rego Monteiro e em 1921, do arquiteto Giacomo Palumbo.

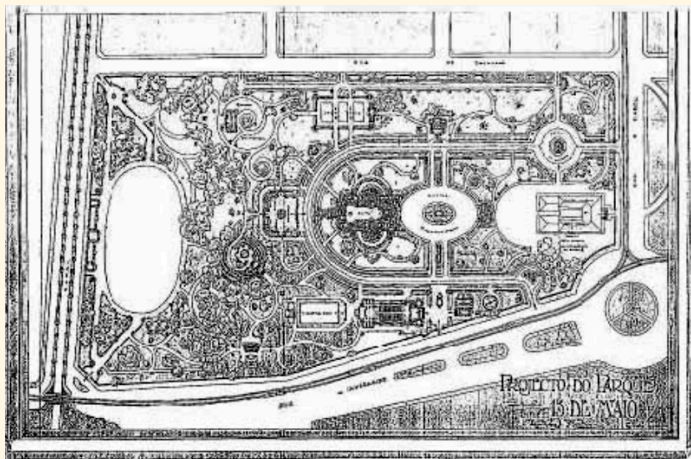


Imagem 24: Projeto do Parque 13 de Maio em 1923.

Fonte: Museu da Cidade do Recife

Durante o ano de 1920, os terrenos do Parque, que antes pertenciam à União, passaram agora para a propriedade da Prefeitura do Recife, que cede parte desse terreno para loteamento. E assim, novos projetos para a região são necessários. O projeto atual foi feito pelo engenheiro Domingos Ferreira e pelo arquiteto Hugo Marques, que tiveram influência renascentista e com respeito aos projetos anteriores, à exemplo dos eixos perpendiculares marcados para dar continuidade aos jardins da Faculdade de Direito (Imagem 25), com espaços

de formato irregular e zoneamento das áreas de estar, vegetação e fontes (Imagem 26). A escolha da vegetação vem com influência de Burle Marx que elaborou um dos primeiros projetos de jardins públicos no Recife, possuindo espécies vegetais nativas da região e amazônicas, Carneiro & Masquita (2000). Em sua inauguração o Prefeito Novais Filho e o engenheiro José Estelita ressaltaram a função recreativa dos parques defendida pelos ingleses, demonstrando assim a necessidade de parques para a cidade do Recife (Zerbone; Torres, 2006).



Imagem 25: Parque 13 de Maio, data desconhecida.

Fonte: IBGE



Imagem 26: Parque 13 de Maio pronto para o III Congresso Eucarístico, em 1939.

Fonte: Recife de Antigamente

Mesmo após a inauguração, o Parque passou por mudanças significativas, e em 1964, perdeu uma parte do seu território, sendo representado pelo corte realizado na circunferência reservada para práticas esportivas, dando lugar à Rua João Lira. Para a parte que continuou no parque, foi proposto um monumento em homenagem à à Força Expedicionária Brasileira (Freitas, 2006). Posteriormente, novas reformas aconteceram, nos anos de 1970 e 1980, com a inserção de um lago, mini-zoológico, a

Academia da Cidade, uma pista de cooper e uma área equipada com brinquedos infantis.

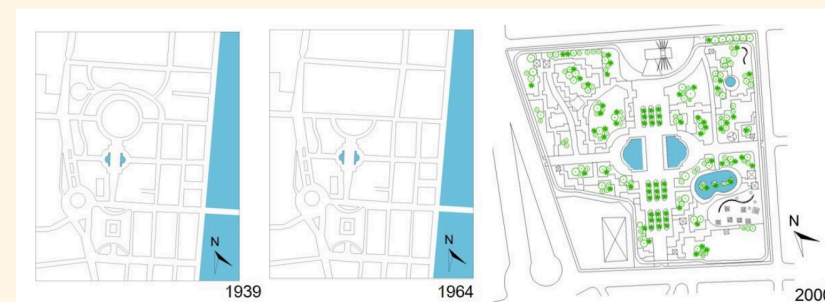


Imagem 27: Levantamento Planimétrico do Parque 13 de Maio de 1939 comparado ao de 1964.

Fonte: Sá Carneiro, 2010.

3.3. Parque 13 de Maio enquanto Parque Educador

O Parque 13 de maio é um importante espaço público reconhecido e vivenciado por grande parte da população recifense desde sua inauguração até os dias atuais. Além disso, o parque foi se tornando uma grande referência e foi reforçado pelo conjunto de equipamentos essenciais para a comunidade, como a Faculdade de Direito, as escolas públicas do entorno, a Câmara Municipal

de Recife, a Biblioteca Pública do Estado de Pernambuco, entre outros.

Como a população de Parelheiros poderia reconhecer o espaço público deles, de encontro, de convivência, como uma praça em uma pequena cidade onde todo mundo se encontra? A praça no sentido de ser uma sala de estar com teto na escala da comunidade. Então, a gente achava que da mesma forma que nas pequenas cidades do Brasil, nas cinco mil e poucas cidades que têm no Brasil, você tem a praça da escola, a praça da igreja e a praça da prefeitura [...]. Não seria um edifício para cada equipamento, mas um conjunto arquitetônico de dois os três equipamentos que abraçariam, que desenhariam um núcleo vazio que seria a praça dela, e que abrigaria um conjunto de equipamentos urbanos. Então a sigla CEU ela fica muito mais adequada dentro da arquitetura do programa que mais se aproxima da praça de equipamentos. [...] O espaço público educa, o espaço público é uma fisionomia, uma carcaça, uma geometria, uma forma arquitetônica. Consequentemente, a arquitetura também educa dentro desse espaço, ela dá baliza. (Delijaicov, 2004, entrevista concedida a Marisa Mascarenhas)

Assim como a idealização do CEU, o parque escolhido para aprofundamento no presente trabalho é como abordado na citação acima: *“uma sala de estar com teto na escala da comunidade”*, os motivos para ser

considerado essa grande “sala de estar” terão maior aprofundamento no decorrer deste capítulo. Somado a isso, o espaço por si só já traz esse aspecto educador, possuindo diversos equipamentos institucionais e, consequentemente, um abrigo para diversos pais, responsáveis, alunos, professores e moradores do bairro.

Ele possui equipamentos de esportes e lazer como:

- Monumentos e esculturas;
- Fontes e lagos;
- Equipamentos recreativos para crianças;
- Pista de Cooper com 1.000 metros de extensão;
- Academia da cidade;
- Área coberta com mesas, bancos e jogos de tabuleiro (xadrez nas mesas);
- Área de mini-zoológico (foram retirados recentemente pelo IBAMA e darão espaço a uma Praça da Infância).

De acordo com a pesquisa apresentada por Meunier em 2009, as principais atividades realizadas nesses locais,

conforme apontado pelos entrevistados, incluem, em maioria, as caminhadas, passeios e conversas. Adicionalmente, as atividades com finalidade educacional, como leitura, estudo e participação em eventos culturais, correspondem a 8,8% do total. Por sua vez, as visitas ao parque com o objetivo de permitir que as crianças brinquem representam 7%.

Atividades	%
Caminhar	22,8%
Passear	12,3%
Namorar	10,5%
Conversar	8,8%
Meditar/descansar/relaxar	8,8%
Praticar esportes	8,8%
Encontrar amigos	7,0%
Levar as crianças para brincar	7,0%
Estudar/ler	5,3%

Andar de bicicleta/skate	3,6%
Participar de eventos culturais	3,5%
Apreciar animais	1,8%

Tabela 08: Atividades às quais se dedicam os entrevistados frequentadores de parques urbanos em Recife-PE (2008).

Fonte: MEUNIER, 2009. Adaptado pela autora.

Foi possível observar em visita realizada em 2023, as mesmas atividades indicadas na pesquisa realizada em 2008 continuam acontecendo da mesma forma, como é possível observar na Imagem 28, com a estadia no parque para conversa de estudantes, passeios em família, a prática de atividades físicas em grupo ou individuais no uso de equipamentos instalados no parque, o andar de bicicleta, utilização de bancos para descanso, almoço e conversas.



Imagem 28: Fotos de atividades realizadas no Parque 13 de Maio.
Fonte: Autora, 2023.

É importante enfatizar uma mudança ocorrida recentemente, ao final do ano de 2023, que foi a retirada dos animais do mini-zoológico através da parceria com a

Empresa de Manutenção e Limpeza Urbana (Emlurb), órgão da gestão municipal que cuida do parque, a Agência Estadual de Meio Ambiente (CPRH), que passa a ser a responsável pelos animais, e o Ibama. Com o egresso dos animais, o espaço dará lugar a uma Praça da Infância, projeto da Prefeitura do Recife, que é um conceito de combinar a natureza, brincadeiras e a cultura local para estimular a brincadeira livre, a diversão e o aprendizado, acentuando ainda mais a importância da temática educadora em parques para a cidade do Recife.

Para se pensar em um parque educativo, é necessário ter inicialmente o conforto e um parque que primeiramente deve ser pensado para pessoas. Nesse sentido, essa reforma vai ser de extrema importância, visto que existem diversos pontos de melhoria dentro do Parque. Nas visitas, foi identificado que o parque possui apenas um único abrigo de chuva, em um espaço que possui mesas e bancos na região leste, além de pontos de alagamento em um dia com chuva, o que dificulta o passeio pela calçada (lado esquerdo da Imagem 29), pisos soltos e quebrados

em algumas regiões do parque (lado direito da Imagem 29).



Imagem 29: Melhorias necessárias no Parque 13 de Maio.

Fonte: Autora, 2023.

Do ponto de vista de conforto durante os momentos de repouso, as mesas e bancos já instalados possuem espaços mínimos entre si e também bancos com dimensões pequenas para uma pessoa sentada (Imagem 30). Foi possível observar que, mesmo sendo um local em que uma das principais atividades realizadas nos parques urbanos é a leitura, não existem bancos confortáveis para tal uso (lado esquerdo da Imagem 31), em que a leitora

está completamente sem apoio nas costas para a leitura do livro. Como também, outras regiões do parque não dispõem de árvores ou cobertas para sombrear os ambientes de permanência (lado direito da Imagem 31).



Imagem 30: Bancos do Parque 13 de Maio.
Fonte: Luisa Acioli, 2013.



Imagem 31: Falta de bancos apropriados e sombreamento no Parque 13 de Maio.
Fonte: Autora, 2023.

Todos esses apontamentos vão no sentido contrário do que é defendido pelo defensor da qualidade de vida urbana para os pedestres, Jan Gehl. Em seu livro, “*Cidade para as Pessoas*” (2010), determinou requisitos para avaliar a qualidade do espaço para se sentar, sendo eles:

- Microclima agradável: com área sombreada, com garantia de conforto térmico;
- Boa localização: posicionado para os espaços de transição e com as costas protegidas;
- A vista: com boa visibilidade para atrações especiais como água, árvore, flores, boa arquitetura, obras de

arte, pessoas transitando, crianças brincando, entre outras coisas;

- Baixo nível de ruído: em que o nível sonoro do ambiente permita conversas.

A partir das imagens trazidas, da visita realizada e os requisitos de uma boa qualidade do espaço, é necessário reforçar que em algumas regiões do parque as áreas de estadia não possuem um microclima agradável como trazido na Imagem 31, assim como na mesma imagem ao lado direito, a mulher sentada está sem as costas protegidas. Já na Imagem 32, percebe-se que em outras regiões do parque esses critérios são atingidos, como o sombreamento provocado pela árvore próxima ao banco, o apoio para as costas, o fato do senhor estar olhando à frente e contemplando o movimento e a natureza presentes na vista, além do baixo nível de ruído, que, nas regiões mais centrais do parque, esse requisito é alcançado, visto que a vegetação presente cria uma barreira sonora, transportando os visitantes para a sensação de um espaço fora da cidade, trazendo maior

tranquilidade e sentimento de presença, tão necessário nos dias atuais.



Imagem 32: Espaços apropriados no Parque 13 de Maio.

Fonte: Autora, 2023.

Ainda trazendo a questão dos bancos e seus formatos, uma outra afirmação trazida no livro de Jan Gehl, é o trabalho realizado pelo arquiteto Ralph Erskine (1914-2005) que projetava “paisagens para conversa”, esses espaços, além de fundamentais para a vida e qualidade dos espaços urbanos, proporcionam o fator primordial para a aprendizagem, como visto no subcapítulo

2.1. Como aprendemos: a interação. Nesse sentido, o arquiteto posicionava os bancos em um ângulo levemente aberto para múltiplas opções de uso, seja para sentar-se próximas, para conversas, ou para ficar sozinhas, raciocínio também percebido dentro do Parque 13 de Maio, com os bancos em formato de “S”, próximos aos playgrounds.



Imagem 33: Espaços apropriados no Parque 13 de Maio.
Fonte: Autora, 2023.

Tratando do aspecto educacional, existe no Parque 13 de Maio uma forma direta de passagem de informação espalhados pelo perímetro, através dos totens informativos com artigos da Declaração dos Direitos Humanos e mapa

da região, que estimula o conhecimento espacial e de localização dos arredores.





Imagem 34: Quadros informativos dentro do Parque 13 de Maio.

Fonte: Autora, 2023.

Em relação ao tipo de aprendizagem indireta e através dos elementos do parque, principal objetivo deste Trabalho de Conclusão de Curso, e considerando o que foi trazido no **Capítulo 2: A Experiência de Aprendizagem nos**

Espaços, foi possível observar em visita que o Parque possui poucos elementos que podem caracterizá-lo como um Parque Educador.

Como pode ser percebido na imagem abaixo, os materiais presentes no piso do parque são constituídos por areia (nas regiões que possuem os brinquedos para criança), terra e gramado (nos locais em que possuem árvores próximas ou de contemplação) e concreto, pedra ou paralelepípedo (para os os passeios, áreas caminháveis ou de estadia). Nesse sentido, é positivo o uso da área nas regiões próximas aos brinquedos das crianças, pelo estímulo sensorial e criativo, e do gramado que permite diferentes tipos de uso e aproveitamento, seja para jogos ou pique-nique, porém em nenhuma das visitas realizadas neste Trabalho, foi percebido o uso para esse fim. Logo, é um ponto importante a ser considerado para que o estudo inicial nos projetos de parques educadores exista um planejamento consciente em relação aos caminhos e material do piso colocado.

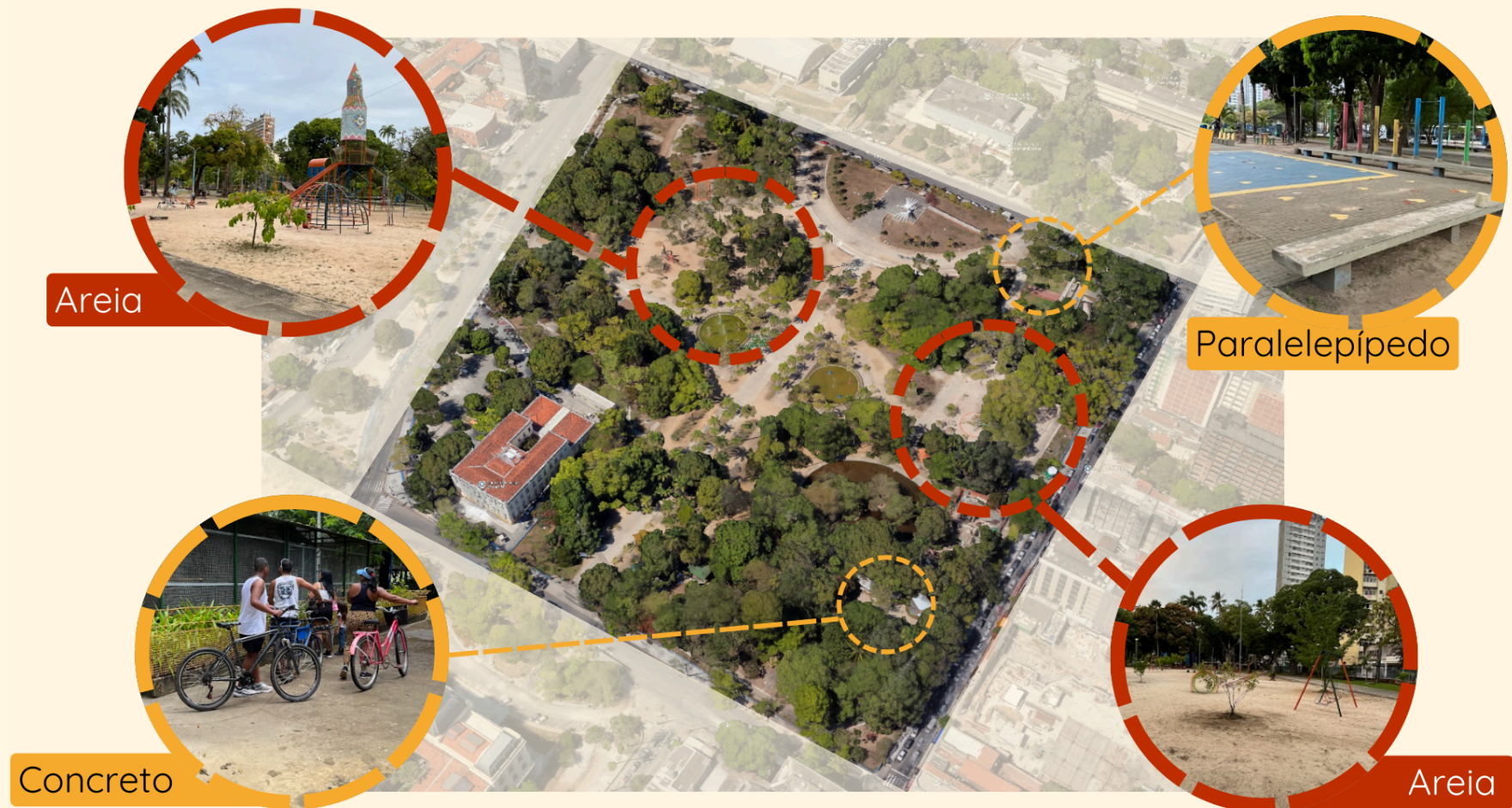


Imagem 35: Materiais do piso no Parque 13 de Maio.
Fonte: Autora, 2024.

Ainda se tratando de intencionalidade, foi visto no Parque um espaço improvisado de mudas ou horta, que aparenta ser uma apropriação do espaço pelos moradores próximos da região (Imagem 36). Pode perceber através da imagem, o grande potencial para o contato das crianças e jovens das escolas do entorno e/ou moradores, que poderiam usufruir de pequenos jardins para a prática de jardinagem, se dentro do parque existisse um espaço apropriado para esse uso. Em questão de acesso ao local, ele não está dentro de nenhuma passarela para chegar até o local, o que reforça ainda mais a necessidade de um espaço pensado e acessível para esse fim, como feito na *La Granja de la infancia*, visto no subcapítulo **2.3. Referências de Parques Educadores**.



Imagem 36: Área reservada com a presença de mudas.
Fonte: Autora, 2023.

Outro aspecto que também aproxima do parque de referência anteriormente apresentado, é o fato da existência de uma vegetação espessa, sem caminhos definidos e nas extremidades do Parque com o entorno. Por mais que a distribuição dessa vegetação aconteça em pequena escala, não permitindo um inexplorado com colinas, escorregas ou túneis brincando com a topografia ou criando percursos novos para permitir diferentes

descobertas e consequentemente novos jogos e uma visão diferente do espaço, a quantidade de plantas existentes, permite outro tipo de vivência. Essa distribuição existente no Parque faz com que os visitantes tenham o som da rua, dos carros abafado pela vegetação, cria também possibilidades de caminhos novos, proporcionando uma experiência sensorial através da audição, com o caminhar mais ou menos próximo dos limites, o som produzido pelas árvores, dos animais atraídos por essa flora, o som dos transeuntes e crianças brincando, além de permitir o contato com diferentes espécies de árvores, flores e frutos. No entanto, por mais que exista diversidade nesse ecossistema, para fins educacionais, ele poderia ser potencializado com a aplicação de canteiros com ervas aromáticas para uma maior variedade de espécies como trazido por Guida Aoki em entrevista descrita no subcapítulo **2.2. O espaço influenciando no aprendizado através do lúdico.**



Imagem 37: Mapa representativo da vegetação do Parque 13 de Maio.

Fonte: Autora, 2024.

Ao longo da dissertação foi percebido a grande necessidade direta em relação às visitas escolares para, além de ter o contato com o natural, a demanda por locais

que abriguem a turma para discussões e trocas. Da mesma maneira, para apresentações e trocas culturais, espaços para piqueniques, oficinas, leitura de livros e locais para jogos competitivos. O espaço coberto existente, como visto anteriormente, possui alguns bancos e mesas com o fundo de xadrez em azulejos, que é utilizada como apoio para leitura, refeições ou até para jogos, fato percebido na visita em que ele estava sendo utilizado mesmo não possuindo as peças para o jogo, que foi substituído por cascas de laranja, fato ilustrado na Imagem 38. Dessa forma, ainda se faz indispensável a existência de outros locais cobertos, com diferentes composições de mesas e bancos para abarcar diferentes tipos de atividades, à exemplo das citadas acima.



Imagem 38: Utilização do abrigo.
Fonte: Autora, 2023.

Tratando do aspecto lúdico e das categorias desenvolvidas por Caillois (1958), a existência do tabuleiro

de xadrez e damas nas mesas, traz a **competição e o acaso**, o espaço do parque como um todo, pode trazer a **simulação** e os brinquedos dos dois playgrounds podem trazer o **êxtase**, porém não de forma constante e intensa como foi percebido em outros parques trazidos como exemplo no capítulo anterior. Os dois últimos (simulação e êxtase) poderiam ser mais explorados dentro dos playgrounds, visto que atualmente existem apenas escorregos em diferentes formatos, balanços, gangorra, trepa-trepa, mas que poderia utilizar de brinquedos que colocassem as crianças em mais movimento com brinquedos com voos, com o apoio de polias, planos inclinados e engrenagem, como no *El Jardin de los Niños*, visto no subcapítulo **2.3. Referências de Parques Educadores**.

Outro agravante no desenvolvimento infantil é a falta de contato com elementos naturais nos brinquedos, já que os materiais estruturantes são de concreto e, principalmente, metal, que tem um grande potencial de absorção de calor, e muito pouco uso de madeira, mas

possui positivamente, o piso de areia (Imagem 39) em todos os ambientes de recreação. Nesses casos, o uso de materiais naturais como madeira, água, argila, areia são mais indicados para que a criança seja incentivada a construir e moldar suas brincadeiras e o espaço, estimulando o desenvolvimento prático e social, visto que terá que utilizar muito da mente e interagir com outras crianças.





Imagem 39: Playgrounds do Parque 13 de Maio.
Fonte: Autora, 2023.

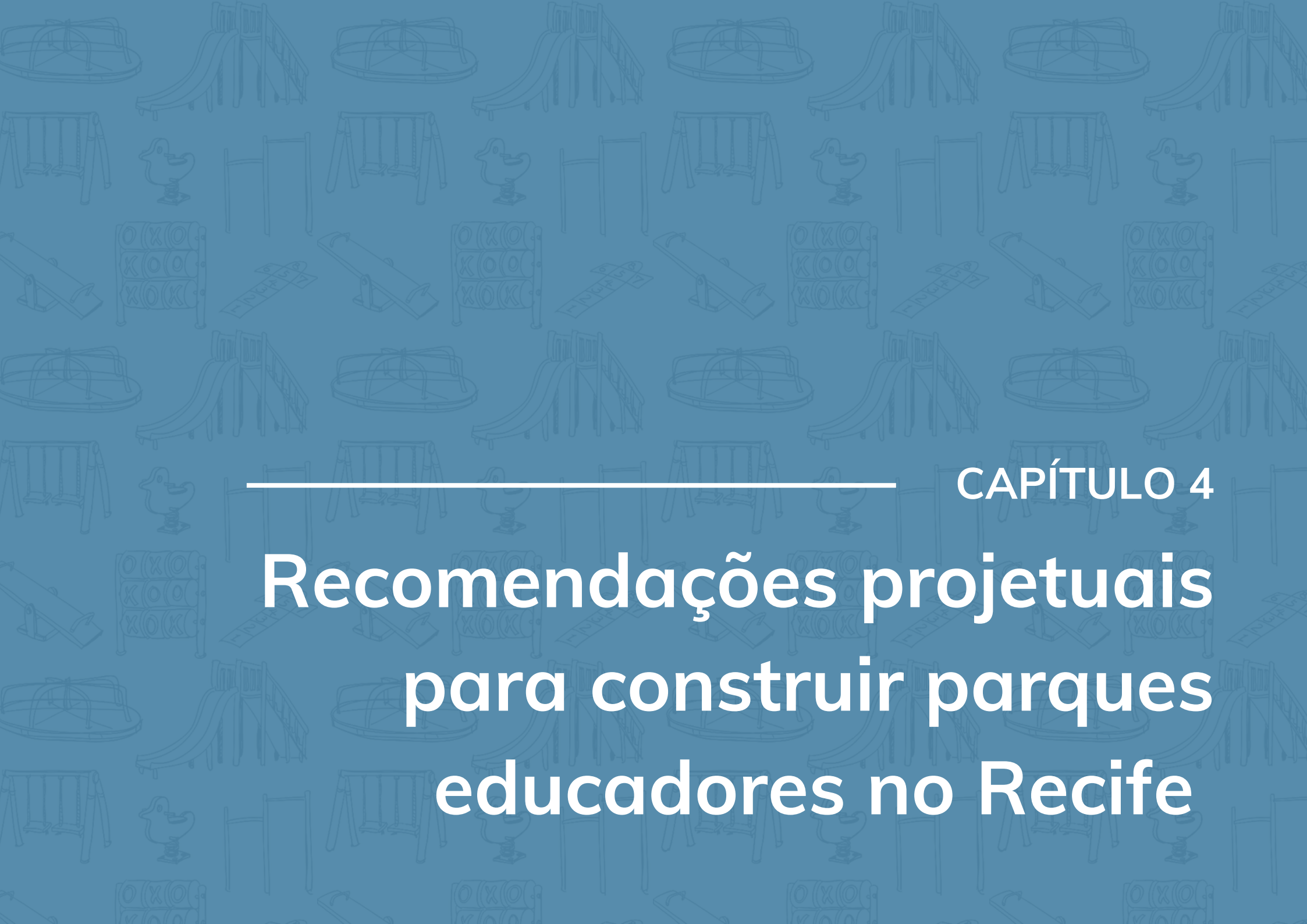
Um último ponto que o projeto do Parque 13 de Maio executou de maneira exemplar, é a presença de bancos que permitem a supervisão do adulto de maneira distante para que não haja interferência no processo exploratório da criança e deixá-las explorarem e aprenderem com seus erros (Imagem 40).



Imagem 40: Supervisão dos responsáveis.
Fonte: Autora, 2023.

Dessa maneira, é possível entender o Parque 13 de Maio como um parque que aspira a educação, que tem

potencial para ser um Parque Educador, por seu histórico e contexto do seu entorno, pelo básico existente em relação às espécies da fauna e flora, brinquedos, mas que ainda existe um longo caminho para que, de fato, se torne um local em que a aprendizagem é potencializada.



CAPÍTULO 4

Recomendações projetuais para construir parques educadores no Recife

4.1. Observações gerais

Antes de avançar com as recomendações projetuais para a construção de parques educadores, é crucial considerar alguns aspectos fundamentais que servirão como base para qualquer projeto: conforto térmico, lumínico, sonoro e, sobretudo, o foco nas pessoas, conforme as ideias de Jan Gehl.

O conforto térmico deve ser garantido por meio de uma arborização qualificada e sombreamento, utilizando árvores, vegetação e estruturas que proporcionem sombra e permitam a ventilação natural. Isso não apenas reduz a sensação de calor, mas também convida as pessoas a permanecerem mais tempo no local, algo que Gehl (2013) considera fundamental para fortalecer a vitalidade do espaço público. A escolha de materiais permeáveis e o uso de áreas verdes criam um microclima agradável, que melhora a qualidade da experiência dos usuários.

Já o conforto lumínico envolve o aproveitamento da luz natural durante o dia e a disposição cuidadosa da iluminação artificial à noite. A luz natural deve ser controlada para evitar ofuscamentos, enquanto a iluminação noturna deve promover a segurança sem comprometer o ambiente acolhedor. A distribuição correta da luz incentiva o uso do parque em diferentes horários e cria uma atmosfera propícia para a interação.

No que diz respeito ao conforto sonoro, a redução de ruídos externos através de barreiras naturais, como vegetação, é essencial. Sons agradáveis do ambiente, como o farfalhar das folhas e o canto dos pássaros, podem ser integrados ao projeto, oferecendo um ambiente mais relaxante e convidativo à contemplação e ao aprendizado.

Além dessas questões de conforto, o foco no ser humano deve ser central no desenho espacial. De acordo com Jan Gehl (2013), a vida urbana acontece à altura dos olhos, tanto de crianças quanto de adultos, e o espaço deve ser projetado para facilitar encontros e interações

visuais e sociais. Caminhar não é apenas uma forma de locomoção, mas também um momento de interação social, de observação do entorno e de novas descobertas. O projeto deve, portanto, considerar percursos que incentivem a convivência e a interação entre as pessoas, com áreas que convidem ao encontro e à pausa.

Por fim, a integração entre espaço urbano e natureza também é essencial. A vegetação local, elementos naturais como água e jardins, e áreas abertas favorecem não só o bem-estar físico e emocional, mas também criam oportunidades de aprendizagem sobre o meio ambiente. Esses aspectos, alinhados ao conforto e ao foco nas pessoas, estabelecem as diretrizes básicas para a criação de qualquer tipo de parque, mas que para ser considerado educador, outros elementos devem ser levados em conta no ato de projetar.

4.2. Recomendações projetuais

LOCALIZAÇÃO

“É preciso de um lugar para criar uma comunidade. E de uma comunidade para criar um lugar.” (Heemann; Santiago, 2015). Essa frase traz a essência da escolha do local para se implantar um Parque Educador. Ele deve ser um local que esteja próximo à comunidade escolar e presente no dia a dia dos moradores da região, para que de fato exista uma troca entre os seus visitantes. Dessa maneira, deve-se realizar um levantamento das regiões que possuem mais escolas e creches, além de observar os locais da cidade em que os dados demográficos apontam uma grande quantidade de jovens em idade escolar, ou seja, abaixo dos 18 anos.

QUALIDADE URBANA

Após a realização do mapeamento das escolas, é importante compreender as características dos alunos e responsáveis para a maior compreensão dos trajetos

realizados por eles de casa até a escola, seja através do caminhar, via bicicleta, por meio de automóvel ou transporte público. Sendo assim, as calçadas devem estar em boas condições, ou seja, sem áreas quebradas ou sem piso, possuindo as dimensões mínimas adequadas – faixa

de serviço com 0,75m, faixa livre com 1,20m e faixa de acesso sem largura mínima (Prefeitura de São Paulo, 2012) – e com a implantação do piso tátil, que também serve para o interior do parque.

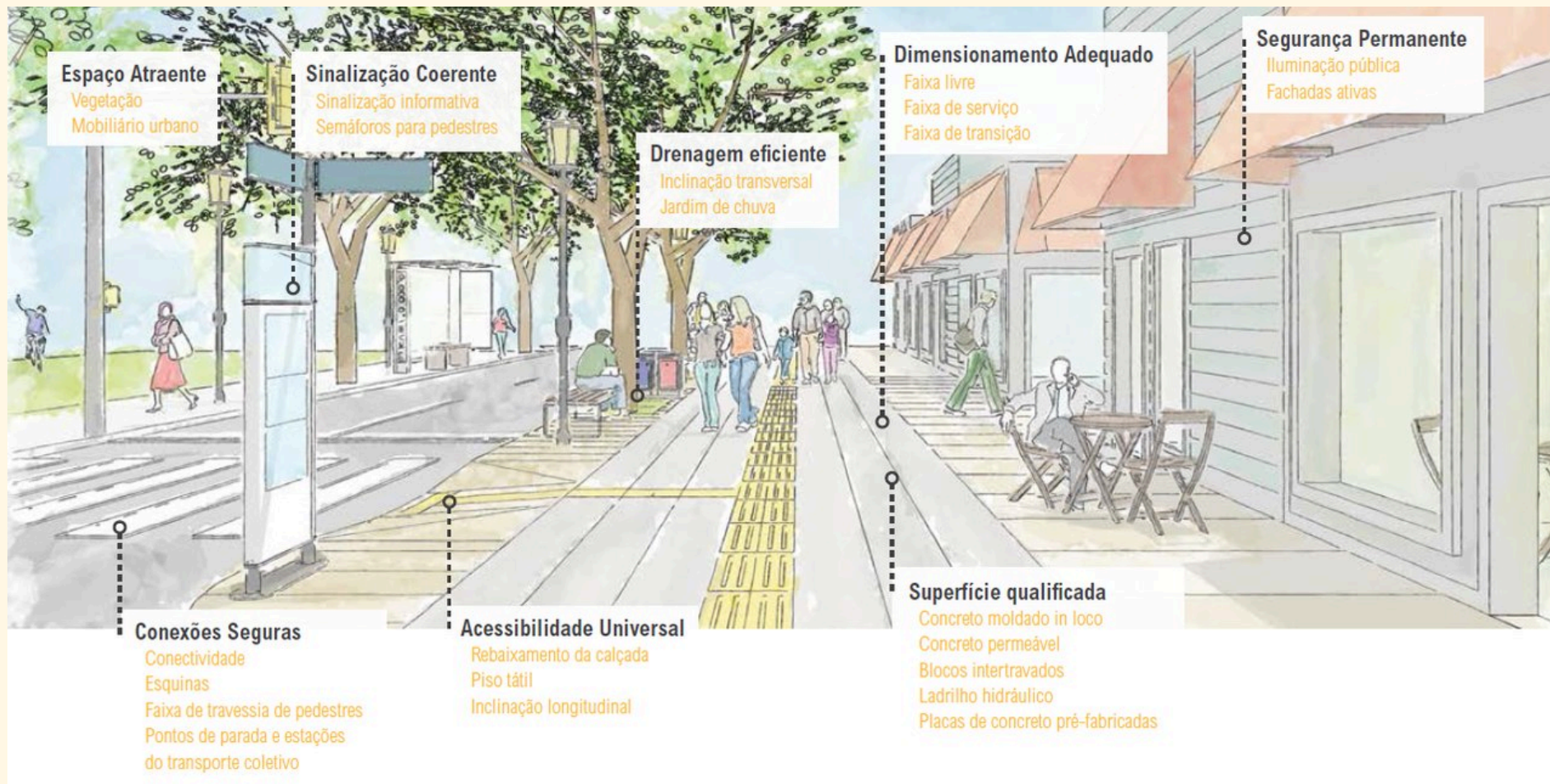


Imagem 41: Esquema de calçada ideal.

Fonte: Caos Planejado, Giovanna Martino, 2022. Acesso em 01 de outubro de 2024.

Outra questão importante para a qualidade urbana, é a iluminação pública, que, de acordo com a norma ABNT NBR 5101:2018, que estabelece regras para a iluminação pública como que ela tem que abarcar a necessidade de garantir a segurança dos transeuntes, na identificação de obstáculos, auxílio no reconhecimento entre pessoas, que elas não obstruam passagem de veículos e que respeite a arquitetura local.

Por fim, como abordado no subcapítulo anterior, é de extrema importância o sombreamento ao longo do percurso até a escola e também até o parque, para que os visitantes fiquem abrigados do Sol.

REDE DE APOIO

Segundo o estudo aprofundado de Pires (2020) no subcapítulo **2.3. Referências de Parques Educadores**, uma rede de apoio eficiente é essencial para o sucesso de parques educadores. Estabelecer parcerias desde o início com escolas, museus, empresas e instituições locais permite que esses atores contribuam com ideias e

recursos, além de ajudar na manutenção e implementação do espaço. Envolver parceiros locais fortalece o vínculo com a comunidade e garante que o parque atenda às necessidades educacionais e recreativas da área.

O Parque Educador deve auxiliar por si só na educação das crianças, porém a participação de mediadores, como professores e guias, é igualmente importante para garantir o alinhamento entre as atividades desenvolvidas no parque e os conteúdos abordados nas escolas. Como foi visto no subcapítulo 1.3, no resultado do Relatório de Avaliação Econômica realizado pela Fundação Itaú Social (2008), comprovou-se que essa integração permite que o parque funcione como uma extensão da sala de aula, promovendo aprendizado prático e interdisciplinar, aumentando o engajamento dos alunos, feito através de um plano de aula estruturado com partes dentro da sala e fora dela.

Além disso, parcerias com instituições que já realizam projetos voltados para jovens, como museus e jardins botânicos, podem ampliar a função educativa do

parque, permitindo atividades práticas que complementam o ensino teórico (Subcapítulo **2.2. O espaço influenciando no aprendizado através do lúdico** - Aoki, 2024). Dessa forma, a rede de apoio envolve diversos agentes, como escolas, governo e a comunidade, para garantir o sucesso contínuo do espaço.

ACESSOS

Para garantir o sucesso de qualquer parque, os acessos devem ser planejados de forma a promover integração com o entorno e facilitar o fluxo de pessoas. A conexão visual e física com os arredores é essencial para que o espaço seja convidativo e atraia a comunidade. Segundo Heemann e Santiago no Guia do Espaço Público para Inspirar e Transformar (2015), que tem como base Gehl (2013), um espaço público bem-sucedido é visível e acessível de diversos ângulos, tanto de longe quanto de perto, e deve estar conectado por ruas ativas, com lojas e serviços, criando um ambiente seguro e interessante para pedestres.

Tratando-se da mobilidade, o acesso deve ser pensado para atender diferentes modais de transporte, garantindo a inclusão de transporte público, ciclovias e calçadas adequadas, promovendo a mobilidade sustentável. A presença de estacionamentos é importante, mas o foco deve estar na circulação de pedestres e ciclistas, buscando incentivar uma maior movimentação e permanência no parque. Dessa forma, os acessos proporcionam não apenas a chegada, mas também a integração com o entorno, incentivando a interação social e educativa dentro e fora do parque. Deve-se questionar na etapa inicial da concepção projetual: Quais os modais presentes atualmente? Existe ponto de ônibus próximo? Se sim, quais linhas de ônibus passam por ali? Existe ciclofaixa próxima ou que passe pela rota do parque? Quais os caminhos que os estudantes podem fazer ao sair da escola para chegar ao Parque de forma segura?



FUNDAMENTAÇÃO PROJETUAL

A base para um projeto de parque educador deve considerar não apenas os aspectos físicos, mas também a interação social e a inclusão de diferentes públicos. A primeira etapa para a construção desse espaço envolve uma análise aprofundada das necessidades e aspirações da comunidade local, alinhando o desenvolvimento do projeto aos talentos e ativos presentes na área. Essa abordagem, inspirada no processo de Placemaking da Project for Public Spaces (Heemann; Santiago, 2015), destaca a importância de ouvir e envolver os moradores, frequentadores e trabalhadores da região para compreender suas expectativas e histórias em relação ao espaço. Para consolidar essa fundamentação projetual, recomenda-se a utilização de ferramentas participativas que permitam à comunidade expressar suas ideias e preocupações. Entre essas ferramentas, destacam-se:

- Questionários e entrevistas individuais: para captar informações detalhadas sobre as expectativas dos moradores em relação ao parque.
- Sessões de escuta: encontros que promovem um diálogo aberto entre os frequentadores e os responsáveis pelo projeto, permitindo que suas percepções sejam ouvidas.
- Mapas da História: uma abordagem visual que usa palavras, desenhos e adesivos para captar a conexão emocional das pessoas com o espaço, facilitando uma compreensão mais profunda das memórias coletivas.
- Modelagem: dinâmicas criativas que permitem que os participantes visualizem suas ideias para o parque por meio de desenhos ou maquetes, estimulando a imaginação.
- Caixas de votação: uma ferramenta simples e eficaz para coletar as principais necessidades e sugestões do público em relação ao parque, garantindo que a voz da comunidade seja considerada.



Imagem 42: Painel com adesivos: forma prática para entender necessidades e desejos da comunidade.

Foto: Bela Rua

Ao adotar uma fundamentação projetual centrada nas necessidades da comunidade e na inclusão de diferentes categorias lúdicas, o parque pode se transformar em um espaço educativo vibrante, que fomenta o aprendizado, a interação social e a criatividade das crianças.

Para mais, a base projetual de um Parque Educador deve integrar as quatro categorias lúdicas definidas por Caillois (1958) para proporcionar uma experiência

diversificada e enriquecedora. Retomando o que foi tratado no **Subcapítulo 2.2**, o espaço influencia no aprendizado através do lúdico, essas categorias incluem a *competição*, o *acaso*, a *simulação* e o *êxtase*, e devem estar refletidas nos equipamentos e nas atividades disponíveis no parque. Essa diversidade de opções lúdicas estimula a criatividade e o engajamento, promovendo a aprendizagem de forma prazerosa e significativa.

Outro aspecto crucial na fundamentação do projeto é a inclusão social, no sentido de que o espaço deve ser acessível e adaptado às necessidades de crianças com deficiência, assegurando que todos possam experimentar autonomia, confiança e interação social. A adaptação dos equipamentos e a criação de áreas que favoreçam o convívio entre crianças de diferentes habilidades são fundamentais para garantir que o parque funcione como um verdadeiro espaço educativo e inclusivo (**Subcapítulo 2.2 - Lady Allen, 1961**).



PROGRAMA DE NECESSIDADES

O desenvolvimento de um parque educador deve contemplar uma ampla gama de necessidades e interesses, criando um espaço que não apenas funcione como um local de recreação e lazer, mas que também promova a aprendizagem de forma ativa e envolvente. Para isso, é essencial a integração de diversas áreas temáticas, que atendam tanto ao aprendizado formal quanto ao informal. Assim, os espaços devem ser previamente pensados para estimular a imaginação e a desafiar a criança, convidando a vencer os medos (*Subcapítulo 2.2 - Guida Aoki*).

As zonas do parque podem incluir laboratórios ao ar livre, que incentivem experiências práticas em diversas disciplinas, como ciência e meio ambiente, que é refletido pelos elementos e equipamentos, vegetação e sua disposição, por exemplo. Para os momentos de educação formal, com a presença do professor ou mediador, é importante que existam espaços grandes para reunir a turma em pé para dar direcionamentos, mas também

espaços com bancos que permita que os alunos sentem-se e tenham maiores interações do professor com os alunos ou entre alunos, como anfiteatros e círculos de cadeiras, onde grupos possam se reunir para discussões, oficinas e aulas práticas. A disposição cuidadosa desses elementos facilita a troca de ideias e o debate entre alunos e professores, como foram os estudos tratados no Subcapítulo 2.1 com Soares (2019) e Silva-Forsberg et al. (2019). Esse mesmo espaço pode ser utilizado para trocas culturais por toda a comunidade, por meio de apresentações de teatro, musical e também espaços para piqueniques, oficinas, rodas de conversas, leitura de livros e contação de histórias, pontos muito atrelados ao Princípio de Direito à Cidade Educadora - Acesso à Cultura (Carta de Cidades Educadoras, 2020), abordada em **1.3. Da Cidade Educadora ao Parque Educador**.

No *Subcapítulo 2.2*, Alfred Ledermann (1919-2016) e Alfred Trachsel (1920-1995) também trazem a importância desses espaços para artesanato, além de locais para jogos competitivos como jogos de tabuleiro e outros esportes,

que tem a necessidade de ter mesas e cadeiras e de espaços abertos apropriados para esportes, que sejam bem delimitados.



Imagem 43: Ideias de espaços.

Fonte: Archdaily, 2023.

Esses mesmos autores, junto com as análises realizadas no Subcapítulo **2.3. Referências de Parques Educadores**, trazem a importância de dispor de espaços para jardinagem e locais de interação com animais para que proporcionem uma conexão direta com a natureza e

promovam um aprendizado prático e multidisciplinar. Cada uma dessas áreas deve ser projetada para explorar diferentes aspectos do conhecimento, permitindo que os visitantes desenvolvam habilidades práticas e teóricas em um ambiente estimulante. Tudo isso promove a integração de disciplinas, visto que permite que áreas de cultivo sejam utilizadas em conjunto com aulas de biologia e ciências ambientais. A infraestrutura de apoio, como bancadas e ferramentas, deve estar disponível para facilitar essas atividades.

Paralelamente à isso, deve-se olhar para o desenvolvimento sensorial através dos canteiros com ervas aromáticas, algo defendido pela entrevista com Guida Aoki, que foi relatada no , esse elemento faz com que, mesmo os parque já possuindo a área verde e isso deve ser mantido com um olhar para diversidade de espécies para que diferentes tipos de pássaros, borboletas e insetos sejam atraídos para o local.



Imagem 44: Imagem de canteiros com ervas aromáticas da Praça da Árvore em Recife -PE.

Foto: Pedro Celso e Morgana Nunes (2023).

Esse movimento de contato com a natureza deve ser estimulado também com a existência de áreas para atividades coletivas, como piqueniques, rodas de conversa e contação de histórias que devem ser incorporadas ao projeto, permitindo momentos de socialização e aprendizado informal entre as crianças e seus acompanhantes. A presença de espaços verdes e sombreados, com mesas e bancos adequados,

proporciona um ambiente confortável e convidativo para essas interações **(Subcapítulo 2.2 - Guida Aoki)**.

Nos mesmos espaços abertos que foi abordado anteriormente para comportar os alunos e professores para as aulas fora da escola, também podem servir para que as crianças tenham a liberdade de criar seus próprios jogos e decidir como utilizar o espaço à vontade. Esses ambientes devem ser isentos de regras rígidas, promovendo a imaginação e a criatividade. Nesse sentido, os espaços devem ser pensados para incentivar a colaboração intergeracional, com áreas de jogos e oficinas que unam crianças de diferentes idades e habilidades. Isso cria um ambiente onde o conhecimento e as experiências são compartilhados, enriquecendo o aprendizado de todos, conforme o Princípio de Direito à Cidade Educadora - Diálogo intergeracional e Espaço público habitável (Carta de Cidades Educadoras, 2020), abordada em **1.3. Da Cidade Educadora ao Parque Educador**.

Para que o Parque Educador estimule ainda mais a exploração, é importante atrelar ao processo de

concepção projetual a criação de diferentes níveis no terreno, para que integre rampas associadas aos desníveis, colinas artificiais e áreas rebaixadas. Isso possibilitará que as crianças se movimentem em várias direções dentro do parque. Além disso, deve-se integrar zonas de jogos variadas, atendendo a diferentes idades e interesses, com espaços adequados para os mais novos e desafios para os mais velhos, assim como a ausência de caminhos definidos, que inclua colinas, labirintos, escorregadores e túneis ocultos. Essa abordagem proporciona a oportunidade de explorar, criar novas brincadeiras e experimentar diferentes percepções do mesmo ambiente (*La Granja de la Infancia, Subcapítulo 2.3*). Somado a isso, deve-se ter um cuidado na disposição dos bancos para que permitam que os cuidadores repousem e consigam observar as crianças para que fiquem em segurança e tenham uma distância suficiente para se permitir vivenciar o espaço.

Nesse mesmo *Subcapítulo* mas em “*La Isla de los Inventos*”, essa dinamicidade também pode ser refletida nos objetos em que a escala é adequada para as crianças

para que possam ser movidos e rearranjados em diferentes locais, incentivando a interação e a exploração física. Como também, a presença de elementos sonoros fixados nas paredes dos brinquedos exige esforço corporal e estimula a curiosidade. Somado a isso, pode-se criar um ambiente que combine dispositivos lúdicos, sonoros e olfativos com recursos como computadores e livros, transformando o espaço em um local de reflexão e memória, acessível a pessoas de todas as idades.



Imagem 45: Exemplo de dinamicidade.

Fonte: Rosario Turismo, via Pinterest.

Para enriquecer a experiência educacional, a implementação de elementos tecnológicos e interativos é recomendada. Estruturas que permitam a interação com máquinas ou invenções, como oficinas de ciências e áreas de experimentação tecnológica, estimulam o interesse e o aprendizado prático. Dispositivos que proporcionem experiências sensoriais, como elementos sonoros, visuais e táteis, podem ser incorporados, complementando o aprendizado tradicional e despertando a curiosidade (**Subcapítulo 2.2 - Guida Aoki**).

Por fim, é imprescindível que o parque seja acessível a todos, promovendo a inclusão de crianças com deficiências. A presença de rampas e equipamentos adaptados garantirá que todos possam participar ativamente das atividades. A flexibilidade do espaço também deve permitir que as crianças moldam o ambiente conforme suas necessidades e interesses, promovendo um senso de pertencimento e autonomia.

Ao atender a essas necessidades diversas, o parque educador se tornará um espaço dinâmico e multifuncional,

promovendo a aprendizagem em todas as suas formas e contribuindo para o desenvolvimento integral das crianças.



ZONEAMENTO

Depois de todos os estudos e aprofundamentos desta dissertação, principalmente nos pontos abordados no **Capítulo 2**, o zoneamento de parques educadores deve ser planejado de forma a promover um uso versátil e flexível do espaço, favorecendo a exploração e a descoberta. Ao invés de um layout linear e fixo, é recomendado o uso de terrenos variados, como colinas, labirintos e áreas de vegetação densa. Isso estimula as crianças a criarem suas próprias rotas e interações com o ambiente, incentivando a criatividade e a autonomia no brincar.

Zonas temáticas podem ser distribuídas para oferecer experiências educacionais imersivas, com elementos naturais integrados ao projeto. Árvores, por exemplo, podem ser dispostas estrategicamente para formar túneis naturais ou áreas de sombra que guiem o

caminhar de maneira fluida, encorajando a curiosidade e o contato com a natureza.

A partir do que Aldo Van Eyck (1918-1999), a disposição descentralizada dos elementos de jogo é fundamental para promover o uso democrático do espaço. Esse modelo assimétrico permite que diversas atividades ocorram ao mesmo tempo, favorecendo a interação social entre os usuários. Áreas de transição entre essas zonas devem ser desenhadas para proporcionar descanso e convivência, com locais apropriados para piqueniques e interações sociais, reforçando a flexibilidade e a convidatividade do espaço.



Imagem 46: Exemplos de praça com equipamentos descentralizados.

Fonte: Archdaily, 2023.

MATERIAIS

A escolha dos materiais em parques educadores deve priorizar a criação de espaços que ofereçam uma rica diversidade de texturas, promovendo experiências sensoriais e interativas. Materiais naturais, como areia, cerâmica, madeira, terra, bambu, saibro, piso emborrachado e fibras (tecidos), podem ser combinados com materiais mais resistentes, como concreto e metal, para garantir durabilidade e variedade no uso do espaço.

A areia é um dos materiais centrais nos projetos de Van Eyck (1918-1999), visto que proporciona oportunidades para brincadeiras de escultura e construção (**Van Eyck, Subcapítulo 2.2**). Sua maleabilidade estimula a criatividade e permite que as crianças explorem formas e texturas diferentes. Já o piso emborrachado, aplicado em áreas destinadas a atividades físicas mais intensas, oferece segurança, reduzindo o impacto em quedas e permitindo a prática de brincadeiras com maior liberdade. A madeira é amplamente recomendada para estruturas como brinquedos de escalada, bancos e casas nas árvores. Esse material traz um contato direto com o ambiente natural, além de proporcionar uma experiência sensorial rica. No entanto, para garantir a durabilidade da madeira, recomenda-se elevá-la do solo utilizando bases de concreto, o que ajuda a evitar problemas de umidade e prolonga a vida útil dos equipamentos.

Materiais como bambu e madeira podem ser aplicados em elementos de sombreamento e mobiliários. O bambu, com sua flexibilidade, é ideal para criar estruturas

leves e esteticamente agradáveis, enquanto a terra pode ser utilizada em caminhos e áreas de contato direto com o solo, proporcionando uma sensação natural ao caminhar. O uso do saibro nos pisos garante uma superfície permeável e de fácil manutenção, favorecendo a circulação pelo espaço sem a necessidade de grandes intervenções no terreno. Por fim, o concreto e o metal são indispensáveis em áreas que demandam maior resistência, como playgrounds ou estruturas de apoio (**El Jardín de los Niños, Subcapítulo 2.3**). Essas superfícies, quando combinadas com materiais mais orgânicos como a madeira, criam uma mistura equilibrada entre a resistência necessária e o toque natural que o parque deve proporcionar. A integração de diferentes materiais, aliando o natural ao resistente, oferece um ambiente diversificado e acolhedor, facilitando a manutenção e promovendo a durabilidade dos elementos do parque.

A aplicação estratégica dessa variedade de materiais não só enriquece a experiência sensorial das crianças, mas também possibilita a criação de um

ambiente multifuncional, onde diferentes atividades e brincadeiras podem ser exploradas.



Imagem 47: Exemplos de materiais que podem ser utilizados no parque.

Fonte: Autora, 2024.

VEGETAÇÃO

A vegetação é um elemento fundamental nos parques educadores, proporcionando espaços que incentivam o contato direto com a natureza e a exploração, como foi visto em todo o Subcapítulo **2.3. Referências de**

Parques Educadores, através da conclusão depois das leituras sobre o *Tríptico de la Infancia*. O uso de árvores nativas, arbustos e plantas aromáticas deve ser estrategicamente planejado para criar áreas de sombra, esconderijos naturais e "cantos secretos", incentivando jogos de faz de conta e a exploração do espaço por parte das crianças.

As árvores nativas são importantes para garantir sombra e conforto térmico, além de criar refúgios naturais que estimulam a imaginação das crianças. Esses refúgios são áreas que permitem que as crianças interajam de forma mais autônoma com o ambiente, descobrindo novas possibilidades de jogo e exploração ao longo de suas atividades no parque. Além disso, árvores e arbustos dispostos de maneira a formar "túneis naturais" podem proporcionar uma experiência sensorial através do som das folhas e galhos ao vento.

A presença de jardins de ervas aromáticas oferece uma experiência sensorial diversificada, com diferentes aromas, cores e texturas que estimulam os sentidos e

permitem que as crianças tenham uma introdução ao cuidado com o meio ambiente. Esses pequenos jardins podem ser utilizados como uma ferramenta educativa, conectando as crianças à natureza de maneira prática e envolvente.

A vegetação também pode ser utilizada para atrair diferentes tipos de animais ao parque, como pássaros e borboletas, o que reforça o contato direto das crianças com a fauna local. Isso cria um ambiente natural dinâmico,

onde a biodiversidade se torna parte ativa do processo de aprendizagem.

O planejamento adequado da vegetação deve ser pensado para garantir que os espaços proporcionem conforto e estimulem a imaginação, mantendo uma relação harmônica entre os elementos naturais e o ambiente construído.

Finalidade	Porte	Nome usual	Nome científico	Descrição
Sombreamento	Médio a grande	Ipê Roxo	<i>Handroanthus impetiginosus</i>	Uma árvore nativa do Brasil, que oferece uma copa densa e boa sombra. Além disso, suas flores coloridas tornam o ambiente visualmente agradável e estimulante.
Sombreamento	Grande	Oitizeiro	<i>Licania tomentosa</i>	Muito comum nas ruas de Recife, essa árvore nativa é uma excelente fornecedora de sombra, além de ser resistente ao clima tropical úmido.
Sombreamento	Médio	Pau-Brasil	<i>Paubrasilia echinata</i>	Além de seu valor histórico e cultural, o Pau-Brasil é adequado para o clima da região e pode ser utilizado como uma

				ferramenta educativa sobre a biodiversidade e a história do Brasil.
Plantas Aromáticas	Pequeno (arbusto rasteiro)	Hortelã	<i>Mentha sp.</i>	Uma planta aromática que pode ser facilmente cultivada em pequenos jardins sensoriais. Suas folhas exalam um aroma refrescante, ideal para ensinar crianças sobre plantas comestíveis e o cultivo de ervas.
Plantas Aromáticas	Pequeno (arbusto)	Alecrim	<i>Rosmarinus officinalis</i>	Outra planta aromática que se adapta bem ao clima de Recife. Pode ser usada em jardins educativos para ensinar sobre suas propriedades medicinais e culinárias.
Plantas Aromáticas	Pequeno	Manjeriço	<i>Ocimum basilicum</i>	Fácil de cultivar, o manjeriço pode ser utilizado em hortas sensoriais, promovendo o aprendizado sobre plantas que também podem ser usadas na alimentação.
Atração de Fauna	Pequeno (arbusto)	Camarão Vermelho	<i>Justicia brandegeana</i>	Arbusto ornamental que atrai beija-flores, muito comum em jardins tropicais. Suas flores vermelhas criam um atrativo visual e promovem o contato com a fauna local.
Atração de Fauna	Trepadeira de médio a grande porte	Flor de Maracujá	<i>Passiflora edulis</i>	Além de atrair insetos polinizadores, como abelhas e borboletas, a planta pode ser usada como uma trepadeira para criar túneis naturais ou cantos secretos.
Plantas	Médio (planta)	Heliconia	<i>Heliconia rostrata</i>	Uma planta tropical que adiciona cor e vida

Ornamentais	herbácea)			ao ambiente. As helicônias são também atrativas para pássaros, como beija-flores, e contribuem para um ambiente mais interativo.
Plantas Ornamentais	Trepadeira	Alamanda	<i>Allamanda cathartica</i>	Planta trepadeira de flores vistosas e amarelas, que pode ser utilizada para cobrir estruturas e adicionar um toque vibrante ao ambiente.
Criação de Refúgios	Grande	Bambu Mossô	<i>Phyllostachys pubescens</i>	Bambu pode ser usado para formar túneis naturais e esconderijos. Além de ser resistente e de crescimento rápido, proporciona uma área sombreada e esteticamente agradável.
Criação de Refúgios	Médio	Palmeira Açaí	<i>Euterpe oleracea</i>	Nativa da região Norte e amplamente cultivada no Nordeste, pode ser usada tanto como fornecedora de sombra quanto para fins educativos, envolvendo o ciclo do açaí e seu valor na alimentação.

Tabela 09: Dicas de árvores que podem ser utilizadas no clima de Recife.



MOBILIÁRIO

A concepção do mobiliário em parques educadores deve priorizar a interatividade e a versatilidade, permitindo que as crianças moldem seu ambiente de brincadeira,

como também que incentivar a exploração e a cooperação entre as crianças. Por exemplo, plataformas de diferentes alturas podem funcionar tanto como áreas de descanso quanto como locais para saltar e escalar, promovendo a

atividade física de maneira lúdica. Essa flexibilidade permite que os jovens se apropriem dos espaços, criando experiências de jogo únicas e personalizadas.

A presença de um adulto supervisionando as atividades é essencial, mas essa intervenção deve ser cuidadosa para não inibir a liberdade de exploração das crianças. O papel do mediador é apoiar e guiar, sem interferir diretamente nas dinâmicas de brincadeira, promovendo assim um ambiente seguro e estimulante (*Subcapítulo 2.2 - Lady Allen, 1961*). Além disso, o mobiliário deve ser descentralizado e distribuído ao longo do parque. Bancos e mesas podem ser integrados com elementos naturais, como árvores e vegetação, proporcionando áreas de convivência e descanso que incentivem a interação social. Essa disposição flexível não só melhora a experiência do usuário, mas também permite que diferentes atividades ocorram simultaneamente, promovendo um uso democrático do espaço.

Em suma, ao projetar o mobiliário para parques educadores, é importante considerar a diversidade de usos

e a capacidade de adaptação dos elementos, assegurando que o ambiente se torne um espaço vibrante e educativo, onde a criatividade e o aprendizado possam florescer.



Imagem 48: Exemplos de mobiliários que podem ser utilizados no parque.

Fonte: Google Street View, 2024.



ELEMENTOS E EQUIPAMENTOS

Os elementos e equipamentos em parques educadores devem ser projetados para estimular a criatividade, o movimento e a interação social das crianças. Estruturas multifuncionais, como plataformas escalonadas

de diferentes alturas, podem servir tanto para descanso quanto para atividades físicas, como pular ou escalar, promovendo um ambiente dinâmico e exploratório. Esses espaços devem desafiar as habilidades motoras das crianças, incentivando o desenvolvimento físico e a socialização. Elementos de jogo que integram formas geométricas simples e abstratas, como cubos e esferas, permitem que as crianças usem a imaginação para criar suas próprias brincadeiras. A ausência de uma função explícita nesses objetos promove uma interação mais criativa e aberta, como discutido no Subcapítulo **2.2** por **Eyck** (1918-1999). Além disso, a possibilidade de rearranjar blocos ou objetos modulares pelos próprios usuários torna o espaço adaptável e colaborativo, permitindo que ele evolua com o tempo, conforme observado no Subcapítulo **2.3. Referências de Parques Educadores** sobre *La Granja de la Infancia*.

A incorporação de materiais naturais, como madeira, troncos, pedras, cordas e polias devem ser dispostas de forma descentralizada, criando ambientes distintos que

incentivam a exploração e o desenvolvimento de habilidades motoras, como proposto por Lady Allen (1961) no Subcapítulo **2.2** e **2.3** com as **Referências de Parques Educadores**. Outra questão trazida foi o uso de elementos como escorregadores moldados em colinas naturais e casas na árvore feitas de madeira que devem ser introduzidos para estimular a imaginação e o senso de aventura, reforçando o uso de recursos naturais no projeto. O mobiliário, como bancos e mesas, deve ser integrado com o ambiente natural e posicionado de forma a permitir múltiplos usos simultâneos. A disposição descentralizada desses elementos garante um uso democrático do espaço, permitindo que diferentes atividades ocorram de forma paralela e facilitando a interação social entre crianças e adultos.

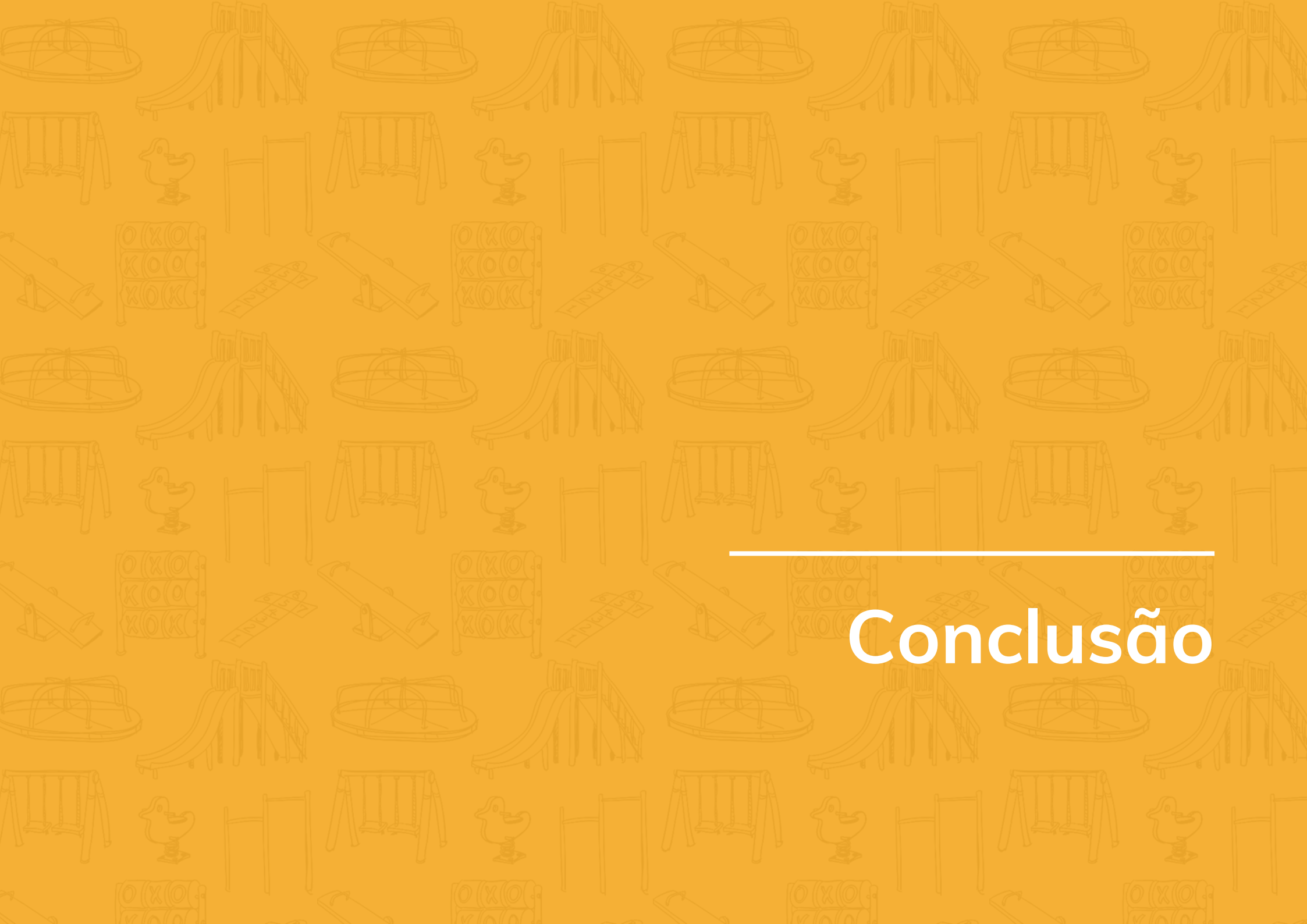
Por fim, é crucial que o projeto inclua brinquedos e estruturas que desafiem as habilidades físicas das crianças, como paredes de escalada, balanços e redes. Esses equipamentos devem ser dispostos de maneira a incentivar a atividade física, respeitando diferentes níveis de

dificuldade e garantindo que o espaço seja inclusivo e acessível para todos, conforme ressaltado por Guida Aoki em entrevista no Subcapítulo **2.2. O espaço influenciando no aprendizado através do lúdico.**



Imagem 49: Exemplos de equipamentos que podem ser utilizados no parque.

Fonte: Autora, 2024.



Conclusão

Ao iniciar este trabalho, havia uma clara noção de que um parque precisa atender a princípios fundamentais de conforto e qualidade urbana, como sugerido por autores como Jan Gehl. Elementos como manutenção adequada, sombra, locais de descanso com mobiliário apropriado, vegetação adaptada ao clima local e iluminação que garante segurança são a base de qualquer projeto voltado para o bem-estar das pessoas. No entanto, ao longo da pesquisa, ficou evidente que o papel do parque vai muito além de oferecer um espaço agradável: ele pode e deve ter uma função educadora, especialmente em um país como o Brasil, onde o setor da educação enfrenta grandes desafios.

Durante o processo, observou-se uma tendência crescente de intervenções em espaços públicos promovidas por escolas e comunidades. O que ainda não era completamente compreendido era de que maneira o espaço urbano poderia contribuir diretamente para o desenvolvimento dos jovens e como ele poderia ser

pensado para proporcionar uma experiência educativa mais rica. A investigação permitiu desvendar o potencial dos ambientes públicos no aprendizado, além de entender como metodologias que incentivam a participação ativa e a exploração criativa podem ser incorporadas ao planejamento arquitetônico e urbanístico.

Uma descoberta importante foi o conceito de "cidades educadoras" e a existência de instituições dedicadas a essa ideia. Isso ampliou a visão sobre como o espaço urbano, que já possui um potencial educador inerente, pode se transformar por meio de projetos intencionais. Não basta apenas planejar um espaço bonito e funcional; é necessário que ele seja estrategicamente pensado para estimular o aprendizado. Essa intencionalidade no projeto é o que torna o arquiteto um agente ativo na promoção da educação.

A hipótese inicial de que a presença de brinquedos e áreas recreativas seria o principal fator para atrair escolas e famílias evoluiu ao longo do estudo. Ficou claro que, além disso, é a diversidade de materiais, formas e estímulos que

realmente engaja e desafia as crianças. Espaços com zoneamentos bem definidos, que também oferecem liberdade para a imaginação e a criatividade, são os que mais efetivamente promovem o desenvolvimento infantil.

Através do estudo aprofundado desenvolvido nesta dissertação, foi possível observar que, no Brasil, a partir do ano de 1932, a escola enquanto espaço de ensino tradicional com salas que possuem cadeiras enfileiradas, já não era suficiente. Então, novos artifícios como as Escolas-Parque, visando a troca de experiências entre as crianças, os Parques Infantis de Mário de Andrade em 1935, que começa a inserir o lúdico, artístico e imaginário para que os pequenos conseguissem gerar uma nova forma de conhecimento. Essa tendência fica ainda mais clara mundialmente quando ocorre a adaptação da paisagem urbana do pós-Segunda Guerra Mundial (1939-1945), destrinchada no subcapítulo 2.2., reforçando ainda mais que o desenvolvimento infanto-juvenil sempre foi um ponto importante trazido nos espaços lúdicos.

Uma das maiores surpresas do estudo foi constatar o impacto positivo das aulas mediadas em ambientes externos no aprendizado dos alunos. Antes vistas como complementares, essas práticas agora são compreendidas como fundamentais. Os parques não oferecem apenas lazer, mas também são plataformas de ensino ao ar livre, ampliando as possibilidades pedagógicas. Isso destaca a importância de uma ação integrada entre diversos atores — escolas, famílias, governo, instituições privadas — que promovam ativamente esses espaços educativos, como exemplificado pelo Instituto Inhotim, com sua equipe qualificada e projetos dinâmicos voltados ao aprendizado.

Outro aspecto relevante foi a constatação de que o incentivo à curiosidade infantil, por meio de estruturas que desafiam a criatividade e o pensamento, é essencial. Brinquedos que permitem movimentação e exploração, como no El Jardín de los Niños, ou o uso de materiais naturais, como nos junk playgrounds e La Isla de los Inventos, exemplificam essa ideia de maneira eficaz.

Compreendeu-se que um parque educador não se limita a espaços de recreação; ele pode incluir elementos informativos, como totens que contam a história do lugar ou explicam a vegetação local, enriquecendo a experiência dos visitantes. Dessa forma, o parque atua como um agente educador de maneira acessível e contínua.

Ao longo desta jornada de pesquisa, ficou claro que um parque pode ser muito mais do que um local de lazer; ele é um ambiente que, quando projetado com intencionalidade, tem o poder de transformar a experiência educacional das crianças e da comunidade como um todo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AICE. Associação Internacional de Cidades Educadoras. **Carta das Cidades Educadoras**. Disponível em: https://www.edcities.org/wp-content/uploads/2020/11/PT_Carta.pdf. Acesso em: 21 jun. 2023.

ALBUQUERQUE, Z. A. D. M. **Espaços livres públicos inseridos na paisagem urbana: Memórias, rugosidades e metamorfoses: Estudo dos parques urbanos 13 de Maio, Recife-Brasil e do Tiergarten, Berlim-Alemanha**. Dissertação de mestrado, Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2006.

ALLEN, L. An adventure playground for handicapped children in London. **International Journal of Early Childhood**, v. 3, n. 2, p. 70, 1971.

ASSOCIAÇÃO CIDADE ESCOLA APRENDIZ. **Trilhas Educativas Cidade Escola Aprendiz**. Disponível em: https://www.cidadeescolaaprendiz.org.br/wp-content/uploads/2014/05/Trilhas-Educativas_Cidade-Escola-Aprendiz.pdf. Acesso em: 24 jul. 2023.

AZEVEDO, G. A. N.; BASTOS, L. E. **Qualidade de vida nas escolas: Produção de uma arquitetura fundamentada na interação usuário-ambiente**. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2002.

BERNET, Jordi. **Carta das Cidades Educadoras**. Barcelona: Associação Internacional de Cidades Educadoras, 1990.

CAILLOIS, R. **Les jeux et les hommes**. Paris: Gallimard, 1958.

CARNEIRO, A. R. S.; MESQUITA, L. B. **Espaços livres do Recife**. Recife: Prefeitura da Cidade do Recife/UFPE, 2000.

CHAHIN, S. B. Cidade, escola e urbanismo: o programa Escola-Parque de Anísio Teixeira. XIV Seminário de História da cidade e do Urbanismo, 2016, São Paulo. In **Anais.** Disponível em: <https://www.iau.usp.br/shcu2016/anais/wp-content/uploads/pdfs/11.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2024.

EDUCAÇÃO INTEGRAL. O professor tem que ser o maior foco para garantir essa revolução nas escolas. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/reportagens/a-escola-tem-se-assumir-enquanto-espaco-de-organizacao-nao-somente-de-permanencia/>. Acesso em: 12 fev. 2024.

FARIA, A. L. G. D. A contribuição dos parques infantis de Mário de Andrade para a construção de uma pedagogia da educação infantil. **Educação & Sociedade**, 1999.

FREITAS, C. **O parque 13 de Maio na modernização do Recife.** Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Urbano, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2006.

GEHL, J. **Cidades para pessoas.** São Paulo: Perspectiva, 2013.

GOHN, M. G. **Educação não-formal e cultura política: Impactos sobre o associativismo do terceiro setor.** São Paulo: Cortez, 2001.

HEEMANN, J.; SANTIAGO, P. C. **Guia do espaço público para transformar e inspirar.** Nova York, 2015.

HELMAN, M.; KOROWAJ, M. Análisis del proyecto urbano: Tríptico de la infancia de la Ciudad de Rosario. VI Foro Sur-Sur PreALAS Patagonia, Calafate, 2014. In **Anais.** Disponível em: <http://prealas2014.unpa.edu.ar/sites/prealas2014.unpa.edu.ar/files/ckeditor/46/Analisis%20de%20proyecto%20urbano.%20Triptico%20de%20la%20infancia.pdf>. Acesso em: 16 mar. 2024.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2022: Resultados Preliminares.** Disponível em: <https://censo2022.ibge.gov.br/panorama/>. Acesso em: 12 fev. 2024.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2020**. Disponível em:

<https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/9171-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios-continua-mensal.html>. Acesso em: 10 jun. 2023.

ILLERIS, K. **Teorias contemporâneas da aprendizagem**. Porto Alegre: Penso Editora, 2015.

ITAÚ SOCIAL. **Relatório de Avaliação Econômica em parceria com Cedeplar/UFMG**. São Paulo: Fundação Itaú Social, 2020.

MARTINHO, J. I. P. **O espaço para a criança na cidade: Um estudo crítico a partir da experiência de Aldo van Eyck**. Dissertação de mestrado, Faculdade de Arquitectura da Universidade do Porto, Porto, 2014.

MASCARENHAS, M. P. **Os Centros Educacionais Unificados da cidade de São Paulo**. Tese (Doutorado) - Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

MENEGÓCIO, A. M. **Metodologias ativas de ensino-aprendizagem: Da teoria à prática**. Rio de Janeiro: Autografia, 2022.

MEUNIER, I. M. J. Percepções e expectativas de moradores do Grande Recife-PE em relação aos parques urbanos. **Revista da Sociedade Brasileira de Arborização Urbana**, v.4, n.2, p.35-43, 2009.

OLIVEIRA, A. L. P. Formação com professores no Inhotim: Espaços de encontro e de entrelaçamento entre a escola e o museu. **Série Cadernos Flacso**, n. 16, p. 51-70, 2020.

PNE. Plano Nacional de Educação. **Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 24 de agosto de 2023.

SANTOS, A. M. D.; GONÇALVES, S. D. F. Introdução à abordagem histórico educacional. **Professare**, Caçador, v. 1, n. 1, p. 67-84, 07 jun. 2012. Disponível em: <https://periodicos.uniarp.edu.br/index.php/professare/article/view/18>. Acesso em: 29 dez. 2023.

SARTORI, M. F. S.; CONSTANTINO, N. R. T. Espaços educativos como medida de recuperação do espaço público. **Revista Nacional de Gerenciamento de Cidades**, v. 7, n. 49, 2019.

SILVA, I. A. D. **A utilização de espaços não formais de educação na prática pedagógica de professores da educação básica**. Trabalho de Conclusão de Curso, Licenciatura em Ciências Naturais, Faculdade UnB Planaltina, Brasília, 2014.

SILVA-FORSBERG, M. C.; MAGALHÃES, L. C. S.; OLIVEIRA, D. S.; GUMARÃES, T. C. Educação não-formal e a educação formal em parques urbanos: Integrando análises e abordagens em espaços socioambientais no Parque Estadual Sumaúma e Parque Municipal do Mindú, Manaus, Amazonas. **Scientia Amazonia**, v. 8, n. 2, E1-E8, 2019.

SOARES, Y. G. P. **O ensino da geometria em espaços formais e não formais através de material concreto**. Trabalho de Conclusão de Curso, Universidade do Estado do Amazonas, Manaus, 2019.

UNICEF. Fundo das Nações Unidas para a Infância. **Cenário da exclusão escolar no Brasil: Um alerta sobre os impactos da pandemia da COVID-19 na educação**. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/relatorios/cenario-da-exclusao-escolar-no-brasil>. Acesso em: 23 ago. 2023.

VIEIRA, B. G.; GIELFE, S. O conceito das escolas-parque de Anísio Teixeira como base para elaboração de um centro de atividades extracurriculares para o município de Cambará-PR. Congresso de Iniciação Científica, 2017, Ourinhos. **In Anais**. Disponível em: http://www.cic.fio.edu.br/anaisCIC/anais2017/pdf/03_13.pdf. Acesso em: 31 mar. 2024.