

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DESIGN

MARINA SERRANO BARBOSA MERGULHÃO

A escola como lugar de encontro com a cidade:

Explorando a potencialidade de um design de aprendizagem de direito à cidade nas escolas públicas municipais do Recife.

RECIFE

2024

MARINA SERRANO BARBOSA MERGULHÃO

A escola como lugar de encontro com a cidade:

Explorando a potencialidade de um design de aprendizagem de direito à cidade nas escolas públicas municipais do Recife.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Design da Universidade Federal de Pernambuco como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Design.

Orientador: Prof. Dr. Ney de Brito Dantas

.Catalogação de Publicação na Fonte. UFPE - Biblioteca Central

Mergulhão, Marina Serrano Barbosa.

A escola como lugar de encontro com a cidade: explorando a potencialidade de um design de aprendizagem de direito à cidade nas escolas públicas municipais do Recife / Marina Serrano Barbosa Mergulhão. - Recife, 2024.

135f.: il.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Artes e Comunicação, Programa de Pós-Graduação em Design, 2024.

Orientação: Ney de Brito Dantas.

Inclui referências e apêndices.

1. Autonomia; 2. Criança; 3. Design de aprendizagem; 4. Direito à cidade; 5. Educação. I. Dantas, Ney de Brito. II. Título.

UFPE-Biblioteca Central

MARINA SERRANO BARBOSA MERGULHÃO

A escola como lugar de encontro com a cidade:

Explorando a potencialidade de um design de aprendizagem de direito à cidade nas escolas públicas municipais do Recife.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Design da Universidade Federal de Pernambuco como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Design.

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. Ney de Brito Dantas (Orientador e Presidente)

Universidade Federal de Pernambuco - UFPE

Prof. Dr. André Menezes Marques das Neves (Examinador Interno)

Universidade Federal de Pernambuco - UFPE

Prof. Dr. Fabiano Rocha Diniz (Examinador Externo)

Universidade Federal de Pernambuco - UFPE

Caixa Postal 7809, Cidade Universitária, CEP: 50732-970, Recife-PE, Brasil
Tel: + (81) 21263111 Fax: + (81) 2126 8772
Email: mdu@ufpe.br Site: www.ufpe.br/mdu

AGRADECIMENTOS

Meus agradecimentos vão para todas as pessoas e instituições que os vínculos me potencializam, fortalecem e me inspiraram para chegar até aqui.

Ao meu querido orientador, Ney de Brito Dantas, em que sua generosidade, confiança e serenidade foram fundamentais para superar os desafios ao longo do caminho.

A mainha e painho, que me deram asas para voar, aplaudem todos os meus voos e estão sempre de braços abertos para os meus pousos. Obrigada por absolutamente tudo até aqui! Inclusive a leitura cuidadosa deste trabalho.

A Mario, meu grande amor e companheiro de vida, tanto pessoal quanto profissional, este texto reflete muito do que aprendo em nossas conversas, das mais corriqueiras às mais profundas. Minha gratidão pela sua parceria, cuidado e incentivo diários.

Ao Massapê e ao A pezito, verdadeiros laboratórios de aprendizado e realização pessoal e profissional. Que privilégio poder trabalhar com o que se ama, ao lado de grandes amigos.

A Tia Cristina e Tia Tereza, meu grande suporte e incentivo em todos os momentos da vida.

Aos meus amigos que me inspiram, me apoiam e compreenderam os períodos de ausência necessários para me dedicar a este trabalho.

À UFPE, uma instituição que acompanha minha trajetória desde os dias escolares no Colégio de Aplicação, passando pelo curso de graduação em Arquitetura e Urbanismo, até o mestrado em Design. Sou grata pelo privilégio de estudar em uma escola e universidade públicas desde os meus 10 anos de idade. Grande parte do que sou e dos caminhos que escolhi seguir derivam dessa experiência.

Aos professores do PPG Design, que ampliaram minha visão sistêmica e promoveram meu encantamento com o Design.

À CAPES, pela concessão da bolsa de estudos durante 18 meses de mestrado.

Ao Farol Acadêmico, pelo constante apoio, cuidado e profissionalismo ao longo desta jornada.

Às gestoras e demais funcionários das escolas que me acolheram com tanto carinho, atenção e dedicação.

A todas as professoras que gentilmente reservaram alguns minutos de seus agitados dias escolares para olhar nos meus olhos, me ouvir falar sobre a pesquisa e responder com tanta dedicação às 19 perguntas cuidadosamente elaboradas para este trabalho.

À criança que eu fui e a todas as que já cruzaram meu caminho, vocês são a principal motivação por trás de tudo isso. Obrigada por manterem vivos em mim a essência do brincar, a busca por descobertas, a esperança e o compromisso com o próximo.

RESUMO

Este estudo investiga como o design pode facilitar a integração entre o urbanismo e a educação, promovendo o diálogo entre a escola e a cidade e fortalecendo a ideia de cidades educadoras. Para isso, o estudo fundamenta-se em pilares centrais dos domínios da educação, do urbanismo e do design: a educação para a autonomia (Freire, 1996), o direito à cidade (Lefebvre, 2008; Harvey, 2014) e o design de aprendizagem (Dalziel *et al.*, 2016), respectivamente. O objetivo geral é explorar a potencialidade de um design de aprendizagem de direito à cidade em escolas públicas municipais do Recife. A pesquisa, de natureza aplicada, aborda objetivos exploratórios, descritivos e explicativos, utilizando procedimentos de estudo de caso. Concentra-se em professores do Ensino Fundamental I em escolas públicas municipais inseridas em Comunidades de Interesse Social, no Recife (PE), empregando entrevistas como instrumento de coleta e análise de conteúdo (Bardin, 2016) para a análise dos dados. Os resultados revelam boas práticas de contextualização do conteúdo com a realidade dos estudantes e desafios relacionados à falta de familiaridade das professoras com os conceitos de direito à cidade e de cidades educadoras, e à tendência de restringir o aprendizado ao ambiente da sala de aula. Isso conduziu à formulação de recomendações para um design de aprendizagem que promova a autonomia, a consciência cidadã e a integração da escola com seu entorno, visando contribuir para mitigar as desigualdades sociais e ampliar a compreensão do papel das crianças na cidade e na sociedade.

Palavras-chave: Autonomia; Criança; Design de aprendizagem; Direito à cidade; Educação.

ABSTRACT

This study investigates how design can facilitate the integration between urbanism and education, promoting dialogue between school and city and strengthening the concept of educational cities. To achieve this, the study is grounded in central pillars of the fields of education, urbanism, and design: education for autonomy (Freire, 1996), the right to the city (Lefebvre, 2008; Harvey, 2014), and learning design (Dalziel et al., 2016), respectively. The overall objective is to explore the potential of a learning design for the right to the city in municipal public schools of Recife. The applied research addresses exploratory, descriptive, and explanatory objectives, using case study procedures. It focuses on elementary school teachers in municipal public schools located in Social Interest Communities in Recife (PE), employing interviews as the data collection instrument and content analysis (Bardin, 2016) for data analysis. The results reveal good practices in contextualizing content with students' reality and challenges related to teachers' lack of familiarity with the concepts of the right to the city and educational cities, as well as the tendency to confine learning to the classroom environment. This led to the formulation of recommendations for a learning design that promotes autonomy, civic awareness, and school integration with its surroundings, aiming to contribute to mitigating social inequalities and broadening the understanding of children's role in the city and society.

Keywords: Autonomy; Child; Education; Learning design; Right to the city.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 -	Atividade do Massapê com as crianças do grupo 6 da Escola Municipal do Alto Santa Terezinha, Recife (PE), inserido no projeto Meu Bairro Brincante	19
Figura 02 -	Triade do referencial teórico da pesquisa	24
Figura 03 -	Modelo ecológico de Bronfenbrenner	28
Figura 04 -	Exemplos de externalidades positivas e negativas	29
Figura 05 -	Diagrama do território definido por um raio de 400 a 800 metros	34
Figura 06 -	Dimensões de impacto do bairro sobre a primeira infância	35
Figura 07 -	Ilustração para representar a escuta das crianças	41
Figura 08 -	Iniciativa dos Parques Infantis	42
Figura 09 -	Registro do Projeto Meu Bairro Brincante na Escola Municipal Alto Santa Terezinha - Recife, PE.	46
Figura 10 -	Resumo da metodologia	59
Figura 11 -	Mapeamento das Regiões Político Administrativas (RPA) do Recife	62
Figura 12 -	Mapeamento das Comunidades de Interesse Social (CIS) por Regiões Político Administrativas (RPA) do Recife	63
Figura 13 -	Mapeamento das escolas públicas e creches municipais, divididas por Regiões Político Administrativas (RPA) do Recife	63
Figura 14 -	Sobreposição do mapa das escolas públicas municipais com o mapa das Comunidades de Interesse Social	64
Figura 15 -	Autora conduzindo a entrevista	66
Figura 16 -	Autora conduzindo a entrevista	68
Figura 17 -	Sistematização das etapas do processo de análise de conteúdo	69
Figura 18 -	Disposição das escolas selecionadas para a pesquisa	74
Figura 19 -	Recomendações para o design de aprendizagem	109

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 -	Sistematização das competências específicas do Ensino Fundamental I, segundo a BNCC	48
Quadro 02 -	Etapas para designers e pesquisadores de design contribuírem com a inovação social a longo prazo	54
Quadro 03 -	Sistematização dos conceitos de design de aprendizagem, segundo Assis (2017)	57
Quadro 04 -	Sistematização dos conceitos de design de aprendizagem levantados pela autora	57
Quadro 05 -	Contabilização das escolas e cálculo de 5% para definir a amostra	64
Quadro 06 -	Temas e descrições das perguntas do questionário aplicado	66
Quadro 07	Visão geral dos objetivos específicos, temas abordados, capítulos e seções	71
Quadro 08 -	Relato das participantes sobre os trajetos diários feitos pelas crianças e cuidadores	75
Quadro 09 -	Relato das participantes sobre o uso da BNCC	78
Quadro 10 -	Relato das participantes sobre a noção de direito à cidade	80
Quadro 11 -	Categorias identificadas nas respostas da pergunta "O que vem à sua mente ao ouvir o termo "direito à cidade"?"	81
Quadro 12 -	Relatos das participantes sobre a noção de cidades educadoras	84
Quadro 13 -	Categorias identificadas nas respostas da pergunta "O que vem à sua mente ao ouvir o termo "cidades educadoras"?"	85
Quadro 14 -	Relato das participantes sobre a relação da escola com o entorno em que está inserida	87
Quadro 15 -	Relatos das participantes sobre a contextualização das aulas com assuntos sobre a cidade e o contexto urbano que as crianças estão inseridas	88
Quadro 16 -	Relatos das participantes sobre as dificuldades encontradas para realização das atividades fora da escola	93
Quadro 17 -	Relatos das participantes sobre os efeitos positivos das atividades fora da escola nas crianças	93
Quadro 18 -	Categorias identificadas nas respostas da pergunta "Caso você tenha respondido anteriormente que realiza em alguma periodicidade atividades em ambientes fora da escola, cite abaixo alguns exemplos"	94

Quadro 19 -	Relatos das participantes sobre os desafios impostos pela infraestrutura da escola	96
Quadro 20 -	Relato das participantes sobre o processo de elaboração dos planos de aula	100
Quadro 21 -	Relato das participantes sobre suas visões e obstáculos ao abordar a autonomia dos alunos	102
Quadro 22 -	Visão geral sobre os dados coletados	103

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01 -	Em relação à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em que medida você se sente apropriado(a) sobre o conteúdo para entender e utilizar no planejamento das aulas?	77
Gráfico 02 -	Em uma escala de 0 a 5, o quanto você utiliza a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no planejamento das suas aulas?	78
Gráfico 03 -	Você já ouviu falar no termo "direito à cidade"?	79
Gráfico 04 -	Categorias relativas à pergunta "O que vem à sua mente ao pensar no termo "direito à cidade?"	81
Gráfico 05 -	Você identifica a cidade como um espaço educador?	83
Gráfico 06 -	Representatividade das categorias sobre "O que vem à sua mente ao ouvir o termo "cidades educadoras"?".	85
Gráfico 07 -	Em uma escala de 0 a 5, em que nível você considera que a escola estabelece relações com o entorno em que está inserida?	86
Gráfico 08 -	Em uma escala de 0 a 5, em que nível você considera que as suas aulas abordam assuntos sobre a cidade e o contexto urbano em que as crianças estão inseridas?	88
Gráfico 09 -	Com que frequência você desenvolve atividades curriculares em espaços fora da escola?	89
Gráfico 10 -	Indicação do grau de concordância sobre a afirmação "Motivar os estudantes a participarem das atividades fora da sala de aula"	90
Gráfico 11 -	Indicação do grau de concordância sobre a afirmação "Compreender a importância dessas atividades no desenvolvimento integral das crianças"	91
Gráfico 12 -	Indicação do grau de concordância sobre a afirmação "Percepção de que há a necessidade de mais apoio de equipe e material"	91
Gráfico 13 -	Indicação do grau de concordância sobre a afirmação "Falta de conhecimento sobre ferramentas didáticas para dar suporte às atividades".	91
Gráfico 14 -	Indicação do grau de concordância sobre a afirmação "Falta de estímulo da gestão para inclusão destas atividades no plano político-pedagógico da escola"	92
Gráfico 15 -	Indicação do grau de concordância sobre a aceitação dos pais e familiares das crianças	92
Gráfico 16 -	Representatividade das categorias dos exemplos de atividades realizadas pelas professoras fora da escola	95

Gráfico 17 -	Locais onde acontecem as atividades	95
Gráfico 18 -	Com que frequência você desenvolve atividades curriculares em espaços abertos da escola?	96
Gráfico 19 -	Você acredita que criar ambientes de aprendizagem que permitam às crianças definir e influenciar o que é aprendido, é uma abordagem eficaz e relevante para a prática educacional?	98
Gráfico 20 -	Indicação do grau de concordância sobre a afirmação "Educadores observam as necessidades, demandas e interesses das crianças e as representa no plano de aula."	99
Gráfico 21 -	Indicação do grau de concordância sobre a afirmação "As crianças têm conhecimento de que existem planos para as aulas."	99
Gráfico 22 -	Indicação do grau de concordância sobre a afirmação "Educadores eventualmente abrem espaço para que em alguns momentos as crianças definam a dinâmica da aula."	101
Gráfico 23 -	Indicação do grau de concordância sobre a afirmação "Educadores dão autonomia para as crianças contribuírem com ideias sobre o conteúdo das aulas e suas atividades."	101

ABREVIATURAS E SIGLAS

AICE	Associação Internacional de Cidades Educadoras
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CF	Constituição da República Federativa do Brasil
CIAM	Congresso Internacional da Arquitetura Moderna
CIS	Comunidades de Interesse Social
COMPAZ	Centro Comunitário da Paz
DC	Departamento de Cultura
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
OMS	Organização Mundial de Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
PI	Parque Infantil
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
RPA	Região Político-Administrativa
SUS	Sistema Único de Saúde
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	17
1.1 ESTRUTURA DO PROBLEMA DA PESQUISA	18
1.2 OBJETIVOS	19
1.2.1 Objetivo Geral	19
1.2.2 Objetivos específicos	19
1.3 DELIMITAÇÃO DO UNIVERSO	20
1.4 JUSTIFICATIVA E RELEVÂNCIA	20
1.5 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO	23
2. DISCUSSÃO TEÓRICA	25
2.1. CIDADES EDUCADORAS: UMA INTERFACE ENTRE A CIDADE, A EDUCAÇÃO E O DESIGN	25
2.2. A DIMENSÃO DO DIREITO À CIDADE	34
2.2.1. Evolução histórica e desafios contemporâneos do direito à cidade	36
2.2.2. O direito à cidade e a participação cidadã na infância	39
2.2.3. O direito à cidade na perspectiva das infâncias	41
2.3. A DIMENSÃO DA EDUCAÇÃO	45
2.3.1. Educação para formação cidadã	45
2.3.2. A Base Nacional Comum Curricular e o compromisso com a educação integral	49
2.4. A DIMENSÃO DO DESIGN	54
2.4.1. O Design para Inovação Social Urbana	55
2.4.2. O Design de Aprendizagem	57
3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS ADOTADOS	61
3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA	62
3.2 DELIMITAÇÃO DO UNIVERSO E DA AMOSTRA	63
3.3 INSTRUMENTOS DE COLETA UTILIZADOS	68
3.4 MÉTODO DE ANÁLISE DOS DADOS	71
3.4.1 O processo de análise proposto por Bardin (2016)	72
3.5 ASPECTOS ÉTICOS	73

4. ANÁLISE DOS RESULTADOS	74
4.1 CONTEXTO	76
4.2 CONHECIMENTO	79
4.2.1. O conhecimento sobre a Base Nacional Comum Curricular	80
4.2.2. O conhecimento sobre o conceito de direito à cidade	82
4.3 PERCEPÇÃO	85
4.3.1 Cidades educadoras	86
4.3.2. Interação da escola com a comunidade em que está inserida	89
4.3.3. Autonomia das crianças	102
4.4 RELEVÂNCIA	108
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	113
REFERÊNCIAS	118
APÊNDICE A - Roteiro entrevista	127
APÊNDICE B - Carta de anuência	141

Na América Latina, crianças e adolescentes representam quase metade de toda a população. Metade dessa metade vive na miséria. Sobreviventes: na América Latina, cem crianças morrem, a cada hora, por fome ou doença curável, mas há cada vez mais crianças pobres nas ruas e nos campos desta região que fabrica pobres e proíbe a pobreza. As crianças são, em sua maioria, pobres; e pobres são principalmente crianças. E entre todos os reféns do sistema, eles são os que têm o pior momento. A sociedade os aperta, os observa, ela os castiga, às vezes os mata: quase nunca os escuta e nunca compreende. (Galeano, 1998)

1. INTRODUÇÃO

O processo desta pesquisa inicia-se muito antes do mestrado. O desejo de aprender com as crianças, explorar cada vez mais as formas que elas veem e vivem o mundo, me conectando com a minha infância e aplicando todos esses aprendizados no meu trabalho e na minha vida cotidiana, é o que me motiva há, pelo menos, 7 anos. Desde então, busco contribuir para que todas as crianças possam se desenvolver em ambientes seguros, que estimulem o brincar, o bem-estar e a sua autonomia. E este documento é uma fotografia desse processo: um instantâneo de uma pesquisadora, cidadã e urbanista inquieta.

Minha atuação profissional ao longo desses anos tem sido fortemente centrada na investigação e aplicação prática de estratégias voltadas para a inclusão das crianças no processo de planejamento e construção das cidades. Isso inclui o desenvolvimento de processos colaborativos que buscam fortalecer a autonomia das crianças e despertar a sociedade para a presença e potência das infâncias.

As escolas, neste contexto, desempenham e continuam desempenhando um papel fundamental. Através de experiências junto às organizações Massapê¹, A pezito² e Global Designing Cities Initiative³, tive a oportunidade de desenvolver interações significativas e encontros reveladores com crianças, cuidadores e educadores, na mediação de processos e atividades que reconhecem as crianças como cidadãs do presente, com voz e representatividade na sociedade. Estas vivências, sem dúvida, integram este texto e a figura 01 busca ilustrar uma dessas experiências junto ao Massapê (2020), através do projeto Meu Bairro Brincante.

O processo de elaboração desta dissertação consolidou em mim os conhecimentos que venho acumulando ao longo dos anos de estudos e práticas profissionais e despertou um interesse por novas possibilidades de potencializar os estudos em design como um campo mediador entre o urbanismo e a educação.

¹ Fundado em 2016, o Massapê é uma organização da sociedade civil que atua para garantir que todas as pessoas tenham acesso ao direito de ocupar, desfrutar, planejar e governar as cidades de forma igualitária e sustentável, desenvolvendo processos colaborativos que promovem a participação social ativa e a articulação entre os diferentes setores da sociedade em projetos e políticas urbanas.

² O A Pezito atua, desde 2014, para fomentar o exercício da cidadania desde a infância, visando a construção de cidades mais amigáveis, inclusivas e saudáveis para todas e todos. Em parceria com escolas, prefeituras e a sociedade civil, a organização atua para fortalecer a participação infantil e contribuir para o desenvolvimento integral das crianças e das cidades.

³ A Global Designing Cities Initiative é uma organização sem fins lucrativos cuja missão é transformar ruas ao redor do mundo. A organização atua inspirando líderes, informando profissionais e convidando comunidades a imaginar o que é possível de acontecer quando as ruas são projetadas colocando as pessoas em primeiro lugar.

Figura 1: Atividade do Massapê com as crianças do grupo 6 da Escola Municipal do Alto Santa Terezinha, Recife (PE), inserido no projeto Meu Bairro Brincante.



Fonte: Foto de Bruno Carvalho, acervo do Massapê (2020)

1.1 ESTRUTURA DO PROBLEMA DA PESQUISA

Muito se fala sobre a infância, mas pouco se explora o significado que essa palavra carrega. Conforme explica Júnior (2010), a origem da palavra "infância" vem do latim "infantia", e significa "incapacidade de falar". Portanto, "infância" designa aquele indivíduo sem fala, não sob a perspectiva biológica ou racional, mas sim pela representatividade da fala. Essa origem, segundo Ariés (2006), remonta ao conceito de "Idades da Vida", durante a Idade Média, em que existia a crença de que as crianças com menos de 7 anos não tinham a capacidade de se expressar verbalmente, de manifestar seus anseios, preocupações e emoções.

Alguns séculos depois, ao refletir sobre esta crença no presente, há de se questionar: Ainda persiste a visão de que crianças são seres sem fala? E de que forma as estamos reconhecendo como cidadãos do presente e não apenas como futuros adultos? Com base na premissa de que o sucesso de uma sociedade está ancorado no investimento que é feito na infância (Heckman, 2006), esta pesquisa trata sobre a importância em reconhecer e fortalecer as crianças como

cidadãs, no ambiente urbano ao qual estão inseridas. Para isso, a pesquisa considera a escola como elo entre a cidade e a sociedade e o design como disciplina potencial para incorporar essa abordagem nos espaços educacionais.

Considerando o papel crucial da escola no acesso à educação e na formação cidadã, o questionamento central que orienta este estudo é: de que maneira as escolas públicas municipais do Recife e os educadores estão preparados para guiar as crianças rumo ao desenvolvimento de sua autonomia e consciência cidadã, capacitando-as a transformar e redefinir as realidades urbanas que as cercam?

Essa pergunta direciona nossa reflexão sobre como o campo do design pode contribuir para orientação, sistematização e disseminação de uma prática educacional que atenda à definição de Freire (1975) de que a construção do conhecimento ocorre mediante a confrontação com o mundo de forma dialógica, crítica, reflexiva, estética, ética e que se respeite os saberes prévios dos estudantes.

1.2 OBJETIVOS

1.2.1 Objetivo Geral

Explorar a potencialidade de um design de aprendizagem de direito à cidade em escolas públicas municipais do Recife.

1.2.2 Objetivos específicos

Para alcançar o objetivo geral desta pesquisa, foram estabelecidos como objetivos específicos:

- (i) compreender o conceito de direito à cidade em suas implicações na educação;
- (ii) diagnosticar o conhecimento e a percepção dos educadores acerca do direito à cidade no contexto educacional;
- (iii) identificar a relevância do diagnóstico para criação de estratégias eficazes de um design de aprendizagem de direito à cidade.

1.3 DELIMITAÇÃO DO UNIVERSO

Com vistas a alcançar os objetivos definidos, a pesquisa é caracterizada por uma metodologia de natureza aplicada, combinando abordagens quantitativas e qualitativas. Quanto aos fins, a pesquisa é de caráter exploratório, descritivo e explicativo e quanto aos meios é um estudo de caso. A pesquisa tem como unidade de análise os professores do Ensino Fundamental I, das escolas públicas municipais do Recife, inseridas nas Comunidades de Interesse Social (CIS).

A escolha do Ensino Fundamental I está alinhada às competências estipuladas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para esta etapa escolar, que ressoam com os temas investigados. Quanto à escolha das escolas públicas municipais localizadas em Comunidades de Interesse Social (CIS), termo que designa áreas predominantemente ocupadas por populações de baixa renda e com precariedade de infraestrutura urbana (Recife, 2016), se justifica pela ênfase do estudo na análise da influência do bairro no desenvolvimento das crianças. Dentro desse contexto, as escolas públicas municipais são representações do poder público nesses territórios, desempenhando um papel essencial na transformação das realidades enfrentadas por essas comunidades.

Para a coleta de dados, escolheu-se realizar entrevistas estruturadas com 50 professoras de 10 escolas municipais, proporcionalmente distribuídas pelas 6 Regiões Político-Administrativas (RPA)⁴ da cidade.

Os dados obtidos nas inspiradoras conversas com professoras foram analisados por meio da técnica de pesquisa de Análise de Conteúdo (Bardin, 2016), a qual compreende três etapas: 1. pré-análise, 2. exploração do material, categorização ou codificação, e 3. tratamento dos resultados, inferências e interpretação.

1.4 JUSTIFICATIVA E RELEVÂNCIA

A humanidade tem feito a escolha de viver em cidades. Essa taxa de crescimento urbano é revelada pelo relatório Mundial das Cidades, das Organização das Nações Unidas (ONU), de 2020, ao apontar que a população urbana mundial chegará a 68% nos anos 2050, consolidando uma sociedade majoritariamente urbana. E quando consideramos o recorte de 0 a 11 anos, verifica-se que 84% das crianças brasileiras vivem em áreas urbanas (PNAD, 2018). Esses números refletem uma verdade inegável: a cidade é o centro da vida

⁴ O Recife possui uma divisão político-administrativa constituída de seis RPAs – Regiões Político-Administrativas – que congregam os 94 bairros existentes na cidade, agrupados de acordo com sua localização.

contemporânea e é urgente considerar o papel que elas exercem sobre as nossas vidas. Crianças nascem, crescem e estão vivendo em cidades e, por esta razão, é nas cidades que devem desfrutar de boas oportunidades de desenvolvimento.

A pesquisa realizada pelo Conselho Científico Nacional sobre o Desenvolvimento da Criança da Universidade de Harvard (NSCDC, 2023), denominada "O Lugar Importa: O ambiente que criamos molda as bases do desenvolvimento saudável" (tradução nossa), evidenciou que, além dos impactos significativos das relações cuidador-criança no desenvolvimento da primeira infância, o ambiente em que as pessoas residem influencia diretamente os sistemas biológicos das crianças, seja de forma positiva ou negativa. Ou seja, é importante ter a compreensão de que a infância, definitivamente não é, e nem acontece, da mesma forma ou nas mesmas condições para todas as crianças. Aquelas que nascem e crescem em áreas em condições de vulnerabilidade social enfrentam uma série de desafios e privações de direitos que impactam significativamente seu desenvolvimento. Para National Scientific Council on the Developing Child (2023, p.1, tradução nossa), "as qualidades das condições em que as pessoas vivem não estão distribuídas de maneira uniforme ou aleatória. Elas são moldadas e profundamente enraizadas nas políticas públicas e na história social."

As diversas disciplinas que abordam esse tema podem interpretar o ambiente de maneiras distintas, com variações nos conceitos de lugar, território, espaço e ambiente. Neste estudo, não temos a intenção de fazer distinções detalhadas entre esses termos. Utilizaremos os termos espaço, ambiente, lugar, contexto urbano e território de forma intercambiável, em consonância com a visão de Santos (2002) sobre o território:

O território não é apenas o conjunto dos sistemas naturais e de sistemas de coisas superpostas. O território tem que ser entendido como o território usado, não o território em si. O território usado é o chão mais a identidade. A identidade é o sentimento de pertencer àquilo que nos pertence. O território é o fundamento do trabalho, o lugar da residência, das trocas materiais e espirituais e do exercício da vida. (Santos, 2002, p. 10)

À luz deste entendimento, emerge um conceito fundamental: o direito à cidade. Nas palavras de Lefebvre (2008), filósofo e sociólogo francês que deu origem ao termo, o direito à cidade se manifesta "como uma forma superior dos direitos: o direito à liberdade, à individualização na socialização, ao habitat e ao habitar. O direito à obra (à atividade participante) e o direito à apropriação (bem distinto do direito à propriedade) estão implicados no direito à cidade" (Lefebvre, 2008, p.134). Assim, podemos compreender que o direito à cidade não é apenas

sobre garantir infraestrutura, parques e casas. Esses acessos podem ser garantidos sem mudar a forma como a cidade é controlada e planejada por uma estrutura que, historicamente, tende a ser controlada e planejada por grupos com privilégios econômicos, étnicos, de gênero e etários.

Portanto, o direito à cidade é muito mais do que um direito de acesso individual aos recursos que a cidade incorpora: é o direito coletivo de reinventar a cidade, uma vez que, para isso, depende-se inevitavelmente do exercício de um poder coletivo sobre o processo de urbanização (Harvey, 2014). Isto significa dizer que o direito à cidade não se refere apenas ao direito das pessoas estarem na cidade, mas sim de terem a possibilidade de nela se reconhecer, participar e concebê-la.

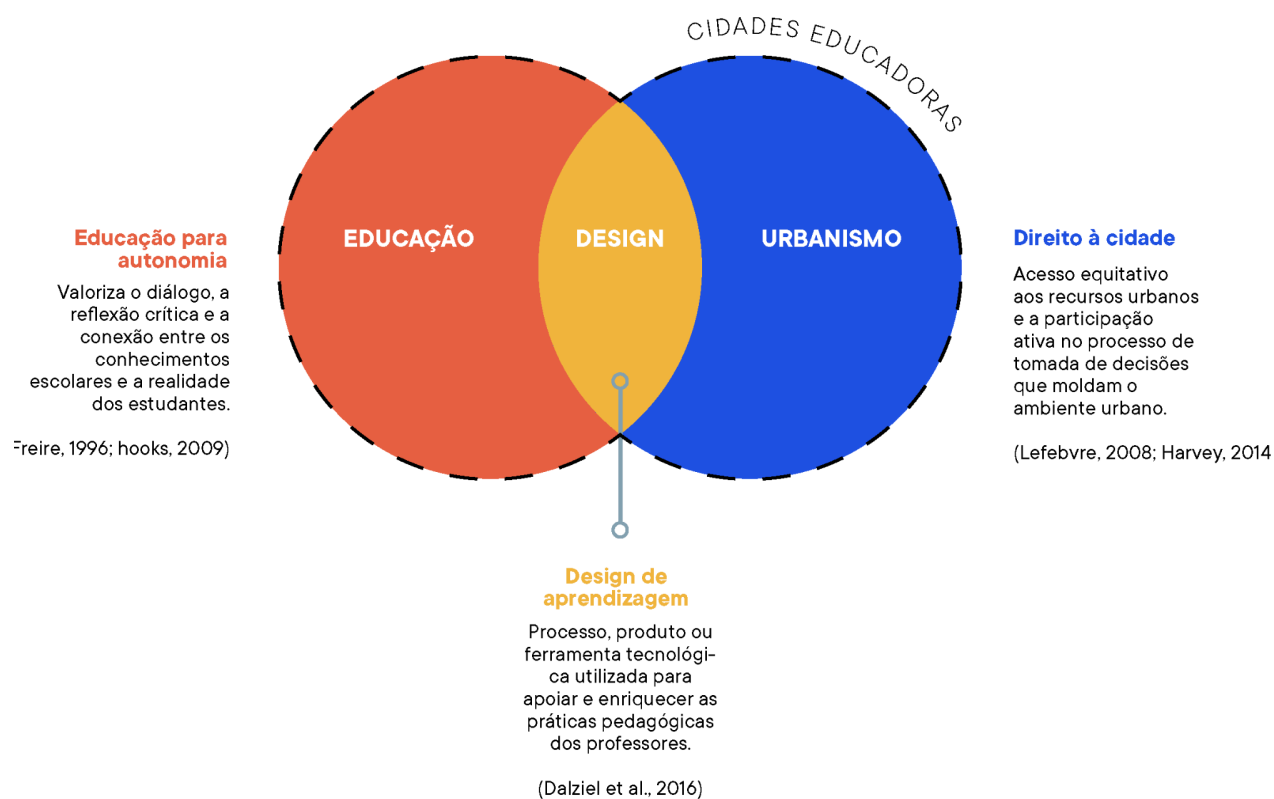
Cabe destacar que superar as condições de vulnerabilidade das crianças demanda um esforço contínuo e intersetorial, abrangendo diversos aspectos para redesenhar trajetórias de vida mais promissoras. Portanto, esta pesquisa não pretende apresentar soluções isoladas que por si só rompam com os ciclos de vulnerabilidade, mas sim investigar como o design, o urbanismo e a educação podem atuar juntos visando contribuir para este objetivo. De acordo com a divulgação da União Internacional de Arquitetos, Programa Arquitetura e Infância, a Premiação Golden Cube Awards (IAB, 2023):

As infâncias construirão o futuro. É importante prepará-las para isso. Conscientizar nossas crianças sobre o ambiente construído, arquitetura, urbanismo e desenvolvimento sustentável é uma prioridade. Fomentar seus conhecimentos nesses campos garantirá seu desenvolvimento como cidadãos responsáveis, capazes de fazer suas vozes serem ouvidas e influenciar as estratégias políticas, econômicas e sociais que moldarão suas cidades e seu ambiente. Imaginar as cidades do futuro é um desafio urgente e vital. Educar aqueles que vão criá-las é uma questão que devemos abordar agora. (IAB, 2023, p. 1)

Nesta direção, o design desempenha um papel fundamental ao servir como elo entre a educação e o urbanismo e contribuir para a inovação na prática educacional no desenvolvimento integral das crianças e na formação de cidadãos no presente. Exploraremos como a integração desses três campos pode impactar positivamente a qualidade da educação, a configuração do espaço urbano e a promoção de práticas inovadoras de design. O estudo fundamenta-se em pilares centrais dos domínios da educação, design e urbanismo: a educação para a autonomia (Freire, 1996), o design de aprendizagem (Dalziel *et al.*, 2016) e o direito à cidade (Lefebvre, 2008; Harvey, 2014).

Essa abordagem é motivada pela concepção de cidades educadoras (AICE, 1990), em que a cidade é mais do que um conglomerado de edifícios e ruas, ela é um ambiente vivo, dinâmico e vibrante que molda e é moldada pela presença das pessoas, especialmente aqui destacadas, as crianças. Na figura 02, é representada a interseção desses três domínios teóricos, onde a educação e o urbanismo se conectam por meio do design. A integração dessas três áreas delinea um caminho possível para alcançar cidades educadoras.

Figura 02: Tríade do referencial teórico da pesquisa.



Fonte: Elaborado pela autora (2024)

1.5 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO

O Capítulo 1 serve como introdução, onde é apresentado o tema da dissertação. Ele traça a estrutura do problema, apresenta os objetivos gerais e específicos, delimita o universo da pesquisa, e explica a importância e a relevância do estudo, além de fornecer um panorama sobre a estrutura da dissertação.

O Capítulo 2 aprofunda na discussão teórica e aborda o primeiro objetivo específico desta pesquisa, que é compreender o conceito de direito à cidade e suas implicações no âmbito da educação. A análise se concentra na tríade teórica que reúne o direito à cidade e educação

enquanto pilares e o design como elemento mediador entre eles. Este capítulo investiga como essa integração pode promover cidades educadoras.

No Capítulo 3, descrevem-se os procedimentos metodológicos adotados, delineando a caracterização da pesquisa, a definição do universo de estudo, a metodologia de análise dos dados e os aspectos éticos considerados.

Os resultados são analisados no Capítulo 4, à luz dos objetivos específicos traçados, proporcionando uma discussão alinhada aos propósitos do estudo.

Concluindo o trabalho, o Capítulo 5 apresenta as considerações finais e oferece recomendações práticas para a construção de um design de aprendizagem voltado para o direito à cidade nas escolas públicas municipais de Recife.

Esperamos que esta pesquisa possa provocar designers, urbanistas, educadoras e educadores, gestores das escolas e leitores desta pesquisa, sobre a presença e participação das crianças na cidade, representadas em diferentes espaços e contextos, com o intuito de contribuir para a reparação de um desequilíbrio histórico nos debates sobre as relações sociais e territoriais, que geralmente priorizam o ponto de vista adultocêntrico e, sobretudo, masculino.

E quando tratamos das crianças, não é apenas das crianças que estamos tratando, mas sim, de um esforço social, cultural, político e pedagógico de concepção e transformação do mundo, tendo como ponto de ancoragem as culturas da infância. É sob este contexto, complexo e multidimensional, sobre as crianças e suas distintas práticas sociais nas cidades, que pretendemos nos aproximar nesses próximos parágrafos através do encontro entre o design, o urbanismo e a educação. Cabe ressaltar que, embora as crianças não tenham sido diretamente envolvidas neste estudo, as experiências anteriores da pesquisadora com elas certamente atravessam as reflexões e análises apresentadas.

2. DISCUSSÃO TEÓRICA

2.1. CIDADES EDUCADORAS: UMA INTERFACE ENTRE A CIDADE, A EDUCAÇÃO E O DESIGN

Os conteúdos, os objetivos, os métodos, os processos, os instrumentos tecnológicos a serviço da educação permanente, estes sim, não apenas podem mas devem variar de espaço tempo a espaço tempo. A ontológica necessidade da educação, da formação a que a Cidade, que se torna educativa em função desta mesma necessidade, se obriga a responder, esta é universal. A forma como esta necessidade de saber, de aprender, de ensinar é atendida é que não é universal. A curiosidade, a necessidade de saber são universais, repitamos, a resposta é histórica, político-ideológica, cultural.

Por isso é que é importante afirmar que não basta reconhecer que a Cidade é educativa, independentemente de nosso querer ou de nosso desejo. A Cidade se faz educativa pela necessidade de educar, de aprender, de ensinar, de conhecer, de criar, de sonhar, de imaginar de que todos nós, mulheres e homens, impregnamos seus campos, suas montanhas, seus vales, seus rios, impregnamos suas ruas, suas praças, suas fontes, suas casas, seus edifícios, deixando em tudo o selo de certo tempo, o estilo, o gosto de certa época.

A Cidade é cultura, criação, não só pelo que fazemos nela e dela, pelo que criamos nela e com ela, mas também é cultura pela própria mirada estética ou de espanto, gratuita, que lhe damos. A Cidade somos nós e nós somos a Cidade. Mas não podemos esquecer de que o que somos guarda algo que foi e que nos chega pela continuidade histórica de que não podemos escapar, mas sobre que podemos trabalhar, e pelas marcas culturais que herdamos. (Freire, 2001, p. 13).

As experiências vividas na infância transcendem o resto de nossas vidas. Estudos revelam que durante a primeira infância, fase que vai do nascimento até os 6 anos de idade, o cérebro humano atinge o auge de sua plasticidade, ou seja, sua capacidade de adaptação e aprendizado, sendo responsável por cerca de 90% de sua formação (UNICEF, 2006). Nesse período, ocorrem mais de 1 milhão de conexões cerebrais por segundo, segundo dados do Center on The Developing Child (2007). Essas conexões são a base para a formação futura do cérebro porque, além de responderem pelo desenvolvimento cognitivo, estão relacionadas com as habilidades emocionais e sociais, que também são formadas durante a primeira infância (NCPI, 2021).

As experiências vividas pelas crianças nos primeiros anos desempenham um papel crucial em seu desenvolvimento integral, pois são decisivas para a formação da criança e cidadã que vive em sociedade. Esses primeiros contatos e vivências estabelecem as bases para o crescimento emocional, intelectual e social. Em resumo, o desenvolvimento integral é impulsionado por experiências positivas que alimentam a criatividade, promovem a segurança emocional e reforçam a autoestima, resultando em uma vida mais enriquecedora e satisfatória, com maior potencial para influenciar positivamente o ambiente ao seu redor.

O economista Heckman (2006), prêmio nobel da economia e teórico sobre a importância do investimento na infância para a sociedade, defende que se essa base for frágil, as chances de sucesso cairão; se ela for sólida, vão disparar na mesma proporção e, por isso, ele defende os estímulos desde muito cedo. Para o autor, o preço da negligência no desenvolvimento infantil, por parte da sociedade e das instituições responsáveis pela proteção e cuidado das crianças, pode gerar altos índices de criminalidade, maiores taxas de gravidez na adolescência, evasão no ensino médio e níveis menores de produtividade no mercado de trabalho. No entanto, cabe destacar que, mesmo quando uma criança enfrenta experiências adversas nos primeiros anos de vida, ainda existe esperança. Os efeitos negativos podem ser revertidos por meio da construção de relações seguras e proporcionando experiências positivas.

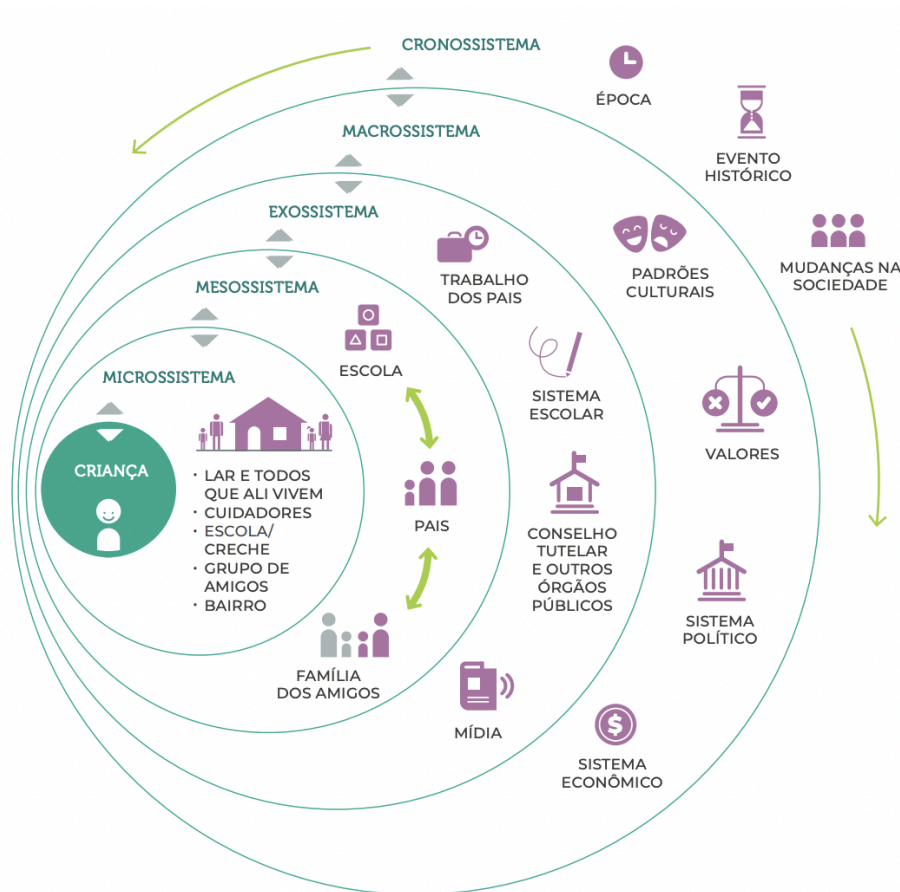
Outro aspecto relevante ressaltado por Heckman (2006) acerca do desenvolvimento infantil é a convicção de que, dado que a criança está inserida na sociedade, ela inevitavelmente aprende. A espécie humana demonstra uma notável capacidade de adaptação ao ambiente e, por isso, o NCPI (2021, p. 14) reforça que "é necessário prover às crianças ambientes acolhedores, receptivos e seguros, dando-lhes condições de explorar o seu entorno por meio de brincadeiras, que é a melhor forma de descobrir o mundo ao seu redor, e de aprender a se relacionar com os outros e com o mundo".

Nessa linha de pensamento, a teoria ecológica de Bronfenbrenner (1979) é amplamente reconhecida como uma explicação crucial para entender como o ambiente social influencia o desenvolvimento humano. Essa teoria postula que o contexto em que crescemos exerce impacto em todas as áreas de nossas vidas, moldando nosso pensamento, emoções e preferências por meio de diversos fatores sociais. Desde sua formulação inicial, no livro intitulado "A ecologia do desenvolvimento humano", a teoria de Bronfenbrenner (1979) tem sido fundamental para fornecer uma estrutura conceitual sobre os principais aspectos do

desenvolvimento humano em diversas disciplinas, incluindo psicologia do desenvolvimento e sociologia.

De acordo com Bronfenbrenner (1979), as crianças geralmente são impactadas por uma variedade de ecossistemas, que vão desde os mais próximos, como sua família, lar, bairro e escola, até o sistema mais amplo que engloba a sociedade e a cultura em que estão inseridas. Cada um desses ecossistemas interage entre si e exerce influência em todos os aspectos da vida da criança. O modelo ecológico proposto por ele e apresentado na figura 03, contextualiza o desenvolvimento infantil integral em cinco níveis de influência externa sobre a criança:

Figura 03: Modelo ecológico de Bronfenbrenner .



Fonte: NCPI (2021)

Isso significa dizer que ao nascer, as crianças estão inseridas em um ecossistema que exerce alta influência sobre o seu desenvolvimento. O lar, os cuidadores, a creche e o bairro são os elementos principais do microsistema, ou seja, o primeiro sistema que uma criança tem contato. Para compreender melhor essas influências, é útil explorar o conceito de

externalidade, inicialmente estabelecido na economia. Conforme descrito por Mankiw (2015), uma externalidade refere-se aos efeitos colaterais de uma ação que são suportados por indivíduos ou grupos que não estavam diretamente envolvidos na ação. No contexto do desenvolvimento infantil, isso significa que além dos efeitos diretos das experiências familiares e comunitárias, há também impactos indiretos que podem moldar significativamente o crescimento e o bem-estar da criança.

Ao considerar a influência do lar e do bairro no desenvolvimento infantil, conforme o pressuposto de Bronfenbrenner (1979), o conceito de externalidades pode ser exemplificado a partir daquelas às quais as crianças criadas em ambientes vulneráveis estão sujeitas. Isso inclui exposição à violência, longas distâncias para acessar serviços e equipamentos públicos, riscos à saúde devido à falta de água potável e poluição, bem como a escassez de espaços públicos e equipamentos de lazer. Por outro lado, Mankiw (2015) destaca a educação como um exemplo clássico de externalidade positiva: investir em educação não apenas beneficia os indivíduos diretamente envolvidos, mas também contribui para uma sociedade mais consciente, com menor incidência de criminalidade e maior taxa de emprego. Na figura 04 abaixo, cada um desses exemplos de externalidades positivas e negativas está ilustrado em um diagrama que coloca a criança no centro dessa interação complexa.

Figura 04: Exemplos de externalidades positivas e negativas.



Fonte: NCPI (2021)

No âmbito desta pesquisa, torna-se essencial a compreensão sobre as externalidades positivas e negativas, devido ao recorte do estudo nas Comunidades de Interesse Social. Conforme postulado na introdução, entende-se que, dentro dessas comunidades, a população enfrenta altos níveis de vulnerabilidade social e disparidades espaciais significativas. Isso coloca os residentes dessas áreas em maior risco de serem afetados por externalidades negativas, que tendem a se acumular e perpetuar ciclos de pobreza.

À luz dessa problemática, convém destacar que as ideias de Mankiw (2015) sobre a educação como uma externalidade positiva reforçam o papel da escola, tanto o edifício como sua

representatividade social, como fundamental na construção do desenvolvimento integral das crianças. Ela se apresenta como um espaço de cidadania, onde os alunos aprendem a conviver na diversidade e a compreender o contexto em que estão inseridos. Em outra direção, provoca-se pensar que apesar de ser frequentemente o local onde as crianças passam a maior parte do tempo, ainda persiste uma visão tradicional de ensino: a sala de aula é considerada como o principal local do processo de ensino e aprendizagem e a via cognitiva como o principal caminho para a construção do conhecimento. Sob esta perspectiva, os pátios escolares e os espaços livres e públicos são muitas vezes considerados apenas como lugar para recreação ou passagem, ignorando seu potencial educador. Segundo Barros (2018):

Por mais que as formas desses edifícios tenham mudado, seus respectivos programa, organograma e fluxograma seguem praticamente os mesmos há quase 200 anos: a centralidade da ação educativa focada na sala de aula e na figura do adulto-professor. Prevalece a ideia de que só se aprende com o corpo parado. De que movimento, expansão e aprendizado não combinam, o que gera um conjunto de rotinas que têm como objetivo disciplinar o corpo para o exercício intelectual. Uma soberania do referencial cognitivo em detrimento da experiência como construtora de conhecimento. (Faria, 2011 *apud* Barros, 2018, p. 29)

Para pensarmos em desenvolvimento integral das crianças e as suas múltiplas potencialidades – social, emocional, intelectual e espiritual -, o guia "O bairro e o desenvolvimento integral na primeira infância" (NCPI, 2021), atenta para o fato de que "é necessário superarmos essa concepção de educação escolar apartada da educação formal e informal, como se a criança-aluna não fosse a que também é a criança-filha ou a criança-cidadã.". Sobre isso, Barros (2018) propõe que,

A essência dessa proposta parte do princípio que, para garantir uma educação básica de qualidade, é preciso considerar que a concretude do processo educativo compreende fundamentalmente a relação de aprendizagem das crianças e dos adolescentes com sua vida e com a vida da comunidade. Para dar conta dessa qualidade, é necessário que o conjunto de conhecimentos sistematizados e organizados no currículo escolar também inclua práticas, habilidades, costumes, crenças e valores que estão na base da vida cotidiana e que, articulados ao saber acadêmico, constituem o currículo necessário à vida em sociedade. A educação integral precisa da escola, mas também de seu entorno, da comunidade, do bairro, de toda cidade. (Faria, 2011 *apud* Barros, 2018, p. 30)

Um dos pontos de partida para esta reflexão é o encontro entre Freire (1975) e hooks⁵ (2009) no contexto da educação para a prática da liberdade, que fortalece a compreensão da educação como um agente de transformação social. A ideia de pensamento crítico é central para ambas as teorias, que acreditam que a educação deve promover a capacidade de análise e

⁵ hooks é escrito em minúscula como um posicionamento político da autora de recusa egóica intelectual. Sua ideia era incentivar os leitores a prestarem atenção nas palavras e não na sua pessoa.

reflexão sobre questões sociais e políticas (Freire, 1975; hooks, 2009). A sabedoria prática emerge da interseção entre o pensamento crítico e a ação. Ambos argumentam que a educação não deve ser apenas teórica, mas também prática, capacitando as pessoas a aplicar seu conhecimento para criar mudanças reais em suas vidas e comunidades (Freire, 1975; hooks, 2009).

Neste contexto, é crucial expandir a visão de que a aprendizagem não se restringe aos ambientes escolares convencionais, como salas de aula, e reconhecer o valor de todos os espaços dentro e fora da escola como sujeitos a acolher a intencionalidade pedagógica. Para Freire (1983, p. 30), “Quando o homem compreende a sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções. Assim, pode transformá-la e o seu trabalho pode criar um mundo próprio, seu Eu e as suas circunstâncias”. Sob esta perspectiva, tudo é potencialmente território educativo, quando constituídos por comunidades de aprendizagem formadas por atores que estão dentro e fora da escola. Para Barros (2018), o conceito de comunidade de aprendizagem

Pressupõe um diálogo intersetorial em torno de um “projeto educativo e cultural próprio para educar a si, suas crianças, seus jovens e adultos, graças a um esforço endógeno, cooperativo e solidário, baseado em um diagnóstico não apenas de suas carências mas, sobretudo, de suas forças para superar essas carências”⁶. Significa potencializar agentes educativos enquanto instituições formadoras, incluindo na escola as práticas comunitárias, bem como articular os saberes acadêmicos com os espaços de educação não formal. (Faria, 2011 *apud* Barros, 2018, p. 31)

Na comunidade de aprendizagem, o território urbano passa a ser potencialmente educativo. (Barros, 2018). A cidade é percebida não apenas como um simples cenário físico, mas como um organismo em constante transformação, influenciado pelas interações das pessoas que nela habitam. Ela é intrinsecamente educativa, pela diversidade, interação social e acesso a diferentes experiências. No entanto, a cidade se torna educadora quando são adotadas abordagens proativas e intencionais para redefinir a maneira como as pessoas ocupam e interagem com ela, indo além de ser apenas um conjunto de espaços privados e vias de passagem.

Nesse contexto, a escola se integra à visão de cidade educadora, reconhecendo que a cidade como um todo oferece oportunidades valiosas e contínuas para o desenvolvimento integral

⁶ TORRES, R. M. A educação em função do desenvolvimento local e da aprendizagem. In: Muitos lugares para aprender. São Paulo: CENPEC/Fundação Itaú Social/UNICEF, 2003. Citado por: FARIA, A. B. G. de. O Pátio escolar como ter[ritó]rio [de passagem] entre a escola e a cidade. In: AZEVEDO, G. A. N.; RHEINGANTZ, P. A.; TÂNGARI, V. R. (Orgs.). O lugar pátio escolar no sistema de áreas livres: uso, forma e apropriação. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2011. p. 39.

das crianças. Assim, a cidade se torna não apenas um cenário, mas um fator ativo no processo de aprendizagem, proporcionando experiências enriquecedoras que contribuem para a construção de um futuro mais democrático, sustentável, igualitário, fundamentado nas lições aprendidas no presente. E essa ideia das Cidades Educadoras não está somente focada na perspectiva das crianças. Segundo Nascimento (2018), as cidades de uma forma geral:

são vistas como um amplo projeto educativo, que ultrapassa a escola e a educação formal, e incorpora intervenções não formais e informais, com vistas a que todos os cidadãos eduquem e sejam educados nas relações comunitárias. Ou seja, cidadania e educação são experiências pertinentes a crianças e adultos nas cidades. (Nascimento, 2018, p. 746)

Na progressiva busca pela integração dos projetos culturais e institucionais que se associam às escolas e às comunidades que estão inseridas, crescem propostas como: Sociedade Pedagógica, Sociedade Educativa, Sociedade Educadora e Cidade Educadora. Todas essas iniciativas põem em relevo as potencialidades educativas da cidade e de seus diferentes agentes. Para a presente pesquisa, utilizaremos o último conceito como base para o debate. Embora o conceito de cidade educadora não seja novo, vê-se emergir maiores contribuições sobre o tema e a sua relação com o conceito de educação integral, o qual afirma que “a formação dos sujeitos da educação como inseparável das relações e transformações ocorridas no ambiente, a partir do entendimento do caráter territorial dos processos educacionais na escola e na cidade” (Moll, 2010, p.20).

Contextualizando o conceito, a expressão passou a ser utilizada a partir de 1990, em Barcelona, na Espanha, onde foi realizado o I Congresso Internacional das Cidades Educadoras. O congresso aprovou uma Carta de princípios básicos que visa caracterizar uma cidade que educa, trazendo como premissa de que a cidade deve deixar de ser um mero recurso pedagógico da escola para converter-se em um verdadeiro agente educativo, em uma fonte de aprendizagem, de sabedoria e convivência. Na Carta das Cidades Educadoras, se afirma:

A cidade será educadora quando reconheça, exerça e desenvolva, para além das suas funções tradicionais (econômica, social, política e de prestação de serviços), uma função educadora, isto é, quando assuma uma intencionalidade e responsabilidade, cujo objetivo seja a formação, promoção e desenvolvimento de todos os seus habitantes, a começar pelas crianças e pelos jovens. [...] Uma cidade será educadora se oferecer todo o seu potencial de forma generosa, deixando-se envolver por todos os seus habitantes e ensinando-os a envolverem-se nela (AICE, 1990, p. 1).

Assim, a perspectiva do direito à cidade se insere de maneira orgânica neste contexto. O direito à cidade abrange a busca por um acesso equitativo aos recursos urbanos e a participação ativa no processo de tomada de decisões que moldam o ambiente urbano, como postulado por Lefebvre (2008). As teorias de Freire (1996) e hooks (2009), que destacam a autonomia, o pensamento crítico e a sabedoria prática, reforçam a ideia de que os/as crianças devem passar por um processo educativo que as capacite a entender seus direitos e responsabilidades no envolvimento da transformação das cidades em espaços mais justos e inclusivos. Para conceituar autonomia, optamos pela definição de Freire (1996), sistematizada por Junior (2017, p.20), como algo que "se insere num sentido sócio-político-pedagógico, isto é, parte de uma construção conquistada a partir das vivências e de noções da liberdade e das tomadas de decisões.". O autor ainda complementa:

Por isto para Freire a autonomia se insere dentro de uma posição de luta no qual o sujeito ao assumir a sua presença no mundo, assuma também a sua responsabilidade ética, histórica, política e social, distanciando de um mero objeto condicionado, para ser protagonista e sujeito da História e da sua presença nela, "presença no mundo não é a de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da História" (Freire, 2007, p. 54 *apud* Junior, 2017, p.20).

Ainda que o conceito de Cidades Educadoras tenha mais de três décadas, os desafios para a sua efetivação plena acompanham a nossa sociedade ao longo desse tempo. Nesta pesquisa, nos debruçamos sobre a interseção entre educação, urbanismo e design como um caminho a ser trilhado rumo a um processo de educação urbana e cidadã, nas escolas públicas municipais da cidade do Recife.

O design, como um campo dinâmico de mudanças e que constantemente desafia seus pensadores a aplicar suas habilidades na solução de problemas complexos que impactam a vida das pessoas, se apresenta como uma ferramenta de mediação entre a educação e o urbanismo, alinhada à teoria de inovação social de Manzini (2017), que reconhece o design como agente de mudança social positiva. Essa interseção, portanto, possibilita identificar as diversas conexões entre o direito à cidade, o processo de ensino-aprendizagem e as ferramentas de design disponíveis, contribuindo para a criação de ambientes educacionais que promovam espaços de aprendizagem não convencionais e facilitem uma educação contextualizada com os aspectos sociais, econômicos e espaciais. Esse processo não apenas almeja a transformação do espaço físico a longo prazo, mas também visa remodelar as

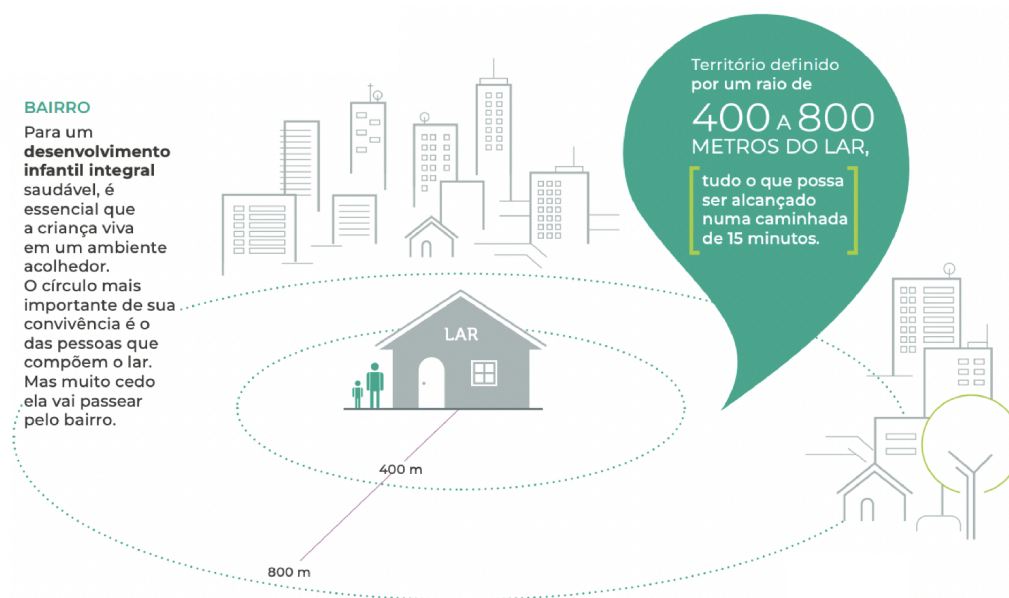
interações sociais e as oportunidades de aprendizado disponíveis para as crianças e suas comunidades, dentro do paradigma das cidades educadoras.

2.2. A DIMENSÃO DO DIREITO À CIDADE

Fazer uma festa na praça ou uma passeata na rua. Andar por aí sem medo, independente da hora ou lugar. Contar com transporte digno, coleta seletiva e compostagem. Poder decidir o que é melhor para seu bairro, sua cidade e seu país. Tudo isso é direito à cidade! O direito à cidade é um direito humano e coletivo, que diz respeito tanto a quem nela vive hoje quanto às futuras gerações. É um compromisso ético e político de defesa de um bem comum essencial a uma vida plena e digna em oposição à mercantilização dos territórios, da natureza e das pessoas. (Pólis, 2020)

Vimos que, segundo o modelo ecológico de Bronfenbrenner (1979), o bairro integra o microsistema de interação da criança, juntamente com o lar e a família. E o conceito de "bairro" neste estudo se refere a uma região que abrange um raio de deslocamento de até 800 metros a partir da residência, englobando todos os locais acessíveis por uma caminhada de aproximadamente 15 minutos, conforme pode ser visto na figura 05 (NCPI, 2021).

Figura 05: Diagrama do território definido por um raio de 400 a 800 metros.

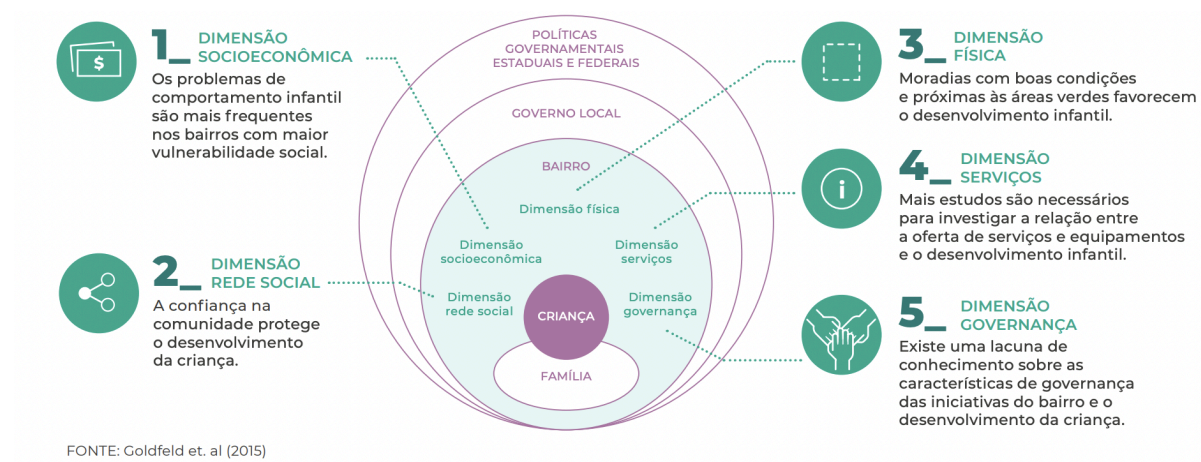


Fonte: NCPI (2021)

Dessa forma, embora o foco no desenvolvimento infantil muitas vezes se concentre nas análises acerca do ambiente familiar (lar e família), é crucial considerar os impactos do local em que as crianças estão inseridas no seu desenvolvimento. Sob esta perspectiva, o modelo proposto por Goldfeld *et al.* (2015), ilustrado na figura 06 abaixo, destaca cinco dimensões

que desempenham papéis cruciais nos efeitos do entorno sobre as crianças. As dimensões oferecem não apenas uma visão abrangente dos fatores que moldam o desenvolvimento infantil, mas também ressaltam a interconexão entre diferentes aspectos do ambiente social, físico e institucional.

Figura 06: Dimensões de impacto do bairro sobre a primeira infância.



Fonte: NCPI (2021)

Os pontos levantados pela autora são exemplos de como o contexto do bairro é moldado por aspectos que incluem não apenas questões físicas, como qualidade de moradias, infraestrutura e acesso à natureza, mas também fatores como sociais, como interações com a comunidade local e confiança nas relações interpessoais. Além disso, a autora também destaca a importância em investigar mais aprofundadamente sobre as questões de governança local e de relação entre a oferta de serviços e equipamentos e o desenvolvimento infantil.

Somado a estas dimensões, no estudo O lugar importa (NSCDC, 2023), os autores buscaram também contextualizar essa relação do ambiente junto aos aspectos biológicos do desenvolvimento. Eles destacam que as exposições ambientais no início da vida podem causar mudanças duradouras nos sistemas biológicos em desenvolvimento:

O cérebro e outros sistemas biológicos do corpo (por exemplo, imunológico, metabólico e respiratório), bem como o microbioma (ou seja, bactérias que se desenvolvem no intestino e desempenham um papel importante na saúde e na doença), têm períodos em que se desenvolvem e estão mais sensíveis às influências ambientais. (NSCDC, 2023, p. 1)

Diante desse contexto, torna-se fundamental explorar de que maneira o direito à cidade contribui para garantir às crianças um ambiente urbano que promova não apenas seu bem-estar físico, mas também emocional e social, essencial para o seu desenvolvimento integral e o desfrute de uma vida digna e inclusiva. Apesar das discussões em torno dos direitos humanos que visam à construção de um mundo melhor para todas e todos, o direito à cidade ainda carece de uma exploração mais aprofundada. Dessa forma, considerando que a investigação desse conceito é um dos objetivos primordiais desta pesquisa, é relevante adentrarmos em uma breve contextualização histórica para uma melhor compreensão do mesmo.

2.2.1. Evolução histórica e desafios contemporâneos do direito à cidade

Nas antigas cidades gregas e romanas, como Atenas e Roma, a ágora e o fórum desempenhavam papéis fundamentais como centros de atividades da vida coletiva, especialmente relacionadas à política democrática. Esses espaços eram destinados a reuniões políticas, atividades comerciais e momentos de lazer compartilhados. Da mesma forma, durante a era medieval, os espaços públicos continuaram a desempenhar um papel central na estrutura das cidades. As praças funcionavam como centros multifuncionais, abrigando atividades comerciais, políticas, administrativas e religiosas.

No entanto, nos períodos Industrial e Moderno, houve uma transformação significativa. Com o aumento substancial da população urbana, impulsionado pela Revolução Industrial e pelo surgimento do capitalismo, houve uma mudança na concepção do espaço público e o período foi marcado pela imposição do valor de troca sobre o valor de uso (Lefebvre, 2008). Isso significa que o espaço público, que antes era um local democrático por natureza, começou a ser visto principalmente como uma oportunidade econômica, perdendo parte de sua essência como espaço de encontro, troca, identidade e memória, onde todos podiam se reconhecer e se expressar.

Conforme observado por Abrahão (2008, p. 177), o resgate pela forma de "materializar no urbano o espaço político das sociedades democráticas" se deu a partir de uma análise crítica do urbanismo modernista estabelecido na década de 1950. Desde então, ele identifica três momentos essenciais que contribuíram para a reconstrução do espaço urbano como palco para relações sociais e valores positivos da vida urbana.

Para o autor, o primeiro momento remonta à década de 1950, quando os arquitetos do Grupo Team X⁷ propuseram que conferisse às ruas o estatuto de lugares públicos de trocas e encontro durante os Congressos Internacionais de Arquitetura Moderna (CIAMs). O segundo momento se deu nos anos 1960, com os estudos de Henri Lefebvre e Jane Jacobs, que defendiam cidades mais humanizadas, baseadas na observação e análise da espontaneidade da vida em comunidades. Por fim, o terceiro momento ocorre em um período mais recente, quando a ideia de cidade como um espaço cívico ressurge, abrangendo toda a dimensão política do território urbano, conceito explorado ao longo desta dissertação. Os próximos parágrafos irão oferecer uma breve contextualização de cada um desses momentos delineados por Abrahão (2008), a fim de enriquecer as discussões deste estudo, que reconhece o espaço público como elemento fundamental no processo de apropriação e qualidade de vida das crianças em seus bairros.

No Congresso Internacional de Arquitetura Moderna (CIAM), o grupo de arquitetos Team X começou a discutir e criticar os princípios modernistas e a maneira como eles influenciavam a construção das cidades, bem como o papel dos arquitetos e urbanistas nesse contexto. Um dos documentos produzidos pelo Team X durante o Manifesto Doorn (1954) o urbanismo pensado e elaborado de acordo com os princípios da Carta de Atenas tende a gerar cidades nas quais as conexões intrínsecas à condição humana são inadequadamente manifestadas.

Em seguida, em 1961, a jornalista norte-americana Jane Jacobs publica "Morte e Vida das Grandes Cidades", destacando as crises urbanas decorrentes de um planejamento rígido e desconectado com a identidade local. Na mesma década, o sociólogo e filósofo marxista Henri Lefebvre introduz o conceito de "direito à cidade", em uma "Paris incendiária, onde uma onda de protestos contra reformas educacionais iniciada pela juventude culminou em uma greve geral, mobilizando toda a população da capital francesa" (Educação e Território, 2018). Em 1968, Lefebvre publicou o seu primeiro, de uma série de livros sobre o espaço urbano, o "direito à cidade"⁸, como uma resposta às práticas hegemônicas da época de uma urbanização desenfreada e regulatória, defendendo o direito “não à cidade arcaica mas à vida urbana, à centralidade renovada, aos locais de encontro e de trocas, aos ritmos de vida e

⁷ O Team X foi constituído em 1954 e refere-se a um grupo de arquitetos reunidos após a dissolução do Congresso Internacional de Arquitetura Moderna (CIAM), com o objetivo de rever os seus conceitos. O nome é dado pela atribuição que os membros pioneiros tinham de preparar o 10º CIAM.

⁸ No original: *Le droit à la ville* (1968).

empregos do tempo que permitem o uso pleno e inteiro desses momento e locais etc” (Lefebvre, 2008, p.139).

O trabalho de Lefebvre (2008) chega ao Brasil no período da Ditadura Militar (1964-1985), em um contexto marcado por desafios para a democracia e o acesso equitativo aos direitos. O conceito de direito à cidade e os demais pensamentos de Lefebvre (2008), atualizados por Harvey (2014), deram força a um movimento de críticas ao modelo de planejamento funcionalista e regulatório, ao passo que buscava incitar os gestores públicos, técnicos, profissionais e cidadãos a pensarem as cidades pela sobreposição do seu valor de uso ao de troca, entendendo esse bem comum como espaço de encontro, de identidade e de reconhecimento.

Entendendo as cidades como a projeção da sociedade sobre o terreno (Lefebvre, 2008), vale questionar o porquê das cidades brasileiras estarem sendo produzidas tão diferentes da necessidade da maioria da população. O planejamento urbano ao longo dos séculos, moldado por uma minoria econômica privilegiada, predominantemente branca, machista e adultocêntrica, resultou em um projeto de cidade que segrega. As periferias, embora representem a maior parte dos territórios urbanos, enfrentam escassos acessos à mobilidade urbana, moradia adequada e infraestrutura de serviços sociais, culturais e de lazer. Dentre os diversos autores que tratam desse fenômeno, Lefebvre (2008) cunhou como miséria urbana, Santos (1990) o descreveu como o exílio das periferias e Sassen (2014) como borda sistêmica. As diferentes nomenclaturas buscam evidenciar a segregação, a desigualdade e o extremo da marginalização que o planejamento urbano das cidades desencadeou.

A necessária mudança de hábitos e uma readequação de nossa maneira de viver e se relacionar - entre nós e com os espaços à nossa volta -, visa buscar novas soluções para o mundo real. Ao se tratar de projetar para a experiência do humano, busca-se abandonar as generalizações, totalizações e idealizações e se aproximar do que acontece nos territórios da vida cotidiana, em sua pluralidade, complexidade e identidade. Cardoso (2012) entende por complexidade "um sistema composto de muitos elementos, camadas e estruturas, cujas inter-relações condicionam e redefinem continuamente o funcionamento do todo." (Cardoso, 2012, p. 25) e, para ele, uma das grandes vantagens de reconhecer a complexidade do mundo, é compreender que todas as partes são interligadas e que a criação de movimentos que unem as ações individuais garante maior capacidade de ação.

Para que as ações individuais sejam fortalecidas e os movimentos se unam, é imprescindível que todos os cidadãos e todas as cidadãs tenham o direito de usar, ocupar, produzir e significar os espaços em que vivem, a partir de construção de cidade que transcende o espaço físico e que tem a ver com as diversas formas de identidade, comunidade e habitabilidade. Para Pólis (2020), a transformação radical conclamada pelo direito à cidade depende inevitavelmente do exercício de um poder coletivo para reformular os processos de produção do espaço. Com o objetivo de alcançar esse poder coletivo e considerando os pressupostos de Heckman (2006), que ressalta a importância do investimento na infância para o sucesso de uma sociedade, a presente pesquisa destaca a necessidade de desenvolver, desde a infância, a consciência sobre o direito à cidade. Isso inclui não apenas o acesso aos recursos e serviços que a cidade pode oferecer, mas também à participação ativa das crianças.

2.2.2. O direito à cidade e a participação cidadã na infância

A compreensão do direito à cidade, conforme visto na seção anterior, engloba não apenas o acesso equitativo à infraestrutura urbana, mas também a participação de toda a população na vida social, política e econômica da cidade. Ao transpor este conceito para a perspectiva das infâncias, emerge a necessidade de reconhecer crianças não apenas como futuros cidadãos, mas como sujeitos de direitos e agentes ativos no presente, capazes de contribuir significativamente para a construção de cidades mais humanas, resilientes e sustentáveis.

Esta forma de participação não só enriquece o tecido social e político das cidades com perspectivas inclusivas, mas também cumpre com os mandatos internacionais sobre os direitos das crianças, garantindo que suas vozes sejam ouvidas e consideradas em questões que afetam diretamente suas vidas. O UNICEF apresenta em seus estudos que:

O direito a ser ouvido estende-se a todas as áreas das vidas das crianças. Apesar de ter sido realizado muito trabalho impressionante recentemente para criar oportunidades para as crianças participarem na dimensão pública, é importante não esquecer que também tem de ser feito um investimento em oportunidades para as crianças serem ouvidas nas suas vidas quotidianas – na família, na escola, nos seus cuidados de saúde, em instituições, na diversão e recreação e no local de trabalho. (UNICEF, 2014, p. 19)

Neste contexto, é crucial que as escolas se estabeleçam como ambientes acolhedores, que não apenas permitam, mas incentivem a participação ativa das crianças. Isso se configura como um exercício primário da cidadania, onde os primeiros passos na construção da voz ativa da criança são encorajados e respeitados. Segundo Ferreira (2010), as opiniões, críticas e

experiências das crianças ressoam através de diferentes linguagens e, para captar a essência dessas expressões, é necessário que os adultos estejam dispostos a "suspender os seus entendimentos e cultura adultos para, na medida do possível, aprenderem com elas e assim compreenderem o sentido das suas interações." (Ferreira, 2010, p. 157). Assim, a escola atua como um precursor para essa abertura comunicativa, fornecendo um ambiente seguro e receptivo para que as crianças se expressem, enquanto as demais esferas da sociedade progride rumo à plena valorização e integração dessas múltiplas formas de linguagem.

Para refletir sobre o papel da escola na promoção do direito à cidade e na participação cívica desde a infância, nossa análise se apoia nas discussões de Bonafé (2017) que destaca a compreensão da escola como um laboratório de cidadania:

A escola é um laboratório de cidadania e democracia radical, mas temos que desenvolver estratégias de transbordamento desta construção democrática da educação formal para outros campos, para aquilo que é construído por baixo. Quanto mais a escola se entenda como um laboratório de criação de conhecimento radicalmente democrático, mais essas estratégias de conhecimento vão se traduzir para o mundo fora da escola. Um bairro e uma cidade não podem ignorar uma escola que se entende como um espaço de aprendizagem permanente. Quanto mais incorporarmos e ensaiarmos a democracia na escola, mais possibilidade teremos de construir uma democracia verdadeira. Por outro lado, quanto mais a política cidadã, crítica e de movimentos sociais for ativa e se embrenhar na escola, mais difícil será para uma escola se fechar. O tecido social que faz uma comunidade têm que interpelar sempre o espaço escolar, transformá-lo em uma assembleia. É essencial que a escola possam ensaiar outros tipos de estratégias cidadãs críticas. (Bonafé, 2017, p.1)

Em resumo, a concepção do direito à cidade, analisada pela perspectiva da infância, convoca as cidades a se reinventarem como ambientes participativos e inclusivos para as crianças. Este desafio convoca não apenas urbanistas, gestores públicos e legisladores, mas também educadores e escolas a encorajarem e facilitarem o engajamento cívico das crianças desde cedo. Assim, a educação torna-se um veículo essencial para empoderar as crianças como agentes de mudança, promovendo a conscientização sobre seus direitos e responsabilidades enquanto cidadãs e reconhecendo as suas vivências como legítimas.

2.2.3. O direito à cidade na perspectiva das infâncias

Buscando redefinir os padrões de governança urbana e conferir às crianças um papel ativo na cidade, promovendo mudanças no espaço urbano e envolvendo os diversos setores da sociedade em uma visão coletiva de transformação, surge o Projeto Cidade das Crianças. Fundado em Fano, Itália, em maio de 1991, por Francesco Tonucci, este projeto representa

um marco significativo na consolidação do direito à cidade a partir da perspectiva das infâncias. A figura 07 abaixo, criada por Frato (assinatura de Tonucci nas charges), ilustra a perspectiva das crianças sobre serem ouvidas após a implementação do projeto Cidade das Crianças.

Figura 07: Ilustração para representar a escuta das crianças.



Fonte: Frato (1993)

O projeto se sustenta em três princípios fundamentais: o brincar, a autonomia e a mobilidade. O brincar está intrinsecamente relacionado ao desenvolvimento cognitivo e social das crianças, permitindo que elas compreendam o mundo, construam amizades e enfrentem desafios com prazer. A autonomia refere-se à capacidade das crianças de explorar, descobrir e superar obstáculos, contribuindo para a construção de identidade e a tomada de decisões apropriadas. Por fim, a mobilidade busca proporcionar às crianças a liberdade de se movimentar pela cidade, promovendo benefícios à saúde, sociabilidade e responsabilidade, enquanto reduz os riscos de acidentes e a poluição atmosférica. Esses princípios coletivamente visam criar um ambiente urbano mais habitável, sustentável e propício ao bem-estar de todos os cidadãos.

A Convenção Internacional dos Direitos da Criança, aprovada pela Assembleia das Nações Unidas em 1989, foi fundamental para o projeto. Ela reconheceu o direito das crianças ao brincar e a um nível de vida que favoreça seu desenvolvimento físico, mental e espiritual. Sob a perspectiva da Sociologia da Infância, as crianças são consideradas sujeitos ativos capazes de influenciar e serem influenciados pelo ambiente em que vivem. Isso implica uma abordagem que busca considerar as necessidades das crianças no desenvolvimento urbano.

No Brasil, as discussões acerca das crianças como parâmetro de urbanidade, remontam a 1935, quando o poeta Mário de Andrade atuou como um dos idealizadores e diretores do Departamento de Cultura (DC) da prefeitura do município de São Paulo, durante a gestão do prefeito Fábio Prado. Foi nesse período que ele implementou várias iniciativas voltadas para o bem-estar do operariado, incluindo o Parque Infantil (PI), conforme ilustrado na figura 08, destinado aos filhos e filhas com idades entre 3 e 12 anos.

Figura 08: Iniciativa dos Parques Infantis.



Fonte: Educação e Território (2015)

Apesar de não ter sido uma iniciativa pioneira com o público de crianças consideradas em vulnerabilidade social, os parques infantis fortaleceram uma visão da educação e da presença da criança na cidade pouco discutida até então. Eles não tinham como objetivo central

garantir a educação escolar, mas sim o direito à infância. Para Faria (1999), este direito estava pautado no

direito a brincar, a não trabalhar, a expressarem-se das mais variadas formas e intensidades, promovendo o exercício de todas as dimensões humanas (lúdica, artística, do imaginário etc.) e possibilitando a construção do conhecimento espontâneo, do imprevisto, da cultura infantil e seu intercâmbio com os adultos e suas culturas. (Faria, 1999, p. 61)

A autora ressalta que essa iniciativa pode ser considerada como "a primeira experiência brasileira pública municipal de educação (embora não-escolar) para crianças de famílias operárias que tiveram a oportunidade de brincar, de ser educadas e cuidadas, de conviver com a natureza, de movimentarem-se em grandes espaços e não em salas de aula" (Faria, 1999, p.61-62). Nos Parques Infantis, as crianças tinham a chance não apenas de se divertir, mas também de imergir na diversidade da cultura brasileira, pois "o cuidado e a educação não estavam antagonizados, e a educação, a assistência e a cultura estavam macunaimicamente integradas, no tríptico objetivo parqueano: educar, assistir e recrear." Para Mário de Andrade, a infância não poderia ser plenamente vivida sem a interação com o ambiente ao redor, e o desenvolvimento tanto da criança quanto da cidade deveria ser congruente e harmonioso (Faria, 1999).

As ideias de Tonucci (2010), na construção do Projeto Cidade das Crianças, e de Mário de Andrade, na idealização dos Parques Infantis, convergem em um aspecto fundamental: ambos visavam proporcionar às crianças acesso ao direito à infância através do espaço urbano. Os argumentos apresentados pelos autores destacam a importância do senso de pertencimento das crianças ao ambiente em que vivem, com o objetivo de contribuir para sua educação, cidadania e resiliência. Conforme salientado por Krenak (2020, p. 24), "precisamos parar de buscar desenvolvimento e começar a nos envolver", e essa interação, a nosso ver, implica em autonomia. Assim, nesta pesquisa, exploramos o papel das crianças nesse processo, identificando o gesto da exploração e interação da criança com o mundo como uma outra forma de repensar, conceber e construir cidades. Ainda há uma cultura de proteção extrema das crianças e, nesse sentido, Tonucci (2010, p.17), nos alerta: "As crianças não devem ser protegidas, mas devem ser 'armadas', quer dizer dotadas de instrumentos, de habilidades, de autonomia." (tradução nossa)⁹.

⁹ No original: Los niños no deben ser protegidos, sino que deben ser 'armados', es decir dotados de instrumentos, de habilidades, de autonomía.

2.3. A DIMENSÃO DA EDUCAÇÃO

Era uma vez uma cidade que possuía uma comunidade, que possuía uma escola, mas os muros dessa escola eram fechados a essa comunidade. De repente, caíram-se os muros e não se sabia mais onde terminava a escola, onde começava a comunidade. E a cidade passou a ser uma grande aventura do conhecimento.
(UNICEF, 2008)

Exploramos até aqui o microsistema de Bronfenbrenner (1979), em que os primeiros contatos da criança ocorrem no ambiente familiar e no bairro, exercendo influências cruciais em seu desenvolvimento. Contudo, ainda nos primeiros anos de vida, a escola também desempenha um papel fundamental nesse processo. E não é possível falar sobre o "armamento" de instrumentos, habilidades e autonomia, proposto por Tonucci (2010), sem tratar da escola. Portanto, neste capítulo, iremos aprofundar como a prática educacional pode agir com vistas para uma educação para autonomia, a partir da conexão da escola com o ambiente urbano ao qual está inserida.

Essa teoria, inspirada nas ideias de Freire (1996, 1975), enfatiza a importância de uma educação centrada no estudante, que promova a conscientização, a participação ativa e o desenvolvimento da sua autonomia. A educação para autonomia valoriza o diálogo, a reflexão crítica e a conexão entre os conhecimentos escolares e a realidade dos estudantes, buscando prepará-los para se tornarem cidadãos ativos, críticos e responsáveis na sociedade. Esse entendimento sobre a educação poder acontecer fora de casa e fora da escola, assim como sua intersectorialidade com a cultura e saúde no desenvolvimento integral da criança, remonta desde o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932¹⁰. Hoje, esse olhar holístico da educação alinha-se ao comprometimento com a criação de uma sociedade mais equitativa, democrática e inclusiva, visão que encontra eco na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

2.3.1. Educação para formação cidadã

Segundo Mendes (2023), a educação infantil pode ser um motor para a redução das desigualdades no país, tendo em vista que as escolas têm um papel fundamental de oferecer

¹⁰ O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova almejava, como um dos pontos de partida, uma escola totalmente pública, que fosse essencialmente gratuita, mista, laica e obrigatória, em que se pudesse garantir uma educação comum para todos, colocando, assim, homens e mulheres frente a iguais possibilidades de aprendizagem e oportunidades sociais, abolindo os privilégios de gênero ou mesmo de classe social.

às crianças os estímulos para que se desenvolvam não só na parte cognitiva, mas também nas partes física e sócio emocional. No entanto, os impactos negativos de uma escola sem qualidade na infância podem se refletir ao longo de toda a vida. A pesquisa Todos Pela Educação com base no Censo Escolar (2022) aponta que: 64% das escolas não têm parques infantis, 37% das escolas não possuem material pedagógico infantil, 69% das escolas não possuem biblioteca e/ou sala de leitura e a falta de biblioteca. É importante destacar que a ausência específica de bibliotecas, sem considerar outros espaços de leitura, é ainda mais preocupante, atingindo quase 80% das escolas.

Essa falta de infraestrutura educacional adequada não apenas limita as oportunidades de aprendizagem e socialização das crianças, mas também contribui para a perpetuação de desigualdades sociais, tendo em vista que são as crianças pobres, negras e indígenas, que vivem nas periferias as mais afetadas pela falta de condições básicas ao desenvolvimento humano, segundo Mendes (2023). Além das condições de infraestrutura escolar, é fundamental considerar as reflexões de Tiriba (2005), a qual direciona um questionamento aos educadores: o que seria possível em termos de inovação pedagógica se os adultos se permitissem acompanhar as crianças, seguir a trilha dos desejos delas? Esta indagação destaca a importância da pedagogia em reconhecer e nutrir a capacidade das crianças de interagir e impactar o seu contexto, um ponto crítico para a promoção do direito à cidade desde a infância.

Sobre isso, Larrosa (2011), filósofo contemporâneo e educador, lamenta a escassez de experiências no campo da educação. Para ele, experiência é "o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca" (Larrosa, 2002, p. 21). A partir de sua definição de experiência, ele critica as tentativas da pedagogia - e aqui acrescentamos para além apenas da pedagogia, também as tentativas adultocêntricas - de controlar a experiência, conduzindo-a para um fim preestabelecido, definido por quem guia o processo de ensino e aprendizagem. Segundo Larrosa (2002), ao prevenir o que a experiência traz do incerto, os educadores impossibilitam o que ela poderia ter de pluralidade e a convertem em um único possível caminho de formação. Ele reivindica que os espaços educacionais sejam também espaços em que podem (ou deveriam) ocorrer imprevistos, para que possamos habitar como sujeitos da experiência. E que assim, os conceitos técnicos e os papéis de especialistas sejam deixados de lado, de forma que esses espaços sejam "Espaços

em que às vezes vacilam nossas palavras, nossos saberes, nossas técnicas, nossos poderes, nossas ideias, nossas intenções. Como na vida mesma.” (Larrosa, 2011, p. 24-25).

A figura 09 representa uma vivência pessoal da pesquisadora, a qual ilustra uma prática dos ensinamentos de Larrosa, em que a ocasião transcendeu os limites dos conceitos técnicos e os papéis tradicionalmente atribuídos aos educadores, em favor da apreciação do 'vacilo', ou seja, da valorização da experiência enquanto momento de reflexão e possibilidade de aprendizado.

Figura 09: Registro do Projeto Meu Bairro Brincante na Escola Municipal Alto Santa Terezinha - Recife, PE.



Fonte: Massapê (2020)

Os pressupostos de Larrosa (2011) ainda ressoam em uma educação que enfrenta cada vez mais desafios em um mundo contemporâneo em mudança. Segundo Dalziel *et al.* (2016) os alunos estão mudando em suas abordagens na educação – utilizam tecnologias digitais, realizam múltiplas tarefas, colaboram e estão menos pacientes com estilos de educação centrados no professor. Por outro lado, para os autores, os educadores também enfrentam muitas mudanças – tais como expectativas de adoção de abordagens de ensino inovadoras, alinhamento do ensino com padrões externos, requisitos crescentes para o desenvolvimento profissional e dificuldades em equilibrar uma gama complexa de exigências de diferentes

partes interessadas. No cenário dessas transformações, o foco em um processo de ensino e a aprendizagem eficaz, tanto dentro quanto fora da sala de aula, permanecem indispensáveis.

A prática docente está associada ao desenho e ou antecipação de cenários de aprendizagem, de uma forma mais ou menos consciente, para os diferentes tipos de situações que se busca criar com as aulas. Para o professor, esse planejamento é influenciado por diversos fatores: o contexto em que ocorre o aprendizado, os conhecimentos e habilidades que deseja que seus alunos desenvolvam, as abordagens e estratégias que pode adotar, as motivações que pretende despertar, os recursos disponíveis na sala de aula e em outros ambientes escolares, as ferramentas oferecidas aos alunos, o modelo de avaliação empregado, entre outros. No entanto, a espontaneidade, como enfatizada por Larrosa (2011), frequentemente contrasta com a realidade das salas de aula, que são cuidadosamente planejadas, deixando pouco espaço para a expressão espontânea dos estudantes ou para a co-criação de direcionamentos durante as aulas.

A adoção de uma abordagem individualizada por parte dos professores, distante dos alunos durante o planejamento, execução e avaliação das práticas educativas, pode resultar em uma desconexão entre a autonomia dos estudantes e suas necessidades de aprendizado. Por outro lado, a participação das crianças no seu processo educacional dentro do ambiente escolar e desde os primeiros anos, é um passo crucial para o desenvolvimento da participação cidadã. Essa participação não se limita apenas a responder de forma esperada às perguntas e roteiros de aula, mas também envolve a contribuição ativa na dinâmica das aulas, conectando-se com os interesses e necessidades dos alunos. Sobre a atuação dos professores no processo de autonomia das crianças, Freire (1996) afirma

“É preciso (...) que o formando, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (Freire, 1996. p. 25)

Assim, o professor ao estimular a espontaneidade e a participação em sala de aula, incentivando a autonomia das crianças e reconhecendo sua capacidade de contribuição, não apenas estabelece um ambiente de aprendizado mais enriquecedor, mas também colabora para a formação de alunos preparados para serem cidadãos ativos e conscientes, aptos a contribuir para uma sociedade mais justa e sustentável. Segundo Mantoan “A educação é muito mais do que ensinar e aprender a fazer conta, ler e escrever. É formar para a vida pública.” (Paiva, 2018, p.1)

2.3.2. A Base Nacional Comum Curricular e o compromisso com a educação integral

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) - documento normativo e referência obrigatória para elaboração dos currículos escolares e propostas pedagógicas -, 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” (BRASIL, 2018), mostrando-se também alinhada à Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU, 2015)¹¹. A BNCC enfatiza o compromisso com a educação integral, que reconhece a complexidade do desenvolvimento humano e busca promover uma visão plural e integral dos alunos. Isso inclui não apenas o desenvolvimento cognitivo, mas também o afetivo e social, bem como o respeito e a valorização da diversidade. O quadro 01 detalha as competências específicas do Ensino Fundamental I que se alinham diretamente com os temas explorados neste estudo.

Quadro 01: Sistematização das competências específicas do Ensino Fundamental I, segundo a Base Nacional Comum Curricular.

ÁREA	COMPETÊNCIA
Gerais	Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.
Ciências Humanas	Analisar o mundo social, cultural e digital e o meio técnico-científico-informacional com base nos conhecimentos das Ciências Humanas, considerando suas variações de significado no tempo e no espaço, para intervir em situações do cotidiano e se posicionar diante de problemas do mundo contemporâneo. Identificar, comparar e explicar a intervenção do ser humano na natureza e na

¹¹A Agenda 2030 é um guia para a comunidade internacional e um plano de ação para colocar o mundo em um caminho mais sustentável e resiliente até 2030.

	sociedade, exercitando a curiosidade e propondo ideias e ações que contribuam para a transformação espacial, social e cultural, de modo a participar efetivamente das dinâmicas da vida social. Utilizar as linguagens cartográfica, gráfica e iconográfica e diferentes gêneros textuais e tecnologias digitais de informação e comunicação no desenvolvimento do raciocínio espaço-temporal relacionado a localização, distância, direção, duração, simultaneidade, sucessão, ritmo e conexão.
Linguagens	Conhecer e explorar diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e linguísticas) em diferentes campos da atividade humana para continuar aprendendo, ampliar suas possibilidades de participação na vida social e colaborar para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.
Matemática	Fazer observações sistemáticas de aspectos quantitativos e qualitativos presentes nas práticas sociais e culturais, de modo a investigar, organizar, representar e comunicar informações relevantes, para interpretá-las e avaliá-las crítica e eticamente, produzindo argumentos convincentes. Desenvolver e/ou discutir projetos que abordem, sobretudo, questões de urgência social, com base em princípios éticos, democráticos, sustentáveis e solidários, valorizando a diversidade de opiniões de indivíduos e de grupos sociais, sem preconceitos de qualquer natureza. Interagir com seus pares de forma cooperativa, trabalhando coletivamente no planejamento e desenvolvimento de pesquisas para responder a questionamentos e na busca de soluções para problemas, de modo a identificar aspectos consensuais ou não na discussão de uma determinada questão, respeitando o modo de pensar dos colegas e aprendendo com eles.
Ciências da Natureza	Utilizar diferentes linguagens e tecnologias digitais de informação e comunicação para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos e resolver problemas das Ciências da Natureza de forma crítica, significativa, reflexiva e ética.
Língua Portuguesa	Analisar informações, argumentos e opiniões manifestados em interações sociais e nos meios de comunicação, posicionando-se ética e criticamente em relação a conteúdos discriminatórios que ferem direitos humanos e ambientais.
Arte	Experienciar a ludicidade, a percepção, a expressividade e a imaginação, ressignificando espaços da escola e de fora dela no âmbito da Arte. Problematizar questões políticas, sociais, econômicas, científicas, tecnológicas e culturais, por meio de exercícios, produções, intervenções e apresentações artísticas.
Educação Física	Reconhecer o acesso às práticas corporais como direito do cidadão, propondo e produzindo alternativas para sua realização no contexto comunitário. Usufruir das práticas corporais de forma autônoma para potencializar o envolvimento em contextos de lazer, ampliar as redes de sociabilidade e a promoção da saúde. Experimentar, desfrutar, apreciar e criar diferentes brincadeiras, jogos, danças, ginásticas, esportes, lutas e práticas corporais de aventura, valorizando o trabalho coletivo e o protagonismo.
Geografia	Utilizar os conhecimentos geográficos para entender a interação

sociedade/natureza e exercitar o interesse e o espírito de investigação e de resolução de problemas.

Desenvolver autonomia e senso crítico para compreensão e aplicação do raciocínio geográfico na análise da ocupação humana e produção do espaço, envolvendo os princípios de analogia, conexão, diferenciação, distribuição, extensão, localização e ordem.

Desenvolver o pensamento espacial, fazendo uso das linguagens cartográficas e iconográficas, de diferentes gêneros textuais e das geotecnologias para a resolução de problemas que envolvam informações geográficas.

Agir pessoal e coletivamente com respeito, autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, propondo ações sobre as questões socioambientais, com base em princípios éticos, democráticos, sustentáveis e solidários.

História	Compreender acontecimentos históricos, relações de poder e processos e mecanismos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais ao longo do tempo e em diferentes espaços para analisar, posicionar-se e intervir no mundo contemporâneo.
----------	---

Fonte: Elaborado pela autora (2024), baseado em BRASIL (2018)

Independentemente do tempo de permanência dos alunos na escola, o conceito de educação integral ao qual a BNCC está comprometida, visa criar processos educacionais que estimulem aprendizados alinhados às necessidades, potencialidades e interesses dos estudantes, bem como aos desafios enfrentados pela sociedade atualmente. Nesse sentido, as escolas podem ser esse lugar que promove experiências positivas, proporcionando uma nova forma de vivenciar o ambiente escolar, em que os portões se abrem para criação de diálogos com o entorno.

Considerar a escola como um ambiente onde se desenvolvem práticas que naturalmente incorporam aprendizados significativos e pertinentes para a educação de crianças cidadãs, implica reconhecer a importância de delinear campos de oportunidade para conduzir práticas alinhadas com os aprendizados desejados. Isso quer dizer que é preciso definir bem o que espera-se dessas trajetórias de aprendizagem e criar os recursos e condições necessários para que ocorra de forma eficaz. Essa visão ampliada da educação, que vai além dos muros físicos da escola, encontra ressonância nos princípios defendidos por Freire (2003), que advoga que

Somente uma escola centrada democraticamente no seu educando e na sua comunidade local, vivendo as suas circunstâncias, integrada com os problemas, levará os seus estudantes a uma nova postura diante dos problemas de contexto. (Freire, 2003, p. 85).

Em concordância com Freire (2003), Martins e Ribeiro (2020, p.4), atribuem que a ampla compreensão sobre mundo e cidade comumente abordada por Freire (2003), não está somente

relacionada com o espaço físico em si, mas "como um subjetivo/objetivo e complexo espaço-tempo social, educacional e filosófico relacionado à vida, à existência, aos atravessamentos dos sujeitos. A cidade e a educação encontram-se inseridas no mundo, em diálogo constante com ele." Sendo assim, integrar a experiência urbana ao processo de ensino-aprendizagem na escola, tem o potencial de empoderar os estudantes, permitindo-lhes não apenas entender, mas também se engajar ativamente nos espaços urbanos e nas dinâmicas sociais que caracterizam a vida na cidade. Ao fazer isso, reforça-se os laços comunitários e assegura que a prática educacional, ao ser contextualizada, cumpra seu papel fundamental de formação cidadã. Sobre esse confronto das crianças com o mundo, Dias e Ferreira (2015) nos traz que

A partir da contribuição do seu olhar sensível, de sua voz e ideias, as cidades podem transformar-se em um espaço mais equitativo e harmonioso, compartilhado entre adultos e crianças, como uma base sólida para a vivência da cidadania. Crianças que participam, colaboram, incentivam e vivem efetivamente a cidade têm maiores possibilidades de tornarem-se adultos autônomos, engajados e sensíveis à diversidade. Ter a criança como uma das referências do planejamento urbano, além de contribuir positivamente para seu desenvolvimento cognitivo e emocional, pode fortalecer sua posição como elemento integrante na sociedade, já que sua marginalização se configura como uma questão na atualidade. (Dias e Ferreira, 2015, p. 130)

Desta forma, a educação transcende o ensino tradicional e se transforma em uma poderosa ferramenta de transformação social, promovendo uma aprendizagem que é diretamente relevante para os desafios e oportunidades encontrados no mundo real, especialmente na complexidade e diversidade dos ambientes urbanos. Se por um lado, a presença das crianças nas cidades possibilita espaços mais vivos, seguros e inclusivos, por outro lado, para as crianças, estar presente nos espaços públicos cotidianamente tem extrema importância no seu desenvolvimento integral, em um processo de aprendizagem contínua e de construção da sua identidade e do seu reconhecimento enquanto ser na cidade e na sociedade. Oliveira (2003) defende a ideia de que

É trabalhando o corpo no espaço público que a criança conhece e participa da dinâmica do viver na cidade, do encontro com a natureza. Na relação com esse espaço ela aprende a medir, em cada movimento, distância, força e velocidade. A cultura da sociedade é aprendida pela criança no espaço e no tempo por observação e imitação, brincando, trocando experiências, criando vínculos com outras crianças e com adultos de diversas classes sociais, eliminando barreiras segregacionistas, desenvolvendo a solidariedade e promovendo a socialização. Estes espaços precisam ser estimulantes, vivos, com diversos tipos de materiais, cores, alturas, formas e texturas. O ambiente prazeroso propicia a socialização. Num espaço adequado, as crianças se sentirão respeitadas enquanto suas usuárias e futuras cidadãs e também o respeitarão, pois ele é o seu espaço. Um espaço público bem projetado criará nas crianças o gosto pela cidade. (Oliveira, 2003, p.1).

Para Sawaia (2019), entender os espaços públicos da cidade, em suas ruas, calçadas, praças, como educativos, nos traz a reflexão sobre como a cidade, enquanto um ambiente pedagógico, contribui para o desenvolvimento integral da criança, na sua construção da autonomia, da noção de cidadania e a apropriação sobre a noção do direito à cidade. Nesse sentido, a autora afirma: "Isto é, pensar a cidade enquanto um projeto educativo, partindo de sua potência intrínseca de auxiliar na construção de um ser liberto e de direitos.". Assim, podemos concluir que existe uma relação intrínseca entre a qualidade da educação na infância e o movimento pelo direito à cidade. E nesta perspectiva, a presente pesquisa trata o design como um campo mediador desta relação.

2.4. A DIMENSÃO DO DESIGN

Até o momento, destacamos as evidências sobre a importância de se investir na infância como um caminho possível para alcançar cidades e sociedades mais igualitárias, inclusivas e saudáveis. Nesse processo, a escola e o ambiente urbano ao qual as crianças estão inseridas desempenham um papel fundamental. Neste capítulo, portanto, propomos a introdução ao design como um campo capaz de integrar essas áreas do conhecimento. Para Cardoso (2012), o principal e mais valioso aporte que o design oferece é o pensamento sistêmico. Ao abordar os problemas de maneira integrada e comunicante, o design estabelece diálogo com praticamente todos os outros campos de conhecimento em algum nível. Portanto, na presente pesquisa, o seu papel de interseção entre o urbanismo e a educação tem como objetivo aprimorar a qualidade da prática educacional ao incorporar o contexto urbano como um elemento essencial no processo de ensino e aprendizagem. Com isso, busca-se fortalecer os princípios da educação integral mencionados anteriormente.

O percurso do design ao longo do tempo abrange uma ampla variedade de definições e domínios de atuação. Originado da necessidade de criar objetos e processos adaptados à produção e ao consumo de bens industriais, o design evoluiu para considerar não apenas os aspectos materiais e comerciais, mas também as implicações sociais e ambientais de seus produtos. Essa evolução levou à reflexão sobre o tipo de consumo promovido pelo design, sua contribuição para uma sociedade mais justa e um ambiente sustentável, e as mudanças que pode gerar em uma sociedade marcada pela desigualdade.

No entanto, quando se trata da interseção entre design e iniciativas sociais, essa conexão nem sempre é imediatamente evidente. Embora não seja prontamente aparente, Fornasier, Martins

e Merino (2012), destacam que estudos recentes sobre design inclusivo, design universal, design sustentável e design social, asseguram que o design aborda mudanças que busquem, indiscriminadamente, qualidade de vida para todos.

Nessa linha de pensamento, Cardoso (2012) remonta ao apelo feito pelo designer americano Victor Papanek, com o lançamento do livro "Design para o mundo real" (tradução nossa), no qual instigava os designers da época a saírem do “ar condicionado de seus escritórios envidraçados” e observarem à sua volta” (Papanek *apud* Cardoso, 2012, p. 18). O objetivo era criar soluções adequadas ao contexto de um mundo real. Ainda nesta obra, Papanek (1971) afronta o lema modernista “a forma segue a função”, acusando a ausência de uma perspectiva humanista e substitui “funcionalidade” por “função social”, como centro do seu pensamento sobre o design.

Grande parte da educação em design social tem sido influenciada por esta obra e suas discussões ainda encontram eco até hoje. A ampla adesão a esses conceitos, como literatura no campo do design, manifesta a constante necessidade de investigações sobre a temática de modo mais direcionado. A contribuição de Papanek (1971) ao design social marcou um avanço significativo para a compreensão de um novo conceito no campo do design, que se mostra fundamental para o presente estudo: design para inovação social. Decidimos aprofundar nossa investigação sobre essa abordagem devido às similaridades entre os objetivos da inovação social no campo do design e os que propomos na presente pesquisa. Acreditamos que esta compreensão contribuirá para as noções de design de aprendizagem que estão sendo aplicadas neste estudo.

2.4.1. O Design para Inovação Social Urbana

O tema da inovação social tem ganhado destaque nos dias de hoje, com uma diversidade de definições e abordagens sendo desenvolvidas por diferentes autores em diferentes áreas do conhecimento. Considerada uma ferramenta importante para enfrentar os desafios da sociedade, várias iniciativas têm sido lançadas e significativos esforços têm sido feitos para desenvolver conhecimentos, métodos e critérios que agora servem como base para a análise e discussão desse assunto. Para pensar sobre inovação social no campo do design, nos baseamos nas discussões de Manzini (2002, 2007, 2017). Para o autor, a inovação social é uma busca por proporcionar uma ruptura com os padrões atuais de comportamento, especialmente no que diz respeito à relação das pessoas com o meio ambiente e com a

sociedade. Sua produção acerca da inovação social enfatiza a importância do aspecto ambiental para alcançar a tão almejada sustentabilidade de produtos e processos. Entretanto, não se limita a esta visão. O compromisso com estilos de vida sustentáveis aborda uma ampla gama de interações humanas em várias dimensões.

De maneira complementar ao conceito apresentado por Papanek (1971) sobre design responsável, no qual ele defendia que os designers deveriam priorizar as necessidades das pessoas em detrimento de seus desejos, o design para inovação social, proposto por Manzini (2002, 2007, 2017), parte de uma perspectiva na qual os designers usam seus conhecimentos para potencializar as habilidades e capacidades das próprias comunidades, bem como as soluções que elas desenvolvem de forma autônoma para enfrentar os desafios da vida cotidiana. À luz deste entendimento, ele introduz o conceito de "comunidades criativas", definido por ele como grupos de cidadãos inovadores cujas atividades não se concentram apenas na busca por bens materiais, mas sim em promover uma relação mais equilibrada com os valores ambientais e sociais.

A proposta de Manzini (2017) enfatiza que designers e pesquisadores têm um papel crucial em impulsionar a inovação social, participando em várias fases do processo, por meio de metodologias de co-design. Isso inclui focar em casos promissores, criar cenários futuros, desenvolver sistemas facilitadores e promover contextos criativos. Mais especificamente, o autor defende que designers e pesquisadores de design devem contribuir para esse processo de inovação de longo alcance, organizando suas capacidades em quatro etapas distintas (Manzini, 2007), que estão apresentadas no quadro 02 a seguir:

Quadro 02: Etapas para designers e pesquisadores de design contribuírem com a inovação social a longo prazo.

ETAPA	DESCRIÇÃO
1	Focar e dar visibilidade a casos promissores (destacando seus aspectos mais interessantes)
2	Construir cenários de futuros potenciais (mostrando o que poderia acontecer se esses casos se espalhassem e se consolidassem, tornando-se formas dominantes de fazer)
3	Desenvolver sistemas facilitadores (conceber soluções específicas para aumentar a eficiência e acessibilidade dos casos promissores)
4	Promover contextos criativos (colaborar no desenvolvimento de novas ferramentas de governação)

Fonte: Elaborado pela autora (2024), baseado em Manzini (2007)

As etapas delineadas pelo autor no quadro 02 ilustram como o design pode respaldar iniciativas de inovação social, tornando-as mais acessíveis, eficientes e passíveis de replicação. A título de exemplo, ele cita diversos casos, e um deles é especialmente esclarecedor: um projeto de co-habitação que poderia ser facilitado por um sistema que conectasse potenciais participantes, auxiliasse na localização de prédios ou terrenos adequados e contribuísse para superar eventuais obstáculos administrativos e financeiros. (Manzini, 2007, p. 240)

Em outras palavras, Manzini (2007) acredita que o papel do design está relacionado a "imaginar e implementar sistemas capacitadores, ou seja, sistemas que fornecem instrumentos cognitivos, técnicos e organizacionais, de modo a facilitar que indivíduos e/ou comunidades possam alcançar um resultado, usando suas habilidades e capacidades enquanto regeneram a qualidade dos contextos de vida em que vivem" (Manzini, 2007, p. 240).

Assim, a relevância da abordagem sobre o design para inovação social neste estudo reside na concepção do designer como um agente facilitador. Seu papel é orientar, representar e potencializar abordagens de ensino eficazes, visando promover a noção de direito à cidade desde a infância no contexto escolar, por meio de um sistema capacitador de design de aprendizagem.

2.4.2. O Design de Aprendizagem

As experiências de aprendizagem, tanto individuais quanto coletivas, influenciam nossas formas de pensar. Andrade (2006) defende a ideia de que "Os modelos mentais, ou os pressupostos mais profundos, são modificados por meio do processo de aprendizagem. Logo, mudança profunda implica aprendizagem." (Andrade, 2006, p. 34). Dessa forma, o autor acredita que para promover mudanças em organizações e na sociedade, é necessário estimular novos processos de aprendizagem que desenvolvam habilidades e capacidades, gerando novos níveis de percepção, sensibilidade e consciência. Em resumo, considera-se pertinente dizer que a cognição não reside apenas no estudante, mas também no ambiente e nas atividades de ensino e aprendizagem.

Ao discutir sobre o fazer pedagógico, que inclui o planejamento das aulas e outras atividades, Assis (2017) aponta como uma tarefa usualmente realizada de maneira individual. Nessa perspectiva, a autora entende o plano de aula como um artefato pessoal do professor, que apesar de seguir orientações institucionais mais ou menos estruturadas, ele pertence ao

professor. Para a autora, isso significa dizer que, muitas vezes, o que ocorre na sala de aula não é submetido a uma análise crítica ou reflexão posterior para aprimoramento da prática pedagógica. Essa abordagem individualizada do planejamento, realização e avaliação das atividades pedagógicas pode resultar na perda do conhecimento desenvolvido pelo professor de forma isolada.

À luz dessa problemática, a presente seção busca introduzir o conceito de design de aprendizagem como uma abordagem possível para romper com este ciclo individual, à medida que se busca potencializar a prática pedagógica.

A compreensão sobre conceito de design de aprendizagem neste estudo se apoia, inicialmente, nas reflexões de Beetham e Sharpe (2007) que sugerem o *learning design* ou design de aprendizagem como uma abordagem de extração de modelos de práticas baseadas em contextos de ensino e aprendizagem autênticos. No entanto, por ser uma área de conhecimento recente, há pouca pesquisa em design de aprendizagem ou *learning design* (Conole *et al.*, 2007), mas um movimento constante para sua definição, como uma forma consistente de documentar e descrever a prática pedagógica (Agostinho, 2009).

Nesse contexto, buscamos explorar diversas definições relacionadas ao design de aprendizagem para estabelecer uma definição a ser adotada neste estudo. Como é comum em áreas emergentes de pesquisa, como apontado por Agostinho (2009), há uma diversidade de termos e interpretações em torno do conceito. Autores discutem que o design de aprendizagem pode abranger desde um processo até um produto ou ferramenta tecnológica utilizada para apoiar e enriquecer as práticas pedagógicas dos professores. Essa ampla gama de interpretações do design de aprendizagem, como também observado por Assis (2017), motiva a necessidade de compreender as diferentes perspectivas existentes. Para facilitar essa compreensão, o quadro 03 apresenta uma síntese dos conceitos relevantes relacionados ao design de aprendizagem, conforme delineado por Assis (2017).

Quadro 03: Sistematização dos conceitos de design de aprendizagem, segundo Assis (2017).

AUTOR	CONCEITO
Beetham e Sharpe (2007)	O termo <i>learning design</i> sugere a existência de procedimentos de extração de modelos de práticas pedagógicas baseadas em contextos reais de ensino e aprendizagem, sendo assim um conjunto de procedimentos para extrair modelos de práticas pedagógicas a partir das práticas propriamente ditas.

Agostinho (2009)	Reporta que há várias iniciativas para a definição de learning design, e, consequentemente, há uma busca de formas consistentes de documentação e descrição da prática pedagógica.
Mor e Craft (2012)	Definem learning design como o “ato de conceber novas práticas, planos de atividades, recursos e ferramentas objetivando atingir metas educativas específicas em uma dada situação”.
Smith e Ragan (2005)	Propõem que o learning design seja fundamentado por teorias pedagógicas, conhecimento de conteúdo, know-how tecnológico e experiência prática, além de proporcionar inovação nesses domínios e dar suporte aos aprendizes nos seus objetivos e esforços.
Koper (2006)	Learning design refere-se a uma descrição de um processo de ensino e aprendizagem que ocorre em uma unidade de aprendizagem.
Assis (2011)	Uma prática pedagógica, que é registrada em uma linguagem que facilita sua documentação de maneira que possa ser recuperada posteriormente para modificação e transposição para novos contextos.

Fonte: Elaborado pela autora, baseado em Assis (2017)

Para além dessas definições, a autora do presente estudo também levantou conceitos advindos de outras fontes, sistematizados no quadro 04 abaixo.

Quadro 04: Sistematização dos conceitos de design de aprendizagem levantados pela autora.

AUTOR	CONCEITO
Oliver (2006)	O termo learning design tem sido usado comumente para "descrever representações de processos e resultados de aprendizagem de maneira que possa ser replicado", sendo, portanto, semelhantes a planos de aula, "envolvendo descrições de atividades de aprendizagem, os recursos que são usados e os apoios propiciados pelos professores. (p.1)
Falconer e Littlejohn (2006)	Um learning design pode documentar diversos níveis de granularidade, variando de uma atividade até um curso, podendo ser mais ou menos contextualizado ou abstrato. Segundo esses autores, learning designs são abstrações, e podem ser modelos de práticas, que representam efetivamente práticas pedagógicas e "expressam elementos de princípios pedagógicos e permitem aos professores fazerem escolhas informadas" (p. 3).
Dalziel <i>et al.</i> (2016)	O campo do design de Aprendizagem procura desenvolver uma estrutura descritiva para atividades de ensino e explorar como esta estrutura pode ajudar os educadores a documentar e compartilhar boas ideias. Nesse contexto, o conceito de design de aprendizagem pode ser aplicado tanto ao processo de desenvolvimento de um produto, quanto ao produto final em si. Ele abrange uma variedade de atividades relacionadas ao ensino e aprendizagem, desde o planejamento até a avaliação.

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

Cabe frisar que o uso do termo design de aprendizagem advém da pesquisa em tecnologia educacional, destinada a auxiliar docentes universitários na concepção de atividades *online*

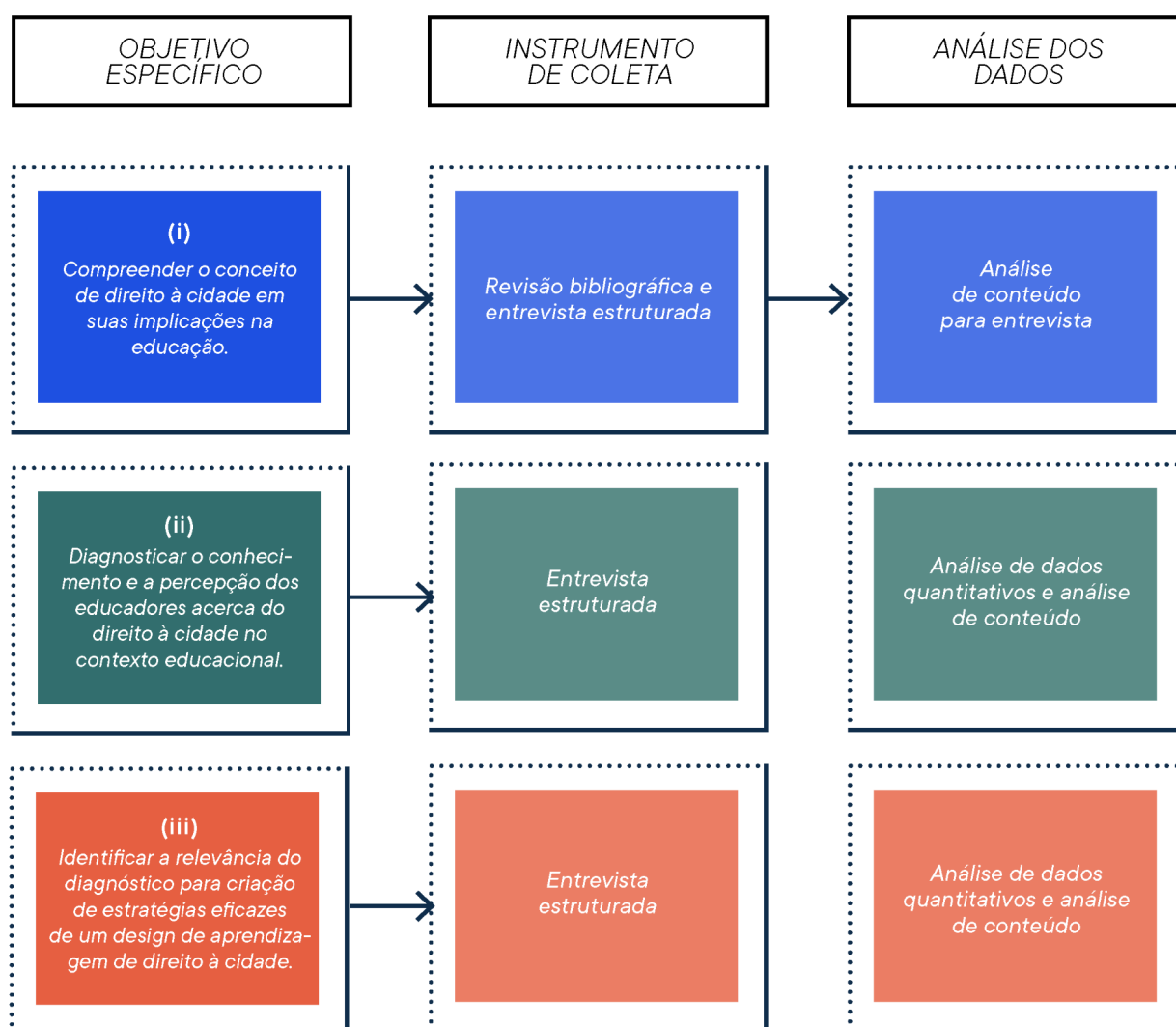
para seus alunos, com o intuito de proporcionar experiências autênticas de aprendizagem (Bennett, Agostinho & Lockyer, 2015). Nas discussões abordadas, o conceito de design de aprendizagem tem sido frequentemente associado às práticas no Ensino Superior. Contudo, nesta dissertação, o termo é empregado para descrever um sistema capacitador, alinhado às noções de inovação social discutidas anteriormente, que auxilie os educadores do Ensino Fundamental I na documentação e compartilhamento de boas práticas.

A fundamentação teórica acerca do design de aprendizagem para este estudo está embasada na conceituação de Dalziel *et al.* (2016), com o propósito de consolidar um sistema que possa orientar, representar e compartilhar abordagens de ensino eficazes para implementação da noção de direito à cidade no ambiente escolar desde a infância. Este esforço visa fortalecer a interação da escola com seu entorno e com a cidade, potencializar a experiência da participação e autonomia dos alunos e fortalecer uma prática pedagógica colaborativa.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS ADOTADOS

Neste capítulo, descreveremos em detalhes os procedimentos metodológicos adotados para alcançar os objetivos propostos. Conforme mencionado na introdução, nosso objetivo geral é explorar a potencialidade de um design de aprendizagem de direito à cidade em escolas públicas municipais do Recife. Para alcançar o objetivo geral desta pesquisa, foram estabelecidos três objetivos específicos, os quais estão apresentados no quadro resumo abaixo, junto aos instrumentos de coleta utilizados e o método de análise dos dados.

Figura 10: Resumo da metodologia.



Fonte: Elaborado pela autora (2024)

Ao estabelecer com clareza os procedimentos metodológicos, esta pesquisa visa contribuir para o avanço do conhecimento na interseção entre esses campos e o tema do direito à cidade no contexto educacional.

É importante ressaltar que, dado que o estudo envolveu a entrevista de 50 pessoas, sendo 49 do gênero feminino e apenas 1 do gênero masculino, ao longo do texto, faremos menção ao corpus como "professoras" e não professores.

3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Buscando abordar o problema proposto de forma consistente, conduziu-se uma investigação sobre métodos de pesquisa, o que resultou na caracterização geral deste estudo, incluindo os métodos, procedimentos e ferramentas empregados. Portanto, esta pesquisa é considerada aplicada em sua natureza, combinando abordagens quantitativas e qualitativas, uma vez que envolve estudos destinados a encontrar soluções para uma situação específica enfrentada pelos pesquisadores (Gil, 2002).

A escolha por uma abordagem quantitativa visa proporcionar uma visão objetiva e quantificável do fenômeno em questão. Somado a isso, a abordagem qualitativa busca compreender e classificar a natureza de um fenômeno social, bem como de processos dinâmicos de grupos sociais e as particularidades do comportamento dos indivíduos, contribuindo, assim, no processo de mudança (Richardson, 1999). Segundo Minayo (2001),

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização das variáveis. (Minayo, 2001, p. 21-22).

Para alcançarmos os objetivos propostos neste estudo, a pesquisa foi desenvolvida em caráter exploratório, descritivo e explicativo, visando sondar assuntos em áreas com pouco conhecimento acumulado e sistematizado, a partir de uma abordagem descritiva sobre as características do fenômeno ou da população sob investigação, apresentando a explicação para a ocorrência dos fenômenos.

De acordo com Gil (2002), as pesquisas exploratórias visam obter uma maior familiaridade com o problema, de modo a torná-lo mais explícito e tendem a ter um planejamento mais flexível para que se alcance os aspectos mais variados relativos ao fato ou fenômeno abordado. Em pesquisas exploratórias “o pesquisador procura ouvir os participantes e desenvolver um entendimento baseado nas ideias deles” (Creswell, 2010, p.52).

No que diz respeito às pesquisas descritivas, Gil (2002) afirma que elas “têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis.”.

A estratégia metodológica adotada consiste em um estudo de caso, possibilitando um aprofundamento na compreensão do caso, fenômeno ou fato em questão. É fundamental destacar que a observação em um estudo de caso envolve registrar eventos, atividades, conversas e incidentes em um contexto específico.

3.2 DELIMITAÇÃO DO UNIVERSO E DA AMOSTRA

A delimitação do universo da pesquisa adotou o critério de tipicidade para a seleção da amostra, ou seja, escolheu uma amostra que represente de forma típica ou característica o fenômeno ou grupo de interesse. O universo escolhido para a aplicação do formulário compreende os professores do Ensino Fundamental I das escolas públicas municipais que estão situadas em Comunidades de Interesse Social (CIS) do Recife.

As CIS, conforme definidas no Plano Diretor do Recife (2020), representam áreas predominantemente habitadas por populações de baixa renda e com deficiências na infraestrutura urbana, particularmente no que diz respeito ao saneamento ambiental. Em outras palavras, são territórios que abrigam uma população identificada pelo poder público em condições de vulnerabilidade social, com base em critérios como renda, moradia e acesso a serviços básicos locais. O termo foi desenvolvido durante a elaboração do Atlas de Infraestrutura e Comunidades de Interesse Social do Recife, conduzido pela Autarquia de Saneamento do Recife (Recife, 2016). Ao total, na cidade do Recife, existem 546 CIS, distribuídas pelas 6 Regiões Político-Administrativas (RPA). Esses territórios abrangem 300.695 imóveis ocupados e uma população de 1.041.383 pessoas (Recife, 2016).

A escolha desse recorte se justifica pelo contexto de pesquisa, que focaliza a influência do bairro no desenvolvimento das crianças. Nesse contexto, as escolas públicas municipais, como representantes da presença do poder público nesses territórios, desempenham um papel essencial como agentes de transformação das realidades enfrentadas por essas comunidades.

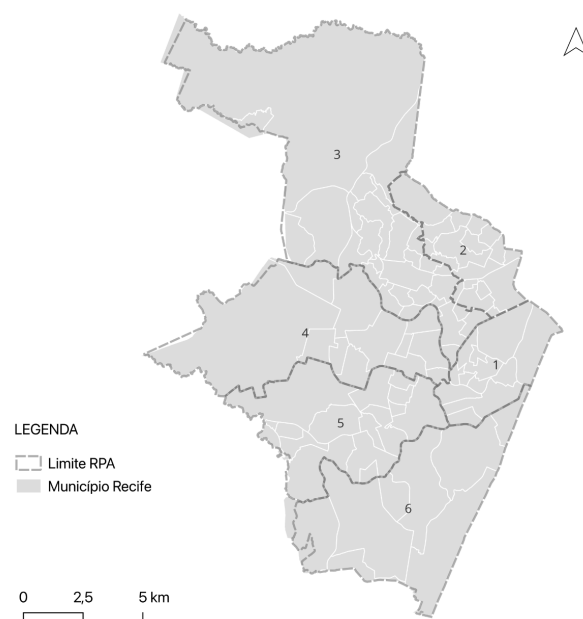
Inserido neste universo, foi escolhido como sujeitos a serem entrevistados os professores do Ensino Fundamental I. Esta seleção foi fundamentada no alinhamento entre as competências

e habilidades delineadas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para esta etapa escolar e os conceitos abordados na presente pesquisa.

Segundo o IBGE (2022), o Recife possui 202 escolas municipais que oferecem o Ensino Fundamental I, com um total de 1910 docentes. Diante dessas informações e considerando as limitações de tempo e recursos da pesquisadora, o seguinte método para definição da amostra foi adotado:

1. Mapeamento das Regiões Político Administrativas (RPA) do Recife (figura 11);

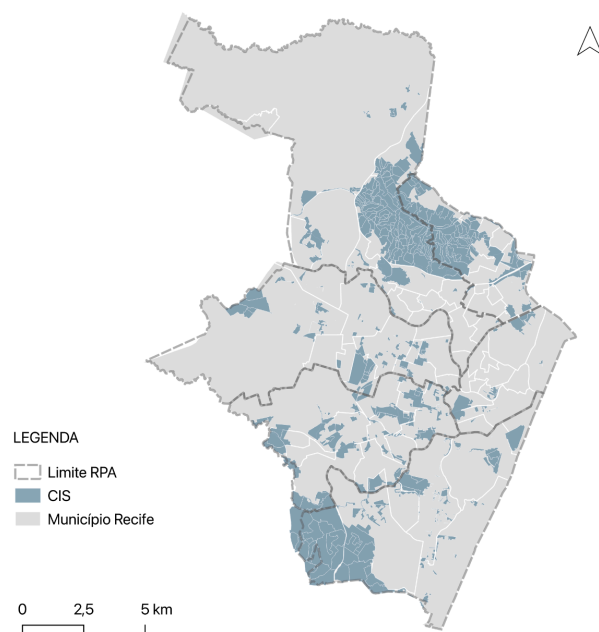
Figura 11: Mapeamento das Regiões Político Administrativas (RPA) do Recife.



Fonte: Elaborado pela autora (2024)

2. Mapeamento das Comunidades de Interesse Social (CIS) por Regiões Político Administrativas (RPA) do Recife (figura 12);

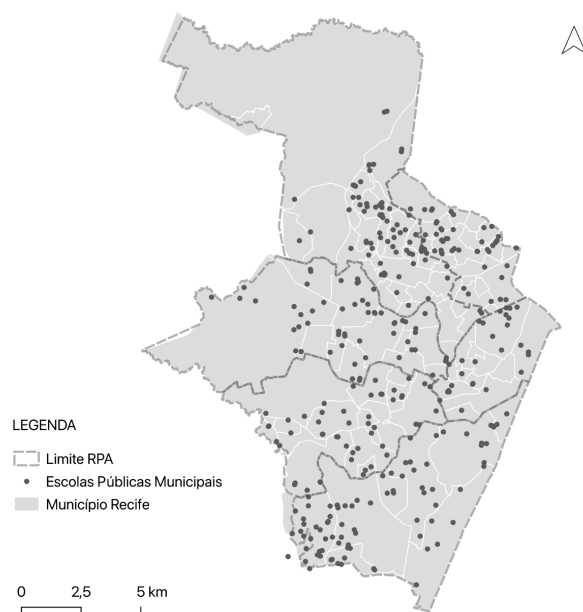
Figura 12: Mapeamento das Comunidades de Interesse Social (CIS) por Regiões Político Administrativas (RPA) do Recife.



Fonte: Elaborado pela autora (2024)

3. Mapeamento das escolas e creches públicas municipais, divididas por Regiões Político Administrativas (RPA) do Recife (figura 13);

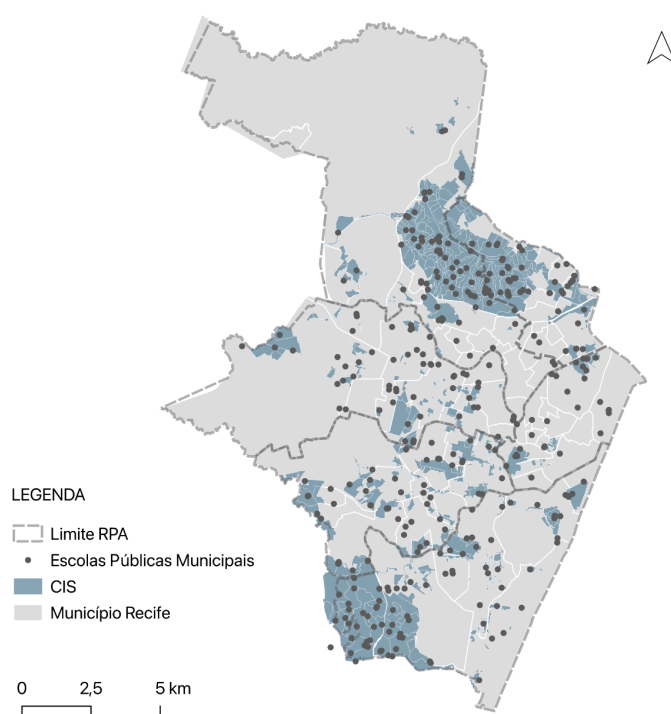
Figura 13: Mapeamento das escolas públicas e creches municipais, divididas por Regiões Político Administrativas (RPA) do Recife.



Fonte: Elaborado pela autora (2024)

4. Sobreposição do mapa das escolas públicas municipais com o mapa das Comunidades de Interesse Social para identificar o número de escolas inseridas nessas zonas (figura 14);

Figura 14: Sobreposição do mapa das escolas públicas municipais com o mapa das Comunidades de Interesse Social



Fonte: Elaborado pela autora (2024)

5. Contabilização das escolas e cálculo de 5% para definir a amostra (quadro 05).

Quadro 05: Contabilização das escolas e cálculo de 5% para definir a amostra.

RPA	NÚMERO CIS	NÚMERO ESCOLAS E CRECHES	NÚMERO ESCOLAS DENTRO DE CIS	NÚMERO ESCOLAS ENTREVISTADAS (5%)	NÚMERO DE PROFESSORES ENTREVISTADOS
1	14	27	10	1	5
2	64	46	31	2	10
3	113	66	57	3	15
4	66	55	12	1	5
5	77	47	21	1	5

6	80	77	47	2	10
TOTAL				10	50

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

A seleção das escolas foi feita de maneira aleatória, pois não há disponível informações sobre as etapas de ensino oferecidas por cada uma. No entanto, essa abordagem apresentou desafios durante as visitas aos endereços levantados, já que algumas escolas visitadas não ofereciam o Ensino Fundamental I. Para fins de definição sobre o quantitativo de professoras a serem entrevistados, foi definido um número fixo de 5 professoras por escola.

O nosso interesse nesse corpus de participantes está relacionado com o objeto da pesquisa que se debruça sobre uma investigação sobre os processos de ensino e aprendizagem no ambiente escolar, explorando sua interação com o entorno urbano, a influência da cidade, a adequação aos princípios da BNCC e o fomento à participação e autonomia das crianças. Ao total, 50 professoras foram entrevistadas, através de uma entrevista estruturada, com 19 perguntas ao total, sendo 16 fechadas e 3 abertas. A duração para realização de cada entrevista variou entre 8 e 15 minutos e as respostas foram dadas por meio oral. Os registros das respostas foram feitos de forma escrita na plataforma do Formulários Google, onde as perguntas para a entrevista foram estruturadas.

Por se tratar de uma amostra reduzida em relação ao número total de professores e escolas localizadas em CIS na cidade do Recife, é importante ressaltar que os resultados obtidos não devem ser generalizados para toda rede de ensino. No entanto, essa amostra oferece informações e padrões de resposta que contribuem para uma compreensão do tema em análise. Assim, esses resultados podem servir como base para a formulação de hipóteses a serem exploradas em estudos mais abrangentes.

3.3 INSTRUMENTOS DE COLETA UTILIZADOS

O instrumento de coleta de dados utilizado, para atender aos objetivos estabelecidos da investigação, consistiu em entrevistas estruturadas, sendo o Formulários Google utilizado como suporte. Essa abordagem é exemplificada na figura 15, na qual a pesquisadora conduz a entrevista pessoalmente, utilizando o computador como ferramenta para a aplicação das perguntas através do Formulários Google.

Figura 15: Autora conduzindo a entrevista.



Fonte: Acervo pessoal (2024)

A entrevista contou com 19 perguntas, distribuídas nos tópicos descritos no quadro 06 abaixo:

Quadro 06: Temas e descrições das perguntas do questionário aplicado.

TEMA	DESCRIÇÃO
Tempo de atuação	Informações sobre o tempo de atuação em sala de aula.
Contexto Escolar	Detalhes sobre as etapas de ensino oferecidas pela escola e a percepção do professor sobre o deslocamento dos alunos até a instituição.
Educação e o direito à cidade	Exploração acerca do entendimento das professoras sobre o conceito de direito à cidade e cidades educadoras, e como esses temas são abordados no ambiente escolar.
Implementação da BNCC	Identificação sobre o grau de apropriação e integração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no planejamento das aulas.
Participação e Autonomia dos estudantes	Coleta de informações sobre a participação e autonomia dos alunos no processo de planejamento e implementação das atividades escolares.
Conclusão e Considerações Finais	Solicitação do interesse em receber a dissertação por e-mail e oportunidade para comentários finais, se desejado.

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

Das 19 perguntas, 16 foram formuladas como questões de múltipla escolha, apresentando interrogativas diretas e objetivas, enquanto 3 foram elaboradas como questões abertas, proporcionando aos participantes a oportunidade de expressar livremente suas opiniões, percepções, experiências e sentimentos. Durante as perguntas de múltipla escolha, as professoras também ofereceram informações adicionais, enriquecendo a compreensão das questões e fortalecendo os dados obtidos. Esses comentários espontâneos foram integrados à análise dos resultados, contribuindo para uma visão mais abrangente do tema abordado.

A primeira etapa para realização das entrevistas envolveu a solicitação de uma carta de anuência (ver Apêndice B) à Secretaria de Educação da Prefeitura do Recife, a fim de obter autorização para a pesquisadora realizar entrevistas com os professores nas escolas públicas municipais.

Posteriormente, foi realizado o mapeamento das escolas indicadas na delimitação do universo, visando à seleção das instituições a serem incluídas no estudo. Após a elaboração da lista de escolas, foram realizadas visitas para aplicação das entrevistas. Durante as visitas, o primeiro passo consistiu em apresentar a pesquisa e entregar a carta de anuência à gestora da escola. Em seguida, cada gestora conduziu a pesquisa de maneira diferente, mas a maioria permitiu que a realizássemos assim que chegamos na escola. Apenas duas escolas solicitaram que voltássemos no dia seguinte, devido a alguma situação atípica do momento. Essa escolha metodológica de conduzir a pesquisa presencialmente, conforme ilustra a figura 16, buscou proporcionar uma compreensão mais aprofundada do contexto no qual as escolas estão inseridas.

Figura 16: Autora conduzindo a entrevista.



Fonte: Acervo pessoal (2024)

3.4 MÉTODO DE ANÁLISE DOS DADOS

Com o propósito de compreender a frequência e distribuição dos dados coletados, bem como identificar padrões e tendências que contribuíssem para a compreensão dos principais conjuntos de informações relacionados ao tema em estudo, a análise dos dados foi conduzida de maneira distinta para os dados quantitativos e qualitativos.

No que diz respeito aos dados quantitativos, provenientes das 16 perguntas fechadas da entrevista, buscou-se identificar padrões e tendências que permitissem uma caracterização geral da percepção e relevância do tema sob a perspectiva das professoras. Para essa análise dos dados numéricos, foram empregados gráficos gerados pelo Formulários Google, os quais foram posteriormente tratados no Excel.

Por outro lado, a abordagem qualitativa, especialmente nas três perguntas abertas feitas durante as entrevistas, permitiu explorar mais profundamente o universo de conhecimento, significados, motivações, aspirações, crenças, valores e atitudes dos professores. Essa

abordagem busca compreender as relações, processos e fenômenos em maior profundidade, indo além da simples operacionalização de variáveis, conforme destacado por Minayo (2001). Esses dados foram analisados por meio da técnica de pesquisa da Análise de Conteúdo, desenvolvida por Bardin (2016), a qual compreende três etapas: 1. pré-análise, 2. exploração do material, categorização ou codificação, e 3. tratamento dos resultados, inferências e interpretação.

3.4.1 O processo de análise proposto por Bardin (2016)

Para a realização da análise de conteúdo, adotamos as três etapas propostas pela autora, citadas anteriormente e descritas na figura 17 a seguir.

Figura 17: Sistematização das etapas do processo de análise de conteúdo.



Fonte: Elaborado pela autora (2024), baseado em Bardin (2016)

Na etapa inicial, denominada pré-análise, os dados que constituíram o corpus da pesquisa foram organizados. Isso envolveu a leitura inicial do material para entender seu conteúdo, a seleção dos documentos a serem analisados, ajustes nos objetivos e hipóteses e a preparação do material para análise. De acordo com Bardin (2016), essa fase é crucial antes de iniciar a análise propriamente dita.

Dando sequência, a segunda etapa, a exploração do material, envolveu a aplicação das decisões previamente tomadas. Nesta fase, os dados foram codificados, enumerados e categorizados, permitindo a identificação de padrões comuns. Essa etapa foi crucial para determinar a viabilidade das interpretações e inferências.

Na abordagem de análise de conteúdo proposta por Bardin (2016), as categorias são estabelecidas para orientar a análise dos dados coletados e podem ser definidas antecipadamente (*a priori*) ou após a coleta dos dados (*a posteriori*). Neste estudo, optamos por definir as categorias posteriormente à coleta dos dados.

A terceira e última fase corresponde ao tratamento dos dados. Nesta fase, ocorre a análise crítica e reflexiva dos dados brutos obtidos, com vistas a atribuir-lhes significado e validade e a consolidar evidências sobre o tema em questão.

3.5 ASPECTOS ÉTICOS

Antes da entrevista, fornecemos aos participantes informações detalhadas sobre o propósito da pesquisa, o uso das respostas, o título da dissertação em que os dados seriam apresentados, o nome do pesquisador de mestrado e do professor orientador, juntamente com os contatos para esclarecimentos. Esses esclarecimentos foram fundamentais para que os participantes concordassem em fazer parte da pesquisa, indicando seu consentimento na seção do formulário intitulada "Termo de Consentimento Livre e Esclarecido".

Também garantimos que a identidade deles seria mantida em total sigilo (ver Apêndice B), que na dissertação seriam mencionados apenas os acontecimentos. E foi explicado que, caso em algum momento, os entrevistados se sentissem desconfortáveis com o assunto abordado, eles poderiam interromper a entrevista a qualquer momento.

Para preservar a confidencialidade, as fotografias feitas para registro do processo garantiu que todos os participantes da pesquisa estivessem de costas. Todas essas medidas foram adotadas para garantir a privacidade e o respeito aos participantes da pesquisa.

4. ANÁLISE DOS RESULTADOS

Este capítulo é dedicado à análise e interpretação dos resultados obtidos neste estudo, visando compreender a interação entre teoria e prática educativa no contexto do direito à cidade. O primeiro objetivo específico do estudo foi atendido através da discussão teórica, onde estabelecemos uma fundamentação que permitisse a compreensão do conceito do direito à cidade e suas implicações na educação. Esta discussão serviu como eixo transversal que permeou a análise dos dados.

A coleta de dados, focada nos objetivos específicos dois e três, teve o intuito de identificar os conhecimentos e percepções dos educadores sobre o direito à cidade e o papel das cidades como espaços educadores, a fim de compreender como estes conceitos são relevantes e aplicados no contexto educacional, conforme as experiências relatadas pelas participantes. O quadro 07 a seguir sistematiza os objetivos específicos da pesquisa através dos temas abordados e os respectivos capítulos e seções. Esta estrutura permite visualizar a articulação entre os focos temáticos e o percurso analítico do estudo.

A análise dos dados recolhidos nas entrevistas, em conjunto com o referencial teórico, visa responder a pergunta central desta pesquisa, que é: de que maneira as escolas públicas municipais do Recife e os educadores estão preparados para guiar as crianças rumo ao desenvolvimento de sua autonomia e consciência cidadã, capacitando-os a transformar e redefinir as realidades urbanas que os cercam?

Quadro 07: Visão geral dos objetivos específicos, temas abordados, capítulos e seções

CAPÍTULO	SEÇÃO	OBJETIVO ESPECÍFICO	TEMÁTICAS ABORDADAS
2. Discussão teórica	2.1. A dimensão do direito à cidade 2.2. A dimensão da educação	(i) Compreender o conceito de direito à cidade em suas implicações na educação;	Exploração da intersecção entre o conceito de direito à cidade e os fundamentos da educação, sob a perspectiva das infâncias.
4. Análise dos resultados	4.1. Contexto	-	Localização das escolas; Deslocamentos cotidianos dos alunos entre a casa e escola; Dinâmicas de mobilidade urbana e seus impactos na educação; Integração curricular com a BNCC;

4. Análise dos resultados	4.2. Conhecimento	(ii) Diagnosticar o conhecimento e a percepção dos educadores acerca do direito à cidade no contexto educacional;	Compreensão da BNCC e do conceito de direito à cidade;
4. Análise dos resultados	4.3. Percepção	(ii) Diagnosticar o conhecimento e a percepção dos educadores acerca do direito à cidade no contexto educacional;	Interação escolar com o ambiente circundante; Abordagem contextualizada dos conteúdos com a realidade territorializada dos alunos; Atividades pedagógicas dentro e fora da sala de aula; percepções de desafios e benefícios; Autonomia infantil;
4. Análise dos resultados	4.4. Relevância	(iii) Identificar a relevância do diagnóstico para criação de estratégias eficazes de um design de aprendizagem de Direito à cidade.	Exploração do conceito de Cidades Educadoras pela ótica das professoras; Síntese dos resultados da pesquisa;

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

Os resultados obtidos da análise são fundamentais para as discussões conclusivas do estudo e para identificar a relevância da integração do direito à cidade no currículo das escolas públicas municipais, assim como oferecer diretrizes para o desenvolvimento e execução de um design de aprendizagem que contemple esta abordagem. Os achados serão apresentados em quatro seções distintas que correspondem aos objetivos específicos do estudo: 1. Contexto; 2. Conhecimento; 3. Percepção; 4. Relevância. Cada seção visa aprofundar o entendimento nos respectivos domínios, proporcionando uma visão holística e alicerçada dos temas investigados.

As citações literais das participantes das entrevistas foram destacadas em quadros. Desta forma, é deixado ao critério do leitor a decisão de ler as citações ou não. Recomenda-se que seja feita a leitura dos relatos, uma vez que oferecem informações complementares aos demais resultados apresentados.

É importante destacar que as análises fornecidas neste capítulo não conseguem capturar plenamente os sentimentos experimentados pela pesquisadora ao interagir com professoras, gestoras e funcionários de dez escolas públicas municipais durante a condução das entrevistas. Esses encontros proporcionaram uma compreensão mais abrangente sobre a rotina de trabalho e as transformações proporcionadas por essas instituições na vida das crianças e suas famílias, ultrapassando os limites da análise de dados apresentada neste

estudo. Os resultados apresentados a seguir sob a perspectiva da pesquisadora permitirão dar continuidade ao processo reflexivo deste trabalho.

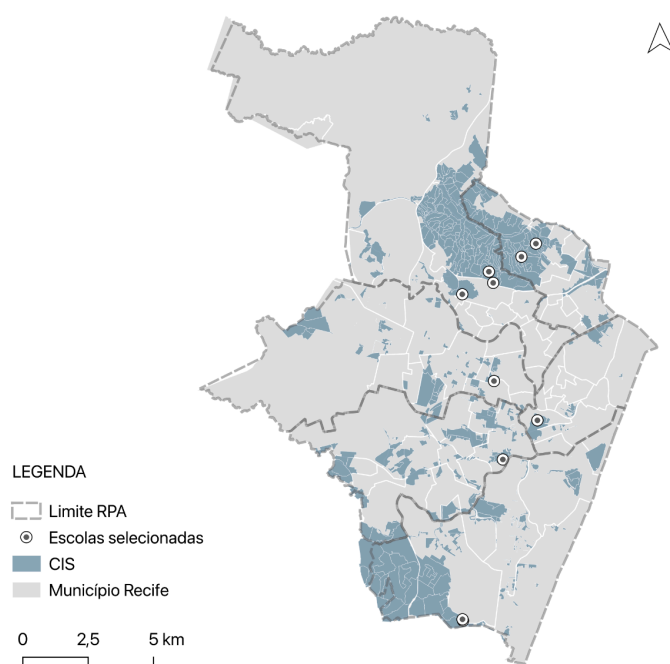
4.1 CONTEXTO

Embora a discussão acerca do contexto em que as escolas estão inseridas não seja um dos focos principais desta investigação, é imprescindível abordar essa temática desde o início da apresentação e discussão dos resultados. Tal escolha decorre de um princípio central que norteia o estudo: o desenvolvimento das crianças está diretamente relacionado com as influências do ambiente ao seu redor, que inclui aspectos materiais, emocionais, sociais e cognitivos (Bronfenbrenner, 1979; Harvard, 2023). Elas constroem sua identidade dentro desse contexto e interagem ativamente com o mundo, interpretando-o e agindo sobre ele. Embora sejam moldadas pela cultura, não são apenas receptores passivos, mas sim sujeitos ativos que criam suas próprias formas de compreender e interagir com a realidade. Nesse sentido, o contexto não apenas limita suas ações, mas também oferece oportunidades para novas experiências e aprendizados. Para Freire (1996),

“(...) que me faz certo desta coisa óbvia, que é a importância inegável que tem sobre nós o contorno ecológico, social e econômico em que vivemos. (...) que as condições materiais em que e sob que vivem os educandos lhes condicionam a compreensão do próprio mundo, sua capacidade de aprender, de responder aos desafios” (Freire, 1996, p. 73)

Dada a importância do contexto, é fundamental entender a dinâmica que une escolas e crianças para aprimorar a análise dos relatos das professoras. Preservando o anonimato das escolas, cuja disposição geral é representada na figura 18, o estudo almeja uma perspectiva abrangente, focalizando em detectar padrões e tendências gerais ao invés de singularidades das instituições. Entretanto, quando pertinente, destacaremos peculiaridades do contexto em que a escola está inserida, pois elas possuem o potencial de influenciar as experiências narradas pelas educadoras e fornecem uma dimensão enriquecida para o entendimento de fatores que moldam as práticas pedagógicas observadas.

Figura 18: Disposição das escolas selecionadas para a pesquisa.



Fonte: Elaborado pela autora (2024)

Dando início à nossa exploração dos resultados, dois aspectos se sobressaem de forma unânime nas respostas das professoras: 100% das professoras indicaram que as crianças se deslocam para a escola a pé e acompanhadas por cuidadoras do gênero feminino.

Essas informações revelam aspectos significativos para o escopo do estudo em questão. Segundo o Censo Escolar (2022), no Brasil, existem 48 milhões de crianças matriculadas na educação básica¹² de escolas públicas e privadas. Desse número, 81,1% das matrículas estão na rede pública (85,5% delas nas redes municipais), ao passo que 18,9% acontecem na rede privada. Todos os dias, estudantes das escolas públicas municipais realizam o trajeto a pé de casa para a escola e da escola para a casa. No entanto, estatísticas alarmantes da Organização Mundial de Saúde (OMS)¹³ mostram que diariamente 500 crianças morrem em sinistros¹⁴ de trânsito em todo o mundo, e, no Brasil, o trânsito é a principal causa de morte não-natural de crianças entre 5 e 14 anos (Criança Segura, 2015). De acordo com dados da Associação Brasileira de Medicina de Tráfego, somente entre janeiro e agosto de 2021, o Sistema Único

¹² A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB - 9.394/96) determina a educação básica como as etapas e modalidades de ensino que englobam a Educação Infantil, o Ensino Fundamental obrigatório de nove anos e o Ensino Médio.

¹³ Relatório Mundial sobre a Situação da Segurança Viária da OMS (2023)

¹⁴ De acordo com a norma NBR 10697, sinistro de trânsito é "todo evento que resulte em dano ao veículo ou à sua carga e/ou em lesões a pessoas e/ou animais, e que possa trazer dano material ou prejuízos ao trânsito, à via ou ao meio ambiente, em que pelo menos uma das partes está em movimento nas vias terrestres ou em áreas abertas ao público".

de Saúde (SUS) totalizou mais de seis mil crianças e jovens hospitalizados em estado grave devido a atropelamentos no país.

A forma como as crianças se deslocam nas cidades possui grande impacto no seu desenvolvimento e, nesta idade, os cuidadores têm papel central, sendo os principais responsáveis pelas atividades rotineiras. A qualidade do espaço urbano e dos modos de transporte que garantem a realização dessas atividades - sejam necessárias ou opcionais - impactam positivamente ou negativamente no comportamento e bem-estar das crianças e seus cuidadores. Visando compreender melhor a realidade enfrentada pelos estudantes das escolas mapeadas para este estudo, nos seus trajetos diários a pé feitos de casa para a escola e da escola para a casa, destacamos as falas de alguns dos sujeitos pesquisados no quadro 09 abaixo.

Quadro 09: Relato das participantes sobre os trajetos diários feitos pelas crianças e cuidadores.

PARTICIPANTE	RELATO
PARTICIPANTE 25	"Elas moram tudo aqui perto, então vêm a pé."
PARTICIPANTE 12	"Olha, antes dessa obra já aconteceu até acidente com uma mãe aqui. A mãe veio a pé buscar o filho na escola e trouxe a outra filha que era de colo. Mas como a rua era de barro e tinha chovido no dia anterior, aí tava escorregadio. Quando ela saiu da escola carregando as duas crianças, mochila, escorregou nessa ladeira e caiu."
PARTICIPANTE 09	"Às vezes o pai tem moto ou bicicleta, mas como quem traz é a mãe, aí eles vêm a pé."

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

O caminho a pé até a escola pode representar um momento de fortalecimento dos vínculos entre a criança, a cuidadora e o ambiente ao redor. Durante os minutos dessa jornada, é possível que a criança converse com a pessoa que a acompanha, experimente uma variedade de sensações, observe mudanças no ambiente ao seu redor, interaja com outras pessoas e também enfrente desafios e obstáculos. Quanto mais o espaço público das ruas e calçadas estiver adequado para receber esse público e promover experiências positivas, maior será o potencial de contribuir para o desenvolvimento da criança. Isso faz parte do que compreendemos como direito à cidade neste estudo, onde a cidade pode desempenhar um papel fundamental no fortalecimento da autonomia e consciência cidadã das crianças nas suas atividades cotidianas.

Com isso em vista, no Brasil e no mundo, diversos projetos¹⁵ estão buscando transformar os trajetos escolares como uma extensão do ambiente educacional, visando o fortalecimento da autonomia das crianças, o comprometimento por parte das famílias e moradores com o entorno escolar, a obrigação do poder público em se posicionar diante das demandas da comunidade e a escola como mediadora desse processo. Mas para criar uma mobilidade urbana realmente inclusiva, é essencial compreender as necessidades de quem ocupa esses espaços e enfrenta diariamente esses desafios.

Nesse contexto, é relevante ressaltar como a BNCC delinea diversas competências para o Ensino Fundamental I que guardam estreita relação com a promoção do direito à cidade para crianças e seus cuidadores em suas rotinas diárias. Essas competências abordam questões que envolvem a identificação dos desafios presentes na vida comunitária, a proposição de ideias para transformação social, o engajamento na vida social, a defesa dos direitos, a conscientização ambiental, a colaboração, a exploração lúdica dos espaços tanto dentro quanto fora da escola, além do reconhecimento dos direitos e responsabilidades como cidadãos. Essas conexões entre os propósitos da BNCC e os princípios do direito à cidade podem ser observadas nas competências a seguir:

Identificar, comparar e explicar a intervenção do ser humano na natureza e na sociedade, exercitando a curiosidade e propondo ideias e ações que contribuam para a transformação espacial, social e cultural, de modo a participar efetivamente das dinâmicas da vida social.

Construir argumentos, com base nos conhecimentos das Ciências Humanas, para negociar e defender ideias e opiniões que respeitem e promovam os direitos humanos e a consciência socioambiental, exercitando a responsabilidade e o protagonismo voltados para o bem comum e a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

Interagir com seus pares de forma cooperativa, trabalhando coletivamente no planejamento e desenvolvimento de pesquisas para responder a questionamentos e na busca de soluções para problemas, de modo a identificar aspectos consensuais ou não na discussão de uma determinada questão, respeitando o modo de pensar dos colegas e aprendendo com eles.

Experienciar a ludicidade, a percepção, a expressividade e a imaginação, ressignificando espaços da escola e de fora dela no âmbito da Arte.

Reconhecer o acesso às práticas corporais como direito do cidadão, propondo e produzindo alternativas para sua realização no contexto comunitário. (BRASIL, 2018)

¹⁵ A exemplo do projeto "cami escolar", uma iniciativa da Prefeitura de Barcelona para facilitar a mobilidade das crianças que vão a pé e sozinhas para a escola, estabelecendo trajetos seguros e criando pontos de apoio junto ao comércio local.

A BNCC orienta a educação brasileira para a formação humana e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. Ao investigar o grau de familiaridade das professoras com a BNCC e, simultaneamente, explorar suas percepções sobre o direito à cidade, pudemos compreender melhor como esses aspectos se entrelaçam na prática pedagógica. Esses resultados estão apresentados na seção a seguir.

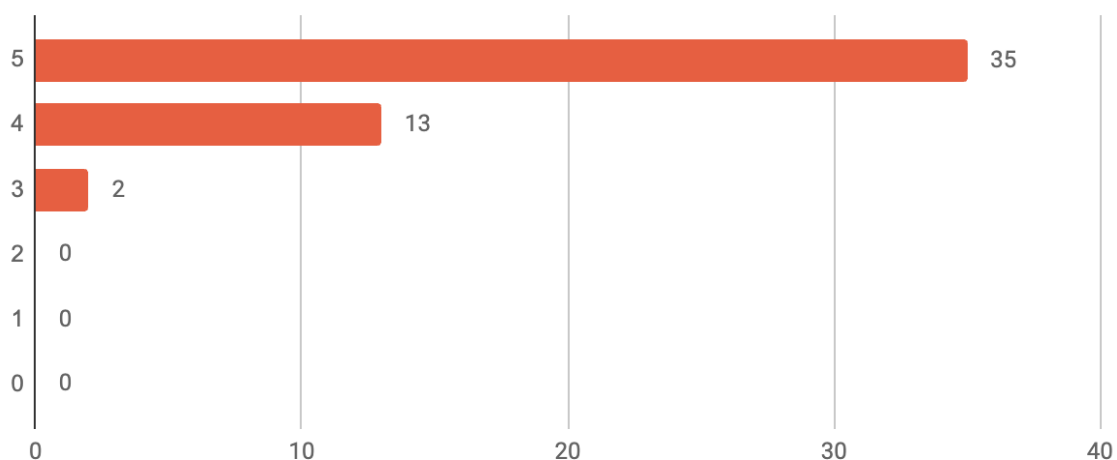
4.2 CONHECIMENTO

Esta seção tem como objetivo apresentar os resultados destinados a abordar o objetivo específico (ii) diagnosticar o conhecimento e a percepção dos educadores acerca do direito à cidade no contexto educacional. As respostas pertinentes a este objetivo estão distribuídas tanto nesta seção quanto na seguinte. Nesse sentido, abordaremos nesta parte as análises das respostas referentes ao nível de familiaridade e compreensão das professoras em relação à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e ao conceito de direito à cidade.

4.2.1. O conhecimento sobre a Base Nacional Comum Curricular

Quando perguntamos às professoras "Em relação à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em que medida você se sente apropriado(a) sobre o conteúdo para entender e utilizar no planejamento das aulas?", pudemos perceber através das suas respostas que a grande maioria se sente apropriada sobre o conteúdo da BNCC, como pode ser visto no gráfico 01, em que 0 indica "não me sinto apropriada" e 5 indica "me sinto muito apropriada".

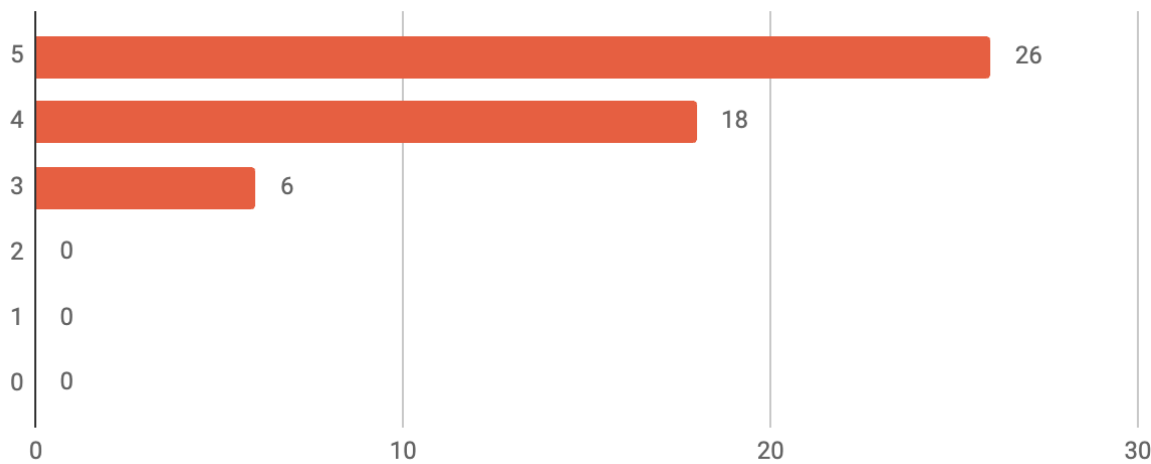
Gráfico 01: Em relação à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em que medida você se sente apropriado(a) sobre o conteúdo para entender e utilizar no planejamento das aulas?



Fonte: Elaborado pela autora (2024)

As docentes relatam que a Secretaria de Educação do Recife inclui as competências e habilidades da Base Nacional Comum Curricular no planejamento anual escolar, ajudando-as a se familiarizar com o documento. Em pesquisa sobre a frequência de uso da BNCC em sala de aula, conforme representado no gráfico 02, notamos uma adesão expressiva entre os níveis 4 e 5 de uma escala em que 0 significa "não utilizo" e 5 "utilizo sempre" Isso reflete um comprometimento significativo com a implementação da BNCC na prática educacional.

Gráfico 02: Em uma escala de 0 a 5, o quanto você utiliza a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no planejamento das suas aulas?



Fonte: Elaborado pela autora (2024)

Embora a grande maioria tenha indicado os maiores graus tanto em relação à apropriação do BNCC no seu planejamento, quanto à frequência de utilização, consideramos importante apresentar alguns relatos nas entrevistas de dificuldades em relacionar o que propõe a BNCC com a prática da sala de aula, conforme quadro 08 a seguir.

Quadro 08: Relato das participantes sobre o uso da BNCC.

PARTICIPANTE	RELATO
PARTICIPANTE 42	"A BNCC não condiz muito com a prática da sala de aula"
PARTICIPANTE 7	"Vamos dizer que um 2... [em relação ao nível de apropriação do conteúdo da BNCC]. Porque o plano da Prefeitura vem falando dela mas eu termino fazendo as coisas do meu jeito."
PARTICIPANTE 49	"Às vezes num é nem saber relacionar com a BNCC a dificuldade... é ter os materiais e recursos adequados pra como eles dizem."

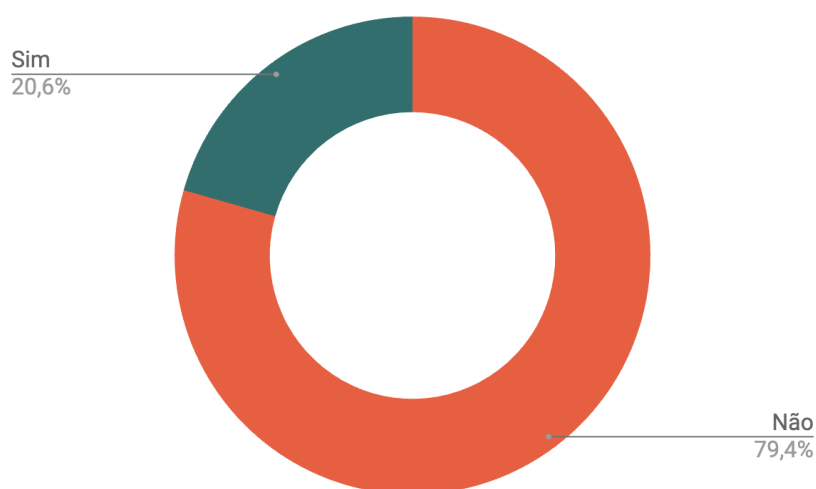
Fonte: Elaborado pela autora (2024)

Apesar dos relatos acima indicando alguns desafios, a análise dos dados sugere que a implementação da BNCC tem orientado fortemente as práticas pedagógicas na Rede Municipal de Educação. Nosso estudo também buscou entender como as temáticas da BNCC que se intersectam com o conceito de “direito à cidade” são empregadas no cotidiano das professoras.

4.2.2. O conhecimento sobre o conceito de direito à cidade

Um dos focos específicos desta pesquisa é desvendar como as professoras compreendem e aplicam o conceito de “direito à cidade”. Incluímos tanto questões objetivas quanto abertas nas entrevistas estruturadas para sondar o conhecimento prévio das professoras sobre este conceito. As respostas indicaram que a maioria não estava familiarizada com o termo: um quantitativo expressivo de 79,4% das participantes afirmaram nunca ter ouvido falar sobre ele, conforme indicado no gráfico 09.

Gráfico 03: Você já ouviu falar no termo "direito à cidade"?



Fonte: Elaborado pela autora (2024)

Embora o termo "direito à cidade" não fosse amplamente reconhecido entre as professoras entrevistadas, ao serem solicitadas para refletirem sobre o que o termo evocava, suas percepções alinharam-se surpreendentemente com as ideias propostas por Lefebvre (2008) e desenvolvidas por Harvey (2014). A falta de conhecimento formal não foi um obstáculo para que elas expressassem entendimentos intuitivos sobre o envolvimento dos cidadãos com a cidade e o acesso a recursos e serviços urbanos.

Para captar as nuances qualitativas das percepções sobre o "direito à cidade", empregamos a análise de conteúdo conforme a metodologia de Bardin (2016). Inicialmente, realizamos uma leitura flutuante das respostas das participantes para nos familiarizarmos com os dados e identificar padrões iniciais. As passagens mais reveladoras foram catalogadas e podem ser conferidas no quadro 10.

Quadro 10: Relato das participantes sobre a noção de direito à cidade.

PARTICIPANTE	RELATO
PARTICIPANTE 32	"Direito do indivíduo de saber viver e usufruir, se entender como cidadão na cidade em que vive."
PARTICIPANTE 28	"Assim eu acho que é o direito da pessoa de acessar tudo que a cidade pode oferecer, com qualidade, segurança, principalmente para as mulheres."
PARTICIPANTE 38	"Eu penso que é aproveitar o ambiente que a cidade oferece, por exemplo estrutura de parque, direito a caminhar livremente sem preocupação. Uma família que sai de casa e vem pra escola, se ela se sente segura, se as crianças gostam do caminho, se tem acesso pra cadeirante, direito que o cidadão pode exercer de caminhar e usufruir do que a cidade pode oferecer pro cidadão."
PARTICIPANTE 2	"O direito a poder usar o que a cidade oferece e participar das decisões."
PARTICIPANTE 18	"Eu acho que vem a questão da urbanização: a questão das ruas asfaltadas, ônibus para a comunidade, posto de saúde, escola. A questão de praças, um espaço livre onde a criança possa ter o direito de brincar e a segurança também."

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

Após essa imersão inicial, avançamos para a etapa de codificação, destacando segmentos das respostas que tinham relação direta com o conceito em questão. Codificamos cada segmento com base em sua importância para os aspectos centrais do "direito à cidade", levando em consideração, ainda, as indicações prévias de familiaridade da professora com o termo. A partir dessa codificação, estruturamos as informações em categorias temáticas, agrupando as respostas por conceitos similares ou conexos. As categorias identificadas estão apresentadas no quadro 11, acompanhadas de suas descrições elaboradas a partir das informações fornecidas nas respostas.

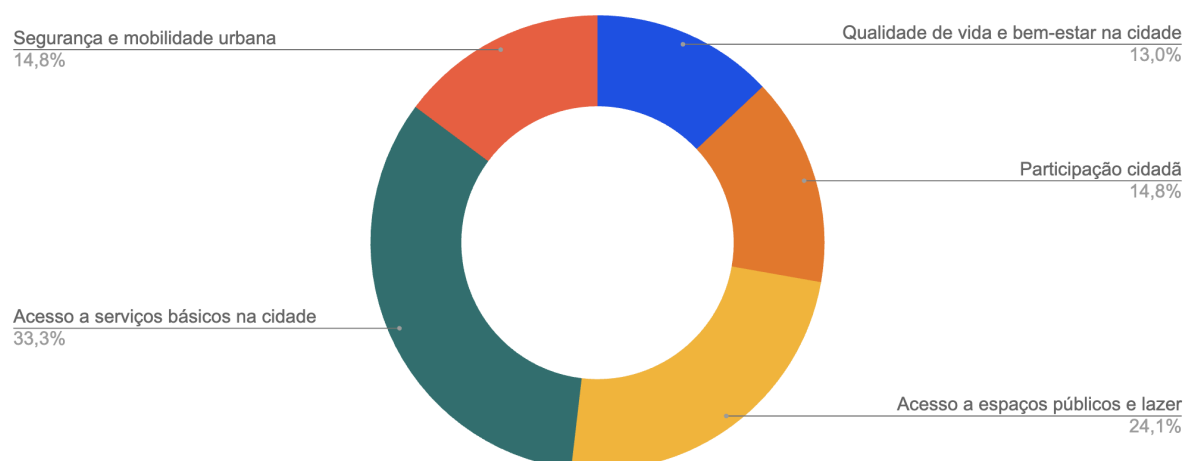
Quadro 11: Categorias identificadas nas respostas das participantes sobre o conceito de direito à cidade.

CATEGORIA	DESCRIÇÃO
Acesso a serviços básicos na cidade	Inclui referências ao acesso a serviços essenciais de infraestrutura e equipamentos públicos, como moradia, saneamento básico, saúde e educação.
Acesso a espaços públicos e lazer	Refere-se à disponibilidade e utilização de áreas públicas, como parques, praças e espaços de lazer.
Participação cidadã	Envolve menções à participação ativa dos cidadãos na vida política e comunitária da cidade, incluindo processos de tomada de decisão.
Segurança e mobilidade urbana	Relaciona-se com questões de segurança pública e mobilidade, abordando temas como transporte público e questões de gênero no deslocamento na cidade.
Qualidade de vida e bem-estar na cidade	Engloba aspectos relacionados à qualidade geral de vida das pessoas, incluindo saúde mental, acesso a serviços sociais e culturais.

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

Para uma melhor visualização das categorias identificadas, o gráfico 04 ilustra a distribuição percentual de cada categoria temática em relação ao conjunto das respostas coletadas.

Gráfico 04: Categorias identificadas nas respostas da pergunta "O que vem à sua mente ao ouvir o termo "direito à cidade"?"



Fonte: Elaborado pela autora (2024)

Ao considerar os relatos das professoras em resposta à pergunta "O que vem à sua mente ao pensar no termo 'direito à cidade'?", é importante notar que, embora tenham expressado uma compreensão intuitiva relacionada à segurança, qualidade de vida, bem-estar urbano, acesso a serviços básicos, espaços públicos e participação cidadã, as respostas não abordaram um dos aspectos-chave do conceito discutido anteriormente nas reflexões de Lefebvre (2008) e atualizado por Harvey (2014). O aspecto-chave em questão refere-se ao direito à cidade como um meio para alcançar o empoderamento coletivo na transformação dos paradigmas urbanos que têm sido estabelecidos ao longo dos anos.

Portanto, destaca-se a importância de encarar o direito à cidade como um elemento essencial para confrontar a exclusão urbana historicamente consolidada pelas questões etárias, raciais, de gênero e de orientação sexual. Esse aspecto do direito à cidade dialoga com a primeira competência geral da BNCC, a qual estabelece que a prática educacional deve "Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva" (BRASIL, 2018).

Dessa forma, ressalta-se a relevância de um entendimento aprofundado por parte dos educadores sobre como a interação das crianças com conceitos do direito à cidade pode ser decisiva para abordar tais questões. Esta ideia está em consonância com o defendido por Freire (1975) sobre a necessidade de uma abordagem dialógica, crítica e reflexiva na educação, que também contemple as dimensões estéticas e éticas do aprendizado. Este aprofundamento pode desempenhar um papel vital na facilitação da construção de uma sociedade mais justa e democrática, conforme a BNCC sugere.

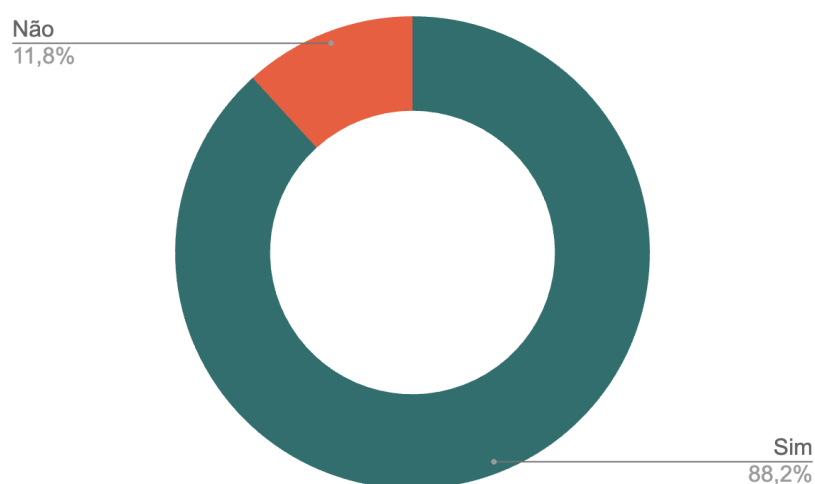
4.3 PERCEPÇÃO

Para dar continuidade ao alcance do objetivo específico de diagnosticar o conhecimento e a percepção dos educadores acerca do direito à cidade no contexto educacional, nesta seção avançaremos no exame de como as professoras entendem e aplicam o conceito de "direito à cidade" no ambiente educacional. Focamos na compreensão das relações entre a escola, as aulas e o contexto urbano em que as crianças vivem, considerando a percepção das educadoras acerca do conceito de cidades educadoras e da autonomia infantil.

4.3.1 Cidades educadoras

Conforme conceituado no capítulo 2, entende-se que cidades educadoras são aquelas que, para além de suas funções tradicionais, assumem uma intencionalidade e responsabilidade na formação, promoção e desenvolvimento de todos os seus habitantes, especialmente crianças e jovens, oferecendo seu potencial de forma generosa e ensinando a comunidade a se envolver ativamente nesse processo (AICE, 1990). Na entrevista com as professoras, optamos por não conceituar cidades educadoras, mas sim buscar entender o que está na compreensão delas sobre o tema. No primeiro momento perguntamos se elas identificavam que a cidade é um espaço educador e 88,2% respondeu que sim e apenas 11,8% que não, conforme apresentado no gráfico 05.

Gráfico 05: Você identifica a cidade como um espaço educador?



Fonte: Elaborado pela autora (2024)

Com o intuito de aprofundar o entendimento sobre a percepção das professoras acerca do conceito de cidades educadoras, uma questão foi proposta, convidando as participantes a compartilharem suas ponderações sobre o termo. A pesquisadora enfatizou a não existência de respostas corretas e incorretas, a fim de promover um ambiente em que se sentissem à vontade para expressar seus pensamentos espontaneamente. A questão foi respondida tanto por professoras que identificam a cidade como um espaço educador quanto por aquelas que discordam dessa afirmação. Utilizando o método de análise de conteúdo de Bardin (2016), nos debruçamos sobre as respostas coletadas, através de uma leitura flutuante para identificar os segmentos mais expressivos, conforme apresentados no quadro 12.

Quadro 12: Relatos das participantes sobre a noção de cidades educadoras.

PARTICIPANTE	RELATO
PARTICIPANTE 13	"É uma cidade que tem cesto de lixo a cada 100 metros, que tem parques com plantação cuidada pela própria comunidade, com brinquedos, com placas orientando que mantenha sempre limpo. Com o maior número de parques possível."
PARTICIPANTE 39	"Eu acho que a cidade educadora é aquela que trabalha com o cidadão, educando, colocando ele em um processo que ele possa interagir de forma correta com a sociedade, adquirindo hábitos corretos, que é o mais importante."
PARTICIPANTE 17	"Uma cidade que educa, você vê lixeiras para descartar corretamente o lixo. Uma cidade como Recife que tem vários parques, nesses espaços da cidade as crianças podem aprender com outras."
PARTICIPANTE 48	Eu acho que as cidades são espaços potencialmente educadores, mas para que sejam de fato, precisa de uma mediação que possibilite isso."
PARTICIPANTE 22	"Cidade que está preocupada em formar cidadãos."
PARTICIPANTE 29	Depois dessa nova gestão, eu acho que Recife vem se tornando uma cidade educadora. As atividades que o prefeito vem proporcionando nos espaços públicos, revitalização dos parques e das praças, mais espaços para as crianças utilizarem.
PARTICIPANTE 40	"Eu acredito que todo espaço pode ser potencial educador, não devemos só usar a sala de aula para aprender, mas a cidade precisa estar preparada para isso também, oferecer ferramentas, espaços seguros..."
PARTICIPANTE 03	"Acho que as cidades são educativas por si só. Por terem espaços públicos pras pessoas se encontrarem, por ter museu, praças. Essa gestão está fazendo mais isso. Para que as pessoas tenham mais lugares para encontrar o outro, para se divertir, isso também é aprender"

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

Como hipótese inicial, supomos que a ideia de "cidades educadoras" para as professoras engloba não apenas a infraestrutura física, mas também programas educacionais e culturais que fomentem a aprendizagem contínua e o bem-estar dos cidadãos, principalmente quando relacionado às questões ambientais. Além disso, também identificamos a associação do termo com o trabalho realizado pela gestão pública. Conforme avançamos nas etapas de análise de conteúdo, identificamos quais categorias emergiram, junto às descrições feitas com base nas informações presentes nas respostas, como destacado no quadro 13.

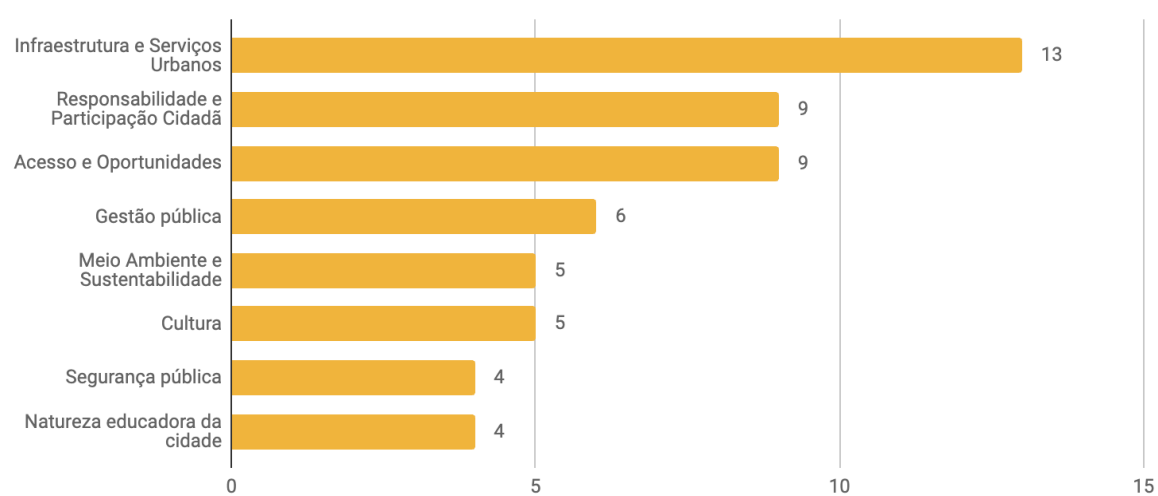
Quadro 13: Categorias identificadas nas respostas da pergunta "O que vem à sua mente ao ouvir o termo "cidades educadoras"?"

CATEGORIAS	DESCRIÇÃO
Infraestrutura e Serviços Urbanos	Boa infraestrutura na cidade, presença de lixeiras, parques bem cuidados e acessíveis.
Meio Ambiente e Sustentabilidade	Ações e intervenções voltadas para o cuidado com o meio ambiente.
Responsabilidade e Participação Cidadã	Desejo de haver uma educação cidadã para todos e noções de responsabilidade com o cuidado da cidade.
Acesso e Oportunidades:	Garantir a igualdade de acesso a serviços essenciais para todas as pessoas, como transporte, educação, cultura e emprego.
Segurança pública	Preocupação com a segurança dos cidadãos e, principalmente, das crianças, abordando a necessidade de medidas eficazes de prevenção à violência e de garantia de espaços seguros.
Cultura	Espaços culturais e a cultura que está presente nos espaços públicos da cidade.
Essência da cidade	A cidade é educadora por si só.
Gestão pública	Correlação com os feitos da gestão pública na melhoria da cidade.

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

E o gráfico 06 demonstra a representatividade de cada uma das categorias em relação ao total.

Gráfico 06: Representatividade das categorias sobre "O que vem à sua mente ao ouvir o termo "cidades educadoras"?"



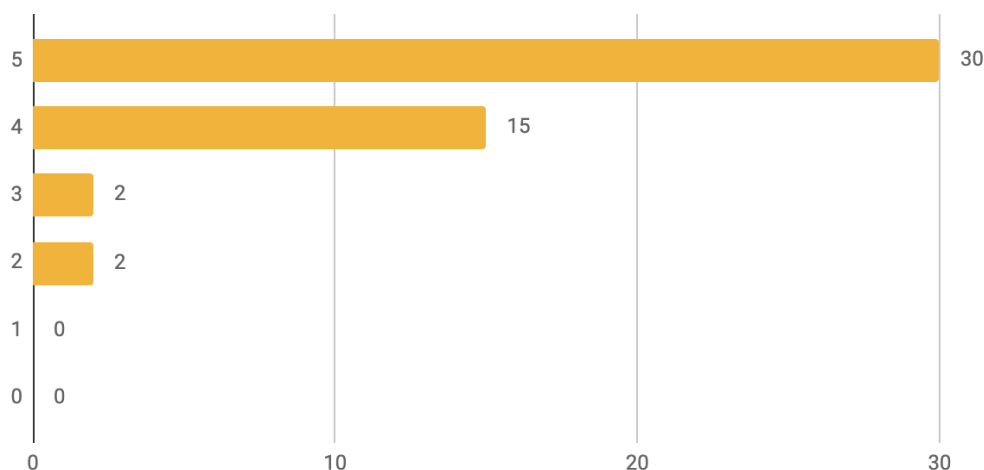
Fonte: Elaborado pela autora (2024)

Na análise dos dados, identificou-se que o entendimento das educadoras sobre o conceito de "cidades educadoras" está, principalmente, relacionado a três categorias: infraestrutura e serviços urbanos, acessos e oportunidades e responsabilidade e participação cidadã. No que diz respeito à infraestrutura e serviços urbanos, as professoras destacam a importância de uma cidade educadora oferecer uma boa infraestrutura, como a presença de lixeiras, parques bem cuidados e acessíveis. Quanto aos acessos e oportunidades, elas ressaltam a necessidade de garantir a igualdade de acesso a serviços essenciais para todas as pessoas, como transporte, educação, cultura e emprego. Por fim, no contexto da responsabilidade e participação cidadã, as professoras associam uma cidade educadora à implementação de programas e atividades que promovam a educação cidadã, visando conscientizar todos os cidadãos sobre a importância de cuidar da cidade e participar ativamente de sua gestão. Com estas perspectivas, exploramos a conexão entre as escolas e a perspectiva de cidades educadoras descritas pelas educadoras.

4.3.2. Interação da escola com a comunidade em que está inserida

Ao perguntarmos às professoras "Em uma escala de 0 a 5, em que nível você considera que a escola estabelece relações com o entorno em que está inserida?", buscamos compreender como as professoras percebem o envolvimento da escola com a comunidade, observando como suas atividades se estendem para além dos muros e se integram à vida cotidiana do bairro. Na escala utilizada, 0 significa ausência de relação, enquanto 5 representa uma forte relação com o entorno. Os resultados desta pergunta podem ser observados no gráfico 07.

Gráfico 07: Em uma escala de 0 a 5, em que nível você considera que a escola estabelece relações com o entorno em que está inserida?



Fonte: Elaborado pela autora (2024)

Relatos que surgiram durante as entrevistas evidenciam que algumas escolas exercem um papel significativo na comunidade, estendendo sua atuação por meio do engajamento com diferentes agentes locais. No quadro subsequente, destacam-se alguns exemplos dessas contribuições:

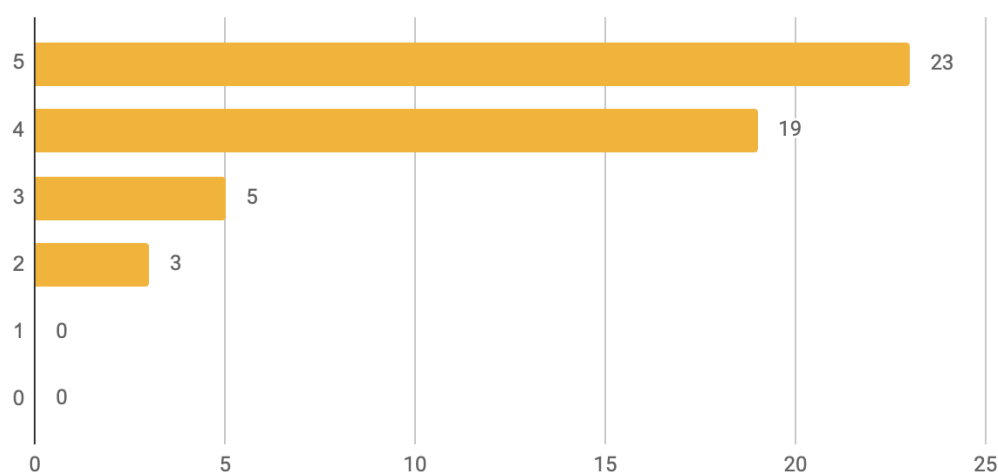
Quadro 14: Relato das participantes sobre a relação da escola com o entorno em que está inserida.

PARTICIPANTE	RELATO
PARTICIPANTE 43	"A escola tem um trabalho muito importante dentro da comunidade na questão ambiental e na preocupação com que as famílias sejam inseridas no trabalho da escola. A escola tem muita conversa com a família, pra mostrar que a escola não educa sozinha, mas precisa da família."
PARTICIPANTE 3	"Aqui a gestora abre a biblioteca da escola para que a comunidade possa usar. É lindo de ver, os avós, pais, mães das crianças usando esse espaço. Tem dia que tem atividade só para terceira idade, tem dia que ela fica aberta pros jovens."
PARTICIPANTE 22	"Tudo que a gente faz aqui a gente conta com a comunidade. Vai fazer uma festa, o pessoal da padaria ajuda, do mercadinho. É impressionante o cuidado com as crianças. Eu me sinto mais segura e cuidada aqui do que no bairro onde eu moro."
PARTICIPANTE 5	"Hoje mesmo um aluno que estudava aqui recebeu uma cesta básica, que a escola conseguiu pra ele. A escola tenta fazer esse trabalho social que vai além do pedagógico."

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

Adicionalmente à compreensão da integração escolar com o seu entorno imediato, procurou-se avaliar em que medida as docentes incorporam discussões sobre a cidade e o contexto urbano em que as crianças estão inseridas no conteúdo das suas aulas. Isso foi investigado por meio da pergunta 'Em uma escala de 0 a 5, em que você considera que as suas aulas abordam assuntos sobre a cidade e o contexto urbano em que as crianças estão inseridas?'. Os resultados indicam que a maioria das professoras frequentemente contextualiza o conteúdo explorado com aspectos da cidade do Recife e com o meio urbano ao qual os alunos residem, conforme ilustrado no gráfico 08.

Gráfico 08: Em uma escala de 0 a 5, em que nível você considera que as suas aulas abordam assuntos sobre a cidade e o contexto urbano em que as crianças estão inseridas?



Fonte: Elaborado pela autora (2024)

Essa tendência também é confirmada pelos relatos destacados no quadro 15, onde as educadoras ressaltam a relevância de alinhar o conteúdo didático com as vivências reais dos alunos.

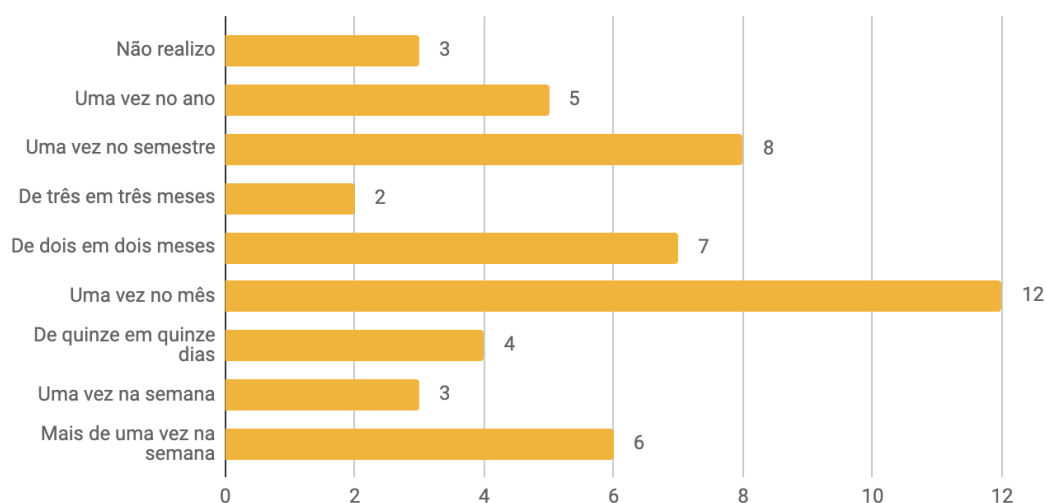
Quadro 15: Relatos das participantes sobre a contextualização das aulas com assuntos sobre a cidade e o contexto urbano que as crianças estão inseridas.

PARTICIPANTE	RELATO
PARTICIPANTE 4	"Quando eu abordo o que tem no livro didático eu trago muito pra cidade e pra comunidade, porque é o lugar delas. O livro mostra uma praça que fica em São Paulo, eu posso até mostrar pra elas que fica lá, mas trago pra o que elas conhecem do lugar em que vivem, pra que elas possam se reconhecer aqui também. Muitas delas não conhecem muitas coisas [na cidade do Recife], porque a família não tem a cultura de inserir as crianças nesse contexto de conhecer a cidade. Às vezes não é nem porque não quer, mas porque é caro, não tem tempo... mas aí a escola leva muito para passeios."
PARTICIPANTE 35	"Não adianta a gente querer só falar sobre uma realidade que não é a deles. Eles precisam sentir orgulho do lugar onde vivem."
PARTICIPANTE 2	"Eu faço parte de um projeto que é a Biblioteca Comunitária aqui da comunidade. Aí quando eu cheguei para trabalhar aqui eu vim com a ideia de trabalhar a escola também fora da escola. Então tudo que eu faço é trazendo pra a realidade deles."
PARTICIPANTE 38	"A gente trabalha muito a diferença entre os outros locais e o lugar que eles moram, mesmo quando é em Recife mesmo. Eles trazem muitas coisas que a gente nem sabe."
PARTICIPANTE 43	"O planejamento que vem da rede municipal favorece muito o que tem em Recife, o nosso patrimônio cultural."

Com base nas ideias de Freire (2001), quando o indivíduo compreende sua realidade, torna-se apto a formular hipóteses sobre como enfrentar os desafios presentes nessa realidade e buscar soluções. Os resultados deste estudo sugerem que a maioria das professoras estão alinhadas com a noção de que uma escola verdadeiramente democrática, voltada para o estudante e sua comunidade local, e capaz de compreender e lidar com os desafios e problemas do contexto em que está inserida, tem o potencial de promover uma nova postura diante desses desafios existentes nas Comunidades de Interesse Social. Isso também se apresenta em consonância com a perspectiva de Goulart (2021), que propõe que a criança-aluna também seja reconhecida como a criança-cidadã.

Contudo, é importante observar que, embora as professoras reconheçam a importância de integrar o contexto vivencial das crianças às aulas e demonstrem esforços para tal, as atividades externas são pouco exploradas, restringindo-se muitas vezes ao ambiente da sala de aula, como ilustra o gráfico 09. Aproximadamente 64% delas relataram a realização dessas atividades em intervalos que variam de uma vez por mês a anualmente, ou até mesmo nunca. Apenas 36% afirmaram promover experiências educacionais fora da escola em uma base semanal. É relevante ressaltar que esta frequência das atividades realizadas semanalmente fora da escola está intimamente ligada ao contexto em que a escola está inserida, sendo próxima ao Centro Comunitário da Paz (COMPAZ)¹⁶.

Gráfico 09: Com que frequência você desenvolve atividades curriculares em espaços fora da escola?



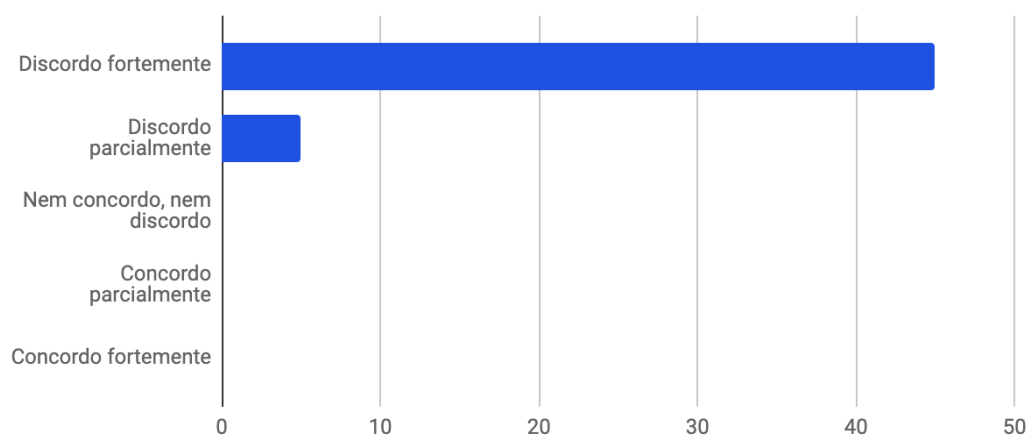
¹⁶ O Centro Comunitário da Paz - Compaz - foi concebido com foco na prevenção à violência, inclusão social e fortalecimento comunitário.

A situação observada oferece um contraste aos princípios educacionais de Freire (1996) e hooks (2009), que propõem uma abordagem prática de ensino, que seja próxima à realidade vivencial dos alunos e os estimule a interagir e se engajar com o mundo que os cerca. Essa abordagem é vista como essencial para gerar transformações significativas na vida das crianças e nas comunidades em que estão inseridas. Portanto, a fim de aprofundar nosso entendimento, a pesquisa buscou identificar nas falas das educadoras tanto os benefícios quanto os desafios associados à realização de atividades fora da escola.

Embora exista um reconhecimento entre as professoras dos múltiplos benefícios proporcionados pelas atividades externas à sala de aula e o reconhecimento da cidade como um ambiente educativo, observa-se uma discrepância na frequência com que essas atividades são realizadas. Em relação aos benefícios, as professoras reconhecem que essas atividades proporcionam maior engajamento e satisfação das crianças, compreensão aprimorada do seu contexto, expansão da noção de direitos e deveres cívicos, aumento da autonomia, bem-estar e consciência ambiental, além do estímulo à curiosidade e ao desejo de aprender.

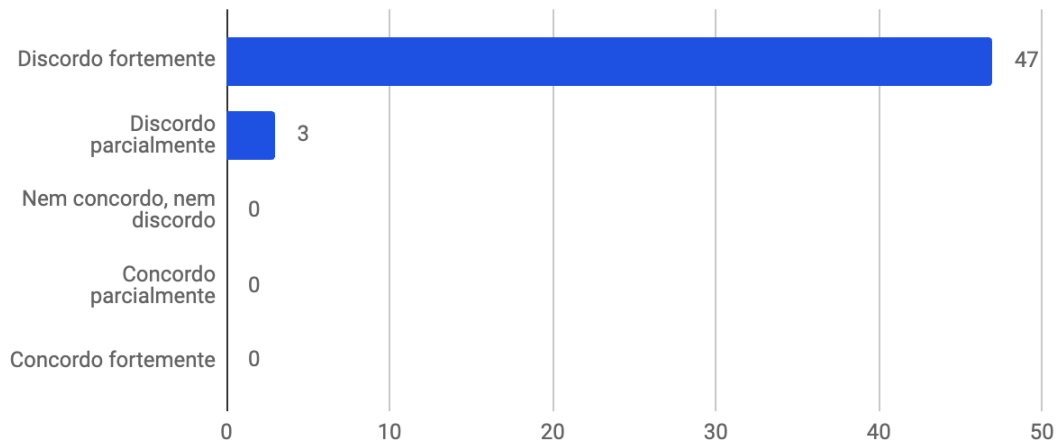
Para identificar os desafios, foram feitas 6 afirmações, as quais as professoras indicaram seu grau de concordância entre a escala discordo fortemente, discordo parcialmente, nem concordo, nem discordo, concordo parcialmente e concordo fortemente. As respostas indicam que não há uma identificação sobre obstáculos enfrentados, como mostra os gráficos 10, 11, 12, 13 e 14, exceto pela necessidade de mais apoio, recursos e materiais, uma variável que apresentou algumas divergências no grau de concordância dos participantes, detalhado no gráfico 12.

Gráfico 10: Indicação do grau de concordância sobre a afirmação "Motivar os estudantes a participarem das atividades fora da sala de aula".



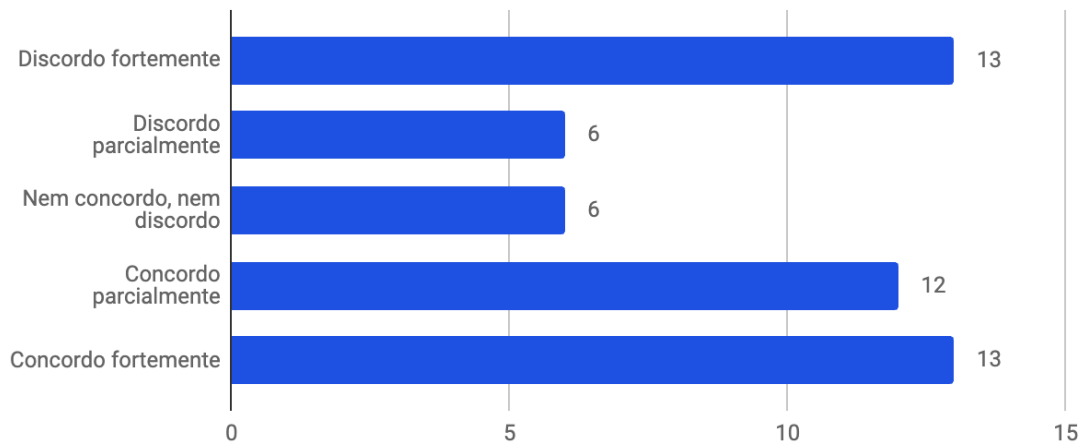
Fonte: Elaborado pela autora (2024)

Gráfico 11: Indicação do grau de concordância sobre a afirmação "Compreender a importância dessas atividades no desenvolvimento integral das crianças".



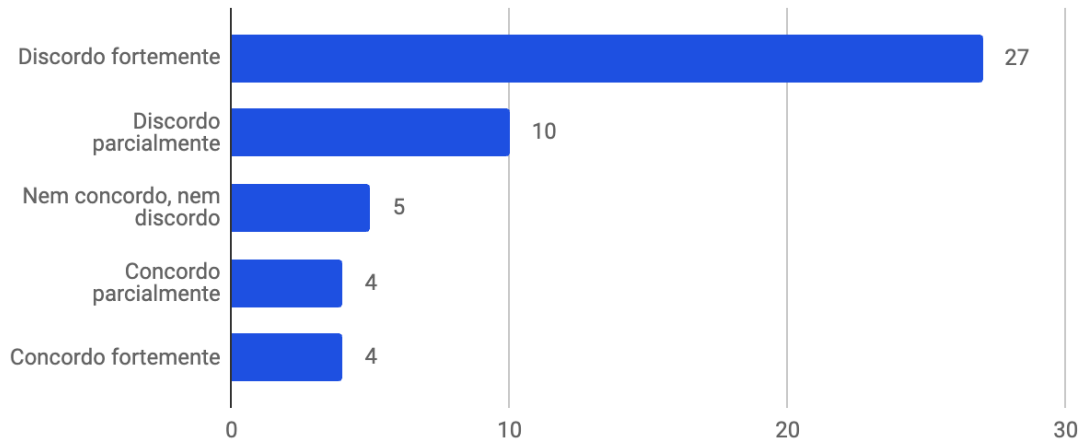
Fonte: Elaborado pela autora (2024)

Gráfico 12: Indicação do grau de concordância sobre a afirmação "Percepção de que há a necessidade de mais apoio de equipe e material".



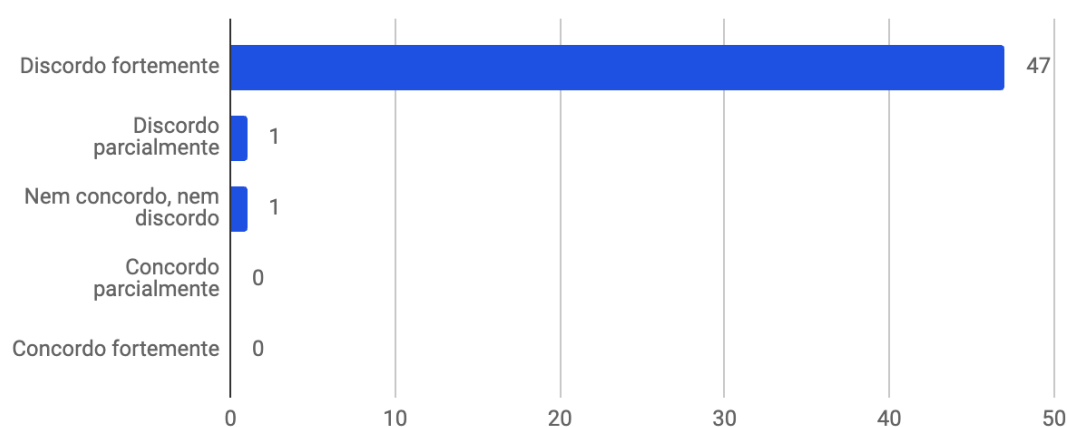
Fonte: Elaborado pela autora (2024)

Gráfico 13: Indicação do grau de concordância sobre a afirmação "Falta de conhecimento sobre ferramentas didáticas para dar suporte às atividades".



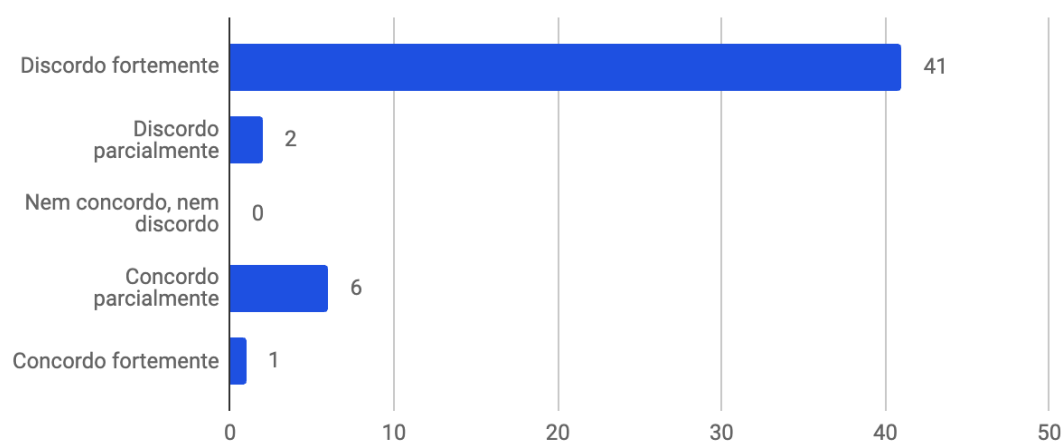
Fonte: Elaborado pela autora (2024)

Gráfico 14: Indicação do grau de concordância sobre a afirmação "Falta de estímulo da gestão para inclusão destas atividades no plano político-pedagógico da escola".



Fonte: Elaborado pela autora (2024)

Gráfico 15: Indicação do grau de concordância sobre a aceitação dos pais e familiares das crianças.



Fonte: Elaborado pela autora (2024)

Ao manifestarem seu grau de concordância em relação às afirmações sobre os obstáculos encontrados, as professoras apresentaram observações adicionais sobre o porquê da não realização de atividades fora da escola. Fatores como a falta de segurança e as elevadas temperaturas foram apontados como impedimentos, detalhes que podem ser verificados no quadro 16 que se segue.

Quadro 16: Relatos das participantes sobre as dificuldades encontradas para realização das atividades fora da escola.

PARTICIPANTE	RELATO
PARTICIPANTE 45	"Quando sai da sala de aula, dá mais trabalho, porque eles ficam mais dispersos. Dá mais trabalho, porque precisa de mais professores, 3 ou 4 pessoas. E normalmente só vai a professora da aula."
PARTICIPANTE 32	"A gente fazia muita atividade antes na praça que tem aqui perto. Mas ultimamente, a questão do tráfico está muito forte dentro da comunidade. É perigoso sair com eles. Uma vez a gente foi, chegou lá e precisou voltar. Então resolvemos que não vamos mais."
PARTICIPANTE 26	"É muito difícil conseguir transporte para levar elas."
PARTICIPANTE 15	"A gente trabalhava muito saneamento e meio ambiente, mas como que eu ia levar elas no bairro para ver na prática se a rua era suja, sem saneamento e cheia de lixo?"
PARTICIPANTE 28	"Antes a gente não fazia atividade na rua não, mas agora que reformou estamos fazendo mais."
PARTICIPANTE 18	"Olha, não tem condições de levar as crianças que estudam de manhã aqui pra rua com esse sol que faz. É muito quente. Semana passada a gente tentou levar elas lá fora pra conversar sobre a obra da rua, mas tava tão quente que voltamos para essa área daqui." [se referindo a um espaço pequeno que tem dentro da escola]

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

Já com relação aos relatos das professoras que regularmente promovem essas iniciativas, o quadro 17 destaca alguns depoimentos que evidenciam os efeitos positivos dessas atividades no processo de ensino e aprendizagem das crianças.

Quadro 17: Relatos das participantes sobre os efeitos positivos das atividades fora da escola nas crianças.

PARTICIPANTE	RELATO
PARTICIPANTE 17	"Quando as crianças saem isso ajuda na consciência delas, na consciência ambiental, elas começam a ver as necessidades do bairro."
PARTICIPANTE 30	"Ano passado a gente levou elas pra ver uns filmes ali no SESC e elas falam disso até hoje. Os personagens dos desenhos eram todos crianças negras e isso fez com que elas se reconhecessem. Foi tão importante pra elas, porque às vezes elas ficam aqui limitadas a esse mundo e quando veem crianças parecidas com elas, em uma tela de cinema, isso muda muita coisa pra elas. Eu acho muito importante."
PARTICIPANTE 21	"O Compaz é muito bom. A gente tem uma parceria com eles que as crianças adoram. Pelo menos duas vezes na semana a gente leva eles lá."

PARTICIPANTE 7	"A gente faz muita atividade na associação aqui do bairro. Eles abrem o espaço quando a gente precisa. Aí fazemos dança, exposições, atividades com os pais. Porque lá tem espaço, aqui não dá né?"
PARTICIPANTE 3	"A maioria das crianças tem vergonha de dizer onde mora, mas aí quando a gente leva elas para atividades fora da sala de aula isso vai fortalecendo o sentimento de pertencimento. E na sala de aula também... Eu trabalho com elas sobre o bairro, as coisas boas que tem aqui, que fica perto da praia. Elas nem sabiam que aqui ficava perto da praia, porque nunca vão. Ficaram toda orgulhosas quando souberam."
PARTICIPANTE 2	"Eles sabem tudo daqui. [se referindo às questões do bairro] Muito mais que a gente... Quando a gente vai pra biblioteca comunitária ou pro COMPAZ, no caminho elas vão falando tudo. A gente aprende muito com elas."

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

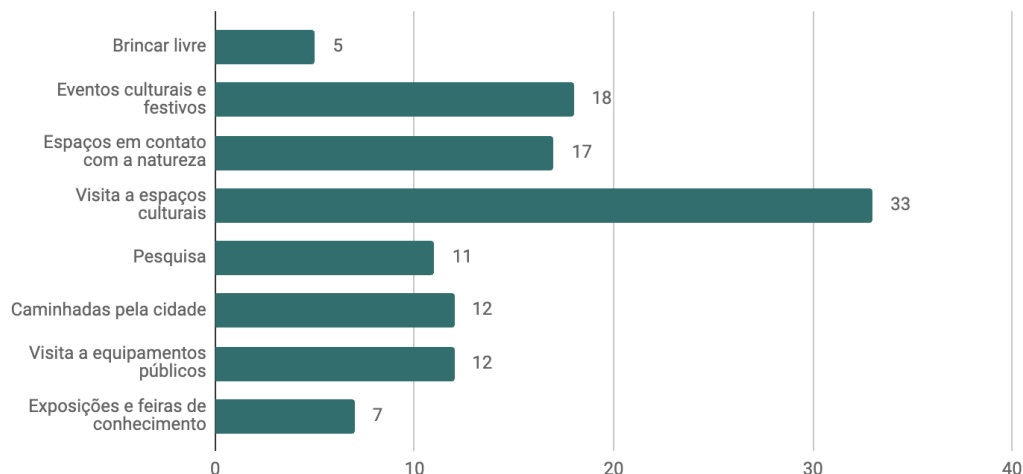
Solicitamos às professoras que praticam atividades fora da escola, que compartilhassem exemplos específicos dessas experiências. Utilizando a metodologia de análise de conteúdo de Bardin (2016), categorizamos as respostas de acordo com os tipos de atividades descritas em: 1. Brincar livre; 2. Eventos culturais e festivos; 3. Visitas a espaços culturais; 4. Visitas a equipamentos públicos; 5. Espaços em contato com a natureza; 6. Exposições e feiras de conhecimento; 7. Caminhadas pela cidade; 8. Projetos de pesquisa. Essas categorias estão detalhadas no quadro 18, e a frequência de cada uma em comparação ao conjunto das atividades é apresentada no gráfico 16.

Quadro 18: Categorias identificadas nas respostas da pergunta "Caso você tenha respondido anteriormente que realiza em alguma periodicidade atividades em ambientes fora da escola, cite abaixo alguns exemplos".

CATEGORIAS	ATIVIDADES
Brincar livre	Jogar futebol
Eventos culturais e festivos	Bloco de carnaval, São João, dia das mães e dos pais, dia das crianças
Visitas a espaços culturais	Museus, zoológico, teatro, cinema, catamarã, biblioteca comunitária, associação de moradores
Visita a equipamentos públicos	Compaz
Espaços em contato com a natureza	Jardim botânico, parques, praças, horta comunitária
Exposições e feiras de conhecimento	Fecon, exposição de trabalhos das crianças
Caminhadas pela cidade	Caminhada pelo bairro, visita ao centro da cidade
Projetos de pesquisas	Pesquisa sobre temas da comunidade (gastronomia, religiosidades, espaços de brincar), pesquisa sobre temas ambientais (lixo, solo, plantas, animais)

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

Gráfico 16: Representatividade das categorias dos exemplos de atividades realizadas pelas professoras fora da escola.



Fonte: Elaborado pela autora (2024)

Na classificação das atividades fora da escola, procuramos distinguir se ocorriam no bairro em que a escola está inserida ou em outros lugares da cidade. A análise, ilustrada no gráfico subsequente, revelou que a maior parte destas atividades é realizada fora do bairro da escola, sugerindo um aproveitamento limitado das potencialidades educativas locais. Destaca-se, porém, que escolas localizadas em bairros com melhor estrutura de suporte, como o Compaz e praças bem estruturadas, demonstraram um aumento nas atividades realizadas no entorno escolar.

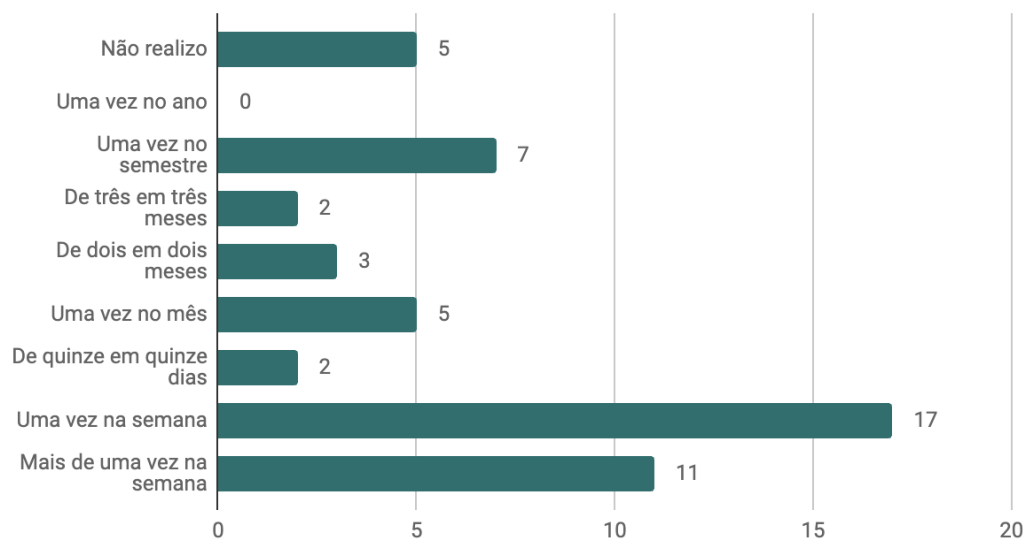
Gráfico 17: Locais onde acontecem as atividades.



Fonte: Elaborado pela autora (2024)

A investigação se estendeu também para as atividades internas, mas fora do contexto clássico da sala de aula. Notou-se um aumento na realização dessas práticas em áreas comuns da escola, como bibliotecas, pátios e quadras, detalhado no gráfico 18.

Gráfico 18: Com que frequência você desenvolve atividades curriculares em espaços abertos da escola?



Fonte: Elaborado pela autora (2024)

Apesar da maioria das professoras terem mencionado realizar essas atividades em outros espaços da escola em uma frequência semanal, observou-se que muitas das instituições visitadas apresentavam condições de alta precariedade. A escassez ou ausência de áreas abertas, conexão insuficiente com ambientes naturais e a inadequação para atividades mais dinâmicas do que as de sala de aula foram constatadas. As professoras manifestaram insatisfação com essa questão e compartilharam relatos sobre seus interesses e intenções em desenvolver essas atividades com mais frequência se houvesse espaços adequados. Os desafios impostos por essa ausência de infraestrutura adequada estão documentados no quadro 19.

Quadro 19: Relatos das participantes sobre os desafios impostos pela infraestrutura da escola.

PARTICIPANTE	RELATO
PARTICIPANTE 10	"É que aqui a gente só tem esse espaço né? É onde as crianças lancham e onde a gente faz outras atividades com elas."
PARTICIPANTE 38	"Apesar da situação dessa escola, a gente dá o nosso máximo. Em 2022 a escola foi premiada e quando o secretário veio aqui conhecer, ele ficou sem acreditar no que estava vendo [se referindo à infraestrutura da escola]. Perguntou como a

	gente conseguia fazer um trabalho tão bom com essa infraestrutura precária. Ele prometeu que iria nos transferir para outro local, aí a gestora foi lá, rodou o bairro procurando uma casa para a Prefeitura alugar. Isso já faz 2 anos e até agora ainda está em reforma. Aí nós seguimos aqui.. mas não tem espaço, você tá vendo né? A gente traz as crianças pra cá [se referindo a área em que as crianças realizam a merenda] e tenta explorar outras atividades para tirar elas da sala de aula um pouco."
PARTICIPANTE 19	"Eu penso em fazer mais atividades fora da sala de aula, mas é difícil até ter horário livre aqui nessa área. Porque é o único espaço que a gente tem pra tudo..."
PARTICIPANTE 26	"A nossa escola é muito privilegiada, porque a gente tem até quadra. Mas desde a pandemia que essa área tá em reforma e a gente não consegue usar."

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

Esses relatos ecoam as palavras de Canário (2010), que afirma que uma das poucas coisas que permanece constante em um mundo tão sujeito a mudanças é a escola. Não é por acaso que Foucault (2007) compara os espaços escolares com os de quartéis, prisões, manicômios e fábricas. Para o autor, a disposição arquitetônica das escolas está intrinsecamente ligada ao exercício do poder e do conhecimento, o que ele descreve como 'vigilância hierarquizada', em que

[...] a arquitetura que não é mais feita simplesmente para ser vista [...], ou para vigiar o espaço exterior [...], mas para permitir um controle interior articulado e detalhado — para tornar visíveis os que nela se encontram; mais geralmente, a de uma arquitetura que seria um operador para a transformação de indivíduos: agir sobre aqueles que abriga, dar domínio sobre seu comportamento, reconduzir até eles os efeitos de poder, oferecê-los a um conhecimento, modificá-los. (Foucault, 2007, p. 144)

Isso se relaciona diretamente com o tema que será abordado na próxima seção deste estudo: a autonomia das crianças. A combinação dos fatores vistos até aqui relacionados à infraestrutura das escolas, ao distanciamento sobre com a ideia de direito à cidade e cidades educadoras, bem como a escassez de práticas educativas fora do ambiente escolar, contribui para uma abordagem educacional que se desenvolve em ambientes disciplinados e controlados. Essa dinâmica dificulta a promoção da autonomia e da liberdade na prática pedagógica.

4.3.3. Autonomia das crianças

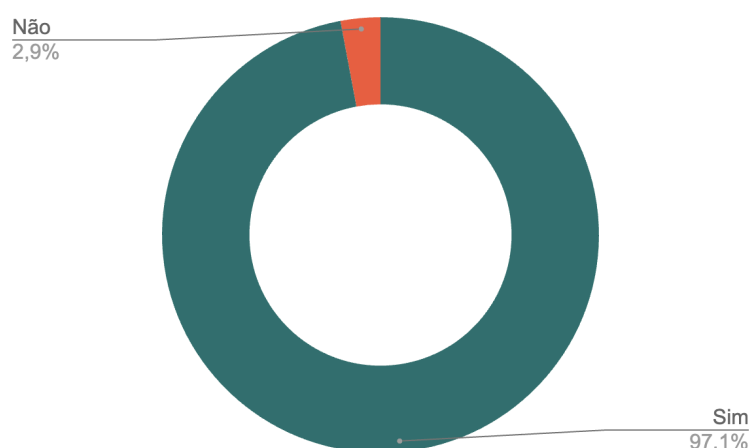
Os princípios de Larrosa (2011) sobre a experiência educacional ressaltam a importância de espaços de aprendizagem que abram espaço para o imprevisto. Isso contrasta com a rigidez frequentemente encontrada nas salas de aula, como discutido no capítulo 02. Nesse contexto, áreas escolares além da sala de aula e ambientes externos se tornam recursos valiosos para

atividades que promovem a liberdade de movimento, o contato com a natureza e uma diversidade de experiências que não cabem nas limitações da sala de aula. Segundo os relatos, a falta de infraestrutura adequada é apontada pelos professores como um obstáculo para uma prática educativa eficaz. Essa situação ressoa com o argumento de Mendes (2023) de que a ausência de infraestrutura adequada não apenas restringe as oportunidades de aprendizado e interação social das crianças, mas também contribui para a perpetuação das desigualdades sociais, especialmente afetando as crianças pobres, negras e indígenas que vivem nas Comunidades de Interesse Social, onde essas escolas estão inseridas.

Com base nos princípios de Freire (1996), que vê a educação como um agente de transformação social e que reconhece a autonomia das crianças como um elemento fundamental nesse processo, exploramos, durante as entrevistas, a percepção das docentes sobre a autonomia das crianças. Buscamos identificar em que medida as práticas pedagógicas estão alinhadas aos ideais de Freire (1996) sobre a educação para autonomia, bem como à perspectiva de Larrosa (2011) sobre a importância da experiência no contexto escolar. Em relação à autonomia, investigamos como as crianças são incentivadas a se tornarem agentes ativos em seu aprendizado, contrastando com a abordagem passiva de mera recepção de conhecimento. No que concerne à experiência, averiguamos a disposição dos professores em flexibilizar seus métodos, permitindo que o espaço educacional abra espaço para a imprevisibilidade e a inventividade.

Ao questionarmos as docentes sobre a eficácia e relevância da criação de ambientes de aprendizado que permitam às crianças influenciar e decidir sobre o conteúdo aprendido, uma esmagadora maioria de 97,1% manifestou-se a favor, enquanto apenas 2,9% expressou discordância, como demonstrado no gráfico 19.

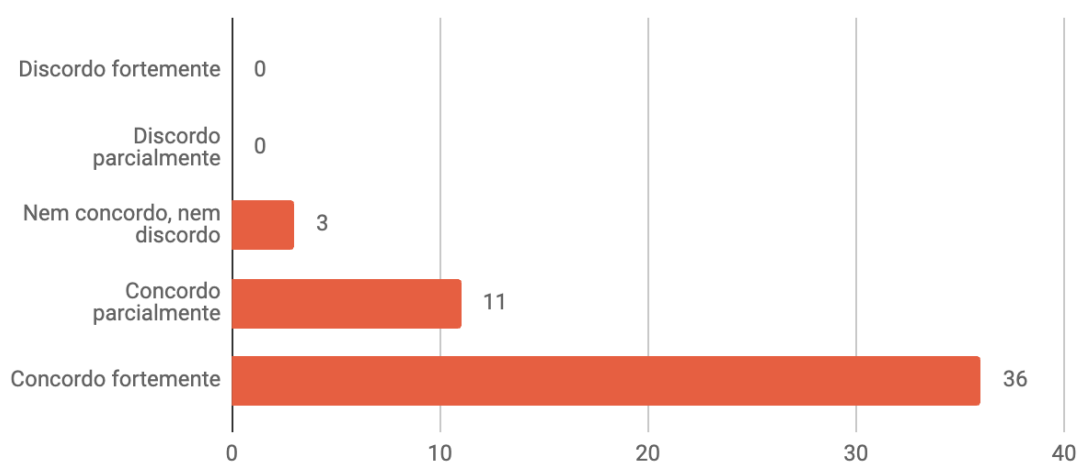
Gráfico 19: Você acredita que criar ambientes de aprendizagem que permitam às crianças definir e influenciar o que é aprendido, é uma abordagem eficaz e relevante para a prática educacional?



Fonte: Elaborado pela autora (2024)

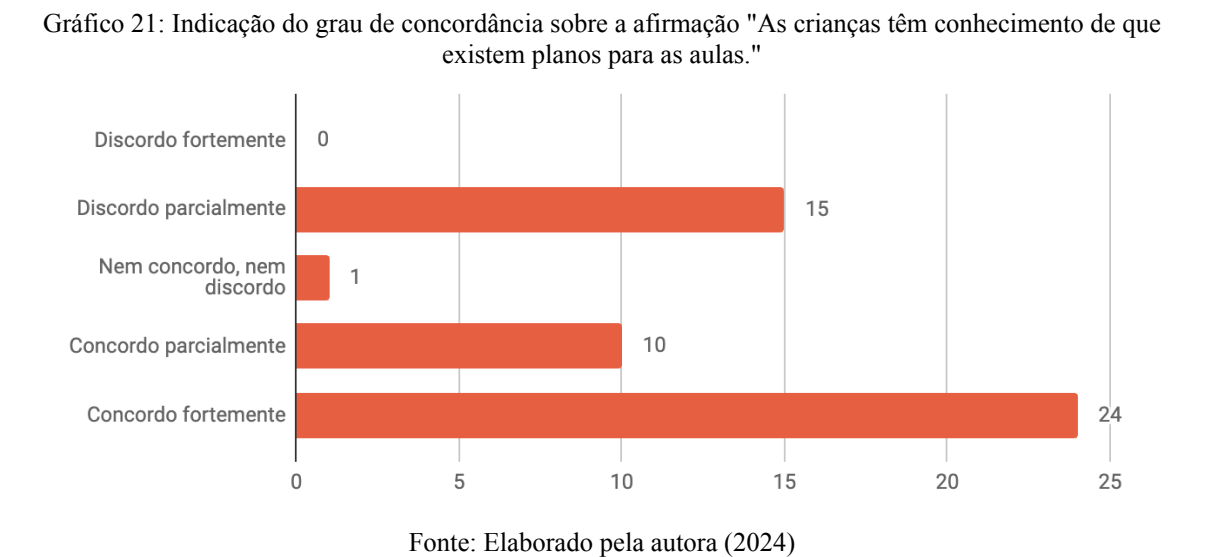
Para aprofundar a compreensão sobre a implementação dessa abordagem para autonomia no dia a dia das escolas, convidamos as professoras a avaliarem uma série de afirmações conforme o seu grau de concordância. A primeira dessas proposições abordou o grau em que a observação das necessidades, demandas e interesses das crianças orienta a formulação dos planos de aula. Conforme demonstrado no gráfico 20, a maioria das docentes incorpora essas considerações ao desenvolver seus planos educativos.

Gráfico 20: Indicação do grau de concordância sobre a afirmação "Educadores observam as necessidades, demandas e interesses das crianças e as representa no plano de aula."



Fonte: Elaborado pela autora (2024)

Contudo, revelou-se que a construção desses planos não é realizada de maneira colaborativa com os alunos, apesar de haver indicações de que as crianças possuem certo nível de percepção da existência e do propósito dos planos de aula, como demonstrado no gráfico 21.



À medida que expressavam concordância ou discordância das proposições, as docentes ofereceram informações adicionais sobre o processo de elaboração dos planos de aula e sobre o quanto os alunos compreendem sobre esses procedimentos pedagógicos (ver quadro 20).

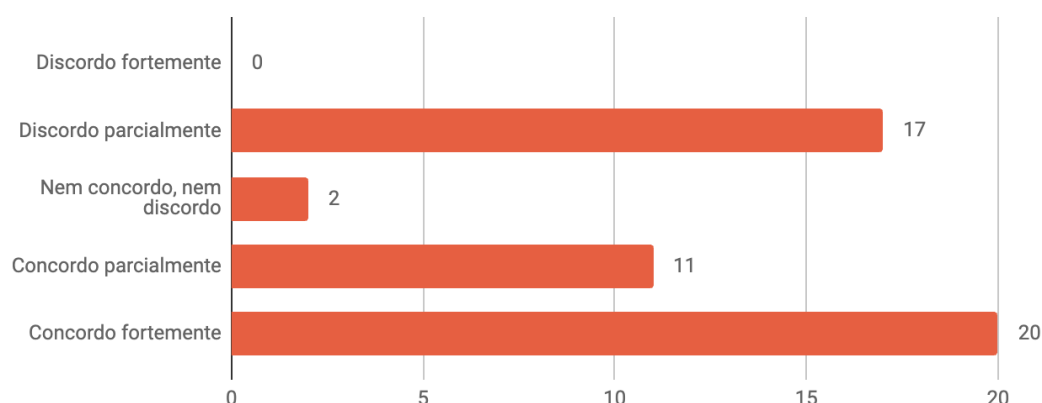
Quadro 20: Relato das participantes sobre o processo de elaboração dos planos de aula.

PARTICIPANTE	RELATO
PARTICIPANTE 14	"A gente recebe da gestão um direcionamento do que precisa ser trabalhado que é igual para todas as escolas, porque vem da Rede [se referindo à Rede Municipal de Educação, da Prefeitura do Recife]. Mas como a gente vai fazer isso no dia a dia, aí é o que planejamos nos nossos planos de aula e a gestão dá total autonomia pra gente pra fazer isso."
PARTICIPANTE 37	"Elas sabem que têm algum planejamento... Eu sempre comento com elas que estou pensando o que vamos fazer nas aulas."
PARTICIPANTE 33	"Não... eu nunca conversei com elas sobre isso [sobre haver planos para as aulas]."
PARTICIPANTE 24	"Sabem com certeza. Eu sempre converso com elas sobre isso, pra dizer o que eu pensei pra fazer em aula, o que elas acham..."
PARTICIPANTE 43	"Como assim se elas têm conhecimento se existem planos de aula? [perguntou à pesquisadora sem compreender a intenção da pergunta]. Eu só chego e dou a aula..."

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

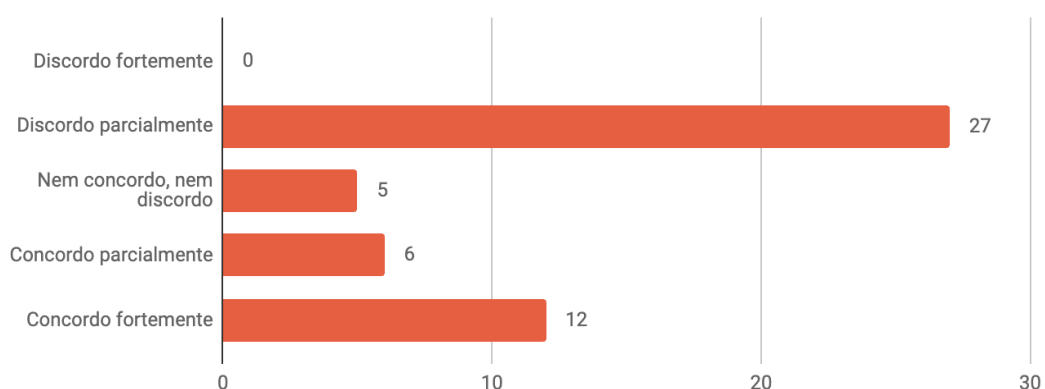
Freire (1996) argumenta que a autonomia é construída a partir das experiências individuais, da compreensão da liberdade e das decisões tomadas, permitindo que o indivíduo afirme sua presença no mundo. No ambiente escolar, a autonomia é fundamental, pois incentiva as crianças a serem agentes ativos no seu processo educacional. De acordo com as respostas dos educadores sobre as afirmativas "Educadores eventualmente abrem espaço para que em alguns momentos as crianças definam a dinâmica da aula" e "Educadores dão autonomia para as crianças contribuírem com ideias sobre o conteúdo das aulas e suas atividades", observa-se que permitir a participação estudantil em momentos específicos é uma prática comum (ver gráfico 21), no entanto, conceder-lhes autonomia para que possam contribuir com ideias sobre o conteúdo e a dinâmica das aulas e atividades é menos usual. (ver gráfico 22).

Gráfico 22: Indicação do grau de concordância sobre a afirmação "Educadores eventualmente abrem espaço para que em alguns momentos as crianças definam a dinâmica da aula."



Fonte: Elaborado pela autora (2024)

Gráfico 23: Indicação do grau de concordância sobre a afirmação "Educadores dão autonomia para as crianças contribuírem com ideias sobre o conteúdo das aulas e suas atividades."



Fonte: Elaborado pela autora (2024)

Refletindo sobre essa questão, percebe-se que, mesmo considerando as necessidades e interesses dos estudantes ao planejar aulas, é menos comum que os educadores os envolvam ativamente nesse processo. As educadoras frequentemente estão abertas a escutar as opiniões e sugestões das crianças nas atividades cotidianas, embora dar autonomia para elas na definição das atividades ou na alteração dos planos seja um desafio maior e não seja tão praticado. As professoras forneceram mais detalhes sobre suas visões e os obstáculos encontrados ao abordar a autonomia dos alunos, conforme pode ser visto no quadro 21.

Quadro 21: Relato das participantes sobre suas visões e obstáculos ao abordar a autonomia dos alunos.

PARTICIPANTE	RELATO
PARTICIPANTE 1	"Como pesquisador eu acho que seria importante dar essa autonomia, mas como professor definitivamente não. Se eu deixar algo em aberto, eles vão querer fazer coisas que fujam totalmente do objetivo."
PARTICIPANTE 43	"Se deixar as crianças definirem, não vai fazer o que precisa ser feito."
PARTICIPANTE 36	"Autonomia que você diz é eles escolherem o que vai ser feito na aula? Isso eu acho difícil... porque se não a gente não consegue seguir o planejamento que a escola pede."
PARTICIPANTE 3	"Pra mim é fundamental dialogar com eles pra combinar o que vamos trabalhar em sala de aula, porque eu acredito que quando você tá aprendendo o que lhe interessa, tudo facilita."
PARTICIPANTE 24	"Eu sempre abro pra eles contribuírem, mas às vezes não consigo ajustar a programação da aula na hora que eles falam... mas aí levo a ideia pra casa e organizo onde posso botar ela nas próximas aulas."
PARTICIPANTE 27	"Quando a criança não tem interesse, não acontece aprendizagem."

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

Os fundamentos de Freire (1996) para o desenvolvimento da autonomia desde a infância estão centrados em experiências que estimulam a tomada de decisões e a responsabilidade, conceituadas por ele como "experiências respeitadas de liberdade". Para trilhar esse caminho rumo a uma pedagogia que fortaleça a autonomia das crianças, Freire (1996) destaca a necessidade fundamental de os educadores entenderem que "ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção." (Freire, 1996, p. 25). Nesse contexto, a análise dos resultados revelou uma prática ainda muito focada na transmissão de conhecimento, na qual as professoras entrevistadas desempenham um papel hierárquico no processo de ensino-aprendizagem. Elas demonstraram estar pouco familiarizadas ou capacitadas para enxergar a sala de aula e o ambiente escolar como espaços propícios para a participação cidadã das crianças.

4.4 RELEVÂNCIA

Nesta seção, abordaremos o terceiro objetivo específico do estudo: identificar a relevância do diagnóstico para a criação de estratégias eficazes de um design de aprendizagem de direito à cidade. Para alcançá-lo, sistematizamos os dados coletados para uma visualização completa dos resultados discutidos até aqui. O quadro 22 fornece uma visão dos dados coletados, a

partir da correlação encontrada entre os dados e sua relevância dentro do escopo do estudo e da apresentação de diretrizes para a criação de um design de aprendizagem de direito à cidade que não apenas comunica os princípios do direito à cidade, mas que também orienta, represente e compartilhe práticas a partir das realidades e iniciativas locais.

Quadro 22: Visão geral sobre os dados coletados.

CATEGORIA	DADOS DA PESQUISA	RELEVÂNCIA DO DADO DENTRO DA PERSPECTIVA DO ESTUDO	DIRECIONAMENTO PARA O DESIGN DE APRENDIZAGEM
Contexto	O principal modal utilizado pelas crianças para ir e voltar da escola é a pé .	Indica a mobilidade das crianças no contexto urbano e pode influenciar a forma como elas percebem e interagem com a cidade.	É possível integrar as caminhadas diárias das crianças como atividades educativas, sem que o professor precise acompanhá-las pessoalmente. Em vez disso, pode-se solicitar que façam registros, compartilhem percepções e experiências ao longo do trajeto, que posteriormente serão discutidos em sala de aula. Isso permite explorar e aprender sobre o direito à cidade por meio de experiências diretas no ambiente urbano.
	As crianças vão acompanhadas para a escola por cuidadores do gênero feminino .	Destaca a participação feminina na jornada educativa das crianças, o que pode influenciar na percepção delas sobre papéis de gênero e cuidado no contexto urbano.	Incluir estratégias e atividades que envolvam e acolham as cuidadoras no processo educacional das crianças.
Conhecimento	As professoras se sentem apropriadas para compreender e utilizar o conteúdo da BNCC no planejamento das aulas	Indica a incorporação efetiva da BNCC como referencial para o desenvolvimento curricular e a organização das atividades educacionais.	Promover formações contínuas que fortaleçam a compreensão e habilidades dos objetivos de aprendizagem relacionados ao direito à cidade baseado na BNCC, criando atividades que reflitam tanto as diretrizes nacionais quanto as necessidades locais de compreensão e atuação na cidade.
	As professoras utilizam a BNCC no planejamento das aulas.		
	As professoras conseguem descrever com coerência o que significa o termo direito à cidade.	Revela a auto explicação do termo, apesar do desconhecimento do mesmo.	Sensibilizar e formar as professoras em relação aos princípios e práticas relacionadas ao direito à cidade, a fim de promover uma abordagem educacional mais contextualizada e engajada com o ambiente urbano em que as crianças estão inseridas.
	A maioria das professoras nunca ouviu falar do termo direito à cidade .	Demonstra a falta de familiaridade das professoras com o conceito e revela uma oportunidade de enriquecimento profissional e curricular ao introduzir e discutir o conceito de direito à cidade com educadores.	

	Acesso a serviços básicos na cidade e acesso a espaços públicos e de lazer foram as principais categorias sobre o que entendem por direito à cidade.	Revela a necessidade de se explorar a compreensão sobre a participação cidadã para além do acesso a bens e serviços.	
Percepção	As escolas estabelecem relações com o entorno que estão inseridas.	O fato das escolas já estabelecerem relações com o entorno facilita o direcionamento para experiências educativas que se alinhem à realidade vivida pelos estudantes e como eles se engajam com o espaço urbano.	Incentivar e compartilhar práticas colaborativas que promovam a interação entre escola, comunidade e entorno.
	As professoras consideram que suas aulas partem de uma abordagem contextualizada na cidade do Recife ou na comunidade em que a escola está inserida.	Destaca a importância de contextualizar os conteúdos para a realidade dos estudantes.	Sistematizar as boas práticas para representar e compartilhar as atividades contextualizadas com a realidade local dos estudantes.
	Todas as professoras concordaram unanimemente que as atividades fora da escola são benéficas e necessárias para o desenvolvimento das crianças .	Este consenso ressalta a importância das experiências práticas e da interação com o ambiente externo no processo educativo.	Compartilhar ideias e modelos de atividades, além de documentos teóricos que expliquem a importância dessas práticas, é fundamental para maximizar o potencial das atividades no entorno imediato da escola e nos espaços abertos disponíveis.
	A maioria das professoras realiza atividades fora da escola em uma frequência mensal, trimestral, semestral ou anual .	O distanciamento da compreensão de que o potencial das cidades educadoras pode acontecer no dia a dia, no bairro e nas ruas próximas à escola faz com que as atividades extracurriculares se concentrem principalmente em visitas a grandes museus e teatros, o que acaba reduzindo sua frequência devido à dificuldade de acesso a materiais, recursos, etc.	Essa abordagem pode ser realizada por meio de direcionamentos que orientem os educadores a aproveitar os recursos já disponíveis no dia a dia da escola, eliminando a necessidade de investimentos adicionais em materiais ou recursos.
	A principal dificuldade apresentada para realização das atividades fora da escola foi a necessidade de mais apoio de equipe e material .		
	Dentre as atividades realizadas fora da escola, as principais foram: visita a espaços culturais, eventos culturais e festivos e espaços em contato com a natureza .		
	Cerca de metade das professoras desenvolvem atividades fora da sala de aula (mas no ambiente escolar) toda semana.		
	As professoras acreditam que criar ambientes de	O reconhecimento de que ambientes de aprendizagem	Desenvolver estratégias que permitam um maior

aprendizagem que permitam às crianças definir e influenciar o que será aprendido, é prática pedagógica eficaz.	que promovem autonomia, assim como da importância das necessidades, demandas e interesses das crianças é um aspecto crucial para o desenvolvimento de uma educação para autonomia.	protagonismo das crianças nas decisões relativas ao seu próprio aprendizado, incluindo atividades que os encorajem a expressar suas ideias e interesses.
As professoras fazem os planos de aula a partir da observação das necessidades, demandas e interesses das crianças.		Formar educadores para estarem equipados com ferramentas e conhecimento necessários para criar e seguir planos de aula dinâmicos que se ajustem de acordo com a participação dos estudantes, promovendo um ambiente mais colaborativo e adaptativo na sala de aula.
O conhecimento sobre a existência dos planos de aula não é uma realidade em todas as escolas.	Evidenciam a necessidade de um equilíbrio entre as estruturas dirigidas pelo professor e a autonomia das crianças para que se sintam mais motivadas e engajadas no seu processo de ensino e aprendizagem.	
Mais da metade das professoras eventualmente abrem espaço para que as crianças, em alguns momentos, definam a dinâmica da aula.		
Na maioria dos casos, as crianças não têm autonomia para contribuir com ideias sobre o conteúdo das aulas e suas atividades.		

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

A pesquisa realizada com 50 professoras de 10 escolas públicas municipais de Ensino Fundamental I das CIS do Recife foi fundamental para obter uma visão da realidade, dos desafios, dos conhecimentos e das percepções das professoras em relação ao direito à cidade e suas implicações na educação. Ela nos permitiu levantar dados para responder a questão que norteou o estudo: "de que maneira as escolas públicas municipais do Recife e os educadores estão preparados para guiar as crianças rumo ao desenvolvimento de sua autonomia e consciência cidadã, capacitando-os a transformar e redefinir as realidades urbanas que os cercam?".

Entender a interação das crianças com o ambiente urbano e como as professoras abordam esse tema em suas práticas pedagógicas foi crucial para identificar tanto os aspectos preparatórios existentes quanto os potenciais. Portanto, infere-se sete aspectos acerca dos resultados observados:

1. As crianças se deslocam a pé para ir e voltar da escola e, na maioria das vezes, acompanhadas por cuidadoras do gênero feminino;
2. As escolas tentam estabelecer relações com o entorno em que estão inseridas;

3. Embora busquem contextualizar os conteúdos teóricos com a realidade dos alunos, as professoras exploram pouco os espaços da cidade como ambientes de aprendizagem;
4. Apesar de terem uma compreensão espontânea sobre o conceito de direito à cidade, as professoras demonstraram estar distantes do real significado e sua implicação na educação;
5. A compreensão da cidade como um espaço educador está vinculada a diversos fatores e condicionantes, como segurança, atuação da gestão pública, disponibilidade de espaços culturais e etc;
6. As professoras afirmam sentir-se apropriadas e relatam utilizar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no planejamento e prática das aulas;
7. Notou-se que as crianças têm uma autonomia limitada dentro da prática pedagógica no ambiente escolar.

Esses resultados sugerem que a dinâmica do dia a dia dos estudantes nas caminhadas para a escola nem sempre é refletida nas aulas, e que embora as escolas reconheçam a importância do contexto na aprendizagem dos alunos, ainda há uma tendência de confiná-los excessivamente dentro da sala de aula. Observou-se também que a BNCC é uma ferramenta utilizada pelas professoras e, portanto, pode ser potencializada na busca por uma educação integral. Além disso, a conexão entre a autonomia das crianças na sala de aula e o fortalecimento de sua consciência cidadã e participação na sociedade parece estar distante da compreensão atual das professoras entrevistadas.

Por fim, persiste a visão de que a responsabilidade de garantir cidades educadoras é da gestão pública, o que está relacionado ao fato de que o conceito de direito à cidade e suas implicações na educação muitas vezes não são plenamente compreendidos. Esse distanciamento afeta a construção da ideia de explorar o ambiente urbano como parte do processo educativo, bem como a autonomia das crianças na sala de aula, que é fundamental para sua participação ativa na cidade e sociedade. Para Teixeira (1936 p. 101-102) "essa reconquista (dos espaços públicos pela criança, a partir da escola) requer o rompimento da escola/prisão/fortaleza e sua transformação na escola/prça/parque".

Essa compreensão orientou o desenvolvimento das recomendações para o design de aprendizagem de direito à cidade, visando potencializar as práticas já existentes e orientar novas abordagens. Portanto, o próximo e último capítulo desta dissertação apresentará recomendações para este design de aprendizagem, baseadas nas conclusões desta pesquisa e

voltadas para a criação de ambientes educacionais que reflitam e fortaleçam o contexto local, formando crianças como agentes ativos na transformação de suas comunidades, promovendo uma educação cidadã e para autonomia.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A esperança é um sentimento que faz parte das nossas escolhas, pois alicerça os esforços para continuarmos mesmo frente a desafios e problemas quase inalcançáveis. Este também é o sentimento quando olhamos para uma criança, imagem que nos retorna ao que fomos e nos motiva ao que virá. A criança, sujeito da ação, coloca a ideia de movimento e continuidade, sensação que muitos trabalhos de pesquisa geram: a vontade de continuar aprendendo e buscando. (Uemori, 2020)

Ao investigar as intrincadas relações entre o urbanismo, a educação e o design, este documento não busca marcar o fim de um processo, mas sim delinear um caminho possível para alcançar, por meio de práticas de design, uma educação integral, transformadora e dialógica com o conceito de direito à cidade.

Portanto, nos caminhos de desenvolvimento desta pesquisa, consolidamos evidências acerca da importância da educação e do território no desenvolvimento das crianças e reconhecemos o design como um elo entre essas duas realidades frequentemente tratadas de forma dissociada. A escola como lugar de encontro com a cidade trata-se de um esforço para que a prática pedagógica leve em consideração os conhecimentos e experiências do ambiente em que está inserida, integrando-se à vida cotidiana das crianças e também para compartilhar com a comunidade e a cidade a responsabilidade acerca da educação das crianças. Afinal, "É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. (CF, Art. 227).

Assim, quando falamos de um design de aprendizagem capaz de representar, orientar e compartilhar boas práticas educacionais, não nos limitamos simplesmente a pensar estratégias para se compartilhar uma apresentação de PowerPoint ou emprestar um vídeo utilizado. Estamos nos referindo, conforme Assis (2011) define, a um uso inovador de ideias que demanda reflexão crítica:

Ideias sobre o design de práticas pedagógicas que consideram e respeitam as características do ambiente e as necessidades das pessoas envolvidas nas ações de ensino e aprendizagem, além da propriedade dos métodos e técnicas usadas para os recursos escolhidos, que por sua vez são apropriados ao currículo. Uma tecnologia apropriada poderá servir para orientar e guiar o professor na autoria do processo de design de uma prática pedagógica, além de facilitar a recuperação, modificação e compartilhamento dessa prática, o que poderá ser tanto produtivo como propiciar inovação social urbana na educação. (Assis, 2011, p. 33)

Nessa mesma direção, a autora reforça a ideia de que práticas pedagógicas e estratégias de ensino, quando devidamente representadas e documentadas em um sistema apropriado, têm o

potencial não apenas de inspirar, mas também de serem adotadas ou aprimoradas por outros educadores. Isso estabelece um processo de apoio para o planejamento, desenvolvimento e avaliação de atividades de ensino e aprendizagem, fomentando a colaboração entre professores e potencializando a evolução da prática pedagógica.

As cinco recomendações indicadas na figura 19 oferecem um roteiro para preparar escolas e educadores a promover o encontro entre escola e cidade, incorporando os princípios do design de aprendizagem de direito à cidade nas escolas públicas municipais do Recife.

Figura 19: Recomendações para o design de aprendizagem.



Fonte: Elaborado pela autora (2024)

A introdução de uma plataforma digital surge como uma solução possível para implementar essas recomendações. Ao oferecer diversos canais para as partes interessadas - secretarias de

educação, escolas, educadores, crianças e o público em geral - a plataforma pode servir como um recurso para:

1. Acesso à informação: compartilhando conteúdos, referências e materiais relevantes sobre o tema abordado;
2. Troca de conhecimento e experiências: sistematizando boas práticas e fornecendo orientações para atividades que promovam o encontro entre a cidade e a escola;
3. Comunicação entre as partes interessadas: oferecendo canais de diálogo para otimizar processos e facilitar a comunicação.

Dessa forma, a plataforma digital tem o potencial de impulsionar a inovação social urbana na educação, não apenas funcionando como uma ferramenta de design de aprendizagem, mas também como um espaço de encontro, experimentação e expansão da prática educativa para além das limitações da sala de aula. Para tanto, evocamos as palavras de Capra (2006), que nos lembram sobre a resistência e a importância das mudanças:

"Os desafios que se apresentam a qualquer pessoa que queira mudar o sistema de educação são tremendos. Realizar as mudanças que almejamos leva tempo. Felizmente, ao se alterar uma parte do sistema, como acontece ao se mexer no fio de uma teia de aranha, mobiliza-se todas as partes do sistema. A mudança pode começar em qualquer lugar". (Capra, 2006, p. 152)

Este estudo, portanto, é um chamado à ação, um convite para designers, urbanistas e educadores atuarem em conjunto para criar e fortalecer ambientes escolares que aproximem o direito à cidade de cada criança, permita o seu desenvolvimento integral e contribua para uma sociedade menos desigual. É fundamental compreender que, ao garantir às crianças o direito à cidade, estamos também investindo no futuro de todos nós, ao construirmos bases sólidas para uma sociedade mais amigável, segura e democrática, onde as crianças se reconhecem e são reconhecidas na cidade.

OFICINA

*Tentei montar com aquele meu amigo
que tem um olhar descomparado,
uma Oficina de Desregular a Natureza.
Mas faltou dinheiro na hora para a gente alugar um espaço.
Ele propôs que montássemos por primeiro
a Oficina em alguma gruta.
Por toda parte existia gruta, ele disse.
E por de logo achamos uma na beira da estrada.
Ponho por caso que até foi sorte nossa.
Pois que debaixo da gruta passava um rio.
O que de melhor houvesse para uma Oficina de Desregular Natureza!
Por de logo fizemos o primeiro trabalho.
Era o Besouro de olhar ajoelhado.
Botaríamos esse Besouro no canto mais nobre da gruta.
Mas a gruta não tinha canto mais nobre.
Logo apareceu um lírio pensativo de sol.
De seguida o mesmo lírio pensativo de chão.
Pensamos que sendo o lírio um bem da natureza prezado por
Cristo resolvemos dar o nome ao trabalho de Lírio pensativo de Deus.
Ficou sendo.
Logo fizemos a Borboleta beata.
E depois fizemos Uma ideia de roupa rasgada de bunda.
E A fivela de prender silêncios.
Depois elaboramos A canção para a lata defunta.
E ainda a seguir: O parafuso de veludo, O prego que farfalha, O alicate cremoso.
E por último aproveitamos para imitar Picasso
com 'A moça com o olho no centro da testa'.
Picasso desregulava a natureza, tentamos imitá-lo.
Modéstia à parte.*

(Barros, 2006)

REFERÊNCIAS

ABNT. NBR 10697:2020. Pesquisa de sinistros de trânsito — Terminologia. Rio de Janeiro, 2020.

ABRAHÃO, Sérgio L. **Espaço Público: do urbano ao político**. São Paulo: FAPESP, 2008.

AGOSTINHO, S. (2009). **Learning design Representations to Document, Model, and Share Teaching Practice**. In L. Lockyearet al. (Ed.). Handbook of Learning design and Learning Objects: Issues, Applications, and Technologies. Hershey, PA: IGI Global.

A PEZITO. 2023. Disponível em: <https://www.apezito.org>. Acesso em 11 jan. 2023.

ASSIS, Maria Paulina de; ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. **Learning design e Tecnologias: Criação de Ambientes Colaborativos para a Aprendizagem**. Psicologia da Educação, São Paulo, 44, 1º sem. de 2017, pp. 47-56. Disponível em:<<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psie/n44/n44a05.pdf>>. Acesso em 18 jan 2024.

ASSIS, M. P. **Learning Design – conceitos, métodos e ferramentas**. Tese (Doutorado em Educação: Currículo). São Paulo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2011.

ARIÉS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2006.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução: Luís Augusto Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BARROS, Manoel. **Memórias Inventadas – A Segunda Infância**. Poema IV. São Paulo: Planeta Brasil, 2006.

BARROS, Maria Isabel Amando de (org.). **Desemparedamento da infância: a escola como lugar de encontro com a natureza**. Rio de Janeiro: Alana, 2018. Disponível em: https://criancaenatureza.org.br/wp-content/uploads/2018/08/Desemparedamento_infancia.pdf . Acesso em: 18 mai. 2023.

BENNETT, S., AGOSTINHO, S. & LOCKYER, L. **Technology tools to support learning design: Implications derived from an investigation of university teachers' design practices**. Computers & Education, 2015.

BEETHAM, H.& SHARPE, R. (2007). Rethinking Pedagogy for a Digital Age – designing and delivering e-learning. Londres: Routledge.

BONAFÉ, Jaume. Cidade não pode ignorar escola que se entende como espaço de aprendizagem permanente. Entrevista concedida a Pedro Nogueira. Educação e Território, março, 2017. Disponível em: <https://educacaoeterritorio.org.br/reportagens/jaume-bonafe-cidade-nunca-ira-ignorar-uma-escola-que-se-entenda-como-espaco-de-aprendizagem-permanente/>. Acesso em: 09 nov. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833.

BRONFENBRENNER, U. **The ecology of human development: Experiments by nature and design**. Cambridge/MA: Harvard University Press. 1979.

CANARIO, Rui. **Escolas: Elogio da Diversidade**. In: Olhares para o Futuro. São Paulo: Escola da Vila, 2010.

CARDOSO, Rafael. **Design para um mundo complexo**. São Paulo: Cosac Naify, 2012.

CARTA CAPITAL. **Caminhos para a escola ou a partir da escola?** Carta Capital, 2013. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/educacao/caminhos-para-a-escola-ou-a-partir-da-escola/>. Acesso em: 12 jan. 2024.

CAPRA, F. **Falando a linguagem da natureza: princípios da sustentabilidade**. In: STONE, Michael K.; BARLOW, Zenobia (org.). Alfabetização Ecológica: a educação das crianças para um mundo sustentável. São Paulo: Cultrix, 2006.

CONOLE, G. et al. **Designing for learning**. In CONOLE, G; OLIVER, M. (Ed.), Contemporary Perspectives in E-learning Research - Themes, methods and impact on practice. New York: Routledge, 2007.

Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Artigo 227**. Brasília: Senado Federal, 1988.

CRESWELL, J. W. **Projeto de Pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CRIANÇA SEGURA. Acidentes de trânsito: aprenda sobre os principais riscos para as crianças. Criança Segura, 2015. Disponível em: <https://criancasegura.org.br/noticias/transito/acidentes-de-transito-aprenda-sobre-os-principais-riscos-para-as-criancas/>. Acesso em: 26 abril 2023.

DALZIEL, J. et al. **The Larnaca Declaration on Learning Design**. Journal of Interactive Media in Education, London, v. 2016, n. 1, 2016. Disponível em: <http://jime.open.ac.uk/articles/10.5334/jime.407/>. Acesso em: 12 dez. 2023.

DECLARAÇÃO DE BARCELONA. **Carta das Cidades Educadoras**. 1990. Disponível em: <https://educacaoeterritorio.org.br/wp-content/uploads/2016/06/carta-cidades-educadoras-barcelona.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2023

DIAS, M. S.; FERREIRA, B. R. **Espaços públicos e infâncias urbanas: a construção de uma cidadania contemporânea**. Revista Brasileira de Estudos Urbanos e Regionais, Recife, v. 17, ed. 3, p. 118-133, 2015. Disponível em: <https://rbeur.anpur.org.br/rbeur/article/view/5150/4703>. Acesso em: 09 jan. 2024.

EDUCAÇÃO E TERRITÓRIO. Direito à cidade. 2018. Disponível em <https://educacaoeterritorio.org.br/glossario/direito-a-cidade/#:~:text=O%20conceito%20direito%20%C3%A0%20cidade,a%20popula%C3%A7%C3%A3o%20da%20capital%20francesa>. Acesso em: 11 dez. 2023

EDUCAÇÃO E TERRITÓRIO. Mário de Andrade: Parques infantis e o sonho antigo de uma infância livre. 2015. Disponível em

<https://educacaoeterritorio.org.br/reportagens/mario-de-andrade-parques-infantis-e-o-sonho-antigo-de-uma-infancia-livre/>. Acesso em: 22 jan. 2024.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. **A contribuição dos parques infantis de Mário de Andrade para a construção de uma pedagogia da educação infantil**. Educação & Sociedade, v. XX, n. 69, dezembro de 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/QSGr9W33C8ZTrY3qGxRDyCG/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 08 fev. 2024.

FERREIRA, Manuela. “- ela é nossa prisioneira!” – questões teóricas, epistemológicas e ético-metodológicas a propósito dos processos de obtenção da permissão das crianças pequenas numa pesquisa etnográfica. IN: Revista Reflexão e Ação. 2010. Vol. 18 Nº 2.

FORNASIER, Cleuza B. R.; MARTINS, Rosane F. F.; MERINO, Eugenio. **Da responsabilidade social imposta ao design social movido pela razão**. Repositório Institucional da UFSC, 2012. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/1850/Da%20responsabilidade%20social%20imposta%20ao%20design%20social%20movido%20pela%20raz%C3%A3o.pdf?sequence=1>>. Acesso em 03 mar. 2024.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir**. Petrópolis: Vozes, 2007.

FREIRE, Paulo. **Educação e atualidade brasileira**. 3. Ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2003.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**. 8ª. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 6. ed. Trad.de Moacir Gadotti & Lilian Lopes Martin. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 5 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

GALEANO, E. **Patatas arriba: la escuela del mundo al revés**. Montevideo: Siglo XXI Editores, 1998.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GLOBAL DESIGNING CITIES INITIATIVE. 2023. Disponível em: <https://globaldesigningcities.org/>. Acesso em 11 jan. 2023.

GOLDFELD, S. *et al.* **Neighbourhood Effects Influencing Early Childhood Development: Conceptual Model and Trial Measurement Methodologies from the Kids in Communities Study**. Social Indicators Research, v. 120, n. 1, 2015.

HARVEY, David. **Cidades rebeldes: do direito à cidade à revolução urbana**. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

HECKMAN, J. **Skill Formation and the Economics of Investing in Disadvantaged Children**. Science, v. 312, p. 1900-2. 2006.

HOOKS, Bell. **Ensinando Pensamento Crítico: Sabedoria Prática**. São Paulo: Editora Elefante, 2009.

IAB - Instituto de Arquitetos do Brasil. **Extensão de prazo de submissão das inscrições para a Plataforma Arbo e para o Golden Cubes Awards**. 2023. Disponível em: <https://iab.org.br/extensao-de-prazo-de-submissao-das-inscricoes-para-a-plataforma-arbo-e-para-o-golden-cubes-awards/>. Acesso em: 25 out. 2023.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD)**. Rio de Janeiro: IBGE, 2018.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar da Educação Básica 2022**. Brasília: INEP, 2022. Disponível em: <http://inep80anos.inep.gov.br/inep80anos/passado/manifesto-dos-pioneiros-da-educacao-nov-a-1932/143>. Acesso em : 04 out. 2023.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932)**. Disponível em: <http://inep80anos.inep.gov.br/inep80anos/passado/manifesto-dos-pioneiros-da-educacao-nov-a-1932/143>. Acesso em: 12 jan. 2024.

INSTITUTO PÓLIS - Instituto de Estudos, Formação e Assessoria em Políticas Sociais. São Paulo. **O que é direito à cidade?** Instituto Pólis, 2020. Disponível em: <https://polis.org.br/direito-a-cidade/o-que-e-direito-a-cidade/#:~:text=O%20Direito%20%C3%A0%20Cidade%20%C3%A9,hoje%20quanto%20%C3%A0s%20futuras%20gera%C3%A7%C3%B5es>. Acesso em: 07 nov. 2023.

KOPER, R. (2006). **Current research in learning design**. Educational Technology & Society, 9(1), 13-22. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/220374124_Editorial_Current_Research_in_Learning_Design. Acesso em: 15 jun. 2023

KRENAK, A. **A Vida Não É Útil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 2010.

LARROSA, Jorge. **Experiência e Alteridade em Educação**. Revista Reflexão e Ação. Santa Cruz do Sul, v.19, 2011.

LARROSA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência**. Revista Brasileira de Educação, 2002, n.19.

LEFEBVRE, Henri. **O direito à cidade**. 5 ed. São Paulo: Ed. Centauro, 2008.

MANKIW, Gregory. **Princípios de macroeconomia / Título original: Principles of economics**. Tradução: Allan Vidigal Hastings, Elisete Paes e Lima, Ez2 Translate - São Paulo: Cengage Learning, 2015. - xxv, 502 p.

MANZINI, Ezio. Design: quando todos fazem design: uma introdução ao design para a inovação social. São Leopoldo: UNISINOS, 2017. 254 p

MANZINI, E. **Design research for sustainable social innovation.** In MICHEL, R. (Org.). Design research now. Basel: Birkhauser Verlag, 2007. p. 233-245.

MANZINI, E. **Context-based well-being and the concept of regenerative solutions.** The Journal of Sustainable Product Design, v. 2, n. 3, p. 141-148, set. 2002.

MARTINS, V.; RIBEIRO, G.S. **Paulo Freire e a educação-mundo: formação para a liberdade e a vivência na cidade.** Olhar de professor, Ponta Grossa, v. 23, p. 1-18, 2020. Disponível em <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/16784/209209213851>. Acesso em: 13 out. 2023.

MASSAPÊ. **Nossos projetos.** 2020. Disponível em https://issuu.com/coletivomassape/docs/caderno_de_projeto_meu_bairro_brincante_issuu_. Acesso em: 25 fev. 2023.

MENDES, Daniela. **Maioria das escolas com educação infantil não tem estruturas básicas, como biblioteca, parque e refeitório.** Todos pela Educação, 29 agosto 2023. Disponível em: https://todospelaeducacao.org.br/noticias/maioria-das-escolas-com-educacao-infantil-nao-tem-estruturas-basicas/?utm_source=ActiveCampaign&utm_medium=email&utm_content=Radar+da+Primeira+Inf%C3%A2ncia+-+Setembro+-+Como+%C3%A9+a+estrutura+ofertada+na+educa%C3%A7%C3%A3o+infantil%3F&utm_campaign=Set+2023_1+%28n%C3%A3o+engajados%29+-+Educa%C3%A7%C3%A3o+Infantil. Acesso em: 04 jan. 2024.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade.** 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOLL, J. **Territórios Educativos para a Educação Integral: a reinvenção pedagógica dos espaços e tempos da escola e da cidade.** Série Mais Educação, Cadernos pedagógicos SEB/MEC, 2010, p.20

MOR, Y.&CRAFT, B. (2012). **Learning design: reflections upon the current landscape.** Research in Learning Technology, [S.l.], 20, ago. 2012. ISSN 2156-7077. Disponível em: https://journal.alt.ac.uk/index.php/rlt/article/view/1364/pdf_1. Acesso em 02 fev. 2024.

NASCIMENTO, Maria Leticia B. P. Educ. Foco, Juiz de Fora, v. 23, n.3, p.737-754 set. / dez. 2018.

NCPI - Núcleo Ciência pela Infância. **O bairro e o desenvolvimento integral na primeira infância** [livro eletrônico] - São Paulo: Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, 2021. Disponível em: <https://ncpi.org.br/wp-content/uploads/2021/08/NCPI-WP6.pdf>. Acesso em 07 abr. 2023.

NSCDC - National Scientific Council on the Developing Child. (2023). **Place Matters: The Environment We Create Shapes the Foundations of Healthy Development: Working Paper** No. 16. Disponível em: https://harvardcenter.wpenginpowered.com/wp-content/uploads/2023/03/HCDC_WP16_R2_A.pdf. Acesso em 08 jan. 2024

OBSERVATÓRIO DO TRABALHO. **Perfil das Regiões Político-Administrativas - RPA. Secretaria de Ciência, Tecnologia e Desenvolvimento Econômico (SCTDE).** Disponível em:

<https://geo.dieese.org.br/recife/perfil.php#:~:text=Perfil%20das%20Regi%C3%B5es%20Pol%C3%ADticas%20Administrativas,de%20acordo%20com%20sua%20localiza%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 10 março de 2024.

OLIVEIRA, Cláudia. **Espaço público é fundamental para formação da criança cidadã: entrevista concedida à Mônica Herculano.** GIFE - Grupo de Institutos Fundações e Empresas, 2003. Disponível em: <https://gife.org.br/espaco-publico-e-fundamental-para-formacao-da-crianca-cidada/>. Acesso em: 06 out. 2023.

OMS - Organização Mundial da Saúde. **Relatório Mundial sobre a Situação da Segurança Viária.** Genebra: OMS, 2023.

ONU - Organização das Nações Unidas. **Relatório Mundial das Cidades.** 2020. Disponível em: https://unhabitat.org/sites/default/files/2020/11/key_messages_summary_portuguese.pdf. Acesso em: 12 dez. 2023.

ONU - Organização das Nações Unidas. **Transformando Nosso Mundo: A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável.** 2015. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs>. Acesso em 11 nov. 2023.

PAIVA, Thais. **O que falta para a escola brasileira praticar a educação inclusiva.** Centro de Referência em Educação Integral. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/reportagens/o-que-falta-para-a-escola-brasileira-praticar-a-educacao-inclusiva/>. Acesso em 26 out. 2023.

PAPANEK, Victor. **Design for the real world: human ecology and social change.** New York: Pantheon Book, 1971.

RECIFE, Prefeitura da Cidade. **O que é o Compaz?** Disponível em: <https://compaz.recife.pe.gov.br/o-que-e-o-compaz-0>. Acesso em: 22 mar. 2024.

RECIFE, Prefeitura da Cidade. **Lei Municipal nº 18.770**, de 30 de dez. de 2020, institui o novo Plano Diretor do Município do Recife. Recife: PCR, Diário Oficial do Recife, Edição Extra, nº 28, 2020.

RECIFE, Prefeitura da Cidade. **Atlas das infraestruturas públicas das Comunidades de Interesse Social do Recife.** Recife: Prefeitura do Recife, 2016.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas.** São Paulo, SP: Atlas, 1999

SANTOS, Milton. **Território e Dinheiro.** In: Território e Territórios. Niterói: Programa de Pós Graduação em Geografia – PPGeo-UFF/AGB, 2002, p.10.

SANTOS, Milton. **Metrópole corporativa fragmentada: O caso de São Paulo.** São Paulo: Nobel, 1990.

SASSEN, Saskia. **Expulsões: brutalidade e complexidade na economia.** Tradução de Angélica Freitas. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

SAWAIA, Camila Pinto de Souza. **A cidade como lugar educativo: contribuições do protagonismo e do olhar infantil.** Instituto Superior de Educação de São Paulo – Singularidades. São Paulo, 2019.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação para democracia.** Rio de Janeiro: Livraria José Olympio, 1936.

TIRIBA, L. **Crianças, Natureza e Educação Infantil.** 2005. Tese (Doutorado em Educação) - Departamento de Educação do Centro de Teologia e Ciências Humanas, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. p. 208-209.

TONUCCI, Francesco. **La Ciudad de los niños: un modo nuevo de pensar la ciudad.** Editorial Posadas. Buenos Aires: 2010

TORRES, R. M. **A educação em função do desenvolvimento local e da aprendizagem.** In: Muitos lugares para aprender. São Paulo: CENPEC/Fundação Itaú Social/UNICEF, 2003.

UEMORI, Adriana. **Comitê das crianças: vozes sobre a participação.** Dissertação, Mestrado em Artes. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Instituto de Arte. São Paulo, 2021.

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância. **Participação de crianças.** 2014. Disponível em: <http://www.childrightstoolkit.com/wp-content/uploads/toolkit/Portuguese/M3-PT.pdf>. Acesso em 26 out. 2023.

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância. “O Direito de Aprender: Educação Integral e Comunitária”. Brasília, 2008, DVD, 18 minutos, versões em inglês e espanhol. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/secadi/arquivos/midia/direitodaprender>. Acesso em: 21 jan. 2022.

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância. **Relatório Anual do Fundo das Nações Unidas para a Infância.** Crianças de até 6 anos – O Direito à Sobrevivência e ao Desenvolvimento. Brasília, 2006.

VIANA JUNIOR, João da Conceição. **A educação para autonomia em Immanuel Kant e Paulo Freire.** Paraná. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/xmlui/bitstream/handle/1884/55854/R%20-%20E%20-%20JOAO%20CONCEICAO%20VIANA%20JUNIOR.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 20 fev. 2024

A ESCOLA COMO LUGAR DE ENCONTRO COM A CIDADE

Queridas educadoras e queridos educadores das escolas municipais do Recife,

Convidamos vocês a participarem como **voluntários(as)** da presente pesquisa, desenvolvida no Mestrado do PPGDESIGN/UFPE, tendo como responsável Marina Mergulhão, sob a orientação do Prof. Dr. Ney Dantas. A pesquisa tem como objetivo discutir sobre a inclusão do tema do direito à cidade e da educação urbana no Ensino Fundamental, **com foco no desemparelhamento das infâncias, na relação entre a escola e a cidade e na formação de cidadãos críticos e engajados no contexto urbano.**

Para sua contribuição na pesquisa, é imprescindível que você seja **educadora ou educador de escolas públicas municipais do Recife** e que declare que leu e concorda com o **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido** apresentado a seguir.

É importante registrar que as informações contidas neste formulário serão **totalmente confidenciais**, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação. Estamos coletando nome e e-mail apenas de quem tiver interesse em receber o material da dissertação quando estiver pronto.

O prazo de participação na pesquisa é **até o dia 31/08/2023** e o tempo estimado para responder ao formulário é de **aproximadamente 10 minutos**.

Agradecemos desde já a sua colaboração para a realização deste estudo! :)

** Indica uma pergunta obrigatória*

1. Você é educador(a) de escola pública municipal no Recife? *

Marcar apenas uma oval.

☐ Sim

☐ Não

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

A sua participação será respondendo a este formulário online. Você estará livre para decidir participar ou recusar-se. Caso não aceite participar, não haverá nenhum problema, basta não responder a este formulário.

Ressaltamos que todas as informações desta pesquisa **serão confidenciais** e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos (as) voluntários (as), sendo assegurado o sigilo sobre a sua participação.

2. Declaração *

Marcar apenas uma oval.

☐ Declaro que li e concordo em participar voluntariamente da pesquisa

APRESENTAÇÃO

3. Há quantos anos completos (arredondar para cima) você atua em sala de aula? *

CONTEXTO DA ESCOLA

4. Sobre as etapas que a escola oferece: *

Marcar apenas uma oval por linha.

	Sim	Não
Educação Infantil	☐	☐
Ensino Fundamental I	☐	☐
Ensino Fundamental II	☐	☐
Ensino Médio	☐	☐
Oferece Educação de Jovens e Adultos	☐	☐

5. Na sua percepção, qual o modal mais utilizado pelas crianças para chegar até a escola? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ A pé
- ☐ Bicicleta
- ☐ Moto
- ☐ Carro particular
- ☐ Carro de aplicativo/Táxi
- ☐ Ônibus
- ☐ Metrô
- ☐ Trem
- ☐ Transporte escolar
- ☐ Não sei informar

6. Na sua percepção, como as crianças costumam se deslocar até a escola? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sozinhas
- ☐ Acompanhadas pelos responsáveis do transporte escolar
- ☐ Acompanhadas por colegas, vizinhos ou outras crianças de idade semelhante (sem a presença de um adulto)
- ☐ Acompanhadas por cuidadoras do gênero feminino (mãe, tia, avó...)
- ☐ Acompanhadas por cuidadores do gênero masculino (pai, tio, avô...)
- ☐ Acompanhadas por babá
- ☐ Não sei informar

A ESCOLA E O DIREITO À CIDADE

7. Você já ouviu falar no termo "direito à cidade"? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
- ☐ Não

8. O que vem à sua mente ao pensar no termo "direito à cidade"? *

Sinta-se à vontade para responder de maneira livre e espontânea, sem se preocupar em estar certo ou errado. Apenas compartilhe o que vem à sua mente ao ouvir o termo.

9. Em uma escala de 0 a 5, em que nível você considera que as suas aulas abordam assuntos sobre a cidade e o contexto urbano em que as crianças estão inseridas?

A exemplo de: questões sobre mobilidade urbana e os trajetos que as crianças fazem, sobre o patrimônio material e imaterial da cidade, sobre espaços públicos, sobre a natureza na cidade, sobre as desigualdades de acesso que existem na cidade, sobre os sonhos das crianças para a rua, o bairro e a cidade, etc.

Marcar apenas uma oval.

	0	1	2	3	4	5	
não	☐	☐	☐	☐	☐	☐	abordamos muito o assunto

10. Em uma escala de 0 a 5, em que nível você considera que a escola estabelece * relações com o entorno em que está inserida?

A exemplo de: parcerias com instituições do bairro para uso dos seus espaços, relações de troca com vizinhos e vizinhas do entorno, cuidado com uma horta comunitária do bairro, vivências em praças do bairro, etc.

Marcar apenas uma oval.

	0	1	2	3	4	5	
não	☐	☐	☐	☐	☐	☐	estabelece muita relação

11. Com que frequência você desenvolve atividades curriculares nos **espaços abertos da escola** (fora da sala de aula)? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Quase todos os dias
- ☐ Uma vez na semana
- ☐ De quinze em quinze dias
- ☐ Uma vez no mês
- ☐ De dois em dois meses
- ☐ De três em três meses
- ☐ Uma vez no semestre
- ☐ Uma vez no ano
- ☐ Não realizo

12. Com que frequência você desenvolve atividades curriculares em espaços **fora da escola**? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Quase todos os dias
- ☐ Uma vez na semana
- ☐ De quinze em quinze dias
- ☐ Uma vez no mês
- ☐ De dois em dois meses
- ☐ De três em três meses
- ☐ Uma vez no semestre
- ☐ Uma vez no ano
- ☐ Não realizo

13. Você identifica a cidade como um espaço educador? *

Marcar apenas uma oval.

☐ Sim

☐ Não

14. O que vem à sua mente ao pensar no termo "cidades educadoras?" *

Sinta-se à vontade para responder de maneira livre e espontânea, sem se preocupar em estar certo ou errado. Apenas compartilhe o que vem à sua mente ao ouvir o termo.

15. De acordo com a sua experiência, indique o **grau de concordância** em relação ao * que você identifica como **difículdade** para o desenvolvimento de atividades fora da escola (entorno escolar, praças, parques, outros espaços públicos ou equipamentos da cidade, etc.).

Marcar apenas uma oval por linha.

	Concordo fortemente	Concordo parcialmente	Nem concordo, nem discordo	Discordo parcialmente	Discordo fortemente
Saber relacionar com as competências específicas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)	☐	☐	☐	☐	☐
Motivar os estudantes a participarem das atividades fora da sala de aula.	☐	☐	☐	☐	☐
Compreender a importância dessas atividades no desenvolvimento integral das crianças.	☐	☐	☐	☐	☐
Percepção de que há a necessidade de mais apoio de equipe e material.	☐	☐	☐	☐	☐
Falta de conhecimento sobre ferramentas didáticas para dar suporte às	☐	☐	☐	☐	☐

atividades de suporte às					
atividades.					
Aceitação dos					
pais e familiares					
Aceitação dos					
das crianças	☐	☐	☐	☐	☐
das crianças.					
Falta de					
estímulo da					
gestão para					
inclusão destas					
atividades no	☐	☐	☐	☐	☐
ambiente de					
aprendizagem					
pedagógico da					
escola.					

16. De acordo com a sua experiência, indique o **grau de concordância** em relação ao **benefícios** no desenvolvimento integral das crianças quando a escola promove frequentemente atividades em espaços abertos, coletivos, públicos e em contato com a natureza. *

Marcar apenas uma oval por linha.

	Concordo fortemente	Concordo parcialmente	Nem concordo, nem discordo	Discordo parcialmente	Discordo fortemente
Maior satisfação das crianças com o processo de ensino e aprendizagem.	☐	☐	☐	☐	☐
Melhor compreensão das crianças sobre o contexto em que estão inseridas.	☐	☐	☐	☐	☐
A capacidade das crianças em expandir a sua noção de direitos e deveres como cidadãos.	☐	☐	☐	☐	☐
Aumento da sensação de autonomia e bem estar.	☐	☐	☐	☐	☐
Fortalecimento da consciência ambiental.	☐	☐	☐	☐	☐
Favorece a curiosidade, a concentração, o interesse e a	☐	☐	☐	☐	☐

disposição
para aprender.

17. Caso você tenha respondido anteriormente que **realiza** em alguma periodicidade atividades em ambientes **fora da escola**, cite abaixo alguns exemplos:

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

18. Em relação à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em que medida você se sente apropriado(a) sobre o conteúdo para entender e utilizar no planejamento das aulas? *

Marcar apenas uma oval.

	0	1	2	3	4	5	
não	☐	☐	☐	☐	☐	☐	me sinto totalmente apropriado(a)

19. Em uma escala de 0 a 5, o quanto você utiliza a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no planejamento das suas aulas? *

Marcar apenas uma oval.

	0	1	2	3	4	5	
não	☐	☐	☐	☐	☐	☐	utilizo sempre

AUTONOMIA DAS CRIANÇAS

20. De acordo com a sua experiência, assinale o **grau de concordância** em relação à **autonomia das crianças** nas dinâmicas das aulas: *

Marcar apenas uma oval por linha.

	Concordo fortemente	Concordo parcialmente	Nem concordo, nem discordo	Discordo parcialmente	Discordo fortemente
Educadores observam as necessidades, demandas e interesses das crianças e as representa no plano de aula.	☐	☐	☐	☐	☐
As crianças têm conhecimento de que existem planos para as aulas.	☐	☐	☐	☐	☐
Educadores eventualmente abrem espaço para que em alguns momentos as crianças definam a dinâmica da aula.	☐	☐	☐	☐	☐
Educadores recebem os planos de aula da gestão da escola e não tem autonomia para modificar.	☐	☐	☐	☐	☐

Educadores
Educadores
dão
autonomia
para as
crianças
contribuem
confiáveis
com ideias
sobre o
conteúdo das
aulas e suas
atividades.

☐☐☐☐☐

21. Você acredita que criar ambientes de aprendizagem que permitam às crianças *
definir e influenciar o que é aprendido, é uma abordagem eficaz e relevante
para a prática educacional?

Marcar apenas uma oval.

☐ Sim

☐ Não

AGRADECIMENTO

Se você chegou até aqui, gostaríamos de deixar registrado o nosso muito obrigada! Todas as contribuições serão muito valiosas para o processo.

22. Você deseja receber por e-mail o material da dissertação quando for concluído?

Marcar apenas uma oval.

☐ Sim

☐ Não

23. Se sim, por favor escreva abaixo seu nome e e-mail :)

24. Você gostaria de deixar algum comentário sobre o formulário, suas vivências ou o tema abordado?

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pela Google.

Google Formulários

APÊNDICE B - Carta de anuência



PREFEITURA DO RECIFE
SECRETARIA DE
EDUCAÇÃO
SECRETARIA EXECUTIVA DE GESTÃO PEDAGÓGICA
GERÊNCIA DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO, EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS
INICIAIS

CARTA DE ANUÊNCIA Nº 85/2023

Recife, 15 de agosto de
2023.

Informamos que **MARINA SERRANO BARBOSA MERGULHÃO**, estudante do Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Design da Universidade Federal de Pernambuco (PPGDESING/UFPE) com a pesquisa intitulada “***A Escola como um Lugar de Encontro com a Cidade: uma investigação sobre a implementação de um design de aprendizagem de direito à cidade em escolas públicas municipais do Recife***”, está autorizada a realizar junto aos/às professores(as) da Educação Infantil ao 5º Ano do Ensino Fundamental a aplicação de formulário online para coleta de dados e opiniões.

O objetivo do pesquisa é investigar a implementação de um design de aprendizagem relacionado ao “Direito à Cidade” em escolas públicas municipais da cidade do Recife.

O Projeto está sob a orientação do Prof. Dr. Ney Brito Dantas, docente do PPGDESING/UFPE .

Ressaltamos que a referida pesquisadora se compromete em atuar de acordo com as normas éticas da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa, conforme Resolução CNS/CONEP nº. 510/2016 e com toda a normatização da Rede Municipal de Ensino (<http://www.portaldaeducacao.recife.pe.gov.br/> e <https://www.cepe.com.br/prefeituradiario/>), estando ciente de que todas as ações

metodológicas da pesquisa devem ser previamente acordadas com os/as professores/as, a coordenação pedagógica e a gestão da Unidade Educacional, de modo a respeitar o fluxo das atividades realizadas, o planejamento do(a) professor(a) da respectiva turma, a carga horária dos/as docentes, a Matriz Curricular da Rede e os dias letivos dos/as estudantes.

Cabe destacar que para participação na pesquisa, será imprescindível que o(a) educador(a) das escolas municipais do Recife declare que leu e concorda com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido apresentado no formulário a ser preenchido, estando ciente de que as informações coletadas no referido documento serão totalmente confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre cada participação

A pesquisadora compromete-se, sempre que solicitada pela Rede Municipal de Ensino do Recife (RMER), a fornecer informações acerca da sua pesquisa, que não trará nenhuma despesa para esta Rede e está ciente de que o descumprimento de qualquer orientação exposta nesta Carta de Anuência confere à RMER o direito de suspender o efeito da anuência a qualquer tempo e sem nenhum ônus.

Explicita-se, também, que a pesquisadora deverá elaborar relatório da pesquisa a ser encaminhado à Secretaria Executiva de Gestão Pedagógica, no qual sejam elencadas as contribuições pedagógicas da sua pesquisa para a Rede de Ensino do Recife.

Documento assinado digitalmente
 ANA CRISTINA BEZERRA CAVALCANTI DE A
Data: 16/08/2023 15:29:54 -0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

ANA CRISTINA AVELLAR
Gerente de Alfabetização e
Letramento, Educação Infantil e
Anos Iniciais