

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA

ANA MARÍLIA DE SOUZA SILVA

O parque urbano como espaço pedagógico para o ensino de geografia

SÃO PAULO

2018

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA

ANA MARÍLIA DE SOUZA SILVA

O parque urbano como espaço pedagógico para o ensino de geografia

Trabalho de graduação individual apresentado ao Departamento de Geografia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Bacharela em Geografia.

Orientadora: Prof^a Dr^a Glória da Anunciação Alves

SÃO PAULO

2018

A todas e todos que fazem da educação um lugar de (r)existência.

AGRADECIMENTOS

À vida, ao universo e tudo mais.

À minha família pelo apoio, principalmente quando achei meu caminho na educação. Aos meus pais, Livergídia e Tadeu, por incentivarem a leitura, imaginação, curiosidade e o gosto pelos estudos desde cedo – e por darem corda para as experiências, vivências e peripécias que foram construindo meus saberes ao longo da vida. Por terem paciência de sentar, explicar, conhecer e muitas vezes ouvir histórias sem fim. À minha irmã Clara pelas discussões literárias, teorias compartilhadas e por ser cobaia da minha didática.

Aos meus avós, dona Dita e seu Zé Miguel, que mesmo não conhecendo letras e números foram mestres e exemplos de educadores em seu simples viver.

À Professora Gloria Alves pelo apoio e orientação que permitiram que esse trabalho fosse possível.

Às amigas que me ajudaram nessa reta final, pelo amor e pela dor. À Denise e Thais pelo apoio, paciência e por verem beleza onde eu não conseguia; à Milla por ser ouvinte, pelos conselhos – diretos e repassados – e pelos esporros quando eles eram necessários. Esse trabalho não existiria se vocês não estivessem por perto.

Aos amigos que marcaram minha graduação e compartilharam comigo bons e maus momentos. Lígia, Rebeca, Gabi, Bruna, Camila, Leandro, Francine, Diogo, Regiane, Adriana, Alessandro, Letícia Maria e tantos outros com quem dividi esse aprendizado, obrigada por compartilhar vivências, risadas, raivas, aulas e provas, encontros de geografia, ME, trabalhos de campo e todo caos e correes desse período. Geografia se faz no caminho!

Aos queridos do Núcleo de Direito à Cidade, de várias gerações, por aprendermos juntos que outra universidade e outra cidade são possíveis.

À Virgínia Tristão, pela paciência, amizade, conselhos e cafés. Por apoiar e incentivar nossas ideias loucas, por topar as trilhas temáticas e por nos permitir ser educadores-educandos em todos os momentos. Aos queridos Aninha, Alexandre, Flávia, Hellen, Marcela, Tânia e Thamara, por terem trilhado comigo, construído nossas atividades com carinho, risadas, (des)ideias, chocolates e super-poderes; mas principalmente por não desistirem de lutar por uma outra educação e por um bocadinho de empatia no dia-a-dia. Aos Trilheiros de ontem e hoje e sempre, para que sigamos trilhando, mesmo que os caminhos sejam sombrios. Trilhar é preciso!

A todas e todos que, a seu modo, fizeram e fazem parte desse contínuo aprender-ensinar.

Até mais e obrigada pelos peixes.

Mestre não é quem sempre ensina, mas quem de repente aprende.

Guimarães Rosa

RESUMO

SILVA, Ana Marília de Souza. **O parque urbano como espaço pedagógico para o ensino de geografia.** 2018. 80 p. Trabalho de Graduação Individual – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

O presente trabalho propõe debater as possibilidades do ensino de geografia nas áreas verdes urbanas, especificamente os parques urbanos. Através da pesquisa bibliográfica, fez-se uma breve discussão conceitual das temáticas de educação formal, não formal e informal, ensino de geografia, interdisciplinaridade e estudo do meio. O texto também apresenta breve levantamento do histórico, uso e funções das áreas verdes e das possibilidades educativas do parque urbano. Por fim, apresenta-se a possibilidade de utilização dos parques urbanos para o ensino de geografia, através do levantamento de temas e conteúdos disciplinares dos ensinos fundamental II e médio, exemplificação de atividades a partir de práticas elaboradas no programa Trilhas Urbanas e apresentação do roteiro de elaboração de atividades.

Palavras-chave: Ensino de geografia. Parques urbanos. Estudo do meio.

ABSTRACT

SILVA, Ana Marília de Souza. **The urban park as pedagogic space for study of Geography**. 2018. 80 p. Trabalho de Graduação Individual – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

This paper proposes to discuss the possibilities of teaching geography in urban green areas, specifically urban parks. Through the bibliographical research, a brief conceptual discussion about the topics of formal, non-formal and informal education, geography teaching, interdisciplinarity and milieu analysis was made. The research also presents a brief survey of the historical, use and roles of the green areas and the educational possibilities of urban park. Finally, it is presented the possibility of using urban parks for study of Geography, through the review of subjects and disciplinary contents of primary and secondary education, exemplification of activities based on practices elaborated in the Trilhas Urbanas program and presentation of the activities model.

Keywords: Study of Geography. Urban parks. Milieu Analysis.

SUMÁRIO

1. Introdução	10
2. Objetivos Geral e Específicos	14
2.1. Objetivo Geral	14
2.2. Objetivos Específicos	14
3. Metodologia	15
4. Ensino de Geografia	17
4.1. Educação formal, não-formal e informal	17
4.2. Geografia e sala de aula: A construção da geografia escolar	19
4.3. Reflexões sobre interdisciplinaridade	22
4.4. Estudo do Meio	23
5. Parques Urbanos	29
5.1. Breve panorama histórico	29
5.2. Usos e funções das áreas verdes urbanas	30
5.3. Possibilidades educativas dos parques urbanos	36
6. Geografando: temáticas e possibilidades de ensino em parques urbanos	40
6.1. (Re)Conhecendo espaços de educação	41
6.1.1. Diálogos entre educação formal, não formal e informal	41
6.1.2. As possibilidades da interdisciplinaridade	42
6.2. A Geografia na prática	44
6.2.1. Construindo atividades e explorando espaços	44
6.2.2. Contribuições do Estudo do Meio	59
6.2.3. A sala de aula é o mundo: aprendendo geografia nos parques urbanos	61
6.2.4. “ <i>Eu também sei!</i> ”: O aluno como sujeito/autor do processo aprender-ensinar	67
7. Considerações Finais	71
Referências Bibliográficas	73
Anexos	76

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Parque Piqueri e arredores em 08/07/2000.....	49
Figura 2 - Parque Piqueri e arredores em 21/06/2007.....	49
Figura 3 - Ancoradouro da Chácara Matarazzo, atualmente pertencente ao Parque Piqueri.....	50
Figura 4 - Porto de areia e Estaleiro da Família Frassi às margens do Rio Tietê, década de 1930.	51
Figura 5 - Elaboração de croquis pelos grupos durante a Trilha das Bússolas no Parque Piqueri.	53
Figura 6 - Croqui da Trilha Descobrimo Frutíferas, com o registro das frutíferas observadas pelos alunos.....	57
Figura 7 - Estudantes registrando as frutíferas em croqui. Trilha Descobrimo Frutíferas – Parque Aclimação.....	58
Figura 8 - Roda de conversa e exposição dos resultados. Trilha Descobrimo Frutíferas – Parque Aclimação.....	58

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Características da educação formal, não formal e informal	20
Tabela 2 – Conteúdos de Geografia explorados nos parques urbanos	65

LISTA DE SIGLAS

AGB	Associação dos Geógrafos Brasileiros
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CONDEPHAAT	Conselho de Defesa do Patrimônio Histórico, Arqueológico, Artístico e Turístico
IG	Instituto Geológico
FN	Floresta Nacional
Mugeo	Museo Geológico Valdemar Lefèvre
PMSP	Prefeitura Municipal de São Paulo
RN	Reservas Naturais
SVMA	Secretaria Municipal do Verde e Meio Ambiente
UC	Unidade de Conservação
UMAPAZ	Universidade Aberta do Meio Ambiente e Cultura de Paz

1. Introdução

O saber geográfico é parte fundamental para o entendimento do cotidiano e do próprio indivíduo, pois permite compreender a complexidade das relações humanas, históricas e sociais que compõem o mundo ao redor. Segundo a Base Nacional Comum Curricular, a Geografia ganha sua importância enquanto parte do currículo escolar por se tratar de

uma oportunidade para compreender o mundo em que se vive, na medida em que esse componente curricular aborda as ações humanas construídas nas distintas sociedades existentes nas diversas regiões do planeta. Ao mesmo tempo, a educação geográfica contribui para a formação do conceito de identidade, expresso de diferentes formas: na compreensão perceptiva da paisagem que ganha significado, à medida que, ao observá-la, nota-se a vivência dos indivíduos e da coletividade; nas relações com os lugares vividos; nos costumes que resgatam a nossa memória social; na identidade cultural; e na consciência de que somos sujeitos da história, distintos uns dos outros e, por isso, convictos das nossas diferenças. (BRASIL, 2017, p.311)

Trata-se de um saber construído dentro e fora da escola, por meio da leitura do cotidiano e de seu entendimento enquanto um processo dialético - constantemente transformado e transformador - que irá, por sua vez, auxiliar o indivíduo a compreender aspectos fundamentais da realidade em que vive.

Contudo, antes de abordar sua construção - dentro e fora da escola - é necessário compreender como a geografia se constitui enquanto disciplina escolar, entendendo suas estruturas e a relação professor-estudante-disciplina para, a partir disso, pensar a possibilidade de um currículo próprio da escola e/ou turma.

Enquanto ciência, a Geografia pode ser caracterizada em dois aspectos: como ciência da sociedade e da natureza e como ciência humana.

(...) como ciência da sociedade e da natureza, constitui um ramo do conhecimento necessário à formação inicial e continuada dos professores que têm ou terão sob sua responsabilidade classes das séries iniciais mais adiantadas que trabalham com ela como disciplina escolar. Como ciência humana, pesquisa o espaço produzido pelas sociedades humanas, considerando-o como resultado do movimento de uma sociedade em suas contradições e nas relações estabelecidas entre os grupos sociais e a natureza em diversos tempos históricos. (PONTUSCHKA, PAGANELLI, CACETE, 2007, p.37).

Observa-se aqui a diferenciação entre ciência e disciplina escolar, que estipulam os temas e formas com que a geografia dialoga com os indivíduos e suas compreensões da realidade ao redor. Japiassu (1976 *apud* ibidem, p.113, aspas do autor) define a disciplinaridade como

(...) progressiva exploração científica especializada em certa área ou domínio homogêneo de estudos que estabelece e define fronteiras constituintes, cabendo a estas determinar seus objetos, conceitos e teorias. O termo “disciplina” é comumente empregado para designar o ensino de uma ciência, ao passo que “ciência” se refere principalmente à atividade de pesquisa.

Tem-se, assim, o desafio de fomentar a aprendizagem e ressignificar conhecimentos que estudantes e professores já possuem, a fim de criar - ou fortalecer - a curiosidade científica sobre os temas estudados, a partir da interação de diversos saberes na construção do saber escolar (ibidem, p.114).

Como destacado anteriormente, o saber geográfico é base para a leitura do mundo e seu entendimento se faz a partir dessa leitura. Com base nisso, é fundamental que a relação de estudantes e professores com a geografia - enquanto ciência e/ou disciplina - envolva a observação e compreensão da realidade próxima.

O aprendizado das temáticas feito através da análise de exemplos trazidos da realidade dos estudantes (ou mais próximas deles) irá aproximá-los de conceitos abstratos mais facilmente, permitindo-o compreender o mundo em que vive. Por exemplos, pode-se falar de microclima usando exemplos distantes ou pode-se utilizar situações vividas pelos alunos como estar dentro e fora de um parque ou comparar duas áreas do mesmo bairro num curto espaço de tempo: uma bastante impermeabilizada e com ausência de arborização e outra com densa arborização.

Ensinar geografia a partir do cotidiano permite ao estudante compreender seu papel como parte daquele lugar e das relações ali produzidas. Sua formação deve ser entendida como em constante construção, na qual o olhar geográfico sobre a realidade é ferramenta fundamental para a compreensão do mundo.

Ao mesmo tempo, a Geografia não pode criar um modo único de compreender a complexidade das relações do cotidiano, devendo compor um todo que permite aos alunos desenvolver um olhar crítico. É a partir do diálogo entre as ciências escolares e destas com o mundo entorno que o estudante é levado a

construir uma compreensão própria e crítica da realidade, como exemplifica Siqueira (2014, p.349).

Da mesma forma que a escola não contém monopólio da compreensão sobre a cidade, na escola os estudos que visam analisar, compreender e (re)pensar a cidade não se restringe (ou não se deve restringir) à geografia. Contudo, cabe a esta disciplina escolar a responsabilidade da análise espacial num esforço para que o aluno possa compreender seu papel como sujeito histórico e (co)responsável pelos processos que dão forma e conteúdo às cidades.

A escola aparece como espaço de diálogo entre os diversos saberes, permitindo ao professor repensar modos de ensino e aprendizagem. Uma possibilidade de fomentar esse diálogo aparece através de abordagens interdisciplinares, que muitas vezes não encontram tempo na sala de aula, mas que podem ganhar mais espaços em projetos e atividades abertas, buscando a interação entre professores e estudantes nas temáticas multidisciplinares, além de incentivar a curiosidade científica dos alunos na relação com os conteúdos e temáticas abordados dentro e fora da sala de aula.

Mais do que conteúdos, é necessário, também, ensinar-lhes modos de pensamento e ação, ou seja, por meio de atividades proporcionadas nas aulas, por meio do trabalho com conteúdo, os professores devem proporcionar o desenvolvimento de certas capacidades e habilidades (CAVALCANTI, 2008, p.34).

Um grande desafio para o professor está no modo como ele consegue aproximar os conteúdos do cotidiano do estudante, trazendo temas complexos e/ou abstratos para uma realidade palpável. A construção de propostas pedagógicas que envolvam professores e alunos pode contribuir no interesse de ambos pelos conteúdos e suas diferentes formas de compreensão - além de valorizar a profissão docente, permite ao educador explorar seus próprios conhecimentos e pensar novas formas de ensinar dentro e fora da sala.

É nesse aspecto que os parques urbanos podem ser utilizados como espaços de educação, possibilitando a compreensão de aspectos sociais (por estarem inseridas na realidade das cidades) e naturais (por causa de suas características físicas) presentes nos conteúdos de geografia.

Assim, esse trabalho propõe a repensar o ensino de geografia a partir desses espaços a fim de possibilitar a professores e alunos um novo olhar sobre o aprender-ensinar dentro e fora da escola, desenvolvendo suas habilidades e

compreensões a partir de vivências próprias para possibilitar, com isso, uma nova relação com a Geografia e com a sala de aula.

Ao mesmo tempo, é importante pontuar que esta proposta compreende que não existe um modo único de se ensinar ou mesmo um modelo que funcione igualmente a todas as realidades ou sirva a todos os professores. As reflexões levantadas nessa pesquisa buscam contribuir ao cotidiano escolar, levantando possibilidades que permitam desenvolver no estudante a compreensão de que é sujeito/autor de seu próprio aprendizado e fomentar no professor um novo interesse sobre os conteúdos que ensina e por novas práticas pedagógicas.

2. Objetivos geral e específicos

2.1. Objetivo Geral

Dentro da perspectiva da educação formal, a relação dos estudantes com a sociedade tem como principal apoio a atuação do professor. Este, não deve ser visto como um simples mediador na relação dentro/fora da escola, mas como figura instigadora do pensamento científico e da curiosidade que irá fomentar o processo de aprendizagem.

É à luz, de fato, do exame do contexto sócio-espacial em que se desenvolve seu trabalho educativo e da análise das reais necessidades dos beneficiários de seu trabalho – os alunos e a comunidade escolar como um todo – que o professor deve selecionar os conteúdos a ensinar e os métodos de ação. (LOPES; PONTUSCHKA, 2009, p.175)

Assim, partindo do entendimento da geografia enquanto disciplina e da perspectiva da construção de um currículo próprio por professores e alunos, o objetivo deste trabalho é compreender como o parque urbano pode ser utilizado enquanto espaço pedagógico para o ensino de geografia.

2.2. Objetivos Específicos

A construção do saber geográfico, dentro e fora da escola, dialogando o ensino e a realidade a que estão inseridos os alunos torna fundamental que “o professor não seja apenas um operário do currículo, mas também um de seus arquitetos.” (PACHECO, 1999 *apud* ibidem, p.176). Desse modo, a fim de melhor compreender a construção do ensino de geografia e dos espaços pedagógicos com que ele dialoga, propõem-se cumprir os seguintes objetivos:

- a) analisar as possibilidades do saber geográfico construído em sala de aula e do Estudo do Meio no ensino de Geografia;
- b) levantar conteúdos e temas da geografia que podem ser abordados a partir do parque urbano;
- c) discutir e exemplificar como os elementos levantados dialogam com o parque urbano na construção de um espaço pedagógico para o ensino de Geografia.

3. Metodologia

Pensar o parque urbano enquanto um espaço pedagógico propõe construir um saber que integre o conteúdo disciplinar - lido como do interior da sala de aula - com a compreensão da sociedade ao redor. Lopes e Pontuschka (2009, p.187), ao referirem-se ao estudo do meio como ferramenta de ensino, destacam que o rompimento das fronteiras entre escola e cotidiano permitem uma compreensão e diálogo maior entre os espaços de saber, levando a sala de aula para o mundo e o mundo para a sala de aula.

Assim, a fim de melhor compreender como as diferentes temáticas surgem na sala de aula e podem, a partir dela, ser trabalhadas nos parques urbanos – construindo neles um espaço pedagógico que integre o cotidiano da turma –, o trabalho se baseará nas seguintes etapas: a. pesquisa bibliográfica e b. construção da proposta.

a. Pesquisa bibliográfica

A pesquisa bibliográfica tem como objetivo embasar a discussão proposta pelo trabalho e compreender como o ensino de geografia e os parques urbanos se relacionam na construção de uma proposta curricular que vá para além da sala de aula.

Entende-se aqui que a construção de um currículo próprio da escola, em um processo de diálogo entre estudantes e professores, traz não só o desafio de compreender a realidade ao redor, como também a valorização das atividades construídas em conjunto. Para tanto é importante destacar que a atividade prática no parque “não é um momento à parte da vida escolar (...), deve ser parte integrante e, ao mesmo tempo, desempenhar função integradora do trabalho educativo da escola” (ibidem, p.189).

Desse modo, a base bibliográfica busca compreender a Geografia enquanto disciplina escolar; o parque urbano enquanto espaço pedagógico; e o estudo do meio como método da geografia.

b. Construção da proposta

A pesquisa bibliográfica, bem como as reflexões trazidas a partir dela, possibilitou, em segundo momento, a construção da proposta de práticas de geografia nos parques urbanos. Tem-se, no primeiro momento, a apresentação e análise das trilhas temáticas desenvolvidas dentro do programa *Trilhas Urbanas*, a fim de exemplificar o uso dos parques urbanos como espaços educativos.

Posteriormente, na construção da pesquisa, tem-se o levantamento e estruturação das temáticas de ensino de Geografia, a partir da análise do currículo e de conteúdos temáticos abordados pela disciplina nos Ensinos Fundamental II e Médio. As informações coletadas nesses levantamentos e as reflexões trazidas nesse trabalho possibilitaram a construção da tabela de conteúdos e temas de Geografia que poderão ser desenvolvidos por professores e alunos em atividades nos parques urbanos, bem como a estruturação do roteiro de elaboração de atividades práticas apresentados nesse trabalho.

4. Ensino de Geografia

Compreender as possibilidades do ensino de geografia nas áreas verdes urbanas, especificamente nos parques urbanos, só é possível após apreender as diversas dinâmicas e esferas que se relacionam na construção do conhecimento para os estudantes. Tem-se aqui, não só a geografia característica da sala de aula, mas os diversos saberes que moldam o sujeito em sua relação com o meio.

Esse capítulo, desse modo, versa sobre quatro importantes tópicos que se correlacionam e dialogam com o trabalho do professor durante construção e prática das atividades nos parques urbanos: as três dimensões da prática educativa, caracterizadas como educação formal, educação não-formal e educação informal; a construção da geografia escolar e a relação professor/estudante nesse processo; a interdisciplinaridade no contexto da geografia escolar e as possibilidades do estudo do meio para o ensino de geografia. É importante ressaltar que as temáticas apresentadas aqui serão retomadas no capítulo seis deste trabalho, discutindo, mais diretamente, suas contribuições e possibilidades para o ensino de geografia nas áreas verdes urbanas.

4.1. Educação formal, não-formal e informal

Para que seja possível enxergar as potencialidades do parque urbano como ferramenta e espaço de educação, contribuindo para o trabalho do professor, é necessário compreender as diferentes esferas da educação que existem para além da escolar. Ao se deparar com uma realidade complexa, percebe-se que a ela não se restringe aos espaços acadêmicos, atuando através de diferentes linguagens e relações entre os indivíduos e saberes. Diante dessa realidade, vale destacar que

em diferentes esferas da sociedade, desponta a necessidade de disseminação e internalização de saberes e formas de ação – conceitos, conhecimentos, atitudes, hábitos, crenças, procedimentos – conduzindo a práticas pedagógicas. (LIBÂNEO, 2005, *apud* TRISTÃO, 2011, p. 23-24)

Surge, nessa perspectiva, uma compreensão de formas outras de educação caracterizadas a partir dos espaços que ocupam, duração e grau de institucionalização, interagindo direta e indiretamente entre si na construção cotidiana de conhecimentos de determinado indivíduo ou grupo. As dimensões da

educação – formal, não formal e informal – estabelecem para si estruturas próprias de atuação que, a primeira vista, parecem bastante desconexas, mas que se correlacionam para buscar compreender a realidade complexa em que os indivíduos estão inseridos. De modo bastante didático, Tristão (2011, p. 27) apresenta essas características no quadro reproduzido abaixo:

Tabela 1: Características da educação formal, não formal e informal.

	Educação informal	Educação formal	Educação não formal
Duração	Ilimitada ao longo da vida	Possui limites temporais definidos	Limitada
Universalidade	Atinge todas as pessoas	Dá-se dentro de determinados limites de níveis de ensino	Específica para determinados grupos com características comuns
Institucionalização	Não é institucional	Ocorre em uma instituição específica: a escola	Pode-se desenvolver dentro ou fora de organizações
Estruturação	Não é estruturada	Fortemente estruturada	Estruturada e organizada em menor grau do que a educação formal

Fonte: TRISTÃO, 2011, p. 27 (adaptado).

O debate sobre as diferentes esferas da educação iniciou-se na segunda metade do século XX, como destacado pela autora (2011, p. 25), tendo em Phillip H. Coombs e Manzoor Ahmed seus principais defensores, buscando compreender as possibilidades da construção dos saberes dentro e fora do ambiente acadêmico frente à realidade social da pobreza rural.

A consequência natural desse reconhecimento, segundo os autores, conduziu a uma diferenciação da educação em três conceitos diferentes, ainda que relacionados:

- Educação informal considerada um processo que dura toda a vida e no qual as pessoas adquirem e acumulam conhecimentos, habilidades, atitudes e formas de discernimento mediante as experiências diárias(...);

- Educação formal que é naturalmente o sistema educativo oficial, altamente institucionalizado, cronologicamente graduado e hierarquicamente estruturado que se estende da escola primária até a universidade;
- Educação não formal que é toda atividade organizada, sistemática, educativa, realizada fora do marco do sistema oficial para facilitar determinados tipos de aprendizagem para subgrupos da população, tanto crianças como adultos. (ibidem, p. 25).

Entende-se, assim, que o estudante, como parte de uma sociedade e/ou comunidade, está constantemente inserido dentro dos espaços da educação informal sendo, inclusive, nessa dimensão que se baseia a maior parte dos saberes que o constroem, principalmente através dos valores e opiniões ensinados pela família.

Uma parte menor do tempo diário é ocupada pela educação formal, assumindo, no entanto, grande importância por ser considerada, via de regra, como espaço verdadeiro da educação – sendo o professor, conseqüentemente, aquele “que sabe”, pois detém o saber acadêmico, socialmente validado como correto.

A educação não-formal, por sua vez, quando aparece, ocupa espaços bem menores no cotidiano do estudante, restringido pontualmente a determinada atividade educativa ou cultural.

Ao debater o uso dos parques urbanos no ensino de geografia, propõem-se, também, o diálogo entre essas dimensões educativas, bem como entre os diversos saberes construídos dentro e fora do espaço escolar, relacionando-os para melhor compreender a realidade em que alunos e professores estão inseridos.

4.2. Geografia e sala de aula: a construção da geografia escolar

Dentro da atuação do professor, a geografia aparece de duas formas: num primeiro momento, junto aos anos iniciais, como ciência que auxilia a percepção da sociedade e da natureza e o reconhecimento da criança como parte deles; num segundo momento, como disciplina escolar ligada aos Ensinos Fundamental II e Médio, debate o meio e as dinâmicas sociais e naturais que o moldam, como também

(...)oferece sua contribuição para que alunos e professores enriqueçam suas representações sociais e seu conhecimento sobre as múltiplas dimensões da realidade social, natural e histórica, entendendo melhor o mundo em seu processo ininterrupto de transformação, o momento atual da chamada mundialização da economia. (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2009, p.38)

Ao analisar a geografia escolar brasileira, é possível elencar dois momentos de maior destaque para a organização atual da disciplina e que dialogam com o proposto nesse trabalho. O primeiro momento situa-se na década de 1970, com a substituição gradativa das disciplinas de Geografia e História na educação básica pela disciplina de Estudos Sociais, e que sendo

imposta de forma autoritária, tinha mesmo a intenção de transformar a Geografia e a História em disciplinas inexpressivas no interior do currículo e, ao mesmo tempo, fragmentar mais ainda os respectivos conhecimentos (ibidem, p.60).

Essa política, fomentada pelo Governo Militar, além de enfraquecer as licenciaturas no meio acadêmico, impactou no desenvolvimento escolar de toda uma geração de estudantes.

O segundo momento localiza-se nas décadas de 1980 e 1990, fomentado por uma conjuntura de redemocratização política, com uma nova geração de professores recém formados que viam nos eventos da Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB) uma possibilidade de diálogo entre o produzido nas academias e a educação básica, direta ou indiretamente. Essas discussões encontraram campo em alguns Estados, através da construção de propostas curriculares, capacitação de docentes e inserção de diferentes metodologias.

O objetivo das diferentes produções e dos debates consistia na tentativa de descobrir meios para minimizar a compartimentalização dos conteúdos escolares e a distância entre o ensino da Geografia e a realidade social, política e econômica do País, ambos discutidos no âmbito da universidade.

O movimento de renovação do ensino da Geografia nas escolas faz parte do chamado movimento de renovação curricular dos anos 80, cujos esforços estavam centrados na melhoria da qualidade do ensino, a qual, necessariamente, passava por uma revisão dos conteúdos e das formas de ensinar e aprender as diferentes disciplinas dos currículos da escola básica. (ibidem, p.68)

Destacam ainda as autoras que foi a partir da década de 1990 que tanto a formação de professores quanto a profissão docente encontraram lugar de fato como centro dos debates, destacando também a construção curricular dos cursos de

licenciatura, considerados insatisfatórios na formação da profissão. O debate entre a formação de professores e a (re)construção de uma geografia escolar crítica ainda encontra espaços atualmente, através de novas propostas, metodologias e atividades que fortaleçam a relação professor-aluno-conhecimento.

Pontuschka et al (1992, p. 45) ressaltam como a formação fragmentadora do docente – com a separação dos conteúdos de bacharelado das práticas pedagógicas – acaba interferindo em sua atuação na sala de aula, reproduzindo na educação básica o isolamento característico da formação universitária.

A crítica, levantada em 1992, ainda é cabível ao processo de formação de professores nos dias atuais, visto que muito do caráter fragmentador da estrutura acadêmica ainda persiste nos cursos de geografia, muitas vezes relegando a licenciatura ao segundo plano, mesmo com o esforço de grupos e organizações em promover práticas pedagógicas mais integradoras e próximas da realidade da educação básica.

O tratamento dado a docência, tanto pela academia quanto pela sociedade, impacta o trabalho do professor, visto como profissional despreparado, sem conhecimento ou controle de fato da ciência que ensina. É fundamental a valorização do trabalho intelectual do professor, que se envolve continuamente na própria aprendizagem, a fim de desenvolver e melhor compreender os conceitos e temas que leva para a sala de aula. Pode-se ressaltar, também, que

Se considerarmos a docência como atividade intelectual e prática, revela-se necessário ao professor ter cada vez mais intimidade com o processo investigativo, uma vez que os conteúdos, com os quais ele trabalha, são construções teóricas fundamentadas na pesquisa científica. Assim, sua prática requer de si reflexão, crítica e constante criação e recriação do conhecimento e das metodologias de ensino, o que pressupõe uma atividade de investigação permanente que necessita ser apreendida e valorizada. (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2009, p.95)

Essa visão sobre a docência também impacta os estudantes, uma vez que a motivação do professor influencia, consciente ou inconscientemente, a relação deste com a disciplina e com seus alunos. É, inicialmente, a partir da relação professor-estudante-disciplina que se dá a construção do olhar geográfico do jovem sobre o mundo, uma vez que

O trabalho pedagógico na disciplina de Geografia precisa permitir ao aluno assumir posições diante dos problemas enfrentados na família,

no trabalho, na escola e nas instituições de que participa ou poderá vir a participar, aumentando seu nível de consciência sobre as responsabilidades, os direitos sociais, a fim de efetivamente ser agente de mudanças desejáveis para a sociedade. (ibidem, p.26)

Ao que acrescenta Pontuschka et al (1992, p.46, aspas no original) “a leitura, portanto, de qualquer espaço social exige que o aluno seja colocado em contato com as diferentes ‘marcas’ que expressam a própria constituição daquele meio”, tornando-o também sujeito/autor do processo de aprendizagem ao mesmo tempo que permite o diálogo entre os diferentes conhecimentos – sejam eles saberes da academia ou saberes populares.

4.3. Reflexões sobre interdisciplinaridade

Compreender a realidade enquanto complexa e dinâmica, permite a geografia o diálogo com saberes de fora da esfera escolar. De modo semelhante, esse movimento pode acontecer dentro da escola, trazendo a possibilidade de diálogo com outros conhecimentos e/ou disciplinas, buscando romper com a visão parcelar da educação – por ser complexo, o cotidiano estabelece uma interpretação do todo, e não das partes em separado.

No livro *Para ensinar e aprender Geografia*, Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009, p.149) destacam que

O pensar interdisciplinar vai à busca da totalidade na tentativa de articular os fragmentos, minimizando o isolamento nas especializações ou dando um novo rumo a elas e promovendo a compreensão dos pensamentos e das ações desiguais (...).

As autoras ainda ressaltam a importância de se refletir criticamente sobre a intencionalidade e a construção da proposta interdisciplinar. Trazem a esse debate as críticas levantadas por Jantsch e Bianchetti (1995) em relação à priorização “da ação do sujeito sobre o objeto, tornando o sujeito absoluto na construção do conhecimento e do pensamento” (ibidem, p.147-148), que, inclusive, pode resultar numa visão dicotômica de todo o processo – o que é certo e o que é errado – sem compreender a relação do todo na educação.

Esse mesmo trabalho enfatiza também as contribuições de Lorieri (2002) que, por sua vez, levanta reflexões sobre a relação dos estudantes com a interdisciplinaridade ao considerar que estes nem sempre conseguem criar

conexões entre os diferentes conteúdos escolares que lhes são apresentados de forma fragmentada.

Nessas situações, torna-se fundamental que a escola trabalhe as possibilidades de correlações entre os diversos saberes e disciplinas, fomentando nas crianças e nos jovens o entendimento da realidade complexa em que estão inseridos. Tal situação possui importância fundamental no desenvolvimento escolar em que “a produção da vida seja compreendida como resultado de múltiplas relações e determinações” (ibidem, p.148).

A abordagem interdisciplinar, desse modo, contribui na construção do olhar crítico do estudante sobre o cotidiano ao seu redor. Entretanto, é importante ressaltar que

Um projeto interdisciplinar não pode ser um objeto pronto como se fora um “pacote” com determinações apriorísticas, sem contar com a participação de pesquisadores e/ou professores em um trabalho conjunto em todas as etapas desde sua idealização.

A importância, para o grupo, da pesquisa ou do projeto de ensino e sua relevância social precisam estar em pauta na discussão de todos os participantes. (ibidem, aspas das autoras, p.149)

As possibilidades da interdisciplinaridade aparecem em vários momentos do cotidiano escolar, como na construção de atividades culturais, temas geradores e projetos educativos, podendo ser transposta para atividades e/ou práticas fora da escola, como abordado no capítulo seis desse trabalho.

4.4. Estudo do Meio

O estudo do meio aparece, ao longo dos anos, como método caro à geografia, pois permite a apreensão do espaço ao redor e das relações cotidianas que o compõem. Destaca-se como

(...)metodologia de ensino interdisciplinar que pretende desvendar a complexidade de um espaço determinado extremamente dinâmico e em constante transformação, cuja totalidade dificilmente uma disciplina escolar isolada pode dar conta de compreender. (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2009, p.173)

Ao longo das décadas, semelhante a outras práticas pedagógicas, o estudo do meio passou por diversas transformações e abordagens relacionadas tanto às

mudanças no ensino básico quanto às diferentes formas de abordagem em escolas públicas e privadas.

As primeiras experiências no Brasil tiveram início com a introdução de práticas semelhantes à Escola Moderna de Ferrer nas escolas anarquista no início do século XX. Tais práticas estavam inseridas na ideia da escola livre, desprendida do Estado, que visava à alfabetização de crianças e adultos das classes operárias para a formação do espírito crítico e da conscientização política da classe trabalhadora.

Na Escola Nova, por sua vez, em meados do século XX, o estudo do meio aparece como ferramenta para integrar o aluno a sua realidade vivida, no sentido piagetiano, e que buscou, a seu modo, a integração entre os diversos conhecimentos da vida escolar e desta com a vida cotidiana. As práticas de estudo do meio e mesmo a presença de pensamentos de esquerda na educação foram barrados na década de 1960 pela Ditadura Militar, como parte do processo de substituição e desvalorização do ensino de Geografia já destacado nesse trabalho.

Em meados da década de 1960 uma nova discussão toma centro, buscando entendê-lo como *método* ou como *fim* dentro das práticas pedagógicas. Destaca Magaldi (1965, p.71, destaques no original)

Como *fim*, ele [o estudo do meio] tem um valor essencialmente informativo, inestimável. As crianças e os jovens aprendem noções, incorporam conhecimentos geográficos, históricos, socioeconômicos, políticos, científicos, artísticos, todos como elementos da realidade viva que os cerca, ampliando e “flexibilizando” seu acervo cultural de forma direta (...), e como *método*, ele desenvolve o espírito de síntese, permite à criança aprender a observar, a descobrir, a documentar, a utilizar diferentes meios de expressão, a ligar-se a seu meio mais próximo, mas também aos meios mais amplos de pátria e civilização(...).

No fim da década de 1970, a questão da interdisciplinaridade aparece no foco das discussões sobre o estudo do meio, trazida principalmente pelos cursos de História e Geografia, abrindo espaço para uma nova forma de pensar a relação das práticas pedagógicas com as ciências.

A década de 1990 em São Paulo traz uma discussão ampla sobre o assunto, procurando compreender como as diferentes disciplinas se relacionam ao estudo do meio, ao mesmo tempo em que busca a integração e a interdisciplinaridade na

compreensão da realidade pelo estudante. No que tange a Geografia, destaca Pontuschka (2004, p.260, aspas no original):

em qualquer lugar escolhido para realizar um estudo do meio, há o que ver, há o que refletir em geografia, pois não existem lugares privilegiados, não há lugares pobres. É preciso saber “ver”, saber “dialogar” com a paisagem, detectar os problemas existentes na vida de seus moradores, estabelecer relações entre os fatos verificados e o cotidiano do aluno.

É importante compreender que a complexidade de realidades locais e globais interfere tanto sobre a relação das diversas ciências e disciplinas escolares com o meio, como sobre a interpretação que alunos, professores e sujeitos sociais fazem dessas realidades.

Ao (re)conhecer o cotidiano a seu redor, o estudante começa a criar um diálogo com o mundo, que será mediado pelos conhecimentos construídos durante as aulas de geografia, podendo “tornar mais significativo o processo ensino-aprendizagem e proporcionar a seus atores o desenvolvimento de um olhar crítico e investigativo sobre a aparente naturalidade do viver social” (LOPES; PONTUSCHKA, 2009, p.174).

Vale destacar que o foco do projeto e a realidade local trazem finalidades específicas para cada proposta, porém pode-se elencar, a partir de Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009, p.177-178), uma série de objetivos gerais ao estudo do meio:

- a) consolidação de um método de ensino interdisciplinar denominado estudo do meio, no qual interagem a pesquisa e o ensino;
- b) verificação de testemunhos de tempos e espaços diferentes: transformações e permanências;
- c) levantamento dos sujeitos sociais a ser contatados para as entrevistas;
- d) observações a ser feitas nos diferentes lugares arrolados para a produção de fontes e documentos: anotações escritas, desenhos, fotografias e filmes;
- e) compartilhamento dos diferentes olhares presentes no trabalho de campo mediante as visões diferenciadas dos sujeitos sociais envolvidos no projeto;
- f) coleta de dados e informações específicas do lugar, de seus frequentadores e das relações que mantêm com outros espaços;
- g) emersão de conteúdos curriculares disciplinares e interdisciplinares a ser contemplados na programação;

- h) produção de instrumentos de avaliação em um trabalho participativo;
- i) criação de recursos didáticos baseados nos registros;
- j) divulgação dos processos e do resultado.

O trabalho com o estudo do meio não está restrito a um determinado momento específico, comumente confundido com a saída de campo – a prática fora da escola, na verdade, compõem uma parte do todo se relacionando intrinsecamente com a construção e as discussões que ocorrem antes e depois da saída.

Do mesmo modo, o estudo constrói um diálogo tanto entre as atividades propostas como com os temas estudados em sala, como possibilidade de trabalho ao longo do bimestre, semestre ou ano escolar, de acordo com as necessidades e objetivos de cada professor. A partir disso, é possível organizar as atividades do estudo do meio em três grandes grupos ou etapas – pré-campo, saída de campo e pós-campo –, que serão trabalhadas continuamente com a turma dentro e fora da sala de aula.

Essas três etapas ajudam a desenvolver atividades que melhor dialogam com o trabalho do professor, e que direta e indiretamente influenciam nos projetos, como por exemplo: aproximação com o tema e/ou espaço que serão trabalhados; reconhecimento dos sujeitos daquele lugar; desenvolvimento de pesquisa bibliográfica, leitura e escrita nos estudantes; levantamento dos tópicos de pesquisa de campo; estímulo à produção de materiais em diferentes linguagens (escrita, música, fotografia, desenho, croquis).

A primeira etapa do estudo do meio, localizado num momento pré-campo, parte de um **(re)conhecimento do espaço** que será trabalhado por estudantes e professores, bem como dos sujeitos sociais inseridos naquele cotidiano, trazendo aqui um diálogo inicial com o objetivo da pesquisa. Nesse momento insere-se a pesquisa bibliográfica e o levantamento de materiais de apoio com a finalidade de definir objetivos e planejamento do estudo do meio, selecionar os espaços e/ou temas a ser trabalhados, pensar o encontro com os sujeitos sociais e organizar roteiro e cronograma de pesquisa, roteiro de entrevistas e planejamento do trabalho de campo.

O reconhecimento construído no pré-campo é colocado em prática durante o trabalho de campo, com a finalidade de **apreender o espaço** conhecido até aqui. Nesse momento do estudo do meio se dá o encontro com os sujeitos sociais e com seu cotidiano, além do reconhecimento e análise do espaço através de observação e registros (fotografia, croqui, mapas, entrevistas, anotações, desenhos, entre outros). A interpretação do meio pelos sujeitos/autores toma espaço central nessa etapa, fazendo uso tanto dos conhecimentos escolares, e da interdisciplinaridade junto a eles, como também de outros saberes. Desenvolve-se aqui uma série de linguagens para além da escrita, além de se apresentar como momento de interação entre educação formal, informal e não-formal.

O pós-campo, por sua vez, inicia o movimento de retorno à pesquisa e de **reflexão sobre o espaço**. Num primeiro momento, tem-se a sistematização dos dados e registros feitos em campo, partindo da visão geral do estudado e observado para buscar os temas que se destacam de acordo com os objetivos e planejamento levantados no início do projeto de estudo do meio. Através da discussão e análise dos registros retoma-se a interpretação e a compreensão do espaço, agora relacionando o observado com os conteúdos discutidos e estudados previamente. Para finalizar, tem-se a avaliação do projeto e das atividades desenvolvidas e a divulgação dos resultados, que pode ser feita através da produção de materiais em diversas linguagens.

O caderno de campo ocupa lugar fundamental dentro do estudo do meio, aparecendo constantemente ao longo das etapas e atividades construídas. No momento pré-campo, ele pode ser utilizado para a elaboração de roteiros e cronogramas, inserindo aqui os textos e mapas que servirão de base à pesquisa. No trabalho de campo pode ser utilizado para o registro de observações, entrevistas e croquis. No pós-campo, há a possibilidade de fazer do caderno de campo um dos produtos da pesquisa, uma vez que contém o desenvolvimento do tema e está intrinsecamente ligado ao projeto e ao sujeito/autor daquela interpretação em particular.

Como destacam Lopes e Pontuschka (2009, p.182)

Vale ressaltar que a função didático-pedagógica desempenhada pelo caderno de pesquisa de campo torna-se mais especial ainda se considerarmos sua realização na educação básica. As características e o estágio de desenvolvimento cognitivo dos alunos desse nível de

ensino, considerando inclusive as diferenças que existem entre as diversas séries, evidenciam, mais uma vez, sua importância e pertinência. Entendemos que a participação ativa dos alunos no processo de elaboração e manejo do caderno de campo é um fator que joga a favor do despertar de seu espírito investigativo e crítico. Trata-se de uma feliz oportunidade de desenvolver, nos alunos, hábitos e procedimentos de pesquisa tais como: a observação orientada, o registro de dados e informações mais sistematizados e, até mesmo, de suas impressões mais pessoais sobre a realidade. Não se pensa, particularmente, ao se tratar de alunos da escola básica, do desenvolvimento em sentido mais estrito, da pesquisa nos moldes da academia, mas sim e, fundamentalmente, da promoção de uma atitude indagadora diante do mundo.

A capa do caderno de campo também ocupa lugar importante na construção do estudo do meio, pois “revela, considerando a interpretação do grupo, a identidade do meio ou do espaço a ser estudado” (ibidem, p.183).

Os autores ressaltam a importância de construir uma capa coletiva para o grupo e uma capa individual, em que cada estudante consegue expressar sua visão do meio estudado. A capa, assim, é parte da própria observação e registro do campo, e pode ser utilizada como síntese das vivências ou tema norteador da discussão proposta, incorporando a interpretação e a vivência do grupo e do sujeito/autor em particular à pesquisa construída coletivamente.

5. Parques Urbanos

5.1. Breve panorama histórico

Para que seja possível discutir as possibilidades dos parques urbanos como espaços de educação, é necessário compreender a relação das áreas verdes com a cidade e seu cotidiano. Considerando que, historicamente, “o uso do verde urbano (...), constituem-se em um dos espelhos do modo de viver dos povos que o criaram nas diferentes épocas e culturas” (LOBODA; DE ANGELIS, 2005, p.126), esse capítulo busca apresentar um breve panorama do tema, apresentando alguns conceitos e funções das áreas verdes urbanas, que irão dialogar com a proposta discutida no capítulo seis.

A concepção atual de áreas verdes urbanas encontra sua base enraizada, como trazido por Loboda e De Angelis (2005), na revisão histórica e aprofundada que compuseram a respeito. As áreas verdes surgem, inicialmente, com duas finalidades estabelecidas: por um lado, como espelho do modo de vida e cultura de uma sociedade, por outro, como lugar de apreciação e prazer para a visão e olfato. É importante ressaltar que

Ao longo da história o papel desempenhado pelos espaços verdes nas nossas cidades tem sido uma consequência das necessidades experimentadas de cada momento, ao mesmo tempo em que é um reflexo dos gostos e costumes da sociedade (ibidem, p.129).

Os autores enfatizam o espaço que a jardinocultura possuía dentro das sociedades antigas, destacando-se aqui o Egito e a China – a primeira tida como “berço da jardinagem ocidental” (ibidem, p.127, grifos do original), enquanto a segunda é “considerada ‘pátria’ dos jardins naturalistas, destaca-se por seus jardins de cunho religioso, e a inserção nestes dos elementos da natureza” (ibidem, p.127, aspas no original). É na Grécia, por sua vez, que as áreas verdes passam a ser vistas como espaços livres ocupando, assim, uma função pública ao invés de espaço restrito da aristocracia – visão que permanece presente em Roma.

Ainda segundo Loboda e De Angelis (2005), na Idade Média o papel dos jardins se modifica, voltando a ser espaços restritos, internos a monastérios ou castelos feudais, tendo como principais finalidades a apreciação visual e o cultivo de ervas medicinais. O Renascimento, por sua vez, marca a principal mudança no uso das áreas verdes, com influências visíveis até os dias atuais, com influência da

arquitetura e do pensamento racionalista sobre a arte e suas expressões; passam a ser espaços de valorização estética e artística, com a inserção de ornamentos artificiais, coleções e exposições.

Nesse cenário, destaca-se a figura de Le Nôtre na construção dos Jardins de Versalhes inserindo a estética racionalista através do uso de topiaria e formas geométricas, reforçando a ideia do domínio do homem sobre a natureza. A grande extensão dos Jardins de Versalhes, trabalhando o ideal da cenografia em grande escala mesclada a contemplação visual da paisagem, além de influenciar o surgimento de parques e praças, baseou grande parte da estética das áreas verdes urbanas nos séculos seguintes.

Na Inglaterra, o advento da lógica urbano-industrial consequente da I Revolução Industrial marca um período de poluição, problemas sociais e baixa qualidade de vida que atinge, principalmente, as camadas mais pobres da população. Surgem aqui os parques públicos como espaços abertos com influência romântica e impressionista, destinados ao lazer, apreciação e vida social para os habitantes das cidades que se desenvolviam naquele momento, fazendo dos ingleses “pioneiros na idealização e criação dos primeiros parques públicos como hoje os conhecemos” (LOBODA; DE ANGELIS, 2005, p.128).

Segawa (1996) e Loboda e De Angelis (2005) destacam também que a criação de áreas verdes no continente americano ocorre simultaneamente ao continente europeu. No Brasil, o período colonial é focado na urbanística, com a presença de praças e largos junto às principais arquiteturas (REIS FILHO, 1968). Posteriormente, o século XVIII marca o surgimento dos primeiros jardins públicos do país, encabeçado pelo Passeio Público do Rio de Janeiro (SEGAWA, 1996) e no século XIX tem-se a instalação dos jardins botânicos, destacando-se aqui o Jardim Botânico do Campo da Luz (atualmente, Parque Jardim da Luz) em São Paulo.

5.2. Usos e funções das áreas verdes urbanas

O debate sobre o uso das áreas verdes segue, em grande parte, a historicidade discutida acima, principalmente em relação ao caráter estético e/ou paisagístico ligado a esses espaços. Os parques surgem, enquanto espaços públicos, no século XVIII dentro do contexto de urbanização e industrialização das

idades em razão da I Revolução Industrial. Essa outra constituição da cidade reorganiza os jardins da aristocracia - antes áreas destinadas somente ao uso particular - criando espaços abertos destinados ao lazer e socialização da população urbano-industrial que se constituía naquele momento histórico.

[...] os parques surgem como equipamentos urbanos complementares para as cidades urbano-industriais que surgiam proporcionando um local de lazer e recreação. A princípio, as idéias de parques na Inglaterra estavam ligadas ao modelo de jardins, com influências de culturas e artes orientais, modelados e planejados paisagisticamente de acordo com a disposição dos elementos naturais pré-existentis. (MELAZO; COLESANTI, 2003, p.05)

Entretanto é a partir da segunda metade do século XX que se nota uma maior abordagem voltada a conceitos e funções das áreas verdes públicas nos espaços urbanos, das quais se destaca, a seguir, alguns dos principais autores e pensamentos.

Em relação aos espaços livres e o verde urbano Richter (1981 apud GERALDO, 1997, p.40) propõe classificá-los como:

Jardins de representação e decoração: Ligados à ornamentação, de reduzida importância com relação à interação com o meio e sem função recreacional. São jardins à volta de prédios públicos, igrejas etc.;

Parques de vizinhança: Praças, playground – apresentam função recreacional, podendo abrigar alguns tipos de equipamentos;

Parques de bairro: São áreas ligadas à recreação, com equipamentos recreacionais, esportivos dentre outros, que requerem maiores espaços do que os parques de vizinhança;

Parques setoriais ou distritais: Áreas ligadas à recreação com equipamentos que permitam que tal atividade se desenvolva;

Áreas para proteção da natureza: Destinadas à conservação, podendo possuir algum equipamento recreacional para uso pouco intensivo;

Áreas de função ornamental: Áreas que não possuem caráter conservacionista nem recreacionista – são canteiros de avenidas e rotatórias;

Áreas de uso especial: Jardins zoológicos e botânicos;

Áreas para esportes;

Ruas de pedestres: Calçadas.

Ainda no âmbito do debate Llardent (1982, p.151) contribui ao caracterizar esses espaços em:

Sistemas de espaços livres: Conjunto de espaços urbanos ao ar livre destinados ao pedestre para o descanso, o passeio, a prática esportiva e, em geral, o recreio e entretenimento em sua hora de ócio.

Espaço livre: Quaisquer das distintas áreas verdes que formam o sistema de espaços livres.

Zonas verdes, espaços verdes, áreas verdes, equipamento verde: Qualquer espaço livre no qual predominam as áreas plantadas de vegetação, correspondendo, em geral, o que se conhece como parques, jardins ou praças.

A continuidade do debate sobre os espaços livres indicou que surgiram tentativas de compreensão das especificidades de áreas verdes, trazendo, assim, uma série de propostas de classificação e definição. Nesse debate específico, Kliass (1987 apud KOHLER et al., 2000, p.02, grifo no original) define as áreas verdes por:

Áreas Verdes Urbanas são espaços abertos com predominância de cobertura vegetal, que variam de acordo com o grau de intervenção do homem. Podem ser enquadradas em três categorias: Áreas Verdes Naturais, Áreas Verdes Urbanizadas e Áreas Verdes de Cultivo.

Áreas Verdes Naturais são aquelas poupadas à ocupação e institucionalmente podem se apresentar como Parques, Reservas, ou áreas não edificantes.

Áreas Verdes de Cultivo são geralmente aquelas junto às cidades que constituem o seu cinturão verde. Nesta categoria podem ser incluídos até mesmo os reflorestamentos econômicos.

Áreas Verdes Urbanizadas constituem a categoria mais complexa. Englobam desde pequenos parques até os bairros verdes, passando por áreas institucionais. É o verde resultante do desenho urbano, desde o planejamento que define onde, como e quanto construir, assim como, onde e quanto de espaço aberto ser deixado até o projeto paisagístico que define como tratá-lo.

Milano (1988) ao destacar a importância da vegetação arbórea para as áreas abertas e coletivas dentro da administração pública propõe, assim, a classificação em dois subgrupos: *áreas verdes* e *arborização urbana*.

A classificação proposta por Di Fidio (1990, apud LOBODA; DE ANGELIS, 2005, p.133, grifos dos autores) categoriza os espaços urbanos e suburbanos em:

Espaços verdes urbanos privados e semi-públicos: Jardins residenciais; Hortos Urbanos; Verde semi-público.

Espaços verdes urbanos públicos: Praças; Parques Urbanos; Verde balneário e esportivo; Jardim botânico; Jardim zoológico; Mostra (ou feira) de jardins; Cemitério; Faixa de ligação entre áreas verdes; Arborização urbana.

Espaços verdes sub-urbanos: Cinturões verdes.

Lima *et al* (1994 *apud* BARGOS; MATIAS, 2011, p.176-177) inicia sua discussão a partir dos espaços livres, conceito amplo dentro do qual se inclui as áreas verdes e a arborização urbana, conceituadas, por sua vez, como:

✓ Área verde: onde há o predomínio de vegetação arbórea. Devem ser consideradas as praças, os jardins públicos e os parques urbanos, além dos canteiros centrais e trevos de vias públicas, que tem apenas funções estéticas e ecológicas. Porém, as árvores que acompanham o leito das vias públicas não se incluem nesta categoria.

- Parque Urbano: são áreas verdes, maiores que as praças e jardins, com função ecológica, estética e de lazer.

- Praça: pode não ser considerada uma área verde caso não tenha vegetação e seja impermeabilizada. Quando apresenta vegetação é considerada jardim, e como área verde sua função principal é de lazer.

✓ Arborização Urbana: são os elementos vegetais de porte arbóreo tais como árvores no ambiente urbano. As árvores plantadas em calçadas fazem parte da Arborização Urbana, no entanto, não integram o Sistema de Áreas Verdes.

Semelhante ao que se observa com sua conceituação e papel na sociedade, as funções e usos das áreas verdes urbanas foram modificando-se ao longo das sociedades. Historicamente, as áreas verdes tiveram grande papel estético e artístico dentro das sociedades, como espaços de socialização e apreciação, refletindo tanto a organização social de uma época e/ou sociedade, como também seus padrões artísticos e modos de uso do espaço.

Guzzo (1999, p.01-02), destaca três principais funções das áreas verdes públicas, destacadas em ecológica, estética e social. A primeira refere-se ao papel dos elementos naturais na mitigação dos impactos ambientais causados pela urbanização ou industrialização; a segunda destaca a importância dessas áreas na integração dos diferentes espaços da cidade; a terceira, por sua vez, ao uso social das áreas verdes, principalmente como espaços destinados ao lazer.

Lamas (1993, p. 106) destaca ainda

Do canteiro à árvore, ao jardim de bairro ou grande parque urbano, as estruturas verdes constituem também elementos identificáveis na

estrutura urbana; caracterizam a imagem da cidade; têm a individualidade própria; desempenham funções precisas; são elementos de composição e do desenho urbano; servem para organizar, definir e conter espaços.”

Sitte (1992, p.167), ao considerar a verticalização das cidades destaca a importância dos espaços livres, pois “são essenciais para a saúde, mas não muito menos importantes para a êxtase do espírito, que encontra repouso nessas paisagens naturais espalhadas no meio da cidade.”.

Outros autores vão se debruçar sobre o tema, levantando aspectos do uso e funções desses espaços verdes que se dialogam e complementam a partir do cotidiano de diversas sociedades. A partir de Grey e Deneke (1978), Llardent (1981), Di Fidio (1990), Lombardo (1990), Cavalheiro e Del Picchia (1992), Milano e Dalcin (2000), Sirkis (2000), Rivail Vanin (2001) pode-se levantar uma série de características comuns às áreas verdes, compiladas por Loboda e De Angelis (2005, p.134-135, **negrito no original**) em quatro funções principais: composição atmosférica urbana; equilíbrio solo-clima-vegetação; atenuante dos níveis de ruídos e melhoria da estética urbana.

Dentro dessas funções, destacam-se uma série de usos e benefícios, elencados a seguir:

Composição atmosférica urbana:

- redução da poluição por meio de processos de oxigenação – introdução de excesso de oxigênio na atmosfera;
- purificação do ar por depuração bacteriana e de outros microorganismos;
- ação purificadora por reciclagem de gases em processos fotossintéticos;
- ação purificadora por fixação de gases tóxicos;
- ação purificadora por fixação de poeiras e materiais residuais.

Equilíbrio solo-clima-vegetação:

- luminosidade e temperatura: a vegetação, ao filtrar a radiação solar, suaviza as temperaturas extremas;
- enriquecimento da umidade por meio da transpiração da fitomassa (300-450 ml de água/metro quadrado de área);
- umidade e temperatura: a vegetação contribui para conservar a umidade dos solos, atenuando sua temperatura;
- redução na velocidade dos ventos;
- mantêm a permeabilidade e a fertilidade do solo;
- embora somente parte da pluviosidade precipitada possa ser interceptada e retida pela vegetação em ambientes urbanos, esta diminui o escoamento superficial de áreas impermeabilizadas;
- abrigo à fauna existente;
- influencia no balanço hídrico.

Atenuante dos níveis de ruído:

- amortecimento dos ruídos de fundo sonoro contínuo e descontínuo de caráter estridente, ocorrente nas grandes cidades.

Melhoria da estética urbana:

- transmite bem estar psicológico, em calçadas e passeios;
- quebra da monotonia da paisagem das cidades, causada pelos grandes complexos de edificações;
- valorização visual e ornamental do espaço urbano;
- caracterização e sinalização de espaços, constituindo-se em um elemento de interação entre as atividades humanas e o meio ambiente.

Mais especificamente em relação à cidade de São Paulo, Loureiro (1979) destaca que a relação da população, seu cotidiano, com o espaço urbano foram vitais para fomentar a necessidade de áreas verdes na cidade. Discorre a autora que

A ânsia de progresso ocasiona, entre outras coisas, a devastação de recursos naturais – de solo, vegetais e animais –, assumindo proporções inadmissíveis, em consequência da construção da infraestrutura, de execução de programas industriais e, principalmente, da ação predatória de interesses imediatistas.

Por isso o paulistano descobriu, de repente, que muitas de suas razões de orgulho – as indústrias, os altos edifícios, a contínua agitação – estavam se transformando em pesadelo. Poluição tornou-se palavra corriqueira. E a cidade grande começou a perder a sua atração. Veio o desejo de ar puro, de flores, de folhagens, de céu azul, de noites estreladas. E a volta à natureza tornou-se obsessão. (ibidem, p.64)

Esse pensamento ganha força na segunda metade do século XX, impulsionando, segundo a autora, o fortalecimento da construção e manutenção das áreas verdes da cidade, bem como o esforço desenvolvido na época pelo Departamento de Parques e Áreas Verdes (DEPAVE),

(...) no sentido da implementação de parques e jardins, quer por aquisição de terrenos adequados, quer por desapropriação, quer pela vigilância contínua no sentido de que a lei referente aos loteamentos seja cumprida efetivamente e com propriedade. (ibidem, p.81)

O período é marcado pela reforma, manutenção e expansão de grande parte dos parques existentes na cidade, além da criação de novos parques em áreas mais afastadas do centro, a fim de ampliar os espaços de área verde para além da centralidade.

Destacam nesse período a criação ou instalação de áreas como, por exemplo, Chácara Piqueri (atual Parque Piqueri), Parque Anhanguera, Parque Vila dos Remédios, Parque São Domingos, Parque do Nabuco, Parque Jardim

Previdência e Parque Floresta Negra. Tem-se além disso, a reforma ou renovação de parques localizados em áreas centrais como Parque da Aclimação e Jardim da Luz (atual Parque Jardim da Luz), na época importantes locais de lazer e focos da vida social do paulistano. (LOUREIRO, 1979).

5.3. Possibilidades educativas dos parques urbanos

O desenvolvimento das cidades, por sua vez, cria novas funcionalidades para os parques urbanos, para além dos espaços de lazer - embora esse permaneça como forma principal de uso do espaço -, passando a “incorporar outros significados como elementos de ligação entre setores da cidade, referenciais de localização ou histórico-culturais, impacto visual, saneamento e conforto ambiental, etc”. (ORTH; CUNHA, 2000, p.475)

O uso ou não uso dos espaços públicos está condicionado às suas funções, sejam as propostas nos projetos originais ou aquelas vinculadas às reais ou às novas necessidades dos cidadãos. (...) Como ambiente construído que são, os espaços públicos de lazer devem ser avaliados quanto ao uso, considerando-se a sua adequação funcional (relativa à morfologia e dimensão que permitem a utilização do espaço e ou equipamentos), adequação ambiental (ligada às condições de salubridade e conforto) e adequação estético-simbólica (referente a padrões, estilos e expectativas sociais). (ibidem, p.475-476).

Ao que acrescenta Scalise (2002, s.p.)

A pesquisa sobre o desenvolvimento dos parques urbanos europeus e americanos esclarece como as várias concepções de parque foram se modificando de acordo com a época, influenciados tanto por características sócio-econômicas quanto culturais das populações e em parte pela localização nos vários territórios. Percebe-se que os projetos dos países desenvolvidos acabam por influenciar as idéias dos paisagistas nos países em desenvolvimento e que não existe um projeto ideal de parque que possa atender a todos os usuários e mantenedores nos diferentes países ou em diferentes cidades.

(...)

Pode-se afirmar que como os projetos paisagísticos de parque variam, igualmente, as funções e os usos serão variados, pelo fato de que os projetos são pensados como resposta a funções específicas e que devem refletir o modo de vida da população.

Como abordado ao longo do capítulo, o papel das áreas verdes modifica-se de acordo com as necessidades e/ou prioridades das sociedades em que estão inseridas. A partir da segunda metade do século XX é possível perceber que a

finalidade das áreas verdes, em especial dos parques urbanos, aparece bastante integrada à dinâmica da cidade, refletindo, também, as discussões sobre direito à cidade e uso dos espaços públicos que permeiam esse momento histórico.

Os parques urbanos passam a assumir novas características, não se restringido ao caráter estético, mas incorporando atividades de lazer, esporte, cultura e educação. Esse caráter educativo passa a ser desenvolvido, por exemplo, através de projetos de educação ambiental, atividades livres, incorporação de museus ou bibliotecas a áreas verdes, e surge da perspectiva de que “além da escola, germinam espaços abertos de educação permanente por todo tecido social, e, igualmente, campos de articulações entre espaços locais, nacionais e globais de ensino e aprendizagem” (CHAVES, 2015, p.38).

O cotidiano, por sua vez, é agora analisado sob nova ótica e a própria cidade assume potencialidades educadoras, debate reforçado durante as décadas de 1980 e 1990 com o movimento das Cidades Educadoras, caracterizadas como “aquelas que, para além de suas funções tradicionais, reconhece, promove e exerce um papel educador na vida dos sujeitos, assumindo como desafio permanente a formação integral de seus habitantes.”¹

Destaca a Carta das Cidades Educadoras:

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 (CARTA, 1990, p.01).

Ainda sobre o conceito das cidades educadoras, complementa a educadora Alicia Cabezudo, em entrevista à Adriana Küchler

É aquela que converte o seu espaço urbano em uma escola. Imagine uma escola sem paredes e sem teto. Nesse espaço, todos os lugares são salas de aula: rua, parque, praça, praia, rio, favela, shopping e também as escolas e as universidades. Há espaços para a educação formal, em que se aplicam conhecimentos sistematizados, e a informal, em que cabe todo tipo de conhecimento. Ela integra esses tipos de educação, ensinando todos os cidadãos, do bebê ao avô, por toda a vida (Küchler, 2004, s.p.).

Considerando tal perspectiva, os parques urbanos, por estarem inseridos dentro da complexidade histórico-social que compõe a cidade, também dialogam

¹ Portal Cidades Educadoras. Disponível em <https://cidadeseeducadoras.org.br/conceito/> Acesso: Nov/2018.

com ela, tornam-se espelhos das dinâmicas da realidade ao redor. Desse modo, aparecem como espaços potencialmente educadores, pois permitem observar não só o cotidiano local, como também as mudanças registradas ao longo da história e que permanecem nesses espaços registradas em sua arquitetura e dinâmica própria.

De modo geral, associa-se as atividades educativas em áreas verdes com espaços de Reservas Naturais (RNs) e Unidades de Conservação (UCs), espaços em que é bastante comum a prática de monitorias e visitas guiadas de caráter ambiental.

As atividades educativas ainda são pouco desenvolvidas nos parques urbanos. Em geral, esse caráter educativo aparece neste espaço em particular em dois movimentos: a. atividades educativas desenvolvidas nos museus em suas temáticas específicas; e b. atividades de educação ambiental desenvolvidas pelas monitorias de parques e/ou programas ambientais que atuam nas regiões.

A temática da Educação Ambiental tem sido, na maioria das vezes, único conteúdo trabalhado nos parques, pois muitos educadores não conseguem visualizar como transportar os conteúdos da sala para os espaços fora da escola que não sejam específicos de suas disciplinas/ciências (museus, instalações, etc).

Como já mencionado anteriormente, o parque urbano é parte da cidade e por isso seus usos e funções mudam conforme esta o interpreta enquanto espaço público. Pensar novas práticas pedagógicas passa, assim, por duas questões fundamentais: fortalecer o trabalho docente e (re)pensar a cidade como espaço educador.

A primeira explicita uma necessidade de fomentar o trabalho docente para além da sala de aula, dando-lhe subsídios e incentivos que estimulem sua busca por novas práticas e metodologias, possibilitando a ele quebrar com o modo único de ensinar-aprender que prevalece na educação básica, abrindo caminhos para a construção de projetos que envolvam a escola e seus indivíduos de modo a fomentar neles uma curiosidade científica pela cidade, aproximando os conteúdos da sala de aula com as vivências do cotidiano.

A segunda diz respeito a enxergar os parques urbanos como rico espaço educativo a ser explorado e/ou construído. A construção de espaços pedagógicos

ultrapassa os ambientes tradicionalmente assim lidos – como escolas, museus, centros culturais – e vai buscar no cotidiano novas formas de compreender a cidade e sua contribuição no processo contínuo de formação do estudante enquanto indivíduo crítico do espaço em que vive. A cidade é tida como espaço educador em si, permitindo ao aluno concretizar conceitos e temas que lhe foram apresentados em sala, aproximando os saberes escolares com os saberes cotidianos.

Há aqui uma possibilidade de trabalho educativo não explorado, que permite a atuação do professor em projetos escolares de curto ou longo prazo, dialogando-os com os conteúdos da sala de aula.

Ainda nessa questão, levando em consideração a realidade de grande parte das escolas, nota-se que existem certas dificuldades para que professores e estudantes acessem áreas de UCs e RNs, muitas vezes relacionadas à possibilidades de transporte, questões de segurança, locomoção e às dinâmicas próprias desses espaços, em especial quanto ao equilíbrio de fauna e flora local que torna necessária a participação de um monitor específico.

Por outro lado, as áreas verdes urbanas, especialmente os parques urbanos, apresentam algumas facilidades ao trabalho do professor, como proximidade de algumas escolas, facilidade de transporte e locomoção para estas, equipamentos públicos, e maior proximidade com as dinâmicas que marcam o desenvolvimento das cidades – há, aqui, a possibilidade de o professor trabalhar sozinho com seus alunos caso não seja possível o apoio de monitores desses espaços.

Assim, as potencialidades dos parques urbanos como espaços educativos e dialógicos com o ensino de geografia serão mais bem discutidas no próximo capítulo desse trabalho.

6. *Geografando*: temáticas e possibilidades de ensino em parques urbanos

O processo de aprendizagem está intrinsecamente relacionado à construção do indivíduo, dentro e fora da sala de aula. Esses dois espaços – escola e sociedade – muitas vezes se relacionam de forma antagônica na visão tradicional, ficando a escola unicamente responsável pelo processo de aprendizagem. A ideia de existir um espaço exclusivo da aprendizagem impede, muitas vezes, de perceber que a escola, como todo e qualquer espaço, faz parte da cidade - e da sociedade, conseqüentemente - refletindo as dinâmicas históricas ao redor: escola e cidade devem ser entendidas, assim, numa relação dialógica que constrói cotidianamente o aprendizado.

Entender tal dialogicidade é fundamental para compreender os espaços “fora da escola” como potencialmente pedagógicos, buscando desenvolver nos estudantes um olhar crítico sobre o local. O cotidiano torna-se um espaço de exploração e curiosidade, dialogando com o que outrora seria um conteúdo abstrato e distanciado, aproximando a realidade micro às temáticas presentes no conteúdo escolar. “O meio é uma geografia viva”, destaca Pontuschka (2004, p.260), e é a partir dessa relação que se constrói tanto a ciência quanto a visão crítica do mundo, uma vez que “o contato direto com um local, seja da realidade do aluno, seja de outras realidades, e a reflexão sobre ele permitem que se formem referências para entender que o meio não é estático, é *dinâmico*” (Pontuschka, 2004 p.261, grifos no original).

Escola e parques urbanos são espaços da cidade, constituídos por ela e constantemente transformados pelas dinâmicas históricas e sociais. Reconhecer as semelhanças entre esses espaços permite dialogar o dentro e fora da escola, compreendendo o parque urbano como uma espécie de laboratório do ensino de geografia - um potencial espaço pedagógico que pode ser construído a partir e em conjunto com a curiosidade dos estudantes, trazendo-os para o papel de sujeitos ativos do processo de aprendizagem. A próxima seção parte do diálogo entre a escola e o parque urbano, apresentando experiências construídas e vividas no programa *Trilhas Urbanas*, como possível utilização desse espaço pedagógico e buscando, ao fim das reflexões, oferecer ferramentas que possibilitem o uso do parque urbano como espaço didático e dialógico no ensino de Geografia.

6.1. (Re)Conhecendo espaços de educação

6.1.1. Diálogos entre educação formal, não formal e informal

Como já debatido anteriormente, os diversos aspectos da educação apresentam possibilidades para se trabalhar os conteúdos de geografia, dentro e fora da escola. O reconhecimento tanto do parque como espaço pedagógico, como da própria cidade como extensão da sala de aula, abrem, assim, um leque para a atuação do professor que tenha por intenção explorar o cotidiano do aluno e fortalecer, ao mesmo tempo, sua autonomia e sua curiosidade científica.

Os conteúdos de geografia dos Ensinos Fundamental II e Médio reforçam constantemente a importância da compreensão do espaço e da realidade, por parte do aluno na construção do pensamento crítico, para, assim, conseguir assimilar os conceitos e compreender as realidades local e global. É nessa perspectiva que se destacam as possibilidades trazidas pelo diálogo entre a geografia da sala de aula, inserida no contexto da educação formal, e as atividades educativas e culturais presentes e/ou oferecidas nos parques urbanos, caracterizada pela educação não formal.

Os espaços culturais e educativos da cidade – como parques, museus e centros culturais – a partir de temas específicos, ou a partir de exposições/atividades temporárias, contribuem para o trabalho docente, por meio de apresentação de novas temáticas, aprofundamento dos conteúdos estudados em sala, apresentação de outras realidades ou mesmo com a simples interação entre estudantes e temas, tornando o conteúdo mais efetivo, mais perceptível.

Pode-se utilizar como exemplo o Museu Geológico Valdemar Lefèvre – Mugeo, do Instituto Geológico de São Paulo, localizado no interior do Parque da Água Branca. O Mugeo possui acervo temático de Ciências da Terra, composto por rochas, minerais e fósseis, bem como exposição permanente de instrumentos e fotografias da Comissão Geográfica e Geológica do Estado de São Paulo, fato que abre possibilidades diversas de trabalho para professores em diferentes áreas: em Geografia, é possível trabalhar conceitos de mineralogia e petrologia, modificações do clima e relevo ao longo das eras geológicas, relação entre as características físicas do meio e a ocupação das regiões, utilização de minerais e rochas no cotidiano, dentre outros temas.

Em Biologia, pode-se explorar as temáticas ligadas à evolução da vida e da espécies, a relação das espécies com o meio, a diversidade biológica ao longo das eras, temáticas ambientais como preservação e impactos humanos. Em História, o professor pode observar registros da Comissão Geográfica e Geológica para apresentar a história do estado e do país, a importância dos documentos históricos, aspectos sociais e históricos de determinado período, entre outros temas.

Compreender a realidade local através dos sujeitos que a construíram favorece a compreensão do espaço pelos estudantes, aproxima a realidade escolar ao cotidiano da comunidade e da cidade em que está inserida, bem como fortalece o papel crítico da geografia. A educação informal está presente nesse cotidiano e, em grande parte, torna-se responsável pelo modo como os jovens compreendem o mundo ao redor, podendo, por sua vez, tal leitura aparecer como aliada ou como obstáculo para o desenvolvimento do trabalho docente.

Nessa relação, o registro da memória oral através de entrevistas ou conversas é identificado como ferramenta importante para reconhecimento da memória de espaços, bem como para compreensão das dimensões afetiva e social da paisagem e dos processos de construção do espaço para os diferentes indivíduos que ali convivem. Destacam Pontuschka, Paganelli e Cacete:

As entrevistas associadas às observações vão permitindo número cada vez maior de nexos que contribuem para o conhecimento da realidade de determinado espaço. Elas ampliam o adentramento na vida da cidade ou da vila por meio da fala dos moradores e dos trabalhadores do local.

Contar significa retomar fatos, acontecimentos, relembrar detalhes, comportamentos, e também oferecer a oportunidade de pensarmos quem somos e como somos. Nas entrevistas, a memória é retomada, nossas lembranças, imagens, representações de mundo são compartilhadas com o outro (...). Ao falarmos da nossa vida, estamos muitas vezes contando parte da história do Brasil. (2009, p. 183).

Ou seja, reconhecer os espaços por meio dos indivíduos que o constroem permite aos estudantes se aproximarem do cotidiano da comunidade, estreitando os laços entre a escola e o bairro ou cidade ao redor.

6.1.2. As possibilidades da interdisciplinaridade

O ensino de geografia tem por intenção duas ações: o (re)conhecimento do espaço ao redor e o diálogo com outras disciplinas e/ou ciências, direta ou

indiretamente, uma vez que a compreensão da realidade não se dá de modo parcelar, mas sim considerando a complexidade do mundo em que se vive.

Nessa perspectiva, a interdisciplinaridade aparece como possibilidade de trabalho dentro e fora da sala de aula, aproximando a complexidade do cotidiano aos saberes disciplinares do ensino formal.

O trabalho interdisciplinar, no entanto, apresenta desafios próprios, pois “passar de um trabalho individual e solitário, no interior de uma disciplina escolar, para um trabalho coletivo faz emergirem as diferenças e as contradições do espaço social que é a escola” (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2009, p. 149). É necessário trabalho amplo, que envolva, em primeiro momento, a compreensão da totalidade disciplinar em si para, sequencialmente, dialogar com as demais disciplinas, buscando assim, diminuir as fragmentações entre os saberes e ciências e concedendo licença para a visão complexa do mundo.

Destacam Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009, p. 150) a necessidade de romper com o modelo tradicional de ensino, muitas vezes copista, centrada na reprodução segmentada dos conhecimentos e cuja única finalidade é a obtenção de créditos. Como destacam as mesmas autoras:

Práticas pedagógicas com essas características já não podem ser aceitas, particularmente no que diz respeito aos conhecimentos geográficos, porque não dão conta da complexidade e das exigências do mundo contemporâneo (Ibidem).

Entende-se, também, que essa ruptura apresenta dificuldade de inserção no contexto escolar atual, uma vez que, apesar das modificações da vida cotidiana e do perfil dos alunos geração após geração, a estrutura escolar ainda segue um modelo fundamentado no século passado e que se torna, por vezes, anacrônico quando sobreposto a sociedade atual.

O professor, muitas vezes, tem que lidar com o contraponto de uma geração escolar no século XXI – cada vez mais interativa e consciente do mundo ao redor – e um modelo escolar dos séculos XIX ou XX, que, por muitas vezes, cerceia e desvaloriza o trabalho intelectual do professor, imobilizando tanto a ação do professor quanto a autonomia do estudante.

A construção coletiva de aulas e atividades pode ser uma aliada ao trabalho do professor, abrindo espaço para a expansão de temáticas e a utilização de

metodologias que superem os preceitos do ensino tradicional. Ao mesmo tempo, o diálogo entre diferentes disciplinas contribui para o trabalho intelectual do professor, além da valorização, instigando nele a curiosidade científica e abrindo espaços para a articulação de diferentes conhecimentos.

Atividades presentes no calendário escolar como saraus, gincanas e mostras culturais, aparecem como espaço inicial para a articulação entre diferentes professores e disciplinas, mas que tendem a restringir essa interação ao período de construção e prática da atividade, finalizando a integração entre os diferentes sujeitos ao fim dos eventos (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2009, p. 151).

Por outro lado, essas atividades escolares, por sua vez, podem servir como experiência inicial para o trabalho interdisciplinar, tanto para professores quanto para estudantes, conhecendo e aprimorando formas de trabalhar as diferentes disciplinas em conjunto para, em um segundo momento, propor e desenvolver atividades interdisciplinares que envolvam conhecimentos presentes dentro e fora da sala de aula.

A pré construção integradora e interdisciplinar do convívio escolar é demasiadamente importante para que a construção de uma atividade no parque urbano contemple de fato, a complexidade ali exposta, permitindo aos estudantes a compreensão da totalidade do espaço e das relações humanas que são produzidas e reproduzidas cotidianamente, além da relação local-global na qual estão inseridos.

6.2. A Geografia na prática

6.2.1. Construindo atividades e explorando espaços

A prática da geografia escolar não precisa, necessariamente, ficar restrita ao ambiente escolar. A construção de propostas e espaços pedagógicos para além da sala de aula amplia as possibilidades do ensino de geografia – bem como da própria sala de aula – ao aproximar teoria e cotidiano dos estudantes, transformando-os em sujeitos/autores do processo de aprendizagem e fomentando a curiosidade científica tanto destes, quanto do próprio educador.

Ao mesmo tempo, como afirma Pontuschka (1992, p. 2004), é fundamental que professores e estudantes compreendam que as complexidades da realidade

não são simples de se reconhecer e tampouco de se compreender. É necessário um caminho pela construção do conhecimento, iniciado na observação e na descrição, para que se possam compreender os processos formadores daquele espaço e como eles se relacionam com o todo.

Enquanto interpreta o espaço em que está inserido e com o qual se relaciona, o aluno rompe com a ideia de simples observador e passa a ocupar papel de sujeito/autor do processo de aprendizagem. Acrescenta Rodriguez (2003, p.51, *itálico no original*):

A interpretação (...) *está na própria base da constituição do sentido*. Não há sentidos dados: estes são construídos por/através de sujeitos inscritos numa história, num processo simbólico duplamente descentrado pelo inconsciente e pela ideologia. Isto é, os sujeitos têm papel ativo, determinante, na constituição dos sentidos, mas este processo escapa ao seu controle consciente e às suas intenções.

As atividades apresentadas a seguir são exemplos do uso pedagógico de parques urbanos no ensino de geografia, realizadas na esfera do programa *Trilhas Urbanas*, sob coordenação da educadora ambiental Virgínia Tristão.

Desenvolvido desde 1999, junto a Secretaria Municipal do Verde e Meio Ambiente da Cidade de São Paulo (SVMA/PMSP) e encerrado em 2017, por escolha da gestão municipal da época, o programa trabalhava com a temática de Educação Ambiental nos parques urbanos municipais através de trilhas interpretativas, entendendo o processo de aprendizagem como contínuo e integrado a diferentes aspectos da vida do aluno, dentro e fora da sala, visando

(...) estimular a capacidade de observação e reflexão, viabilizando assim, a informação biológica, social, cultural, geográfica e histórica, a sensibilização e a conscientização socioambiental, propiciando ao cidadão a partir de uma nova leitura da realidade, repensar e rever sua relação com o meio ambiente como um todo.²

Desse modo, os parques eram classificados como espaço pedagógico que possibilitava aos alunos vivenciarem conhecimentos apreendidos em sala de aula, além de proporcionarem reflexão e questionamento a respeito das relações com a cidade.

As práticas, criadas pelos monitores Alexandre Garcia e Ana Marília Souza – ambos acadêmicos de graduação em geografia na época, tiveram como base os

² Disponível em

https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/meio_ambiente/publicacoes_svma/index.php?p=5294

conteúdos de cartografia fomentando, junto aos estudantes, o olhar geográfico sobre o ambiente, trazendo em segundo plano, diversas outras temáticas desta ciência que puderam ser observadas e discutidas durante a trilha.

As atividades práticas, intituladas *Trilha com Bússolas* e *Trilha Descobrendo Frutíferas* foram desenvolvidas, respectivamente, nos parques Piqueri e Aclimação, na cidade de São Paulo, com estudantes de Ensino Fundamental II – com idades entre 10 e 15 anos.

Atividade Prática 01: Trilha com Bússolas

Local estudado

Parque Piqueri (São Paulo/SP)

Público alvo

Alunos de Ensino Fundamental II (10 a 15 anos), tropa de escoteiros

Objetivos

- Trabalhar conhecimentos de cartografia e linguagem cartográfica como localização, referências, observação e entendimento do meio, leitura e compreensão de mapas;
- Aproximar os conteúdos de cartografia do estudante através de análise de mapas e produção de croquis;
- Trabalhar a localização, leitura e compreensão do meio;
- Compreender o funcionamento da bússola e a utilização de coordenadas geográficas.

Materiais

- Folder do Parque Piqueri, produzido pelo programa *Trilhas Urbanas* da SVMA/PMSP (anexo A)
- Bússolas
- Caderno de campo para a produção de croquis

Prática

1. Dividir os alunos em grupo. Cada grupo deve desenhar um croqui do parque a ser trabalhado com base em um mapa ou folder. Os alunos têm liberdade de acrescentar as referências que achem necessárias (entrada, prédios, lago, etc.).
2. Desenvolver a trilha com as estações de trabalho pré-definidas e escolher alguns pontos de parada para localização e anotação no mapa.
3. A cada ponto de parada, anotar o local da parada no mapa e localizar o norte. Os alunos têm liberdade para acrescentar/ilustrar pontos que considerem referências ao longo da trilha.
4. Ao longo da trilha, refazer mentalmente o caminho com os alunos, pedindo referências (prédios, árvores, etc.). Essa parte da atividade pode ser feita durante a caminhada para recuperar a atenção dos estudantes a atividade.
5. Ao final da atividade propor uma reflexão coletiva, com base no que foi anotado nos croquis. Aqui os estudantes devem refletir e localizar:
 - a. o que aconteceu com a bússola ao longo do percurso?
 - b. qual ponto de parada fica mais ao Norte, Sul, Leste e Oeste;
 - c. qual a direção do ponto final da trilha em relação ao ponto inicial;
 - d. se fôssemos escolher referências do parque para as direções Norte, Sul, Leste e Oeste, o que poderíamos escolher?
 - e. o que fica localizado a Nordeste, Noroeste, Sudeste e Sudoeste da trilha?
 - f. se você não conhecesse o parque e/ou não tivesse um mapa, conseguiria chegar até a entrada do parque utilizando somente a bússola? Por quê?

Reflexões propostas

- Como os alunos apreenderam o espaço do parque;
- Facilidades e dificuldades durante a atividade;
- O que foi aprendido e como foi aprendido;

A atividade descrita acima foi desenvolvida com jovens de um grupo escoteiro que não conheciam o Parque Piqueri, tendo como foco uma trilha ambiental pelo parque, a partir do qual foi possível discutir temáticas ambientais,

históricas e sociais que fazem parte do desenvolvimento da região e que refletiram nas atividades e usos do atual parque, muitas delas deixando registros fotográficos e estruturais que puderam ser abordadas na atividade.

Nos conteúdos de geografia, a cartografia recebeu enfoque especial, em decorrência da atividade proposta aos estudantes, possibilitando trabalhar conceitos como observação, localização, estudo de coordenadas, representação e construção de legenda a partir das atividades propostas aos grupos.

A percepção ambiental levou à discussão e reflexão sobre o parque e relação exercida na cidade, incentivando os estudantes a trazerem exemplos que dialogassem com o cotidiano individual. Assim, puderam ser trabalhadas também temáticas de urbanização, climatologia, vegetação, hidrografia e paisagem, permitindo a construção de visão integrada do meio.

Criado em 1978, o Parque Piqueri localiza-se na região do Tatuapé, zona leste de São Paulo, e tem sua história fortemente ligada ao Rio Tietê cujo leito natural ocupava grande parte da área atual do parque. Foi também chácara de propriedade do Conde Francisco Matarazzo e “declarada de utilidade pública em 1971, numa atitude de reação da municipalidade contra atos de depredação vegetal, que então ocorriam no local” (LOUREIRO, 1079, p.140), possuindo até hoje registros de sua ocupação, como, por exemplo, a Casa da Administração e o Porto de Areia, ligado a exploração de argila e areia nas margens do Rio Tietê e a diversificação das atividades econômicas na região.

A região atualmente apresenta uma forte dinâmica de especulação imobiliária, como área de expansão e verticalização, que ao longo das décadas, proporcionou a criação de centralidade atribuída à região do Tatuapé, em relação aos bairros da zona leste, que expõem o cotidiano do parque, atualmente cercado por grande quantidade de altos edifícios classificados como fator de impacto à flora e avifauna presentes no local (figuras 01 e 02, verticalização em destaque).

O contraste entre o parque e os prédios do entorno possibilitam discutir a lógica da urbanização na cidade de São Paulo, dialogando com a história da ocupação do bairro, inicialmente ocupada por trabalhadores das chácaras da região e posteriormente por trabalhadores das fábricas que se instalam na região na primeira metade do século XX.

Figura 1 - Parque Piqueri e arredores em 08/07/2000



Fonte: Google Earth Pro.

Figura 2 - Parque Piqueri e arredores em 21/06/2007



Fonte: Google Earth Pro.

A urbanização e ocupação da região dialogam, assim, com a reorganização econômica da cidade como um todo, principalmente no século XX, como o surgimento de novas centralidades e a especulação imobiliária nas regiões centrais

da cidade que, somada a políticas públicas higienistas, empurram as atividades industriais e a população pobre para as áreas periféricas da cidade.

A temática da hidrografia pode ser trabalhada a partir das estruturas do ancoradouro de barcos da Chácara ainda presente no parque (figura 03) e da intrínseca relação da região com o Rio Tietê, como mencionado anteriormente.

A característica sinuosa do rio permitia a exploração econômica dos bancos de areia em suas margens, como também o uso de piers para comércio e lazer como pôde ser observado pelos alunos durante a trilha a partir de fotos antigas da Família Frassi, cedidas ao *Trilhas Urbanas* pelo senhor Mário Frassi, que possuíam um estaleiro naquela região na década de 1930 (figura 04).

Figura 3 - Ancoradouro da Chácara Matarazzo, atualmente pertencente ao Parque Piqueri.



Foto: SILVA, Ana Marília Souza, 2017.

Figura 4 - Porto de areia e Estaleiro da Família Frassi às margens do Rio Tietê, década de 1930.



Foto: Acervo da Família Frassi.

Apresentou-se aqui o mapa da rede hidrográfica de São Paulo e a comparação entre as fotos da família Frassi e a paisagem atual que possibilitou aos estudantes refletirem sobre as transformações na dinâmica econômica e urbana da região, abrindo espaço para discutir a questão da água na cidade abraçando nas temáticas o perfil hidrográfico da cidade e a relação dos rios com os processos de ocupação do solo; a relação da hidrografia com a fauna e flora, em especial as mudanças na região; e os problemas socioambientais decorrentes dessas transformações, como a poluição das águas e os impactos de alagamentos e enchentes.

A vegetação foi tema constante na atividade dialogando principalmente com a educação ambiental a partir da observação e apresentação das espécies nativas e exóticas que fazem parte do parque. Aqui foi possível apresentar as características da vegetação brasileira, destacando o bioma da Mata Atlântica e espécies como o pau brasil, pau ferro e sibipiruna, discutindo também o uso econômico da vegetação, desde o período colonial até hoje, e os impactos causados no meio ambiente e no cotidiano das populações locais.

Complementando a discussão, a observação de espécies exóticas, como o eucalipto, seja para exploração econômica ou por questões paisagísticas, permite abordar o impacto destas espécies no ecossistema e modo de vida locais, bem

como sua relação com as mudanças econômicas que podem trazer a uma região ou população.

O estudo da vegetação também possibilitou trazer temáticas da climatologia, caracterizando o clima da região e trabalhando sua relação com o bioma, a hidrografia e o uso do solo através das décadas. O microclima do parque foi abordado de forma prática em pontos diferentes – fora do parque, na área do bosque e ao lado do lago – com os alunos comparando como se sentiam nos diferentes espaços (temperatura, radiação, conforto térmico) além de observar as características de cada um dos pontos (cobertura vegetal, incidência de radiação solar, presença de sombra, cobertura do solo, etc.).

Para o estudo da paisagem, por sua vez, compreendeu-se a paisagem para além da dimensão visual abordando também suas dimensões afetiva e histórico-social, dialogando paisagem com as demais temáticas abordadas durante a trilha.

Como destaca Bertrand (2004, p. 141),

a paisagem não é a simples adição de elementos geográficos disparatados. É, em uma determinada porção do espaço, o resultado da combinação dinâmica, portanto instável, de elementos físicos, biológicos e antrópicos que (...) fazem da paisagem um conjunto único e indissociável, em perpétua evolução.

A dimensão afetiva da paisagem relaciona-se com o modo como o indivíduo interpreta a paisagem, resultado das experiências que o constroem e, conseqüentemente, moldam sua interpretação do mundo.

(...) a paisagem é sempre uma herança manifesta em testemunhos de uma objetividade que vai emergindo da própria subjetividade, tendo em vista, que a realidade geográfica nos conduz às múltiplas dimensões do *vivido*, extrapolando os limites territoriais muito além das suas imbricadas interações relativas à matéria, a concretude dos espaços. (LIMA, 2002, p.119, itálico no original)

Ao longo da atividade foram estipulados pontos de parada para a prática com bússolas. Com auxílio deste instrumento, os estudantes deviam encontrar o norte magnético e anotar a direção no croqui no parque, que foi produzido anteriormente ao início da trilha (figura 05). Ao fim da atividade, os monitores do *Trilhas Urbanas* levantaram questões sobre a localização dos pontos e as referências escolhidas pelos estudantes para serem acrescentadas nos croquis, apresentando conceitos básicos de cartografia e desenvolvendo um debate sobre como o espaço é visto e compreendido por aqueles que o frequentam.

Figura 5 - Elaboração de croquis pelos grupos durante a Trilha das Bússolas no Parque Piqueri.



Foto: SAUINI, Thamara, 2016.

Atividade Prática 02: Trilha Descobrimdo Frutíferas

Local da atividade

Parque Aclimação

Público alvo

Alunos do Ensino Fundamental II (10 a 15 anos).

Objetivos

- Trabalhar conhecimentos de cartografia e linguagem cartográfica como localização, referências, observação e entendimento do meio, leitura e compreensão de mapas;
- Aproximar os conteúdos de cartografia do estudante através de análise de mapas e produção de croquis;
- Trabalhar a localização, leitura e compreensão do meio.

Materiais

- Folder do Parque Aclimação elaborado pela SVMA/PMSP e administração do Parque da Aclimação (anexo B)
- Caderno de campo para a produção de croquis
- Lupas
- Sacos para a coleta de exemplares

Prática

1. Dividir os alunos em grupos. Cada grupo deve desenhar um croqui do parque a ser trabalho com base em um mapa ou folder. Os alunos têm liberdade de acrescentar as referências que achem necessárias (entrada, prédios, lago, etc);
2. Dividir o trajeto total em partes menores, cada uma destinada a um grupo diferente;
3. Ao longo da trilha, os estudantes devem identificar árvores frutíferas e localizar no mapa, acrescentando-as a legenda. A identificação deve ser feita por eles mesmos com base nas características de tronco, folhas, flores e/ou frutos, usando para apoio a lupa;
4. Incentivar os alunos a recolher amostras de folhas, flores ou frutos que estiverem na serrapilheira - atentar para a importância de não recolher amostras direto da planta, para não prejudicar a flora e fauna do parque;
5. Ao final da atividade propor uma reflexão coletiva, com base no que foi anotado nos croquis. Os grupos devem apresentar seus croquis para os demais colegas, apontando as espécies observadas e as características que permitiram sua identificação. Assim, ao final das apresentações toda a classe terá uma visão geral do parque estudado e das espécies ali observadas.

Reflexões propostas

- Como os alunos apreenderam o espaço do parque;
- Facilidades e dificuldades durante a atividade;
- Vegetação exótica e nativa no cotidiano: quais frutas são conhecidas?
- Identificação da flora brasileira

A atividade foi desenvolvida com alunos do 7º ano de uma escola municipal na região ao Parque da Aclimação. Por serem alunos moradores da região e/ou frequentadores do parque, a proposta teve como grande desafio conseguir trazer a atenção dos estudantes para a atividade, favorecendo uma nova visão de um espaço cotidiano a partir da familiaridade e do conhecimento que os alunos têm do parque – diferente da *Trilha com Bússolas*, por exemplo, em que era necessário apresentar o parque às crianças.

A leitura do croqui e o mapeamento das árvores frutíferas do parque buscaram resgatar habilidades da linguagem cartográfica que fazem parte do conteúdo de geografia do Ensino Fundamental, ao mesmo tempo em que propunha desenvolver nos estudantes o olhar geográfico sobre o cotidiano, mostrando o parque como espaço constantemente redescoberto e permitindo a turma assumir um papel ativo na própria aprendizagem.

Localizada na bacia do córrego Pedra Azul, a área foi inicialmente adquirida por Carlos Botelho com o intuito de criação de gado leiteiro, sendo também utilizada pelos moradores da região como espaço de lazer. No final do século XIX, a área abrigou o Jardim da Aclimação, primeiro zoológico da cidade, baseado no *Jardin D'Acclimatation* na França e “chegou a acolher Maurício, um urso polar branco do pólo norte, o camelo Gzar, uma sucuri, um peixe elétrico do Amazonas e hienas africanas, segundo jornais da época”³ como destaca o site do parque.

Tombado em 1986 pelo Conselho de Defesa do Patrimônio Histórico, Arqueológico, Artístico e Turístico (CONDEPHAAT), o parque é atualmente um espaço destinado a lazer, cultura e prática esportiva, conta com espécies de flora nativa e exótica, espécies de fauna silvestre e avifauna diversa. A proposta da atividade era utilizar a variedade de árvores frutíferas que existem no parque, uma das características de maior destaque do local, para trabalhar conceitos de biologia e geografia, buscando desenvolver, junto aos estudantes, um olhar geográfico sobre o espaço.

A atividade foi construída considerando as diferentes idades dos estudantes de Ensino Fundamental II da escola municipal da região, sendo realizada, por fim, com um grupo de quinze alunos do sétimo ano, com idade entre 12 e 13 anos, que

³ Disponível em <<http://www.cidadedesapaulo.com/sp/o-que-visitar/atrativos/pontos-turisticos/4148-parque-da-aclimacao>>

tinham sido liberados das atividades que aconteciam na escola naquela data. Os alunos estavam bastante desmotivados e dispersos, conversando entre si, o que dificultou o primeiro contato dos monitores – sendo necessário repensar estratégias para que a atividade pudesse ocorrer.

Segundo a professora que os acompanhava, aquela era considerada pela escola uma turma “problemática” e “ruim”, pois tinha muitos alunos mal-educados e “desinteressados” que não conseguiam acompanhar os conteúdos das aulas – visão essa que parecia influenciar diretamente na motivação dos estudantes e na rejeição inicial em fazer a atividade. Essa reação, por sua vez, pôde ser melhor trabalhada após a professora ter que retornar à escola, ficando somente os monitores e os estudantes participando da atividade, o que permitiu a abertura de um diálogo mais próximo com as crianças.

Para a realização da atividade, os alunos foram divididos em dois grupos, cada um percorrendo uma metade da trilha do lago, com ponto inicial e final compartilhados. A partir do croqui do parque elaborado e entregue pelos monitores (figura 06) e da lista de algumas espécies de árvores, os alunos deveriam identificar e mapear as frutíferas da trilha, elencando as características que levaram a sua identificação e, se possível, recolhendo folhas ou sementes para mostrar aos colegas, podendo também mapear espécies não indicadas pelos monitores e acrescentá-las a lista caso fossem encontradas.

O início da atividade ainda encontrou obstáculos, pois o grupo encontrava-se disperso e envergonhado em responder às perguntas que eram feitas pelos monitores. A atividade começou a apresentar mais efetividade e envolvimento a partir do momento que os estudantes identificaram as primeiras árvores frutíferas, com a descrição, mesmo que timidamente, de algumas características que recordavam das aulas de ciências e geografia, ficando mais à vontade para fazer perguntas.

Uma das maiores dificuldades nesse ponto era romper não só com a vergonha, mas também com a ideia de que o aluno que “não sabe” é um “aluno burro”, noção muito presente entre os estudantes até hoje e que muitas vezes inibe a curiosidade e a exploração do meio por conta do medo de errar.

Figura 6 - Croqui da Trilha Descobrimdo Frutíferas, com o registro das frutíferas observadas pelos alunos.

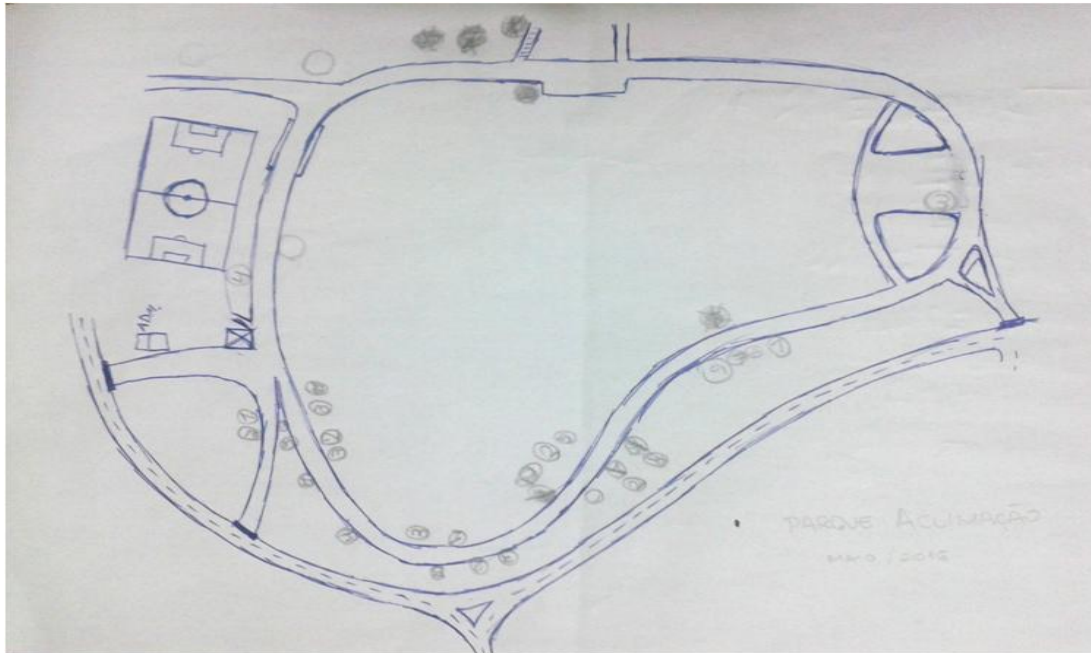


Foto: SILVA, Ana Marília Souza, 2016.

Conforme identificavam as árvores, mais confiantes e à vontade com a atividade a turma ficava, o que abriu espaços para dúvidas, afirmações e curiosidades trazidas por eles além de criar uma atmosfera em que o erro era entendido como parte natural do processo de aprendizagem.

A partir do momento que os estudantes se entendiam como parte da atividade, ao invés de simples expectadores, os mesmos começaram a guiar a trilha, direcionando o grupo para as espécies identificadas ao longe, para assim realizar as observações, registros e coletas. Diante da mudança de postura dos estudantes, os monitores reorganizaram sua dinâmica, deixando um espaço maior para a ação da turma e auxiliando com informações e perguntas conforme a atividade transcorria.

Nesse percurso também foi entregue ao grupo uma bússola e uma lupa sem explicar-lhes qual seu funcionamento ou a finalidade na atividade. Através de tentativas e perguntas, principalmente entre eles mesmos, os alunos foram descobrindo o funcionamento dos objetos e utilizando-os no decorrer a trilha.

A finalização da atividade, por sua vez, consistiu em uma conversa entre os dois grupos onde os alunos apresentaram, uns aos outros, os croquis com o mapeamento das árvores encontradas, além de folhas e sementes que auxiliaram

na identificação de algumas frutíferas, destacando características como cor, textura e cheiro (figuras 07 e 08).

Figura 7 - Estudantes registrando as frutíferas em croqui. Trilha Descobrimdo Frutíferas – Parque Aclimação



Foto: SAUINI, Thamara, 2016

Figura 8 - Roda de conversa e exposição dos resultados. Trilha Descobrimdo Frutíferas – Parque Aclimação



Foto: SAUINI, Thamara, 2016.

Por se tratar de um parque presente no cotidiano dos estudantes, tanto em momentos de lazer como em passeios escolares, a atividade focou no desenvolvimento da autonomia dos grupos em relação a construção do próprio conhecimento. Os monitores do *Trilhas Urbanas* assumiram um lugar de facilitadores, deixando os alunos mais independentes e a vontade com a atividade proposta, possibilitando uma nova relação entre eles e o processo de aprender-ensinar, a fim de que pudessem se compreender como sujeito/autor da construção do conhecimento.

Isso pôde ser percebido ao longo da trilha, conforme os estudantes assumiam uma posição ativa na prática e passavam a perceber que os saberes do cotidiano estavam inseridos na atividade pedagógica, a partir da compreensão do que sabiam e o que poderiam ensinar uns aos outros.

6.2.2. Contribuições do Estudo do Meio

Como tratado anteriormente neste trabalho, a geografia, semelhante a diversas outras ciências, encontra dificuldades ao buscar o diálogo entre seus conteúdos temáticos e a educação básica. A formação fragmentada dos docentes, destacada por Pontushcka *et al* (1992), influencia o modo como alunos e professores se relacionam com esta ciência dentro da sala de aula – e com as demais disciplinas a partir dela.

É nesse cenário que as práticas de ensino propostas pelos autores (*ibidem*) aparecem como nova perspectiva para a atuação docente, uma vez que

como local peculiar de integração assume em decorrência também a “responsabilidade oficial” de estabelecer “pontes de ligação” entre a universidade e os demais graus de ensino. (*ibidem*, p. 46, aspas no original).

Passa-se a repensar as relações tanto dentro da sala de aula, quanto de professores e estudantes com a realidade ao seu redor, superando as fragmentações dos diversos campos científicos e dando espaço para práticas como o estudo do meio.

De modo mais empírico,

O estudo do meio, além de ser interdisciplinar, permite que aluno e professor se embrenhem num processo de pesquisa. Mais

importante do que dar conta de um rol de conteúdos extremamente longo, sem relação com a vivência dos alunos e com aquilo que ele já detém como conhecimento primeiro, é saber como esses conteúdos são produzidos. (PONTUSCHKA, PAGANELLI, CACETE, 2009, p.173)

Ao compreender a relação da geografia com o mundo, o estudante apreende também seu papel dentro da sociedade, contribuindo para a construção dos saberes cotidianos. Na sala de aula, por sua vez, o estudo do meio pode auxiliar em diversas outras esferas da vida escolar, pois, por meio da curiosidade, autonomia e co-responsabilidade, possibilita:

- Incentivar a curiosidade científica e o aluno como sujeito/autor do processo de aprendizado;
- Favorecer a pesquisa bibliográfica e a aproximação entre conteúdo estudado e o cotidiano do aluno;
- Compreender a complexidade do mundo de maneira crítica, fomentando a curiosidade científica e a intervenção na realidade;
- Auxiliar no desenvolvimento de leitura, compreensão do texto, escrita e comunicação nos alunos.

A compreensão da complexidade do cotidiano torna-se parte do processo de aprendizagem, fomentando nos alunos o olhar crítico sobre o meio e o registro de modificações e conflitos sociais que o permeiam. O olhar atento ao cotidiano favorece também que os próprios estudantes façam a relação entre o observado e os conteúdos estudados em sala de aula; a construção do conhecimento passa a ser constante, permeando o dia-a-dia do aluno e as realidades em que ele convive.

O caderno de campo assume, também, papel importante como ferramenta que instiga o registro e reflexão sobre a vida diária, a construção e reconstrução contínua do processo aprender-ensinar. As anotações do caderno de campo podem, por sua vez, compor o conteúdo visto dentro da sala de aula, permitindo um diálogo entre as vivências dos alunos e a compreensão das semelhanças e diferenças que compõem as realidades daquela sala/turma, bem como se aproximar dos diferentes lugares estudados.

É importante ressaltar que a pesquisa proposta pelo Estudo do Meio insere-se no cotidiano dos lugares para poder entendê-los e por isso não pode ser feita

ignorando o impacto na realidade local, que não pode ser encarada como simples objeto de pesquisa, mas também como sujeito dos processos que construíram aquele espaço (PONTUSHCKA *et al*, 1992). Desse modo, observa-se aqui a importância do retorno a comunidade como objeto-sujeito da pesquisa, fazendo com que os materiais resultantes do estudo possam ser igualmente fonte de (re)conhecimento para a população local, aproximando escola, saberes e comunidade.

6.2.3. A sala de aula é o mundo: aprendendo geografia nos parques urbanos

Considerando as questões levantadas ao longo do trabalho, foi elaborada uma tabela de conteúdos abordados na disciplina escolar de geografia que podem ser explorados a partir de atividades em parques urbanos e/ou áreas verdes urbanizadas (tabela 2), bem como sugestões de abordagens e atividades a serem desenvolvidas com os estudantes.

Entende-se que as possibilidades de atividades dentro e fora da sala de aula são inúmeras e intrinsecamente dependentes de aspectos que vão além do professor, como o interesse e o comportamento dos estudantes, a participação dos responsáveis na vida escolar, o apoio da direção e coordenação da escola e a presença de recursos e infraestruturas que permitam saídas de campo ou passeios didáticos.

Tais questões foram refletidas durante a construção desse trabalho, considerando as diferentes realidades a que os professores estão submetidos, principalmente no contexto de uma conjuntura que cada vez mais desmantela a educação pública, imobiliza e desvaloriza o trabalho do professor, ao mesmo tempo em que culpabiliza o docente por quaisquer problemas estruturais que permeiam a educação básica no Brasil.

Tendo em vista tal realidade, as atividades e propostas debatidas por esse trabalho têm o intuito de contribuir com o trabalho cotidiano do professor, apresentando ideias que possam acrescentar às diferentes formas de ensinar e aprender. Considerando, também, que o ensinar para além da sala de aula pode, algumas vezes, parecer um grande desafio, propõe-se também um roteiro básico

(anexo C) para ser utilizado como norteador da construção de atividades em áreas verdes urbanas.

O roteiro de elaboração de atividades está dividido em tópicos, que permitem a melhor visualização da atividade, além de facilitar o processo de construção coletiva e de preparação da mesma, uma vez que os estudantes também têm conhecimento das etapas que serão seguidas.

Cada tópico envolve, por sua vez, uma etapa da construção da atividade final, podendo o professor adaptá-la de acordo com sua realidade escolar, sem perder, no entanto, o foco do ensino e da aprendizagem dos alunos. Esses tópicos estão descritos abaixo de acordo com sua finalidade:

a) Nome da atividade: *o quê?*

Explicita o tema ou dinâmica norteadora da atividade desenvolvida. Nas atividades apresentadas nesse capítulo, os temas norteadores foram o uso de bússolas e o registro de frutíferas nas trilhas desenvolvidas nos parques Piqueri e Aclimação, respectivamente.

b) Local estudado: *onde?*

Explicita o local onde a atividade será realizada (parque, bairro, rua, centro cultural, etc.), possibilitando a pesquisa pré-campo, tanto para os professores quanto para os estudantes.

c) Público alvo: *com quem?*

Delimitar com quem a atividade será feita, pois isso influencia tanto nos materiais utilizados como na dinâmica da atividade.

d) Objetivos: *por quê?*

Levantar objetivos para a atividade, tanto em relação ao desenvolvimento dos estudantes, quanto aos conteúdos da disciplina a serem observados. Além de facilitar a construção da atividade, também permite que o professor não se perca no desenvolvimento prático.

e) Materiais: *com o quê?*

Levantar e selecionar quais materiais serão utilizados, tanto em sala de aula como na atividade prática. Pode-se fazer uso de materiais digitais (livros, sites, aplicativos), materiais produzidos pelo local a ser visitado (folders, guias) ou mesmo a produção de material próprio. Inclui-se aqui também o uso de cadernos de campo, bússolas, cadernetas de anotação, lupas, mapas e croquis, folders, imagens, exemplares da flora (sementes, folhas), entre outros.

f) Prática: *como?*

Organizar o passo a passo da atividade: dinâmicas utilizadas, pontos de parada, temas ou conteúdos a serem explicados em cada ponto, elementos a serem observados, tópicos de discussões, início e finalização da atividade.

Sugere-se aqui que a montagem da prática também esteja atenta ao tempo da atividade, dificuldade do percurso, necessidade de paradas para banheiro/água/lanche e a extensão do espaço estudado – variáveis que devem considerar, principalmente, o público alvo da atividade (idade, dificuldades de locomoção, organização e comportamento dos estudantes).

g) Reflexões propostas: *e agora?*

Levantar, previamente, reflexões a serem propostas aos estudantes, observando sua participação na construção e na prática da atividade, bem como os temas que foram trabalhados naquele espaço. Indica-se aqui, também, fazer um balanço coletivo da atividade e propor auto-avaliações aos estudantes em relação à participação nas diferentes etapas de sua construção, envolvimento e comportamento, apreensão do conteúdo, facilidades e dificuldades encontradas, entre outros.

A partir da compreensão do processo de construção da atividade, cabe então ao professor levantar as temáticas e conteúdos da disciplina que serão observados na prática do parque. É fundamental aqui um conhecimento prévio do local proposto, ou seja, que o professor ou professores envolvidos no projeto façam

uma visita prévia no espaço estudado, a fim de levantar temáticas iniciais e melhor orientar os estudantes na pesquisa pré-campo e na construção da atividade.

Tanto o roteiro como a tabela apresentados, visam fomentar em estudantes e docentes dois aspectos importantes do estudo da geografia: o entendimento do meio e o registro das observações de campo.

Em relação ao primeiro, como discutido por Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009, p. 173) referindo-se ao estudo do meio, cabe aqui destacar também que “o processo de descoberta diante de um meio qualquer, seja urbano, seja rural, pode aguçar a reflexão do aluno para produzir conhecimentos que não estão nos livros didáticos”.

Assim, o entendimento do meio está relacionado à interpretação que cada aluno faz dele, imerso em sua própria individualidade, mas compreendendo-se, também, como sujeito social. O meio estudado são muitos e diferentes entre si, fortalecendo as particularidades de cada indivíduo ao passo que articula e dialoga as diversas versões do mundo – cria-se, assim, uma visão complexa de uma realidade igualmente complexa.

Por sua vez, o registro das observações de campo fomenta a reflexão sobre o espaço e o conteúdo estudado. Por meio das anotações, o estudante compreende a atividade em sua totalidade, comparando as observações e reflexões aos objetivos propostos e desenvolvendo o olhar geográfico sobre o meio. Além de fortalecer leitura, escrita e interpretação, o registro permite desenvolver outras linguagens como desenho e fotografia.

Assim, a partir das contribuições de atividades práticas e tendo em vista as possibilidades do parque urbano, tanto para o ensino de geografia quanto para o ensino disciplinar, apresenta-se, na tabela a seguir, um levantamento inicial de temáticas escolares de geografia que podem ser observados e trabalhados em parques urbanos e áreas verdes em geral, como sugestões ao trabalho do professor, considerando, dentro de cada grupo, os conteúdos e habilidades desenvolvidas pela disciplina de Geografia no contexto da Educação Básica, mais especificamente, Ensinos Fundamental II e Médio.

Tabela 1 – Conteúdos de Geografia explorados nos parques urbanos

Pedologia	Cartografia	Geomorfologia
Formação do solo Uso e ocupação do solo Solo urbano Relação do solo com o clima, a hidrografia e o relevo Microbiologia e química do solo Questões ambientais	Linguagem cartográfica Conceitos de localização, referência e orientação Produção de croquis Leitura e interpretação de mapas Leitura e compreensão do meio	Formação do relevo Relevo e ocupação do solo Tipos de relevo Relação do relevo com a formação do parque Questões ambientais
Urbano	Hidrografia	Climatologia
Urbanização Meio natural e meio urbano Ocupação humana e uso do solo Território e população Ocupação dos espaços Recortes sociais Desenvolvimento das cidades e exploração do meio ambiente	Perfil hidrográfico da cidade Rios e ocupação do solo Problemas socioambientais Alagamentos e enchentes Poluição das águas Formação do relevo Nascentes e preservação Relações entre fauna, flora e hidrografia	Microclima Umidade relativa Conforto térmico Pluviosidade Relação entre clima e bioma Relação entre clima e solo Eventos extremos Desastres naturais Microclima e saúde
Biogeografia	Paisagem	Interdisciplinaridade
Biomassas e formações vegetais Espécies nativas e exóticas Impactos ambientais Fauna sinantrópica Áreas verdes da cidade Bioma local: impactos e preservação Biodiversidade e ação humana Ecossistemas e equilíbrio ambiental	Leitura e interpretação da paisagem Dimensões visual, afetiva e social da paisagem Paisagem natural e antrópica Lugar, identidade e paisagem Paisagem e território Influências históricas e culturais na paisagem Toponímia Relações entre parque e cidade	Português (ex produção textual e entrevistas) História (ex: história do bairro e da cidade) Biologia (ex: fauna e flora, questões ambientais) Química (ex: formação do solo) Física (ex: formação de chuvas) Matemática (ex: levantamento e análise de dados e informações) Educação Física Educação Ambiental

Elaborado por: SILVA, Ana Marília Souza, 2018.

Ao elencar os conteúdos da disciplina em itens, busca-se facilitar a visualização dos temas e as possibilidades de diálogo entre os diversos subitens a partir do local a ser estudado, elencando possibilidades pedagógicas não só dentro da geografia, como também no desenvolvimento de práticas interdisciplinares. Nessa perspectiva, o saber interdisciplinar contribui para a geografia, pois

(...) vai à busca da totalidade na tentativa de articular os fragmentos, minimizando o isolamento nas especializações ou dando um novo rumo a elas e promovendo a compreensão dos pensamentos e das ações desiguais, a não fragmentação do trabalho escolar e o reconhecimento de que alunos e professores são idealizadores e executores de seu projeto de ensino. (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2009, p. 149).

Como destacado anteriormente, a complexidade do mundo exige uma visão complexa das ciências sobre essa realidade, a fim de verdadeiramente compreender as relações que a produzem e reproduzem e incentivar nos estudantes um olhar crítico sobre o mundo.

Desse modo, a compreensão da realidade não se dá por meio da análise de um único campo da geografia, mas pela correlação dos diferentes aspectos intrínsecos àquele espaço, que, de forma ou outra, irão dialogar com as vivências e perspectivas do sujeito que o analisa. Não há, por exemplo, como compreender a ocupação de um determinado espaço sem analisar as características naturais (relevo, solo, hidrografia) e sociais (história do bairro, economia, urbanização) daquela região.

Nessa perspectiva, as temáticas da geografia, vistas de forma segmentada em sala de aula, vão criando diálogos fomentados pela curiosidade e visão de mundo dos estudantes e pela mediação do professor durante a pesquisa pré-campo e na prática, aproximando os conteúdos disciplinares à realidade cotidiana de modo que o estudo da geografia se desenvolva dentro e fora da sala de aula.

Nota-se que a integração entre os conhecimentos parcelares, no âmbito da geografia e entre as disciplinas, ocorre de modo natural quando professor e estudantes estão envolvidos na atividade prática. Por exemplo, uma mesma trilha realizada em parque urbano apresenta uma série de correlações por meio da observação e análise do local: a presença ou ausência de arborização permite trabalhar tanto questões de microclima, conforto térmico, urbanização, uso do solo e bioma local, entre outros. Para além da geografia, esse mesmo cenário permite

articulação com conteúdos de química (alterações químicas no solo), biologia (fauna e flora), matemática (levantamento e análise de dados), português (produção textual), física (análise da temperatura e umidade), história (ocupação do bairro ou da cidade); além da possibilidade de trabalhar temas transversais como meio ambiente.

Destacam Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009) que a proposta da transversalidade na educação surge na Espanha, buscando trazer para a esfera escolar temas do cotidiano que não se restringem a uma única área ou disciplina, contribuindo, também, para a construção de uma nova escola. Ao que acrescentam:

(...) Tal prática estimula a reflexão sobre a potencialidade educativa dos temas transversais ao abordar conteúdos referentes à saúde, ao consumo, ao meio ambiente, à sexualidade e à convivência, os quais, sendo familiares aos professores, nunca foram conteúdos curriculares integrantes das disciplinas ou das áreas clássicas do saber e da cultura.

Os temas transversais são também interpretados por vários autores como pontes entre o conhecimento do senso comum e o conhecimento acadêmico, estabelecendo articulação entre ambos. (ibidem, p. 127)

O desenvolvimento de temas transversais em campo, além de aproximar das realidades cotidianas dos estudantes, por vezes possibilitando que eles sejam os sujeitos da aprendizagem, também rompe às paredes impostas ao saber escolar, colocando-o como parte integrante do cotidiano. Para a Geografia, especificamente,

(...) por estudar o espaço geográfico, composto de dimensões múltiplas, e considerar as relações existentes entre a sociedade e a natureza, traz conhecimentos que podem contribuir para os temas transversais, tais como Pluralidade Cultural, Meio Ambiente, Saúde e Temas Locais (...). (ibidem, p.132).

O parque urbano, assim, aparece como espaço potencializador do saber escolar e do trabalho do professor, de forma complementar a sala de aula, a fim de tornar a construção do conhecimento e a compreensão do mundo um processo cotidiano para professores e estudantes.

6.2.4. “*Eu também sei!*”: O aluno como sujeito/autor do processo aprender-ensinar

Como descrito nas práticas apresentadas anteriormente, a identificação do estudante como sujeito/autor do processo de aprendizagem foi fundamental para

que estas se desenvolvessem, fortalecendo, a partir disso, a autonomia e a curiosidade entre os alunos – aspectos fundamentais para que a aprendizagem se realizasse de maneira plena.

Nessa perspectiva, e tendo por base as experiências vivenciadas nas trilhas temáticas, foi possível considerar que ocorreu a construção coletiva de atividades práticas como ferramenta auxílio ao professor, integrando os alunos aos conteúdos e temas estudados, ao mesmo tempo em que valorizou o trabalho intelectual de ambos.

Entende-se que a quebra com o modelo tradicional de educação não é fácil, pois envolve não só o comprometimento de professores e estudantes, como da escola e da comunidade como um todo. É fundamental a valorização do papel do professor nesse aspecto, para que este tenha autonomia, tempo e dedicação necessários para transformar o cotidiano escolar, uma vez que a excessiva jornada de trabalho em quantidade superior a dois turnos, diferentes instituições e demandas impacta a possibilidade de aplicação de atividades diferenciadas, como as aqui propostas.

Além disso, esse modelo tradicional está enraizado em um pensamento que considera que somente o professor é detentor de saberes e que o único espaço de educação é dentro da sala de aula, excluindo a vivência e a atuação dos estudantes – e comunidade – no processo de construção do conhecimento.

Na educação bancária, como discutida por Freire (1987), o aluno passa a ocupar, exclusivamente, um papel passivo na relação de saberes, sendo relegado a receber o conhecimento depositado – quando e como o professor julgar mais relevante –, excluindo do aluno o espaço da reflexão e da visão crítica sobre o mundo. Destaca Freire (1987, p. 58, grifos no original):

Na visão “bancária” da educação, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro

A construção coletiva e a corresponsabilidade pelo processo de aprender-ensinar aparecem, assim, como possibilidade de aproximar estudantes e professores no cotidiano escolar, tornando ambos figuras centrais na construção do

conhecimento, que se dá de modo contínuo atrelando disciplina escolar com a realidade cotidiana do aluno, ou seja, envolvendo, respectivamente, os saberes de dentro e fora da sala de aula. Ao tratar de uma pedagogia da autonomia, Freire (1996) destaca a importância do diálogo entre os saberes escolares e os saberes da vivência do indivíduo, pelo qual se daria o processo de construção do conhecimento de fato.

Afirma ainda que

(...)pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela – saberes socialmente construídos na prática comunitária – mas também, como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos. (...)

Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina (...)? Por que não estabelecer uma “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? (ibidem, p.30, aspas no original).

Reconhecer-se como sujeito/autor da aprendizagem modifica intrinsecamente a relação do estudante com a disciplina ou prática. Como demonstrado na trilha *Descobrimo Frutíferas*, quando o estudante percebe que também sabe sobre aquele assunto ou que conhece informações complementares as do professor, ele rompe com a lógica “bancária” de educação, discutida por Freire (1987), e assume o papel de sujeito na relação dialógica que se dá entre estudante-professor-conhecimento.

A dialogicidade assume aqui importante papel ao compreender que o conhecimento é construído por todos aqueles envolvidos no processo, articulando os diferentes saberes presentes dentro e fora da escola. No entanto, para que tal diálogo seja possível, é necessário que professores e estudantes desenvolvam o pensar crítico sobre a realidade. Destaca Freire (1987, p. 82, grifos do original)

[o pensar crítico] é um pensar que percebe a realidade como processo, que a capta em constante devenir e não como algo estático. Não se dicotomiza a si mesmo na ação. “Banha-se” permanentemente de temporalidade cujos riscos não teme. (...)

Somente o diálogo, que implica o pensar crítico, é capaz, também, de gerá-lo.

Sem ele não há comunicação e sem esta não há verdadeira educação. A que, operando a superação da contradição educador-

educandos, se instaura como situação gnosiológica, em que os sujeitos incidem seu ato cognoscente sobre o objeto cognoscível que o mediatiza.

É por meio do diálogo, do desenvolvimento do pensar crítico, que o estudante se entende como parte do processo aprender-ensinar, ocupando assim papel ativo na construção das atividades e discussões, desenvolvendo a autonomia em relação às atividades e práticas propostas pelo professor.

A partir do desenvolvimento da autonomia dos estudantes, assumindo o lugar de sujeito/autor de sua aprendizagem, desenvolve-se também a responsabilidade destes em relação à prática, aos colegas e aos materiais produzidos para e/ou no decorrer da atividade.

Os estudantes passam a ver, não só o processo mental, como também a montagem dos materiais e a própria construção da atividade como algo deles, que envolve seu esforço e suas visões. A partir da apropriação dos processos e produtos da atividade, de seu próprio reconhecimento como parte daquele saber, o estudante se entende como co-responsável pelo processo aprender-ensinar, assumindo seu lugar no diálogo que envolverá os saberes de dentro e fora da sala de aula.

É na apropriação dos conhecimentos que o estudante se apropria, também, do mundo e da própria realidade, (re)construindo os espaços do cotidiano e refletindo sobre seu papel na relação dialógica que constrói com escola e comunidade. Estudante e professor, desse modo, fazem da reflexão sobre a realidade um processo contínuo de construção e reconstrução do saber escolar, de modo crítico e autônomo, buscando nos modelos de educação novas formas de aprender-ensinar.

7. Considerações finais

O desenvolvimento dessa pesquisa, além de abranger as diferentes possibilidades educativas da cidade e seus espaços, também proporcionou a reflexão sobre o ensino de geografia e a educação básica no contexto atual. Ao início desse trabalho foram propostos alguns objetivos que visavam nortear a compreensão da geografia enquanto disciplina escolar, bem como a relação professor-estudante-conhecimento e a própria relação da geografia e da comunidade escolar com a realidade ao redor, buscando entender as possibilidades e espaços ocupados por essa ciência dentro da compreensão do cotidiano.

Para além de espaços de educação, os parques urbanos aparecem como espaços de diálogo com a realidade do estudante, seja como reflexo – ao se tratar de um parque do mesmo bairro do estudante ou da escola –, seja como contraposição – comparando a realidade daquele lugar ao bairro do estudante e/ou da escola.

A potencialidade dos parques urbanos engloba também a formação do sujeito crítico, pois exprimem as relações histórico-sociais que constroem a cidade e fomentam o olhar geográfico sobre o meio, a aproximação com o real e a reflexão de seu papel como indivíduo e cidadão dentro de um cotidiano amplo e dinâmico. Do mesmo modo, os parques urbanos exprimem as disputas que permeiam a realidade local e a própria construção da cidade, tornando-se, assim, espaços de apropriação e reflexão que vão indicar a lógica de ocupação e disputa existente em outros espaços da cidade, especialmente do espaço público.

A Geografia, por sua vez, tem papel fundamental na apreensão do mundo, iniciada ainda na primeira infância com a compreensão do indivíduo enquanto parte da realidade que o cerca. É através do estudo da geografia que a criança desenvolve o olhar crítico sobre essa realidade, não somente como observador, mas, principalmente, como indivíduo questionador do mundo.

Numa conjuntura em que a educação básica encontra-se cada vez mais imersa em políticas que cerceiam o pensamento crítico e promovem o sucateamento da educação pública e a desvalorização do professor como profissional é fundamental compreender a dimensão e a importância da Geografia na construção

do “indivíduo-questionador”, fomentando a compreensão da realidade histórico-social que o rodeia, como sujeito ativo do processo de apreensão e modificação da realidade.

Mesmo com tantos desafios é impossível pensar uma Geografia que não dialogue com o cotidiano e não apreenda o espaço a seu redor. O Estudo do Meio encontra aqui espaço para contribuir com o ensino de geografia, tanto como método quanto como finalidade, como trazido por Magaldi (1965), pois permite compreender os processos históricos e sociais que formam a realidade do aluno para, a partir disso, refletir sobre as relações entre a realidade local e o mundo.

Um ensino de Geografia que não dialoga com o real não permite que estudantes e professores se envolvam completamente com o processo de aprendizagem. O estudo do meio, assim, aparece como prática que fomenta a curiosidade em ambos, ao mesmo tempo que aproxima escola de comunidades, permitindo que os diferentes atores se tornem sujeitos ativos do processo de aprendizagem. Esse movimento leva, inclusive, a valorização intelectual do trabalho do professor, pois encontra nessa prática novas possibilidades de compreender a Geografia dentro e fora da sala de aula.

Desse modo, é no diálogo entre os espaços dentro e fora da escola que se encontra novas possibilidades educativas. Durante o levantamento dos conteúdos e temas que permearam a proposta desenvolvida por esse trabalho, foi possível a reflexão sobre a cidade como espaço educador em si, constantemente modificador e modificado por estudantes e docentes, enquanto parte da sociedade e da cidade.

Por fim, entende-se que as diferentes realidades escolares envolvem diferentes abordagens e atuações para os professores. Não há um modo único de se ensinar Geografia, e do mesmo modo não há formas certas e erradas de construir as abordagens pedagógicas de dentro ou fora da sala de aula, sendo o professor aquele que melhor compreende as dinâmicas particulares de sua turma. Essa pesquisa, assim, propôs apresentar possibilidades e/ou pontos de partida para a construção de atividades com o uso dos parques urbanos no contexto do ensino de Geografia, contribuindo com o cotidiano do professor.

Referências Bibliográficas

BARGOS, D. C., MATIAS, L. F. **Áreas verdes urbanas**: um estudo de revisão e proposta conceitual. Sociedade Brasileira de Arborização Urbana. REVSBAU, Piracicaba – SP, v.6, n.3, 2011. Disponível em <http://www.ige.unicamp.br/geoget/acervo/artigos/areas%20verdes%20urbanas%20Danubia.pdf> Acesso em Junho/2018

BERTRAND, G. **Paisagem e Geografia física global: esboço metodológico**. Revista RA'EGA, Curitiba, n. 8, 2004. Editora UFPR. Disponível em <http://revistas.ufpr.br/raega/article/view/3389/2718> Acesso em Dezembro/2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf Acesso em: Maio/2017.

CARTA DAS CIDADES EDUCADORAS. **Declaração de Barcelona (1990)**. I Congresso Internacional de Cidades Educadoras, Barcelona, 1990. Disponível em <https://cidadeseducadoras.org.br/wp-content/uploads/2016/06/carta-cidades-educadoras-barcelona.pdf> Acesso em Novembro/2018.

CAVALCANTI, L. de S. **A geografia escolar e a cidade**: Ensaio sobre o ensino de geografia para a vida urbana cotidiana. Campinas, SP: Papirus, 2008.

CHAVES, A. P. N. **Por outras espacialidades**: uma cartografia da pedagogização no Parque Ibirapuera, SP. Tese de doutorado. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2015

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987, 32ª edição.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996, 31ª edição.

GERALDO, J. C. **A evolução dos espaços livres públicos de Barueri Brotas e Dois Córregos, SP**. Dissertação de Mestrado. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1997

GUZZO, P. **Estudos dos espaços livres de uso público da cidade de Ribeirão Preto/SP, com detalhamento da cobertura vegetal e áreas verdes públicas de dois setores urbanos**. Dissertação de Mestrado. Rio Claro: Universidade do Estado de São Paulo, 1999

JANTSCH, A. P, BIANCHETTI, L. (orgs) **Interdisciplinaridade**: para além da filosofia do sujeito. Petrópolis: Vozes, 1995.

KOHLER, M. C. M. et al. **Áreas verdes no município de São Paulo**: análises, tendências e perspectivas. In: CONGRESSO INTERAMERICANO DE ENGENHARIA SANITÁRIA E AMBIENTAL, 2000, Porto Alegre. Anais... São Paulo: Associação Brasileira de Engenharia Sanitária e Ambiental, 2000. Disponível

em <http://www.bvsde.paho.org/bvsaidis/impactos/vi-050.pdf> Acesso em Novembro/2018.

KÜCHLER, A. 2004. **A cidade que educa**. Folha Online. Disponível em <http://www1.folha.uol.com.br/folha/sinapse/ult1063u829.shtml> Acesso em Novembro/2018.

LAMAS, J. M. R. G. **Morfologia urbana e desenho da cidade**. Lisboa: Fundação Calouste Gubenkian. Junta Nacional de Investigação Científica e Tecnológica, 1993.

LLARDENT, L. R. A. **Zonas verdes y espacios libres en la ciudad**. Madrid: Closas Orcoyen, 1982.

LIMA, A. M. L. P. et al. **Problemas de utilização na conceituação de termos como espaços livres, áreas verdes e correlatos**. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ARBORIZAÇÃO URBANA, 2, 1994. São Luiz/MA. Anais... São Luiz: Imprensa EMATER/MA, 1994.

LIMA, S. T. de. **Reflexões a respeito da paisagem vivida, topofilia e topofobia à luz dos estudos sobre experiência, percepção e interpretação ambiental**. Geosul (UFSC), Florianópolis, v.17, n.33, 2002. Disponível em <https://periodicos.ufsc.br/index.php/geosul/article/view/13971/12802> Acesso em Dezembro/2017

LOBODA, C.R.; DE ANGELIS, B.L.D. **Áreas Verdes Públicas Urbanas: Conceitos, Usos e Funções**. Ambiência. Guarapuava, PR, v.1, n.1, p. 125-139, jan./jun, 2005

LOPES, C. S., PONTUSCHKA, Nídia Nacib. **Estudo do meio: teoria e prática**. Geografia (Londrina) v.18, n.2. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2009. Disponível em <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/geografia/> Acesso em Maio/2017.

LORIERI, M. A. **Filosofia: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002.

LOUREIRO, M. A. S. **A cidade e as áreas verdes**. São Paulo: Secretaria de Serviços e Obras da Prefeitura do Município, 1979.

MAGALDI, S. **O estudo do meio no curso ginasial**. Revista de Pedagogia. São Paulo, v. 11, n. 19-20, p. 69-76, 1965.

MAYMONE, M. A. A. **Parques urbanos – origens, conceitos, projetos, legislação e custos de implantação**. Estudo de caso: Parque das nações indígenas de Campo Grande, MS. Dissertação de mestrado. Campo Grande: Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, 2009.

MELAZO, G. C.; COLESANTI, M. T. M. **Parques urbanos: importantes “espaços verdes” na dinâmica ambiental das cidades**. In: SIMPÓSIO REGIONAL DE GEOGRAFIA, 2003, Uberlândia. Anais... Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2003. Disponível em <http://www.ig.ufu.br/2srg/5/5-11.pdf> Acesso em: Junho/2017.

MILANO, M. S. **Avaliação quali-quantitativa e manejo da arborização urbana: o caso de Maringá, PR.** Tese de Doutorado. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 1988.

ORTH, D. M., CUNHA, R. D. **Praças e áreas de lazer como ambiente construído influenciando na qualidade de vida urbana.** In: ENTAC 2000, Salvador, BA. 2000. v.01. Disponível em <http://www.grupoge.ufsc.br/publica/artigos/pracas.pdf> Acesso em Maio/2017

PACHECO, J. A. **Currículo: entre teorias e métodos.** Cad. Pesqui [online]. 2009, vol.39, n.137. ISSN 0100-1574. Acesso em: 20 de maio de 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742009000200004>.

PONTUSCHKA, N. N. e outros. **O “estudo do meio” como trabalho integrador das práticas de ensino.** São Paulo: A.G.B., Boletim Paulista de Geografia, 1992, n. 70. ISSN: 2447-0945.

PONTUSCHKA, N. N.. O conceito de Estudo de Meio transforma-se... em tempos diferentes, em escolas diferentes, com professores diferentes. In: VESENTINI, J. W. **O ensino de Geografia no século XXI.** Campinas: Papyrus, 2004.

PONTUSCHKA, N. N., PAGANELLI, T. I., CACETE, N. H. **Para ensinar e aprender geografia.** São Paulo: Cortez, 2007.

REIS FILHO, N. G. **Contribuição ao estudo da evolução urbana no Brasil (1500/1720).** São Paulo: EDUSP, 1968

RODRIGUEZ, C. Sentido, interpretação e história. In: ORLANDI, E. P. (org). **A leitura e os leitores.** Campinas: Pontes, 2003.

SCALISE, W. **Parques urbanos: evolução, projeto, funções e uso.** Assentamentos Humanos, Marília, v. 4, n. 1, 2002. Disponível em: http://www.unimar.br/feat/assent_humano4/parques.htm Acesso: Maio/2017

SEGAWA, H. **Ao amor do público: jardins no Brasil.** São Paulo: Studio Nobel, 1996

SIQUEIRA, S. A. **A educação geográfica e a cidade: a geografia escolar, o método e o ensino da cidade.** Pesquisar - Revista de Estudos e Pesquisas em Ensino de Geografia, v. 1, n. 1, out. 2014. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2014.

SITTE, C. **A construção das cidades segundo seus princípios artísticos.** São Paulo: Ática, 1992.

TRISTÃO, V. T. V. **Educação ambiental não formal: a experiência das organizações do terceiro setor.** Tese de Doutorado. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2011.

ANEXO A - Folder do Parque Piqueri³

árvores

- **Aroreira-Mansa**
Schinus molle
- **Magnólia branca**
Magnolia grandiflora
- **Eritrina**
Erythrina speciosa
- **Pata de Vaca**
Bauhinia longifolia
- **Espatódea**
Spathodea campanulata
- **Flamboyant**
Delonix regia
- **Bambu**
Bambusa vulgaris
- **Araucária**
Araucaria angustifolia
- **Falsa**
- **Seringueira**
Ficus elastica
- **Flor de Abril**
Dillenia indica
- **Paineira**
Cecropia speciosa
- **Mangueira**
Mangifera indica
- **Pau Ferro**
Caesalpinia ferrea var. *lelostachya*
- **Figueira Bejamins**
Ficus benjamina
- **Jatobá**
Hymenaea courbaril
- **Sibipiruna**
Caesalpinia pluviosa var. *pepaphoroides*
- **Jerivá**
Syagrus romanzoffiana

O Sabiá-laranjeira

Muito frequente em área urbana, o sabiá-laranjeira é encontrado também no Parque do Piqueri. Possui um canto melodioso principalmente durante o período reprodutivo. Sua popularidade o tornou símbolo representativo da fauna ornitológica brasileira e Ave Nacional do Brasil (decreto federal). É muito comum encontrá-lo andando pelo chão capturando invertebrados, mas sua dieta consiste basicamente de frutos de pitangueiras (*Eugenia uniflora*), das figueiras-benjamins (*Ficus microcarpa*), das palmeiras como o Jerivá (*Syagrus romanzoffiana*) e a sealfófia (*Archontophoenix cunninghamiana*) e das amoreiras (*Morus nigra*). Ele costuma visitar comedouros para comer frutas (mamão, banana, laranja) ofertadas pelo homem.

1 sibipiruna
Caesalpinia pepaphoroides

Originária da Mata Atlântica, a Sibipiruna é uma árvore que pode viver mais de 100 anos. Normalmente atinge uma altura média de 10 metros quando adulta, podendo atingir excepcionalmente até 15 metros. A sua floração ocorre durante a primavera, quando flores amarelas e perfumadas dispõem em densos cachos cônicos, dispostos acima das folhas e atraem abelhas. É muito utilizada no paisagismo urbano em geral, sendo também indicada para parques de recreio devido ao seu rápido crescimento e grande poder gemíneo. Muitas vezes é confundida com o pau-brasil devido à semelhança entre as suas folhas.

2 amoreira
Araucaria angustifolia

De origem brasileira, a Amoreira também conhecida como pinheiro-do-paraná é uma palmeira, isto é, é uma árvore cujo tronco permite o crescimento de diversos tipos de espécies de arvores. O fruto do pinheiro (o pinhão) é comestível e integra o hábito brasileiro, sendo bastante utilizado nas festas juninas do sul e sudeste. O pinhão também é essencial para a alimentação da fauna, principalmente no inverno. Por isso, é procurado pelos ratão-doméstico, cotias, jacars, capivara e macaça, além de muitas aves, como o papagaio-chorão, a gralha-azul, a colémbia, o cardofoleto e o paratiçá.

3 eritrina
Erythrina speciosa

A Eritrina possui folhagem decídua (perde as folhas no inverno) e florifica com a planta sem folhas. As flores desta espécie lembram um candelabro e apresentam uma coloração em tons vermelhos. Popularmente, são chamadas de saracutã de galo e malungu. O formato de suas flores facilita a polinização, principalmente pelos beija-flores. Classificada como uma das mais belas árvores brasileiras, a Eritrina desenvolve-se em solos úmidos, vegetando bem em terreno úmido e nas margens de cursos d'água. Tem excelente efeito paisagístico, e seu plantio é recomendado na recuperação de ecossistemas degradados.

4 mangueira
Mangifera indica

A mangueira é uma espécie exótica, originária do sul da Ásia e amplamente cultivada em regiões tropicais. Foi trazida para o Brasil pelos portugueses, por volta do século 16. É uma árvore de grande porte, com uma copa muito arredondada. As sementes, quando jogadas em solo fértil e bem irrigado, podem germinar com facilidade e originar novas árvores de crescimento rápido nos primeiros anos. Suas folhas, ao serem, as flores são eliminadas e seu perfume pode ser sentido de longe. Floresce de agosto a novembro e frutifica de novembro a fevereiro.

5 jerivá
Syagrus romanzoffiana

Espécie nativa da Mata Atlântica, a Jerivá desenvolve-se com facilidade e diferentes climas e solos e, por esta razão, pode ser encontrado nos jardins Centro-Oeste, Sudeste e Sul do Brasil. Esta palmeira também é conhecida como babadão, cocotaram, coqueito, coqueitinho, coqueito ou jerivá. Seus frutos quando maduros podem ser consumidos ao natural e servem de alimentos aos animais silvestres, entre eles, papagaios e papatocas. A planta é indicada na arborização de ruas, praças, parques, jardins públicos e na recuperação da vegetação em áreas degradadas.

Legenda

- Lago
- Aves
- Cooper / Caminhada / Trilhas
- Quadras
- Playground
- Composteira
- Sanitário

³ Disponível em: https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/Piqueri_verso_1253909099.pdf

ANEXO B - Folder do Parque Aclimação⁴

Fauna

Aves aquáticas como socó-dominhoco, biguá e marim-pescador, gansos, patos e cisne negro. Aves migratórias como marreco-ananai, irerê e garças. Tilápias, carpas coloridas, gambá-de-orelha-preta, etc.



Saruê

O gambá (*Didelphis marsupialis*) é conhecido por saruê ou raposinha. É um animal de vida livre da fauna silvestre brasileira, resguardado por leis de proteção da fauna.

Carrega filhotes em sua bolsa na barriga durante até dois meses e tem hábitos noturnos. Mede até 50 cm quando adulto, seus pêlos são preto-acizentados, possui cauda pelada com a ponta branca, mora nos ocos das árvores, alimenta-se de frutos, insetos, ovos e pequenos vertebrados. Adapta-se com facilidade ao meio urbano, abrigando-se em forros de casas e entre materiais empilhados. Se acuado, libera um odor característico: torna-se agressivo, podendo morder como defesa.

Para não atraí-lo e também a outros roedores:

Evite alimentos expostos, principalmente à noite, fechando as lixeiras;
Vede aberturas em forros e telhados;
Não mantenha entulhos;
Caso haja contato com os roedores, lave e desinfete o local com água sanitária.



Flora

Destaque para o extenso eucaliptal tombado pelo CONPRESP, além de espécies exóticas como chorão, figueira-benjamim e falsa-seringueira, e nativas como araribá-rosa, copaliba, embiruçu e jequitibá-rosa.

Não arranque as plantas ou flores do parque, preserve.



Cães

Todos têm direito a passear no parque com seu animal de estimação, mas é dever seguir as normas de boa conduta previstas em leis (municipal nº 13.131/01 e estadual 11.531/03): uso de coleira, guia e focinheira nos casos específicos.

Seu cão deve ser vacinado, registrado (RGA) e é dever do proprietário recolher as fezes do animal.

Não abandone seu amigo, é um ato criminoso e cruel, podendo causar grave problema para a comunidade e ao meio ambiente.



⁴ Disponível em https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/meio_ambiente/folder_aclimacao.pdf

ANEXO C – Roteiro de elaboração de atividades

Nome da atividade
Local
Público Alvo
Objetivos
Materiais
Prática
Reflexões propostas