

GEOGRAFANDO: TEMÁTICAS E POSSIBILIDADES PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA NOS PARQUES URBANOS

Ana Marília de Souza Silva

souza.anamarilia@gmail.com¹

Resumo

Este artigo propõe debater as possibilidades do ensino de geografia nas áreas verdes urbanas, especificamente os parques urbanos. Parte da compreensão da escola e das áreas verdes como espaços da cidade, apresentando a potencialidade da utilização dos parques urbanos para práticas de geografia. Por fim, introduz o roteiro de elaboração de atividades e a tabela de temas e conteúdos disciplinares dos Ensinos Fundamental II e Médio, que podem ser trabalhados em áreas verdes urbanas.

Palavras-chave: cidade educadora; interdisciplinaridade; práticas pedagógicas.

Introdução

O processo de aprendizagem está intrinsecamente relacionado à construção do indivíduo, dentro e fora da sala de aula. Escola e sociedade muitas vezes se relacionam de forma antagônica: na visão tradicional, cabe à escola a responsabilidade oficial por todo o ensino. 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 o 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,

¹ Bacharela e licenciada em Geografia pela Universidade de São Paulo. Professora de Geografia na Educação Básica (Ensinos Fundamental II e Médio).

Texto adaptado do trabalho de graduação individual “O parque urbano como espaço pedagógico para o ensino de geografia”, desenvolvido sob orientação da Professora Doutora Glória da Anunciação Alves.



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 socialmente e constantemente transformados pelas dinâmicas históricas e sociais. Reconhecer as semelhanças entre esses espaços permite dialogar o dentro e o fora da escola, compreendendo o parque urbano como uma possível 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. Esse artigo parte da potência existente na relação entre o aprendizado da escola e o possibilitado a partir do uso e estudo de parques urbanos buscando oferecer ferramentas que possibilitem o uso deste como espaço didático e dialógico no ensino de Geografia.

(Re)Conhecendo espaços de educação

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, em que 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, a fim de “compreender seu papel como sujeito histórico e (co)responsável pelos processos que dão forma e conteúdo às cidades” (SIQUEIRA, 2014, p.349).

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 se dá 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 aparece 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.

Os parques surgem, enquanto espaços públicos, no século XVIII dentro do contexto de urbanização e industrialização das cidades em razão da I Revolução Industrial. Como destaca Melazo e Colesanti (2003), essa outra constituição da cidade reorganiza os jardins da aristocracia - antes área destinada somente ao uso particular - criando espaços abertos destinados ao lazer e socialização da população urbano-industrial que se constituía naquele momento histórico.

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).

Semelhante ao que acontece às cidades, as áreas verdes, entre elas os parques urbanos, encontram-se imersas em processos históricos e culturais que influenciam suas funções e finalidades. Assim, mesmo que a função de lazer permaneça como principal, outros



usos vão se inserindo ao cotidiano dos parques, como a prática de esportes, atividades artísticas, culturais e educativas.

Mesmo que bastante comuns em Reservas Naturais e Florestas Nacionais, as atividades educativas ainda são pouco desenvolvidas em áreas como parques urbanos. Em geral, esse caráter educativo nos parques urbanos aparece 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 aparece, na maioria das vezes, como único conteúdo trabalhado nos parques, pois muitos educadores não conseguem visualizar como transportar os conteúdos da sala para os espaços de 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 sala de aula é o mundo: aprendendo geografia nos parques urbanos

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 pesquisa, considerando as diferentes realidades a que os professores estão submetidos, principalmente em um contexto 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 das tabelas 1 e 2 têm o intuito de contribuir com o trabalho cotidiano do professor, apresentando ideias que possam acrescentar às diferentes formas de ensinar e aprender.

Considerando que o ensinar para além da sala de aula pode, algumas vezes, parecer um grande desafio, a tabela 1 propõem um roteiro básico para ser utilizado como norteador da construção de atividades em áreas verdes urbanas. Este roteiro está dividido em tópicos, que permitem a melhor visualização da atividade, além de facilitar o processo de construção coletiva e de preparação da mesma, permitindo aos estudantes também ter 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 na tabela 1, de acordo com sua finalidade.

A partir da compreensão do processo de construção da atividade, cabe então ao professor levantar as temáticas e conteúdos de suas aulas 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.

Assim, a partir das contribuições de atividades práticas realizadas durante a pesquisa e tendo em vista as possibilidades do parque urbano, tanto para o ensino de geografia quanto para o ensino interdisciplinar, apresenta-se, na tabela 2, 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 – Roteiro de elaboração de atividades

Nome da atividade [<i>o quê?</i> Explicita o tema ou dinâmica norteadora da atividade desenvolvida.]
Local estudado [<i>onde?</i> 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.]
Público alvo [<i>com quem?</i> Delimitar com quem a atividade será feita (séries/ idades/tamanho do grupo), pois isso influencia tanto nos materiais utilizados como na dinâmica da atividade.]
Objetivos [<i>por quê?</i> 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.]
Materiais [<i>com o quê?</i> 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.]
Prática [<i>como?</i> 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).]
Reflexões propostas [<i>e agora?</i> 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.]

Elaborado por: SILVA, Ana Marília de Souza, 2018.

Tabela 2 – Conteúdos de Geografia explorados nos parques urbanos

Pedologia	Cartografia	Geomorfologia
Uso e ocupação do solo Formação do solo e solo urbano Relação do solo com o clima/hidrografia/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/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) Educação Física Educação Ambiental

Elaborado por: SILVA, Ana Marília de 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 discorrido 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 ao mesmo tempo 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.

O desenvolvimento de temas transversais em campo, além de se aproximar das realidades cotidianas dos estudantes, por vezes possibilitando que eles sejam os sujeitos da aprendizagem, também rompe as 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 (...). (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2009, 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.

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

A partir das práticas desenvolvidas durante a pesquisa, observa-se que a identificação do estudante como sujeito/autor do processo de aprendizagem é fundamental para que as atividades se desenvolvam, fortalecendo, a partir disso, a autonomia e a curiosidade entre os alunos – aspectos fundamentais para que a aprendizagem se realizasse de maneira plena. A construção coletiva das atividades práticas aparece, assim, como auxiliar ao professor, integrando os alunos aos conteúdos e temas estudados, ao mesmo tempo em que valoriza 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(...), 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? (FREIRE, 1996, p.30, aspás no original).

Reconhecer-se como sujeito/autor da aprendizagem modifica intrinsecamente a relação do estudante com a disciplina ou prática. 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.



Considerações Finais

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.

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.

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.

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 comunidade, 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 na pesquisa, 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. Assim, a pesquisa referenciada nesse artigo se propôs a contribuir com o cotidiano do professor, apresentando possibilidades e/ou pontos de partida para a construção de atividades com o uso dos parques urbanos no contexto do ensino de Geografia.



Referências bibliográficas

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.

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.

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.

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

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: Papirus, 2004.

PONTUSCHKA, N. N.; PAGANELLI, T. Y.; CACETE, N. H.. **Para Ensinar e Aprender Geografia**. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, A. M. S.. **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.

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.