



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
INSTITUTO DE ESTUDOS SOCIOAMBIENTAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA



WANESSA SANTOS SILVA

**O trabalho de campo no Parque Urbano Municipal Itatiaia-Goiânia/GO: contribuições  
do percurso metodológico de mediação didática como meta para construção do  
pensamento geográfico no Ensino de Geografia**

GOIÂNIA  
2023



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
INSTITUTO DE ESTUDOS SÓCIO-AMBIENTAIS

## TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA) PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES

### E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a [Lei 9.610/98](#), o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo das Teses e Dissertações disponibilizado na BDTD/UFG é de responsabilidade exclusiva do autor. Ao encaminhar o produto final, o autor(a) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

#### 1. Identificação do material bibliográfico

Dissertação     Tese     Outro\*: \_\_\_\_\_

\*No caso de mestrado/doutorado profissional, indique o formato do Trabalho de Conclusão de Curso, permitido no documento de área, correspondente ao programa de pós-graduação, orientado pela legislação vigente da CAPES.

Exemplos: Estado de caso ou Revisão sistemática ou outros formatos.

#### 2. Nome completo do autor

Wanessa Santos Silva

#### 3. Título do trabalho

O trabalho de campo no Parque Urbano Municipal Itatiaia-Goiânia/GO: contribuições do percurso metodológico de mediação didática como meta para construção do pensamento geográfico no Ensino de Geografia

#### 4. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador)

Concorda com a liberação total do documento  SIM     NÃO<sup>1</sup>

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante:

- a) consulta ao(à) autor(a) e ao(à) orientador(a);
- b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo da tese ou dissertação. O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

**Obs. Este termo deverá ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.**



Documento assinado eletronicamente por **Adriana Olivia Alves, Professora do Magistério Superior**, em 30/01/2024, às 14:31, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Wanessa Santos Silva, Discente**, em 31/01/2024, às 10:18, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.ufg.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **4347720** e o código CRC **3E01E21E**.

WANESSA SANTOS SILVA

**O trabalho de campo no Parque Urbano Municipal Itatiaia-Goiânia/GO: contribuições do percurso metodológico de mediação didática como meta para construção do pensamento geográfico no Ensino de Geografia**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia, do Instituto de Estudos Socioambientais da Universidade Federal de Goiás, como parte dos requisitos necessários para obtenção do título de Mestre em Geografia.

Área de concentração: Natureza e Produção do Espaço.

Linha de pesquisa: Ensino-Aprendizagem em Geografia.

Orientadora: Prof<sup>ca</sup>. Dr<sup>a</sup>. Adriana Olívia Alves.

GOIÂNIA

2023

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Silva, Wanessa Santos

O trabalho de campo no Parque Urbano Municipal Itatiaia  
Goiânia/GO [manuscrito] : contribuições do percurso metodológico de  
mediação didática como meta para construção do pensamento  
geográfico no Ensino de Geografia / Wanessa Santos Silva. - 2023.  
CLIII, 153 f.: il.

Orientador: Prof. Dr. Adriana Olívia Alves.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Instituto  
de Estudos Socioambientais (Iesa), Programa de Pós-Graduação em  
Geografia, Goiânia, 2023.

Bibliografia. Anexos. Apêndice.

Inclui siglas, mapas, abreviaturas, lista de figuras, lista de tabelas.

1. Ensino de Geografia. 2. Trabalho de campo. 3. Parque Urbano.  
4. Componentes físico-naturais e sociais. 5. Situação Geográfica. I.  
Alves, Adriana Olívia, orient. II. Título.

CDU 37.0



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
INSTITUTO DE ESTUDOS SÓCIO-AMBIENTAIS  
**ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO**

Ata nº 77/2023 da sessão de Defesa de Dissertação de **Wanessa Santos Silva**, que confere o título de Mestra em **Geografia**, na área de concentração em **Natureza e Produção do Espaço**.

Aos **quinze dias do mês de dezembro do ano de dois mil e vinte e três**, a partir das **08h30**, na **sala B-35** do **Instituto de Estudos Socioambientais**, realizou-se a sessão pública de Defesa de Dissertação intitulada **“O trabalho de campo em parques urbanos no ensino de geografia”**. Os trabalhos foram instalados pela Orientadora, Professora Doutora **Adriana Olívia Alves (IESA/UFG)** com a participação dos demais membros da Banca Examinadora, que ocorreu através de videoconferência: Professora Doutora **Carla Juscélia de Oliveira Souza (UFSJ)**, membro titular externo; Professora Doutora **Ana Cláudia Ramos Sacramento (UERJ)**, membro titular externo. Durante a arguição os membros da banca **fizeram** sugestão de alteração do título do trabalho. A Banca Examinadora reuniu-se em sessão secreta a fim de concluir o julgamento da Dissertação, tendo sido a candidata **aprovada** pelos seus membros. Proclamados os resultados pela Professora Doutora **Adriana Olívia Alves**, Presidente da Banca Examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, lavrou-se a presente ata, que é assinada pelos Membros da Banca Examinadora, aos **quinze dias do mês de dezembro do ano de dois mil e vinte e três**.

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA

O trabalho de campo no Parque Urbano Municipal Itatiaia-Goiânia/GO: contribuições do percurso metodológico de mediação didática como meta para construção do pensamento geográfico no Ensino de Geografia



Documento assinado eletronicamente por **Carla Juscélia de Oliveira Souza**, **Usuário Externo**, em 15/02/2024, às 11:50, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Adriana Olívia Alves**, **Professora do Magistério Superior**, em 15/02/2024, às 16:34, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Denis Richter**, **Coordenador de Pós-Graduação**, em 16/02/2024, às 10:05, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.ufg.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **4380500** e o código CRC **DAB0BF56**.

Dedico a todas que vieram antes de mim!

## AGRADECIMENTOS

Caramba, a caminhada até aqui foi um tanto quanto intensa, com muitos choros, surpresas, algumas alegrias, um bocado de receios, alguns desejos e dúvidas. Porém, realizei! O desejo de ser mestra em Geografia me ocorreu ainda durante a graduação, por vezes acreditei não ser capaz de conseguir tal feito, capaz de fazer parte do programa, mas deu certo, entrei e, quando chegou, me vi desesperada, como quem pega o sonho nas mãos, olha para ele e diz: “O que vou fazer com isso agora?” E chorei, chorei muito. Até o momento, não descobri o porquê de tanto desespero, mas de uma coisa eu tinha certeza: eu queria finalizar o mestrado com alegria, porque comecei e permaneci um bom período com um tanto de agonia.

Agradeço primeiramente à espiritualidade e à ancestralidade que me acompanham, me guiam, me protegem, me trazem sabedoria e que vêm clareando os caminhos que escolhi percorrer.

Agradeço à minha avó Derita (*in memoriam*), que sempre esteve aqui por mim, me amparando e me dando colo em todos os momentos em que precisei, se alegrando e se orgulhando de cada nova conquista, e com essa não seria diferente. Eu te amo, vó!

Agradeço à minha esposa Daniella, companheira de vida, que me abraçou nas crises de ansiedade e que me sacudiu quando precisei, que sempre fez tudo o que pôde e mais um pouquinho para que eu continuasse firme na pesquisa e pudesse realizar o sonho de me tornar mestra em Geografia.

Agradeço imensamente à minha orientadora, a professora Dr<sup>a</sup>. Adriana Olívia, por quem tenho muito respeito, admiração e carinho. Agradeço toda dedicação, zelo, paciência, incentivo, críticas, diálogos, choros e sorrisos, tudo isso foi de suma importância para a concretização da pesquisa e para meu crescimento pessoal, acadêmico e profissional. Obrigada por aceitar me conduzir e caminhar junto comigo nessa etapa da vida. Obrigada por ser esse exemplo de força, ternura, competência e sobretudo humanidade. Você é inspiração, Pro!

Agradeço a Mara, a querida Amarolina. Muito obrigada por todo incentivo que me deu, por todas as conversas, as orientações; obrigada por enxergar em mim um potencial que eu ainda não era capaz de ver. Você é uma querida do meu coração!

Agradeço a Lara Lima, minha psicóloga, sem essa mulher eu nem sei como teria sido. Obrigada por me lembrar em todas as sessões: “Você está mais perto do fim do que do começo”.

Agradeço à minha família, que mesmo sem compreender muito bem a caminhada árdua da vida acadêmica, respeitou as ausências e as agonias passadas até aqui para que mais esse desejo se realizasse.

Agradeço as amigadas que me cercam... Em especial, Tia Renata, por todo seu amor e cuidado comigo, não só nessa etapa da vida, mas em cada um dos momentos mais importantes. A Karine, por todo apoio e troca de surtos e incensos no processo de escrita. A Amanda (Mandica) pelo carinho e incentivo, por acreditar tanto em mim, você me inspira! Ao “carne de lata”, Érica e Mari, que sempre nos apoia e faz a gente enxergar lá na frente, obrigada por tanto!

Agradeço aos colegas de caminhada, da dura caminhada acadêmica que por vezes é solitária, mas que em alguns momentos conseguimos nos apoiar, nos auxiliarmos. Obrigada, Priscilla, Pablo, Carina, Domitila, Izabelle, Domingos e todos os outros que porventura não citei o nome, mas que cruzaram meu caminho nos corredores do IESA, por todas as trocas e experiências compartilhadas.

Agradeço às professoras Dr<sup>a</sup>. Ana Claudia Ramos Sacramento e Carla Juscélia de Oliveira Souza por aceitarem fazer parte das bancas de qualificação e defesa desta pesquisa, contribuindo de maneira significativa com todos os saberes construídos ao longo de suas caminhadas.

Agradeço à Universidade Federal de Goiás, ao Instituto de Estudos Socioambientais, ao Programa de Pós-Graduação em Geografia, esse lugar que fez e faz parte da minha formação cidadã, que de alguma maneira me conecta com aquilo que sou e serei.

Agradeço a todas as pessoas que participaram e participam de forma direta e indireta, contribuindo para o ensino público e a pesquisa.

Agradeço a tudo o que fui, sou e serei. Tudo o que tive, tenho e que ainda vai chegar!

*“Deixe-me ir  
Preciso andar  
Vou por aí a procurar  
Rir pra não chorar*

*Quero assistir ao Sol nascer  
Ver as águas dos rios correr  
Ouvir os pássaros cantar  
Eu quero nascer  
Quero viver*

*Deixe-me ir  
Preciso andar  
Vou por aí a procurar  
Rir pra não chorar  
Se alguém por mim perguntar  
Diga que eu só vou voltar  
Depois que me encontrar”  
(Antônio Candeia)*

## RESUMO

A Geografia sistematizada enquanto ciência tem o trabalho de campo como procedimento metodológico de grande relevância científico-acadêmica. Na Geografia escolar, o trabalho de campo é considerado uma proposta de ensino na mobilização de várias temáticas geográficas. A presente investigação defende o encaminhamento teórico-metodológico do trabalho de campo para o ensino das temáticas geográficas integradoras através do percurso didático para a mediação no ensino de Geografia, amparada pelos conhecimentos docentes, mais precisamente o conhecimento pedagógico da matéria e com a utilização de problematizações geográficas para desenvolver nos estudantes a possibilidade de pensar pela Geografia e atuar em suas práticas cotidianas. Diante disso, o objetivo geral é analisar as potencialidades do trabalho de campo em Parque Urbano para mobilização de conhecimentos integrados dos componentes físico-naturais e sociais no ensino como meta para a construção do pensamento geográfico. Os objetivos específicos elencados são: (i) compreender as concepções teórico-metodológicas do trabalho de campo em Parque Urbano no processo de mediação didática para o ensino de Geografia; (ii) relacionar o trabalho de campo com a integração dos componentes físico-naturais e sociais; (iii) reconhecer possibilidades de pensar pela Geografia a partir de situações geográficas, tendo nelas o auxílio para a construção do pensamento geográfico e avaliar o desenvolvimento e a aprendizagem dos escolares a partir de uma concepção teórico-metodológica do trabalho de campo, alicerçada na construção do pensamento geográfico. A justificativa da pesquisa se desdobra em dois níveis: (a) pessoal/acadêmico, surgindo ainda no período da graduação, quando percebia as transformações ocorridas na aprendizagem através dos trabalhos de campo realizados no decorrer da graduação em Geografia, com início da investigação com enfoque no ensino por meio da pesquisa realizada no trabalho de conclusão de curso; (b) profissional, quando se fez presente na prática docente, tendo a oportunidade de realizar trabalhos de campo na Educação Básica, comprovando sua potencialidade no processo de ensino e aprendizagem, retornando, pois, como justificativa acadêmica, dado o desejo de compreender sob um olhar de professora pesquisadora a potencialidade do trabalho de campo no ensino de Geografia em Parque Urbano. Nesta investigação concebemos os Parques Urbanos atrelados ao trabalho de campo e ao ensino de Geografia enquanto uma situação geográfica devido ao conjunto de relações existentes nesse espaço, compreendidas ainda como produto das influências entre os componentes sociais e físico-naturais no espaço urbano. A metodologia da pesquisa é de cunho qualitativo, do tipo pesquisa participante com elementos colaborativos, permitindo o confronto de informações entre o objeto e o sujeito pesquisado, facilitando a compreensão da realidade. O recorte espacial da pesquisa é o Parque Municipal Itatiaia, localizado no Conjunto Itatiaia, região Norte de Goiânia-GO. Os sujeitos desta pesquisa são estudantes do 8º ano do Ensino Fundamental do Colégio Estadual Da Polícia Militar de Goiás - Unidade Waldemar Mundim, localizado na Vila Itatiaia, na cidade de Goiânia-GO. Conclui-se que a realização de trabalho de campo em Parque Urbano a partir de uma concepção teórico-metodológica é uma estratégia eficaz que possibilita aproximação da vida cotidiana com conceitos geográficos e conteúdos da Geografia, promovendo o pensamento geográfico. O trabalho de campo participativo desenvolve autonomia baseada na pesquisa científica, além de auxiliar na solução de problemas do espaço urbano estudado.

**Palavras-chave:** Ensino de Geografia. Trabalho de campo. Parque Urbano. Componentes físico-naturais e sociais. Situação Geográfica.

## ABSTRACT

Systematized Geography as a science assigns significant scientific and academic relevance to fieldwork as a methodological procedure. In school Geography, fieldwork is considered a teaching proposal that mobilizes various geographical themes. This research advocates the theoretical-methodological approach of fieldwork for teaching integrative geographical themes through didactic pathways for mediation in Geography education. This approach is supported by pedagogical knowledge, specifically the pedagogical content knowledge (Shulman, 2005), and the use of geographical problematizations to develop students' ability to think geographically and act in their daily practices. The overall objective is to analyze the potential of fieldwork in an Urban Park to mobilize integrated knowledge of physical-natural and social components in education, aiming for the construction of geographical thinking. The specific objectives are: (i) to understand the theoretical-methodological concepts of fieldwork in an Urban Park in the didactic mediation process for Geography teaching; (ii) to relate fieldwork to the integration of physical-natural and social components; (iii) to recognize possibilities of thinking through Geography based on geographical situations, using them as aids for the construction of geographical thinking; and (iv) to evaluate the development and learning of students based on a theoretical-methodological concept of fieldwork, grounded in the construction of geographical thinking.

The research justification unfolds on two levels: (a) personal/academic, emerging during undergraduate studies, noticing transformations in learning through fieldwork conducted in Geography studies, with the investigation beginning with a focus on teaching through the research conducted in the undergraduate final paper; (b) professional, present in teaching practice, with the opportunity to conduct fieldwork in Basic Education, confirming its potential in the teaching and learning process. It returns as an academic justification due to the desire to understand, from the perspective of a teacher-researcher, the potential of fieldwork in Geography education in an Urban Park. In this research, Urban Parks are conceived as linked to fieldwork and Geography education as a geographical situation due to the set of relationships in this space, understood as a product of influences between social and physical-natural components in the urban space. The research methodology is qualitative, specifically participant research with collaborative elements, allowing the confrontation of information between the object and the researched subject, facilitating the understanding of reality. The spatial scope of the research is the Itatiaia Municipal Park, located in the Itatiaia neighborhood, North region of Goiânia-GO. The subjects of this research are 8th-grade students from the State Military Police School of Goiás - Waldemar Mundim Unit, located in Vila Itatiaia, in the city of Goiânia-GO. It is concluded that the implementation of fieldwork in an Urban Park based on a theoretical-methodological concept is an effective strategy that allows the integration of daily life with geographical concepts and contents, promoting geographical thinking. Participatory fieldwork develops autonomy based on scientific research and helps solve problems in the studied urban space.

**Keywords:** Geography Education. Fieldwork. Urban Park. Physical-natural and social components. Geographical situation.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> - Sistema conceitual: “The irreplaceable experience of fieldwork” - A experiência insubstituível do trabalho de campo.....	28
<b>Figura 2</b> - Mapa de conteúdo: Trabalho de campo no Ensino de Geografia.....	31
<b>Figura 3</b> - Percurso Didático para a mediação no ensino de Geografia.....	33
<b>Figura 4</b> - Equipamentos da reestruturação do Parque Municipal Itatiaia - Goiânia-GO.....	61
<b>Figura 5</b> - Curso d’água: nascente do ribeirão João Leite do Parque Municipal Itatiaia - Goiânia-GO.....	62
<b>Figura 6</b> - Área de nascente do ribeirão João Leite do Parque Municipal Itatiaia - Goiânia-GO em contraste com as construções.....	63
<b>Figura 7</b> - Componente físico-natural vegetação do Parque Municipal Itatiaia - Goiânia-GO.....	65
<b>Figura 8</b> - Equipamentos de lazer e academia ao ar livre em diferentes porções do Parque Municipal Itatiaia - Goiânia-GO.....	66
<b>Figura 9</b> - Campos e quadras de esporte - Parque Municipal Itatiaia - Goiânia-GO.....	67
<b>Figura 10</b> - Pista de Skate - Parque Municipal Itatiaia - Goiânia-GO.....	68
<b>Figura 11</b> - Linha do tempo - Aplicação da pesquisa.....	77
<b>Figura 12</b> - Construção da caderneta de campo.....	82
<b>Figura 13</b> - Início do trabalho de campo <i>in loco</i> no Parque Municipal Itatiaia.....	86
<b>Figura 14</b> - 1º Ponto de exploração: Nova área construída do Parque.....	87
<b>Figura 15</b> - Construção próxima ao curso d’água no Parque Municipal Itatiaia.....	89
<b>Figura 16</b> - 2º Ponto de exploração: Curso d’água - Nascente do ribeirão João Leite.....	90
<b>Figura 17</b> - 3º Ponto de exploração: Campos de futebol. Equipamentos de lazer no interior do Parque Urbano.....	91
<b>Figura 18</b> - 3º Ponto de exploração: aspectos da construção histórica e concreta do Parque Urbano.....	93
<b>Figura 19</b> - Pausa para “descanso”.....	94
<b>Figura 20</b> - 4º Ponto de exploração: academia ao ar livre.....	95
<b>Figura 21</b> - 4º Ponto de exploração: Pista de Skate.....	96
<b>Figura 22</b> - 4º Ponto de exploração: equipamentos de lazer.....	98
<b>Figura 23</b> - Registro de lixos encontrados ao longo do Parque Municipal Itatiaia.....	99
<b>Figura 24</b> - Registros de ação dos estudantes durante o trabalho de campo.....	100

<b>Figura 25</b> - Questionário Iconográfico, questão I.....	102
<b>Figura 26</b> - Questionário Iconográfico, questão II.....	105
<b>Figura 27</b> – Carta Aberta.....	111
<b>Figura 28</b> - Percurso Didático para a Mediação no Ensino de Geografia, trabalho de campo em Parques Urbanos.....	116

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> - Parques Urbanos conhecidos pelos sujeitos da pesquisa.....	57
<b>Quadro 2</b> - Apresentação dos sujeitos da pesquisa.....	74
<b>Quadro 3</b> - Percurso Metodológico de Mediação Didática.....	79
<b>Quadro 4</b> - Pontos de exploração, temáticas evidenciadas e trechos da caderneta de campo dos sujeitos da pesquisa.....	85

## LISTA DE MAPAS

<b>Mapa 1</b> - Parque Municipal Itatiaia - Goiânia-GO.....	60
<b>Mapa 2</b> - Imagem de Satélite do Parque Municipal Itatiaia.....	64

## LISTA DE ABREVIACOES E SIGLAS

<b>AMMA</b>	Agência Municipal do Meio Ambiente
<b>Amovita</b>	Associao dos Moradores da Vila Itatiaia
<b>APP</b>	rea de Preservao Permanente
<b>CEPMG</b>	Colégio da Polícia Militar do Estado de Goiás
<b>DC-GO</b>	Documento Curricular para Goiás
<b>Gerope</b>	Gerência Operacional de Parques
<b>IESA</b>	Instituto de Estudos Socioambientais
<b>PCK</b>	Conhecimento Pedagógico do Conteúdo
<b>PDIG</b>	Plano de Desenvolvimento Integrado de Goiânia
<b>UFG</b>	Universidade Federal de Goiás

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>15</b>
<b>CAPÍTULO 1 - TRABALHO DE CAMPO: UMA PROPOSTA TEÓRICO-METODOLÓGICA PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA.....</b>	<b>22</b>
1.1 Trabalho de campo: definições e construção metodológica no ensino de Geografia.....	22
1.2 O percurso metodológico de mediação didática e o conhecimento pedagógico da matéria como meta para o trabalho de campo no ensino de Geografia.....	26
1.3 Trabalho de campo e sua relação com a produção social do espaço nos Parques Urbanos.....	41
<b>CAPÍTULO 2 - TRABALHO DE CAMPO, PENSAMENTO GEOGRÁFICO E PARQUE URBANO COMO SITUAÇÃO GEOGRÁFICA NO ENSINO DE GEOGRAFIA.....</b>	<b>44</b>
2.1 Espaços públicos e áreas verdes urbanas na organização da produção social do espaço urbano.....	44
2.2 Parques Urbanos como produto de um conjunto sistêmico dos componentes físico-naturais e sociais.....	49
2.3 Parques Urbanos da cidade de Goiânia-GO e seus contextos.....	53
2.4 A Vila Itatiaia-GO: apontamentos sobre o parque da pesquisa.....	57
<b>CAPÍTULO 3 - TRABALHO DE CAMPO: FUNDAMENTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA.....</b>	<b>71</b>
3.1 Contexto do colégio da pesquisa.....	71
3.1.1 Os sujeitos de conhecimento.....	72
3.2 Planejamento e desenvolvimento da proposta teórico-metodológica.....	75
3.2.1 O trabalho de campo no Parque Municipal Itatiaia.....	83
3.2.2 Análise das concepções dos estudantes acerca do trabalho desenvolvido.....	101
3.3 Construção e desenvolvimento das aulas a partir do pensamento geográfico e do trabalho de campo.....	113
3.4 A resignificação no processo de ensino e aprendizagem.....	122
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>124</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>131</b>
<b>ANEXO A – Questionário inicial da pesquisa.....</b>	<b>141</b>
<b>ANEXO B – Aulas expositivas dialogadas.....</b>	<b>143</b>

## INTRODUÇÃO

A sistematização da Geografia enquanto ciência tem no trabalho de campo procedimento metodológico de grande importância, testando teorias, refutando dados e comprovando informações desde o século XVIII. No ensino, a Geografia como disciplina escolar apresenta inúmeras possibilidades e encaminhamentos metodológicos para a construção dos conhecimentos geográficos no que se refere aos diversos aspectos de formação e transformação do ambiente terrestre e às diferentes manifestações sociais que caracterizam as sociedades, sejam elas no meio urbano ou rural.

O trabalho de campo tem destaque enquanto procedimento metodológico e/ou proposta de ensino para as temáticas geográficas, entretanto tem se percebido em uma grande maioria das pesquisas realizadas até o momento (Silveira; Crestani; Frick, 2014; Zoratto; Hornes, 2014; Nascimento, 2016; Borges, 2018; Becker; Batista, 2019; Jesus; Santos, 2019; Farias, 2019; Souza, 2019), no âmbito da Geografia escolar, uma forte tendência a pensar o trabalho de campo enquanto encaminhamento processual, pensado em etapas (pré-campo, campo e pós-campo).

Nesse sentido, concordamos com Carvalho (1941, p. 98), para quem “[...] o contato com a realidade determina, por si só, o início de todo um processo de aprendizagem”, mas consideramos necessário um encaminhamento teórico-metodológico do trabalho de campo para o ensino das temáticas geográficas, possível através da mediação didática amparada pelo conhecimento pedagógico e pelo domínio do conhecimento específico (Shulman, 2014), sendo esses ofícios do professor para, a partir de perguntas geográficas, desenvolver nos estudantes a possibilidade de pensar pela Geografia (Cavalcanti, 2019), evidenciando assim a necessidade da utilização dessa proposta de ensino (trabalho de campo) como apoio (conhecimento pedagógico) no processo de ensino e aprendizagem.

O interesse em pesquisar o trabalho de campo no ensino de Geografia possui inicialmente uma característica acadêmica e pessoal, tendo surgido ainda no período da graduação, quando percebi as transformações ocorridas na aprendizagem através dos trabalhos de campo realizados no decorrer da graduação em Geografia na Universidade Federal de Goiás, momento que me levou ao início da investigação com enfoque no ensino através da pesquisa realizada no trabalho de conclusão de curso<sup>1</sup>. Mais tarde, essa proposta de ensino torna-se uma

---

<sup>1</sup> Trabalho de conclusão de curso apresentado ao curso de Graduação em Geografia, do Instituto de Estudos Socioambientais (IESA), da Universidade Federal de Goiás (UFG), intitulado *Trabalho de campo no ensino de Geografia: uma análise da formação docente como contribuição para a educação básica* (2017). A pesquisa teve como foco norteador perceber se durante o curso de Licenciatura em Geografia existia alguma disciplina que ensinava aos futuros docentes o ofício do trabalho de campo e como ele deveria ser desenvolvido e encaminhado

justificativa profissional quando se fez presente na prática docente, tendo a oportunidade de realizar trabalhos de campo na Educação Básica, comprovando sua eficácia no processo de aprendizagem e retornando enquanto justificativa acadêmica devido ao desejo de compreender, sob o olhar de professora pesquisadora, a potencialidade do trabalho de campo no ensino de Geografia em Parques Urbanos.

Em nossa pesquisa, concebemos os Parques Urbanos atrelados ao trabalho de campo e ao ensino de Geografia enquanto uma situação geográfica que tangencia duas questões: a primeira delas seria as potencialidades geográficas que esses espaços nos apresentam do ponto de vista físico, social, histórico, cultural e econômico; já o segundo ponto está vinculado ao grande volume de Parques Urbanos distribuídos na cidade de Goiânia-Goiás, onde a pesquisa se aplica.

Nesse sentido, intencionamos responder aos seguintes questionamentos: quais as potencialidades do trabalho de campo no processo de mediação didática com recorte espacial parque urbano para a mobilização de conhecimentos geográficos e a construção do pensamento geográfico, relacionados à questão urbana ambiental e aos componentes físico-naturais integrados aos sociais? Quais seus efeitos no processo de ensino e aprendizagem por meio do percurso metodológico assentado no pensamento geográfico?

Para tanto, a pesquisa tem como objetivo geral analisar as potencialidades do trabalho de campo em Parque Urbano para mobilização de conhecimentos integrados dos componentes físico-naturais e sociais no ensino como meta para a construção do pensamento geográfico. Como desdobramentos do objetivo geral, elencamos os seguintes objetivos específicos: (I) compreender as concepções teórico-metodológicas do trabalho de campo em Parque Urbano no processo de mediação didática para o ensino de Geografia; (II) relacionar o trabalho de campo com a integração dos componentes físico-naturais e sociais; (III) reconhecer possibilidades de pensar pela Geografia a partir de situações geográficas, tendo nelas o auxílio para a construção do pensamento geográfico; (IV) avaliar o desenvolvimento e a aprendizagem dos estudantes a partir de uma concepção teórico-metodológica do trabalho de campo alicerçada na construção do pensamento geográfico.

Partindo dessas problemáticas, temos em nossa pesquisa as seguintes hipóteses: a) o trabalho de campo desenvolve habilidades e princípios geográficos; b) há nos Parques Urbanos componentes físico-naturais visíveis e invisíveis que são suplantados pelos componentes sociais; c) o parque urbano toma forma e inclinação para as relações cotidianas; d) o trabalho

---

junto aos estudantes. Foi constatado que existe uma gama de disciplinas no curso de Geografia que utilizam o trabalho de campo, porém apenas a disciplina Metodologia de Ensino de Geografia II cumpria esse papel.

de campo participativo desenvolve autonomia baseada na pesquisa e alfabetização científica, além de auxiliar na solução de problemas do espaço urbano estudado.

Sabemos que o trabalho de campo no ensino de Geografia enquanto formador do conhecimento geográfico é utilizado como metodologia de ensino (Marandola Jr.; Lima, 2003; Martinez; Leme, 2009) que auxilia no desenvolvimento e na construção de conceitos para o pensamento geográfico. De acordo com Cavalcanti (2019, p. 146), “[...] os conceitos ajudam a ver o mundo não somente como um conjunto de coisas dispersas na realidade. Eles permitem converter as coisas, por meio de operações intelectuais, em objetos teoricamente espaciais, em objetos do pensamento”.

Dessa maneira, pensar o Parque Urbano para a mobilização de conhecimentos geográficos é pensar a produção social do espaço urbano e o planejamento urbano e ambiental atrelado muitas vezes à qualidade de vida. Para Kliass (1993), os parques públicos urbanos surgem como um dos elementos centrais no desenvolvimento dos planos e projetos urbanos.

Os Parques Urbanos podem ser entendidos como produto das influências entre os componentes sociais e físico-naturais, ou seja, possuem uma capacidade de integração entre os componentes físico-naturais, como vegetação, solo, relevo, hidrografia, clima, bem como os processos e fenômenos de ilhas de frescor, a dinâmica dos espelhos d’água, o crescimento vertical das cidades (verticalização), a poluição, a segregação socioespacial, entre outros aspectos. Eles podem ser evidenciados no ensino de Geografia a partir da mediação didática, com o uso do trabalho de campo, mobilizando junto aos estudantes a importância dos componentes físico-naturais com tratamento integrado, articulando-os às dinâmicas sociais, como proposto por Morais, Alves e Roque Ascensão (2018b).

Para o desenvolvimento metodológico, na presente investigação optamos pela pesquisa de cunho qualitativo, haja vista os objetivos desta pesquisa. De acordo com Triviños (1987), a pesquisa orientada pelo enfoque qualitativo oferece ampla liberdade teórico-metodológica ao pesquisador.

Assim, a abordagem de cunho qualitativo adotada para a realização deste trabalho está assentada numa vertente crítica. Chizzotti (2000) salienta que a pesquisa qualitativa parte do pressuposto de que há uma relação dinâmica entre o sujeito e o mundo real; em outras palavras, existe uma interdependência viva entre sujeito e objeto. Dessa maneira, entende-se que a vertente crítica permitirá uma integração entre as informações coletadas pela pesquisa, possibilitando uma leitura e interpretação condizentes com a realidade estudada, visando, entre seus procedimentos metodológicos, observar aulas, executar trabalhos de campo em sua

totalidade, analisar documentos oficiais, realizar entrevistas e produzir um material de apoio junto aos docentes com base nos resultados dos escolares ao longo da pesquisa.

O método científico adotado nesta pesquisa se alicerça nas concepções do materialismo histórico-dialético, uma vez que, nesse método, “[...] a relação sujeito-objeto, os dois têm papel ativo na construção do conhecimento. Ambos sofrem transformações durante o processo, que é contraditório, dinâmico e histórico. A ênfase está nas transformações que se operam durante o processo” (Souza; Magalhães; Silveira, 2014, p. 251). É nesse sentido que escolhemos a pesquisa participante para o presente trabalho, visto que ela cumpre um papel de caráter social, histórico, político e cultural e pode utilizar categorias marxistas para sua análise, a exemplo de classe social, contradição e totalidade daquilo que é estudado.

Como afirmam Ludke e André (1986), a pesquisa participante permite o confronto de informações entre o objeto e o sujeito pesquisado, facilitando a compreensão da realidade. No âmbito escolar, concordamos com Demo (1991, p. 9) quando assinala que “[...] é importante chamar a atenção para a importância da pesquisa como uma atividade mais presente na escola, é preciso desmistificar a pesquisa, é preciso torná-la processo normal da formação humana”. Ainda de acordo com o estudioso, “através da pesquisa é possível a adequação entre teoria e prática, visto que são processos dependentes, não é possível uma prática sem teoria, assim como para uma teoria ter valor é necessário ser testada na prática”, e “A tônica básica, todavia, do ponto de vista metodológico é a união entre conhecimento e ação” (Demo, 1982, p. 129). Ele confirma o entendimento da teoria e da prática de forma dialética, mostrando a necessidade dessa utilização ainda na Educação Básica, tornando possível a alfabetização científica junto aos estudantes.

No que se refere aos procedimentos metodológicos da pesquisa, adotamos (1) revisão bibliográfica no que concerne à compreensão dos conceitos apresentados ao longo da pesquisa, tais como: produção do espaço urbano, Parques Urbanos, componentes físico-naturais e sociais, qualidade de vida, trabalho de campo no ensino de Geografia, mediação didática, entre outros; (2) consulta e análise do Plano Diretor da cidade de Goiânia-GO para levantamento das áreas verdes e de Parques Urbanos existentes na cidade; (3) definição do Parque Urbano como recorte espacial e da escola/turma como sujeito da pesquisa; (4) trabalho de campo prévio ao recorte espacial escolhido; (5) elaboração de um roteiro de entrevista semiestruturada, destinada aos escolares, com objetivo de compreender seus conhecimentos prévios sobre o assunto trabalhado. A escolha da entrevista semiestruturada se dá pelo fato de “[...] ao mesmo tempo que valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação [...]”

(Triviños, 1987, p. 146); (6) aulas de fundamentação teórico-metodológica com ações didáticas; (7) realização de trabalho de campo com os escolares; (8) síntese de nossas aulas e avaliação da contribuição do trabalho de campo ao Parque Urbano por meio dos resultados da caderneta; (9) realização de registro fotográfico, desenhos, depoimentos, questionário iconográfico para produção do produto final da pesquisa (carta aberta ao poder público demonstrando as potencialidades do Parque Itatiaia e solicitando um olhar mais humanizado voltado ao parque); (10) por fim, desenvolvimento da dissertação.

Como recorte espacial, em nossa pesquisa definimos o Parque Municipal Itatiaia, localizado no Conjunto Itatiaia, região Norte de Goiânia-GO, caracterizado como um parque público urbano. A escolha do parque foi realizada por aspectos como localização, infraestrutura, visibilidade, apropriação, componentes físico-naturais e sociais dispostos ao longo do parque e, sobretudo, por aspectos de caráter de manutenção e preservação por parte do poder público. Esse é um parque amplo que possui múltiplas possibilidades de utilização com equipamentos diversos, entretanto nem todas as suas potencialidades são exploradas por seus frequentadores, além de ser um parque não tão conhecido na cidade de Goiânia.

Os sujeitos desta pesquisa foram estudantes do 8º ano do Ensino Fundamental II do Colégio Estadual da Polícia Militar de Goiás - Unidade Waldemar Mundim, localizado na Vila Itatiaia, na cidade de Goiânia-GO. A escolha dessa unidade escolar se dá em virtude também de sua localização, uma vez que se encontra inserida no parque urbano da pesquisa; já a escolha dos sujeitos do 8º ano se faz a partir de fechamentos de ciclos de conhecimentos acerca de conteúdos como “Natureza e sociedade”, “Espaço geográfico” e “Componentes físico-naturais”, que são ofertados ao longo do 6º e 7º anos do Ensino Fundamental, como exemplo, o objeto de conhecimento “Dinâmicas dos componentes físico-naturais” (DC-GO - Ampliado, 2018, p. 84), apresentado no Documento Curricular para Goiás - Ampliado (DC-GO), que contempla habilidades como caracterizar, relacionar, identificar e compreender as dinâmicas dos componentes físico-naturais no território nacional. Nesse sentido, compreendemos a maturidade intelectual adquirida pelos estudantes do 8º ano e os escolhemos para serem os sujeitos da pesquisa.

Dessa maneira, a escolha de Parques Urbanos, ensino de Geografia e trabalho de campo nos faz compreender que a metodologia aqui assumida tem como “[...] principais características a objetividade, a historicidade, o inter-relacionamento e a visão de totalidade” (Souza; Magalhães; Silveira, 2014, p. 250), uma vez que o processo de construção dos Parques Urbanos carrega em sua história aspectos que descrevem muitas vezes a interação social ali existente, a maneira como as questões sociais interagem com os componentes físico-naturais e como todos

esses elementos se relacionam em âmbito geral, em sua totalidade, podendo ser compreendidos a partir do trabalho de campo enquanto metodologia de ensino de Geografia.

A meta adotada é desenvolver o trabalho de campo na perspectiva do pensamento geográfico, tendo o percurso metodológico de mediação didática como referência. Nesta pesquisa, vinculamos o ensino de Geografia não apenas pensando no encaminhamento do professor; embora esteja designado ensino de Geografia, vemos a totalidade do que significa esse ensino de Geografia no trabalho de campo. Consideramos utilizar como referência de estratégias de mobilização de conhecimentos o que vêm a ser os Parques Urbanos na cidade de Goiânia, especificamente um situado em uma dada localidade, que vai levar em consideração os sujeitos professores no processo de planejamento e intervenção, combinado ao processo de encaminhamento desse conhecimento por meio dessa metodologia, tendo como objetivo a mobilização e internalização desse conhecimento junto aos escolares.

A presente investigação estrutura-se em três seções principais. A primeira, intitulada “Trabalho de campo: uma proposta teórico-metodológica para o ensino de Geografia”, apresenta de maneira breve aportes teóricos acerca do histórico do trabalho de campo, além de trazer definições e concepções do trabalho de campo no ensino de Geografia, demonstrando o percurso metodológico a ser seguido na presente investigação como meta para o trabalho de campo. Ainda nessa seção abordamos a relação da produção social do espaço com os Parques Urbanos, as quais podem ser observadas através do trabalho de campo no ensino de Geografia.

Na segunda seção, “Trabalho de campo, pensamento geográfico e Parque Urbano como situação geográfica no ensino de Geografia”, discutimos acerca dos espaços públicos e áreas verdes urbanas na organização da produção social do espaço, entendendo os Parques Urbanos enquanto produto de um conjunto sistêmico de componentes físico-naturais e sociais, com destaque para os parques da cidade de Goiânia-GO, onde se localizam o parque da pesquisa, Parque Municipal Itatiaia, e seu entorno.

A terceira seção se aprofunda nos aspectos do ensino de Geografia na Educação Básica e tem como título “Trabalho de campo: uma proposta teórico-metodológica para o ensino de Geografia na Educação Básica em Parques Urbanos”. Nela descrevemos o desenvolvimento metodológico da pesquisa em formato de linha do tempo, descrevendo e datando cada um dos passos. Apresentamos as justificativas das escolhas de instrumentos e técnicas utilizadas para que a pesquisa ganhasse forma, descrevendo os momentos de fundamentação teórico-prática em sala de aula, nos quais utilizamos textos de apoio elaborados com base em artigos científicos e livros relacionados com os conteúdos a serem trabalhados. Retomamos elementos do percurso metodológico, bem como as discussões sobre o conhecimento pedagógico da matéria, ao

descrevermos a construção e o desenvolvimento das aulas apoiados no pensamento geográfico e no trabalho de campo. Por fim, destinamos parte da seção para análise da pesquisa desenvolvida através de questionamentos que nos levam a perceber resultados e potencialidades das metodologias utilizadas na investigação.

É importante aqui destacar que o processo de revisão teórico-conceitual e os resultados do encaminhamento da presente investigação serão apresentados ao longo dos três capítulos, ou seja, não ficarão restritos ou circunscritos a apenas uma seção, sendo possível, assim, encontrar resultados e impressões dos sujeitos envolvidos no decorrer da pesquisa, a qual se desenvolveu por parte dos sujeitos, ora individualmente, ora em grupos, sendo três grupos formados pelos próprios estudantes seguindo o critério de afinidade. Usamos, como critério de identificação dos sujeitos que fizeram parte da nossa pesquisa, nomes de Parques Urbanos da cidade de Goiânia-GO para identificá-los, uma vez que ela – a cidade – contempla a localização de nossa pesquisa, com o objetivo de mantermos o sigilo dos participantes.

## **CAPÍTULO 1 - TRABALHO DE CAMPO: UMA PROPOSTA TEÓRICO-METODOLÓGICA PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA**

A presente investigação aborda reflexões acerca do trabalho de campo no ensino de Geografia pensando na Educação Básica, compreendendo-o a partir de uma concepção teórico-metodológica. Dessa forma, neste capítulo destacamos autores que versam sobre a origem do trabalho de campo, bem como sobre o trabalho de campo no ensino de Geografia (Compiani, 1991; Pontuschka, 1994; Alentejano; Rocha-leão, 2006; Serpa, 2006; Pontuschka *et al.*, 2007; Morais, 2011; Neves, 2015; Morais; Lima, 2018b; Sacramento; Souza, 2018; Borges, 2018). Destacamos o Percorso Metodológico de Mediação Didática baseado numa concepção de pensamento geográfico e de conhecimento pedagógico da matéria, compreendendo-os como teorias metodológicas para pensar o trabalho de campo em Parques Urbanos enquanto situação geográfica no ensino de Geografia, com base nas seguintes referências: Silveira (1999); Shulman (2005, 2014); Cavalcanti (2011, 2012, 2014, 2019); Azambuja (2012) e Cataia e Ribeiro (2015).

### **1.1 Trabalho de campo: definições e construção metodológica no ensino de Geografia**

O trabalho de campo em sua forma clássica e tradicional foi desde o princípio uma metodologia de grande importância para o estudo do geógrafo através da prática de observação, do contato com a realidade, que em um primeiro momento tinha uma preocupação específica, pontual, e posteriormente sua utilização ganhou visão da totalidade, do conjunto que se estuda. Dessa forma, o trabalho de campo auxilia na busca por elementos para melhor compreensão da paisagem, do território, das regiões em suas formas, componentes, sentidos e finalidades.

Os trabalhos de campo surgem como uma forma de levantamento empírico de dados e informações para construção teórica, assim como testar/validar ou refutar/invalidar certas construções teórico-conceituais, proporcionando descobertas que podem escapar a outras metodologias e estratégias. Para Pontuschka (1994, p. 26), o trabalho de campo é “[...] um método para conhecer um objeto de estudo extraído da realidade local ou de outras realidades”. Ir a campo, portanto, torna-se mais um elemento do conjunto na construção do conhecimento e da formação cidadã. Através da interação do pesquisador com o objeto, é possível modificar e transformar o que se pesquisa.

O período anterior à sistematização do trabalho de campo nas ciências geográficas e demais áreas do conhecimento adotou as expedições, sendo um momento em que ainda se

tinham poucos conhecimentos conceituais dos elementos, dos lugares, e a pesquisa *in loco* se tornou predominante no processo de experimentações e testagens. Outro aspecto importante dessa fase são os métodos adotados nas investigações, muitas vezes amparadas nos métodos hipotético-dedutivo e indutivo, possibilitando análises particulares que contribuíram para produzir leis e teorias, a exemplo de Descartes (1637) e Darwin (1831-1836). Assim, o trabalho de campo não é, e nunca foi, uma prática usada apenas pela ciência geográfica; em algumas áreas do conhecimento tornou-se substancial para a validação de teorias científicas.

Ao longo do tempo, o trabalho de campo foi ganhando espaço entre as ciências humanas e da natureza, como destacado em vários estudos (Humboldt, 1848; Saint-Hilaire, 1890; Menezes, 1965; Silva, 1982; Andrade, 1987; Sodré, 1987; Descartes, 2001; Sousa Neto, 2001; Claval, 2004; Gomes, 2002; Moraes, 2005; Moreira, 2007, 2009; entre outros). Todas essas investigações deram aporte teórico para as pesquisas e encaminhamentos futuros acerca do trabalho de campo em Geografia.

No ensino de Geografia, o trabalho de campo se destaca a partir de referências como: Sternberg (1946); Compiani (1991); Fantinel (2000); Alentejano e Rocha-Leão (2006); Serpa (2006); Morais (2011); Neves (2015); Morais e Lima (2018b); Sacramento e Souza (2018); Borges (2018), entre outras que (I) apontam preocupações a serem pensadas pelo professor que conduzirá o trabalho de campo; (II) compreendem o trabalho de campo como ótimo ambiente de ensino que desenvolve nos educandos o interesse por temáticas geográficas; (III) se preocupam e alertam sobre a banalização do trabalho de campo no ensino; (IV) defendem o trabalho de campo a partir de uma abordagem teórico-metodológica; (V) o compreendem como facilitador na compreensão da integração entre os componentes físico-naturais e sociais e (VI) possibilitam, através do trabalho de campo escolar, a análise e interpretação de fenômenos visando a construção dos conhecimentos geográficos.

A partir desses referenciais teóricos, o trabalho de campo em Geografia se esbarra em terminologias, concepções e acepções diversas de atividades que possuem alguma semelhança, como o estudo do meio, a pesquisa de campo, e até mesmo o passeio escolar. Algumas vezes esses termos são entendidos de maneira errônea como sinônimo de trabalho de campo, mesmo cada um deles possuindo seus significados e contribuições específicas para o ensino. Devido à diversidade das denominações, é prudente aqui pontuarmos as diferenciações e definições, evidenciando o termo adotado em nossa pesquisa.

O estudo do meio se caracteriza como uma metodologia de ensino interdisciplinar, é o encontro entre o conhecimento escolar e o trabalho docente, sendo assim uma reflexão individual e também coletiva das práticas pedagógicas que podem ser desenvolvidas no

ambiente escolar, contribuindo para uma melhor formação dos estudantes, como afirmam Lopes e Pontuschka (2009, p. 174) quando assinalam o estudo “[...] como um método de ensino interdisciplinar que visa proporcionar para alunos e professores contato direto com uma determinada realidade, um meio qualquer, rural ou urbano, que se decida estudar”. Por sua vez, Pontuschka *et al.* (2007) compreende o trabalho de campo como uma etapa do estudo do meio.

Já Cavalcanti (2002, p. 91) compreende o estudo do meio como “[...] um procedimento que tem uma longa tradição nas práticas de ensino em geral e, em particular, nos estudos geográficos na escola, dada sua característica de lidar com o meio, entendendo o meio como um processo de interrelação da natureza e da sociedade”.

Assim, o estudo do meio proporciona aos estudantes um contato direto com a realidade/meio em que estão inseridos, é o contato imediato com as áreas circunvizinhas da escola, ou do bairro em que reside, ou de outra localidade mais distante. É uma atividade escolar que pode estar ligada a uma pesquisa ampla, com procedimentos específicos do conteúdo de Geografia.

A pesquisa de campo tem como objetivo desenvolver pesquisa por parte do pesquisador, isso ocorre através de estudos de indivíduos, comunidades, instituições ou grupos, com a finalidade de compreender aspectos de determinadas realidades. A pesquisa de campo detém técnicas para coleta de dados, análises, interpretações e resultados, podendo ser classificada como quantitativa ou qualitativa. Gonçalves (2001, p. 67) a descreve como um “[...] tipo de pesquisa que pretende buscar a informação diretamente com a população pesquisada. Ela exige do pesquisador um encontro mais direto. Nesse caso, o pesquisador precisa ir ao espaço onde o fenômeno ocorre, ou ocorreu e reunir um conjunto de informações a serem documentadas”. Ao pesquisador se aplica a tarefa de criar o seu roteiro de pesquisa e documentar os dados levantados a partir da pesquisa de campo, o que compreende uma atividade científica e metodológica que, de acordo com Borges (2018, p. 34), “[...] pode variar de acordo com os diferentes métodos, seja ele positivista, neo-positivista, dialético ou fenomenológico, traduzindo, cada um, em diferentes formas de leitura da realidade”.

Já o trabalho de campo é utilizado em diferentes áreas do conhecimento, entretanto se fundamenta teoricamente na Geografia enquanto ciência sistematizada, através de viajantes, naturalistas, grandes expedições, e no ensino de Geografia e na pesquisa científica se apresenta como uma metodologia de ensino. No questionário inicial da pesquisa, aplicado aos estudantes do 8º ano, perguntamos sobre a realização de trabalhos de campo durante a trajetória escolar e em quais disciplinas eles foram realizados. Dos 28 estudantes que responderam ao questionário, todos já haviam realizado trabalhos de campo e lembraram em qual/quais disciplina/s. Dez

deles disseram que participaram de trabalhos de campo nas disciplinas Geografia e Ciência, 7 estudantes, além dessas duas disciplinas, também participaram de trabalhos de campo nas aulas de Ensino Religioso, e 11 estudantes lembraram em suas respostas o trabalho de campo sendo desenvolvido apenas na disciplina Geografia, além de relatarem instrumentos usados durante o trabalho de campo: “[...] fomos em um trabalho de campo muito bom na aula de geografia, tiramos muitas fotos, fizemos anotações e conhecemos coisas incríveis, fomos de ônibus” (Areião, 2023); “[...] sim participei, nas disciplinas de ensino religioso ano passado, ciências e geografia” (Lagoa, 2023). As respostas para esse questionamento evidenciam a presença do trabalho de campo em diferentes áreas do conhecimento e fortalecem a fundamentação teórica dele na Geografia. Cavalcanti (2011, p. 167) define o trabalho de campo como “[...] gerador de conhecimento geográfico, pois representa o lugar de onde se extraem informações para a elaboração de conhecimentos teóricos, bem como é o local onde as teorias são testadas”.

Neves (2015, p. 15) descreve o trabalho de campo como “[...] uma metodologia que engloba a observação, a análise e a interpretação de fenômenos no local e nas condições onde eles ocorrem”. A autora entende que, para atingir fins educativos, teóricos e metodológicos, é necessário partir da organização, do planejamento e dos resultados e que isso contribua para a aprendizagem dos sujeitos envolvidos. Alentejano e Rocha-Leão (2006, p. 57) percebem o trabalho de campo como “[...] um momento do processo de produção do conhecimento que não pode prescindir da teoria, sob pena de tornar-se vazio de conteúdo, incapaz de contribuir para revelar a essência dos fenômenos geográficos”. Do mesmo modo que o trabalho de campo não pode renunciar à teoria (conhecimentos geográficos atrelados a categoria, conceitos, princípios, leis e abordagens), ele necessita se alicerçar em concepções teórico-metodológicas que auxiliarão no processo do ensino, uma vez que tais concepções dão corpo ao trabalho de campo, facilitando a percepção daquilo que deve ser desenvolvido (análise, investigação, observação e interpretação de fenômenos).

Sacramento e Souza (2018, p. 129) nos alertam:

O trabalho de campo deve ser parte tanto na academia como na escola básica. É preciso se apropriar de conceitos e técnicas de como operacionalizar a organização de uma atividade para além dos muros da universidade ou da escola. Assim, devem ser buscadas as orientações para que se desenvolva o processo de ensino e de aprendizagem sobre o objeto de estudo, de acordo com as técnicas específicas de coleta de materiais, observação e descrição do fenômeno, análise da realidade local, dentre outras.

Assim, evidenciam a necessidade de orientações, planejamentos e utilização dos conceitos para o ensino e aprendizagem por meio do trabalho de campo, chamando atenção

ainda para a necessidade da utilização do trabalho de campo na Educação Básica e no Ensino Superior, tendo em vista as possibilidades de aprendizagem através da análise, observação, descrição de fenômenos e os demais sentidos que podem ser aflorados nos momentos dessa atividade. Entretanto, é importante se atentar para que não haja mal-entendidos, visto que o trabalho de campo não pode ser visto apenas como uma oportunidade de sair da sala de aula, ou como um passeio escolar, pois o trabalho de campo é um procedimento teórico-metodológico, e não uma oportunidade de “fuga” do ambiente escolar, e isso deve estar claro para professores, estudantes, membros da unidade escolar e, se possível, os responsáveis desses estudantes.

Das terminologias apresentadas em nossa pesquisa, adotamos “trabalho de campo”, compreendendo-o como uma proposta teórico-metodológica para o ensino de Geografia, sendo esse realizado no âmbito escolar ou acadêmico, com objetivo de oportunizar a compreensão das temáticas geográficas em sua totalidade, unindo os aspectos dos componentes físico-naturais integrados aos sociais através de análise, observação, descrição, registros e diferentes recursos que possibilitam a análise e compreensão dos elementos do/no espaço, contribuindo para a formação do pensamento geográfico dos estudantes.

Apresentamos no próximo tópico o percurso metodológico da mediação didática e o conhecimento pedagógico da matéria como meta para um trabalho de campo desenvolvido em uma abordagem teórico-metodológica no ensino de Geografia com ênfase na prática escolar, compreendendo suas potencialidades, a exemplo da construção de conceitos e da percepção da realidade que envolve os estudantes.

## **1.2 O percurso metodológico de mediação didática e o conhecimento pedagógico da matéria como meta para o trabalho de campo no ensino de Geografia**

A Geografia enquanto ciência apresentou dicotomias (Geografia humana e Geografia física) e ambiguidades. Nesse sentido, Serpa (2006) percebe o trabalho de campo como sendo “um instrumento-chave” para a superação dessas dicotomias e ambiguidades existentes, uma vez que ele não prioriza somente os fatores naturais ou os fatores humanos, ele possibilita o estudo desses fatores em conjunto. Assim, enxergamos o trabalho de campo como fator de integração dos elementos físico-naturais e sociais existentes no espaço geográfico.

Para Azambuja (2012, p. 193), a “[...] mudança metodológica qualitativa da análise geográfica está em ir além da observação e da descrição incluindo também a explicação ou a interpretação dessas formas espaciais”. Dessa forma, o trabalho de campo ganha novas

finalidades na Geografia, o qual se atenta à observação e descrição das formas, porém sem deixar de lado o movimento espacial e temporal que se estabelece nas relações socioespaciais, vinculado ao espaço geográfico e à escala de análise geográfica. Destaca ainda que um dos objetivos da Geografia é elaborar a “[...] interpretação do movimento e atualidade do espaço geográfico” (Azambuja, 2012, p. 193) e percebe no trabalho de campo a oportunidade de atender a esses pressupostos.

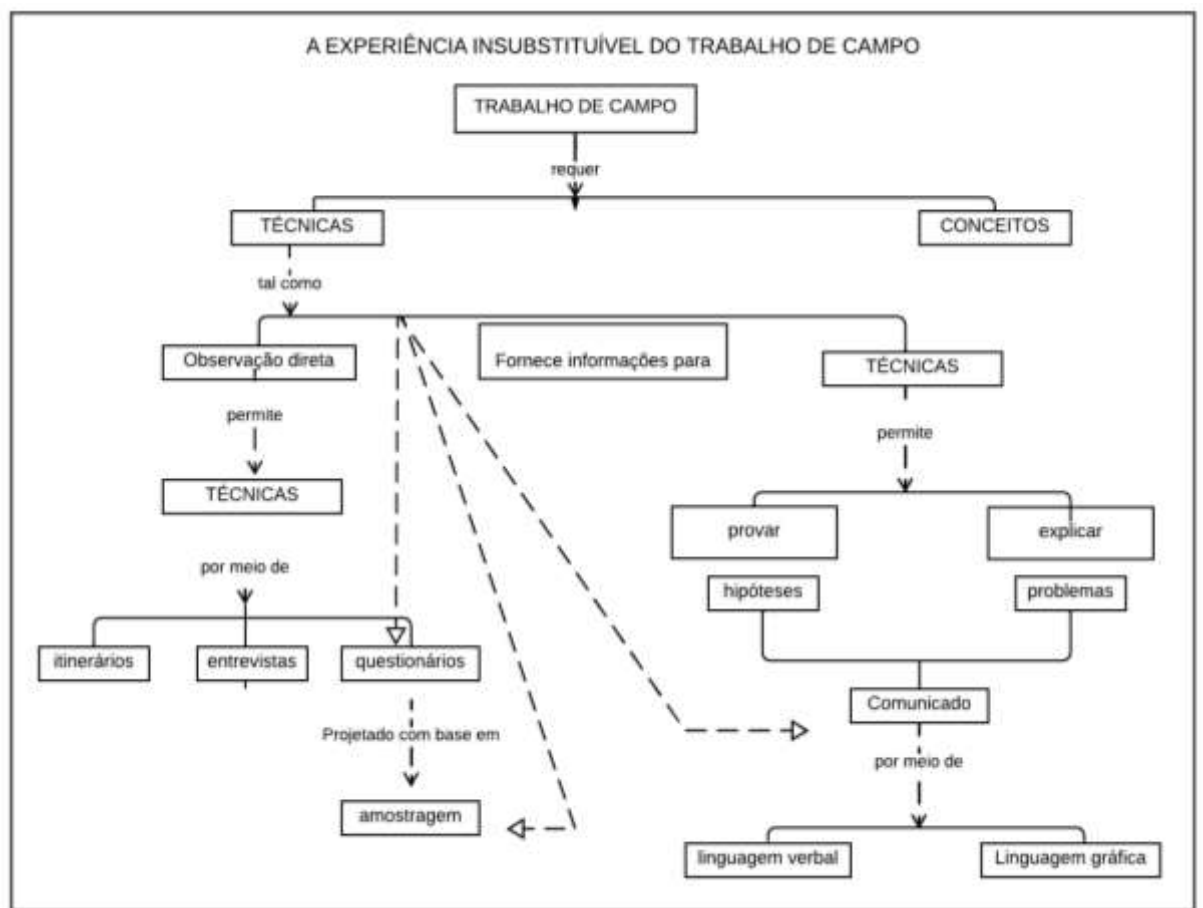
No ensino de Geografia, Azambuja (2012) evidencia a necessidade de planejamento, organização, escolha de temas e conteúdos a serem trabalhados por meio de metodologias (problematizadoras e participativas) de ensino que possam ampliar as fontes de recursos didáticos, ressaltando o seguinte:

O trabalho de campo escolar constitui uma dessas possibilidades como um dos momentos de ensino-pesquisa disciplinar e interdisciplinar. Esse é o caminho da Geografia Escolar empenhada com a finalidade em fazer os alunos estudantes entenderem o seu lugar e os outros lugares para que cada um entenda-se sujeito das suas ações (Azambuja, 2012, p. 194).

Dessa maneira, nota-se no trabalho de campo escolar a possibilidade de compreensão dos lugares vividos pelos sujeitos e suas ações, bem como dos ambientes que não fazem parte da vivência imediata, possibilitando a integração entre as mais diversas disciplinas escolares, que, através do planejamento prévio e das escolhas dos conteúdos trabalhados, tornam o trabalho de campo uma atividade de ensino e aprendizagem.

No ano 2000, Josefina Ostuni descreve, em seu livro *Fieldwork in Geography: Reflection, Perspectives and Actions*, caminhos e experiências que segundo a autora são insubstituíveis no trabalho de campo e apresenta alguns sistemas conceituais que nos levam a refletir sobre essa prática, conforme demonstrado no sistema conceitual “The irreplaceable experience of fieldwork”, apresentado a seguir (figura 1):

**Figura 1** - Sistema conceitual “The irreplaceable experience of fieldwork” - A experiência insubstituível do trabalho de campo



Fonte: J. Ostuni (2000, p. 89). Adaptado por Wanessa Santos Silva (2022). Tradução nossa.

Para Ostuni (2000), o trabalho de campo requer técnicas e conceitos como observação direta e registro de informações, que pode ocorrer através de itinerários, entrevistas e questionários. Além dos registros, apresenta a possibilidade de tratamento de informações, permitindo interpretá-las para que se consiga comprovar ou explicar hipóteses e/ou problemas a partir de linguagens verbais ou gráficas. Tudo isso torna o trabalho de campo um procedimento metodológico grandioso para o ensino e pesquisas.

Do ponto de vista da metodologia do ensino de Geografia, o trabalho de campo é concebido sob várias denominações e concepções como procedimento metodológico, proposta de ensino, estratégia de ensino, atividade de pesquisa e/ou método de estudo (Tomita 2009; Anastasiou; Alves, 2006; Azambuja, 2012; Borges, 2018), fazendo uso do planejamento, de registros fotográficos, do registro de fichas, de anotações em caderneta de campo, de retirada de amostras, entre outras formas de registro.

Pode ser utilizado em diferentes níveis de ensino e tem sido aprimorado ao longo de um processo histórico da Geografia enquanto ciência. A realização de trabalhos de campo nos

cursos de graduação e pós-graduação em Geografia é uma prática habitual, conduzida por professores de determinadas disciplinas ao longo do curso. E, mesmo sendo uma prática comum em cursos de nível superior, pode ser realizada na Educação Básica em diferentes âmbitos de localidade e espacialidade, sendo entendido ainda como uma atividade interdisciplinar.

Silva (2002, p. 4) compreende o trabalho de campo no ensino de Geografia como sendo

[...] toda atividade que proporciona a construção do conhecimento em ambiente externo ao das quatro paredes, através da concretização de experiências que promovam a observação, a percepção, o contato, o registro, a descrição e representação, a análise e reflexão crítica de uma dada realidade, bem como a elaboração conceitual como parte de um processo intelectual mais amplo, que é o ensino escolar. Ou, em decorrência de experiência mais recente vinculada à formação técnica, a observação e interpretação do espaço e suas formas de organização, inerentes à prática social.

Na prática escolar, o trabalho de campo permite a construção de conceitos, a percepção da realidade que envolve os estudantes e a interpretação dos fenômenos descritos no ensino de Geografia, favorecendo, portanto, o processo de ensino e aprendizagem, tornando os estudantes sujeitos ativos na construção do conhecimento.

Assim sendo, Lopes e Pontuschka (2009, p. 30) afirmam:

[...] durante o trabalho de campo, educadores e educando devem submergir no cotidiano do espaço a ser pesquisado, buscando estabelecer um rico diálogo com o espaço e, na condição de pesquisadores, com eles mesmos. É o momento de descobrir que o meio ou o espaço, na interrelação de processos naturais e sociais, é uma Geografia viva.

Nesse sentido, através de um levantamento de teses e dissertações realizado em duas universidades próximas a cidade em que a pesquisa se desenvolveu, sendo a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) da Universidade Federal de Goiás (UFG) e no Repositório Institucional da Universidade de Brasília (RIUnB), no âmbito do ensino de Geografia e da utilização do trabalho de campo, constatamos que existe uma tendência da concepção do trabalho de campo enquanto uma proposta metodológica voltada para o planejamento e sua operacionalização. As citações a seguir (grifo nosso) evidenciam essa concepção do trabalho de campo no ensino de Geografia:

Para concluir um trabalho de campo com êxito, verificou-se há necessidade de seguir critérios para a sua efetivação, **seguindo um protocolo de procedimentos: a preparação, a realização e os resultados/avaliação.** [...] Desta forma, o trabalho de campo pode ser eficaz em sua proposta se precedido de uma discussão em sala de aula, das etapas necessárias à sua realização (Nascimento, 2016, p. 7; 72).

Procuramos defender uma concepção crítica do trabalho de campo como estratégia metodológica, em uma perspectiva crítica e processual, com base no pensamento reflexivo e crítico, e do ponto de vista do **pré-campo, campo e pós-campo** para o ensino dos componentes físico-naturais (Borges, 2018, p. 27).

Os direcionamentos e a introdução do conteúdo feitos pelo professor em sala de aula iniciam a atividade, que terá prosseguimento no espaço do campo e será concluída ao retornar para o espaço da escola. **Suas fases são, assim, o pré-campo, campo e pós-campo** (Farias, 2019, p. 37).

A proposta metodológica escolhida para apresentar o componente físico-natural vegetação do município de Inhumas-GO junto aos professores de Geografia foi o trabalho de campo. **Este decorreu nas seguintes etapas: o pré-campo, o campo e o pós-campo** (Souza, 2019, p. 118).

Esses autores apresentam o trabalho de campo no ensino de Geografia como uma proposta metodológica que parte do planejamento de ensino voltado às etapas de planejamento escolar (preparação, realização e resultados, ou pré-campo, campo e pós-campo), relacionando sempre a preparação inicial aos aspectos abordados em sala de aula, a introdução de conteúdos geográficos, a explicação teórica dos elementos que serão abordados durante o trabalho de campo. Dessa forma, percebemos que temos poucos avanços nas pesquisas no que concerne ao trabalho de campo no ensino de Geografia, não conseguindo se libertar do pensamento linear da execução do trabalho de campo. Em nossa pesquisa, acreditamos que o avanço do trabalho de campo no ensino de Geografia se dá a partir da utilização de teorias geográficas interpretativas e princípios, conhecimentos e conceitos geográficos.

Assim, o sistema conceitual a seguir demonstra as concepções do trabalho de campo no ensino de Geografia na Educação Básica e no Ensino Superior, compreendendo as diferentes concepções de trabalho de campo, suas ferramentas, tendências e potencialidades para a compreensão das temáticas geográficas, conforme se verifica na figura 2.

**Figura 2** - Mapa de conteúdo: Trabalho de campo no Ensino de Geografia<sup>2</sup>



Elaboração: Wanessa Santos Silva (2022).

O mapa de conteúdo nos apresenta as concepções do trabalho de campo no ensino de Geografia, podendo ser utilizado na Educação Básica e no Ensino Superior, sendo considerado uma atividade interdisciplinar, o que possibilita sua execução em conjunto com outras disciplinas escolares, com a possibilidade de construir significados sócio-históricos aos conteúdos escolares. Demonstra ainda os aspectos da operacionalização e do planejamento do trabalho de campo, apresentados nas pesquisas de Nascimento (2016), Borges (2018), Farias (2019) e Souza (2019), que adotam em suas pesquisas a concepção de pré-campo, campo e pós-campo. Em contrapartida, evidenciamos em nossa pesquisa e no presente mapa de conteúdo a concepção do trabalho de campo no ensino de Geografia a partir de uma proposta teórico-metodológica com a finalidade de oportunizar a compreensão das temáticas geográficas em sua totalidade.

Nesse contexto, Fonseca (2019, p. 104) percebe no trabalho de campo “[...] um forte auxiliador que possibilita valorizar o local, em vários aspectos, e estabelecer correlações”. Para tanto, o trabalho de campo faz uso do planejamento, da observação, das anotações em cadernetas de campo, da retirada de amostras e pode ainda contar com registros fotográficos,

<sup>2</sup> O mapa de conteúdo utiliza o termo ensino de Geografia, uma vez que relatamos o trabalho de campo para além da escola a partir de referências teóricas e práticas no período da graduação que me serviram para pensar o trabalho de campo no Ensino Superior como contribuição para a Educação Básica.

mapas, cartas temáticas e outros instrumentos. Ainda que exista uma forte inclinação nas produções acadêmicas para pensar o trabalho de campo no ensino de Geografia enquanto uma proposta metodológica processual, nos indagamos sobre a possibilidade de pensarmos o trabalho de campo como uma proposta teórico-metodológica através de uma concepção conceitual da Geografia, atribuindo assim a ele uma densidade teórico-conceitual, compreendendo que teoria e prática se integram no processo de construção e desenvolvimento do trabalho de campo, que são “dois lados da mesma moeda” (Serpa, 2006, p. 8). Serpa emprega essa expressão para dar ao trabalho de campo um valor teórico-conceitual, deixando explícito que não é possível pensar essa prática desvinculada da teoria e, para além disso, reforça a necessidade de metodologias e teorias geográficas para o avanço do trabalho de campo.

No ensino de Geografia, o trabalho de campo apresenta diferentes caminhos para a compreensão dos fenômenos geográficos e a construção do pensamento geográfico, podendo ser amparado em diferentes concepções teórico-metodológicas para sua efetivação. Nesta pesquisa, o trabalho de campo é pensado enquanto uma proposta teórico-metodológica alicerçada no Percorso Didático para a mediação no ensino de Geografia (Cavalcanti, 2014), na busca pela construção do pensamento geográfico amparado no Conhecimento Pedagógico da Matéria (Shulman, 2005)<sup>3</sup>, uma vez que ensinamos aquilo que compreendemos. Assim, há a necessidade de se trabalhar o conhecimento didático do conteúdo para se pensar o trabalho de campo, visto que, a partir da mobilização do método geográfico por meio do professor, se ampliam as condições para a mobilização e o desenvolvimento do pensamento geográfico.

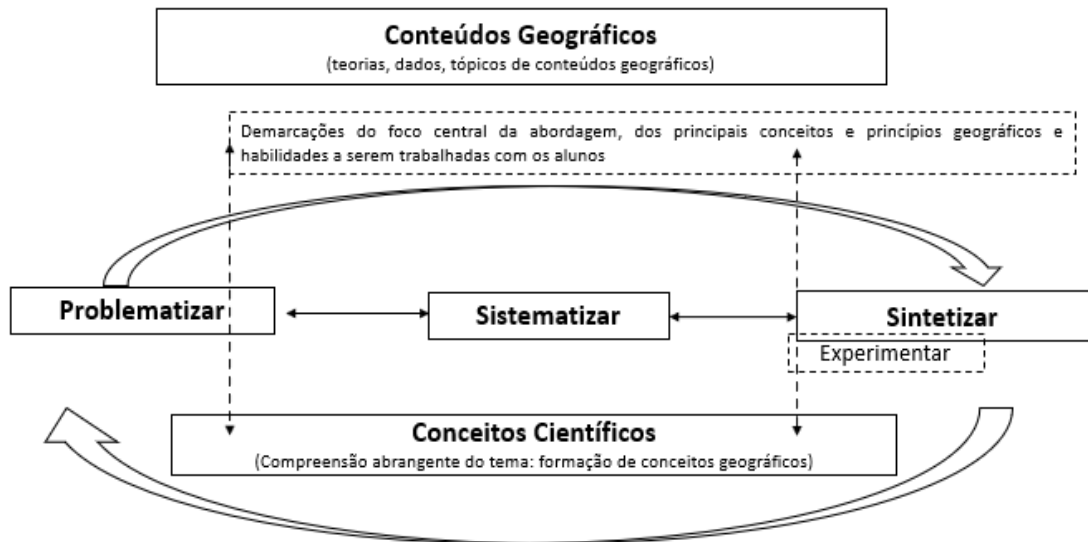
O trabalho de campo é visto como uma proposta teórico-metodológica, desse modo, ao utilizá-lo, se espera uma resposta, uma ação do indivíduo que executa. Todavia, ao pensar numa proposta metodológica, o professor precisa fazer alguns questionamentos como: quem são meus estudantes? O quê, como e onde estudar? Quais problemas geográficos queremos solucionar ou entender? Qual a relação existente entre objeto e conteúdo, sujeito e realidade? Ou mesmo conduzir o trabalho de campo como perspectiva de ensino, aprendizagem e avaliação dos conhecimentos geográficos a serem desenvolvidos, sabendo que o que torna uma pesquisa ou um estudo geográfico são as perguntas que fazemos, perguntas essas que levam a refletir sobre quais são os problemas geográficos existentes em um determinado ambiente. No presente estudo, o que torna um Parque Urbano possível de ensinar e aprender Geografia são as perguntas geográficas que fazemos a esse parque. Como exemplo, quais os problemas geográficos que existem no Parque Urbano pesquisado?

---

<sup>3</sup> Aprofundaremos as discussões do Percorso Didático para a mediação no ensino de Geografia (Cavalcanti, 2014) e do Conhecimento Pedagógico da Matéria (Shulman, 2005) ao longo do capítulo 3.

Tendo feito esses questionamentos, é preciso definir métodos e metodologias para se ensinar Geografia. Nesse sentido, nos alicerçamos no Percurso Didático para a mediação no ensino de Geografia de Cavalcanti (2014), que indica um caminho metodológico com base na teoria histórico-cultural, ilustrado a seguir:

**Figura 3 - Percurso Didático para a mediação no ensino de Geografia**



Fonte: Cavalcanti (2019, p. 163).

Cavalcanti (2019) define caminhos metodológicos para auxiliar o trabalho docente do ponto de vista da aprendizagem dos estudantes, alicerçados no método de ensino com base na Teoria Histórico-Cultural desenvolvida por Vygotsky (1984, 1993, 2000), com destaque para os conceitos de Zona de Desenvolvimento Próximo ou Proximal e de internalização e mediação. A autora corrobora a necessidade de o professor conhecer e conceber métodos e metodologias que possam auxiliar no encaminhamento da abordagem de conteúdos e de operações esperadas a partir de uma determinada metodologia, e os conceitos geográficos orientadores de um dado conteúdo, para que sejam possíveis o processo de aprendizagem e a relação entre sujeitos e objetos do conhecimento.

O percurso apresentado na figura 3 demonstra uma estrutura não linear ao qual o professor pode se ater para uma aula apenas ou para uma sequência de aulas a partir de conteúdos que relacionam sujeito e objeto, sendo mediado através de instrumentos materiais e simbólicos da realidade vivida. Ao professor, antes da utilização do percurso, cabe a escolha de conceitos geográficos e habilidades acerca de um determinado conteúdo (como indicado na parte superior do sistema conceitual) a fim de se efetivarem o direcionamento e as

considerações para a formação do pensamento geográfico. Cavalcanti (2019) alerta que a escolha de conceitos geográficos e habilidades de um determinado tema é facilitada quando feita com o auxílio de um mapa de conteúdo:

Esse mapa deve explicar ao professor um quadro de conceitos e habilidades em torno do conceito central para um determinado tema e a associação entre eles, o que constituiria um auxílio na organização e estruturação do conteúdo. É o que está expresso na parte superior do gráfico como “conteúdo geográfico” (Cavalcanti, 2019, p. 164).

O mapa de conteúdo auxiliará no direcionamento metodológico e por consequência no direcionamento do processo de ensino. As delimitações de um tema a ser trabalhado na Geografia se justificam a partir de uma leitura geográfica. Nossa concepção de mapa de conteúdo se assenta em referenciais teóricos como: Díaz, Porlán e Navarro (2017); Cavalcanti (2019) e Pineda-Alfonso e Márquez-Guerrero (2022). Concebendo a criação de um mapa de conteúdo como uma estratégia pedagógica que beneficia tanto professores quanto estudantes, assinalamos que ele promove a compreensão das relações entre os conceitos e as habilidades de um determinado tema e ajuda a definir objetivos educacionais específicos para cada conteúdo, tornando o processo de ensino e aprendizagem mais claro, significativo e estruturado.

Feitas as escolhas do conteúdo geográfico, o gráfico apresenta ações de “problematizar, sistematizar e sintetizar”, e todas essas ações “[...] devem ser compreendidas como partes articuladas de um todo (que é processo dialético), em relação de interdependência” (Cavalcanti, 2019, p. 165).

As ações de “problematizar, sistematizar e sintetizar” apresentadas no percurso têm como direcionamento e significados:

Problematizar - formular questões que mobilizem os estudantes para a aprendizagem, questões que façam surgir problematizações sobre o tema trabalhado e que levem os estudantes a se posicionarem.

Sistematizar - orientar as discussões dos conteúdos por meio de teorias, classificações, dados, informações na intenção de responder e elucidar elementos das problematizações sobre o tema trabalhado.

Sintetizar - aplicar os conteúdos na vida cotidiana, ocorrendo nem sempre de maneira imediata, mas se construindo para tal feito. A síntese abre caminhos para avaliação do processo que reúne o todo, todas as ações (problematizar, sistematizar) desenvolvidas ou a se desenvolverem.

O desenvolvimento das ações expressas no percurso, através de uma relação de interdependência, relacionadas aos conteúdos geográficos e às habilidades elencadas no mapa de conteúdo, possibilita a compreensão do tema/conteúdo trabalhado de maneira abrangente através da formação de conceitos geográficos, desenvolvendo a capacidade de pensar teoricamente. Dessa forma, concordamos com Cavalcanti (2019, p. 140) ao apontar que “[...] há uma estreita ligação entre o ensino de Geografia e o desenvolvimento da capacidade de pensamento geográfico”.

Acrescentamos que no ensino o professor tem o ofício de “[...] criar condições que possibilitem a aprendizagem de conhecimentos pelos alunos, num contexto de interação com eles” (Tardif, 2011, p. 120). Não sendo o único responsável pela mediação das ações didáticas, da relação criada entre sujeito e conhecimento, os instrumentos geográficos podem auxiliar nesse encaminhamento; ademais, os textos, mapas, imagens utilizadas durante o processo de mediação didática também colaboram nesse encontro entre sujeito e conhecimento no desenvolvimento cognitivo do estudante.

Ao utilizarmos o percurso didático no ensino de Geografia, defendemos o trabalho de campo na Geografia escolar, tendo como referência os Parques Urbanos, para pensar as potencialidades dessas áreas verdes urbanas que integram em seus espaços conhecimentos geográficos, fazendo perceber de que maneira os componentes físico-naturais estão integrados entre si e entre os componentes sociais. Para tanto, nos amparamos no processo de mediação didática, no qual é necessário que o professor compreenda “o que ensinar” (conhecimento do conteúdo) – neste caso, nos referimos aos conhecimentos geográficos possíveis de serem identificados em um parque urbano – e “como ensinar” (conhecimento pedagógico) por meio do trabalho de campo nesses parques (Shulman, 2014).

Ao falarmos do Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (PCK, sigla da expressão em inglês), nos referimos aos conhecimentos docentes, isto é, o conjunto de conhecimentos que representam o professor de uma dada disciplina, aqui compreendemos o professor de Geografia e os conhecimentos e saberes geográficos desse profissional adquiridos no processo de formação/acadêmica e em sua atuação. Para Shulman (2014), o PCK refere-se “[...] à capacidade de um professor para transformar o conhecimento do conteúdo que ele possui em formas pedagogicamente poderosas e adaptadas às variações dos estudantes levando em consideração as experiências e bagagens dos mesmos”.

Fica esclarecido, dessa maneira, que o conhecimento pedagógico da matéria e suas variações é o que define a aprendizagem dos estudantes. Shulman (2005) elege três categorias presentes no processo de desenvolvimento cognitivo do professor, sendo elas: conhecimento

do conteúdo da matéria ensinada (entende a estrutura da disciplina e a organização cognitiva do objeto de estudo em seus aspectos conceituais, procedimentais, validativos do conteúdo); conhecimento pedagógico da matéria (tornar o conteúdo compreensível aos estudantes) e conhecimento curricular (conhecer o currículo compreendendo-o como conjunto de programas elaborados para o ensino, com assuntos específicos separados por tópicos) (Shulman, 1986 *apud* Almeida; Biajone, 2007).

Assim, o saber pedagógico está relacionado a um conteúdo específico estruturado no currículo e que pode ser transformado em sua aplicabilidade a partir das dificuldades dos estudantes sobre um dado assunto. Para esta proposta, não escolhemos apenas um conteúdo geográfico, nem somente uma habilidade, mas propomos perceber os diversos conteúdos geográficos possíveis de se trabalhar em um mesmo ambiente.

De acordo com Cavalcanti (2019, p. 164),

A sistematização conceitual no discurso científico tem sua lógica e complexidade fundadas na meta de explicações dos fenômenos estudados. Sendo assim, ao se delimitar um tema de estudo, provavelmente na sequência do documento curricular da escola ou do livro didático, é necessário que o professor indague sobre o que há de geográfico no referido tema, pois essa é a razão de ele estar no rol de conteúdos da disciplina. Assim, muitos temas podem não ser considerados geográficos em si mesmos, pois se tratam meramente de um fato, um fenômeno, da realidade; o que os faz “geográficos” são os determinantes salientados nesse fato ou fenômeno em relação à realidade.

É nesse sentido que escolhemos trabalhar com Parques Urbanos, tendo percebido nesses ambientes a rica contribuição para as temáticas geográficas, além de serem espaços encontrados com facilidade na cidade de Goiânia-GO, podendo eles fazerem parte do cotidiano dos estudantes, sendo considerados muitas vezes como espaço vivido. Os fenômenos encontrados nesse ambiente, como a presença e atuação dos componentes físico-naturais de maneira integradora e visualmente mais exposta dentro da cidade, além da interação social, são determinantes que os tornam geográficos.

Entendem-se por componentes físico-naturais todos os elementos compostos no espaço geográfico que em sua gênese e seu desenvolvimento se formaram na natureza, independentemente das relações sociais, como exemplo podemos citar: vegetação, solo, relevo, água, clima, rochas, minerais e cosmos (partículas, matérias, planetas e estrelas). Já os componentes sociais são aqueles oriundos das relações sociais dos seres humanos que produzem e atuam cultural, econômica e politicamente. Nessa dinâmica, percebemos as influências sociais direta ou indiretamente relacionadas aos componentes físico-naturais. Moraes (2013, p. 29) afirma:

[...] as temáticas físico-naturais do espaço geográfico são conteúdos importantes para a formação dos alunos, visto que as problemáticas que as envolvem fazem parte do seu cotidiano de diferentes formas, seja na vivência imediata, seja a partir dos meios de comunicação, da internet etc.

Faz-se necessária uma leitura geográfica e integradora daquilo que se pretende estudar, ensinar, aprender de um fato ou fenômeno, e, para além de sua localização, é necessário ainda descrever e explicar os componentes que se fazem presentes para então compreender seus significados, sentidos e desdobramentos (Cavalcanti, 2019).

No ensino de Geografia, as dimensões do espaço se caracterizam como objeto de estudo da Geografia, e assim se julga a importância de seu entendimento por parte dos estudantes; é ainda no espaço que as relações cotidianas se constroem historicamente e onde as formas concretas, sociais e físicas se encontram em dinâmica e constante transformação (Pires; Alves, 2013). É nesse sentido de espaço geográfico e de relações entre natureza e sociedade que enxergamos o trabalho de campo enquanto uma proposta teórico-metodológica para favorecer o desenvolvimento do pensamento geográfico junto aos estudantes, contrapondo aos conceitos estruturantes da Geografia, tais como: espaço geográfico, lugar, paisagem, território, região, rede e ambiente.

É importante salientar que os conhecimentos geográficos não são “[...] um fim, mas um meio para contribuir com a construção de um pensamento geográfico” (Otto, 2020, p. 31). Para isso, é necessário compreender o raciocínio e os princípios geográficos contidos no pensamento geográfico, além de reconhecer a possibilidade de se pensar pela Geografia a partir de situações geográficas, percebendo nestas o auxílio para a construção do pensamento geográfico.

A ciência geográfica, a partir do ano de 2006, apresenta pesquisas que versam sobre a existência de um modo específico de pensar a Geografia e defendem que o ensino de Geografia é capaz de contribuir com a leitura de mundo, com um olhar específico para realidades e ambientes existentes, colaborando ainda com as operações mentais. Tais pesquisas colocam em evidência paradigmas e concepções atuais do ensino de Geografia como o pensamento geográfico (Mugiany Portela, 2017; Cavalcanti, 2019; Luline Carvalho, 2020; Daniel Neto, 2022); o pensamento espacial (Richter, 2010; Ronaldo Duarte, 2016; Castellar, 2017; Castellar e Paula, 2020); o pensamento pedagógico geográfico (Carina Copatti, 2019); o raciocínio geográfico (Cavalcanti, 2012; Marcos Couto, 2015), sendo esses paradigmas e concepções em alguns casos confundidos erroneamente como sinônimos, e somente com o desenvolvimento

teórico e metodológico aas expressões, suas utilizações e seus significados passam a ser definidos por um ou mais autores/pesquisadores.

Para Richter (2010, p. 24), o resultado da combinação “[...] entre os saberes sistematizados na compreensão das práticas sociais, por parte dos indivíduos, possibilita a formação de um raciocínio geográfico”. Dessa maneira, afirma que o estudante que passou pelo processo de aprendizagem dos conteúdos geográficos é capaz de interpretar os elementos do cotidiano sob a perspectiva espacial.

Cavalcanti (2012, 2017, 2019) em suas pesquisas tem nos mostrado a necessidade de encaminhar o ensino de Geografia para a formação de conceitos através de questionamentos que auxiliam a “[...] ensinar um caminho metodológico de pensar sobre a realidade [...] Um modo de pensar que é peculiar, que é específico, que tem sido construído por uma área do conhecimento” (Cavalcanti, 2012, p. 135). Assim, a autora percebe a possibilidade do desenvolvimento do pensamento geográfico a partir do ensino de Geografia. Também para Cavalcanti (2019, p. 64), o pensamento geográfico “[...] é a capacidade geral de realizar a análise geográfica de fatos ou fenômenos” e dessa maneira compreende o raciocínio geográfico como “[...] um modo de operar com esse pensamento”.

Na perspectiva de que a Geografia é uma maneira de pensar, Gomes (2017, p. 21) afirma que a Geografia se constitui como “[...] uma forma autônoma de estruturar o pensamento, uma forma original de pensar”. Esse pensar se concretiza no cotidiano, no espaço vivido, possibilitando interrogar os fenômenos e perceber uma coerência de suas distribuições espaciais a partir de perguntas fundamentais. “Explicar por que as coisas estão ali, onde estão, por que são diferentes quando aparecem em outras localizações, explicar graus de proximidade e de distância, a posição, a forma e o tamanho envolve um raciocínio bastante sofisticado” (Gomes, 2017, p. 145). Assim sendo, tais questionamentos possibilitariam aos geógrafos e professores de Geografia trabalharem temas ainda pouco explorados nessa ciência que se além às naturezas físicas e humanas.

Portela (2017, p. 204) acredita que, ao se compreender o ambiente em que o estudante vive e saber o que ele pensa sobre essa realidade vivida, se torna “[...] possível contribuir significativamente para perceber como se dá a construção de um pensamento geográfico, pela perspectiva do ensino de geografia realizado na escola. [...] aprender a olhar geograficamente as coisas que estão à nossa volta é uma concepção de vida e de sociedade”. Isso nos torna cidadãos conscientes dos espaços vividos e dos fenômenos que ocorrem em nosso cotidiano local, facilitando a compreensão dos aspectos globais, sejam estes sociais, econômicos, políticos ou histórico-culturais.

Para Carvalho (2020, p. 65), o pensamento geográfico “[...] consiste em compreender os fenômenos a partir dos conceitos e princípios basilares dessa ciência, usando os mesmos para estruturar questões e buscar soluções”. Apresenta alguns aspectos fundamentais para a constituição do pensamento geográfico, entre eles estão presentes a construção de conceitos atuando como instrumentos mentais para análise dos fenômenos geográficos. Ademais, “[...] argumenta-se a relevância da aprendizagem dos conhecimentos específicos, o que promove o desenvolvimento do pensamento e a operação com conceitos próprios da Geografia, possibilitando que se pense geograficamente” (Carvalho, 2020, p. 65).

Para Castellar e Paula (2020), o raciocínio geográfico percorre cinco campos de conhecimento que atuam no processo de ensino e aprendizagem em Geografia enquanto conteúdos procedimentais, conceituais e factuais, sendo os campos: (1) a representação espacial, (2) os conceitos de relações espaciais, (3) os processos cognitivos, (4) as categorias e os princípios geográficos e (5) a situação geográfica. Todos esses campos medeiam a relação de espaço-tempo e sujeito.

O campo de número 1 contempla as representações espaciais, e nele algumas linguagens cartográficas se fazem presentes, como mapas, croquis, maquetes, fotografias, cartas topográficas, imagens de satélite, tornando visíveis as informações espaciais (Castellar; Paula, 2020). Aqui consideramos as representações cartográficas como instrumentos auxiliares para a interpretação de um lugar, de uma situação geográfica (Silveira, 1999). Assim, nesta pesquisa os Parques Urbanos são apropriados não somente como localização ou porção do espaço.

O campo de conhecimento de número 2 trata dos conceitos de relações espaciais, como área, distância, direção, dispersão, aglomeração, forma, extensão, arranjo, que, segundo Castellar e Paula (2020, p. 304), “[...] são conjuntos de vocábulos que indicam os atributos espaciais para identificar a natureza de um fenômeno geográfico em uma situação”.

O campo de número 3, apresentado por Castellar e Paula (2020), corresponde aos processos cognitivos que incluem ações como localizar, observar, identificar, diferenciar, descrever, analisar, nomear, contar, criar hipóteses, entre outras. Tais processos cognitivos e operações mentais derivam de variadas teorias da psicologia e neurociência.

O quarto campo de conhecimento se constitui através das categorias e dos princípios geográficos. Castellar e Paula (2020) elencam como categorias paisagem, território, lugar e natureza e destacam como princípios geográficos a localização, a conexão, a extensão, a causalidade, o arranjo e a ordem, a analogia e a diferenciação, sendo eles usados para a análise de eventos, processos e fenômenos geográficos.

No quinto campo, situação geográfica, defendido por Castellar e Paula (2020, p. 300), assentados em Silveira (1999) e Santos (1991; 2014), a situação geográfica é defendida como um tipo de conteúdo factual (fatos, situações, dados e fenômenos concretos e singulares) que inclui conjuntos sistêmicos de eventos resultantes de movimentos que possibilitam a “[...] identificação da qualidade de fatos, fenômenos e processos”, tornando determinadas localidades e conteúdos geográficos.

Dos cinco campos apresentados por Castellar e Paula (2020), evidenciaremos o de número 5, uma vez que compreendemos a situação geográfica como possibilidade de pensar pela Geografia e através dela construir o pensamento geográfico a partir de encaminhamentos metodológicos, concordando com Cavalcanti (2019) no sentido de que o raciocínio geográfico é um modo de operar o pensamento geográfico, ou seja, necessita dele para se desenvolver. Consideramos pertinente pensar a situação geográfica enquanto teoria e prática metodológica a partir do percurso didático ao abordarmos diferentes conteúdos geográficos em Parques Urbanos através do trabalho de campo, sendo possível

[...] reconhecer numa situação geográfica objetos técnicos, normas, ações, escalas, ideologias e discursos que são diversos no processo histórico e nos lugares. Da combinação desses dados nos lugares decorrem formas de vida concretas e, ao mesmo tempo, poderão ser pensadas formas de vida possíveis (Silveira, 1999, p. 26).

Dessa maneira, Cataia e Ribeiro (2015, p. 11) estabelecem a definição do conceito de situação geográfica como “[...] síntese teórica que permite estabelecer nexos entre o mundo, a formação socioespacial e o lugar, a situação geográfica substantiva o princípio teórico de que o uso do território tem existência nos lugares”. Esse conceito nos permite analisar e associar variáveis de múltiplas escalas em contextos particulares e amplos.

Concordamos ainda com Silveira (1999, p. 27) quando nos diz que “[...] situação não é apenas um pedaço, uma área contínua, mas também um conjunto de relações. [...] Construção histórica e concreta, uma situação é, sobretudo, um instrumento metodológico”. E, por ser um instrumento metodológico, este contribui para o exercício sistemático da reflexão do conteúdo estudado. Cabe mencionar que é pelo olhar da situação geográfica que enxergamos os Parques Urbanos através dos conjuntos das relações ali existentes, entendendo que

A situação é um resultado do impacto de um feixe de eventos sobre um lugar e contém existências materiais e organizacionais. Inovações técnicas e novas ações de empresas de força diversa, dos vários segmentos do Estado, de grupos e corporações difundem-se num pedaço do planeta, modificando o dinamismo preexistente e criando uma nova organização das variáveis (Silveira, 1999, p. 25).

Conseguimos identificar nos Parques Urbanos esses elementos que Silveira (1999) nos mostra ao abordar a situação a partir de um lugar. Neles percebemos as existências materiais e organizacionais na lógica dos acessos, das utilizações dos espaços públicos privados e suas relações no tempo e no espaço. Os segmentos de Estado, de grupos e de corporações se estabelecem ao se perceber a especulação imobiliária nesses ambientes, ou até mesmo nos trabalhadores informais que ocupam esses lugares.

Dessa maneira, a presente pesquisa compreende o raciocínio geográfico como operações mentais próprias da Geografia que têm função importante para a análise da situação geográfica (localização, extensão, conexão), podendo ser evidenciado a partir do trabalho de campo, compreendendo as relações com a produção social do espaço. Assim, compreendemos que o raciocínio geográfico está contido no pensamento geográfico.

### **1.3 Trabalho de campo e sua relação com a produção social do espaço nos Parques Urbanos**

O conceito de espaço geográfico vem sendo estudado ao longo da história do pensamento geográfico, entretanto ainda não foi possível defini-lo com exatidão, uma vez que o espaço possui complexidades diversas e múltiplos fatores em seu interior. Para Santos (2008, p. 63), o espaço é considerado um “[...] conjunto indissociável, solidário e também contraditório, de sistemas de objetos e sistemas de ações, não considerados isoladamente, mas como um quadro único no qual a história se dá”. Esses sistemas podem ser entendidos a partir de duas grandes dimensões que estão interligadas: as dimensões sociais (política, economia, trabalho, cultura, lazer, entre outros aspectos) e a configuração espacial, dada ou edificada por uma sociedade, que dita as configurações do espaço e a maneira como as sociedades se organizam.

É importante destacar que as dimensões sociais, bem como as configurações espaciais, estão inseridas na dinamicidade e produção do espaço, logo suas transformações ocorrem a partir de processos históricos e geográficos que se materializam na produção social do espaço. Ou seja, a concepção de espaço vai para além de um espaço físico, uma localização, ele contém e é contido pela vida social, como lembra Smith (1988, p. 132) ao pontuar que “[...] a sociedade não mais aceita o espaço como um receptáculo, mas sim o produz”, acrescentando ainda que “[...] nós não vivemos, atuamos ou trabalhamos ‘no’ espaço, mas sim produzimos o espaço, vivendo, atuando, trabalhando”.

Toda essa dinâmica se exprime na explicação de Santos (2008, p. 63) quando diz que “[...] os sistemas de objetos condicionam a forma como se dão as ações e, de outro lado, os sistemas de ações levam à criação de objetos novos ou se realizam sobre objetos preexistentes. É assim que o espaço encontra a sua dinâmica e se transforma”. Entendemos aqui como sistemas de objetos os elementos da natureza e edificações humanas, já os sistemas de ações se caracterizam pelos fatores culturais, econômicos, políticos, de lazer, entre outros. E, mesmo que essas relações se apresentem de maneira conjunta na produção social do espaço, é necessário compreender que “[...] por mais social que ele possa ser, o espaço geográfico é manifestadamente físico; é o espaço físico das cidades, dos campos [...]” (Smith, 1988, p. 120). Portanto, é justamente a importância que é dada às manifestações de aspectos da vida social e cultural, bem como a materialidade espacial, as relações simbólicas e de pertencimento, o que diferencia o estudo geográfico de outras ciências quando o assunto é a produção social do espaço.

Na Geografia, Corrêa (1989) e Carlos (1992) apresentam o espaço urbano vinculado à sociedade, que por consequência se aproxima das relações sociais criadas – desigualdades, segregações, ideias, comportamentos, valores –, compreendendo o espaço urbano como um produto social, uma vez que a sociedade produz e consome o espaço ao longo do tempo, como evidenciado por Carlos (1992, p. 30):

A reprodução do espaço (urbano) recria constantemente as condições gerais a partir das quais se realiza o processo de reprodução do capital, da vida humana, da sociedade como um todo. A reprodução do espaço (urbano) enquanto produto social é produto histórico, ao mesmo tempo em que realidade presente e imediata. Esta realiza-se no cotidiano das pessoas e aparece como forma de ocupação e/ou utilização de determinado lugar, num momento histórico específico.

Dessa maneira, compreende-se que as dimensões sociais e a configuração espacial ocorrem de maneira integrada e simultânea na produção social do espaço, exemplo disso são os Parques Urbanos, que em suas finalidades representam um conjunto de relações simbólicas e concretas. Kliass (1993, p. 19) define os Parques Urbanos como “[...] dimensões significativas e predominância de elementos naturais, principalmente cobertura vegetal, destinado à recreação”. Como resposta ao processo da expansão urbana, das modificações das paisagens e do ritmo acelerado de vida das populações urbanas, os parques apresentam conforto térmico do ponto de vista do “verde” e se contrapõem às edificações. Para Melazo e Colesanti (2003, p. 6), os Parques Urbanos

[...] representam na dinâmica das cidades, um “espaço verde” fundamental no contexto de crescimento e desenvolvimento econômico e urbano, pois, através deles, proporcionam para a comunidade dos bairros que os circundam como também para toda a cidade, um espaço destinado ao lazer, ao contato com a natureza, onde o homem se encontra totalmente inserido.

Macedo e Sakata (2003, p. 14) consideram como parque “[...] todo espaço de uso público destinado à recreação de massa, e qualquer que seja seu tipo, capaz de incorporar intenções de conservação e cuja estrutura morfológica é auto-suficiente”, ou seja, não é ou não deveria ser “[...] diretamente influenciada em sua configuração por nenhuma estrutura construída em seu entorno”. Para esses autores, a camada vegetal é de grande importância nessas áreas, uma vez que, além de constituir sua morfologia, contribui para os aspectos ambientais. Além disso, evidenciam-se as características e funções de um parque urbano, que consegue cumprir seu papel de interação social e ambiental e deixa “marcas na cidade através do tempo” (Serpa, 2007, p. 61).

Esses são alguns aspectos que tornam um Parque Urbano uma situação geográfica, sendo espaços que possibilitam conteúdos geográficos que podem ser observados no ensino de Geografia através do trabalho de campo. Demonstramos no próximo capítulo as potencialidades dos Parques Urbanos para a produção de saberes geográficos, reconhecendo os elementos da Geografia em interação num mesmo espaço e abordando aspectos de espaços públicos, áreas verdes urbanas e as concepções de Parques Urbanos enquanto situação geográfica no ensino de Geografia.

## **CAPÍTULO 2 - TRABALHO DE CAMPO, PENSAMENTO GEOGRÁFICO E PARQUE URBANO COMO SITUAÇÃO GEOGRÁFICA NO ENSINO DE GEOGRAFIA**

O surgimento dos Parques Urbanos em sua formação histórica e social faz dele uma situação geográfica não apenas por sua localização, ou pelos elementos que o compõem, mas pelo conjunto de relações existentes nos Parques Urbanos desde seu surgimento, perpassando todas as transformações ocorridas em suas estruturas ao longo da história das cidades. Entender os elementos que os compõem, as áreas que foram escolhidas para serem Parques Urbanos e o uso e a apropriação desses espaços faz compreender a situação geográfica (fatos, situações, dados e fenômenos concretos e singulares) para formar o pensamento geográfico, seja na Educação Básica ou no Ensino Superior, através das temáticas possíveis de se trabalhar nesse ambiente, fazendo uso de diferentes propostas metodológicas e diversas linguagens geográficas.

Neste capítulo, apresentamos reflexões sobre os espaços públicos, pouco abordados no ensino de Geografia, fazendo compreender as acessibilidades desses ambientes. Tais definições nos levam a perceber as potencialidades presentes nos Parques Urbanos para as aulas de Geografia através do trabalho de campo enquanto prática pedagógica para o desenvolvimento do pensamento geográfico. São apresentados como os principais autores pesquisados no que concerne a espaços públicos, áreas verdes urbanas e Parques Urbanos: Milano (1993); Lima et al. (1994); Cavalheiro (1999); Macedo e Sakata (2003); Daltoé, Catton e Loch (2004); Nucci (2008); Serpa (2007); Carlos (2011); Gomes (2013, 2018) e Sakata (2018).

### **2.1 Espaços públicos e áreas verdes urbanas na organização da produção social do espaço urbano**

A expressão espaço público manifesta-se em diferentes áreas do conhecimento e, dessa forma, ganha definições e conceitos diversos. Tem na filosofia política os propulsores Hannah Arendt e Jürgen Habermas, chamados de “filósofos do espaço público”. Em 1960, Habermas, em sua tese, assinala o espaço público como “[...] o lugar *par excellence* do agir comunicacional, o domínio historicamente constituído da controvérsia democrática e do uso livre e público da razão” (*apud* Serpa, 2007, p. 16), assim realizando uma descrição e análise da esfera pública atrelada às relações de poder, tendo o espaço uma função política que se alicerça no espaço físico material, compreendendo as transformações físico-espaciais.

Para Arendt, o espaço público surge como “[...] lugar da ação política e de expressões de modos de subjetivação não identitários, em contraponto aos territórios familiares e de identificação comunitária” (*apud* Serpa, 2007, p. 16). Arendt também compreende a pluralidade da condição humana através de ações políticas repensadas a partir do poder de julgamento e discernimento de cada indivíduo, permitindo a orientação de suas ações na esfera pública.

Na Geografia, a discussão do conceito de espaço público surge de forma tardia e é entendida como uma denominação genérica para áreas urbanas abertas (Gomes, 2018). Em alguns casos, o conceito de espaço público se torna sinônimo de espaço urbano, ou é utilizado apenas como antônimo de espaço privado. Entretanto, o espaço público constitui não apenas o objeto central de filósofos (como os aqui mencionados), mas pode ser usado ainda para caracterizar um dos objetos de estudo da Geografia, o espaço urbano. Dessa forma, Gomes (2018, p. 1) defende que

[...] arquitetos, urbanistas e muitos geógrafos, de modo oposto, utilizam a noção de espaço público como denominação para todo e qualquer espaço urbano livre e aberto [...]. Espaços públicos são associados a certas formas físicas – ruas, praças, parques, etc. Essas formas, no entanto, só ganham sentido na maneira como são estruturadas e vividas, não possuem amalgamado um conteúdo transcendente e absoluto.

Gomes (2002, p. 162) caracteriza ainda o espaço público como “[...] o lugar das indiferenças, ou seja, onde as afinidades sociais, os jogos de prestígio, as diferenças, quaisquer que sejam, devem se submeter às regras da civilidade”. Tendo o espaço público como o ambiente de interações superficiais com diferentes atores e culturas, permitindo a observação e alguns diálogos, a “civilidade” apresentada se relaciona à capacidade de interação social sem conflitos (diretos) de interesses diferentes, muito embora tenha ocorrido o inverso.

Para Serpa (2007, p. 9), o espaço público é compreendido, sobretudo,

[...] como o espaço da ação política, ou, ao menos, da possibilidade da ação política na contemporaneidade. Ele também é analisado sob a perspectiva crítica de sua incorporação como mercadoria para o consumo de poucos, dentro da lógica de produção e reprodução do sistema capitalista na escala mundial. Ou seja, ainda que seja público, poucos se beneficiam desse espaço teoricamente comum a todos.

Serpa (2007, p. 16), ao abordar espaços públicos, relaciona a acessibilidade a esses ambientes, demonstrando que essa acessibilidade é física e simbólica, e a “[...] apropriação social dos espaços públicos urbanos tem implicações que ultrapassam o design físico de ruas, praças, parques, largos, shoppings centers e prédios públicos”. Acrescenta ainda que “[...] Dois fenômenos estão relacionados com o termo público: aquilo que pode ser visto e ouvido por

todos e tem a maior divulgação possível; ou significa o próprio mundo, na medida em que é comum a todos nós e diferente do lugar que nos cabe dentro dele” (Serpa, 2007, p. 139).

A palavra “público” deveria simbolizar o acesso irrestrito a esses ambientes e demonstrar áreas abertas de uso coletivo. Entretanto, existe uma apropriação seletiva de/nos espaços, o que faz questionar na Geografia (ciência que abarca aspectos naturais, sociais, culturais, históricos, políticos, econômicos e outros): se tais espaços são públicos, eles o são para quais públicos? A produção do espaço urbano, pensado através de uma concepção teórico-metodológica, tem a cidade como produto fundamental das relações sociais que manifestam suas práticas socioespaciais no espaço vivido, construído, transformado e apropriado no fazer cotidiano. Lefebvre (1991) ultrapassou a concepção tradicional do espaço geográfico como um receptáculo e passa a compreender o espaço como um nível de determinação da reprodução das relações sociais, o considerando como produto no sentido mais amplo e filosófico, objeto de toda ligação e produção da sociedade capitalista.

Ainda pensando o espaço urbano enquanto mercadoria, Carlos (2011) define o espaço em dois momentos: o primeiro, anterior ao Capitalismo, quando a produção do espaço ocorria em um momento em que o ser humano deixa de ser nômade coletor e caçador e cria condições de trabalho que possibilitam a transformação dos espaços, sendo o que a autora chama de “[...] espaço como produção emergente da história da relação do homem com a natureza”. O segundo momento se relaciona com a expansão do Capitalismo, com a lógica do capital, e nesse contexto “[...] o próprio espaço assume a condição de mercadoria como todos os produtos da sociedade. A produção do espaço se insere, assim, na lógica da produção capitalista que transforma todo produto dessa produção em mercadoria” (Carlos, 2011, p. 64). A lógica do capital modifica os acessos, os elementos do espaço ganham novos sentidos, apropriações, novos membros frequentadores, e tudo isso devido ao seu valor de uso e de troca.

A análise do conceito de espaço público perpassa o sentido de compreender sua morfologia, sua estruturação (social e econômica), sua organização espacial, suas apropriações e as transformações na cidade contemporânea, concebendo o espaço como um recurso, um produto e uma prática social, política, sensorial e simbólica. Vinculado aos componentes físico-naturais e sociais, aos espaços construídos e externalizados, definidos por suas formas, características e funções, marcaram as territorialidades e corresponderam à imagem de um lugar, uma cidade, uma região e/ou um país.

Aqui compreendemos os espaços públicos como local de ação e interação de diferentes atores e esferas que têm como fator principal a sociedade, que dá sentido a esses espaços através de sua dinâmica e sua vivência. Entendemos os espaços públicos enquanto local que se alicerça

nos espaços urbanos e que desempenham funções políticas, que deveriam ser democráticas, ou seja, comum a todos, mas que, no entanto, nem sempre se fazem públicos para todos os públicos. A partir dessas definições de espaços públicos, pretendemos também compreender os Parques Urbanos que se destacam como uma porção dos espaços públicos, de áreas verdes urbanas, a fim de investigar e discutir o conceito e o domínio funcional destes no contexto do ensino das temáticas geográficas na Educação Básica.

Como exemplos de áreas verdes urbanas, podemos citar praças, jardins públicos, canteiros centrais, cemitérios, bosques, Parques Urbanos, hortas, corredores ecológicos, entre outros, todos esses definidos como um tipo de espaços livres onde o elemento fundamental de composição e convergência é a vegetação (Cavalheiro, 1999). Nessa mesma perspectiva, Milano (1993) define áreas verdes urbanas também como espaços livres que possuem características naturais, sendo indiferente o porte da vegetação do local. Por outro lado, alguns autores defendem que nem todos os espaços livres e públicos que contêm vegetação são considerados áreas verdes, como abordam Loboda e Angelis (2005, p. 133): “[...] a vegetação que acompanha o leito das vias públicas não devem ser consideradas como áreas verdes, pois as calçadas são impermeabilizadas”. Para alguns desses autores, a estrutura do entorno onde está localizada essa área verde cumpre o papel de definição desses espaços.

As áreas verdes são ainda definidas por Andrade (2004, p. 27) como “quaisquer áreas plantadas”. Nucci (2008, p. 120) por seu turno afirma que, para uma área ser caracterizada como área verde, é preciso ter “[...] predominância de áreas plantadas e que deve cumprir três funções (estética, ecológica e lazer)”, devendo ainda ser composta por “[...] uma cobertura vegetal e solo permeável que devem ocupar, pelo menos, 70% da área”. Jim e Chen (2003 *apud* Barbirato; Souza; Torres, 2007, p. 109) julgam que as áreas verdes urbanas são “[...] universalmente avaliadas como locais de recreação, refúgio de vida selvagem e ingrediente essencial para uma cidade habitável”. Nessa perspectiva, muitas áreas verdes não são áreas verdes, são espaços preenchidos com outras funções ou uso e ocupação do solo como áreas impermeabilizadas, cimentadas ou não, com equipamentos típicos de parques; assim, o que menos se vê é a implementação de formações vegetacionais do tipo arbórea, arbustiva ou herbácea.

É notório, nas definições dos autores apresentados, que, para se configurar área verde, o uso da vegetação e o solo permeável são características unânimes ao se conceituar esses espaços; outra propriedade se relaciona com a possibilidade estética de lazer e recreação, o que conduz os conceitos de áreas verdes a algumas funções dos Parques Urbanos. Daltoé, Cattoni e Loch (2004) em seus estudos determinam seis categorias de áreas verdes, sendo elas: (1) áreas

verdes do sistema viário; (2) áreas verdes de uso particular; (3) áreas verdes residuais; (4) áreas verdes institucionais; (5) áreas livres não arborizadas (vazios urbanos) e a categoria (6):

Áreas verdes públicas e/ou de uso coletivo - Nesse grupo enquadram-se as áreas verdes de composição mista com arborização significativa (espécies exóticas e nativas). Compreendem as praças, parques e bosques urbanos, assim como áreas arborizadas dentro dos complexos históricos. Possuem alto valor ecológico, cênico e social (Daltoé; Cattoni; Loch, 2004, p. 3-4).

Daltoé, Cattoni e Loch (2004) incorporam nas seis categorias de áreas verdes valores ecológicos, cênicos e sociais, os quais, com um grau de relevância, são medidos em alto, médio e baixo, sendo que a única categoria que possui um alto valor ecológico, cênico e social são as áreas verdes públicas e/ou de uso coletivo. Para os autores, as áreas verdes possuem distintas configurações, sendo apresentadas nos espaços rurais e urbanos, privados e públicos, todos eles com uma característica comum. Vale citar ainda os aspectos da vegetação que se faz presente, ora como espécies arbustivas, ora como gramíneas.

A busca por áreas verdes urbanas se intensificou a partir da Revolução Industrial, uma vez que a intervenção das sociedades sobre o meio ganha destaque, e as áreas ocupadas se ampliaram, modificando as áreas naturais, o que resultou em algumas áreas inóspitas, além dos impactos ambientais advindos de todos esses processos. Assim, as paisagens dos espaços públicos – áreas verdes, praças e parques urbanos – começam a surgir na intenção de “imitar” a vida no campo, proporcionando conforto, tranquilidade, bem-estar social e ar puro dentro das cidades, haja vista que a rotina intensa na cidade causa estresse, aceleração, irritabilidade, e nesse sentido as áreas verdes “[...] são associadas a tranquilidade e segurança da vida no campo” (Andrade, 2001, p. 27). Diante disso, surgem os Parques Urbanos com características sociais, ecológicas e políticas. Com o tempo, novas características foram sendo incorporadas ao conceito de Parques Urbanos, a exemplo de aspectos econômicos.

Na sociedade, a compreensão dessas áreas (Parques Urbanos e praças públicas) se deu como sinônimo, entretanto existem diferenciações em sua estrutura física e natural e suas funções. Ao longo da realização da pesquisa, não foi diferente, pois muitos estudantes compreendiam esses locais como sendo iguais. Por exemplo, durante a aplicação do questionário, ao perguntarmos “Quais Parques Urbanos você conhece e frequenta?”, encontramos respostas que traziam nomes de praças públicas, constatando-se, assim, a necessidade de esclarecimento das diferenciações sobre esses espaços. Em nossa pesquisa, nos amparamos nas definições de Lima et al. (1994) para construir nossa concepção de Parques Urbanos, a qual define:

**Parque Urbano:** é uma Área Verde, com função ecológica, estética e de lazer, entretanto com uma extensão maior que as chamadas Praças e Jardins Públicos.

**Praça:** como Área Verde, tem a função principal de lazer. Uma praça, inclusive, pode não ser uma Área Verde, quando não tem vegetação e é impermeabilizada (caso das praças da Sé e Roosevelt, na cidade de São Paulo); no caso de ter vegetação é considerada Jardim, como é o caso dos jardins para deficientes visuais ou mesmo, jardim japonês, entre outros, presentes no Parque do Ibirapuera, em São Paulo (Lima et al., 1994, p. 10, grifos nossos).

É justamente entendendo os Parques Urbanos enquanto áreas verdes públicas que os definimos como produto de um conjunto sistêmico de eventos geográficos, físico-naturais, históricos, culturais e sociais com potencial para o ensino das temáticas geográficas que cumpre ou pode cumprir funções ecológicas, ambientais, estéticas, paisagísticas, sociais, educativas, culturais e econômicas. Tais eventos geográficos e funções existentes em um parque urbano o define enquanto situação geográfica. Ademais, as funções de um parque urbano não seguem um padrão, e essa diversidade de funções “[...] é reflexo das necessidades, do pensamento e do gosto de um grupo, de uma época e de uma situação geográfica” (Scalise *apud* Friedrich, 2007, p. 40). Um parque urbano então pode ser definido como área verde pública plurifuncional, onde os componentes físico-naturais e sociais estão presentes interagindo entre si, em sua forma, espaço e tempo desempenhando funções específicas e conjuntas.

## **2.2 Parques Urbanos como produto de um conjunto sistêmico dos componentes físico-naturais e sociais**

Ao considerarmos os pressupostos históricos dos Parques Urbanos, nos damos conta de que sua origem se alicerça em dois processos principais: a urbanização e a industrialização, ambos os processos são responsáveis pelo surgimento das grandes cidades, das metrópoles, da instalação da indústria na cidade e no campo e do movimento do êxodo rural. Desse modo, os primeiros Parques Urbanos surgem associados à formação das cidades inglesas, francesas e estadunidenses.

No final do século XVIII, na Inglaterra, o parque surge como um fato urbano relevante e tem seu pleno desenvolvimento no século seguinte, com ênfase maior na reformulação de Haussmann em Paris, e o Movimento dos Parques Americanos – o Park Movement liderado por Frederick Law Olmsted e seus trabalhos em New York, Chicago e Boston. No século XIX surgiram os grandes jardins contemplativos, os parques de paisagem, os parkways, os parques de vizinhança americanos e os parques franceses formais e monumentais (Scalise, 2002, p. 2).

Nesse período, o parque urbano se caracteriza como “[...] um dos elementos que intentam retratar a imagem da natureza na cidade, presente, sobretudo, nos ideários utópicos que buscavam inseri-la através de ruas, parques, praças e jardins residenciais” (Gomes, 2013, p. 65), com a função muitas vezes de lazer e recreação, mas ainda como espaços considerados espaços que se contrapõem a aspectos climáticos no contexto de cidades que tinham crescimento industrial e urbano elevado e em que os efeitos (negativos) ambientais desse processo se apresentavam cada vez mais rápido, tornando alguns ambientes nas cidades um tanto inóspitos para o convívio das populações. A princípio, “[...] as ideias de parque na Inglaterra estavam ligadas ao modelo de jardins, com influências de culturas e artes orientais modelados e planejadas paisagisticamente de acordo com a disposição dos elementos naturais preexistentes” (Melazo; Colesanti, 2003, p. 5).

Já no século XX, os Parques Urbanos sofreram influências do movimento conservacionista Park Movement e atuação do Olmsted, que no século passado defendia

[...] a utilização econômica dos espaços livres, criando oportunidades de recreação e também de preservar os recursos naturais, controle de enchentes, proteger os mananciais, criando espaços agradáveis para passear e morar. Esses trabalhos, além de inspirar a criação de inúmeros parques e da cidade-jardim de Howard, mudou (sic) o conceito de qualidade ambiental urbana (Scalise, 2002, p. 2).

Nesse período torna-se mais expressiva a busca por espaços verdes de uso coletivo, nos quais é possível o contato físico com a natureza. Com o passar dos anos, algumas características vão sendo adicionadas aos Parques Urbanos, como aspectos cênicos, paisagísticos, românticos, esportivos, naturais (espelhos d’água), entre outras, criando nos Parques Urbanos paisagens dinâmicas. Os projetos dos Parques Urbanos adotados pelos países desenvolvidos influenciaram os modelos de parques existentes nos países em desenvolvimento.

No Brasil, os Parques Urbanos começaram a surgir no Rio de Janeiro em 1808, com a fundação do Jardim Botânico, criado pela família real portuguesa, na figura do Príncipe regente Dom João. Diferentemente dos parques europeus, no Brasil eles surgem na intenção de compor o cenário cotidiano das elites, que buscavam viver em um ambiente semelhante ao inglês. No século XIX, o Jardim Botânico do Rio de Janeiro foi transformado em um parque público, entretanto seus frequentadores eram da aristocracia, os quais se assemelhavam aos franceses e ingleses até mesmo em seus trajes. Ou seja, era um ambiente público com restrições em seu público frequentador, e tais características, como vemos, o tornam um lugar de exposição social.

Para além do Jardim Botânico, os parques, que ainda eram encontrados em pouca quantidade, se localizavam em algumas grandes cidades e eram restritos aos bairros de elite e às áreas centrais (Macedo; Sakata 2003), com destaque para dois parques localizados em Curitiba, no Paraná: um chamado Campo de Santana, projetado em 1873, e outro o Passeio Público, criado em 1783, considerado o parque urbano mais antigo do Brasil. Ainda no século XIX, novos Parques Urbanos foram planejados e executados nos demais estados brasileiros, ganhando forte expressão através da disciplina acadêmica Urbanismo, na qual se passou a compreender os Parques Urbanos enquanto unidade básica no planejamento urbano.

No século XX, os parques tornam-se um elemento comum do urbano, como afirmam Macedo e Sakata (2003), uma vez que não apenas as grandes capitais possuíam admiráveis Parques Urbanos, sendo possível encontrar parques em diferentes cidades. Para além de novas estruturas e localizações, ganharam novas funções, como afirma Macedo (2010, p. 13):

Novas funções foram introduzidas no decorrer do século XX, como as esportivas, as de conservação de recursos naturais, típicas dos parques ditos ecológicos, e as do lazer sinestésico dos brinquedos eletrônicos, mecânicos e dos espaços cenográficos dos parques temáticos. Essas funções requalificam os parques e novas denominações, novos adjetivos, são atribuídos a eles como, por exemplo, parque ecológico e parque temático.

Os parques adquiriram ainda, funções como movimentações políticas, culturais, religiosas e comerciais. De acordo com Segawa (1996), o início do século XX foi um período marcado pelas transformações e modernizações ocorridas principalmente nas cidades de São Paulo, que se tornou a maior cidade sul-americana do século XX, com dois destaques de Parques Urbanos criados entre 1910 e 1920, o Parque D. Pedro II e o Parque Anhangabaú, e o Rio de Janeiro com a Reforma Urbana Pereira Passos que tinham como objetivo a europeização através da arquitetura, transformando a cidade em níveis urbanísticos, simbólicos e espacial (Benchimol, 1992).

Em 1950, no Brasil, intensifica-se o processo de urbanização, com a chegada de novas formas de produção e consumo que interferiram em nossos padrões econômicos, sociais e culturais: “Na década de 50, afirma-se a tendência do neopaisagismo no plano de parques, valorizando características cênicas das áreas verdes, com ambientes agradáveis variados, capazes de despertar o interesse e a fantasia dos usuários” (Friedrich, 2007, p. 42). Entretanto, o número de parques nos centros urbanos brasileiros só aumentou a partir das últimas três décadas do século XX (Gomes, 2013). Durante esses períodos, novos parques são idealizados e construídos, principalmente em áreas de loteamento e bairros de alto padrão. Um exemplo

desse novo período é a cidade de Brasília, idealizada como cidade parque, com edifícios projetados para serem envoltos “[...] por extensos gramados e arvoredos, permitindo aos seus moradores o desfrute cotidiano, ao menos visual, de espaços cenicamente tratados como um parque” (Macedo, 1999, p. 84). O mais conhecido deles é atualmente denominado Parque Sarah Kubitschek, que naquele período tinha o nome de Parque Python.

Com as mudanças econômicas ocorridas a partir do século XXI, o crescimento urbano acelerado, a abertura de avenidas, o crescimento populacional e os problemas deles decorrentes, tornou-se essencial a criação de medidas e estratégias de preservação e construção das áreas verdes, de suas características e dos componentes físico-naturais na parte urbana em busca de um aperfeiçoamento da qualidade ambiental e social. Assim, ampliam-se em quantidade os Parques Urbanos, caracterizados como ambientes plurifuncionais, cumprindo papéis ecológicos, estéticos, sociais e econômicos. Entendidos enquanto áreas geograficamente delimitadas, definidos como espaços de uso público onde predominam os componentes físico-naturais como vegetação, solo, relevo, água, clima e fauna, interagindo com os elementos sociais, culturais e econômicos, dispostos nessas áreas com finalidades diversas, como lazer, trabalho, contemplação e outros. Gomes (2013, p. 61) caracteriza os parques enquanto

[...] elementos da paisagem urbana que se inscrevem no espaço construído. Ocupam área específica, demarcada no espaço, sobre a qual se realiza trabalho, obras que permitem o seu uso efetivo. Este trabalho, obras, altera a característica do lugar, do espaço onde está inserido. São equipamentos públicos pelo fato de, em geral, terem sido delimitados em terras públicas. No entanto, dependendo da localização, são apropriados privadamente por classes e interesses específicos.

Gomes (2013) ainda reforça o aspecto de que os parques configuram e transformam as paisagens urbanas, o que se dá principalmente devido às características físicas encontradas nesses espaços. A estudiosa nos leva a perceber que a palavra “público” desses espaços vem acompanhada pela área delimitada e apropriada por esses parques, muito embora nem sempre esses espaços sejam de livre acesso, como visto anteriormente no exemplo dos parques construídos pela família real no Rio de Janeiro, caso em que apenas pessoas vestidas com trajes da realeza poderiam frequentar o parque “público”. Essas apropriações específicas dos espaços públicos ainda se fazem presentes nos dias atuais. Percebemos a alternância das relações de poder em um mesmo espaço através de elementos como o movimento pendular, os dias da semana, as classes e os interesses incomuns que ocupam determinadas áreas em dias e horários específicos, tornando alguns espaços públicos ambientes segregadores.

### 2.3 Parques Urbanos da cidade de Goiânia-GO e seus contextos

A cidade de Goiânia-GO, fundada em 24 de outubro de 1933, concebida desde seu plano original, idealizado por Atílio Corrêa Lima, e mais tarde complementado com as ideias de Armando de Godoy, apresentava propostas de um sistema verde integrado à malha urbana, com amplos espaços de áreas verdes destinados ao ajardinamento, como bosques, parques e praças arborizadas, uma vez que a capital começava a se moldar em áreas onde se localizavam fazendas como Vaca Brava, Criméia e Botafogo, nas quais os componentes físico-naturais água (recursos hídricos) e vegetação eram encontrados com abundância, o que favoreceu o plano urbanístico da cidade, que havia sido planejada para 50 mil habitantes e consolidada como uma capital moderna. Entretanto, ao longo dos anos, já na década de 70, a cidade possuía 363 mil habitantes quando foi desenvolvido o Plano de Desenvolvimento Integrado de Goiânia (PDIG) para solucionar problemas sociais e ambientais do município.

Mais tarde, na década de 1980, com a população ultrapassando os 800 mil habitantes, se tornou uma verdadeira metrópole, assumindo, com as modificações que esse título acarreta, a expansão do espaço urbano, o crescimento populacional e o desenvolvimento da cidade em termos de estrutura física. Algumas características físico-naturais se perderam nesse processo, as paisagens apresentaram novos elementos, e os parques, entendidos como áreas verdes disponíveis nesse espaço urbano, possuindo relações diretas com as questões ambientais, ganharam atenção especial por parte do Poder Público municipal. Foi entre 1989 e 1992 que se retomou o processo de produção do novo Plano de Desenvolvimento Integrado, que dava ênfase às áreas verdes:

Entende-se como unidades de conservação as áreas verdes com dimensões significativas para preservação ambiental. Essas áreas foram agrupadas em categorias conforme foram criadas no plano urbanístico original e nos projetos de parcelamento: 1º Categoria - São áreas históricas de Reserva Florestal, Bosques e Parques do plano original.

2º Categoria - São áreas de Reserva Florestal, Bosque e Parques já existentes e considerados por Lei no ato do parcelamento.

3º Categoria - São áreas de Bosques e Parques criadas no projeto de parcelamento, sem cobertura vegetal que as caracteriza (IPLAN, 1991).

O novo Plano de Desenvolvimento Integrado (1991) cumpria o papel de planejamento da cidade nas dimensões físico-territorial-ambiental, socioeconômica e institucional-administrativa. Com o crescimento da cidade e todo o seu desempenho no planejamento e desenvolvimento, no ano de 2007 foi instituído o Plano Diretor de Goiânia-GO, o qual reúne diretrizes, leis e estratégias que fazem as gestões da capital enxergarem Goiânia como uma

Metrópole Regional. O Plano é composto por um conjunto de etapas: Agenda 21, estruturada com a população que havia sido convocada (Goiânia-GO/2004), a Conferência das Cidades (Goiânia-GO/2005), e ainda a compreensão e o significado do Estatuto da Cidade. O Plano Diretor (2007) compreende os Parques Urbanos enquanto Patrimônio Cultural, descrito no capítulo II – “Da estratégia de sustentabilidade Sócio-ambiental”:

Art. 9º. A estratégia de sustentabilidade sócio-ambiental prioriza o desenvolvimento local de forma sustentável para todo o Município de Goiânia, privilegiando a qualidade do Patrimônio Ambiental que abrange os Patrimônios Cultural e Natural, visando a proteção, a recuperação e a manutenção dos aspectos paisagísticos, históricos, culturais, arqueológicos e científicos:

I - integram o Patrimônio Cultural, o conjunto de bens imóveis de valor significativo, edificações isoladas ou não, enquadradas como "art déco", os parques urbanos e naturais, as praças, os sítios e paisagens, com simbolismo cultural, assim como manifestações e práticas culturais e tradições que conferem identidade a estes espaços;

II - integram o Patrimônio Natural os elementos como o ar, a água, o solo, o subsolo, a fauna e a flora, considerados indispensáveis à manutenção da biodiversidade, para assegurar as condições de equilíbrio ambiental e qualidade de vida em todo seu território (Goiânia, 2007, p. 3).

Assim, podemos compreender os Parques Urbanos enquanto patrimônio cultural que tem em sua estrutura elementos que integram o patrimônio natural (os componentes físico-naturais). São características que demonstram as potencialidades de se ensinar Geografia a partir desses ambientes. Na cidade de Goiânia, as áreas verdes estão distribuídas em diversos bairros, entre parques, bosques, jardim botânico e zoológico. Estão respaldadas por parte do Plano Diretor (2007) em seu art. 3º, “III - Programa de Implantação e Preservação de Áreas Verdes que objetiva a manutenção permanente dos parques, praças, reservas florestais, arborização dos passeios públicos, criação de incentivos à arborização e o ajardinamento em áreas privadas” (Goiânia, 2007, p. 4).

Sakata (2018), em sua tese, apresenta os parques brasileiros, traçando um quadro sobre a produção geral, a distribuição, a apropriação e a manutenção dos parques públicos nas cidades brasileiras, a exemplo da cidade de Goiânia, onde se encontra o parque desta pesquisa. Também relata que

Entre 2000 e 2015, os parques urbanos se multiplicaram pelas cidades brasileiras. Em Goiânia, por exemplo, havia três parques implantados até 1996. Em, 2016, são 39 parques e bosques equipados que podem ser utilizados pela população, de um total de 190 áreas reservadas para essa finalidade que ainda não foram convertidas em parques públicos (Sakata, 2018, p. 17).

Os números de Parques Urbanos existentes na cidade de Goiânia-GO se ampliaram; segundo dados da prefeitura da cidade, até janeiro de 2020 o número de parques existentes chegou a 42. De acordo com dados da Gerência Operacional de Parques (Gerope), que faz parte da Agência Municipal do Meio Ambiente (AMMA) da Prefeitura de Goiânia, até julho de 2023 a cidade de Goiânia totalizava 78 áreas verdes monitoradas por esse órgão público, divididas em 71 parques urbanos, 5 bosques, 1 jardim botânico, 1 zoológico e 1 horta comunitária. Algo que fez e ainda faz parte da característica dos parques criados na capital são os aspectos de conservação e investimento por parte do Poder Público em se tratando de determinadas localizações. Arrais (1999, p. 52), em sua dissertação, destaca:

[...] pode-se observar uma prática diferenciada em relação ao trato dos problemas ambientais dessas unidades de conservação por parte das gestões municipais e da própria população. Geralmente nas áreas mais afastadas do centro, na periferia propriamente dita, os investimentos em termos de recursos são menores. A própria atenção destinada aos parques mais afastados do centro, é menor, eles não são vistos como prioridades, talvez por não constarem nos catálogos turísticos que insistem em representar uma determinada imagem de Goiânia.

Dessa maneira, é possível notar que a prática da má valorização e a falta de atenção para determinadas áreas verdes urbanas em detrimento de outras ocorrem desde décadas passadas e têm se intensificado através de parcerias públicas e privadas que evidenciam uma cultura urbana vinculada à especulação imobiliária, que vai contra o objetivo central da produção do espaço urbano dos parques públicos, que tem sua finalidade articulada com o Plano Diretor da cidade, o qual apresenta questões de preservação e conservação dessas áreas verdes urbanas, como destacado nos artigos 107 e 108 do Plano Diretor:

Art. 107 Constituem Áreas de Conservação e Recuperação aquelas integrantes das Áreas de Patrimônio Natural impróprias à ocupação urbana, do ponto de vista geotécnico e das restrições de ocupação da Carta de Risco de Goiânia, bem como as áreas onde houver ocupação urbana de forma ambientalmente inadequada, sujeitas a tratamentos específicos.

Art. 108. No Município de Goiânia as Unidades de Uso Sustentável têm como objetivo compatibilizar a conservação da natureza com o uso sustentável do solo, nas seguintes áreas: [...]

[...] IV - Áreas Verdes no Município de Goiânia representadas por praças, espaços abertos, parques infantis, parques esportivos, parques urbanos, parques temáticos, jardins públicos, rótulas do Sistema Viário e plantas ornamentais de logradouros (Goiânia, 2007, p. 29).

Com as propostas de um sistema verde integrado à malha urbana postas no plano original da cidade, Goiânia passou a se destacar como uma das capitais brasileiras com melhor

qualidade de vida devido às áreas verdes urbanas, sendo possível verificar manifestações desse teor no site da prefeitura:

Para Goiânia possuir o título de capital brasileira com melhor qualidade de vida, pelo Instituto Brasil Américas não foi por acaso. [...] Goiânia é a capital brasileira que possui o maior número de m<sup>2</sup> de áreas verdes por habitante (Prefeitura de Goiânia, 2018).

Goiânia: Capital Verde do Brasil [...] Capital do Estado de Goiás, Goiânia figura entre as cidades com melhor índice de qualidade de vida do país. Município brasileiro com maior área verde por habitante (94 m<sup>2</sup>) e detentor do segundo maior quantitativo proporcional do mundo (precedido apenas de Edmonton, no Canadá, com taxa de 100 m<sup>2</sup>) (Prefeitura de Goiânia, 2023).

Um fator muito comum na implementação de Parques Urbanos na cidade de Goiânia está relacionado às parcerias público-privadas (empreendedores imobiliários), que veem nos Parques Urbanos uma possibilidade de alavancar a venda de residências de alto padrão próximo às áreas verdes, e, desse modo, os parques públicos ganham estruturas mais robustas em seu espaço físico, com destaque para os parques localizados nas regiões centro-sul da cidade. Entretanto, mesmo a cidade de Goiânia possuindo o título de “Capital Verde do Brasil” e dispondo de Parques Urbanos em todas as regiões da cidade, nem todos os seus Parques Urbanos são explorados e conhecidos pela população residente. Sakata (2018, p. 164) afirma que “[...] os parques feitos em vizinhanças mais modestas não eram repercutidos pela mídia, ainda que impactassem o entorno. As intervenções que ganharam mais destaque foram as das áreas de maior poder aquisitivo”.

Na intenção de verificar o quantitativo de parques conhecidos pelos estudantes que participaram de nossa investigação, em nosso questionário inicial, perguntamos: “Quais Parques Urbanos você conhece? Coloque a cidade em que eles estão localizados”. Nas respostas dos 25 sujeitos da pesquisa, todos os parques apresentados estão localizados na cidade de Goiânia-GO, entretanto, mesmo a cidade possuindo 71 Parques Urbanos inaugurados, apenas 6 parques (Quadro 1) aparecem como respostas dos estudantes. Outro fato curioso nas respostas informadas é que apenas 4 estudantes citaram o Parque Itatiaia, mesmo a escola estando inserida em sua área. Esse fato nos fez refletir se os estudantes concebiam ou não o Parque Itatiaia enquanto um parque público, ou ainda, se esse parque seria um daqueles espaços invisíveis mesmo fazendo fronteira com a instituição escolar e parte da circulação diária dos estudantes, o que gerou novos debates para nossas aulas.

**Quadro 1 - Parques Urbanos conhecidos pelos sujeitos da pesquisa**

Parques Urbanos Goiânia -GO	Localização	Estudantes que conhecem
Parque do Goiânia II (Leolidio di Ramos Calado)	Setor Goiânia II - Região Norte	19
Parque Areião	Setores Marista, Sul e Pedro Ludovico - Região Sul	13
Parque Flamboyant (Lourival Louza)	Setor Jardim Goiás - Região Sul	7
Parque Vaca Brava	Setor Bueno - Região Sul	5
Parque Municipal Itatiaia	Conjunto Itatiaia - Região Norte	4
Parque Lago das Rosas	Setor Oeste - Região Central	2

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Nas respostas dos estudantes, os parques que mais apareceram se devem a alguns fatores, o “Parque do Goiânia II” está localizado na mesma região que o colégio da pesquisa e região onde esses estudantes residem. Já o “Parque Areião” foi local onde alguns estudantes visitaram com a escola em anos anteriores. Ao serem questionados sobre a razão de conhecerem poucos parques urbanos da cidade em que residem, os estudantes relataram principalmente a dificuldade de locomoção para outros parques da cidade que estão em regiões opostas de suas casas.

Partindo dos conhecimentos prévios dos estudantes que responderam ao questionário inicial, foi possível adicionar novos elementos às aulas expositivas dialogadas<sup>4</sup> e desenvolver a comparação entre o parque estudado e os parques conhecidos, auxiliando assim na investigação dos escolares. A partir do questionário inicial, demos início às aulas expositivas dialogadas, com um breve histórico da região em que se localizam a unidade escolar e o parque da pesquisa.

#### **2.4 A Vila Itatiaia-GO: apontamentos sobre o parque da pesquisa**

A cidade de Goiânia-GO tem sua expansão urbana primeiramente nas regiões Sul e Oeste. Dessa forma, a região Norte da cidade (onde está localizado o Parque Municipal Itatiaia) ganhou forma somente a partir da década de 1970. Uma característica dessa região, evidenciada no Plano de Desenvolvimento Integrado de Goiânia (PDIG, 1971), é sobre a necessidade de preservação dos recursos hídricos concentrados ali, responsáveis pelo abastecimento da cidade de Goiânia-GO, a exemplo do rio Meia Ponte e da bacia do ribeirão João Leite, o que limitou

<sup>4</sup> O desenvolvimento das aulas expositivas dialogadas, bem como a efetivação do trabalho de campo, será descrito ao longo do capítulo 3.

durante um certo tempo a expansão urbana da região Norte, sendo considerada local não previsto para moradia.

O conjunto habitacional Vila Itatiaia foi constituído em 1977, através do Decreto nº 308 (Goiânia, 1977). Segundo Lucas (2016), o conjunto habitacional se configurava como “espaço público linear”, sendo composto por uma extensa área verde, com residências instaladas em suas margens. Foi construído pela Companhia de Habitação de Goiás (Cohab-GO), criada pelo Estado com o objetivo de financiamento da casa própria através do Banco Nacional de Habitação (BNH), colocando, assim, Goiás na política do Sistema Financeiro de Habitação (SFH). As áreas verdes que circundam os conjuntos habitacionais criados nesse período na cidade de Goiânia-GO traziam para os projetos habitacionais o ideário de bem-estar social e tranquilidade, sendo esse modelo adotado nos bairros das demais regiões da cidade.

Um aspecto importante na construção da Vila Itatiaia foi a implementação do Campus II da Universidade Federal de Goiás (1960), tendo alguns de seus cursos vindos do setor universitário e alocados nessa unidade, mudança essa que foi considerada um dos principais fatores para o crescimento de loteamentos da região. De acordo com Soldan (2014), nesse período ocorreu um acelerado processo de urbanização dos bairros próximos ao Campus II da UFG, como Vila Itatiaia, Jardim Pompéia e São Judas Tadeu. A Vila Itatiaia, por estar fisicamente mais próxima do Campus da UFG, inicialmente cumpria a demanda de moradia dos funcionários e estudantes da universidade. Outros equipamentos públicos foram sendo adicionados à porção Norte de Goiânia, a exemplo do Quartel do Exército Brasileiro (1953), do Aeroporto Santa Genoveva (1955), do Clube Japonês KaiKan (1956), do Clube dos Bancários (1984), entre outros, sendo responsáveis pelo crescimento urbano da região. Tais fatores demonstram a variedade de apropriação urbana, uso do solo, estrutura física e agentes transformadores do espaço por parte do poder público e privado na região.

O Conjunto Itatiaia, também conhecido como Vila Itatiaia, tem sua estrutura física construída na horizontalidade em três etapas, nas quais equipamentos públicos foram planejados em meio à área verde disponível. Melo (2017, p. 20) descreve a composição do Conjunto Itatiaia:

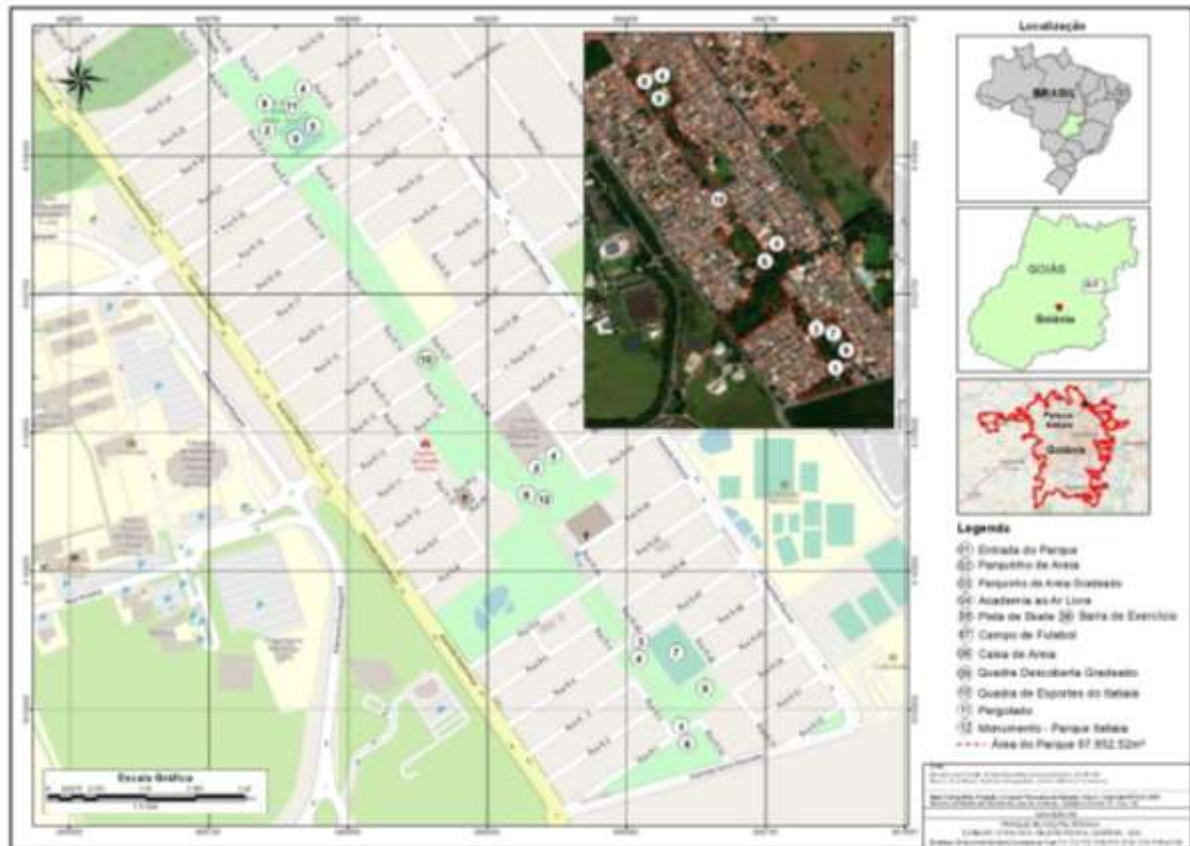
[...] por um extenso espaço público que organiza e orienta a disposição das quadras habitacionais. Seus equipamentos comunitários foram idealizados no centro do conjunto, permeados pela área verde. Por conta desses e de outros aspectos, observou-se que entre os princípios norteadores do projeto estava a qualidade ambiental, com vistas ao bem-estar social, proporcionando espaços que prezavam pelo contato com a natureza e a promoção de atividades sociais, esportivas e de lazer. No entanto, após sua implantação, alguns desses propósitos se perderam. A ausência de infraestrutura e o descaso e abandono dessas áreas pelo poder público fez com que os moradores

reconstruísem o espaço à sua maneira, gerando assim distintos processos de apropriação urbana e ressignificação dos espaços projetados.

Desse modo, compreendemos que não foi o parque construído ao longo do conjunto habitacional, e sim a Vila Itatiaia que se moldou enquanto espaço urbano no entorno de uma área verde que se configura enquanto uma Área de Preservação Permanente (APP) por abrigar uma das nascentes do ribeirão João Leite, importante bacia hidrográfica da cidade. A área verde foi concebida como uma área ambiental a partir da Lei n° 7.671, sancionada em 29 de novembro de 1996, a qual, em seu art. 1º, dispõe: “Art. 1º - Fica criado o Parque Ambiental Itatiaia, integrado pelas áreas de floresta localizadas entre as etapas I, II e III, do Conjunto Itatiaia, nesta capital, com a finalidade de preservação da Flora e fauna e de assegurar o equilíbrio ao meio ambiente” (Goiânia, 1996). Entretanto, no dia 17 de março de 2023, o atual prefeito de Goiânia, Rogério Cruz, inaugurou a reestruturação do Parque Itatiaia, dando o nome dessa parte do parque de Parque Itatiaia - Padre José Maria em homenagem ao religioso que faleceu em 2013 e foi ex-reitor e chanceler da Pontifícia Universidade Católica de Goiás.

A localização do Parque Itatiaia está representada no mapa a seguir.

**Mapa 1 - Parque Municipal Itatiaia - Goiânia-GO**



Elaboração: Ana Lúcia Natalina da Silva (2022). Organização: Wanessa Santos Silva (2022).

Contudo, a reestruturação do parque ocorreu apenas na área próxima à Paróquia Nossa Senhora da Assunção, com instalações de academia de ginástica ao ar livre (figura 4A), playground (figura 4E), novo paisagismo e área de convivência com mesas, bancos e lixeiras (figura 4C), além de um novo monumento que demarca o Parque Municipal Itatiaia (Figura 4B e 4D)<sup>5</sup>. Todos esses elementos agrupados nesse ponto do parque têm um sentido, o da revitalização de uma pequena área do parque, ou seja, nessa porção todos os equipamentos públicos estão em perfeito estado, inclusive com lixeiras novas, brinquedos novos, coloridos e com qualidade, além de um amplo espaço recreativo.

<sup>5</sup> As fotografias do Parque Municipal Itatiaia apresentadas neste capítulo têm sobretudo a finalidade de apresentação de alguns espaços, com foco nos equipamentos urbanos dispostos ao longo do parque e nos componentes físico-naturais. No capítulo 3, apresentamos fotografias tiradas sob o ponto de vista dos estudantes durante o trabalho de campo.

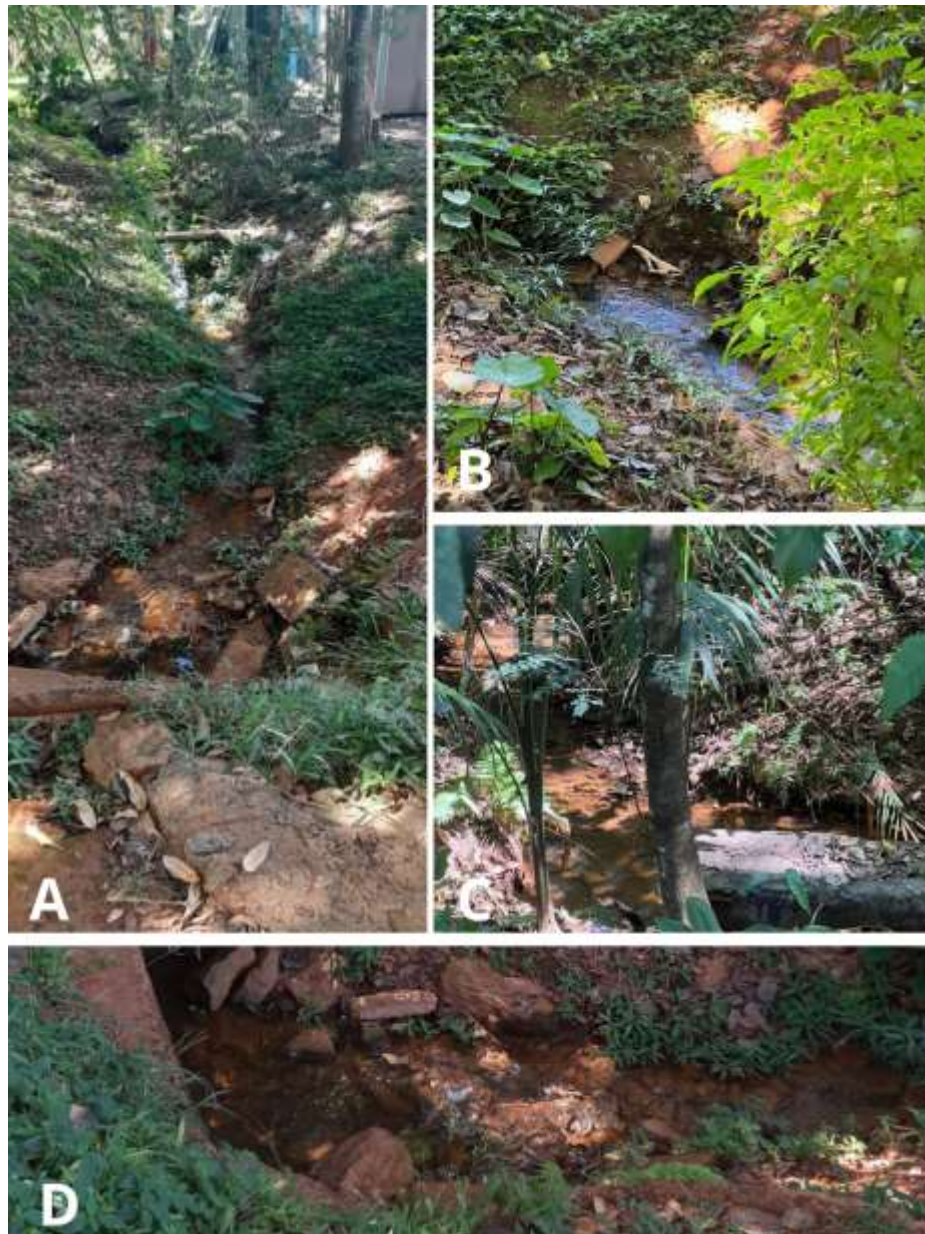
**Figura 4 - Equipamentos da reestruturação do Parque Municipal Itatiaia - Goiânia-GO**



Fonte: Fotografado por Wanessa Santos Silva (2023).

A nova área reestruturada do parque se aproxima não só da paróquia, mas também do curso d'água de uma das nascentes do ribeirão João Leite, presente na Área de Preservação Permanente (APP) do parque (figura 5). Nesse ponto do parque, podemos perceber de maneira mais expressiva a relação existente entre os componentes físico-naturais, que são expostos no desenho do relevo em se tratando de um fundo de vale (figura 5A), o componente água (figuras 5A, B, C e D) e a vegetação, que se apresenta em formas arbustiva e gramínea (figuras 5A e 6B).

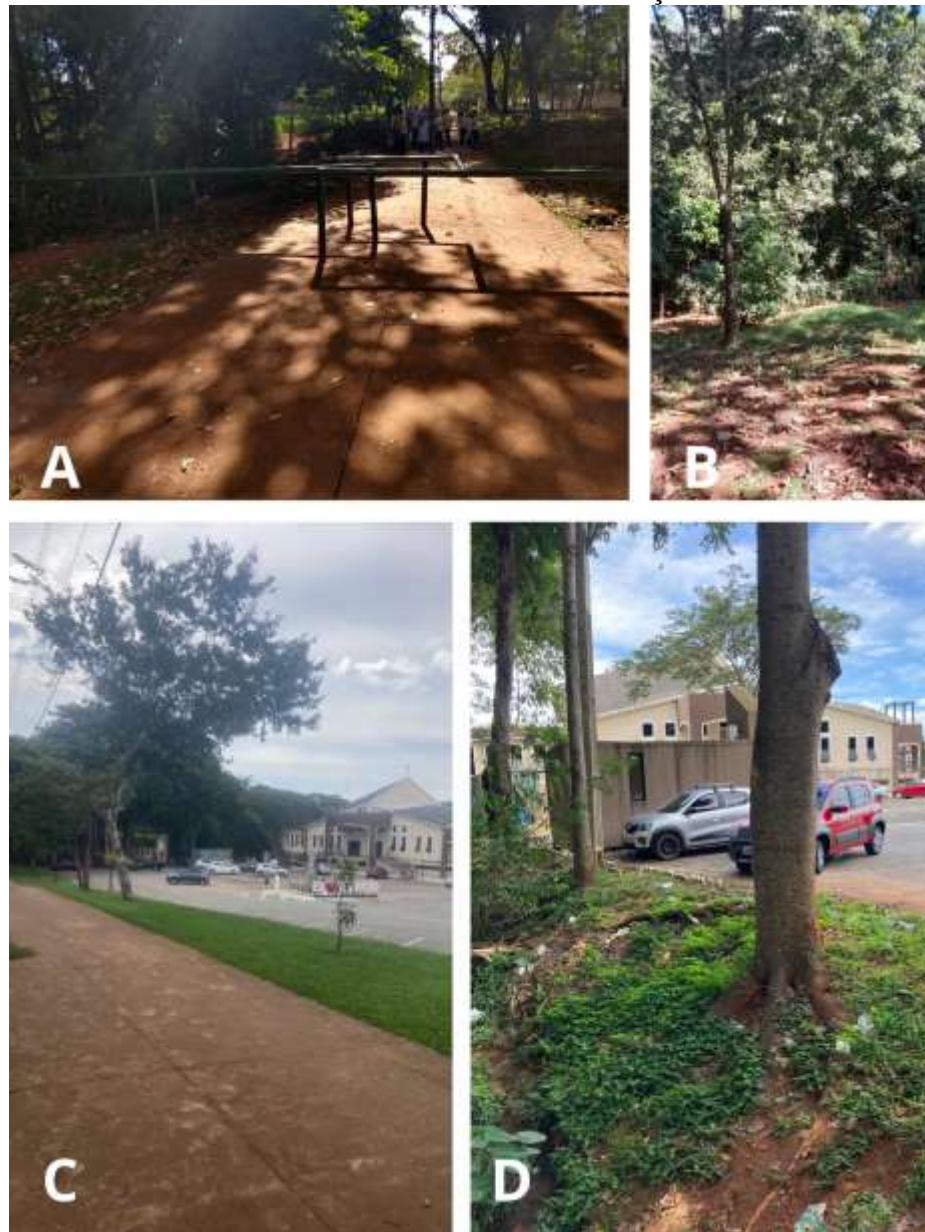
**Figura 5** - Curso d'água: nascente do ribeirão João Leite do Parque Municipal Itatiaia - Goiânia-GO



Fonte: Fotografado por Wanessa Santos Silva (2022-2023).

Nessa área do parque, onde encontramos o curso d'água, é possível perceber o contraste entre a área verde (APP) e a construção da paróquia, muito próxima ao curso d'água (figuras 5A e 6D), com área concretada que lhe serve de estacionamento (figura 6C). Existe uma passagem que liga um lado ao outro do parque (figura 6A), com barras de ferro que evitam a passagem de veículos próximo ao curso d'água, evitando o assoreamento da nascente.

**Figura 6 -** Área de nascente do ribeirão João Leite do Parque Municipal Itatiaia – Goiânia-GO em contraste com as construções



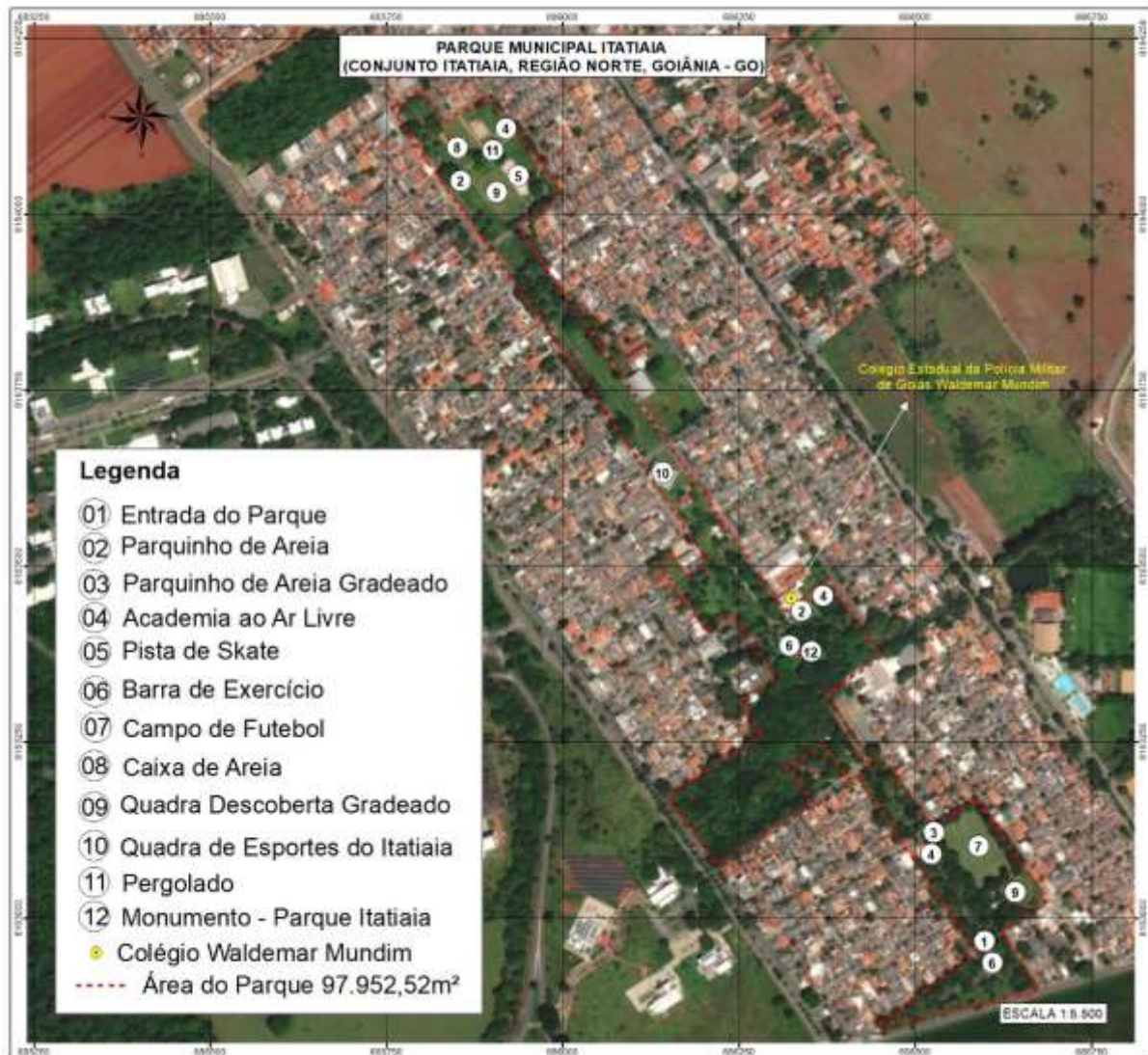
Fonte: Fotografado por Wanessa Santos Silva (2022-2023).

A impermeabilização do fundo de vale, o mau uso do solo e o desmatamento gerado através das construções irregulares nessa área do Parque Urbano, além do fluxo de veículos e pessoas próximo à nascente, com descarte incorreto de resíduos sólidos usados principalmente em dias de evento na igreja, geram conflitos sociais e ambientais.

Em nossa pesquisa, escolhemos como situação geográfica, bem como recorte territorial, o Parque Municipal Ambiental Itatiaia, localizado no Conjunto Itatiaia, região Norte de Goiânia, entre a Avenida Serra Dourada e as Ruas R-1, R-3, R-5, R-40, R-41, R-43, R-44, R-46 e R-48. O parque possui área de 97 km<sup>2</sup>, coincide com os chamados parques lineares, ou

seja, existentes ao longo de um curso d'água e/ou de um conjunto habitacional. O mapa 2 a seguir demonstra com um maior detalhamento a área do Parque Itatiaia e a sua área urbanizada, especificando ainda os pontos em que encontramos os instrumentos existentes nesse parque.

**Mapa 2** – Imagem de Satélite do Parque Municipal Itatiaia - Goiânia-GO<sup>6</sup>



Elaboração: Ana Lúcia Natalina da Silva (2022). Organização: Wanessa Santos Silva (2022).

É possível encontrar no Parque Itatiaia de maneira mais evidente os componentes físico-naturais água e vegetação, tendo a vegetação como componente predominante, encontrada em espécies de gramíneas, arbustos e algumas árvores esparsas (figura 7). É importante destacar

<sup>6</sup> É importante aqui ressaltar que o parque Itatiaia não possui uma única entrada. Os pontos destacados nos mapas como sendo “entrada do parque” são apenas para se referir ao local onde encontramos as placas de identificação dos nomes dos parques. Na cidade de Goiânia, é possível encontrar outras áreas verdes como o Bosque dos Buritis e o Parque Areião, que são áreas verdes cercadas que possuem entradas, que, por sua vez, são fechadas no período noturno na tentativa de promover segurança e evitar práticas ilícitas nesses locais. No entanto, mesmo com grades e portões, é possível perceber espaços arrebitados desses “muros”, contribuindo com a passagem.

que, em suma, as árvores dos parques são exóticas, mesmo antes da implantação do parque, com aproveitamento de árvores remanescentes. Apenas moradores antigos poderiam indicar se a árvore é nativa, bem como a ajuda de especialistas.

**Figura 7 -** Componente físico-natural vegetação do Parque Municipal Itatiaia - Goiânia-GO



Fonte: Fotografado por Wanessa Santos Silva (2022-2023).

A figura 7 demonstra a multiplicidade de espécies vegetacionais: frutíferas (figuras 7A, B e C), florísticas (figura 7D) e paisagísticas, encontradas em toda a extensão do parque. Algumas espécies nativas do Cerrado (acácia, angico (figura 7G), aroeira, goiaba, jacarandá (figura 7H), ipê) e espécies que foram plantadas pelos moradores do entorno do parque, muitas delas frutíferas (mangueira (figuras 7A e B), cajá manga, coqueiro (figura 7C), amoreira), outras para desempenhar funções paisagísticas e/ou de sombreamento (bambu (figura 7E), hibisco (figura 7D)), desempenhando função de sombreamento (figura 7I) e também paisagística (figura 7F).

Ao longo do parque, encontramos alguns equipamentos e locais de recreação (figura 8), como parques infantis (playground) montados em estruturas de ferro, madeira ou plástico em locais de areia, gramados ou emborrachados, com balanços, escorregadores e gangorra (figuras 8C, F, G e I). O parque conta ainda com academia ao ar livre com diferentes modelos de equipamentos para prática de exercícios físicos (figuras 8A, B, D, E e H). As fotografias aqui

mostradas são de porções diferentes do parque, algumas de áreas mais próximas do colégio (figuras 8A, C, E e H), outras mais próximas das extremidades do parque (figuras 8D, I e G), e algumas da parte revitalizada para a reinauguração do parque (figuras 8B e F). É evidente que a manutenção destinada a essas áreas não ocorre de maneira igualitária, sendo possível observar alguns equipamentos danificados, com pinturas descascadas.

**Figura 8** - Equipamentos de lazer e academia ao ar livre em diferentes porções do Parque Municipal Itatiaia - Goiânia-GO



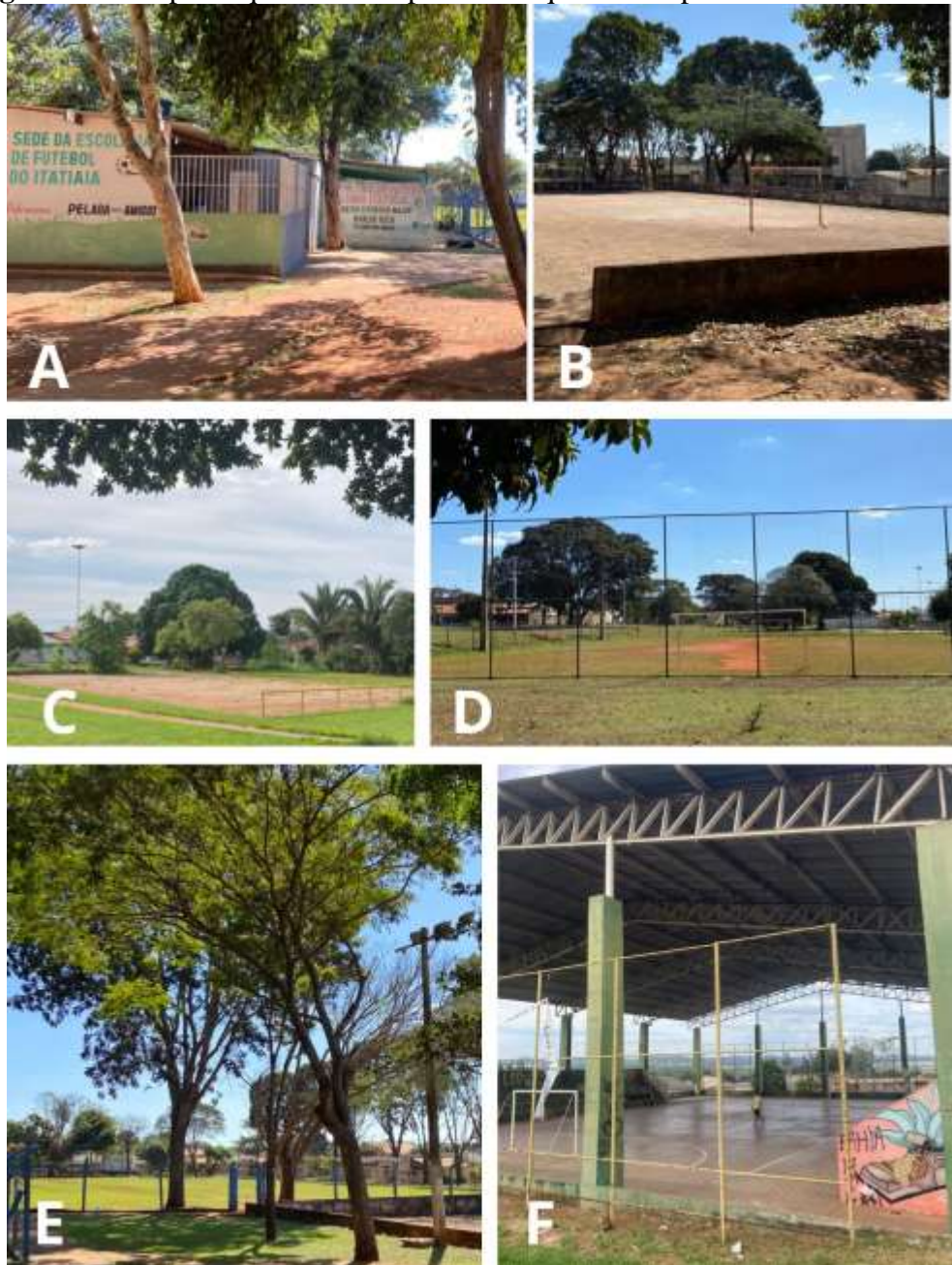
Fonte: Fotografado por Wanessa Santos Silva (2022-2023).

É notório que, mesmo com o componente vegetação abundante em toda a extensão do parque, ela não desempenha seu papel de maneira efetiva/integral, uma vez que a grande maioria dos equipamentos de recreação e ginástica não fica na sombra na maior parte do período diurno (figuras 8 e 9), dificultando os acessos a esses espaços.

Existem ainda outros pontos de encontro, lazer e práticas esportivas no Parque Municipal Itatiaia: são dois campos gramados de futebol (figuras 9D e E) e três quadras cimentadas, sendo uma coberta (figura 9F) e duas descobertas (figuras 9B e C). A quadra coberta (figura 9F) está localizada próximo ao colégio e por essa razão durante os jogos internos do colégio (interclasse) a quadra é utilizada em modalidades como futsal, queimada e vôlei. Dentro do parque está alocada a “sede da escolinha de futebol do Itatiaia” (figura 9A), e, durante a semana, os times de futebol do setor Itatiaia e de bairros vizinhos fazem revezamento de

horários para os treinos nas quadras do parque e, aos finais de semana, participam de campeonatos.

**Figura 9 - Campos e quadras de esporte - Parque Municipal Itatiaia - Goiânia-GO**



Fonte: Fotografado por Wanessa Santos Silva (2022).

Ainda como equipamento de lazer, o Parque Municipal conta com uma pista de skate (figura 10) muito conhecida na região, localizada na Rua R-29, nº 28.000 - Vila Itatiaia, Goiânia-GO, está sempre aberta ao público e possui estrutura física profissional. Nos campos de futebol (figura 9) e na pista de skate (figura 10), acontecem campeonatos, treinos, práticas esportivas e de lazer. Ambos os equipamentos recebem visitantes do setor Itatiaia, mas contam

ainda com frequentadores de outros bairros e cidades que fazem parte da região metropolitana de Goiânia (Aparecida de Goiânia, Senador Canedo, Trindade, entre outras e outros).

**Figura 10 - Pista de Skate - Parque Municipal Itatiaia - Goiânia-GO**



Fonte: Fotografado por Wanessa Santos Silva (2022).

Além da procura pelo parque de frequentadores vindos de bairros vizinhos motivados pelos campeonatos de futebol e pela pista de skate, o parque é procurado principalmente aos domingos, quando ocorre a famosa batalha de rimas<sup>7</sup>, que tem como nome do projeto “Batalha

---

<sup>7</sup> O projeto de batalhas de rimas teve seu início em 2016 com algumas poucas edições. Posteriormente, no dia 23 de outubro de 2021, o projeto retoma seus encontros através de um coletivo chamado “A Toca Coletivo”. “[...] A

Zero Meia Ponte” e acontece semanalmente aos domingos, com início às 16h30, aberto para participação de adultos e crianças. Os competidores e apreciadores se instalam em um pergolado construído próximo à quadra de skate e contam com a contribuição remunerada da energia de moradores do local para ligarem seus equipamentos.

Segundo relato de moradores e frequentadores do parque, em uma conversa informal durante o trabalho de campo da pesquisadora, é desejo dos frequentadores e da comunidade ao redor do parque promover junto à Prefeitura de Goiânia um evento que una o futebol, a batalha de rimas, a competição de skate e ainda uma batalha de dança em um mesmo dia no espaço do parque, com a finalidade de envolver a população no parque público e promover uma maior visibilidade desse parque na cidade de Goiânia. Projetos têm sido elaborados nesse sentido para serem entregues à prefeitura e conseguirem apoio para sua realização.

Mesmo com todos esses equipamentos com grande potencial recreativo de utilização no parque, não é possível encontrar quiosques, lanchonetes e ambulantes ao longo do parque, apesar de serem considerados equipamentos comuns nos demais parques da cidade de Goiânia. Por se tratar de um parque linear, com construções residenciais em seu entorno, encontramos alguns bares e mercados de pequeno porte.

Todos esses agentes configuram, utilizam e se apropriam desse espaço público, levando a perceber a interação dos componentes físico-naturais atrelados aos componentes sociais; entretanto, é notória a falta de atenção dada ao parque por parte do poder público, visto que, por exemplo, equipamentos como bancos e lixeiras são pouco encontrados ao longo do parque, o que é evidenciado nas imagens aqui mostradas. Na figura 8, percebemos a falta de manutenção da vegetação do parque, onde o campo de futebol outrora gramado, no período de estiagem, deu lugar ao chão batido avermelhado. No período chuvoso, é possível perceber o avanço do mato que cresce nas imediações e dentro do parque, tomando proporções que incidem para o abandono. Outro aspecto de contraste evidenciado no Parque Municipal Itatiaia é a falta de quiosques de vendas de itens comumente encontrados em outros parques da cidade, a exemplo da água de coco.

Entretanto, o que torna um parque urbano uma área temática (recorte espacial e de conteúdos geográficos) com potencial para a construção do pensamento geográfico são os questionamentos que fazemos a ele. Para Cavalcanti (2019), as questões *Onde?* e *Por que aí?*

---

organização da batalha acontece de forma coletiva, com o apoio da comunidade da região e de outros coletivos como o Cisco ZN e o Projeto A Ponte, que tem o objetivo de apoiar a população de rua e da periferia com ações que envolvem por exemplo doações de alimentos e vestimentas” (Araújo, 2022). Entretanto, em meados de setembro de 2023, as batalhas de rimas foram pausadas por pressões sofridas pela polícia e por moradores da região.

são fundamentais, uma vez que acionam o raciocínio do pensar geográfico. A esses questionamentos, ao pensar os parques urbanos, acrescentamos: *Como se distribuem?* As problematizações dão sentido à organização espacial dos componentes e qualificam o espaço ao se investigar as formas de organização (Cavalcanti, 2019). Concordamos que dessa maneira se inicia a construção do pensamento geográfico, visto que, segundo a autora,

São essas perguntas que colocam o sujeito em posição de sujeito do conhecimento; e elas são formuladas a depender do sujeito e de suas inquietações na relação cotidiana com o mundo. Porém, podem ser aprendidas também, tornando-se mais conscientes e intencionais. As respostas, por sua vez, vão depender das mediações materiais e simbólicas disponíveis ao sujeito [...] (Cavalcanti, 2019, p. 77).

Tais questionamentos nos levam a situações geográficas que podem ser analisadas através do pensamento geográfico considerando o conjunto de elementos, processos e fenômenos que influenciam a atuação de um determinado lugar, uma vez que “[...] todos os elementos agem em conjunto para definir uma situação geográfica, reforçando-se ou contrariando uns aos outros” (George, 1966; 1969, p. 14). Nesse sentido, no próximo capítulo, apresentaremos o trabalho de campo enquanto uma proposta teórico-metodológica para o ensino de Geografia na Educação Básica em Parque Urbano através de um percurso didático para a mediação dos conhecimentos geográficos, elaborado por Cavalcanti (2019) e utilizado durante nossa investigação empírica.

## **CAPÍTULO 3 - TRABALHO DE CAMPO: FUNDAMENTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA**

Nesta seção, apresentamos o contexto do colégio da pesquisa, seus sujeitos e o encaminhamento teórico-metodológico da proposta de trabalho de campo da presente investigação. Abordamos as justificativas das escolhas realizadas para que a pesquisa ganhasse forma e retomamos elementos do percurso metodológico, bem como as discussões sobre o conhecimento pedagógico da matéria ao descrever a construção e o desenvolvimento das aulas apoiados no pensamento geográfico e no trabalho de campo. Por fim, destinamos parte da seção para análise da pesquisa desenvolvida através de questionamentos que nos levam a perceber resultados e potencialidades das metodologias utilizadas no estudo.

### **3.1 Contexto do colégio da pesquisa**

Como já abordado no item 2.4, a Vila Itatiaia é um conjunto habitacional que foi constituído em 1977, caracterizado por Lucas (2016) como um “espaço público linear”, composto por uma extensa área verde linear. Durante a criação do conjunto habitacional, o bairro oferecia poucos benefícios aos moradores, que precisavam se deslocar para bairros próximos ou no centro da cidade, numa distância média de dez quilômetros. Em 1979, funcionários da UFG e a população em geral residente no conjunto se uniram, formando uma associação de moradores, a Amovita (Associação dos Moradores da Vila Itatiaia), com a intenção de ampliar a infraestrutura do bairro, e então se empenharam na construção do colégio (Sousa, 2019).

O colégio foi construído em um terreno doado pela Prefeitura de Goiânia, conforme Projeto de Lei nº 8.704, de 5 de outubro de 1979.

O nome da escola, afirma o ex-diretor Osmar David de Oliveira, foi uma homenagem ao Sr. Waldemar Mundim e família, funcionário da UFG e muito dedicado à solução dos problemas do Conjunto, sendo peça atuante na criação e fundação do colégio junto à Secretaria de Educação (Sousa, 2019, p. 28).

Fundado em 1979, o Colégio Waldemar Mundim iniciou suas aulas com oito salas e foi ganhando corpo com o passar do tempo para que fosse possível atender, na rede pública de Ensino Fundamental II e Ensino Médio, à comunidade do Conjunto Itatiaia e de bairros adjacentes. A localização do Colégio Waldemar Mundim se destaca por dois fatores: o primeiro deles é sobre sua proximidade com a Universidade Federal de Goiás, que tem influências

positivas, desde a implementação do colégio ao incentivo a pesquisas, como afirma Sousa (2019, p. 34):

Em 2006 e 2010, ele firmou convênios/parcerias com diversos projetos de pesquisa e extensão da UFG, dentre eles os Projetos do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) – Biologia, Física, Matemática, Química e História e Projetos de Estágio Supervisionado em todas as áreas do conhecimento: Geografia, História, Educação Física, Biologia, Artes, Música, Química, Física, Matemática, todos em vigor no ano deste estudo (2018).

Tais parcerias tornaram o Colégio Waldemar Mundim uma escola campo principalmente para os cursos de licenciatura da UFG. No ano de 2015, o Colégio Waldemar Mundim passou pelo processo de militarização<sup>8</sup>, tendo a comunidade escolar apenas sido comunicada, sem a possibilidade de diálogo e escolha sobre o cumprimento da lei que já existia e deveria ser aplicada.

O Colégio Waldemar Mundim passou por diversas modificações no campo pedagógico, físico e estrutural após a militarização, tendo sido construídas mais quatro salas de aulas, todas com ar condicionado. Houve uma boa reforma na estrutura do colégio, desde a sala dos professores, da coordenação pedagógica, criação de mais salas para alunos com necessidades especiais, sala para coordenação da merenda, até a construção de um portão de entrada e saída só para os alunos, separada do portão de entrada dos funcionários da escola (Sousa, 2019, p. 46).

O terreno doado pela Prefeitura de Goiânia para a construção da unidade escolar faz parte da Área de Preservação Permanente existente no Conjunto Itatiaia, área essa que não deveria ter esse uso institucional, apenas uso para área verde. O novo portão de entrada e saída dos estudantes está direcionado para o Parque Urbano (figura 15). A própria localização do colégio é o que justifica nossa decisão para o desenvolvimento da pesquisa, assim como fundamenta a escolha pelo Parque Municipal Itatiaia. Nossa intenção era selecionar uma unidade escolar próxima ao Parque Urbano da pesquisa, até mesmo por razões de mobilidade,

---

<sup>8</sup> No estado de Goiás, os colégios militares foram criados através da Lei nº 8.125 (Governo do Estado de Goiás, 1976), em seu artigo 23, inciso I, letra b, criou-se o CEPMG. Sancionada pelo Governador biônico Irapuan Costa Júnior. Entretanto, sua efetivação ocorreu 23 anos após sua idealização, em 1999, quando o primeiro CEPMG iniciou suas atividades escolares com os civis. Entre 1999 e 2007, o processo de implementação ocorreu de maneira mais discreta, e a partir de 2008 o número de unidades construídas aumentou de maneira vertiginosa. Para Alves, Toschi e Ferreira (2018), a expansão no número de colégios militares está relacionada com projetos eleitorais do governo de Goiás, sendo possível perceber um aumento da criação das unidades principalmente em períodos pré-eleitorais (2007 - 6 unidades; 2013 - 18 unidades; 2015 - 15 unidades; 2017 - 25 unidades). Em 2023, de acordo com a Polícia Militar do Estado de Goiás, são 76 colégios militares no estado. Outras justificativas para esse acelerado aumento das unidades de CEPMG se relacionam a questões de imposição disciplinar e bons rendimentos dos estudantes nas provas nacionais (Alves; Toschi; Ferreira, 2018).

entretanto, mais do que próximo, o Colégio Estadual da Polícia Militar Waldemar Mundim está encravado no Parque, fazendo nossa escolha ser muito mais que ideal, potente.

### 3.1.1 Os sujeitos de conhecimento

Os sujeitos desta pesquisa são estudantes do 8º ano do Ensino Fundamental do Colégio Estadual da Polícia Militar de Goiás - Unidade Waldemar Mundim, localizado na Vila Itatiaia, na cidade de Goiânia-GO. A escolha dessa unidade escolar se deu em virtude de sua localidade, uma vez que se encontra inserida no Parque Urbano da pesquisa; já a escolha dos sujeitos do 8º ano se deu a partir de fechamentos de ciclos, de conhecimentos acerca de conteúdos como “Natureza e sociedade”, “Espaço geográfico” e “Componentes físico-naturais”, que são ofertados ao longo do 6º e 7º anos do Ensino Fundamental, a exemplo do objeto de conhecimento “Dinâmicas dos componentes físico-naturais” (Goiânia, 2018, p. 84), apresentado no Documento Curricular para Goiás - Ampliado (DC-GO), que contempla habilidades como caracterizar, relacionar, identificar e compreender as dinâmicas dos componentes físico-naturais no território nacional. Nesse sentido, compreendemos a maturidade intelectual adquirida pelos estudantes do 8º ano e os escolhemos para serem os sujeitos deste trabalho.

Utilizamos como critério de identificação dos sujeitos que fizeram parte da nossa pesquisa nomes de Parques Urbanos da cidade de Goiânia, uma vez que contemplam a localização da pesquisa, com o objetivo de mantermos o sigilo dos participantes. No quadro 2, a seguir, apresentamos os sujeitos da pesquisa com características e elementos que possam levar a uma conexão entre esses atores e o leitor da pesquisa.

Quadro 2 - Apresentação dos sujeitos da pesquisa<sup>9</sup>

Identificação	Gênero	Idade	Hábito de frequentar Parques Urbanos	Meio de transporte que utiliza para ir ao Parque	Parques Urbanos que conhece	Finalidade em que procura um Parque Urbano	Realizou trabalho de campo em qual(is) disciplina (as)
Areião	F	13 anos	4x por semana	Bicicleta ou caminhando	A praça de frente a escola	Encontrar os amigos e andar de bicicleta	Geografia
Baliza	M	13 anos	Frequenta às vezes	Bicicleta	Parque Goiânia II	Para brincar e usar os brinquedos	Geografia
Beija-flor	F	13 anos	Não, não gosta muito	Carro	Parque Areião e Parque Goiânia II	Para fazer exercícios, caminhar.	Geografia, Projeto de Vida e Ciências
Bernardo Elis	M	13 anos	Não, não tem tempo de ir	Carro ou bicicleta	Parque Areião e Parque Goiânia II	Para brincar	Geografia e Ciências
Boa Vista	M	13 anos	3x por semana	Não	Parque Areião, Parque Goiânia II e Parque Flamboyant	Para fazer exercícios	Geografia
Botafogo	M	13 anos	Frequenta às vezes	Carro ou bicicleta	Parque Areião e Parque Goiânia II	Para andar de Bike	Geografia e Ciências
Campinha das Flores	F	13 anos	1x por semana	Carro	Parque Areião e Parque Goiânia II	Passear e fazer piquenique	Geografia e Ciências
Carmo Bernardes	F	14 anos	1x por semana	Carro	Parque Goiânia II	Para o lazer	Geografia e Ciências
Cascavel	M	14 anos	1x ao mês	Carro ou bicicleta	Parque Goiânia II, Parque Itatiaia e Parque Flamboyant	Tar conforto para andar de bicicleta e fazer piquenique	Geografia, Ensino Religioso e Ciências
Curtiba	M	13 anos	1x por semana	Carro ou bicicleta	Parque Goiânia II - "o restante eu não sei o nome"	Jogar futebol e me acalmar	Geografia
Flamboyant	F	14 anos	3x por semana	Carro ou caminhando	Parque Areião e Parque Goiânia II Parque Vaca Brava	Descansar	Geografia
Fonte Nova	F	14 anos	Não costuma frequentar	-	Parque Areião	Não frequenta	Geografia e Ciências
Goiânia II	F	14 anos	1x por semana	Carro	Parque Vaca Brava	Ler livros, descansar e ficar em família	Geografia
Itaipu	F	14 anos	Todos os dias	Ônibus ou bicicleta	Parque Itatiaia	Sentir o frescor do ar e das árvores, piquenique e tirar fotos docéu	Geografia e Ciências
Itamaracá	F	14 anos	Não frequenta muito	Não	Parque Areião e Parque Goiânia II	Lazer	Geografia e Ciências
Jerivá	F	13 anos	1x por semana	Carro	Parque Areião e Parque Goiânia II	Encontrar os amigos	Geografia
Lagoa	M	14 anos	2x por semana	Carro	Parque Areião, Parque Flamboyant, Parque Itatiaia e a Praça Cívica	Brincar e observar a natureza	Geografia, Ensino Religioso e Ciências
Lago das Rosas	F	13 anos	Quase não frequenta por falta de tempo	Carro	Parque Goiânia II e Lago das Rosas	Pensar na vida e relaxar	Ensino Religioso
Liberdade	F	13 anos	1x por semana	Carro	Parque Flamboyant, Parque Goiânia II e Parque Vaca Brava	Respirar um ar mais fresco e para o lazer	Geografia e Ciências
Macambira	M	13 anos	Quase não frequenta, não sente vontade	-	Parque Areião e Parque Itatiaia	Relaxar	Geografia e Projeto de Vida
Maracanã	M	13 anos	Quase não frequenta por falta de tempo	Carro ou bicicleta	Parque Flamboyant	Lazer	Geografia, Ensino Religioso e Ciências
Das Flores	F	14 anos	1x por semana	Carro	Parque Flamboyant, Parque Goiânia II, Parque Areião, Lago das Rosas e Parque Vaca Brava	Caminhar e passear	Geografia e Ciências
RioJordão	M	14 anos	Frequenta às vezes	Ônibus ou carro	Parque Goiânia II, Lago das Rosas, Parque Vaca Brava, Praça do Jacaré e Praça Cívica	Divertir, brincar e esfriar a cabeça	Geografia e Ciências
Sabiá	F	14 anos	1x por semana	Carro	Parque Goiânia II	Fazer caminhada	Geografia
Vale dos Sonhos	F	14 anos	1x por semana	Carro ou moto	Parque Goiânia II	Praticar esporte	Ensino Religioso

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

<sup>9</sup> O quadro apresentado tem como referência o questionário inicial da pesquisa (Anexo A), respondido no nosso segundo encontro com a turma (19/04/2023), com o objetivo de diagnosticar os conhecimentos prévios dos estudantes sobre Parques Urbanos, bem como entender a relação que esses indivíduos possuem com esses espaços.

Escolhemos, então, como sujeitos da pesquisa os estudantes do 8º ano do Ensino Fundamental, entendendo a trajetória escolar deles, bem como a maturidade escolar, para participação nesta pesquisa, na busca por identificar: o que tem de geográfico nesse ambiente (Parque Urbano)? Qual leitura geográfica conseguimos fazer nesse espaço? Quais são os componentes físico-naturais e sociais presentes nessa área, tal como os sentidos, significados, desdobramentos, suas relações internas e externas através da espacialidade ali apresentada? Com isso, esperamos levar os estudantes à compreensão das dimensões dos espaços vividos para a construção do saber geográfico.

### **3.2 Planejamento e desenvolvimento da proposta teórico-metodológica**

Durante todo o desenvolvimento desta investigação, a intenção foi compreender as potencialidades dos Parques Urbanos para o ensino e aprendizagem dos conteúdos de Geografia, bem como defender um trabalho de campo participativo. Outro elemento de importante destaque se relaciona com a postura assumida pelos estudantes, sendo estes considerados como

[...] sujeitos que questionam a sua realidade e que entendem que desenvolver respostas para problemas dessa realidade depende, em partes, dos conhecimentos que adquirem no ensino, e dos conceitos que a disciplina trabalha. Os conteúdos da Geografia têm assim, esse papel: o de ajudar o aluno a relacionar-se com o mundo como objeto de pensamento, entendendo que esse relacionamento é importante porque o transforma como sujeito (Cavalcanti, 2019, p. 147).

Entretanto, para que tal postura seja assumida, é tarefa do professor/pesquisador encaminhar as atividades de modo que os estudantes se sintam esse sujeito questionador, assim todo o desenvolvimento das aulas e as decisões tomadas se estabeleceram a partir de diálogos e acordos entre a pesquisadora e os sujeitos da pesquisa. Tais elementos caracterizam esta investigação como pesquisa participante, ou seja, um trabalho de campo inserido em uma pesquisa participante com elementos colaborativos, de atuação entre os estudantes, a professora regente da turma e a pesquisadora.

O desenvolvimento metodológico da pesquisa passa por etapas como elaboração e revisão do texto do projeto, escolha da unidade escolar para aplicação da pesquisa, escolha do Parque Urbano para intervenção do percurso metodológico do trabalho de campo, elaboração do material didático para as aulas teóricas, bem como os instrumentos de pesquisa (questionário inicial, caderneta de campo, questionário iconográfico e carta aberta) e submissão ao Comitê

de Ética em Pesquisa. Em janeiro de 2023, apresentamos nossa proposta de pesquisa à gestora da unidade escolar<sup>10</sup>, assim como o termo de anuência para assinatura. Tivemos uma resposta positiva quanto a aplicar o projeto na unidade, entretanto nos solicitaram que aguardássemos até o mês de março para darmos início às aulas, uma vez que as modulações e os horários de aulas ainda não estavam definidos na data em que procuramos o colégio, além de ter um feriado prolongado se aproximando.

O planejamento inicial da pesquisa presumia ao menos 15 encontros com os estudantes, mas, durante o primeiro encontro com a professora regente da turma para apresentação da proposta, nos foi informado que a professora sairia de licença-maternidade no dia 29 de maio de 2023; além disso, a turma estava em semana de recuperação para o encerramento do primeiro bimestre letivo do ano, por isso só poderíamos dar início às aulas da pesquisa após o dia 13 de abril de 2023. Semanalmente, a turma possui três aulas de Geografia, então a professora regente solicitou que ao menos uma aula da semana fosse reservada para ela dar continuidade ao planejamento já elaborado para o bimestre, visto que, durante o período em que ela se ausentaria da sala de aula, a turma teria grandes chances de ficar sem aulas de Geografia por não se ter a certeza de que o estado disponibilizaria um professor substituto. Além dessa uma aula por semana, fomos informados de que precisariam de mais dois dias em que realizariam um passeio e uma prova já agendados anteriormente. Foi aí que reformulamos nosso roteiro de aplicação da pesquisa de modo a termos apenas 11 aulas com a turma. A figura 13 destaca o recorte temporal do desenvolvimento metodológico da pesquisa, detalhando os períodos e descrevendo as intervenções realizadas.

---

<sup>10</sup> É importante destacar que a visita à unidade escolar ocorreu de certa forma tardiamente devido ao período pelo qual estávamos passando, a pandemia de Covid-19, com aulas remotas. O retorno às aulas presenciais acontecera gradativamente e foi necessário aguardar até que a unidade escolar estivesse minimamente segura para nos receber.

**Figura 11** - Linha do tempo - Aplicação da pesquisa



Elaboração: Wanessa Santos Silva (2023).

O primeiro encontro com a turma foi um momento de apresentações. A professora regente apresentou a pesquisadora, explicando que esta viria participar de maneira ativa nas aulas de Geografia durante um período; posteriormente, a pesquisadora apresentou o roteiro de desenvolvimento da pesquisa (figura 11) e explicou como funcionaria a pesquisa colaborativa. Os estudantes receberam a proposta com muito entusiasmo, e a notícia de que a pesquisa se desenvolveria na forma de trabalho em grupo fez com que a turma já se mobilizasse nas escolhas dos participantes de cada grupo, e, antes mesmo que fosse solicitado, os grupos já estavam definidos, de uma maneira muito bem organizada, usando o critério de afinidade. A escolha do método de trabalho em grupo ocorreu por sua potencialidade em “[...] obter a cooperação dos alunos entre si na realização de uma tarefa [...]” (Libâneo, 1994, p. 170) e ainda por se relacionar com a opção por aulas expositivas dialogadas, uma vez que a atividade grupal vem precedida de “[...] uma exposição, conversação introdutória ou trabalho individual” (Libâneo, 1994, p. 170).

Já no primeiro encontro, os estudantes entenderam que poderiam exercer o papel de estudantes questionadores, atuantes na investigação, compreendendo que, mesmo sendo uma pesquisa de mestrado em desenvolvimento, a contribuição dela se estende para os escolares e a sociedade. A pesquisa não era apenas da professora pesquisadora que ali se apresentava, e sim uma pesquisa participante com elementos colaborativos.

A realização da pesquisa e sua intervenção na unidade escolar se desenvolveram por parte dos sujeitos, ora individualmente, ora em grupos, sendo três grupos formados pelos próprios estudantes, seguindo o critério de afinidade e respeitados pela pesquisadora, todos os grupos compostos por meninas e meninos, dois grupos com 9 pessoas e um grupo com 10 pessoas. No planejamento metodológico da pesquisa, os estudantes trabalhariam em grupos durante o momento da ação didática das aulas teórico-práticas, desenvolvendo as atividades com a utilização de linguagens geográficas durante o trabalho de campo *in loco* e na produção da “Carta Aberta”. Compreendemos que o trabalho em grupo deve

[...] procurar desenvolver as habilidades de trabalho coletivo responsável e a capacidade de verbalização, para que os alunos aprendam a expressar-se e a defender os seus pontos de vista. Deve também possibilitar manifestações individuais dos alunos, a observação do seu desempenho, o encontro direto entre alunos e a matéria de estudo e a relação de ajuda recíproca entre os membros do grupo (Libâneo, 1994, p. 171).

O segundo encontro teve característica diagnóstica, com análise individual através da aplicação do questionário inicial (Anexo A) da pesquisa, com o objetivo de diagnosticar os conhecimentos prévios dos estudantes sobre Parques Urbanos, bem como entender a relação que esses indivíduos possuem com esses espaços. A escolha da utilização dessa técnica (questionário diagnóstico) se fez principalmente na intenção de perceber os conhecimentos prévios dos estudantes acerca da temática que viria a ser trabalhada, uma vez que “[...] da geografia cotidiana, da dimensão do espaço vivido pelos alunos, com a dimensão da geografia científica, do espaço concebido por esta ciência, que se tem a possibilidade de reelaboração e maior compreensão do espaço vivido” (Cavalcanti, 2008, p. 141). O questionário foi dividido em duas seções, a primeira com oito questões para que fossem respondidas pelos estudantes enquanto frequentadores de um Parque Urbano, informando as relações estabelecidas com determinados Parques Urbanos e sobre as experiências com o trabalho de campo na vida escolar. A segunda seção contava com seis questões contendo questionamentos sobre os componentes físico-naturais e sociais, sobre Parques Urbanos e as aulas de Geografia, além de suas formas e funções, para serem respondidas enquanto pesquisadores desse ambiente. As respostas do questionário, bem como as conversas em sala de aula, auxiliaram em algumas definições de planejamento a seguir nas aulas expositivas dialogadas.

Estabelecemos três aulas expositivas dialogadas, cujo objetivo foi mobilizar conteúdos geográficos, momento de fundamentação teórico-prática em sala de aula, nas quais utilizamos textos de apoio elaborados com base em artigos científicos e livros relacionados com os

conteúdos a serem trabalhados, contendo aproximadamente duas laudas e duas questões problematizadoras (Anexo B) para refletir e problematizar o assunto que seria aprofundado em sala de aula e durante a atividade *in loco*. A entrega dos textos aos escolares ocorria sempre uma aula antes da aula de utilização para que conseguissem realizar a leitura com antecedência.

As aulas tinham duração de 50 minutos, foram divididas em aproximadamente 5 minutos para introdução do texto já lido – momento em que os estudantes expressavam informações do seu primeiro contato com aquele conteúdo; 20 minutos de apresentação da temática (aula expositiva dialogada) por parte da professora/pesquisadora, com auxílio de slides e imagens relacionadas ao tema da aula, e 25 minutos restantes, destinados a ações didáticas com uso de linguagens geográficas como fotografias aéreas, fotografias das temáticas trabalhadas, mapas, artigos de jornal, folhetos de venda de imóveis, entre outras, representadas no quadro 3.

**Quadro 3 - Percurso Metodológico de Mediação Didática**

Etapas	Módulo	Temática	Conteúdos	Linguagens geográficas	Operações mentais	Questionamentos iniciais
Problematizar Sistematizar Sintetizar	I	Espaços públicos e Componentes físico-naturais	Componentes físico-naturais; Cidade - espaços públicos e privados; Paisagem	Fotografias aéreas; Fotografias de espaços públicos e componentes físico-naturais e Mapas	Identificar, observar, interpretar	1. Em seu cotidiano, em quais lugares consegue perceber componentes físico-naturais? E quais são mais perceptivos? 2. Do ponto de vista do componente vegetação, quais os papéis desempenham no espaço urbano junto à sociedade?
	II	Segregação socioespacial e Parques Urbanos	Segregação socioespacial; Especulação imobiliária; Áreas verdes urbanas; Paisagem	Artigos de jornais; Folhetos de venda de imóvel; Fotografias de Parques Urbanos e Mapas	Analisar, Compreender, apontar, levantar hipóteses	1. O processo de produção do espaço urbano ocorre de maneira igual em toda cidade? Explique sua resposta. 2. De que maneira a sociedade contribui com a produção desses espaços (espaço urbano e parques urbanos)?
	III	Produção do espaço urbano e Áreas de lazer	Produção do espaço urbano; Espaço geográfico; Natureza e sociedade; Dinâmica social, cultural e econômica	Fragmentos do Plano diretor de Goiânia; Fotografias de parques urbanos com ênfase nos equipamentos de lazer e Mapas	Comparar, relacionar problemas, avaliar, analisar	1. Em um mundo cada vez mais artificial, as áreas verdes seriam uma espécie de representação da Natureza? Ou seria uma busca de equilíbrio entre meio urbano e meio natural? 2. Os parques urbanos, enquanto áreas de lazer, possuem os mesmos mobiliários e desempenham as mesmas funções independente de sua localidade?

Elaboração: Wanessa Santos Silva (2023).

A escolha das temáticas trabalhadas em sala de aula se relaciona com as potencialidades de conteúdos geográficos encontrados nos Parques Urbanos. Devido ao curto prazo para o desenvolvimento das aulas, escolhemos trabalhar as temáticas em pares. No entanto, é importante destacar a possibilidade de se trabalhar de maneira individual as temáticas aqui

apresentadas. Em nossa primeira aula, elegemos como temática “Espaços públicos e componentes físico-naturais”, de modo a interpretarem o que vêm a ser espaços públicos, com ênfase nas áreas verdes públicas que se relacionam com os componentes físico-naturais. Através da utilização de linguagens fotográficas e cartográficas, foi possível identificar de que maneira os componentes físico-naturais estão dispostos nos espaços públicos, sobretudo nas áreas verdes urbanas, e como aqueles componentes se relacionam com os componentes sociais.

A segunda temática trabalhada foi “Segregação socioespacial e Parques Urbanos” – uma vez compreendido o que vêm a ser as áreas verdes públicas e os componentes físico-naturais, foi apresentada a concepção de Parque Urbano de modo a apontar as potencialidades geográficas (físico-naturais, sociais e econômicas) presentes nesses ambientes, avaliando criticamente aspectos de parcerias públicas e privadas, uso e ocupação do solo, valorização dos espaços a partir dos Parques Urbanos. A ação didática dessa aula contou com notícias de jornal, panfletos de venda de imóveis, fotografias e mapas da cidade.

Finalizamos a fundamentação teórico-prática com a temática “Produção do espaço urbano e áreas de lazer”, trabalhando aspectos das relações entre natureza e sociedade e as dinâmicas sociais, culturais e econômicas no espaço geográfico, utilizando fragmentos do Plano Diretor de Goiânia e fotografias dos Parques Urbanos com ênfase nos equipamentos de lazer. Vale ressaltar que o percurso metodológico (problematização, sistematização e síntese) se fez presente de maneira integral em todas as nossas aulas, haja vista que as etapas do percurso não são estanques, não precisam ser lineares, não se encerram em si mesmas; a cada sistematização e síntese, novas problematizações eram realizadas, respondidas em sala de aula e compreendidas *in loco*.

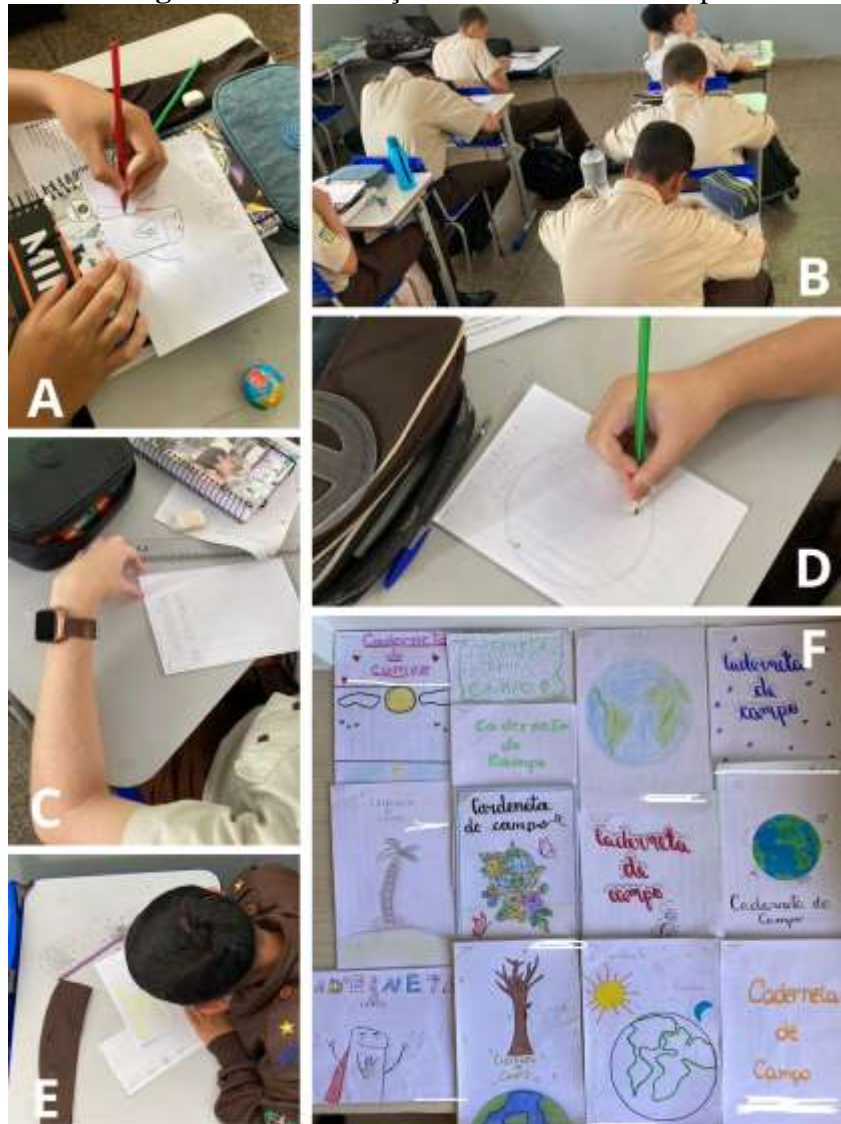
Finalizada a fundamentação teórico-prática em sala de aula, em nosso quinto encontro foi apresentado o roteiro do trabalho de campo, com apoio dos mapas do Parque Municipal Itatiaia (mapas 1 e 2), demonstrando o trajeto a ser percorrido, bem como seus pontos principais de parada/exploração. Ao longo dessa aula, organizamos os grupos de trabalho e elaboramos as cadernetas de campo a serem utilizadas durante a atividade *in loco* no Parque Urbano Itatiaia, consideradas instrumentos tradicionais da pesquisa de geógrafos e demais pesquisadores, entendendo que “o caderno ou bloco de anotações e os instrumentos para registrar imagens e sons serão as formas de guarda dos dados, das informações e opiniões para a sequência dos estudos em sala de aula” (Azambuja, 2012, p. 191). Incentivamos o uso desse instrumento que facilitaria anotações, desenhos, croquis, registros, com a intenção de que os escolares continuassem se percebendo pesquisadores, utilizando instrumentos geográficos que

possibilitassem a investigação, análise, observação e comparação do Parque Urbano, concordando com Azambuja (2012, p. 191) ao dizer que

[...] ter um caderno ou bloco para anotações escritas, desenhos, croquis é um procedimento didático significativo para desenvolver a habilidade de registro. No caderno de campo poderão constar antecipadamente orientações sobre a organização do trabalho, tais como, informações sobre os roteiros e os lugares da pesquisa, mapas e textos informativos sobre o tema em estudo.

Na intenção de que todos os estudantes tivessem suas cadernetas de campo para a realização da atividade *in loco*, utilizando papéis de rascunho e toda a criatividade vinda dos sujeitos da pesquisa, produzimos em conjunto nossas próprias cadernetas de campo (figura 12). Foi elaborado um roteiro de observação para ser anexado às cadernetas de campo a fim de conduzir a observação desses estudantes não como um questionário estanque, mas como perguntas que conduzam a investigação a partir da observação da paisagem, oportunizando aos escolares um olhar geográfico do Parque Urbano que está sendo estudado. Foi possível elaborar perguntas geográficas partindo de referências como Cavalcanti (2019) ao perguntar “Onde? Por que aí?” e Wagner e Mikesell (2000, p. 137 *apud* Azambuja, 2012, p. 191) quando questionam “o que é antigo e o que é recente? O que é típico e o que é excepcional? O que é acidental e o que é intencional? O que é transitório e o que é permanente? O que foi imposto pelo homem e o que foi oferecido pela natureza?”, acrescentando perguntas como “o que aconteceu aqui, e, o que está acontecendo aqui vamos também resgatar o processo, as ações, os atores e as mudanças ou os movimentos que produziram e produzem a paisagem atual, qualificando a leitura do espaço geográfico” (Azambuja, 2012, p. 191).

**Figura 12 - Construção da caderneta de campo**



Fonte: Fotografado por Wanessa Santos Silva (2023).

As figuras (12A, B, C, D e E) retratam o momento da construção e personalização das cadernetas de campo. Os estudantes ficaram à vontade para selecionar as escolhas das formas e desenhos a serem colocados nas capas de suas cadernetas. Na figura 12F, temos cadernetas finalizadas, sendo possível observar que os estudantes com habilidades para os desenhos ilustraram elementos que remetem à Geografia, a exemplo do globo terrestre e/ou elementos da natureza, como árvores e o sol; outros estudantes optaram apenas por grafar “trabalho de campo” com alguns detalhes na capa de sua caderneta. A caderneta de campo foi utilizada não apenas para registros durante o percurso do trabalho de campo, mas auxiliou ainda durante a continuidade da pesquisa em sala de aula. Além desse instrumento, os estudantes utilizaram câmeras fotográficas, aparelhos celulares (para registros fotográficos) e mapas impressos do Parque Urbano da pesquisa.

### 3.2.1 O trabalho de campo no Parque Municipal Itatiaia

Ao longo da investigação, foram realizados cinco trabalhos de campo no Parque Urbano da pesquisa, divididos em finalidades diversas. O primeiro teve caráter diagnóstico da pesquisadora para perceber as potencialidades geográficas dispostas ao longo desse Parque Urbano para o ensino de Geografia, e, além disso, coletamos e registramos as coordenadas geográficas dos equipamentos dispostos no Parque para elaboração dos mapas utilizados na pesquisa (mapas 1 e 2). O segundo e o terceiro trabalhos de campo se destinaram aos registros fotográficos do Parque Urbano, à definição do roteiro de observação e de pontos de parada/exploração do trabalho de campo que seria desenvolvido com os sujeitos da pesquisa. A quarta ida ao Parque Urbano aconteceu no dia anterior ao trabalho de campo desenvolvido junto aos escolares. A pesquisadora, seguindo as orientações de Rodrigues e Otaviano (2001, p. 37) ao salientarem que “[...] o passo inicial é realizar uma ida ao local ou locais a estudar, antes da realização do trabalho de campo”, entendeu a necessidade de percorrer o Parque Urbano e cronometrar o percurso de caminhada que seria realizada durante o trabalho de campo, no mesmo horário que este aconteceria, para perceber aspectos de temperatura, uma vez que o trabalho de campo aconteceria no período da tarde, que tende a ser mais quente, e para se certificar de que os pontos de parada, definidos anteriormente, tivessem abrigo do sol. Além disso, percorrer o Parque Urbano no dia que antecedeu o trabalho de campo com os estudantes foi necessário para analisar possíveis modificações recentes ou qualquer intercorrência que tornasse necessário corrigir ou recalcular rotas necessárias.

A saída da unidade escolar gera sempre um misto de sentimentos nos escolares, como ansiedade, euforia por estarem fora dos muros da escola, curiosidade, investigação promovida pela descoberta do novo, pela possibilidade de participar de uma aula “diferente”. E, para que tudo isso fosse possível, a organização para a saída da unidade escolar foi fundamental. Como exigência por parte da gestão da unidade, além da pesquisadora e da professora regente da turma, um militar nos acompanhou durante o trabalho de campo, auxiliando no cuidado com os escolares e contribuindo muitas vezes com seus saberes cotidianos durante as conversas nos pontos de exploração.

O roteiro do trabalho de campo foi definido e elaborado levando em conta as possibilidades de ensino, problematização, encontro/confronto, exploração das temáticas já estudadas em sala de aula, objetivando percorrer todo o Parque Municipal Itatiaia. O roteiro foi

apresentado aos escolares na aula que antecedeu a realização do trabalho de campo, concordando com Neves (2015, p. 129) que

O trabalho de campo nunca deve ser uma “surpresa”. O docente deve antecipar o conteúdo, explicar o roteiro, discutir os objetivos, elucidar como essa proposta está inserida no planejamento pedagógico da disciplina, apresentar aos estudantes os instrumentos que serão utilizados em campo e orientar sua utilização. Quanto menos conhecimento os estudantes tiverem a respeito das atividades que serão realizadas, maior será a possibilidade de eles se desestimularem.

Outro detalhe interessante é que, embora tenha sido organizada a turma em três grandes grupos, que deram início às atividades de trabalho em grupo ainda dentro da sala de aula durante a fundamentação teórico-prática, e tendo sido orientados ao preenchimento individual da caderneta de campo, quando partimos para a atividade empírica, o trabalho de campo se consolidou de forma integrada, isso foi observado porque os grupos não estavam separados, eles estavam aglutinados até do ponto de vista espacial. Em cada ponto de observação/exploração, contribuições e questionamentos eram trazidos por diferentes pessoas da turma, e não apenas por grupos separados, ou por um representante do grupo, e assim as falas e os apontamentos foram sendo contemplados por todos durante as rodas de conversa realizadas nos pontos de parada. Além da socialização em grupo daquilo que estava sendo investigado e constatado, estabelecemos períodos não engessados para as anotações na caderneta de campo, feitura de croquis, desenhos e fotografias. E a decisão sobre continuar seguindo o percurso se estabelecia em conjunto quando os pesquisadores julgavam ter finalizado suas observações, obviamente sob o olhar atento da pesquisadora e da professora regente da turma.

Cabe aqui salientar que os registros fotográficos realizados pelos estudantes durante o trabalho de campo são os que compõem as figuras deste capítulo, sendo possível perceber nessas evidências o ponto de vista dos estudantes, entendendo nesta investigação o ponto de vista enquanto relação direta entre o observador e aquilo que está sendo observado (Gomes, 2013). Os registros fotográficos dos escolares a partir do percurso didático são considerados como uma forma de problematização, na medida em que a partir deles questionamentos podem ser formulados, sendo possível definir problemas e interrogar práticas. Os registros em formato de croquis e desenhos se configuram na dimensão do percurso enquanto sistematização; neles é possível considerar o que foi compreendido pelo estudante de uma determinada área investigada, eles narram a espacialidade sob um ponto de vista. Assim, “O ponto de vista é a posição que nos permite ver certas coisas. O exame da espacialidade, onde estão situados o

‘olhar e o ‘olhando’, nos abre todo um campo inédito de análise” (Gomes, 2013, p. 20). Assim, as análises realizadas a partir da relação observador e observado constroem o olhar geográfico dos estudantes.

No quadro 4, descrevemos os pontos de exploração estabelecidos anteriormente ao trabalho de campo. Vale salientar que escolhemos um tema principal para denominar os pontos de parada, entretanto é possível a observação de vários equipamentos do Parque Urbano em um único ponto de exploração. Elucidamos alguns trechos de cadernetas de campo que caracterizam e demonstram aspectos geográficos de cada um dos pontos explorados.

**Quadro 4** - Pontos de exploração, temáticas evidenciadas e trechos da caderneta de campo dos sujeitos da pesquisa

1º Ponto de exploração Nova área construída - Monumento do Parque	2º Ponto de exploração Curso d'água - Nascente Ribeirão João Leite	3º Ponto de exploração Campos de futebol	4º Ponto de exploração Pista de Skate
Origem do Parque Municipal Itatiaia; Elementos históricos e culturais da produção do espaço urbano; Manutenção do espaço público e áreas de lazer por parte do poder público.	Componentes físico-naturais e sociais; Impactos ambientais; Áreas verdes urbanas.	Segregação socioespacial; Valor, uso e ocupação do solo; Formação socioespacial.	Valorização dos espaços, equipamentos e patrimônio público; Lazer e produção do espaço urbano.
"Depois do muro do colégio tem um parque. Esse parque foi entendido como parque há 27 anos. É uma área de preservação, pois abria uma das nascentes do Ribeirão João Leite que é importante pra gente." (Curitiba, 2023).	"Na área que corre a água da nascente o clima é úmido, com um pouco de lixo e árvores de porte médio e grande. Em alguns lugares tem vegetação fechada e fica fresco." (Lagoa, 2023).	"O Parque Itatiaia é antigo, foi construído em três conjuntos, Itatiaia I, II e III. Há muitas casas construídas em seu entorno. Algumas vendinhas de saigado, 1 bar e 1 pizzeria". (Macambira, 2023).	"Na pista de skate as crianças/adolescentes/adultos praticam esportes (local de lazer), ao lado tem um campo de futebol que não é tão bem cuidado, tem academia ao ar livre (mais uma) e parquinho para crianças. A vegetação nessa parte do parque é pouca, precisa de mais volume." (Arelão, 2023).

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Mesmo os pontos de exploração tendo sido definidos, algumas paradas não delimitadas foram realizadas durante o trabalho de campo, as quais se deram a partir da necessidade encontrada por alguns integrantes do grupo. Isso se deveu por encontrarem aspectos para diálogos, esclarecimentos, registros que lhes despertavam inquietações. Muitos deles relacionados aos conteúdos já abordados em sala de aula. No dia 10 de maio, às 13h26, todos os estudantes preparados com seus equipamentos (caderneta de campo, pranchetas, mapas do parque, câmera fotográfica, celulares, boné, sombrinhas, garrafa de água e filtro solar) iniciaram nossa pesquisa *in loco*. Saímos do colégio pelo portão localizado na lateral da escola (figura 13A), o qual dá acesso direto ao Parque Urbano.

**Figura 13** - Início do trabalho de campo *in loco* no Parque Municipal Itatiaia



Fonte: Trabalho de Campo (2023).

As figuras 13A e 13C são ângulos diferentes da relação do Parque Urbano com o colégio; a figura 13C foi registrada na posição de frente ao portão principal do colégio, onde ocorre a entrada dos estudantes, professores, funcionários e da comunidade. Já a figura 13A retrata o portão da lateral do colégio, sendo a saída principal dos estudantes no cotidiano da unidade, por onde saímos também para iniciar o trabalho de campo. As figuras 13B e 13D são registros de alguns momentos da primeira parte do trabalho de campo na perspectiva da concretização da atividade.

Nossa primeira parada aconteceu às 13h38 na nova área construída do parque (figura 14), que faz divisa com os muros laterais do Colégio Waldemar Mundim. Nesse ponto relembramos a origem e construção do Parque Municipal Itatiaia, levantando aspectos históricos e sociais, até chegarmos à reestruturação e reinauguração do parque, que ocorreu no dia 17 de março de 2023, pelo atual prefeito da cidade de Goiânia (Rogério Cruz).

**Figura 14 - 1º Ponto de exploração: Nova área construída do Parque**



Fonte: Trabalho de Campo (2023).

Nesse ponto de exploração, os escolares pontuaram aspectos positivos da qualidade dos equipamentos urbanos recém-instalados naquela localização em comparação com os já existentes em outras áreas do parque. Alguns escolares estiveram presentes no dia da reinauguração e relataram suas experiências, questionando o motivo de terem reestruturado apenas uma pequena porção do parque. Na figura 14A, é possível observar a pedra fundamental que marcou o processo de reinauguração do Parque Urbano e ao fundo novos equipamentos públicos. O estudante Boa Vista registrou em sua caderneta de campo a pedra fundamental (figura 14B) como elemento central do primeiro ponto de exploração. A sistematização desse ponto de parada foi registrada pelo estudante Botafogo através de um desenho (figura 14C) em sua caderneta de campo que apresenta componentes físico-naturais (árvores e gramíneas) e sociais (equipamentos públicos) de maneira integrada nesse ponto de observação.

O segundo ponto de exploração teve como objetivo constatar a Área de Preservação Permanente (APP) que é o Parque Municipal Itatiaia e ocorreu nas proximidades do curso

d'água presente no interior do Parque Urbano, onde encontramos uma das 491 nascentes do ribeirão João Leite, importante bacia hidrográfica e também manancial para a cidade de Goiânia-GO, responsável pelo abastecimento da cidade. Além do componente físico-natural água, nessa área do parque ocorreu uma facilidade maior de análise dos componentes físico-naturais vegetação, clima e relevo que compõem o parque e que se modificam ao longo do percurso realizado. “Na área da nascente o clima é fresco e úmido, com árvores grandes, em alguns lugares tem mata fechada” (Macambira, 2023). O escolar se refere à mata de galeria que se forma em um trecho do curso d'água. Essa facilidade de percepção e análise dos componentes físico-naturais nessa área do parque ocorre principalmente pela mudança da vegetação com características da mata de galeria e do fundo de vale que circundam essa área.

Além desses elementos, outros aspectos importantes foram levantados nesse ponto de exploração, como é possível observar nos relatos das cadernetas de campo:

Observamos o curso d'água de uma das nascentes do ribeirão João Leite, há muito lixo presente e existe uma espécie de guarda corpo, em zig zag, para atravessar de um lado ao outro do parque, a professora nos explicou que serve para evitar passagem de veículos, pois prejudicaria o solo e a água, além de ocorrer deslizamento do solo, assoreamento dessa área. Porém, há construções muito próximas que prejudicam, deveriam ter uma distância do curso d'água (Sabiá).

A nascente pertence ao ribeirão João Leite, e lá é uma APP. Observações do local: presença de muito lixo (papel, isopor, sacolas, copos plásticos, marmite). Vegetação volumosa, temperatura mais baixa, mais fresco. Próximo a nascente há uma igreja, que foi construída em um lugar indevido, pois, precisava de uma certa distância do curso d'água. Tem uma casa também construída na área da mata perto da água (Campininha as Flores).

2º parada 13h55 em uma nascente, tinha muito lixo porque a igreja não cuida do local, fazem festas e as pessoas sujam o parque, tinha papel, plástico e outros. Existe uma cerca, proibindo passagem para um dos lados do curso d'água, mesmo lado que tem uma casa construída. Uma plantação de bambu para o solo não ceder (Curitiba).

O segundo ponto de exploração foi um dos principais momentos em que os estudantes conseguiram perceber de maneira integrada os componentes físico-naturais, compreendendo que, se a temperatura naquela área do parque estava mais baixa, isso se deu a partir da junção dos componentes solo, água e vegetação. A estudante Campininha das Flores relata a construção indevida da igreja e de uma residência próxima à área de mata de galeria e do curso d'água da nascente (Figura 15).

**Figura 15** - Construção próxima ao curso d'água no Parque Municipal Itatiaia



Fonte: Trabalho de Campo (2023).

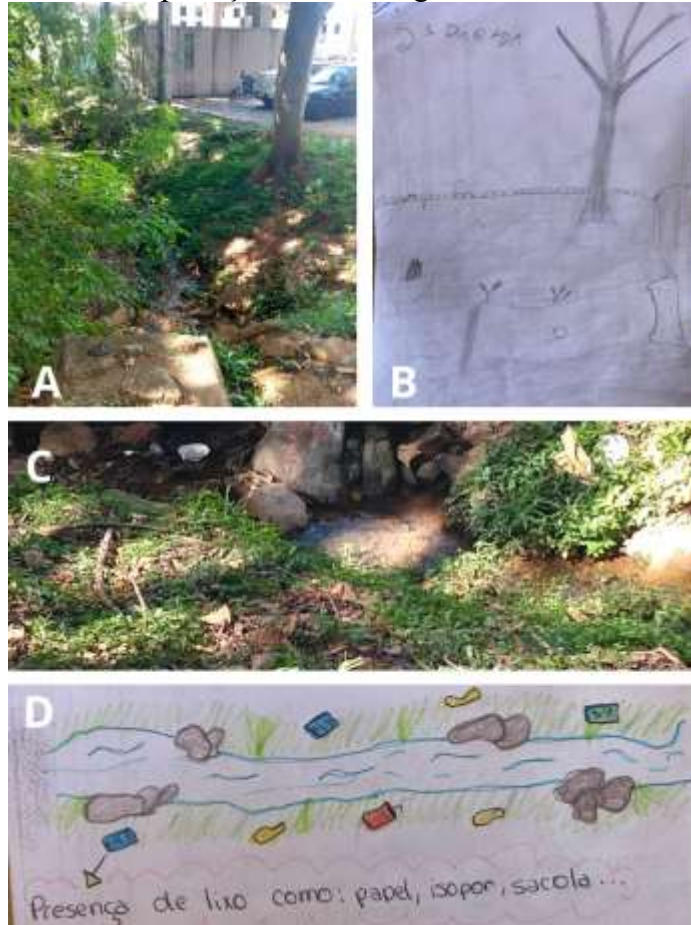
As figuras 15A e 15B mostram dois pontos de vista da construção da igreja que afeta a área de preservação do parque. É possível notar ainda o processo de impermeabilização do solo com o asfaltamento que dá lugar ao estacionamento da igreja. Melo (2017, p. 126) expõe que esse é um problema que surgiu ainda na implementação da Vila Itatiaia:

Em função da ausência de infraestrutura adequada, somada ao fato de que o conjunto foi implantado fora da malha urbana, a série de transformações que ocorreu após a entrega das casas não se resumiu apenas às unidades habitacionais. Ela estendeu-se também aos espaços públicos que, pela falta de compreensão do projeto e de investimento público nas áreas verdes, foram transformados em terras de ninguém. O que ocorreu em seguida foi a ocupação irregular das áreas verdes, justificada também pela ausência qualitativa das próprias habitações, carentes de ampliações. Ao suprir essa deficiência, os moradores fizeram uso das únicas áreas disponíveis: os espaços públicos. Algumas das inadequações pós-ocupação enquadraram-se nessa má utilização dos espaços verdes, justamente pela não implementação dos equipamentos comunitários, como previstos no projeto.

As problemáticas sociais e ambientais também se fizeram presentes de maneira muito expressiva nesse ponto de exploração, sendo percebido um grande volume de lixo descartado

de maneira incorreta próximo ao curso d'água, retratado nos registros (figura 16) e relatos dos estudantes descritos anteriormente.

**Figura 16** - 2º Ponto de exploração: Curso d'água - Nascente do ribeirão João Leite



Fonte: Trabalho de Campo (2023).

Na figura 16A, é possível perceber a problematização da construção indevida próxima ao curso d'água, bem como a quantidade de resíduos sólidos dispostos nessa área. O estudante Botafogo desenha o que sistematizou desse ponto de parada (figura 16B), retratando os mesmos elementos possíveis de se observar na figura 16A – a vegetação e o lixo encontrado na água. As figuras 16C e 16D também são contrastes de uma mesma espacialidade: a estudante Sabiá em seu desenho (figura 16D) coloca sua percepção visual do curso d'água e ainda descreve o tipo de lixo encontrado nessa área – “papel, isopor, sacola...” A temática poluição e descarte incorreto de resíduos se intensificou nesse ponto de observação durante o trabalho de campo, e a integração dos componentes sociais em desequilíbrio com os componentes físico-naturais causou inquietações nos estudantes, que explanaram sobre as condutas dos frequentadores do parque e principalmente da igreja, vinculando os resíduos provenientes dos eventos festivos promovidos pela paróquia (quermesses e demais festejos).

Continuando nosso trabalho de campo, o terceiro ponto de exploração foi escolhido principalmente para que fosse possível uma análise do conjunto de relações sociais, ambientais e históricas existentes<sup>11</sup> no Parque Urbano Itatiaia e seu entorno. Na figura 17, os estudantes evidenciaram em seus registros a relação ambiental com as áreas de lazer presentes nessa área, o campo de futebol (figura 17A) e o parquinho de madeira (figura 17D).

**Figura 17** - 3º Ponto de exploração: Campos de futebol. Equipamentos de lazer no interior do Parque Urbano



Fonte: Trabalho de Campo (2023).

O estudante Boa Vista sintetizou esse ponto de observação do trabalho de campo com o desenho de uma árvore (figura 17B) que, nessa área do parque, mesmo aparecendo em grande quantidade, nos equipamentos de lazer não cumpre o papel de sombreamento, o que é possível

<sup>11</sup> No planejamento inicial da pesquisa, foi pensada a elaboração de um questionário para averiguação de alguns aspectos do parque junto aos frequentadores, que seria aplicado pelos estudantes durante o trabalho de campo. Entretanto, realizamos nosso trabalho de campo durante a semana no horário de aula, desse modo o número de frequentadores é quase nenhum. O Parque Municipal Itatiaia recebe frequentadores em maior quantidade aos finais de semana no fim da tarde. Assim, por não ser possível realizar o trabalho de campo no sábado ou domingo à tarde, o questionário com frequentadores foi suprimido.

notar também no registro do estudante Botafogo (figura 17C), que desenha apenas o equipamento de lazer. Nesse terceiro ponto de observação, foram evidenciados nos relatos dos estudantes os aspectos de construções dentro e nos arredores do Parque Urbano:

O parque foi construído no setor Itatiaia 1, 2 e 3. As ruas cortam o parque, tem faixa de pedestre para passar de um lado para o outro no parque, que foi construído respeitando as quadras, mas é um parque só (Fonte Nova).

Existem ruas no meio do parque, as casas estão na encosta do parque ao redor dele. Existem mercadinhos, bares, pizzaria, campo de futebol, parquinho e alguns lixos na encosta da rua. Observando os tipos de casas no setor, entendi que não é segregado (Itaipu).

Vimos que passam ruas dentro do parque, onde há presença de casas. Existe comércio nos arredores, campo de futebol e até uma escolinha de futebol dentro do parque. Aqui a vegetação já não está volumosa, tem sol em quase todo campo de futebol (Campininha das Flores).

As descrições dos estudantes demonstram uma característica de alguns Parques Urbanos lineares e áreas verdes públicas urbanas com uso/ocupação residencial construídas nos seus arredores, onde elementos como a rua que corta um pedaço e outro do parque, as casas em seu entorno, ou algumas vezes até em seu interior, fazem parte desse modelo de Parque Urbano. Na figura 18A, é possível visualizar o relato dos estudantes quando afirmam que “ruas cortam o parque”, uma característica do projeto inicial da Vila Itatiaia – ruas em alça que cortam a área verde urbana.

**Figura 18** - 3º Ponto de exploração: aspectos da construção histórica e concreta do Parque Urbano



Fonte: Trabalho de Campo (2023).

Na figura 18, é possível perceber os elementos relatados nos trechos das cadernetas de campo, ficando clara a possibilidade de se pensar um Parque Urbano enquanto uma situação geográfica no momento em que se estabelece um conjunto de construção histórica e concreta das relações culturais, sociais, ambientais, econômicas e sobretudo históricas dos espaços vividos (Silveira, 1999). Os equipamentos encontrados no interior do Parque Itatiaia e seus arredores, como campo de futebol (figura 17A), bares (figura 18B) e comércios (18C), estruturam a produção do espaço urbano “[...] decorrente da ação de agentes sociais concretos, com papéis não rigidamente definidos, portadores de interesses, contradições e práticas espaciais que ora são próprios de cada um, ora são comuns” (Corrêa, 2020, p. 41). Os processos e agentes sociais presentes no Parque Urbano se relacionam de maneira integrada aos aspectos ambientais, sistematizados pela estudante Sabiá em seu registro da caderneta de campo (figura

18D), demonstrando o espaço produzido e impregnado de materialidades a partir de ruas, do comércio e do Parque Urbano.

Além dos pontos de exploração delimitados previamente e informados aos estudantes como estratégia para fortalecer o grupo e incentivar a continuidade do trabalho de campo, a pesquisadora reuniu os escolares no que seria, do ponto de vista do tempo, a “metade” do trabalho de campo e lhes ofereceu um suco gelado para refrescar e hidratar (figura 19). E mesmo esse momento não planejado junto aos estudantes se fez presente nas cadernetas de campo, retratado como “4ª parada - área de lazer próxima à escola”. Foi percebida a análise constante dos estudantes, bem como o olhar atento ao Parque Urbano que estava sendo pesquisado, nos preenchimentos das cadernetas de campo, nas quais encontramos: “Paramos para tomar um suquinho, e reparamos bastante lixo no local, pouca sombra e podas de árvores não recolhidas” (Sabiá, 2023) (figura 19D); outro estudante avaliou: “Área com academia ao ar livre, um parquinho com pouca sombra. A professora nos reuniu embaixo da árvore e nos deu um suco de caixinha geladinho para nos refrescarmos e descansarmos” (Liberdade, 2023).

**Figura 19 - Pausa para “descanso”**



Fonte: Trabalho de Campo (2023).

Essa parada também nos possibilitou encontros geográficos ao perceberem a localização do colégio em relação ao parque, compreendendo que a área verde encontrada próximo aos portões do colégio não é uma praça pública e sim um Parque Urbano de grande extensão. A falta do componente físico-natural vegetação principalmente próximo aos equipamentos de lazer e ginástica (figura 19A) e ainda aspectos sobre a conservação dessas áreas por parte do poder público (figura 19C) foram pautas de diálogos nesse ponto do parque.

Após uma breve pausa para um descanso, refresco e exploração nessa área, demos continuidade ao nosso trabalho de campo, caminhando para o último ponto de exploração. Durante todo o percurso percorrido, os estudantes se mostraram interessados na atividade que estava sendo desenvolvida, perguntas eram feitas, fotografias eram tiradas, ocorreram alguns debates sobre o que estavam observando e até mesmo surpresas ao longo do trajeto, quando alguns deles, mesmo sendo moradores do setor, não tinham o hábito de frequentar a área do parque, e elementos encontrados se mostraram inusitados aos olhos de alguns estudantes. Ao chegarmos ao quarto ponto de exploração do trabalho de campo, os estudantes rapidamente se concentraram na sombra de uma árvore frondosa onde fica a academia ao ar livre, aproveitando para um descanso rápido (figura 20).

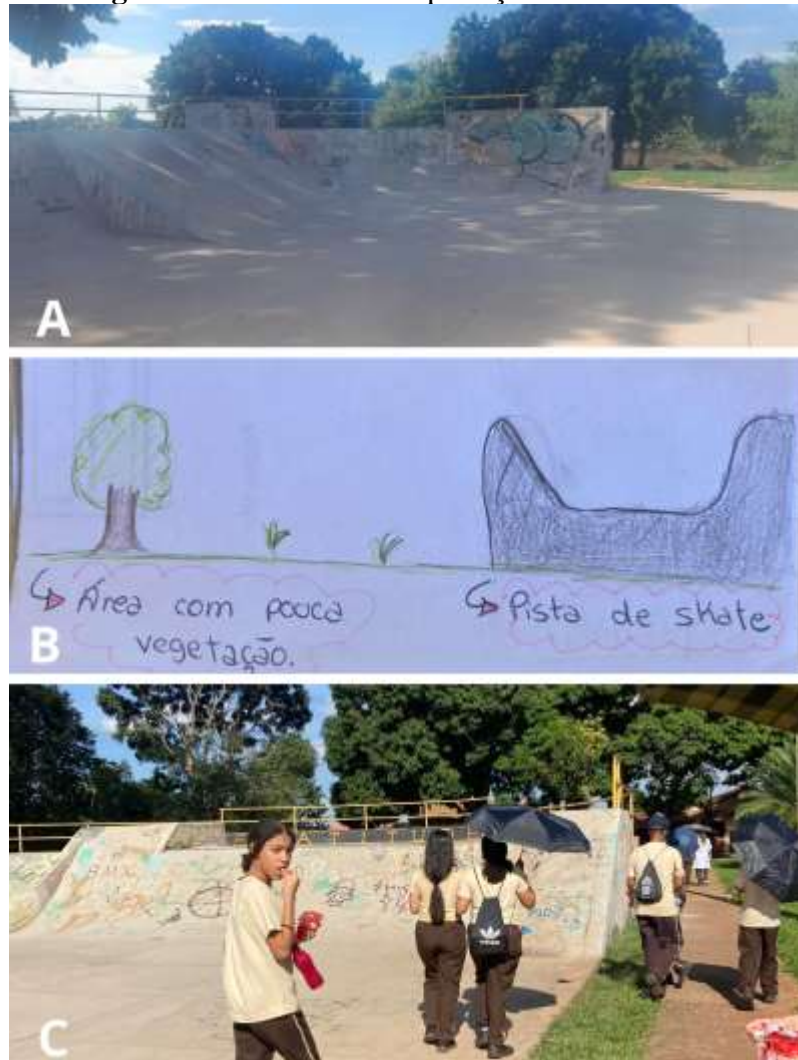
**Figura 20** - 4º Ponto de exploração: academia ao ar livre



Fonte: Trabalho de Campo (2023).

A estudante Sabiá relatou em sua caderneta de campo: “4º parada: 14h41 estamos no ‘final’ do parque, mas por ser um parque aberto, não é definido um começo e um fim. Encontramos aqui campo de futebol, pista de skate, algumas árvores e poucas flores”. Poderíamos dizer que a maior parte dos equipamentos públicos de recreação estão concentrados nessa área do parque (figuras 20, 21 e 22).

**Figura 21** - 4º Ponto de exploração: Pista de Skate



Fonte: Trabalho de Campo (2023).

Dos equipamentos encontrados nessa área do parque, o que mais chamou a atenção dos estudantes foi a pista de skate (figura 21A). Durante o diálogo nesse ponto de observação, alguns estudantes relataram que conheciam apenas essa área do parque, pois, aos finais de semana, tinham o hábito de frequentar a pista de skate. O estudante Botafogo salientou para a turma que essa pista de skate recebe o público de vários setores da cidade de Goiânia. O último ponto de exploração foi sintetizado com o registro da estudante Sabiá (figura 21B), o qual

retrata a pista de skate e a vegetação dessa área, considerada pelos estudantes como sendo “pouca”.

Nas cadernetas de campo e nas fotografias tiradas nessa área do parque, os estudantes relataram sobre os tipos de equipamentos urbanos encontrados, bem como as condições de uso e manutenção; além disso, os componentes físico-naturais permaneceram em suas análises.

Em direção a área do parque onde encontramos a pista de skate, o clima era seco, mas estava fresco, tinha grama e pequenas árvores. Na 4ª e última parada: academia ao ar livre que estava na sombra de uma grande árvore, parquinho para crianças, pista de skate, campo de futebol, caixa de areia. Vegetação com grama e árvores médias, clima fresco (Lagoa).

Indo para a última parada passamos por uma parte com muita parte verde. 4ª parada 14h41. Parte final do parque, com academia ao ar livre, parquinho, campo, pista de skate. Alguns lixos, bastante grama, mas falta grama no campo de futebol. Falta mais árvores para tampar o campo, pista de skate e os brinquedos do parquinho (Curitiba).

É notório nos relatos dos estudantes que o componente físico-natural mais percebido ao longo do trabalho de campo é a vegetação – tanto a sua presença quanto a sua falta em determinados pontos do Parque Urbano, além de se notar suas formas físicas, se são árvores frondosas, de pequeno porte ou até mesmo gramíneas. Nas conversas realizadas nos pontos de parada, outros aspectos percebidos foram a integração desses componentes físico-naturais e sociais, a percepção dos elementos existentes nesse parque e a falta deles impactando diretamente no ambiente e nas relações sociais ali estabelecidas, a exemplo da sombra nos equipamentos públicos, seja nos bancos (figura 22B) ou nos equipamentos de lazer como a caixa de areia (figura 22C) e o campo de futebol (figura 22D).

**Figura 22** - 4º Ponto de exploração: equipamentos de lazer



Fonte: Trabalho de Campo (2023).

A presença de lixo descartado de maneira incorreta ao longo do parque, bem como lixeiras lotadas ou grandes volumes de sacola de lixo nas calçadas e no interior do parque, foi um dos pontos mais abordados pelos estudantes nas cadernetas de campo, nos registros fotográficos (figura 23) e nas conversas sucedidas durante o trabalho de campo, nos possibilitando analisar distintas interações da sociedade com a natureza, com base nos componentes físico-naturais e sociais, compreendendo aspectos de consumo, descarte e como o lixo é tratado na cidade. Nos registros realizados pelos estudantes, é possível perceber diferentes formas de descarte do lixo ao longo do parque, a exemplo de sacolas de lixo (figura 23A) deixadas nas encostas do parque (entre a rua e o Parque Urbano), de lixos deixados próximo a um banco do parque (figura 23B) e ainda resíduo da vegetação proveniente de poda realizada (figura 23C).

**Figura 23** - Registro de lixos encontrados ao longo do Parque Municipal Itatiaia



Fonte: Trabalho de Campo (2023).

Após as análises do quarto ponto de exploração, reunimos o grupo para de alguma maneira conseguirmos um momento de *feedback* acerca do trabalho desenvolvido até ali, uma vez que, ao retornarmos para o colégio, essa conversa só poderia ser concretizada na aula da semana seguinte. De modo geral, a avaliação do trabalho de campo foi positiva pela percepção dos sujeitos da pesquisa, que demonstraram, em suas falas, o desejo de solicitar um olhar mais adequado por parte do poder público para aquela área. Outro ponto muito expressivo nos comentários foi a respeito da utilização desse espaço público: “nossa, eu nem sabia que tinha essa parte do parque, a gente ia só daquele lado onde fica o outro campo de futebol, vou chamar os meninos pra vir aqui”, como relatou um estudante. Para alguns, o trabalho de campo realizado foi a oportunidade de conhecer uma área verde pública no setor em que residem, mas ainda não conheciam.

Assim, durante nosso trabalho de campo *in loco*, foi possível analisar, discutir, registrar e comparar aspectos que já haviam sido evidenciados em sala de aula, cumprindo, assim, mais uma etapa da nossa atividade baseada no percurso metodológico. Finalizado o diálogo,

retornamos ao colégio. Na figura 24, temos alguns registros de ação dos estudantes durante o trabalho de campo.

**Figura 24** - Registros de ação dos estudantes durante o trabalho de campo



Fonte: Trabalho de Campo (2023).

O registro fotográfico realizado durante o trabalho de campo desperta nos estudantes o olhar crítico sobre aquilo que está sendo investigado, evidenciando problemáticas e contribuindo para a mobilização de princípios geográficos e operações de pensamento, tais como: observação, comparação, interpretação, análise, levantamento de hipóteses e solução de problemas.

### 3.2.2 Análise das concepções dos estudantes acerca do trabalho desenvolvido

Ao retornarmos para o colégio, foi dada continuidade ao desenvolvimento de nossa investigação, compreendendo que o trabalho de campo não havia finalizado quando retornamos à unidade escolar. Foi o momento de observar as internalizações que foram feitas e de perceber a potencialidade que a atividade *in loco* causou nos escolares. Os registros das cadernetas de campo auxiliaram na produção dos demais instrumentos de verificação da aprendizagem (questionário iconográfico e produção da carta aberta). Na aula do dia 17 de maio, o instrumento utilizado foi o questionário iconográfico, associado à análise de fotografias do Parque Urbano de nossa pesquisa, sendo duas perguntas problematizadoras e elaboradas de maneira individual. Pimenta (2015) denomina o questionário com utilização fotográfica como sendo um questionário iconográfico, o qual associa questões e fotografias com as problemáticas a serem trabalhadas junto aos escolares. Para Pimenta (2015, p. 108), o questionário iconográfico é uma estratégia de ensinagem cuja organização

[...] facilita a interpretação dos jovens escolares na medida em que eles se sentem mais à vontade para resolver cada contexto problematizado a eles. Portanto, intenta-se com aplicação do questionário iconográfico, fazê-los lembrar de fatos relacionados à experiência vivida no contexto da cidade e/ou dos bairros [...].

Inspirado no modelo de estratégia de ensinagem de Anastasiou e Alves (2006), Pimenta (2015, p. 140-141) considera “[...] relevante associar tanto as operações de pensamento na intenção de “ensinar a aprender” quanto a “formação de conceitos para se desenvolver um modelo de questionário associado à análise de fotos”. Assim, a aplicação do questionário iconográfico em nossa pesquisa teve seu objetivo de verificação da aprendizagem alicerçado no percurso metodológico (problematização, sistematização e síntese) do trabalho de campo que havia começado desde o nosso primeiro encontro em sala de aula, perpassando as aulas expositivas dialogadas e chegando até o trabalho *in loco*, e nas operações de pensamento mobilizadas em cada pergunta do questionário, uma vez que “[...] ao escolher e efetivar uma estratégia, o professor propõe aos alunos a realização de diversas operações mentais, num processo de crescente complexidade do pensamento” (Anastasiou; Alves, 2006, p. 74).

Desse modo, o questionário iconográfico novamente problematizou aspectos do Parque Urbano Itatiaia através da linguagem fotográfica para auxiliar os estudantes no processo de sistematização e síntese ao se lembrarem, através das imagens, do trabalho de campo realizado no Parque Urbano.

A primeira pergunta do questionário iconográfico versa sobre os componentes físico-naturais integrados aos componentes sociais no Parque Municipal Itatiaia-GO (figura 25). Com ela, se pretendeu que os estudantes relembassem os componentes físico-naturais e sociais existentes no parque da pesquisa para escreverem sobre a integração existente entre eles, explicarem o papel que desempenham nesse espaço e destacarem os aspectos positivos e negativos dos processos desenvolvidos. As fotografias representadas no questionário evidenciam o curso d'água, a vegetação e o relevo do Parque Urbano, caracterizados como componentes físico-naturais visíveis nesse espaço.

**Figura 25 - Questionário Iconográfico, questão I**

**Questionário I**



Componentes físico-naturais integrados aos componentes sociais no Parque Municipal Itatiaia-GO  
Fonte: Trabalho de campo, 2023

Os parques urbanos, podem ser entendidos como produto das influências entre os componentes sociais e físico-naturais, ou seja, possuem uma capacidade de integração entre os componentes físico-naturais, como vegetação, solo, relevo, hidrografia (água), clima, e os processos e fenômenos como ilhas de frescor e a dinâmica dos espelhos d'água, a utilização da população por esses espaços, a procura pela sombra das árvores. Há nos parques urbanos componentes físico-naturais visíveis e invisíveis que são suplantados (ofuscados) pelos componentes sociais.

A partir da análise das imagens e do trabalho de campo realizado, lembre e aponte os componentes físico-naturais e sociais existentes no parque da pesquisa, bem como a integração entre eles. Explique os papéis que desempenham nesse espaço, destacando os aspectos positivos e negativos.

Fonte: Wanessa Santos Silva (2023).

A questão I apresentou as seguintes operações de pensamento predominantes: lembrar, apontar, explicar e destacar. Entretanto, em suas respostas os estudantes apresentaram diferentes aspectos da integração entre os componentes físico-naturais e sociais no Parque Urbano estudado, com predomínio do componente vegetação integrado aos

componentes sociais, e realizaram ainda operações de pensamento como observação e comparação, como é possível observar nas respostas a seguir.

Dos componentes físico-naturais, consegui observar o clima, que em alguns lugares do parque é fresco e junto da vegetação e o curso d 'água fica mais úmido. Existem árvores de várias espécies, e interage com os sociais quando tem ou não tem sombra das árvores nos lugares de lazer ou exercício e no ponto negativo muito lixo no parque (Baliza).

No trabalho de campo realizado no Parque Ambiental Itatiaia, a presença de componentes físico-naturais é grande, principalmente a vegetação (o mais visível); contém uma nascente do ribeirão João Leite; relevo (tem áreas mais baixas e outras mais altas); é bem fresquinho porque é uma APP. Já os componentes sociais são diversos, estão espalhados pelo parque, mas onde estão instalados há pouca sombra de árvores para dias ensolarados, que é um aspecto negativo, fora isso o parque é excelente [...] (Sabiá).

Os componentes físico-naturais encontrados no Parque Itatiaia são: vegetação, solo, relevo e nascente. Em comparação com o Parque Leolidio di Ramos Caiado (Goiânia II, que eu conheço), o Itatiaia tem muito lixo, é um pouco mal construído, mas seu relevo é bom, é plano. Já o Parque Leolidio tem muita vegetação e é bom (Maracanã).

Constata-se nas respostas dos estudantes o componente físico-natural vegetação como sendo o mais evidente ao longo do Parque Urbano. O estudante Baliza, por exemplo, consegue relacionar dois componentes físico-naturais, vegetação e hidrografia, que culminam em um terceiro, o clima, e este se relaciona com aspectos sociais quando destaca “a sombra das árvores”, indo ao encontro de Souza (2019, p. 34) quando diz que

[...] a vegetação será entendida como um componente que, junto aos demais, integra o espaço geográfico, na perspectiva de que o clima, o relevo, a rocha, o solo e a água influenciam e são influenciados pela vegetação. Portanto, sua análise não deve ser de forma isolada, pois cada componente está integrado com os outros.

Dessa forma, temos os componentes físico-naturais relacionados entre si e entre a sociedade, assim como ressaltado pela estudante Sabiá, que descreve o parque como “fresquinho” por ser uma Área de Preservação Permanente, e novamente o relato se relaciona com o componente vegetação, que dá a característica do conforto térmico. A estudante também relata como ponto negativo a falta do componente vegetação próximo das áreas de lazer ou dos demais componentes sociais.

Já o componente físico-natural relevo aparece apenas em duas respostas do questionário, as quais, mesmo se referindo ao relevo, divergem em alguns pontos. A estudante Sabiá percebe ao longo do percurso do trabalho de campo que “tem áreas mais baixas e outras mais altas”, o que ocorre devido ao compartimento do relevo de fundo de vale, característica da área que

circunda a nascente do ribeirão. Já Maracanã caracteriza o relevo do Parque Urbano como “bom” por ser plano, quando na verdade se trata de um parque linear.

Outros estudantes relataram:

Pelo que eu analisei nas imagens e no trabalho de campo, eu percebi que o lugar que passamos há alguns componentes físico-naturais, como as árvores, as plantas, o córrego ao lado da igreja, entre outros. Esses componentes são muito importantes, não só para o meio ambiente mas para nossas vidas, um exemplo é a nossa respiração, que é bastante influenciada pelas árvores, isso é um aspecto positivo. E um negativo é que as pessoas jogam lixo e acaba acumulado nas áreas livres (Campininha das Flores).

A estudante Campininha das Flores, em sua resposta ao questionário I, destaca componentes físico-naturais visíveis e invisíveis presentes no Parque Municipal Itatiaia e traça ainda a relação entre os componentes vegetação e clima, relacionando-os à respiração e, dessa forma, integra componentes físico-naturais ao social.

Alguns estudantes evidenciaram aspectos da segregação socioespacial e da manutenção do Parque Urbano relacionados aos componentes físico-naturais:

Em comparação com outros parques que conheço e com parques que nós estudamos na sala, é um parque um pouco “diferente”, por causa de suas características, que parece ter menos coisas que outros, como um grande lago, ou mais brinquedos. E ser bem menos cuidado do que outros (Itaipu).

No parque há muitas árvores, além do seu curso d’água. A ideia de preservação é bastante relevante, mas há muito lixo no local, os componentes sociais não tem uma boa estrutura, alguns estão enferrujados, além das árvores não estarem bem localizadas, intensificando o não uso dos equipamentos de lazer e ginástica (Rio Jordão).

A principal integração dos componentes no parque é a poluição, que acontece pela quantidade de lixo que a população joga no parque e que afeta os componentes físico-naturais, uma integração negativa. A integração positiva é que em alguns lugares do parque os moradores plantaram árvores nos arredores do parque e isso ajuda na temperatura e em outros componentes físico-naturais e sociais (Areião).

Aspectos de segregação socioespacial no que se refere à manutenção de equipamentos sociais e também dos componentes físico-naturais são destacados nas respostas dos estudantes, principalmente quando comparados a outros Parques Urbanos da cidade. Fica claro que, mesmo com um volume aparente do componente vegetação, ela não desempenha toda a sua função dentro do parque no que se refere ao sombreamento para a utilização dos equipamentos públicos. Outra evidência que marca os relatos dos estudantes é o descarte incorreto de resíduos sólidos, além da falta de manutenção da coleta desse lixo. Por mais claro e absurdo que pareça, o parque não tem autonomia para se autolimpar, sendo necessário haver manutenção dos

serviços de limpeza pública municipal. É óbvio que é papel da população frequentadora do parque ter responsabilidade com o descarte correto de resíduos, mas as lixeiras estão com suas capacidades no limite, o que nos leva a relacionar conteúdos de impactos ambientais, conscientização acerca do papel da população entre natureza e sociedade e uso e ocupação do solo nas aulas de Geografia.

O questionário iconográfico II (figura 26) elencou fotografias do mobiliário encontrado ao longo do Parque Municipal Itatiaia, incluindo equipamentos de identificação do parque, equipamentos de lazer e saúde (academias ao ar livre) e de manutenção, com o objetivo de compreender a produção do espaço urbano e as dinâmicas que o envolvem e perceber as centralidades do espaço urbano que se caracterizam a partir de equipamentos públicos de lazer, possibilitando, ao responder ao questionamento II, a mobilização das seguintes operações do pensamento: identificar, caracterizar, comparar e frequentar.

**Figura 26 - Questionário Iconográfico, questão II**

**Questionário II**



Equipamentos encontrados ao longo do Parque Municipal Itatiaia-GO  
Fonte: Trabalho de campo, 2023

A produção do espaço urbano é dinâmica e complexa, agregando vários elementos. Ele é fruto de uma dinâmica social, econômica e cultural. Por vezes essas dinâmicas aparecem separadas, em outras, articuladas. As áreas verdes (parques, bosques e Jardins Botânicos) contribuíram também no processo de centralidades do espaço urbano por se caracterizarem como equipamentos públicos de lazer.

A partir das aulas realizadas e o trabalho de campo, faça uma análise crítica da criação, localização e utilização do Parque Itatiaia, com base em suas características de mobiliário, segregação ou não segregação socioespacial, comparando aos parques estudados em sala e os parques que você conhece.

Fonte: Wanessa Santos Silva (2023).

Os equipamentos urbanos existentes nos parques públicos são aqueles que muitas vezes fazem parte de suas características e intencionalidades como, por exemplo, tipos de mobiliário, aspectos de conservação e manutenção. Nessas áreas, eles adjetivam esses espaços e criam critérios de uso, ocupação e apropriação do solo. Comumente, o componente água, presente nos Parques Urbanos sob a forma de grandes espelhos d'água, é o que dá o tom para a população entender e caracterizá-lo enquanto parque ou até mesmo um parque bonito, entretanto essa é uma característica presente nos Parques Urbanos de Goiânia, ou melhor, em uma determinada porção da cidade, nos parques dos bairros elitizados, de grande especulação imobiliária, nas porções Centro e Sul da cidade. Isso ficou claro durante as aulas e ainda em algumas respostas dos estudantes:

A minha análise crítica é que o parque está em uma boa localização, tem casas, escolas e comércio, mas particularmente eu não imaginava que o Parque Itatiaia era um parque, e sim uma praça, porque para mim, comparando com outros parques que conheço, são parques quando tem lago, área de lazer bonita, vendas de comida, água de coco, balão, ao longo do parque. Mas entendi, depois das aulas e do trabalho de campo, quando andamos nele todo, que ele é sim um parque (Liberdade).

O parque Itatiaia é muito grande, eu conhecia só um pedaço dele, perto da escola e nem sabia que era um parque, pra mim era uma praça. Descobri que tem uma grande extensão, tem água, vegetação, parquinhos, quadras, pista de skate, calçada pra caminhar, mas uma parte muito grande sem utilizar, tem poluição com lixo e os brinquedos precisam de reforma (Cascavel).

Foi necessário, ainda durante as aulas em sala, demonstrar aos estudantes os diferentes tipos de Parques Públicos Urbanos através de exemplos fotográficos dos parques existentes na cidade de Goiânia, passando entre parques que os estudantes conheciam e os que ainda eram novidade para eles. Foi importante compreender o que são os componentes físico-naturais e sociais para conseguirem conceber o Parque Municipal Itatiaia enquanto integrante da categoria Parque Público Urbano, uma vez que esse é um elemento da paisagem urbana que modifica e produz o espaço urbano, é uma área verde urbana que tem como principais características a interação social e ambiental com possibilidades de desenvolver funções ecológicas, estéticas, paisagísticas, cênicas, culturais, de lazer, recreação e até mesmo funções econômicas. O trabalho de campo possibilitou aos estudantes conhecerem toda a área do parque, sua extensão e os elementos que o compõem, tornando palpável a concepção de um Parque Urbano.

Para além das operações do pensamento definidas no momento da criação do questionário iconográfico (analisar, caracterizar e comparar), as respostas dos estudantes

trouxeram também características de soluções de problemas, buscando exemplos de outros parques para reconhecer o parque estudado:

A criação do Parque Itatiaia foi uma ótima ideia, mas a área de aproveitamento do parque é preocupante, por causa da falta de manutenção dos equipamentos e da limpeza do parque, isso intensifica o baixo índice de frequentadores. Muitos parques em Goiânia apresentam maior número de frequentadores, penso que por suas estruturas, localidades e comércio. Deve-se melhorar no parque Itatiaia: 1 - sua estrutura. 2 - atribuir comércios. 3 - promover o descarte correto do lixo e manter as lixeiras vazias. 4 - técnicas para atrair o público: shows, eventos, etc. (Rio Jordão).

Este parque tem um tamanho muito bom, mas a sua estrutura em equipamentos como quadras, campo, academia ao ar livre e alguns parquinhos, está ruim e precisam de reformas. Foi construído uma nova área, mas não reformaram as outras e inauguraram o parque. Comparado com outros parques, o do Goiânia II por exemplo, lá é limpo, tem boas estruturas e é agradável (Itamaracá).

O parque é utilizado por moradores do setor, estudantes das escolas ao redor e da universidade, porém carece de maiores cuidados e fiscalização pelo poder público. Suas características de mobiliário reúnem muitos equipamentos para utilização pública (bancos, academia ao ar livre, iluminação, lixeiras), mas ainda faltam muitas coisas comparado a outros parques, como exemplo de casinhas de apoio, bebedouros, estrutura de sombreamento (Sabiá).

Os estudantes evidenciam a necessidade e o benefício de se ter um Parque Urbano na área em que ele se encontra, entretanto observam a carência de manutenção dessa área por parte do poder público e também dos frequentadores. Eles relatam evidências sobre o lixo e o sucateamento dos mobiliários e equipamentos de lazer, relacionando à baixa procura pelo parque com seus aspectos estruturais, a exemplo de uma estrutura administrativa de apoio ao frequentador, como mencionado pela estudante Sabiá quando cita “casinhas de apoio”. Melo (2017) associa esse baixo público frequentador do parque ao projeto arquitetônico dessa área, o que perdura até os dias atuais. “[...] Há também, claramente, uma falha de correspondência do projeto com as tradições e os aspectos culturais e sociais da população local, e que, somada à falta de infraestrutura, levou ao não reconhecimento dessas áreas como pertencentes à comunidade” (Melo, 2017, p. 126) e acrescenta: “[...] A falta de visibilidade da área verde em seu interior também contribui para ilegibilidade do mesmo. Muitos moradores desconhecem esses espaços ou sentem-se pouco representados por eles” (2017, p. 128).

Existem na cidade de Goiânia Parques Urbanos criados para contribuições diversas, seja com a narrativa de registrar a história de um determinado tempo conservando algumas marcas (Bosque dos Buritis, Parque Lago das Rosas), seja na intenção de valorizar a especulação imobiliária exponencialmente, estabelecendo funções residenciais, favorecendo a especulação imobiliária, fortalecendo a relação público-privada e tornando os aspectos estruturais desse parque supervalorizados (Parque Vaca Brava, Parque Flamboyant). No entanto, o Parque

Municipal Itatiaia não se enquadra em nenhum desses exemplos; ele foi constituído numa Área de Preservação Permanente e mais tarde teve em seus arredores a construção da Vila Itatiaia, e, mesmo seus espaços sendo utilizados como local de passagem, seja pelas ruas que o cortam, ou por passeio delimitado e cimentado em seu interior, ainda existe uma falta de visibilidade desse parque público por parte da população e também de órgãos públicos, o que foi possível notar até mesmo nos relatos dos estudantes durante as primeiras aulas, quando eles ainda não reconheciam o Parque Itatiaia enquanto um Parque Urbano.

As razões desse desconhecimento podem ser diversas, seja pela falta de uso desse parque, seja por sua localização e não veiculação nas mídias ou pela promoção de eventos nesse parque por parte do poder público, ou simplesmente por não reconhecerem características que tornam o Parque Itatiaia um Parque Urbano. Acreditamos que

Os parques podem funcionar como equipamentos importantes na cidade, proporcionando recreação e lazer, especialmente às camadas mais carentes da sociedade que não dispõem de outras opções. Além disso, os parques podem atuar, entre outros, na capacidade de infiltração das águas, no favorecimento da ventilação e no desenvolvimento de práticas de educação ambiental, possibilitando a utilização democrática do espaço público (Gomes, 2013, p. 81).

Acrescentamos, ainda, que através do ensino de Geografia os Parques Urbanos possibilitam ações cidadãs e são grandes ambientes de integração dos componentes físico-naturais e sociais, e o Parque Municipal Itatiaia carrega em si todas essas potencialidades.

Outros estudantes mencionaram aspectos de estrutura dos parques principalmente relacionados com a utilização social:

Bom, eu até gosto do parque, mas acho que falta organização da parte das pessoas que utilizam por conta que jogam muito lixo no chão. Uma das coisas que eu mudaria nele é: aumentar a quantidade de bancos e espaços de lazer. Gosto que neles há muitas árvores (Lago das rosas).

A estruturação dos equipamentos do parque foi feita em lugares onde muitas pessoas passam, jovens, adultos e crianças, pensando nisso colocaram equipamentos de lazer para as pessoas em vários locais, deixando o parque mais divertido. O que mais senti falta no decorrer do parque foi de pequenos espaços comerciais, de venda de doces, água de coco e outras coisas para melhorar a nossa experiência (Lagoa).

Aspectos de segregação socioespacial também estiveram presentes nas respostas dos estudantes, uma vez que, do ponto de vista da especulação imobiliária que ocorre principalmente por parcerias público-privadas, o Parque Itatiaia não é considerado segregado. Entretanto, no que se refere ao tratamento dado ao parque por parte do poder público, ao deixar de lado serviços de manutenção, como podas, retirada do lixo e manutenções nos equipamentos

presentes no parque, faz com que ele mantenha aspectos de um parque periférico, menos cuidado e menos visto pelo poder público. Dessa maneira, assume o papel de segregação socioespacial, limitando seus acessos e sua visibilidade.

Os estudantes evidenciaram aspectos de segregação socioespacial em suas respostas, comparando o Parque Municipal Itatiaia com outros parques da cidade de Goiânia:

Ele é um pouco diferente de muitos parques que a gente estudou em sala de aula e dos parques que eu conheço. O parque do Goiânia 2 por exemplo tem um lago muito grande. Outra coisa é que não tem prédios ao redor do parque, só casas de diferentes tamanhos e modelos, diferente por exemplo do parque Lago das rosas, lá tem lago grande e prédios. O parque Itatiaia não é segregado ele é para todos (Baliza).

Podemos observar e notar as diferenças físicas e econômicas em outros parques, vou usar como exemplo o Parque do Goiânia 2, é um parque totalmente maior e diferente socioeconômico, nele possui um lago, atividades para crianças, academias, quiosques que se instalaram e muitos outros lazeres, apresentações artísticas, com esses detalhes já notamos uma grande diferença. Fora que ainda existem os parques das elites que se destacam muito mais, como o parque flamboyant e o parque vaca brava e o parque areião (Beija-flor).

As áreas verdes urbanas têm ganhado destaque entre a população citadina através dos seus componentes físico-naturais, principalmente do ponto de vista da vegetação e da hidrografia, esta representada por um grande espelho d'água. O poder privado, detentor de capital, por vezes elabora parcerias com o poder público com a intenção de “vender o verde”, e, dessa forma, empreendimentos são construídos ao longo das áreas verdes urbanas, tornando-as espaços de segregação socioespacial do ponto de vista da comercialização, da especulação imobiliária, da supervalorização do valor da terra e dos projetos de condomínios verticais, a exemplo de alguns parques citados nas respostas dos estudantes Beija-flor e Baliza.

O Parque Itatiaia, comparado com outros parques existentes na cidade de Goiânia-GO, não possui características segregadoras do ponto de vista da especulação imobiliária. Desde a criação da Vila Itatiaia, onde o Parque Urbano está inserido, Melo (2017, p. 103) destaca que “[...] os bairros da Região Norte se localizam em locais não previstos para moradia” por ser onde se localiza a bacia do ribeirão João Leite, tornando a região Norte inicialmente designada para a captação e o abastecimento hídrico da capital (Daher, 2003). Era necessário pensar em infraestrutura básica para os moradores dessa localidade, porém todo “[...] esse cenário de exclusão refletiu também na consolidação desses conjuntos, sobretudo, da Vila Itatiaia. Marcas da segregação espacial promovida pela gestão pública foram incisivas, tanto na evolução urbana quanto nas condições atuais ali encontradas” (Melo, 2017, p. 104).

O cenário de exclusão inicial, demonstrando a falta de estrutura urbana, se refletiu nos modos de produção desse espaço urbano e fez com que os aspectos estéticos do Parque Urbano que faz parte desse conjunto habitacional se diferenciasssem dos de outros Parques Urbanos situados em outras porções da cidade. Entretanto, os equipamentos públicos instalados no Parque Itatiaia possibilitam a presença de grupos sociais diversos, por exemplo a pista de skate que recebe jovens e adultos da Vila Itatiaia e de setores distantes, uma vez que esse equipamento existe em poucos lugares da cidade<sup>12</sup>.

Como produto final de nossa investigação, foi elaborada pelos estudantes, sujeitos da pesquisa, uma carta aberta, que tem a intenção de “[...] defender um ponto de vista ante seu destinatário ao mesmo tempo em que tenta induzir um público maior a endossar o ponto de vista defendido” (Brito; Altafini, 2014, p. 57). Endereçada a dois órgãos públicos responsáveis pelos Parques Urbanos na cidade de Goiânia-GO, a Agência Municipal do Meio Ambiente (AMMA) e a Secretaria Municipal de Infraestrutura Urbana (Seinfra), a carta aberta foi utilizada também enquanto instrumento de verificação da aprendizagem, uma vez que possibilitou a reestruturação do pensamento dos estudantes a partir daquilo que já havia sido trabalhado durante a investigação. Considerada como instrumento de comunicação social, a carta aberta permite construir opiniões, discutir problemas, auxilia na tomada de decisões e possibilita aos estudantes adquirirem propriedade em suas práticas sociais.

Na aula do dia 24 de maio de 2023, separamos os três grupos de trabalho, solicitando que escrevessem uma carta de encaminhamento para a solução de problemas e como síntese do trabalho de campo realizado no Parque Municipal Itatiaia, elencando os elementos investigados e fazendo as solicitações cabíveis aos órgãos públicos. Dessa maneira, a carta foi produzida pelos estudantes, que trabalharam em grupos; as produções textuais foram revisadas pela pesquisadora e estruturadas em uma única Carta Aberta (figura 27) que foi lida para a turma no nosso último encontro, dia 25 de maio de 2023, para que todos participantes desta investigação tivessem conhecimento do nosso produto final da pesquisa. Novamente, a dimensão sintetizar do percurso metodológico se fez presente em nossa aula, tendo produzido narrativas do trabalho desenvolvido, concordando com Geraldi (2013, p. 135), que considera “[...] a produção de textos (orais e escritos) o ponto de partida (e ponto de chegada) de todo o processo de ensino/aprendizagem”.

---

<sup>12</sup> Na cidade de Goiânia, é possível encontrar espaços diversos para essa prática esportiva, entretanto nem todos possuem uma estrutura adequada de pista de skate. A estrutura específica de pista de skate pode ser encontrada nas regiões: Norte (Parque Municipal Itatiaia e Praça do St. São José), Noroeste (Praça da Paz, St. Nova Esperança), Sul (Parque Marcos da Veiga Jardim e Ambiente Skate Shop), Sudoeste (Vila Novo Horizonte) e região Central (Base Ambiente, Parque Mutirama e Praça Moreirinha Setor Coimbra).

**Figura 27- Carta Aberta**

**Carta aberta a Agência Municipal do Meio Ambiente - AMMA e Secretaria Municipal de Infraestrutura Urbana (Seinfra) Goiânia-GO**



Nós estudantes do 8ºA do Colégio Estadual Da Polícia Militar de Goiás - Unidade Waldemar Mundim, localizado na Vila Itatiaia na cidade de Goiânia-Goiás, viemos por meio desta carta, solicitar melhorias físicas estruturais e ambientais ao Parque Municipal Ambiental Itatiaia.

Somos estudantes pesquisadores, e, após a realização de estudos e trabalho de campo no parque público, alguns pontos foram constatados, levantados e comprovados. O parque Itatiaia enquanto área verde urbana, possui muitas potencialidades, é grande, seu componente físico-natural mais visível é a vegetação, porém, encontramos o componente água também, pois o parque abriga 1 das 491 nascente do Ribeirão João Leite (muito importante para o abastecimento da nossa cidade). Além da parte ambiental, esse parque possui grandes possibilidades de lazer e qualidade de vida para a população, como: pontos de academia ao ar livre, calçamento para caminhada, brinquedos infantis, campos e quadras para jogos e pistas de skate, entretanto, a manutenção desses equipamentos não está em dias.

---

Em nossa investigação, detectamos locais onde a vegetação é insuficiente para dias ensolarados, principalmente próximo aos equipamentos de lazer, encontramos equipamentos quebrados, descascados, calçamento rachado, e um grande volume de lixo ao longo do parque, além de construções irregulares próximo a área da nascente e curso d'água, trazendo de alguma forma, alguns impactos ambientais, como poluição de resíduos sólidos mal descartados, assoreamento do curso d'água, alteração da paisagem, entre outros fatores prejudiciais a essa área verde urbana.

Solicitamos dessa maneira, um olhar mais atento por parte dos órgãos públicos municipais, como a Agência Municipal do Meio Ambiente (AMMA) e a Secretaria Municipal de Infraestrutura Urbana (Seinfra), para esse parque público, que possui grandes potenciais estéticos, paisagísticos, de lazer, contemplação e ainda de educação e pesquisa, como os demais parques existentes na cidade de Goiânia-GO. Acreditamos que é um direito da população que os espaços públicos como os parques urbanos, sejam devidamente estruturados, equipados, mantidos e restaurados por parte do poder público, independentemente de sua localização, da estrutura em seu entorno e seu público frequentador.

Desde já agradecemos a atenção!

Atenciosamente, turma 8ºA.

Nota-se nas escritas dos estudantes, tanto nos trechos das cadernetas de campo quanto nas respostas dos questionários e na produção da carta aberta, que todos os instrumentos utilizados ao longo da investigação permitiram que os escolares ressignificassem a ideia que tinham dos conhecimentos geográficos abordados nesta investigação. Conseguimos perceber as potencialidades de um Parque Urbano enquanto um local de ação e interação cotidiana entre a natureza e a sociedade como sendo um espaço público e ainda como um local em potencial para o ensino da Geografia em suas mais variadas temáticas através do trabalho de campo participativo, por uma abordagem teórico-metodológica a partir do percurso metodológico de mediação didática e do conhecimento pedagógico da matéria.

### **3.3 Construção e desenvolvimento das aulas a partir do pensamento geográfico e do trabalho de campo**

No ensino de Geografia, o processo de aprendizagem se vincula aos objetos do mundo, objetos geográficos, e, mesmo que a Geografia esteja inserida nos conceitos cotidianos, nem sempre ela é percebida ou até mesmo compreendida, carecendo assim de uma relação mediada com a utilização de instrumentos materiais e simbólicos, de encaminhamentos metodológicos, possibilitando a aprendizagem daquilo que se estuda e o desenvolvimento do pensamento geográfico. Aqui designamos ensino de Geografia a partir da totalidade desse ensino, considerando o sujeito professor no processo de planejamento e intervenção, combinado ao processo de encaminhamento metodológico, objetivando a mobilização e internalização desses conhecimentos junto aos escolares.

Temos como referência as contribuições de Shulman (1986, 2014) para problematizar os conhecimentos dos professores de Geografia partindo do Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (PCK), do desenvolvimento intelectual do professor alicerçado na ciência de referência, a ciência geográfica, para trabalhar na perspectiva do pensamento geográfico e sua mobilização na prática de ensino, ou seja, “[...] ao se estabelecer a ideia, de forma consciente, de que a Geografia serve para desenvolver o pensamento geográfico, seu entendimento do que é esse pensamento terá, em boa medida, a marca das teorias geográficas a respeito” (Cavalcanti, 2019, p. 65).

Shulman (2014, p. 207) nos orienta que os conhecimentos docentes se formam a partir de fontes diversas e elenca as quatro principais:

Há pelo menos quatro grandes fontes para a base de conhecimento para o ensino: (1) formação acadêmica nas áreas de conhecimento ou disciplinas; (2) os materiais e o entorno do processo educacional institucionalizado (por exemplo, currículos, materiais didáticos, organização e financiamento educacional, e a estrutura da profissão docente); (3) pesquisas sobre escolarização, organizações sociais, aprendizado humano, ensino e desenvolvimento, e outros fenômenos sociais e culturais que afetam o que os professores fazem; e (4) a sabedoria que deriva da própria prática.

É a partir dos conhecimentos docentes que ocorre a transformação de um conteúdo em si em um conteúdo a ser ensinado por meio de ações pedagógicas, de encaminhamentos metodológicos para o ensino de Geografia. Compreendemos o Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (PCK) enquanto conhecimento específico da profissão docente, conforme Shulman (1986, p. 9):

Dentro da categoria do conhecimento pedagógico do conteúdo, incluo, para os tópicos ensinados mais regulares na área de assunto, as formas mais úteis de representação dessas ideias, as analogias, ilustrações, exemplos, explicações e demonstrações mais poderosas – em uma palavra, as formas de representar e formular o assunto que o tornam compreensível para os outros. Uma vez que não há formas de representação mais poderosas, o professor deve ter em mãos um verdadeiro arsenal de formas alternativas de representação, algumas das quais derivam da pesquisa, enquanto outras se originam na sabedoria da prática (tradução nossa<sup>13</sup>).

Assim, o Conhecimento Pedagógico do Conteúdo é o como ensinar, é o planejamento para o ensino de um conteúdo específico, com uso de estratégias e metodologias específicas a partir de intencionalidades previamente definidas. É a combinação entre conhecimento do professor, estratégias pedagógicas e conhecimento do estudante, e, dentro da especificidade da prática docente, se torna necessário conhecer o que se ensina e ter habilidades para implementar efetivamente caminhos metodológicos.

Combinado ao PCK, adotamos como caminho metodológico o Percorso Didático para a Mediação no Ensino de Geografia, elaborado por Cavalcanti (2019), que nos impulsiona na mediação entre as relações do sujeito e a realidade através de perguntas geográficas e de instrumentos materiais e simbólicos, construindo conceitos e conteúdos integrantes do pensamento geográfico. Apresentamos adaptações no sistema conceitual do Percorso Didático para a Mediação no Ensino de Geografia (figura 28), acrescentando possibilidades e

---

<sup>13</sup> No original: “Within the category of pedagogical content knowledge I include, for most regularly taught topics in one’s subject área, the most useful forms of representations of those ideas, the most powerful analogies, illustrations, examples, explanations, and demonstrations - in a word, the ways of representing and formulating the subject that make in comprehensible to others. Since there are no single most powerful forms of representation, the teacher must have at hand a veritable armamentarium of alternative forms of representation, some of which derive from research whereas others originate in the wisdom of practice” (Shulman, 1986, p. 9).

questionamentos a serem feitos ao se escolher mediar o ensino de Geografia em Parques Urbanos por meio do trabalho de campo.

O percurso adaptado apresenta possibilidades de encaminhamento metodológico de conteúdos geográficos por parte da mediação cognitiva e didática através do trabalho de campo, partindo dos conhecimentos prévios dos estudantes em busca de conceitos geográficos que ocorrem através da mediação dos conteúdos geográficos. Entretanto,

[...] para que a mediação cognitiva, neste caso articulada com a mediação didática, seja efetivada em aulas de Geografia, por exemplo, é preciso que o professor esteja atento aos encaminhamentos metodológicos a serem seguidos e que organize os trabalhos de forma intencional. Assim, ele colabora com os processos de desenvolvimento intelectual, cognitivo e emocional dos alunos, intervindo na construção de uma rede, um sistema de conceitos geográficos, que irá orientar seu pensamento e suas práticas cotidianas (Cavalcanti, 2019, p. 162).

Pensando nesses encaminhamentos metodológicos, definimos o Percurso Didático para pensar o trabalho de campo enquanto uma abordagem teórico-metodológica em Parques Urbanos para o ensino de Geografia, conforme exposto no mapa de conteúdos a seguir:

**Figura 28** - Percurso Didático para a Mediação no Ensino de Geografia, trabalho de campo em Parques Urbanos



Elaboração: Wanessa Santos Silva (2022). Adaptado de Cavalcanti (2014).

O encaminhamento metodológico se faz a partir das três dimensões do percurso (problematização, sistematização e síntese) acerca dos conteúdos geográficos possíveis de se trabalhar em Parques Urbanos, “[...] todas elas devem ser compreendidas como partes articuladas de um todo” (Cavalcanti, 2019, p. 165). A execução dessas três etapas é o que dá ao trabalho de campo a característica teórico-metodológica através do domínio pedagógico e do domínio do conteúdo por parte do professor.

Ao iniciar o percurso pela “problematização” e tendo feito a escolha do tema a ser trabalhado, questionamentos iniciais são realizados aos estudantes, incentivando-os a refletirem sobre os aspectos do que está sendo estudado. Tais questionamentos necessitam fazer sentido aos escolares, sendo perguntas que os levem a pensar em seu cotidiano, assim começando o trajeto para o pensar geográfico. Cavalcanti (2019, p. 166) aponta:

É imprescindível que os alunos se sintam afetados, de alguma maneira, pelos temas que serão trabalhados, antes mesmo de iniciar seu estudo, renunciando com isso à explicação ou apresentação inicial do tema, algo tão comum em práticas docentes. As questões formuladas, encaminhadas para fazer emergir problematizações sobre o tema, ajudarão o professor a conduzir seu trabalho com o que é essencial para sua aprendizagem.

Essa dimensão do percurso requer do professor um certo critério de sensibilidade, tendo na maioria das vezes de conduzir questionamentos iniciais para despertar nos estudantes o pensamento daquilo que está sendo abordado. Esse processo ocorre de forma gradativa e sob o direcionamento do professor. Quando se opta por iniciar o percurso didático nessa dimensão, é aqui que os estudantes são convidados a se reconhecerem enquanto sujeitos de conhecimento, sujeitos questionadores.

Em nossa investigação, a dimensão da problematização ocorreu a partir do primeiro encontro com os sujeitos da pesquisa, durante a realização do questionário inicial e da conversa sobre as impressões que eles tinham sobre Parques Urbanos e as aulas de Geografia. A problematização esteve presente ainda nos processos seguintes, nas aulas expositivas dialogadas com suporte de leituras de texto e respostas aos questionamentos iniciais em cada uma das aulas realizadas. Novamente ela se tornou presente durante o trabalho de campo, quando questionados sobre a localização e a funcionalidade de determinados objetos dentro do Parque Urbano e ao longo da elaboração da carta aberta, retomando questionamentos iniciais e questionamentos realizados no decorrer do trabalho de campo.

Seguindo o encaminhamento do mapa de conteúdos (figura 28), temos a sistematização, momento de tratamento dos conteúdos, que por vezes pode ocorrer através de materiais

complementares, textos de apoio, livro didático, materiais curriculares que contribuam no processo de discussão das características de um tema/conteúdo, auxiliando para situar informações apoiados em aspectos sistematizados pela ciência, tornando possível fixar características, aspectos e classificação daquilo que está sendo estudado. Sobre essa dimensão do percurso metodológico, Cavalcanti (2019, p. 166) nos alerta:

Nesse momento, é apropriado que se tenha em mente a problematização anterior, porque é preciso orientar a discussão dos conteúdos, no sentido de se buscar responder aos questionamentos e elucidar elementos da problemática levantada. Ainda que os conteúdos tenham outras prioridades de abordagem, outros aspectos a tratar, não se pode deixar a problemática levantada inicialmente “descolada” do trabalho de sistemático do conteúdo, sob pena de se perderem o sentido e a motivação do estudo para os alunos.

Com base nos questionamentos levantados durante o preenchimento do questionário e ainda com as possibilidades de ensino de Geografia no Parque Urbano, os conteúdos das aulas expositivas dialogadas foram elencados para serem discutidos partindo de referenciais teóricos e encaminhamentos com utilização de fotografias, mapas e panfletos de compra e venda de imóveis. No entanto, em uma investigação em que o trabalho de campo se faz presente, o processo de sistematização não ocorre somente durante as aulas teóricas, acontecendo também na atividade *in loco*, momento possível para se observar, contestar, responder questionamentos, analisar dados e conteúdos levantados em sala de aula e durante a dimensão problematização. Cabe destacar que, ao longo da investigação, tanto nas “etapas” da problematização e sistematização, novos questionamentos podem surgir, tendo o professor a tarefa de incluí-los no processo de ensino e aprendizagem.

Seguindo para a sistematização, temos a possibilidade de refletir sobre os temas/conteúdos trabalhados, elaborar questões para o avanço do conhecimento do conteúdo, e/ou avaliação da atividade desenvolvida, além de apontar as possibilidades de contribuição para o cotidiano. Nessa unidade, é importante retomar os pontos anteriores, neste caso, a problematização e a sistematização, e com eles todos os dados, teorias, informações, discussões e resultados concebidos no decorrer da proposta. “Nesse momento, a avaliação dos resultados é potencializada, uma vez que não se estará avaliando o produto, mas o processo como um todo que culminou em uma síntese” (Cavalcanti, 2019, p. 167).

E complementa:

[...] surgem, portanto, as possibilidades de avaliação da aprendizagem dos alunos [...]. A avaliação, aqui referida à avaliação da aprendizagem no cotidiano das salas de aula, é, em qualquer escala, um meio, um instrumento, um momento do processo de ensino

e aprendizagem que não está isolado, por isso, deve estar articulado ao planejamento e à realização propriamente dita (Cavalcanti, 2019, p. 167).

Utilizamos como instrumentos da síntese as conversas em cada um dos pontos de observação do trabalho de campo *in loco*, a aplicação do questionário iconográfico e a elaboração da carta aberta. Nesses encaminhamentos, foi possível perceber a interpretação da realidade por parte dos estudantes, com uso de alguns conceitos geográficos internalizados por eles. Concordando com Pires e Alves (2013, p. 240), “[...] a aprendizagem da Geografia pressupõe, não apenas o conhecimento dos conceitos científicos, mas, também, dos conceitos cotidianos – em situações de encontro/confronto – uma vez que o conhecimento geográfico permeia as práticas espaciais cotidianas dos alunos”. Ao incorporar conceitos cotidianos e situar o conhecimento geográfico dentro das práticas espaciais da vida diária dos estudantes, o ensino de Geografia se torna mais expressivo, capacitando estudantes a compreenderem e participarem ativamente do mundo em que vivem.

O mapa de conteúdos (figura 28) sintetiza o pensamento geográfico acerca da pesquisa realizada, evidenciando diferentes desenvolvimentos metodológicos e de linguagens geográficas para o ensino de Geografia, utilizando Parques Urbanos e compreendendo-os como áreas verdes urbanas plurifuncionais, um instrumento de integração social, econômica e espacial das cidades que considera as funções físico-naturais, históricas, sociais e econômicas dos Parques Urbanos, isto é, constitui – o mapa – uma maneira eficaz de estruturar esse processo de ensino e aprendizagem. Este apresenta diferentes encaminhamentos para explorar múltiplas dimensões desses espaços urbanos no ensino de Geografia que podem ser analisados através de linguagens geográficas:

- **Fotografias:** incentivar os estudantes a tirarem fotos dos Parques Urbanos durante visitas cotidianas, ou durante a realização do trabalho de campo. Como também, levar fotos para identificar elementos existentes ou não na paisagem. Eles podem analisar as imagens para identificar elementos geográficos, como padrões de uso do solo, características naturais, uso e apropriação desses espaços e construções humanas;
- **Cinema:** exibição de filmes/documentários relacionados a Parques Urbanos, discutindo como esses espaços são retratados na mídia. Solicitar gravações curtas para mostrar o ponto de vista dos estudantes em relação ao parque estudado;
- **Cartografia:** criação e leitura de mapas e croquis dos Parques Urbanos junto aos estudantes, destacando características geográficas, físico-naturais e aspectos socioeconômicos. Isso pode incluir a identificação de áreas de preservação, trilhas,

zonas de recreação, elementos do entorno do parque, entre outros aspectos. Imagens de satélite para demonstrar mudanças e permanências dos objetos no parque;

- **Literatura e música:** explorar obras literárias ou letras de músicas que fazem referência aos Parques Urbanos, discutindo como essas linguagens literárias refletem aspectos geográficos, sociais, culturais e históricos dos locais.

No processo de construção das aulas de Geografia, podem ser utilizadas diversas linguagens e propostas metodológicas, sendo uma maneira favorável de facilitar a percepção das múltiplas funções de um Parque Urbano. Durante a investigação desta pesquisa, verificamos que os parques constituem múltiplas funções nas práticas espaciais cotidianas que auxiliam na construção dos conhecimentos geográficos. Concordando com Christan (2020, p. 169),

As práticas espaciais cotidianas estimulam os sujeitos a identificar as relações sociais, estabelecer conexões entre os espaços de realização de vida humana e realizar comparações, sistematizações das experiências, avançando aos poucos a níveis de generalizações sobre o espaço cada vez mais amplos e complexos e, assim, vai se estruturando em um saber de ordem prática/empírica.

O processo de ensino e aprendizagem da Geografia se molda também cotidianamente nas relações estabelecidas entre o sujeito e o mundo, a natureza e a sociedade. Em Parques Urbanos, as práticas espaciais cotidianas são evidenciadas a partir das funções exercidas nesses espaços. As funções aqui elencadas são fios condutores para o planejamento das aulas de Geografia:

➤ **Funções Ecológicas:**

- Mapear as áreas de preservação e identificar a biodiversidade dentro do Parque Urbano.
- Identificar espécies de plantas e animais no parque. Criar guias de campo ou registros fotográficos da fauna e da flora locais.
- Explorar questões de sustentabilidade, como a gestão de resíduos, a conservação da água e a mitigação de impactos ambientais no Parque Urbano.

➤ **Funções Sociais:**

- Explorar as atividades sociais que ocorrem no Parque Urbano, como eventos culturais, esportivos, recreativos ou comunitários. Isso pode envolver a análise de programas de lazer e inclusão social.

- Promover discussões sobre a importância dos parques como espaços de convivência e integração social na cidade. Os estudantes podem entrevistar frequentadores para entender as perspectivas destes.
- Analisar questões de acessibilidade e inclusão nos parques, destacando a importância de torná-los acessíveis a todas as pessoas, independentemente de sua idade ou suas habilidades.

➤ **Funções de Valorização Fundiária:**

- Explorar o desenvolvimento urbano ao redor do Parque Urbano e como sua presença pode afetar os preços dos imóveis e o planejamento da cidade.
- Analisar como os parques podem contribuir para a valorização de bairros e áreas adjacentes, considerando os aspectos econômicos e imobiliários.
- Discutir questões de gentrificação e deslocamento de comunidades devido à valorização fundiária associada aos parques.

Como mencionado, essas funções podem incluir aspectos ecológicos, sociais e de valorização fundiária que nos levam a perceber os conteúdos geográficos presentes em um Parque Urbano, por exemplo:

- **Fatores Climáticos:** como o clima afeta a utilização e a biodiversidade dos Parques Urbanos; a dinâmica dos componentes físico-naturais de maneira integrada entre si e entre os componentes sociais, cria também um microclima urbano.
- **Preservação e Conservação Ambiental:** estratégias de preservação da natureza dentro dos parques e como isso se relaciona com a Geografia ambiental.
- **Construção do Espaço Geográfico:** como os Parques Urbanos foram e são planejados e como evoluíram ao longo do tempo, bem como eles interferem na dinâmica da produção do espaço urbano, no sentido de estar presente neste lugar e não em outro.
- **Natureza e Sociedade:** de que maneira a interação entre a sociedade e a natureza se manifesta nos Parques Urbanos e quais os impactos dessa relação.
- **Espaços Públicos Urbanos:** refletir sobre a importância dos parques como espaços públicos de lazer, convivência e porção de áreas verdes urbanas.

- **Patrimônio Público e Segregação Socioespacial:** discutir questões relacionadas à propriedade e ao acesso aos Parques Urbanos, assim como as desigualdades socioespaciais presentes nesses espaços.

A escolha do conteúdo de linguagens geográficas, bem como os caminhos metodológicos a percorrer durante as aulas de Geografia, pode levar os estudantes a desenvolverem uma compreensão mais completa dos Parques Urbanos como elementos vitais da Geografia urbana. Isso também os ajuda a apreciar como os aspectos ecológicos, sociais e econômicos estão interconectados e moldam o ambiente urbano em que vivem. Além disso, essa abordagem prática e interdisciplinar pode tornar o ensino de Geografia mais significativo para os estudantes.

### **3.4 A ressignificação no processo de ensino e aprendizagem**

A síntese de uma investigação permite a avaliação do processo; tal qual se avaliam os estudantes após o desenvolvimento de encaminhamentos metodológicos, existe a necessidade de se avaliar o trabalho desenvolvido. A etapa de verificação dos objetivos da pesquisa e da resposta aos questionamentos é fundamental para avaliar o êxito do projeto de pesquisa e identificar áreas em que podem ser necessários ajustes ou investigações futuras. “Aqui se defende um processo avaliativo como diagnóstico do ensino e aprendizagem, segundo critérios definidos, que deve servir para definir caminhos a serem seguidos, intervenções a serem feitas no sentido de se corrigir rumos, passíveis de qualificação” (Cavalcanti, 2019, p. 167). A pesquisa é um processo contínuo, e a identificação de respostas pendentes não é necessariamente um insucesso, mas sim uma oportunidade de direcionar futuras investigações de maneira mais eficaz.

Durante o desenvolvimento de nossa pesquisa, enfrentamos dificuldades no que tange às questões de tempo cronológico para o desenvolvimento da proposta junto aos sujeitos do estudo, quando a unidade escolar nos consentiu dar início à pesquisa já durante o segundo semestre, o qual contava ainda com a licença-maternidade da professora regente da turma, diminuindo a quantidade de aulas que teríamos após o retorno do trabalho de campo *in loco*. Embora a intervenção *in loco* tenha sido em um dia apenas, conseguimos desenvolver o processo antes, com as aulas expositivas dialogadas utilizando linguagens geográficas, e depois, para sabermos as considerações dos estudantes (mesmo que abreviadas) através do preenchimento do questionário iconográfico e da produção da carta aberta.

O trabalho desenvolvido teve características também de reconhecimento, despertando nos estudantes a necessidade de compreender o entorno, aquilo que os cerca em seu cotidiano, e perceber o Parque Municipal Itatiaia como um Parque Urbano que possui características/feições que muitas vezes o diferenciam de outros parques na cidade. Nesse sentido, concordamos com Melo (2017, p. 140):

Quando os próprios habitantes, ao compreenderem seu lugar na cidade, tornam-se mais ativos na reivindicação de um espaço urbano voltado para eles, a tendência é que mais e mais pessoas permaneçam nesses espaços e passem a movimentar-se por eles. Consequentemente, maior será o sentimento de conforto e de segurança no espaço público.

Dessa forma, tornar os sujeitos do conhecimento ativos na reivindicação e na participação na construção do espaço urbano pode gerar consequências positivas em seu cotidiano. Quando os habitantes se tornam agentes ativos na transformação de seu ambiente urbano, isso não apenas melhora a qualidade de vida nas cidades, mas também fortalece a democracia e a participação cidadã. Essa abordagem coloca as pessoas no centro do desenvolvimento urbano, garantindo que suas necessidades e seus interesses sejam considerados na produção do espaço urbano.

A metodologia trabalho de campo aqui desenvolvida avança em dois níveis, a saber: mobilização do conhecimento pedagógico, compreendendo os estudantes enquanto sujeitos do conhecimento que conseguem interpretar realidades para além do senso comum, utilizando conceitos geográficos internalizados por eles durante as aulas e contribuindo com um trabalho de campo participativo; e desenvolvimento do percurso didático para a mediação no ensino de Geografia, dentro da preparação do trabalho de campo, estando presente em todas as suas etapas (preparação, construção teórico-conceitual, saída de campo, processo de encaminhamento e aferição dos instrumentos utilizados ao longo da atividade).

Foi possível observar uma organicidade do percurso metodológico ao longo de todo o trabalho de campo. Em cada um dos momentos de aplicação dos instrumentos, o encaminhamento do percurso metodológico se fez presente, sendo a problematização, sistematização e síntese basilares para toda a investigação. Muitas vezes durante a dimensão “sistematizar” novas problematizações foram feitas, compreendendo que as dimensões não se encerram em si. Cabe ressaltar que as três dimensões do percurso metodológico possuem relação de interdependência, são parte de um todo, independentemente de por onde se opte começar a realização do Percurso Didático para a mediação no ensino de Geografia.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Geografia nos mostra a cada vivência que tudo está interligado. Estudar essa ciência é perceber, pensar, atuar de modo integrado nas relações cotidianas, nos espaços imediatos e ainda em ambientes mais distantes. Estudar Geografia me possibilitou, enquanto pessoa, perceber as múltiplas faces sociais, físicas, materiais e simbólicas existentes, desde as miudezas até as grandiosas ações desenvolvidas com o tempo, do ponto de vista ambiental, social, histórico e econômico. Minha caminhada acadêmica e profissional tomou forma e sentido mais significativo a partir do trabalho de campo no ensino de Geografia.

A possibilidade de enxergar na prática as teorias estudadas tornou-se palpável através do trabalho de campo, ainda durante a graduação, e o processo de aprendizagem se tornou facilitado durante essa metodologia nas disciplinas cursadas. Isso me levou à escrita científica (trabalho de conclusão de curso e dissertação) e a desenvolver trabalhos de campo com os estudantes da Educação Básica no meu fazer docente. Eu me atreveria a dizer que o trabalho de campo torna a Geografia palpável, visto que a partir dele é possível não só comprovar teorias, mas tocar, enxergar, perceber sons, cheiros e as interações daquilo que se estuda e se vive.

O trabalho de campo participativo, quando fundamentado em uma abordagem teórico-metodológica, é uma estratégia poderosa para a pesquisa e o ensino e aprendizagem em Geografia, podendo ser realizado em um contexto escolar junto às demais disciplinas do currículo escolar. Essa abordagem envolve e valoriza a participação ativa de pesquisadores, professores, estudantes e membros da comunidade local na coleta, análise e interpretação de dados, além da investigação de soluções de problemas no contexto da temática escolhida para se perscrutar com o trabalho de campo, incluindo os conhecimentos e as perspectivas prévias dos envolvidos na investigação.

Enfatizam-se nessa abordagem o diálogo e a troca de conhecimentos entre os participantes, o que inclui a escuta atenta das perspectivas da comunidade local e a coleta de dados baseada em suas experiências, com a potencialidade de empoderar comunidades locais, permitindo que elas tenham voz nas questões que afetam seu ambiente e sua qualidade de vida, levando-as a uma maior sensação de pertencimento e responsabilidade. Mesmo não tendo envolvido a comunidade local diretamente nos trabalhos com os escolares, salientamos que este trabalho pode ter esse alcance.

Durante o desenvolvimento desta investigação, a intenção foi compreender as potencialidades dos Parques Urbanos para o ensino e aprendizagem dos conteúdos de Geografia, bem como defender um trabalho de campo participativo, incentivando os estudantes

a assumirem uma postura de sujeitos questionadores que pudessem auxiliar no processo de investigação. Isso ocorreu a partir dos encaminhamentos metodológicos e das atividades realizadas, tendo em vista que o desenvolvimento das aulas e as decisões tomadas se estabeleceram por meio de diálogos e acordos entre a pesquisadora e os sujeitos da pesquisa. Tais elementos caracterizam este estudo como pesquisa participante com elementos colaborativos, de atuação dos estudantes, da professora regente da turma e da pesquisadora.

Acredita-se que o desenvolvimento de um trabalho de campo participativo que entende o estudante enquanto sujeito do conhecimento auxilia nos desdobramentos das práticas sociais, ao mesmo tempo que contribui para o desenvolvimento do pensamento geográfico. Para que isso aconteça, é necessário que os estudantes se sintam afetados de alguma maneira pelas temáticas a serem discutidas, pelo local a ser realizado o trabalho de campo e pela metodologia adotada para sua efetivação. Na investigação em questão, tendo escolhido os Parques Urbanos como objeto de estudo, as discussões de uso, apropriação, pertencimento, concepções desses espaços, bem como a maneira como esse espaço é percebido e valorizados pela comunidade local, conduziu os estudantes a participarem ativamente da comunidade e a considerar como suas ações podem impactar o ambiente urbano, promovendo uma participação cidadã.

Ser sujeito que questiona a realidade, que procura soluções para os problemas do meio em que vive, torna-se possível através dos encaminhamentos das aulas de Geografia. Compreendemos que o trabalho de campo escolar a partir de um encaminhamento teórico-metodológico tem potentes possibilidades de compreensão dos lugares vividos pelos sujeitos e suas ações, assim como dos ambientes que não fazem parte da vivência imediata, possibilitando a integração entre as mais diversas disciplinas escolares, que, através do planejamento prévio e das escolhas dos conteúdos trabalhados, se torna uma atividade de ensino e aprendizagem.

Ao realizar o trabalho de campo a partir do Percurso Didático para a mediação no ensino de Geografia, temos a possibilidade de uma proposta que une as relações de sujeitos e objetos do conhecimento mediados através de instrumentos materiais e simbólicos, não se preocupando com a memorização de conteúdos, mas sim com a reflexão e interpretação da realidade com base nos conceitos geográficos. A integração de teoria e prática permite que os participantes, enquanto sujeitos do conhecimento, percebam conceitos geográficos por eles internalizados em situações reais no campo, possibilitando interpretar a realidade em uma linguagem para além do senso comum, contribuindo para a formação do pensamento geográfico dos estudantes. No que tange aos processos avaliativos, essa abordagem evidencia um processo avaliativo diagnóstico do ensino e aprendizagem, que permite desenvolver caminhos e redefinir novas

intervenções a serem realizadas no decorrer da prática, corrigindo rumos suscetíveis à qualificação (Cavalcanti, 2019).

A proposta de investigação foi recebida pelos estudantes com entusiasmo, o que se deu principalmente por dois fatores: o primeiro deles foi o trabalho de campo, trazendo a possibilidade de saída da unidade escolar para terem uma aula “diferente”, fora da sala de aula, causando euforia entre eles; o segundo fator foi por ter sido encaminhado em formato de trabalho em grupos, os quais foram definidos pelos próprios estudantes por afinidade, dando-lhes autonomia nas tomadas de decisão. Compreendemos que nossa pesquisa pode ter desenvolvida uma ligação orgânica entre a preparação, o planejamento, a organização dos conteúdos e a comunicação de seus resultados para um trabalho em grupo bem-sucedido (Libâneo, 1994). Outro aspecto de relevante observação ao longo de nosso estudo é que, mesmo sendo uma pesquisa de mestrado, ela transcende a universidade e se dispõe a contribuir com o processo de aprendizagem de escolares e com a possibilidade de solução de problemas sociais e ambientais.

Faz parte do desenvolvimento metodológico deste trabalho a utilização de questionários, sendo o primeiro em caráter diagnóstico, objetivando diagnosticar os conhecimentos prévios dos estudantes sobre Parques Urbanos, bem como entender a relação que esses indivíduos possuíam com esses espaços. Esta técnica cumpriu com seu objetivo, haja vista que nele foi possível perceber a relação dos sujeitos da pesquisa como usos dos espaços dos parques urbanos e entender as concepções que eles carregavam desses espaços. As respostas coletadas por meio desse questionário nos fizeram perceber a necessidade de readequação das aulas expositivas dialogadas já planejadas, acrescentando aspectos sobre a diferença de uma praça e um Parque Urbano, bem como lembrá-los do que vêm a ser os componentes físico-naturais e sociais existentes e presentes nesses espaços.

As aulas expositivas dialogadas se desenvolveram com o auxílio de linguagens geográficas como fotografias aéreas, fotografias das temáticas trabalhadas, mapas, artigos de jornal, folhetos de venda de imóveis e questionários iconográficos, o que possibilitou uma exploração visual e sensorial do Parque Urbano, ajudando os estudantes a observarem detalhes e padrões que podem ser facilmente ignorados de outra forma. Após a exposição das temáticas trabalhadas em cada aula, as aulas eram conduzidas por momentos de fundamentação teórico-prática dos trabalhos em grupo. Essa prática foi conduzida pela pesquisadora tendo os sujeitos da pesquisa enquanto protagonistas do fazer, sendo dividida em dois momentos: a socialização da temática dentro do grupo e posteriormente com toda a turma.

Ainda como encaminhamento metodológico, utilizamos o questionário iconográfico, associado à análise de fotografias do Parque Urbano de nossa pesquisa e questões problematizadoras, isso com o objetivo de verificação da aprendizagem alicerçada no percurso metodológico (problematização, sistematização e síntese) do trabalho de campo, compreendendo o questionário iconográfico enquanto uma estratégia de ensinagem que facilita a interpretação dos estudantes sobre o conteúdo trabalhado e os auxilia na lembrança de fatos e experiências vivenciadas no cotidiano ou durante as aulas de Geografia (Pimenta, 2015).

A utilização do questionário iconográfico para verificação da aprendizagem permitiu aos estudantes relembrem em suas respostas os conteúdos trabalhados em sala de aula e durante o trabalho de campo *in loco*, descrevendo as integrações existentes entre os componentes físico-naturais e sociais entre si e em conjunto no Parque Urbano, compreendendo a produção do espaço urbano e as dinâmicas que o envolvem, além de perceber as centralidades do espaço urbano que se caracterizam a partir de equipamentos públicos de lazer. Foi possível notar nas respostas dos estudantes o predomínio do componente físico-natural vegetação, presente no Parque Municipal Itatiaia, integrado ao componente social, sobretudo do ponto de vista do conforto térmico. Por meio da percepção dos estudantes, eles salientaram que um ponto negativo do componente vegetação, encontrado no Parque Urbano, esteve relacionado à pouca sombra nos equipamentos de lazer, ou seja, a falta do componente físico-natural vegetação próximo aos equipamentos de lazer, como a academia ao ar livre, impossibilitando o seu uso em determinadas horas do dia.

As respostas dos questionários iconográficos evidenciaram ainda aspectos da segregação socioespacial no que se refere à manutenção do Parque Urbano, comparando-o com outros parques da cidade de Goiânia, fazendo notar que existe uma segregação socioespacial implantada por parte do poder público quando não disponibiliza as mesmas condições de manutenção dos Parques Urbanos localizados nas diferentes regiões da cidade. Outra evidência que marcou os relatos dos estudantes foi o descarte incorreto de resíduos sólidos, além da falta de manutenção da coleta desse lixo dentro do Parque Urbano. Fica clara, assim, a necessidade de manutenção dos serviços de limpeza pública municipal, como também a conscientização do papel da população frequentadora do parque, que deve se responsabilizar pelo descarte correto dos resíduos. Os relatos dos estudantes a respeito do descarte incorreto dos resíduos nos possibilitam pensar em aulas futuras com conteúdo voltado para os impactos ambientais, a conscientização sobre o papel da população entre natureza e sociedade e o uso e a ocupação do solo nas aulas de Geografia.

A elaboração da carta aberta pelos estudantes sujeitos da pesquisa se configurou como a síntese do percurso metodológico de mediação didática para a construção do pensamento geográfico entre os estudantes. Ela teve caráter de verificação da aprendizagem, além de constituir um produto final da investigação. A escrita da carta possibilitou a reestruturação do pensamento dos estudantes acerca de tudo o que já havíamos trabalhado durante a investigação. Com isso, foi possível construir opiniões, discutir problemas e levantar soluções para eles, possibilitando a eles adquirirem propriedade sobre suas práticas sociais, além de sentimento de pertencimento ao Parque Urbano que faz parte do colégio onde estudam e que está próximo da maioria de suas residências. Também despertou a autonomia cidadã por meio da consciência acerca dos direitos e deveres de suas práticas cotidianas.

Notamos, na escrita dos estudantes, nos trechos das cadernetas de campo, nas respostas dos questionários e na produção da carta aberta, que todos os instrumentos utilizados ao longo da investigação permitiram que os escolares ressignificassem a ideia que tinham dos conhecimentos geográficos abordados nesta investigação. A cada novo instrumento e a cada aula realizada, novas concepções eram formuladas. Conseguimos perceber as potencialidades de um Parque Urbano enquanto um local de ação e interação cotidiana entre a natureza e a sociedade como sendo um espaço público e ainda como um local em potencial para o ensino da Geografia em suas mais variadas temáticas através do trabalho de campo participativo, utilizando uma abordagem teórico-metodológica a partir do percurso metodológico de mediação didática e do conhecimento pedagógico da matéria.

Evidenciamos que a realização de trabalho de campo em Parque Urbano é uma estratégia de forte potencial para conectar os conceitos geográficos e conteúdos da Geografia, como uso do solo, planejamento urbano, desigualdades socioespaciais, patrimônio cultural, entre outros, com a realidade do ambiente urbano e, por consequência, a realidade cotidiana. Isso permite que os estudantes tenham experiências práticas e observem diretamente os aspectos e a interconexão dos componentes físico-naturais e sociais do espaço. Ao considerar a produção do espaço urbano, a pesquisa reconhece a importância de examinar como os Parques Urbanos se encaixam na paisagem urbana mais ampla. Isso pode incluir discussões sobre planejamento urbano, uso do solo, desenvolvimento histórico e impacto social, o que torna um Parque Urbano uma situação geográfica (Silveira, 1999).

Em nossa investigação, concebemos os Parques Urbanos atrelados ao trabalho de campo e ao ensino de Geografia enquanto uma situação geográfica por suas potencialidades físicas, naturais, sociais, históricas, culturais e econômicas, que possuem relações concretas e históricas com o lugar. A cidade de Goiânia-GO, local onde se desenvolveu a pesquisa, torna-se potencial

para o ensino de Geografia em Parques Urbanos, uma vez que encontramos esses espaços em todas as regiões da cidade, com possibilidade de serem áreas que fazem parte do cotidiano dos estudantes, o que facilita a conexão entre o que é aprendido em sala de aula e sua vida diária. A conexão com memórias construídas individualmente e com o conhecimento prévio dos estudantes sobre o ambiente dos Parques Urbanos ajuda a construir uma ponte entre o que eles já sabem e o que estão aprendendo, facilitando a compreensão dos conteúdos trabalhados nas aulas de Geografia e promovendo a construção do pensamento geográfico.

A abordagem abrangente que leva em consideração tanto os componentes físico-naturais quanto os sociais dos Parques Urbanos para o ensino de Geografia auxilia os estudantes a entenderem a interação existente dos componentes físico-naturais entre si e relacionados à sociedade no ambiente urbano, relacionando-se com aspectos culturais e econômicos, o que torna esses espaços ideais para a exploração de diversos conceitos geográficos, podendo, ainda, compreender conceitos de outras áreas do conhecimento, como Ciências/Biologia, Ecologia, História, Sociologia e Economia, promovendo, assim, um momento disciplinar e interdisciplinar através do trabalho de campo (Azambuja, 2012).

Esperávamos em nossa pesquisa que o período para realização da síntese do percurso metodológico, bem como o das considerações finais da atividade por parte dos sujeitos da pesquisa, fosse maior, tendo a possibilidade de retornarmos à sala de aula após as leituras das respostas dos questionários iconográficos e das cadernetas de campo, para novas aulas com as temáticas que surgiram nas respostas dos estudantes, aulas para tirar dúvidas que também apareceram durante a atividade *in loco*, e, posteriormente a isso, realizar mais um trabalho de campo para encontro/confronto de novas questões despertadas nos estudantes durante as aulas e o trabalho de campo já desenvolvido. Entretanto, por questões pessoais da professora regente da turma e por orientação do grupo gestor, não foi possível termos mais períodos de encontros com os escolares.

Porém, mesmo não conseguindo mais tempo, a realização da síntese e das considerações da atividade por parte dos estudantes e da professora regente da turma foi feita e apresentou evidências valiosas para a pesquisa. Todos os estudantes avaliaram a execução da pesquisa com adjetivos expressivos, deixando claro em suas falas que “a Geografia está em tudo mesmo, dá para estudar Geografia nesse parque”, conseguindo relacionar os elementos encontrados no parque com as aulas de Geografia. Outro ponto evidenciado pelos sujeitos da pesquisa foi que realmente compreenderam o que são os Parques Urbanos e conceberam o Parque Municipal Itatiaia enquanto um parque, um espaço público produzido e apropriado pela sociedade, mesmo

não havendo em seu interior um extenso espelho d'água, o que, na visão inicial deles, seguiria o modelo dos parques urbanos valorizados pela especulação imobiliária em Goiânia.

Para a professora regente da turma, o trabalho desenvolvido demonstrou potencialidade no ensino de Geografia, principalmente por possibilitar uma aproximação da vida cotidiana com conteúdos geográficos. Outro aspecto que fez a docente repensar suas práticas foi o trabalho em grupo, que muda a configuração típica de carteiras e estudantes enfileirados, dispondo a sala em rodas e em grupos para realizar as atividades propostas. Segundo a professora, desde que havia iniciado suas aulas no colégio militar, evitava tal metodologia por questões de rigidez nas disciplinas do corpo gestor, mas viu que é possível executar trabalhos em grupo na turma sem perder o controle e a disciplina.

Ao final desta pesquisa, para a autora, a investigação desenvolvida constata algumas hipóteses levantadas inicialmente, a saber: a) o trabalho de campo desenvolve habilidades e princípios geográficos; b) há nos Parques Urbanos componentes físico-naturais visíveis e invisíveis que são suplantados pelos componentes sociais; c) o Parque Urbano toma forma e inclinação para as relações cotidianas; d) o trabalho de campo participativo desenvolve autonomia baseada em fundamentos de alfabetização científica, além de auxiliar na solução de problemas do espaço urbano estudado.

Em uma oportunidade futura, para encaminhamento do trabalho de campo no ensino de Geografia em Parques Urbanos com uma abordagem teórico-metodológica, esperamos conseguir realizar a ida a campo em dois Parques Urbanos, desenvolvendo *in loco* a operação de pensamento no que tange à comparação, sendo possível, com isso, constatar em pontos diferentes da cidade o contraste existente nos Parques Urbanos a partir de conceitos geográficos.

## REFERÊNCIAS

- ALENTEJANO, Paulo Roberto Raposo; ROCHA-LEÃO, Otávio Miguez da. Trabalho de Campo: uma ferramenta essencial para os geógrafos ou um instrumento banalizado. **Boletim Paulista de Geografia**, São Paulo, n. 84, p. 51-57, 2006.
- ALMEIDA, Patrícia Cristina Alberi de; BIAJONE, Jefferson. Saberes docentes e formação inicial de professores: implicações e desafios para as propostas de formação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 33, n. 2, p. 281-295, maio/ago. 2007.
- ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pressate (Orgs.). **Processos de Ensinagem na Universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho de aula. 6. ed. Joinville-SC: Univille, 2006.
- ANDRADE, Inês El-Jaick. **Jardins Históricos Cariocas**: significação e preservação. 2004. 181f. Dissertação (Mestrado em Arquitetura) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004.
- ANDRADE, Rivail Vanin de. **O processo de produção dos parques e bosques públicos de Curitiba-PR**. 2001. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Setor de Ciências da Terra, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2001.
- ARAÚJO, Tiago. Batalha Zero Meia Ponte - 2ª edição das Manas 2022. **A Toca Coletivo**, 2022. Disponível em: <https://www.atocacoletivo.com.br/post/batalha-zero-meia-ponte-2%C2%AA-edi%C3%A7%C3%A3o-das-manas>. Acesso em: 2 ago. 2023.
- AZAMBUJA, Leonardo Dirceu. Trabalho de Campo e Ensino de Geografia. **GEOSUL**, Florianópolis, v. 27, n. 54, p. 181-195, jul./dez. 2012.
- BARBIRATO, Gianna Melo; SOUZA, Léa Cristina Lucas de; TORRES, Simone Carnaúba. **Clima e Cidade**: a abordagem climática como subsídio para estudos urbanos. Maceió: EDUFAL, 2007. 164 p.
- BECKER, Elsbeth Léia Spode; BATISTA, Natália Lampert. Saída de campo: vivências e práticas interdisciplinares para a construção do conhecimento geográfico. **Para Onde!?**, Porto Alegre, v. 12 n. 2, p. 21-29, 2019. Edição Especial - III Colóquio de Pesquisadores em Geografia Física Ensino de Geografia. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-0003.97189>. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/paraonde/article/view/97189>. Acesso em: 8 abr. 2023.
- Benchimol, J. L. (1992). **Pereira Passos**: um Haussmann tropical. A renovação urbana da cidade do Rio de Janeiro no início do século XX. Rio de Janeiro: Secretaria Municipal de Cultura, Turismo e Esportes, Departamento Geral de Documentação e Informação Cultural, Divisão de Editoração
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2022. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 2 fev. 2022.
- BRITO, Anny Michelly; ALTAFINI, Berenice Alves da Silva. Proposta de Sequência Didática: A Carta Aberta. **Revista Philologus**, Ano 20, n. 60, p. 624 a 641. Supl. 1: Anais da IX JNLFLP.

Rio de Janeiro: CiFEFiL, set./dez. 2014. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/rph/60supl.html>. Acesso em: 13 set. 2023.

BORGES, Mavistelma Teixeira Carvalho. **A construção de conceitos no ensino de geografia por meio do trabalho de campo em bacia hidrográfica**. 2018. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2018.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. **A cidade**. São Paulo: Editora Contexto, 1992.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. **A condição espacial**. São Paulo: Contexto, 2011. 157 p.

CARVALHO, Delgado de. A excursão geográfica. **Revista Brasileira de Geografia**, Rio de Janeiro, n. 4, out./dez. 1941.

CARVALHO, Luline Silva. **Pensamento geográfico: o desafio da formação inicial em geografia**. 2020. 215 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2020.

CASTELLAR, S. M. V. Cartografia escolar e o pensamento espacial fortalecendo o conhecimento geográfico. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, [S. l.], v. 7, n. 13, p. 207–232, 2017. DOI: 10.46789/edugeo.v7i13.494. Disponível em: <https://www.revistaedugeo.com.br/revistaedugeo/article/view/494>. Acesso em: 4 jan. 2024.

CASTELLAR, Sônia Maria Vanzella.; DE PAULA, Igor Rafael. O papel do pensamento espacial na construção do raciocínio geográfico. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, [S. l.], v. 10, n.19, p. 294-322, jul. 2020. Disponível em: <http://www.revistaedugeo.com.br/ojs/index.php/revistaedugeo/article/view/922>. Acesso em: 1º out. 2022.

CATAIA, Márcio Antônio; RIBEIRO, Luis Henrique Leandro. Análise de situações geográficas: notas sobre metodologia de pesquisa em Geografia. **Revista da ANPEGE**, v. 11, n. 15, p. 9-30, jul. 2015.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia e práticas de ensino**. Goiânia: Ed. Alternativa, 2002.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **A geografia escolar e a cidade: ensaios sobre o ensino de Geografia para a vida urbana cotidiana**. Campinas, SP: Papyrus, 2008.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Aprender sobre a cidade: a geografia urbana brasileira e a formação de jovens escolares. **Revista Geográfica de América Central**, Universidad Nacional Heredia, Costa Rica, v. 2, p. 1-18, jul./dic. 2011.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **O Ensino de Geografia na Escola**. Campinas: Papyrus, 2012.

CAVALCANTI, Lana de Souza. A metrópole em foco no ensino de Geografia: o que/para que/para quem ensinar? In: PAULA, Flávia Maria de Assis *et al.* **Ensino de geografia e metrópole**. 1. ed. Goiânia: Gráfica e Editora América, 2014.

CAVALCANTI, Lana de Souza. O trabalho do professor de Geografia e tensões entre

demandas de formação e do cotidiano escolar. *In*: ASCENÇÃO, Valéria de Oliveira Roque *et al.* **Conhecimentos da Geografia: Percursos de Formação Docente e Práticas na Educação Básica**. Belo Horizonte: IGC, 2017. p. 100-123.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Pensar pela Geografia – ensino e relevância social**. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2019.

CAVALHEIRO, Felisberto *et al.* Proposição de terminologia para o verde urbano. **Boletim Informativo da Sociedade Brasileira de Arborização Urbana**, Rio de Janeiro: SBAU, ano VII, n. 3, p. 7, jul./ago./set. 1999. Disponível em: [http://www.geografia.ufpr.br/laboratorios/labs/arquivos/CAVALHEIRO%20et%20al%20\(1999\).pdf](http://www.geografia.ufpr.br/laboratorios/labs/arquivos/CAVALHEIRO%20et%20al%20(1999).pdf). Acesso em: 19 out. 2021.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

CHRISTAN, Patrícia. **A prática espacial cotidiana na cidade e a prática pedagógica no ensino de Geografia**. 2020. 202 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2020.

CLAVAL, Paul. A paisagem dos geógrafos. *In*: CORRÊA, Roberto L.; ROSENDHAL, Zeny. **Paisagens, textos e identidade**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2004. p. 13-74.

COMPIANI, Maurício. A relevância das atividades de campo no ensino de Geologia na formação de professores de Ciências. **Caderno IG, UNICAMP**, Campinas, v. 1, n. 2, p. 1991.

COPATTI, Carina. **Pensamento pedagógico geográfico e autonomia docente na relação com o livro didático: percursos para a educação geográfica**. 2019. 274 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Campus Ijuí), Ijuí, 2019.

CORRÊA, Roberto Lobato. **O espaço urbano**. São Paulo: Ática, 1989.

CORRÊA, Roberto Lobato. Sobre gentes sociais, escala e produção do espaço: um texto para discussão. *In*: CARLOS, Ana Fani Alessandri; SOUZA, Marcelo Lopes de; SPOSITO, Maria Encarnação Beltrão (Orgs.). **A produção do espaço urbano: agentes e processos, escalas e desafios**. São Paulo: Contexto, 2020.

DALTOÉ, Graciela Aparecida Berté; CATTONI, Edson Luis; LOCH, Carlos. Análises das Áreas Verdes do Município de São José – SC. *In*: Congresso Brasileiro de Cadastro Técnico Multifinalitário, Florianópolis, 2004. **Anais eletrônicos...** Florianópolis: UFSC, 2004. Disponível em: [http://geodesia.ufsc.br/Geodesia-online/arquivo/cobrac\\_2004/066.pdf](http://geodesia.ufsc.br/Geodesia-online/arquivo/cobrac_2004/066.pdf). Acesso em: 05 out. 2022.

DEMO, Pedro. **Pesquisa participante: Mito e realidade**. Brasília: INEP, 1982.

DEMO, Pedro. Qualidade e modernidade da educação superior: discutindo questões de qualidade, eficiência e pertinência. **Educação Brasileira**, Brasília, v. 13, n. 227, 1991.

DESCARTES, René. **Discurso do método**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

DÍAZ, Eduardo García; PORLÁN, Rafael; NAVARRO, Elisa. Los fines y los contenidos de enseñanza. *In*: PORLÁN, Rafael *et al.* **Enseñanza Universitaria, cómo mejorarla**. Madrid. Espanha, Ediciones Morata, 2017.

DUARTE, Ronaldo Goulart. **Educação geográfica, cartografia escolar e pensamento espacial no segundo segmento do Ensino Fundamental**. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8136/tde-10112016-135000/pt-br.php>. Acesso em: 9 maio 2022.

FANTINEL, Lucia Maria. **Práticas de campo em fundamentos de geologia introdutória: papel das atividades de campo no ensino de fundamentos de geologia no curso de geografia**. Dissertação (Mestrado em Educação Aplicada às Geociências) – Instituto de Geociências, da Universidade de Campinas (Unicamp), Campinas, 2000.

FARIAS, Ricardo Chaves de. **Trabalho de campo em unidade territorial de aprendizagem: possibilidade para o ensino de cidade na geografia escolar**. 2019. 160 f., il. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

FONSECA, Cleyton Normando da. **O relevo para se pensar geograficamente na escola básica: a importância do diálogo entre as escalas e o seu exercício ao longo da Depressão Cuiabana**. Revista Geoaraguaia ISSN:2236-9716 Barra do Garças – MT v.9, n.2, p.123-141. Julho 2019.

FRIEDRICH, Daniela. **O Parque Linear como instrumento de planejamento e gestão das áreas de fundo de vale urbanas**. 2007. 273 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. 5. ed. São Paulo: WMF Martin Fontes, 2013.

GEORGE, P. (1969) [1966]. **Sociologia e geografia** (Sociologie et Geographie). Traducción Sérgio MICELI. Rio de Janeiro, Companhia Editora Forense. (apud Silveira 1999)

GOIÂNIA (Prefeitura). Decreto nº 308, de 3 de junho de 1977. Aprova o loteamento denominado Vila Itatiaia. **Diário Oficial do Município de Goiânia**, Goiânia, n. 504, p. 4, 12 ago. 1977.

GOIÂNIA (Prefeitura). Secretaria de Planejamento da Prefeitura de Goiânia – SEPLAN. Plano Diretor de Goiânia. **Diário Oficial do Município de Goiânia**, 2007. Lei Complementar nº 171 de 17 de dezembro de 2007.

GOIÂNIA (Prefeitura). Plano Diretor - Lei Complementar nº 171. **Diário Oficial nº 4.147 de 26 de junho de 2007 - consolidado em junho de 2010**.

GOIÂNIA. **Documento Curricular para Goiás (DC-GO)**. Goiânia/GO: CONSED/ UNDIME Goiás, 2018. Disponível em: <https://cee.go.gov.br>. Acesso em: 7 jun. 2022.

GOMES, Marcos Antônio Silvestre. **Os Parques e a Produção do Espaço Urbano**. Jundiaí,

SP: Paco Editorial, 2013.

GOMES, Paulo César da Costa. **A condição urbana**: ensaios de geografia da cidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

GOMES, Paulo César da Costa. **O lugar do olhar**: elementos para uma geografia da visibilidade. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 2013.

GOMES, Paulo César da Costa. **Quadros geográficos**: uma forma de ver, uma forma de pensar. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2017.

GOMES, Paulo César da Costa. Espaço público, Espaços públicos. **GEOgraphia**, v. 20, n. 44, p. 115-119, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.22409/GEOgraphia2018.v1i44.a27557>. Acesso em: 6 jul. 2021.

GONÇALVES, Elisa Pereira. **Iniciação à pesquisa científica**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2001.

HUMBOLDT, Alexandre von. **Cosmos**. Paris, Gide Et J. Baudry, 1848.

JESUS, Myrian Cristina Santos de; SANTOS, Mateus Ferreira. A aula de campo no ensino da geografia: experiências cotidianas na cidade para construção de aprendizagens (2019). **Revista Ensino de Geografia**, Recife, v. 2, n. 1, 2019. DOI: <https://doi.org/10.38187/regeo2019.v2n1id241728>. ISSN 2594-9616 187. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/ensinodegeografia/article/view/241728>. Acesso em: 8 abr. 2023.

KLIASS, Rosa Grena. **Parques urbanos de São Paulo e sua evolução na cidade**. São Paulo: Pini, 1993.

LEFEBVRE, Henri. **O direito à cidade**. São Paulo: Ed. Moraes, 1991.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LIMA, Ana Maria Liner Pereira; CAVALHEIRO, Felisberto; NUSSI, João Carlos; SOUSA, Maria Alice de Lourdes Bueno; FIALHO, Nilva de Oliveira; PICCHIA, Paulo Celso Dornelles Del. Problemas de utilização na conceituação de termos como espaços livres, áreas verdes e correlatos. *In*: Encontro Nacional sobre Arborização Urbana, 5., 1994, São Luís. **Anais...** 1995. p. 539-553.

LOBODA, Carlos Roberto; DE ANGELIS, Bruno Luiz Domingos. Áreas verdes públicas urbanas: Conceitos, usos e funções. **Ambiência**, Guarapuava, v. 1, n. 1, jan./jun. 2005. Disponível em: [http://www.unicentro.br/EDITORIA/REVISTAS/AMBIENCIA/v1n1/artigo%20125-139\\_.pdf](http://www.unicentro.br/EDITORIA/REVISTAS/AMBIENCIA/v1n1/artigo%20125-139_.pdf). Acesso em: 13 set. 2022.

LOPES, Claudivan Sanches; PONTUSCHKA, Nídia Nacib. Estudo do meio: teoria e prática. **Geografia**, Londrina, v. 18, n. 2, 2009.

LUCAS, Edinardo Rodrigues. **Cidades na Cidade**: habitação social e produção do espaço

urbano em Goiânia. Dissertação (Mestrado em Projeto e Cidade) – Faculdade de Artes Visuais, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, Silvio Soares. **Quadro do Paisagismo no Brasil**. São Paulo, 1999. (Coleção Quapá, V.1).

MACEDO, Silvio Soares. **Paisagismo brasileiro na virada do século: 1990-2010**. São Paulo: Edusp; Campinas: Unicamp, 2012. p. 154-161.

MACEDO, Silvio Soares; SAKATA, Francine Gramacho. **Parques Urbanos no Brasil**. São Paulo: Edusp, 2003.

MARANDOLA, Júnior Eduardo; LIMA, André de. Trabalho de campo e paisagem: multidimensão e possibilidades metodológicas. **Ciência geográfica**, Associação dos Geógrafos Brasileiros/Seção Local: Bauru (SP), Ano IX, v. IX (2), p. 174-180, maio/ago. 2003.

MELAZO, Guilherme Coelho; COLESANTI, Marlene Teresinha de Muno. Parques Urbanos: Importantes “espaços verdes” na dinâmica ambiental das cidades. *In: II Simpósio Regional de Geografia “Perspectivas para o cerrado no século XXI”*, Universidade Federal de Uberlândia - Uberlândia, nov. 2003.

MELO, Camila Arantes de. **Habitar o espaço público: reflexões sobre apropriação e morfologia urbana na Vila Itatiaia**. 2017. 216 f. Dissertação (Mestrado em Projeto e Cidade da Faculdade de Artes Visuais) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017.

MENEZES, Antônio Bezerra de. **Notas de viagem**. Fortaleza: Imprensa Universitária, 1965. (1ª Edição em 1889).

MILANO, Miguel Serediuk. Arborização urbana. *In: Curso sobre arborização urbana. Resumos*. Curitiba, UNILIVRE/Prefeitura Municipal de Curitiba / Sociedade de Arborização Urbana, 1993. p. 1-52.

MORAIS, Eliana Marta Barbosa de. **As temáticas físico-naturais na Geografia escolar**. 2011. 310 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

MORAIS, Eliana Marta Barbosa de. As temáticas físico-naturais como conteúdo de ensino da Geografia Escolar. *In: CAVALCANTI, Lana de Souza (Org.). Temas da Geografia na Escola Básica*. Campinas: Papirus, 2013.

MORAIS, Eliana Marta Barbosa de; ALVES, Adriana Oliva; ASCENÇÃO, Valéria de Oliveira Roque (Orgs.). **Contribuições da Geografia Física para o Ensino de Geografia**. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2018a.

MORAIS, Eliana Marta Barbosa de; LIMA, Cláudia Valéria de. O trabalho de campo e ensino de Geografia: proposições metodológicas para o ensino dos componentes físico-naturais do espaço na Geografia. *In: MORAIS, Eliana Marta Barbosa de; ALVES, Adriana Oliva;*

ASCENÇÃO, Valéria de Oliveira Roque (Orgs.). **Contribuições da Geografia Física para o ensino de Geografia**. Goiânia: C&A Alfa Comunicações, 2018b.

MOREIRA, Ruy. **O que é geografia?** São Paulo: Brasiliense, 2009.

MOREIRA, Ruy. **Pensar e Ser em Geografia**: ensaios de história, epistemologia e ontologia do espaço geográfico. 1. ed., 1. reimpr. Rio de Janeiro: Contexto, 2007.

NASCIMENTO, Pâmela Farias Oliveira do. **A contribuição do trabalho de campo como facilitador do processo de ensino-aprendizagem da Geografia**. 2016. 80p. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal do Tocantins, 2016.

NEVES, Karina Fernanda Travagim Viturino. **Os trabalhos de campo no ensino de geografia**: reflexões sobre a prática docente na educação básica. Ilhéus: Editus, 2015. 139 p.

NUCCI, João Carlos. **Qualidade ambiental e adensamento urbano**: um estudo de ecologia e planejamento da paisagem aplicado ao distrito de Santa Cecília (MSP). 2. ed. Curitiba: O Autor, 2008. 150 p. Disponível em: [http://www.geografia.ufpr.br/laboratorios/labs/arquivos/qldade\\_amb\\_aden\\_urbano.pdf](http://www.geografia.ufpr.br/laboratorios/labs/arquivos/qldade_amb_aden_urbano.pdf). Acesso em: 14 out. 2022.

OSTUNI, Josefina. The irreplaceable experience of fieldwork. *In*: GERBER R.; CHUAN G. K. **Fieldwork in Geography**: reflections, perspectives and actions. Dordrecht: Springer, 2000. p. 79-98.

OTTO, Camylla Silva. **Rede hidrográfica**: a abordagem de um componente físico-natural no ensino de Geografia. 2020. 186 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2020.

PIMENTA, José Augusto Coelho. **Os riscos ambientais nos fundos de vale do córrego Botafogo em Goiânia**: possibilidades de aprendizagem do conteúdo relevo no Ensino Médio. 2015. 221 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal de Goiás, Instituto de Estudos Socioambientais, Goiânia, 2015.

PINEDA-ALFONSO, José Antonio; GUERRERO, Carolina Márquez. La docencia universitaria y la concepción de los contenidos. **Revista Complutense de Educación**, v. 33, n. 4, p. 611-622, 2022.

PIRES, Lucineide Mendes; ALVES, Adriana Olivia. Revisando os conceitos geográficos e sua abordagem no ensino. *In*: SILVA, Eunice Isaias da Silva; PIRES, Lucineide Mendes. **Desafios da didática de Geografia**. Goiânia: Editora da PUC Goiás, 2013.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib. O perfil do professor e o Ensino/Aprendizagem da Geografia. **Cadernos CEDES** - Centro de Estudos Educação e Sociedade da UNICAMP, Campinas, São Paulo, nº 39, 1994.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib; PAGANELLI, Tomoko Iyda; CACETE, Núria Hanglei. **Para ensinar e aprender geografia**. São Paulo: Cortez, 2007.

PORTELA, Mugiany Oliveira Brito. **O ensino de Geografia sobre cidade na educação básica**: conhecimentos geográficos de jovens universitários em Teresina – PI. 2017. 266 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017.

RICHTER, Denis. **Raciocínio geográfico e mapas mentais**: a leitura espacial do cotidiano por alunos do Ensino Médio. 2010. 335 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2010.

RODRIGUES, Antônia Brito; OTAVIANO, Claudia Arcanjo. Guia Metodológico de Trabalho de Campo em Geografia. **Geografia**, Londrina, v. 10, n. 1, p. 35-43, jan./jun. 2001. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/geografia/article/viewFile/10213/9030>. Acesso em: 10 nov. 2022.

SACRAMENTO, Ana Claudia Ramos; SOUZA Carla Juscélia de Oliveira. O trabalho de campo para a formação e atuação docente na Educação Básica: realidade e desafios. In: MORAIS, Eliana Marta Barbosa de; ALVES, Adriana Olivia; ASCENÇÃO, Valéria de Oliveira Roque (Orgs.). **Contribuições da Geografia Física para o ensino de Geografia**. Goiânia: C&A Alfa Comunicações, 2018. p. 121-149.

SAKATA, Francine Gramacho. **Parques Urbanos no Brasil - 2000 a 2017**. 2018. 348p. Tese (Doutorado em Arquitetura e Urbanismo) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

SANTOS, M, (1991): **O espaço**: sistemas de objetos, sistemas de ações, in Anais do IV Encontro Nacional da ANPUR, Salvador, pp. 35-39.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço**. São Paulo: Edusp, 2008.

SANTOS Milton. **Economia Espacial**: críticas e alternativas. 2 ed., 3ª reimpr. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2014.

SCALISE, Walnyce de Oliveira. Parques Urbanos – Evolução, Projeto, Funções e Usos. **Revista Assentamentos Humanos**, Marília, v. 4, n. 1, p. 17-24, 2002. Disponível em: [http://www.unimar.br/feat/assent\\_humano4/parques.htm](http://www.unimar.br/feat/assent_humano4/parques.htm). Acesso em: 15 dez. 2021.

SEGAWA, Hugo. **Ao amor do público**: jardins no Brasil. São Paulo: Studio Nobel: FAPESP, 1996. (Cidade aberta).

SERPA, Ângelo. O trabalho de campo em geografia: uma abordagem teórico-metodológica. **Boletim Paulista de Geografia**, v. 84, p. 7-24, 2006.

SERPA, Ângelo. **O Espaço Público na Cidade Contemporânea**. São Paulo: Editora Contexto, 2007.

SHULMAN, Lee S. Those who understand: knowledge growth in teaching. **Educational Researcher**, v. 15, n. 4, p. 4-14, 1986.

SHULMAN, Lee S. Knowledge and teaching: foundations of a new reform. **Harvard Educational Review**, v. 57, n. 1, p. 1-22, 1987.

SHULMAN, Lee S. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. **Revista de**

**currículo y formación del profesorado**, Granada, v. 2, n. 9, 2005. Disponível em: <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/293/297>. Acesso em: 6 fev. 2022.

SHULMAN, Lee S. Conhecimento e ensino: fundamentos para nova reforma. **Cadernos CENPEC**, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 196-229, 2014. Disponível em: <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/293/297>. Acesso em: 6 fev. 2022.

SILVA, Ana Maria Radaelli da. **Trabalho de Campo: prática “andante” de fazer Geografia**. Geo UERJ Revista do Departamento de Geografia, UERJ, RJ, n. 11, p. 61-74, 2002.

SILVEIRA, Maria Laura. Uma situação geográfica: do método à metodologia. **Revista Território**, Rio de Janeiro, ano IV, v. 6, p. 21-28, jan./jul. 1999.

SILVEIRA, Ricardo Michael Pinheiro; CRESTANI, Dieiny Michelle; FRICK, Elaine de Cacia de Lima. Aula de campo como prática pedagógica no ensino de Geografia para o ensino fundamental: proposta metodológica e estudo de caso. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, v. 4, n. 7, p. 125-142, 2014. Disponível em: <https://www.revistaedugeo.com.br/revistaedugeo/article/view/130>. Acesso em: 8 abr. 2023.

SMITH, Neil. **Desenvolvimento desigual**. Rio de Janeiro: Bertrand, 1988.

SODRÉ, Nelson Werneck. **Introdução à Geografia**. Geografia e Ideologia. Petrópolis, Rio de Janeiro, Editora Vozes Ltda, p. 135, 1987.

SOLDAN, Garbelim Marcello. **A produção social do espaço na região Norte de Goiânia: desconcentração, segregação e política urbana**. 2014. 110f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Faculdade de Ciências Sociais, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2014.

SOUSA, Sueli Alves de. **Cartografias identitárias: estigmas e enfrentamentos vividos no espaço escolar por alunos do Residencial Orlando de Moraes**. 2019. 170 f. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) – Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019.

SOUZA, Clara Lúcia Francisca de. **O componente físico-natural vegetação no ensino de geografia em escolas estaduais do município de Inhumas-GO**. 2019. 177 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019.

SOUZA, Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de; MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira; SILVEIRA, Marly de Jesus. A tradição do materialismo histórico-dialético a produção acadêmica sobre professores. In: CUNHA, Célio; SOUSA, José Vieira de; SILVA, Maria Abadia da. **O método dialético na pesquisa em educação**. Campinas: Autores Associados, 2014. p. 241-262.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

TOMITA, Luzia Mitiko Saito. **Ensino de Geografia**: aprendizagem significativa por meio de mapas conceituais. Tese (Doutorado em Geografia) – Programa de Pós-Graduação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

ZORATTO, Fabiana Martins Martin; HORNES, Karin Linete. Aula de campo como instrumento didático-pedagógico para o ensino de geografia. *In: Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE*. Artigos. 2014. Disponível em: [http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes\\_pde/2014/2014\\_unioeste\\_geo\\_artigo\\_fabiana\\_martins\\_martin.pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2014/2014_unioeste_geo_artigo_fabiana_martins_martin.pdf). Acesso em: 8 abr. 2023.

## ANEXO A – Questionário inicial da pesquisa



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
 UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS - UFG  
 INSTITUTO DE ESTUDOS SOCIOAMBIENTAIS - IESA  
 LABORATÓRIO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA -  
 LEPEG  
 QUESTIONÁRIO INICIAL DA PESQUISA

**O TRABALHO DE CAMPO EM PARQUES URBANOS NO ENSINO DE  
 GEOGRAFIA**

**Objetivo do questionário:** compreender os parâmetros de análise dos estudantes sobre Parques Urbanos, bem como, entender a relação que estes indivíduos possuem com esses espaços. Dividido em dois momentos, enquanto frequentadores e pesquisadores.

Parte 1:

**Colégio Estadual Da Polícia Militar de Goiás - Unidade Waldemar Mundim**

Estudante: \_\_\_\_\_ Gênero: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_ Horário \_\_\_\_:\_\_\_\_.

1. Quais são os Parques Urbanos que você conhece? Coloque a cidade em que eles estão localizados.
2. Você tem hábito de frequentar Parques Urbanos? ( ) Sim ( ) Não. Se sim, quantas vezes por semana? Se não, por quais motivos?
3. O parque que você frequenta, fica próximo à sua casa? ( ) Sim ( ) Não.
4. Você utiliza algum meio de transporte para ir ao parque? ( ) Sim ( ) Não. Se sim, qual?
5. Quando vai ao parque, você procura esse ambiente com quais finalidades?
6. Sobre a estrutura e manutenção do parque que frequenta, como você considera?

( ) Ótima ( ) Boa ( ) Ruim ( ) Regular ( ) Péssima.

7. Descreva suas impressões sobre o parque que frequenta (Aqui você pode colocar aspectos positivos e/ou negativos, pode inclusive, apontar itens a serem melhorados:

8. Sobre trabalho de campo, em algum momento da sua jornada escolar, você participou de algum? Se sim, foi em qual disciplina?

Parte 2:

9. Você consegue relacionar os elementos encontrados em um Parque Urbano com as aulas de Geografia? Se sim, quais seriam esses elementos, se relacionando com quais conteúdos?

10. Quais componentes físico-naturais você consegue observar no Parque Urbano que frequenta?

11. Quais os componentes sociais evidentes no Parque Urbano que frequenta?

12. Para você, qual ou quais importâncias de um Parque Urbano?

13. Do seu ponto de vista, as pessoas procuram um parque urbano para quais finalidades?

14. Os parques urbanos existentes em Goiânia-GO, possuem as mesmas estruturas físicas e mesmas finalidades/funções? Explique sua resposta.

**Muito obrigada por sua participação!**

**ANEXO B – Aulas expositivas dialogadas**

SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS - UFG  
INSTITUTO DE ESTUDOS SOCIOAMBIENTAIS - IESA  
LABORATÓRIO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA -  
LEPEG  
COLÉGIO DA POLÍCIA MILITAR UNIDADE WALDEMAR MUNDIM

Texto de apoio - Parques Urbanos

**Espaços públicos - Componentes Físico-naturais**

**1. Espaços públicos**

Sabemos que as cidades são compostas por ruas, bairros, casas, prédios, comércios, indústrias e por pessoas. A população de uma cidade pouco se pergunta, ou quase nunca, sobre os espaços que formam a cidade, os espaços públicos e os espaços privados. O que são eles? Você sabe responder?

Toda cidade está dividida entre os espaços públicos e privados. Os espaços públicos são os lugares administrados pelo governo e pertencem à população, são exemplos de espaços públicos: as praças, as ruas, os parques, as avenidas, as praias que existem em cidades litorâneas etc. Os espaços públicos são de responsabilidade do governo; às prefeituras, por exemplo, cuidam das praças, fazendo a manutenção dos bancos e dos jardins.

Mas quem ajuda a preservar e cuidar dos espaços públicos? A população é a responsável por manter os espaços públicos preservados. Entretanto, muitas pessoas contribuem para a destruição desses espaços, muitos monumentos são pichados e destruídos por essas pessoas. Sabemos que os atos de destruição e deterioração dos espaços públicos é crime e o infrator pode ser preso. Dessa maneira, como cidadãos, temos o papel de garantir que os espaços públicos sejam preservados, a conscientização dessa preservação deve fazer parte da rotina e da vida da população.

**2. Componentes Físico-naturais**

Os componentes físico-naturais correspondem a todos os elementos visíveis e invisíveis que estão presentes no espaço geográfico que não foram criados pelo ser humano. O relevo, solo, vegetação, rochas, clima, água são exemplos de componentes físico-naturais.

Eles podem ser encontrados na cidade e no campo de maneiras diversas, a água pode ser encontrada na forma de lagos, nascentes e córregos; a vegetação pode ser encontrada ao longo dos córregos na forma de mata de galeria, veredas e mata ciliar. No campo, o solo é visto nas trilhas, a água nos rios e cachoeiras. Nas cidades, o solo está coberto pelo asfalto, calçada; a água pode estar canalizada ou em lagos; a vegetação pode estar nas praças, nos parques urbanos, canteiros centrais ou em algum córrego que corta a cidade.

Os Componentes físico-naturais podem ser encontrados na cidade de uma maneira mais intensa nos parques urbanos, neles encontramos os componentes água, solo, vegetação, relevo, rochas, fauna. Nesses ambientes os componentes sociais se encontram com os componentes físico-naturais.

Com a Revolução Industrial o crescimento das cidades aconteceu de maneira desordenada, o processo de urbanização afetou diretamente os componentes físico-naturais e foi necessário pensar em medidas para reparar esses danos. Nas cidades, como forma de preservação dos componentes foi criado os parques urbanos, que cumprem funções de preservação dos componentes físico-naturais e ainda funções sociais como lazer, prática de atividades educacionais, prática de exercícios físicos, contemplação, encontros e ainda como local para trabalho como exemplo os vendedores de picolé, pipoca, água de coco e outros.

### **Agora, algumas perguntas.**

Copie e responda em seu caderno de Geografia

1. Em seu cotidiano, em quais lugares consegue perceber componentes físico-naturais? E quais são mais perceptivos?
2. Do ponto de vista do componente vegetação, quais papéis desempenham no espaço urbano junto à sociedade?

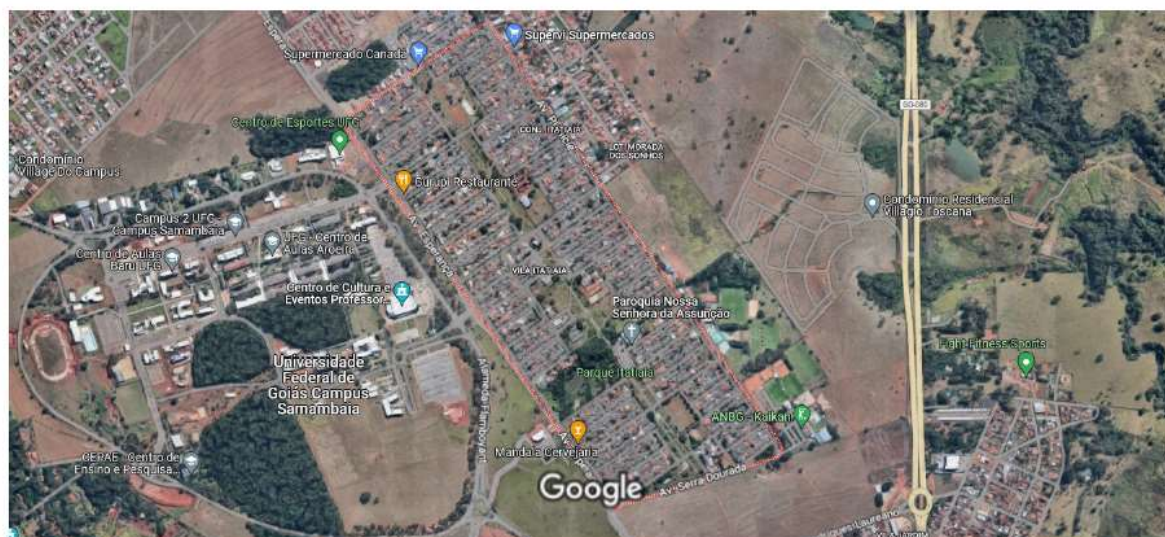
### **Referências**

CIDADES: ESPAÇOS PÚBLICOS E PRIVADOS. Disponível em: <https://escolakids.uol.com.br/historia/cidades-espacos-publicos-e-privados.htm>. Acesso em 14 de abril de 2023.

COMPONENTES FÍSICO-NATURAIS. Disponível em: <http://nepeg.com/newnepeg/wp-content/uploads/2017/02/3-201071-O-ENSINO-DE-GEOGRAFIA-E-OS-COMPONENTES-F%C3%84SICOS-NATURAIS.pdf> Acesso em 14 de abril de 2023.

## Ação didática!

Google Maps Vila Itatiaia

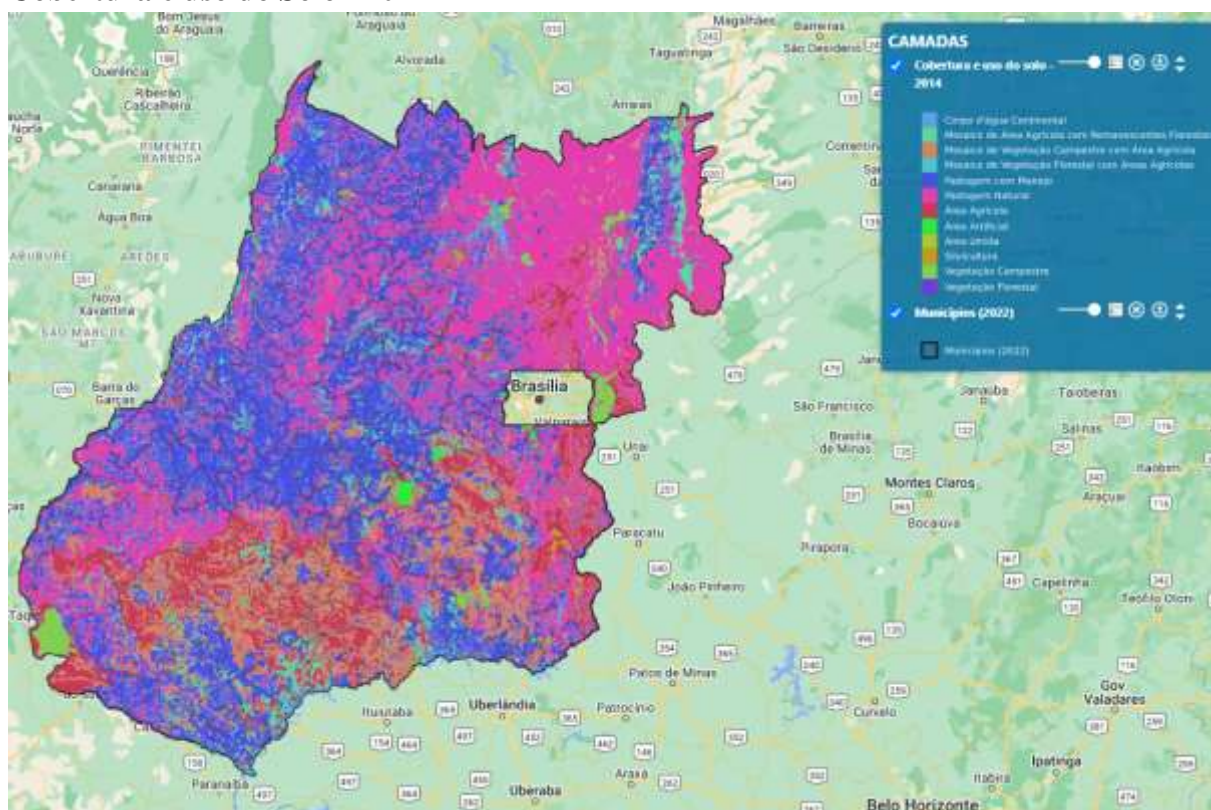


Imagens ©2023 Google, Imagens ©2023 CNES / Airbus, Maxar Technologies, Dados do mapa ©2023 200 m

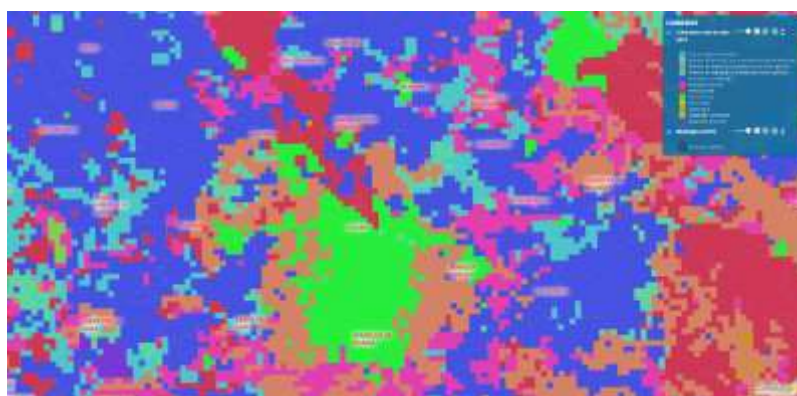


Imagem da região do Parque Areião - Goiânia-Goiás.

## Cobertura e uso do Solo - 2014



Mapa da Cobertura e uso do Solo - 2014 - Elaboração: Instituto Mauro Borges de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos.



Legenda:





SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
 UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS - UFG  
 INSTITUTO DE ESTUDOS SOCIOAMBIENTAIS - IESA  
 LABORATÓRIO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA -  
 LEPEG  
 COLÉGIO DA POLÍCIA MILITAR UNIDADE WALDEMAR MUNDIM

Texto de apoio - Parques Urbanos

### **Segregação Socioespacial - Parques Urbanos - Áreas verdes**

#### 1. Segregação Socioespacial

Pode-se dizer que a segregação urbana é a representação ou reprodução espacial e geográfica da segregação social, estando quase sempre relacionada com o processo de divisão e luta de classes, em que a população mais pobre tende a residir em áreas mais afastadas e menos acessíveis aos grandes centros econômicos. Esses espaços segregados, além do mais, costumam apresentar uma baixa disponibilidade de infraestruturas, como pavimentação, saneamento básico, espaços de lazer, entre outros.

A segregação socioespacial está ligada a lógicas econômicas estruturais. O papel do poder público, por essa ótica, seria equilibrar essas forças e possibilitar usos mais igualitários do espaço urbano — o que raramente acontece.

Mais do que a localização da moradia de cada grupo, a segregação socioespacial se refere ao próprio processo de construção da cidade, como a estrutura de serviços públicos é distribuída pela malha urbana — transporte coletivo, educação, saúde e oportunidades de emprego — e, então, como as pessoas se arranjam em moradias a partir desse contexto. O planejamento urbano pode diminuir ou aumentar essas desigualdades.

Castells destaca o papel da atuação política no processo de segregação socioespacial, que seria dinâmico e contínuo — não estático. Suas obras analisam como os diversos atores sociais organizam e produzem o espaço urbano:

- o poder público, com políticas de planejamento urbano e uso do espaço;
- as elites detentoras do capital, com poder de influência sobre o poder público e alguns setores, como a imprensa, até os grupos sociais menos favorecidos;
- os grupos menos favorecidos, com menor acesso a informações, representatividade e até interesse na organização do espaço urbano.

A segregação socioespacial acontece no acesso aos serviços coletivos, na atenção às políticas públicas para cada grupo, além da própria configuração espacial das cidades para manter divisões, entretanto, é importante que os cidadãos não se esqueçam dos seus direitos à cidade.

## 2. Parques Urbanos - Áreas verdes



### Agora, algumas perguntas...

1. O processo de produção do espaço urbano ocorre de maneira igual em toda cidade? Explique sua resposta.
2. A partir de seus conhecimentos e da leitura realizada, de que maneira a sociedade contribui com a produção desses espaços (espaço urbano e parques urbanos)?

### Referências

PARQUES URBANOS. Disponível em: <https://www.iberdrola.com/sustentabilidade/parque-urbano>. Acesso em: Acesso em 15 de abril de 2023.

SEGREGAÇÃO SOCIOESPACIAL. Disponível em: <https://summitmobilidade.estadao.com.br/ir-e-vir-no-mundo/segregacao-socioespacial-o-que-e-e-quais-sao-os-impactos/>. Acesso em 15 de abril de 2023.



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
 UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS - UFG  
 INSTITUTO DE ESTUDOS SOCIOAMBIENTAIS - IESA  
 LABORATÓRIO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA -  
 LEPEG  
 COLÉGIO DA POLÍCIA MILITAR UNIDADE WALDEMAR MUNDIM

Texto de apoio - Parques Urbanos

### **Produção do Espaço Urbano Equipamentos/Mobiliários e Áreas de lazer**

A produção do espaço urbano é dinâmica e complexa, agregando vários elementos. Ele é fruto de uma dinâmica social, econômica e cultural. Por vezes essas dinâmicas aparecem separadas, em outras, articuladas. O maior exemplo de tais dinâmicas aparecerem articuladas é quando o espaço urbano é produzido por meio do lazer. Nos últimos anos, essa atividade vem sendo responsável por uma nova dinâmica urbana das cidades brasileiras. Os espaços destinados ao lazer são elementos importantes para a produção de centralidades, ou por centralizar determinadas funções econômicas e sociais.

O lazer produz polos de atração que redimensionam o fluxo das pessoas de um espaço para outro mais amplo. Com isso, se por um lado assiste-se a tendência da produção de bens materiais, por outro vende-se cada vez mais o espaço, num movimento que vai do espaço do consumo ao consumo do espaço. Portanto, as atividades de lazer estarão intimamente ligadas ao consumo.

As áreas verdes (parques, bosques e Jardins Botânicos) contribuirão também no processo de centralidades do espaço urbano por se caracterizarem como equipamentos públicos de lazer. As áreas verdes urbanas constituem-se em um dos espelhos do modo de viver das sociedades que as criaram nas diferentes épocas e culturas. Quando surgiram, na forma de jardins, tinham uma função “romântica”, ou seja, para dar prazer ao olfato e à visão, ao paisagismo em si. Atualmente, possui três funções básicas: a ecológica, a econômica e a social. Ecológica no sentido de proporcionar conforto térmico em meio ao deserto urbano da cidade, como também por abrigar espécies da fauna e da flora. A social refere-se ao fato desses espaços tornarem-se locais para o ócio, onde há o desenrolar de práticas socioespaciais. Permeando esses dois aspectos, têm-se o econômico representado principalmente pelas atividades turísticas e/ou do lazer e de especulação imobiliária.

O Plano Diretor de Goiânia, Art. 108 diz que as unidades de uso sustentável do solo, estão nos seguintes ambientes, como informado no inciso IV, “Áreas verdes no município de Goiânia representadas por praças, espaços abertos, parques infantis, parques esportivos, parques urbanos, parques temáticos, jardins públicos, rótulas do Sistema Viário, plantas ornamentais de logradouros.”

### **Agora, algumas perguntas...**

1. Em um mundo cada vez mais artificial, as áreas verdes seriam uma espécie de representação da Natureza? Ou seria uma busca de equilíbrio entre meio urbano e meio natural?
2. Os parques urbanos, enquanto áreas de lazer, possuem os mesmos mobiliários e desempenham as mesmas funções independente de sua localidade?

### **Referências**

O LAZER E A PRODUÇÃO DO ESPAÇO URBANO. Disponível em: <https://educador.brasilecola.uol.com.br/estrategias-ensino/o-lazer-producao-espaco-urbano.htm>. Acesso em: 17 de abril de 2023.