

A CRIANÇA E SUA RELAÇÃO COM A PAISAGEM: ESTUDO DE CASO DO PARQUE EDUCADOR PINHEIRINHO D'ÁGUA E AS ESCOLAS EM SEU ENTORNO.

Natasha Souza Porta (IC) e Tereza Beatriz Ribeiro Herling (Orientador)

Apoio: PIBIC Mackpesquisa

RESUMO

Esta pesquisa tem por finalidade a investigação da relação entre a criança e a natureza, a partir da educação ambiental, tendo como estudo de caso o Parque Pinheirinho d'Água, localizado em São Paulo, no distrito Pirituba-Jaraguá. Para o embasamento da pesquisa, buscou-se estudar os conceitos de cidade educadora e ecopedagogia, assim como o modelo operativo do programa de Escolas Classe e Escola Parque de Anísio Teixeira, para o entendimento de como é possível articular um parque e o desenvolvimento infantil. A partir de levantamentos digitais do parque e seu entorno, devido à Covid-19, foi possível realizar uma análise do território e de seus projetos incidentes, em conjunto com uma análise territorial do parque, comparando o projeto arquitetônico e paisagístico elaborado e a sua execução efetiva, para que as suas deficiências e potencialidades pudessem ser determinadas. Observou-se que devido à iniciativa dos moradores em protegerem esta área, o parque tornou-se um articulador urbano, de forma que as escolas foram sendo implantadas ao seu redor. A comparação demonstrou que com a implantação parcial do projeto, os percursos de interligação entre as escolas e o parque trazem insegurança para a apropriação infantil, fragilizando suas interações. A falta de apoio do poder público gera uma base física com equipamentos insuficientes, sem que possa haver o desenvolvimento de pesquisas e estudos da natureza, distanciando-os de alcançarem a maior potência que a educação ambiental empírica pode trazer.

Palavras-chave: Criança, Parque, Paisagem

ABSTRACT

This research aims to investigate the relationship between children and nature, based on environmental education, having as a case study the Pinheirinho d'Água Park, located in São Paulo, in the Pirituba-Jaraguá district. To support the research, we sought to study the concepts of educating city and eco-pedagogy, as well as the operating model of Anísio Teixeira's Escolas Classe and Escola Parque program, in order to understand how it is possible to articulate a park and child development. From digital surveys of the park and its surroundings, due to Covid-19, it was possible to carry out a bibliographic analysis of the territory and its design processes, together with a territorial analysis of the park, comparing what was studied and its reality, so that their shortcomings and potentials could be determined. It was observed that due to the initiative of the residents to protect this area, the park became

an urban articulator, so that schools were being implemented around it. The comparison showed that with the partial implementation of the project, the interconnection pathways between schools and the park bring insecurity to children's appropriation, weakening their interactions. The lack of support from the public authorities generates a physical base with inefficient equipment, without the development of research and nature studies, distancing them from achieving the greatest power that empirical environmental education can bring.

Keywords: Child, Landscape, Park

1. INTRODUÇÃO

Esta pesquisa se propõe a estudar a importância da educação ambiental para o desenvolvimento infantil a partir da sinergia entre os parques e as escolas públicas para que possam qualificar as áreas periféricas e atender as necessidades das crianças que vivem em áreas de precariedade, investigando como os parques, especificamente o Parque Pinheirinho d'Água, atendem à necessidade das crianças em fase escolar, entre o fundamental I e II (6 a 10 anos e 11 a 14 anos), de experimentar o espaço e o lúdico, que atuam em seu desenvolvimento. Este parque foi escolhido como estudo de caso em razão de seu entorno imediato possuir inúmeras creches e escolas, em que diversos educadores realizaram experiências bem-sucedidas ao utilizar o ambiente natural do parque para dar aulas alternativas e complementares ao que é lecionado normalmente dentro das salas de aula, assim como a relevância de seu valor como símbolo de luta e resistência, pois foram os moradores da região que reivindicaram a proteção dessa área verde necessária para o lazer e participação social da comunidade.

A criança, segundo Tuan (2013), possui noções primitivas em suas experiências espaciais, principalmente relacionadas aos cinco sentidos: tato, olfato, paladar, audição e visão, de modo que essa experiência é, incontestavelmente, diferente de um adulto, seja em um ambiente público, privado, interno ou externo. Sendo o conceito de espaço constantemente fundido com o de lugar – o espaço, que inicialmente é indefinido, torna-se lugar a partir do momento em que lhe é atribuído valor. É justamente o espaço público e meio externo, espaço de todos, que é fonte de estímulos, a criança aprende, ativa sua imaginação, desenvolve seu intelecto e coordenação motora, além de sua criatividade. Nesse ambiente, intensifica sua sensibilidade, cria outros laços e fortifica-os, troca experiências e aprende a ser solidária, enriquecendo sua percepção de espaço e de lugar. (OLIVEIRA, 2002)

Ao mesmo tempo que a modernidade introduziu a escola como condição de acesso à cidadania, realizou um trabalho de separação das crianças do espaço público. As crianças são vistas como os cidadãos do futuro, mas, no presente, encontram-se afastadas do convívio coletivo, salvo no contexto escolar, e resguardadas pelas famílias da presença plena na vida em sociedade. (SARMENTO; FERNANDES; TOMÁS, 2007, p. 188)

Contrariamente, a partir do século XX e do desencadeamento de mudanças na sociedade ocidental, a criança teve seu espaço de convivência alterado (ARAUJO, 2016). Antes em áreas externas – as ruas e os terrenos baldios, ela passou a habitar majoritariamente espaços internos (sua residência familiar e as instituições escolares), em grande parte da sociedade, até os dias atuais, sendo privada da aprendizagem a partir da biodiversidade presente no meio natural, que pode estimular a ética do

cuidado e a solidariedade, o desenvolvimento de sua autonomia, o sentimento de pertencimento em relação à cidade e uma consciência coletiva.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

A principal base da pesquisa provém da conceituação da ecopedagogia, devido à sua origem na identificação da importância e da necessidade de uma pedagogia que estivesse em consonância com os valores da ecologia profunda, da biociência e de outras ciências de fronteira. Foi desenvolvida inicialmente por Paulo Freire em seu último período de produção acadêmica, em conjunto com Moacir Gadotti e Cruz Prado, que passaram a se aprofundar na realização deste novo programa pedagógico, contendo sua base de proposta nos conceitos chave da ecologia profunda, que: i) entende o mundo como uma rede de fenômenos essencialmente interligados e interdependentes, ii) que entende a pedagogia, como incentivo à aprendizagem a partir de recursos dinâmicos no ato educativo e, iii) parte, por fim, do conceito de planetaridade, em que o ser humano é considerado parte constitutiva da Terra, promovendo o desenvolvimento humano e de modelos de sociedades sustentáveis que restaurariam a harmonia ambiental, com a formação do diálogo e da relação convergente entre os seres vivos. Assim, essa pedagogia supera os limites da educação tradicional, segundo Perez e Prado (2013), com sua visão centrada na lógica da competição, acumulação e produção ilimitada de riqueza, sem considerar as necessidades do outro e os limites que existem na natureza. Por isso, devemos

(...) entender a ecopedagogia como teoria da educação que promove a aprendizagem do sentido das coisas a partir da vida cotidiana. Neste caso devemos desenvolver outras categorias ligadas à esfera da subjetividade, da cotidianidade e do mundo vivido, categorias que estruturam a vida cotidiana, levando em consideração as práticas individuais e coletivas e as experiências pessoais. (...) A vida cotidiana é o lugar do sentido da pedagogia pois a condição humana passa inexoravelmente por ela. (GADOTTI, 2001, p.84)

Essa metodologia pode ser exemplificada com o caminhar: vive-se o contexto e o processo de abrir novos caminhos, não apenas observando-os, tornando-se uma pedagogia democrática – com autonomia e participação, solidária e, sobretudo, ética, devido sua centralidade na relação entre os sujeitos para que aprendam juntos. Apesar da mídia eletrônica ter interligado o mundo todo, ela cria um espaço que é capaz de globalizar os acontecimentos cotidianos, o que torna o local, global e o global, local. Esse fenômeno tem sido denominado como “glocal”, fazendo com que a cidadania ambiental local se torne também cidadania planetária. Isso gerou a necessidade de uma articulação compatível entre a escala local e a planetária com o auxílio do poder público, demonstrando que não existe um desenvolvimento sustentável sem que a sociedade como um todo, seja sustentável, pois a preservação do meio ambiente

depende de uma consciência ecológica que depende da educação, ou seja, da ecopedagogia, abrindo caminhos para a ecoformação e o estabelecimento de um equilíbrio harmônico entre o homem e a mulher e o meio ambiente, através da reeducação do olhar humano em prol da natureza.

Reeducar o olhar significa desenvolver a atitude de observar a presença de agressões ao meio ambiente, criar hábitos alimentares novos, observar o desperdício, a poluição sonora, visual, a poluição da água e do ar etc. e intervir no sentido de reeducar o habitante do planeta. (GADOTTI, 2001, p.106)

Para isso, faz-se necessária a transformação da condição do professor para um “mediador do conhecimento, sensível e crítico, aprendiz permanente e organizador do trabalho na escola, um orientador, um cooperador, curioso e, sobretudo, um construtor de sentido.” (GADOTTI, 2001, p.122). Ao mesmo tempo, o aluno também deve se transformar em um “sujeito da sua própria formação, curioso, autônomo, motivado para aprender, disciplinado, organizado, mas, sobretudo, cidadão do mundo e solidário.” (GADOTTI, 2001, p.122). Com isso, surge uma nova escola, “a escola cidadã, gestora do conhecimento, não lecionadora, com um projeto ecopedagógico, isto é, ético-político, uma escola inovadora, construtora de sentido e plugada no mundo. (...) ela valoriza todos os espaços da forma, atribuindo à escola o papel de articuladora desses espaços.” (GADOTTI, 2001, p.123), resultando em um novo sistema de ensino, que democratiza o conhecimento e descentraliza-o, criando um currículo com base na ideia de sustentabilidade ambiental.

Associado à ecopedagogia, tratamos do aprimoramento do repertório da percepção ambiental pela criança tal como apresentado no “Espaço e lugar: a perspectiva da experiência” de Yi-Fu Tuan (2013), cujo capítulo três trata especificamente da relação da criança com o espaço. O autor explica que a biologia condiciona o mundo perceptivo de cada indivíduo e, por isso, é possível compreender como a criança percebe o ambiente a partir da observação de situações controladas e de estudos relacionados à biologia humana. Tuan concluiu que o mundo perceptivo da criança, principalmente em seus primeiros anos de vida, está diretamente relacionado aos cinco sentidos – tato, paladar, olfato, visão e audição, e a experiência. Essa capacidade de interpretação está diretamente relacionada com experiências não visuais – uma criança que não anda e vê a figura de uma estrada não possui o entendimento do gasto de energia necessário para vencer essa barreira espacial. Dessa forma, o estudo e análise da relação da criança com o meio ligado à natureza é importante para que os espaços sejam planejados para fortalecer o bem-estar e intensificar o desenvolvimento infantil, prezando pelo que corresponde à sua visão e

compreensão de mundo, para que a criança possa transformar o espaço urbano em lugar, intenso em sentimentos e emoções.

Mesmo inserida nesse mundo construído pelos adultos, segundo Lacerda Junior, Zacarias e Higuchi (2017), a criança se constrói a partir dessas experiências, mas tem como referência seu próprio universo infantil, a partir da elaboração de sentidos e significados e de sua imaginação; suas noções espaciais e cognitivas são desenvolvidas ao longo dos anos. Os autores concluem que a identificação da criança com o natural pode ser um enlace importante nas práticas educativas para seu progresso, uma vez que o seu contato direto com a biodiversidade pode sugerir uma aprendizagem significativa e o vínculo com a ética do cuidado e da solidariedade. Reigada e Reis (2004) confirmam a conclusão proveniente dos autores anteriores com os resultados obtidos por sua pesquisa-ação, ao tratar justamente da educação ambiental envolvendo crianças de 6 a 11 anos de um bairro de classe popular (Cohab 1) na cidade de Botucatu. As ações resultaram na aquisição pelas crianças de conhecimentos e valores, no desenvolvimento de atitudes de cuidado com meio em que vivem, no interesse em protegê-lo e melhorá-lo, através de conversas, atividades e brincadeiras que as levaram à autopercepção de sua importância como agente social de melhoria e qualidade de vida onde vivem.

Dias e Ferreira (2015) fundamentam que a cidadania, seja infantil ou adulta, é estruturada a partir da experiência, apropriação e sua identificação com a cidade. Entretanto, contrariamente aos resultados obtidos por Reigada e Reis (2004), os autores afirmam que a cidade é estruturada sem considerar os desejos e necessidades das crianças, confinando-as em espaços privados e especializados, reforçando sua marginalização, segregação social e, conseqüentemente, o esquecimento do “ser” agente social. Assim, evidencia-se a importância da participação da criança em ações coletivas e a apropriação de espaços públicos para a contribuição e reelaboração de suas noções de cidade, com espaços igualitários e compartilhados, além da construção e vivência da cidadania na infância. Segundo Nascimento (2009), existem três formas de participação social infantil – a auto convidativa (as crianças se convidam a interagir com uma cidade pensada e elaborada por adultos), a convidativa (com os adultos convidando as crianças a participar, levando em consideração suas propostas e desejos sobre a cidade) e a participação nas políticas públicas (com poder público convidando as crianças a pensarem e integrando suas propostas ao planejamento urbano). A autora conclui que existe uma tensão entre a cidade planejada e construída por adultos e a cidade imaginada e desejada infantil, uma vez que os adultos circulam livremente pelos espaços urbanos,

enquanto os espaços das crianças foram desenhados por cartografias e delimitados a espaço de estudar e de brincar. Essa demarcação espacial regula seu direito de possuir uma vida urbana, permitida integralmente apenas quando adulta.

Hoje, mais do que nunca, as cidades ou as vilas, grandes ou pequenas, dispõem de inúmeras possibilidades educadoras, mas sobre os municípios também podem incidir forças e inércias deseducadoras. De uma forma ou de outra, a cidade apresenta elementos importantes para uma educação integral: é um sistema complexo e, ao mesmo tempo, um agente educativo permanente, plural e poliédrico, capaz de potencializar os fatores educativos e de transformação social. (ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL DAS CIDADES EDUCADORAS, 2020, p.4)

Em contraposição à segregação infantil no meio urbano, nasceu em 1990, o movimento das cidades educadoras, em que um grupo de cidades concluiu ser vantajoso trabalhar conjuntamente em atividades e projetos para melhorar a qualidade de vida e o desenvolvimento de seus habitantes, no I Congresso Internacional de Cidades Educadoras, em Barcelona, culminando na 1ª Carta das Cidades Educadoras. Segundo a Associação Internacional de Cidades Educadoras (2020), todas as cidades são educativas por elas mesmas, mas passam a ser educadoras quando se encarregam de agir consciente e intencionalmente, resultando, através de suas ações, novos valores, conhecimentos e habilidades. Essa intencionalidade é gerada por um compromisso político assumido pelo governo, que deve ser compartilhado pela sociedade civil através da educação, para uma cidadania mais culta e solidária; ou seja, é um esforço que envolve a todos. Diversos como as próprias cidades, o desenvolvimento e articulação dos princípios da carta de Cidades Educadoras depende de sua própria história e especificidade. Esses princípios encontram-se subdivididos em três grupos: o direito à cidade educadora, o compromisso da cidade e o serviço integral das pessoas.

O direito à cidade educadora é composto pela necessidade de uma educação inclusiva ao longo da vida, assim como uma política educativa mais ampla, com diversidade e não discriminação, acesso à cultura e diálogo intergeracional. O compromisso da cidade com a educação integral das crianças se refere ao conhecimento do território e acesso à informação, a participação dos cidadãos e de sua governança, com um acompanhamento e uma melhoria contínua da cidade, tendo em vista a identidade da cidade, tornando o espaço público habitável, adequando os equipamentos e serviços municipais, sempre levando em consideração a necessidade de um desenvolvimento sustentável. A cidade estaria ao serviço integral das pessoas, com a promoção da saúde e formação de agentes educativos, orientando e inserindo trabalhadores de maneira inclusiva, trazendo à tona a coesão social e a corresponsabilidade contra as desigualdades, com o estímulo ao associativismo e ao

voluntariado, trazendo educação para que haja uma cidadania democrática e global. (ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL DAS CIDADES EDUCADORAS, 2020)

O compromisso da cidade, uma das propostas inseridas na Carta das Cidades Educadoras (2020), preza por um espaço público habitável que leva em consideração, primordialmente, as necessidades infantis, de pessoas com diversidade funcional e de idosos para garantir que haja seu deslocamento autônomo e sua apropriação de ambientes amigáveis. Na cidade, os espaços públicos ganham importância à medida que as interações sociais e ambientais ocorrem ali, por isso, é importante que esses lugares sejam acolhedores e qualificados para suprir as necessidades de apropriação de cada indivíduo. Como resultado, as propostas para a transformação da cidade promovem, entre outros fatores, a integração da comunidade ao espaço público edificado e natural, por meio de parques e instalações de áreas esportivas ao ar livre, para fomentar o contato com a natureza e o relacionamento social, garantindo o crescimento integral e saudável das crianças para seu bem-estar físico, emocional e mental, efetivando as teorias explicitadas anteriormente. Esse movimento permite, portanto, que as escolas, educadores e crianças se relacionem com a cidade e aos parques por meio da aprendizagem, servindo como um princípio direcionador que os articulam.

Sendo assim, para que a aprendizagem seja um recurso eficaz e haja interações entre a criança e o ambiente externo de maneira potente, a pedagogia tradicional pode ser complementada pelos novos conceitos pedagógicos e educacionais que surgiram com o passar do tempo, como os conceitos desenvolvidos pela ecopedagogia, citados anteriormente e que já foram, de certa maneira, preconizados pelo educador Anísio Teixeira ao propor o programa conhecido como Escola Classe Escola Parque.

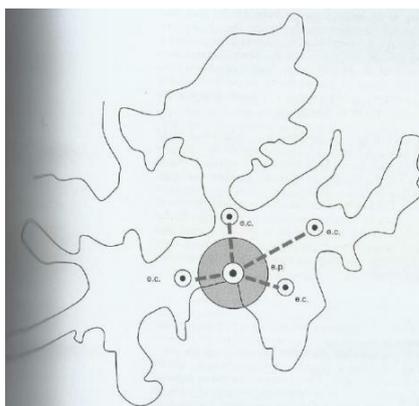
O conceito de Escola Classe e Escola Parque elaborado por Anísio Teixeira surgiu no ano de 1950, para atender a uma solicitação do governador da Bahia que havia constatado a insuficiência do atendimento educacional para grande parte das crianças da Bahia. Concluiu, portanto, que a solução para o problema não seria apenas corrigir a deficiência numérica de escolas e matrículas, mas que deveria haver a possibilidade de uma extensão escolar para suprir as necessidades educacionais com qualidade, para existir:

“Uma escola que fosse mais do que “uma escola” – um lugar onde a criança, além das atividades corriqueiras de leitura, aritmética e escrita, pudesse ainda – em dia letivo completo, ser introduzida às ciências físicas e sociais e, mais, complementar-se com o aprendizado das artes industriais, desenho, música, dança e educação física. O projeto, a princípio considerado bastante

ambicioso, sobretudo pelos investimentos que iria solicitar, causou não pequeno espanto na época.” (TAKIYA; DUARTE, 2009, p.109)

O plano de Anísio Teixeira era criar uma rede escolar para toda a população infantil de 30.000 crianças, em Salvador, com a construção de 30 escolas-classe, com 1.000 alunos divididos em dois turnos, com 7 a 8 parques escolares para 4.000 alunos cada, em dois turnos. Isso faria com que as crianças frequentassem dois turnos completos, potencializando os resultados educacionais, sejam eles tradicionais ou complementares. Essa experiência foi implantada no bairro da Liberdade, por ter a maior concentração de menores sem escola. Para que esse modelo tivesse uma verdadeira integração social para desenvolver funções mais amplas do que as que tradicionalmente a escola possui, a criança poderia praticar tudo o que possivelmente enfrentaria ao conviver na sociedade dos adultos, tendo uma gama maior de futuras possibilidades.

Figura 01: Implantação do conjunto Escolas Classe Escola Parque no bairro Liberdade, Salvador.



Fonte: Adaptado pela equipe Livi do original de Alice Seiko Matsumoto.

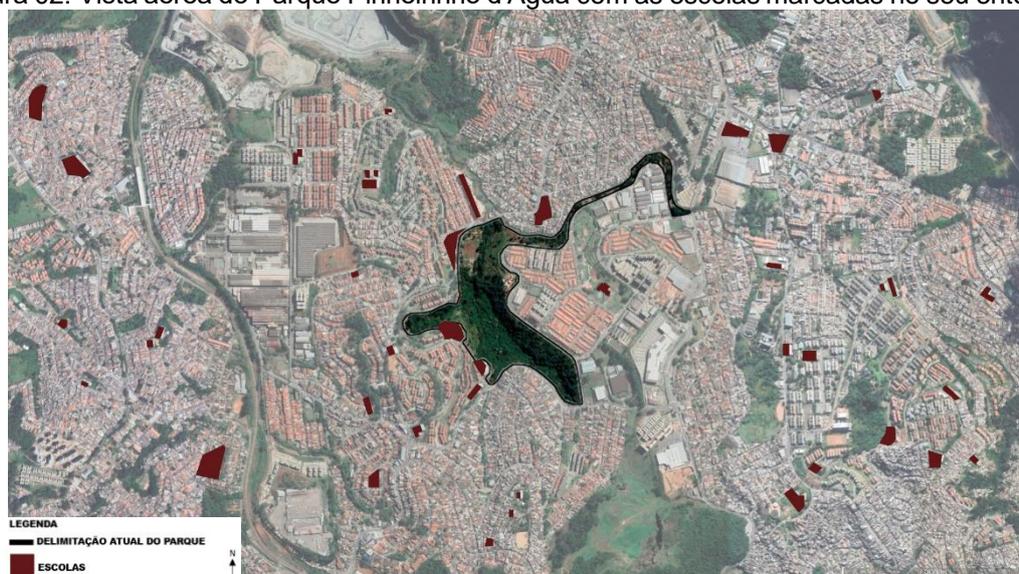
Para isso, existem dois tipos de educação ministradas nas escolas do conjunto CECR (Centro Educacional Carneiro Ribeiro) – as Escolas Classe, que são escolas que possuem as disciplinas obrigatórias do currículo do primário para a educação intelectual sistemática das crianças e a Escola Parque, funcionando como complemento educativo e assistencial que inclui a criança no processo educativo, com os seguintes princípios e atividades: o estabelecimento da promoção automática, colocar a criança em seu grupo etário, possibilitar sua frequência à escola independente do aproveitamento durante os sete anos, proporcionar ensino diversificado com programas variados, estimular a participação e criatividade infantil de todas as formas possíveis, trabalhar com “grupos de interesse” e de “unidades de trabalho”, incentivar o respeito pelo próximo e os princípios democráticos, a partir de atividades com práticas democráticas, socializantes, artísticas, culturais, artes industriais e educação física. Trata-se, portanto, de uma rede de instituições ligadas

entre si, dentro de uma mesma área, funcionando como suporte para execução dessas atividades e princípios, constituída de uma biblioteca infantil e museu, um pavilhão para atividades de artes industriais, um conjunto para atividades sociais (música, dança, teatro etc.), refeitório e administração. Esse esquema torna o conceito de educação integral, durante oito horas com uma hora de almoço, movimentado e estimulante, enquanto ocorre a aprendizagem pela criança. (TAKIYA; DUARTE, 2009).

A investigação empírica desta pesquisa foi orientada a partir dos conceitos de cidade educadora e da ecopedagogia, apresentados neste referencial teórico, tendo também como modelo operativo o programa de Escolas Classe e Escola Parque desenvolvido por Anísio Teixeira, que proporcionaram as bases necessárias para o entendimento da articulação entre o parque e o desenvolvimento infantil.

3. METODOLOGIA

Figura 02: Vista aérea do Parque Pinheirinho d'Água com as escolas marcadas no seu entorno.



Fonte: Google Earth (2021). Diagrama: Produção autoral.

Para o desenvolvimento da pesquisa, o método adotado envolveu abordagens teóricas e qualitativas. A princípio, foi feita a ampliação do referencial teórico a partir do estudo e delimitação de autores que se relacionassem ao tema para o entendimento da relação entre a criança e a natureza, como visto anteriormente, possibilitando a formulação da questão central definida pelo entendimento das potencialidades e fragilidades dessa interação. Assim, este conteúdo embasou a observação da relação entre a criança e a natureza a partir do estudo de caso do Parque Pinheirinho d'Água, no Jaraguá, que conta com uma área de 250.306 m² e destacou-se em meio a vastidão de parques inseridos na cidade, para ser a área escolhida como estudo de caso, devido às suas características únicas e peculiares.

Foi a população que lutou para que a área verde que ainda estava desocupada e preservada na região permanecesse e, em 2002, com um projeto elaborado pelos arquitetos paisagistas Raul Pereira, Catharina Pinheiro Lima e Caio Boucinhas, com a participação dos moradores, a área pôde se tornar um parque reconhecido pela prefeitura, tornando-se um símbolo de união e um elemento educador sobre a importância do verde e do “ser cidadão”. Outro fator relevante para a escolha do parque foi a grande quantidade de escolas existentes em seu entorno.

Baseada nessa escolha, a pesquisadora entendeu a importância da realização de levantamentos *in loco*, mas em razão da pandemia de Covid-19, a metodologia proposta inicialmente no projeto de pesquisa, precisou ser modificada para que pudesse se adequar às restrições causadas pela pandemia e, com isso, a visita e as entrevistas com os educadores e crianças da região não puderam ser realizadas como era pretendido. A abordagem qualitativa foi então desenvolvida a partir do levantamento de dados digitais do parque, consistindo em pesquisas realizadas previamente no local e dados de georreferenciamento, possibilitando a leitura do território pela pesquisadora.

Os dados georreferenciados foram retirados no formato de *shapefiles* do site GeoSampa, base oficial de dados do Município de São Paulo, e transferidos para o programa QGIS (Sistema de Informação Geográfica), o que possibilitou a realização das análises necessárias dessa área a partir da sobreposição de *layers* de diversos temas em uma única interface, resultando em uma série de mapas (Topografia e Hidrografia, Cheios e Vazios, Equipamentos e Uso Predominante do Solo, Mobilidade Urbana e Zoneamento e Evolução Urbana e o Meio Ambiente). O próximo passo da pesquisa foi o levantamento manual da quantidade de escolas inseridas no entorno do Parque Pinheirinho d’Água, públicas e particulares, assim como o reconhecimento das condições atuais das ruas do entorno, a partir da ferramenta Google Maps. Além disso, buscou-se no INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) a estatística da média de alunos por turma da Educação Básica, Ensino Infantil (Creche, Pré-Escola), Ensino Fundamental e Ensino Médio, do ensino público próximas ao parque, sendo encontradas o total de 15 escolas. Com este levantamento, foi possível compreender quais seriam os percursos realizados pelas crianças e a sua qualidade.

As pesquisas prévias do parque, que relatam sua história e realidade através da realização de oficinas, charretes e entrevistas, foram estudadas para a investigação dos dados subjetivos que não são abordados em mapeamentos e estatísticas, sendo

elas: (i) o trabalho final de graduação de Paula Vicente¹(2012), (ii) a tese de pós-graduação de Caio Boucinhas (2013), (iii) a iniciativa do Labmóvel (2016) e (iv) o artigo produzido por Paula Vicente e Catharina Lima (2017). Através destes dados, pôde-se elaborar uma análise bibliográfica do território, com os processos projetuais realizados para a execução do parque, desde sua idealização – de maneira participativa, até a implantação de seu projeto incompleto, em 2009, assim como a produção de uma análise territorial do parque, com a comparação entre as pesquisas estudadas e sua realidade, para determinar e caracterizar suas deficiências. A comparação entre a proposta do projeto original, de integração entre o parque e a cidade, e o que foi de fato parcialmente executado, possibilitou verificar a qualidade da utilização do parque pelas crianças e escolas, sendo obtidos os resultados a seguir.

4. RESULTADO E DISCUSSÃO

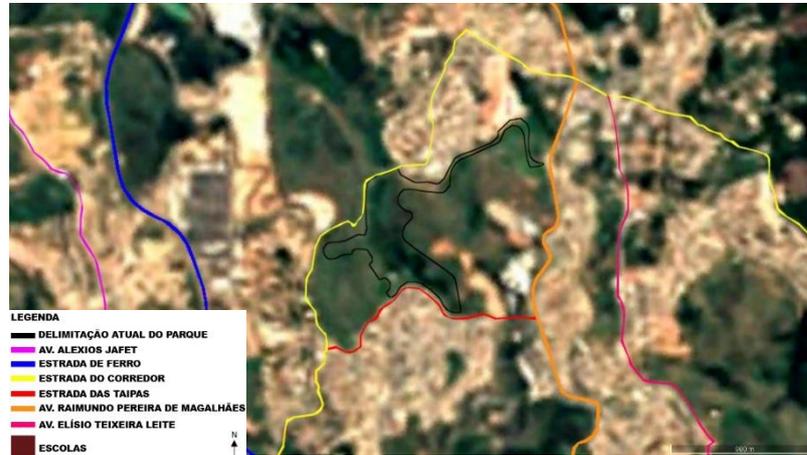
O Parque Pinheirinho d'Água foi resultado da conscientização da própria comunidade em preservar essa área verde e seus córregos e nascentes, assim como impedir apropriações irregulares nessa área, devido ao aumento da verticalização e urbanização do bairro, pois compreendiam que uma boa qualidade de vida não está relacionada apenas com a moradia, mas com a junção de uma infraestrutura urbana local e áreas de lazer, o que resultou na reivindicação de que essa área verde se transformasse em um efetivo parque. Através da análise da evolução urbana e desmatamento da região, é possível notar a partir das imagens de satélite que, entre os anos de 1985 (figura 03) e 2003 (figura 04), há uma grande discrepância na área remanescente de Mata Atlântica, mas essa decisão da população em proteger essa joia rara ainda existente, desde 1990, afetou toda sua futura conformação urbana, de modo que entre 2003 (figura 04) e 2008 (figura 05), a mudança tornou-se mínima comparada ao passado, elevando o parque de uma esfera apenas simbólica para um elemento articulador e catalisador da vida urbana. As escolas, então, foram sendo implantadas no entorno do parque e, atualmente, em um raio de 1 km, existem 30 escolas públicas e privadas, formando espontaneamente o que Anísio Teixeira propôs em sua teoria de escolas classe e escola parque.

O processo de consolidação do parque foi longo e envolveu uma parceria entre a comunidade, as escolas e a universidade. Inicialmente, a aproximação territorial e afetiva das escolas permitiu que estivessem à frente das iniciativas de integração do

¹ Para o desenvolvimento da pesquisa, houve uma conversa com a arquiteta Paula Vicente e consultas aos projetos que ela forneceu.

parque com a comunidade, no tocante às oficinas e aos projetos participativos elaborados pela FAUUSP, a convite do Departamento de Parques e Áreas Verdes.

Figura 03: Imagem Satélite de 1985, com a demarcação do desenho atual do parque e as principais vias de seu entorno.



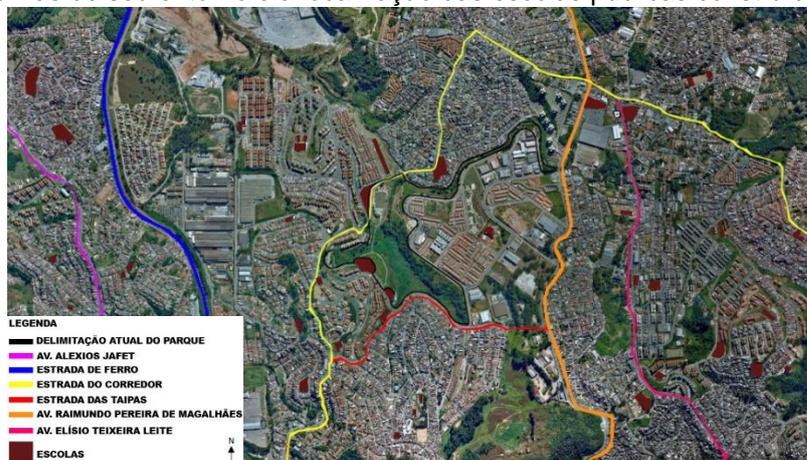
Fonte: Google Earth (2021); Diagrama: Produção autoral.

Figura 04: Imagem Satélite de 2003, com a demarcação do desenho atual do parque, as principais vias de seu entorno e a localização das escolas públicas construídas.



Fonte: Google Earth (2021); Diagrama: Produção autoral.

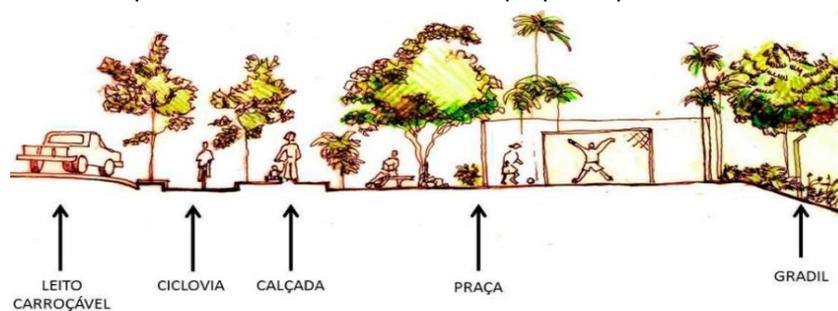
Figura 05: Imagem Satélite de 2008, com a demarcação do desenho atual do parque, as principais vias de seu entorno e a localização das escolas públicas construídas.



Fonte: Google Earth (2021); Diagrama: Produção autoral.

Assim, houve o desenvolvimento da primeira charrete – um tipo de ateliê de imersão internacionalmente conhecido com origem em Paris, ocorreu com a colaboração de 120 alunos da EMEF Rogê Ferreira, contando com a participação de mais de 100 moradores para discutir e selecionar os quatro principais objetivos que a implantação do parque concretizariam, sendo eles: (i) estimular a coesão social entre os moradores, (ii) preservar os recursos naturais (iii) estimular a participação cidadã e (iv) criar áreas de lazer e recreação. Após três meses de imersão territorial por parte dos pós-graduandos da FAUUSP e técnicos do Depave (Departamento de Parques e Áreas Verdes), foram produzidas quatro propostas para o parque, expressando a demanda por equipamentos e a conservação do suporte biofísico, utilizando como base o conceito de “parque-praça”, produzindo uma borda atrativa ao longo do parque. Depois deste processo, técnicos do Depave fizeram um anteprojeto que foi encaminhado ao escritório do arquiteto Raul Pereira, para o desenvolvimento do projeto executivo. Entretanto, devido às tensões e conflitos políticos, o parque foi implantado de maneira parcial, com diversos problemas e alterações significativas de projeto, com apenas quatro das 11 áreas que continham equipamentos construídos, assim como a desconsideração da borda atrativa do parque, resultando, com o passar do tempo, na imagem de um local abandonado e perigoso. (BOUCINHAS, 2013)

Figura 06: Corte esquemático das bordas atrativas proposta pelos alunos da FAU-USP.



Fonte: VICENTE, (2012).

Para a resolução do problema da iniciativa governamental em reconstruir a EMEF Rogê Ferreira no terreno do parque, por suas instalações metálicas serem provisórias, sem condições de salubridade e conforto térmico – as famosas “escolas de lata”, as estudantes Vanessa Kawahira e Paula Vicente, na FAUUSP, a partir de seu envolvimento com o parque, fizeram seu trabalho final de graduação tendo como temática o Parque Pinheirinho d’Água e gerando os projetos Parque Escola e Escola Parque, respectivamente. Essa reaproximação resultou em uma segunda charrete, no ano de 2012, sendo realizada durante uma semana na EMEF Rogê Ferreira, em parceria com a universidade, após a implantação incompleta do parque, para investigar as potências que a convivência entre um parque públicos e uma escola

podem realizar para o ensino e pesquisa, dando continuidade ao que já havia sido desenvolvido e acrescentando um observatório de estrelas, tirolesas e estruturas para a prática do arborismo aos programas pensados na primeira charrete.

Apesar de toda mobilização à conscientização da importância da preservação ambiental dessa área, um ano depois ocorreu uma aula pública com manifestações pelos professores e alunos, reivindicando condições mínimas e adequadas para a utilização do parque, devido a um grande incêndio que ocorreu no parque. Logo em seguida, o prefeito Fernando Haddad foi recebido pelos representantes da comunidade, trazendo a proposta de sua revitalização e da criação do Território CEU, resultando em um terceiro período de oficinas realizados entre os membros da comunidade, o Conselho Gestor do Parque, representantes da Secretaria do Verde e Meio Ambiente, a FAUUSP, as unidades educacionais e a Diretoria Regional de Educação, para pensar a construção desse território, assim como a pesquisa feita pelo Labmóvel. Nesse mesmo ano, foram iniciadas formações mensais realizadas pela Diretoria Regional de Educação de Pirituba, com os coordenadores pedagógicos e diretores das escolas para refletir sobre a potencialidade pedagógica do parque, tendo como proposta uma ação articulada das unidades educacionais para a criação da Semana do Meio Ambiente. (BOUCINHAS, 2013; SÃO PAULO, 2016)

Figura 07: Estrada de Taipas, no Jaraguá. A relação de muros entre o CEU e o parque.



Fonte: Google Maps (2021).

Figura 08: O projeto levava em consideração a segurança infantil, tendo propostas a área.



Fonte: Produção autoral.

Figura 09: Av. Amador Aguiar, no Jaraguá. A baixa atratividade do parque e os muros.



Fonte: Google Maps (2021).

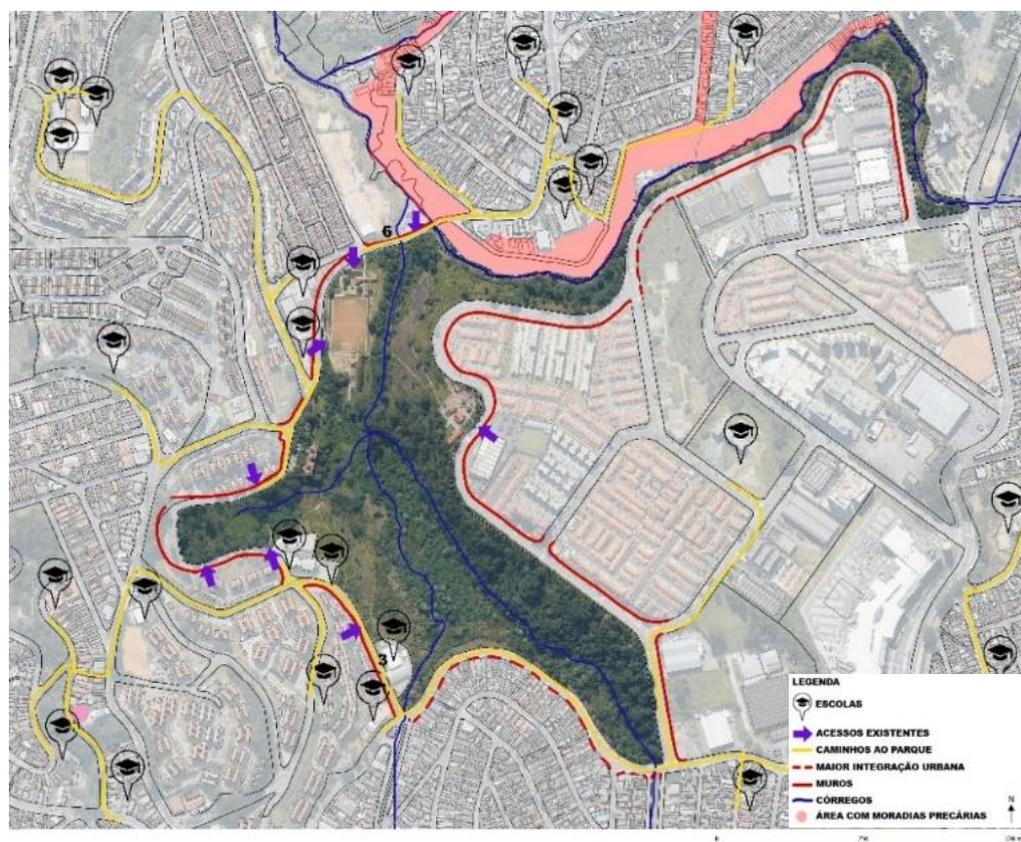
Figura 10: O projeto possuía uma borda atrativa, sem muros, além de ciclovia.



Fonte: Produção autoral.

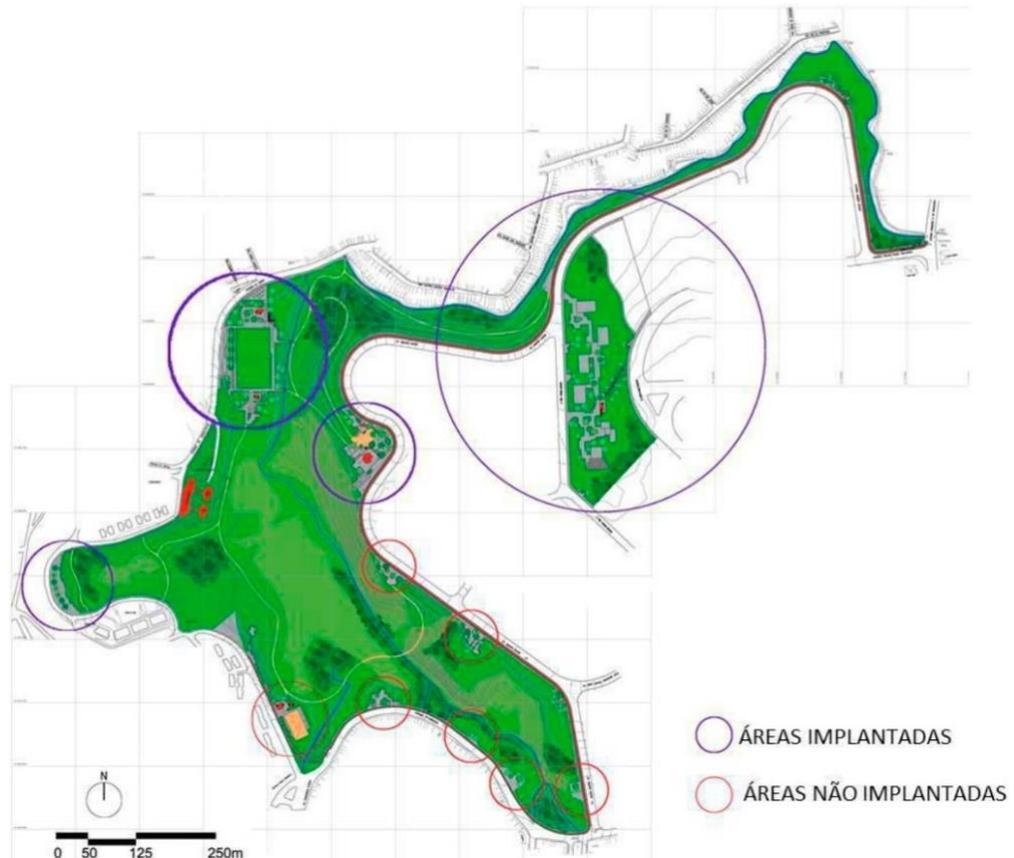
Devido à execução parcial do parque, como é possível notar comparando sua realidade atual (figuras 07 e 09) com o planejamento do projeto (figuras 08 e 10), lacunas urbanas mal resolvidas foram criadas e ainda pioradas com a inserção dos muros por toda extensão do parque. Dentro dessas lacunas, encontra-se o principal “entre” que conecta as escolas e o parque de maneira literal – o percurso proposto pelas ruas. Pode-se enxergar este percurso como uma preparação para o aprofundamento na natureza, então, é importante que os conceitos da cidade educadora sejam considerados para a realização da aprendizagem completa. Observa-se que, a partir das figuras 07 e 09, a experiência do pedestre no entorno do Parque Pinheirinho d’Água é comprometida pela falta de manutenção e atratividade de sua borda, elementos que desfavorecem a sua interligação com a cidade, tornando o espaço inseguro e monótono, com calçadas esburacadas e estreitas, elementos ainda mais perigosos se considerarmos conjuntos de crianças que atravessariam estes trajetos, evidenciados na figura 11, para chegar ao parque com os professores. Vale ressaltar que a integração entre o CEU Pinheirinho d’Água e o parque foi proposto pelo projeto do Território CEU para gerar segurança neste caminhar, mas novamente não foi executado.

Figura 11: Cartografia Sensível – percursos entre as escolas e o parque e barreiras urbanas de seu entorno.



Fonte: Google Earth (2021); Diagrama: Produção autoral.

Figura 12: Levantamento da situação da implantação do projeto do parque.



Fonte: VICENTE, (2012).

Embora as quatro áreas superiores tenham sido implantadas, houve ainda alterações em seu desenho. Um exemplo disso é a praça de skate, que foi projetada conforme o desejo da população (figura 14), mas a realidade é que houve apenas a pavimentação de uma parte da área verde existente, sem a criação de qualquer equipamento para sua substituição que pudesse gerar lazer à comunidade. Outro fator importante é o descarte da escadaria proposta pelo projeto, pois ela faria a interligação inexistente entre a Estrada de Taipas e as bordas do parque.

Figura 13: Rua Angelo da Silva, no Jaraguá.

A praça do skate foi parcialmente construída, ficando completamente sem uso e atratividade.



Fonte: Google Maps (2021).

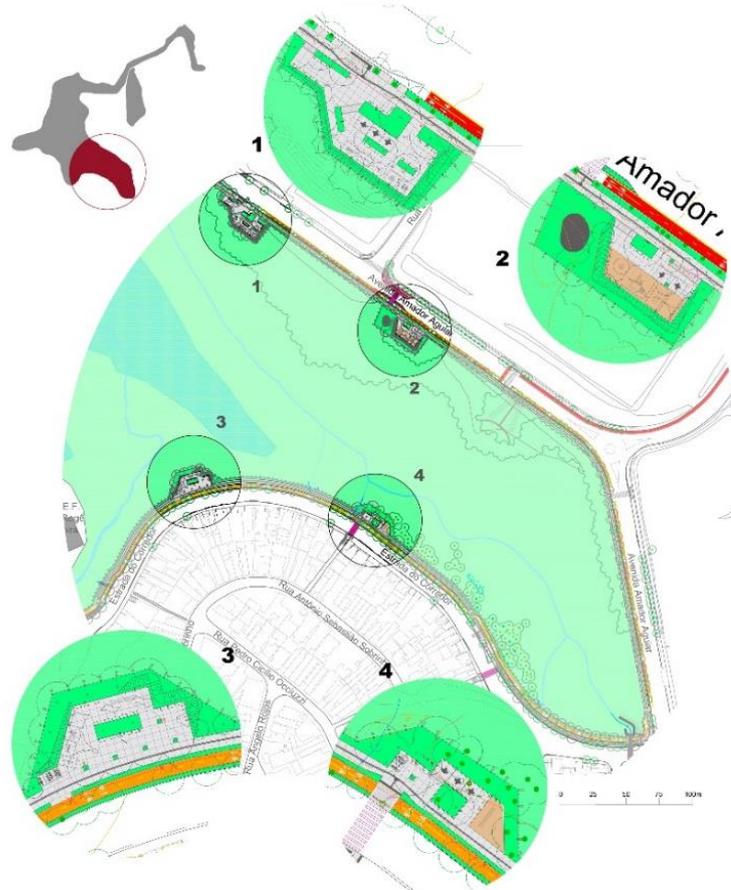
Figura 14: Rua Angelo da Silva, no Jaraguá.

A praça de skate original, com a interligação urbana no terreno baldio, facilitando o acesso.



Fonte: Produção autoral.

Figura 15: Ampliação das praças não construídas do projeto do Parque Pinheirinho d'Água.



Fonte: Produção autoral.

As áreas não-implantadas encontram-se em sua totalidade na parte inferior da mancha do parque, sendo confinadas completamente atrás de muros, sem respiros urbanos. Assemelha-se, portanto, a um terreno sem uso, como é possível notar nas figuras 16 e 17, embora as condições de urbanidade e de manutenção estejam melhor desenvolvidas na Av. Amador Aguiar. Sendo um local residencial, a implantação das praças faz-se necessária para que as crianças e a comunidade possam utilizar efetivamente esta área verde, não apenas olhá-la de longe, através do gradil. A falta de uso desse espaço transforma o imaginário agradável que o parque poderia proporcionar em um afastamento por apreensão, gerando um sentimento de insegurança por parte dos pais em levar seus filhos para utilizarem o parque.

Embora haja a intencionalidade de reverter essa situação por meio dos educadores, a falta do apoio do poder público e, conseqüentemente, de uma base física com equipamentos bem estruturados, que permitam o desenvolvimento de pesquisas e estudos da natureza, fragiliza a interação entre as escolas, as crianças e o parque, distanciando-os de alcançarem a maior potência que a educação ambiental empírica pode trazer.

Figura 16: Estrada do Corredor, no Jaraguá. Não há utilização do parque pelos moradores, pois o projeto não foi executado.



Fonte: Google Maps (2021).

Figura 17: Av. Amador Aguiar, no Jaraguá. Esta área está com melhor qualidade no passeio, com ciclovia e manutenção do verde.



Fonte: Google Maps (2021)

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os parques na cidade são importantes para a relação entre o homem e a natureza, mas são ainda essenciais para o pleno desenvolvimento da criança em suas habilidades cognitivas e motoras. Essa aproximação tende a ser efetiva ao ser praticada concomitantemente à aprendizagem, podendo ser complementada pela ecopedagogia para ações práticas no meio ambiente. A partir destes elementos, evidencia-se a importância de um imponente parque como o Pinheirinho d'Água, com sua riqueza de fauna e flora, nascentes e córregos, nas proximidades das escolas existentes na região do Jaraguá que, apesar de sua materialização com o projeto desenvolvido, continua vivo com a apropriação de pessoas de diversas faixas etárias, inclusive as crianças. Entretanto, devido à execução parcial do projeto executivo pelo poder público, por se tratar de uma área periférica da cidade, o parque não está sendo utilizado em sua totalidade, gerando falhas urbanas que o confinam a ser apenas uma área verde com poucos equipamentos de lazer construídos, sem qualidade ou manutenções contínuas, quase totalmente cercada por muros. Isso fragiliza a sua relação com os usuários e, conseqüentemente, entre as escolas.

Embora os educadores compreendam essa importância e possuam experiência com a aplicação de conceitos da educação ambiental em oficinas com as crianças e em aulas ao ar livre aos sábados, sem o apoio de equipamentos para atividades de pesquisa, estudos do meio e de recreação, acabam por atuarem majoritariamente de forma investigativa em períodos isolados, mesmo estando bem articuladas entre si, sem que haja, de fato, uma apropriação cotidiana por parte das crianças no período letivo, para que possam desenvolver-se utilizando a sua inserção na natureza direcionada pela aprendizagem.

6. REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL DAS CIDADES EDUCADORAS. **Carta das Cidades Educadoras**. AICE: 2020.

BOUCINHAS, C. Parque pinheirinho d'água; a luta por reconhecimento e visibilidade. **Pós. Revista do Programa de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo da FAUUSP**, v. 20, n. 33, p. 12-34, 26 jun. 2013.

DIAS, M. S.; FERREIRA, B. R. **Espaços públicos e infâncias urbanas**: a construção de uma cidadania contemporânea. *Revista Brasileira de Estudos Urbanos e Regionais (RBEUR)*. 2015, v. 17, n. 3, p.118-133. ISSN: 1517-4115. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=513951514008>. Acesso em: 18 Mar. 2020.

GADOTTI, M. Pedagogia da terra: Ecopedagogia e educação sustentável. TORRES, C. In: **Paulo Freire y la agenda de la educación latinoamericana en el siglo XXI**. Buenos Aires: CLACSO, 2001. p. 81-132.

LACERDA JUNIOR, J. C.; ZACARIAS, E. F. J.; HIGUCHI, M. I. G. A relação criança-ambiente como resultado de vivências, percepções e apropriação. **Areté - Revista Amazônica de Ensino de Ciências**, Manaus, v.10, n.21, p. 123–134, Número especial, 2017.

NASCIMENTO, N. B. **A cidade (re)criada pelo imaginário e cultura lúdica das crianças**: um estudo em sociologia da infância. 2009. 203 p. Tese (Mestrado) – Universidade do Minho, 2009.

OLIVEIRA, C. **O ambiente urbano e a formação da criança**. São Paulo, Editora Aleph, 2004.

PEREZ, F. G.; PRADO, C. **Ecopedagogia e cidadania planetária**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2013.

REIGADA, C.; REIS, M. F. C. T. **Educação ambiental para crianças no ambiente urbano**: uma proposta de pesquisa-ação. *Ciência & Educação*, v. 10, n. 2, p. 149-159, 2004.

SARMENTO, M. J.; FERNANDES, N.; TOMÁS, C. Políticas públicas e participação infantil. **Revista Educação, Sociedade & Culturas**, Porto, n. 25, p. 183-206, 2007

SÃO PAULO, Prefeitura Municipal de. Secretaria Municipal do Desenvolvimento Urbano. **Labceu: Território CEU Pinheirinho d'Água**. São Paulo, 2016.

TAKIYA, André (Org.). DUARTE, Hélio de Queiroz. **Escolas classe escola parque**. 2ª edição, São Paulo, FAUUSP, 2009.

TUAN, Yi-Fu. **Espaço e Lugar**: A perspectiva da experiência. 1 ed. Londrina: EDUEL, 2013.

VICENTE, P. M. **A Escola como um Parque e o Parque como uma Escola**: aprendizado através da paisagem. Trabalho Final de Graduação - FAUUSP, São Paulo, 2012.

VICENTE, P. M.; LIMA, C. P. C. S. **Parque Pinheirinho d'Água**: a construção coletiva do espaço público. XVII ENAPUR, São Paulo, v.1, n.17, p. 1-18, Mai. 2017.

Contatos: natashasporta@gmail.com e tereza.herling@mackenzie.br