

## OS BOSQUES URBANOS E O POTENCIAL EDUCATIVO DA GEOGRAFIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Pietra Milani Bizerril<sup>1</sup>  
Alcione Luis Pereira Carvalho<sup>2</sup>

### RESUMO

O presente artigo é resultado de um Trabalho de Conclusão de Curso de Licenciatura em Geografia<sup>3</sup> que teve como objetivo principal evidenciar as possibilidades de uso de um bosque urbano - Bosque Saturno, localizado no bairro Santo Inácio, na Cidade de Curitiba (PR) como um espaço de desenvolvimento de práticas educativas, a partir de uma abordagem geográfica, nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A partir dos resultados dessa pesquisa pretende-se discorrer sobre as potencialidades curriculares de geografia nos anos iniciais de incorporar práticas educativas escolares em bosques urbanos visando aproximar crianças da natureza. Para tal, foram apresentadas bibliografias que tratam tanto dos benefícios da natureza para o desenvolvimento saudável de crianças e adolescentes quanto dos perigos de sua falta, e outras que exploram o conceito de território educativo e discutem a geografia como forma de alfabetização nos anos iniciais. Em seguida, foi realizada uma análise das potencialidades dos currículos tanto nacional quanto municipal no que diz respeito ao uso educativo de bosques urbanos na cidade de Curitiba (PR). Finalmente, foram apresentadas algumas sugestões metodológicas para demonstrar a aplicabilidade prática do proposto. Constatou-se que apesar de ser possível explorar o potencial educador de bosques urbanos de maneira a incorporá-los aos conteúdos curriculares de geografia nos anos iniciais, é preciso um planejamento intersetorial realizado a partir de uma parceria entre a comunidade escolar e os gestores do município para garantir a efetividade e segurança do processo de aplicação de atividades escolares nesses espaços.

**Palavras-chave:** Bosques Urbanos, Geografia nos Anos Iniciais, Ensino de Geografia, Território Educativo.

### INTRODUÇÃO

A proximidade com a natureza promove diversos benefícios a saúde, bem-estar desenvolvimento e aprendizagem. Em um manual de orientação sobre os benefícios da natureza no desenvolvimento de crianças e adolescentes, o Grupo de Trabalho em Saúde e Natureza da Sociedade Brasileira de Pediatria (BECKER et al., 2019) relata que muitas pesquisas têm demonstrado que o contato com a natureza na infância e na adolescência melhora o controle de doenças crônicas como diabetes, asma e obesidade, diminui o risco de dependências, favorece o desenvolvimento neuropsicomotor, fomenta a criatividade, autoconfiança e a capacidade de tomar decisões e resolver problemas, além de proporcionar bem-estar mental, equilibrar os

<sup>1</sup> Graduanda do Curso de Geografia da Universidade Federal do Paraná – UFPR, [pietrabmilani@gmail.com](mailto:pietrabmilani@gmail.com);

<sup>2</sup> Professor orientador do Trabalho de Conclusão de Curso de Licenciatura em Geografia que originou o presente artigo. Universidade Federal do Paraná – UFPR, [carvalho@ufpr.br](mailto:carvalho@ufpr.br)

<sup>3</sup> BIZERRIL, Pietra Milani. Bosques Urbanos como Lugares Educadores: Sugestões Metodológicas para o Bosque Saturno, Curitiba – PR. Curitiba, 2023. Disponível em: <http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/722343>

níveis de vitamina D e diminuir o número de visitas ao médico. Contudo, apesar do exposto e de diversos marcos legais, atestarem o acesso à natureza e à ambientes saudáveis como direito essencial para o desenvolvimento saudável da criança e seu compromisso responsável pelo meio ambiente no futuro, o que se vê é uma tendência contrária onde o modo de vida de crianças e adolescentes tem cada vez mais se restringido a espaços fechados e as oportunidades de lazer e aprendizado na natureza tem diminuído drasticamente, especialmente em grandes centros urbanos. Entretanto, a educação escolar apresenta um grande potencial de remediar o que o jornalista, Richard Louv (2008) chama de *transtorno de déficit de natureza*, que não sendo um diagnóstico médico se mostra como um alerta para as consequências do fenômeno crescente de falta de envolvimento das crianças com a natureza. Segundo o autor, esse déficit está associado a uma série de questões físicas e emocionais, incluindo transtornos mentais e comportamentais.

A promoção do contato com a natureza, além dos benefícios à saúde física, mental e emocional, tem ainda um potencial de enriquecer o processo de ensino e aprendizagem, principalmente nos anos iniciais. Segundo Malavasi (2018 apud VENTURA, 2021) a natureza e o exterior permitem experimentar, exercitar e manter a mente e o corpo ligados, pois é no exterior, em espaços que não são geométricos, limpos e arrumados que as crianças experimentam, põem à prova os seus conhecimentos e conquistam outros.

As potencialidades de relacionar educação e natureza são muitas e podem ser pensadas a partir do conceito de território educativo. No Guia de Aprendizagem ao Ar Livre (ANASTÁCIO e MENDONÇA, 2021) a natureza, as áreas livres e o território são considerados como importantes parceiros da educação escolar. Valoriza-se o aprender com a - e na - natureza e propõe-se uma inter-relação entre território e currículo. Nesse guia é adotado a ideia de que um território é composto por agentes, espaços, dinâmicas e saberes de um lugar, sendo que agentes são definidos por pessoas, coletivos ou instituições (públicas ou privadas) que atuam direta ou indiretamente em um local, modificando suas dinâmicas, gerando demandas ou realizando intervenções; já os espaços são caracterizados pelos ambientes naturais (como praças e áreas verdes), instituições (dentro e fora de edificações) e os lugares (espaço físico dotado de significado, de identidade que atribui sentido e valor afetivo e social); as dinâmicas, por sua vez, são definidas por processos naturais e sociais que ocorrem no território: eventos climáticos, festas, rituais, enfim, processos que caracterizam formas de uso do território; e finalmente os saberes, reconhecidos como componentes curriculares igualmente importantes aos conhecimentos científicos, são definidos pelos modos de ser e fazer de cada território, que refletem a cultura de um local e o contexto no qual uma comunidade está inserida (Centro de

Referências em Educação Integral, 2019 *apud* ANASTÁCIO e MENDONÇA, 2021, p.31). Esse território torna-se educativo quando seus potenciais são identificados e passam a ser acionados por intencionalidades pedagógicas e relações com o currículo da escola (ANASTÁCIO; MENDONÇA, 2021, p.31). Nesse sentido é possível pensar na transformação dos mais diversos espaços ao ar livre em parte do processo de ensino e aprendizagem, utilizando seu potencial educador e todos os elementos que eles possam oferecer como instrumentos de desenvolvimento das crianças e adolescentes.

A partir dessa ideia propõe-se no presente artigo explorar o potencial educativo de bosques urbanos na cidade de Curitiba à luz dos currículos de geografia dos anos iniciais do ensino fundamental. Para tal será apresentada uma análise qualitativa dos currículos que se aplicam na rede de ensino da cidade. Serão apresentadas também algumas sugestões metodológicas elaboradas a partir de um estudo de caso realizado no Bosque Saturno, localizado no bairro Santo Inácio em Curitiba, que podem, a partir de um planejamento coletivo que leve em consideração realidades escolares e territoriais específicas serem repensadas e reformuladas para diferentes contextos. Vale, contudo, ressaltar a necessidade de um planejamento intersetorial no que diz respeito ao uso seguro desses espaços. A intersetorialidade é a integração de ações e esforços de diferentes setores com o objetivo de realizar uma determinada intervenção. No caso estudado, seria a construção coletiva de um planejamento que envolva diálogos intersetoriais resultado de parcerias entre os diversos atores da comunidade escolar e gestores do município de maneira a possibilitar e potencializar o uso educativo dos bosques urbanos.

## **METODOLOGIA**

A metodologia do artigo envolveu um levantamento bibliográfico e documental de trabalhos acadêmicos, manuais, guias educativos e documentos curriculares relevantes ao tema. Esse levantamento se dividiu em três partes que estruturaram a justificativa incluída na introdução do artigo, a base teórica educacional explorada no referencial teórico e a análise curricular exposta nos resultados e discussão. Na justificativa foram exploradas as bibliografias que tratam dos benefícios da natureza para o desenvolvimento saudável de crianças e adolescentes e das consequências da sua falta e o conceito de território educativo. Já na base teórica educacional foram exploradas aquelas que discutem a geografia como forma de alfabetização nos anos iniciais e as potencialidades de explorar o ensino geográfico na natureza.

O levantamento de documentos curriculares foi explorado por meio de uma análise qualitativa das possibilidades de incorporar o uso educativo de bosques urbanos ao currículo de geografia dos anos iniciais do ensino fundamental.

Finalmente, como forma de demonstrar a aplicabilidade empírica do proposto, foram apresentadas sugestões metodológicas para se trabalhar a geografia nos anos iniciais do ensino fundamental, alinhadas aos currículos analisados e elaboradas para aplicação em um bosque urbano de Curitiba.

## REFERENCIAL TEÓRICO

O espaço geográfico é um componente significativo da formação humana e muitos são os trabalhos que buscam compreender a relação de ser e estar das crianças no espaço e o desenvolvimento da sua noção espacial. Jean Piaget buscou compreender as relações que as crianças estabelecem com seus espaços ditos próximos e distantes e como esses são representados em diferentes fases da infância. Nessa linha, o desenvolvimento da noção de espaço perpassa três fases: espaço vivido, percebido e concebido. Essa evolução ocorre em processo gradativo que passa por uma série de etapas contínuas que começam no desenvolvimento de relações topológicas elementares, quando a criança desenvolve noções básicas de vizinhança, separação, ordem e fechamento; passando por relações projetivas, momento de aparecimento da noção de perspectiva; até chegar em relações euclidianas com o surgimento da noção de coordenadas (ALMEIDA; PASSINI, 2013; LOPES, 2013).

Uma das teses que ganha grande destaque é a premissa que, apesar de já nascer imbuída de uma rede de significados que a envolvem, a relação da criança com seu mundo é, inicialmente, de indiferenciação. À medida que a criança vai se desenvolvendo, ocorre uma gradativa separação dela com o mundo. Tal fato começa a ocorrer a partir das experiências sensório-motoras; é o desenvolvimento dos sentidos, associados ao ato motor, que irá proporcionar cada vez mais uma consciência de si e do mundo que a envolve. Nesse desenvolvimento/separação ocorre a construção da noção de espaço-tempo. Dessa forma, inicialmente, a criança consegue apenas perceber o espaço através de seu próprio corpo em contato com objetos, utilizando os sentidos. Num primeiro momento, o seu espaço é de vivência: compõe-se dos lugares onde brinca, passeia e dos objetos que aí existem e que ela utiliza. As relações espaciais se desenvolvem e se tornam mais complexas à medida que ela amplia seu espaço de ação. (LOPES, 2013, p. 287)

Nesse sentido, a evolução da noção do espaço se mostra como um processo gradativo que precisa de estímulos para ser desenvolvida. Rosângela de Almeida e Elza Passini (2013) propõem que para se chegar a um nível de interpretação mais profundo é necessário que a

criança tenha passado por experiências para a construção das noções espaciais, partindo das relações elementares no espaço cotidiano. As autoras, que trabalham com o desenvolvimento do raciocínio geográfico, afirmam que a compreensão de mapas por si só já traz uma mudança qualitativamente superior na capacidade do aluno pensar o espaço, no entanto, a construção das noções espaciais no espaço vivido é de mais fácil compreensão do que em representações gráficas que exigem abstrações. Assim, usam a proposta de Paganelli (appud ALMEIDA; PASSINI, 2013, p.21) que, baseada na teoria de Piaget de que a criança na idade do pensamento concreto (fase que se estende em média dos 7 aos 11 anos) necessita agir para conseguir construir conceitos e edificar conhecimentos, sugere que se leve o aluno dessa faixa etária a elaborar mapas para torná-lo um leitor eficaz das representações cartográficas.

A Geografia enquanto campo de conhecimento presente nos anos iniciais do ensino fundamental representa uma forma de alfabetização. Jader Janer Lopes, Tânia Gonçalves e Reinaldo Lima em seu texto sobre o direito de aprendizagem em geografia nos anos iniciais (2015), demonstram que a alfabetização geográfica aponta para a intencionalidade de inserir no cotidiano escolar conceitos geográficos que em diálogo com a geografia vivida das crianças, possam permitir outras leituras do mundo habitado e construído.

Crer em uma alfabetização geográfica que possa se concretizar de forma dinâmica, prazerosa, trabalhando-se concomitantemente conceitos e habilidades geográficas nesses diferentes anos, é acreditar que todos temos potenciais. Pessoas capazes de interferir na construção da sociedade e no fazer histórico-geográfico. (LOPES; GONÇALVES; LIMA, 2015, p. 199)

Dessa forma, pode-se afirmar que para que consigam realizar a leitura do mundo em que vivem, com base em suas aprendizagens, os alunos precisam ser estimulados desde pequenos a pensar espacialmente, desenvolvendo o raciocínio geográfico. Nesse sentido, no ensino de geografia nos anos iniciais do ensino fundamental, o processo de aprendizagem na natureza possibilita uma experiência significativa e valiosa. A natureza desperta a curiosidade e amplia a percepção de espaço da criança, além disso, aprendizagens nesses contextos proporcionam a oportunidade de vivenciar na prática os conhecimentos adquiridos em sala de aula criando uma contextualização entre os conteúdos e a realidade do meio.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

A área das Ciências Humanas, segundo a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2018) deve promover o desenvolvimento do raciocínio espaço-temporal dos alunos



de maneira a favorecer a compreensão dos tempos sociais e da natureza e de suas relações com os espaços. Para além disso, ao longo de toda a Educação Básica, o ensino das Ciências Humanas deve promover explorações sociocognitivas, afetivas e lúdicas capazes de potencializar sentidos e experiências com saberes sobre a pessoa, o mundo social e a natureza. Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, é enfatizada a importância de se “valorizar e problematizar as vivências e experiências individuais e familiares trazidas pelos alunos, por meio do lúdico, de trocas, da escuta e de falas sensíveis, nos diversos ambientes educativos” (BRASIL, 2018) Segundo o documento, “essa abordagem privilegia o trabalho de campo, as entrevistas, a observação, o desenvolvimento de análises e de argumentações, de modo a potencializar descobertas e estimular o pensamento crítico e criativo” (BRASIL, 2018). Os ambientes educativos citados na BNCC, podem ser explorados a partir da discussão realizada sobre território educativo e possibilitam, junto da proposta de trabalho de campo, pensar no uso educativo de bosques urbanos dentro dos padrões curriculares nacionais de Geografia.

Inserido na área das Ciências Humanas, o componente Geografia da BNCC, tem como objetivo central desenvolver o pensamento espacial, relacionando componentes da sociedade e da natureza e estimulando o raciocínio geográfico para representar e interpretar o mundo em constante transformação. Dividido em 5 unidades temáticas comuns ao longo de todo o Ensino Fundamental, o ensino de Geografia estimula o desenvolvimento progressivo de competências e habilidades gerais e específicas. As unidades temáticas devem ser abordadas de maneira integrada e são elas: o sujeito e seu lugar no mundo; conexões e escalas; mundo do trabalho; formas de representação e pensamento espacial; e natureza, ambiente e qualidade de vida. Em todas elas “destacam-se aspectos relacionados ao exercício da cidadania e à aplicação de conhecimentos da Geografia diante de situações e problemas da vida cotidiana tais como: estabelecer regras de convivência na escola e na comunidade; discutir propostas de ampliação de espaços públicos; e propor ações de intervenção na realidade, tudo visando à melhoria da coletividade e do bem comum” (BRASIL, 2018). Nos Anos Iniciais, são expressivamente incentivadas práticas de ensino provocadoras e desafiadoras, em situações que estimulem a curiosidade, a reflexão e o protagonismo, com ênfase para o trabalho de campo. Nesse sentido, potencializar explorações, experiências e vivências em espaços naturais em forma de trabalhos de campo, oportuniza tanto o desenvolvimento de noções espaciais como noções de pertencimento e cidadania, essenciais para o amadurecimento do raciocínio geográfico.

O Currículo da Rede Municipal de Ensino de Curitiba (CURITIBA, 2020) em um diálogo com os pressupostos da BNCC, define a Geografia Escolar a partir de três eixos que possuem

uma relação de interdependência e devem ser trabalhados de forma integrada: Sociedade, Espaço e Natureza. É enfatizada a estreita relação entre a Geografia e as questões ambientais, pois afirma-se que ao estudar o espaço geográfico, também cabe a esse componente observar e analisar o meio ambiente e as inter-relações com o ser humano. Dessa forma, são fomentadas no ensino de geografia discussões de problemas ambientais em escala local e global e é expressa a importância da formação do indivíduo e do exercício da cidadania, de maneira a despertar nos estudantes uma reflexão crítica do mundo em que vivem e dos seus próprios comportamentos e atitudes em busca de uma sociedade sustentável. No processo de ensino-aprendizagem em Geografia, é proposto o trabalho com a metodologia da alfabetização cartográfica, que é o processo de aprendizagem da cartografia como linguagem. Esse processo constitui o desenvolvimento das habilidades de elaborar e ler mapas, codificar e decodificar símbolos, extrair informações e interpretar a espacialidade dos elementos representados. Utilizando como referência as professoras Rosângela de Almeida e Elza Passini, o Currículo Municipal de Geografia enfatiza a importância de o aluno elaborar seus próprios mapas-desenho de lugares de vivência no processo de tornar-se um leitor de mapas eficaz. Além disso, o currículo adota os pressupostos teóricos e metodológicos da Educação Geográfica que propõe problematizar o cotidiano e levantar hipóteses para o quadro social posto, despertando a chamada consciência espacial-cidadã, que é, segundo Nogueira e Carneiro (2013 *apud* CURITIBA, 2020, p. 41) a consciência do que se vive, como se vive e de como se pode viver numa relação de mudança.

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental o componente Geografia é dividido em 2 ciclos. O Ciclo I é composto pelo 1º, 2º e 3º ano e tem como objetivo desenvolver as relações espaciais no espaço vivido, tendo o corpo como ponto de referência, assim como as noções elementares da cartografia. A partir de então, torna-se possível reconhecer na paisagem local e nos espaços de vivências as relações entre a sociedade e a natureza, compreendendo como a ação humana transforma o espaço geográfico (CURITIBA, 2020, p. 49). O Ciclo II é composto pelo 4º e 5º ano e tem como objetivo desenvolver as relações espaciais, considerando outros pontos de vista como referência, assim como aprofundar os estudos relativos à linguagem cartográfica. A partir de então, faz-se necessário ampliar os espaços de referência, para entender as relações entre sociedade, seus aspectos socioeconômicos e a dinâmica da natureza, compreendendo como a ação humana transforma o espaço geográfico (CURITIBA, 2020, p. 60). Sobre encaminhamentos metodológicos são ressaltadas na grade curricular as atividades de exploração espacial, atividades lúdicas e rítmicas, a confecção de maquetes e mapas e o desenho como representação do espaço, visando o desenvolvimento das noções topológicas, projetivas

e euclidianas. A aula de campo aparece como possibilitadora do contato in loco do estudante com o espaço e o fenômeno geográfico a ser estudado.

Assim, pode-se concluir que o trabalho docente com a alfabetização cartográfica e a educação geográfica possibilita ao estudante ler o mundo de maneira que saiba situar-se (e não só localizar-se e descrever) e que saiba posicionar-se, assumindo uma atitude crítica. A Geografia nos anos iniciais, se mostra importante no desenvolvimento da percepção e representação do espaço, a fim de que o aluno possa agir nele com autonomia. Dessa forma, a análise do componente curricular de Geografia, tanto na Base Nacional Comum Curricular como no Currículo da Rede Municipal de Ensino de Curitiba possibilitaram pensar não apenas no uso educativo não formal de bosques urbanos, mas também nas possibilidades de incorporá-los aos conteúdos escolares formais de Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A análise curricular apresentada embasou a formulação de sugestões metodológicas, alinhadas à BNCC e ao Currículo Municipal de Curitiba, no estudo de caso realizado no Bosque Saturno<sup>4</sup>. Nesse trabalho foram propostas uma sugestão metodológica de geografia para cada um dos cinco anos iniciais do ensino fundamental (Quadro 1) que visam oportunizar o desenvolvimento de noções de pertencimento, localização, orientação no bosque urbano em questão.

QUADRO 1 – Sugestões Metodológicas

CICLO I O desenvolvimento das noções espaciais e a alfabetização cartográfica	1º ANO	Caça ao Tesouro
	2ª ANO	Mapa-Desenho do Bosque
	3º ANO	Se tornando um leitor de mapas
CICLO II Educação geográfica e a consciência espacial cidadã	4º ANO	Para onde vai o rio?
	5º ANO	De quem é o bosque?

As atividades foram elaboradas seguindo as unidades temáticas, os objetos de conhecimento e as habilidades a serem desenvolvidas em cada etapa de ensino, tal qual como estabelecidos nos currículos analisados. No 2º ano por exemplo, a atividade Mapa-Desenho do

<sup>4</sup> Disponível em: <http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/722343>



Bosque, se enquadra na unidade temática formas de representação e pensamento espacial, tem como objeto do conhecimento a localização, orientação e representação espacial e visa desenvolver a habilidade da BNCC (EF02GE08) de identificar e elaborar diferentes formas de representação para representar componentes da paisagem (Brasil, 2018). Isso posto, e seguindo a metodologia de Antunes, Meandro e Paganelli (1993, p. 137) de que o trabalho com mapas na sala de aula deve ser precedido de um período em que a representação mental se forma, ou seja, em que ocorre a dissociação entre um objeto e sua representação, em que se constroem, lenta e gradativamente, as relações espaciais e a própria consciência do mundo físico e social, a atividade em questão se divide em dois momentos: um primeiro na sala de aula onde é elaborado um desenho simples e um segundo no bosque quando será proposto uma forma de representação mais complexa. Já no segundo ciclo de ensino, quando passa a se ter uma ênfase no desenvolvimento da cidadania por meio da unidade temática natureza, ambientes e qualidade de vida, a atividade De quem é o bosque? proposta para o 5º ano visa uma discussão coletiva do bosque como bem público de maneira a desenvolver a habilidade da BNCC (EF05GE12) de identificar órgãos do poder público e canais de participação social responsáveis por buscar soluções para a melhoria da qualidade de vida e discutir as propostas implementadas por esses órgãos que afetam a comunidade em que vivem (Brasil, 2018).

Apesar das sugestões apresentadas terem sido elaboradas com base na realidade do Bosque Saturno e seu entorno, as mesmas podem ser repensadas e reformuladas a partir de um planejamento coletivo que leve em consideração realidades escolares e territoriais específicas. Podem também servir apenas de exemplo para se pensar em uma infinidade de outras atividades curriculares possíveis tanto na geografia nos anos iniciais, como já foi demonstrado a possibilidade, quanto em outros anos e disciplinas do ensino regular a partir da análise curricular combinada ao potencial educativo do território.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pode-se concluir que apesar de ter sido possível evidenciar as potencialidades de bosques urbanos como possíveis espaços de desenvolvimento de práticas educativas de Geografia em conformidade com os documentos curriculares dos anos iniciais do Ensino Fundamental, é preciso pensar em como realizar tais atividades de maneira efetiva e segura. Não cabe apenas ao professor decidir aplicar atividades educativas em bosques urbanos, é preciso um planejamento coletivo da comunidade escolar assim como parceria e apoio dos

gestores do município. Para tal pode-se seguir um exercício proposto pelo Guia de Aprendizagem ao ar livre (ANASTÁCIO; MENDONÇA, 2021) de pensar a comunidade na qual está inserida sua escola, o território como potencial educativo e as dinâmicas da cidade a partir da pergunta: O que poderia mudar em relação ao planejamento urbano e à gestão municipal do entorno escolar para que a ida de crianças e adolescentes, juntamente com a equipe escolar, para áreas verdes e ao ar livre ocorresse de forma efetiva e segura? Assim, propõe-se que a equipe escolar se reúna com objetivo de planejar dinâmicas territoriais além dos muros da escola e sistematize as ideias e sugestões resultadas da discussão para encaminhá-las aos órgãos competentes. Dessa forma, considerando todos os benefícios do contato com a natureza tanto no processo de ensino e aprendizagem como no desenvolvimento saudável de crianças e adolescentes, nota-se a necessidade de as escolas realizarem esse exercício e dos municípios desenvolverem políticas públicas de incentivo ao uso de áreas verdes com amparo de ferramentas da gestão pública que garantam a segurança do processo.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Rosângela Doin de. PASSINI, Elza Yasuko. **Espaço Geográfico: Ensino e Representação**. 15. ed., 6ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2013.

ANASTÁCIO, Guilherme; MENDONÇA, Paula (org.). **Guia de aprendizagem ao ar livre em Jundiá**. [Jundiá] : Instituto Alana, 2021. Ebook. Disponível em: Acesso em: 11 ago. 2022.

ANTUNES, A. R.; MENANDRO, H. F.; PAGANELLI, T.I. A Localização Espacial. In:-----.  
**Estudos Sociais: teoria e prática**. Rio de Janeiro: Acess, 1993. p. 51-60.

ANTUNES, A. R.; MENANDRO, H. F.; PAGANELLI, T.I. A Representação da Realidade. In:-----.  
**Estudos Sociais: teoria e prática**. Rio de Janeiro: Acess, 1993. p. 136-142.

BECKER, Daniel et al. **Benefícios da natureza no desenvolvimento de crianças e adolescentes**. S.l. : SBP; Instituto Alana, 2019. Disponível em: [https://criancaenatureza.org.br/wp-content/uploads/2019/05/manual\\_orientacao\\_sbp\\_cen.pdf](https://criancaenatureza.org.br/wp-content/uploads/2019/05/manual_orientacao_sbp_cen.pdf)  
Acesso em: 11 ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: Acesso em: 08 ago. 2022.

CURITIBA. Secretaria Municipal de Educação. **Currículo do Ensino Fundamental: Diálogos com a BNCC**. Volume 3: Ciências Humanas. Curitiba, 2020. Disponível em: Acesso em: 23 nov. 2022.

LOPES, Jader Janer Moreira. **Geografia da Infância: contribuições aos estudos da criança e suas infâncias**. R. Educ. Públ. Cuiabá. v. 22 n. 49/1 p. 283-294 maio/ago. 2013.

LOPES, J. J. M., Gonçalves, T. R. P. da S., & Lima, R. **E qual lugar vocês guardam? O direito de aprendizagem em Geografia nos anos iniciais.** Educação Em Foco, 187–201. 2015.

LOUV, Richard. **Last Child in the Woods: saving our children from nature-deficit disorder.** (English Edition): Algonquin Books of Chapel Hill, 2008. Ebook.

VENTURA, Magda Duarte. **Brincar na Natureza: Uma necessidade de Jardins de Infância do Meio Urbano.** Instituto Superior de Educação e Ciências - Escola de Educação e Desenvolvimento Humano, Lisboa. 2021.