

# INTERDISCIPLINARIDADES E CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTOS A PARTIR DAS CATEGORIAS PAISAGEM E LUGAR NO ENSINO DE GEOGRAFIA

## INTERDISCIPLINARITIES AND KNOWLEDGE BUILDING THE FROM CATEGORIES OF LANDSCAPE AND PLACE IN THE TEACHING GEOGRAPHY

Edvar Ferreira Basílio 1  
Diana Nara da Silva Oliveira 2  
Luís Távora Furtado Ribeiro 3

**Resumo:** Este artigo objetiva analisar as categorias geográficas paisagem e lugar no que diz respeito às suas contribuições para a promoção de práticas docentes interdisciplinares, integradas e holísticas em espaços urbanos. Por meio de pesquisa qualitativa, de cunho bibliográfico e documental, tomamos como local de referência a cidade de Fortaleza - CE e como etapa escolar de investigação o ensino fundamental em sua quinta série. Observamos que o estímulo à leitura e interpretação das diferentes paisagens da cidade pode motivar o educando para que desenvolva autonomia, criticidade e apreensão da realidade do lugar onde se insere e com o qual se relaciona. Assim, essas práticas auxiliam na formação de indivíduos comprometidos com o pleno exercício da cidadania e para o necessário enfrentamento dos problemas sociais que os desafiam.  
**Palavras-chave:** Geografia. Cidade. Paisagem. Lugar.

**Abstract:** This article aims to analyze the categories of geographical landscape and place and their impact to the promotion of teaching practices focusing on interdisciplinary, integration and holism in urban spaces. Qualitative research was applied, including bibliographic and documentary studies. The city of Fortaleza-CE was used as a reference place and the fifth-elementary school was investigated as a research stage. We observed that the motivation to read and interpret different landscapes of the city it is possible to encourage the student to develop autonomy, criticism and apprehension of the reality of the place where he/she is inserted and related. Therefore, these practices help in the development of individuals committed to the fulfil their citizenship and to tackle the social problems that challenge themselves.

**Keywords:** Geography. City. Landscape. Place.

---

Mestrando pela Universidade Federal do Ceará. Professor da rede estadual do Ceará. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6300223567652232>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6511-789X>. E-mail: [edvarbasilio@yahoo.com.br](mailto:edvarbasilio@yahoo.com.br) 1

Mestre em Educação e Ensino pela Universidade Estadual do Ceará. Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Ceará. Professora Substituta da Universidade Estadual do Ceará. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3536477899440186>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2710-1904>. E-mail: [dianasilvaa3@hotmail.com](mailto:dianasilvaa3@hotmail.com) 2

Doutor em Sociologia pela Universidade Federal do Ceará. Professor livre docente da Universidade Federal do Ceará. Professor-pesquisador do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará e do Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino (MAIE) da Universidade Estadual do Ceará. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6368042791230986>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1063-4811>. E-mail: [luistavora@uol.com.br](mailto:luistavora@uol.com.br) 3

## Introdução

A cidade e seus espaços urbanos, como referência e ponto de partida para a abordagem de diversas temáticas do currículo escolar, vêm logrando cada vez mais prestígio entre os professores de Geografia. Educadora em sua essência, a urbe nos ensina cotidianamente mesmo em situações que não foram necessariamente intencionadas para serem educativas, conforme Carrano (2003). Vislumbrando as ilimitadas possibilidades de descobertas e aprendizagens tomando os espaços urbanos como referência, objetivamos analisar como as categorias geográficas *paisagem* e *lugar* podem contribuir para a promoção de práticas docentes interdisciplinares, integradas e holísticas. Através de pesquisa qualitativa, de cunho bibliográfico e documental, trazemos como espaço de representação a cidade de Fortaleza-Ceará e como foco de investigação o quinto ano do ensino fundamental. A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) serve de norteamento para as possíveis abordagens das unidades temáticas, dos conteúdos e das habilidades a serem adquiridas na referida série.

Consideramos que a aula restrita à exposição oral dos conteúdos incluídos nos livros didáticos é um fator limitante ao desenvolvimento de aprendizagens significativas, sobretudo pelo pouco ou nenhum relacionamento com o espaço vivencial do educando. Caracterizado pelos generalismos e pela superficialidade de seus conteúdos, o livro didático escolar pode, inclusive, funcionar como fator limitante à construção de cidadanias ativas, caso seja utilizado como a única referência de trabalho do professor. A respeito das restrições dessa ferramenta para o ensino, assim discorrem Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009, p. 343):

O Brasil é um país de grande extensão territorial, constituído por realidades e culturas muito diferentes, que os conteúdos do livro didático não têm condições de abarcar. Daí advém a necessidade de um professor bem formado, que saiba relacionar os conteúdos e as imagens do livro com as diferentes linguagens disponíveis e com o cotidiano de seus alunos, tornando a sala de aula um lugar de diálogo e de confronto de ideias diferenciadas.

Coadunamo-nos com o posicionamento das autoras ao mesmo tempo em que não desconsideramos o inestimável apoio do livro didático escolar como instrumento para o trabalho docente, já que, como aponta Marcílio (2016), a democratização desta ferramenta nas escolas foi, indiscutivelmente, uma das maiores conquistas da educação brasileira.

O que ressaltamos é que o livro didático não pode funcionar como principal, muito menos como único recurso didático na atividade laboral do professor que, por vezes, chega a torná-lo o próprio elemento condutor da aula, fazendo com que este material determine o que ensinar, como e quando, de acordo com a organização dos conteúdos nele presentes. Atentamos, precipuamente, para a possibilidade de se negligenciar a realidade do espaço vivencial do aluno quando outros recursos, outros saberes e alternativas didáticas deixam de ser acionadas além daqueles presentes no livro didático escolar.

Acerca da necessidade de valorização do lugar e do cotidiano do aluno no ensino, colocando em evidência o potencial educativo dos espaços citadinos, Carrano (2003, p. 31) expõe que “nas cidades se formam e se negociam sentidos na forma de conhecimentos, sensibilidades, desejos e vontades, fazendo com que sejam múltiplas as possibilidades da existência de trocas sociais educativas”. Em consonância com a ideia de Carrano (2003), Cavalcanti (2008, p. 74) assim se coloca:

A cidade é educadora: ela educa, ela forma valores, comportamentos; ela informa com sua espacialidade, com seus sinais, com suas imagens, com sua escrita. Ela também é um conteúdo a ser apreendido por seus habitantes. No entanto, as possibilidades de leitura mais abrangente da cidade dependem de uma formação do cidadão.

As possibilidades de leitura mais abrangente da cidade, conforme aduzido por Cavalcanti (2008), é comum no ensino de Geografia quando o professor faz uso do conceito de paisagem, categoria de análise da ciência geográfica que, conjuntamente com a categoria lugar, forma os dois conceitos-chave mais importantes desta análise.

### **Paisagem e Lugar como categorias de análise da ciência geográfica**

Fazer Geografia na atualidade através do ensino requer, antes de tudo, o compromisso de não só promover a compreensão do mundo através das relações homem-natureza, mas também de conscientizar para a possibilidade de que este mundo é passível de mudança.

Tendo como objeto de estudo o espaço geográfico, onde se interpõe a sociedade, a Geografia tem, assim como as outras ciências, categorias de análise específicas que contribuem para a investigação de determinados fenômenos.

Corrêa (2000) afirma que o espaço geográfico é analisado considerando quatro correntes de pensamento próprias da Geografia (Tradicional, Teorético-quantitativa, Histórico-dialética e Humanista-cultural), cada uma com uma concepção diferente a respeito desse elemento. A corrente de pensamento em que situamos nossa análise é a que se fundamenta no materialismo histórico e dialético, que deu origem à chamada geografia crítica. Conforme Corrêa (2000, p. 26):

Esta concepção de espaço marca profundamente os geógrafos que, a partir da década de 1970, adotaram o materialismo histórico e dialético como paradigma. O espaço é concebido como *locus* da reprodução das relações sociais de produção, isto é, reprodução da sociedade.

Santos (2008, p. 21), um dos principais expoentes dessa corrente no Brasil, propõe que “o espaço seja definido como um conjunto indissociável de sistemas de objetos e de sistemas de ações”. Assim, ele determina o elemento espaço como o ponto de partida para reconhecer as categorias analíticas internas da Geografia. Nessa mesma linha de pensamento, a BNCC (2017) salienta que espaço e tempo são componentes indissociáveis no ensino de Ciências Humanas (geografia, história, sociologia e filosofia) e devem estar permanentemente presentes nas práticas pedagógicas de maneira articulada e como um processo.

Influenciada pelo pensamento de intelectuais como Milton Santos, a BNCC - 2017, ao trazer orientações curriculares para o ensino de Geografia, afirma que, “embora o espaço seja o conceito mais amplo e complexo da Geografia, é imperativo que os alunos dominem outros conceitos mais operacionais e que expressam aspectos diferentes do espaço geográfico: território, lugar, região, natureza e paisagem” (BRASIL, 2017, p. 361). Enfatizamos aqui as categorias *paisagem* e *lugar* e, conjuntamente com estas, as indissociáveis interações entre sociedade e natureza que acontecem no espaço geográfico.

Ao optarmos por investigar as possibilidades de ensino e aprendizagem a partir da Paisagem e do Lugar na 5ª série do ensino fundamental, levamos em conta a importância de abertura para a construção de conhecimentos geográficos mais amplos desde os primeiros anos da educação básica tendo o cotidiano do aluno como ponto de partida. Nesse sentido, apontamos essas duas categorias como bastante sugestivas à operacionalização de conteúdos de Geografia na referida série. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais, “no que se refere ao ensino fundamental, é importante considerar quais são as categorias da Geografia mais adequadas para os alunos em relação a essa etapa da escolaridade e às capacidades que se espera que eles desenvolvam” (BRASIL, 1998, p. 20).

Para os docentes de Geografia, dominar as categorias de análise da ciência geográfica é fundamental para a eficácia do ensino, assim como o domínio de linguagens particulares de outras ciências (história, matemática ou biologia) deve ser do cotidiano dos professores desses campos de conhecimento.

Qualquer que seja a metodologia de trabalho do professor, é imprescindível que ele conheça a realidade socioespacial do aluno e da comunidade escolar em que atua (bairro, cidade) a fim de que as categorias de análise científica sejam melhor operacionalizadas, procuran-

do estabelecer uma relação dialogal entre professor e aluno. Acolhemos a asserção de Tardif (2014, p. 120) quando este autor nos coloca que “a tarefa do professor consiste, grosso modo, em transformar a matéria que ensina para que os alunos possam compreendê-la e assimilá-la”. Ainda nesse entendimento, Tardif (2014, p. 39) reitera que:

[...] o professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos.

Por sua vez, Castrogiovanni; Callai; Schäffer; Kaercher (1999, p. 12) destacam que os professores devem evitem abordar os principais conceitos da disciplina que lecionam levando o aluno à prática da memorização de conteúdo, “característica que se mantém na Geografia e é justamente uma das maiores chateações dos alunos”.

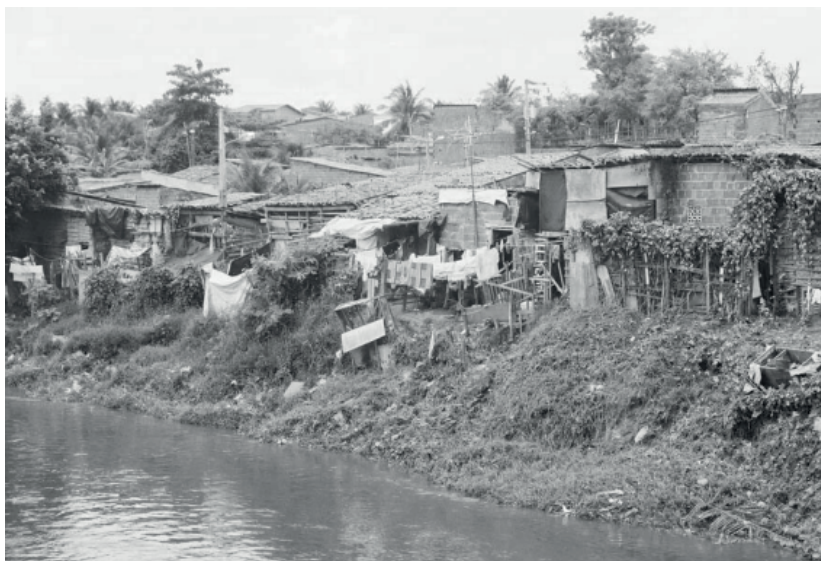
A partir do posicionamento desses autores, percebemos que esse momento é pertinente para o trabalho do professor preocupado em adotar alternativas de ensino e aprendizagem que não reproduzam uma geografia escolar meramente descritiva e baseada na tão conhecida “decoreba” de conteúdos que posteriormente serão exigidos dos alunos por meio de provas. Segundo Tardif (2014, p. 39), os professores precisam mobilizar seus saberes para que o ensino e a aprendizagem aconteçam da melhor forma possível: “os saberes sociais, transformados em saberes escolares através dos saberes disciplinares e dos saberes curriculares, os saberes oriundos das ciências da educação, os saberes pedagógicos e os saberes experienciais”.

## **Paisagem e Interdisciplinaridade**

Investigando a categoria *paisagem*, reconhecemos que o conceito de Santos (2008) é um dos mais conhecidos e propagados entre os professores de Geografia. Esse eminente geógrafo considera paisagem como sendo tudo aquilo que é apreendido pelo indivíduo através dos sentidos. Com efeito, o autor adverte para que não se confunda o conceito de paisagem com o de espaço, pois, “a paisagem é um conjunto de formas que, num dado momento, exprime as heranças que representam as sucessivas relações localizadas entre homem e natureza”. Por sua vez, “o espaço são as formas mais a vida que as anima” (SANTOS, 2002, p. 103). *Paisagem* e *espaço*, portanto, são elementos que coexistem e se complementam, sendo a apreensão desses conceitos imprescindíveis para o ensino e aprendizado de Geografia desde os primeiros anos escolares.

A partir da imagem da figura 1, extraída da pesquisa de Sales (2004, p. 39) sobre um dos principais rios de Fortaleza, demonstramos como a leitura das paisagens pode proporcionar momentos didáticos singulares. O aluno pode ser provocado, com base no que observa, a imaginar as mudanças ocorridas na paisagem natural que a transformaram em paisagem cultural por meio da dinâmica imposta pela ação humana no tempo e no espaço.

**Figura 1.** Paisagem do Rio Maranguapinho no Bairro Henrique Jorge, área periférica no setor oeste do município de Fortaleza – CE



**Fonte:** Martins (2004).

Nas grandes cidades, locais onde melhor se evidenciam as transformações impostas pela ação antrópica sobre a natureza, o trabalho docente é capaz de resultar em aprendizagens contextualizadas com o espaço vivencial do educando e instigadoras de reflexões sobre os problemas sociais que se evidenciam nas paisagens do município.

De maneira interdisciplinar e integrada, é concebível estimular no aluno a autonomia para que ele mesmo se permita observar, identificar, descrever, relacionar, interpretar e fazer analogias, extraindo diversas informações que podem gerar aprendizagens significativas a respeito da realidade local.

As Tabelas 1 e 2, reproduzidas a partir da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL - 2017), exemplificam a pluralidade de temáticas que podem advir através do estudo da paisagem e do lugar na 5ª série do ensino fundamental. Nelas está contido um conjunto de cinco *unidades temáticas* (O sujeito e seu lugar no mundo; Conexões e escalas; Mundo do trabalho; Formas de representação e pensamento espacial; Natureza, ambientes e qualidade de vida). Essas unidades se ligam a nove *objetos do conhecimento*, a partir dos quais são definidas onze *habilidades* que devem ser dominadas pelos estudantes.

**Tabela 1.** BNCC - Geografia - 5º ano: Unidades temáticas e Objetos do conhecimento

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DO CONHECIMENTO
O sujeito e seu lugar no mundo	Dinâmica populacional
	Diferenças étnico-raciais e étnico-culturais e desigualdades sociais
Conexões e escalas	Territórios, redes e urbanização
Mundo do trabalho	Trabalho e inovação tecnológica
Formas de representação e pensamento espacial	Mapas e imagens de satélite
	Representação das cidades e do espaço urbano



Natureza, ambientes e qualidade de vida	Qualidade ambiental
	Diferentes tipos de poluição
	Gestão pública da qualidade de vida

Fonte: (BRASIL, 2017, p.379).

**Tabela 2.** BNCC - Geografia - 5º ano: Habilidades a serem adquiridas

<b>(EF05GE01)</b> Descrever e analisar dinâmicas populacionais na Unidade da Federação em que vive, estabelecendo relações entre migrações e condições de infraestrutura. Diferenças étnico-raciais e étnico-culturais e desigualdades sociais.
<b>(EF05GE02)</b> Identificar diferenças étnico-raciais e étnico-culturais e desigualdades sociais entre grupos em diferentes territórios. Conexões e escalas Território, redes e urbanização.
<b>(EF05GE03)</b> Identificar as formas e funções das cidades e analisar as mudanças sociais, econômicas e ambientais provocadas pelo seu crescimento.
<b>(EF05GE04)</b> Reconhecer as características da cidade e analisar as interações entre a cidade e o campo e entre cidades na rede urbana. Mundo do trabalho e inovação tecnológica.
<b>(EF05GE05)</b> Identificar e comparar as mudanças dos tipos de trabalho e desenvolvimento tecnológico na agropecuária, na indústria, no comércio e nos serviços.
<b>(EF05GE06)</b> Identificar e comparar transformações dos meios de transporte e de comunicação.
<b>(EF05GE07)</b> Identificar os diferentes tipos de energia utilizados na produção industrial, agrícola e extrativa e no cotidiano das populações. Formas de representação e pensamento espacial. Mapas e imagens de satélite.
<b>(EF05GE08)</b> Analisar transformações de paisagens nas cidades, comparando sequência de fotografias, fotografias aéreas e imagens de satélite de épocas diferentes. Representação das cidades e do espaço urbano.
<b>(EF05GE09)</b> Estabelecer conexões e hierarquias entre diferentes cidades, utilizando mapas temáticos e representações gráficas. Natureza, ambientes e qualidade de vida. Qualidade ambiental.
<b>(EF05GE10)</b> Reconhecer e comparar atributos da qualidade ambiental e algumas formas de poluição dos cursos de água e dos oceanos (esgotos, efluentes industriais, marés negras etc.). Diferentes tipos de poluição.
<b>(EF05GE11)</b> Identificar e descrever problemas ambientais que ocorrem no entorno da escola e da residência (lixões, indústrias poluentes, destruição do patrimônio histórico etc.), propondo soluções (inclusive tecnológicas) para esses problemas. Gestão pública da qualidade de vida.
<b>(EF05GE12)</b> Identificar órgãos do poder público e canais de participação social responsáveis por buscar soluções para a melhoria da qualidade de vida (em áreas como meio ambiente, mobilidade, moradia e direito à cidade) e discutir as propostas implementadas por esses órgãos que afetam a comunidade em que vive.

Fonte: (BRASIL, 2017, p. 379).

Com base na habilidade (EF05GE01) - em que EF significa Ensino Fundamental; o par de números 05 refere-se à quinta série; GE diz respeito à Geografia; 01 indica a posição da habilidade da numeração sequencial do ano ou do bloco de anos - constatamos que nessa habilidade o aluno deve aprender a ser capaz de “descrever e analisar dinâmicas populacionais na Unidade da Federação em que vive, estabelecendo relações entre migrações e condições de infraestrutura” (BRASIL, 2017, p. 379).

No contexto cearense, a dinâmica populacional mais relevante é o êxodo rural, o qual é basilar para a compreensão da expansão urbano-demográfica e entendimento da atual configuração socioespacial da capital Fortaleza. O processo migratório campo-cidade, ocorrido especialmente nos períodos de rigorosas secas no interior, exerceu profundos impactos na paisagem natural do município. Na busca por melhores condições de vida na principal cidade do Ceará, os migrantes acabaram tendo que fixar suas moradias em locais inadequados com infraestrutura precária. Em Fortaleza, isso se deu, inicialmente, sobre o imenso campo de dunas (as favelas eram chamadas de areias) que outrora recobria a área onde surgiu e se expandiu a cidade - termo conhecido em geografia como sítio urbano. O crescimento urbano acelerado e desordenado, associado à concentração de renda, fez com que fossem ocupadas as planícies de inundação e as matas ciliares existentes no entorno de lagoas, riachos e rios, como o Maranguapinho, demonstrado na Figura 1. Os processos migratórios, assim, exerceram profundos impactos sobre a atual configuração socioespacial da cidade de Fortaleza e, conseqüentemente, sobre a paisagem natural do município.

Notamos que quase todas as 11 habilidades elencadas na Tabela 2 podem ser trabalhadas pelos professores a partir dessa única paisagem de Fortaleza indicada. Essas imagens podem ser trazidas para a sala de aula e analisadas de forma coletiva fazendo-se uso também de outros recursos pedagógicos já bastante conhecidos pelos professores, como as maquetes, os mapas e os desenhos.

Embora as unidades temáticas, os objetos do conhecimento e as habilidades trazidas pela BNCC sejam bastante familiares entre os professores que lecionam Geografia, enfatizamos o diferencial didático que esta abordagem pode envolver, já que é capaz, por exemplo, de: ser multidisciplinar e interdisciplinar; promover, de forma globalizada, diversas temáticas curriculares; gerar integração e totalidade no entendimento de diferentes questões; instigar reflexões; alicerçar a construção futura de conhecimentos mais complexos.

É nesse contexto que se realiza a prática da interdisciplinaridade que evocamos, a pedagógica, que é aquela que, conforme Fazenda (2008, p. 17), acontece na sala de aula, mas também, em nossa concepção, para além dos muros da escola. De acordo com esta estudiosa:

Se definirmos interdisciplinaridade como junção de disciplinas, cabe pensar currículo apenas na formatação de sua grade. Porém se definirmos interdisciplinaridade como atitude de ousadia e busca frente ao conhecimento, cabe pensar aspectos que envolvem a cultura do lugar onde se formam professores.

Ousadia e ação por parte das escolas e de seus docentes, portanto, formam o cerne da definição de interdisciplinaridade da autora e isto, segundo ela, relaciona-se diretamente com a formação dos professores e de um indispensável diálogo que deve existir entre esses profissionais e as disciplinas. Concordamos com o ponto de vista de Fazenda (2003, p. 50), quando a autora nos coloca que: “Hoje, mais do que nunca, reafirmamos a importância do diálogo, única condição possível de eliminação das barreiras entre as disciplinas. Disciplinas dialogam quando as pessoas se dispõem a isto [...]”.

Admitimos que uma proposta pedagógica interdisciplinar não se realiza sem a contemplação do contexto social onde o educando está inserido. A ação docente, portanto, torna-se crucial para a promoção da interdisciplinaridade pedagógica que deve ser buscada através da mobilização de diferentes saberes.

## Lugar e Interdisciplinaridade

Enunciando o Lugar como referência para o ensino, este tem sido cada vez mais valorizado na Geografia Escolar. Dentre as muitas definições associadas ao conceito de Lugar, optamos por apoiar nossa explicação no entendimento de Carlos (2007, p. 22) quando afirma que:

O lugar é produto das relações humanas, entre homem e natureza, tecido por relações sociais que se realizam no plano do vivido o que garante a construção de uma rede de significados e sentidos que são tecidos pela história e cultura civilizadora produzindo a identidade, posto que é aí que o homem se reconhece porque é o lugar da vida. O sujeito pertence ao lugar como este a ele, pois a produção do lugar liga-se indissociavelmente a produção da vida.

É na práxis contextualizada com o espaço vivencial daqueles envolvidos no processo de ensino e aprendizagem que é possível se contemplar a paisagem e o lugar no currículo escolar sob uma perspectiva social. Portanto, promover reflexões a respeito das paisagens e dos lugares da cidade e de seus desafios sociais, de maneira crítica e provocadora, deveria ser uma ação mais efetiva da escola, não apenas nas aulas de Geografia. As paisagens e os lugares da cidade poderiam resultar em interessantes temas geradores a serem debatidos a partir, por exemplo, do seguinte questionamento: seria mesmo a cidade um espaço apropriado por todos?

Carlos (2007) salienta que, a apreensão da cidade como um lugar - tomando-se o conceito geográfico que entende o lugar como o espaço de identidade com o qual se compartilham laços afetivos - é difícil nas cidades grandes, devendo-se então buscar a relação do cidadão com os diferentes lugares dessas cidades. No mesmo sentido, Santos (1998, p. 112) questiona: “para quem é real a rede urbana?”. Para ele, as distorções existentes nos espaços, contribuem para que o homem passe literalmente a valer em função do lugar onde vive, sendo no tecido urbano o local onde isso se evidencia com mais clareza. Assim, o autor nos coloca que “na grande cidade, há cidadãos de diversas ordens ou classes, desde o que, farto de recursos, pode utilizar a metrópole toda, até o que, por falta de meios, somente a utiliza parcialmente, como se fosse uma pequena cidade, uma cidade local” (SANTOS, 1998, p. 112).

A Figura 2 vem ao encontro da colocação de Santos (1998) e confirma a hipótese de que muitos dos habitantes da cidade, sobretudo os das periferias mais afastadas, têm uma compreensão muito limitada do que seja o município onde moram, pois só estão familiarizados com o próprio bairro e sua vizinhança, às vezes não se sentindo parte da *pólis* como cidadão.

**Figura 2.** Bairro Cocó, em área nobre da capital cearense, com destaque para o parque homônimo, no setor leste do município de Fortaleza-CE.





Dessas grandes desigualdades socioespaciais dentro dos limites político-administrativos de um mesmo município, surge outro problema não menos importante. Trata-se da naturalização das injustiças sociais, as quais são evidenciadas, especialmente, nas más condições de vida da maioria dos cidadãos, em detrimento de uma minoria de maior renda. Essa naturalização das injustiças sociais é bastante nociva e surge como obstáculo ao exercício pleno da cidadania quando são interpretadas pelos moradores da cidade como mera fatalidade, e não como construção historicamente estruturada no espaço.

Os problemas sociais do meio urbano se manifestam no espaço socialmente construído, principalmente, através das diferenças observáveis entre os bairros e no interior dessas mesmas unidades administrativas municipais. Estimulando a aprendizagem através de um olhar crítico, pode se viabilizar a percepção das condições de vida da população em quesitos como moradia, emprego, renda, prestação de serviços públicos ou qualidade do meio ambiente. Provoca-se no aluno a busca pela compreensão de que, dentro de uma mesma cidade, podem ocorrer várias outras cidades ao mesmo tempo, lugares e espaços que podem estar distantes do educando muito mais por motivos relacionados à renda do que pelo simples afastamento geográfico.

Através da observação, é possível não apenas verificar a ocupação irregular das ruas e calçadas, a desorganização do trânsito ou os pontos de lixo existentes, mas a forma como os habitantes se apropriam, ou deveriam se apropriar, dos lugares da cidade em que habitam. A propósito, no entendimento de Cavalcanti (2008, p. 94):

Alguns desses lugares são privados dele, cidadão, ou de seu grupo de convivência; outros são privados de outros; outros, ainda, são públicos - são seus por direito. No seu cotidiano de relação com a cidade e seus lugares, o cidadão (em particular a criança e o jovem) vai construindo uma geografia - a sua geografia -, mas, muitas vezes, ele o faz sem ter consciência disso e sem mesmo conhecer essa geografia que constrói e reconstrói. Seja como for, essa relação com os lugares está sempre ocorrendo, e sua apreensão mais ampla e a compreensão da própria cidade permitem que ele lute mais e melhor pelos seus direitos de circular pelos lugares e de consumi-los.

Aprender a cidade a partir de práticas cotidianas elementares, como no percurso casa-escola, é fundamento para a construção de conhecimentos mais elaborados e complexos a respeito das estruturas sociais. Esta apreensão, que deve ser estimulada pela escola, é a base para o exercício efetivo da cidadania.

Conhecer a realidade em que se está inserido e se perceber como parte dela e de um contexto mais amplo permite que o aluno das empobrecidas periferias urbanas se enxergue como vítima dessa mesma realidade opressora. Nesse contexto, as juventudes das grandes cidades, especialmente as dos longínquos subúrbios, estão entre as principais vítimas da maneira como se organiza a sociedade no tecido urbano.

As más condições de vida da maioria da população e as desigualdades de renda e de oportunidades em metrópoles como Fortaleza se refletem também entre crianças e adolescentes da cidade através dos alarmantes índices de violência entre aqueles da faixa etária de 10 a 19 anos de idade. Segundo estudo realizado em 2017 pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), na capital, Fortaleza, 44% das mortes aconteceu em 17 dos 119 bairros da cidade. Metade das vítimas morreu a cerca de 500 metros de casa e 70% estavam fora da escola a, pelo menos, seis meses (UNICEF - 2017).

Vários estudos nacionais e internacionais destacam a capital cearense como uma das mais violentas do Brasil e uma das cidades onde as crianças e adolescentes se encontram entre as piores condições de vulnerabilidade. Nesse cenário, a escola exerce importante função no combate à criminalidade, como demonstra estudo de Cerqueira (2016), realizado no Instituto

de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), intitulado Trajetórias Individuais, Criminalidade e o Papel da Educação. O autor aponta seis canais potenciais por meio dos quais a escola poderia atuar para prevenir crimes, um deles é a que distingue “a escola como instituição primordial para reforçar e internalizar nas mentes das crianças e dos jovens a ideia da cidadania, em que o indivíduo goza de benefícios e direitos, ao mesmo tempo em que contrai determinadas obrigações com os outros” (CERQUEIRA, 2016, p. 30). No mesmo estudo, o autor denuncia que o Estado investe na “perpetuação de cidades partidas” (CERQUEIRA, 2016, p. 33) quando privilegia investimento público em educação nas áreas mais ricas dos municípios em detrimento das mais pobres.

Os pressupostos de Cavalcanti (2008), Carlos (2007), Santos (1998) e Cerqueira (2016), mencionados anteriormente, dão embasamento para o entendimento de outro conceito fundamental no ensino de Geografia - o pertencimento - sentimento advindo das relações cotidianas que resultam em afinidade, familiaridade e identidade com o espaço, instante em que este deixa de ser simplesmente espaço e torna-se lugar (TUAN, 1983).

A partir desse entendimento é que defendemos que a escola precisa refletir a respeito de suas práticas pedagógicas e se questionar recorrentemente: Como os educandos se apropriam dos espaços da cidade onde moram? Quais seriam os lugares do aluno na cidade onde ele habita? Onde estão os lugares do aluno no currículo escolar e nas práticas docentes?

Esses questionamentos devem ser evocados na escola para que essa instituição não corra o risco de estar atuando como reprodutora de desigualdades sociais e contribuindo para a perpetuação de chagas seculares que ela tem como missão precípua combater.

## Considerações Finais

Defendemos nesta análise que uma escola - se verdadeiramente comprometida com o desenvolvimento de indivíduos capazes de refletirem e questionarem as estruturas sociais vigentes - precisa atuar considerando, precipuamente, o espaço vivencial do educando como referência e ponto de partida do processo de ensino e aprendizagem.

Desde os primeiros anos de educação formal é possível que a escola construa conhecimentos democraticamente, a começar pelos mais elementares, que servirão de alicerce para alavancar saberes mais complexos ao longo da vida dos sujeitos. Estimular, já nos anos iniciais do ensino fundamental, o exercício da observação, da descrição, da analogia e da criticidade, tendo como alusão os espaços imediatos em que acontece a vida do aluno, abre horizontes para que se aprenda geografia com base na apreensão do cotidiano. Afirmamos que esta tarefa é uma das mais importantes do trabalho docente e uma missão inescusável da escola.

Instigar para que o aluno perceba com um outro olhar a rua onde mora, o percurso que realiza diariamente de casa para a escola, o bairro em sua rotina e a cidade como um conjunto integrado e interdependente é um sugestivo pressuposto.

Essa alternativa metodológica se volta para a promoção de interdisciplinaridades no ensino através de um profícuo diálogo integrador entre os diversos campos do conhecimento. O ensino, com base na leitura da paisagem e na apreensão dos lugares do cotidiano, pode funcionar como interessante método para a abordagem de conteúdos curriculares, por propiciar descobertas a partir do protagonismo do aluno.

Embora o método de alfabetizar geograficamente por meio do cotidiano do aprendiz seja uma prática pedagógica conhecida e aplicada entre os docentes, é preciso enfatizar que é essencial ensinar para a reflexão e a criticidade. Para isso, o aluno deve ser entusiasmado para que se descubra como sujeito que dá vida ao espaço geográfico e, como tal, tem direitos e responsabilidades a serem exercidos em sua função de cidadão, como um sujeito da cidade.

Assim, é preciso que os professores sejam preparados e estejam aptos a mobilizar diferentes saberes (sociais, escolares, curriculares, das disciplinas e experiências), a fim de que sua ação não se restrinja à exposição oral de conteúdos baseados no que está contido nos livros didáticos escolares. Nessa prática pedagógica tradicional, em que o educando é mero reprodutor de conteúdos didáticos, a passividade e a verticalidade da relação professor-aluno no processo educativo funcionam como fator limitante para o alcance de aprendizagens signi-

ficativas e a construção de cidadanias ativas.

A escola e seus professores precisam refletir sobre suas metodologias de ensino e aprendizagem e trazer para dentro dela os desafios sociais de seu espaço vivido, a fim de germinar cidadania, transformação, inclusão social e qualidade de vida.

## Referências

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category\\_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192) Acesso em: 02 mai. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC, 1998. **Parâmetros Curriculares Nacionais: geografia**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/geografia.pdf> Acesso em: 30 dez. 2019.

CARLOS, A. F. A. **O lugar no/do mundo**. São Paulo: Hucitec, 2007.

CARRANO, P. C. R. **Juventudes e cidades educadoras**. Petrópolis, R.J: Vozes, 2003.

CASTROGIOVANNI, A. C.; CALLAI, H. C.; SCHÄFFER, N. O.; KAERCHER, N. A. (Org.) **Geografia em sala de aula: práticas e reflexões**. 2. ed. Porto Alegre: UFRGS- Associação dos Geógrafos Brasileiros – Seção Porto Alegre, 1999.

CAVALCANTI, L. S. **A Geografia escolar e a cidade: ensaios sobre o ensino de geografia para a vida urbana contemporânea**. Campinas, S.P: Papyrus, 2008.

CERQUEIRA, D. Trajetórias individuais, criminalidade e o papel da educação. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada - Ipea. **Boletim de análise político-institucional**, n. 9, jan-jun. 2016. Disponível em: [https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/boletim\\_analise\\_politico/160908\\_bapi9\\_4\\_reflexao2.pdf](https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/boletim_analise_politico/160908_bapi9_4_reflexao2.pdf) Acesso em: 21 abr. 2020.

CORRÊA, Roberto Lobato. Espaço: um conceito-chave da Geografia. In: CASTRO, I. E. GOMES, P. C. C.; CORRÊA, R. L. (Org). **Geografia: conceitos e temas**. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

FAZENDA, I. (Org.). **O que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008.

\_\_\_\_\_, I. **Interdisciplinaridade: qual o sentido?** São Paulo: Paulus, 2003.

MARCÍLIO, M. L. **História da Alfabetização no Brasil**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2016.

MONTE, R. Bairros de Fortaleza possuem forte influência da cultura indígena. **Tribuna do Ceará**, Fortaleza, 10 abr. 2015. Caderno Cotidiano. Disponível em: <https://tribunadoceara.com.br/noticias/cotidiano-2/nomes-de-bairros-de-fortaleza-possuem-forte-influencia-da-cultura-indigena/> Acesso em: 29 abr. 2020.

PONTUSCHKA, N. N.; PAGANELLI, T. I.; CACETE, N. H. **Para ensinar e aprender geografia**. São Paulo: Cortez, 2009.

SALES, L.B.F. **Análise socioambiental do baixo curso do rio maranguapinho na cidade de Fortaleza-CE: relações sociedade x natureza**. 2004. 133 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento e Meio Ambiente) - Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento e Meio-Ambiente- Prodema, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2004.

SANTOS, M. **Metamorfoses do espaço habitado**: fundamentos teóricos e metodológicos da Geografia. 6. ed. São Paulo: Edusp, 2008.

\_\_\_\_\_, M. **A natureza do espaço**: técnica e tempo - razão e emoção. São Paulo: Edusp, 2002.

\_\_\_\_\_, M. **O espaço do cidadão**. 4. ed. São Paulo: Nobel, 1998.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TUAN, Y. F. **Espaço e Lugar**: a perspectiva da experiência. São Paulo: DIFEL, 1983.

**UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância**. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/perguntas-frequentes>. Acesso em: 19 abr. 2020.

Recebido em 1º de maio de 2020.

Aceito em 6 de maio de 2020.