



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

EDVAR FERREIRA BASÍLIO

**A CONTEXTUALIZAÇÃO DO TEMA CIDADE NO ENSINO DE GEOGRAFIA
ESCOLAR: CONTRIBUIÇÕES PARA AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS
E A APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

FORTALEZA

2021

EDVAR FERREIRA BASÍLIO

A CONTEXTUALIZAÇÃO DO TEMA CIDADE NO ENSINO DE GEOGRAFIA
ESCOLAR: CONTRIBUIÇÕES PARA AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS
E A APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: Educação brasileira.

Orientador: Prof. Dr. Luis Távora Furtado Ribeiro.

FORTALEZA

2021

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca Universitária
Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

B318c Basílio, Edvar Ferreira.

A contextualização do tema cidade no ensino de Geografia escolar : contribuições para as práticas pedagógicas e a aprendizagem na educação básica / Edvar Ferreira Basílio. – 2021.

145 f. : il. color.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2021.

Orientação: Prof. Dr. Luís Távora Furtado Ribeiro.

1. Educação. 2. Currículo. 3. Ensino de Geografia. I. Título.

CDD 370

EDVAR FERREIRA BASÍLIO

A CONTEXTUALIZAÇÃO DO TEMA CIDADE NO ENSINO DE GEOGRAFIA
ESCOLAR: CONTRIBUIÇÕES PARA AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS
E A APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: Educação brasileira.

Aprovada em: 04 / 11 / 2021.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Luís Távora Furtado Ribeiro (Orientador)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Prof. Dra. Jaqueline Rabelo de Lima
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. Francisco Mirtiel Frankson Moura Castro
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

AGRADECIMENTO

A todos aqueles que tiveram seus caminhos e seus sonhos interrompidos pelos efeitos da pandemia da covid-19, enfermidade que assolava o Brasil e o mundo durante a realização desta pesquisa de mestrado.

A todos os que fazem a universidade pública brasileira, especialmente a Universidade Federal do Ceará (UFC), instituição estratégica para o desenvolvimento do estado do Ceará, da região Nordeste e do Brasil.

À Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FUNCAP), pelo fomento a este trabalho dissertativo e por sua missão em contribuir para o desenvolvimento social e econômico do Estado do Ceará por intermédio da pesquisa científica e de sua aplicação sob as formas de tecnologia e inovação.

Ao professor Dr. Luís Távora Furtado Ribeiro, pela confiança e apoio depositados em cada um de seus orientandos/as de graduação, mestrado, doutorado e pós-doutorado, com a afetividade característica que o faz extrapolar a condição de orientador.

A todos os docentes que compõem o colegiado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará (UFC), pelos ensinamentos e aprendizagens com eles alcançados ao longo do período de Mestrado.

Aos membros da banca de qualificação, professora Dra. Jaqueline Rabelo de Lima (UFC) e professor Dr. Francisco Mirtiel Frankson Moura Castro (UECE) pelas valorosas contribuições hoje presentes neste trabalho dissertativo.

Às professoras e aos professores participantes das investigações de campo, cuja disponibilidade e colaboração foram imprescindíveis para a efetivação deste estudo, o meu sincero carinho e mais amplo respeito e admiração pelo árduo trabalho como profissionais de ensino na escola pública.

Aos colegas do grupo de mestrandos/as e doutorandos/as orientados pelo Professor Dr. Luís Távora Furtado Ribeiro, pelo convívio, solidariedade, troca de conhecimentos e empatia compartilhados ao longo dos cursos de pós-graduação que eram desenvolvidos.

Desde que a criança nasce, os seus contatos com o mundo, seja por intermédio da mãe, seja pelo esforço da própria criança, buscam a conquista de um espaço. Um espaço que não é mais o ventre materno onde ela está protegida, mas um espaço amplo, cheio de desafios e variados obstáculos, e que, para ser conquistado, precisa ser conhecido e compreendido. (CALLAI, 2005).

RESUMO

O autor desse trabalho parte do princípio de que os espaços do cotidiano em que o aluno se insere são afluentes de múltiplas possibilidades metodológicas de ensino e de aprendizagem e que a realidade concreta, consumada nos contextos urbanos para a maioria da população, precisa ser incluída efetivamente nas práticas pedagógicas da Educação Básica. Fundamentado nisso é que o objetivo geral dessa pesquisa é discutir o desenvolvimento de práticas pedagógicas e de aprendizagem na Educação Básica com suporte na contextualização do tema cidade no componente curricular de Geografia. A referência socioespacial é a cidade de Fortaleza-CE, com foco investigativo no 3º, 5º e 7º anos da etapa do Ensino Fundamental. Por meio de abordagem qualitativa, com base em pesquisa teórica e pesquisa de campo, o texto se organiza em três seções, as quais interagem e se complementam formando um conjunto interdependente e agregado: (a) Fundamentos teóricos e metodológicos: Que se apoia nas categorias geográficas de Paisagem e Lugar para apresentar o potencial educador da cidade do aluno; (b) Pesquisa de campo: Que demonstra como a cidade do aluno está presente nas metodologias de ensino e de aprendizagem de professores da Educação Básica; (c) Proposições didático-metodológicas: Que delinea, com suporte nos dois primeiros estágios da pesquisa, contribuições para a promoção dos espaços citadinos nas ações escolares. Dentre suas conclusões, esse estudo constatou: Que as temáticas acerca da cidade do aluno são pouco destacadas nas práticas pedagógicas; Que as metodologias de ensino e de aprendizagem privilegiam os conhecimentos dos manuais didáticos em detrimento da realidade que se manifesta na conjuntura vivida; Que o conhecimento, a leitura, a interpretação crítica e a ressignificação da realidade socioespacial por parte do educando são pilares de uma educação que se norteia para o exercício da cidadania. O panorama dos espaços sensoriais, afetivos e relacionais em que o aprendiz se incorpora pode ser o pressuposto para instigar os indivíduos a se reconhecerem como sujeitos detentores de direitos, deveres, responsabilidades e imbuídos da capacidade de intervir no horizonte circundante. A expectativa é que essa pesquisa motive a consecução de estratégias didático-metodológicas que encorajam a busca pela qualidade social da educação, pois se

acredita que a escola é um espaço privilegiado para entusiasmar a participação da vida em comunidade e de conscientizar no sentido do bem viver na cidade.

Palavras-chave: educação; currículo; ensino de geografia.

ABSTRACT

The author of this paper comes from the principle that the everyday spaces on which the student inserts himself are afluent of multiple methodological possibilities of teaching and apprenticeship and that the concrete reality, within the urban contexts for the majority of population, needs to be included effectively on the pedagogical practices of the Basic Education. Based on this is the general objective of this research, which consists of discussing the development of pedagogical practices and of apprenticeship in Basic Education with support in the contextualization of the city theme in the curricular component of geography. The sociospatial reference is the city of Fortaleza - Ceará, with the investigative focus in the 3rd, 5th and 7th grades of elementary school. By means of qualitative approach, based in theoretical research and field research, the paper organizes itself in three main sessions, which interact and complement forming an independent and aggregated conjunct: a) Theoretical and Methodological Fundamentals: Which supports itself on the geographical categories of Landscape and Place to present the educative purpose of the student's city; b) Field Research: Which demonstrates how the student's city is present in the methodologies of teaching and apprenticeship of teachers of Basic Education; c) Didactic-Methodological Propositions: Which delineates, with support of the first two research stages, contributions for the promotion of urban spaces in the scholar actions. Within its conclusions, this research ascertained: That the themes about the student's city are less highlighted in pedagogical practices; That the methodologies of teaching and apprenticeship privilege the knowledges of didactical manuals in detriment of the reality that manifests itself in the faced conjuncture; That knowledge, reading, critical interpretation and the redefinition of the sociospatial reality of the student are part of a education that orientates itself to the citizenship exercise. The panorama of sensorial, affective and relational spaces in which the apprentice incorporates himself can be the assumption to instigate the individuals to recognize themselves as individuals who detain rights, duties, responsibilities and are imbued with the capacity to intervene in the circudant horizon. The expectation is that this research motivates the acquisition of didactic-methodological strategies that encourage the search for social quality of education, since it's believed that school is

a privileged space to influence participation in community's life and to raise awareness on the meaning of a good living in the city.

Keywords: education; curriculum; geography teaching.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mapa de localização do município de Fortaleza-CE.....	33
Figura 2 – Paisagem do Bairro Siqueira, região sudeste da cidade de Fortaleza-CE.....	40
Figura 3 – Paisagem do Parque Estadual do Cocó, no Bairro Dionísio Torres, região leste da cidade de Fortaleza-CE.....	41
Figura 4 – Cotidiano retratado na paisagem do Bairro Parangaba, região oeste da cidade de Fortaleza-CE	45
Figura 5 – Livros didáticos citados como referência pelas professoras que lecionam/lecionaram no Ensino Fundamental - Anos Iniciais.....	76
Figura 6 – Fortaleza de Nossa Senhora da Assunção.....	100
Figura 7 – Paisagem do Morro Santa Terezinha, no Bairro Vicente Pinzón, região leste da cidade de Fortaleza.....	110
Figura 8 – Localização da APA e do Parque Natural Municipal de Sabiaguaba.....	124
Figura 9 – Paisagem da APA de Sabiaguaba, em trecho de bairro do mesmo nome, na região leste da cidade de Fortaleza-CE.....	127

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – As principais metrópoles da Região Nordeste do Brasil.....	33
Quadro 2 – Perfil dos/as professores/as entrevistados/as.....	53
Quadro 3 – Roteiro das entrevistas: Seção 1.....	54
Quadro 4 – Roteiro das entrevistas: Seção 2.....	56
Quadro 5 – BNCC - Geografia - 3º ano: Unidades temáticas e Objetos do conhecimento.....	91
Quadro 6 – BNCC - Geografia - 3º ano: Habilidades.....	92
Quadro 7 – BNCC - Geografia - 5º ano: Unidades temáticas e objetos do conhecimento.....	105
Quadro 8 – BNCC - Geografia - 5º ano: Habilidades.....	106
Quadro 9 – Município de Fortaleza - Componentes do Crescimento Demográfico.....	108
Quadro 10 – Distribuição da Renda por Bairros de Fortaleza-CE.....	111
Quadro 11 – BNCC - Geografia - 7º ano: Unidades temáticas e objetos do conhecimento	117
Quadro 12 – BNCC - Geografia - 7º ano: Habilidades.....	118

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CE	Ceará
CF	Constituição Federal do Brasil
COGERH	Companhia de gestão dos Recursos Hídricos
DCRC	Documento Curricular Referencial do Ceará
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas
IDH-b	Índice de Desenvolvimento Humano por Bairro
INEP	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
IPEA	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPECE	Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará
LABOCART	Laboratório de Cartografia (UFC)
LDB	Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
ONG	Organização não governamental
ONU	Organização das Nações Unidas
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PIB	Produto Interno Bruto
PMF	Prefeitura Municipal de Fortaleza
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio
PNEA	Política Nacional de Educação Ambiental
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PUC	Pontifícia Universidade Católica
SCIELO	Scientific Electronic Library Online
SDE	Secretaria do Desenvolvimento Econômico
SEDUC - CE	Secretaria de Educação do Estado do Ceará
SEMA	Secretaria do Meio Ambiente do Estado do Ceará
SME	Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza
SNUC	Sistema Nacional de Unidades de Conservação
SPAECE	Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do

UFC	Universidade Federal do Ceará Ceará
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UNB	Universidade de Brasília
UNICAMP	Universidade de Campinas
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
2	FUNDAMENTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS: TECENDO REFLEXÕES.....	27
2.1	Referenciais teóricos	27
2.2	Legislação Educacional	29
2.3	O conceito de <i>Cidade</i>	30
2.4	O <i>Ensino de Cidade</i> na Educação Básica	34
2.5	As categorias de análise da ciência geográfica	36
2.5.1	<i>Paisagem e Interdisciplinaridade</i>	38
2.5.2	<i>Lugar e Interdisciplinaridade</i>	43
3	A CIDADE NO ENSINO DE GEOGRAFIA: PRÁTICAS E DESAFIO PEDAGÓGICOS NA ABORDAGEM DA REALIDADE VIVENCIAL DO ALUNO	49
3.1	A pesquisa de campo no contexto da pandemia da covid-19	50
3.2	Perfil dos/as professores/as entrevistados/as.....	51
3.3	O roteiro das entrevistas	53
3.4	As representações sociais dos/as professor/as de Geografia	57
3.4.1	<i>As representações sociais dos professores acerca de Estado do Ceará</i>	57
3.4.2	<i>As representações sociais acerca de Cidade de Fortaleza</i>	59
3.4.3	<i>As representações sociais acerca de Paisagem no Ensino de Geografia</i>	63
3.4.4	<i>O Ensino de Cidade a partir do conceito geográfico de Paisagem</i>	66
3.4.5	<i>As representações sociais acerca de Lugar no Ensino de Geografia</i>	68
3.4.6	<i>O Ensino de Cidade a partir do conceito geográfico de Lugar</i>	70
3.4.7	<i>Os desafios para o Ensino de Cidade na Educação Básica</i>	73
3.4.7.1	<i>“A cidade que tem no livro é Corumbá!”: a indisponibilidade de material didático específico para a abordagem de temas relacionados à cidade do aluno</i>	74
3.4.7.2	<i>“Parar o livro para ensinar Fortaleza, não dá!”: o/a professor/a refém do livro didático</i>	77

3.4.7.3	<i>“Eles amam aula de campo!”: as práticas pedagógicas e de aprendizagem fora dos espaços escolares.....</i>	80
3.4.7.4	<i>“Eu nunca nem ouvi falar!”: a Base Nacional Comum Curricular (BNCC-2018) e o Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC-2019) como marcos norteadores das práticas pedagógicas e de aprendizagem.....</i>	82
3.4.7.5	<i>“Os meninos não sabem localizar o Ceará no mapa!”: a ênfase nos componentes curriculares Matemática e Língua Portuguesa.....</i>	84
4	PROPOSIÇÕES METODOLÓGICAS PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA	87
4.1	Proposições metodológicas para o 3º ano do Ensino Fundamental.....	88
4.1.2	<i>O hino cívico do município nas práticas pedagógicas e de aprendizagem: perspectivas metodológicas para além das fileiras no pátio da escola</i>	99
4.2	Proposições metodológicas para o 5º ano do Ensino Fundamental ...	104
4.3	Proposições metodológicas para o 7º ano do Ensino Fundamental ...	116
4.3.1	<i>A cidade no currículo escolar.....</i>	120
4.3.1.1	<i>Sabiaguaba no contexto socioespacial da cidade de Fortaleza</i>	122
4.3.1.2	<i>Sabiaguaba como tema gerador inter/transdisciplinar.....</i>	125
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	131
	REFERÊNCIAS.....	136

1 INTRODUÇÃO

As cidades formam hoje o local onde habita a maioria das pessoas. De acordo com a Organização das Nações Unidas (ONU), em torno de 55% da população mundial vivia nesses espaços no ano de 2019, com previsão de que essa cifra alcance o patamar de 70% em 2050 (ONU, 2019). No Brasil, esses números são ainda mais expressivos, visto que desde meados da década de 1960 a cidade se sobrepôs ao campo em número total de habitantes. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE), por volta de 85% da população do Brasil se situavam em áreas urbanas no ano de 2015.

Lócus de realização da vida, as cidades com suas inerentes e extraordinárias complexidades e singularidades têm despertado cada vez mais a curiosidade de estudiosos dos mais diversos campos do conhecimento, que buscam investigá-la por meio de diferentes olhares e com os mais distintos interesses e perspectivas.

A dinâmica característica da urbe, fragmentada e ao mesmo tempo articulada, expressão da ordem e do caos, revela uma gama de conexões e movimentos que se constrói e se reconstrói, que atrai e retrai, num ritmo constante e incansável, o que faz dela uma das mais fascinantes e envolventes criações humanas. Desvelá-la, entretanto, não é tarefa das menos complicadas, mas buscar conhecê-la e compreendê-la é necessário. A cidade é como se fosse um livro escrito que precisa ser decifrado por seus cidadãos (LEFEBVRE, 1972). Em suas páginas se encontra uma narrativa que não se faz presente em nenhuma outra obra. O presente, o passado e o futuro estão nela.

Mas o que é a cidade?

Essa indagação é bastante desafiadora mesmo para aqueles que mais dedicaram ou ainda tributam seus esforços nessa descoberta, como Carlos (2011) que ciente da dificuldade de oferecer uma resposta para tal questionamento prefere despistar ao afirmar que “essa pergunta pode ficar no ar”. Por seu turno, Mumford (1998, p. 9) sustenta que “[...] não há definição que se aplique sozinha a todas as suas manifestações nem descrição isolada que cubra todas as suas transformações [...]”. Já Lefebvre (1972, p. 64) dizia na sua obra *Le droit à la ville* (O direito à cidade), escrita na efervescência da luta por direitos civis na França do final da

década de 1960, que a cidade é a “projeção da sociedade sobre um terreno”. Utilizando-se de um ponto de vista demográfico, o principal órgão provedor de dados e informações estatísticas do país, o IBGE, estabelece que cidade é o distrito sede de um município, onde está instalada a administração desta divisão político-administrativa.

Ainda no esforço para definir o que seja uma cidade, também é um modo corrente considerá-la como sinônimo de urbano. Embora sejam noções complementares e interdependentes, não se encontram associadas ao mesmo significado. É assim que, no entendimento de Santos (1992, p. 241), “a cidade é o concreto, o conjunto de redes, enfim, a materialidade visível do urbano, enquanto este é o abstrato, porém o que dá sentido e natureza à cidade”. Por sua vez, Corrêa (1989, p.11) define o espaço urbano capitalista como um conjunto “fragmentado, articulado, reflexo, condicionante social, cheio de símbolos, campo de lutas – é um produto social, resultado de ações acumuladas através do tempo, e engendradas por agentes que produzem e consomem espaço.”

Por todo o simbolismo, complexidade, conexões e possibilidades de descobertas e aprendizagens que essa temática representa e oferece é que o autor desse Estudo, professor de Geografia no ensino básico, graduado pela Universidade Federal do Ceará (UFC), percebeu a possibilidade de tomar a urbe como referência e ponto de partida para a construção de conhecimentos contextualizados, interdisciplinares e articulados no Ensino Fundamental.

Foi ainda durante a escola primária que me surgiu a inquietação causada pela ausência da minha cidade, de suas paisagens e de seus lugares nas aulas de Geografia. Era comum nas exposições das professoras o discurso a respeito da Floresta Amazônica, da Antártida e da África, sobre animais como jacarés, ursos polares e elefantes. Eram descritas detalhadamente as quatro estações do ano, em que se retratava a primavera como sendo um período com muitas flores nas ruas e praças, enquanto o outono era representado mediante imagens contendo incontável número de frutas nas árvores, geralmente maçãs atraentemente vermelhas. Lembro-me perfeitamente das inesquecíveis figuras de crianças que saboreavam sorvete sob as escaldantes temperaturas dos dias brilhantes e ensolarados de verão, enquanto na estação de inverno os mesmos meninos e meninas apareciam fartamente agasalhados, protegendo-se do frio e da neve abundante.

Quem não se lembra desses episódios até hoje comuns em muitos livros didáticos escolares?

O que me inquietava era que nenhuma das peculiaridades daqueles lugares e daquelas paisagens ocorria na cidade onde eu vivia. A escola e as professoras não ensinavam sobre o nosso lugar, a nossa terra, a nossa gente, o nosso jeito de ser e de viver. Era como se nós não fôssemos importantes ou tampouco existíssemos. O que era ensinado pouco ou nada tinha a ver com a vida dos/as alunos/as, nem com a das próprias professoras.

Somente quando da preparação para os estudos vestibulares é que me foi dada a oportunidade de conhecer melhor acerca dos assuntos do Ceará e de Fortaleza. Foi o momento em que me dei conta da pluralidade e riqueza contidas nas geografias e histórias da gente que a escola não contava.

Nessa ocasião, descobri sobre inúmeros aspectos ligados ao processo de colonização, povoamento e evolução da sociedade cearense; aprendi a respeito da importância dos rios do sertão para a economia e a ocupação humana do interior; da participação da criação de gado no surgimento de ranchos, posteriormente transformados nas primeiras vilas em que muitas delas evoluíram e se tornaram importantes núcleos urbanos; da influência do clima semiárido e das estiagens sobre os fluxos migratórios, que forçaram centenas de milhares de famílias a buscarem a capital do Estado como refúgio contra o flagelo das secas; tomei conhecimento da riqueza do algodão, que chamavam de “ouro-branco”; descobri que nas áreas dominadas pelo clima tropical semiárido, como é o caso do Ceará, chuva não é inverno.

Toda essa dinâmica inter-relacionada e articulada, contribuinte da constituição de Fortaleza como a quinta maior metrópole do país (IBGE, 2020), passou praticamente ao largo da minha instrução durante o período da Educação Básica escolar.

Nessa perspectiva, reconhece-se que a escola verdadeiramente compromissada com a formação de indivíduos participativos e atuantes da vida em sociedade não pode negligenciar o contexto social circundante, pelo risco de ela mesma estar contribuindo para a reprodução das injustiças que se manifestam de inúmeras formas na cotidianidade do educando. Nesse horizonte é que a cidade aparece como palco da reprodução da vida em sociedade, embora se verifique que

boa parte dos estudantes nem conheça a própria cidade em que vive, conforme aponta Siqueira (2017, p. 352-353):

A constatação de que muitos dos alunos não conhecem a cidade, não circulam pela cidade, evidencia a importância dos professores (em especial de Geografia) conhecerem a cidade onde vivem, mantendo um diálogo constante com suas estruturas, rompendo com o aparente, buscando sua essência para que através desse entendimento possam mediar possíveis relações de aprendizagens entre cidade-aluno. (SIQUEIRA, 2017, p. 352-353).

Com suporte na constatação sobredita é que se questiona: onde estão os espaços vivenciais e a cotidianidade vivida pelo aluno nos currículos e nas práticas pedagógicas? De que forma a cidade do aluno, como espaço de referência para o ensino e aprendizagem, pode contribuir para a construção de conhecimentos que se orientam para o pleno exercício da cidadania nos espaços urbanos?

Para o entendimento do conceito de interdisciplinaridade recorrem-se aos estudos de Fazenda (2003, 2008, 2011), que discutem a busca pela unidade do conhecimento em oposição ao saber fragmentado e monodisciplinar, em que a escola se destaca nesse paradigma através da chamada “grade curricular”.

Nesse quadro é que o objetivo geral desse estudo se orienta para discutir o desenvolvimento de práticas pedagógicas e de aprendizagem na Educação Básica com suporte na contextualização do tema cidade no componente curricular de Geografia.

Na Base Nacional Comum Curricular (BNCC - 2018), uma das legislações oficiais s referenciadas nessa investigação, o município desponta como principal objeto de conhecimento no 3º ano do Ensino Fundamental e as temáticas que visam à introdução desse espaço no que diz respeito a sua formação, evolução e consolidação demográfica, social, política, econômica e cultural marcam considerável presença durante toda a etapa da Educação Básica. O foco investigativo nesse estudo diz respeito ao Ensino Fundamental nos Anos Iniciais (3º e 5º Anos) e Finais (7º Ano), em que a cidade de Fortaleza-CE é a referência socioespacial.

Considera-se que o período que perpassa os Anos Iniciais do Ensino Fundamental é crucial para a qualidade da alfabetização geográfica, justamente por ser nessa fase que a Geografia como campo do conhecimento torna-se efetivamente um componente curricular, além do que as contribuições acadêmicas

que se voltam para o ensino dessa disciplina nesse instante da educação formal ainda serem reconhecidas como incipientes (LEITE, 2012).

De acordo com a BNCC-2018, os conhecimentos em Geografia adquiridos pelos educandos no decorrer do Ensino Fundamental - Anos Iniciais (da 1ª à 5ª série) são imprescindíveis para estruturar a aquisição de novos aprendizados durante o prosseguimento nos estudos.

Esse processo de aprendizado abre caminhos para práticas de estudo provocadoras e desafiadoras, em situações que estimulem a curiosidade, a reflexão e o protagonismo. Pautadas na observação, nas experiências diretas, no desenvolvimento de variadas formas de expressão, registro e problematização, essas práticas envolvem, especialmente, o trabalho de campo. (BRASIL, 2018, p. 369).

Com efeito, e dando continuidade aos objetivos do componente curricular de Geografia para o Ensino Fundamental nos Anos Finais, a BNCC-2018 assim se coloca:

Nessa fase final do Ensino Fundamental, pretende-se garantir a continuidade e a progressão das aprendizagens do Ensino Fundamental - Anos Iniciais em níveis crescentes de complexidade da compreensão conceitual a respeito da produção do espaço. Para tanto, é preciso que os alunos ampliem seus conhecimentos sobre o uso do espaço em diferentes situações geográficas regidas por normas e leis historicamente instituídas, compreendendo a transformação do espaço em território usado - espaço da ação concreta e das relações desiguais de poder, considerando também o espaço virtual proporcionado pela rede mundial de computadores e das geotecnologias. Desenvolvendo a análise em diferentes escalas, espera-se que os estudantes demonstrem capacidade não apenas de visualização, mas que relacionem e entendam espacialmente os fatos e fenômenos, os objetos técnicos e o ordenamento do território usado. (BRASIL, 2018, p. 381).

Para o alcance das pretensões apresentadas no ordenamento supracitado, é imprescindível repercutir a relevância dos temas transversais dispostos nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1998b): Ética, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural, Saúde, Orientação Sexual, Trabalho e Consumo. Embora não sejam disciplinas específicas do currículo escolar, esses temas atravessam todas as áreas do conhecimento com a finalidade de favorecer um caráter de integralidade aos processos pedagógicos, que devem possuir espírito criativo, serem inovadores e terem a capacidade de construir cidadanias. Nessa linha conceitual Guará (2009, p. 77) assegura que:

Educação integral como direito de cidadania supõe uma oferta de oportunidades educativas, na escola e além dela, que promovam condições para o desenvolvimento pleno de todas as potencialidades da criança e do jovem. Sua inclusão no mundo do conhecimento e da vida passa pela garantia de um repertório cultural, social, político e afetivo que realmente prepare um presente que fecundará todos os outros planos para o futuro. (GUARÁ, 2009, p. 77).

A educação integral como apontado no excerto sobrescrito tem como um de seus princípios o enaltecimento dos conhecimentos prévios do aluno como indispensáveis ao suporte de novos conhecimentos, de maneira que o processo de ensinar e aprender faça sentido ao educando. Daí, essa proposta atribui que a cidade, como espaço de realização da vida, assim como o ensino de cidade, podem se tornar grandes entusiastas da escola na direção da construção de cidadanias ativas nos espaços urbanos. Corroborando com essa ideia Cavalcanti (2010, p. 74), ao afirmar que:

A prática da cidadania inclui a competência para fazer a leitura da cidade. Ser cidadão é exercer o direito de morar, de produzir e de circular na cidade; é exercer o direito a criar seu direito à cidade, é cumprir o dever de garantir o direito coletivo à cidade. A ideia de cidadania ativa está ligada ao pensamento crítico sobre os tipos de direitos ligados mais a grupos humanos que a indivíduos.

Ainda segundo Cavalcanti (2010, p. 159), “essa é uma questão relevante, pois a contribuição da escola para a prática da cidadania exige uma participação na vida urbana, cotidiana, e isso depende em grande medida do conhecimento que se tem da cidade.” Nesse mesmo ponto de vista, Damiani (2008, p. 50) argumenta que “a noção de cidadania envolve o sentido que se tem do lugar e do espaço.”

Diante disso, esta pesquisa elege como objetivos específicos: (i) Conhecer o destaque que é oferecido às temáticas relacionadas à cidade do aluno nas práticas pedagógicas; (ii) Identificar os desafios enfrentados pelos professores para efetivar a cidade como objeto de conhecimento; (iii) Delinear proposições metodológicas para o ensino de Geografia na Educação Básica tendo como premissa a cotidianidade vivida pelo aluno da cidade de Fortaleza-CE; (iv) Favorecer a promoção contextualizada do ensino de cidade, sob o prisma da interdisciplinaridade, da articulação de saberes e da formação escolar crítica, reflexiva e orientada para o exercício de cidadanias ativas.

Reconhece-se que a escola é capaz e precisa suscitar a leitura da cidade do educando para que este venha a aprender com/ nela/ para ela, visto que a pólis

transborda nela mesma e em seus habitantes uma avalanche de informações, conhecimentos, possibilidades e trocas que fazem dela uma importante representação para o ensino. Projeta-se que essa leitura sobrevém tanto em espaços escolares como naqueles não escolares de ensino e aprendizagem e nesse ponto de vista corrobora-se com Carrano (2003) quando o autor assegura que:

Numa época em que já não podemos indicar a sede privilegiada do acesso ao conhecimento numa única instituição, tal como ocorreu com a escola republicana e de massas a partir das transformações ocorridas na Europa no século XVIII; num tempo histórico no qual a formação da subjetividade se dilui em complexas redes de agências educativas e relacionamentos sociais, torna-se de interesse vital e estratégico que o campo educacional amplie reflexões sobre o amplo leque de possibilidades educativas que se abre nos múltiplos contextos, reais e virtuais, da cidade. (CARRANO, 2003, p. 20).

Nesse sentido é que a urbe é educadora e cotidianamente nos ensina e estimula aprendizagens. Na cidade se aprende por meio de suas calçadas largas, parques, avenidas e praças bem cuidadas, bem como com os becos estreitos, escuros e esburacados, com os mananciais hídricos poluídos e mal cheirosos, com a violência cotidiana ou ainda com a efervescência dos mercados, das feiras e das igrejas. Para Duarte Júnior (2009, p. 32) “[...] passear a pé pelos espaços urbanos constitui um prolongamento das relações que o ser humano mantém com a sua habitação, pois a cidade, de certa forma, nada mais é do que a grande moradia de toda a coletividade”. No entanto, “muito pouco dessa aprendizagem incidental é aproveitada e processada pela escola.” (GUARÁ, 2009, p. 75).

Entende-se e acata-se a ideia de que a cidade é escola, é professora e é currículo, espaço propulsor de experimentações educativas que vão muito além da atividade docente estritamente cognitiva. Por essa ótica, evoca-se a definição de currículo arrolando-se pelo pensamento de Silva (2010) por ser o que melhor interage com os pressupostos desse estudo:

O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade. (SILVA, 2010, p. 150).

Nas Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (Geografia, História, Filosofia e Sociologia) a temática da cidade convida-nos a infinitas chances de construção coletiva e compartilhada de conhecimentos e descobertas. Tendo em vista a

relevância de se desenvolver alternativas metodológicas que repercutam os espaços imediatos (casa, escola, bairro, cidade), lugares onde se estabelecem as relações sociais cotidianas do educando, busca-se entusiasmar atividades docentes dedicadas a fomentar processos educativos que se contraponham ao conhecimento parcelado e à passividade do educando, habilitando-o à faculdade de desnaturalizar de maneira progressiva e autônoma dilemas sociais edificados no espaço geográfico no decurso do tempo.

É consenso entre os educadores que os anos iniciais da instrução escolar são primordiais para que se fundamentem os conhecimentos básicos que servirão de alicerce para novos saberes, mais estruturados e mais complexos, os quais poderão se tornar ainda mais sofisticados no decorrer da vida do sujeito. Por isso acolhe-se o pressuposto que destaca a importância da formação escolar em que teoria e prática se conjugam de modo a alcançarem o entendimento da realidade social em uma totalidade interdisciplinar e sistêmica, propensa à compreensão e o enfrentamento de desafios sociais. Por esse prisma, essa pesquisa se concilia com o pensamento de Frigotto (1995), para quem a integração teoria e prática de que trata a interdisciplinaridade refere-se à formação integral na perspectiva da totalidade.

Desta forma, elege-se o método dialético como aquele que melhor se adequa à finalidade aqui sugerida, visto que a dialética

[...] fornece as bases para uma interpretação dinâmica e totalizante da realidade, pois estabelece que os fatos sociais não podem ser entendidos quando considerados isoladamente, abstraídos de suas influências políticas, econômicas, culturais etc. (GIL, 2014, p. 14).

Nessa mesma visão, Lakatos e Marconi (1991, p. 75) sustentam que “[...] tanto a natureza quanto a sociedade são compostos de objetos e fenômenos organicamente ligados entre si, dependentes uns dos outros e, ao mesmo tempo, condicionando-se reciprocamente.”

Essa pesquisa tem o compromisso social de contribuir com a escola e os/as professores/as na busca por essa dialética e por isso enaltece a realidade social e os conhecimentos do mundo dos educandos como princípios de qualquer projeto educativo que almeje ser transformador. Acerca disso, Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009), acatam que:

O método dialético é inquietante e agitador, pondo em xeque como será esta realidade no futuro e refletindo sobre qual futuro que queremos. Através desse método não se transmite o conteúdo ao aluno, mas a partir da realidade concreta de sua vida, o conceito vai sendo construído. (OLIVEIRA, 1999 *apud* PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2009, p. 70).

Nesse ponto de vista, baseando-se na realidade que circunda o aluno, abona-se o enaltecimento da cidade do educando e da cotidianidade da qual o mesmo faz parte como elementos indissociáveis da construção do ensino de Geografia integrado, interdisciplinar e dialógico na Educação Básica. Com efeito, institui-se a necessidade de se deliberar qual ensino de Geografia pretende-se construir desde o Ensino Fundamental, buscando-se sedimentar o referencial teórico da pesquisa em estudos que se reportam aos objetivos traçados nessa investigação.

Ruiz (2013, p. 58) conceitua bibliografia como “o conjunto das produções escritas para esclarecer as fontes, para divulgá-las, para analisá-las, para refutá-las ou para estabelecê-las; é toda literatura originária de determinada fonte ou a respeito de determinado assunto.” Pelas faculdades do tema que é explorado, não poderiam ser esquecidos no referencial teórico os trabalhos de Mumford (1998), Lefebvre (1972), Carlos (2007, 2011), Sposito (2005), Cavalcanti (1998, 1999, 2005, 2010), Corrêa (1989) e Santos (1982, 1992, 1998, 2002, 2006, 2008) necessários à compreensão da urbe desde as suas origens históricas, passando pelas reflexões relativas ao espaço socialmente produzido até a perspectiva de cidadania, participação e justiça social.

Visto que essa análise é dedicada ao panorama socioespacial da cidade de Fortaleza-CE, é imprescindível para o alcance de seus objetivos que fossem evocadas como fontes de exame bibliográfico as obras de autores cujos estudos se orientam ao conhecimento integrador da realidade socioespacial local. Assim, trabalhos como os de Silva (1997, 2006, 2009), Souza (2009), Costa (2009), dentre outros, revertem-se como basilares e norteadores. Estes autores estruturam a pesquisa em sua abordagem a respeito dos conhecimentos no campo de Geografia e História cearenses, os quais se incorporam às reflexões aqui propostas para o currículo, o ensino, a formação de professores e à prática pedagógica.

É quando são percorridas precipuamente as ideias de Tardif (2014), Brandão (2006), Carrano (2003), Silva (2010), Kimura (2010), Pontuschka, Paganelli

e Cacete (2009), Alarcão (2011) Freire (1987, 1996), dentre outros não menos importantes.

No desígnio de esquadrihar experiências didático-metodológicas que encabeçam a cidade como espaço de referência para o ensino e aprendizagem escolar, consultam-se trabalhos acadêmicos contidos em fontes como o catálogo de teses e dissertações da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e na base de dados Scielo. Nessa sequência, reportam-se a pesquisas como a de Llarena (2009), desenvolvida na Universidade Federal da Paraíba (UFPB), que examina o estudo do meio como alternativa metodológica na abordagem de problemas ambientais urbanos, as investigações de Straforini (2001) na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) sobre ensino de Geografia nas séries iniciais, bem como as pesquisas de Leite (2012) sobre lugar e construção de identidade, apresentada na Universidade de Brasília (UNB). Os estudos de Almeida (2006), acerca das vulnerabilidades socioambientais da bacia hidrográfica do rio maranguapinho, manancial hídrico que atravessa a perifeira oeste do município de Fortaleza, são parâmetro indicativo na análise das questões socioambientais da capital cearense.

Durante a revista na legislação educacional, são explorados os mais relevantes dispositivos legais da educação brasileira, como a Constituição Federal Brasileira (CF - 1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - 1996), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC-2018) e o Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC-2019).

Organizada em base qualitativa, esta pesquisa está dividida em três capítulos, além de uma Introdução e uma Conclusão, sendo dois teóricos (segundo e quarto capítulos) e um empírico (terceiro capítulo).

No capítulo 2 – **Fundamentos teóricos e metodológicos: tecendo reflexões** – apresentam-se as principais referências teóricas necessárias à execução investigativa: as principais referências bibliográficas; a análise da legislação educacional (CF, LDB, BNCC e DCRC); o conceito de cidade; o tema cidade no ensino de Geografia; as categorias de análise da ciência geográfica.

Segundo Corrêa (1989), o objeto de estudo da ciência geográfica é o espaço geográfico, ou simplesmente espaço. É no espaço geográfico, segundo esse autor, onde se estruturam os cinco conceitos chave que dão suporte à Geografia

como Ciência – Natureza, Paisagem, Lugar, Território e Região – os quais, segundo Santos (1982), permitem a compreensão da dialética da cidade.

Enfatizam-se neste estudo as categorias paisagem e lugar sob a aresta da interdisciplinaridade e da integração curricular no ensino de Geografia, bem como à sombra das possibilidades de convergência dos saberes desse componente com as demais disciplinas do currículo escolar.

No capítulo 3 – **A cidade no ensino de Geografia: práticas e desafios pedagógicos na abordagem da realidade vivencial do aluno** – inicia-se a pesquisa de campo, que se dá junto a docentes da rede oficial de escolas públicas estaduais e municipais de Fortaleza-CE. Por meio da técnica de coleta de informações baseada em entrevistas semiestruturadas, busca-se conhecer quais as representações sociais dos/as professores/as a respeito dos temas e conceitos centrais da pesquisa (Estado do Ceará, Cidade de Fortaleza, Paisagem, Lugar). A partir dessas representações, a investigação se envereda pela compreensão de como esses temas e conceitos são abordados nas práticas pedagógicas dos/as professores/as que lecionam Geografia no 3º, 5º e 7º ano do Ensino Fundamental e quais os desafios e perspectivas para a promoção dessas temáticas. A análise e a interpretação dos depoimentos servirão de embasamento às proposições metodológicas para o ensino de Geografia nas referidas séries, as quais serão demonstradas no terceiro capítulo.

No capítulo 4 – **Proposições Metodológicas para o ensino de Geografia** – são delineados subsídios que intencionam discutir o desenvolvimento de práticas pedagógicas e de aprendizagem na Educação Básica com suporte na contextualização do tema cidade no componente curricular de Geografia no 3º, 5º e 7º anos do Ensino Fundamental. São tomadas como eixo norteador as diretrizes referendadas nos marcos legais BNCC-2018 e DCRC-2019 para as referidas séries de modo que seja amparada uma base curricular comum em articulação com os aspectos ligados à realidade contextual do Estado e da Cidade do educando - Fortaleza.

O ponto de partida é o cotidiano vivido pelo aluno, de modo que esse sujeito seja entusiasmado a construir autonomamente conhecimentos elementares que apoiarão o entendimento de categorias e conceitos mais complexos necessários à efetiva aprendizagem em Geografia: Relações homem-natureza, Paisagem, Lugar, Território e Região.

Fomenta-se o ensino de cidade no currículo escolar perseguindo nessa intenção a valorização de temas relacionados ao meio ambiente, à sustentabilidade, à qualidade de vida nos ambientes urbanos, à cidadania, ao bem-estar, à inclusão e justiça sociais, de modo a auxiliar as práticas pedagógicas em torno de reflexões como: De que maneira se organiza a cidade em que vivemos? De qual Fortaleza fazemos parte? Como poderia ser a Cidade na qual gostaríamos de viver?

Nas **Considerações finais** são apresentados os resultados do trabalho, os quais serão discutidos com base nas hipóteses estabelecidas, na problematização e nas justificativas que levaram à execução da pesquisa.

Essa proposta não pretende estabelecer qualquer modelo a ser seguido, mas contribuir para a formação de professores/as, motivar para a execução de novas ações docentes, favorecer a edificação de um currículo relacionado à vida, ao lugar e aos desafios sociais presentes no cotidiano em que se insere o aluno.

Uma das expectativas é o amadurecimento dessa centelha a fim de que venha amparar a edificação de uma práxis educativa que reflita criticamente a escola em sua missão como comunidade escolar, organizada para exercer a função de educar e instruir (ALARCÃO, 2011), de formar sujeitos mais fraternos e solidários, conscientes de que a construção de uma sociedade mais equitativa pode começar a dar seus primeiros passos ainda no Ensino Fundamental.

Essa pesquisa foi executada no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará (UFC), na Linha de Pesquisa Educação, Currículo e Ensino (Eixo Temático: Formação Docente), com fomento por meio de bolsa de financiamento da Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FUNCAP).

2 FUNDAMENTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS: TECENDO REFLEXÕES

Uma cidade é construída por diferentes tipos de homens; pessoas iguais não podem fazê-la existir (ARISTÓTELES).

Esse primeiro capítulo está estruturado nas seguintes seções e subseções: Referenciais teóricos, em que são apresentados os principais autores e trabalhos que serviram de orientação à execução dessa dissertação; Exame da legislação educacional, em que se percorrem os dispositivos legais que enquadram as temáticas desse estudo; O conceito de cidade, fundamental para situar Fortaleza como recorte espacial de referência; O ensino de cidade, em que se justifica a importância de se abordar o contexto espacialmente vivido pelo educando nas práticas pedagógicas; As categorias de análise da ciência geográfica, em que se determina a opção pelas categorias Paisagem e Lugar como ponto de partida para a elaboração de metodologias de ensino e aprendizagem; A Paisagem no ensino de Geografia e o Lugar no ensino de Geografia, momento em que se introduz uma perspectiva contextual, interdisciplinar e integradora de (re) construção de práticas pedagógicas e de aprendizagem tendo como premissa essas duas classes de análise.

2.1 Referenciais teóricos

Apresentam-se nesta seção os referenciais teórico-bibliográficos da pesquisa. Nesse momento, é preciso conhecer as contribuições científicas que já se efetivaram acerca do assunto tratado e identificar as prováveis lacunas existentes. Nesse sentido, concorda-se com a ideia de Silva e Mendes (2013, p. 2) para quem “a pesquisa teórica não deve ser considerada mera repetição do que foi dito ou escrito, mas, sim, um campo que propicia o exame de um tema com novo enfoque, o que possibilita análises inovadoras.”

Elaborou-se um quadro referencial teórico dividido em três grupos de autores principais que apoiam instantes específicos de análise.

Em um primeiro momento, fazem parte dessa moldura autores como Mumford (1998), Lefebvre (1972), Carlos (2007, 2011), Sposito (2005), Cavalcanti (1998, 1999, 2005, 2010), Castrogiovanni *et al.* (1999) Castrogiovanni, Callai e

Kaercher (2009), Callai e Castrogiovanni (2000), Callai (2005) e Santos (1982, 1992, 1998, 2002, 2006, 2008), vitais à compreensão da cidade em seus aspectos históricos assim como à compreensão desse fenômeno como sendo também um produto das relações capitalistas de produção. Por tratar-se de uma pesquisa que visa discutir o desenvolvimento de práticas pedagógicas e de aprendizagem na Educação Básica com suporte na contextualização do tema cidade no ensino de Geografia, consideraram-se os trabalhos de Silva (1997, 2006, 2009), Souza (2009) e Costa (2009) como basilares nessa inspiração. Esses autores estruturam a pesquisa em uma segunda partição, mais relacionado aos conhecimentos no campo de Geografia e História social cearense. Os estudos desses autores trazem um conjunto de conhecimentos articulados a respeito de aspectos naturais, geográficos, históricos, políticos, econômicos, culturais e humanos indispensáveis ao entendimento da atual configuração socioespacial de Fortaleza no contexto do Estado do Ceará.

Para fundamentar a pesquisa em sua conformação mais diretamente ligada aos tópicos atinentes ao currículo, ao ensino de Geografia e às ações pedagógicas, percorrem-se precipuamente as ideias de Tardif (2014), Brandão (1985, 2006), Carrano (2003), Silva (2010), Kimura (2010), Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009), Alarcão (2011) e Freire (1987, 1996).

O Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) forneceu valiosas indicações de trabalhos acadêmicos desenvolvidos nos programas de pós-graduação do país. Da mesma forma, o portal da Scientific Electronic Library Online (SCIELO) trouxe importantes aportes por meio de artigos científicos nas temáticas relacionadas.

Os trabalhos desses autores/as interagem e se complementam com as obras de vários outros estudiosos cujas investigações se associam a esta pesquisa. Conjuntamente com os principais dispositivos contidos nos regulamentos nacionais referentes à temática em questão – Constituição Federal Brasileira (CF-1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB-1996), Base Nacional Comum Curricular (BNCC-2018) – e local – Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC-2019) –, esses autores (as) dão embasamento à pesquisa bibliográfica desse estudo.

21.2 Legislação educacional

Examinar os principais documentos legais da educação brasileira - CF de 1988 (Capítulo III, Seção I, da Educação), LDB-1996, BNCC-2018, além do DCRC-2019 – é indispensável para se verificar como os registros oficiais em seus três níveis (União, Estados e Municípios) amparam as singularidades locais nos processos educativos em um país marcado pela diversidade, como é o caso do Brasil.

Segundo a Constituição Federal Brasileira, a garantia do direito à educação em sua Etapa de Ensino Fundamental é uma prioridade encarregada aos municípios (CF, Art. 211, §2) (BRASIL, 1988), a partir do que se pode inferir a relevância que deve ser destacada ao ensino ministrado nas redes oficiais mantidas pelas prefeituras. Considerando as múltiplas realidades de um país de dimensões continentais como o Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL 1996), ao estipular a criação de uma base curricular comum para todo o país, salientou que as singularidades inerentes às inúmeras comunidades escolares não poderiam ser negligenciadas. Nesse sentido é que a LDB/1996 assim advogou:

Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas **características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela** (BRASIL, 1996, p. 16, grifo do autor).

§ 1º Os currículos a que se refere o caput devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, **o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil**. (BRASIL, 1996, p.16, grifos do autor).

Destacam-se no artigo e parágrafo supracitados os trechos que deliberam acerca da notabilidade das “características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela”, pelo merecido enaltecimento que é concedido aos aspectos ligados às peculiaridades das múltiplas comunidades escolares.

No ensino de Geografia em sua etapa Fundamental, especialmente nos Anos Iniciais, essas singularidades são comumente exploradas utilizando-se dos conceitos de paisagem e lugar, estratégia metodológica que favorece amplamente a promoção de abordagens contextualizadas, interdisciplinares e holísticas. A ênfase nas paisagens dos espaços urbanos pode ser um procedimento bastante frutífero quando se trabalha com a intenção de compreender as relações sociais que se

estabelecem nos espaços sociais imediatamente vividos pelo aluno. Mas, ao mesmo tempo em que são contempladas as especificidades locais, não se deve esquecer que tais individualidades se articulam, interagem e se agregam com outros contextos geograficamente mais amplos, influenciando e sendo influenciadas, conforme aponta Kaercher (1999, p. 12) ao afirmar:

Como espaço, entendemos basicamente - não exclusivamente - o espaço humanizado e, no geral, urbanizado. Nossa preocupação inicial é, sobretudo, com o espaço vizinho, ou seja, seu espaço “vivido” (casa, escola, bairro, cidade) sem esquecer do contexto maior país-mundo. Isso não significa necessariamente trabalhar na sequência rígida espaço próximo - espaço distante (tipo casa, escola, bairro, cidade, estado, país, continente), pois não raro decisões que afetam nosso espaço imediato são tomadas em outros continentes.

Em acordo com as posições teóricas supracitadas, a abordagem de conteúdos curriculares em uma perspectiva de totalidade é imprescindível para que o educando se reconheça no mundo a partir do plano do vivido, posto que “o mundo se descortina no e através do lugar.” (CARLOS, 2007, p. 14).

2.3 O conceito de cidade

Sob as mais diferentes perspectivas, as cidades vêm gradualmente conquistando status de centralidade em múltiplos processos de investigação científica. Espaço marcadamente transformado e artificializado pela ação antrópica, a urbe pode ser concebida como o produto que melhor representa o resultado da ação humana sobre a Terra e, com efeito, emerge como tema dos mais convenientes a serem tratados pela Geografia, ciência que enuncia como objeto de investigação o espaço em suas relações homem-natureza.

E o que vem a ser a cidade?

Satisfazer a complexidade de nuances contida nesta indagação não é de fato tarefa das mais simples, mesmo para aqueles que ousaram mergulhar mais profundamente na difícil missão de desvendar a pólis e tudo o que ela representa e simboliza. A esse respeito, Mumford (1998), considerado o historiador do urbanismo, em *A cidade na História*, discorre:

Que é a cidade? Como foi que começou a existir? Que processos promove? Que funções desempenha? Que finalidades preenche? Não há definição que se aplique sozinha a todas as suas manifestações nem descrição isolada que cubra todas as suas transformações, desde o núcleo central

embrionário até as complexas formas da sua maturidade e a desintegração corporal da sua velhice. As origens da cidade são obscuras, enterrada ou irrecuperavelmente apagada uma grande parte de seu passado, e são difíceis de pesar suas perspectivas futuras. (MUMFORD, 1998, p. 9).

Atina-se na citação do autor que, no empenho por encontrar um significado para cidade, surgem diversas outras indagações que dificultam ainda mais a obtenção de uma definição para esse termo, tão grandes são as dúvidas que recaem diante de uma busca quase enigmática.

Vasconcelos (2015, p. 22) ressalta que, no sentido de denominar cidade “devem ser considerados os períodos históricos, as localizações geográficas e as formações dos autores”, e também acaba questionando:

Seria a mesma coisa a cidade medieval com seus muros separando do campo e a metrópole atual sem limites definidos? Seria a mesma coisa a dispersa cidade norte-americana, a concentrada cidade europeia, a desigual cidade brasileira, sem falar das cidades africanas e asiáticas? (VASCONCELOS, 2015, p. 22).

Ao tentar explicar que fatores serviram de alicerce ao surgimento da cidade na história, uma das teses mais aceitas é a de que a cidade surgiu no esteio da agricultura e da criação de animais, como destaca Sposito (2005, p. 12):

[...] é efetivamente no período mesolítico que se realiza a primeira condição necessária para o surgimento das cidades: a existência de um melhor suprimento de alimentos através da domesticação dos animais, e da prática de se reproduzirem os vegetais comestíveis por meio de mudas. Isto se deu há cerca de 15 mil anos e todo esse processo foi muito lento, porque somente três ou quatro mil anos mais tarde essas práticas se sistematizaram, através do plantio e da domesticação de outras plantas com sementes, e da criação de animais em rebanhos.

O marco temporal aduzido pela autora revela que foram necessários milhares de anos até que estivessem consolidadas as condições necessárias e suficientes à dinâmica conformação das cidades.

Importante fronteira histórica que repercute de forma consensual é o que trata a revolução industrial inglesa como fator essencial para consubstanciar a cidade como espaço efetivo de grande expressão em nível mundial. A produção fabril em larga escala resultou na transferência massiva de pessoas do campo para o meio urbano de forma que desde o século XIX a vida em sociedade passou a se organizar predominantemente na cidade. Foi nela que a indústria encontrou o terreno ideal para seu desenvolvimento, sendo uma das grandes responsáveis pelo status que hoje é conferido à urbe. De acordo com Sposito (2005), o

desenvolvimento industrial mudou o caráter da cidade, ao lhe conferir, de forma definitiva, um traço produtivo e transformá-lo no “centro” de gestão e controle da economia capitalista, subordinando até mesmo a produção agrícola que se dá no campo.

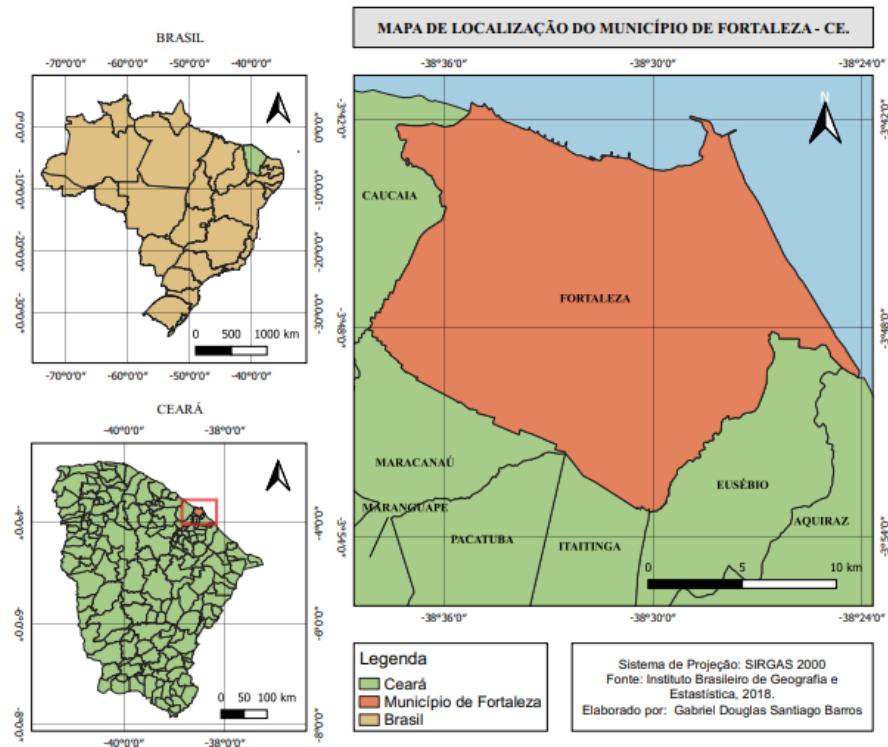
Desse modo, percebe-se o encandeamento de uma série de fatores passíveis de serem explorados pelos mais diferentes ângulos, objetivos e campos do conhecimento, inclusive na educação escolar. É perceptível que a importância da contextualização histórica para o entendimento da realidade vem sendo cada vez mais reconhecida e ampliada nas escolas, mas a complexidade desse universo e os desdobramentos que dele podem derivar ainda precisam ser muito mais esmiuçados. Nesse intento, é inquestionável que a escola, como organismo social, tem uma importante e inadiável função a ser cumprida: aproximar-se da cidade como espaço de realização da vida, pois é justamente nesse local onde acontece a cotidianidade existencial dos que fazem a própria escola.

O cotidiano é tão rico de possibilidades de aprendizagens que nele e com ele aprendemos até quando não há intenção pré-definida para tal, como destaca Carrano (2003, p. 16) ao afirmar que “em conjunto com mecanismos e ritos formalizados e concebidos para gerar aprendizagens, vivemos quotidianamente situações que não foram intencionadas para serem educativas, mas que, efetivamente, geram efeitos educativos.”

É na mesma concepção do autor que se aponta a importância da cidade como objeto de ensino, visto que nesses ambientes se encontra cerca de 85% da população brasileira (IBGE, 2015).

Na perspectiva da Geografia Escolar de Ensino Fundamental, a cidade é comumente retratada como sendo o meio (espaço) urbano do município, detentora de um conjunto de características próprias que a diferencia do meio rural. Para os fins propostos nessa pesquisa, considera-se Fortaleza-CE como um município em que a população é urbana em sua totalidade, inexistindo em seus limites político-administrativos áreas classificadas como rurais, conforme estabelece o IBGE (2015). A Figura 1 apresenta o mapa de localização do município de Fortaleza-CE e na sequência é externado o Quadro 1, que traz um demonstrativo de alguns dos principais aspectos das três cidades que dominam o contexto urbano e econômico da Região Nordeste do Brasil: Fortaleza/CE, Salvador/BA e Recife/PE.

Figura 1 – Mapa de localização do município de Fortaleza-CE



Fonte: Elaborada pelo autor, a partir de dados do IBGE (2020).

Quadro 1 – As principais metrópoles da Região Nordeste do Brasil

INDICADORES	CIDADES		
	Fortaleza	Salvador	Recife
Área Territorial (Km ²)	312,353	693,453	218,843
População Estimada (2020)	2.686.612	2.886.698	1.653.461
Dens. Demográfica ¹ (2020)	8.601,20	4.162,78	7.555,46
IDHM ² (2020)	0,754	0,759	0,772
Bioma (2020)	Caatinga	Mata Atlântica	Mata Atlântica

Fonte: Elaborado pelo autor, a partir de dados do IBGE (2020).

¹ A densidade demográfica é calculada através da divisão entre a população total e a área territorial de um dado recorte socioespacial: país, estado, município, bairro.

² IDHM é a sigla para Índice de Desenvolvimento Humano Municipal. Trata-se de uma adaptação do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), utilizado pelos países, para o contexto do município. Esse índice é formado pelos indicadores de renda, longevidade e escolaridade, de modo que, quanto mais próximo 1, infere-se que mais alta seja a qualidade de vida num dado recorte socioespacial. Esses índices denotam parte da realidade socioeconômica e demonstram os problemas relacionados às condições de vida que precisam ser superados

2.4 O ensino de cidade na educação básica

Apoiando-se na certeza da pluralidade de oportunidades de aprendizagens que a urbe propicia, considera-se que a cidade carece de maior notoriedade nos processos educativos e deveria ser mais valorizada nas práticas pedagógicas e de aprendizagem das instituições de ensino, dentro e fora destas.

Ressalta-se nessa conjuntura a incapacidade de o livro didático escolar englobar as múltiplas singularidades onde estão encravadas as inúmeras comunidades escolares de um país das dimensões do Brasil. Com relação às limitações do livro didático escolar na abordagem das particularidades do espaço vivencial do aluno, assim se posicionam 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.

Apesar da pertinência contida no discernimento das autoras, é preciso não subestimar o desmesurado apoio do livro didático escolar para o trabalho docente. A democratização do acesso a esta ferramenta por meio de iniciativas governamentais como o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), é, inquestionavelmente, uma das maiores conquistas da escola brasileira.

Sua difusão tardia nas instituições de ensino nacionais, quando comparada a outros países, oferece algumas pistas no tocante ao atraso secular do sistema educacional brasileiro, como demonstram os estudos de Marcílio (2016) sobre história da alfabetização no Brasil, em que a autora destaca as péssimas condições de ensino no país por volta de 1850:

Há que lembrar a dificuldade em encontrar livros, cartilhas, compêndios para comprar, por falta de livrarias ou por falta de distribuição. Além disso, os livros que eram encontrados à venda nem sempre estavam ao alcance do bolso dos alunos e mesmo dos professores. (MARCÍLIO, 2016, p. 100).

O problema supracitado ainda perdurou por décadas, quando a mesma autora destaca que, “em grande parte das cartilhas da primeira metade do século

XX, não se primava por boa qualidade da escrita e do material.” (MARCÍLIO, 2016, p. 328).

O que se ressalva é que o livro didático não pode funcionar como principal, muito menos o único recurso didático utilizado pelo/a professor/a 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. Corroboramos com Kimura (2010, p. 26) quando advoga que o professor não pode se colocar “como um refém do livro didático ou de qualquer outra tecnologia educacional.”

Atenta-se precipuamente para a possibilidade de se negligenciar a realidade do espaço vivencial do aluno quando o professor deixa de acionar outros saberes, recursos e alternativas didáticas além daquelas presentes no livro didático escolar.

Nesse sentido, menciona-se o exemplo das aulas de História Geral, sobrevalorizadas em detrimento da história local. Nesse componente curricular, a clássica referência outorgada aos rios Nilo, Tigre e Eufrates para a formação de antigas civilizações poderia ser ponto de partida para explanações acerca dos recursos hídricos existentes no contexto social do aluno, que muitas vezes desconhece os mananciais de sua própria cidade. Também seria legítimo nesse momento explorar a relevância histórica dos cursos d’água para a ocupação e colonização territorial de outros lugares, bem como para a fundação de inúmeras vilas e cidades, inclusive no Ceará.

A degradação ambiental do rio paulista Tietê poderia dar lugar ao tratamento das questões socioambientais relacionadas aos rios, riachos e lagoas, ou ainda praias e mangues existentes na cidade do aprendiz, que, no caso de Fortaleza-CE, são elementos naturais pronunciadamente presentes nas paisagens da metrópole, cidade que ainda não tornou compatível sua expansão urbana com a preservação de seu meio ambiente natural.

Acerca da necessidade de valorização do lugar e do cotidiano do aluno no ensino, colocando em evidência a faculdade educativa dos espaços citadinos, Carrano (2003, p.31) evidencia 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 (2010) 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. (CAVALCANTI, 2010, p. 74).

É justamente para a formação do cidadão como um legítimo sujeito da cidade que as ações educativas deveriam especialmente se voltar. As viabilidades de leitura mais abrangente da cidade, conforme aduzido por Carrano (2003) e Cavalcanti (2010), é comumente realizada no ensino de Geografia utilizando-se principalmente da metodologia da leitura da paisagem, categoria de análise da ciência geográfica que, conjuntamente com a categoria lugar, forma os dois conceitos chave mais importantes dessa pesquisa.

2.5 As categorias de análise da ciência geográfica

Construir geografias por meio do ensino na atualidade requer, antes de tudo, o compromisso não só de promover a interpretação do mundo através das relações homem-natureza, mas também de conscientizar para a exequibilidade de que este *complexus* é passível de mudança.

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

Castro, Gomes e Corrêa (2000) explicam 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 de tratamento desse espaço. A corrente de pensamento em que se busca situar nossa análise é a que se fundamenta no materialismo histórico e dialético, que deu origem à chamada geografia crítica. Conforme Castro, Gomes e 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 *lócus* da reprodução das relações sociais de produção, isto é, reprodução da sociedade.

É nessa vertente que Santos (2006, p. 39), em sua obra *A natureza do espaço*, afirma que “o espaço é formado por um conjunto indissociável, solidário e também contraditório, de sistemas de objetos e sistemas de ações, não considerados isoladamente, mas como o quadro único no qual a história se dá.” E é justamente esse “conjunto indissociável” que cabe à Geografia estudar. Dessa forma é que ele determina o elemento espaço como o ponto de partida para o reconhecimento das categorias analíticas internas da Geografia. Na mesma linha de pensamento, a BNCC (BRASIL, 2018, p. 353) salienta que espaço e tempo são componentes indissociáveis no ensino de ciências humanas (Geografia, História, Sociologia e Filosofia) e devem estar permanentemente presentes no exercício pedagógico de maneira articulada e como um processo.

Influenciada na sua parte dedicada ao componente curricular de Geografia pelo pensamento de intelectuais como Milton Santos, a BNCC, ao trazer orientações curriculares para o ensino de Geografia, considera que,

[...] embora o espaço seja o conceito mais amplo e complexo da Geografia, é necessário que os alunos dominem outros conceitos mais operacionais e que expressam aspectos diferentes do espaço geográfico: território, lugar, região, natureza e paisagem. (BRASIL, 2018, p. 361).

São enfatizadas aqui as categorias paisagem e lugar e, conjuntamente com estas, as indissociáveis interações entre sociedade e natureza que acontecem no espaço geográfico.

Ao se deliberar por investigar as viabilidades de ensino e aprendizagem apoiando-se nos conceitos de paisagem e lugar no Ensino Fundamental, leva-se em conta a importância de abertura para a construção futura de conhecimentos geográficos mais amplos e estruturados desde os primeiros anos da Educação Básica em que o cotidiano do aluno é a premissa. Nesse sentido, apontam-se essas duas categorias como absolutamente sugestivas à operacionalização de conteúdos de Geografia na referida etapa da educação formal.

Para os docentes desse componente curricular, o domínio desses conceitos é imperioso para a eficácia e qualidade do ensino, assim como a autoridade sobre as linguagens particulares de outras ciências, como a História, a Matemática ou a Física deve ser da alçada dos professores desses campos de conhecimento.

Qualquer que seja a metodologia de trabalho adotada pelo professor, é imprescindível que ele conheça a realidade socioespacial do aluno e da comunidade educativa em que atua (comunidade, bairro, cidade), bem como as relações existentes entre essas esferas e contextos espaciais mais amplificados a fim de que as categorias e os conceitos científicos sejam melhor operacionalizados. Acolhe-se a asserção de Tardif (2014, p. 120) quando este pensador 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) 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. (TARDIF, 2014, p.39).

Por sua vez, Kaercher (1999, p. 12) destaca que os professores evitem abordar os principais conceitos da disciplina que lecionam levando o aprendente ao hábito da memorização de conteúdos, locais e fatos, “característica que se mantém na Geografia e é justamente uma das maiores chateações dos alunos.”

A partir do posicionamento desses autores, percebe-se que esse é o momento no qual se encaixa o trabalho do professor preocupado em adotar alternativas de ensino e aprendizagem que não reproduzam uma Geografia escolar meramente descritiva e fundamentada na chamada “decoreba” de conteúdos que posteriormente serão exigidos que em 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”.

2.5.1 Paisagem e interdisciplinaridade

Ao investigar a categoria paisagem no ensino de Geografia, admite-se que o conceito de Santos (2008) é um dos mais difundidos e propagados entre os professores. 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 a aprendizagem em Geografia desde o início da educação formal escolar.

A cidade e sua pluralidade de paisagens e lugares podem proporcionar excelentes oportunidades para os professores trabalharem as diferentes categorias geográficas sob os mais diversos ângulos de análise no curso de toda a educação básica. Nas grandes cidades, locais onde mais se notabilizam as transformações impostas pela ação humana sobre a natureza, o trabalho docente é capaz de, com fundamentação na própria urbe, resultar em múltiplas metodologias de ensino e aprendizagem contextualizadas com o espaço vivencial do discente.

A partir da imagem da Figura 2, que apresenta um dos principais rios de Fortaleza, o maranguapinho, demonstra-se como a metodologia da leitura das paisagens pode contribuir de maneira interdisciplinar na abordagem de diferentes temas. Com referência naquilo que observa, o aluno poderá ser provocado a deduzir as mudanças ocorridas na paisagem natural que a transformaram em paisagem cultural (ou humanizada, ou antrópica), sendo estimulado a compreender a dinâmica das relações homem-natureza que se deram e se dão no tempo e no espaço geográfico. É possível despertar no aluno a curiosidade pela descoberta, valorizando a busca autônoma pela aprendizagem, em que o sujeito realiza suas próprias observações, descrições, suposições e analogias, extraindo diversas informações geradoras de conhecimentos que auxiliarão na abertura de importantes reflexões sobre os diversos contextos sociais que formaram e formam a cidade.

Figura 2 – Paisagem do Bairro Siqueira, região oeste da cidade de Fortaleza-CE



Fonte: Cogeh (2012).

Ao explorar e comparar a imagem retratada na Figura 2 com a exibida na Figura 3, o aluno pode ser provocado a comparar, por exemplo, a distribuição desigual das áreas verdes pela cidade, sobretudo entre os bairros habitados pelas populações de maior renda e aqueles mais carentes.

Dessa forma, é possível perceber que os benefícios ambientais derivados da presença de parques urbanos não são repartidos equitativamente entre os bairros e os moradores da cidade e que esse fato representa também uma forma de desigualdade social. Na analogia entre as Figuras 2 e 3 é flagrante a existência de múltiplas realidades econômicas e ambientais dentro do município. Por conseguinte, o aluno pode ser introduzido no entendimento de um dos conceitos mais importantes em ciências humanas, necessário à compreensão crítica e reflexiva da maneira como a sociedade se organiza no espaço: a segregação socioespacial.

Figura 3 – Paisagem do Parque Estadual do Cocó, no Bairro Dionísio Torres, região leste da cidade de Fortaleza-CE



Fonte: Globo.com (2020).

Segundo a BNCC (2018):

No Ensino Fundamental - Anos Iniciais, as crianças devem ser desafiadas a reconhecer e comparar as realidades de diversos lugares de vivência, assim como suas semelhanças e diferenças socioespaciais, e a identificar a presença ou ausência de equipamentos públicos e serviços básicos essenciais (como transporte, segurança, saúde e educação). (BRASIL, 2018, p. 364).

O estímulo ao exercício da observação, da analogia e da leitura entre diferentes realidades presentes nos bairros da cidade tem potencial para ser amplamente praticado pelo/a professor/a e é capaz de produzir efeitos didáticos dos mais significativos na primeira etapa da educação escolar, seja em espaços formais institucionalizados de ensino ou em ambientes não escolares por meio do uso dos espaços públicos. Por ser o município um dos objetos do conhecimento mais evidenciados nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a cidade do aluno funciona como um vasto campo experiencial para se ingressar no tratamento de inúmeras questões locais ligadas ao contexto imediatamente vivido pelo aluno.

Para isso, é necessário um professor que seja conhecedor das especificidades onde a comunidade escolar está localizada e possuidor de iniciativas

para desenvolver práticas pedagógicas e de aprendizagem a respeito da realidade que a circunda.

Conteúdos presentes na BNCC (2018) como Processos Migratórios no Brasil e Conservação e Degradação da Natureza (4º ano), Dinâmica Populacional e Qualidade Ambiental (5º ano), Transformações das Paisagens Naturais e Antrópicas (6º ano) e Desigualdade Social e o trabalho (7º ano) são estreitamente inter-relacionados, daí porque os procedimentos metodológicos que empregam os estudos das categorias paisagem e lugar apresentam-se como bastante profícuos no ensino de Geografia nesse horizonte de correlação e integração. No DCRC (CEARÁ, 2019a), esses conteúdos se relacionam com diversos objetos de conhecimento dentro da própria Geografia bem como com temas que dizem respeito a abordagens de outros referentes aos componentes de História, Ciências e Matemática.

No contexto cearense, esses conteúdos podem ser explanados quando se reconhece o êxodo rural como o mais relevante movimento da dinâmica populacional do Estado. Essa compreensão é basilar para o entendimento da expansão urbano-demográfica e a interpretação totalizante da atual configuração socioespacial da capital Fortaleza. Os fluxos migratórios campo-cidade, ocorridos especialmente nos períodos de rigorosas secas no interior semiárido, exerceram profundos impactos na paisagem natural do município. Na busca por melhores condições de vida na principal cidade do Ceará a maioria dos migrantes teve restringida a fixação de suas habitações, que geralmente foram erguidas em locais inadequados, com precárias (ou mesmo nenhuma) condições de infraestrutura. Em Fortaleza, isso se deu, primeiramente, sobre o imenso campo de dunas que outrora recobria a área onde surgiu e se expandiu a cidade - conceito definido em Geografia como sítio urbano. O crescimento urbano acelerado e desordenado, associado às disparidades de renda entre a população, resultou na ocupação irregular de planícies de inundação e de matas ciliares que margeiam o entorno de lagoas, riachos e rios, tendo como resultado a formação de imensos aglomerados subnormais, como os que regularmente acompanham o curso dos mananciais hídricos da cidade, como o rio maranguapinho, demonstrado na Figura 2.

Nessas circunstâncias se exemplificam algumas circunstâncias para o exercício pedagógico interdisciplinar que, conforme Fazenda (2008), acontece na

sala de aula e, no entendimento desta pesquisa, para além dos espaços formais de ensino e aprendizagem. De acordo com a estudiosa mencionada:

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. (FAZENDA, 2008, p. 17).

Ousadia e ação por parte das escolas e de seus docentes, portanto, formam o cerne da definição de interdisciplinaridade da autora e isso, segundo ela, relaciona-se diretamente com a formação dos professores e de um indispensável diálogo que deve existir entre esses profissionais e os diferentes componentes curriculares (Geografia, História, Ciências, Língua Portuguesa...), além dos temas contemporâneos transversais. Concorde-se com o ponto de vista de Fazenda (2003, p. 50), quando a autora assim se coloca: “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 [...]”.

Ratifica-se que uma proposta de interconexão disciplinar precisa se realizar contemplando o contexto social onde o educando está associado. Nessa direção, a cultura livresca nas escolas, ainda muito consolidada, precisa ser superada, e isto está diretamente relacionado ao desafio de se atingir a interdisciplinaridade pedagógica. Assim sendo, as operações centradas no tradicionalismo pedagógico conseguem interferir negativamente no processo de ensino e aprendizagem quando as singularidades socioespaciais vividas pelas diferentes comunidades são abordadas de maneira generalista, superficial ou até mesmo são negligenciadas.

A ação docente, portanto, torna-se crucial para a promoção da interdisciplinaridade pedagógica que deve ser buscada, construída e difundida.

2.5.2 Lugar e interdisciplinaridade

O lugar como referência para o ensino tem sido cada vez mais reverenciado na Geografia Escolar. Dentre as muitas definições associadas ao conceito de Lugar, deliberou-se por apoiar o entendimento de Carlos (2007), quando a autora assegura 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. (CARLOS, 2007, p. 22).

Sendo o lugar o espaço de realização da vida, tem-se um importante argumento para promover reflexões a respeito dos inúmeros desafios sociais que se impõem aos habitantes da cidade.

Em vista disso, Santos (1998, p. 112) abre uma importante interlocução sobre a forma como a cidade é apropriada por seus habitantes: “para quem é real a rede urbana?”. Para esse autor, 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, Santos (1998) 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).

Na linha de pensamento do autor, “a pequena cidade” poderia se referir ao bairro ou a um conjunto de bairros vizinhos dentro da mesma cidade, espaços onde muitas vezes acontece o cotidiano da maior parte da população. Para Callai (2009, p.124), os “lugares do cotidiano de nossas vidas funcionam como laboratórios para compreender o mundo e as diferentes formas de vida do homem.” Segundo a mesma autora, “aprendendo a pensar o espaço a partir do lugar, poderemos descobrir o mundo, tendo a possibilidade de construir com os alunos um método de análise espacial que favoreça a construção da cidadania.” (CALLAI, 2000, p. 132).

Noções de cidadania para além dos direitos civis e políticos, como o direito à qualidade de vida na cidade, podem ser operacionalizadas nas atividades escolares tendo como premissa o dia a dia dos lugares de vida do aluno, como exemplificado na Figura 4, que retrata uma cena habitual de muitos habitantes das periferias suburbanas de metrópoles como Fortaleza. Essa exploração pode ser feita por meio do estímulo à formação de um olhar questionador e reflexivo, em que se logra não apenas verificar problemas como a ocupação irregular de ruas e calçadas, a desorganização do trânsito, a deposição de resíduos sólidos em pontos

inadequados, as dificuldades de mobilidade urbana ou a poluição visual, mas inferir acerca da forma como os habitantes se apropriam e usufruem dos lugares da cidade em que habitam.

Figura 4 – Cotidiano retratado na paisagem do Bairro Parangaba, na região oeste da cidade de Fortaleza-CE



Fonte: Jornal O Povo (DOIS ANOS., 2017).

A propósito, no entendimento de Cavalcanti (2010):

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 (CAVALCANTI, 2010, p. 94).

Apreender a cidade com suporte nas experiências diárias mais simplórias, como no percurso casa-escola, é fundamento para a elaboração de conhecimentos sistêmicos e mais complexos a respeito da leitura e interpretação dos espaços

urbanos. Essa apreensão, que deve ser exercitada e entusiasmada nos múltiplos processos educativos, é pilar para o exercício da cidadania.

Ao promover em suas práticas pedagógicas uma educação questionadora da realidade em que seu aluno está vinculado, a escola atua para construir os alicerces necessários para que outras realidades possam ser pensadas, perseguidas e edificadas.

É no contexto das longínquas e pauperizadas periferias das grandes cidades onde se encontra as principais vítimas do modelo organizacional da sociedade no tecido urbano. As más condições de vida e as profundas desigualdades sociais a que são relegadas a maioria da população em metrópoles como Fortaleza se manifestam em sua pior forma entre crianças e adolescentes por meio dos alarmantes índices de violência. Segundo estudo realizado em 2017 pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), entre a população na faixa etária de 10 a 19 anos, em Fortaleza-CE, 44% das mortes aconteceu em apenas 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 indicadores nacionais e internacionais destacam a capital cearense como uma das cidades mais violentas do Brasil e um dos municípios em que crianças e adolescentes se apresentam entre as mais frágeis condições de vulnerabilidade social. 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 a ocorrência de 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” (2016, p.33) quando privilegia investimento público em educação nas áreas mais ricas dos municípios em detrimento das mais pobres (CERQUEIRA, 2016, p. 33).

Os pressupostos de Cavalcanti (2010), Carlos (2007), Santos (1998) e Cerqueira (2016), mencionados anteriormente, dão sustentação 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). Esse mesmo autor chama de topofilia a efetividade que liga o sujeito a um lugar.

Arrolando-se nesse entendimento é que se consente a necessidade da escola refletir acerca de suas práticas pedagógicas e a se questionar recorrentemente: Como os educados 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 pedagógicas?

Esses questionamentos devem ser evocados na escola para que esse organismo 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.

Reconhece-se que todas essas metodologias podem ser instrumentalizadas pelos professores tanto em espaços intraescolares como naqueles para além das estruturas formais de ensino e aprendizagem, tomando os diferentes espaços, paisagens, lugares e territórios da cidade do aluno como quadro alusivo. Nota-se a diversidade de opções de desenvolvimento de habilidades de forma integrativa e interdisciplinar capazes de provocar no aluno a gradativa capacidade de compreensão de fenômenos mais herméticos ao mesmo tempo em que se rompe com o reducionismo e a fragmentação de conhecimentos.

Acata-se que o domínio dessas habilidades pelo aluno da Educação Básica, deva ser permanentemente encorajado nos processos educativos de modo que se busque alcançar um entendimento do espaço social em uma direção de integração e totalidade.

Segundo a BNNC (2018):

É importante, na faixa etária associada a essa fase do Ensino Fundamental, o desenvolvimento da capacidade de leitura por meio de fotos, desenhos, plantas, maquetes e as mais diversas representações. Assim, os alunos desenvolvem a percepção e o domínio do espaço. Nessa fase, é fundamental que os alunos consigam saber e responder algumas questões a respeito de si, das pessoas e dos objetos: Onde se localiza? Por que se localiza? Como se distribui? Quais são as características socioespaciais? Essas perguntas mobilizam as crianças a pensar sobre a localização de objetos e das pessoas no mundo, permitindo que compreendam seu lugar no mundo. (BNNC, 2018, p. 363).

Corroborar-se com a ideia de se contemplar o lugar do aprendiz em qualquer projeto educativo que ambicione construir aprendizagens significativas, nomeadamente aquelas que fazem sentido para a vida do sujeito em sociedade.

Acredita-se que é possível ensinar sobre a cidade, aprender nela e com ela, com suas ruas, avenidas, praças, parques, museus, teatros, na banalidade do dia-a-dia... A escola e os professores precisam desenvolver estratégias de aproximação entre os objetos do conhecimento e a realidade vivencial dos estudantes. O ensino mecanicista, marcado pela memorização de conceitos a serem repetidos em testes, precisa ser superado e ceder espaço a ações didáticas que sejam de interesse do aluno. E isto não será concretizado por meio de um exercício docente apartado da realidade do aprendiz e que desconsidera os conhecimentos de mundo trazidos pelos educandos.

Tal abordagem vem ao encontro do ideário progressista emancipador de educação defendido por pensadores como Freire (1987), para quem a primeira leitura que o aprendiz deve ser capaz de fazer é a leitura do mundo, que precede a leitura da palavra.

É essa a leitura que se defende e que se busca acolher.

3 A CIDADE NO ENSINO DE GEOGRAFIA: PRÁTICAS E DESAFIOS PEDAGÓGICOS NA ABORDAGEM DA REALIDADE VIVENCIAL DO ALUNO

Do ponto de vista metodológico, a melhor maneira para se captar a realidade é aquela que possibilita ao pesquisador “colocar-se no papel do outro”, vendo o mundo pela visão dos pesquisados. (GODOY, 1995).

Esse capítulo discorre acerca da etapa da pesquisa de campo, considerada por autores como Menezes e Kaercher (2017, p. 262), como “momento que garante a originalidade do trabalho e permite que se teçam as relações entre a prática e as abstrações teóricas.” Essa etapa se efetivou por meio de entrevista do tipo semiestruturada como mecanismo de coleta de informações, artefato que “serve para encontrar pistas de reflexão, ideias e hipóteses de trabalho, e não para verificar hipóteses preestabelecidas.” (QUIVY; CAMPENHOUDT, 1998, p. 70). Ainda de acordo com os mesmos autores, “este tipo de entrevista não exige uma técnica específica, mas será tanto mais frutuosa quanto mais bem formulada estiver a pergunta de partida, permitindo ao interlocutor delimitar com precisão o que interessa.” (QUIVY; CAMPENHOUDT, 1998, p. 71). Nesse sentido é que se pergunta: Que destaque é ofertado às temáticas referentes à cidade do aluno/a nas práticas pedagógicas dos/as professores/as que lecionam Geografia na Educação Básica?

Atentou-se desde o início da etapa de campo para a relevância e o respeito que deveriam ser tributados aos sujeitos participantes, seus saberes e processos didáticos desenvolvidos no contexto social onde atuam. Nessa perspectiva é que se corrobora com a ideia de Tardif (2014, p. 230), segundo a qual:

Toda pesquisa sobre o ensino tem o dever de registrar o ponto de vista dos professores, ou seja, sua subjetividade de atores em ação, assim como os conhecimentos e o saber-fazer por eles mobilizados na ação cotidiana. De modo mais radical, isso quer dizer também que a pesquisa sobre o ensino deve se basear num diálogo fecundo com os professores, considerados não como objetos de pesquisa, mas como sujeitos competentes que detêm saberes específicos ao seu trabalho.

Por essa mesma linha de pensamento, o autor critica o viés normativo pelo qual se orienta a maioria das pesquisas em educação ao afirmar que “os pesquisadores se interessam muito mais pelo que os professores deveriam ser, fazer e saber do que pelo que eles são, fazem e sabem realmente” (TARDIF, 2014,

p. 259). Nessa acepção, os docentes envolvidos nesta pesquisa são vislumbrados, antes de tudo, como sujeitos detentores de saberes e vivências a serem partilhados e não como profissionais que precisam obedecer e operacionalizar regulamentos previamente pensados e prescritos por outrem.

3.1 A pesquisa de campo no contexto da pandemia da covid 19

De acordo com Alves-Mazzotti e Gewandsznaider (2002), o processo de coleta de informação por meio de entrevistas pode acontecer em associação com a observação participante, o que de fato se dá em boa parte das pesquisas em educação e se constitui em uma interessante dinâmica caracterizada pela complementaridade, interdependência e integração investigativa.

Nesse estudo, entretanto, efetivado no contexto da pandemia da covid-19, não sucedeu observação participante nas escolas devido à interrupção das atividades presenciais nos estabelecimentos de ensino, as quais passaram a ser realizadas de maneira síncrona com o uso de tecnologias da informação.

Esse cenário dificultou a execução das conversações na forma presencial e por isso adotou-se como alternativa o diálogo por meio da plataforma de comunicação virtual *google-meet*. Essa condição acabou sendo motivo para que vários dos professores recusassem colaborar com esta etapa da investigação, visto que nessas condições não apenas suas falas seriam gravadas, mas também suas imagens. Os percalços à formação de um quadro amostral de professores impôs a criação de algumas estratégias, como a que o próprio entrevistado tivesse reforçada sua autonomia para definir a data, o local e o horário que melhor lhe conviesse, constituindo-se assim um ambiente livre de imposições, calcado na confiança, no respeito e na tranquilidade imprescindíveis à efetivação de um diálogo frutífero.

A qualidade das conferências realizadas não foi impactada pela circunstância virtual em que se deram e, apesar dos obstáculos comuns ocorridos no decurso da pesquisa de campo, não se cogitou a aplicação do instrumento questionário em substituição às entrevistas semiestruturadas via sala de comunicação virtual, visto que:

[...] por sua natureza interativa a entrevista permite tratar de temas complexos que dificilmente poderiam ser investigados adequadamente através de questionários, explorando-os em profundidade. A entrevista pode ser a principal técnica de coleta de dados ou pode, como vimos, ser parte

integrante da observação participante. (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNADJER, 2002, p. 168) .

Salienta-se que as análises das práticas pedagógicas e de aprendizagem de interesse desta pesquisa são aquelas que se deram em contexto de ensino e de aprendizagem ocorridos em circunstância presencial, ou seja, em período anterior à interrupção das atividades escolares provocadas pela pandemia da covid-19. Em Fortaleza-CE, as escolas tiveram suas atividades suspensas a partir da segunda quinzena do mês de março de 2020.

A amostragem utilizada para as entrevistas foi a do tipo não probalístico por acessibilidade ou por conveniência, que segundo Gil (2014):

Constitui o menos rigoroso de todos os tipos de amostragem. Por isso mesmo é destituído de qualquer rigor estatístico. O pesquisador seleciona os elementos a que tem acesso, admitindo que estes possam, de alguma forma, representar o universo. Aplica-se esse tipo de amostragem em estudos exploratórios ou qualitativos, onde não é requerido elevado nível de precisão. (GIL, 2014, p. 94).

As entrevistas foram empreendidas entre os meses de fevereiro e maio de 2021 e os seus conteúdos foram gravados com a anuência dos participantes, sendo-lhes garantido a confidencialidade e o anonimato. Após serem transcritos, analisados e interpretados, os diálogos forneceram relevantes subsídios à construção das proposições metodológicas para o ensino de Geografia, as quais foram delineadas no capítulo 3.

3.2 Perfil dos/as professores/as entrevistados/as

A seleção dos/as professores/as participantes da pesquisa respeitou alguns critérios segundo os quais o docente deveria: Lecionar no município de referência da pesquisa, no caso Fortaleza - CE; Pertencer à rede de escolas públicas da cidade aludida, sejam estas instituições municipais ou estaduais; Atuar em séries específicas da Educação Básica, a saber: 3º, 5º e 7º ano do Ensino Fundamental.

As séries escolhidas foram priorizadas em conformidade com as seguintes circunstâncias: No 3º ano porque o Município é o objeto do conhecimento de maior destaque em Geografia nesta série; No 5º ano porque se trata do último período dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, quando se espera que o aluno já

apresente evolução em seu processo de alfabetização geográfica em comparação aos anos anteriores da mesma etapa da Educação Básica; No 7º ano porque o componente curricular de Geografia passa a ser ministrado por um/a profissional graduado/a para lecionar especificamente esta disciplina.

Os profissionais entrevistados possuíam vasto know-how em sala de aula, com tempo de atuação no ensino variando entre 8 e 31 anos de experiência, tanto em instituições públicas como privadas de ensino. Pela própria organização da Educação Básica, mas principalmente por uma necessidade de complementar a carga horária, alguns dos profissionais atuam ou já atuaram tanto no Ensino Fundamental como no Médio, por vezes em todos os anos constituintes de uma determinada Etapa, como do 1º ao 5º ano, concomitantemente do 6º ao 9º ano ou por todo o nível médio. O grau de qualificação variava entre a pós-graduação *lato sensu* (Especialização) e a pós-graduação *stricto sensu* (Doutorado). O/a mais jovem possuía 35 anos e o de maior idade 61 anos e, com exceção de apenas um/a professor/a, todos/as faziam parte do colegiado efetivo em suas respectivas redes de ensino.

Como forma de garantir a confidencialidade e o anonimato das pessoas entrevistadas, foram cognominados F1, F2, F3 e F4 os docentes que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e F5, F6, F7 e F8 aqueles/as professores/as que lecionavam nos Anos Finais da mesma etapa da Educação Básica. Esclareceu-se que alguns dos docentes do Ensino Fundamental exerciam suas atividades em instituição de ensino mantidas pelo governo estadual, embora comumente esta etapa da Educação Básica aconteça em instituições de ensino subordinadas às secretarias municipais de educação.

O Quadro 2 apresenta um perfil dos sujeitos componentes da pesquisa com base nas séries em que lecionavam, na formação acadêmica, no bairro da cidade de Fortaleza-CE onde atuam e no vínculo funcional.

Quadro 2 – Perfil dos/as professores/as entrevistados/as

DOCENTE	FORMAÇÃO	BAIRRO EM QUE LECIONA	VÍNCULO FUNCIONAL
F1	Pedagogia	Álvaro Weyne	Município
F2	Pedagogia	Autran Nunes	Município
F3	Pedagogia e História	Henrique Jorge	Estado
F4	Pedagogia	Genibaú	Município
F5	Geografia	Henrique Jorge	Estado
F6	Geografia	Jardim Guanabara	Município/Estado
F7	Geografia	Jardim Guanabara	Município
F8	Geografia	Vila Velha	Município

Fonte: Elaborado pelo autor.

Ressalta-se que alguns desses bairros aparecem destacados no quadro por mais de uma vez, o que não significa que os participantes pertençam aos mesmos estabelecimentos e redes de ensino.

Salienta-se ainda que os resultados desta análise não podem ser generalizados e assimilados como sendo o retrato de uma realidade presente em todas as demais práticas pedagógicas das escolas onde atuam os profissionais entrevistados. Do mesmo modo, tais resultados não devem ser interpretados numa abrangência que envolve toda uma rede municipal ou estadual de ensino. As verificações obtidas por este estudo dizem respeito somente ao universo de professores/as pesquisados/as, deduzindo-se de antemão que as atividades docentes destacadas por esta pesquisa evidentemente variam muito entre profissionais, instituições e sistemas de ensino.

3.3 O roteiro das entrevistas

O roteiro das entrevistas foi estruturado sob a ótica dos objetivos geral e específicos pelos quais se norteiam esta pesquisa, em que se relembra: **Geral:** Discutir o desenvolvimento de práticas pedagógicas e de aprendizagem na Educação Básica com suporte na contextualização do tema cidade no componente curricular de Geografia. **Específicos:** (i) Conhecer o destaque que é oferecido às

temáticas relacionadas à cidade do aluno nas práticas pedagógicas; (ii) Identificar os desafios enfrentados pelos professores para efetivar a cidade como objeto de conhecimento; (iii) Delinear proposições metodológicas para o ensino de Geografia na Educação Básica tendo como premissa a cotidianidade vivida pelo aluno da cidade de Fortaleza-CE; (iv) Favorecer a promoção contextualizada do ensino de cidade, sob o prisma da interdisciplinaridade, da articulação de saberes e da formação escolar crítica, reflexiva e orientada para o exercício de cidadanias ativas.

O guia de entrevistas foi dividido em duas partes e sua primeira seção está discriminada conforme o Quadro 3.

Na primeira seção, objetiva-se realizar uma apresentação geral do/a docente entrevistado/a com questões atinentes à formação acadêmica e à experiência laboral nas etapas/séries em que leciona. Destacam-se no itinerário apresentado as indagações que dizem respeito ao local de nascimento do entrevistado, a cidade/bairro onde nasceu/reside e no qual exerce a atividade laboral. Essas informações são consideradas relevantes por incluir aspectos que se ligam e/ou poderiam impactar no exercício funcional, como o nível de conhecimento, familiaridade e envolvimento do professor acerca do contexto social do lugar onde leciona, bem como para compreender as representações sociais dos docentes no que diz respeito a esses lugares.

Quadro 3 – Roteiro das entrevistas: Seção 1

SEÇÃO 1: Dados do/a entrevistado/a:

- 1 - Entrevistado/a:_____.
- 2 - Idade:_____.
- 3 - Graduação (Curso e Instituição): _____.
- 4 - Pós-graduação (Curso e Instituição): _____.
- 5 - Quantidade de horas semanais trabalhadas:_____
- 6 - Tipo de vínculo empregatício: Estatutário () Celetista ()
- 7 - Tempo de experiência em ensino:_____.
- 8 - Cidade onde nasceu:_____.
- 9 - Cidade onde reside:_____.
- 10 - Cidade/Bairro onde leciona:_____.
- 11 - Escola onde leciona:_____

Fonte: Elaborado pelo autor.

Para Moscovici (1978, p. 26), “a representação social é uma modalidade de conhecimento particular que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre indivíduos.” Já na visão de Abric (1994, p.09), “a representação social é constituída por um conjunto de informações, crenças, de opiniões e de atitudes sobre um objeto dado”. Embora não seja finalidade deste estudo aprofundar-se nas discussões acerca da teoria das representações sociais, não se pode desconsiderar sua influência sobre os processos educativos. Por isso, conhecer as representações sociais dos professores acerca dos temas-chave tratados nesta pesquisa é essencial para se compreender as atividades de docentes que são executadas e do mesmo modo provocar reflexões que resultem em possibilidades de (re) construção de metodologias de ensino e de aprendizagem e conhecimentos no ensino de Geografia. Sabendo-se que as representações sociais também incorporam os saberes do senso comum, a adoção do referencial desta teoria nas pesquisas em educação:

[...] implica assumirmos uma perspectiva que considera que as representações sociais têm um papel fundamental na dinâmica das relações sociais e nas práticas e que o conhecimento do senso comum é um conhecimento legítimo condutor de transformações sociais e que, de certa forma, “direciona” a produção do conhecimento científico. (CRUSOÉ, 2004, p. 110).

Esse é o objetivo da segunda parte do roteiro de entrevistas, em que se procuram identificar as representações sociais dos docentes com relação a temas como Estado do Ceará, Cidade de Fortaleza, Paisagem no Ensino de Geografia e Lugar no Ensino de Geografia e como estas representações condicionam a ação pedagógica.

Com base nos saberes e no trabalho docente se desdobram questionamentos que intencionam identificar: Que conhecimentos os/as professores/as possuem acerca do Estado do Ceará e da cidade de Fortaleza necessários à efetivação de metodologias de ensino e de aprendizagem que promovam a realidade desses espaços nas práticas pedagógicas? Qual a importância que é dada pelos/as professores/as a esses temas (Estado do Ceará, Cidade de Fortaleza) e conceitos (Paisagem e Lugar) na construção de metodologias de ensino e aprendizagem? Como os conceitos de Paisagem e Lugar são ou poderiam ser trabalhados tendo como referência o contexto social cearense e fortalezense? Que desafios precisam ser superados para que as temáticas em

questão possam ser efetivamente contempladas no currículo escolar e no trabalho do/a professor/a?

Assim, optou-se por um roteiro de entrevistas conduzido por pautas, em que não há rigidez nas perguntas que são feitas, pois esse tipo de instrumento de coleta de informação “possui uma estruturação mínima com algumas perguntas elaboradas previamente, mas possibilita que, no decorrer da entrevista e conforme as respostas do entrevistado, novas questões sejam acrescentadas” (MENEZES; KAERCHER, 2017, p. 276). Como consequência, as entrevistas não se repetem e o tempo de duração das interlocuções é variável. Gil (1987) caracteriza a entrevista por pautas da seguinte forma:

A entrevista por pautas apresenta certo grau de estruturação, já que se guia por uma relação de pontos de interesse que o entrevistador vai explorando ao longo do seu curso. As pautas devem ser ordenadas e guardar certa relação entre si. O entrevistador faz poucas perguntas diretas e deixa o entrevistado falar livremente à medida que refere às pautas assinaladas. Quando este se afasta delas, o entrevistador intervém, embora de maneira sutil, para preservar a espontaneidade do processo. (GIL, 1987, p. 112).

Conforme os preceitos supracitados, as pautas da entrevista foram organizadas de acordo com o que se apresenta no Quadro 4 e são elementos da segunda parte das entrevistas.

Quadro 4 – Roteiro das entrevistas: Seção 2

SEÇÃO 2: Quais são as representações sociais dos (as) professores (as) com relação aos seguintes temas/conceitos?

- 1 - Estado do Ceará;
- 2 - Cidade de Fortaleza;
- 3 - Paisagem;
- 4 - Lugar;
- 5 - Paisagem no Ensino de Geografia;
- 6 - Lugar no Ensino de Geografia.

Fonte: Elaborado pelo autor.

As entrevistas por pautas realizadas neste estudo tiveram intervalos de duração que variaram entre 33 e 55 minutos, havendo, em alguns casos, a necessidade posterior de realização de novos contatos e interlocuções com os

entrevistados a fim de complementar determinadas lacunas que foram deixadas nos depoimentos iniciais.

3.4 As representações sociais dos/as professore/as de Geografia

A fim de organizar os diálogos entre os entrevistados, o roteiro de entrevista foi estruturado numa lógica inicial que coloca o Estado do Ceará como sendo a escala de maior amplitude socioespacial a ser representada. Em seguida, a cidade de Fortaleza aparece numa segunda posição, deduzindo-se, portanto, que o bairro do aluno é o ponto final a ser alcançado. Esta suposta hierarquização se deu tão somente com o objetivo de melhor organizar os depoimentos e não de se criar uma classificação ou conferir determinado nível de importância às instâncias citadas, visto que este estudo raciocina recorrentemente em torno da interdependência e da complementaridade existente entre esses contextos socioespaciais - Bairro, Cidade, Estado -, que por sua vez interagem com escalas mais amplificadas - Região Nordeste, Brasil, Mundo.

O guia de depoimentos se complementa com as indagações acerca das representações dos conceitos de paisagem e lugar no ensino de Geografia e como essas duas categorias são instrumentalizadas nas práticas pedagógicas dos professores inquiridos. No decorrer dos diálogos, diversos desdobramentos aconteceram a partir da pergunta/tema principal, como as indagações a respeito do conhecimento do docente sobre a BNCC (2018) e o DCRC (2019) e de que maneira esses documentos influenciam as metodologias de ensino e aprendizagem. No prolongamento das falas são destacadas ainda as dificuldades de se abordar as especificidades locais dentro e fora de sala de aula, além dos desafios laborais típicos de um/a professor/a de escola pública de periferia de uma grande metrópole, confrontos estes que estiveram marcadamente presentes nas conversas com os docentes entrevistados.

3.4.1 As representações sociais dos professores acerca de Estado do Ceará

Partindo do princípio de que uma representação é sempre aquilo que tem um significado para alguém (MORERA *et al.*, 2015), é possível afirmar que em

educação essas manifestações inevitavelmente ressoam diretamente no fazer docente. Conduzindo-se pela primeira pauta do roteiro de entrevista, verificaram-se inicialmente quais os significados dos professores a respeito do tema *Estado do Ceará*, em que se constatou entre os depoentes que os sentidos a respeito desse tema são múltiplos, indo, por exemplo, desde as menções às belezas naturais locais, “bastante apreciadas pelos turistas”, à defesa do Estado do Ceará contra os estereótipos construídos e difundidos por nacionais de outras regiões do país. De uma maneira geral, os discursos são fortemente marcados por uma significativa conexão afetiva e sentimento de pertencimento, como se demonstra na sequência:

F1 - É o lugar onde eu nasci, é o meu Estado. Inclusive essa semana e por acaso eu assisti esse Big Brother e tinha aquela menina que ganhou, a Juliete, ela tava falando uma coisa bem interessante sobre o Nordeste. Aí ela dizia assim: olha, eu tenho amigos paulistas, mas eles imaginam que o Nordeste só tem fome, seca e cacto, mato. Aí eu fiquei pensando, é verdade, a gente é chamado de Paraíba, a gente é discriminado o tempo todo. Quer dizer, muita gente lá do Sul já falou mal do Ceará, enquanto o Ceará é um Estado que tem tantas personalidades, tantos poetas, tantos humoristas. Dizem que o Ceará é a terra do humorista e nós somos tão criticados, discriminados. O cearense, nós somos chamados de cabeça chata, eu fico assim, triste. Eu tenho amigos que passaram em concurso e hoje moram fora por causa da inteligência.

F2 - Muito bonito. Eu lembro do rio Cocó, aquela parte todinha quando foi aterrada pra fazer shopping. Quer dizer, o espaço natural foi invadido. É normal? É. Até o ponto de não prejudicar o meio ambiente.

F3 Eu penso muito a questão da cultura do nosso povo, as nossas danças, as nossas comidas típicas, as nossas festas, as nossas paisagens, a questão do turismo, que é uma coisa que traz renda para nosso Estado, as falas, a religiosidade que eu acho muito forte no nosso Estado.

F4 - O Ceará é diferentes culturas, turismo, belezas. Eu gosto muito daqui. É o meu lugar.

F5 - O Ceará é um espaço mais amplo que representa na minha visão a união de vários lugares, várias cidades, vários municípios, ou seja, espaços urbanos, espaços rurais, ou seja, maior. O Estado, no caso o Ceará, representa uma categoria maior, que abrange lugares para além do que é imediatamente próximo.

F6 - O Ceará é algo mais amplo. Tem várias características dentro do lugar, a economia é diferente, mas se unem em torno da cultura. Cada cidade tem suas especificidades.

F7 - É a minha unidade da federação, é o meu Estado, é o meu referencial. Eu nasci aqui, é onde eu vivo, é o meu lugar. É a minha identidade.

F8 - Primeiro é a diversidade de paisagem, é um Estado riquíssimo de diversidade de paisagens, mas eu tenho particularmente uma aproximação maior, uma afetividade maior ligada ao litoral. [...] embora muitas pessoas vejam mais essa parte de sertão, do clima mais seco.

3.4.2 As representações sociais acerca de Cidade de Fortaleza

Assim como os saberes e significados dos professores sobre o tema *Estado do Ceará* vêm sinalados por uma perspectiva relacional de apego, pertença e identificação com o lugar, o tema *Cidade de Fortaleza* também foi exposto carregado de simbolismos nas falas dos docentes. Essas representações vêm bem ao encontro da ideia clássica de “topofilia” criada nos anos 1970 pelo geógrafo sino-americano Yi-Fu Tuan, referência para os estudos da geografia humanista. Conforme Cisotto (2013, p. 95):

“Topofilia” se associa ao sentido geográfico de lugar, escala da ação e experiência e passa a fazer parte dos estudos de percepção ambiental. “Topofilia” como relação amorosa com a terra, abre uma série de estudos que levavam em consideração a observação da paisagem, manifestações afetivas, elementos da cognição, percepção e mesmo comportamento do homem diante de seu meio. Nesse sentido, este neologismo exprime a filiação do ser humano para com o ambiente que o cerca, da associação da pessoa ao lugar de vida.

Em um sentido contrário ao de “topofilia”, o mesmo autor propõe o termo “topofobia” para fazer referência à aversão de um indivíduo a um determinado lugar.

As representações sociais dos entrevistados com relação ao tema *Cidade de Fortaleza* foram reportados da seguinte forma:

F1 - Fortaleza é o lugar onde eu nasci, é o lugar onde cresci, onde eu casei, tive filhos, eu não saí de Fortaleza nunca. Eu nasci no famoso bairro Pirambu. Eu vivi lá até por volta dos meus 15 ou 16 anos. Eu amo minha cidade, eu não me vejo indo embora pra outro lugar. Já visitei várias cidades do Brasil, inclusive ultimamente eu fui a Recife, é uma cidade histórica, é linda, eu gostei demais de Recife, mas não gostaria de morar lá não. Eu quero é saber das minhas praias, da orla marítima. Eu amo minha cidade e eu adoro o Ceará.

F2 - Cidade é um espaço formado de acordo com a sua estrutura, o desenvolvimento econômico. A cidade tem a parte rural e a urbana, tem a parte mais antiga, que é mais desenvolvida. A cidade tem sua parte de relevo, vegetação e sua parte que foi se urbanizando. Tem o rural, outras formas de trabalho. A cidade é local de trabalho e diversão.

F3 - Fortaleza pra mim foi um choque. Eu morava em Iguatu e Acopiara (municípios da região centro-sul cearense) e cheguei aqui aos 14 anos. (Em Fortaleza) Tudo era muito longe, o centro era muito longe, muita gente, isso me assustou um pouco. Lá (no interior onde morava) as pessoas eram mais juntas, eram muito mais próximas. Aqui não, as pessoas são um pouco mais distantes. A nossa cidade de Fortaleza ela é muito grande e com muitos problemas, me assustou bastante a questão da violência e da poluição.

F4 - A cidade é todo mundo, todo mundo junto, ricos e pobres. Fortaleza é uma cidade desigual. Eu sempre incentivo meus alunos a estudarem para mudar a vida deles e o bairro onde moram.

F5 - [...] é que é uma cidade que tem uma importância maior no contexto do Estado do Ceará pelas suas dimensões físicas, pelas suas dimensões econômica, social, cultural, uma cidade que, de certa forma, tem uma importância muito grande na polarização das outras cidades. [...] de certa forma, seus impactos sobre as demais cidades também é muito grande.

F6 - É a minha cidade, ela é economicamente importante para minha região, me remete a afeto, tem muitos atrativos turísticos.

F7 - Pelo fato do Ceará ser bem maior do que Fortaleza, eu tenho mais propriedade para falar de Fortaleza. [...] é a minha casa, é o meu lar, é onde eu tenho amigos, uma relação forte com muitas pessoas.

F8 - Eu tenho uma relação muito legal com o centro da cidade porque minha avó morava em Maracanaú (Cidade da Região Metropolitana de Fortaleza - RMF), então eu ia muito para Maracanaú. Eu pegava muito o trem na estação central, então isso tem uma representação social pra mim tão forte, é muito forte mesmo. [...] a Praça do Ferreira que meu avô me levava pra sapataria Belém fazer compras no final do ano. Fortaleza pra mim, a maior representação, é o centro da cidade.

Averiguou-se que os docentes são bastante conhecedores do município, especialmente quando se referem à importância econômica de Fortaleza no contexto estadual, manifestando pela cidade também notável elo afetivo. Embora seja preciso ponderar a diferença de idade entre alunos e professores, bem como a assimetria de experiências que esses dois grupos possuem com a cidade, os entrevistados foram bastante enfáticos ao afirmarem que os estudantes não conhecem a cidade da qual fazem parte, sendo que as relações espaciais dos alunos com o município pouco ultrapassam os limites territoriais do bairro:

F1 - [...] as crianças não têm conhecimento da cidade de Fortaleza, até porque alguns não saem daquela pequena área deles, daquele bairro. Então eles ficam ali, eles não saem para outros bairros, não conhecem Fortaleza, às vezes eles não conhecem nem o próprio bairro deles.

F2 - Conhecem só o bairro onde eles moram. Eles só conhecem praticamente aquele pedaço, aquela rua, aquela ruela, o Genibaú. É só aquelas ruelas mesmo.

F3 - Não. Eles não conhecem. Eles citam sempre o bairro. Algumas praias eles conhecem mais do que as outras, a Barra do Ceará é um local onde eles sempre iam. Muitos deles não conhecem a Praia do Futuro, a Ponte dos Ingleses, o Centro Cultural Dragão do Mar.

F4 - Só conhecem o bairro onde eles moram e as redondezas de lá. E olhe lá.

F6 - Eles não conhecem muita coisa não, eles conhecem o local, o bairro deles, acho que os meninos não têm nem oportunidade de sair.

F7 - Alguns chegam a ir até o North Shopping, [...] eles só conhecem a paisagem local, não conhecem outra realidade. O centro da cidade é algo muito distante.

F8 - Conhecem não. Eles conhecem só os shoppings. Na minha área, quando eu vou falar pra eles retratarem os espaços, é isso: o Riomar Kennedy e o North Shopping. Agora que eu acho que eles estão voltando mais para o litoral por causa da praia dos crush (trecho da praia de Iracema), que tá atraindo muitos jovens.

Essas confidências vêm reforçar o que havia sido verificado em estudos como o de Siqueira (2017), que atestaram que muitos dos alunos não conhecem a cidade onde vivem, convergindo também com as constatações de Santos (1998) segundo as quais parte dos moradores da cidade somente a utiliza parcialmente, como se fosse uma pequena cidade, uma cidade local.

No transcorrer das conversas, similarmente foram bastante expressivos os relatos dos professores acerca das precárias condições de vida e da violência urbana no cotidiano dos estudantes. Esses dois fatores, embora muitas vezes não sejam tratados diretamente como assuntos de cunho pedagógico, têm repercutido de maneira substancialmente negativa no contexto educacional onde atual os professores entrevistados, influenciando o trabalho docente, a aprendizagem discente, repercutindo na evasão e no abandono escolar. A professora F8, por exemplo, relatou episódio em que foi forçada a suspender uma atividade de campo planejada para trabalhar com seus alunos de sétimo ano. Quando indagada sobre o bairro como objeto do conhecimento em suas atividades, essa docente assim respondeu:

F8 - Eu confesso que não trabalho (o bairro). Eu tentei trabalhar uma vez, mas aí a gente achou melhor, por segurança, não fazer. A gente queria fazer marcação de ponto ao redor da escola. A atividade se chamava corrida de orientação, em que se colocavam pontos espalhados por uma determinada localidade e esses alunos iriam procurar pelas coordenadas.

O engenhoso projeto da professora supracitada foi planejado em conjunto com o laboratório de cartografia do curso de Licenciatura em Geografia da UFC. “Iríamos trabalhar com o GPS de navegação que o LABOCART (Laboratório de Cartografia) levaria e com o celular deles (dos alunos) também”, afirmou. A atividade teria como objetivo principal aproximar a cartografia do dia-a-dia para as práticas escolares, “como as chamadas para o uber”, disse. “Por segurança” essa tarefa teve que ser readaptada para acontecer no interior do próprio estabelecimento de ensino.

Já o professor F7 relatou que muitos de seus alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental não chegam a completar ao 9º Ano por terem sido assassinados por facções criminosas que dominam o bairro onde moram.

Por seu turno, a professora F2 dá um testemunho do contexto de violência a que está submetido o ambiente educacional em que atua, quando descreve a ida da diretora da escola em que trabalha à casa dos alunos a fim de efetivar uma ação da Secretaria Municipal de Educação (SME) chamada de busca ativa. Esta política do órgão executivo municipal de educação objetiva “resgatar” os estudantes com elevada infrequência (grande número de faltas) de modo a evitar a evasão escolar.

F2 - A diretora quando vai fazer a busca ativa é preciso pedir permissão a alguém para entrar. Ela leva as pastas das crianças para dizer que está procurando a criança tal. Ela pega outras crianças fardadas e vai. É o passaporte dela. É a tranquilidade.

Com relação às precárias condições de vida de boa parte dos alunos, as professoras F2 e F3 lamentaram os constantes episódios de alagamentos ocorridos nas casas de alguns dos estudantes na “época do inverno” como consequência das cheias do rio maranguapinho, que corta boa parte dos setores sul e oeste da capital cearense. Esta circunstância, segundo ela, resulta em corriqueiros registros de ausência à escola no período chuvoso, quando já se ocasionou, inclusive, a perda do material didático escolar de algumas crianças por conta dos alagamentos.

A fala da professora F1 corrobora com a dos demais docentes, mas ao mesmo tempo reconhece que os alunos gostam do bairro onde residem, destarte o contexto social marcado por inúmeras dificuldades:

F1 - Apesar da violência, eles gostam do lugar, eles gostam do bairro, apesar de ter muitas mudanças, porque as crianças se mudam muito por conta das facções, os pais são envolvidos, então eles se mudam muito. Eles passam um tempo fora, depois eles retornam quando passa o perigo. Então eles gostam do lugar, até porque eles não têm outro lugar para eles morarem, é aquele, eles não têm condições de mudança. Alguns têm, mas é muito difícil.

Esses relatos aderem ao resultado de diversos estudos que colocam Fortaleza-CE como uma das cidades mais violentas do Brasil, conjuntura que afeta especialmente os jovens mais carentes da periferia, como demonstrou o UNICEF em pesquisa realizada em 2017. Naquele trabalho, constatou-se que em Fortaleza

quase a metade dos jovens entre 10 e 19 anos morriam próximo de casa e em apenas 17 dos 119 bairros da cidade. Já em estudo de Cerqueira (2016), realizado no Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), intitulado *Trajétórias Individuais, Criminalidade e o Papel da Educação*, reafirmou-se a relevância do papel da escola na prevenção da violência a que são submetidas crianças e adolescentes nos subúrbios das grandes metrópoles do país.

3.4.3 As representações sociais acerca de Paisagem no Ensino de Geografia

Ao serem indagadas sobre suas representações sociais acerca do conceito de *paisagem*, as professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (F1, F2, F3 e F4), que nessa pesquisa lecionam no 3º e 5º Anos, quase que automaticamente respondiam: paisagem natural e paisagem transformada. Verificou-se que a forma de se trabalhar este conceito nessa Etapa é bastante limitada à referida classificação, inferindo-se que a compreensão de paisagem por estas docentes com formação em Licenciatura em Pedagogia é muito restrita ao campo dos sentidos, notadamente do visível, o que influencia diretamente na maneira como este conceito é trabalhado com os alunos.

Por outro lado, os docentes com formação acadêmica específica em Licenciatura em Geografia (F5, F6, F7 e F8), que nessa investigação lecionam no 7º Ano, possuíam conhecimentos para além do nível sensorial, ao ponto de exporem definições muito semelhantes àquela explicada por geógrafos como Milton Santos, segundo o qual paisagem é “[...] tudo aquilo que nós vemos, o que nossa visão alcança [...]. Esta pode ser definida como o domínio do visível, aquilo que a vista abarca. Não é formada apenas de volumes, mas também de cores, movimentos, odores, sons etc” (SANTOS, 2008. p. 61).

No intuito de se direcionar o entendimento de paisagem para a compreensão crítica da realidade, assim se posicionam Castrogiovanni, Callai e Kaercher (2009, p. 97):

Esta paisagem precisa ser apreendida para além do que é visível, observável. Essa apreensão é a busca das explicações do que está por trás da *paisagem*, a busca dos significados do que aparece. Estudar as paisagens é importante para se compreender a realidade.

A seguir, são descritas as representações sociais a respeito do tema *paisagem* no Ensino de Geografia, conforme os sujeitos entrevistados:

F1- Paisagem natural e paisagem antrópica, [...] que é a paisagem modificada pelo homem. Desmatamento. Ultimamente pra mim a minha referência social é de destruição, principalmente no Ceará. Eu fui esses dias em Irauçuba (município da região norte cearense), e a destruição, assim, é um deserto, não tem uma árvore, as pessoas não ligam mais. [...] é o descuido.

F2 - É o espaço onde é ocupado, pode ser de forma natural ou estruturada, edificada, são dois tipos de paisagem ocupando seu espaço.

F3 - Eu gosto muito das praias, gosto das serras também, essas paisagens de alguns locais serem muito verdes, eu gosto muito. Eu gosto das praias e da paisagem verde, da serra, daquele frio, das árvores, tanto é que eu procurei morar num lugar arborizado.

F4 - [...] Por exemplo, a paisagem da Aldeota e do Meireles (bairros predominantemente habitados por populações de maior renda em Fortaleza) é diferente da paisagem do bairro deles. [...] as plantas, aqueles jardins bem cuidados.

F5 - [...] é aquilo que eu consigo ver, perceber, tocar, sentir de alguma forma pelos meus órgãos sensoriais. [...] tanto no aspecto natural como também as paisagens que foram transformadas, numa espécie de segunda natureza a partir do trabalho humano.

F6 - Paisagem é tudo aquilo que a gente consegue sentir com os nossos sentidos: visão tato, paladar, audição. Ela se divide em duas [...] tem a paisagem construída pelo homem e a que não é construída pelo homem.

F7 - Eu sigo muito a linha de Milton Santos, Pra mim, paisagem é tudo aquilo que a nossa visão alcança, ela é dinâmica, ela não é estática, está sempre modificando. Então a paisagem está sempre mudando, ela tem significados para cada pessoa. A gente tem uma relação com essa paisagem. Ela está inserida no espaço de vivência do ser humano.

F8 - Paisagem é tudo aquilo que a gente pode sentir a partir dos nossos sentidos, tentando sair um pouco daquilo que tudo que a gente pode ver. São os cheiros das cidades e dos lugares, dos espaços, são os sons...

O entendimento do conceito de *paisagem* circunscrito aos aspectos de beleza e/ou de agradável aparência estética já havia sido detectado em outras pesquisas envolvendo representações sociais de professores, como na tese de doutorado de Cavalcanti (1996), na Universidade de São Paulo (USP), quando esta estudiosa entrevistou docentes do Ensino Fundamental que lecionavam no 5º e 6º Ano de escolas públicas de Ensino Fundamental de Goiânia-GO. Parcialmente modificado e transformado em livro, o estudo desta autora apresentou como uma de suas conclusões o que se descreve a seguir:

[...] paisagem não pode ser associada mecanicamente à natureza, como se fez aqui. Afinal, não é mesmo fácil encontrar essa natureza “natural” que os depoimentos sugerem. E essa imagem prejudica a utilização do conceito de paisagem para perceber, para analisar a realidade do ponto de vista do espaço. Portanto, é preciso ampliar os significados desse conceito, incluindo outros como o de aparência, o de expressões de relações sociais e o de dinamicidade da própria paisagem, para que ela possa ser, efetivamente, instrumento relevante no desenvolvimento do raciocínio geográfico ou, em outras palavras, na construção de análises espaciais (ou socioespaciais). (CAVALCANTI, 1998, p. 73).

Outras pesquisas vêm ao encontro dos achados de Cavalcanti (1998) a respeito do entendimento empobrecido do conceito geográfico de paisagem entre muitos professores, especialmente no meio da docência em sua primeira etapa do Ensino Fundamental. Ladeira (2018), por exemplo, citando Oliva (2018), aponta que este pode ser um problema da formação de professores, cuja maioria é egressa de instituições particulares de ensino, as quais não seriam comprometidas com a produção de novos conhecimentos e onde não se aborda de maneira sistemática as principais discussões teóricas do campo geográfico. Essa constatação, segundo o autor, constitui-se no maior entrave para a introdução das renovações conceituais da ciência geográfica em sala de aula.

Dados do Censo da Educação Superior, elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP-2017), órgão vinculado ao Ministério da Educação (MEC), confirmam que houve um aumento em torno de 163% na oferta de cursos de Pedagogia ou outras licenciaturas no período compreendido entre 2010 e 2017. Segundo este mesmo relatório, 72% dos futuros professores na época estavam matriculados na rede privada de ensino, sendo que de cada dez futuros docentes de pedagogia ou outras Licenciaturas, seis estudavam na modalidade de Educação a Distância (EAD).

De acordo com Cruz (2019):

O professor é o profissional mais importante para o desenvolvimento social e econômico do País, pois é o fator determinante para a qualidade da Educação. A presença exagerada de EAD nessa formação, que demanda constante articulação entre a teoria e os desafios práticos do dia a dia escolar, é muito preocupante. Há, é claro, espaço para a tecnologia apoiar, mas não da forma como estamos fazendo, criando uma verdadeira indústria de cursos online para baratear os custos de formação. Esse é um entendimento básico em países que se destacam em Educação, afinal, compreendem que a formação de professores exige o mesmo rigor que a formação de um médico, de um engenheiro. Se queremos uma Educação melhor, urge a discussão sobre mudanças profundas no sistema de regulação da formação de professores no Brasil e o papel do EAD na área. (CRUZ, 2019, p. 1).

Neste estudo dissertativo, todos/as os professores/as que fizeram parte da pesquisa de campo confirmaram possuir formação acadêmica presencial em instituições públicas de ensino, possuindo no mínimo pós-graduação no nível lato sensu. Com base nessa constatação, é possível inferir que as questões atinentes a deficiências na qualidade da formação inicial de professores não são uma exclusividade dos cursos ministrados no modelo não presencial, ou tão somente das instituições particulares de ensino superior, também grandes beneficiárias da proliferação de cursos de graduação do tipo aligeirados.

3.4.4 O Ensino de Cidade a partir do conceito geográfico de Paisagem

O trabalho por meio de imagens e fotografias foi bastante evidenciado na abordagem do conceito geográfico de paisagem. Comparar as paisagens locais com a de outros contextos naturais, bem como com o próprio panorama local em diferentes momentos históricos foi técnica citada pela maioria dos docentes. Notou-se uma preocupação das professoras com as questões ambientais, sempre numa estratégia de aproximação entre as experiências de mundo dos alunos e os conteúdos curriculares que eram explorados, consoante as seguintes narrativas:

F1 - Fotos. Coloco no quadro, tipo assim por ano, dá trabalho, baixar, imprimir pra eles terem uma visão do que o homem pode fazer em determinado lugar. E alguns dizem:

- Tia, como é que a gente destrói a Terra?

- Tia, como é que a gente é assim?

F1- Aí eles partem da realidade deles:

- Aí, tia, o vizinho, ele derrubou a árvore lá da frente lá da casa dele. Ele cometeu um crime, né?

F2 - Primeiro eu pergunto pra eles o que é paisagem. A partir daí eu perguntaria se eles conhecem alguém, tem algum parente que mora no sertão do Ceará, quando eles viajam o que eles estão vendo lá.

- Tia, eu fui a tal lugar!

- Qual o nome desse lugar?

- Tia, eu não sei.

- Pois da próxima vez que você for pergunte à mamãe ou ao papai o nome da cidade onde ele nasceu.

Começar a aula por uma “boa conversa” com os alunos a respeito de um determinado tema também faz parte da abordagem inicial dos docentes. Um exemplo é o da docente F2, que desenvolve seu diálogo com os alunos aproveitando-se das ligações que vários deles possuem com o interior do Estado por causa de parentes que vieram de outros municípios, confirmando nesse episódio a relevância dos fluxos migratórios campo-cidade na expansão urbano-demográfica da cidade de Fortaleza. As migrações e seus impactos sobre a configuração da estrutura urbana fortalezense foram explicitados nesta pesquisa dissertativa por meio dos estudos de autores como Souza (2009), Girão (1994) e Silva (1997, 2006, 2009). As conversas diagnósticas entre os educadores e seus educandos demonstraram resultar em interessante fundamento para um profícuo trabalho baseado em analogias de paisagens, lugares e múltiplas realidades naturais e culturais, bem como para provocar reflexões sobre os impactos da ação humana na modificação dos espaços geográficos, como se demonstra a seguir:

F2 - O lugar de vocês tem rios? Tem muito mato? Pergunto como é o lugar onde eles foram passear, o que eles comem por lá. Aí eles falam:

- Tia, minha bisavó era índia. Tia, eu tomei banho de rio, tinha cachoeira.
- E o rio em que vocês tomaram banho, é igual aos rios daqui? É igual àquele rio que vocês passam e jogam pedra?

- Não, tia. O rio de lá é limpo, lá não tem lixo, lá não tem bicho morto (A professora e os alunos se referem ao rio maranguapinho, considerado o mais poluído e degradado de Fortaleza e que atravessa o bairro onde se localiza a escola).

F3 - Primeiro de tudo a gente parte de uma conversa com as crianças, não chega logo com o livro. A gente fala do lugar onde eles vivem, sobre as paisagens que eles encontram e a partir dessa conversa é que a gente vai montando uma consciência de lugar e de paisagem que existe onde eles moram. [...] sobre essa questão de transformação, se essa transformação tem sido uma coisa boa ou se tem sido uma coisa ruim para as pessoas. [...] quais as dicas que eles têm para tentar mudar isso, para melhorar o lugar onde eles vivem, a paisagem do lugar onde eles moram.

F4 - Eu sempre trabalho o conceito de paisagem fazendo eles compararem as paisagens de diferentes bairros da cidade com a do bairro deles pra eles verem que tem as paisagens da Aldeota e do Meireles que são mais bem cuidadas do que as do bairro deles.

F5 - A princípio é preciso fazer algumas interrogações aos alunos perguntando o que é paisagem, para que a gente possa ter uma ideia daquilo que está na mente deles enquanto teoria. Aí a gente vai desenvolvendo o assunto mostrando que a paisagem não é tão somente a natureza, não é tão somente o prédio, não é tão somente a casa, mas a paisagem é o conjunto, é o todo.

F7 - Eu trabalho as paisagens do nosso bairro porque fica difícil a gente trabalhar esse assunto. A maioria dos alunos só conhece o bairro mesmo. Eu procuro trabalhar a paisagem local. A Geografia exige muitas vezes que a gente saia da instituição, por isso eu trato mais o bairro.

F8 - Eu tento sempre fazer eles viajarem no espaço pra eles perceberem que paisagem não é só o que a gente vê, como a gente vê nos livros didáticos, que tem muitos livros didáticos que falam como se fosse um quadro, o que os olhos veem. Eu tento mostrar pra eles que nós somos atores, que nós exercemos uma ação com relação a isso, é tanto que, se eles conversarem com os pais deles e pedirem para eles descreverem o espaço onde eles viviam e como é agora, vai ter mudanças. Quem são os atores? [...] fazendo que eles se sintam pertencentes ao lugar, como responsáveis por essas transformações.

De uma forma geral, os profissionais entrevistados destacaram a relevância de se trabalhar as particularidades do Estado do Ceará e da cidade de Fortaleza, inclusive apontando para a possibilidade de se instituir um componente curricular específico para o tratamento de temas locais (Clima, Relevo, Vegetação, Hidrografia, Flora, Fauna, População, Economia, Cultura...). Coletivamente sobressaiu entre os docentes as falas acerca da ausência de material didático conveniente ao tratamento da realidade local, especialmente entre as professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Essa é uma das questões concernentes aos obstáculos que dificultam uma maior inserção da *Cidade* como tema relevante na Educação Básica, argumentação que será explicitada no final deste capítulo.

3.4.5 As representações sociais acerca de Lugar no Ensino de Geografia

As concepções dos docentes entrevistados acerca do conceito de *Lugar* no ensino de Geografia provaram que aspectos do cotidiano vivencial do aluno no bairro em que o sujeito reside, assim como as relações sociais que se desenvolvem nesse recorte espacial do município, foram as que mais se distinguiram. O *Lugar*, como contexto indutor de metodologias de ensino e de aprendizagem, aparece recorrentemente nas práticas pedagógicas, especialmente entre as professoras da primeira Etapa do Fundamental. A professora F1 relatou o simbolismo da lagoa do bairro na vida de seus estudantes e como as crianças de 3º Ano já percebem o mau estado de conservação do entorno lagunar e a má qualidade da água do manancial que fica próximo à escola.

F1 - Por exemplo, minha escola fica perto de uma lagoa, chamada lagoa do urubu, então quando eu vou trabalhar bairro, [...] a gente insere o lugar, o que é que tem naquele lugar. A primeira coisa que eles me dizem é a lagoa. Então eles começam a falar como é aquele lugar:

- Tia, o lugar está destruído, a água, a gente não consegue mais tomar banho porque tá poluída.

- Então eu parto do lugar de onde eles estão, [...] como é que eles se sentem com relação aquilo ali. Qual é o conhecimento, qual é o cuidado, qual é a visão que eles têm com relação àquele determinado lugar, que é o lugarzinho deles.

A professora F2, apesar de demonstrar notável conhecimento do bairro e do cotidiano relacional de seus alunos com esse recorte territorial, ainda confunde o conceito de *Lugar* com a definição de *Localização*, como demonstra seu depoimento.

F2 - Vá sentar no seu lugar, então ele sabe que lugar é o espaço onde ele está ocupando. Cada um tem o seu lugar. Depois que esses espaços entram no cotidiano dele, o que é que a gente faz, vamos abrir o livro na página tal e vamos ver o que é lugar e paisagem, aí eu peço pra eles irem repetindo o que eu li.

Assim como a falta de domínio de determinados conceitos básicos de Geografia foi revelada no que diz respeito ao entendimento sobre Lugar, o qual foi definido pela professora F2 como sendo a carteira escolar onde o aluno deveria se acomodar em sala de aula, fato semelhante se deu ao entendimento de Escala. Para a professora F1, a Escala, um dos princípios mais importantes da ciência geográfica, dizia respeito tão somente a um mapa. A respeito disso, relata a professora F1:

F1 - Trabalhar escala no 3º ano é complicado. No 4º e no 5º dá. O mapa a gente trabalha, mas é muito difícil, a compreensão dessas crianças ainda é um pouco limitada. É a maturidade deles que ainda não está perfeita para trabalhar esse tipo de conteúdo de mapas, de escalas.

Em Geografia, o conceito de Escala não se restringe ao trabalho cartográfico ou a dimensões de um mapa. Diz respeito aos vínculos e interações sociais que acontecem entre diferentes contextos e realidades, numa busca pela compreensão do lugar dentro de uma totalidade. O domínio do conceito de escala para além do trabalho com mapas por parte do professor é fundamental no processo de alfabetização geográfica do aluno a fim de que este seja provocado a entender e

explicar a conjuntura que o circunda e as relações escalares que se dão entre seu cotidiano vivido e outros espaços, muitas vezes em nível mundial.

Nas representações sociais dos professores a respeito do conceito de Lugar, destacaram-se as referências que associavam Lugar a “cotidiano” e a “espaço de vivência”, o que não é incorreto. Salienta-se, no entanto, que esse entendimento não seja tratado de forma isolada e em desconexão com outras escalas de análise mais amplas.

A respeito das representações sociais de Lugar, os depoimentos assim se sucederam:

F3 - A gente deve ter cuidado. Cuidar do lugar onde a gente vive depende da gente, a gente reciclar nosso lixo, a gente ter cuidado com o lugar onde a gente mora, não jogar lixo nas ruas, procurando conscientizar as pessoas sobre essa questão da saúde, que tudo isso depende da gente, não depende só da prefeitura. Esse cuidado deve partir da gente. Eles como crianças vão crescer e vão cuidar do mundo um dia, eles têm que ter essa consciência, de que a gente tem que cuidar do lugar onde a gente mora.

F4 - O lugar é o espaço de residência, é o lugar onde eles moram, é o bairro deles.

F5 - Lugar é aquilo que está mais próximo, é aquilo que está mais junto, é aquilo que há interação entre o sujeito e o espaço. Então o lugar é a casa, é o quarto, é a rua.

F6 - Eu digo que lugar remete a pertencimento, é a questão da afetividade.

F7 - O lugar é meu espaço de vivência, é onde eu me relaciono de fato com as pessoas. [...] são os locais onde eu frequento no meu dia-a-dia. [...] então o lugar é meu, é algo assim, bem individual. [...] minha residência é o meu lugar, o meu quarto é o meu lugar, a minha rua, o meu bairro, a igreja que eu frequento, a pracinha, a academia. É o meu espaço de vivência, é onde estou inserido, interagindo com as pessoas com quem convivo.

F8 - Lugar tem vários sentidos, mas na Geografia eu tento trabalhar mais com aquele sentido de pertencimento, de afetividade. Eu sempre digo pra eles “eu vou voltar pro meu lugar”, esse é meu lugar. Eu sempre digo que o meu lugar é diferente do deles porque é algo individual, é mais meu.

3.4.6 O Ensino de Cidade a partir do conceito geográfico de Lugar

A abordagem do tema *Cidade* tendo como ponto de referência os lugares que compõem o concreto vivido foi caracterizada por fecundos momentos de construção ativa de conhecimentos, em que se demonstrou interesse e envolvimento dos alunos pelos objetos dos conhecimentos em explanação. Foram múltiplas as metodologias de ensino e aprendizagem instrumentalizadas pelos professores, a maioria se utilizando dos elementos que compõem a paisagem local -

as ruas do bairro, o rio que passa perto da casa do aluno, a lagoa ao lado da escola - e como os estudantes se relacionavam com esses espaços. Percebeu-se que as práticas pedagógicas cuja premissa era o *Lugar* não se baseavam meramente na lógica da observação e da descrição, mas continha uma provocação para a interpretação crítica de uma realidade, como questões atinentes às condições socioambientais e à qualidade de vida correspondente diretamente aos membros das diferentes comunidades escolares.

F1 - Em 2019 eu tirei os meninos da sala. Como é assim bem próximo, é só atravessar a rua, a gente foi lá olhar a lagoa para ver como é que estava a lagoa e eles me falavam tanta coisa que eu nem sabia do lugar deles. Inclusive eles falaram assim, como é que vou dizer, é uma lenda. Eles falaram:

- Tia, aqui nessa lagoa tem uma cobra, é uma cobra muito grande, que ela come pinto, galinha. O nome dela é Odete.

- Menino, valha, eu nunca ouvi falar nisso!

- Mas tem, tia. A gente chama ela de Odete!

- Ainda hoje eles falam, se perguntar eles falam, que tem essa Odete, essa cobra.

F2 - Saindo da escola, onde é o lugar do aluno fora da escola, é a casa dele, é o bairro dele. Aí a gente fala também sobre os tipos de bairro: os residenciais, os comerciais, aí já vai crescendo. [...] A gente coloca o mapa baixo pra eles verem e mostrar onde está Fortaleza. Aí eu vou mostrar onde está a cidade. Aí eu vou perguntar o que seria esse azul aqui do lado? Aí eles já sabem: seria o mar, o oceano atlântico que banha a cidade. Aí eles vão perceber que a nossa cidade é litorânea. [...] Eles vão perceber que as cidades que estão no interior do Ceará não são praianas, não têm litoral.

F3 - [...] Fizemos até um trabalho interessante agora, que foi usando o googlemaps (serviço gratuito de imagens por satélites), onde eles diziam a rua do bairro onde eles moravam pra eles fazerem uma visitação por esse bairro, pra gente conhecer como era a paisagem, quais eram as transformações que esse bairro tinha passado, como eram as construções, se era um local onde tinha mais lojas, onde tinha mais comércios, mais casas e a questão da violência também.

F4 - Eu trabalho com eles a rua deles, o bairro deles, o que eles encontram no caminho de casa pra escola. Aí eles vão dizendo o que tem. A partir daí a gente vai desenvolvendo os temas.

F5 - Uma forma de trabalharmos esse assunto seria exatamente perguntarmos o que o estudante consegue perceber com relação aos problemas que existem no seu bairro, na sua rua, interrogando àquele estudante por que aquilo acontece, quais as causas principais, o que a gente poderia fazer para evitar, sempre trazendo para o estudante a ideia de pertencimento a esse espaço, a esse local, de lugar dele.

F6 - Antes de começar a explicar esses temas para os alunos, logo no primeiro dia de aula, eu peço para eles escreverem no caderno como é a vida deles, com quem eles vivem, onde eles moram, para eu conhecê-los

mais. Eles gostam, eles participam quando percebem quando estou falando aquilo que eles entendem. Isso facilita bastante na hora de formular uma aula, utilizando as vivências deles: os problemas sociais, a rede de esgoto que corre na frente da casa, os problemas de saúde. Tem um maior feedback. Eles fazem questão de participar.

F7 - Essa é uma das primeiras perguntas que eu faço, geralmente quando eu inicio o ano letivo, nas minhas aulas eu sempre procuro fazer uma pergunta básica: O que é que a Geografia estuda? Aí eu tenho várias respostas. Mas onde é que eu quero chegar? Eu quero chegar justamente na paisagem.

F8 - Eu trabalho mostrando a questão da afetividade. Eu trabalho muito com esse conceito no sexto ano, é onde eles mudam do Ensino Fundamental I para o Ensino Fundamental II e geralmente eles mudam de escola. Eles chegam na escola muito eufóricos, mas a maior parte chega muito retraída, desgostoso, por que? Porque é uma realidade diferente, porque ele mudou o espaço, porque eles sentem falta do lugar dele, que era a escola onde ele frequentava todo dia, que ele só tinha duas professoras, que ele tinha os coleguinhas. Eu tento trabalhar o sentido de lugar a partir daí, dessa vivência deles.

A professora F8 apresenta um depoimento que bem define como os alunos se engajam na aula quando os conteúdos se ligam àquilo que é rotineiramente experienciado por eles, ao mesmo tempo em que salienta para a importância de não tratar as questões locais de forma isolada e dissociada de uma amplitude sistêmica com a qual todos os lugares intrinsecamente interagem.

F8 - Eu tento fazer isso porque o que eu vejo com meus alunos é que, para eles gostarem de Geografia, pra eles entrarem na aula, eles têm que se sentir pertencentes àquilo. Se eles não se sentem pertencentes eu tou falando de uma coisa que é longe da realidade deles, eles não querem.

- Isso aí lá serve pra mim!

F8 - Eu sempre tento, não sei se eu consigo, mas eu tento trazer para a realidade deles. Eu digo pra eles que tudo influencia. A guerra lado outro país vai influenciar aqui porque vai mudar a economia. Tu vai comprar o teu bombom mais caro. Eu tento falar de coisas banais para que eles entendam que Geografia está em tudo. A Geografia tá naquele ônibus que tu pega, tá naquele declive por onde tu passa porque ali era um canal de rio. Eu fico tentando com eles para que eles sintam a Geografia e se envolvam naquele assunto. Então eu sinto que usar o local, usar elementos que fazem parte do cotidiano deles é uma forma de atraí-los.

Atenta-se para a preocupação da professora F8 em fazer com que os alunos compreendam as interações e interdependências existentes entre os múltiplos lugares. Explicita-se na fala desta docente que sua metodologia de ensino baseada no conceito de lugar não se restringe ao entendimento isolado dos espaços, mas inquieta-se na busca por uma totalidade, em que o global se

materializa no lugar. Essa metodologia vem ao encontro do pensamento de estudiosos como Straforini (2001), segundo o qual:

O mundo de hoje é globalizado e todas as dimensões espaciais, sejam elas o bairro ou o país, o local ou o global se encontram numa íntima relação de proximidade. As abordagens teórico-metodológicas sintéticas e analíticas ficam perdidas nessa nova relação estabelecida entre o lugar e o mundo. Não é o ponto de partida - o bairro ou o mundo - o que é significativo, mas sim o estabelecimento de relações entre esses. (STRAFORINI, 2001, p. 57).

Assim, as práticas pedagógicas em Geografia que partem do lugar como estratégia metodológica de ensino e aprendizagem precisam considerar a visão de totalidade, em que as frações do espaço necessariamente devem ser compreendidas dentro de um processo que contemple o sentido de conjunto, de dinamicidade e de interdependência, inseparáveis do mundo globalizado em que vivemos. A lógica da linearidade e da desconexão, alicerçada na hierarquia de lugares, a contar do “maior para o menor” (rua-bairro-cidade-país-mundo) beneficia o tradicionalismo geográfico escolar, tonifica a falta de diálogo entre os componentes curriculares e deprime o desenvolvimento autônomo de conhecimentos entre os estudantes.

Apesar do contexto adverso em que muitos professores desenvolvem seu trabalho, as falas dos docentes trouxeram exemplos interessantes de que é possível diversificar as intervenções metodológicas ao mesmo tempo em que se favorece a contextualização do ensino. Isso confirma a relevância de inovar e de reinventar permanentemente as práticas pedagógicas de modo que saberes sejam constituídos sem necessariamente se repetir estratégias que não conduzem à efetiva aprendizagem por parte do educando.

3.4.7 Os desafios para o Ensino de Cidade na Educação Básica

Discorre-se nesta subseção sobre algumas dificuldades do trabalho docente externadas pelos professores durante os diálogos da pesquisa de campo. Embora a importância da *Cidade* como tema do Ensino de Geografia fosse reputada como universal, foram identificados determinados fatores que embargavam a exploração deste relevante objeto do conhecimento, impedindo que este assunto e toda a profusão de desdobramentos de que dele podem derivar pudessem ser explorados mais eficazmente. Dentre os desafios que frustram uma melhor

exploração da *Cidade* como objeto de conhecimento citados pelos professores nas entrevistas, destacaram-se: a indisponibilidade de materiais didáticos com conteúdos próprios sobre a cidade para o tratamento da realidade socioespacial local, notadamente a carência de livros didáticos específicos; A falta de autonomia de alguns docentes no que diz respeito ao livro texto adotado nas escolas; As práticas pedagógicas limitadas ao ambiente escolar formal.

Na exposição destes entraves, sucedem-se as descrições das falas docentes, providas de importantes revelações a partir das quais podem ser tecidas valorosas reflexões acerca da formação inicial e continuada de professores e dos desafios que precisarão ser vencidos pelos atuais e futuros docentes.

3.4.7.1 *“A cidade que tem no livro é Corumbá!”: A indisponibilidade de material didático específico para a abordagem dos temas relacionados à cidade do aluno*

A falta de recursos didáticos direcionados estritamente à exploração do contexto local foi um dos obstáculos mencionados pelas professoras para que o tema *Cidade* fosse explorado de forma mais efetiva. Essa barreira foi enfatizada especialmente entre as docentes que atuavam nos Anos Iniciais do Fundamental (3º e 5º ano). Enquanto a professora F3 destaca o marco zero da cidade de Recife no livro texto utilizado por seus alunos, a docente F3 evidencia Corumbá no livro que a escola adotou, enquanto aguarda ansiosamente por um material que seria enviado pelo governo estadual:

F1 - Como tema do ensino de Geografia no terceiro ano, ele (o tema cidade) é muito falho, porque a Geografia não parte da cidade de Fortaleza, do Ceará, do Nordeste. [...] eu discordo dos livros escolhidos pela minha escola, porque o livro tem a cidade, tem, quando eu fui olhar a cidade que tem é Corumbá, lá no Mato Grosso do Sul. Quer dizer, é uma realidade que as crianças daqui de Fortaleza não sabem nem onde é que fica, terceiro ano, ainda não conhece o mapa ainda.

F1 - Houve uma época, na época da Luizianne, ela confeccionou uns livros muito bons de História e de Geografia e que eram totalmente voltados para o Ceará e Fortaleza. Foi o melhor ano. Era para o quarto e o quinto ano. Então para mim, esses livros eram assim maravilhosos porque eles falavam na cultura, os mapas. Eram livros muito bons, foram assim pra mim os melhores livros. Eu soube agora que o Estado vai mandar um material que é mais ou menos a mesma coisa, é o Ceará e Fortaleza. Eu estou ansiosa que chegue esse material.

Nesse mesmo sentido, a professora F3 rememora sua experiência de quando era regente em estabelecimento privado de ensino, destacando a disponibilidade de um livro auxiliar de Geografia e História do Ceará e de Fortaleza na escola particular em que atuava:

F3 - Quando eu trabalhava em escola particular, eu trabalhei cinco anos lá, nós tínhamos um livro chamado *Fortaleza, a criança e a cidade*. [...] e tinha um livro que também falava sobre o Estado do Ceará para complementar o estudo de Geografia que vinha de outros Estados, mas na escola pública eu não vejo isso. [...] os livros não vêm configurados com as questões acerca do nosso Estado, a gente trabalha aqui em Fortaleza com livros que muitas vezes falam de outros locais e a gente tem sempre que estar trazendo para nossos alunos uma comparação.

Apesar de hoje a professora F3 lamentar a ausência de livros textos de Geografia e História locais nas instituições de ensino públicas de Fortaleza, a presença dessas obras já foi bastante comum nas escolas da rede municipal em Disciplina típica do currículo escolar da rede municipal, como expõe os depoimentos das professoras F6:

F6 - Eu lembro que eu trabalhei na prefeitura e lá tinha uma disciplina específica para a gente trabalhar Fortaleza e o Ceará. Se for um tema cidade é um tema muito amplo. Às vezes eu tento trazer para a nossa cidade, para o dia-a-dia, mas é algo superficial, a gente não estuda como foi formada a cidade, não estuda a data de aniversário da cidade, não vê quase nada, né?

As professoras F1 e F6 fazem referência à gestão da ex-prefeita de Fortaleza Luizianne Lins, do PT, que esteve à frente da prefeitura municipal entre 2005 e 2012. Naquele período, o currículo das escolas públicas municipais possuía um componente chamado *Estudos Regionais* o qual estava presente tanto nos Anos Iniciais como nos Anos Finais do Ensino Fundamental. Ressalta-se que, do 6º ao 9º ano, a referida Disciplina era geralmente ministrada por um docente com graduação específica em Geografia ou História.

Duas das obras didáticas citadas pelas professoras como referência para o ensino de *Cidade* são demonstradas na Figura 5:

Figura 5 – Livros didáticos citados como referência pelas professoras que lecionam/lecionaram no Ensino Fundamental - Anos Iniciais



Fonte: Cavalcante *et al.* (2016a, 2016b).

Livro 1 - Fortaleza, a criança e a cidade - Obra organizada por Tércia Correia Cavalcante (Geógrafa - UFC), Simone de Souza (Historiadora - UFC), Sebastião Rogério Ponte (Historiador - UFC), José Borzacchiello da Silva (Geógrafo - UFC), José Ricardo Oría Fernandes (Historiador - UFC).

Livro 2 – Construindo o Ceará: Geografia - Obra organizada por Tércia Corrêa Cavalcante (Geógrafa - UFC), Zenilde Baima Amora (Geógrafa - UECE), José Borzacchiello da Silva (Geógrafo - UFC), Antônia Carlos da Silva (Historiadora - URCA).

As docentes também lamentam que o livro didático adotado pela escola onde lecionam mostra um distanciamento entre o que se retrata nos materiais disponíveis e a contexto social vivenciado pela comunidade escolar. Como método para suprimir essa lacuna, as professoras se utilizam da estratégia de comparar a vivências dos educandos com os conteúdos e imagens trazidos pelo livro texto de modo a “trazer a realidade do aluno para o ensino”:

F2 - Os tipos de casa de madeira e tal onde é que ficam? Aí eles vão dizer: na Amazônia. Casas de barro?

- Tia, a minha também é.

- Tia, a casa do fulano tem uns flandres em cima.

- Tia, as paredes da casa do fulano têm aquelas varas assim (a professora faz gestos), com barro no meio.

F2 - Lá vai a gente conversar, mudar de assunto na questão de respeito ao próximo.

F3 - Se a gente for olhar os livros deles, não trata sobre a cidade de Fortaleza, nada. Eu tenho que fazer comparações. Sempre trazendo fotos antigas da nossa cidade de Fortaleza, comparando com as fotos atuais da nossa cidade para vermos quais foram as mudanças que aconteceram.

F7 - O problema é que os livros não são direcionados só pra Fortaleza, só pro Ceará não, né? A gente usa livros direcionados pra o Brasil todo. Então isso dificulta um pouco. A gente tem que se esforçar pra poder trazer esses assuntos pro local.

Seguramente o discurso das professoras que aponta para a dificuldade de lecionar com foco no município do aluno sem o amparo de recursos didáticos específicos para esta tarefa funciona com fator limitante ao tratamento das questões locais que gostariam de abordar em suas práticas. Mas é preciso discernir que a simples presença de um livro texto farto de conteúdos referentes ao lugar onde o aluno se encontra não é garantia de que se escape do ensino de Geografia baseado na memorização de conteúdos. Sobre isso, discorre Kaercher (1999, p. 11):

O programa é feito por nós professores juntamente com a comunidade escolar. Não pelo livro didático. Ele é somente um auxiliar. Mais importante do que listar muitos conteúdos é entender o fio condutor que constrói as paisagens: os homens na sua luta pela sobrevivência.

O livro como um auxiliar do trabalho docente e não como condutor do trabalho do professor, como sugere o autor suprarreferido, no entanto, ainda não é um axioma nas metodologias de ensino e aprendizagem, o que não chega a ser negado pelos próprios docentes. Ao contrário, é tratado com certa naturalidade em alguns depoimentos.

3.4.7.2: *“Parar o livro para ensinar Fortaleza, não dá!”: O professor refém do livro didático*

Embora os professores inquiridos na pesquisa reconhecessem a importância e a necessidade do tratamento de temas relacionados à Cidade de Fortaleza e ao Estado do Ceará, a falta de autonomia de alguns docentes com relação ao livro texto atuava como barreira ao tratamento de temáticas locais. A aula apoiada quase que exclusivamente no livro didático é tão arraigada na vivência laboral de certos professores que os próprios alunos já assimilaram a “cultura” da sequência linear de capítulos ordenada pelo sumário do livro. De acordo com a entrevistada F6:

F6 - Eu nunca tinha pensado em estudar Fortaleza, a minha preocupação é mais em seguir o livro. Como a gente faz um cronograma a gente acaba deixando de estar acrescentando porque o ano vai terminar e eu não vou seguir o livro e a gente tem medo de ser cobrado até mesmo pelos próprios

alunos. Mas aí me veio a reflexão: Por que mesmo que eu não trabalho a *Cidade*? Por que eu não trabalho o *Estado*? Por que eu não dou uma pausa no livro ou não seleciono as principais coisas para trabalhar e acrescento a nossa Cidade e o nosso Estado?

Segundo esta docente, que confessa estar “engessada” por esse método rotineiro e mecânico de trabalho, esse é um problema que se repete com a maioria dos professores, aprisionados pelos planos de ensino que foram elaborados por eles mesmos, tendo como referência um livro texto que deve ser fielmente seguido.

F6 - No Estado a gente segue o livro. Eu coloquei na minha cabeça que eu tenho que terminar o livro no final do ano. Eu não encontro brechas de abrir outro precedente para estudar outra coisa, eu me engessei com relação a isso, tem as feiras culturais e tudo mais e não dá tempo de trabalhar outros assuntos porque o ano é muito corrido. Eu acho que esse é o problema da maioria dos professores. A gente elabora o plano anual e segue aquilo ali de acordo com o livro. A gente não acrescenta. Segue o que o livro tá mandando em cada capítulo. A gente não acrescenta nada além daquilo, fica preso ao livro. Eu não mudo a ordem do livro para tratar esse tema importante (A Cidade).

A docente F6 ainda relembra ocasião em que um grupo de professores admitiu que deixava de explorar o “tema África” em sala de aula porque a unidade didática que abordava o continente africano normalmente aparecia no último capítulo do livro escolar que utilizavam.

Mas nem todos os docentes demonstraram estar aprisionados ao livro escolar, manifestando-se críticos desta condição por parte de determinados professores. Sobre isso, dialoga a professora F1:

F1 - Não sei se vou ser antiética. Na época da escolha dos livros, havia muitas discussões e eu era uma das que discutia mais. Na verdade, eu brigava pelas condições do livro. Alguns professores escolhiam o livro não é pelo conteúdo. Escolhe pelo total de atividades, exercício de 10 questões, 15 questões. Eu sou contra. Eu dizia:

- O conteúdo tem 10 questões, mas não é a nossa realidade.

F1 - Por exemplo, na área rural, vamos olhar o livro, o livro tinha o que, o trabalho rural é a plantação de uva, plantação de laranja. Na minha realidade e das crianças, tinha que ser o que é daqui do Ceará.

- Quais as plantações daqui? É a carnaúba...

A professora F1 diz ainda que não fica “bitolada” no livro, diz que prefere criar suas próprias atividades e que gosta de trabalhar com pesquisa, vídeos e filmes. Mas é criticada pelos colegas, visto que muitos consideram que essa atitude “dá muito trabalho”.

Por sua vez, a professora F3 deixa claro que não é “praticante do tradicionalismo pedagógico” e assim se coloca:

F3 - Eu sempre gostei de trabalhar com tecnologia muito antes da pandemia, nunca usei só os livros das crianças. Eu pego imagens atuais e pergunto se eles conhecem esses lugares. A Praça do Ferreira foi a mais reconhecida. Alguns falaram que vai ao Centro com o pai, com a avó. É um local muito citado por eles. Quando a gente trabalha com essa comparação das fotos entre o antigo e o novo a gente começa a conversar com a questão da mudança.

- Essas mudanças foram provocadas por quem? Foi a natureza? A chuva? O vento? Ou foram provocadas pelo homem?

F3 - Depois eu peço um relato sobre as mudanças acontecidas naqueles locais e por que essas mudanças ocorreram. Em seguida eu peço as crianças para explicarem o relato deles para a turma porque eu acho que é uma forma de trabalhar a oralidade entre eles. Eu gosto muito de incentivar essa conversa entre eles porque eu acho que o conhecimento parte daí, não é só aquela coisa do professor lá lendo, lendo e a criança sentada sem prestar muita atenção no que você tá dizendo.

Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009), com quem é preciso concordar, reconhece a impossibilidade de um único livro didático englobar todas as realidades de um país com a extensão territorial que tem o Brasil, daí sendo preciso que os professores confrontem os objetos do conhecimento e as figurações trazidas pelo livro utilizado na escola com a existência corriqueira do aluno, o que alguns participantes das entrevistas de campo desta pesquisa declararam fazer costumeiramente. Ainda segundo estas autoras:

Apesar dessas críticas, dos limites que o livro didático impõe ao processo de ensino e aprendizagem [...] acreditamos ser preferível o aluno ter em mãos um livro de Geografia a não ter nenhum, principalmente por sabermos que, no que tange a milhares de famílias brasileiras, o livro não faz parte dos elementos culturais presentes em seus lares. (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE 2009, p. 345).

Adere-se ao ponto de vista supraindicado e simultaneamente reforça-se a concepção do professor como sujeito que necessita refletir continuamente e criticamente sobre suas práticas pedagógicas. Nessa perspectiva, o educador é por excelência o idealizador de circunstâncias educativas que escapem da reprodução de métodos calcados no tecnicismo pedagógico, na exclusividade da memorização de conteúdos, na fragmentação de saberes e, sobretudo, na desagregação entre a escola, as experiências corriqueiras que ocorrem no dia a dia do aluno e as relações que se estabelecem entre o local e o global. Assim, é o docente quem

instrumentaliza o currículo, o coloca em ação e lhe dá vida impedindo que o manual escolar cumpra o papel de ser o próprio currículo.

3.4.7.3 *“Eles amam aula de campo!”: as práticas pedagógicas e de aprendizagem fora dos espaços escolares*

As atividades que acontecem em contextos não formais sempre foram consideradas como momentos dos mais eficazes e prazerosos nos processos de ensino e aprendizagem. As entrevistas revelaram que tanto os docentes como os discentes são bastante apreciadores das atividades educativas que se dão tanto em espaços institucionalizados (parques, museus, teatros, planetários...) como em espaços não institucionalizados (rios, praças, feiras...). Segundo Silva (2002, p. 66):

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

Na concepção citada pela autora, a aula de campo ampara a efetivação do ensino numa realidade distanciada do exclusivismo teórico, livresco e desconectado do real vivido. Essa técnica estimula o protagonismo dos sujeitos em aprendizagem, auxiliando na estruturação autônoma e ativa de saberes. Apesar de suas potencialidades, a aula de campo como instrumento conveniente ao ensino e à aprendizagem é pouco empreendida nas escolas em que atuam os docentes entrevistados, sobretudo pelo pouco apoio dos órgãos executivos de educação aos quais se vinculam os profissionais de ensino, a começar pela indisponibilidade de meio de transporte para o deslocamento de alunos e professores, como mostram os depoimentos subsequentes:

F2 - Na época da Luizianne tínhamos muitos passeios com as crianças. Conhecíamos a parte histórica, a gente conhecia tudo, o Cocó, teatro, peças. As crianças sempre estavam passeando, a gente chamava de passeio, né? Só que a gente dizia que era um passeio diferente, que a gente iria conhecer uma parte da história, ia conhecer outros locais que eles não conheciam. E acabou. Isso aí acabou mesmo. Agora a gente só mostra papel e vídeo pra eles. Mas só no papel e vídeo de 3 ou 4 minutos é pouco,

a gente se vira só. Há alguns anos a gente está com esse problema. Não tem mais passeio.

F3 - O passeio pelos pontos turísticos foi assim uma coisa maravilhosa. São muitas escolas pedindo. A gente foi ao parque do Cocó, a gente viu as praias, o aeroporto Pinto Martins. O ônibus tem que ser pedido com muita antecedência por meio de ofício. Eu sempre gosto de tirar fotos, depois eu trago pra aula essas fotos. Eles gostam muito. É uma coisa muito diferente!

F7 - Quando nós tínhamos mais acesso a transportes coletivos, na época de alguns prefeitos aí atrás, nós chegamos a levar para o parque Adahil Barreto alguns alunos do 6º e 7º ano. Mas foram raras as vezes. Se você me perguntar quando isso aconteceu, foi lá por volta de 2010 e 2011. Faz um certo tempo, então isso não é algo que ocorre com frequência.

F8 - É muito dificultoso organizar uma aula de campo, levantar dinheiro pra isso, porque é muito ruim quando você segrega, quando só vai quem pode pagar e esperar pela prefeitura é bem complicado. Já aconteceu de desmarcar a aula de campo no dia, todo mundo ali pronto e o ônibus não vem. Então a gente junta um dinheiro, às vezes a gente faz bazar pra poder pagar o ônibus, mas é muito ruim tu ver um aluno que é excelente e ele não pode ir para uma de campo porque não tem dinheiro pra pagar.

As atividades realizadas em contextos extraescolares por parte dos professores entrevistados demonstraram priorizar os ambientes naturais da cidade, especialmente os ecossistemas de manguezal, comuns em regiões litorâneas como Fortaleza. Quase todos os docentes já estiveram com seus alunos no parque do Cocó, onde as visitas incluíam trilhas ecológicas e passeios de barco. Além das aulas nos parques da cidade, outras questões relacionadas ao meio ambiente também faziam parte das metodologias de ensino, como a presença de um lixão próximo à escola onde trabalha a professora F3 no qual eram comuns os incêndios causadores de poluição atmosférica. O rio maranguapinho, que atravessa a região onde se encontra a escola, mais uma vez marca importante presença nas abordagens dessa docente:

F3 - A gente fez um estudo sobre o rio maranguapinho, a questão da sujeira e do lixo. Por que quando chove tem sempre essa questão da inundação? Eles concluíram que era a questão do lixo mesmo, as pessoas jogam lixo na rua, jogam lixo dentro do rio maranguapinho.

Essas iniciativas, atualmente bastante consolidadas entre os professores, vêm ao encontro da ideia de aula-passeio popularizada pelo pedagogo francês Celestin Freinet na década de 1920. A chamada pedagogia Freinet se estrutura na incorporação da realidade aos processos escolares, na valorização da livre expressão do aluno, na cooperação entre os sujeitos e na autonomia do para

aprender. Essas ações também se aderem à educação ambiental como tema transversal, como destaca a BNCC-2018:

[...] cabe aos sistemas e redes de ensino, assim como as escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de **temas contemporâneos** que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora. (BRASIL, 2018, p. 19, grifo do autor).

Os temas contemporâneos transversais, dentre eles a educação ambiental, podem ser bastante assistidos quando ocorrem fora dos ambientes institucionalizados das escolas. No meio urbano, as estratégias didático-metodológicas que se apoiam na aula de campo são ainda mais favorecidas, oportunizando a execução de múltiplas abordagens didático-metodológicas integradoras de saberes.

Ao tomar como pressuposto o cotidiano vivido pelo educando, a aula de campo auxilia a abordagem de questões locais ligadas diretamente ao exercício da cidadania. Nessa perspectiva, alicerçam-se processos educativos que estimulam o protagonismo do aluno, a leitura e interpretação crítica e reflexiva do mundo e à constituição de sujeitos questionadores da realidade em que se incorporam.

3.4.7.4 “Eu nunca nem ouvi falar!”: a Base Nacional Comum Curricular (BNCC-2018) e o Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC-2019) como marcos norteadores das práticas pedagógicas e de aprendizagem

No exame da legislação educacional, duas referências principais foram utilizadas, a BNCC-2018 e o DCRC-2019, quando se constatou que essas legislações não eram grandes parâmetros para as atividades laborais da maioria dos professores entrevistados. À primeira vista, essa averiguação poderia ser um fato positivo, inferindo-se uma possível independência dos docentes com relação a esses documentos, os quais muitas vezes são criticados pela tendência à padronização do currículo escolar, à uniformização dos conteúdos curriculares e à interferência na autonomia dos professores. Mas se por um lado se distinguia uma suposta soberania com relação às referidas legislações, por outro se demonstrava submissão ao livro texto, como se expôs anteriormente.

De acordo com as entrevistas, a participação da BNCC e do DCRC no trabalho docente era, na maioria das vezes, restrita a uma obrigação burocrática imposta pelas gestões escolares, visto que as diretrizes contidas nesses dispositivos deveriam fazer parte de planos de aulas e atividades a fim de contemplar as habilidades a serem adquiridas pelos estudantes nas suas respectivas séries. Sobre a inclusão da BNCC-2018) e do DCRC-2019) no trabalho docente, destacaram-se os seguintes relatos:

F3 - Sempre que eu planejo eu estou vendo os tópicos, as competências. Eu sempre estou vendo isso para as aulas e atividades que eu monto. No começo foi mais uma cobrança da SME, mas depois passou a ser uma iniciativa minha mesmo.

F6 - Lá na escola agora eles estão com esse negócio de tudo ter a BNCC, de elaborar a prova, questão com o código da BNCC.

F7 - Eu já dei uma lida nela (na BNCC). Os códigos alfanuméricos são exigidos nos planejamentos da escola, só no planejamento, nas provas, não. Em nenhum momento a gente senta para discutir isso, apenas é cobrado no planejamento. É mais uma formalidade burocrática.

F8 - No planejamento eu utilizo sim, porque se tornou obrigatório, então a gente tem que seguir de acordo com o DCRC. A gente tem que trabalhar por ele (pelo DCRC). As habilidades da BNCC a serem alcançadas já estão dentro do livro.

No caso do DCRC (CEARÁ, 2019a), verificou-se que as referências da maior parte dos professores a esse diploma se posicionavam em condição ainda mais secundária do que em relação à BNCC (BRASIL, 2018). Embora a professora F1 o definisse como “muito rico”, a professora F4 relatou com veemência: Eu nunca nem ouvi falar!

A professora F6 também externou seu desconhecimento com relação à existência do DCRC (2019), culpando a falta da promoção desse documento na formação oferecida pela secretaria estadual de educação e afirmando que o uso dos “códigos das habilidades” funciona mais como uma mera exigência do órgão gestor da educação: F6 - A gente tem que botar agora nas provas, a gente não tá nem gostando. Até agora eu não vejo sentido, sabia?

As chamadas “formalidades burocráticas” descritas pelos professores associam-se a outro fenômeno também destacado em entrevistas no decorrer desta pesquisa dissertativa: a interferência das avaliações externas nas práticas escolares, ocorrência que será discutida em seguida.

3.4.7.5 “Os meninos não sabem localizar o Ceará no mapa!”: a ênfase nos componentes curriculares Matemática e Língua Portuguesa

Uma objeção que se evidenciou nas entrevistas de campo com os professores diz respeito ao nível de aprendizagem dos alunos que terminam o 5º ano e iniciam a etapa final do Ensino Fundamental. Embora este trabalho dissertativo tenha envolvido em suas investigações nos Anos Finais do Fundamental somente o 7º ano, os profissionais que atuavam nesta série também exerciam suas atividades ao longo de todo o período que compõe a refrida etapa (do 6º ao 9º ano). Segundo os docentes, um dos principais motivos da defasagem dos alunos que chegam ao 6º ano diz respeito à ênfase que é dada pelas escolas às avaliações externas que acontecem nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Apesar desse tipo de avaliação não ser um fenômeno recente no Brasil, é bastante evidente que houve grande proliferação desses exames no contexto nacional nas últimas décadas, tanto em âmbito federal como estadual e municipal. A lógica das avaliações externas, padronizadas e em larga escala, tem feito com que as diretrizes para a educação no Brasil se norteiem cada vez mais para o alcance de resultados em testes estandardizados. Com efeito, a autonomia administrativa das escolas, o currículo escolar, as práticas pedagógicas e os estudantes são, inevitavelmente, impactados.

Nesse contexto, confere-se à educação atributos de essência manifestamente contábil e empresarial, em que se estabelecem os conhecimentos e as capacidades instrumentais que devem ser adquiridos já desde os primeiros anos de instrução escolar. Conforme Lima (1997, p. 55), “[...] enquanto orientação política, a educação contábil evidencia uma alta capacidade de discriminação da educação que conta e da educação que não conta, ou conta menos.”

As contestações de alguns professores entrevistados são justificadas pela ênfase que é dada nesses testes às Disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa, em detrimento dos componentes da área de Ciências Humanas, na qual se inclui Geografia, além de História, Sociologia e Filosofia. Daí retoma-se a necessidade de enaltecimento da interdisciplinaridade curricular. A respeito da preponderância de alguns componentes curriculares em detrimento de outros, indagou-se a um docente sobre se já se sentiu desprestigiado por ser um professor de Ciências Humanas em vez de um professor de Língua Portuguesa ou Matemática, o docente F8 respondeu:

F8 - Desprestigiado não, mas um pouco mais aliviado, porque a pressão é grande em cima da Matemática e do Português, ainda mais numa gestão de resultados, onde o aluno é treinado para fazer uma prova. Eu não digo nem que o aluno está adquirindo conhecimento, ele é treinado mesmo.

Segundo Silva (2010), foi nos Estados Unidos, ainda na década de 1920, que as ideias de racionalidade administrativa permearam o currículo escolar pela primeira vez, tendo como embasamento o livro de Bobbitt, “*The Curriculum*”, publicado em 1918.

Aqui, o currículo é visto como um processo de racionalização de resultados educacionais, cuidadosa e rigorosamente especificados e medidos. O modelo institucional dessa concepção de currículo é a fábrica. Sua inspiração “teórica” é a “administração científica”, de Taylor. No modelo de currículo de Bobbitt, os estudantes devem ser processados como um produto fabril. No discurso curricular de Bobbitt, pois, o currículo é supostamente isso: a especificação precisa de objetivos, procedimentos e métodos para a obtenção de resultados que possam ser precisamente mensurados. (SILVA, 2010, p. 12).

Respalhada em características típicas da administração privada, com origens no neoliberalismo norte-americano, a abordagem curricular tradicional de Bobbitt, 2004, pode ser visualizada como uma importação para a escola dos fundamentos da gerência empresarial. Nela, apresentam-se como princípios a economia de recursos, o controle processual, o estabelecimento de metas, a avaliação dos resultados e a responsabilização ou *accountability* (SANTOS, 2017).

Direcionadas para a obtenção de propósitos preestabelecidos pelos órgãos executivos a que são subordinadas, as escolas são subjugadas à racionalidade da competição entre estabelecimentos de ensino, que Afonso (2009,) comparou a uma lógica de “quase-mercado”, em que o objetivo final é a “qualidade da educação”. Esse autor verifica que, ao se tornar o lugar de centralidade nas escolas, as avaliações externas vêm provocando uma série de “efeitos não desejáveis” que “[...] têm sido fortemente criticados por diversos sectores sociais e da educação e por prestigiadas associações científicas.” (AFONSO, 2009, p. 19).

Mota (2018), em seu trabalho de doutoramento na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RIO), demonstra com muita propriedade um desses “efeitos não desejáveis”, o qual é bastante familiar a muitos docentes. Por meio do depoimento de uma professora do Ensino Fundamental, a autora expõe a tensão que recai sobre o trabalho docente em um contexto educacional no qual o foco é o conhecimento quantificável, e não a aprendizagem do educando.

Quando o resultado é ruim, cai todo mundo em cima de você. Ano passado eu fiz uma crítica às superintendentes, que eram pessoas que não estavam na sala de aula. Elas questionaram o resultado. Então, eu falei: - vocês vêm uma vez na escola, não sabem em que condições estamos trabalhando, sem material pedagógico. Eu acho que não estão interessadas em saber se o aluno aprendeu ou não, mas apenas nos resultados. Quem se preocupa com a aprendizagem do aluno sou eu, vocês estão apenas interessados nos resultados. (MOTA, 2018, p. 128).

O depoimento dessa professora se coaduna com a fala do professor F8, que prossegue com sua explanação:

F8 - Seleciona-se um dia da semana, tipo um sábado, pra treinar esses meninos para fazer uma prova pra mostrar resultados e o conhecimento que é bom para a realidade do aluno se deixa de lado. Eu vejo isso com os meus colegas do Português e da Matemática. O aluno tem que estar no verde escuro, se o aluno aprendeu ou não... É o resultado que importa. Eu não queria tá na pele desses meus colegas não.

O rastro por resultados, como relatado nessas falas, tem ocorrido desde os primeiros anos da Educação Básica, como denotam os testes que procuram comprovar se a criança foi alfabetizada na “idade certa”, perpassando os últimos anos da primeira e segunda etapas do Ensino Fundamental (5^a e 9^a séries), estando também presentes ao final do Ensino Médio (3^o ano). Como a prioridade dessas avaliações e da própria organização da carga horária curricular é concentrada em apenas duas Disciplinas, é indubitável que há prejuízos para os demais componentes curriculares, como descreve a professora F7:

F7 - A ênfase em Português e Matemática é prejudicial porque os alunos chegam ao Fundamental II muito despreparados em Geografia, sem saber quase nada. Os meninos não sabem onde ficam as capitais, os Estados, não sabem localizar o Ceará no mapa do Brasil.

Os impactos desse modelo de educação sobre o currículo escolar, as práticas pedagógicas e de aprendizagem são inevitáveis, em virtude de o foco em resultados suscitar interferências na definição de quais conhecimentos são relevantes, quais conteúdos devem ser ensinados e que competências demandam ser adquiridas. Na conjuntura descrita, questiona-se: Como é possível se falar em educação para a emancipação, formação orientada para a cidadania ativa e construção de uma nova realidade social quando a educação que conta é aquela que se orienta para a performance em avaliações externas?

4 PROPOSIÇÕES METODOLÓGICAS PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA

[...] quando nos sentimos acolhidos, ouvidos, valorizados, integrados e amados, desenvolvemos a autoestima e nos disponibilizamos para a aprendizagem. (GRACIANE, 2011).

Esse capítulo tem como objetivo principal delinear subsídios que intentam auxiliar na discussão do desenvolvimento de práticas pedagógicas e de aprendizagem na Educação Básica com suporte na contextualização do tema cidade no componente curricular de Geografia. Esses delineamentos foram (re) construídos com base nas metodologias aplicadas pelos/as professores/as participantes das entrevistas de campo no 3º e 5º anos da etapa inicial do Ensino Fundamental e no 7º ano desse mesmo período da Educação Básica. Tomam-se como diretriz as competências (gerais e específicas) que se relacionam com os mencionados componentes curriculares circunscritas nos documentos BNCC-2018 e DCRC-2019, tendo como parâmetro socioespacial a cidade de Fortaleza - Ceará.

Reconhece-se como um dos principais desafios da escola e dos professores a realização de práticas pedagógicas e de aprendizagem que suscitem uma base nacional comum curricular ao mesmo tempo em que não negligenciem as singularidades das distintas comunidades escolares. A homologação da BNCC, em 2018, veio cumprir um dos objetivos traçados pela legislação educacional brasileira, que era organizar a educação do país em torno de uma matriz curricular em âmbito federal a qual deveria ser complementada “em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.” (BRASIL, 1996, Art. 26, p. 17).

A fim de amparar essa parte diversificada, as proposições aqui apresentadas se valem do Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC-2019), o qual foi:

[...] construído à luz da Base Nacional Comum Curricular (doravante BNCC), mas incorpora, na sua estrutura, itens que se propõem a favorecer uma compreensão mais precisa do que é pretendido; e, na definição de objeto de conhecimento específico do nosso povo, acrescenta aqueles que aprofundam a identidade cearense. (CEARÁ, 2019a, p. 19).

O DCRC-2019 surge, por consequência, para facilitar a viabilização das particularidades socioespaciais locais, favorecendo as individualidades dos sujeitos

e dos lugares onde se dão os processos educativos do Estado do Ceará. Salienta-se que os documentos legais a que essa pesquisa se reporta (BRASIL, 2018; CEARÁ, 2019a) não são interpretados unicamente pela ótica da rigidez, da padronização curricular e da regulação da formação e do trabalho de professores, mas pelas possibilidades que oferecem às escolas e aos docentes para que venham exercer de forma autônoma, inovadora e criativa suas atividades pedagógicas e docentes. Nesse sentido é que se acredita na exequibilidade de se conceber uma base comum curricular em sincronia com uma parte diversificada que ampara os contextos sociais locais, em uma interdependência entre o local e o planetário, visando uma formação humana integral.

Nessas sugestões, salienta-se, assim como Carrano (2003), que o fenômeno educativo deve ser compreendido “para além do escolar”, visto que as práticas escolares não se satisfazem com currículos fechados e alienados da dinâmica social urbana da qual a comunidade escolar é parte constitutiva.

As orientações aqui descritas se inspiram, dentre outras teorias, naquelas que se norteiam para o entendimento do ensino como processo social, expandida por Lev Vygotsky (2001); Na valorização dos saberes experienciais dos/as professores/as, defendida por Maurice Tardif (2014); Na busca por um saber global, como aludido por Ivani Fazenda (2003); No currículo sob uma perspectiva crítica, consoante Tomaz da Silva (2010); Na leitura do mundo, idealizada por Paulo Freire (1987); No aprendizado para a cidadania, provocado por Milton Santos (1998).

4.1 Proposições metodológicas para o 3º ano do Ensino Fundamental

A grande tarefa da Geografia escolar nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental é ensinar o aluno a ler o mundo trilhando seu contexto social imediatamente vivido e em conjunto com a cotidianidade em que o aprendiz se incorpora. Nessa tarefa, é importante estabelecer, desde a primeira etapa da educação escolar, qual a importância do componente curricular Geografia para a formação do sujeito e definir qual Geografia nos interessa construir. Para Callai (2005, p. 235), “nesse processo de aprender a ler, lendo o espaço, não há uma regra, um método estabelecido *a priori*, nem a possibilidade de elencar técnicas capazes de dar conta de cumprir o exigido.”

Antes de tudo é preciso ponderar que a criança do 3º ano do Ensino Fundamental é aquela que, conforme estabelecido em diretriz de ensino nacional, deve ter por volta de oito anos de idade. Segundo a clássica teoria do desenvolvimento cognitivo de Jean Piaget, começa entre os 7 e 8 anos de idade o período do processo de aprendizagem que ele mesmo denominou operatório-concreto, que se encerraria entre 11 e 12 anos, quando o (a) aprendiz, conforme o MEC, já deve ter ingressado no 5º ano da primeira etapa escolar. De acordo com Piaget e Inhelder (2007) o período operatório-concreto tem como uma de suas principais características a progressiva descentração por parte da criança, em que o egocentrismo cede espaço para o início da capacidade de realizar comparações e representações. Nesse seguimento, Papalia (2000) afirma que a partir dos sete anos, pouco a pouco, a criança vai podendo captar o que se acha aparentemente “escondido” no concreto, começa a perceber mais em relação aos objetos em si, as relações entre eles, sendo capaz de pensar abstratamente, operando a realidade mentalmente. Nesse mesmo sentido, Straforini (2001) assim se coloca:

Não se espera que uma criança de sete anos possa compreender toda a complexidade das relações do mundo com o seu lugar de convívio e vice-versa. No entanto, privá-las de estabelecer hipóteses, observar, descrever, representar e construir suas explicações é uma prática que não condiz mais com o mundo atual e uma Educação voltada para a cidadania. (STRAFORINI, 2001, p. 56-57).

Assim, estimular a criança a compreender o mundo a partir das relações humanas e espaciais que são estabelecidas no cotidiano da cidade pode ser o início de um conceitual processo de alfabetização geográfica crítica e reflexiva. Dessa maneira é que o ensino alicerçado na transmissão direta de conceitos complexos é capaz de ser ineficaz na busca desse objetivo, como aponta Cavalcanti (2005) ao afirmar que:

Para que o ensino de cidade torne esse conceito uma ferramenta para a análise geográfica do mundo pelo aluno, não é uma boa orientação apresentar para o aluno um conjunto de conceitos com sua definição pronta, como: o que é cidade, o que é processo de urbanização, o que é conurbação, o que é metrópole, o que é rede urbana, e tantas outras definições. (CAVALCANTI, 2005, p. 202).

Na visão da autora, ensinar baseando-se unicamente por conceitos é uma forma de reproduzir informações, perdendo-se a oportunidade de o aluno aprender

sobre a cidade dele, assunto que na maioria das vezes não é conteúdo curricular da escola (2005).

Ainda sobre a metodologia de ensino que prioriza conceitos, Vygotsky (2001), assim discorre:

A experiência pedagógica nos ensina que o ensino direto de conceitos sempre se mostra impossível e pedagogicamente estéril. O professor que envereda por esse caminho costuma não conseguir senão uma assimilação vazia de palavras, um verbalismo puro e simples que estimula e imita a existência dos respectivos conceitos na criança mas, na prática, esconde o vazio. Em tais casos, a criança não assimila o conceito mas a palavra, capta mais de memória que de pensamento e sente-se impotente diante de qualquer tentativa de emprego consciente de conhecimento assimilado. No fundo, esse método de ensino de conceitos é a falha principal do rejeitado método puramente escolástico de ensino, que substitui a apreensão do conhecimento vivo pela apreensão de esquemas verbais mortos e vazios. (VYGOTSKY, 2001, p. 247).

No pensamento de Vygotsky, os conceitos não são aprendidos de forma pronta e instantânea pelas crianças, elas vão construindo progressivamente seus conceitos à medida que o professor ensina os conteúdos e, para isso, é preciso que elas sejam estimuladas. É importante que, além do nível de abstração e de cognição dos estudantes, os fundamentos aludidos pelo autor também sejam levados em conta durante a formulação de estratégias de ensino e aprendizagem, pois é nesse embasamento que se alicerça o entendimento dos conceitos de paisagem e lugar nas proposições para Geografia nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Com relação a essa etapa da Educação Básica, a BNCC-2028 afirma que:

Nessa fase, é fundamental que os alunos consigam saber e responder algumas questões a respeito de si, das pessoas e dos objetos: Onde se localiza? Como se distribui? Quais são as características socioespaciais? Essas perguntas mobilizam as crianças a pensar sobre a localização de objetos e das pessoas no mundo, permitindo que compreendam seu lugar no mundo. (BRASIL, 2018, p. 367).

O regimento BNCC-2018 é atualmente uma das principais referências para a elaboração dos currículos escolares das instituições de ensino brasileiras. Aprovado em 2018, esse diploma legal é parte da organização do sistema escolar nacional desde o ano de 2020. “Documento de caráter normativo, que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver no curso das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2018, p. 7), apresenta-se estruturado em cinco grandes áreas do

conhecimento – Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Ensino Religioso – as quais são divididas em componentes curriculares (Geografia, História, Língua Portuguesa...). Cada um desses componentes possui unidades temáticas específicas (conjunto de conteúdos) ligadas a um agrupamento de objetos do conhecimento (conteúdos) alinhados a habilidades a serem adquiridas pelos aprendizes.

Assim, a BNCC-2018 organizou o componente curricular de Geografia em cinco unidades temáticas comuns que se estendem no decorrer de toda a etapa do Ensino Fundamental: 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 (QUADRO 6). (BRASIL, 2018).

Norteando-se pela BNCC-2018, elegeu-se como demonstração de uma proposta didático-metodológica para o componente curricular Geografia no 3º ano do Ensino Fundamental a unidade temática “conexões e escalas” e o objeto do conhecimento “paisagens naturais e antrópicas em transformação” (QUADRO 5), além da habilidade (EF03GE04): “explicar como os processos naturais e históricos atuam na produção e na mudança das paisagens naturais e antrópicas nos seus lugares de vivência, comparando-os a outros lugares”, conforme indica o Quadro 6 (BRASIL, 2018, p. 376-377).

A BNCC-2018 se utiliza de códigos alfanuméricos para identificar as diferentes habilidades a serem alcançadas pelos educandos. Nessa lógica, a habilidade (EF03GE04) pode ser decodificada da seguinte forma: Ensino Fundamental (EF); Terceiro ano (03); Componente curricular Geografia (GE); Habilidade a ser adquirida (01).

Quadro 5 – BNCC - Geografia - 3º ano: Unidades temáticas e Objetos do conhecimento

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DO CONHECIMENTO
O sujeito e seu lugar no mundo.	A cidade e o campo: aproximações e diferenças.
Conexões e escalas.	Paisagens naturais e antrópicas em transformação.
Mundo do trabalho.	Matéria-prima e indústria.
Formas de representação e pensamento espacial.	Representações cartográficas.
Natureza, ambientes e qualidade de vida.	Produção, circulação e consumo.
	Impactos das atividades humanas.

Fonte: BNCC (BRASIL, 2018).

Quadro 6 – BNCC - Geografia - 3º ano: Habilidades

(EF03GE01) Identificar e comparar aspectos culturais dos grupos sociais de seus lugares de vivência, seja na cidade, seja no campo.
(EF03GE02) Identificar, em seus lugares de vivência, marcas de contribuição cultural e econômica de grupos de diferentes origens.
(EF03GE03) Reconhecer os diferentes modos de vida de povos e comunidades tradicionais em distintos lugares.
(EF03GE04) Explicar como os processos naturais e históricos atuam na produção e na mudança das paisagens naturais e antrópicas nos seus lugares de vivência, comparando-os a outros lugares.
(EF03GE05) Identificar alimentos, minerais e outros produtos cultivados e extraídos da natureza, comparando as atividades de trabalho em diferentes lugares.
(EF03GE06) Identificar e interpretar imagens bidimensionais e tridimensionais em diferentes tipos de representação cartográfica.
(EF03GE05) Identificar e comparar as mudanças dos tipos de trabalho e desenvolvimento tecnológico na agropecuária, na indústria, no comércio e nos serviços.
(EF03GE06) Identificar e comparar transformações dos meios de transporte e de comunicação.
(EF03GE07) Reconhecer e elaborar legendas com símbolos de diversos tipos de representações em diferentes escalas cartográficas.
(EF03GE08) Relacionar a produção de lixo doméstico ou da escola aos problemas causados pelo consumo excessivo e construir propostas para o consumo consciente, considerando a ampliação de hábitos de redução, reuso e reciclagem/descarte de materiais consumidos em casa, na escola e/ou no entorno.
(EF03GE09) Investigar o uso dos recursos naturais, com destaque para os usos da água em atividades cotidianas (alimentação, higiene, cultivo de plantas etc.), e discutir os problemas ambientais provocados por esses usos.
(EF03GE10) Identificar os cuidados necessários para a utilização da água na agricultura e na geração de energia, de modo a garantir a manutenção do provimento de água potável.
(EF03GE11) Comparar os impactos das atividades econômicas urbanas e rurais sobre o ambiente físico natural, assim como os riscos provenientes do uso de ferramentas e máquinas.

Fonte: BNCC (BRASIL, 2018).

É importante destacar que o Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC-2019), embora criado à luz da matriz nacional, apresenta algumas características que o distingue da BNCC (2018), pois, além de apresentar objetos de conhecimento como faz o certificado nacional, contem também objetos específicos a serem abordados, além das relações existentes entre os conhecimentos do próprio componente e as demais disciplinas do currículo. Essa busca pela integração curricular por meio da comunicação entre os diferentes campos do conhecimento é indispensável para a promoção de interdisciplinaridades e a construção de um currículo articulado e dialógico.

Dessa forma, a habilidade da BNCC-2018 que se adotou aqui como proposta (EF03GE04) tem relação no DCRC-2019 com o componente (EF01GE10): “Descrever características de seus lugares de vivência relacionadas aos ritmos da natureza (chuva, vento, calor etc).” (CEARÁ, 2019a, p. 512).

Na combinação com os demais componentes, o DRCR-2019 aponta que há relação com (EF04HI01) (História): “Reconhecer a história como resultado da ação do ser humano no tempo e no espaço, com base na identificação de mudanças e permanências ao longo do tempo” (CEARÁ, 2019a, p. 546); (EF08ER05) (Ensino religioso): “Debater sobre possibilidades e os limites da interferência das tradições religiosas na esfera pública.” (CEARÁ, 2019, p. 598).

Constata-se que são muito amplas as possibilidades de conexões e que muitas outras habilidades podem ser estimuladas pelo professor/a, como nas “situações de convívio em diferentes lugares” (1º ano) (CEARÁ, 2019a, p. 507), que se concilia com a aptidão (EF01GE03): “Identificar e relatar semelhanças e diferenças de usos do espaço público (praças, parques) para o lazer e diferentes manifestações” (CEARÁ, 2019a, p. 507); (EF02GE01): “descrever a história das migrações no bairro ou comunidade em que vive.” (CEARÁ, 2019a, p. 509).

Para o alcance de uma proposta de ensino e aprendizagem em Geografia norteada para a interdisciplinaridade e a integração curricular, considera-se ser inevitável que o/a professor/a possua domínio interrelacional de determinados conhecimentos – naturais, geográficos, históricos, econômicos, culturais - importantes a uma compreensão panorâmica da atual configuração espacial do Estado Ceará e da cidade de Fortaleza. Tardif (2014) designa esses saberes de disciplinares, os quais, em associação com os saberes curriculares (das instituições de ensino), profissionais (incluindo os da ciência da educação e da pedagogia) e experienciais (considerados pelos próprios professores como a base do saber-ensinar), arquitetam os fundamentos do exercício pedagógico e da competência profissional. Nesse sentido, Fazenda (2011) defende que o exercício da interdisciplinaridade deve implicar simultaneamente numa transformação profunda da pedagogia, um novo tipo de formação de professores e um novo jeito de ensinar:

Passa-se de uma relação pedagógica baseada na transmissão do saber de uma disciplina ou matéria, que se estabelece segundo um modelo hierárquico linear, a uma relação pedagógica dialógica na qual a posição de um é a posição de todos. Nesses termos, o professor passa a ser o atuante, o crítico, o animador por excelência. (FAZENDA, 2011, p. 48-49).

Por esse ângulo, é inescusável que o docente saiba, por exemplo, que o Ceará, unidade federativa brasileira pertencente à Região Nordeste, com território concentrado predominantemente sob o domínio do clima tropical semiárido e prevalência de vegetação de caatinga, teve sua ocupação, evolução e estruturação socioespacial diretamente influenciados por aspectos de cunho mesológico (clima, vegetação, relevo, hidrografia).

Apesar deste estudo não intencionar corroborar com a perspectiva do chamado determinismo geográfico, corrente que dominou o pensamento da Geografia como ciência no século XIX ao defender que a vida em sociedade era definida pelas condições impostas pela natureza, reconhece-se que as singularidades naturais exerceram substancial influência sobre o espaço cearense socialmente constituído, embora não sejam fatores determinantes e únicos. São recorrentes nas obras de historiadores como Girão (1994) e geógrafos como Silva (2009) as alusões feitas aos pormenores naturais cearenses e suas impulsões sobre a ocupação colonial e evolução da economia local.

Segundo Girão (1994), no início da colonização do Brasil, as terras do Siará Grande não provocaram interesse, nem mesmo do invasor. Ainda segundo essa historiadora:

Não há dúvida de que fatores de ordem político-econômica vêm se juntar aos obstáculos citados na historiografia tradicional, como causadores do atraso da colonização desta donatária, onde aparece a aridez do clima, a agressividade do nativo e as correntes aéreas e marítimas da costa nordestina, dificultando a navegação na maior parte do ano, resultando de tudo isso que somente depois de cem anos do descobrimento cabralino haja começado a penetração do Ceará. (GIRÃO, 1994, p. 25).

Silva (2009), por sua vez, exemplifica como o clima pode exercer influência sobre a atividade econômica e o desenvolvimento urbano ao discorrer sobre os vínculos do município cearense de Crato com a vizinha capitania de Pernambuco em fins do século XVIII:

O Cariri, na condição de “ilha” de umidade, possibilitou ao Crato essa integração com a economia pernambucana. Aliás, a ausência de uma economia canavieira alijou o Ceará do processo histórico que envolveu a zona da mata do Nordeste Canavieiro. (SILVA, 2009, p. 88).

A “ilha” aludida pelo autor diz respeito às características de solo e umidade que fazem da maior parte do cariri cearense, localizada no sul do Estado, uma região detentora de traços físico-geográficos bastante particulares com relação

a outras regiões do Ceará. Tais peculiaridades foram significativamente favoráveis ao cultivo da cana-de-açúcar, principal produto exportador do Brasil colônia na época, o que contribuiu para fazer daquele município um dos mais importantes centros urbanos cearenses de então.

Este interessante diálogo entre a Geografia e a História nordestina e cearense, numa inseparável dinâmica espaço-tempo, são essenciais para se compreender a realidade socioespacial do Estado do Ceará e de sua capital Fortaleza. O conhecimento desse panorama é indispensável para se estruturar processos eficazes de ensino e de aprendizagem em Geografia na Educação Básica. A intimidade com esses saberes possibilita ao professor, por exemplo, que ele possa incentivar em sala de aula a construção de analogias entre as diferentes regiões do Ceará, fazendo com que os discentes elaborem inferências a respeito das influências do clima sobre a vegetação, a flora, a fauna, a ocupação humana e a economia ao longo do território, bem como acerca das transformações ocorridas nas paisagens na complexidade espaço-tempo.

Nessa perspectiva, o educando é instigado a descobrir, por exemplo, que a região do Cariri é notavelmente diferenciada em múltiplos aspectos quando comparada ao litoral portuário de Pecém (município de São Gonçalo do Amarante), ao monumental sertão de Quixadá, à fruticultora chapada do Apodi, à industrial Maracanaú ou à balneária Jericoacoara.

No componente curricular Geografia, a metodologia da leitura e interpretação de paisagens, é indubitavelmente uma das mais satisfatórias, podendo ser efetivada por meio das mais variadas estratégias metodológicas, como o uso de gravuras e/ou recursos audiovisuais fartamente encontrados em sítios da internet ou ainda por meio da clássica observação/descrição do percurso casa-escola-casa. A esse respeito, Freire (1996) oferece uma boa sugestão de como desenvolver estratégias de ensino e de aprendizagem pautando-se pela vivência do aluno em sua cidade:

Por que não aproveitar a experiência que têm os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos e os baixos níveis de bem-estar das populações, os lixões e os riscos que oferecem à saúde das gentes. Por que não há lixões no coração dos bairros ricos e mesmo puramente remediados dos centros urbanos? (FREIRE, 1996, p. 33).

O delineamento proposto pelo autor se associa amplamente aos objetivos desta pesquisa, qual seja o cotidiano do estudante como ponto de partida das práticas pedagógicas e de aprendizagem. A realidade social na qual se incorpora o aluno/a, muitas vezes interpretada como uma mera fatalidade, “quase natural” e contra a qual nada se pode fazer, precisa ser digna da devida importância por parte da escola e dos professores/as, pois é nesse contexto onde acontece a vida do estudante da escola pública. O embasamento metodológico no lugar de vida do aluno permite que os múltiplos processos educativos partam de noções mais elementares para o alcance de compreensões mais complexas do mundo, no rastreamento de uma universalidade interdependente, interativa e complementar, visto que “cada lugar é sempre uma fração do espaço totalidade e dos diferentes tempos.” (CASTROGIOVANNI; CALLAI; KAERCHER, 2009, p. 15). Nessa perspectiva, as práticas pedagógicas e de aprendizagem que contemplam a cotidianidade são também grandes propulsoras de aprendizagens significativas, de consolidação de identidades, de afirmação do pertencimento e de orientação para a construção de cidadanias ativas desde os anos escolares principiantes.

Por conseguinte, retrata-se na seção subsequente uma sugestiva estratégia metodológica relatada durante as entrevistas de campo por duas professoras que lecionavam no 3º ano do Ensino Fundamental. Nela, as docentes faziam uso do hino cívico do município de Fortaleza como referência para as atividades que envolviam a cidade do aluno como objeto do conhecimento. Entretanto, nos dois casos em questão, verificou-se que a atividade proposta com base no hino cívico se resumia à prospecção de palavras desconhecidas nos versos do cântico, as quais deveriam ter seus significados descobertos pelos alunos por meio de pesquisa em dicionário. A inspiração decorrente demonstra aptidão para que se reinvente essa atividade, visto que os procedimentos apoiados no hino são capazes de ir muito além do limitado exercício de busca de palavras no dicionário ou da mera execução de uma melodia nas fileiras que se estendem pelo pátio da escola.

4.1.2 O hino cívico do município nas práticas pedagógicas: perspectivas metodológicas para além das fileiras no pátio da escola

A lei 12.031/2009 alterou o regramento anterior (Lei 5.700/1971, Art. 39, Parágrafo Único) e determinou que os estabelecimentos públicos e privados de Ensino Fundamental no Brasil são obrigados a executarem o Hino Nacional uma vez por semana (BRASIL, 2009). Além do Hino Pátrio, muitos estados e municípios possuem seus próprios cânticos cívicos os quais cada vez mais marcam presença em solenidades oficiais, nas comemorações de datas e fatos considerados relevantes, nos múltiplos eventos esportivos e também em estabelecimentos de ensino. Nas escolas, esse ritual nunca foi uma unanimidade, sendo considerado por muitos como um momento fatídico e entediante e sua imposição legal sempre gerou controvérsias.

Mas, como os hinos cívicos poderiam estar presentes nas práticas escolares e auxiliar na construção de processos educativos significativos de maneira que não seja tão somente uma liturgia forçada e enfadonha entoada nas fileiras do pátio da escola?

A passagem de certas datas comemorativas sempre foi motivo para que escolas e professores, especialmente os da etapa do Ensino Fundamental, trabalhem com seus alunos determinados objetos do conhecimento que não estão contidos na base curricular comum. Em alguns estabelecimentos de ensino, essas datações não apenas estão inclusas no calendário letivo como também são consideradas de tão grande importância como os dias reservados às jornadas/semanas pedagógicas de início de ano. É o caso, por exemplo, das festas juninas ou das quermesses de padroeiro em muitos lugares da Região Nordeste do Brasil. De certa maneira, essa constatação não deixa de ser um acatamento à LDB, Art. 26 (BRASIL, 1996) que preconiza a adoção de uma parte diversificada exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela, abrangendo o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil.

Nas festividades de aniversário do município de Fortaleza-CE, por exemplo, é comum nas escolas da cidade a abordagem de temas mais diretamente ligados ao cotidiano vivido pelo aluno no município, sendo este um dos momentos

em que mais o lugar do educando é explorado como objeto de conhecimento nas práticas pedagógicas. Embora seja um evento pontual, a data alusiva ao aniversário da cidade e o trabalho baseado no hino do município são capazes de funcionar como a iniciação de processos educativos dos mais diversos sobre temas relacionados às questões locais. Nessa perspectiva, é que a execução do cântico cívico, seja ele nacional, estadual ou municipal, não pode ser interpretada como uma ação intrinsecamente negativa. O que se afirma é que a entonação dessas melodias, geralmente cumprida genuinamente como uma formalidade burocrática, maçante, desinteressante e sem sentido, pode ser vislumbrada como uma oportunidade para ensinar e aprender de forma significativa. Nessa acepção, Silva (2017) considera que:

Qualquer que seja a característica ou natureza do hino, porém, a sua condição de ritual lhe confere determinados atributos especiais. O principal destes atributos seria, certamente, a capacidade de criar ou mais frequentemente de recriar uma temporalidade ou uma condição específica, que restabeleceria os vínculos primordiais entre aqueles que o entoam. Trata-se de um exercício de reavivamento de significados. O hino, ao ser entoado, (re) conta uma história ou (re) transmite uma mensagem que faz lembrar porque se está na comunidade, assim como indica o que se deve desejar ser e o que tem valor, entre outras possibilidades. (SILVA, 2017, p. 52).

Assim, o hino do município de Fortaleza-CE, um verdadeiro culto ao lugar do aluno, rico de saberes sobre esta cidade, mostra-se suscetível de figurar de forma criativa, inovadora e relevante nas práticas curriculares. Esse recurso expressa-se como aparato ao alicerce de interdisciplinaridades curriculares quando variados aspectos naturais, geográficos, históricos, políticos, econômicos e culturais do contexto social onde o aluno se encontra são entusiasmados num viés dialógico e integrador.

A declamação deste cântico destaca em sua letra uma série de elementos com potencial para convergir no sentido da compreensão da configuração socioespacial do município em questão, a começar pela 1ª estrofe, que conta a história da cidade doravante uma fortificação erguida pelos portugueses a partir da qual descende o nome da capital do Ceará: Fortaleza de Nossa Senhora da Assunção. Seguem a descrição e as interpretações das estrofes do canto de veneração à capital do Ceará.

Junto à sombra dos muros do forte
A pequena semente nasceu
Em redor, para a glória do Norte
A cidade sorrindo cresceu

Nessa 1ª estrofe, é possível ser feita uma apresentação panorâmica de aspectos relacionados à origem histórica do lugar e nesse percalço o trabalho docente pode ser vastamente favorecido fazendo-se uso de imagens e/ou fotografias ou ainda por meio de atividades que envolvam desenhos, pinturas, mapas e maquetes. Trata-se de um interessante momento para que o educando seja instigado em sua capacidade de fazer inferências, realizar analogias a respeito de como foi sua cidade no passado e perceber como seus ambientes foram sendo transformados no decurso do tempo.

Desse modo, provoca-se no aluno a curiosidade pela descoberta, valorizando a busca autônoma da aprendizagem, extraíndo diversas informações capazes de auxiliar na estruturação de conhecimentos mais complexos que propiciarão os alicerces para uma compreensão integrada da realidade em que o sujeito se insere (BRASIL, 2018).

A Figura 6 apresenta uma visão panorâmica da fortificação a partir da qual a cidade se expandiu. Atualmente, é consenso que as primeiras tentativas de povoamento das terras onde hoje se encontra Fortaleza não tenham começado pelos arredores do Forte de Nossa Senhora da Assunção (área central da capital), mas na Foz do rio Ceará, local onde se encontra o monumento a São Tiago, considerado o marco zero da capital cearense. Segundo o anexo do Jornal o Povo Revista Fortaleza (2006, p. 7), em 1603:

Com as incursões de franceses pelas terras situadas entre Ceará e Maranhão, as autoridades portuguesas de Pernambuco prepararam missões de resgate do território. A primeira delas é comandada por Pero Coelho de Souza, açoriano radicado na Paraíba, que chega à costa cearense e constrói na Barra do Ceará o “Fortim de São Tiago”. A localidade que rodeava o forte é batizada de Nova Lisboa. Três anos depois, Coelho é obrigado a abandonar o forte por conta de uma intensa seca, a primeira registrada na história do Ceará.

Figura 6 – Fortaleza de Nossa Senhora da Assunção



Fonte: IPHAN (2021).

Em sua 2^a e 3^a estrofes, o hino de Fortaleza-CE destaca a pronunciada figuração da luz do sol e do oceano atlântico como dois dos elementos mais marcantes na paisagem da cidade, os quais se misturam com as jangadas, também ícones deste torrão. Acrescenta-se a vegetação de coqueiros distintiva de sua flora e os relevos de dunas, que surgem como tópicos representativos dos aspectos físicos de uma cidade que emergiu num invejoso cenário quase paradisíaco.

Esta é uma oportunidade para se provocar no aluno a percepção para a presença de atributos existentes em outros locais – elevações de montanhas, conformação de florestas, episódios de neve – que não estão presentes no lugar onde ele vive. Novamente se desperta o sujeito a fazer analogias, estabelecer relações e conexões e a deduzir como a cidade dele foi alterada pela ação humana, a enxergar os impactos ambientais que aconteceram/acontecem por conta de uma expansão urbana desordenada e em desarmonia com a preservação do meio ambiente original do lugar.

Percebe-se que a letra do hino tem potencial para alavancar discussões e reflexões acerca das urgentes demandas socioambientais da metrópole, as quais não só reverberam em âmbito local, mas global, bem como sobre temas

relacionados à cultura, notadamente no que diz respeito à literatura regional, como se expõe na 3ª estrofe. Nesse verso, homenageia-se o escritor cearense José Martiniano de Alencar e sua clássica obra Iracema, numa narrativa romântica entre uma mulher índia que nomeia o trabalho literário e um guerreiro português chamado de Martin. Acontece aqui um interessante encontro interdisciplinar em que se podem explanar unidades da história, da literatura e da formação humana local.

No esplendor da manhã cristalina
Tens as bênçãos dos céus que são teus
E das ondas que o Sol ilumina
As jangadas te dizem adeus

Fortaleza! Fortaleza!
Irmã do Sol e do mar
Fortaleza! Fortaleza!
Sempre havemos de te amar

O emplumado e virente coqueiro
Da alva luz do luar colhe a flor
A Iracema lembrando o guerreiro
De sua alma de virgem senhor

A 4ª estrofe exalta características das gentes cearenses, trabalhadora, valente e corajosa, pioneira na libertação dos povos escravizados do Brasil. A outrora Província do Ceará precedeu a extinção da escravização cerca de cinco anos antes da promulgação da Lei Áurea nacional.

Canta o mar nas areias ardentes
Dos teus bravos eternas canções
Jangadeiros, caboclos valentes
Dos escravos partindo os grilhões

Fortaleza! Fortaleza!
 Irmã do Sol e do mar
 Fortaleza! Fortaleza!
 Sempre havemos de te amar

A 5ª e 6ª estrofes retomam o panorama físico fortalezense ao destacarem propriedades do clima tropical semiárido típico dessas bandas: sol ofuscante, estiagem habitual e a sensação de constante verão. Nota-se no 6º verso a figuração religiosa como testemunho da colonização católica portuguesa. Estas estrofes são intercaladas por um refrão que, de maneira efusiva e incansável, declara seu amor eterno pela cidade, pelo orgulho de ser deste lugar, de nele viver e a ele pertencer.

Ao calor do teu Sol ofuscante
 Os meninos se tornam viris
 A velhice se mostra pujante
 As mulheres formosas, gentis

Nesta terra de luz e de vida
 De estiagem por vezes hostil
 Pela Mãe de Jesus protegida
 Fortaleza, és a flor do Brasil

Fortaleza! Fortaleza!
 Irmã do Sol e do mar
 Fortaleza! Fortaleza!
 Sempre havemos de te amar

A 7ª estrofe traz importante componente da dinâmica demográfica regional, a migração, mas sobrepunando o forte sentimento de pertencimento e de identidade, o qual é sinalado pela saudade do nativo que partiu e pelo desejo do filho de retornar ao seio de sua cidade-mãe.

Onde quer que teus filhos estejam
Na pobreza ou riqueza sem par
Com amor e saudade desejam
Ao teu seio o mais breve voltar

Porque o verde do mar que retrata
O teu clima de eterno verão
E o luar nas areias de prata
Não se apagam no seu coração

Fortaleza! Fortaleza!
Irmã do Sol e do mar
Fortaleza! Fortaleza!
Sempre havemos de te amar

Letra: Gustavo Barroso / Melodia: Antônio Gondim

A integração da música nos processos de ensino e aprendizagem é outro método de efetivação de interdisciplinaridades por meio do canto cívico. A exploração das mais variadas técnicas com a finalidade de desenvolver as faculdades dos estudantes é uma realidade comum em outros contextos educacionais, como aponta Joly (2003, p. 113):

A inserção das artes, incluindo a música, no processo de formação do indivíduo, está sendo muito valorizada por algumas sociedades atualmente. Na grande maioria dos países desenvolvidos, como os Estados Unidos, Canadá, Áustria, Alemanha, Holanda, Finlândia, entre outros, há um reconhecimento de que a educação musical, seja ela formal ou informal, ensina às crianças requisitos importantes para a vida adulta.

Presente na agenda escolar do estudante da rede pública municipal de ensino fortalezense, a letra do hino pode ser assimilada como conjectura para descobertas sobre os lugares, os espaços relacionais e o cotidiano existencial do aluno, sendo por isso apta a fazer parte da edificação de relevantes metodologias de ensino e aprendizagem na Educação Básica. No entanto, é preciso destacar a necessidade de domínio dos conteúdos por parte do professor, da afinidade deste com o contexto social que envolve a comunidade escolar e da visão interdisciplinar que o mesmo deve possuir.

O hino cívico, enfim, é instrumento de valorização das singularidades locais, as quais muitas vezes não são abrangidas pelos livros-texto adotados nas escolas e, nesse ponto de vista, o trabalho a partir desse símbolo cumpre o papel de fazer do currículo uma autobiografia e de forjar identidades (SILVA, 2010).

Quando bem planejado e eficientemente mediado pelo professor, o trabalho auxiliado pelo cântico cívico da cidade do aluno deixa de ser uma atividade meramente burocrática e fadidamente desestimulante e torna-se uma oportunidade para o desenvolvimento de ações pedagógicas significativas, contanto que: Não se trate de uma simples formalidade ou imposição legal; Não interfira na autonomia do trabalho docente; Respeite os princípios de gestão democrática escolar; Oriente-se por uma abordagem que relacione e congregue o ensino à realidade contextual na qual o aluno se alberga; Estimule a edificação do sentimento de identidade e pertencimento, de construção autônoma de conhecimentos e de educação norteada para a formação de cidadanias ativas.

3.2 Proposições metodológicas para o 5º ano do Ensino Fundamental

Ao chegar ao último ano da primeira etapa do Ensino Fundamental o estudante já traz consigo diversas aprendizagens introduzidas nas séries anteriores, as quais foram (e estão sendo) estruturadas especialmente pelas relações do educando com as experiências espaciais cotidianas. No 5º ano do Ensino Fundamental, a adoção das categorias da ciência geográfica paisagem e lugar como contribuição metodológica ao ensino e aprendizagem com fundamento na cidade do aluno – no caso Fortaleza – propicia uma ampla abordagem interdisciplinar e integradora dos objetos do conhecimento contidos na BNCC (2018) e no DCRC (2019).

Nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em sua 5ª série, é identificada uma relação de objetos do conhecimento (QUADRO 7) abrangentemente conectados entre si, capazes de conduzir o aluno, por meio da facilitação do professor/a, a aprendizagens ativas que encaminhem progressivamente o aprendiz a uma compreensão e interpretação do contexto socioespacial que o circunda. Dessa forma, serão analisados nesta seção os seguintes objetos do conhecimento trazidos pela BNCC (2018), considerando suas relações com os demais componentes curriculares, bem como com a própria Geografia e sob a ótica do

DCRC (2019): Dinâmica populacional (Unidade Temática: O sujeito e seu lugar no mundo); Representação das cidades e do espaço urbano (Unidade Temática: Formas de representação e pensamento espacial); Qualidade ambiental; Diferentes tipos de poluição; Gestão pública e qualidade de vida (Unidade Temática: Natureza, ambientes e qualidade de vida).

Quadro 7 – 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: BNCC (BRASIL, 2018, p. 379).

Quadro 8 – BNCC - Geografia - 5º ano: Habilidades

(EF05GE01) 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.
(EF05GE02) Identificar diferenças étnico-raciais e étnico-culturais e desigualdades sociais entre grupos em diferentes territórios. Conexões e escalas Território, redes e urbanização.
(EF05GE03) Identificar as formas e funções das cidades e analisar as mudanças sociais, econômicas e ambientais provocadas pelo seu crescimento.
(EF05GE04) 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.
(EF05GE05) Identificar e comparar as mudanças dos tipos de trabalho e desenvolvimento tecnológico na agropecuária, na indústria, no comércio e nos serviços.
(EF05GE06) Identificar e comparar transformações dos meios de transporte e de comunicação.
(EF05GE07) 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.
(EF05GE08) 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.
(EF05GE09) Estabelecer conexões e hierarquias entre diferentes cidades, utilizando mapas temáticos e representações gráficas.
(EF05GE10) 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.).
(EF05GE11) 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.
(EF05GE12) 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 (2018, p. 379).

Orientando-se pelo Quadro 8, o alcance das habilidades (EF05GE01), (EF05GE03), (EF05GE04), (EF05GE08), (EF05GE10), (EF05GE11) e (EF05GE12) permitem ser extensamente facilitados ao se tomar como referência o panorama socioespacial de Fortaleza e do Ceará e sob a perspectiva de construção de conhecimentos contextualizados, interdisciplinares e integrados. No entanto, manifesta-se que, independentemente da metodologia de ensino e aprendizagem utilizada pelo professor, seja imprescindível a familiaridade do docente com os conteúdos a serem abordados. Conforme Puentes Aquino e Quillici Neto (2009) é consideravelmente vasta a bibliografia a respeito das diferentes classificações e tipologias sobre os conhecimentos, saberes e competências necessários ao exercício da docência, mas os estudos são unânimes quando apontam o conhecimento do conteúdo a ser lecionado como parte fundamental da docência. No mesmo escopo, Mello (2000, p. 102) é enfática ao afirmar que

[...] ninguém facilita o desenvolvimento daquilo que não teve oportunidade de aprimorar em si mesmo. Ninguém promove a aprendizagem de conteúdos que não domina, a constituição de significados que não compreende nem a autonomia que não pôde construir.

Por essa perspectiva e no intuito de subsidiar o domínio interdisciplinar e dialógico dos objetos do conhecimento em Geografia, apresenta-se um panorama que converge para as viabilidades de se realizar o ensino de cidade em Fortaleza no 5º ano do Ensino Fundamental. Nesse propósito, considera-se não ser insistente resgatar as influências das relações existentes entre o campo e a cidade como necessárias à elucidação desse panorama, até porque as temáticas que conduzem à compreensão da dinâmica rural-urbana é uma das mais destacadas nessa etapa da Educação Básica.

Assim, para abordar o ensino de cidade em Fortaleza sob a ótica do lugar e da paisagem é necessário repercutir as ligações e as interferências das longas estiagens típicas do clima tropical semiárido, as quais foram geradoras de graves consequências ambientais, sociais e econômicas no interior sertanejo e que reverberaram sobre o arranjo socioespacial do município-capital. Souza (2009) faz uma relação direta entre os períodos mais estendidos e severos de seca e o incremento populacional da capital do Estado entre as décadas de 1940 e 1970 (QUADRO 9).

Quadro 9 – Município de Fortaleza: Componentes do Crescimento Demográfico

Período	Incremento Total	Saldo Migratório		Crescimento Vegetativo	
		Incremento Parcial	%	Incremento Parcial	%
1940-1950	89.948	56.905	63.24	33.080	36.76
1950-1960	244.649	158.629	64.84	86.020	35.12
1960-1970	357.916	222.796	62.29	135.119	37.65

Fonte: Souza (2009).

Com o apoio de informações estatísticas do Plano de Desenvolvimento Integrado de Fortaleza (PLANDIFOR -1972), a autora relata que:

O crescimento de Fortaleza se verifica às expensas de uma alta participação de migrantes procedentes, na sua grande maioria, do interior do Estado. Constitui-se, principalmente, de uma população de baixa renda, que, chegando à cidade, contribui para a expansão das aglomerações faveladas que apresentaram amplo crescimento na capital nos últimos anos (SOUZA, 2009, p. 15).

Portanto, a expansão urbana fortalezense - calcada na predominância de deslocamentos de migrantes de baixa renda - agregada à especulação imobiliária como um dos fenômenos sociais dos mais pronunciados em metrópoles como Fortaleza, também resultou em profundas transformações na paisagem natural da cidade, como bem descreve Sales (2006, p. 13):

Com a ocupação urbana, primeiro desapareceram as dunas centrais e a cobertura vegetal associada. Na sequência, córregos e lagoas foram sendo aterrados e dunas mais distantes, ocupadas. Falésias foram sendo acobertadas. Por fim, as praias passaram a ser manipuladas. A especulação imobiliária, pulsar potente da cidade, associada a interesses empresariais, encarregaram-se também da destruição do manguezal e das demais formações vegetais. Os cenários antigos foram assim dando lugar a uma cidade sem verde, sem dunas, com lagoas agonizantes, com rios doentes, com parcelas de praias restritas, com fauna e flora típicas ausentes. Nem rocha nem sedimento, mas cimento.

Concomitantemente e em associação com a degradação ambiental sobrescrita por Sales (2006), começaram a aparecer os primeiros núcleos favelados de Fortaleza. Segundo Silva (2009), o início da década de 1930 firma o

aparecimento dos primeiros aglomerados populacionais marcados pela ocupação irregular de terrenos de marinha, margeando rios, riachos e lagoas, nas vertentes de dunas, nos limites da linha férrea e sem condições básicas de infraestrutura (distribuição de água, fornecimento de luz elétrica, esgotamento sanitário, pavimentação de ruas...). Assim teriam se originado as comunidades do Cercado do Zé padre (1930), Mucuripe (1933), Lagamar (1933), Morro do Ouro (1940), Varjota (1945), Meireles (1950), Papoquinho (1950) e Estrada de Ferro (1954), de modo que, antes do final da década de 1970, as favelas já haviam se espalhado por toda a cidade (SOUZA, 2009).

O contexto descrito interliga conteúdos de componentes de Geografia, História e Ciências, enfatizando nessa abordagem questões sociais que por vezes são omitidas pelos currículos formais.

A imagem da Figura 7 retrata aspecto típico da atual paisagem urbana de Fortaleza: a ocupação irregular de áreas de dunas. Embora a ocupação de vertentes dunares não seja exclusividade dos moradores de mais baixa renda da cidade, sabe-se que os problemas socioambientais urbanos ligados à existência de áreas de risco, como deslizamentos e inundações, afetam de forma bastante desproporcional as populações com as piores condições de vida. Segundo Almeida (2006, p.183), isso confirma “uma verdadeira correlação entre problemas e riscos ambientais, padrões de uso e ocupação do solo e a diferenciação socioespacial evidenciada pela distribuição das classes sociais na cidade”.

Novamente, por meio da estratégia didática de leitura e interpretação das paisagens da cidade, é possível aproximar a realidade contextual dos objetos do conhecimento que compõem o currículo escolar, fazendo o enquadramento social experienciado pelo aprendiz ser parte dos conteúdos e se associar às práticas pedagógicas.

Figura 7 – Paisagem do Morro Santa Terezinha, no Bairro Vicente Pinzón, região leste da cidade de Fortaleza-CE



Fonte: Jornal Diário do Nordeste (2011).

A imagem retratada na Figura 7 visualiza a realidade periférica da maioria dos moradores dos 119 bairros de Fortaleza, destacando ao mesmo tempo, na parte superior da figura, os edifícios que compõem o bairro habitado pela parcela de maior poder aquisitivo da cidade, o Meireles. Pouco distantes do morro captado na Figura 7, o Santa Terezinha, encontram-se as mansões do Bairro de Lourdes, também assentadas sobre as areias das dunas do litoral leste do município.

A alarmante concentração de renda em poder de uma pequena fração da população, situada em um reduzido número de bairros da metrópole, é uma das características mais notáveis de Fortaleza. Essa problemática resulta em uma série de desdobramentos que afetam de maneira mais negativa as populações mais pobres, como comprovado em estudo do Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará (IPECE):

É evidente que essa elevada desigualdade espacial pode ocasionar, entre outros problemas, a potencialização de tensões sociais culminando com o aumento da violência, assim como maiores transtornos em termos de mobilidade urbana, na medida em que é natural nesses casos o movimento de pessoas de bairros muito pobres para bairros de nível de renda mais elevada em busca de emprego, renda e serviços. (IPECE, 2012, p. 3).

A desigualdade espacial supracitada é indubitavelmente uma das raízes dos alarmantes índices de violência urbana que assolam atualmente a capital do Ceará. Essa desigualdade se manifesta diretamente nos indicadores de qualidade de vida da população. O Quadro 10, adaptado do estudo intitulado “Desenvolvimento Humano, por Bairro, em Fortaleza”, elaborado pela Secretaria de Desenvolvimento Econômico (SDE), da Prefeitura de Fortaleza, com base em dados do Censo Demográfico do IBGE (2010), apresenta os 10 bairros com os maiores índices de desenvolvimento humano (IDH-B) e os 10 em pior situação no mesmo indicador estatístico.

Quadro 10 – Fortaleza: IDH-B - 2010

Os mais altos			Os mais baixos		
	Bairro	IDH-b		Bairro	IDH-b
1º	Meireles	0,953	1º	Conj. Palmeiras	0,119
2º	Aldeota	0,867	2º	Parque Pres. Vargas	0,135
3º	Dionísio Torres	0,860	3º	Canindezinho	0,136
4º	Mucuripe	0,793	4º	Genibaú	0,139
5º	Guararapes	0,768	5º	Siqueira	0,149
6º	Cocó	0,762	6º	Praia do Futuro II	0,168
7º	Praia de Iracema	0,720	7º	Planalto Ayrton Senna	0,168
8º	Varjota	0,718	8º	Granja Lisboa	0,170
9º	Fátima	0,695	9º	Jangurussu	0,172
10º	Joaquim Távora	0,663	10º	Aeroporto-Base Aérea	0,177

Fonte: Elaborado pelo autor, com dados da Secretaria do Desenvolvimento Econômico (SDE) da Prefeitura Municipal de Fortaleza (PMF) (FORTALEZA, 2014) e do IBGE (2010).

Constata-se nessa conjuntura um agrupamento de fatores interligados e que se combinam, redundando em uma pluralidade de temas propulsores de estratégias metodológicas educativas interdisciplinaridades. No transcorrer de toda a educação básica e norteando-se pela BNCC-2018 e pelo DCRC-2019, a abordagem de uma grande variedade de assuntos pode ser realizada trazendo para o processo

formativo os espaços sociais versados pelo (a) estudante e este para a centralidade das práticas pedagógicas e de aprendizagem.

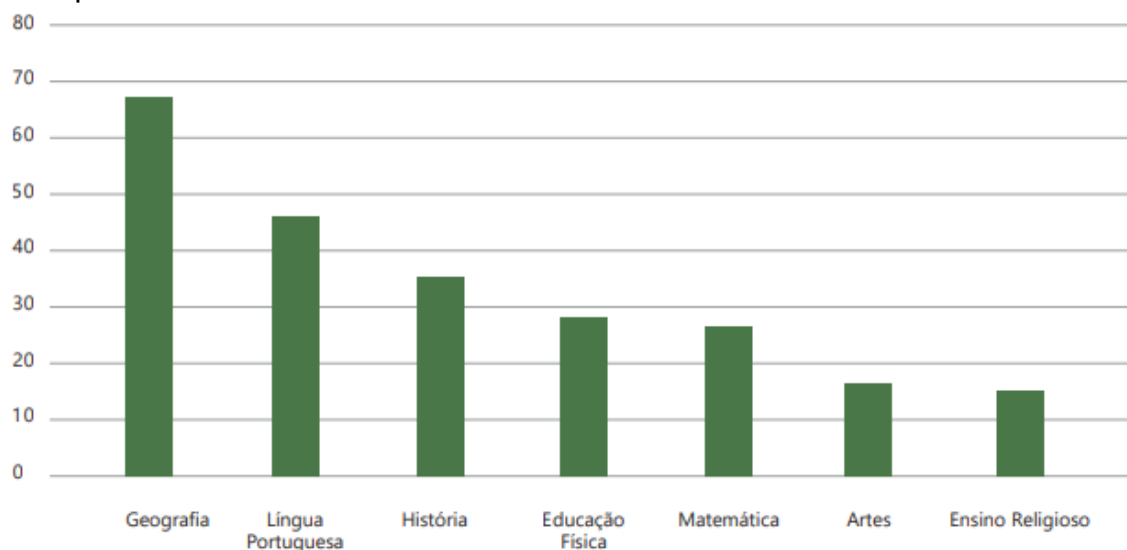
Fundamentando-se na realidade local, essa contextualização facilita o alcance das diversas habilidades definidas pela BNCC-2018 no 5º ano (Quadro 4), dentre as quais destacam-se: a competência (EF05GE01), que diz respeito à capacidade do aluno descrever e analisar dinâmicas populacionais na Unidade da Federação em que vive, estabelecendo relações entre migrações e condições de infraestrutura: A habilidade (EF05GE03), referente à busca por identificar as formas e funções das cidades e analisar as mudanças sociais, econômicas e ambientais provocadas pelo seu crescimento: A competência (EF05GE04), que intenciona a capacidade do aprendiz reconhecer as características da cidade e analisar as interações entre a cidade e o campo e entre cidades na rede urbana.

Por sua vez o DCRC (CEARÁ, 2019a, p. 516) apresenta habilidades específicas que se entrelaçam ainda mais estreitamente com uma proposta de ensino que reflete a cotidianidade e a aprendizagem ativa por parte do aluno, quando aponta para a plausibilidade do aprendiz “desenvolver autonomia e senso crítico para compreensão e aplicação do raciocínio geográfico na análise da ocupação humana e produção do espaço, envolvendo os princípios de analogia, conexão, diferenciação, distribuição, extensão, localização e ordem”.

Com relação às conexões existentes entre os objetos do conhecimento do 5º ano em Geografia e os demais conteúdos de outros componentes, destacam-se as ligações entre as disciplinas de Língua Portuguesa, Educação Física e Matemática. Em Língua Portuguesa, por exemplo, na habilidade (EF04LP21) espera-se que o aluno possa “planejar e produzir textos sobre temas de interesse, com base em resultados de observações e pesquisas em fontes de informações impressas ou eletrônicas, incluindo, quando pertinente, imagens e gráficos ou tabelas simples, considerando a situação comunicativa e o tema/ assunto do texto” (CEARÁ, 2019a, p. 229).

Portanto, é importante resaltar que o diálogo interdisciplinar conduzido pela Geografia se dá entre os mais diversos campos do conhecimento e que este componente não interage intimamente apenas com o ensino de História, como comumente se cogita. O ensino de Ciências, por exemplo, tem no componente Geografia aquele com quem possui entrosamento mais aproximado, como demonstra o Gráfico 1.

Gráfico 1 – Articulação do componente curricular de Ciências com outros componentes curriculares



Fonte: DCRC (CEARÁ, 2019a).

Os vínculos das Ciências Naturais com a Geografia permitem a formulação de heterogêneas metodologias de ensino e aprendizagem facilitadoras da promoção de incontáveis questões relacionadas ao meio ambiente e à qualidade de vida nos espaços urbanos, instante em que o tema transversal Educação Ambiental tornar-se bastante assistido.

Nas cidades, especialmente nas maiores metrópoles, as questões que orbitam em torno da temática ambiental são das mais urgentes, visto que nesses espaços encontra-se hoje a maioria da população mundial, sobretudo nas concentrações urbanas dos chamados países em desenvolvimento. Sabendo-se que grandes contingentes humanos vivem e sobrevivem nesses espaços em más ou péssimas condições de moradia e infraestrutura básica, a educação ambiental, como tema que transversalmente perpassa todos os componentes do currículo escolar, provoca a escola e os professores a vincularem esse debate ao circuito educacional.

A Educação Ambiental na/com/para a cidade encontra nos meios urbanos, especialmente nas grandes cidades, terreno fértil para o desenvolvimento de ações educativas que elevem as questões ambientais ao merecido patamar de importância de que deve ser detentora. Esta ideia conflui-se para o princípio do desenvolvimento sustentável presente na Constituição Federal de 1988 em seu Art. 225, que prescreve: “Todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente

equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao Poder Público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as atuais e futuras gerações”.

Por seu turno, a Lei 9.795/99, que dispõe sobre a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), aprofunda-se ainda mais na relevância desse tema ao ressaltar a necessidade das questões socioambientais serem incrementadas sob a ótica da integralidade, da participação e do respeito às particularidades locais. Em vista disso é que são declarados como princípios básicos da Educação Ambiental (Lei 9795/99, Art. 4):

- I - o enfoque humanista, holístico, democrático e participativo;
- II - a concepção do meio ambiente em sua totalidade, considerando a interdependência entre o meio natural, o sócio-econômico e o cultural, sob o enfoque da sustentabilidade;
- III - o pluralismo de idéias e concepções pedagógicas, na perspectiva da inter, multi e transdisciplinaridade;
- IV - a vinculação entre a ética, a educação, o trabalho e as práticas sociais;
- V - a garantia de continuidade e permanência do processo educativo;
- VI - a permanente avaliação crítica do processo educativo;
- VII - a abordagem articulada das questões ambientais locais, regionais, nacionais e globais;
- VIII - o reconhecimento e o respeito à pluralidade e à diversidade individual e cultural. (BRASIL, 1999, p. 2).

As cidades são locais privilegiados para o tratamento das questões socioambientais por estar nelas o melhor retrato dos impactos resultantes das relações entre homem e natureza na dinâmica espaço-tempo. Daí o mérito dessa problemática ser encarada num horizonte de incorporação de saberes, como sustenta Almeida (2006):

[...] há forte carência em pesquisas que abordem os problemas ambientais urbanos, numa perspectiva interdisciplinar, envolvendo conceitos de vulnerabilidade e riscos ambientais, a que as comunidades precariamente assentadas nos espaços urbanos das cidades brasileiras estão susceptíveis. (ALMEIDA, 2006, p.184).

Além da existência da ocorrência de áreas de risco como grave problema socioambiental das cidades, é importante destacar outras questões relacionadas ao

meio ambiente e à qualidade de vida no meio urbano, como os diversos tipos de poluição presentes no cotidiano dos moradores: sonora, visual, atmosférica, das águas superficiais e subterrâneas, além da deposição irregular dos resíduos sólidos.

Com relação à poluição das águas em cidades como Fortaleza, constata-se que a má qualidade dos serviços de esgotamento sanitário, em associação com o destino inadequado do lixo urbano, tem relação direta com a degradação de rios, riachos, lagoas, mangues e praias, bem como do lençol freático. Estimativas do Instituto Trata Brasil (2020), apontam que menos da metade da população fortalezense é atendida por serviços de coleta de esgoto (49,9%), enquanto apenas 58,1% do esgoto que é coletado é tratado. Essa realidade se reflete negativamente não apenas na saúde da população, mas também na economia do município, visto que Fortaleza é um polo turístico de reconhecimento nacional e internacional.

Toda essa contextualização apoia um conjunto articulado de conteúdos que deve ser de domínio do/a professor/a que orienta sua ação docente para o desenvolvimento de conhecimentos interdisciplinares incorporados ao contexto social do aluno e da comunidade escolar, em oposição ao fracionamento e ao isolamento de saberes que compõem um currículo escolar que não dialoga com o contexto social do aprendente. Em vez de unicamente enumerar, localizar e citar o nome dos principais rios e lagoas da cidade, o/a professor/a pode provocar o estudante a observar e a descrever as condições socioambientais dos mananciais hídricos do bairro e da cidade, propondo-o especular acerca desse tema referenciando-se por um determinado rio, riacho ou lagoa situada nas proximidades da escola e/ou de sua residência. Assim, o aprendiz poderia ser provocado a responder, com base nos seus conhecimentos e nas suas experiências cotidianas, aos seguintes questionamentos: Como poderia ter sido esse rio, riacho ou lagoa no passado? ; Como esse ambiente hoje se encontra? ; Quais processos humanos resultaram na degradação em que esse manancial atualmente se acha? ; Que intervenções a comunidade e o poder público deveriam realizar no sentido de restaurar a qualidade ambiental desses lugares? ; Que benefícios poderiam advir para a coletividade caso esses espaços apresentassem boas condições de uso e ocupação (esporte, lazer, pesca, emprego, renda, qualidade de vida)? ; Como os moradores e frequentadores poderiam contribuir para a conservação e uso racional desses espaços?

Entrevistas com familiares e pessoas mais velhas da comunidade poderiam ser efetivadas pelos estudantes como suporte à percepção de como eram esses cenários no passado e como as ações humanas transformam os espaços em que vivemos e interferem na qualidade de vida da coletividade. Fotografias obtidas pelos próprios estudantes nesses lugares de vivência também são capazes de funcionar como interessante material a ser explorado em sala de aula.

Ao intencionar discutir o desenvolvimento de práticas pedagógicas e de aprendizagem em Geografia na Educação Básica, essa pesquisa dissertativa manifesta também a necessidade dos professores/as refletirem recorrentemente a respeito das práticas pedagógicas que efetivam, a fim de que novos saberes sejam mobilizados e outros caminhos possam ser pensados e trilhados. Rememora-se e busca-se fortalecer, em consonância com os objetivos dessa pesquisa, o pressuposto de que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou construção” (FREIRE, 1996, p. 21) e que nessa ação seja ecoado o contexto social onde acontece a vida dos sujeitos envolvidos nessa lida, especialmente porque “ensinar exige apreensão da realidade.” (FREIRE, 1996, p. 6).

4.3 Proposições metodológicas para o 7º ano do Ensino Fundamental

No sétimo ano do Ensino Fundamental é presumível que haja uma considerável ampliação da capacidade de raciocínio geográfico por parte do discente com relação às séries dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. À medida que o aluno avança na idade, também se amplifica o nível de complexidade dos temas presentes no currículo escolar, bem como a necessidade do professor elaborar metodologias de ensino e aprendizagem a fim de que o aluno atinja o grau de aprendizagem esperado para a respectiva série. Se até o sexto ano predominava a exploração de assuntos mais diretamente relacionados aos espaços imediatamente vividos pelo aluno (casa-rua-bairro-cidade), agora o horizonte de estudo passa a ser o país. O Brasil é o foco do ensino nesse momento, mas nem por isso as conexões existentes entre os lugares e paisagens que cercam o cotidiano dos aprendizes deixam de estar presentes, até porque os locais onde residimos, circulamos, consumimos e nos vinculamos são uma fração de um todo maior com o qual também são mantidas relações e interdependências. Da mesma

forma que a rua é parte do bairro, este é parcela da cidade, que é parcela de um contexto estadual e regional que também dialoga por diferentes escalas em nível nacional e global/planetário. Esse ponto de vista converge para o pensamento de Santos (1992), quando assim enuncia:

O mais pequeno lugar, na mais distante fração do território tem, hoje, relações diretas ou indiretas com outros lugares de onde lhe vêm matérias-primas, capital, mão-de-obra, recursos diversos e ordens. [...] Em nossos dias, o espaço é apropriado, ou ao menos, comandado segundo leis mundiais. (SANTOS, 1992, p. 13).

Isso demonstra que os processos educativos precisam se pautar por horizontes que não se limitem à escala do visível e do físico e seguir em busca da compreensão e apreensão das intrincadas teias que tecem a sociedade hodierna. Entender o mundo a partir da apreensão crítica e reflexiva do lugar relacional e afetivo é uma possibilidade e a escola com suas práticas educativas têm importante papel a exercer nesse sentido.

Os Quadros 11 e 12 apresentam as unidades temáticas, os objetos do conhecimento e as habilidades a serem logradas pelos estudantes de sétimo ano, de acordo com a BNCC-2018.

Quadro 11 – BNCC - Geografia - 7º ano: Unidades temáticas e objetos do conhecimento

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO
O sujeito e seu lugar no mundo	Ideias e concepções sobre a formação territorial do Brasil
Conexões e escalas	Formação territorial do Brasil
	Características da população brasileira
Mundo do trabalho	Produção, circulação e consumo de mercadorias
	Desigualdade social e o trabalho
Formas de representação e pensamento espacial	Mapas temáticos do Brasil
Natureza, ambientes e qualidade de vida	Biodiversidade brasileira

Fonte: BNCC (BRASIL, 2018, p. 387).

Quadro 12 – BNCC - Geografia - 7º ano: Habilidades

(EF07GE01) Avaliar, por meio de exemplos extraídos dos meios de comunicação, ideias e estereótipos acerca das paisagens e da formação do Brasil.
(EF07GE02) Analisar a influência dos fluxos econômicos e populacionais na formação socioeconômica e territorial do Brasil, compreendendo os conflitos e as tensões históricas e contemporâneas. (EF07GE03) Selecionar argumentos que reconheçam as territorialidades dos povos indígenas originários, das comunidades remanescentes de quilombos, de povos das florestas e do cerrado, de ribeirinhos e caiçaras, entre outros grupos sociais do campo e da cidade, como direitos legais dessas comunidades.
(EF07GE04) Analisar a distribuição territorial da população brasileira, considerando a diversidade étnico-cultural (indígena, africana, europeia e asiática), assim como aspectos de renda, sexo e idade nas regiões do Brasil.
(EF07GE05) Avaliar, por meio de exemplos extraídos dos meios de comunicação, ideias e estereótipos acerca das paisagens e da formação territorial do Brasil. (EF07GE06) Discutir em que medida a produção, a circulação e o consumo de mercadorias provocam impactos ambientais, assim como influem na distribuição de riquezas, em diferentes lugares.
(EF07GE07) Analisar a influência e o papel das redes de transporte e comunicação na configuração do território brasileiro. (EF07GE08) Estabelecer relações entre os processos de industrialização e inovação tecnológicas com as transformações socioeconômicas do território brasileiro.
(EF07GE09) Interpretar e elaborar mapas temáticos e históricos, inclusive utilizando tecnologias digitais, com informações demográficas e econômicas do Brasil (cartogramas), identificando padrões espaciais, regionalizações e analogias espaciais. (EF07GE10) Elaborar e interpretar gráficos de barras, gráficos de setores e histogramas, com base em dados socioeconômicos das regiões brasileiras.
(EF07GE11) Caracterizar dinâmicas dos componentes físico-naturais no território nacional, bem como sua distribuição e biodiversidade (Florestas tropicais, Cerrados, Caatingas, Campos Sulinos e Matas de Araucária). (EF07GE12) Comparar unidades de conservação existentes no Município de residência e em outras localidades brasileiras, com base na organização do Sistema Nacional de Unidades de Conservação (SNUC).

Fonte: BRASIL (1998a, 2018).

No sétimo ano do Ensino Fundamental predominam em Geografia as temáticas referentes à divisão macrorregional do Brasil conforme estipulado pelo IBGE (Norte, Sul, Sudeste, Centro-Oeste e Nordeste), bem como os assuntos

referentes aos componentes físico-naturais presentes ao longo do imenso território nacional, especialmente os alusivos aos grandes biomas brasileiros (Florestas tropicais, Cerrados, Caatingas, Campos Sulinos e Matas de Araucária). Pela abrangência desses temas, acontece verdadeiramente muito mais uma apresentação panorâmica do nosso país, momento em que são introduzidos ao aluno temas que estarão presentes de maneira direta e/ou indireta no decorrer de toda a vida escolar do sujeito, os quais serão aprofundados à proporção que se progride para os anos posteriores da Educação Básica. Ao introduzir essas temáticas, o professor tem a oportunidade de situar o aluno dentro do contexto nacional enunciando a Região Nordeste e o Estado do Ceará como territórios marcadamente dominados pelo bioma das caatingas, contexto que envolve inclusive a cidade de Fortaleza, embora esta esteja localizada em na faixa litorânea da unidade federativa da qual participa.

Segundo a Lei 9.985/2000, que instituiu o Sistema Nacional de Unidades de Conservação da Natureza (SNUC), as unidades de conservação são organizadas em dois grupos: as Unidades de Proteção Integral e as Unidades de Uso Sustentável (BRASIL, 2000). Na primeira categoria se encontram as Estações Ecológicas, as Reservas Biológicas, os Parques Nacionais, os Refúgios de Vida Silvestre e os Monumentos Naturais. Já no segundo grupo se enquadram: as Áreas de Proteção Ambiental, as Áreas de Relevante Interesse Ecológico, as Florestas Nacionais, as Reservas Extrativistas, as Reservas de Fauna, as Reservas de Desenvolvimento Sustentável e as Reservas Particulares do Patrimônio Natural.

De acordo com a Secretaria do Meio ambiente do Estado do Ceará - SEMA (CEARÁ, 2019b), no território da capital cearense se encontram as seguintes Unidades de Conservação: Parque Ecológico do Cocó, Parque Estadual Marinho da Pedra da Risca do Meio, Parque Ecológico da Lagoa da Maraponga, Área de Proteção Ambiental do Estuário do Rio Ceará, Área de Relevante Interesse Ecológico do Sítio Curió e Área de Proteção Ambiental do Rio Pacoti.

A proposta de ensino e aprendizagem aqui apresentada para o sétimo ano foi inspirada em atividade de campo realizada por uma das docentes de Geografia na referida série (7^a), a qual se efetiva com o apoio da organização não governamental (ONG) Ecomuseu Natural do Mangue, que atua na cidade de Fortaleza na foz do principal rio da cidade, o Cocó, nos bairros Caça e Pesca e Sabiaguaba. As atividades de campo efetivadas por essa ONG com estudantes de

escolas, faculdades e universidades públicas e privadas incluem trilha ecológica, visita ao acervo, reflorestamento do manguezal com espécies nativas, canoagem ambiental, museu itinerante e oferece apoio a trabalhos acadêmicos no âmbito de graduação e pós-graduação.

Esta sugestão se conduz pelas unidades temáticas e objetos do conhecimento contidos na BNCC (2018) e no DCRC (2019), trazendo uma metodologia que se fundamenta na escolha de temas geradores com a finalidade de viabilizar a interdisciplinaridade, a integração curricular e a aprendizagem significativa a partir de um recorte socioespacial da cidade do aluno. Assim, parte-se da Área de Proteção Ambiental do Rio Pacoti, que abrange as cidades de Aquiraz, Eusébio e Fortaleza, posto que nesta última municipalidade localiza-se a configuração territorial disposta como tema gerador da proposição que se apresenta na sequência.

4.3.1 A cidade no currículo escolar

Construir coletivamente um currículo contextualizado, diferenciado do paradigma tradicional, que busque contemplar as identidades dos lugares e daqueles para os quais se destinam os processos educativos é tarefa necessária e desafiadora. É pela perspectiva da edificação de conhecimentos interdisciplinares e transdisciplinares que se move esta proposição para o sétimo ano do Ensino Fundamental, incitada na consciência de que os saberes constituintes das multiformes comunidades escolares devem ser respeitados e que realidades podem ser transformadas a partir das necessidades, dos anseios e da participação ativa dos sujeitos envolvidos.

O princípio é o lugar e a cotidianidade do aluno, trazidos para o centro do processo educativo a fim de que seja contemplada nas práticas pedagógicas e de aprendizagem a conjuntura natural, histórica, política, econômica e cultural que delinea o contexto socioespacial da cidade do aluno. O ponto de partida é a Área de Preservação Ambiental (APA) e o Parque Natural Municipal das Dunas (PNMDS) da Sabiaguaba, complexo natural localizado em Fortaleza-CE e tomado nessa exposição como tema gerador.

O tema em questão impulsiona a construção de metodologias de ensino e de aprendizagem para educadores em qualquer etapa da Educação Básica,

incorporando às práticas escolares a inter/transdisciplinaridade curricular em oposição à fragmentação de conhecimentos dissociados da realidade socioespacial dos aprendizes. Nesse sentido, Moraes (2005), conceitua interdisciplinaridade desta forma:

Uma abordagem epistemológica que nos permite ultrapassar as fronteiras disciplinares e nos possibilita tratar, de maneira integrada, os tópicos comuns às diversas áreas. O intuito da interdisciplinaridade é superar a excessiva fragmentação e linearidade do currículo. Mediante o estudo de temas comuns, estabelece-se um diálogo entre as disciplinas, embora sempre considerando a especificidade de cada área, com seu saber acumulado que deriva do olhar. (MORAES, 2005, p. 39).

A abordagem aduzida converge para um horizonte transdisciplinar e possibilita ao docente contextualizar discussões no âmbito local, nacional e planetário permitindo “ligar os saberes e lhes dar sentido” (MORIN, 2000, p. 21), proporcionando foco e relação entre as disciplinas do currículo e situando o desenvolvimento curricular no paradigma da complexidade, desafio maior do pensamento contemporâneo (MORIN; LE MOIGNE, 2000).

Esta análise se envereda com vistas à formação de cidadãos e cidadãs planetários, com sensibilidade e respeito ao contexto natural, à diversidade cultural e à identidade local, para que se conceba na complexidade das particularidades existentes “[...] a diversidade epistemológica do mundo, o reconhecimento da existência de uma pluralidade de formas de conhecimento além do conhecimento científico.” (SANTOS, 2007, p. 23). Para Japiassu (2006, p. 1),

O grande desafio lançado ao pensamento e à Educação nos dias de hoje, neste início de século e de milênio, é a contradição entre, de um lado, os problemas cada vez mais globais, interdependentes e planetários, e de outro, a persistência de um modo de conhecimento que privilegia os saberes fracionados, parcelados e compartimentados.

Uma proposta de ensino e de aprendizagem que congregue os saberes dos componentes do currículo escolar a favor da apreensão interacional e orientada para o entendimento da realidade em um sentido de totalidade é capaz de ser realizada quando se compreende que saberes dispersos e limitados por uma visão monodisciplinar são incapazes de alcançar o nível de complexidade atingido pela sociedade contemporânea.

4.3.1.1 Sabiaguaba no contexto socioespacial da cidade de Fortaleza - Ceará

Um dos assuntos mais comentados e discutidos no que diz respeito ao meio ambiente em Fortaleza-CE no transcorrer do ano de 2020 foi a possibilidade de construção de um condomínio residencial de alto padrão, em área equivalente a 50 ha, no bairro de Sabiaguaba, localizado no extremo leste do referido município. Poderia ser tão somente mais um lançamento imobiliário em uma metrópole que se expande incessantemente, não fosse o local destinado à implantação do empreendimento: um complexo natural interdunar com características ambientais que se configura como um perfeito desenho do que fora o sítio urbano original da capital.

Conforme o Plano de Manejo elaborado pela Secretaria do Meio Ambiente e Controle Urbano (FORTALEZA, 2010) da Prefeitura Municipal de Fortaleza, organizado em parceria com diversos órgãos e setores governamentais e da sociedade civil, o que popularmente se convencionou chamar de Dunas da Sabiaguaba é um Parque Natural Municipal (PNMDS) e uma Área de Proteção Ambiental (APA), criados pelos Decretos 11.986 e 11.987, ambos de 20 de fevereiro de 2006 (FORTALEZA, 2010).

Com base nos objetivos de criação do Parque Natural Municipal das Dunas da Sabiaguaba, contidos no Art.16 do Plano Diretor Participativo do Município de Fortaleza (Lei Complementar Nº 062, de 02 de fevereiro de 2009), depreende-se a importância ecossistêmica da referida unidade de conservação para esta cidade:

- I - proteção dos remanescentes de vegetação do complexo litorâneo;
- II - proteção dos recursos hídricos;
- III - melhorar a qualidade de vida da população residente, mediante orientação e disciplina das atividades econômicas locais;
- IV - fomentar e incentivar o ecoturismo sustentável e a educação ambiental;
- V - preservar as culturas e as tradições locais.

Em qualquer metrópole, esses espaços remanescentes prestam uma gama de serviços e funções ambientais que impactam diretamente na qualidade de vida dos moradores. No caso de Fortaleza, situada na zona litorânea do nordeste brasileiro, áreas com as características de Sabiaguaba atuam especialmente no

amortecimento das consequências previstas pelo aquecimento global, na regulação do clima, no armazenamento e retenção de água no solo, no controle de enchentes, além de oferecer recreação e proporcionar efeitos paisagísticos em uma cidade onde o concreto e o asfalto dominam o panorama urbano.

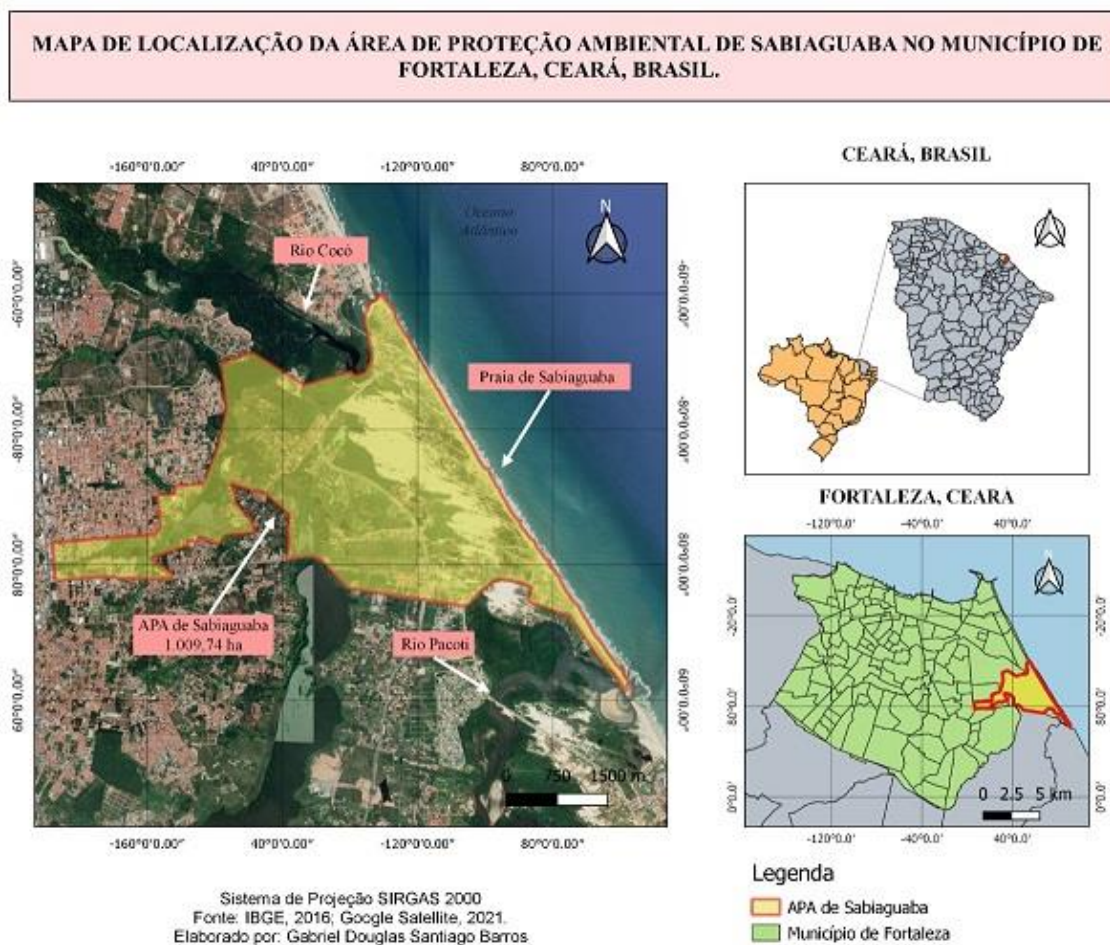
Circunscritas no litoral oriental de Fortaleza-CE, as unidades de conservação mencionadas fazem parte das bacias hidrográficas dos rios Cocó e Pacoti, possuindo respectivamente áreas de abrangência de 467,60ha (PNMDS) e 1009,74ha (APA), sendo assim descritas por Fortaleza (2010, p. 1):

Sabiaguaba é um importante ambiente natural composto por: dunas móveis, fixas e semifixas, lagoas interdunares, bosques de manguezais e matas de tabuleiro, praias arenosas e rochosas, recifes coralinos, nascentes de água doce, áreas de desovas de tartarugas, de aves raras e migratórias, mamíferos, répteis, anfíbios, artrópodes, sítios arqueológicos com mais de 4 mil anos.

Foi nesse cenário que a atual capital do Ceará se estabeleceu como cidade, originada de uma vila acanhada, assentada sobre um imenso campo de areias, vindo posteriormente a consolidar-se como o segundo maior aglomerado urbano do Norte-Nordeste, atrás de Salvador-BA. Fortaleza abriga atualmente uma população de mais de 2,7 milhões de habitantes em seus limites político-administrativos e pelo menos 4,1 milhões moradores quando considerada em conjunto com as 18 municipalidades que compõem sua região metropolitana (RMF), a maior das regiões Norte-Nordeste do Brasil (IBGE, 2020).

A Figura 8 exhibe a localização desse recorte socioespacial no município em questão.

Figura 8 – Localização da APA e do Parque Natural Municipal de Sabiaguaba



Fonte: Elaborado pelo autor, a partir do Sirgas (2000) e IBGE (2016).

Para incorporar o recorte socioespacial Sabiaguaba no atual panorama urbano fortalezense, são retomados os estudos de Souza (2009) e Silva (2009), que demonstram a pouca importância da Vila do Pajeú durante boa parte da história cearense, subjugada pela importância econômica de outros municípios interioranos detentores de maior pujança econômica. Nessa conjuntura sobressaíam-se as municipalidades de Icó, Sobral, Acaraú e Aracati, firmadas como polos de produção e logística graças à pecuária bovina. Somente com a expansão da cultura algodoeira, direcionada à exportação internacional, e com a transferência definitiva da sede do poder político estadual da cidade de Aquiraz para Fortaleza, foi que a atual capital cearense conquistou indiscutível relevância no cenário político, econômico e cultural do Estado e da Região Nordeste. Esses fatores conjugados desempenharam profunda influência sobre o crescimento urbano e demográfico da

urbe em questão, que passou a atrair pessoas das mais diversas regiões cearenses, sobretudo nos períodos de forte estiagem no sertão, contribuindo substancialmente para mudanças na paisagem primitiva de Fortaleza, a qual era assim descrita por Sales (2006):

Quando no século XVI os europeus aqui chegaram, encontraram amplos campos de brancas dunas e provavelmente mega dunas - os "lençóis fortalezenses" - recobrando a planície litorânea, se deslocando em direção à Beira Mar, à Avenida Leste-Oeste, à Barra do Ceará. Incontáveis lagoas e baixios úmidos interconectados por córregos pontilhavam a área, de norte a sul, de leste a oeste. Resquícios de falésias antigas se exibiam aqui e ali, na Leste-Oeste, no bairro Cocó. Frondosa cobertura vegetal colonizava a retaguarda das dunas e a zona costeira. Inúmeros riachos dissecavam o front marítimo sem qualquer cerimônia, com manguezais coroando suas vertentes marítimas - dentre eles, destacava-se em pleno core central, o riacho Pajeú. (SALES, 2006, p. 13).

É no panorama histórico e socioambiental sobrescrito que o complexo da Sabiaguaba se enquadra e precisa ser compreendido. Trata-se de um dos últimos espaços de natureza remanescente da cidade, altamente valorizado e assediado pela especulação imobiliária, que tem atuado como um dos grandes agentes indutores da produção do espaço urbano fortalezense, empurrando, muitas vezes em associação com o poder público, as populações mais pobres para as longínquas, pauperizadas e violentas periferias suburbanas.

Esses fatores têm feito de Fortaleza uma das metrópoles socialmente mais desiguais e ambientalmente mais degradadas do país, afetando de maneira negativa a qualidade de vida da maioria dos habitantes, em especial os de mais baixa renda, que lutam diariamente pelo direito à cidade na "terra do sol".

4.3.1.2 Sabiaguaba como tema gerador inter/transdisciplinar

O ensino por meio de temas geradores tem como uma de suas principais propriedades a consideração pela conjuntura social dos sujeitos em aprendizagem, a partir da qual surge uma problematização que conduzirá à elaboração coletiva de conhecimentos. Foi com Freire (1987) que o ensino alicerçado em situações-problema perpetradas de um tema gerador ganhou força. Para esse autor, "a educação problematizadora se faz, assim, com um esforço permanente através do qual os homens vão percebendo, criticamente, como estão sendo no mundo com que e em que se acham." (FREIRE, 1987, p. 41).

Essa alternativa mostra-se benéfica à ação docente em diferentes circunstâncias e para as mais diversas finalidades educativas. No método ilustrado, viabiliza-se a superação da lógica tecnicista e utilitarista de currículo com base nas questões socioambientais locais, permitindo que a Educação Ambiental como tema transversal seja impulsionada por meio de mudanças de atitude, e não de comportamentos, como demonstram Rebouças, Lima e Silva (2021), que exemplificam:

É o que ocorre quando se estuda a problemática do lixo sem debater o consumo. Essa ênfase no comportamento e na responsabilização dos indivíduos tem efeitos danosos sobre a formação dos educandos, porque reduz a questão ambiental ao âmbito da esfera privada e incorre em um julgamento injusto ao homogeneizar as responsabilidades de agentes muito diferentes entre si, como são os governos, as empresas, os indivíduos (REBOUÇAS; LIMA; SILVA, 2021, p. 67).

Assim, ao ser elevado à condição de tema gerador inter/transdisciplinar, o complexo ambiental de Sabiaguaba traz para o contexto escolar discussões e reflexões urgentes a respeito de desafios que não se restringem ao local, mas ao âmbito planetário, impelindo as questões ambientais como desafios que dizem respeito a toda a humanidade. Nessa estratégia metodológica, “lugares do cotidiano de nossas vidas funcionam como laboratórios para compreender o mundo e as diferentes formas de vida do homem.” (CASTROGIOVANNI; CALLAI; KAERCHER, 2009, p. 124). Nesse mesmo sentido, Lopes e Abílio (2021) consideram que:

Essa educação, imbricada à dimensão ambiental, amparada em um pensamento crítico, tem como desafio romper com o pensamento positivista de apropriação da natureza para desenvolvimento econômico; e com a racionalidade capitalista da modernidade, de absorção dos discursos ambientais para fins de crescimento econômico. A educação enquanto prática social de espaço de construção histórico-cultural, capaz de auxiliar nas transformações da realidade, necessita estar amparada em uma racionalidade ambiental, baseada na reflexão crítica, levando em consideração os problemas locais para atuação no global e a situação global interferindo nas estratégias locais. (LOPES; ABÍLIO, 2021, p. 2).

Daí é que os lugares do cotidiano do aluno são ricos de oportunidades para a elaboração de metodologias de ensino e aprendizagem em qualquer componente curricular ou como estratégia inter/transdisciplinar, como demonstra a Figura 9, que exhibe trecho do Parque Municipal das Dunas de Sabiaguaba.

Figura 9 – Paisagem da APA de Sabiaguaba, em trecho de bairro do mesmo nome, região leste do município de Fortaleza-CE



Fonte: Parque do Cocó... (2020).

Obtida a partir de matéria jornalística em veículo de comunicação de grande circulação na capital cearense e em todo o Estado, a imagem pode ser exibida em sala de aula e permitir ao professor introduzir uma série de discussões entorno de um tema que gerou amplos debates na cidade do aluno. Com matéria intitulada *CE-010 é coberta por areia de dunas em Fortaleza; Governo aguarda autorização da justiça para remoção*, a reportagem do jornal enfatiza a presença da duna móvel como o grande problema a ser equacionado (DIÁRIO DO NORDESTE, 2020).

Ao Estimular a observação orientada para o desenvolvimento do pensamento crítico e a conscientização do aluno sobre a paisagem que se apresenta, o docente pode instigar o educando a se questionar, por exemplo, se o verdadeiro problema social trazido pelo jornal é o deslocamento da duna que avança sobre a rodovia estadual que corta o parque natural. Por meio da facilitação docente, o aprendiz pode ser provocado a fazer diversas inferências a respeito do contexto que lhe é exposto: Que motivos levaram a rodovia a ser construída nesse local? ; Que lugares são ligados por essa estrada? ; Quem se beneficiou com a edificação dessa via? ; Que impactos ambientais podem resultar dessa construção? ; Por que esse ambiente natural precisa ser preservado? ; Como cada um de nós pode atuar

nessa conjuntura? ; Qual nossa responsabilidade como indivíduos e como sociedade?

Esta proposta apresenta interessantes conexões com outras áreas do conhecimento (Ciências da Natureza, Linguagens, Matemática e Educação Física) e enseja o tratamento de múltiplas metodologias inter/transdisciplinares. A partir do tema gerador Sabiaguaba, são viabilizadas diversas tramas e interpelações acerca de variados objetos do conhecimento no Ensino Fundamental em consonância com a BNCC-2018 e o DCRC-2019: Paisagens naturais e antrópicas em transformação (Geografia - 3º Ano); Representação das cidades e do espaço urbano (Geografia - 5º Ano); Patrimônios materiais e imateriais da humanidade (História 5º Ano); Diversidade de ecossistemas (Ciências - 6º e 7º Ano); Variação Linguística (Língua Portuguesa 6º ao 9º Ano); Práticas corporais de aventura na natureza (Educação Física - 8º e 9º Ano); Contextos e práticas (Arte - 6º ao 9º Ano). Essa produtiva interlocução entre os conhecimentos a partir de um ponto referencial converge para uma educação humana em sentido integral e tem como prerrogativa maior o pleno exercício da cidadania, coadunando-se com o pensamento de Fazenda (2011, p. 26), segundo o qual “interdisciplinaridade não se ensina nem se aprende, apenas vive-se, exerce-se e, por isso, exige uma nova pedagogia, a da comunicação.”

Progressivamente vem sendo fortalecida a ideia de que a escola e suas práticas pedagógicas precisam se congregiar à realidade e ao contexto vivencial dos que integram suas respectivas comunidades escolares. Evidentemente que esse juízo não intenciona acomodar a escola aos valores e à lógica da sociedade vigente, mas advém de um parecer pertinente que recai sobre o ensino escolar feito em sala de aula, muitas vezes calcado em metodologias que não interessam aos educandos e que são incapazes de alcançar as demandas sociais que os envolvem.

O domínio interdunar da Sabiaguaba é apenas uma das incontáveis chances de oportunizar a instrumentalização de metodologias de ensino e de aprendizagem que escapem do conteudismo, da reprodução de conhecimentos prontos e (supostamente) acabados contidos no livro didático escolar e da dissociação entre teoria e prática escolar. Pensar e realizar estratégias de ensino e aprendizagem criativas e inovadoras a partir do lugar de vida do aprendiz potencializa no aluno a capacidade de ler e interpretar ativamente o mundo, instigando à responsabilidade coletiva e à busca por transformações sociais.

Esse diálogo integrador é factível por meio de abordagens que buscam ressignificar a maneira de ensinar, aprender e de fazer educação. A inspiração de tomar Sabiaguaba como tema gerador e com suporte nesse recorte sugerir estratégias de ensino e aprendizagem vem contrapor as práticas educativas que se coadunam com as teorias tradicionais do currículo, caracterizadas principalmente: por induzirem o aluno à passividade, à exclusiva memorização de conteúdos para aferição em provas e testes; pela falta de diálogo entre os diferentes campos do conhecimento; pelo professor como centro do processo educativo; pela desconexão entre o ensino, os espaços socialmente vividos e a vida dos sujeitos.

Almeja-se nessa direção alicerçar saberes tendo em vista uma cidadania planetária, referenciada pelo cotidiano existencial e afetivo do educando. O caminho metodológico que sugere o emprego de temas geradores nos processos educativos leva a vida, o educando e os desafios sociais a serem superados a fazerem parte dos processos educativos, visto que “eles permitem concretizar, metodologicamente, o esforço de compreensão da realidade vivida para alcançar um nível mais crítico de conhecimento dessa realidade, pela experiência da reflexão coletiva da prática social real.” (TOZONI-REIS, 2006, p. 104). Nessa mesma acepção, Gadotti (2008) afirma:

A cidadania planetária deverá ter como foco a superação das desigualdades, eliminação das sangrentas diferenças econômicas e a integração intercultural da humanidade, enfim, uma cultura da justipaz (a paz como fruto da justiça). Não se pode falar em cidadania planetária global sem uma efetiva cidadania na esfera local e nacional. Uma cidadania planetária é, por excelência, uma cidadania integral, portanto, uma cidadania ativa e plena, não apenas em relação aos direitos sociais, políticos, culturais e institucionais, mas também em relação aos direitos econômicos. Ela implica também a existência de uma democracia planetária. (GADOTTI, 2008, p. 32-33).

Corroborando com a linha de pensamento do autor, impele-se que o aluno deva tornar-se um cidadão de seu lugar, de seu país e planetário e por isso Sabiaguaba deve ser compreendida como elemento de uma conjuntura social mais abrangente, a metrópole, que por sua vez estabelece relações com outros contextos regionais, com o Brasil e com o mundo, visto que “cada lugar é, ao mesmo tempo, objeto de uma razão global e de uma razão local, convivendo dialeticamente.” (SANTOS, 1998, p. 273).

Projetar o currículo escolar segundo uma orientação interdisciplinar e transdisciplinar advém da necessidade de oferecer um sentido sistêmico e de

totalidade às práticas curriculares e, nesse norteamto, utilizou-se como método a adoção de um tema gerador específico. Essa estratégia didático-metodológica procede do consenso acerca da inviabilidade da escola alavancar a compreensão da complexidade das relações sociais tendo como pilar um currículo fracionado em disciplinas isoladas e saberes que não se comunicam. Inserida em um contexto social profundamente marcado pela superfluidade de interconexões, interações, interdependências, incertezas, dinamismo e mutabilidade, a escola contemporânea assiste agigantar-se o desafio da reflexão permanente de suas práticas pedagógicas e de aprendizagem.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O propósito desse trabalho dissertativo em alçar os contextos socioespaciais de vivência do aluno ao status de ponto de partida das metodologias de ensino e aprendizagem em Geografia se congregam às ideias progressistas de educação as quais se orientam pela busca da leitura, interpretação e ressignificação da conjuntura em que os sujeitos estão diretamente incorporados.

Nesse sentido é que se repercute a indispensabilidade de qualquer intenção educativa intitulada “para a vida” ou “para um mundo melhor” se voltar primeiramente para o conhecimento e a compreensão crítica da formação, evolução e conformação da realidade em que o educando se insere. Pois, como é possível a ampla propagação por parte da escola de uma formação “para a transformação” se os sujeitos envolvidos no processo formativo mal conhecem os espaços onde acontece a banalidade do dia a dia, as interações que se estabelecem nesses lugares com outros contextos mais próximos e também distantes ou nem mesmo se reconhecem como parte da realidade na qual se situam?

Esta foi uma das constatações desse trabalho ao assinalar a pouca familiaridade do educando com sua própria cidade, em que o cotidiano de relacionamento socioespacial do educando com a urbe se limita quase que exclusivamente ao bairro onde mora e as circunvizinhanças deste, como que numa espécie de minicidade. Mesmo com a constatação de que os estreitos espaços de convívio do aprendiz pouco ultrapassam os limites do bairro, até mesmo este reduzido recorte está pouco presente nas ações escolares.

Atualmente, a vida acontece nas cidades para pelo menos oito em cada dez brasileiros sendo o meio urbano o lócus onde se convencionou denominar de concreto vivido. Orientando-se por esta vertente é que se impele que a cotidianidade que se realiza nos espaços experienciados na banalidade do dia a dia não pode deixar de ser parte efetiva das práticas pedagógicas e docentes, em uma necessária articulação de saberes favorecedora de concatenações entre o que se ensina, o que se aprende e o que se vive.

Esta pesquisa verificou que as temáticas relacionadas aos contextos vivenciais do aluno em sua cidade ainda são pouco destacadas nas práticas pedagógicas e de aprendizagem, apesar do cotidiano experienciado pelo educando oportunizar múltiplas possibilidades para as mais diferentes ações educativas

(formais, não formais ou informais). Constata-se nessa verificação que diversos fatores dificultam ou impedem que essa rica cotidianidade seja abarcada pela escola.

O primeiro dos desafios elencados pelos professores em pesquisa de campo diz respeito à indisponibilidade de livros didáticos específicos voltados às singularidades do estado e da cidade do aluno, visto que os manuais ofertados pelas secretarias de educação trazem em sua composição uma universalidade que não sonda o panorama local. Esse foi um dos motivos para que fosse sugerida pelos docentes a inclusão de um componente curricular exclusivo para o tratamento das particularidades estadual e municipal, como aconteceu em *Estudos Regionais*, disciplina que já arquitetou o currículo escolar das escolas da prefeitura de Fortaleza.

Ao mesmo tempo em que se acata a demanda do professorado por uma maior valorização das particularidades locais no currículo escolar, inclusive com a diligência por um componente curricular e obras didáticas convenientes, é preciso destacar nessa pauta o persistente aprisionamento por parte de muitos docentes aos manuais de ensino adotados pelas escolas.

O fato do livro escolar não apreciar propriamente os horizontes locais não é condição para que o trabalho do professor negligencie o contexto social (natural, histórico, geográfico, político, econômico, cultural...) no qual determinada comunidade escolar se assenta. Observou-se que temáticas que dizem respeito propriamente ao contexto circundante no qual o aluno se afixa são tratados como secundários ou nem são considerados nas metodologias de ensino e aprendizagem, visto que o livro texto - que em alguns casos chega a ser confundido com o próprio currículo - regula a atividade docente e precisa ser "dado" em sua integridade até o final do ano letivo. Por conseguinte, apurou-se que a obediência à linearidade sequencial dos capítulos contidos nos sumários dos manuais é tão consolidada em alguns instantes que a rigorosa sequência de conteúdos chega a ser uma exigência do próprio alunado. Assim, onde fica a autonomia docente e a capacidade do professor em inovar sua práxis?

Em oposição às práticas enciclopedistas e conteudistas, os professores realçaram a importância que os estudantes dispensam às atividades planejadas para acontecerem fora dos ambientes institucionalizados da escola. As ações pedagógicas que se apoiam nos espaços não formais de ensino e aprendizagem

destacam-se como fatores de motivação e engajamento por parte dos aprendizes, embora os eventos programados para além dos muros escolares sejam escassos e as metodologias em seus moldes tradicionais sejam as prevalecentes. Por consequência, desperdiçam-se grandes possibilidades de se efetivarem processos educativos integrados e inter-relacionais que poderiam ser premeditados e empreendidos “lá fora”. A estratégia de visitação à lagoa do bairro ou as discussões acerca do rio que transborda e causa inundações no período chuvoso são exemplos exitosos de aplicações que não necessariamente exigiriam a disponibilidade de um ônibus escolar para ser operada.

Conseqüentemente, enfraquecem-se as conexões da escola com o espaço vivido e experienciado pelo aluno em seu município, fenômeno que é fortalecido pelo currículo escolar à medida que o educando avança ao longo das séries da Educação Básica: Bairro e Cidade (assunto tratado nos Anos Iniciais do Fundamental), Região e País (nos Anos Finais do Fundamental), Mundo (no Ensino Médio), como se essas diferentes escalas prescindissem do plano do *lugar* para se processarem e as trivialidades do dia a dia na cidade fossem um mundo à parte.

Fator não menos importante concerne à consolidação da lógica contábil empresarial de educação que submete as gestões dos estabelecimentos de ensino, professores e estudantes à busca incessante pelo alcance de metas estatísticas a serem atingidas nas avaliações externas de macro escala. Nesse rastreio é que se alicerçam muitas das críticas que recaem sobre a BNCC-2018, especialmente nas que dizem respeito à tentativa de padronização dos currículos, dos conteúdos e dos métodos de ensino. Na racionalidade em que se estabelece a educação que conta e a educação que não conta, a qualidade social dos processos educativos é preterida em detrimento dos resultados alcançados em provas, que passaram a ser o guia das políticas públicas de educação em nível nacional, estadual e municipal.

Enquadra-se nesse aspecto flagrantemente desmerecedor das ciências humanas - pois focado em conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática - a rotina laboral docente cada vez mais burocratizada a qual foram acrescentados descritores e habilidades que devem figurar nos planos de aula, nas tarefas e provas aplicadas aos estudantes. Por vezes, nem mesmo os professores sabem o significado e o sentido das convenções alfanuméricas que abundam fartamente na legislação, sendo que sua inserção nos planos de ensino acaba por se reduzir a um ritual estritamente mecânico e despropositado.

Em vista disso, reproduzem-se e reforçam-se os parâmetros do currículo escolar marcado pelo tecnicismo, pelo conteudismo a ser replicado em provas e testes, pelo fracionamento de saberes, pela não dialogicidade entre os campos do conhecimento e pelo desacato aos lugares, demandas sociais e identidades dos sujeitos.

Realça-se na propositura de reverenciar a cidade do aluno e a cotidianidade dos espaços vividos no currículo escolar a imprescindibilidade de domínio de conteúdos por parte do professor/a. Nesse pormenor, essa pesquisa aponta para o imperioso aprimoramento, por parte dos docentes com formação em Pedagogia, de conceitos chave utilizados no ensino de Geografia que foram tomados como pilares na execução desse estudo (Lugar e Paisagem), competência indispensável para que essas categorias sejam de fato mecanismos de construção de raciocínio geográfico.

Observou-se que usualmente esses conceitos são confundidos, respectivamente, com o sentido de localização e de natureza (belo, aprazível). Recorrentemente, trabalhos acadêmicos com foco investigativo no ensino de Geografia nos primeiros anos da Educação Básica evidenciam essa questão, comumente associando esse fator à formação docente dos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Por outro lado, os docentes com graduação específica em Geografia, que nesse estudo lecionam nos Anos Finais do Ensino Fundamental e em alguns casos no Ensino Médio, explicitaram amplo conhecimento acerca dos referidos termos, ao mesmo tempo em que eram justamente estes professores os que depositavam maior fidelidade aos livros-texto manuseados em sala de aula e pouco se utilizavam dos lugares e paisagens do cotidiano do aluno em suas metodologias.

“Tirando leite de pedra”, eram as professoras pedagogas as que mais traziam o contexto vivencial do aluno para suas práticas (o rio, a lagoa, o lixão, a pobreza...), fazendo dessa conjuntura motivo para expressarem maior criatividade e autonomia didática do que os professores que lecionavam exclusivamente o componente curricular de Geografia. Nesse tópico, é possível inferir mais uma vez que o cotidiano vivenciado se desvincula da escola e das práticas docentes na proporção que o educando se afasta dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

As contribuições à (re) construção de metodologias de ensino e aprendizagem com base nas temáticas que envolvem a cidade do aluno visaram

auxiliar na tão decantada aproximação entre a teoria desenvolvida pela escola e a realidade concreta experienciada pelo educando no cotidiano dos espaços urbanos. Levar a cidade para a sala de aula da escola, ou fazer da urbe a própria sala de aula, é efetivar a indissociável ligação entre a educação e o real vivido. Reafirma-se que qualquer que seja a referência inicial do professor (do global para o local ou vice-versa) faz-se necessário fomentar as múltiplas articulações/interações que se dão entre essas instâncias.

Enfim, deve prevalecer a independência e a capacidade de inovar a forma como se faz educação, exigindo-se da escola e do professor a permanente reflexão e o reconhecimento de que “lá fora” está a cidade do aluno, um livro aberto pronto para ser lido, interpretado e redefinido.

REFERÊNCIAS

AFONSO, A. J. Nem tudo o que conta é mensurável ou comparável: crítica à accountability baseada em testes estandardizados e rankings escolares. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, v. 13, n. 1, p. 13- 29, 2009.

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ALMEIDA, L. de Q. Vulnerabilidades e riscos socioambientais na bacia hidrográfica do rio maranguapinho - CE. *In*: SILVA, J. B.; DANTAS, E. W. C.; ZANELLA. M. E.; MEIRELES, A. J. de A. (org.). **Litoral e sertão**: natureza e sociedade no nordeste brasileiro. Fortaleza: Expressão Gráfica, 2006. p. 165-174.

ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSNAJDER, F. O planejamento de pesquisas qualitativas. *In*: ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais**: pesquisa quantitativa e qualitativa. 2. ed. São Paulo: Pioneira Tomson Learning, 2002. p. 147-176.

BRANDÃO. C. R. **O que é educação popular**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 17 maio 2021.

BRASIL. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. 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. Acesso em: 28 mar. 2020.

BRASIL. **Lei nº. 12.031 de 21 de setembro de 2009**. Brasília, DF: Presidência da República, 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/l12031.htm. Acesso em: 2 abr. 2020.

BRASIL. **Lei nº. 9.795 de 27 de abril de 1999**. Brasília, DF: Presidência da República, 1999. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9795.htm. Acesso em: 29 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: MEC, 1996. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>. Acesso em: 30 dez. 2019.

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

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998b. 436 p.

BRASIL. **Sistema Nacional de Unidades de Conservação da Natureza**: Lei n.º 9.985, de 18 de julho de 2000. Brasília, DF: Presidência da República, 2000.

Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9985.htm#:~:text=LEI%20No%209.985%2C%20DE%2018%20DE%20JULHO%20DE%202000.&text=Regulamenta%20o%20art.,Natureza%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAsncias. Acesso em: 25 abr. 2021.

CALLAI, H. C. Aprendendo a ler o mundo: a geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 25, n. 66, p. 227-247, ago. 2005.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ccedes/a/7mpTx9mbrLG6Dd3FQhFqZYH/?lang=pt>. Acesso em: 20 mar. 2021.

CALLAI, H. C.; CASTROGIOVANNI, A. C. Estudar o lugar para compreender o mundo. *In*: CASTROGIOVANNI, A. C. (org.). **Ensino de Geografia**: práticas e textualizações no cotidiano. Porto Alegre: Mediação, 2000.

CARLOS, A. F. A. **A cidade**. São Paulo: Contexto, 2011.

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

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

CASTRO, I. E; GOMES, P. C. da C. CORRÊA, R. L. (org.). **Geografia**: conceitos e temas. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

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: Editora da UFRGS: Associação dos Geógrafos Brasileiros - Seção Porto Alegre, 1999.

CASTROGIOVANNI, A.C.; CALLAI, H. C.; KAERCHER, N. A. (org.). **Ensino de Geografia**: práticas e textualizações no cotidiano. Porto Alegre: Mediação, 2009.

CAVALCANTE, Tércia Correia; AMORA, Zenilde Baima; SILVA, José Borzacchiello da; SILVA, Antônia Carlos da (org.). **Construindo o Ceará**: Geografia. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2016a.

CAVALCANTE, Tércia Correia; SOUZA, Simone de; PONTE, Sebastião Rogério; SILVA, José Borzacchiello da; ORIÁ, Ricardo. (org.). **Fortaleza**: a criança e a cidade: história e geografia. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2016b.

CAVALCANTI, L. S. A cidadania, o direito a cidade e a geografia escolar: elementos de geografia para o estudo do espaço urbano. **GEOUSP Espaço e Tempo**, São Paulo, n. 5, p. 41-55, 1999.

CAVALCANTI, L. S. **A Geografia escolar e a cidade**: ensaios sobre o ensino de geografia para a vida urbana contemporânea. Campinas: Papirus, 2010.

CAVALCANTI, L. S. Cotidiano, mediação pedagógica e formação de conceitos: uma contribuição de Vygotsky ao ensino de geografia. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 25, n. 66, p. 185-207, ago. 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622005000200004&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 24 mar. 2021.

CAVALCANTI, L. S. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. São Paulo: Campinas, 1998. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

CEARÁ. Secretaria de Educação do Estado do Ceará. **Documento curricular referencial do Ceará**: educação infantil e ensino fundamental. Fortaleza: SEDUC-CE, 2019a.

CEARÁ. Secretaria do Meio Ambiente do Ceará. **Unidades de conservação**. Fortaleza: SEMA, 2019b. Disponível em: <https://www.sema.ce.gov.br/2019/04/08/unidades-de-conservaca/>. Acesso em: 25 abr. 2021.

CERQUEIRA, D. Trajetórias individuais, criminalidade e o papel da educação. **Boletim de Análise Político-Institucional**, Fortaleza, n. 9, p. 27-35, jan./jun. 2016. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/boletim_analise_politico/160908_bapi9_4_reflexao2.pdf. Acesso em: 21 abr. 2020.

CISOTTO, M. F. Sobre “topofilia”, de Yu-Fi Tuan. **Geograficidade**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 2, p. 94-97, 2013.

CORRÊA, R. L. **O espaço urbano**. São Paulo: Ática, 1989.

COSTA, M. C. L. Planejamento e expansão urbana. *In*: DANTAS, E. W. C.; COSTA, M. C. L.; SILVA, J. B. da. **De cidade à metrópole**: (trans) formações urbanas em Fortaleza. Fortaleza: Edições UFC, 2009. p. 143-185.

CRUSOÉ, M. N. de C. A teoria das representações sociais em Moscovicie e sua importância para a pesquisa em educação. **Aprender**: cadernos de Filosofia e Psicologia da Educação, Vitória da Conquista, ano II, n. 2, p. 105-114, 2004.

DAMIANI, A. L. A Geografia e a construção da cidadania. *In*: CARLOS, Ana Fani. A. (org.). **A Geografia na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2008. p. 50-61.

DAMIANI, A. L. A geografia e a construção da cidadania. *In*: CARLOS, Ana Fani Alessandri (org.). **A geografia na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2001. p. 50-61.

DANTAS, E. W. C.; COSTA, M. C. L.; SILVA, J. B. da. **De cidade à metrópole**: (trans) formações urbanas em Fortaleza. Fortaleza: Edições UFC, 2009.

DIÁRIO DO NORDESTE. CE-010 é coberta por areia de dunas em Fortaleza; Governo aguarda autorização da justiça para remoção. **Jornal Diário do Nordeste**, Fortaleza, 22 set. 2020. Disponível em: <https://diariodonordeste.verdesmares.com.br/metro/ce-010-e-coberta-por-areia-de-dunas-em-fortaleza-governo-aguarda-permissao-da-justica-para-remocao-1.2991678>. Acesso em: 2 abr. 2021.

DOIS ANOS após lei, Fortaleza tem mais de mil pontos de lixo espalhados pela cidade. **Jornal O Povo**, Fortaleza, 26 maio 2017. Disponível em: <https://www.opovo.com.br/noticias/fortaleza/2017/05/dois-anos-apos-lei-fortaleza-tem-mais-de-mil-pontos-de-lixo.html>. Acesso em: 28 jun. 2020.

DUARTE JÚNIOR, J. F. **O sentido dos sentidos**: a educação (do) sensível. Curitiba: Criar Edições, 2009.

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

FAZENDA, I. **A Integração e Interdisciplinaridade no ensino brasileiro**: efetividade ou ideologia. 6. ed. São Paulo: Loyola, 2011.

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

FORTALEZA. Prefeitura Municipal. **Plano de manejo parque natural municipal das dunas de Sabiaguaba área de proteção ambiental de Sabiaguaba**. Fortaleza: Prefeitura Municipal, dez. 2010. Disponível em: https://urbanismoemeioambiente.fortaleza.ce.gov.br/images/urbanismo-e-meio-ambiente/planejamento/plano_de_manejo_da_sabiaguaba.pdf. Acesso em: 10 abr. 2021.

FORTALEZA. Prefeitura Municipal. **Prefeitura apresenta estudo sobre desenvolvimento humano por bairro**: notícias. Fortaleza: Prefeitura Municipal, 20 fev, 2014. Disponível em: <https://www.fortaleza.ce.gov.br/noticias/prefeitura-apresenta-estudo-sobre-desenvolvimento-humano-por-bairro>. Acesso em: 24 maio 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FRIGOTTO, G. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. *In*: BIANCHETTI, L.; JANTSCH, A. **Interdisciplinaridade**: para além da filosofia do sujeito. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 25-50.

GADOTTI, M. **Educar para a sustentabilidade**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2008.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo, Atlas, 2014.

GIRÃO, V. C. Da conquista à implantação dos primeiros núcleos urbanos na capitania do Siará Grande. *In*: SOUZA, S. de. **História do Ceará**. Fortaleza: Fundação Demócrito Rocha, 1994. p. 37.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995.

GRACIANI, M. S. S. A formação do educador social e a pedagogia da convivência. *In*: RAMOS, M. F.; ROMAN, A. **Educadores sociais**: a importância da formação na implementação de tecnologias sociais. Brasília, DF: Fundação Banco do Brasil, 2011. p. 91-99.

GUARÁ, I. M. F. R. Educação e desenvolvimento integral; articulando saberes na escola e além da escola. **Em aberto**, Brasília, DF, v. 22, n.80, p.65-81, abr. 2009.

IBGE. **Analfabetismo cai em 2017 mas segue acima da meta para 2015**. Rio de Janeiro: IBGE, 2015. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/21255-analfabetismo-cai-em-2017-mas-segue-acima-da-meta-para-2015>. Acesso em: 13 jan. 2020.

IBGE. **Conheça o Brasil**: população – Educação. Rio de Janeiro: IBGE, 2020. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18317-educacao.html>. Acesso em: 1 jan. 2020.

IBGE. **População**: Fortaleza. Rio de Janeiro: IBGE, 2010. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ce/fortaleza/panorama>. Acesso em: 30 mar. 2020.

IBGE. **Síntese de indicadores sociais**: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2016. Rio de Janeiro: IBGE, 2016. 146 p. (Estudos e pesquisas. Informação demográfica e socioeconômica, n. 36). Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv98965.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2020.

INSTITUTO TRATA BRASIL. **Ranking do saneamento Instituto Trata Brasil 2021 (SNIS 2019)**. São Paulo: GO Associados, 2021.

IPECE. **Perfil Municipal de Fortaleza**: distribuição espacial da renda pessoal. Fortaleza: IPECE, 2012.

IPHAN. **História – Fortaleza (CE)**. Brasília, DF: IPHAN, 2021. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/1835/>. Acesso em: 28 jun. 2021

JAPIASSU, H. O espírito interdisciplinar. **Cadernos EBAPE.BR**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 3, p. 1-9, 2006. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/cadernosebape/article/view/7401>. Acesso em: 20 jun. 2020.

JOLY, I. Z. L. Educação e educação musical: conhecimentos para compreender a criança e as suas relações com a música. In: HENTSCHKE, Liane; DEL BEN, Luciana (org.). **Ensino de música**: propostas para pensar e agir em sala de aula. São Paulo: Moderna, 2003. p. 113-125.

KAERCHER. A Geografia é o nosso dia a dia. In: 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: Editora da UFRGS: Associação dos Geógrafos Brasileiros - Seção Porto Alegre, 1999. p. 11-23.

KIMURA, S. **Geografia no ensino básico**: questões e propostas. São Paulo: Contexto, 2010.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Metodologia científica**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1991.

LEFEBVRE, Henri. **Le droit à la ville (1968)**. Paris: Anthropos, 1972.

LEITE, C. M. C. **O lugar e a construção da identidade**: os significados construídos por professores de geografia do ensino fundamental. 2012. 222 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2012.

LIMA, L. C. O paradigma da educação contábil. Políticas educativas e perspectivas gerencialistas no ensino superior em Portugal. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 4, 43-59, 1997.

LLARENA, M. A. A. **O estudo do meio uma alternativa metodológica para abordagem de problemas ambientais urbanos na escola básica**. 2009. 164 p. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2009.

LOPES, T. da S.; ABÍLIO, F. J. P. Educação Ambiental Crítica: (re)pensar a formação inicial de professores/as. **Revista Brasileira de Educação Ambiental (RevBEA)**, São Paulo, v. 16, n. 3, p. 38-58, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.34024/revbea.2021.v16.11518>. Acesso em: 30 jun. 2021.

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

MELLO, G. N. DE. Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re) visão radical. **São Paulo Perspectiva**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 98-110, mar. 2000. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392000000100012&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 26 mar. 2021.

MENEZES, V. S.; KAERCHER, N, A. Trajetórias metodológicas de uma pesquisa em ensino de Geografia: uma análise das concepções teóricas e da epistemologia da prática do professor de Geografia. *In*: PESSÔA, V. L. S.; RÜCKERT, A. A.; RAMIRES, J. C. (org.). **Pesquisa qualitativa: aplicações em Geografia**. Porto Alegre: Imprensa Livre, 2017. p. 262-287.

MORAES, S. E. Interdisciplinaridade e transversalidade mediante projetos temáticos. **R. Bras. Est. Pedag.**, Brasília, DF, v. 86, n. 213/214, p. 38-54, maio/dez. 2005.

MORERA, J. A. C.; PADILHA, M. I. C.; DA SILVA, D, G, V.; SAPAG, J. Aspectos teóricos e metodológicos das representações sociais. **Texto Contexto Enfermagem**, Florianópolis, v. 24, p.157-165, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tce/a/JHgShKjBcxLwfCGrkpjpL5j/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 3 jun. 2021.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2000.

MORIN, E.; LEMOIGNE, J.-L. **A inteligência da complexidade**. São Paulo: Petrópolis, 2000.

MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

MOTA, M. O. **Entre a meritocracia e a equidade: o Prêmio Escola Nota Dez na percepção e atuação dos agentes implementadores**. 2018. 297 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

MUMFORD, L. **A cidade na história: suas origens, transformações e perspectivas**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ONU. ONU prevê que cidades abriguem 70% da população mundial até 2050. **ONU News**, [s. l.], 19 fev. 2019. Disponível em: <https://news.un.org/pt/story/2019/02/1660701>. Acesso em 23 mar. 2020.

PAPALIA, D. **Desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PARQUE do Cocó volta a funcionar para atividades individuais. **g1.globo.com/ce**, Fortaleza, 20 jul. 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/ce/ceara/noticia/2020/07/20/parque-do-coco-volta-a-funcionar-para-atividades-individuais.ghtml>. Acesso em: 24 mar. 2021.

PIAGET, J.; INHELDER, B. **A Psicologia da criança**. 3. ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2007.

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

PUNTES, R. V.; AQUINO, O. F.; QUILLICI NETO, A. Profissionalização dos professores: conhecimentos, saberes e competências necessárias à docência. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 34, p. 169-184, 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602009000200010&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 27 mar. 2021.

QUIVY, R.; CAMPENHOUDT, L. V. **Manual de investigação em ciências sociais**. 2. ed. Lisboa: Gradiva, 1998.

REBOUÇAS, J. P. P.; LIMA, G. F. da C.; SILVA, E. da. Desafios da Educação Ambiental Crítica em Escolas Públicas de Mossoró (RN). **Revista Brasileira de Educação Ambiental (RevBEA)**, São Paulo, v. 16, n. 3, p. 59-78, 2021.

REVISTA Fortaleza. **O Povo**, Fortaleza, 13 abr. 2006.

RUIZ, J. Á. **Metodologia científica**: guia para eficiência nos estudos. 6. ed. São Paulo. Atlas, 2013.

SALES, V. de C. Os lençóis fortalezenses. **Jornal O Povo**, Fortaleza, 13 abr.2006.

SANTOS, B. de S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, v. 78, p. 3-46, 2007.

SANTOS, L. L. Administrando o currículo ou os efeitos da gestão no desenvolvimento curricular. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 33, e16063, 2017.

SANTOS, M. **A natureza do espaço**: técnica e tempo – razão e emoção. São Paulo: Edusp, 2006.

SANTOS, M. **Espaço e método**. 3. ed. São Paulo: Nobel, 1992.

SANTOS, M. **Espaço e sociedade**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1982.

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

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

SANTOS, M. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. Rio de Janeiro: Record, 2002.

SILVA, A. J. M. Um hino para a cidade: as disputas pela representação da memória e identidade através dos hinos cívicos em Feira de Santana, no século XX. **Clio**: revista de pesquisa histórica, Recife, v. 35, n. 2, p. 51-74, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/revistaclio/article/view/230445/27922>. Acesso em: 1 mai. 2021.

SILVA, Ana Maria Radaelli da. Trabalho de campo: prática "andante" de fazer Geografia. Geo UERJ, **Revista do Departamento de Geografia**, Rio de Janeiro, n. 11, p. 61-73, jan. 2002. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/geouerj/article/view/49158/32866>. Acesso em: 28 jul. 2021.

SILVA, J. B. da. Formação socioterritorial urbana. *In*: DANTAS, E. W. C.; COSTA, M. C. L.; SILVA, J. B. da. **De cidade à metrópole**: (trans) formações urbanas em Fortaleza. Fortaleza: Edições UFC, 2009. p. 87-142.

SILVA, J. B. da. Fortaleza: a metrópole sertaneja do litoral. *In*: SILVA, J. B.; DANTAS, E. W. C.; ZANELLA, M. E.; MEIRELES, A. J. de A. (org.). **Litoral e sertão**: natureza e sociedade no nordeste brasileiro. Fortaleza: Expressão Gráfica, 2006. p. 45-56.

SILVA, J. B. da; COSTA, M. C. L. da; DANTAS, E. W. C (org.). **A cidade e o urbano**: temas para debates. Edições UFC, 1997.

SILVA, J. M.; MENDES, E. P. M. Abordagem qualitativa e geografia: pesquisa documental, entrevista e observação. *In*: MARAFON, G. J.; RAMIRES, J. C. L. RIBEIRO, M. A.; PESSÔA, V. L. S. (comp.). **Pesquisa qualitativa em geografia**: reflexões teórico-conceituais e aplicadas. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2013. p. 207-221. ISBN 978-85-7511-443-8. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/hvsdh/pdf/marafon-9788575114438-13.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2020.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SIQUEIRA, S. A. de. A educação geográfica e a cidade: a geografia escolar, o método e o ensino da cidade. **Revista de Estudos e Pesquisas em Ensino de Geografia**, Florianópolis, v. 1, n. 1, p. 342-358, maio 2017.

SOUZA, M. S. de. Análise da estrutura urbana. *In*: DANTAS, E. W. C.; COSTA, M. C. L.; SILVA, J. B. da. **De cidade à metrópole**: (trans) formações urbanas em Fortaleza. Fortaleza: Edições UFC, 2009. p. 13-86.

SPOSITO, M. E. B. **Capitalismo e urbanização**. São Paulo: Contexto, 2005.

STRAFORINI, R. **Ensinar geografia nas séries iniciais**: o desafio da totalidade mundo. 2001. 155 f. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Geociências, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

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

TOZONI-REIS, M. F. de C. Temas ambientais como “temas geradores”: contribuições para uma metodologia educativa ambiental crítica, transformadora e emancipatória. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 27, p. 93-110, 2006.

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

UNICEF. **Perguntas frequentes**. Brasília, DF: UNICEF, 2017. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/perguntas-frequentes>. Acesso em: 19 abr. 2020.

VASCONCELOS, P. A. As metamorfoses do conceito de cidade. **Mercator**, Fortaleza, v. 14, n. 4, p. 17-23, dez. 2015. Número especial. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/mercator/v14nspe/1984-2201-mercator-14-04-spe-0017.pdf>. Acesso em: 15 out. 2020.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.