

Assíria Batista Santos
Bryan Rodrigues de Sousa dos Santos
Iara Rafaela Gomes
Mariana Amâncio de Sousa Moraes
Tiago Vieira Cavalcante

GEO GRA FIA

NATUREZA
CULTURA
ENSINO

Pesquisas do PET
Geografia UFC



NATUREZA, CULTURA E ENSINO EM GEOGRAFIA

PESQUISAS DO PET GEOGRAFIA UFC - 30 ANOS

Este livro é dedicado a todos os petianos, tutores e professores que por aqui passaram e ajudaram a construir a história do PET Geografia UFC, em especial a profa. Maria Geralda (*in memoriam*).

Organizadores

ASSÍRIA BATISTA SANTOS

BRYAN RODRIGUES DE SOUSA DOS SANTOS

IARA RAFAELA GOMES

MARIANA AMÂNCIO DE SOUSA MORAES

TIAGO VIEIRA CAVALCANTE

NATUREZA, CULTURA E ENSINO EM GEOGRAFIA

PESQUISAS DO PET GEOGRAFIA UFC - 30 ANOS

FORTALEZA

2022

Programa de Educação Tutorial da Geografia - Universidade Federal do Ceará

Organizadores

Assíria Batista Santos
Bryan Rodrigues de Sousa dos Santos
Iara Rafaela Gomes
Mariana Amâncio de Sousa Moraes
Tiago Vieira Cavalcante

Projeto Gráfico, Capa e Diagramação

Assíria Batista Santos
Bryan Rodrigues de Sousa dos Santos
Mariana Amâncio de Sousa Moraes

Conselho Editorial

Alexandra Maria de Oliveira (UFC)
Alexandre Queiroz Pereira (UFC)
Iara Rafaela Gomes (UFC)
Jader de Oliveira Santos (UFC)
Tiago Vieira Cavalcante (UFC)

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca Universitária
Biblioteca Central do Pici Prof. Francisco José de Abreu Matos
Elaborada por Raimundo Nonato Ribeiro dos Santos - CRB-3/1030

N232 Natureza, cultura e ensino em geografia / Assíria Batista Santos... [et al.], organizadores. –
Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, Departamento de Geografia, 2022.
268 p. : il. color.
ISBN: 978-65-00-42616-8

1. Geografia - Estudo e ensino. 2. Programa de Educação Tutorial. 3. Natureza. I. Santos, Assíria Batista. II. Título.

CDD 910.7

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	9
PREFÁCIO	12
PESQUISAS COLETIVAS.....	25
AS ABORDAGENS DO “PET NAS COMUNIDADES” NO MUNICÍPIO DE FORQUILHA, CEARÁ.....	26
O PORTO DO PECÉM E SEU ENTORNO: ANÁLISE AMBIENTAL, SOCIAL E ECONÔMICA	44
PESQUISAS INDIVIDUAIS.....	62
PROCESSO DE OCUPAÇÃO DO CAMPO DE DUNAS MÓVEIS NO PORTO DAS DUNAS – AQUIRAZ, CEARÁ: NORMATIVAS LEGAIS E IMPLICAÇÕES NA DINÂMICA DO LITORAL.....	63
CLIMA URBANO DE CAUCAIA/CE: UMA ANÁLISE DA TEMPERATURA DE SUPERFÍCIE APARTIR DO USO E OCUPAÇÃO DO SOLO.....	84
UMA MENTE DE SUCESSO: PEDRO PHILOMENO GOMES E A FÁBRICA DE TECIDOS SÃO JOSÉ	103
EM TERRAS ALENCARINAS: PATRIMÔNIOS DO ROMANCE IRACEMA NA CIDADE DE FORTALEZA, CEARÁ	128

IGREJA DO ROSÁRIO EM FORTALEZA (CE): ENTRE PAISAGEM E LUGAR.....	154
RECONHECIMENTO VALORATIVO DO PATRIMÔNIO QUILOMBOLA POR MEIO DO MAPEAMENTO PARTICIPATIVO	180
EDUCAÇÃO INCLUSIVA E ENSINO DE GEOGRAFIA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE.....	207
AS PERCEPÇÕES SOCIOESPACIAIS DOS EDUCANDOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL E SUAS GEOGRAFIAS VIVENCIADAS	231
CARTOGRAFIA SOCIAL NA EDUCAÇÃO: ELABORAÇÃO DE MAPAS AFETIVOS SOBRE O ESPAÇO ESCOLAR	249
POSFÁCIO	262
Organizadores e autores	265

APRESENTAÇÃO

Quando dizemos que trinta anos de existência não são trinta dias ou trinta horas, afora o óbvio, estamos, na verdade, afirmando a força de algo, no nosso caso, do Programa de Educação Tutorial (PET) Geografia, da Universidade Federal do Ceará (UFC). A força à qual nos referimos atravessou diferentes conjunturas políticas, culturais, econômicas e mesmo aquelas da ordem da teoria e do método em Geografia, sempre atenta à contemporaneidade do conhecimento, à novidade dos mundos da academia e do trabalho. Assim, pode-se dizer que o PET Geografia chega à idade adulta.

Motivados, por um lado, pelo êxito de um programa capaz de ser campo fértil de aprendizado das perspectivas política, social e de formação cidadã e, por outro, pelos descaminhos tomados na atual conjuntura política, optamos por compartilhar nesta obra, nossas vivências e experiências em pesquisa, ensino e extensão. Essa decisão deu-se por acreditarmos na necessidade de nos fortalecermos, mostrando que, sim, é possível tecer juntos saberes e práticas para alicerçar a certeza de que passaremos por estes tempos sombrios e o Programa de Educação Tutorial de Geografia da Universidade Federal do Ceará é parte da mola propulsora desse movimento de resistência.

Já são inúmeros os tutores, cotutores e estudantes que pensaram e construíram os seus caminhos, muitos, hoje, profissionais da Geografia reconhecidos pelo trabalho que realizam. Temos uma pequena, contudo, significativa amostragem desses profissionais ao lermos o prefácio que inaugura este livro, encabeçado pela professora Maria Geralda de Almeida, uma das

fundadoras do programa na Geografia da UFC. Os diferentes relatos de antigos petianos, muitos deles componentes do primeiro grupo, misturam aprendizado e afeto, marcas deixadas em quem passa pelo programa e que são levadas pela vida inteira.

Fica claro também, quando lemos os diferentes capítulos, que trabalhos coletivos e individuais dialogam, fazendo parte da formação daqueles que aprendem, ao mesmo tempo, a trabalhar em grupo e a construir um pensamento autônomo frente às várias possibilidades na Geografia. A diversidade de temas desenvolvidos, ressaltamos, encanta. Passeamos por comunidades tradicionais, dunas, igrejas, escolas, indústrias, em percurso pelo passado e presente da Geografia cearense. São capítulos, de toda maneira, que, mais que textos acabados, revelam um devir, um possível encaminhamento de pesquisa, de pensamento geográfico. Por isso mesmo, os seus autores, em sua maioria já licenciados e/ou bacharéis em Geografia, hoje trilham os caminhos do mercado de trabalho ou da academia, em consultorias, escolas ou pós-graduações.

Um importante exemplo do devir mencionado pode ser lido no Posfácio escrito por Juliana Felipe Farias, ex-petiana na Geografia da UFC e hoje, professora da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Suas palavras demonstram os fios que a teceram pelo ensino, a pesquisa e a extensão, transformando-a na profissional que é.

Este livro, enfim, é produto de um esforço conjunto daqueles que hoje fazem o PET Geografia UFC, mas também de outros tantos que agora são parte da memória do programa, como os tutores anteriores, Jader de Oliveira Santos e Alexandre Queiroz Pereira, a quem a ideia desta publicação deve o pontapé inicial.

Junto deles, não podemos deixar de mencionar todo o corpo de professores e funcionários do Departamento de Geografia da UFC, sem exceção, pela construção de um ambiente de trabalho propício à troca de saberes.

Celebremos, portanto, mais um ano entre tantos outros que agora se fazem trinta.

Que venham muitos mais, com muita história e geografia para contar.

Desejamos uma boa leitura!

Os organizadores

PREFÁCIO

UM PET “MUITO BOM”, NA GEOGRAFIA UFC - ORIGENS E REMINISCÊNCIAS

Maria Geralda de Almeida (UFG), Maria Soares da Cunha (URCA), Edmilson Pinheiro Neto (SEDUC – CE), Ivan da Silva Queiroz (URCA), Marcia Moura dos Santos (IFPE)

O meu encontro com o Programa de Educação Tutorial – PET aconteceu em 1991 e tive, imediatamente, empolgação com a proposta. O PET é desenvolvido por grupos de estudantes, com tutoria de um docente, organizados a partir de formações em nível de graduação, nas Instituições de Ensino Superior do País, orientados pelo princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e da educação tutorial.

O PET distingue como objetivo geral promover a formação ampla e de qualidade acadêmica de alunos de graduação envolvidos direta ou indiretamente com o Programa, estimulando a fixação de valores que reforcem a cidadania e a consciência social de todos os participantes e a melhoria dos cursos de graduação. As atividades em equipe incentivam o respeito entre os iguais e a não menosprezar a diversidade, bem como a ampliar as benesses do grupo PET também para aqueles não “petianos”.

O grupo PET, uma vez criado, mantém suas atividades por tempo indeterminado. No entanto, os seus membros possuem um tempo máximo de vínculo: ao bolsista de graduação, é permitida a permanência até a conclusão da sua graduação e, ao tutor, por um período de, no máximo, seis anos, desde que obedecidas as normas

do Programa. Em 121 instituições do ensino superior, existem atualmente 842 grupos, nos diversos cursos de graduação.

O nosso propósito neste relato é trazer à memória os primeiros cinco anos do PET - Geografia - UFC, quando esse completa trinta anos de existência. Sinto-me muito honrada em ter a presença e a companhia de queridos ex-petianos fundadores do Programa, com os quais mantenho laços de afeto e constantes trocas de notícias e carinho. Atualmente, esses são profissionais vinculados à educação em instituições federais e estaduais, em Pernambuco, Crato e Fortaleza. Abraçamos o PET há 30 anos e hoje compartilhamos suas lembranças e apreço muito intenso pela experiência e marcas em nossas vidas.

Memórias de Maria Soares da Cunha e Maria Geralda de Almeida

Em março de 1991, chegando do pós-doutorado na Europa e Canadá, tomei conhecimento da existência do Programa Especial de Treinamento-PET, posteriormente transformado em Programa de Educação Tutorial. O informante foi o meu colega e amigo, prof. Eurípedes A. Funes, tutor do Programa na História - UFC e um entusiasta tutor do PET. Vários programas estavam em andamento na UFC naquele momento e com bons resultados dos estudantes.

Contagiada, resolvi fazer uma proposta de implantação do Programa na Geografia, submetendo previamente a ideia ao Conselho Departamental. Os colegas apoiaram, o projeto foi elaborado e aprovado pelo MEC/CAPES. As normas do Programa

diziam que o tutor, cujo perfil era por elas definido, além de atender a essa exigência e outras, de dedicação, orientação e de facilitador de estudos do petiano, deveria, também, ser indicado pelo Departamento. O Departamento de Geografia entendeu que a iniciativa era uma demonstração do meu interesse pelo Programa e fui, então, nomeada a tutora, cargo no qual permaneci até 1996/1997, com o apoio dos colegas tanto nas atividades programadas de leituras, eventos, pesquisas, como na tutoria. Destaco o papel importante, como co-tutora, de Maria Clélia Lustosa da Costa, no período de 1994 a 1996. Solidária, cúmplice nas atividades e na concepção de PET, que sonhávamos em implantar na Geografia. Houve, também, em todas as gestões, o apoio dos chefes de Departamento para concessão de espaço físico, no uso de equipamentos do Departamento e na realização das atividades.

Conforme o relatório primeiro do PET, a nossa primeira reunião aconteceu em 11 de outubro de 1991. O relatório refere-se ao período de novembro de 1991 a março de 1992. Os bolsistas da época eram Maria Soares da Cunha, Nadja Cristina Almeida e Régis Batista Conde.

No segundo relatório, de abril de 1992 a agosto do mesmo ano, relata-se que ocorre a incorporação de novos bolsistas: Alexandra Maria de Oliveira, Márcia Moura dos Santos, Márcia Soares Caldas, Marcos Luiz Sousa Pinheiro. Começou-se a se definir um dia semanal para as reuniões do grupo. Nesse período, foi escolhida a sexta-feira no horário de 13 às 16 horas. Com o grupo em consolidação, a identificação das dificuldades individuais e de grupo constitui uma preocupação importante. Nesse período inicial, a eleição para tesoureiro e secretário do PET. Régis não continua no

curso de Geografia, sendo substituído pela Nildete Rodrigues dos Santos. O grupo, na ocasião, era composto por sete componentes.

No terceiro semestre (1992.2 – de setembro de 1992 a janeiro de 1993), cria-se a figura de um tutor substituto (somente para o mês de outubro): prof. Eustógio Dantas. Outra novidade: a realização de uma avaliação do PET por parte de professores e alunos do Departamento de Geografia, realizada em novembro de 1992, ou seja, um ano após o início do grupo. Participaram dessa apreciação: membros do CA: Amélia Cristina e Edmilson, os professores Eustógio Dantas, Levi Furtado e Josias de Castro.

O “PET-mel” desse final de semestre foi realizado pela primeira vez pelo PET- Geografia. Foi discutido ainda o possível desligamento de Marcos Luiz, o que, de fato, ocorreu no final daquele ano. Os critérios para avaliação de candidatos e aprovação foram discutidos pelo grupo, sendo definida a aplicação de entrevista e prova escrita, em reunião do dia 07 de janeiro de 1993. Eu, Maria, participei da comissão de seleção de novos bolsistas, realizada em janeiro de 1993.

Em reunião do dia 14 de janeiro, nossa tutora relatou o elogio recebido, com o conceito muito bom obtido pelo PET- Geografia, na reunião dos grupos PET. O PET- Geografia tornou-se um destaque entre os demais na UFC e mesmo entre os outros programas dos cursos de Geografia.

Foram apresentados ainda os nomes dos novos bolsistas selecionados, a partir de março de 1993 (próximo período: março a julho de 1993): Edmilson Pinheiro, Gilciléide Rodrigues, Ivan

Queiroz, Edenilo Baltazar Filho e Alessandra Magalhães. Total de bolsistas: 11. Nesse semestre (1993.1), inicia-se o processo de elaboração e distribuição do Jornal PET-Geografia. Também nesse período, ocorre a visita da professora visitante-recorrente, uma renomada professora da USP, Dra. Odete Seabra.

Assim foram os dois primeiros anos do PET-Geografia, com distinção na UFC e no Programa nacional.

Relatos e desdobramentos da participação no PET-Geografia: 1991 a 1994, de Maria Soares da Cunha

Ingressei no PET em 1991, especificamente no segundo semestre desse ano. Na ocasião, iniciava o terceiro semestre do Curso de Geografia. Permaneci como bolsista até o segundo semestre do ano de 1994.

Ao grafar minhas vivências nesse programa, fiquei, por certo tempo, imaginando que experiência contemplar. A nossa memória é seletiva. Tendo se passado trinta anos desse começo, fica um pouco mais desafiador esse exercício. Gostaria de utilizar, como auxílio para essa tarefa, a cópia de meu último relatório como bolsista, documento que era meticulosamente corrigido pela nossa tutora, a professora Maria Geralda de Almeida.

Em 1991, fui selecionada. Tenho muita felicidade em ser a pioneira do grupo, pelo significado do programa na minha formação e pelas oportunidades que resultaram dessa experiência. Ser a primeira bolsista me fez participar dos primeiros momentos, quando a Maria Geralda aprendia e se empenhava em tutoriar.

Após um curto período entre a minha seleção e a seguinte, mais duas pessoas foram integradas, na condição de bolsistas: Nádía e Régis. O grupo foi crescendo até chegar ao limite máximo, que eram 12 bolsistas.

Nesses primeiros momentos, lembro que uma das atividades que nos colocavam para acionar várias capacidades era a organização de eventos. Nos primeiros seis meses do PET, ativamos o “I ciclo de debates na Geografia”. O tema foi discutido no grupo e escolhida a questão da formação do geógrafo. A atividade foi intitulada “A formação do geógrafo e sua valorização na sociedade”. O primeiro encontro aconteceu no dia 29 de novembro de 1991. Tivemos como debatedores Francisco Amaro Gomes, Pedro Capibaribe e Joaquim Écio Bezerra. Lembro que foi uma atividade muito rica, marcando de forma muito positiva o nosso começo como organizadores do evento.

Creio que uma das importantes contribuições dos trinta anos de PET – Geografia está exatamente em permitir a difusão, o que nos fazia conviver com profissionais de nossa área, seja no campo da licenciatura ou do bacharelado. Conviver com professores, técnicos, líderes de comunidades era um desdobramento da nossa missão de organizar e fazer acontecer as palestras, cursos, estágios em atividades que colaboravam com a formação do grupo de estudantes ligados ao programa de bolsas, mas também chegava aos demais alunos da graduação em Geografia, envolvendo outros docentes. E a professora Geralda exigia-nos a interlocução em praticamente todas as atividades, em várias instituições e publicações.

Nesse primeiro período, também relato a promoção do primeiro curso, chamado “Projeto de pesquisa em Geografia”,

realizado entre 27 de abril e 05 de maio de 1992. Quatro professores contribuíram nesse curso: Maria Geralda de Almeida, Tercia Correia Cavalcante, José Levi Furtado Sampaio e Marcos Nogueira de Souza. Os petianos participavam do momento de pensar a temática, de pensar nos ministrantes, fazer o convite, fazer a monitoria e aprender com os professores. Ou seja, todas as atividades ampliavam as nossas competências.

Outra atividade também marcante na minha trajetória, que relembro aqui, foi a produção de um jornal, na época, chamado “O Furacão”, lançado em 17 de setembro de 1993. Na ocasião, participamos da comissão editorial, Alexandra de Oliveira, Ivan Silva, Alexsandra Magalhães, Edmilson Pinheiro e eu, Maria Soares. Foram 500 exemplares distribuídos, com notícias, agenda, entre outras colunas, inteiramente produzido pelos alunos-bolsistas, com colaboração de convidados.

Outra produção registrada na memória ampliava as práticas sociais e enriquecia culturalmente. Em 1993, o PET-Geografia entrou como grupo promotor de atividades para marcar os trinta anos de Geografia da UFC. Foi organizado um Mural, chamado “Opiniões e sugestões para o PET-Geografia”, que ficou exposto entre 13 e 17 de setembro de 1993. No dia 17 de setembro, o grupo de bolsistas, com apoio dos demais alunos do curso de Geografia, realizou uma sátira-apresentação teatral: “Geógrafo: fim ou redefinição”. A linguagem teatral também foi exercitada em uma peça teatral intitulada “Barragens, moradores e políticos: uma discussão geográfica em linguagem teatral”. A peça foi apresentada no dia 25 de novembro de 1993, no XII Encontro Universitário de Iniciação à Pesquisa, no Campus do Benfica da Universidade Federal do Ceará, e foi bastante elogiada.

Sou a Maria, a pioneira do grupo de bolsistas. Mas, a outra Maria, a nossa primeira tutora, Geralda, constitui a pessoa que pensou, planejou e colocou em execução essa ideia e programa paralelo de formação no curso de Geografia da UFC. Entre os variados momentos e movimentos que vivi, destaco aqueles nos quais aprendi a relatar experiências, orais e escritas, a organizar eventos variados, a debater em público, a redigir e apresentar trabalhos científicos, a ler/fichar livros, a estagiar em instituições variadas, a conviver, resolver conflitos, exercitar o consenso em grupo. Nesse programa, trabalhamos, refletimos, aprendemos a lidar com o nosso tempo. Não posso esquecer-me das viagens a Redonda-Icapuí/CE e dos jantares na casa de nossa tutora. Eram momentos descontraídos, mas que Geralda fazia de uma forma em que estávamos sempre aprendendo algo importante para a nossa formação.

E hoje, avalio que as atividades que “treinei”, exercitei, foram incorporadas na minha qualificação profissional e pessoal. A minha ação docente é atravessada, em muitos momentos, por tudo que aprendi com a Geralda, com os bolsistas do PET - Geografia e com todas as atividades que desenvolvi nesse período tão lindamente exigente e marcante.

Meus momentos marcantes. O PET começava... Gratidão sempre, de Edmilson Pinheiro Neto

Em maio de 1993, não muito tempo depois que entrei no PET, aconteceu, no Departamento de Geografia, uma Feira de Informática da Empresa que representava a IBM no Ceará. Com

NATUREZA, CULTURA E ENSINO EM GEOGRAFIA

isso, a Tutora lançou a ideia de o grupo comprar um computador para o PET-Geografia, que ainda não tinha. Na época, o próprio departamento não tinha tantos e nem a UFC tinha laboratórios de Informática disponíveis para os alunos. As prestações do equipamento, parcelado em dez vezes sem juros, foram sendo pagas com uma caixinha da contribuição de cada bolsista: Edmilson, Alexandra, Marcia Moura, Maria, Ivan, Marcia Soares, Nildete e Nadja. Isso marcou muito os petianos, pois fortaleceu o sentimento de trabalho de grupo e união, com interesses comuns e de responsabilidade.

Ainda em 1993, a participação no Encontro Regional de Estudos Geográficos, em Campina Grande, na Paraíba, foi a primeira vez que os Bolsistas do PET, já com um número considerável (cinco), participavam de um encontro fora dos limites do estado do Ceará.

No segundo semestre de 1993, a UFC começou a promover uma interação entre os PET's da Instituição. Nesse período, tivemos encontros com petianos de outros cursos, como Medicina, Enfermagem, Engenharia, Química, História, Psicologia, etc. Nesses encontros, sempre trocávamos experiências e dividíamos nossas dificuldades e como poderíamos nos inserir melhor no contexto universitário. Um dos apogeus desses encontros foi aquele dos PET's do Campus do Pici, no qual funciona o curso de Geografia. Isso ocorreu em outubro de 1994. Todos os petianos, incluindo os ingressos em 1994, Christiano, Luciana, Elane, Edenilo e Alexandra (somavam-se oito), participavam em todos os encontros anuais da Pró-Reitoria de Pesquisa e Extensão. Neles, todos apresentavam as suas pesquisas e atividades de extensão, orientadas por professores do Departamento de Geografia ou mesmo por outros departamentos, como aconteceu nas parcerias

com a Psicologia, com a Bolsista Alexsandra e, Edmilson, na Biblioteconomia.

Outra questão de suma importância era a chamada “nossa caixinha”. Assim chamávamos a contribuição de 5% de nossa bolsa para mantermos o material de uso coletivo do nosso dia a dia, como cartolina, papel ofício, lápis, canetas, cartuchos para impressora e compras de livros para formação de nossa biblioteca. Isso foi muito importante para o adequado desenvolvimento de nossas atividades em grupo e para amadurecer a colaboração das vivências no coletivo.

As confraternizações do grupo, reuniões fora do ambiente universitário, estavam também em nosso calendário, sempre no intuito do fortalecimento de laços e de sociabilidade. Ainda constavam no calendário as comemorações dos aniversariantes. Ou seja, as confraternizações aconteciam com regularidade.

No ano de 1995, já no primeiro semestre, os alunos do PET foram inseridos como ouvintes em algumas disciplinas do Mestrado em Geografia. Muitos até se destacaram na pós-graduação.

A inserção dos petianos, que faziam ações sociais como estagiários voluntários, em outras entidades, nacionais e internacionais, foi muito positiva. Foi o caso na CEARAH PERIFERIA Centro de Referência de Assentamentos Humanos, Fundada em 1991. Até 2012 essa entidade coordenava e executava a Escola de Planejamento Urbano e Pesquisa Popular, reconhecida nacionalmente. Também no GRET - Groupe de recherche et d'échanges technologiques que atuou de 1988 até 2001 na área de novas tecnologias em habitação, fazendo uma rede entre habitat-

emprego-renda e cooperativismo. O GRET divulgava um novo modelo de produção do espaço urbano, utilizando trocas de experiências locais, nacionais e internacionais.

Lembranças que são heranças do ser petiano, de Ivan da Silva Queiroz

Em se tratando de comentar os primeiros anos do PET-Geografia, devo adiantar que talvez não seja o mais indicado para recuperar suas memórias desde o princípio, até por ter ingressado no programa somente na terceira turma.

Porém, o que tenho nas lembranças como o fato, ou melhor, os fatos mais marcantes de que me recordo são aqueles nos quais eu estava diretamente envolvido e com a forte e decisiva influência de Maria Geralda. Especialmente os episódios em que eu fui estimulado a participar do concurso para professor da UVA, quando contei com sua ajuda financeira, além da indicação de literatura para preparar-me, e fui aprovado em primeiro lugar. Foi motivo de muito orgulho, pois concorri com colegas muito mais maduros que eu. Havia concorrentes há muito tempo formados e com pós-graduação, quando eu sequer contava com o diploma de licenciado em mãos e ainda estava cursando o bacharelado. Algo parecido deu-se quando a tutora praticamente me "obrigou" a participar da seleção de mestrado na UFPE. E, mais uma vez, fui bem-sucedido.

Como é possível perceber, na parte que me toca, todas as apostas e sinalizações de Geralda foram certeiras e tive a felicidade

de lograr êxito. Você também pode ter uma ideia da minha enorme gratidão por ter contato com a sua participação na minha trajetória acadêmica. E não preciso nem lembrar o meu envolvimento com a colega petiana que acabou tornando-se minha esposa e mãe dos meus três filhos!

Tudo no PET foi marcante para a nossa formação, de Marcia Moura dos Santos

Dá para destacar vários pontos, como:

- Os seminários e pesquisas realizadas e seus reflexos no desempenho acadêmico e nas conquistas que se seguiram;
- O aprendizado em relação ao reconhecimento da importância e as formas de desenvolvimento do trabalho coletivo;
- As primeiras leituras, fichamentos e discussões sobre temas geográficos, que acabaram direcionando as nossas trajetórias;
- A assimilação e o interesse maior pela carreira acadêmica a partir de toda a vivência oportunizada pelo programa;
- Os estágios, permitindo-nos desbravar os horizontes para além da academia e vislumbrar as diversas possibilidades de atuação profissional;
- A intensa participação em eventos acadêmicos e a divulgação da nossa produção, que se materializava com as exigências do cronograma de atividades do PET;

NATUREZA, CULTURA E ENSINO EM GEOGRAFIA

- A articulação do PET com docentes, discentes e técnico-administrativos dava-se de forma estreita pela natureza diversa das atividades que eram propostas, preconizando esse intercâmbio;
- A organização de eventos promovidos pelo programa também contribuiu muito para o nosso amadurecimento e para formação de uma network com estudantes e professores de outros cursos e instituições...

Tanta coisa, Gê... Sou tão feliz por ter tido a oportunidade de integrar o PET- Geografia da UFC!

Palavras finais

O PET/Geografia, sem dúvida, contribuiu e contribui para a formação de profissionais competentes, exitosos nas atividades às quais se dedicam, graças ao empenho e a cumplicidade existentes entre tutores e petianos. Desde sua criação, o Programa vinculou ensino, pesquisa e extensão, para oferecer uma graduação de qualidade e valores que reforçassem a consciência social e a cidadania. Muitos petianos prosseguiram na vida acadêmica como professores e como pós-graduandos, perseguindo sonhos que a graduação e o PET despertaram.

Os testemunhos de quatro ex-petianos revelam ainda que, embora já profissionais, há a aceitação e reconhecimento do quanto o PET foi marcante e permanece em suas vidas. Também que, com o tempo, a condição de ex-tutora e de ex-petiano dilui-se na intensa amizade e afeto entre nós. PET-Geografia, em todos os aspectos, você foi “muito bom” desde seu início!

PESQUISAS COLETIVAS

AS ABORDAGENS DO “PET NAS COMUNIDADES” NO MUNICÍPIO DE FORQUILHA, CEARÁ

Bruna Cibebe Carvalho
Francisca Laryssa Feitosa Araújo
Geovannia Maria Candido da Silva
Luana Vitória da Silva Rodrigues

Introdução

O PET nas Comunidades, atividade desenvolvida pelo PET Geografia UFC, no início do ano de 2020, sob tutoria do Prof. Dr. Jader de Oliveira Santos, teve como objetivo principal promover uma maior integração entre Universidade e comunidade, por meio de ações de ensino e extensão, de modo a contribuir para o aprimoramento da formação dos bolsistas. Inicialmente, tratava-se apenas de uma atividade extensionista, mas, posteriormente, com seu incremento e relevância, acabou por se tornar o tema da pesquisa coletiva. É imprescindível destacar que, em virtude da pandemia do Covid-19, por se tratar de uma atividade de cunho extensionista, uma etapa fundamental foi interrompida, qual seja, o trabalho de campo, inviabilizando etapas subsequentes, necessárias ao estudo.

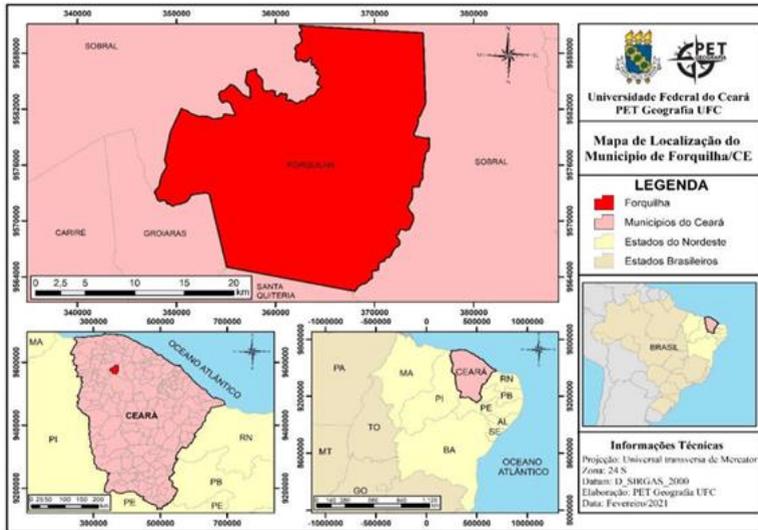
O município selecionado para realização dos trabalhos foi Forquilha, localizado no setor Noroeste do Ceará, a aproximadamente 222 km de distância de Fortaleza, capital desse estado. Está inserido em uma região semiárida, no bioma da Caatinga, caracterizada por elevadas temperaturas e índices

pluviométricos mais baixos, com elevadas taxas de evapotranspiração e marcante irregularidade das chuvas, no tempo e no espaço (IPECE, 2016). Pode-se observar a localização do município de Forquilha na Figura 1.

Por meio de visitas em campo, foi possível conhecer a realidade vivenciada pelos moradores e, através de pesquisas bibliográficas, o grupo foi dividido em três eixos, denominados “Ações extensionistas”; “Seguranças” e “Monitoramento Ambiental”, e buscou desenvolver projetos de produção sustentável que buscassem garantir a segurança hídrica, alimentar e ambiental dessas comunidades, através das tecnologias sociais, educação ambiental e práticas provenientes dos conhecimentos compartilhados.

Neste capítulo, explanaremos sobre o formato da atividade PET nas Comunidades, seus objetivos, metodologia e os resultados alcançados. Além disso, serão descritos os eixos de Seguranças e Monitoramento Ambiental, mais amplamente desenvolvidos durante a pesquisa.

Figura 1: Mapa de localização do município de Forquilha, CE.



Fonte: Elaborado pelos autores, 2020.

Os eixos da pesquisa

A execução da atividade organizou-se a partir da subdivisão em três eixos de pesquisa, do grupo composto por doze bolsistas. Alicerçados em um tema central, Tecnologias Sociais, cada um dos eixos trabalhou em abordagens diferentes.

Todos os grupos organizaram sistemática pesquisa bibliográfica, que resultou em levantamento de artigos, livros, monografias, dissertações e teses relativos à temática central da pesquisa coletiva. Em síntese, os resultados iniciais desse

levantamento revelaram que as Tecnologias Sociais são capazes de gerar melhorias no âmbito social e ambiental. A seguir, detalharemos a atuação de cada um dos Eixos de pesquisa.

Eixo de seguranças

O objetivo desse eixo foi discutir a realização de métodos que focassem no implemento do uso das Tecnologias Sociais (TSs), especialmente quando essas se relacionam às comunidades mais carentes, que são privadas do acesso à água, energia e alimentação de qualidade. De fato, as TSs têm como função incluir sociedades marginalizadas, por meio de técnicas de baixo custo, que gerem retorno para a comunidade. Existe, hoje, diversas tecnologias desenvolvidas para a melhoria da qualidade de vida. Para Gaspar (2012, p. 47), é necessário “investir no artefato tecnológico que será produzido e trará algum benefício social”, em uma vertente que adote os seguintes procedimentos:

[...] identificar (ou supor) demandas de tecnologias em processos que desejam contribuir, desenvolver possíveis soluções tecnológicas para esses processos e levar tais soluções aos seus futuros usuários. (GASPAR, 2012, p.47)

O município de Forquilha, recorte dessa pesquisa, possui uma área de 516,99 quilômetros quadrados, três distritos e cerca de 21.786 habitantes, em sua maioria (cerca de 76%), moradores assentados em área urbana. Foi para esse contexto que pensamos

uma alternativa sustentável ao uso da energia local. A ideia foi propor coletivamente um planejamento de preservação dos recursos naturais. De maneira geral, o PET Geografia UFC atuaria em colaboração com a comunidade, alicerçados numa ideia de integração sustentável entre sociedade e meio ambiente.

Sendo assim, o Programa de Educação Tutorial de Geografia da Universidade Federal do Ceará buscou, por meio das Tecnologias Sociais, amenizar obstáculos associados à questão energética vividos na localidade.

O foco esteve direcionado em compreender como uma Tecnologia Social (TS) pode promover a melhoria da segurança energética, utilizando caminhos que indicassem potencialidades do uso do biodigestor, nas comunidades de Forquilha-CE. O eixo buscou propor abordagens que relacionassem esse artefato ao impulsionamento do desenvolvimento de medidas amplificadoras dos aspectos sociais, ambientais e econômicos dos moradores dessas comunidades, que fossem capazes de contribuir para os outros dois tipos de seguranças: a alimentar e a hídrica.

O biodigestor utilizado foi uma adaptação do biodigestor canadense, já existente. Através de consultas bibliográficas em material disponível sobre diversos projetos que tinham como objetivo minimizar gastos, organizou-se uma lista de materiais a serem utilizados na montagem do biodigestor utilizado no experimento. O principal objetivo dessa empreitada foi o de produzir o biogás por meio da utilização dos dejetos de criação animal, geralmente de suínos, a fim de garantir a produção energética, de forma a reduzir os impactos ambientais a níveis mínimos. Vale salientar que, além da produção do biogás, o produto utilizado no processo de fermentação dos dejetos, o

substrato, pode ser empregado como fertilizante natural em pequenas plantações.

Para Gama (2003), sob um ponto de vista econômico, ao se conciliarem fatores como gestão efetiva e planejamento ambiental, atrelados a práticas realizadas na suinocultura, o uso das TS's pode assegurar o exercício dos princípios ecológicos do desenvolvimento sustentável. As vantagens da utilização dos biodigestores podem ser sentidas em múltiplos aspectos socioambientais, sobretudo por possibilitarem a redução do desmatamento no que diz respeito ao uso de madeira para produção energética e, também, por reduzirem a poluição ambiental, relacionada ao descarte impróprio no meio ambiente dos dejetos suínos não-tratados.

Eixo de monitoramento ambiental

Esse eixo integrou-se a uma proposta de monitoramento ambiental na comunidade de São Lourenço, em Forquilha (CE), já em curso, por meio do projeto de extensão universitária desenvolvido pelo PET Geografia da UFC. O objetivo dessa atividade extensionista era abordar questões físicas e socioeconômicas do distrito, além de buscar contribuir para a melhoria da qualidade de vida na comunidade, por intermédio da educação ambiental e da aplicação de medidas mitigadoras dos problemas socioambientais detectados.

Para que a pesquisa e as propostas desenvolvidas pelo eixo fossem postas em prática, era fundamental a realização do

monitoramento ambiental da região, a fim de analisar os aspectos físicos e produzir um levantamento de dados capazes de identificar possíveis impactos ambientais.

A elaboração do monitoramento ambiental do território estudado demonstrou a importância não somente de apresentar a área estudada, mas, sobretudo, permitiu a produção de dados cartográficos apropriados como produtos para a própria comunidade.

Eixo de extensão comunitária

O objetivo principal traçado por esse eixo foi o de desenvolver ações para incrementar as práticas artesanais e agrícolas, de modo a auxiliar na renda dos moradores das comunidades de Forquilha-CE.

Para sua realização, uma pesquisa bibliográfica e a leitura inicial foram fundamentais para nosso aprofundamento na temática, bem como para levantar uma discussão acerca da importância da implantação de Tecnologias Sociais (TS) que, segundo Dias (2011),

[...] representam alternativas tecnológicas interessantes, que têm provado ser importantes ferramentas para a promoção da inclusão social, para o fortalecimento das práticas democráticas e também no âmbito das estratégias de desenvolvimento sustentável no longo prazo.

Essas tecnologias são imprescindíveis para práticas sustentáveis que promovam uma interação recíproca entre homem e natureza. Embora as TS's sejam bastante benéficas, nem sempre estão ao alcance de todos por diversos fatores, entre eles, a dificuldade de acesso à informação pelas comunidades de áreas rurais, principalmente aquelas mais isoladas.

Pensando nisso é que as universidades, através de suas práticas extensionistas, objetivam estabelecer conexões, levando até essas comunidades os conhecimentos necessários e as aplicações das tecnologias sociais, cumprindo um relevante papel de inclusão social, econômica e ambiental.

Dentre as práticas de implantação de TS, além do biodigestor, já citado, temos outras, vinculadas à instalação de quintais produtivos, vistos como uma estratégia para a produção de alimentos e geração de renda. Nos quintais produtivos, podem-se desenvolver técnicas de aplicação de cultivo e cuidado com o solo e recursos naturais disponíveis e, ainda, por meio de intervenções na comunidade, sensibilizar a população acerca do descarte adequado de resíduos que possam ser coletados e utilizados como insumos para a manutenção desses quintais, reduzindo o despejo inadequado desses materiais no meio natural. A partir disso, pode-se atrelar maior sustentabilidade à agricultura familiar, que se baseia nos princípios da agroecologia, gerar renda para populações necessitadas e promover a segurança alimentar, com produtos de boa qualidade, fortalecendo o respeito e cuidado com o meio ambiente.

A agricultura familiar tem destaque na absorção de trabalhadores, na geração de empregos e na produção alimentar,

fomentando a segurança alimentar, nutricional e produtiva local, territorial, dos povos rurais e urbanos (GOMES, *et al.* 2016).

Pensando em formas de realizar o manejo desses quintais e garantir suas produções, o trabalho do PET foi estudar maneiras mais acessíveis e economicamente rentáveis para a instalação de composteiras, como forma de agregar eficiência aos quintais produtivos. De fato, as composteiras tornaram-se bastante importantes para o desenvolvimento das práticas agrícolas organizadas para esse projeto, pois foi através de suas técnicas que se produziram materiais orgânicos para a adubagem das hortaliças e outras plantas dos quintais. Dessa forma, a técnica demandou a utilização dos recursos presentes nos arredores das casas, auxiliando na nutrição do solo para receber as mudas que seriam plantadas, de forma a não impactar negativamente na renda dos forquilhenses.

A metodologia dos eixos

Nesta seção, será apresentada com maior detalhamento a metodologia adotada na atividade PET nas Comunidades, em cada um dos eixos de trabalho mencionados.

Antes de mais nada, reforçamos a ideia de que a implantação da Tecnologia Social tem se mostrado como uma medida bastante eficaz à inclusão social de comunidades vulnerabilizadas pela pobreza. Weiss (2009) entende as Tecnologias Sociais como um conjunto de ferramentas inovadoras de inclusão social, geração de renda e proteção socioambiental.

Elas são capazes de assegurar uma melhor qualidade de vida para as gerações presentes e futuras. O historiador Hernán Eduardo Thomas (2009) assevera que

É possível definir a TS como uma forma de criar, desenvolver, implementar e administrar tecnologia orientada a resolver problemas sociais e ambientais, gerando dinâmicas sociais e econômicas de inclusão social e de desenvolvimento sustentável. (THOMAS, 2009, p 27)

Pena (2010) chama atenção para a criação de políticas públicas que insiram as Tecnologias Sociais como forma de promover o desenvolvimento sustentável. Sobre isso, o autor explana:

[...] assim, entendemos que as políticas públicas dirigidas para o desenvolvimento local e sustentável podem e devem se apropriar das Tecnologias Sociais, por serem soluções que agregam processos de aprendizagem e trocas coletivas, autogestão solidária e de construção social das próprias tecnologias. As tecnologias sociais têm estas características exatamente porque nascem da criatividade e do processo de amadurecimento das forças sociais e produtivas, construídas por brasileiros que acreditam que é possível transformar o Brasil em um país menos desigual e mais solidário. (PENA, 2010, p. 46)

Assim sendo, compreendendo que o desenvolvimento local e sustentável deve se apropriar das Tecnologias Sociais,

organizamos eixos e estratégias metodológicas para viabilizar esse percurso para comunidades urbanas e rurais do município de Forquilha (CE).

O eixo “Seguranças”, por exemplo, debruçou-se sobre a questão da Segurança Energética. Associando construção e avaliação do impacto do biodigestor, elaborou-se uma metodologia organizada nas seguintes fases: levantamentos bibliográficos relativos aos impactos da suinocultura no meio ambiente e leitura do material; oficina para formação sobre a construção e funcionamento do biodigestor; atividade de campo para coleta de informações sobre as comunidades; multiplicação da oficina nas comunidades; acompanhamento da instalação do equipamento; e avaliação do impacto do biodigestor nas comunidades.

As atividades de campo tiveram o objetivo de entender melhor a realidade dos moradores, registrar dados básicos sobre seus hábitos alimentares e como se dá o suprimento energético em sua residência.

A metodologia escolhida pelo eixo de Extensão Comunitária baseou-se em uma série de encontros, num primeiro momento, com a comunidade de São Lourenço, no município de Forquilha, onde foram realizadas oficinas de cunho formativo, esquematizadas conforme o quadro abaixo:

PESQUISAS DO PET GEOGRAFIA UFC – 30 ANOS

Quadro 1 – Informações Gerais e relação de encontros

DIA	CARGA HORÁRIA	CONTEÚDO	OBJETIVO	ESTRATÉGIA DIDÁTICA
1	100 minutos	Formações sobre atividades agroecológicas, com ênfase nos quintais produtivos e composteiras.	Levar a oficina para a comunidade com a finalidade de desenvolver a produção agroecológica familiar.	
2	50 minutos	Formações acerca de Renda Complementar.	Elucidar conceitos básicos sobre os métodos de renda complementar, no campossocial e econômico, proporcionando formas de complementar a renda da população do município de Forquilha, através da comercialização dos produtos oriundos da produção agroecológica.	
3 e 4	Indeterminado	Construção dos quintais produtivos e composteiras.	Desenvolver o potencial produtivo de atividades voltadas para a subsistência e para a comercialização dos produtos resultantes dessas atividades.	
5	100 minutos	Exposição dos Resultados dos protótipos de quintais produtivos e composteiras.	Analisar a eficácia das práticas agroecológicas realizadas pelas famílias.	

Fonte: Elaborado pelos autores, 2020.

NATUREZA, CULTURA E ENSINO EM GEOGRAFIA

A proposta foi desenvolver temáticas diferentes e complementares, alicerçadas em práticas agroecológicas, como meio de transformação social e revitalização de práticas agrícolas, em conjunto com a preservação do meio ambiente.

A oficina de caráter formativo refere-se aos quintais produtivos e uso de composteiras, como práticas agroecológicas rentáveis. O propósito foi, justamente, apresentar aos moradores da comunidade uma discussão introdutória, tratar dos benefícios que englobam tanto a segurança alimentar como a geração de renda. Além disso, por meio da educação ambiental, estimular debates sobre a promoção da preservação e reutilização a água, o manejo correto dos solos, a manutenção das hortas saudáveis e livres de agrotóxicos.

O tema da geração de renda complementar é considerado um dos mais relevantes nessa proposta, sob a perspectiva de explorar as potencialidades econômicas das comunidades, de modo a mostrar como parte dos produtos cultivados nos quintais produtivos pode ser destinada à comercialização. A Feira Municipal passaria a ser valorizada, como uma alternativa de enfrentamento ao desemprego, por exemplo.

A construção dos quintais, como etapa primordial, deve ser baseada nas necessidades e demandas das famílias, aproveitando ao máximo os recursos existentes em cada residência. Por conta da pandemia de coronavírus, não foi possível a aplicação dos diários elaborados como instrumentos para acompanhamento e supervisão das técnicas escolhidas para verificação dos resultados a longo prazo da compostagem e dos quintais, nos domicílios.

Todos os conteúdos e abordagens foram escolhidos de

acordo com a dinâmica municipal de Forquilha, a fim de aliar os conhecimentos dos bolsistas com as vivências e necessidades da comunidade, proporcionando, assim, múltiplas trocas de saberes entre a universidade e a sociedade.

O eixo denominado “Monitoramento Ambiental” adotou a metodologia do “Diário de Ambiental”, que consiste em um caderno para que determinados moradores registrem, de forma diária e semanal, o funcionamento das outras intervenções realizadas na comunidade, como o biodigestor. Os registros diários seriam sobre a utilização da água e de sua qualidade, de modo a propiciar resultados das estratégias de melhoramento d e sua qualidade.

O diário ambiental engloba os demais eixos de atuação do PET nas comunidades, além de exercer um papel de monitoramento das atividades, integrando a população no processo, aproximando a ciência e desenvolvendo o conhecimento sobre seu espaço. No quadro a seguir, apresentamos o modelo de diário ambiental relacionado ao quintal produtivo, do eixo de Extensão Comunitária:

Quadro 2 – Modelo de diário ambiental

Diário Ambiental – Alimentos utilizados do Quintal produtivo (Consumo ou outros)						
Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta	Sábado	Domingo
1 Ex: 2 tomates consumidos	2	3	4	5	6	7
8	9	10	11	12	13	14
15	16	17	17	18	19	20
21	22	23	24	25	26	27
28	29	30	31			

Fonte: Elaborado pelos autores, 2020.

No diário, os moradores deveriam anotar as observações realizadas de forma diária, monitorando o desenvolvimento das instalações (biodigestor, quintais produtivos, composteiras etc.) realizadas nas moradias selecionadas. A utilização desse caderno possibilita um melhor acompanhamento e avaliação das instalações, se estão contribuindo de forma benéfica para a comunidade, ou, caso contrário, por meio das anotações, pode-se reorientar a aplicação das tecnologias de modo a atingir os seus reais objetivos. Além disso, facilita o acesso da comunidade às pesquisas desenvolvidas na Universidade, promovendo uma maior integração e intercâmbio de conhecimentos.

Com relação às suas limitações, o diário de campo necessita de preenchimento diário e atento, visto tratar-se de uma atividade de monitoramento, que deve ser contínua. Outra dificuldade a se destacar quanto à proposta de maneira geral é a falta de insumos para a execução das tecnologias, pois sem eles

não seria possível realizar manutenções dos quintais, por exemplo, e com isso não haveria possibilidade de monitorar seu desenvolvimento, assim como das demais instalações.

Conclusão

A aproximação da universidade com a sociedade é necessária para que as produções que ocorrem no âmbito acadêmico não percam o foco principal da existência da Ciência: a melhoria do ser humano como um todo, incluindo a sua própria humanização.

O intuito do PET Geografia UFC, ao pensar no desenvolvimento de uma atividade como o PET nas Comunidades, é justamente o de garantir que seus bolsistas pratiquem uma Geografia acessível, integrativa e cada vez menos elitizada.

A realização dessa atividade de Pesquisa Coletiva, infelizmente, foi prejudicada, dada as tristes circunstâncias impostas pela crise sanitária que foi estabelecida devido à pandemia de COVID-19. Entretanto, os bolsistas, ainda assim, dedicaram seu tempo e conhecimento a construir diferentes abordagens a serem praticadas com as comunidades do município de Forquilha, bem como em diversas outras do semiárido cearense.

Por fim, a importância da existência de atividades como a de Pesquisa Coletiva no PET Geografia pode ser justificada pelo fato de os bolsistas poderem exercitar sua prática em pesquisa de forma plural e multidisciplinar, levando para fora da universidade os resultados dos estudos que nela são realizados.

Referências

DIAS, R de B., Tecnologias sociais e políticas públicas: lições de experiências internacionais ligadas à água. *Inclusão Social*, 4(2). (2011). Recuperado de <http://revista.ibict.br/inclusao/article/view/1656>.

GASPAR, Vitor Tavares. Estudos sobre tecnologia social e educação ambiental crítica: possíveis caminhos para construção de outra sociedade. Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. 2012.

IPECE - Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará. Perfil básico municipal Forquilha. Governo do estado do Ceará. Secretária do Planejamento e Coordenação. 2016.

MACIEL, Ana Lúcia; BORDIN, Erica; BERWING, Solange; ANZOLIN, Lais. Tecnologias Sociais e Políticas Públicas: Tópicos para o debate acerca das suas contribuições para o desenvolvimento social no Brasil. In: Cidade Universitária da Universidade Federal do Maranhão. 2013.

MAIA, L. V. S; CESAR, T. F. Projetos de geração de trabalho e renda, uma inserção informal no mercado, sobre possibilidades de inclusão social. *Revista Eletrônica Novo Enfoque*, v. 7, n. 7, 2008. Disponível em: Acesso em: 6 maio, 2020.

OLIVEIRA, P.A.V de. Tecnologias para o manejo de resíduos na produção de suínos: manual de boas práticas. Concórdia: Embrapa Suínos e Aves, 2004. 109p. (Programa Nacional do Meio Ambiente - PNMA II)

PENA, Jacques de Oliveira. O papel da tecnologia social para o desenvolvimento sustentável. In. *Tecnologia Social e*

Desenvolvimento Sustentável: Contribuições da RTS para a formulação de uma Política de Estado de Ciência, Tecnologia e Inovação – Brasília/DF: Secretaria Executiva da Rede de Tecnologia Social (RTS), 2010.

SOUZA, Alessandra Silva. Questão Agrária e Agroecologia: autonomia e diversidade na reconstrução do meio rural. Revista do XIX Encontro Nacional de Geografia Agrária. São Paulo, 2009.

SOUZA, Alessandra Silva. Um debate à cerca da soberania alimentar e da agroecologia: um desafio de percepção e de prática. Ou, de que lado é o meu quintal? Revista Pegada – vol. 10 n.1 113 Junho/2009.

THOMAS, H. Tecnologias para Inclusão social e políticas públicas na América Latina, em Otterloo, Aldalice *et al.*, Tecnologias Sociais. Caminhos para a sustentabilidade. RTS, Brasília, 2009.

WEISS, Zezé. Tecnologia Social: Os Desafios de uma Abordagem Holística. In: OTTERLOO; A. et. al. (Org.). Tecnologias Sociais: Caminhos para a sustentabilidade. Brasília (DF): Gráfica Brasil; 2009.

O PORTO DO PECÉM E SEU ENTORNO: ANÁLISE AMBIENTAL, SOCIAL E ECONÔMICA

Lívia Damasceno Silva
Geovannia Maria Candido da Silva
Beatriz Santos de Souza
Guaracy Albuquerque de Abreu

Introdução

A Pesquisa Coletiva é algo bastante significativo para o Programa de Educação Tutorial da Geografia da Universidade Federal do Ceará. Apresentaremos uma delas neste artigo, desenvolvida sobre o Porto do Pecém e adjacências, iniciada em 2018 e finalizada em 2019. Inicialmente, os bolsistas foram divididos em três grupos: o primeiro, voltado para o viés ambiental; o segundo, para o econômico; e o terceiro, para o social. Cada um detinha objetivos específicos que comporiam uma análise do objeto de estudo.

Alguns bolsistas que deram início à pesquisa, atualmente, são egressos do programa. No início de 2019, o corpo de bolsistas passou por um grande processo de renovação. Durante o planejamento anual, os novos bolsistas foram alocados nos eixos citados, dando continuidade à pesquisa.

Neste capítulo, serão explanados os objetivos, a metodologia e os resultados derivados do trabalho desenvolvido pelo grupo que analisou o viés econômico. O material dos demais

grupos, ambiental e social, serão apresentados apenas brevemente.

Os eixos da pesquisa coletiva

Visando à construção de um produto sistematizado grupalmente, os petianos foram alocados de acordo com suas preferências coletivas e pesquisas pessoais, pois outro propósito da atividade foi o de agregar mais conhecimento na trajetória acadêmica de cada membro. A seguir, apresentaremos o Quadro 1, com a síntese das nuances da pesquisa desenvolvida por cada grupo de trabalho.

Quadro 1 – Síntese dos objetivos dos grupos de trabalho.

GRUPOS DE TRABALHO	SÍNTESE DOS OBJETIVOS DOS GRUPOS DE TRABALHO
Ambiental	O cerne das discussões ambientais concentrou-se na compreensão dos impactos ambientais gerados desde a instalação, no início da década de 2000, do Complexo Industrial e Portuário do Pecém (CIPP), no Distrito do Pecém (CE). O objetivo desse eixo de pesquisa foi diagnosticar e analisar a dinâmica ambiental do Distrito do Pecém através de indicadores de qualidade ambiental (IQA), uma vez que o distrito passou por intensos processos de urbanização e industrialização nas duas últimas décadas, alterando significativamente suas características físicas e sociais locais.
Social	Visou compreender as transformações socioespaciais no Distrito do Pecém - CE, analisando a questão da

	vulnerabilidade social a partir da consolidação do Complexo Industrial e Portuário do Pecém. Como base na caracterização do distrito em sua dimensão social, abordou aspectos como: saúde, renda, educação, segurança pública e questões ocupacionais. A análise foi realizada em consonância com o entendimento do ambiente urbano, de modo a se obter possíveis panoramas futuros do desenvolvimento do Distrito
Econômico	Entender o circuito espacial da produção de aço no CIPP, com vistas a compreender sua influência na economia internacional e cearense. Os objetivos específicos foram os seguintes: compreender como ocorre o processo de produção do aço desde a chegada da matéria prima até à exportação do material já finalizado; analisar a atuação-investimentos no CIPP das empresas locais e estrangeiras e, por fim, entender os circuitos de importação e exportação da matéria prima e do produto

Organização: Os autores.

Aprofundando a discussão sobre o Eixo Econômico

O enfoque inicial do grupo de trabalho era compreender a influência do Complexo Industrial e Portuário do Pecém (CIPP) no comércio dos municípios de São Gonçalo do Amarante e Caucaia. Por possuir um recorte espacial extenso, o que dificultaria a execução de prazos e objetivos, o foco do estudo foi redefinido, passando a ser a logística de funcionamento do Complexo Industrial e Portuário do Pecém (CIPP) e do Complexo Siderúrgico do Pecém (CSP).

Desse modo, o estudo dividiu-se em cinco principais sub-

eixos: o primeiro, sobre o CIPP, sua idealização e realização, perpassando pelos governos estaduais e o projeto de feitura até a instalação definitiva; o segundo, sobre o Complexo Siderúrgico do Pecém e as empresas atuantes; o terceiro, sobre a origem da água e da energia utilizadas pela CSP; o quarto, acerca dos caminhos das matérias primas utilizadas pela CSP; e o quinto, para tratar da força de trabalho.

Como estratégia metodológica, a partir dos sub-eixos, foi elaborado um conjunto de questões norteadoras, apresentado a seguir, para orientar as etapas iniciais de pesquisa: Como se deu a instalação do CIPP? Quais as empresas atuantes dentro da CSP? De onde são retiradas a água e a energia utilizadas pela CPS? De onde vem a matéria prima destinada à fabricação do aço, mais especificamente, estados, municípios, entre outras localidades do Brasil e do Mundo? Quais países exportam o aço produzido dentro do CIPP? Como se dá a divisão do trabalho dentro do CIPP e de onde se originam aqueles que trabalham dentro do complexo?

O objetivo geral foi, portanto, entender o circuito espacial da produção do aço no CIPP, com vistas a compreender sua influência na economia internacional e cearense. Com o propósito de obter êxito no alcance desse objetivo e dos específicos já apresentados, foi traçado o seguinte processo metodológico: a etapa de planejamento, que consistiu em uma pesquisa bibliográfica e documental capaz de suprir o entendimento dos temas que condizem com a industrialização cearense, a gênese do CIPP, buscando enfatizar a CSP, o próprio conceito de circuito espacial da produção, além das parcerias locais e internacionais para comercialização do produto, as placas de aço; a etapa de diagnóstico foi composta pela análise de dados secundários, como a quantidade de indústrias ativas no CIPP, as empresas que

compõem a CSP, as empresas que importam matéria prima, as que compram o produto final, dentre outros; e, por fim, o registro final, coma redação da pesquisa.

Apresentação da análise dos sub-eixos

Segundo Teles e Amora (2016), após 1930, no contexto do governo de Getúlio Vargas, a atividade industrial foi intensificada no Brasil, as exportações aumentaram e o sistema portuário passou a exigir modernização para a inserção do país na economia mundial. Vale ressaltar que o Nordeste brasileiro tem um carácter marítimo e portuário desde o período colonial.

Já em âmbito regional e estadual, a primeira concepção do CIPP deu-se no primeiro governo de Virgílio Távora (1963-1966). Porém, foi em seu segundo mandato (1979-1982) que regras de modernização e industrialização foram possíveis, com o Plano de Metas Governamentais (II PLAMEG). Entretanto, mesmo com os avanços durante os anos 1980, diversos projetos ficaram estagnados pelo governo federal. Apenas com o primeiro mandato de Tasso Jereissati (1987 - 1990) foi possível retomar projetos, como a criação de uma refinaria de petróleo, unidade de laminadores planos, unidade de beneficiamento de urânio (Projeto Itatiaia), de beneficiamento de gás natural e a criação da Zona de Processamento de Exportação - ZPE, sendo esse continuado por Ciro Gomes (1991 - 1998). (TELES; AMORA, 2016)

Ao assumir novamente o governo, em 1995, Tasso Jereissati começou, de fato, a criar o CIPP, já ligado ao programa

federal Brasil em Ação. Embora com muitas controvérsias, foi necessário agregar a participação da Assembleia Legislativa, empresas privadas, governo municipal de São Gonçalo de Amarante e Caucaia e comunidades tradicionais que seriam impactadas pela instalação do complexo. (TELES; AMORA, 2016)

Nos governos seguintes, de Lúcio Alcântara (2003-2007) e Cid Gomes (2007- 2011), deu-se continuidade à implementação do CIPP, agora com o objetivo de atrair o capital estrangeiro e muitas indústrias. Em 2007, o governo estadual criou a Agência de Desenvolvimento do Estado do Ceará (ADECE) para atrair o capital privado. Ademais, em 2011, foi instituída a lei estadual nº 15.083, de 21 de dezembro de 2011, que retrata a forma de administração da área portuária e industrial. A região, até hoje, é foco do governo estadual, embora o atual governador do estado, Camilo Santana, também esteja dando prioridade aos assuntos ligados além do porto, a outros hubs, como os aéreos. (TELES; AMORA, 2016)

A Figura 1, a seguir, apresenta a localização do CIPP. Segundo Cavalcante (2019), o complexo possui 13.337 hectares, e tem como indústrias principais a Companhia Siderúrgica do Pecém - CSP, a Usina Termelétrica Energia Pecém - UTE e a refinaria, que se encontra em processo de negociação. O complexo tem cerca de 18 anos de funcionamento e abriga dezesseis empresas em operação e onze em implantação. O capital investido no CIPP tem origem na Itália, Alemanha, Portugal e Coreia. A parceria internacional mais recente foi feita com a administradora do porto de Roterdã - Portof Rotterdam International - PoRint, além de já possuir outras com a dinamarquesa Maersk Lines e a alemã Hamburg Sud.

Figura 1: Localização do Porto do Pecém, São Gonçalo do Amarante – CE.



Fonte: acervo dos autores, 2019.

A Companhia Siderúrgica do Pecém– CSP é uma das principais empresas instaladas no CIPP. Idealizada em 2008, foi construída somente em 2010, durante o governo de Cid Gomes (2007-2011). A companhia possui diversas parcerias com o capital privado, brasileiro e internacional, como a mineradora Vale e as empresas sul-coreanas Dongkuk e Posco.

De acordo com dados disponibilizados nos sites das referidas empresas, a CSP possui uma área de 571 hectares e tem a

produção voltada para placas de aço, indústria naval, óleo e gás, indústria automotiva e construção civil (DONGKUK STEEL, 2021; POSCO, 2021).

A CSP iniciou a elaboração de placas de aço em 2016, voltada para a indústria naval, de óleo e gás, automotiva e para a construção civil. Ela é composta por três grandes empresas: a primeira delas é a Vale, que possui 50% da companhia e liderança em produção de minérios de ferro, pelotas e níquel; em segundo, a Dongkuk, com 30%, sendo a maior produtora coreana de aço de alta qualidade, barras de reforço, chapas de aço laminado; e, por fim, a Posco, com 20%, e não atua apenas na produção de aço, mas também na parte de engenharia de implementação de usinas siderúrgicas (COMPANHIA SIDERÚRGICA DO PECÉM, 2021).

Essas empresas que compõem a CSP, em distintos níveis de produção, atuam do mesmo modo em inúmeros países. A Dongkuk, por exemplo, está presente em países como China, Japão, Estados Unidos, México, Brasil, Índia e Tailândia. Tais empresas são consideradas multinacionais, o que demonstra a grande importância do CIPP dentro do contexto regional e global.

Quanto à questão da água e da energia utilizadas pela CSP, sabemos que esses dois insumos largamente utilizados pela siderúrgica são frutos dos incentivos que o governo promove, pois, a maior parte deriva de instituições públicas ou mistas. A partir disso, o Estado apostando Porto do Pecém como fonte de desenvolvimento econômico, por sua capacidade de atrair diversas empresas por meio das infraestruturas instaladas.

A Agência de Desenvolvimento do Estado do Ceará (ADECE), criada em 2007, mostra extrema preocupação em

relação ao envio de água e energia para CSP. Em documento elaborado pelo órgão, consta que cabe à ADECE a execução da política de desenvolvimento econômico, industrial, comercial, de serviços, agropecuário e de base tecnológica, articulando-se com os setores produtivos. Caberia, ainda, a essa agência atrair e incentivar investimentos, além de criar condições para a competitividade dos setores econômicos do estado do Ceará (ADECE, 2019).

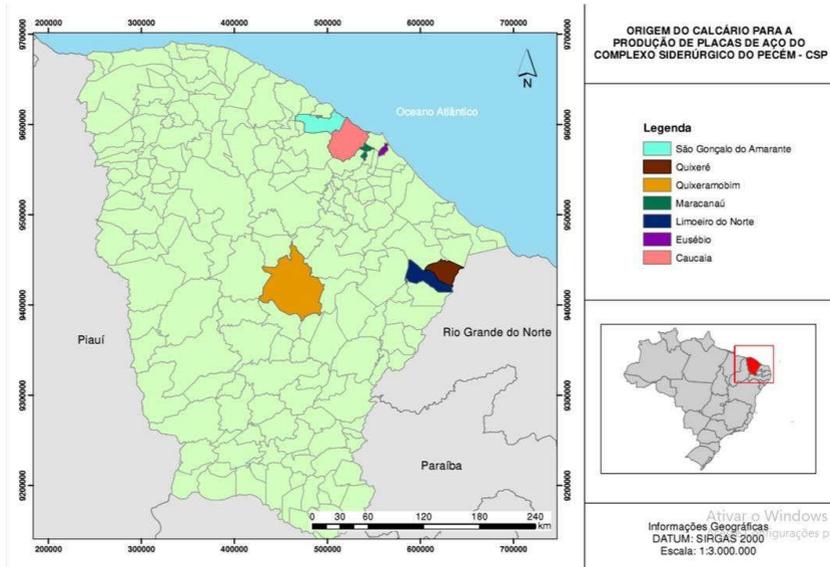
Ademais, segundo o documento “Os 7 Cearás”, de 2014, a água deriva de diferentes fontes do Ceará e, caso alguma sofra déficit, outra repõe a demanda da CSP. Já sobre a energia, ela é produzida por usinas termelétricas, eólicas e solares espalhadas por todo estado. De acordo com o referido relatório, a estratégia tem sido garantir que o binômio água e energia – propulsores do desenvolvimento sustentável – esteja disponibilizado em quantidade suficiente para permitir a atração de investimentos. São exemplos dessa política: o Cinturão das Águas, a Transposição do São Francisco, o Eixão das águas, a Termelétrica MPX, o Terminal de Regaseificação, a Usina Solar de Tauá e os diversos parques eólicos (CEARÁ, 2014).

É evidente o déficit de água e energia destinados à CSP. No caso da água, especialmente vinda do Açude Castanhão, do Cinturão das Águas e do Eixão das Águas. Já a energia, por ser um sistema nacionalmente interligado, é mais difícil ter noção do déficit deixado para o estado. Por conta dos incentivos, a energia torna-se barata e lucrativa para as empresas do CIPP. Além disso, ressaltamos a construção de uma usina termoelétrica pelo Governo do Estado, dentro do complexo, para suprir a necessidade das empresas e atrair novas. Apesar de já existirem pequenas usinas, a demanda aponta para a necessidade de uma que aporte todo a CSP.

Quanto aos “caminhos das matérias primas utilizadas pela CSP”, realizamos uma pesquisa quanto aos principais produtos usados pela Companhia, além de analisarmos o processo de importação e exportação dos produtos comprados, transformados e finalizados. A pesquisa deriva de uma hemeroteca, realizada com base no levantamento de materiais jornalísticos sobre o tema em análise. O material foi organizado em pastas para leitura e análise.

Além da água e energia, a CSP utiliza elementos como cal virgem, óleo diesel, gás natural, hidrogênio, fosfato de cálcio, todos provenientes de importação. O calcário, todavia, é proveniente do próprio estado do Ceará, que, por conta da sua formação rochosa, facilita a extração do mineral. A figura 2 mostra a origem do calcário, com destaque para sete municípios: São Gonçalo do Amarante, Quixeré, Quixeramobim, Maracanaú, Limoeiro, Eusébio e Caucaia (ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO DO CEARÁ, 2013).

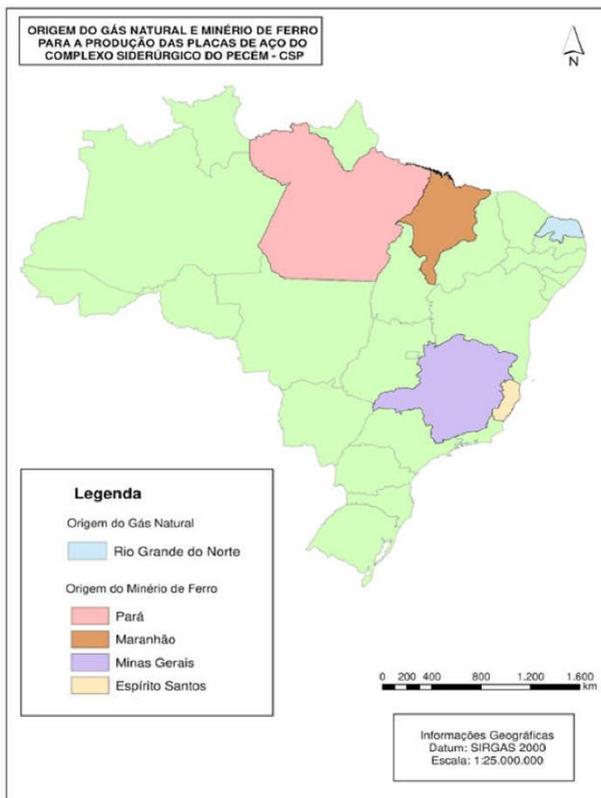
Figura 2: Origem do calcário para a produção de aço do Complexo Siderúrgico do Pecém.



Fonte: Assembleia Legislativa do Estado do Ceará (2013), adaptado pelos autores, (2019).

Outros materiais, além do calcário, são utilizados para a produção das placas de aço. O mapa abaixo (figura 3) identifica os municípios brasileiros de onde provém o gás natural e o minério de ferro para a CSP. Esses são de produção nacional.

Figura 3: Origem do gás natural e minério de ferro para a produção das placas de aço do Complexo Siderúrgico do Pecém – CSP.



Fonte: Assembleia Legislativa do Estado do Ceará (2013), adaptado pelos autores, (2019).

Quanto ao estudo da “força de trabalho utilizada no CIPP e CSP”, resgatamos um pouco da história dos trabalhadores destinados à construção do CIPP. A leitura do material levantado

permitiu-nos afirmar que essa mão de obra derivou, essencialmente, dos municípios de Caucaia, São Gonçalo do Amarante e Fortaleza. Uma das principais consequências foi o aumento do fluxo de trabalhadores, reformulando toda a dinâmica da região que circunda o CIPP, seja na movimentação dos meios transportes, na adesão de serviços alimentícios ou de hospedagem, o que estabeleceu uma nova configuração à região (TELES, 2014).

A Companhia Siderúrgica do Pecém, por ser a indústria de maior relevância, gerou quase quatro mil empregos na fase inicial de sua construção, distribuídos para os cargos de técnicos, administradores, gestores, supervisores, engenheiros, entre outros profissionais. A origem da mão de obra utilizada era diversa, abrangendo os municípios locais do CIPP, os adjacentes e os de outros estados do país. A admissão foi dividida entre direta e indireta: a direta consistia na contratação pela própria CSP, e a indireta era realizada por empresas terceirizadas. Na fase da implantação da CSP, quanto à construção civil, o objetivo foi empregar cerca de 15 mil trabalhadores, distribuídos em ajudantes, pedreiros, mestres de obras, montadores, carpinteiros, eletricitistas, entre outros profissionais. (TELES, 2014)

Em relação às outras indústrias presentes no CIPP, destaca-se a de energia, denominada MPX - Pecém, composta por duas termelétricas: Energia Pecém e a UTI Pecém II. Sua construção gerou alta demanda profissional, sendo constituída por trabalhadores de diversas regiões do país, essencialmente do Nordeste, e em seguida, do Sudeste, Centro-Oeste, Norte e, por fim, do Sul.

Após o processo de implantação, começou a procura por mão de obra especializada, que não era mais originária de

municípios próximos, ou até mesmo do Brasil. Parte considerável é advinda da Coreia do Sul, Estados Unidos, entre outros países. O coordenador da unidade de Economia e Estatística do Instituto de Desenvolvimento Industrial do Ceará (INDI) falou ao Diário do Nordeste, em notícia publicada em 6 de abril de 2009, sobre a dificuldade de profissionais qualificados. Segundo ele, o estado não possuía trabalhadores suficientemente preparados para a alta tecnologia presente.

Visando ao barateamento dos custos de contratação de mão de obra externa, empresas como a CSP promovem capacitações específicas para alguns cargos para os empregados que são da região, além de oportunizar o ingresso de profissionais que são formados nas instituições locais de ensino (universidades, faculdades, escolas técnicas, entre outros).

Contudo, no decorrer dos anos, diversas políticas vêm sendo adotadas para capacitação do mercado trabalhador local, como as medidas do governo de Cid Gomes, com projetos como e-Jovem, PRONATEC, Primeiro Passo, Juventude Empreendedora. Vale destacar a criação do Centro de Treinamento Técnico do Ceará (CTTC), localizado em Caucaia, no entroncamento das rodovias CE 085 (Estruturante) e CE 422, que será responsável por promover a capacitação da mão de obra básica da região de Caucaia e São Gonçalo do Amarante, a fim de atender às demandas das empresas instaladas no Complexo Industrial e Portuário do Pecém. A expectativa com a sua conclusão é quanto aos cursos das áreas de eletromecânica, petroquímica e construção civil e sua disponibilização ao público local, para, desse modo, propor uma valorização do profissional com especialização adequada e voltada às indústrias, investindo na formação de base, atendendo, assim, às necessidades do mercado.

Apesar dessa movimentação e dos investimentos voltados à formação de profissionais locais, de maneira geral, nota-se que os cargos exigentes de um menor nível de escolaridade são ocupados por trabalhadores locais, enquanto aqueles que exigem maior escolaridade são ocupados por trabalhadores de outros municípios, estados ou países. Isso evidencia a complexidade da análise e compreensão da origem da força de trabalho do CIPP, que deve ser compreendida desde o processo anterior, como durante e após a construção.

No que tange aos serviços de hospedagem, quando as indústrias estavam no processo de implantação, os trabalhadores residentes em outros municípios e estados eram submetidos aos alojamentos disponibilizados pelas empresas e possuidores de condições extremamente precárias. Por isso, os trabalhadores que possuíam condições melhores hospedavam-se em casas, pousadas e até hotéis na região que circundava o CIPP. Esse período ficou marcado pela alta especulação imobiliária, vivenciada pelos municípios de Caucaia e São Gonçalo do Amarante, devido ao alto fluxo de trabalhadores que, por muitas vezes, estavam acompanhados de suas famílias.

Considerações Finais

Fruto de pesquisa coletiva, o presente capítulo apresentou uma discussão sobre as reverberações de implicação ambiental, social e econômica ocorridas pela implantação do CIPP e CSP que ainda se fazem presentes nos municípios que abrigam tais complexos.

Por meio do estudo desenvolvido pelo grupo de bolsistas que trabalhou com o eixo econômico, foi possível compreender o processo de implantação do CIPP e da CSP, identificar os atores que fazem parte do funcionamento de ambos os complexos, como o Governo do Estado do Ceará e empresas privadas como a Dongkuk e a Posco. Também foi possível conhecer a origem e os caminhos traçados pelas diferentes matérias-primas necessárias para o processo produtivo das placas de aço, bem como a origem da mão de obra empregada nos complexos.

A realização da pesquisa coletiva proporcionou uma excelente experiência e aprendizado aos membros do PET Geografia UFC no que diz respeito às etapas e práticas da pesquisa científica. Cada eixo desenvolveu metodologias distintas, que serviram de modelo e exemplo para posteriores pesquisas, demonstrando o significado da pluralidade científica no processo de formação acadêmica.

A comemoração dos trinta anos do Grupo PET Geografia UFC é marcada por projetos, pesquisas, sucessos e conquistas que são fundamentados pela busca da excelência individual e coletiva.

Referências

ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO DO CEARÁ. **Pacto pelo Pecém**: cenário atual do Complexo Industrial e Portuário do Pecém. Ceará: Edições Inesp, 2013. BORGES, Felipe da R. **Expansão metropolitana de Fortaleza e a produção do espaço de Pecém - São Gonçalo do Amarante - CE**. 2014. 128 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Geografia, Centro de Ciências,

Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014.

CAVALCANTE, Francisca B. S. V. Pecém: do local ao global. **Geosaberes**, Fortaleza, v. 10, n. 21, p.1-16, maio. 2019.

CEARÁ, ASSEMBLÉIA LEGISLATIVA DO (Org.). **Cenário atual do Complexo Industrial e Portuário do Pecém**. Fortaleza: Inesp, 2013.

CEARÁ. **Os 7 Cearás**: propostas para o plano de governo 2015/2018. Ceará: Governo do Estado do Ceará, 2014. Disponível em: <https://www.ceara.gov.br/wp-content/uploads/2019/06/2014-0s7Cearas.pdf>. Acesso em: 26 jul. 2021.

COMPANHIA SIDERÚRGICA DO PECÉM. **Companhia Siderúrgica do Pecém - CSP**. Disponível em: <https://www.cspecem.com/pt-br/>. Acesso em: 26 jul. 2021.

COSTA, Maria C. L. Urbanização da sociedade fortalezense. **Revista do Instituto do Ceará**, Fortaleza, Tomo CXXII, n.122, p. 183-204, 2008.

DONGKUK STEEL. **Dongkuk Steel**. Disponível em: <http://www.dongkuk.com/en/index>. Acesso em: 26 jul. 2021.

POSCO. **POSCO**. Disponível em: <https://www.posco.co.kr/homepage/docs/eng6/jsp/company/posco/s91a1000060c.jsp>. Acesso em: 26 jul. 2021.

TELES, Glauciana A. Mobilidade da Força de Trabalho e Produção do Espaço: O Complexo Industrial e Portuário do Pecém na Região Metropolitana de Fortaleza. **Revista Pegada**: São Paulo, v. 15, n. 2, p.115-136, dez. 2014. Disponível em: <http://revista.fct.unesp.br/index.php/pegada/article/view/2951>. Acesso em: 26 jul. 2021.

TELES, Glauciana A; AMORA, Zenilde B. A gênese do Complexo Industrial e Portuário do Pecém - CIPP nas políticas de

industrialização cearense e a dinâmica na produção do espaço metropolitano. **Casa da Geografia de Sobral**, Sobral, v. 18, n. 1, p.24-43, jul. 2016.

SILVA, José B da. Governança Metropolitana em Fortaleza. In: COSTA, Maria C. L; PEQUENO, Renato. **Fortaleza: transformações na ordem urbana**. Rio de Janeiro: Letra Capital Observatório das Metrôpoles, 2015.

PESQUISAS INDIVIDUAIS

PROCESSO DE OCUPAÇÃO DO CAMPO DE DUNAS
MÓVEIS NO PORTO DAS DUNAS – AQUIRAZ, CEARÁ:
NORMATIVAS LEGAIS E IMPLICAÇÕES NA DINÂMICA DO
LITORAL

Débora Maciel Castelo Holanda

Introdução

A zona costeira cearense passou por um processo de valorização do espaço litorâneo que ditou novas formas de relações entre a sociedade e o meio ambiente. Ocupada, inicialmente, por populações tradicionais pesqueiras, no presente, vem se convertendo em um espaço dominado por empreendimentos de elevado valor no mercado imobiliário. O interesse na região Nordeste está relacionado às suas condições físico-climáticas, que proporcionam a incidência de luz solar praticamente o ano inteiro, e uma extensa zona costeira com formações naturais de dunas, mangues e falésias. Esse conjunto de sistemas ambientais proporciona uma paisagem ideal para o desenvolvimento do turismo de sol e mar.

O potencial natural conferido aos ambientes costeiros refletiu uma excessiva valorização dos espaços litorâneos, o que pôs em conflito diferentes atores sociais. A implementação de programas e planos institucionais motivou a valorização dos espaços litorâneos, contribuindo também para eclosão de conflitos socioterritoriais. Dantas *et al.* (2009) expuseram os planos governamentais que lançaram as bases de investimentos em

serviços e infraestruturas direcionadas à zona costeira, a exemplo do Programa de Desenvolvimento do Turismo (PRODETUR), o qual se subdividiu em planos nacionais e regionais, com o intuito de atrair mercados e desenvolver áreas em potencial e garantir parcerias com a iniciativa privada.

O estado do Ceará, especificamente o município de Aquiraz, é um claro exemplo de ocupação da faixa litorânea para práticas de lazer e construções de segundas residências. Esse município é formado por diversas praias e desempenha um papel economicamente importante para arrecadação de receitas oriundas do turismo e seus serviços.

Entre as praias que compõem a costa aquirazense, a praia do Porto das Dunas (Figura 1) apresenta um cenário exemplar das novas relações de uso e ocupação do litoral. Habitada, inicialmente, por populações tradicionais de pescadores, a praia do Porto das Dunas, atualmente, destaca-se pela construção de complexos empreendimentos hoteleiros de alto padrão imobiliário. É nessa praia que se localiza o famoso parque aquático e resort *Beach Park*, reconhecido internacionalmente como o maior parque aquático da América Latina.

Figura 1: Mapa de localização da área de estudo.



Elaboração: Autora (2021).

A praia do Porto das Dunas destaca-se como um dos principais polos turísticos, consolidada por grandes investimentos nacionais e internacionais, com crescimento urbano repentino e adensado com infraestruturas de resorts, hotéis, parque aquático e outros serviços.

Observa-se, portanto, uma mudança no uso e ocupação do litoral, uma vez que a faixa litorânea não é mais, maioritariamente, ocupada por comunidades caracterizadas pelas relações de trabalho e sobrevivência ligadas ao mar, mas sim por um mercado padronizado internacionalmente, que utiliza a paisagem litorânea

para vender seus empreendimentos e negócios.

A mudança no uso e ocupação promoveu, além das modificações na paisagem, alterações na dinâmica natural dos sistemas ambientais litorâneos. Neste estudo será apresentado o crescimento de edificações sobre o sistema ambiental de dunas e suas consequências para essa feição natural. Também foi procedida uma análise à luz dos marcos regulatórios de normativas federais, estaduais e municipais que se detêm a definir a proteção desse ambiente como Área de Preservação Permanente - APP. O crescimento das ocupações sobre campo de dunas foi identificado a partir de imagens de satélites e fotografias aéreas disponíveis.

Urbanização do litoral

A valorização das zonas de praias é um fenômeno ligado ao desenvolvimento do turismo de massa, que marca a busca de uma sociedade concentrada em centros urbanos por uma aproximação maior com a natureza. Para Ley Bosch e De Castro González (2019), o turismo de massa surgiu a partir de uma necessidade da população em desfrutar o tempo de ócio, de modo que a paisagem costeira se constitui como um ambiente ideal, uma vez que oferece uma paisagem paradisíaca. Há, portanto, um arranjo de fatores que favoreceram a transformação da zona costeira em uma área de grande interesse econômico.

Dantas (2004) apresenta como foi dado esse processo de valorização nos trópicos ocidentais. Em um primeiro momento, as narrativas de romancistas colocaram o mar e o litoral como

representações de liberdade e uma ideia de natureza intocada. Os discursos de agências turísticas trataram de comercializar os atributos naturais paisagísticos como locais paradisíacos. O litoral, portanto, foi visto como uma área pouco explorada, logo, subutilizada (CORMIER-SALEM, 1996 *apud* DANTAS, 2004).

Além dos discursos apresentados, outros fatores contribuíram para essa nova visão acerca do mar. Destaca-se a invenção da praia, por volta de 1750-1840, juntamente ao progresso científico no campo da oceanografia, o que favoreceu uma redução da repulsa do mar pela sociedade. A medicina também desempenhou um papel importante, ao utilizar o mar para práticas terapêuticas no tratamento de doenças emocionais e respiratórias (CORBIN, 1988 *apud* DANTAS, 2004).

Após a segunda Guerra Mundial, há uma mudança de concepção a respeito das regiões marítimas, o que ocorreu simultaneamente à implementação de ações econômicas e sociais que estimularam a sociedade a buscar locais para práticas lazer e recreação (DANTAS, 2004).

Com isso, as cidades litorâneas tornaram-se alvo do desenvolvimento econômico local e regional. Esse outro olhar para as zonas litorâneas desencadeou uma nova forma de organização social conflitante, uma vez que promoveu um cenário de substituição dos habitantes locais para reestruturação espacial direcionada a suprir as demandas do mercado turístico e seus serviços.

Seja por finalidades terapêuticas, recreação ou lazer, o fato é que, hoje, a zona costeira é mundialmente uma das faixas mais ocupadas. Martínez *et al.* (2020) consideram essa urbanização uma

força motriz que é responsável por fragmentar, homogeneizar e degradar a paisagem costeira. O fenômeno da litoralização, assim definido pelos autores, trouxe consequências para a dinâmica ambiental costeira, comprometendo serviços ecossistêmicos importantes.

Segundo Martínez *et al.* (2020), mesmo ocupando apenas 22% da superfície terrestre, a zona costeira é responsável por 77% dos serviços ecossistêmicos prestados mundialmente. A ocupação imprópria da faixa litorânea já reflete consequências preocupantes em cidades densamente ocupadas, como Miami, uma das cidades costeiras mais adensadas e que vem sofrendo com inundações frequentes, após redução da eficácia no sistema de drenagem (WDOWINSKI *et al.* 2016 *apud* MARTÍNEZ *et al.*, 2020).

Uso e ocupação do Porto das Dunas

Assim como boa parte das cidades situadas no litoral, as praias do município de Aquiraz também foram, em um primeiro momento, áreas ocupadas por indígenas, que sobreviviam da pesca e do extrativismo. Nesse período, como parte do processo colonial, houve grandes disputas por terras entre nativos e colonos que exploravam a região.

As praias aquirazenses e, por conseguinte, o Porto das Dunas, até o ano de 1960, possuíam uma baixa taxa de ocupação. Segundo Andrade (2008), até esse momento, essa localidade era ocupada apenas por colônias de pescadores, que possuíam residências erguidas com madeiras e cobertas por palhas. Essas

comunidades sobreviviam basicamente da pesca, agricultura de subsistência e extrativismo.

Em um contexto geográfico, a praia do Porto das Dunas, anteriormente chamada Barra do Pacoti, situava-se de maneira isolada devido à existência do rio Pacoti e de um extenso campo de dunas. Somente após a construção da CE-025 e da ponte sobre o rio, é que há uma maior ocupação dessa localidade, com acesso direto à praia do Porto das Dunas.

Andrade (2008) apresenta ainda, a partir de conversas com antigos moradores do Porto das Dunas, uma ideia de como era a vida dessas comunidades antes da chegada do mercado turístico, que hoje domina a região. Boa parte dos discursos revela uma vida pacata, diretamente ligada ao mar e a lagoas costeiras.

A taxa de crescimento populacional do Porto das Dunas aumentou significativamente com a migração de indivíduos provenientes das regiões vizinhas, principalmente da capital Fortaleza, oferecendo uma alternativa para “fuga” dos centros urbanos.

A partir dessa migração e em um contexto mundial de valorização do litoral, há um processo de retirada das populações nativas de pescadores para dar lugar à instalação de loteamentos. O loteamento Porto das Dunas, origem do nome, foi um dos primeiros a se instaurar e começar um novo processo de ocupação, agora dominado por construções de segundas residências. Assim, com essa nova organização social, a praia do Porto das Dunas passou a receber cada vez mais investimentos imobiliários e a oferecer serviços para o público recém-chegado, bem distinto daquele que habitava anteriormente a região.

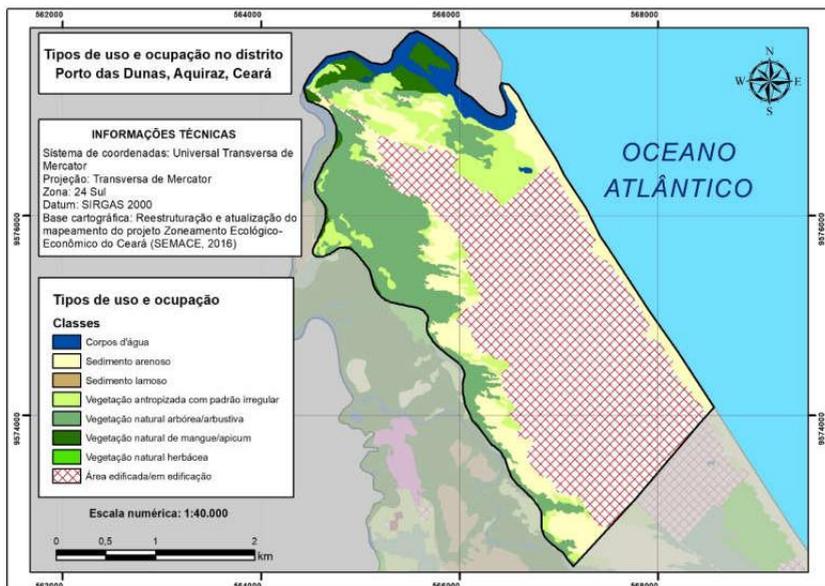
Atualmente, a localidade é uma das praias mais intensamente adensadas por resorts, hotéis luxuosos com campo de golf e complexos com parques aquáticos, como o Beach Park. A mudança no uso do litoral é refletida na paisagem, carregando discussões acerca da sustentabilidade dessa nova relação e as consequências oriundas desse novo modelo de ocupação na zona costeira.

Conforme Ley Bosch e De Castro González (2019), o turismo de massa tem provocado intensas modificações na paisagem, principalmente, na paisagem costeira. É observado que os recursos naturais utilizados para o desenvolvimento do turismo de sol e mar sofrem uma intensa exploração da paisagem, resultando em uma total descaracterização desses ambientes.

As alterações a partir das ocupações não só modificaram a paisagem, como também impactaram negativamente nos ecossistemas costeiros, constituindo impactos imediatos. Essas transformações paisagísticas são responsáveis por desencadear impactos difusos que afetam potencialmente toda a dinâmica da zona costeira.

A praia do Porto das Dunas tem mais de cinquenta por cento da sua área coberta por complexos hoteleiros/turísticos (Figura 2), causando um grande impacto sobre a dinâmica ambiental, visto que esses novos imóveis impedem o transporte de sedimentos dunares, além de compactar o solo, contribuindo para alagamentos.

Figura 2: Mapa dos tipos de usos e cobertura da terra da praia do Porto das Dunas.



Fonte: SEMACE (2016). Elaboração: Marques (2020).

Sobre a região, Marino e Freire (2013) afirmam que o transporte sedimentar na faixa de praia, antes das ocupações, era bastante intenso. Esse comportamento mostra como as novas estruturas funcionam como uma barreira, alterando a dinâmica natural com o bloqueio do transporte dos sedimentos, reduzindo a regulação dos processos morfogenéticos locais.

Corroborando com essa ideia, Paula (2015) ressalta que essas estruturas urbanas se incorporam à dinâmica costeira, conduzindo um novo arranjo ambiental. A partir dessa conjuntura, inicia-se o desencadeamento de processos erosivos, que podem

atingir escalas imensuráveis de impactos negativos ao longo da costa. Ribeiro e Assis (2010) elencam como principais a desregulamentação de transporte de sedimentos, desestabilização das dunas através da supressão da cobertura vegetal, impermeabilização do solo, o que pode comprometer o nível do lençol freático e o aquífero dunar, alterações físico-químicas dos corpos hídricos pelo carreamento de sedimentos e o assoreamento.

Para Meireles (2012, p.127), é a “interdependência entre as morfologias definidas como praia, dunas móveis, canais estuarinos e promontórios que se processa parte da dinâmica costeira, com um fluxo contínuo de areia proveniente dos campos de dunas móveis”. Portanto, quando a sociedade interfere nesse fluxo, inicia-se um novo cenário, regido por intensos processos erosivos.

A cobertura de dunas móveis na região representa pouco mais de 10% (Tabela 1) e compreende o setor ambiental mais afetado pelo avanço da ocupação turística. Alvo de parcelamento do solo para venda de loteamentos, as dunas móveis sofreram uma grande descaracterização ambiental.

Tabela 1: Porcentagem de uso e ocupação.

TIPOS DE USO E COBERTURA DA TERRA NO PORTO DAS DUNAS		
CLASSES	Área (km²)	%
Corpos d'água	0,395	3,770
Sedimento arenoso (Faixa praial)	0,446	4,250
Sedimento arenoso (dunas móveis)	1,068	10,183
Vegetação antropizada com padrão irregular	0,954	9,102
Vegetação natural arbórea/arbustiva	1,776	16,938
Vegetação natural de mangue/apicum	0,265	2,531
Vegetação natural herbácea	0,002	0,020
Sedimento lamoso (Mangue)	0,265	2,531
Área edificada/em edificação	5,313	50,674
Total	10,484	100,00

Fonte: SEMACE (2016).

Normativas legais

Considerando inicialmente a Constituição Federal, a zona costeira é tida como patrimônio nacional, de modo que sua ocupação e exploração devem ser ecologicamente sustentáveis. Discorrer sobre as normas jurídicas requer muita prudência sobre a análise interpretativa, principalmente quando o objeto investigado

possui interesses divergentes.

No âmbito jurídico federal, as dunas são definidas e reguladas pela Lei 12.651/2008 e pela resolução do Conama 303/02. A legislação ambiental estadual, representada pela Lei 11.411/87, estabelece um conjunto de diretrizes técnicas e administrativas que visa orientar a conservação e preservação do meio ambiente. Essa lei não apresenta, em seu texto, um direcionamento específico para proteção de dunas.

Na esfera municipal, a Política Ambiental do Município de Aquiraz, Lei 948/2011, traz, em seu Art.4: “§1º As dunas desprovidas de vegetação somente poderão ser ocupadas com atividade ou empreendimento turístico sustentável em até vinte por cento de sua extensão, limitada a ocupação a dez por cento do campo de dunas, recobertas ou desprovidas de vegetação”. De maneira geral, as normativas que tratam sobre a proteção do sistema ambiental de dunas são marcados por conflitos e interpretações subjetivas, que promovem uma débil execução da lei.

A revogação da resolução 341/03 do CONAMA constata a inadequada gerência e fragilidade das diretrizes voltadas a proteger o sistema de dunas. Essa resolução dispunha sobre critérios para a caracterização de atividades ou empreendimentos turísticos sustentáveis, permitindo em até 20% a ocupação em dunas originalmente desprovidas de vegetação na zona costeira. Repara-se que a permissão de ocupar até 20% está presente na resolução 341/03 e na lei municipal 948/2011.

Anterior à revogação, Azevedo e Correia (2015) observaram que a resolução 341/03 apresentava problemas técnicos

e de difícil aplicação para uma controlada ocupação, dentro dos limites legais dos 20% regulamentados pelo instrumento. A resolução 303/02 e a Lei 12.651/2008 também apresentam conflitos regulatórios, principalmente em suas definições sobre Área de Preservação Permanente (APP). Para fins de comparação, foram elencadas as principais mudanças relacionadas ao tratamento das APP's e das feições de dunas (Quadro 1).

Quadro 1: Comparativo entre a Resolução 303/02 e o Novo Código Florestal.

LEI 12.651/2008	RESOLUÇÃO 303/02
<p>Art.3^a II - Para os efeitos desta Lei, entende-se por: II. Área de Preservação Permanente - APP: área protegida, coberta ou não por vegetação nativa, com a função ambiental de preservar os recursos hídricos, a paisagem, a estabilidade geológica e a biodiversidade, facilitar o fluxo gênico de fauna e flora, proteger o solo e assegurar o bem-estar das populações humanas; XVI - restinga: depósito arenoso paralelo à linha da costa, de forma geralmente alongada, produzido por processos de sedimentação, onde se encontram diferentes comunidades que recebem influência marinha, com cobertura vegetal em mosaico, encontrada em praias, cordões arenosos, dunas e depressões, apresentando, de acordo com o estágio sucessional, estrato</p>	<p>Art.1^a Constitui objeto da presente Resolução o estabelecimento de parâmetros, definições e limites referentes às Áreas de Preservação Permanente. Art.2^a Para os efeitos desta Resolução são adotadas as seguintes definições: X - Duna: unidade geomorfológica de constituição predominante arenosa, com aparência de cômoro ou colina, produzida pela ação dos ventos, situada no litoral ou no interior do continente, podendo estar recoberta, ou não, por vegetação; Art. 3^a Constitui Área de Preservação Permanente a área situada: IX - Nas restingas: a) em faixa mínima de trezentos metros, medidos a partir da linha de preamar</p>

NATUREZA, CULTURA E ENSINO EM GEOGRAFIA

<p>herbáceo, arbustivo e arbóreo, este último mais interiorizado;</p> <p>Art. 4^a Considera-se Área de Preservação Permanente, em zonas rurais ou urbanas, para os efeitos desta Lei:</p> <p>VI - As restingas, como fixadoras de dunas ou estabilizadoras de mangues;</p> <p>VII - Os manguezais, em toda a sua extensão</p>	<p>máxima; b) em qualquer localização ou extensão, quando recoberta por vegetação com função fixadora de dunas ou estabilizadora de mangues;</p> <p>XI - Em duna.</p>
---	---

Fonte: Elaboração autora (2018)

Observa-se que as dunas perderam uma proteção mais restritiva, uma vez que, para o Novo Código Florestal (Lei 12.651/08), a área de proteção permanente limita-se à vegetação de restingas, que, de acordo com a conceituação da própria lei, define-se como:

Depósito arenoso paralelo à linha da costa, de forma geralmente alongada, produzido por processos de sedimentação, onde se encontram diferentes comunidades que recebem influência marinha, com cobertura vegetal em mosaico, encontrada em praias, cordões arenosos, dunas e depressões, apresentando, de acordo com o estágio sucessional, estrato herbáceo, arbustivo e arbóreo, este último mais interiorizado (LEI 12.651/12).

A implementação do Novo Código Florestal trouxe debates relacionados à revogação tácita da resolução 303/02. A justificativa para revogação é o fato desse instrumento pautar-se no antigo Código Florestal, de 1965. O esforço para revogação é considerado um retrocesso jurídico, uma vez que exclui por completo a cobertura legal e específica sobre a proteção das dunas. Depreende-se, portanto, que, considerando o Novo Código Florestal, seguem protegidas as dunas fixas, uma vez que as restingas estão resguardadas no texto legal. Em contrapartida, as dunas móveis são asseguradas apenas pela resolução do CONAMA. Nesse sentido, há uma visível incompatibilidade entre as legislações, o que abre espaço para a ocorrência de impactos ambientais na isenção de uma coerente política ambiental relacionada às dunas.

Aspectos e implicações na dinâmica do litoral

Os campos de dunas são uma unidade ambiental formada por sedimentos quartzosos de granulometria fina, retrabalhados continuamente pela ação eólica. A morfologia de um campo de dunas está associada diretamente ao comportamento das marés, do oceano, intensidade dos ventos e a disponibilidade de sedimentos.

O clima e a condição pluviométrica da região também influenciam na formação de um campo de dunas. No Nordeste brasileiro, e em especial no estado do Ceará, o segundo semestre do ano é marcado por uma grande disponibilidade de luz solar e rajadas de ventos constantes. Essas condições favorecem um intenso transporte de sedimentos e a mobilidade de feições, como

as dunas móveis.

De acordo com Meireles (2012), quando há competência suficiente dos ventos e disponibilidade de sedimentos, formam-se as condições ideais para dar origem às dunas. Ainda em consonância como mesmo autor, os processos de migração dessa feição podem se direcionar para os canais fluviomarinhos e, a partir disso, inserir-se novamente na deriva litorânea.

No geral, a região do Porto das Dunas, apresenta feições de dunas fixas, as quais estão recobertas por uma densa vegetação, e dunas móveis, que compreendem a maior porção do campo de dunas.

Segundo o levantamento realizado no Zoneamento Ecológico Econômico de 2016, as pressões exercidas pelas atividades antropogênicas, associadas ao incentivo, por vezes do próprio Estado, culminaram na alteração morfodinâmica da zona costeira da região. Os dados descritos nesse documento identificam que a área edificada no município de Aquiraz é equivalente a 17,08% de seu território, estando maior parte localizada no centro-norte do município, sobretudo, na faixa litorânea.

As alterações a partir das ocupações não só modificaram a paisagem, como também impactaram negativamente nos ecossistemas costeiros, constituindo impactos imediatos. Essas transformações paisagísticas e os impactos difusos afetam potencialmente toda a dinâmica da zona costeira (Figura 3).

Figura 3: Registros de uso e ocupação em campo de dunas.



(A) Edificações e loteamento à venda no campo de dunas, (B) Identificação de quadras dos lotes em construção no campo de dunas, (C) Placa proibitiva para tráfego de veículos, (D) Moradias edificadas sobre o campo de dunas. Fonte: Autora (2018).

Em trabalho de campo, foi observada a descaracterização do campo de dunas, que, mesmo inserido em uma unidade de conservação, a área de proteção ambiental do rio Pacoti, apresenta várias infrações, como tráfego sobre as dunas e venda de lotes

Considerações finais

Estudar o litoral é deparar-se com um campo complexo de fatores que exigem uma ampla compreensão dos elementos que compõem a zona costeira. A região litorânea é marcada não só por uma sistêmica interação ambiental entre as feições, mas também é palco de diversos interesses, muitas vezes opostos, que deixam registrado na paisagem o resultado dessa conflituosa relação.

Buscando compreender o contexto ambiental da região do Porto das Dunas associado ao processo de valorização do litoral, vê-se que o despertar do interesse pelas zonas marítimas acirrou a disputa por um pedaço de terra frente ao mar. Dessa forma, os recursos naturais costeiros, somados a uma paisagem paradisíaca, começaram a ser explorados por um mercado imobiliário pujante e seus serviços. Para além dos conflitos socioterritoriais, esse processo contribuiu para o rompimento da dinâmica ambiental dos sistemas costeiros, colocando em pauta a sustentabilidade dessa nova relação com o litoral.

Sobre o aporte legal, nota-se uma insuficiência dos instrumentos, que não correspondem à necessidade urgente de ordenar essas novas relações, especialmente sobre o sistema natural de dunas.

De modo geral, compreende-se que a região passa por um momento importante para a economia, mas que, no entanto, não estão sendo implantadas medidas para a redução dos impactos ambientais locais.

Espera-se que este estudo possa contribuir para uma

reflexão ambiental mais justa, que não seja interpretada como um elemento avesso ao desenvolvimento econômico, mas como um componente necessário para sobrevivência e desenvolvimento da própria sociedade.

Referências

ANDRADE, Rony Iglécio Leite. **Dinâmicas e Conflitos na Zona Costeira de Aquiraz: Porto das Dunas e Prainha em Análise**. 150f. Dissertação (Mestrado) - Centro de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual do Ceará, 2008.

AZEVEDO, Ruy Emmanuel Silva de; CORREIA, Luiz José de Almeida. CONCEITOS E CONFLITOS NA ZONA COSTEIRA CEARENSE: CRIAÇÃO DESARTICULADA DE NORMAS AMBIENTAIS. In: CORREIA, Luiz José de Almeida; OLVEIRA, Vlândia Pinto Vidal de; MARIA, Judária Augusta (Org.). **Evolução das Paisagens e Ordenamento Territorial de Ambientes Interiores e Litorâneos**. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2015. p. 62-91.

BOSCH, Pablo Ley; DE CASTRO GONZÁLEZ, Oscar. La transformación del paisaje costero a través del turismo en las Islas Canarias. Espacios colectivos y marco normativo en San Bartolomé de Tirajana. **Estudios de caso sobre manejo integrado de zonas costeras em Iberoamérica**, p. 77-103, 2019.

DANTAS, Eustógio Wanderley Correia. **Maritimidade nos trópicos: por uma geografia do litoral**. Eustógio Wanderley Correia, 2009.

DANTAS, Eustógio Wanderley Correia. **O mar e o marítimo nos trópicos**. GEOUSP– Espaço e Tempo, São Paulo, v. 15, n. 1, p.

63-76, 2004

MARINO, Márcia Thelma Rios Donato; FREIRE, George Satander Sá. **Análise da evolução da linha de costa entre as Praias do Futuro e Porto das Dunas, Região Metropolitana de Fortaleza (RMF), estado do Ceará, Brasil.** Revista de Gestão Costeira Integrada, v. 13, n. 1, p. 113-129, 2013.

MARTÍNEZ, Carolina *et al.* A sustainability index for anthropized dandurbanized coasts: The case of Concón Bay, central Chile. **Applied Geography**, v. 116, p. 102166, 2020.

MEIRELES, Antônio Jeovah de Andrade. **Geomorfologia Costeira: funções ambientais e sociais.** Fortaleza: Edições UFC, 2012.

PAULA, Davis Pereira de. EROSÃO COSTEIRA E ESTRUTURAS DE PROTEÇÃO NO LITORAL DA REGIÃO METROPOLITANA DE FORTALEZA (CEARÁ, BRASIL): UM CONTRIBUTO PARA ARTIFICIALIZAÇÃO DO LITORAL///\\COASTAL EROSION AND PROTECTION STRUCTURES ALONG METROPOLITAN REGION OF FORTALEZA-RMF, CEARÁ. REDE-Revista Eletrônica do PRODEMA, v. 9, n. 1, 2015

Reestruturação e atualização do mapeamento do projeto Zoneamento Ecológico Econômico do Ceará – zona costeira e unidades de conservação costeiras. **Relatório Final de Mapeamento de Uso e Cobertura do Solo /** Superintendência Estadual do Meio Ambiente; GEOAMBIENTE – Fortaleza: SEMACE, 2016.

RIBEIRO, Jean Filippe Gomes; ASSIS, Carlos Josué de **SIMPÓSIO NACIONAL DE GEOMORFOLOGIA, 8., 2010, Recife. ASPECTOS E IMPLICAÇÕES NA MOFORDINÂMICA COSTEIRA A PARTIR DA OCUPAÇÃO DA PRAIA DO PORTO DAS DUNAS**

AQUIRAZ-CE. Recife: Ugb, 2010. 14 p. Disponível em: <<http://lsie.unb.br/ugb/sinageo/8/2/4.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2018.

CLIMA URBANO DE CAUCAIA/CE: UMA ANÁLISE DA TEMPERATURA DE SUPERFÍCIE A PARTIR DO USO E OCUPAÇÃO DO SOLO

Bryan Rodrigues de Sousa dos Santos

Introdução

Atualmente, mais da metade da população mundial vive em áreas urbanas. No Brasil, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística- IBGE (2010), mais de 84% da população vive nas cidades. E é no espaço urbano onde se evidenciam os mais diversos problemas ambientais e sociais.

O processo de urbanização no Brasil ocorreu sem infraestrutura urbana adequada para evitar a degradação ambiental, de modo que, mesmo que as cidades não ocupem uma grande extensão territorial, elas são o principal fator de transformações do meio natural (AMORIM, 2010). Assim, o homem tem a cidade como uma manifestação de seu poder de transformar a paisagem natural, utilizando-a para suas necessidades.

O clima, por sua vez, apesar de ser parte integrante da natureza, continua a impactar na forma de organização da sociedade e das cidades. Desse modo, para Oliveira (2014), o clima urbano pode ser considerado como a expressão máxima da relação entre a sociedade e a natureza. Para Monteiro (1976, p. 116), é “um sistema que abrange o clima de um dado espaço terrestre e sua urbanização”. Assim, o autor assevera que o clima

urbano pode ser encontrado em qualquer área que possua qualquer grau de urbanização, independentemente de sua amplitude ou de fatores geocológicos.

Além disso, para Mashiki (2012) e Monteiro (1976), as diferentes formas de uso do solo e estruturação urbana também são fatores decisivos para a modificação da atmosfera, assim, influenciando diretamente na temperatura de superfície da cidade, como pontua Mashiki (2012, p.6):

A modificação da cobertura do solo, não só pelo ambiente urbano, mas também pelas atividades agropecuárias, onde ocorrem constantes movimentações do solo e interferência antrópica nos diversos processos de produção, também tendem a alterar a temperatura aparente da superfície.

Nesse contexto, o município de Caucaia, que compõe a Região Metropolitana de Fortaleza, no estado Ceará, apresenta uma estrutura urbana em processo de crescimento espacial, gerando diferenças nítidas em suas funções, visto que as distribuições espaciais dessas funções coexistem (OLIVEIRA, 2014), o que torna seus diferentes tipos de uso um fator de transformação do clima urbano e, por consequência, de sua temperatura superficial.

Portanto, este trabalho tem como objetivo principal espacializar e compreender a variação de temperatura de superfície em Caucaia. Para isso, foram detectadas as principais variações de temperatura superficial e suas causas, relacionando-as aos usos e ocupações do solo.

Para que esse objetivo fosse atingido, foi necessário trabalhar com as imagens de satélite, que, segundo Gartland (2010, p.215), “além de servirem como dados vitais para pesquisas, são também extremamente eficientes para ajudar as comunidades a visualizarem seus problemas de ilhas de calor”. Desse modo, a aplicação do sensoriamento remoto é uma ferramenta importante para obtenção dos dados climatológicos, como a temperatura, bem como de outras características da superfície, como pontuado nos trabalhos de Monteiro (1976), Gartland (2010) e Mashiki (2012).

Metodologia

Caracterização da Área

Caucaia (Figura 1) é um município localizado ao extremo norte do estado, possuindo uma extensão territorial de 1.223,246 km², que faz fronteira com os municípios de Fortaleza, Maracanaú, Maranguape e São Gonçalo do Amarante (IPECE, 2021). De acordo com os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística-IBGE (2021), Caucaia é, atualmente, o segundo município mais populoso do Ceará, com uma população estimada de 365.212 habitantes, estando atrás apenas da capital, Fortaleza.

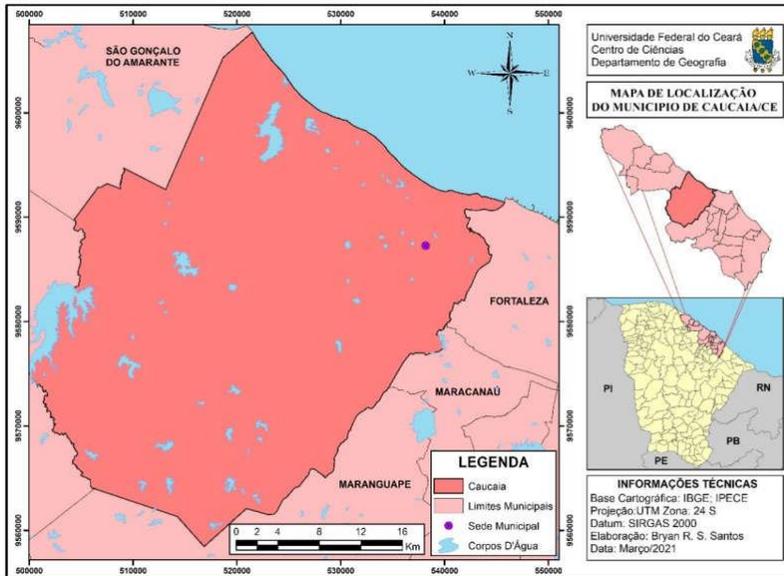
A grande área territorial do município é uma de suas características mais marcantes, que, além de possuir uma urbanização emergente, com sua situação geográfica favorável ao crescimento urbano e desenvolvimento de atividades econômicas como o turismo, mineração, industrialização e agricultura, permite

encontrar uma alta diversidade geoambiental em seu território, apresentando, ao norte, a zona costeira, margeada por um extenso tabuleiro pré-litorâneo. Ainda é acrescido pontualmente por maciços residuais em contato com zonas de pediplanação ao extremo sul do município (OLIVEIRA, 2014).

Podemos colocar como força motriz do processo de ocupação municipal a expansão metropolitana de Fortaleza, que reconfigura os municípios do seu campo de influência de acordo com a sua necessidade. Corroborando, Lima *et al* (2020) consideram que Caucaia expandiu-se em função de políticas habitacionais, investimentos no turismo e desenvolvimento industrial, reforçado com a construção do Complexo Industrial e Portuário do Pecém- CIPP, em 2001. Ainda, convém destacar uma concentração urbana desigual, centralizada, principalmente, nos distritos de Jurema, pelos conjuntos habitacionais e ocupações irregulares em torno dessas construções, e no Centro, que engloba a área de expansão urbana litorânea.

Assim, em decorrência das políticas de incentivo estatais do "Governo das mudanças" de Tasso Jereissati (1986-1990), as transformações socioespaciais visíveis no espaço municipal (COELHO, 2017) refletem nas dinâmicas climáticas, principalmente no que se refere à temperatura de superfície.

Figura 1: Mapa de Localização de Caucaia/CE.



Fonte: Elaborado pelo autor, 2021.

Mapeamento da Temperatura de Superfície e NDVI

A fim de realizar o mapeamento térmico da superfície do município de Caucaia, foi necessário o apoio de diversos materiais e leituras, visto que se trata de um modelo de descrição e explicação. Para isso, um levantamento bibliográfico e coletas de dados cartográficos, climatológicos, populacionais e ambientais foi necessário, além de uma produção cartográfica com o objetivo de analisar as diferenças ao longo dos anos.

Para a construção do referencial bibliográfico, buscaram-se livros, monografias, teses, dissertações e artigos, clássicos e contemporâneos, que abarcassem as áreas do conhecimento geográfico que contemplam o tema, tais como trabalhos relacionados às aplicações e conceitos climáticos e do clima urbano; os processos de ocupação e as características ambientais de Caucaia e a utilização do geoprocessamento para análise da temperatura de superfície, por meio de seus instrumentos.

O processo de coleta de dados foi a segunda etapa da pesquisa, para a qual a busca por dados para compreensão da situação do município foi necessária. Para obtenção da taxa pluviométrica, foi utilizado o site da Fundação Cearense de Meteorologia e Recursos Hídricos - FUNCEME, que contém as informações climáticas do estado do Ceará. Para o recolhimento do material cartográfico, foram utilizados os sites do IBGE e IPECE a fim de adquirir os shapes das delimitações municipais e estaduais e das características ambientais. O Serviço Geológico Norte Americano (United States Geological Survey-USGS) foi empregado na obtenção das imagens de satélites utilizadas na produção dos mapas.

Para a produção cartográfica desenvolvida neste trabalho, foi utilizado o software ArcGis, versão 10.6.1., tendo como principais produtos os mapas de localização do município, de Temperatura de Superfície Terrestre-TST e do Índice de Vegetação por Diferença Normalizado-NDVI, utilizando, para isso, as imagens de satélite do Landsat 5 e 8, referentes aos anos de 2001, 2006, 2015 e 2020, entre os meses de julho (2006), agosto (2015 e 2020) e setembro (2001), seguindo a órbita 2017/63.

A escolha do recorte temporal deu-se devido a dois

principais fatores: a disponibilidade de imagens de satélite que não apresentassem bandas de nuvens e as mudanças socioeconômicas que o município vem passando nos últimos 20 anos, que influenciam na organização do espaço caucaiense, destacando-se a instalação de indústrias de grande porte, com a implantação do Complexo Industrial e Portuário do Pecém –CIPP, em 2001, e os investimentos no setor turístico, que ocasionaram uma mudança nos espaços litorâneos.

Para a elaboração dos mapas de TST, as bandas espectrais utilizadas correspondem ao infravermelho termal de ambos os satélites, sendo para o Landsat 5 (Sensor ThematicMapper - TM) a banda 6 e para o Landsat 8 (Sensores ThermalInfrared Sensor - TIRS e Operational Land Image - OLI) a banda 10. Na obtenção dos índices de NDVI, as bandas utilizadas correspondem ao vermelho e ao infravermelho próximo do sensor TM, sendo as bandas 3 e 4 para o Landsat 5, e para o Landsat 8, as bandas 4 e 5.

Para o processamento das imagens de satélite na construção dos mapas de TST, foram seguidas as seguintes etapas:

- Landsat 5

$$L\lambda = (L_{max\lambda} - L_{mik\lambda} / Q_{calmax} - Q_{calmik}) * (Q_{cal} - Q_{calmik}) + L_{mik\lambda}$$

Sendo:

L = Radiância Espectral

Q_{cal} = Valor quantizado e calibrado do pixel em nível de cinza (DN)
 Q_{calmin} = Valor mínimo do pixel em níveis de cinza

(DN=1) O_{calmax} = Valor máximo do pixel em níveis de cinza (DN=255)

L_{min} = Radiância espectral mínima

L_{max} = Radiância espectral máxima

- Landsat 8

$$L\lambda = MLQ_{cal} + AL$$

Sendo:

$L\lambda$ = Radiância espectral

ML = Fator multiplicativo de redimensionamento da banda

Q_{cal} = Valor quantizado e calibrado do pixel em nível de cinza (DN)

AL = Fator aditivo de redimensionamento da banda (0.1000)

2. Extrair a Temperatura de Superfície em Kelvin seguindo a fórmula que vale para ambos os satélites:

$$T = K2 / Ik (K1/L\lambda + 1) \text{ Sendo:}$$

T = Temperatura de superfície terrestre

K1 = Constante de calibração 1 da banda termal K2 = Constante de calibração 2 da banda termal

$L\lambda$ = Radiância espectral (W/m².sr.µm)

3. Por fim, basta converter a Temperatura que está em Kelvin para Celsius por meio da fórmula:

“TK” - 273.15

Sendo o “TK” a imagem obtida do processo anterior.

Agora, quanto ao processamento das imagens de satélite, para construir os mapas de NDVI, é necessário utilizar fórmula:

$Float (NIR - RED) / Float (NIR + RED)$ Sendo:

Float = Função matemática

NIR = Faixa espectral do infravermelho próximo

RED = Faixa espectral do vermelho

Na construção do NDVI, apenas uma única fórmula é aplicada em ambos os satélites, porém, atentando-se às respectivas bandas dos satélites.

Pela produção dos mapas de TST, foi possível conhecer quais as áreas que detinham maior quantidade de calor e se isso está relacionado ao tipo de uso que se está dando àquele local e se os fatores ambientais, como a vegetação, têm influência nesses resultados. Daí a necessidade da aplicação do NDVI.

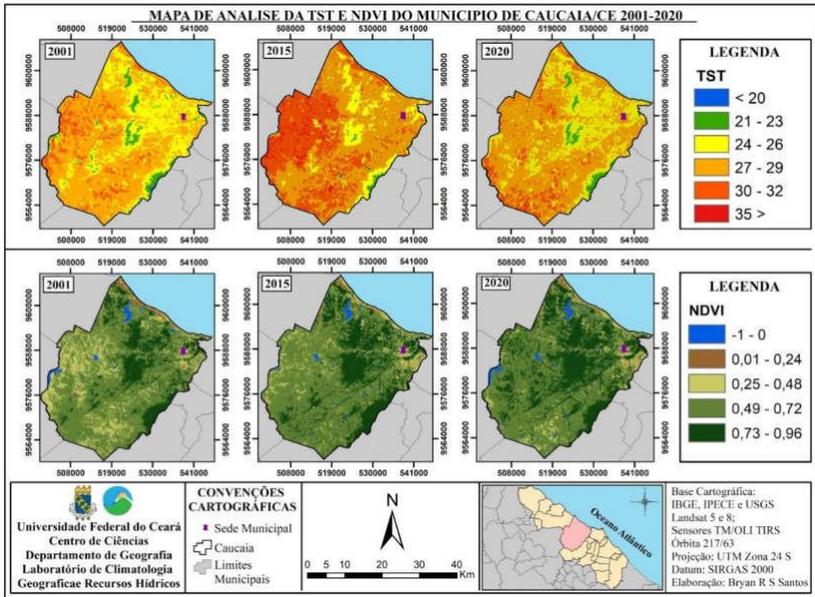
Resultados e Discussão

A evolução de ocupação do município, associada à diversidade paisagística, com áreas de sertão, de serra e de litoral, com diferentes tipos de usos e atividades econômicas (COELHO,

2017) e a análise dos dados atmosféricos coletados foi essencial para gerar como produto-resultado um mapa de TST e NDVI (Figura 2), que permite compreender como a temperatura de superfície especializa-se ao longo dos últimos 20 anos no município e se esse comportamento está interligado a fatores ambientais, sociais e econômicos.

A partir do mapa, é possível observar que o município apresenta dois predomínios de temperaturas superficiais diferentes. Ao norte, temos valores de temperatura superficial igual ou menor que 29°C, de modo geral, enquanto ao sul, apresentam-se temperaturas de superfície maiores que 27°C para todos os anos. Esse fato está associado diretamente à topografia do município, onde os maciços residuais presentes no centro funcionam como uma barreira, impedindo que a umidade trazida pela brisa marítima adentre o interior do município. Associado a isso, “o relevo tem efeito atenuador sobre a temperatura, principalmente porque a temperatura do ar normalmente diminui com a altitude crescente a uma taxa média de 0,6° C por 100 metros” (AYOADE, 2012, p.53). Por isso, nos maciços residuais é onde podem-se encontrar as menores temperaturas, juntamente com os corpos hídricos.

Figura 2: Mapa de Espacialização da TST e do NDVI de Caucaia nos últimos 20 anos.



Fonte: Elaborado pelo autor, 2021.

Esse fato pode ser constatado com a comparação do NDVI, observando-se que as áreas de maior presença de atividade vegetacional são exatamente as mesmas localizações dos maciços residuais e de corpos hídricos, tendo, por consequência, as áreas de temperaturas superficiais amenas. Em contrapartida, as áreas que apresentam as temperaturas mais elevadas, acima de 30°C, são as áreas que apresentam solos expostos, conferindo assim uma maior temperatura, como coloca Mashiki (2012, p. 44):

O solo exposto, sem cobertura vegetal, possui alta amplitude térmica, aquecendo rapidamente durante o período de exposição solar, levando a consequente elevação de temperatura durante o dia, aumentando a irradiação de calor e a temperatura em seu entorno.

É importante destacar que grande parte da área urbanizada está localizada a nordeste do município, onde se localiza a sede e o distrito da Jurema. Nessas áreas, podemos encontrar as temperaturas médias de 27°C a 29°C para todos os anos. Por mais concentrem uma grande quantidade de energia térmica, como coloca Amorim (2010), essas áreas também recebem influência dos fatores ambientais que amenizam a sua temperatura, destacando-se a brisa marítima, devido a proximidade ao litoral, e a presença de áreas de preservação, como Parque Botânico, na entrada da cidade de Caucaia, e a APA do Rio Ceará, que preserva a vegetação nativa e o corpo hídrico.

A zona litorânea, por mais que tenha grande parte concentrada dentro da área de ocupação da sede municipal, tem seu processo de uso e ocupação divergente do processo que aconteceu no Centro e na Jurema, o que acaba por refletir nos valores de sua temperatura, encontrando-se entre 27°C e 32°C, de acordo com a área e o ano observados. A concentração urbana na zona litorânea pode ser colocada como um fator determinante para esses valores de temperatura. Pereira (2009) e Araújo *et al* (2010), em seus trabalhos sobre a ocupação do litoral de Caucaia, afirmam que essa área tem se consolidado como uma zona turística importante para o estado e, por isso, atrai cada vez mais empreendimentos imobiliários voltados para essas práticas. Assim, além de modificar a cobertura do solo, o aumento das áreas

construídas contribuí para o aumento do armazenamento térmico e, por consequência, da temperatura. Os campos de dunas e a faixa de praia também influenciam para que essa área registre temperaturas superficiais elevadas devido à baixa absorção e alta emissão de calor.

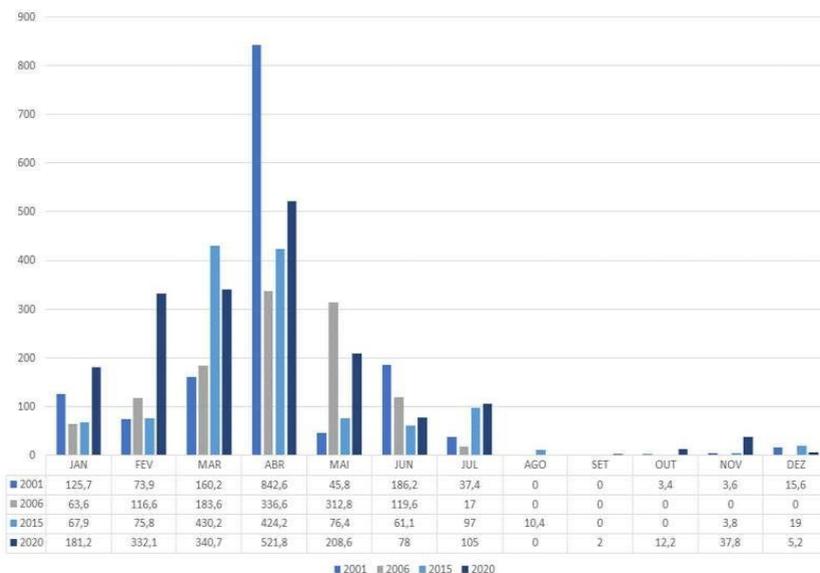
Contudo, no espaço litorâneo, “além da dinâmica imposta pelas demandas vinculadas às atividades de lazer e morar, evidencia-se a função portuária” (PEREIRA, 2009. p.54), pontuando-se a instalação do Complexo Industrial e Portuário do Pecém- CIPP, que além de trazer um maior desenvolvimento econômico para o estado e para os municípios de São Gonçalo do Amarante e Caucaia, acarretaram numa modificação da paisagem, com a instalação de empresas de diversos ramos, como siderurgia, eólica, saneamento básico e energia elétrica, sendo o aumento de temperatura como uma dessas modificações, ou seja, “as propriedades térmicas hidrológica da superfície terrestre, assim como seus parâmetros aerodinâmicos são modificados pelos processos de urbanização e industrialização” (AYOADE, 2012, p.300).

Além do impacto direto na temperatura do município, a presença do CIPP gera impactos indiretos, pela ação de outras atividades econômicas, como a mineração, além da urbanização, já citada anteriormente. Sobre a mineração, Vieira (2019) afirma que a extração de blocos de rochas, que alimentam as obras do Complexo, traz o impacto da supressão da vegetação que “tem ligação direta com a perda da biodiversidade, afugentamento e estresse da fauna local, processos erosivos, movimentação de terra e assoreamento de drenagens a jusante” (VIEIRA, 2019, p.69), dessa forma, aumentando as temperaturas pela modificação de seus elementos reguladores.

A agricultura, entretanto, tem sua ocupação mais voltada à zona sul do município, destacando-se o distrito de Sítios Novos como uma área com maiores atividades agrícolas, onde, de acordo com o mapa, a temperatura varia entre 27°C e 32°C, podendo atingir temperaturas maiores que 35°C em anos secos. Essas temperaturas são atingidas pelas áreas de solos expostos existentes na região devido às atividades agrícolas, bem como por influência do relevo, já que a área se encontra no sotavento dos maciços. Desse modo, um ano com pluviosidade regular é um fator chave para o desenvolvimento da vegetação e diminuição da temperatura na área.

O ano de 2015 caracteriza-se como o ano mais quente dentre os anos estudados neste trabalho. Isso está relacionado ao fato de os anos anteriores terem sido de seca, quando os índices totais de precipitação pluviométrica não chegaram a 1000mm/ano (Figura 3). Desse modo, 2015 é o primeiro ano com uma pluviosidade próxima de sua média de 1300 mm/ano nos últimos três anos, quebrando, assim, o ciclo da seca que atingia o município.

Figura 3: Gráfico da Pluviosidade.



Fonte: Elaborado pelo Autor, 2021.

Esse fato, provavelmente, repercutiu na temperatura municipal, visto que aproximadamente o território inteiro encontra-se na faixa de temperatura de 27°C a 29°C. As demais temperaturas refletem a organização espacial e ambiental, destacando-se que as áreas dos maciços residuais, corpos hídricos e Áreas de Proteção Ambiental-APA, como a APA do Rio Ceará e da Lagoa do Cauípe, que continuaram apresentando as temperaturas abaixo de 26°C.

As áreas com temperaturas superiores a 30°C, seguindo o padrão dos anos anteriores, podem ser observadas na zona litorânea, bem como ao leste, na área de barlavento, e ao sul. As áreas de temperatura igual ou superior a 35°C são percebidas

justamente onde o solo é exposto, assim como apresentado no NDVI do mesmo ano.

Enquanto isso, os anos de 2001 e 2020 apresentaram uma espacialização da TST semelhante, destacando-se o ano de 2020, que teve uma taxa pluviométrica acima da média, atingindo uma precipitação de 1800 mm/ano (Figura 3), o que, conseqüentemente, afetou a temperatura municipal, sendo possível observar uma redução de temperatura na zona litorânea, ao leste e ao sul, chegando na faixa dos 27°C a 29°C, enquanto a temperatura de 21°C a 23°C continuou se localizando principalmente nos maciços residuais e nos corpos hídricos, porém, com um pequeno aumento de área dentro dessa faixa de temperatura.

Em contrapartida, as temperaturas na faixa dos 30°C tiveram uma redução significativa, ficando localizadas em pequenas áreas ao sul e a leste do município, ainda relacionadas principalmente à presença de solos expostos; e na zona litorânea, como consequência da ocupação urbana e do impacto do CIPP, que ainda não havia sido inaugurado, no registro da imagem de 2001.

Considerações finais

Caucaia vem se tornando progressivamente uma cidade influente economicamente no cenário cearense e nacional. Diante disso, diversas atividades econômicas são encontradas dentro de seu território, dentre as quais podemos destacar a ocupação urbana e as atividades turísticas, industriais e agropecuárias como

principais fatores de modificação da paisagem natural no município, repercutindo na sua dinâmica climática.

Como resultados obtidos do trabalho, podemos observar que os fatores ambientais, em conjunto com os diferentes tipos de usos do solo, influenciam na variação das temperaturas superficiais ao longo do município, destacando-se as áreas de ocupação urbana e industrial como pontos de temperatura superficial elevada. Ao mesmo tempo, as áreas de agropecuária apresentam, em alguns anos, as maiores temperaturas superficiais, justamente por serem áreas mais afastadas do oceano e com a presença de solos expostos pela atividade agrícola.

Referências

AMORIM, Margarete Cristiane de Costa Trindade. **Climatologia e Gestão do Espaço Urbano**. Mercator: Revista de Geografia da UFC, Fortaleza/CE, v. 9, n. 1, p. 71-90, dez. 2010.

ARAÚJO, Enos Feitosa de; PEREIRA, Alexandre Queiroz; PAULA, Edson Oliveira de. **Turismo Litorâneo na MetrÓpole Cearense: o caso de Caucaia, Ceará, Brasil**. Revista Conexões-Ciência e Tecnologia, Fortaleza/CE, v. 4, n. 1, p. 72-81, nov. 2010.

AYOADE, J.O. **Introdução à Climatologia para os TrÓpicos**. 16. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

COELHO, Francisco Alexandre. **As Transformações Socioespaciais e a Vulnerabilidade Social no Município de Caucaia-CE no período de 2000-2010**. 2017. 144 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Geografia, Departamento de Geografia, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2017.

FUNCEME- Fundação Cearense de Meteorologia e Recursos Hídricos. **Calendário das chuvas no Estado do Ceará.** Disponível em: <http://funceme.br/app-calendarario/diario/municipios/maxima/2021/4>. Acesso em: 21 mar. 2021.

GARTLAND, L. **Ilhas De Calor: Como Mitigar Zonas De Calor Em Áreas Urbanas.** Oficina de Texto, 2. Ed. 2010, 248p.

IBGE- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Panorama Caucaia.** Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ce/caucaia/panorama>. Acesso em: 16 mar. 2021.

IPECE- Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará. **Perfil Municipal.** Disponível em: <http://ipecedata.ipece.ce.gov.br/ipece-data-web/module/perfil-municipal.xhtml>. Acesso em: 29 mar. 2021.

Ceará em Mapas: arquivos georreferenciados. Arquivos Georreferenciados. Disponível em: <http://mapas.ipece.ce.gov.br/i3geo/ogc/index.php>. Acesso em: 17 mar. 2021.

LIMA, Ana Letícia Freitas; COSTA, Maria Clélia Lustosa; COELHO, Francisco Alexandre. **A Produção do Espaço Urbano de Caucaia-CE: o caso do distrito de Jurema.** Revista da Casa da Geografia de Sobral (Rcgs), [S.L.], v. 22, n. 1, p. 134-153, 25 abr. 2020. Revista da Casa da Geografia de Sobral. <http://dx.doi.org/10.35701/rcgs.v22n1.650>.

MASHIKI, Mônica Yuri. **Geoprocessamento na Identificação de Ilhas de Calor e Influência do Uso e Ocupação do Solo na Temperatura Aparente da Superfície no Município de Botocatu/SP.** 2012. 80 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Agronomia, Faculdade de Ciências Agrônomicas, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2012.

MONTEIRO, Carlos Augusto de Figueiredo. **Teoria e Clima Urbano**. 1976. 263 f. Tese (Doutorado) - Curso de Geografia, Departamento de Geografia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1975.

MONTEIRO, C. A. F. MENDONÇA, F. **Clima Urbano**. 2 ed. Editora Contexto. 2011. OLIVEIRA, Jorge Ricardo Félix de. O clima da cidade de Caucaia-CE sob a perspectiva termodinâmica. 2014. 101 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Geografia, Departamento de Geografia, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014.

PEREIRA, Alexandre Queiroz. **Estruturação Urbana Litorânea da Região Metropolitana de Fortaleza: planos para Aquiraz, Caucaia e São Gonçalo do Amarante (the urban structuring in the metropolitan coastline of fortaleza)**. Mercator, [S.L.], v. 8, n. 15, p. 49-57, 31 maio 2009. Mercator - Revista de Geografia da UFC. <http://dx.doi.org/10.4215/rm2009.0815.0005>.

VIEIRA, Letícia de Freitas. **A Mineração no Município de Caucaia-Ceará: Uma Proposta de Zoneamento Ambiental Minerário**. 2019. 96 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Geografia, Departamento de Geografia, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2019.

UMA MENTE DE SUCESSO: PEDRO PHILOMENO GOMES E A FÁBRICA DE TECIDOS SÃO JOSÉ

Beatriz Santos de Souza

Das charqueadas aos teares: o advento da indústria têxtil cearense

No que tange ao processo de urbanização no Ceará, Costa (2008) afirma que esse fenômeno teve influência da natureza, isto é, foi impulsionado pelos longos períodos de seca e sua consequente migração. Os migrantes fixavam-se na cidade e vivenciavam o modo de vida urbano. No século XX, Fortaleza foi marcada pela ampliação do comércio e dos serviços, além da instalação de indústrias de beneficiamento de produtos primários. Ademais, “Fortaleza teve acentuado crescimento populacional e a malha urbana expandiu-se, com a formação de bairros ao longo das linhas de bonde elétrico” (COSTA, 2008, p. 186).

Nesse processo, a indústria teve um papel importante, dividido por Nobre (1989) em dois ciclos: o primeiro marcado pela produção de gado, o qual o autor nomeou de civilização do couro, e o segundo marcado pelo cultivo do algodão.

O ciclo do gado teve início no século XVIII, com a concessão das sesmarias. No final desse período, grande parte do Ceará era ocupado elas, sendo os vales do Jaguaribe, Acaraú e Coreaú as primeiras áreas colonizadas. (SOUZA, 2007)

Segundo Souza (2007), devido às longas caminhadas até o

local de comercialização e abate, os rebanhos perdiam muito peso, causando prejuízos aos comerciantes. Desse modo, o gado passou a ser comercializado abatido e com sua carne salgada, dando início ao que conhecemos como as charqueadas.

Durante o período colonial, Aracati e Icó tiveram destaque no comércio do gado e da carne seca, tendo em vista que possuíam as melhores infraestruturas de todo o estado. Foram as fazendas de gado que deram origem às vilas e, depois, às cidades do Ceará. Até então, Fortaleza permanecia isolada das áreas de produção regional, sem um intercâmbio comercial com outros locais na época.

Os caminhos percorridos pelo gado deram origem às estradas que, “[...] estruturadas com o propósito econômico, elas surgem e se ampliam de acordo com as necessidades locais, visando vinculação inter-regional” (SOUZA, 2007, p.16). Podemos dizer que o ciclo do gado deu início ao processo de urbanização do Ceará.

Para Souza (2007), somente na segunda metade do século XIX a economia cearense deixa de ser exclusivamente pastoril. Foi nesse momento que o comércio algodoeiro no Ceará “[...] favorecido pela Guerra de Secessão, que prejudicou os produtores e exportadores dos Estados Unidos, registrara o desenvolvimento no início da década de 1861 a 1870 [...]” (NOBRE, 1989, p. 22). O autor caracteriza o surgimento das culturas algodoeiras, cultivadas no sertão e serras próximas de Fortaleza, como o primeiro surto industrial no Ceará. Além de impulsionar o processo inicial de industrialização, a cultura do algodão impulsionou a implantação de um sistema ferroviário, que mudou a estrutura do sistema urbano do estado no período.

A exportação do algodão impulsionou o desenvolvimento de Fortaleza e seu raio de influência, pois as cidades do interior do Ceará, no final do século XIX e início do século XX, realizavam apenas a coleta da produção do algodão, que era enviado à Fortaleza para ser exportado. Como resultado, algumas cidades e pequenas indústrias de beneficiamento do insumo foram estabelecidas próximas às áreas de produção (SOUZA, 2007). Entre essas indústrias, houve, em 1882, a instalação da Fábrica de Tecidos Progresso, em Fortaleza, marcando o início do período proto-industrial, visto que foi constituído como um empreendimento isolado, sem a existência de uma política industrial (NOBRE, 1989). Com isso, a partir da segunda metade do século XIX, Fortaleza passou a exercer influência nas relações comerciais de outros espaços, a exemplo de parte do baixo-Jaguaribe e do Sertão Central, que, até então, giravam em torno de Aracati (SOUZA, 2007).

Muniz (2014, p. 35) define a indústria têxtil como aquela “[...] constituída por quatro segmentos industriais autônomos [fiação, tecelagem, acabamento e confecção, porém, inter-relacionados, já que o produto final de cada uma dessas fases é a matéria-prima da fase seguinte [...]]. Possuidoras de um processo de produção diverso, as indústrias podem contar com alguns dos segmentos ou podem dispor de todos. Foi com a produção de algodão que o Ceará se desenvolveu industrialmente, passando a ter papel de destaque na divisão internacional do trabalho.

A indústria têxtil cearense perpassou quatro fases: os Pioneiros – 1882 a 1900; os Empreendedores – 1900 a 1960; os Modernos – 1960 a 1980 e os Novos Empresários, iniciada em 1980 e ainda em curso (ARAGÃO, 2002).

NATUREZA, CULTURA E ENSINO EM GEOGRAFIA

Na primeira fase, os Pioneiros (1882 a 1900), estão aqueles “[...] que tiveram a coragem de ingressar no ramo têxtil não explorado na economia cearense” (ARAGÃO, 2002, p. 65). Parte dos que se aventuraram no ramo tinha renome na sociedade cearense. De acordo com Muniz (2016), as primeiras indústrias, nesse período, foram fundadas com o capital dos próprios investidores, sendo excedentes do comércio e sem proteção do Estado.

Iniciada em 1900 e seguindo até 1960 tem-se a segunda fase, a dos empreendedores. Nesse período, os investidores, segundo Aragão (2002), mostravam certa agressividade, iniciativa e criatividade na administração. Estavam sempre em busca de oportunidades. É nesse período que a Fábrica de Tecidos São José, que pertenceu a Pedro Philomeno, foi fundada.

O surgimento das vilas operárias para a mão de obra das indústrias foi um ponto de destaque do período, pois foi vetor de grande influência na dinâmica urbana. As vilas foram se transformando e passaram a acompanhar o processo de expansão da cidade.

Os anos de 1950, no governo de Juscelino Kubitschek, com o Plano de Metas, foram decisivos para o ramo têxtil cearense. Diante da deficiência de energia elétrica, algumas empresas que tinham um melhor capital passaram a ter seus próprios geradores, como foi o caso da São José, que gerou tanta energia que passou a vender o excedente para Fortaleza. Entretanto, o Plano de Metas beneficiava muito mais o Centro-Sul do Brasil a região Nordeste, sem um parque industrial moderno, enfrentava cada vez mais dificuldades para se inserir no mercado nacional e internacional. Somente em 1960, com a implantação do Estado

Desenvolvimentista, o Nordeste ganhou um pouco mais de atenção para melhorias em suas forças produtivas. As indústrias que conseguiram ultrapassar os anos de 1950 tiveram que investir na modernização do seu maquinário. Além disso, precisaram diversificar a produção.

A terceira fase, dos modernos, deu-se de 1960 a 1980. O principal objetivo, segundo Muniz (2016), foi o de modernizar as indústrias, substituindo o maquinário com mais de trinta anos de uso, a partir do Programa de Reequipamento da Indústria Têxtil, presente no I Plano Diretor da Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste (SUDENE). Os incentivos fiscais constituíam-se como os vetores de maior relevância no surgimento de novas empresas.

Os membros que fizeram parte dessa terceira fase eram bem diversificados: alguns tinham envolvimento familiar com o algodão, outros eram empresários iniciantes do ramo têxtil, influenciados pelos incentivos fiscais. Havia ainda aqueles formados pela tradição do bordado em Maranguape, além do grupo Master Tecidos Plásticos (ARAGÃO, 2002).

Em 1980, no contexto de uma crise econômica nacional, tem-se o surgimento da quarta e atual fase, comumente conhecida como aquela comandada pelos novos empresários. Alguns dos problemas enfrentados pela indústria têxtil naquele período eram a escassez do algodão, devido à praga do bicudo (*Anthonomus grandis*), iniciada no final da década de 1970, e a resistência de indústrias antigas à modernização de maquinário. Esse cenário causou a falência de muitas dessas empresas pelo fato de não conseguirem competir com as que aderiram mais rapidamente ao processo de modernização. A década de 1980 foi

marcada por “[...] períodos de crescimento intercalados a outros de estabilidade ou retração. Somente a partir do segundo semestre de 1984, o setor têxtil apresentou sinais de recuperação.” (MUNIZ, 2016, p. 431).

Nos anos 2000, o novo foco das empresas passa a ser a qualidade. As indústrias passariam a investir em aspectos operacionais, como também comportamentais e motivacionais. No Ceará, as empresas de fiação e tecelagem passaram a aderir a treinamentos de seus recursos humanos, com processos sofisticados e diversificados, além do fornecimento de benefícios sociais, como cesta básica, transporte, educação, convênios médicos, dentre outros. As empresas foram se modernizando com galpões de forma retangular, um alto nível de limpeza das fábricas e uma melhor refrigeração dos espaços, com o objetivo de preservar o maquinário (ARAGÃO, 2002).

Além das mudanças estruturais, houve transformações no perfil dos empresários, que, segundo Aragão (2002), passaram a ser banqueiros, empreiteiros, lojistas e profissionais liberais que construíram o patrimônio com incentivos da SUDENE e políticas governamentais.

O processo histórico do Ceará e de sua capital Fortaleza teve forte influência do binômio gado/algodão (SILVA, 2007). Esses dois processos de produção foram responsáveis pelo desenvolvimento urbano, sendo o algodão o produto que trouxe Fortaleza para local de destaque na economia do estado, alavancando o crescimento da cidade.

O algodão foi a base de sua indústria têxtil, que é de grande representatividade no espaço cearense não só pelo quanto produz

ou o que influencia na economia local, mas também nas interações dentro do espaço, com as vilas operárias e sua expansão junto ao espaço urbano, com as relações sociais entre os operários, além da infraestrutura que elas proporcionaram, como escolas, postos médicos, serviços básicos e o próprio comércio.

O Ceará contou com importantes figuras que influenciaram no seu desenvolvimento urbano e econômico. E foi no contexto têxtil que Pedro Philomeno, com uma trajetória econômica diversificada, encontrou seu lugar de destaque. A seguir, trataremos com mais detalhes sobre sua biografia e atuação no ramo industrial.

Biografia industrial de Pedro Philomeno

Entre os grandes investidores cearenses, nas diferentes fases da indústria têxtil, tivemos Pedro Philomeno. Sua trajetória no mundo dos negócios teve início no setor de cigarros, mas passou pelo ramo de óleos e sabão, pelo alimentício, até chegar ao ramo têxtil, no qual obteve bastante sucesso. Ainda assim, Pedro Philomeno não se deteve apenas ao setor industrial. Investiu também no ramo imobiliário, mais especificamente no setor de hotelaria. A vida empresarial de Pedro Philomeno perpassou:

[...] um período de 74 anos, que tem início quando Pedro Philomeno se associa ao pai e irmãos na firma Philomeno Gomes & Filhos, proprietária da Fábrica Iracema, e se encerra em 1983, quando o empresário falece (VIANA, 2008, p. 214).

Natural de Sobral, Pedro Philomeno Ferreira Gomes nasceu em 7 de julho de 1888 (Figura 1). Aos 16 anos, foi para o Rio de Janeiro trabalhar em uma camisaria de um dos seus dezessete irmãos. Pedro tentou a vida política, quando foi vereador da cidade de Fortaleza (1916 – 1920), representando o Partido Republicano Conservador Cearense – PRCC.

Figura 1: Pedro Philomeno Ferreira Gomes.



Fonte: Viana, 2008.

Sua trajetória empresarial foi iniciada quando se tornou sócio de seu pai (Francisco Philomeno Ferreira Gomes) em uma fábrica de cigarros, a Philomeno, Markan& Caminha Ltda. Que, tempos depois, passou a ser chamada de Philomeno Gomes & Filhos.

Por volta de 1922, instalou uma pequena fábrica no ramo de óleos vegetais e sabão, no bairro Jacarecanga. Francisco Philomeno, seu pai, faleceu por volta do final de 1923 e a antiga Philomeno Gomes & Filhos foi substituída pela Philomeno Gomes & Cia. (VIANA, 2008)

Em 1924, o industrial passou a atuar no ramo de fumo, óleo e sabão e sua firma associou-se às empresas de Joaquim Markan e Caminha, Diogo & Cia. Ltda., fundando a Philomeno, Markan & Caminha Ltda. Foi nesse período que Pedro Philomeno adquiriu a patente para produzir o antisséptico Asseptol, criado pelo médico Meton de Alencar (VIANA, 2008).

O empresário também se tornou sócio da Siqueira Gurgel Gomes & Cia. Ltda., mas optou por sua saída, em 1926, devido a desentendimentos com Antônio Diogo, empresário que também teve Pedro como sócio, na Frota Siqueira & Cia. Ltda. Nesse momento, Pedro Philomeno já idealizava a instalação da Fábrica São José, que só ocorreu, de fato, dois anos depois, em 1928. Quando saiu da sociedade da Siqueira, Gurgel Gomes & Cia. Ltda., decidiu seguir apenas no ramo de fumos, com a Fábrica Iracema.

Apesar de toda essa trajetória inicial, um de seus maiores investimentos foi na Fábrica de Tecidos São José, que foi instalada no bairro Jacarecanga. Suas atividades foram iniciadas em 1928 e duraram até 1983. Também foi construída uma vila operária de mesmo nome, que, até o encerramento das atividades, abrigou parte dos funcionários. Em 1941, o empresário dedicou-se apenas à Fábrica São José devido ao cenário favorável no ramo.

A firma Gomes & Cia. Ltda., também de Pedro Philomeno,

“[...] instala a primeira usina termoeétrica privada do Ceará, para suprir de energia elétrica a Fábrica

S. José” (VIANA, 2008, p. 216). Tal usina foi tão importante que Pedro Philomeno passou a vender o excedente de energia para a cidade de Fortaleza.

Em 1943, Pedro Philomeno comprou um terreno situado no município de Pacajus, nomeando-o de Fazenda Guarany. Como as matas foram utilizadas como lenha para a fábrica, ele decidiu fazer o reflorestamento da área, substituindo cada árvore derrubada por um cajueiro. Com uma quantidade inicial de 100 mil pés de caju plantados, ele decidiu criar a empresa agroindustrial Caju do Brasil S/A, sendo a primeira do gênero no país. Em 1947, instalou a primeira companhia de seguros no Ceará, a Ceará Seguros Gerais (ARAGÃO, 2002).

Expandindo seu campo de atuação, o empresário também lidou com o ramo de imóveis, com a construção da Vila Operária São José, localizada no bairro Jacarecanga, responsável pela expansão urbana de Fortaleza. Em 1950, foi pioneiro no ramo de hotelaria de luxo, com a construção do Lord Hotel, que ficava no Centro da cidade. A antiga estrutura continua lá, bastante deteriorada (Figura 2). Pedro Philomeno também construiu o Iracema Plaza Hotel, na orla de Fortaleza.

Figura 2: Lord Hotel em 2019.



Fonte: acervo da autora.

Fundado em 1956 pela família Philomeno Gomes, o Lord Hotel está localizado na Rua Liberato Barroso, no bairro Centro. Enquanto esteve ativo, hospedou caixeiros, viajantes e visitantes. Tratava-se de um prédio de oito andares e com cerca de cento e vinte apartamentos, considerado um exemplar da arquitetura moderna cearense e fruto dos negócios do industrial Pedro Philomeno (NOBRE, 2010).

O referido hotel logo entrou na lista dos melhores de Fortaleza e foi arrendado a um casal de suíços até 1959. Hospedou personalidades e artistas ilustres nas décadas de 1960-1970. Em 1992 foi desativado, transformando-se em residência-hotel. Posteriormente, tornou-se pousada. Depois, abrigou lojas

comerciais, condomínio de apartamentos, até o momento em que foi definitivamente encerrado o uso de sua estrutura (NOBRE, 2010).

Fez-se necessária uma política de tombamento e preservação do Lord Hotel, iniciada pela Prefeitura de Fortaleza em 2006, como forma de ocupação e requalificação do Centro de Fortaleza, que passaria a ser percebido em seus diversos tempos históricos, por diferentes usos e sujeitos. Entretanto, segundo o jornal Diário do Nordeste, em manchete publicada em 13 de setembro de 2020, o lugar ainda aguarda o tombamento definitivo, em uma espera que já possui quatorze anos.

Segundo o jornal O Povo, em notícia publicada no dia 21 de novembro de 2019, o atual governador do estado, Camilo Santana, cedeu a estrutura do Lord Hotel para a transferência da Câmara Municipal de Fortaleza. O Projeto de Lei 96/2019, assinado em 13 de dezembro de 2019, pelo governador Camilo Santana e pelo prefeito de Fortaleza no período, Roberto Claudio, garante a instalação da nova sede da Câmara Municipal na estrutura do antigo Lord Hotel pelo período de 25 anos prorrogáveis.

Sobre Pedro Philomeno, é válido mencionar ainda que ele foi um dos fundadores do Centro Industrial do Ceará – CIC, assumindo a função de secretário, em 1921. Além disso, em 1925, fez parte do conselho consultivo da Comissão Fiscal de Importados do Ceará até o ano de 1928.

Pedro Philomeno veio de “[...] uma geração que cresceu pelo trabalho, pelo ingresso em várias atividades econômicas, aproveitando intensamente as oportunidades de negócios e

condições tecnológicas de seu tempo” (ARAGÃO, 2002, p. 181), o que o fez ir além nos investimentos econômicos de sua época. O empresário faleceu aos 95 anos, na cidade de Fortaleza, em 1983, mesmo ano em que a Fábrica São José parou suas atividades.

A seguir, trataremos da Fábrica de Tecidos São José e sua importância para economia fortalezense.

Um investimento exitoso: a Fábrica de Tecidos São José

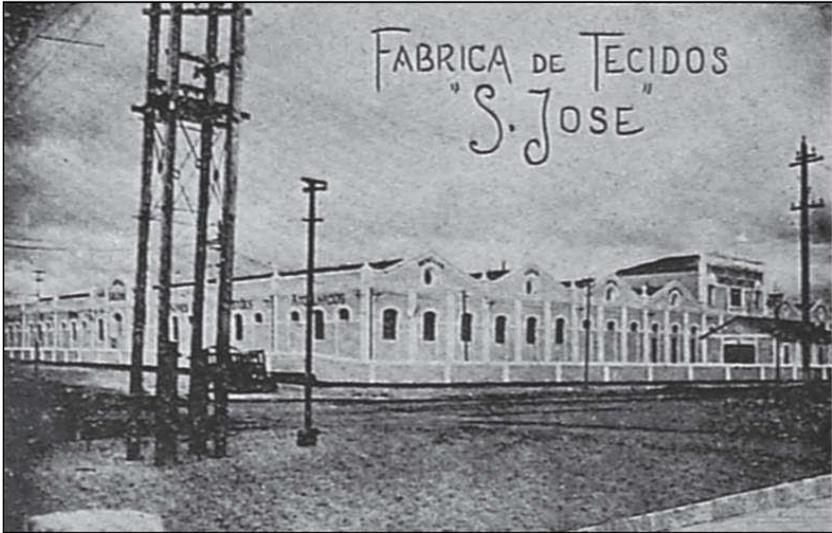
Em 1 de junho de 1928, era inaugurada a Fábrica São José. Como se pode ver na figura 3, possuía um “[...] amplo edifício próprio, abrangendo uma área de 10.000m², no bairro Jacarecanga, em Fortaleza” (VIANA, 2008, p. 221). Era estruturada com um maquinário moderno, oriundo da Inglaterra, Alemanha e Estados Unidos, tendo capacidade para 6.800 fusos, com 300 operários.

Em 1930, a fábrica produzia diferentes tipos e marcas de tecidos, como mesclas, brins, atoalho, zefires, riscados e cáquis (VIANA, 2008). Além disso, em entrevista concedida em 2019, Dona Regina, ex-funcionária da fábrica, relembra o que era produzido pela São José:

Lá eles produziam rede, produzia tecido... só não lembro se produzia jeans. Só sei que era assim, tinha a tecelagem né, tinha a fiação e os carretéis. A tecelagem era pra fazer o tecido e tinha a fiação que era a rede, que se chamava a rede do Chico

Philomeno (informação verbal)¹.

Figura 3: Fábrica de Tecidos São José.



Fonte: Viana, 2008.

Baseado no Almanaque do Ceará do ano de 1945, Viana (2008, p. 222) aponta que:

[...] a Fábrica São José está aparelhada com 9.000 fusos e 300 teares, que produzem, diariamente, 15.000m de tecidos diversos, 33 sacos de fios em novelo e 100kg de trancelim; e, mensalmente, 2.500

¹ Entrevista concedida por Regina. Entrevista I. [ago.2019]. Entrevistadora: Beatriz Santos de Souza. 2019 arquivo .mp3 (36:52 seg).

dúzias de toalhas felpudas e de 8 a 10.000 redes de tipos diversos.

No que diz respeito à estrutura da fábrica, possuía as seguintes seções:

[...] sala de preparação do algodão, onde o trabalhador pode respirar, saudavelmente devido à existência de aspiradores elétricos, que conduzem a poeira para o ambiente externo; sala de cardas; seção de massaroqueiras; seção de tinturaria, composta de máquinas alemãs (Zitani Macchini Fabrif); e seção de alvejamento (VIANA, 2008, p. 222).

No ano de 1957, a fábrica passou a ser denominada S/A Philomeno, sendo esse um momento próspero para a empresa, admitindo cerca de 1.050 operários. Segundo Dona Regina, a idade dos admitidos era bastante diversa, isto é, “tinha menino, tinha gente mais velho, tinha gente que estava prestes a se aposentar, mais velho com 60 anos, com 50 anos... era assim” (Informação verbal)². No processo de contratação, a entrevistada explicou que, no ato de sua admissão, apresentou apenas sua carteira de trabalho e, no próprio portão da fábrica, teve uma breve conversa sobre suas experiências anteriores com outro funcionário. Antes da São José, Dona Regina trabalhara em outras duas fábricas têxteis: a Gasparian e a Santa Cecília.

Sobre a rotina de trabalho, ela relata que os funcionários

²Entrevista concedida por Regina. Entrevista I. [ago.2019]. Entrevistador: Beatriz Santos de Souza. 2019 arquivo .mp3 (36:52 seg).

entravam às seis da manhã e saíam às cinco da tarde. Em relação às refeições, apenas o lanche das nove da manhã era ofertado pela fábrica, enquanto o almoço ficava a cargo dos próprios operários. A fábrica não possuía turno noturno e, em alguns sábados, funcionava até às três da tarde.

Quando indagada sobre o tempo que serviu à fábrica, Dona Regina explicou: “eu não passei um ano completo não, lá ninguém completava ano não. Era 7 meses, 8 meses, 9 meses. Eles renovavam o quadro todo tempo” (Informação verbal)³.

Sobre a remuneração, a entrevistada deixou claro o compromisso de Pedro Philomeno, quando relatou:

Eu gostava do Pedro Philomeno, trabalhei lá 9 meses, o dinheiro era em dia de sexta-feira, quando dava duas horas da tarde eles iam fazer o pagamento. Eles deixavam lá na máquina que a gente tava, eles iam fazer o pagamento. Só quando era final de ano, que era no 13º mês que eles iam pagar aí esperavam pra terminar os horários. Aí terminava mais cedo que era pra poder a gente ir receber o 13º mês e assinar tudo, era assim. (informação verbal)⁴.

Pedro Philomeno também possuía uma boa relação com seus funcionários, como afirma a ex-funcionária:

³ Entrevista concedida por Regina. Entrevista I. [ago.2019]. Entrevistador: Beatriz Santos de Souza. 2019 arquivo .mp3 (36:52 seg).

⁴ Entrevista concedida por Regina. Entrevista I. [ago.2019]. Entrevistador: Beatriz Santos de Souza. 2019 arquivo .mp3 (36:52 seg).

A gente sabia quem era o Pedro e quem era o Chico. O Chico era o velho, Pedro era o filho. Aí a gente sabia porque eles vinham muito, não tinha negócio de se esconder para não falar com ninguém, dava tchau, vinha perguntar se tava gostando do trabalho. (informação verbal)⁵.

Ela relembra do período das festividades de fim de ano, quando fala “Eu já passei o natal por lá, a gente recebia presente. Era pouca besteira, mas, era gratificante né que a gente tava trabalhando e ele reconhecia o trabalho da gente” (informação verbal)⁶.

Tais relatos reforçam a ideia de que Pedro Philomeno estava à frente de sua geração no que diz respeito ao tratamento com os funcionários. Como dito anteriormente, somente na quarta fase do desenvolvimento da indústria têxtil cearense, dos Novos Empresários, as empresas passaram a conceder algum tipo de bonificação pela qualidade de trabalho dos funcionários. Outro claro exemplo é o momento em que o empresário passa a dar assistência de moradia aos operários, com a construção da Vila Operária São José.

Entretanto, nesse caso, entendemos que “[...] as vilas operárias são consequência das condições da indústria têxtil, que geram essa necessidade, e das condições urbanas de Fortaleza” (ANDRADE, 1990, p. 13). De acordo com a referida autora, foi de 1920 a 1945 o momento de surgimento das vilas operárias, quando

⁵ Entrevista concedida por Regina. Entrevista I. [ago.2019]. Entrevistador: Beatriz Santos de Souza. 2019 arquivo .mp3 (36:52 seg).

⁶ Entrevista concedida por Regina. Entrevista I. [ago.2019]. Entrevistador: Beatriz Santos de Souza. 2019 arquivo .mp3 (36:52 seg).

NATUREZA, CULTURA E ENSINO EM GEOGRAFIA

a indústria passou a se consolidar e a cidade passou a apresentar uma estrutura espacial mais definida.

Iniciada em 1928, a Vila São José começou com seis casas de porte pequeno, apenas para os mestres. Essas casas, posteriormente, foram demolidas para a expansão da fábrica. A vila estava localizada no bairro Jacarecanga, entre a ferrovia e a fábrica. No final dos anos 1940, ela passou por um processo de expansão (figura 4).

Figura 4: Vila São José, Jacarecanga – Rua Maria Luiza.



Fonte: acervo do blog Fortaleza Nobre⁷.

⁷ Disponível em: <http://www.fortalezanobre.com.br/2016/09/vila-sao-jose-jacarecanga.html>. Acesso em: 19 jul. 2021.

Antes da chegada da fábrica, Jacarecanga era o bairro da elite. Tratava-se de um bairro com pouca habitação, mas, com a instalação de fábricas ao longo da Avenida Francisco Sá e a chegada da Vila São José, a produção do espaço urbano passou a se intensificar, com a presença cada vez maior da classe operária. Claramente, a construção da vila não era apenas para beneficiar o operário, mas também para garantir certa mobilidade da mão de obra a qualquer momento que a fábrica demandasse.

À medida que a vila ia se expandindo, aumentava-se a circulação de uma classe popular pelo bairro. Nesse sentido, a elite que habitava o Jacarecanga desloca-se para a porção leste de Fortaleza, em especial, para o bairro Aldeota. Com isso, a Vila São José, a partir de sua expansão, foi ganhando uma melhor infraestrutura, a exemplo da extensão da linha de bonde Fernandes Vieira até a Fábrica São José, em 1926 (ANDRADE, 1990). Resultado da expansão da vila, esse espaço passa a ser um bairro industrial.

Com a expansão urbana, o bairro Jacarecanga foi modificado. De acordo com Andrade (1990), as grandes casas, antes habitadas pela elite, ganharam novas funções, servindo para repartições públicas, firmas particulares e como cortiços.

Para a Fábrica São José, os anos de 1950 foram determinantes devido à concorrência com o Centro-Sul do Brasil. Com intuito de desenvolver o processo produtivo no Nordeste, diversas empresas elaboraram projetos para a SUDENE, com vistas a sair da crise. Entretanto, Pedro Philomeno via-se diante de um mercado muito competitivo e de ausência de capital de giro,

por isso, o empresário decidiu não enviar projetos para a SUDENE, com receio dos juros elevados. A fábrica ainda fazia uso de um maquinário manual, como relata Dona Regina:

[...] agora as máquinas de fiação, só não fiquei lá por que quando eu trabalhava na Santa Cecília, trabalhava nas mazola, a diferença da mazola para as americanas é muita! Que a mazola é toda elétrica você é só puxar o fio botar por trás e ele emenda e as americanas você tem que tirar e emendar para poder colocar de novo no local. [...] lá as máquinas de fiação dele era tudo americana, máquina baixinha, mas grande, que tudo era manual bem dizer (informação verbal)⁸.

A partir do relato da entrevistada, nota-se que Pedro Philomeno resistiu à troca de maquinário, o que, segundo ela, afetou a produção da São José:

[...] em vez de você tá trabalhando com um tipo de máquina que ajuda a pessoa ir pra frente a produção vai e baixa. E aqueles que tem a máquina boa, máquina grande, uma máquina que dá mais volume, ela dá uma produção boa. (informação verbal)⁹.

Como consequência de todos os fatores aqui citados, no

⁸ Entrevista concedida por Regina. Entrevista I. [ago.2019]. Entrevistador: Beatriz Santos de Souza. 2019 arquivo .mp3 (36:52 seg).

⁹ Entrevista concedida por Regina. Entrevista I. [ago.2019]. Entrevistador: Beatriz Santos de Souza. 2019 arquivo .mp3 (36:52 seg).

período que compreende a quarta geração da industrialização têxtil cearense, a fábrica São José teve que parar suas atividades, no ano de 1983, após 55 anos operando. Apesar do fim das atividades, decorrente dos problemas de mercado, Aragão (2002) deixa claro que a empresa fechou sem deixar sequer um operário no prejuízo, seja em obrigações trabalhistas e previdenciárias, obrigações fiscais, débitos aos fornecedores e prestadores de serviço, além dos financiamentos bancários.

Dona Regina, quando foi demitida da São José, foi um exemplo desse compromisso na quitação de dívidas:

No Pedro Philomeno quando eu saí, no dia que eu recebi o aviso, eu trabalhei o aviso, e recebi tudo bem direitinho, tudo organizado. E o fundo de garantia a gente não recebia em banco, a gente recebia era dentro da fábrica. Você recebia a semana e recebia o fundo de garantia tudo ali (Informação verbal)¹⁰.

A estrutura da fábrica, não demolida, permaneceu sem uso durante muito tempo. Até que em 2015, com a iniciativa e parceria da Prefeitura de Fortaleza, o grupo Marquise e a família Philomeno Gomes entraram em acordo, e o que antes era um local de produção têxtil, transformou-se em um ambiente de consumo confeccionista, hoje conhecido como Centro Fashion.

A fábrica de Tecidos São José serviu de fonte de renda para vários operários por mais de cinquenta anos. A finalização de suas atividades entristeceu os que trabalhavam e trabalharam nela,

¹⁰ Entrevista concedida por Regina. Entrevista I. [ago.2019]. Entrevistador: Beatriz Santos de Souza. 2019 arquivo .mp3 (36:52 seg).

como a própria Dona Regina. Ela sempre foi grata a Pedro Philomeno e reforça a alegria de ter atuado na fábrica na seguinte afirmação: “foi a melhor fábrica que eu trabalhei na minha vida, foi na Pedro Philomeno”. (informação verbal)¹¹

Considerações finais

O desenvolvimento da indústria têxtil no Ceará trouxe mudanças significativas no processo produtivo têxtil, com o aperfeiçoamento estrutural e funcional das indústrias, além de transformações na malha urbana cearense. Fortaleza, antes isolada do processo produtivo do estado, a partir da cultura do algodão, passa a adquirir lugar de destaque na economia cearense.

No período que compreende a segunda fase da indústria têxtil, tem-se o surgimento da Fábrica de Tecidos São José, em 1928, no bairro Jacarecanga, gerenciada por Pedro Philomeno. Antes da fábrica de tecidos, o empresário investiu em diferentes ramos, como o imobiliário, o de óleos e sabão e o de fumo, tornando-se um dos maiores de sua geração. Sendo um homem volátil e adepto a novas oportunidades, Pedro Philomeno levou a sério a essência do período dos Empreendedores.

Além de ter sido responsável pela produção dos melhores tecidos de Fortaleza, a fábrica São José proporcionou mudanças no espaço urbano, como a expansão da linha do bonde, a partir da construção da Vila Operária São José, inaugurada em 1928,

¹¹ Entrevista concedida por Regina. Entrevista I. [ago.2019]. Entrevistador: Beatriz Santos de Souza. 2019 arquivo .mp3 (36:52 seg).

tornando Jacarecanga um bairro industrial.

Encerrando uma história de 55 anos de funcionamento, em 1983, no contexto da chamada década perdida caracterizada pela crise econômica, a fábrica São José finda suas atividades, deixando como registro no espaço a infraestrutura que a abrigava. Sem uso e se desgastando com o passar dos anos, ela, que anteriormente abrigou a São José, passou por refuncionalização, em 2015, por meio da parceria entre a Prefeitura de Fortaleza, o grupo Marquise e a família Philomeno Gomes, e deu início às obras do Centro Fashion Fortaleza, inaugurado em 2017. Pedro Philomeno deixou um importante legado econômico, considerado inspirador para gerações seguintes.

Referências

ANDRADE, Margarida Julia Farias de Salles. **Onde moram os operários:** Vilas Operárias em Fortaleza 1920-1945. Dissertação em Arquitetura e Urbanismo da Universidade Federal da Bahia. Salvador-Ba: 1991.

ARAGÃO, Elizabeth Fiúza. **O Fiar e o Tecer:** 120 anos da indústria têxtil no Ceará / (coord.) [et. al.]. Fortaleza: SINDITÊXTIL / FIEC, 2002.

COSTA, Maria Clélia Lustosa. Urbanização da sociedade fortalezense. **Revista do Instituto do Ceará**, Fortaleza, Tomo CXXII, n.122, p. 183-204, 2008.

DEPUTADOS APROVAM CESSÃO DO LORD HOTEL PARA TRANSFERÊNCIA DA CÂMARA. **OPOVO**. 21 nov. 2019. Disponível em:

<https://mais.opovo.com.br/colunistas/carlosmazza/2019/11/21/deputados-aprovam-cessao-do-lord-hotel-para-transferencia-da-camara.html>. Acesso em: 19jul. 2021.

GOVERNO DO CEARÁ AUTORIZA CESSÃO DO LORD HOTEL PARA A NOVA SEDE DA CÂMARA MUNICIPAL DE FORTALEZA. **Portal do Governo do Estado do Ceará**. 13 dez. 2019. Disponível em: <https://www.ceara.gov.br/2019/12/13/governo-do-ceara-autoriza-cessao-do-lord-hotel-para-a-nova-sede-da-camara-municipal-de-fortaleza/>. Acesso em: 19jul. 2021.

LORD HOTEL, BAR AVISÃO, CAIXAS D'ÁGUA DO BENFICA: IMÓVEIS AGUARDAM TOMBAMENTO DEFINITIVO HÁ 14 ANOS. **Diário do Nordeste**. 13 set. 2020. Disponível em: <https://diariodonordeste.verdesmares.com.br/metro/lord-hotel-bar-aviao-caixas-dagua-do-benfica-imoveis-aguardam-tombamento-definitivo-ha-14-anos-1.2988038>. Acesso em: 19jul. 2021.

MUNIZ, A. M. V. **A dinâmica da indústria têxtil no espaço metropolitano de Fortaleza**. Tese (Doutorado em Geografia) – Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal do Ceará, UFC, Fortaleza, 2014.

MUNIZ, Alexandra Maria Vieira. O Ceará e a indústria têxtil no espaço - tempo. **Boletim Goiano**, Goiânia, v. 36, n. 3, p.420-443, dez. 2016.

NOBRE, Geraldo. O Processo Histórico de Industrialização do Ceará: um estudo de Geraldo Nobre. Fortaleza: Senai/dr-ce, 1989. 455 p.

NOBRE, Leila. **Lord Hotel – Edifício Philomeno Gomes**. 2010. Disponível em: <http://www.fortalezanobre.com.br/2010/06/lord-hotel-edificio-philomeno-gomes.html> Acesso em: 19jul. 2021.

REGINA. **Entrevista I**. [ago.2019]. Entrevistador: Beatriz Santos de Souza. Fortaleza, 2019. 1 arquivo .mp3 (36:52 seg).

SILVA, José Borzacchiello da Silva. **A região metropolitana de Fortaleza**. In: SILVA, José Borzacchiello da; CAVALCANTE, Tércia Correia; DANTAS, Eustógio Wanderley Correia (Org.). Ceará: um novo olhar geográfico. 2. ed. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2007. 480 p.

SOUZA, Maria Salete de. Ceará: bases de fixação do povoamento e o crescimento das cidades. **In:** SILVA, José Borzacchiello da; CAVALCANTE, Tércia Correia; DANTAS, Eustógio Wanderley Correia (Org.). Ceará: um novo olhar geográfico. 2. ed. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2007. 480 p.

VIANA, Carlos Negreiros. A vida empresarial de Pedro Philomeno: um longo e fundamental capítulo da história industrial do Ceará. **Revista do Instituto do Ceará**, Fortaleza, v. 122, n. 1, p.213-223, 2008.

EM TERRAS ALENCARINAS: PATRIMÔNIOS DO ROMANCE
IRACEMA NA CIDADE DE FORTALEZA, CEARÁ

Deborah Amorim Noberto Pinto

Introdução

O livro *Iracema*, do escritor cearense José de Alencar, é um dos mais emblemáticos da escola romântica brasileira. A obra, publicada no ano de 1865, narra o encontro da índia tabajara Iracema com o colono português Martim. A história faz parte da corrente regionalista do romantismo brasileiro, período da história da literatura brasileira em que se buscava a valorização da identidade nacional, no esforço de encontrar personagens que representassem o Brasil e sua história.

José de Alencar nasceu em Messejana, no ano de 1889, e foi ainda criança para o Rio de Janeiro. Apesar de ir muito jovem para outro estado, as suas obras retratam muito das paisagens e da cultura do Ceará. No romance *Iracema*, são narradas paisagens de diversos municípios cearenses e o enredo principal volta-se a contar narrativas e lendas que o escritor conheceu na infância.

O prestígio alcançado por Alencar com as suas obras tornou-o um dos escritores mais importantes da literatura brasileira. *Iracema* é uma das personagens femininas mais emblemáticas da literatura nacional. A história da “virgem dos lábios de mel” tornou-se inspiração para outros artistas, fazendo com que o romance fosse adaptado e representado em vários

segmentos artísticos, como teatro, cinema e artes plásticas.

No Ceará, o romance possui uma representação muito presente, principalmente na capital, Fortaleza, onde a personagem de Alencar dá nome a uma das principais praias e está ainda em nomes de bairros, ruas, pontos comerciais e prédios públicos. Importantes monumentos foram erguidos na cidade para homenagear a obra. Do mesmo modo, diversas estátuas foram construídas para representar a beleza da índia descrita por Alencar.

A partir da relevância e representação que a personagem de Iracema ganhou em Fortaleza, o presente artigo debruça-se na compreensão da importância que a obra alcançou no imaginário cearense e de que forma as políticas públicas foram envolvidas para que hoje a personagem se tornasse um dos principais símbolos dessa cidade. Apresentaremos, por meio de um mapeamento, os principais patrimônios da cidade possuidores de uma relação direta com a obra e com o autor. Por fim, dispomos propostas para se trabalhar o tema nas aulas de Geografia, atrelando à temática a educação patrimonial.

Iracema como ícone cultural da cidade de Fortaleza

A personagem Iracema está vinculada de diversas formas como símbolo da cidade de Fortaleza. Um exemplo de como essa imagem está sendo utilizada são as feiras de artesanato locais, que apresentam uma diversidade de produtos com a imagem da personagem. Nessas feiras, são encontrados uma variedade de pinturas e bordados que fazem referência a Iracema. Esse é apenas

um exemplo do cotidiano da cidade em que é possível enxergar a vinculação da imagem como seu símbolo.

A representatividade de Iracema nessas feiras locais tem sido consequência da disseminação que está sendo feita por meio dos órgãos públicos. Um exemplo desse esforço público é o projeto de Lei do vereador Guilherme, que foi sancionado como Lei no ano de 2011, pela então prefeita, Luiziane Lins. Trata-se da Lei nº 9884, aprovada em 30 de dezembro de 2011, que instituiu a personagem Iracema como ícone cultural do município:

Art. 1º Fica oficializada a personagem Iracema, criada pelo romancista José de Alencar, como Ícone Cultural do Município de Fortaleza.

Parágrafo Único – A promoção de ações relacionadas à preservação do patrimônio histórico referente ao Ícone Cultural do Município e suas representações simbólicas passa a ser considerada de relevante interesse público da municipalidade (FORTALEZA, 2012, p.2).

Para além da promoção de ações de preservação do patrimônio histórico de Iracema, a mesma Lei ainda institui a oficialização do Dia de Iracema, para a promoção de ações que valorizem a personagem como ícone cultural, como podemos ver a seguir:

Art. 4º Fica instituído e incluído no calendário oficial do Município de Fortaleza o Dia de Iracema, a ser celebrado em 1º de maio, data de nascimento do

escritor José de Alencar.

Parágrafo Único – Fica o Município autorizado a promover e apoiar programação especial de eventos comemorativos relacionados às finalidades da presente Lei, durante o mês de maio, a cada ano, com o objetivo de difundir o Ícone Cultural do Município e suas representações e preservar o patrimônio cultural relacionados à obra e a memória de José de Alencar (FORTALEZA, 2012, p.3).

No entanto, apesar da instituição de uma Lei, ainda não é possível encontrar algum tipo de programação ou comemoração efetiva do dia de Iracema, na data de primeiro de maio. Alguns jornais locais chamam a atenção para a não efetivação de uma programação para a comemoração, como no Jornal Diário do Nordeste, do dia 2 de maio de 2014, que tem como título de reportagem “Dia de Iracema segue desconhecido na capital”.

Porém, podemos observar eventos organizados pelas instituições municipais que se utilizam do simbolismo da personagem, como a campanha de carnaval do ano de 2018, divulgada pela Prefeitura Municipal de Fortaleza, que levou o nome de “Iracema Meu Amor”. Na ocasião, diversos pontos da cidade ganharam logomarcas com a imagem de Iracema, feitas para a campanha de celebração do carnaval, revelando-nos mais uma vez a presença do ícone cultural.

As tentativas de tornar Iracema o ícone da capital cearense não são recentes. Desde o ano de 1965 é possível encontrar políticas de incentivo para que a imagem fosse disseminada como

elemento cultural. Em 1965, foi inaugurada na capital cearense o primeiro ícone da personagem, a estátua da avenida Beira-Mar. Conforme Linhares (2013):

a estátua de autoria do paraibano radicado em Recife, Carbiniano Lins, foi esculpida em cimento, na primeira grande avenida “à beira-mar” da cidade, é inaugurada a 24 de junho de 1965, pelo então Presidente da República, o cearense Humberto de Alencar Castelo Branco (LINHARES, 2013, p.28).

A estátua é um marco da criação de políticas voltadas para que Iracema se tornasse o símbolo de Fortaleza, mas para além das políticas públicas, Linhares (2013) chama a atenção para a significação da personagem no imaginário cearense. Segundo o autor, “José de Alencar fez de Iracema o mito fundador. Percebemos como este mito se entranhou no imaginário cearense e até mesmo ele representa certas maneiras de pensar e enxergar o Ceará” (LINHARES, 2013, p.24).

O autor destaca a significação que Iracema conseguiu alcançar no imaginário cearense, de modo que o mito criado por Alencar, em que se acredita que Iracema existiu de fato e foi mãe do primeiro cearense, de nome Moacir, confunde-se com a verdadeira história do Ceará, misturando lendas ouvidas pelo escritor, durante a infância, e elementos criados por ele. Para Savater (2015), inclusive, essa confusão poderia ser uma das maiores conquistas alcançadas por um escritor, pois, para ele:

[...] qual a maior conquista que um escritor pode

alcançar? Em certos casos criar personagens de traços inconfundíveis, que se incorporam à nossa memória coletiva como deuses das antigas mitologias ou os símbolos bíblicos: Dom Quixote, Hamlet, Tartufo, Celestina, Peter Pan ou Sherlock Holmes. (SAVATER, 2015, p.14)

É compreensível, pela abordagem de Salvater, que a literatura, por vezes, configura-se no imaginário da população de um local, criando uma memória coletiva na qual associam-se personagens como seres mitológicos e lendários. A associação do romance com o início do processo de ocupação do Ceará tornou a obra ainda mais relevante e marcante no imaginário cearense.

As tentativas de representar Iracema como símbolo da cultura local fez com que a obra ganhasse representações em diversos pontos da cidade, muitas delas, voltadas para o turismo e a disseminação da imagem para aqueles que virão conhecer Fortaleza. Os ícones estão distribuídos em alguns pontos estratégicos e fazem parte de alguns roteiros turísticos.

Patrimônios de uma cidade que narra Iracema

Os patrimônios são vistos como bens da sociedade, aos quais são atribuídos valores históricos e culturais. Esses bens coletivos ganham significados quando estão associados à memória coletiva de um povo. Assim,

O termo patrimônio está associado à herança, àquilo que tem valor e, portanto, que se vê irremediavelmente atrelado à história, à memória e a identidade. Assim, ao estar prenhe de significação, o valor do que se herda se converte em suporte da memória coletiva e da história de uma sociedade, que por si só, é ininterrupta, permanentemente recontada e cujos conteúdos acabam por serem definidos ao longo do tempo. (SILVA, 2015, p.185)

No Brasil, o Instituto do Patrimônio Histórico e Cultural (IPHAN) é o órgão responsável por preservar os patrimônios nacionais. Dentre os projetos de preservação do IPHAN, existe uma série de materiais publicados e campanhas de incentivo à Educação Patrimonial. Para Grunberg (2007, p.5), Educação Patrimonial seria “o processo permanente e sistemático de trabalho educativo, que tem como ponto de partida e centro o Patrimônio Cultural com todas as suas manifestações”.

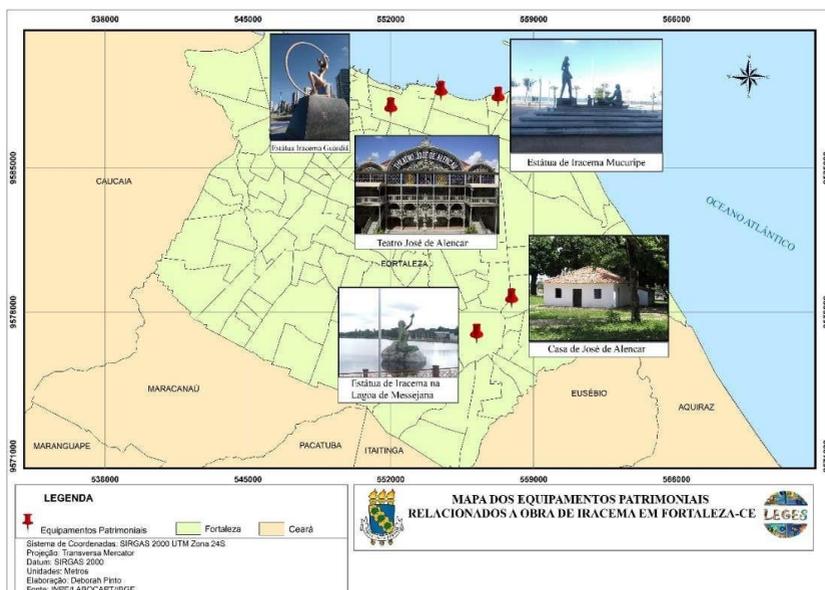
Patrimônio cultural é uma parte dos bens patrimoniais que estão relacionados à cultura de um povo, sejam esses bens materiais ou imateriais. Com base na definição de Educação Patrimonial levantada por Grunberg (2007), é possível enxergar a necessidade de processos educativos permanentes que envolvam o Patrimônio Cultural, fazendo da escola um importante espaço de formação para que se implementem esses processos educativos, tanto para conhecimento desses patrimônios, como também para a criação de estratégias de preservação.

Neste trabalho, a educação patrimonial está atrelada às aulas de Geografia e nossa justificativa para sua elaboração foi justamente a percepção da necessidade de se vincular esses bens à capacidade de se fazer uma reflexão sobre o espaço vivido, das

heranças que temos dentro desse espaço e das necessidades de se fazer uma discussão em torno desses bens, que nos representam enquanto coletivo. O objetivo é, portanto, buscar uma Geografia escolar que seja também uma Geografia cidadã, na qual o indivíduo passe a perceber o meio em que vive e passe também a compreender o seu papel enquanto sujeito no mundo.

Para isso, foram demarcados cinco patrimônios que são representações diretas ou indiretas de Iracema, como forma de aporte para o professor da escola básica (Mapa 1).

Mapa 1: Mapa dos patrimônios de Iracema em Fortaleza.



Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Esses patrimônios serão apresentados com base nas pesquisas de campo realizadas. Além de apresentá-los, também daremos orientações para visitação e

possibilidades de realização de turismo geoescolares, termo utilizado por Oliveira (2008) para propostas e proposições de aulas de campo na Geografia escolar.

Essa seria uma forma de enriquecimento da visibilidade geográfica, tendo em vista que “a capacidade de observar aspectos da vizinhança, aspectos despercebidos ou repulsivos inclusos como atrativos e uma predominante valorização da diversidade como fator que submete a identidade, alimenta a dimensão positiva do turismo como mídia do lugar” (Oliveira, 2008, p.119). Assim, na sequência, apresentamos uma síntese de cada um dos símbolos patrimoniais a serem visitados enquanto turismo geoescolares:

Casa José de Alencar

A Casa José de Alencar é o primeiro patrimônio a ser apresentado e sugerido, pois esse é o pontapé inicial de toda a história de Iracema, afinal, o que seria dela sem o seu criador e idealizador, José de Alencar? Instituída como patrimônio pelo Iphan desde 1964, a casa José de Alencar localiza-se no bairro José de Alencar, nas proximidades da área conhecida como grande Messejana. Essa foi a casa na qual o escritor nasceu e viveu parte da infância.

A Casa José de Alencar (Figura 1) virou uma instituição mantida pela Universidade Federal do Ceará (UFC) e possui uma

diversidade de serviços e atividades ofertadas para a comunidade. O espaço possui uma extensa área, onde antes seria o sítio da família Alencar, existe uma pinacoteca, um museu e uma sala dedicada exclusivamente à obra Iracema.

O local possui placas que relatam um pouco a história do autor e da sua família, e trechos das suas principais obras. A pinacoteca possui uma exposição de quadros sobre as obras do escritor; e o museu, objetos da história do Ceará, mas não necessariamente relacionados à vida e obra do autor. A sala Iracema é um salão que foi inaugurado no ano de 2015 para comemorar os 150 anos da obra. Lá estão os quadros do artista cearense Descartes Gadelha, que narram a história do romance, e, no mesmo ambiente, há ainda um quadro do francês Estebán Unbretgi, também conhecido por representar Iracema nas suas pinturas.

Figura 1: Casa José de Alencar.



Fonte: Acervo da autora (2018).

Por ser um bem tombado e mantido pela UFC, o espaço é aberto para o turismo educativo e os agendamentos são feitos na secretaria da instituição ou por telefone. As visitas são guiadas e é possível o acesso a todos os espaços da casa, até mesmo às ruínas do engenho que era mantido pelo pai de Alencar. Como possibilidade para essa visitação, por sua vasta área verde, o grupo ainda pode realizar um piquenique, no horário da refeição. Além das visitas, outros espaços são abertos para a comunidade. São ofertadas aulas de música, ocorrem encontros de um grupo de escoteiros, semanalmente, além da atual elaboração de um projeto de horta comunitária.

Theatro José de Alencar

O Theatro José de Alencar foi inaugurado no ano de 1910, como uma forma de homenagear o escritor cearense. A construção desse patrimônio foi no período da oligarquia Acciolly e, de acordo com Linhares (2013, p.27), “temos uma obra que a oligarquia tenta inscrever num espaço universal, a partir da utilização do estilo art nouveau, uma devoção ao francesismo que predominou no estado no começo do século”.

Na visita ao Theatro (Figura 2), é possível enxergar todo o estilo europeu que predominou na sua construção, inclusive com algumas peças importadas para realização da edificação. Além do estilo clássico, alguns símbolos nas suas pinturas chamam a atenção, com diversas referências às obras do autor, como a pintura do teto principal, com a inscrição do nome Iracema, a presença de um quadro principal com uma representação de Alencar junto de

seus principais personagens e, ainda, os camarotes, onde são grafados os nomes de algumas obras.

Figura 2: Theatro José de Alencar.



Fonte: Acervo da autora (2018).

Estátuas

As estátuas de Iracema são uma representação direta da personagem e estão em pontos estratégicos da cidade. A Iracema do Mucuripe e a Iracema Guardiã são dois ícones localizados em praias muito visitadas por turistas na cidade, enquanto a Iracema Musa do Ceará é uma tentativa de aproximar a personagem com o bairro Messejana, ponto da cidade que é narrado em um trecho do livro e local de nascimento do escritor.

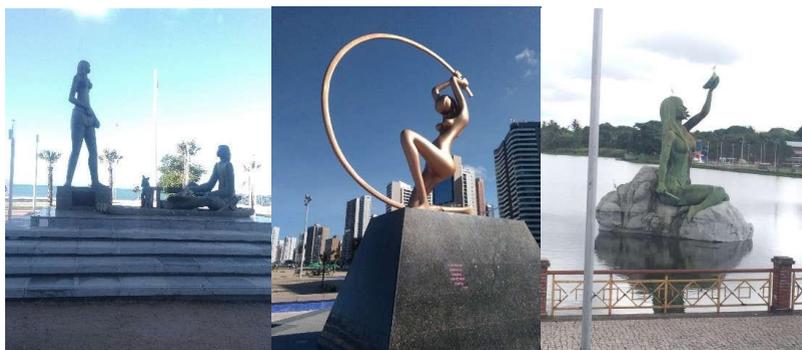
Como pontuado no primeiro tópico, a estátua conhecida como Iracema do Mucuripe foi a primeira representação direta da personagem. Nessa representação, outros personagens da obra

aparecem, como Martim, Moacir e Japi. Essa estátua representa o início e o fim da obra, com a cena inicial do romance, a apresentação de Iracema, e a cena final de Martim indo embora. A estátua está localizada na avenida Beira Mar, um dos locais mais visitados por turistas, em Fortaleza.

A representação da Iracema Guardiã é a mais utilizada em campanhas publicitárias e considerada um dos maiores símbolos da cidade. Essa estátua foi inaugurada no ano de 1996 e retrata Iracema como uma guerreira, protegendo a cidade. Ela também está situada na Avenida Beira Mar.

A estátua Iracema Musa do Ceará (Figura 3) foi inaugurada no ano de 2004 e foi a última que teve grandes proporções, incluindo campanha publicitária para escolher a modelo que posaria representando Iracema, bem como investimentos de grandes empresas para a sua construção. A imagem representa Iracema tomando banho, no exato local que é narrado no livro, isto é, na Lagoa de Messejana.

Figura 3: Mosaico de imagens das estátuas de Iracema.



Fonte: Acervo da autora (2018).

Messejana de Iracema, as representações no espaço escolar

O bairro Messejana possui importância significativa quando falamos da temática de Iracema, pois é conhecido por ter José de Alencar como filho ilustre, além de ter dois patrimônios que possuem relação com a obra e o autor, nas suas mediações. O bairro Messejana é descrito no próprio livro de Iracema:

Tão rápida partia da manhã, como lenta voltava a tarde. Os mesmos guerreiros que a tinham visto alegre nas águas da Porangaba, agora encontrando-a triste e só, como a garça viúva, na margem do rio, chamam aquele sítio de Mecejana, que significa abandonada (ALENCAR, 2005, p.79).

A busca de uma escola que possuísse proximidade com o ícone em Messejana é uma tentativa de apreender inicialmente quais seriam as representações que os alunos possuem com a estátua do seu bairro e verificar os conhecimentos que possuem sobre a personagem. Com isso, foram selecionadas 4 horas/aula da disciplina de Geografia para a elaboração do projeto, que está apresentado no quadro síntese abaixo:

Quadro 1: Etapas e descrição de atividades.

ETAPAS	DESCRIÇÃO
1. IRACEMA E A GEOGRAFIA	Breve apresentação para os alunos da obra Iracema e da sua relação com a Geografia, pontuando os locais do Ceará que são representados na obra
2. PATRIMÔNIOS DE IRACEMA	Apresentação das principais representações da obra Iracema na cidade de Fortaleza e como as políticas públicas da cidade estão voltadas para a disseminação desses patrimônios enquanto símbolo da cidade.
3. REPRESENTAÇÕES DE IRACEMA	Construção de desenhos feitos pelos alunos, com as suas representações sobre a personagem Iracema, levando em conta vivências e questões que foram apreendidas depois do projeto.
4. VÍDEO DE	Construção de um vídeo da turma sobre as

ENCERRAMENTO	representações pessoais que os alunos possuem da obra Iracema, tanto das suas vivências, como também dos conhecimentos que passaram a ter por meio do projeto.
--------------	--

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

O quadro e as atividades propostas foram realizados apoiados no princípio básico da Educação Patrimonial, buscando resgatar as vivências e convivências com o patrimônio, para que seja possível a sua preservação e conservação. Segundo o IPHAN:

Na mesma direção, é fora de dúvida que as experiências educativas são mais efetivas quando integradas às demais dimensões da vida das pessoas. Em outras palavras, devem fazer sentido e ser percebidas nas práticas cotidianas. Em lugar de preservar lugares, edificações e objetos pelo seu valor em si mesmo, em um processo de reificação, as políticas públicas na área deveriam associar continuamente os bens culturais e a vida cotidiana, como criação de símbolos e circulação de significados (IPHAN, 2014, p. 21).

Com vistas a resgatar memórias afetivas e a associação dos patrimônios com as práticas cotidianas, todas as etapas desenvolvidas foram realizadas com a participação efetiva dos alunos do 7º ano, durante as aulas de Geografia, no turno da tarde. A turma possuía cerca de 37 alunos matriculados e as atividades foram desenvolvidas durante duas semanas seguidas, em quatro

aulas da disciplina.

Na primeira etapa do projeto, foi feita uma averiguação sobre os conhecimentos dos alunos quanto aos patrimônios de Iracema, antes mesmo de apresentar a obra e a sua relação com a Geografia. Mostrou-se uma sequência de imagens de todos os patrimônios já apresentados neste artigo para que eles apresentassem suas primeiras percepções, antes de conhecer o conteúdo e até mesmo a temática que seria abordada no projeto. A estátua de Iracema Musa do Ceará foi deixada por último, pois, por ser próxima à escola, acreditava-se que os alunos reconheceriam-na de imediato.

Na primeira imagem, muitos alunos conheciam e relataram que já tinham passado com os seus pais nas proximidades do Theatro José de Alencar, mas não sabiam especificamente o nome ou qualquer informação sobre o patrimônio. Na imagem da casa José de Alencar, o desconhecimento foi ainda maior, apenas duas alunas relataram que sabiam e tinham visitado. Com a estátua Iracema do Mucuripe, os alunos já demonstraram maior reconhecimento, alguns chegaram a falar sobre a índia e sabiam que o patrimônio ficava próximo da praia. Com a Iracema Guardiã, muitos alunos relataram que já conheciam por meio de passeios que fizeram para a praia e até relataram situações vivenciadas nas proximidades, como pequenos passeios com colegas. O último ícone causou agitação na sala. Diferentemente dos outros que tinham sido mostrados anteriormente, os alunos sabiam que a personagem representava Iracema e alguns relataram morar próximo, uma pequena quantidade comentou que não conhecia e os demais alunos explicaram para os colegas a localização do ícone e sua proximidade com a escola.

Após a sondagem inicial, foram apresentados os motivos de uma presença diferente em sala de aula e foram apresentados os objetivos do projeto e as suas próximas etapas. Para cumprir os objetivos da primeira etapa, foi apresentado o histórico do autor e da obra. Para isso, foi utilizado um vídeo do projeto Mediação e Linguagem, que resumia a obra. Ainda nesse ponto, foi enfatizada a relação de José de Alencar com o bairro e de como a lagoa era representada no livro. Posteriormente, os alunos foram questionados sobre os motivos que fizeram o livro Iracema ser abordado na aula de Geografia, ao que alguns alunos responderam com associação e descrição que a obra trazia dos locais do Ceará. Outros estudantes relataram que a obra contava o início da história do estado.

A segunda parte da atividade contou com uma explanação sobre os patrimônios de Iracema. Foram apresentados cada um deles junto com a sua localização, breve histórico e atrativos. Nessa etapa, ainda foi mostrado um vídeo do ano de 1965, sobre a vinda do Presidente Castelo Branco para a inauguração da estátua de Iracema do Mucuripe. Dessa forma, foi enfatizado como as políticas públicas estão voltadas para a construção desse patrimônio. Um último vídeo exibiu para os alunos imagens aéreas da Lagoa de Messejana. Nesse trecho, os alunos falaram bastante e relataram problemas da lagoa e da estátua de Iracema, comentaram bastante sobre a questão de falta de segurança e a depredação do patrimônio. Ainda nessa etapa, foi mostrada a influência da personagem em músicas, cinema, pintura e no teatro.

Como previsto, a terceira etapa foi dedicada à percepção dos alunos, solicitando que fizessem um desenho sobre as representações que possuíam de Iracema ou dos seus patrimônios. Eles poderiam escolher representar algo já conhecido antes do

projeto ou algo aprendido após as apresentações. Nesse momento, surgiram muitas dúvidas sobre o que de fato desenhariam, mas logo foram criando as suas representações. Alguns de seus desenhos são demonstrados a seguir:

Figura 4: Representações de Iracema da turma do 7º A.



Fonte: Acervo da autora (2018).

Boa parte dos alunos desenhou a Iracema da lagoa de Messejana e aproveitou para desenhar outros elementos conhecidos nas proximidades, como na primeira figura, em que o

aluno desenhou uma casa sempre vista no trajeto feito diariamente para a escola. Outros dois alunos representaram a estátua da Iracema Guardiã, pois relataram ter mais vivências e lembranças com a estátua da personagem localizada na praia. Uma parte dos alunos também optou por desenhar algo visto nas apresentações, alguns trechos da história, pois relataram não conhecer algo sobre Iracema antes delas. Um grupo de amigas desenhou a Iracema como uma sereia, pois uma delas acreditava que a estátua era representação desse ser mitológico. Dessa forma, muitos desenhos acabaram sofrendo essa influência, algumas alunas por realmente terem acreditado, antes de conhecer o romance, que a estátua era a representação de uma sereia, e outras por gostarem da ideia levantada.

A última etapa foi a construção de um vídeo com as representações dos alunos sobre Iracema. Primeiro com o foco no que eles sabiam da história e, posteriormente, sobre as vivências com o patrimônio de Iracema no bairro. Foram utilizadas quatro perguntas como base, anotadas na lousa, e cada aluno interessado em participar do vídeo poderia escolher qual pergunta queria responder e gravar o vídeo na sala. Muitos estudantes envergonharam-se de participar desse momento, mas, no decorrer da gravação, quando observavam os amigos participando, também acabavam por participar.

As perguntas da lousa foram as seguintes: 1. Quem é Iracema? 2. Qual a relação que tenho com Iracema? 3. Quais os patrimônios de Iracema? 4. Como está a situação do patrimônio de Iracema do meu bairro?

Todos os alunos tinham recebido, desde o primeiro dia do projeto, um termo de autorização de imagem para participarem do

vídeo. Todos sabiam que o vídeo seria utilizado como material didático, mas pediram divulgação nas redes sociais para que mais pessoas pudessem ver, inclusive os familiares.

Nessa etapa, foram relatados momentos com Iracema, como a retirada de fotos estilo selfie, como também foi relatada a situação de abandono da estátua próxima à escola. A construção do vídeo findou-se como uma das partes mais relevantes do projeto, pois os alunos gostaram de demonstrar seu conhecimento e sentiram-se importantes quando lhes foi dado esse espaço para que pudessem expor suas apreensões sobre algo conhecido, bem como destacar seu aprendizado sobre a temática.

Considerações finais

A ideia desta pesquisa nasceu em uma segunda-feira de carnaval, no ano de 2017, ao ver na tela da televisão a reprise do desfile das escolas de samba do Rio de Janeiro, quando a G.R.E.S Beija Flor de Nilópolis levou para a Sapucaí uma encenação do romance Iracema. Em um primeiro momento, o desfile brilha aos olhos, ao ver tantos elementos da terra natal sendo representado. Depois, ao vermos o carro alegórico do Theatro José de Alencar, o plano desse estudo começou a se formar. Desde então, o propósito inicial de analisar como a obra teria gerado alguns patrimônios na cidade amadureceu e os resultados desse amor de carnaval foram sintetizados nas folhas que antecederam estas considerações.

O mapa conceitual, em forma de trilha para superação dos obstáculos, busca sintetizar as principais considerações deste

trabalho, enquanto desafio à melhoria efetiva do processo de Educação Patrimonial:

Figura 5: Mapa Conceitual – Trilha para superação dos obstáculos.



Fonte: Elaborado pela autora (2018).

A Trilha proposta firma um ponto de partida (patrimônios de Iracema) e um ponto de chegada (Educação Patrimonial). No intento de completar o percurso, algumas casas/barreiras precisam ser avançadas. A primeira delas é a do dia primeiro de maio, instituído como dia da personagem por ser a data do nascimento do escritor da obra. A escolha da comemoração parece não ter sido feita estrategicamente, tendo em vista que no mesmo dia comemora-se o dia do Trabalhador, data que já é um feriado.

O dia de Iracema juntamente com dia do trabalhador parece

ter sido uma escolha destinada ao esquecimento, tendo em vista que, na data, não ocorre nenhuma comemoração efetiva na cidade, para celebrar Iracema, além do que, no primeiro de maio, outras comemorações já ocorriam e ocorrem para a comemoração do dia do trabalhador. Poderiam surgir aqui outras possibilidades de datas simbólicas e de se fazer uma celebração efetiva da personagem.

A questão da insegurança quanto aos patrimônios ficou evidente em relatos feitos pelos alunos para o caso da Lagoa de Messejana. No entanto, esse problema perpassa todos os outros patrimônios pelo fato da maioria deles estar em locais da cidade que não apresentam boas condições de segurança para a visitação, afastando, infelizmente, a comunidade desses bens.

A questão da compreensão seria outra barreira para se superar, pois, os patrimônios estão espalhados pela cidade, mas não existe de fato uma compreensão do que eles são. Nesse caso, como visitar, ou até mesmo preservar, algo que eu não sei o que é? Até mesmo os alunos que estudam próximo a uma das estátuas e passam por ela todos os dias no seu trajeto casa-escola não sabem o que significa essa representação.

As ideias de descaso estão alinhadas à insegurança, tratada anteriormente. Alguns dos patrimônios de Iracema passam por situação de descaso pelos órgãos públicos. As estátuas possuem pichações e, no seu entorno, as áreas parecem estar abandonadas. Embora, aparentemente, as estátuas que estão na praia pareçam estar mais bem assistidas, ainda são encontrados problemas de conservação. O caminho dos patrimônios até a educação patrimonial encontra várias barreiras. É um percurso longo que só se completa se cada uma das etapas conseguirem ser cumpridas/solucionadas de forma efetiva

A proposta de utilizar Iracema na Educação Patrimonial posta aqui é uma sugestão de abordagem para o professor da escola básica, buscando relacionar as diversas temáticas dos patrimônios com uma prática efetiva de preservação. Acreditamos que esse também seria o papel da Geografia: incentivar o sujeito a observar o seu cotidiano e passar também a enxergar e a exercer a sua cidadania dentro do espaço geográfico. Esperamos que essa preservação possa ser iniciada na escola básica, pois, como destaca Saint-Exupéry “toda as pessoas grandes foram um dia crianças”, e que iniciemos esse processo, para que as pessoas grandes do futuro sejam mais conscientes quanto às nossas práticas cotidianas e culturais, afinal de contas, ajudar a formar pessoas grandes é o nosso principal papel.

Referências

ALENCAR, José de. **Iracema**: Lenda do Ceará. 1. ed. São Paulo: Paulus, 2005. FORTALEZA (Município). **Diário Oficial do Município** (2012). Lei nº 9884, de 30 de dezembro de 2011. Oficializa a personagem Iracema como Ícone Cultural do Município de Fortaleza e dá outras providências, na forma que indica. 14.725. ed. Fortaleza, CE, 01 fev. 2012. p. 2-3. Disponível em: <<https://bit.ly/2Jkd95R>>. Acesso em: 13 fev. 2018.

GARCIA, Kelly; RIBEIRO, Germano. Dia de Iracema segue desconhecido na Capital. **Diário do Nordeste**. Fortaleza. 02 maio 2014. Disponível em: <goo.gl/M3wLpA>. Acesso em: 13 fev. 2018.

GRUNBERG, Evelina. **Manual de atividades práticas de educação patrimonial**. Brasília: IPHAN, 2007. Disponível em:

<https://goo.gl/rRDtRW>. Acesso em: 01 mai.2018.

IPHAN. **Educação patrimonial: Histórico, conceitos e processos.** Brasil: Iphan, 2014. Disponível em: <https://goo.gl/cEk6wT>. Acesso em: 01 mai.2018.

LINHARES, Paulo. **Cidade de água e sal: por uma antropologia do litoral e do Nordeste sem cana e sem açúcar.** 1.ed. Fortaleza: Armazém da Cultura, 2013.

OLIVEIRA, Christian Dennys Monteiro de. **Sentidos da Geografia Escolar.** 2.ed. Fortaleza: Edições UFC, 2010.

SAINT-EXUPERY, Antoine. **O pequeno príncipe.** Rio de Janeiro: Agir, 2005. SAVATER, Fernando. **Lugares Mágicos: os escritores e suas cidades.** Porto Alegre: L&PM, 2015.

SILVA, Daniella Pereira de Souza. Paisagem, patrimônio e processos identitários em centros históricos tombados. In: VARGAS, Maria Augusta Muniz; DOURADO, Auceia Matos; SANTOS, Rodrigo Herles. **Práticas e vivências com a Geografia Cultural.** Sergipe: Editora Diário Oficial do estado de Sergipe. – Edise, 2015.

IGREJA DO ROSÁRIO EM FORTALEZA (CE): ENTRE PAISAGEM E LUGAR

Guaracy Albuquerque de Abreu

A geografia do vernacular

A Geografia permite-nos produzir várias imagens correlacionadas com o espaço vivido. Ela perpassa a lógica do tempo e se reproduz nos espaços de forma dinâmica e representativa, e, assim, consente a todos a ideia de imaginar o espaço da forma como está disposto, da forma como é produzido e da forma como foi, ou é interpretado, mostrando sua dinâmica e a temporalidade.

Os espaços produzidos formam marcas em uma cidade, em uma população. São espaços elaborados através de processos socioculturais, como afirma Rosendahl: “De fato processos socioculturais são tão importantes quanto fatores como clima e tecnologia para influenciar na construção do espaço” (ROSENDAHL, 2009, p.15).

A paisagem é objeto da Geografia desde que a mesma buscou sua consolidação como ciência, levando vários pensadores a procurarem explicar seu significado. Em análise feita por Corrêa, o mesmo discorre que a “A cultura não deve ser vista como independente das condições materiais de existência” (CORRÊA 2003, p.169). Desse modo a cultura também forma as diversas paisagens, sendo um elemento que compõe, juntamente com outros

aspectos, físicos e humanos, e elevam esse conceito à análises mais profundas. Segundo a UNESCO:

Paisagens culturais são propriedades culturais e representam a “obras combinadas da natureza e do homem”. Elas são ilustrações da evolução da sociedade humana e assentamento ao longo do tempo, sob a influência das restrições físicas e/ou oportunidades apresentadas pelo natural e de sucessivas forças sociais, econômicas e culturais, tanto externas, como internas (UNESCO, 2012, p.14, tradução livre).

Na Geografia Cultural, além das relações homem natureza, visualiza-se as alterações feitas pelos indivíduos no espaço, “elementos da cultura material” (SAUER, 2003, p.19), presente no espaço, modificada pelo homem e transposta de significados, como afirma Sauer:

A área cultural do geógrafo consiste unicamente nas expressões do aproveitamento humano da terra, o conjunto cultural que registra a medida integral do uso humano da superfície (SAUER, 2003, p.23)

Assim, a Geografia Cultural busca compreender a paisagem apreendendo esses elementos modificados/construídos e os seus agentes modificantes, captando o elo que têm na construção. Sendo o conceito de paisagem cultural deveras amplo, consegue cingir uma ramificação de outros conceitos que vão trabalhar dentro dessa lógica cultural. Um deles é o conceito de

“paisagem vernacular”, no qual está contida uma gama de significância, que será o objeto de pesquisa tratado neste capítulo.

Na perspectiva da paisagem vernacular os espaços construídos envolvem a sua produção com elementos locais, que transpostos, perpassam por várias culturas, gerações, porém, sempre caracterizando e descortinando, por meio de elementos físicos, culturas passadas e como se relacionam com o presente.

Dessa forma Holzer e Alcântara vêm em uma perspectiva de trabalho na qual as memórias e o mundo vivido são dispostos como uma construção, de modo que “O passado, então, é determinante para a nossa visão de mundo” (HOLZER; ALCÂNTARA, 2008, p.92). Isso posto, as memórias e o imaginário também são responsáveis pela construção dos espaços. Destarte, a paisagem vernacular é a construção dos espaços a partir das memórias em conjunto com a arquitetura do passado que forma as paisagens do presente.

A paisagem vernacular é uma evolução orgânica, interações entre as comunidades locais e o seu ambiente natural. São paisagens do passado que foram construídas com materiais e artefatos do passado e que compõem o presente, resguardadas dentro de suas significâncias.

No tratar da paisagem vernacular, Franklin e Yamoki (2018) abordam que são as “Relações entre condicionantes naturais e a resposta local”, estando, assim “diretamente associada ao seu cotidiano e sua produção ao longo da história” (FRANKLIN; YAMOKI, 2018, p.247). É essa evolução orgânica que transforma a paisagem natural em paisagem cultural.

Contudo, o presente capítulo vai analisar a paisagem,

através do vernacular, tendo como objeto de estudo o Centro da Cidade de Fortaleza, mais especificamente a praça General Tibúrcio, mais conhecida como Praça do Leões, e seu entorno, dando uma ênfase maior a Igreja do Rosário como lugar e espaço habitado.

Para tratar a Igreja do Rosário na perspectiva da paisagem vernacular temos como objetivo geral: compreender as dinâmicas que envolvem a Igreja do Rosário, localizada no Centro da Cidade de Fortaleza - CE, no passado e no presente, a partir da paisagem da qual faz parte e do lugar que representa. Já os objetivos específicos são:

- Revelar as dinâmicas do passado e do presente que envolvem a Igreja do Rosário.
- Discutir quais os traços da paisagem vernacular caracterizam a Igreja.
- Entender como é vivido o espaço da Igreja do Rosário, no contexto do habitar e do lugar.

Partindo desse pressuposto trabalharemos este capítulo em torno da paisagem vernacular da Igreja do Rosário com as prerrogativas e bases da Geografia Cultural moderna, justificada por Claval, dado que “A cultura assim compreendida é feita de elementos que a atividade humana inscreve de maneira visível nos ambientes” (CLAVAL, 2002, p.137). Tratando dos elementos físicos inseridos na paisagem que a igreja compõe, visto que “Definir uma cultura significa apreciar na paisagem o conjunto de modificações que o homem trouxe para o meio ambiente.” (CLAVAL, 2002, p. 137).

A análise feita a partir da nova Geografia Cultural vislumbra os ares da realidade embebida por afetividade dos que vivenciam. “O geógrafo não estuda mais apenas a paisagem como realidade objetiva [...]” voltando seus olhares com “[...] a maneira como a paisagem está carregada de sentido, investida de afetividade por aqueles que vivem nela ou a descobrem.” (CLAVAL, 2004, p.52).

Os espaços diferenciam-se e cada um vai carregar consigo suas afetividades, porém, alguns trazem uma carga a mais e que vem no deslumbre que lembram momentos da história de uma coletividade, simbolizando o poder instalado (CLAVAL, 2004). A Igreja do Rosário fazendo parte desse contexto que une a fé, o culto, também marca a história de Fortaleza ao ser construída na Fortaleza de Nossa Senhora da Assunção, com os materiais locais disponíveis e pela população negra local.

Tal espaço desvela o poder da igreja católica, com mais força nas sociedades dos séculos passados, porém, enreda a história da primeira construção em 1730, feita de taipa por um escravo negro. Embora traga em sua construção traços do período barroco, percebemos que o templo não tem graciosas formas estéticas, que se compreende nos materiais e técnicas utilizadas em sua construção por apresentarem os materiais disponíveis no local, assim, revelando a natureza local e a cultura representada nos estilos de construção (NOBRE; GONÇALVES, 2016).

Visualizamos aqui a maneira como a Igreja do Rosário, por meio da paisagem, é percebida e valorizada, na importância de ser estudada por ser [...] “da pessoa comum, e aquela que fala da pessoa comum.” (CLAVAL, 2004, p.64).

A valorização das paisagens vernaculares testemunha, portanto, a transformação profunda do olhar que os geógrafos lançam sobre o meio ambiente que os homens constroem (CLAVAL, 2004, p.64).

Dando como norte a pesquisa, conduzimos a interrogação: como podemos compreender as dinâmicas que entendem a Igreja do Rosário, em suas temporalidades, a partir da paisagem do qual faz parte e do lugar que representa?

Igreja do Rosário: da construção aos dias atuais

Os percalços na permanência dos estrangeiros nessa porção do Nordeste foram muito além dos ataques aos nativos. Depois da tentativa fracassada de colonização a partir do Fortim de São Sebastião, na Barra do Ceará, dava-se novamente a tentativa de fixação nestas terras não mais na foz do Rio Ceará. Os desbravadores holandeses começaram a erguer seu Forte mais ao norte da cidade aproveitando as águas doces do riacho Pajeú. Após investidas portuguesas, os holandeses deixaram a edificação chamada de Forte de Schoonenborch e os portugueses com os seus planos de permanência rebatizaram de Forte Nossa Senhora da Assunção (BRUNO; FARIAS, 2011; GIRÃO, 1979).

Com o desenvolver do Forte as edificações no entorno foram se fixando e, sempre com grandes dificuldades financeiras, com os poucos investimentos da coroa, a Vila de Fortaleza de Nossa Senhora da Assunção foi criando forma e seus moradores vivendo da caça, da pesca e da cultura que era possível ser

cultivada nas terras litorâneas, com solos pobres em minerais e caracterizado por grandes areais (GIRÃO, 1979).

No virar do século XVII e início do século XVIII a cidade foi criando forma, a economia dos produtos advindos do Sertão alcançavam Fortaleza, principalmente com as charqueadas e a exportação do algodão, a colonização portuguesa estabelecia-se de maneira gradativa e o patrimônio material da cidade ia se instaurando (BRUNO; FARIAS, 2011).

A partir da exploração portuguesa conseguimos compreender a colonização espacial católica, e as relações que ela tem com o espaço. Assim, chegamos na construção do primeiro templo na cidade que, por ventura, teve sua primeira edificação erguida de taipa e palha por um escravo negro por volta de 1730, recebendo o nome de Igreja do Rosário, utilizada para culto e orações de seus santos. A Igreja ficava um pouco distante da vila e inicialmente só era frequentada por escravos, notada por instâncias maiores no ano de 1747, quando foi celebrada a primeira festa à Nossa Senhora do Rosário. De acordo com o documento de doação de terras houve uma reforma, sendo esta construída de pedra e cal, tendo os custos arcados pela Irmandade do Rosário no ano de 1753 (BEZERRA, 1895).

A Figura 1 não é datada, porém, pela presença da estátua estima-se que seja do final do século XIX. Nela conseguimos observar algumas edificações como o Palácio do Luz e a estátua de General Tibúrcio. O largo areal na frente já remetia à urbanização dos arredores logo após a construção do Largo do Palácio. Vemos animais parados e suas selas mostram o uso para a locomoção. A quantidade sugere o movimento em torno da Igreja, em alguma celebração, ou em alguma cerimônia no Palácio da Luz

(BENEDITO, 1999).

Figura 1 - Igreja do Rosário e Estátua General Tibúrcio



Fonte: Acervo do blog Vós (2016)¹².

Como vimos anteriormente depois de sua primeira edificação de taipa e palha a Igreja ganha nova forma, mais suntuosa após a reforma, contudo, sem deixar seu ar de simplicidade nos traços arquitetônicos. Em seu estilo a Igreja revela os traços do colonialismo português, sendo simples e de singela arquitetura, o que revela a época do Quinhentismo quando o Estilo Chão, usado até o final do século XVIII, era adotado na

¹² Disponível em: <https://www.somosvos.com.br/igreja-rosario-mais-antiga-fortaleza/>. Acesso em: 21 out. 2019.

maioria das edificações religiosas. Revela-se também, a procedência dos materiais utilizados em sua construção, diferentemente de outras igrejas construídas nas grandes cidades com recursos que vinham da Europa.

Acerca do conceito desse estilo de arquitetura, Vaz (2019) faz referência a George Kubler, um dos primeiros que descreve o seguinte: “O estilo chão português é como que uma arquitetura vernácula, mais relacionada com as tradições de um dialeto vivo”. Assim quando nos referimos às questões materiais, percebemos que esta arquitetura remonta seus traços ao vernacular, onde há tradição nos usos de recursos, em forma de matérias primas locais disponíveis em sua construção e reformas (VAZ, 2019; BEZERRA, 1895).

Logo que a vila foi crescendo e a cidade criando forma, outras edificações foram erguidas no entorno. Defronte à Igreja foi erguida uma estátua a General Tibúrcio, que lutou na Guerra do Paraguai. Segundo o COEPA – Conselho Estadual de Preservação do Patrimônio Cultural do Estado do Ceará, seria esta a primeira estátua a ser construída na cidade de Fortaleza. Anos após uma praça foi construída e recebeu o nome do General, porém, ficou mais conhecida como Praça dos Leões, em alusão às estátuas de dois leões provenientes da Europa para ornar o largo, estes situados nas escadarias que dão acesso a rua São Paulo com a rua Sena Madureira.

A Figura 2 traz a comparação entre três igrejas que se caracterizam como estilo chão: a Igreja de São Cosme e Damião em Igarassu Pernambuco, a Igreja da Trofa em Portugal e a Igreja do Rosário dos Pretos em Fortaleza. Tal comparação foi essencial na observação dos traços arquitetônicos e para chegar à conclusão

do seu estilo. Assim vemos a semelhança entre os prédios, primeiramente no seu exterior, com uma torre sineral, as formas das janelas e portas, a cor das paredes, predominando o branco entre as três. Em seu interior, podemos observar a presença de uma capela mor mais aprofundada, portais laterais, balaústres nas janelas superiores internas e no mezanino direcionando o coral, assim como o estilo do teto, com formas retangulares. Outros aspectos de decoração como, o local em que fica a água benta e a capelinha na parte esquerda final, o tamanho e decoração que pode ser facilmente adaptada é bem presente. Podemos visualizar um pouco mais do interior nas Figuras 3 e 4.

Figura 2 – Exterior da Igreja do Rosário - CE; Igreja de São Cosme e Damião - PE; e Igreja da Trofa - Portugal.



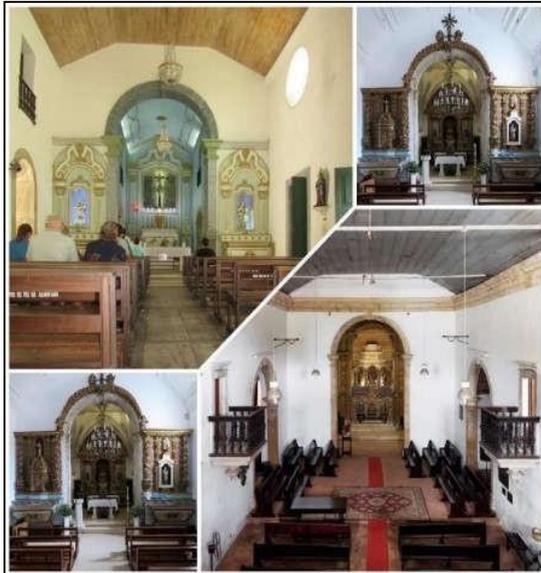
Fonte: Acervo do blog Vós (2016)¹³; Acervo do IPHAN (2018)¹⁴; Acervo blog Rota da Bairrada (2018)¹⁵.

¹³ Disponível em: <https://www.somosvos.com.br/igreja-rosario-mais-antiga-fortaleza/>. Acesso em: 21 out. 2019.

¹⁴ Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/10_roteiro_patrimonio_igreja_cosme_da_miao_igarassu_pe.pdf. Acesso em: 21 out. 2019.

¹⁵ Disponível em: https://www.rotadabairrada.pt/irt/show/igreja-da-trofa-panteao-dos-lemos_en_326. Acesso em: 21 out. 2019.

Figura 3 – Interior da Igreja de São Cosme e Damião - PE; Igreja do Rosário - CE; Igreja da Trofa - Portugal.

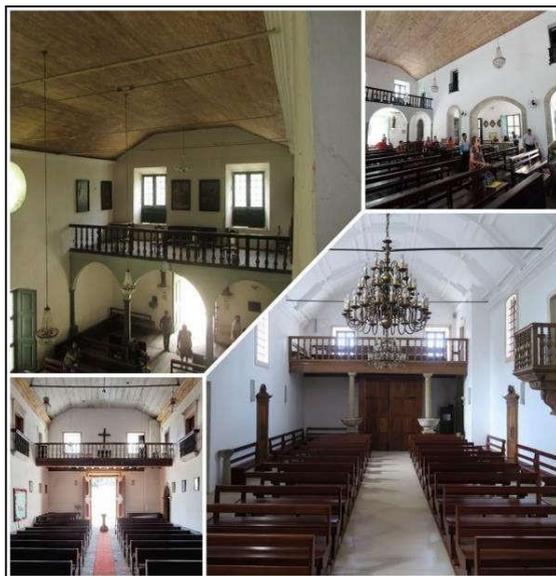


Fonte: Acervo do autor; Acervo do IPHAN (2018)¹⁶; Acervo blog Rota da Bairrada (2018)¹⁷.

¹⁶ Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/10_roteiro_patrimonio_igreja_cosme_da_miao_igarassu_pe.pdf. Acesso em: 21 out. 2019.

¹⁷ Disponível em: https://www.rotadabairrada.pt/irt/show/igreja-da-trofa-panteao-dos-lemos_en_326. Acesso em: 21 out. 2019.

Figura 4 – Interior da Igreja de São Cosme e Damião - PE; Igreja do Rosário - CE; Igreja da Trofa - Portugal.



Fonte: Acervo do autor; Acervo do IPHAN (2018)¹⁸; Acervo blog Rota da Bairrada (2018)¹⁹.

Segundo Costa (2014), no período higienista os discursos médicos acerca das questões de saúde das cidades chegavam a Fortaleza e levantavam debates em meados do século XIX. Uma das problemáticas encontradas era como a sociedade via suas mortes e o local para o qual deveriam ir os corpos. Com

¹⁸ Disponível em:

http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/10_roteiro_patrimonio_igreja_cosme_da_miao_igarassu_pe.pdf. Acesso em: 21 out. 2019.

¹⁹ Disponível em: https://www.rotadabairrada.pt/irt/show/igreja-da-trofa-panteao-dos-lemos_en_326. Acesso em: 21 out. 2019.

influências vindas da Europa, que debatia como se daria a organização das cidades, foram vistas algumas práticas comuns nos templos de Fortaleza na época, como o sepultamento das pessoas provenientes da alta elite.

A Igreja do Rosário torna-se um local da importância da construção de um cemitério na Cidade, isso porque até os anos de 1828 os ricos eram enterrados dentro das igrejas. A partir daí esse ato foi proibido pelas autoridades. Essa decisão teve resistência por parte do poder religioso e da alta sociedade. Só em 1948 foi inaugurado o primeiro cemitério de Fortaleza, o Cemitério São Casimiro. Na Igreja do Rosário, em reforma realizada no ano 2000, foram encontradas 11 ossadas em algumas escavações para reparos do piso, sendo de 10 adultos e 1 criança, com datações revelam que eles foram enterrados entre o século XVII e XIX. Além desses, a Igreja resguarda inúmeros corpos por debaixo de seu assoalho principal. Os restos mortais de Major Facundo ainda permanecem no local, assassinado em 1841 foi enterrado em pé em uma das colunas da Igreja e defronte ao Palácio da Luz, a pedido de sua esposa.

A Igreja do Rosário foi a Catedral de Fortaleza por duas vezes. A primeira decorrente de uma reforma na Igreja de São José (Catedral da Cidade), de 1821 a 1824. E a segunda em decorrência da demolição da Sé para a construção de um novo templo, no período 1939 a 1963, dividindo as honras com a Igreja do Pequeno Grande. Nos dois momentos as imagens da Catedral foram levadas para o templo juntamente com o Santíssimo Sacramento. (BENEDITO, 1999; NOBRE; GONÇALVES, 2016).

O Tombamento do prédio foi realizado em 1983 pelo estado do Ceará. Desde então o Estado passa a ter responsabilidade

legal pela conservação e reformas do prédio, tudo direcionado pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN). A Igreja é regida pela Catedral de Fortaleza, que não tem pároco ou mesmo paroquianos. As pessoas que frequentam a Igreja trabalham nas proximidades, moram nas localidades e/ou tem um apresso pessoal pelo espaço.

Atualmente precisa passar por reformas e ao vivenciar o local observamos que o piso a pintura, externa e interna, os bancos, iluminação, assoalho de madeira, a parte superior, os emolduramentos de madeira das portas e janelas estão precisando de reparos urgentes, por sofrerem a ação do tempo o desgaste e o vandalismo. A Catedral não pode fazer reparos na estrutura. No mais, há promessas oriundas do poder público de reformas no prédio, que já foi visitado pelo órgão responsável (IPHAN).

A Figura 5 apresenta-nos a localização geográfica da Igreja e seu entorno, o que faz com o que tenhamos uma visão da paisagem através dos elementos demarcados, tais como a Academia de Letras, o Sebo estudantil, o Lions self-service, o Museu do Ceará a própria Igreja do Rosário, assim como a Praça General Tibúrcio. Nesse contexto observamos que o arco feito em torno da praça, juntamente com a mesma, constitui a paisagem vivenciada no espaço, com uma dinâmica particular de uma singularidade plural de serviços apresentados no local. O largo conecta os lugares que formam a paisagem. A igreja, o Palácio do Governador (atual Academia de Letras), os sebos, o lion's self-service, o museu do Ceará, são elementos que conformam a paisagem e transmitem um misto de sentimento pelo lugar.

O trânsito de pessoas no local reforça a centralidade do espaço. Dos bancos da praça, ao observar os fluxos, as dinâmicas

NATUREZA, CULTURA E ENSINO EM GEOGRAFIA

do local o sentimento de aconchego é profundo, na lembrança de Marcovaldo que se sentia abraçado pela praça, mesmo percebendo todas as inquietações das adjacências, reportando toda dinâmica que o lugar traz consigo em todas as atividades desenvolvidas no lugar e em seus arredores (CALVINO, 1994).

Figura 5 – Localização da Igreja do Rosário, Centro – Fortaleza – CE.



Fonte: Autor, 2019.

A praça é ocupada por diversas atividades, como o comércio com livrarias e sebos. Com o pouco movimento, os comerciantes desses estabelecimentos passam o ano a espera do início do ano letivo, quando as pessoas lotam o largo, modificando e (re)caracterizando o espaço por alguns dias. Apesar do forte

trânsito de pessoas na praça, o sentimento que é transmitido é de calma, como se o espaço fosse uma bolha. De um dos bancos a impressão que se tem é que aquele lugar que no passado já foi palco de maiores movimentações, tensões e hoje descansa, aproveitando seus transeuntes como espaço de lazer e repouso.

A Igreja do Rosário é bem visitada. A todo momento o entra e sai de pessoas é grande, muitos com sacolas nas mãos indicam que estão a fazer compras no centro comercial, outras com fardas e crachás indicam que trabalham nas proximidades. Todos eles sempre em breves momentos para agradecer e levantar súplicas.

Na Igreja conseguimos vislumbrar o passado e o presente em uma fusão que se molda a partir da evolução social. A arquitetura revela nuances da colonização, memórias dos tempos em que a cidade era vista de outra forma, rugosidades das hierarquias, das classes, bem perceptível ao observarmos o túmulo do General Tibúrcio, na compreensão dos lugares dos ricos e dos pobres, até na hora da morte.

Espaço vivido do habitar e do lugar

Na compreensão da Igreja do Rosário como lugar, vivenciar o espaço foi primordial para verificar como é utilizado, por quem e quais os sentimentos que os frequentadores têm do lugar. Para isso, foram realizadas quatro visitas de campo, nas quais acompanhamos toda a dinâmica da Igreja, com seus ritos e celebrações, e também da praça e os equipamentos que estão ao

seu entorno.

No primeiro e no segundo dia, a visita foi direcionada à observação dos espaços e compreensão dos locais de vivência da fé. Nesses dias, foram realizadas entrevistas com alguns fiéis, regidas de maneira semiestruturada e dialogada. O terceiro dia foi direcionado à participação das celebrações e entrevistas com os frequentadores da igreja. O quarto e último dia de campo foi direcionado à observação do entorno para a compreensão do espaço e como ele se estabelece como paisagem. Foram realizadas entrevistas com comerciantes locais e com policiais que faziam a guarda da praça General Tibúrcio (Praça dos Leões), e também foram feitos registros fotográficos da Igreja, interna e externamente, da praça e dos prédios no seu entorno.

Diante de todos os momentos de convívio, diálogo e observação da paisagem da praça e do lugar da Igreja, podemos compreender o vernacular da paisagem que se insere naquela centralidade, o lugar vivenciado que traz consigo particularidades e que geram singularidades identitárias a aqueles que frequentam e que vivenciam o lugar, o simbólico não só pelo patrimônio institucionalizado, mais aquele que remete a memória do lugar (COSTA, 2003).

O simbólico dos lugares nos remete ao conceito de paisagem vernacular onde tal caráter explicita-se no conjunto de representações tanto das paisagens antigas quanto as atuais, expressas através dos saberes e fazeres do homem (COSTA, 2003, p.4-5).

A paisagem inserida na Igreja do Rosário está intimamente

relacionada ao sujeito por meio de sua identidade, o que gera o sentimento de pertencimento do local formando as paisagens do ser. A identificação do sujeito com a paisagem é explicitada pela reação cognitiva, quando a construção da memória do lugar é apresentada pelas atividades cotidianas que produzem formas de espaço culturalmente construídas.

Abrimos aqui um diálogo oportuno com o arquiteto Juhani Pallasmaa, que em suas obras “Habitar” e “Essências”, afirma que a “identidade não é um aspecto dado ou fechado, é um intercâmbio. Enquanto me adapto ao lugar, o lugar se acomoda em mim.” (PALLASMAA, 2017, p.119). Desse modo, tanto o indivíduo quanto o lugar têm papéis iguais na inserção e no sentido de habitar. O autor salienta que “O ato de habitar é o modo básico de alguém se relacionar com o mundo” (PALLASMAA, 2017, p.7).

O habitar envolve o ser interior e o exterior, que unido a um lugar revela sentimentos pessoais que geram experiências a partir dessas relações. A Igreja do Rosário entra nesse cenário do habitar. Para muitos, por meio da fé, a crença transmite ao ser suas experiências espirituais e faz de si um lar, lugar de acolhimento, como podemos observar no relato de uma fiel: “lá eu acho bem tranquilo, a praça também é calma, eu me sinto confortável e acolhida, eu gosto muito, porque lá é como se tivesse conservado um pouco da tradição católica”²⁰. Unindo os diálogos podemos exercer conexões com o ser e as materialidades. Assim, o “habitar é, ao mesmo tempo, um evento e uma qualidade mental e experimental, é um cenário funcional, material e técnico”

²⁰ Entrevista concedida por um fiel. Entrevista II. [09.2019]. Entrevistador: Guaracy Albuquerque de Abreu, 2019. 1 arquivo. Mp3 (3:00 min.).

(PALLASMAA, 2017, p. 8). E dentro dessa materialidade estrutural o ser se liga em sua existência ao espaço experimentado.

Além de seus propósitos práticos, as estruturas arquitetônicas têm uma tarefa existencial e mental significativa: elas domesticam o espaço para a ocupação humana ao transformarem espaços anônimos, uniformes e indefinidos, em lugares distintos e com significância humana (PALLASMAA, 2018, p.14).

E no sentido de produção do espaço no vernacular, Costa enfatiza que:

O lugar surge ainda como uma versão mais dinâmica da paisagem vernacular, onde esse lugar representaria uma forma de pressão para produzir uma homogeneidade que contrapondo-se ao mercado produz a pluralidade (COSTA, 2003, p.9).

O lugar assim como uma construção que produz os espaços forma a paisagem que se produz a partir de um ou mais pontos, equiparando a Igreja do Rosário e vislumbrando os equipamentos ao seu entorno e a praça na construção dessa “homogeneidade”.

Estando no centro comercial da cidade de Fortaleza, conturbado e caótico, a Igreja do Rosário, e a paisagem que a envolve, funcionam como uma bolha. Com seu funcionamento, os “barulhos” externos desse meio caótico não adentram o espaço proporcionando ao ser uma interiorização sem sair do turbilhão

chamado cidade, que cria as espacialidades e vai além do existir.

É nesse misto de sentimentos, relações, afetos e fluxos que a cidade vai construindo lugares intimamente ligados à identidade do ser. “Nosso espaço existencial nunca é um espaço pictórico bidimensional, e sim um espaço vivenciado e multissensorial saturado e estruturado por memórias e intenções” (PALLASMAA, 2018, p.20). O homem como ser completo, multidimensional nos estímulos de seus sentidos, memórias aliadas aos espaços e paisagens.

Pallasmaa (2017, p.48) enfatiza que a “cidade gradualmente eliminou a especificidade do lugar”. Utilizamos aqui o sentido de rugosidades que Milton Santos traz para tratarmos da Igreja. O templo resguarda em sua arquitetura o passado, costumes, métodos, e geram, mesmo que implicitamente, relações com o presente vivenciado, justamente no tocante ao espaço inerente ao ser, o que pertence a ele (SANTOS, 2006).

A partir da noção de espaço como um conjunto indissociável de sistemas de objetos e sistemas de ações podemos reconhecer suas categorias analíticas internas. Entre elas, estão a paisagem, a configuração territorial, a divisão territorial do trabalho, o espaço produzido ou produtivo, as rugosidades e as formas-conteúdo. (SANTOS, 2006, p.12-13).

Narrado por um frequentador a Igreja é:

É um lugar de paz no meio do caos, porque o centro não para, é essa loucura, as pessoas indo e vindo o

*tempo inteiro, e aqui não é comum as igrejas ficarem abertas com o Senhor exposto, vejo realmente como esse lugar aberto de acolhimento.*²¹

O lugar é vivido pelo indivíduo como ser espacial que emerge no seu íntimo a experiência do meio a partir da paisagem edificada. “Toda paisagem e toda edificação é um mundo condensado e uma representação microcós mica de nosso lugar dentro dele” (PALLASMAA, 2018, p.15).

Dentro dos significados o espaço pode ser concebido como “espaço existencial” os espaços que vivemos, habitamos e que estão representados pelas materializações (PALLASMAA 2017). O lugar de culto, súplicas e orações geram mais que um sentimento de contato com o sagrado. Leva-se ao espaço o bem-estar que encaminha os sentimentos ao ato de habitar. Em diálogo um fiel retrata que:

*É realmente um sentimento de paz, um pedacinho do céu aqui no Centro. Eu gosto, por exemplo, essa parte assim do altar, as igrejas mais antigas eu acho que elas eram mais bem cuidadas, assim nos detalhes né?! Então é uma coisa que você gasta muito tempo se for contemplar o altar mesmo, nos detalhes, apesar de ser uma igreja muito simples, não é enfeitada, mas ela tem essa sacralidade.*²²

²¹ Entrevista concedida por um frequentador. Entrevista I. [09.2019]. Entrevistador: Guaracy Albuquerque de Abreu, 2019. 1 arquivo. Mp3 (3:54 seg.).

²² Entrevista concedida por um fiel. Entrevista I. [09.2019]. Entrevistador: Guaracy Albuquerque de Abreu, 2019. 1 arquivo. Mp3 (3:54 seg.).

Pallasmaa (2017;2018) reporta que a arquitetura significativa permite que nos sintamos como seres corporais completos. Ousamos aqui complementar que a Geografia em sua essência também nos permite essa complexidade, pois ao mesmo ponto que estudamos o concreto, o físico, estudamos sua relação com o homem, assim como a própria etimologia da palavra, descrever e entender a Terra não teria sentido se esse não fosse para compreender a sua existência no espaço, implicando no estudo das relações que faz com o que constrói, transpondo o sentido do concreto.

Entre paisagem e lugar

No entendimento da paisagem vernacular na Geografia, partimos inicialmente da compreensão da ciência geográfica e assim adentramos mais adensadamente na Geografia Cultural, que por meio do entendimento de paisagem traduz a paisagem vernacular como uma evolução orgânica entre as comunidades locais e seu ambiente.

Levando em consideração os aspectos da paisagem vernacular da Igreja do Rosário, em Fortaleza - Ceará, nossa primeira compreensão foi verificar o processo de construção da cidade de Fortaleza, as relações da sociedade da época e suas espacializações. Assim, chegamos à construção do primeiro templo religioso, que teve sua construção realizada por escravos negros que serviam à elite local. Lugar de culto de seus santos e de súplicas e pedidos, a Igreja foi se aproximando do restante da sociedade à medida em que a cidade crescia ganhando novos

devotos. O processo de sua construção é primordial para verificar o vernacular ali existente e suas novas ressignificações, que ocorreram à medida em que o tempo passava.

Entender como o espaço foi vivenciado contribuiu para a o entendimento do presente, visto que a sucessão de fatos que ali aconteceram modela uma sociedade representando a cidade como processo que constrói o ser, ao ponto que constrói a si mesma. A vivência das pessoas dentro do templo leva o sentido de lugar para além do físico e permite que o indivíduo se encontre dentro do invólucro que transcende o corpo, a gerar sentimentos múltiplos e individuais.

Não só o templo como elemento individual, mas, todo o espaço que o cerca foi necessário para a paisagem no lugar, como o as livrarias e sebos, o Museu do Ceará, o Palácio da luz (atual Academia de Letras do Ceará), o Lion's Self-service, e a Praça General Tibúrcio, lugares que demonstram temporalidades e vivências que envolvem sociedades, do passado e do presente, demonstrando como viviam e habitavam o espaço.

Por desenlace, a partir de trabalhos de campo no local, podemos compreender como de fato as pessoas utilizam, quais seus sentimentos acerca do lugar, chegando à ideia de habitar que a Igreja do Rosário traz para seus frequentadores. Ainda, o modo como esses se relacionam com o espaço, sentimentos pessoais, e como esses espaços são recriados mediante todo crescimento da cidade, no tocante ao sentido do lugar que é uma construção do habitar.

Referências

BENEDITO, Francisco. **Caminhando por Fortaleza**. Fortaleza: Destak, 1999. BRUNO, Artur; FARIAS, Airton de. Fortaleza uma breve história. Fortaleza: Inesp, 2011.

CALVINO, Italo. **Marcovaldo ou as estações na cidade**. Companhia das Letras, 1994. CLAVAL, Paul. Campo e perspectivas da geografia cultural. In: CORRÊA, Roberto Lobato; ROSENDAHL, Zeny. Geografia cultural: um século. Rio de Janeiro: Eduerj, 2002. p. 133-196.

CLAVAL, Paul. A paisagem dos geógrafos. In: CORRÊA, Roberto Lobato; ROSENDAHL, Zeny. **Paisagens, textos e identidades**. Rio de Janeiro: Eduerj, 2004. p. 13-74.

CORRÊA, Roberto Lobato. A Geografia e o Urbano. In: CORRÊA, Roberto Lobato; ROSENDAHL, Zeny. **Introdução a Geografia Cultural**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil Ltda, 2003. p. 167-186.

COSTA, Maria Clélia Lustosa. **O discurso higienista e a ordem urbana**. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2014.

COSTA, Otávio Lemos. Memórias e paisagens: em busca do simbólico dos lugares. **Revista Espaço e Cultura**, Rio de Janeiro, n. 15, p.1-16, 2003.

COSTA, Rômulo. Igrejas guardam histórias e lembranças de sepultamentos. **O Povo**. Fortaleza. nov. 2014. Disponível em: <https://www20.opovo.com.br/app/opovo/cotidiano/2014/11/01/noticiasjornalcotidiano,341195/igreja-guardam-historias-e-lembrancas-de-sepultamentos.shtml>. Acesso em: 21 out. 2019.

FRANK, Bruno José Rodrigues; YAMAKI, Humberto Tetsuya. A paisagem vernacular segundo perspectivas de Sauer, Hoskins e

Jackson. **Caminhos de Geografia**, Uberlândia, v. 19, n. 65, p.245-256, mar. 2018.

GARCIA, Fátima. **A construção dos Cemitérios**. Blog: Fortaleza em Fotos. Fortaleza, out. 2010. Disponível em: <http://www.fortalezaemfotos.com.br/2010/10/construcao-dos-cemiterios.html>. Acesso em: 21 out. 2019.

GIRÃO, Raimundo. **Geografia estética de Fortaleza**. 2ªed. Fortaleza: Bnb, 1979. HOLZER, Werther; ALCÂNTARA, Vera. Paisagem vernacular: aldeamentos salineiros. Revista Poiésis, Santa Catarina, v. 1, n. 12, p.89-100, nov. 2008.

MENEZES, Antônio Bezerra de. Descrição da Cidade de Fortaleza. **Revistas do Instituto do Ceará**, Fortaleza, p.147-221, 1895.

NOBRE, Leila; GONÇALVES, Gabriel. Saiba tudo sobre a Igreja mais antiga de Fortaleza. **Vos**. Fortaleza. jul. 2016. Disponível em: <http://www.somosvos.com.br/igreja-rosario-mais-antiga-fortaleza/>. Acesso em: 21 out.2019.

PALLASMAA, Juhani. **Essências**. São Paulo: G. Gili Ltda, 2018.

PALLASMAA, Juhani. **Habitar**. São Paulo: G. Gili Ltda, 2017

RIBEIRO, Matheus. Antes da existência de cemitérios em Fortaleza, corpos eram enterrados em igrejas. **Tribuna do Ceará**. Fortaleza. nov. 2016. Disponível em: <https://tribunadoceara.com.br/noticias/cotidiano-2/antes-da-existencia-de-cemiterios-em-fortaleza-corpos-eram-enterrados-em-igrejas/>. Aceso em: 21 out. 2019.

ROSENDAHL, Zeny. **Hierópolis: O Sagrado e o Urbano**. 2ªed. Rio de Janeiro: Eduerj, 2009.

SALMITO, Bruna. Cemitério: para além da morte: Palco de passagem de uma vida para a outra, guarda elementos simbólicos e

culturais de uma sociedade. **Diário do Nordeste**. Fortaleza. S/D. Disponível em: <http://plus.diariodonordeste.com.br/cemiterio-alem-da-morte/>. Acesso em: 21 out. 2011 SANTOS, Milton. A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo. Razão e Emoção. 4ªed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

SAUER, Carl. Geografia Cultural, In: CORRÊA, Roberto Lobato; ROSENDAHL, Zeny. **Introdução a Geografia Cultural**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil Ltda, 2003. p. 19-26 p.

UNESCO. Operational Guidelines for the implementation of the World Heritage Foundation. UNESCO. Paris, p.175. 2012. Disponível em: <<https://whc.unesco.org/archive/opguide12-en.pdf>> Acesso em: 03 de julho de 2019. VAZ, Pedro. Edificar no patrimônio: pessoas paradigmas na conservação e restauro. Lisboa: Edições 70, 2019.

RECONHECIMENTO VALORATIVO DO PATRIMÔNIO QUILOMBOLA POR MEIO DO MAPEAMENTO PARTICIPATIVO

Eduardo Rodrigues Alves

Introdução

Os quilombos, nascidos da resistência à escravidão e da busca pela liberdade, foram, ao longo do tempo, perdendo esse objetivo inicial. Atualmente são redutos de uma cultura preservada, os quais denominamos de “comunidades quilombolas” ou “remanescentes de quilombos” (BERUTTI; LISBOA; SANTOS, 2012, p. 33).

Muito além de um reduto de preservação cultural, as comunidades quilombolas, atualmente, representam grupos de uma cultura viva e pulsante. Uma cultura com longas raízes fincadas, mas não estacionária. Diante dessa relevância, é preciso discutir aspectos relativos ao reconhecimento valorativo desses territórios culturais.

Antes mesmo do processo de identificação e reconhecimento oficial das Comunidades Remanescentes de Quilombo (CRQs), apontamos a importância do processo de reconhecimento valorativo de comunidades quilombolas, que perpassa pela sua autopercepção como território-patrimônio,

dotado de territorialidades construídas ao longo do tempo no espaço geográfico. Esse é o ponto de partida para a reivindicação de reconhecimento no âmbito externo às comunidades, seja pela esfera civil ou pela esfera do poder público.

O presente texto levanta uma discussão em torno desse processo de autoconhecimento patrimonial, a partir de atividades desenvolvidas junto à comunidade quilombola de Conceição dos Caetanos, no município de Tururu, Ceará. A formação complementar experienciada no Programa de Educação Tutorial (PET MEC/SESu) Geografia UFC permeou toda a construção do trabalho, facilitando o desenvolvimento metodológico e as discussões de aprimoramento, ao longo de dois anos de pesquisa.

Para o devido entendimento dessa representatividade acerca de Conceição dos Caetanos, no âmbito de sua municipalidade, é importante fazer uma breve caracterização do município de Tururu, para, em seguida, dirigir atenção propriamente para as questões relativas à Comunidade no contexto em que se insere.

Localizada a 111 km da cidade de Fortaleza, Tururu estende-se por 202,3 km², com uma estimativa populacional de 16.431 habitantes (BRASIL, 2021). Seu território é composto majoritariamente por zona rural, com algumas manchas urbanas dentro de

quatro distritos: Tururu (sede), São Pedro do Gavião, Conceição e Cemoaba. Em termos de domínios naturais, o território do município dispõe, sobretudo, de sertões, com uma pequena parcela a sudoeste marcada por serras úmidas (CEARÁ,

2007).

O Rio Mundaú acompanha o limite oeste desse município e também margeia Conceição dos Caetanos. Por vezes utilizado como fonte direta de água para as atividades domésticas, pontos específicos do rio também representam ambientes de lazer para as famílias. Integra, portanto, um dos elementos mais característicos da paisagem local, que, juntamente com outros elementos materiais e imateriais, compõe o quadro de referência para o patrimônio da Comunidade.

Nesse sentido, destacamos a importância do olhar geográfico potencializado pela Cartografia Social. Consideramos o mapeamento participativo como um exercício de envolvimento de uma coletividade, com seu espaço coletivo simbólico, sendo, assim, uma prática geoeducativa com potencial para o efetivo aperfeiçoamento da aprendizagem valorativa e do reconhecimento patrimonial.

A partir da problemática destacada anteriormente, os questionamentos iniciais que impulsionaram tal discussão foram: de que forma essa identidade é percebida e construída internamente pela Comunidade? De maneira complementar, de que forma a Cartografia Social, enquanto mecanismo geoeducativo, pode ser utilizada para a percepção desse patrimônio quilombola? Assim, este capítulo objetiva compreender o processo de valorização patrimonial em territórios quilombolas, a partir do mapeamento participativo, sob a ótica da geoeducação.

O conjunto de práticas desenvolvidas com a Comunidade pode aqui ser seccionado em duas partes. A primeira delas trata-se de uma fase de reconhecimento- aproximação entre pesquisador e

comunidade, um processo de troca de conhecimentos que englobou entrevistas semiestruturadas, intervenções em sala de aula e um trabalho de campo com estudantes, perpassando por pontos específicos da Comunidade.

A segunda metade do processo, mais conclusiva e sintetizadora dos conhecimentos construídos, foi auxiliada pela Cartografia Participativa, com a construção de um mapeamento patrimonial da Comunidade. Os aspectos metodológicos mais relevantes e as apreensões feitas durante e após a realização das etapas embasam a análise proposta anteriormente.

Entretanto, antes de adentrar no campo da descrição das etapas, é preciso apontar a fundamentação teórica utilizada para a construção metodológica proposta. O tópico seguinte dispõe desse levantamento conceitual (em se tratando da triangulação entre território, patrimônio cultural e comunidades quilombolas) e metodológico (em se tratando das atividades geoeducativas, incluindo o mapeamento participativo).

Fundamentos teórico-metodológicos

O conceito de patrimônio cultural, na ciência geográfica, pode ser entendido como uma referência cultural dos grupos humanos e que, por meio das categorias de análise da Geografia, adquire expressão espacial, representando um dos caminhos na análise da dimensão geográfica da cultura (FIGUEIREDO, 2013).

No âmbito das comunidades quilombolas, muito marcadas pelo aspecto cultural- histórico de seus territórios, o conceito de

patrimônio cultural é fundamental para seu autoreconhecimento. Assim, para bem compreender a relação entre o patrimônio cultural e a espacialidade dos grupos humanos, é fundamental entender a relação entre território e o patrimônio cultural das CRQs.

A partir de Haesbaert (2007; 2008), entende-se que o território esteve, por muito tempo, vinculado à ideia de terra-territorium, com dominação jurídica/política do espaço e também esteve associado ao entendimento de terreoterritor, com imposição de força e medo para deter seu controle (HAESBAERT, 2008, p. 19). Entretanto, atualmente, o território passa a ser entendido também pelo viés cultural, passando a destacar sentidos de apropriação simbólica do espaço.

Haesbaert (2007) evoca a perspectiva cultural ou simbólico-cultural e interpreta o território como resultado da apropriação simbólica que grupos humanos fazem de um espaço. É a partir dessa perspectiva que se compreende a apropriação simbólica do território, composta por referências histórico-culturais, que caracterizam a territorialidade das comunidades quilombolas. Essa relação socioterritorial representa um processo fundamental para a construção de uma identidade em torno dos elementos culturais do patrimônio quilombola. Cunha Junior (2012) entende que a identidade se associa com a territorialidade, constituindo um conjunto de referências culturais para aquilo que vem a ser denominado como patrimônio cultural.

Identidade e territorialidade são dois requisitos fundamentais para a definição de referência cultural e esta, por sua vez, para os conceitos ampliados do que vem a ser os patrimônios culturais materiais e imateriais. A referência cultural tem forte vinculação

com a relação de pertencimento da “nossa identidade” e com a “nossa territorialidade” (CUNHA JUNIOR, 2012, p. 163).

Assim, o conceito de comunidade quilombola, ou comunidade remanescente de quilombo, insere-se no âmbito dos patrimônios culturais (que podem ser materiais e imateriais) produtores de identidades e de territorialidades. É preciso perceber que as comunidades possuem e ao mesmo tempo são patrimônio cultural, uma vez que possuem elementos em sua paisagem e em sua formação histórica que as diferenciam umas das outras; e que são, antes de mais nada, patrimônios da história e da cultura brasileira.

Com esse entendimento em perspectiva, para os exercícios educativos de educação patrimonial e de mapeamento participativo, foram essenciais algumas referências básicas sobre a formação e a ação educadora de professores de Geografia (CALLAI, 2013; FREIRE, 2001; PIMENTA; LIMA, 2006); a importância da Geografia para a compreensão de mundo e suas dinâmicas e da temática da pluralidade cultural para o ensino de Geografia (ANJOS, 2006); e sobre questões étnico-raciais no ensino (BRASIL, 2003; RATTS, 2010), incluindo o desenvolvimento de experiências e reflexões sobre uma educação antirracista e de projetos com vistas à reafirmação do lugar do povo negro na sociedade brasileira (SANTOMÉ, 1995).

Em torno das comunidades quilombolas, a partir desses autores, é possível entender que a Geografia é relevante, pois assume “grande importância dentro da temática da pluralidade cultural no processo de ensino” (ANJOS, 2006, p. 199). Nesse

sentido, uma educação quilombola torna-se uma modalidade de educação bastante beneficiada na incorporação dos conhecimentos geográficos. Porém, podemos perceber a falta de apreço que a educação quilombola recebe quando Santomé (1995) destaca a carência de experiências e reflexões sobre uma educação antirracista e de programas plurilinguísticos, que são de grande importância para reafirmar a posição das comunidades negras na sociedade.

A Educação Patrimonial (EP), por sua vez, é aqui percebida como conjunto de processos educativos formais e não formais, com enfoque no Patrimônio Cultural, que é apropriado socialmente como recurso para a compreensão socio-histórica das referências culturais em todas as suas manifestações (IPHAN, 2014). Para uma melhor compreensão da EP, também foram norteadoras as contribuições de Oliveira, Lima e Carneiro (2013) acerca da Educação Patrimonial assentada em patrimônios culturais e sua percepção (defasada) no campo da Geografia Escolar.

Para o desenvolvimento das atividades de mapeamento dos elementos patrimoniais culturais da Comunidade, além dos autores que versam sobre as práticas educativas envolvendo a Geografia e o patrimônio cultural, foram fundamentais os autores que tratam das diferentes possibilidades de aplicação do mapeamento participativo (SILVA; VERBICARO, 2006; ANDRADE; CARNEIRO, 2009).

Gisele Girardi (2016) entende o mapeamento participativo como uma atividade potencialmente positiva e emancipatória para as comunidades e entende que “o objetivo último das práticas de Cartografia Social ou participativa é promover a visibilidade de

territorialidades” (GIRARDI, 2016, p. 88). Essa construção coletiva possibilita uma reflexão sobre o cotidiano, o exercício de atitudes cidadãs e a até a melhoria da qualidade de vida da população (GORAYEB, MEIRELES E SILVA, 2015). Girardi (2016) afirma ainda que

Não há uma metodologia fixa para a realização do trabalho, mas diretrizes gerais que envolvem a realização de oficinas, a capacitação da comunidade para o uso de recursos e técnicas cartográficas, a produção dos mapas e dos fascículos pela equipe técnica a partir do material produzido pelas comunidades nas oficinas, a validação do resultado pela comunidade e a publicação do fascículo (GIRARDI, 2016, p.87).

Outro importante entendimento sobre a temática se dá com Gorayeb, Meireles e Silva (2015), que entendem que os mapas participativos são construídos

[...] a partir do envolvimento de vários atores, e não só de apenas um indivíduo ou grupo. Este tipo de mapa tem a característica de aproveitar ao máximo da realidade geográfica, aliás, das realidades vividas em um determinado espaço, diminuindo uma das características do mapa: ele revela a visão do autor. Então, se o mapa é considerado como a abstração do mundo e é sempre elaborado a partir de um ponto de vista, quando se constrói mapas com várias mãos, aumenta-se a probabilidade de aproximação da realidade do mundo (GORAYEB; MEIRELES; SILVA, 2015, p. 18).

Assim, compreende-se o mapeamento participativo e as práticas de Educação Patrimonial como uma união capaz de desenvolver o ensino e a aprendizagem em Geografia, inserindo a comunidade dentro da prática educativa com crianças, jovens, adultos e idosos.

A partir dos conceitos apresentados, o diálogo conceitual volta-se para o conceito de geoeducação, que, neste estudo, é capaz de incorporar os conceitos anteriormente citados. Para a incorporação do termo no estudo, serviram como base as reflexões construídas por Oliveira (2014; 2015), que entende a geoeducação como

[...] exercício de envolvimento de uma coletividade, com seu espaço coletivo peculiar (simbólico), visando efetivo aperfeiçoamento da aprendizagem valorativa. Por extensão, tal aperfeiçoamento demanda o equivalente exercício de interpretação espacial do processo educativo. Portanto, a geoeducação é ao mesmo tempo uma prática e um saber contextualizado na ritualização do estar na Terra (OLIVEIRA, 2015, p.34).

Ampliando esse entendimento, a geoeducação enquanto prática demanda uma série de atividades, formais ou informais, capazes de acolher o potencial educativo presente na territorialidade e a cultura, nesse caso, das CRQs. Nesse sentido, é fundamental o engajamento com uma Educação Patrimonial que permita emergir a partir da interação com os diferentes valores patrimoniais, opondo-se a uma conscientização cega da

necessidade de proteção daquilo registrado institucionalmente como “patrimonial” (OLIVEIRA, 2014). Já enquanto saber contextualizado, a geoeducação potencializa a análise dos aspectos culturais do território quilombola, que representa um terreno fértil para o aperfeiçoamento geoeeducacional. E, por meio desse jogo de relações entre os conceitos, as CRQs representam um patrimônio geoeeducacional a ser reconhecido e valorizado.

Desenvolvimento

Na condição de pesquisador-licenciando e descendente de moradores de Tururu, a aproximação inicial com a Comunidade deu-se a partir de contatos prévios e trabalhos de campo consecutivos, quando foram realizadas entrevistas semiestruturadas com lideranças comunitárias, a fim de compreender a formação da comunidade e seus avanços, desafios, suas problemáticas e potencialidades. Os trabalhos de campo também se pautaram no reconhecimento do cotidiano das comunidades, a dinâmica de alguns de seus espaços mais simbolicamente representativos, além do acompanhamento da tradicional Festa do Zumbi, realizada anualmente em comemoração ao dia da Consciência Negra, no dia 20 de novembro.

Para o desenvolvimento dessa discussão, entretanto, o enfoque se dará em torno dos desafios e potencialidades da Comunidade e sua percepção patrimonial, sobretudo no campo da educação mediada pelo conhecimento geográfico.

Percepção da comunidade como espaço educativo

A partir de aproximação com a Escola Caetano José da Costa, em 2017, percebemos que o déficit de abordagens significativas e metodologias adequadas ao ensino de Geografia em Conceição dos Caetanos prejudica a aprendizagem geográfica dentro – e, conseqüentemente, fora – do espaço escolar. Uma vez que os estudantes perdem o interesse e a curiosidade sobre a disciplina, perde-se a possibilidade de fortalecer o debate sobre o povo negro e sua cultura no dia a dia. A partir das observações e de conversas com professores e gestores da Escola, desenvolvemos uma atividade que interagiu os conteúdos da Geografia com o contexto vivido pelos estudantes.

A intervenção inicial foi realizada com uma turma de 8º ano do Ensino Fundamental, com a parceria de sua professora de Geografia e de Sandra Caetano, moradora da Comunidade e então professora do Projeto Novo Mais Educação. Dividida em duas etapas, a atividade objetivou exercitar conhecimentos geográficos em torno do contexto comunitário, enfatizando os seus elementos afro culturais e foi proposta como uma possibilidade da Escola se apropriar desses conhecimentos geográficos com uma melhor interação escola-comunidade.

Na primeira etapa da intervenção, iniciamos uma aula de Geografia com a exibição do curta-metragem “Dos Grilhões ao Quilombo” - quarto episódio da série “500 anos: o Brasil Colônia na TV”, produzido pela TV Escola. Após a exibição do curta, os estudantes socializaram o que lhes chamou a atenção no filme. A partir da listagem, avançamos o nosso diálogo sobre o olhar

geográfico, visto que o curta- documentário aborda um contexto geral sobre o início da formação dos quilombos no Brasil, e o nosso enfoque voltou-se para o contexto local, com a constituição e caracterização de Conceição dos Caetanos.

Em suma, o intuito dessa primeira etapa em específico foi promover um aprendizado sobre os quilombos no Brasil, relacionando o contexto do filme com o local, além de evidenciar a Geografia presente no filme e como essa disciplina contribui para compreender a realidade.

Os estudantes também produziram mapas mentais da Comunidade, com os locais mais representativos e afetivos para cada um. Essa atividade objetivou que o estudante pudesse representar os locais que são considerados mais representativos na Comunidade, que fizeram parte da sua história e da sua vivência. Outro objetivo também foi o de filtrar locais mais marcantes para eles e se são locais que fortalecem o autor reconhecimento como quilombola e o sentimento de pertencimento para com a Comunidade. Também utilizamos, de maneira complementar, o software Google Earth, em um projetor digital, e foram exibidas imagens de satélite da Comunidade, e dialogamos sobre a relevância pessoal e coletiva dos locais que foram desenhados.

Toda essa primeira etapa serviu como base para a segunda etapa, que consistiu em uma aula de campo, com um percurso em caminhada, com diálogos curtos em pontos marcantes da Comunidade, elencados pela turma.

A partir dos pontos elencados pela turma de estudantes no primeiro momento da intervenção, iniciamos o trajeto do trabalho de campo em frente à EMEF Caetano José da Costa, na Praça (e

centro) da Comunidade (Figura 1), que engloba estabelecimentos comerciais, a Igreja de N. Sr^a. das Graças e casas antigas, onde pudemos falar de sua centralidade e sua importância para o ordenamento das casas em seu entorno, um padrão visto em muitas cidades interioranas do Ceará. Falamos também da influência do cristianismo ali e sobre religiões de matriz africana no Brasil.

Figura 1- Diálogo na Praça da Igreja de Nossa Senhora das Graças, realizado no trabalho de campo em Conceição dos Caetanos.



Fonte: Acervo do autor, 2020.

Em seguida, conversamos próximo a uma casa de farinha, com uma área de cultivo de mandioca, ao fundo, abordando os aspectos econômicos inerentes à localidade em sua relação de contribuição para o Município. Pudemos também falar sobre outras formas de renda além da agricultura na Comunidade.

A terceira parada deu-se em um ponto de embarque/desembarque de passageiros, que fica em um dos acessos à Comunidade (Figura 2). Dialogamos sobre os fluxos diversos que ocorrem na comunidade, sobre a relação desses fluxos com os fixos (SANTOS, 1965) que envolvem a comunidade, sua relação com os distritos próximos com municípios vizinhos. Nesse local, também foi possível observar bem a paisagem semiárida que marca o seu entorno.

Figura 2 - Diálogo no ponto de embarque e desembarque de passageiros realizado no trabalho de campo, a em Conceição dos Caetanos.



Fonte: Acervo do autor, 2020.

Falamos também sobre um posto de saúde recém-inaugurado para atender aos moradores da Comunidade, enfatizando-o como evidência de desenvolvimento e da necessidade dos serviços públicos de qualidade, que também se relaciona com o crescimento populacional e as reivindicações dos moradores.

Sobre o campo de futebol que existe na comunidade, falamos dos torneios e jogos recreativos que sempre acontecem e como isso se torna um costume tradicional e corriqueiro. Outro costume local é a utilização recreativa do Rio Mundaú, que margeia o local a leste e atrai fluxo de moradores locais e visitantes de outras localidades.

Ao retornarmos à Escola, houve uma avaliação com os alunos, destacando as contribuições e aspectos para melhorar a atividade das duas etapas realizadas. Após esse momento, também houve uma avaliação com o corpo pedagógico e gestor da Escola, com um apanhado das contribuições que as atividades proporcionaram e a constatação de que foi positiva.

Mapeamento colaborativo como ferramenta geoeeducacional para as CRQs

Após a realização das atividades em parceria com a EMEF Caetano José da Costa, emergiu a necessidade de uma aproximação maior com a Comunidade de uma maneira mais direta, indo além do âmbito escolar. Entendendo a Geografia não apenas enquanto ferramenta a ser apropriada nas escolas, mas

também na comunidade em que se insere, desenvolvemos uma atividade que desse prosseguimento aos resultados obtidos com a prática anterior.

Seguindo as diretrizes do mapeamento participativo (GIRARDI, 2016), iniciamos os procedimentos com uma oficina de elementos da Cartografia básica e dialogamos sobre elementos como: escalas, convenções cartográficas, orientação, polígonos, pontos e linhas, dentre outros elementos que compõem a estrutura básica de um mapa. Em seguida, tratamos de possibilidades temáticas da Cartografia, enfocando a questão patrimonial. Evitamos o entendimento de conceitos fechados e prontos sobre patrimônio, buscando uma construção coletiva a partir do entendimento popular sobre o termo, destacando suas formas materiais e imateriais e a composição do que poderíamos chamar de patrimônio cultural de Conceição dos Caetanos.

Ainda nesse primeiro momento, identificamos, por meio de exemplos citados pelos moradores de Conceição dos Caetanos, alguns elementos imateriais e materiais que compõem seu patrimônio cultural e, a partir de imagens projetadas da Comunidade, geradas pelo software Google Earth, visualizamos os pontos marcantes da Comunidade. Fato destacável desse processo é que, à medida em que determinados locais eram identificados, algumas pessoas relatavam histórias vividas e passadas de geração a geração, enquanto outras pessoas passavam a conhecer ou relembavam tais histórias. Tal socialização evidenciou ainda mais o caráter histórico de alguns lugares da Comunidade.

Avançamos para uma explicação sobre o uso do *overlay* para a construção participativa de mapas temáticos, com a demarcação dos elementos no *overlay* (Figura 3).

Figura 3 - Mapeamento participativo com a técnica de *overlay* em Conceição dos Caetanos.



Fonte: Acervo do autor, 2020.

Após a elaboração do *overlay*, geramos um mapa com os elementos pontuados por meio de ambientes SIG (Sistema de Informação Geográfica). Por ser uma comunidade de grande área, mas também com uma centralidade que aglutina muitos locais representativos, os participantes utilizaram dois mapas para a produção do *overlay*, cada um com uma escala diferente. Da mesma forma, com vistas a melhorar a visualização dos ícones, produzimos um mapa com representação de diferentes escalas de análise.

Ao longo do processo, emergiu de maneira naturalizada uma divisão de elementos de forma temporal:

1. Espaços da Memória: locais que existiram no passado, mas ainda estão presentes no território quilombola por meio da preservação de sua memória.
2. Espaços Tangíveis: locais tangíveis, dotados de importância especial para a Comunidade.
3. Espaços Projetivos: locais que, de forma projetiva, foram colocados no mapa como metas coletivas a serem alcançadas em prol de uma maior visibilidade ao patrimônio cultural da Comunidade.

Cada ponto mapeado recebeu um determinado desenho a ser representado na forma de ícone no produto. A divisão dos ícones e suas divisões temporais podem ser vistas no quadro seguinte (Figura 4).

NATUREZA, CULTURA E ENSINO EM GEOGRAFIA

Figura 4 - Elementos do patrimônio cultural de Conceição dos Caetanos.

<p>Espaços da Memória</p> <p> Ruínas da Casa de Caetano José da Costa</p> <p> Espaço onde se situava a primeira Casa de Farinha da Comunidade</p>	<p>Espaços Tangíveis</p> <p> Praça da Comunidade. Centralidade da Comunidade, onde se localiza a Igreja e se realiza a Festa do Zumbi.</p> <p> Açudes. Espaços associados a natureza e utilizados para o lazer e captação de água.</p> <p> Igreja de N. Srª. das Graças. Construída coletivamente, é um lugar que carrega a marca do catolicismo na Comunidade.</p> <p> Pé de Benjamim. Um dos traços marcantes da Praça da Comunidade, é uma das árvores mais antigas, com valor simbólico e ambiental.</p>	<p> Centro Ed. N. Srª. dos Milagres. Espaço gerido pela Comunidade, onde se oferta o Ensino Infantil e também são realizados eventos e reuniões da Comunidade.</p> <p> EMEF Caetano José da Costa. Escola que carrega o nome do fundador da Comunidade.</p> <p> Campo de Futebol de Areia. Espaço de prática de esporte recreativo e competitivo, bastante utilizado pelos moradores locais e de outras localidades.</p> <p> Clubes de Festas. Espaços de lazer para a realização de festas marcadas pela musicalidade regional.</p>
<p> Casas de Farinha. Espaços de realização da tradicional farinha-da, econômica e culturalmente importante para a Comunidade.</p> <p> Casas Antigas. Casas que preservam sua forma original e caracterizam um passado longínquo da Comunidade.</p> <p> Cemitério da Comunidade. Espaço de memória aos entes falecidos da Comunidade.</p> <p> Campo de Vaquejada. Espaço que preserva a marca regional desta atividade.</p>	<p> Cacimbas. Poços cavados com pequena profundidade e que afloram água para consumo.</p> <p> Cacimbões. Poços artesanais de maior profundidade e porte que também abastecem a Comunidade na ausência de água encanada.</p> <p> Pontos de Banho. Espaços de acesso ao Rio Mundaú, utilizado para fins de lazer e para abastecimento doméstico.</p> <p> Pedra do Encanto. Afloramento rochoso que carrega um conto característico da comunidade.</p>	<p> Tanques. Pequenas fendas naturais de onde se acumula água nos períodos chuvosos, sem a necessidade de intervenção humana.</p> <p> Posto de Saúde. Representa uma conquista importante para os moradores locais, na questão do acesso à saúde.</p> <p> Caixa d'água. Representa uma conquista das moradores locais, na questão da distribuição de água para as residências da Comunidade. Também é onde se localiza o ponto de embarque/desembarque dos ônibus que passam pela Comunidade.</p>
<p>Espaços Projetíveis</p> <p> Casa da Memória. Espaço destinado à concentração, preservação e exposição de objetos representativos da história e cultura da Comunidade.</p> <p> Horta Medicinal Comunitária. Espaço destinado ao resgate, cultivo e compartilhamento de plantas utilizadas pela medicina tradicional, enraquecida com o passar dos anos na Comunidade.</p>	<p> Monumento de Caracterização na entrada da Comunidade. Construção, a ser definida, posta próxima ao centro da Comunidade para identificá-la como Comunidade Remanescente de Quilombo</p> <p> Placas de Sensibilização Ambiental. Materialização da importância de cuidar melhor do Rio Mundaú, evitando a poluição de suas águas e atividades que possam atrapalhar a sua dinâmica.</p>	<p> Cooperativa do Cajú. Espaço de uso coletivo destinado ao uso do cajú para a produção e comercialização de seus diversos subprodutos.</p> <p> Cemitério das Crianças. Reforma do chamado Cemitério das Crianças, que encontra-se em estágio de abandono.</p>

Fonte: Elaborado pelo autor, 2018.

Apesar da utilização de diferentes escalas cartográficas para a espacialização dos elementos patrimoniais, essa atividade

representou um grande desafio, ao lidar com o detalhamento de uma quantidade considerável de elementos patrimoniais em uma escala cartográfica relativamente pequena.

O mapeamento participativo revelou a importância do Rio Mundaú, com quatro pontos de banho para a comunidade, além de outros pontos como casas de farinha, casas mais antigas dali, elementos naturais também dotados de valor simbólico e locais de importância para a vida na Comunidade.

Já a área central destaca elementos como a praça central, a Igreja, a demarcação de onde ficava a primeira casa de farinha, a Escola e o Centro Educacional (vistos como importantes espaços de preservação da cultura).

Em ambos os recortes, é possível visualizar o que denominamos como espaços projetivos, que representam desejos de futuras construções, com finalidades específicas. A plotagem desses elementos no mapa patrimonial revelou o interesse da Comunidade em se organizar em prol da valorização de sua história e sua cultura, a valorização e o enriquecimento de sua própria identidade. Ademais, essa prática expandiu a relação entre pesquisador e escola e alcançou uma relação entre pesquisador e comunidade, de maneira mais abrangente e envolvendo também alguns alunos da prática anterior.

Os elementos que compõem um quadro de referência cultural do que vem a ser o patrimônio quilombola para Conceição dos Caetanos foram dispostos em um produto final mais completo, em formato de banner, que engloba o resultado cartográfico com um quadro que dispõe dos outros elementos imateriais não pontuados no mapa.

Todavia, um dos desafios presentes no processo de digitalização dos *overlays* deu-se pelo levantamento, nas etapas anteriores, de elementos culturais imateriais que não puderam ser demarcados no mapa: as músicas criadas pela comunidade, ritualidades celebradas na Festa do Zumbi, alguns artesanatos criados pelas mulheres, a arte de fazer tranças, etc.

O referido material expandido pôde ser apresentado em um stand educativo, montado na Festa do Zumbi, de 2018. Durante a noite festiva, foi feita a exposição do material e das folhas de *overlay*, socializando toda a construção do mapeamento e também o produto gerado pelo processo coletivo. No momento de exposição do banner, tanto para os moradores locais (participantes ou não do mapeamento participativo) quanto para os visitantes que prestigiaram a apresentação do material, foi perceptível o reconhecimento da relevância do material, construído para o contexto de Conceição dos Caetanos.

Ao longo do trabalho de construção, os participantes reconheceram a atividade do mapeamento como um processo importante para melhorar a articulação dos moradores no que tange à construção dos novos espaços e elementos para a Comunidade. No entendimento de algumas pessoas que prestigiaram o banner, “o mapa servirá para a Comunidade se organizar melhor em torno de suas demandas, principalmente as culturais”; “este trabalho tem uma grande importância para a Comunidade, porque esse tema precisa ser mais desenvolvido aqui”; e “este material (banner) que vai ficar na Comunidade vai ser de muita importância para a Escola, para trabalhar estes elementos patrimoniais com os alunos. Esse tipo de material ainda nunca tinha sido feito aqui e um trabalho dessa natureza é muito importante”.

Considerações finais

A reflexão em torno do conjunto de atividades desenvolvidas ao longo da pesquisa permite-nos considerá-las como possibilidades para o reconhecimento de um patrimônio geoeeducacional quilombola para o ensino primeiramente nas próprias comunidades, mas, por extensão, para o município como um todo. Compreender a dimensão do patrimônio quilombola na esfera do município é fundamental para o seu reconhecimento, visto que sua valorização não se garante apenas pelo reconhecimento interno, em cada comunidade, dos seus elementos patrimoniais, ou do reconhecimento das CRQs enquanto patrimônio cultural em si mesmas.

É preciso que a visibilidade desse patrimônio geoeeducacional seja percebida no âmbito das escolas municipais como um todo, para que a valorização se torne efetiva na escala municipal. Nesse sentido, compreende-se a necessidade de um diálogo maior do município de Tururu quanto às temáticas étnico-culturais, com atividades realizadas em parceria com as CRQs do município.

Na condição de pesquisador-licenciando e descendente de moradores de Tururu, foi possível, nessa experiência, perceber diferentes aspectos interessantes que só se fizeram emergir por meio da interface entre uma experiência pessoal com o lugar, envolvendo a esfera particular do pertencimento, e um conjunto de leituras e aprendizagens construídas ao longo do curso de licenciatura em Geografia, na Universidade Federal do Ceará.

Ao longo de toda a construção da pesquisa, nenhum dos lados dessa interface ofuscou o outro. Pelo contrário, a experiência de pesquisar em um lugar já bastante conhecido qualificou ainda mais a percepção sobre o reconhecimento do patrimônio cultural e o papel do professor de Geografia nesse percurso.

Por intermédio dos conhecimentos acadêmicos, foi possível vislumbrar fenômenos presentes nesse contexto que antes não poderiam ser devidamente percebidos, como a relevância dos aspectos patrimoniais culturais e das comunidades quilombolas, que compõem os sujeitos desta pesquisa. Em contrapartida, o conjunto de experiências pessoais com o contexto geográfico pesquisado significou um arcabouço de conhecimentos que não seriam absorvidos completamente por meio científico.

Com base nesta reflexão, é possível reafirmar o papel do professor de Geografia. O professor, nesse contexto, representa um importante agente de mobilização, capaz de impulsionar algumas medidas necessárias em prol do autoreconhecimento patrimonial das CRQs. O aperfeiçoamento de práticas geoeducativas e da articulação em diferentes escalas citadas é um caminho viável para a valorização do patrimônio quilombola de Tururu.

A geoeducação possui importante papel na construção desse autoreconhecimento patrimonial. A partir da educação patrimonial e do mapeamento participativo, foi possível estabelecer diálogo entre os conhecimentos geográficos e diversos elementos histórico-culturais próprios das CRQs para trabalhar na concepção de um patrimônio geoeducacional quilombola.

Uma importante interface que dá sustentação a essas atividades dá-se entre a escola e a comunidade. É por meio desse

vínculo que o papel do professor-pesquisador se faz fundamental no processo de construção de saberes contextualizados, capazes de balizar conhecimentos teóricos e exemplos locais práticos por meio da temática cultural, tão importante para as escolas quilombolas. Exercícios como os que foram desenvolvidos neste trabalho demandam vínculos entre escola e comunidade.

Compreende-se, porém, a necessidade de explorar diferentes projetos, práticas e programas de incentivo à valorização do patrimônio quilombola, sobretudo a partir da interação entre os conhecimentos geográficos (aperfeiçoados em práticas geoeducativas) e o contexto das comunidades tradicionais que incorporam e constroem tais conhecimentos, que compõem uma perspectiva para se compreender sua territorialidade, sua geograficidade.

Agradecimentos

Ao Programa de Educação Tutorial (PET MEC/SESu) Geografia UFC e à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo apoio logístico e concessão de bolsa de estudos. Ao Laboratório de Estudos Geoeducacionais e Espaços Simbólicos (LEGES) pelo embasamento e sistemática de pesquisa em torno da temática proposta. E à Comunidade Quilombola de Conceição dos Caetanos, cuja parceria estabelecida foi crucial para o desenvolvimento do estudo, bem como para o desenvolvimento pessoal e estudantil enquanto pesquisador licenciando.

Referências

ANJOS, Rafael Sanzio Araújo dos. Cartografia étnica: a África, o Brasil e os territórios dos quilombos. In: SILVA, J.B.; LIMA, L.C. e DANTAS, E.W.C. (orgs.) **Panorama da geografia brasileira II**. São Paulo: Annablume, 2006. pp. 199-213.

BERUTTI, Flávio; LISBOA, Andrezza; SANTOS, Igor. **Comunidades Quilombolas: espaços de resistência**. Belo Horizonte: Rhj, 2012.

BRASIL. **Lei nº 10693, de 9 de janeiro de 2003**. Brasília, 9 jan. 2003. Disponível em: <goo.gl/xz4MJS>. Acesso em: 29 out. 2018.

BRASIL. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Demográfico**. 2010. Disponível em: <goo.gl/XaqL2y>. Acesso em: 29 out. 2018. BRASIL. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. 2021b.

Tururu. Disponível em: <goo.gl/vX2bU6>. Acesso em: 02ago. 2021.

CALLAI, Helena. **A formação do profissional da Geografia**. Ijuí: Editora Unijuí, 2013.

CEARÁ. INSTITUTO DE PESQUISA E ESTRATÉGIA ECONÔMICA DO CEARÁ. **Ceará em Mapas**. 2007. Disponível em: <goo.gl/FB9MNn>. Acesso em: 12 nov. 2018.

CUNHA JUNIOR, Henrique Antunes. Quilombo: patrimônio histórico e cultural. **Espaço Acadêmico**, Maringá, v. 11, n. 129, p.158-167, fev. 2012.

FIGUEIREDO, Lauro César. Perspectivas de análise geográfica do

patrimônio cultural: algumas reflexões. **Geografia Ensino & Pesquisa**, Santa Maria, v. 17, n. 1, p.55-70, jan. 2013. Disponível em: <goo.gl/S61AEQ>. Acesso em: 27 jul. 2018.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

GIRARDI, Gisele. Mapeamento Participativo, Cartografia Social e Crítica: breves notas para um debate sobre práticas cartográficas escolares. In: AGUIAR, Lígia Maria Brochado de; SOUZA, Carla Juscélia de Oliveira. **Conversações com a Cartografia Escolar: para quem e para que**. São João del-Rei: UFJS, 2016. pp. 83-96.

GORAYEB, Adryane; MEIRELES, Antonio Jeovah de Andrade; SILVA, Edson Vicente da (Org.). **Cartografia social e cidadania: experiências de mapeamento participativo dos territórios de comunidades urbanas e tradicionais**. Fortaleza: Expressão Gráfica, 2015.

HAESBAERT, Rogério. **O mito da desterritorialização: do “fim dos territórios” à multiterritorialidade**. 3.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007. 400p.

HAESBAERT, Rogério. Dos múltiplos Territórios à Multiterritorialidade. In: Heidrich, Álvaro *et al.* (Org.). **A emergência da multiterritorialidade: a ressignificação da relação do humano com o espaço**. 1ª ed. Porto Alegre (RS): ULBRA e UFRGS, 2008. p. 19-36.

IPHAN. **Educação Patrimonial: histórico, conceitos e processos**. Brasília: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, 2014.

OLIVEIRA, Christian Dennys Monteiro de. **Caminhos da festa ao patrimônio geoe educacional: como educar sem encenar geografia?** Fortaleza: Imprensa Universitária, 2014. 237p.

OLIVEIRA, Christian Dennys Monteiro de. **Geoeeducação das**

representações religiosas. In: **Mercator**, Fortaleza, v. 14, n.2, p.21-43, mai. 2015. Disponível em: <goo.gl/RQRvmS>. Acesso em 08 nov. 2018.

OLIVEIRA, Christian Dennys Monteiro de; LIMA, Francisco John Lennon Alves Paixão; CARNEIRO, Icla Tamara Alves. Representações do patrimônio na Geografia escolar: o imaginário da festa religiosa cearense no ensino médio. In: **Geografia Ensino & Pesquisa**, Santa Maria v. 17, n. 3, p. 127 - 42, set. 2013. Disponível em: <goo.gl/NPAhoo>. Acesso em: 27 nov. 2018.

PIMENTA, Selma Garrido e LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

RATTS, Alecsandro José Prudêncio. Geografia, relações étnico-raciais e educação: a dimensão espacial das políticas afirmativas no ensino. In: **Terra Livre**. Ano 26, v. 1, n. 34. São Paulo, 2010.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas **negadas e silenciadas no currículo**. In: **SILVA. Tomaz Tadeu (org.). Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. pp. 159-177.

SANTOS, Milton. **A cidade nos países subdesenvolvidos**. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira S.A., 1965.

SILVA, Christian Nunes da; VERBICARO, Camila. O mapeamento participativo como metodologia de análise do território. **Scientia Plena**, Aracaju, v. 12, n. 6, pp. 1-12, mai. 2018. Disponível em: <goo.gl/8oJecH>. Acesso em: 09 set. 2018.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E ENSINO DE GEOGRAFIA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE

Samuel Tavares Pinheiro

Introdução

Durante muito tempo, os sistemas e políticas de educação não garantiram acesso, tampouco permanência, das pessoas que apresentam necessidades educacionais especiais, em função de deficiências, distúrbios ou dificuldades de aprendizagem. Práticas excludentes e discriminatórias negaram a esse grupo o direito de participar de escolas regulares. Frente a isso, surgiram modelos de ensino a fim de assegurar sua inserção nos ambientes formais de educação, sendo, primeiramente, a educação especial, e, em seguida, a educação inclusiva, ambas com fins específicos.

O cenário da educação brasileira nas últimas décadas foi marcado por significativas mudanças, decorrentes dos movimentos de democratização do ensino, especificamente no que diz respeito à educação inclusiva. Questiona-se, portanto, a organização da escola, a formação docente, o processo de ensino e aprendizagem, as práticas pedagógicas, os componentes curriculares. Somam-se ainda alterações no âmbito da legalidade, como o surgimento de documentos e declarações nacionais e internacionais que corroboraram para os primeiros passos da proposta de inclusão em educação no país.

Isso posto, discutir a formação inicial de professores, compreendendo desafios e possibilidades, torna-se imprescindível para ampliação das discussões sobre uma sociedade e escola inclusivas. É fundamental refletir como a Universidade – espaço de formação – proporciona e oferece oportunidades para a formação desses futuros profissionais, bem como, considera-se mister analisar como eles estão sendo preparados para o exercício de sua práxis, considerando a(s) diversidade(s) e desafios da inclusão.

Nesse contexto, é importante investigar como tem sido a formação inicial dos professores à luz da educação inclusiva, bem como identificar os desafios e possibilidades para implementação da proposta. No que tange à Geografia (enquanto Ciência e disciplina escolar), observa-se que possui como objeto de estudo o espaço geográfico, podendo contribuir para a formação do cidadão e da cidadania (CALLAI, 2001).

Nesse sentido, elencaram-se os seguintes questionamentos que nortearam esta pesquisa: Como tem sido a formação inicial dos professores de classes regulares no que se refere à realidade de alunos com necessidades educacionais especiais? Como as recentes reformas curriculares, que dizem respeito à educação inclusiva, aparecem nos currículos do curso de formação inicial de professores? Quais os desafios e dificuldades desses professores em correlacionar a proposta da educação inclusiva com a Geografia? Quais os saberes empregados para trabalhar com a educação inclusiva?

O objetivo deste capítulo é analisar a proposta de educação inclusiva concebida no processo de formação inicial docente, do Curso de Geografia/Licenciatura, da Universidade Federal do Ceará – Campus do Pici, tendo em vista a realidade de alunos com

necessidades educacionais especiais. Para isso, foram ouvidos professores e ex-alunos do curso, que compartilharam vivências, bem como apontaram desafios e possibilidades para uma melhor relação da inclusão e a Geografia.

Os procedimentos metodológicos e técnicos de abordagem qualitativa em educação (LUDKE; ANDRÉ, 1986) podem ser compreendidos em três momentos. Primeiramente, foi realizada análise bibliográfica e, posteriormente, análise de documentos publicados no Brasil e no exterior, tendo como base as políticas de educação inclusiva implementadas por meio de Portarias, Resoluções, Leis e Decretos. Na sequência, foram realizadas entrevistas semiestruturadas e aplicados questionários on-line, de caráter quali-quantitativo, com os sujeitos participantes deste estudo. Por fim, os dados obtidos foram sistematizados e analisados.

Os sujeitos investigados foram divididos em dois grupos: trinta professores recém-formados no Curso de Geografia/Licenciatura (período 2010-2015) e seis professores formadores do Departamento de Geografia, especificamente, aqueles que ministravam as práticas pedagógicas, como as oficinas geográficas e os estágios curriculares supervisionados. Os ex-alunos foram convidados a responderem ao questionário enviado via Facebook ou e-mail; já os docentes da Universidade, entrevistados em suas respectivas salas e/ou laboratórios, mediante disponibilidade.

Este capítulo encontra-se dividido em três seções. Na primeira apresenta-se a educação inclusiva, a partir de referencial teórico e de documentos normativos no âmbito internacional e nacional. Em seguida, discute-se a formação inicial do professor à

luz da perspectiva crítica-reflexiva, tendo como base a matriz curricular do curso de Geografia/Licenciatura da UFC. Por fim, são analisadas as falas dos professores participantes, seguidas das considerações finais desta pesquisa.

Educação inclusiva: princípios, fundamentos e políticas educacionais

A inclusão refere-se à nova postura de uma sociedade que se percebe heterogênea e enaltece as diferenças. Para Sasaki (2005), a inclusão surge com o objetivo de construir uma sociedade para todos, de fato, sob a inspiração de novos princípios, como:

[...] adequar os sistemas sociais gerais da sociedade de tal modo que sejam eliminados os fatores que excluía[m] certas pessoas do seu seio e mantinham afastadas aquelas que foram excluídas. A eliminação de tais fatores deve ser um processo contínuo e concomitante com o esforço que a sociedade deve empreender no sentido de acolher todas as pessoas, independentemente de suas diferenças individuais e das suas origens na diversidade humana. Pois, para incluir todas as pessoas, a sociedade deve ser modificada a partir do entendimento de que ela é que precisa ser capaz de atender às necessidades de seus membros. O desenvolvimento, por meio da educação, reabilitação etc, das pessoas com deficiência deve ocorrer dentro do processo de inclusão e não como um pré-requisito, como se essas pessoas precisassem pagar ingressos para poderem fazer parte da

sociedade (das escolas comuns, das empresas comuns etc) (SASSAKI, 2005, p.21).

A inclusão enquanto paradigma social vislumbra a formação de uma sociedade mais acolhedora, que respeite as diferenças, especialmente daqueles que historicamente tiveram seus direitos negados, para que exerçam plenamente sua cidadania de forma igualitária, estando alicerçada em princípios democráticos. Espera-se a implantação de uma série de medidas e prescrições, reverberadas no contexto social, cultural, político e educacional.

Desse modo, a educação inclusiva tem por princípio básico a minimização e/ou redução de todo e qualquer tipo de exclusão em ambientes educacionais e, com isso, elevar ao máximo o nível de participação, coletiva e individual, de seus integrantes. Rodrigues (2006) compreende-a a partir do desenvolvimento de políticas, culturas e práticas que valorizam a contribuição e participação de todos os alunos na formação de conhecimentos construídos e partilhados, a fim de atingir qualidade acadêmica e sociocultural, sem discriminação.

Carvalho (2007, p. 81) compreende a educação inclusiva como um “processo que permite colocar valores em prática, sem pieguismos, caridade, filantropia, pois está alicerçada em princípios que conferem igualdade de valor a todas as pessoas”. Nesse sentido, alicerçados nos princípios democráticos, a reformulação do processo educacional deveria garantir currículos que valorizassem a diferença como constituição da sociedade e não como deformações diante de padrões estabelecidos socialmente.

Notam-se contradições e controvérsias nas primeiras

discussões sobre educação inclusiva, quando limitam no âmbito da educação especial. Vista num primeiro momento como análoga e inovadora desta última, a educação inclusiva expandiu-se em todo o contexto social e educativo para garantir educação de qualidade e igualitária a todos, em escolas regulares, buscando garantir aceitação das diferenças individuais e valorização da(s) diversidade(s).

A proposta da educação inclusiva advém da luta histórica, que se consolidou com movimentos mundiais e ganhou força desde 1990, a partir da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia. Nesse evento, organizado em colaboração conjunta do Fundo das Nações Unidas para a Infância - UNICEF, Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento - PNUD, Unidos para a Educação, Ciência e Cultura - UNESCO e Banco Mundial, surgiu a Declaração Mundial sobre Educação para Todos. O documento afirma que:

A educação é um direito fundamental de todos, mulheres e homens, de todas as idades, no mundo inteiro que pode contribuir para conquistar um mundo mais seguro, mais sadio, mais próspero e ambientalmente mais puro, que, ao mesmo tempo, favoreça o progresso social, econômico e cultural, a tolerância e a cooperação internacional (Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, 1990, p. 02).

A Declaração, entre outros aspectos, zela pelo princípio da não discriminação e pelo direito de toda e qualquer pessoa ter educação. Compreende-se que as considerações de educação

inclusiva preconizadas não podem ser feitas de forma desatenta, por dois motivos: primeiramente, por se tratar de uma tendência exógena, pensada a partir de organizações internacionais fortemente vinculadas às nações que abrigam e dependem do grande capital internacional; em segundo, porque essa disposição tem gerado fortes influências nas políticas educacionais e nos modos de funcionamento da educação em vários países, inclusive no Brasil.

Nesse contexto, surgiram novos movimentos e documentos em nível internacional, como a Declaração de Salamanca (1994), a Carta para o Terceiro Milênio (1999), a Convenção de Guatemala (1999), a Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão (2001), dentre outras conquistas inovadoras, que garantem a acessibilidade a pessoas com deficiência.

A Declaração de Salamanca, especificamente, reconhece as necessidades educacionais especiais de todos os alunos no interior do sistema comum de ensino (UNESCO, 1994). As políticas públicas destinadas aos alunos com deficiência passam a ter um enfoque direcionado à Educação para Todos, com uma proposta inclusiva.

A tendência da política social durante as duas últimas décadas foi a de fomentar a integração e a participação e de lutar contra a exclusão. A integração e a participação fazem parte essencial da dignidade da pessoa humana e do gozo e exercício dos direitos humanos. No campo da educação, essa situação se reflete no desenvolvimento de estratégias que possibilitem uma autêntica igualdade de oportunidades (UNESCO, 1994, p. 23).

O documento evidencia que a educação inclusiva não se refere apenas às pessoas com deficiência – considerando a realidade da educação especial, mas, sim, a todas as pessoas com necessidades educacionais especiais em caráter temporário, intermitente ou permanente.

Atualmente, a inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais recebe a atenção de dois grupos: o mais radical, que luta em favor da inclusão de todas as pessoas no meio educacional, mesmo daqueles que apresentem um quadro mais severo (MANTOAN, 2006a, 2006b; STAINBACK; STAINBACK *et al*, 1999); e o grupo dos mais moderados, que flexibiliza a possibilidade de acesso de determinados casos às classes regulares em função das suas próprias limitações físicas e psicológicas, necessitando de um acompanhamento especializado a fim de resguardar sua integridade (CARVALHO, 2007; OMOTE, 2006).

Independente das especificidades que caracterizam essas duas vertentes, ambas se propõem a discutir e difundir o princípio da inclusão como um avanço e uma conquista adquirida da sociedade. Como afirma Carvalho (2007), a educação inclusiva tem como princípio a remoção de barreiras e a busca por formas de assegurar e garantir o ingresso e permanência bem-sucedida na escola.

No Brasil, a intencionalidade de garantir o acesso à escola regular para todas as pessoas, sob as luzes do direito igualitário e da educação para todos, no mesmo ambiente e sem a necessidade de escolas especiais, surge na Constituição Federal de 1988. A educação inclusiva está fundamentada na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva do

Ministério da Educação (2008).

Outros marcos legais amparam o atendimento especializado às pessoas com deficiência, como o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001), a Resolução Nacional de Educação Especial na perspectiva da Inclusão (2008), a Resolução CNE/CEB nº4/2009, que institui as diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE), o Decreto nº 7.611/11, que dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE), o Plano Nacional de Educação (2014-2024), a Lei nº 13.146/15, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Essas legislações buscam, acima de tudo, reestruturar as bases organizacionais e pedagógicas das escolas para que venham possibilitar a inclusão e permanência de seus alunos.

Com a intenção de contribuir para a melhoria da prática do professor no trato com a diversidade, especialmente dos alunos com necessidades educacionais especiais, surgiram orientações e recomendações mediante diretrizes, parâmetros e pareceres, que fomentaram os currículos de formação inicial docente. As Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica em Cursos de Nível Superior, por exemplo, apresentam a ideia de que

A formação inicial como preparação profissional tem papel crucial para possibilitar que os professores se apropriem de determinados conhecimentos e possam experimentar, em seu próprio processo de aprendizagem, o desenvolvimento de competências necessárias para atuar nesse novo cenário. A

formação de um profissional de educação tem que estimulá-lo a aprender o tempo todo, a pesquisar, a investir na própria formação e a usar sua inteligência, criatividade, sensibilidade e capacidade de interagir com outras pessoas (BRASIL, 2001, p. 13).

O paradigma de sociedade inclusiva que se quer construir perpassa e depende do desenvolvimento de sujeitos que possam contribuir positivamente para a consolidação desse ideal. O professor, diante disso, é tido como um dos principais responsáveis por esse processo. Com base nos pressupostos transformadores da educação inclusiva, compreende-se a importância – e também urgência – para que a formação inicial docente atente-separa as transformações sociais, para que os futuros profissionais atuem por significativas alterações da percepção e interpretação de mundo na comunidade escolar.

A formação inicial do professor de Geografia da Universidade Federal do Ceará

A formação inicial docente, no contexto inclusivo, considerando o sentido amplo do seu termo, passa a ser alvo de reformulações a fim de qualificar os futuros professores para o enfrentamento dos desafios emergentes. Diante dessa realidade, os currículos dos cursos de licenciatura plena precisam ser repensados, compreendendo novas propostas e práticas pedagógicas, a fim de preparar tais profissionais para a realidade das escolas inclusivas.

Pletsch (2009) acredita que o atual e grande desafio posto para os cursos de formação de professores é o de produzir conhecimentos que possam desencadear novas atitudes, que permitam a compreensão de situações complexas de ensino, para que os professores possam desempenhar de maneira responsável e satisfatória seu papel de ensinar e aprender para a diversidade.

O professor capaz de encarar a realidade da educação inclusiva deve valorizar a diversidade como aspecto importante no processo de ensino e aprendizagem. Além disso, necessita ser capaz de construir estratégias de ensino, bem como adaptar atividades e conteúdos, não só em relação aos alunos considerados especiais, mas para a prática educativa como um todo, diminuindo, assim, a segregação, a evasão e o fracasso escolar.

A formação inicial deve ser pautada na ideia do professor crítico reflexivo. Pimenta (2010, p. 47) aponta que o professor reflexivo é “um conceito político- epistemológico e que requer o acompanhamento de políticas públicas consequentes para sua efetivação”. A autora ancora-se em Donald Schon, quando defende a valorização da prática na formação de profissionais, pois acredita que

Uma prática refletida, que lhes possibilite responder às situações novas, nas situações novas, nas situações de incerteza e indefinição. Portanto, os currículos de formação de profissionais deveriam propiciar o desenvolvimento da capacidade de refletir. Para isso, tomar a prática existente é um bom caminho para ser percorrido desde o início da formação, e não apenas ao final, como tem ocorrido com o estágio (PIMENTA, 2010, p. 20).

Nos currículos, emerge a necessidade de os professores formadores aprofundarem seus conhecimentos e adquirirem novas habilidades, tornando-se capazes de atender às várias necessidades dos alunos. Faz-se necessário melhorar suas habilidades para o enfrentamento da educação inclusiva.

Cavalcanti (2012) versa sobre a inadiabilidade de modificações nos currículos e nas metodologias para a formação inicial em Geografia e que os cursos universitários não devem admitir soluções simplistas de reforma de matriz curricular, de acréscimo de conteúdo. Para atuação desse profissional que pensa criticamente a realidade social e se coloca como sujeito transformador dessa realidade, “exige uma formação que dê conta da construção e da reconstrução dos conhecimentos geográficos fundamentais e de seu significado social” (CAVALCANTI, 2012, p. 73). Callai confirma que

[...] pensar e trabalhar pela pesquisa significa fazer os planejamentos para as ações a serem realizados, tendo como referência da ciência, do contexto no qual se insere a escola, das condições de trabalho do professor, do tipo de aluno e principalmente da clareza do que seja a Geografia Escolar para fazer a Educação Geográfica (CALLAI, 2013, p. 122).

A práxis do professor de Geografia precisa ser inclusiva e capaz de perceber a(s) diversidade(s) dentro e fora da escola, além de ser autônomo e capaz e criar e/ou utilizar meios diversificados

de ensino. Para isso, é preciso estar aprendendo constantemente, pois o novo é constante, as mesmas situações que vivenciou em um dado momento poderão ser totalmente diferentes em outros, além de exigir um planejamento flexível, improvisação, quando houver necessidade, e não a transformar em única prática.

O Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Geografia/Licenciatura da Universidade Federal do Ceará – Campus do Pici²³ dispõe de um conjunto de diretrizes filosóficas, organizacionais e operacionais que evidenciam as propostas para a formação inicial do licenciado. Elaborado a várias mãos, o documento resulta de um processo de reflexão interna, frente à nova realidade do saber e do conhecimento na contemporaneidade. Ademais, orienta as ações de todos os profissionais e estudantes envolvidos no Curso de Geografia.

Estruturado em eixos temáticos - Geografia e Natureza, Geografia e Sociedade, Geografia e Ensino, Geografia e Metodologias -, o Curso de Licenciatura Plena em Geografia possui duração de mínima de 04 anos (máxima de 06), distribuído em 42 disciplinas, dessas, 38 obrigatórias e 04 optativas. Somam-se ainda as 64 horas dedicadas ao Trabalho de Conclusão da Licenciatura (TCL) e 208 horas dedicadas às Atividades Complementares, totalizando 3.136 horas (196 créditos) de integralização curricular.

²³ Este Projeto Pedagógico de Curso foi publicado em 2011, tendo sido atualizado no ano de 2018.

A operacionalização das Práticas como componente

NATUREZA, CULTURA E ENSINO EM GEOGRAFIA

curricular e do Estágio Supervisionado em Geografia devem cumprir carga horária de 800 horas. As primeiras 400 horas atendem: Oficina Geográfica I (Material Cartográfico); Oficina Geográfica II (Material Audiovisual); Oficina Geográfica III (Material de Geografia Humana); Oficina Geográfica IV (Material de Geografia Física); Geografia e Ensino I (Fundamentos), sendo 64 horas cada, sem contar ainda com Geografia e Ensino II (80 h/a). Já as outras 400 (quatrocentas) horas são cumpridas a partir dos Estágios Curriculares Supervisionados (I, II, II e IV), com inserção do licenciando no ambiente escolar para realização de atividades pedagógicas de caráter teórico-prático, com intermédio das orientações de professor responsável pelo estágio (GEOGRAFIA, 2011).

Com relação à intencionalidade de formar professores de Geografia para a inclusão, o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Geografia/Licenciatura traz o item “6. Integralização escolar”, em que se alinha ao Decreto Federal n.º 5.626/2005, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). A inserção dessa disciplina no currículo do curso – a ser cursada no 8º semestre, ocorreu após para recomendação da Pró-Reitoria de Graduação, em 2011.

A educação inclusiva na Geografia: o que dizem os professores formadores e ex- alunos

A ideia aqui não é tecer críticas ou encontrar lacunas sobre as atuais práticas dos docentes, mas desvelar caminhos para a formação de professores crítico-reflexivos e, com isso, subsidiar o

processo de mudança necessário para que, de fato, esses novos profissionais apresentem-se capacitados e habilitados para atuar numa realidade inclusiva, dado o aumento dos discursos, políticas e práticas que valorizam e reforçam a educação inclusiva.

A partir das respostas dos docentes do Curso de Geografia/Licenciatura, coletadas através de entrevistas semiestruturadas, foram identificados quatro desafios e algumas possibilidades – elencados abaixo –, no que diz respeito à educação inclusiva, bem como sua associação ao ensino de Geografia.

O primeiro desafio é sobre a concepção dos docentes acerca da educação inclusiva. As respostas não apareceram de modo uníssono. Metade dos professores compreende a educação inclusiva atrelada apenas à realidade da pessoa com deficiência. Já a outra metade conhece a proposta da educação inclusiva, apresentando ainda postura crítica e desanimadora quanto a sua efetivação, uma vez que consideram sua complexidade e/ou o número de agentes envolvidos.

O segundo desafio está atrelado à formação inicial e continuada dos docentes. Ao serem questionados sobre sua formação, muitos afirmaram que não aprenderam sobre educação inclusiva nos seus respectivos cursos de graduação, como também não participaram de cursos específicos para trabalhar com a temática, mesmo após formados. Os professores disseram que buscam se aproximar do tema a partir de leituras individuais, de eventos de ensino de Geografia ou ainda a partir da realidade dos seus alunos, seja a partir de práticas pedagógicas ou vivências na escola.

O terceiro desafio é sobre como os professores formadores abordam a proposta da educação inclusão nas suas aulas. Dos seis entrevistados, quatro afirmaram não se sentirem aptos a trabalhar com a temática, enquanto dois se sentem capazes de trabalhar com a temática. O primeiro grupo de docentes afirmou que, por não terem sido preparados na formação inicial e continuada, não abordam diretamente a discussão, porém, quando emerge, não é reprimida. Já o segundo grupo disse que, apesar das dificuldades, sentem-se preparados e abordam o tema diretamente nas disciplinas e/ou práticas pedagógicas que ministram, por simulações de aula ou visitas dos licenciandos a instituições especializadas e/ou escolas.

O quarto e último desafio identificado surge a partir da opinião dos professores sobre como o Curso preparava os egressos para trabalharem em escolas inclusivas. Dos seis participantes das entrevistas, dois afirmaram que os egressos saíam preparados e que o curso formava excelentes profissionais atuantes na educação básica. Os outros quatro entrevistados divergiram dos demais, alegando que os licenciandos não saíam capacitados para atuarem em uma escola inclusiva.

A respeito das possibilidades, a primeira versa sobre como apropriar o uso da ciência geográfica para a realidade de alunos com necessidades educacionais especiais. A maioria dos professores entrevistados comenta sobre a compreensão de que a Geografia não pode atuar sozinha, dada a complexidade da temática, precisando, portanto, de projetos inter, multi e transdisciplinares. Em seguida, metade dos docentes aponta caminhos sobre como a paisagem pode ser apreendida através dos sentidos e da Cartografia, especialmente nos estudos de Geografia Física, através de aulas de campo e construção de materiais táteis,

como maquetes e mapas. Os demais explanaram sobre a imprescindibilidade de avanços, projetos e programas experimentais para ampliação da discussão ao longo da formação docente, dentro e fora do curso.

A segunda possibilidade considerou reflexões dos professores formadores, ponderando as novas perspectivas da educação inclusiva impostas à formação inicial docente. Nesse sentido, deveriam destacar o que estava e o que não estava funcionando de acordo com o esperado, no Curso. As respostas não foram uníssonas, alternando desde o reconhecimento das falhas e acertos, passando pelo apontamento de possibilidades de melhorias, indo até a não necessidade de mudanças ou alterações.

O primeiro professor afirmou que o curso não atende às demandas das pessoas com necessidades educacionais especiais, seja pela falta de formação, treinamento, informação e preparo, tanto dos licenciados, quanto dos professores formadores, seja de Geografia ou qualquer outro curso de licenciatura. O segundo defendeu que a formação inicial precisa melhorar, considerando a superação do engessamento dos currículos, para que o aluno fique mais livre para cursar mais disciplinas optativas, em paralelo com as obrigatórias. O terceiro aponta que é fundamental que o aluno da graduação já possa trabalhar desde os anos iniciais com a temática educação inclusiva, que, direta ou indiretamente, fará parte de sua atuação profissional. O quarto refletiu sobre a necessidade de fomentar debates para ajudar os professores, formadores e licenciandos, a pensarem sobre o tema e apontou esta pesquisa como importante iniciativa. O penúltimo indicou a elaboração de instrumento, ferramentas, práticas que possam ser construídas coletivamente, para atrair os estudantes ao assunto. Por fim, o último professor formador expressou a qualidade da

formação dos licenciados, além das suas contribuições na construção da Geografia escolar.

Sobre os professores recém-formados do Curso de Geografia/Licenciatura da UFC, buscou-se, a partir das informações obtidas, analisar quais as principais dificuldades estruturais, didáticas e pedagógicas que esses profissionais enfrentam e como eles enxergam e enfrentam os principais problemas relacionados ao ensino de Geografia para alunos com necessidades educacionais especiais. Por fim, os participantes deveriam apontar possibilidades de melhoria na abordagem da educação inclusiva ao longo do curso.

Nesse sentido, a escolha por investigar professores recém-formados, no período de 2010-2015, levou em consideração, além de uma rede de contatos, a saída recente da Universidade e a inserção desses docentes no mercado de trabalho. O perfil de idade dos participantes é linear, dos quais, 40% possuem entre 21 e 24 anos; 50% entre 25 e 30 anos; e 10% está na faixa dos que possuem entre 31 e 35 anos. Desse total, 60% são do sexo feminino e 40% do masculino.

Algumas respostas assemelham-se às dos professores formadores do Curso de Geografia/Licenciatura. A concepção de educação inclusiva, por exemplo, está associada às pessoas com deficiência, encarando-a, portanto, nos moldes da educação especial. Todavia, os dois grupos de docentes acreditam que os princípios do modelo inclusivo de ensino são indispensáveis para garantir acesso e direitos a todos nos sistemas regulares de ensino.

Os professores recém-formados avaliaram sua formação inicial à luz da educação inclusiva. A ideia era saber como os

egressos apropriaram-se dos serviços fornecidos pela Universidade, como também compreender como as discussões perpassavam a matriz curricular, seja através de disciplinas, projetos ou atividades. Os ex-alunos foram unânimes ao afirmarem que a graduação não foi suficiente para lidar com a temática. Inúmeras foram as justificativas, a saber: falta de disciplinas específicas que abordassem a temática; ausência de discussões aprofundadas, no decorrer das disciplinas; preferência por enfoques que fugissem do contexto escolar, nas disciplinas de práticas pedagógicas; insuficiência de atividades que aproximassem a realidade do ensino de Geografia nas Oficinas Geográficas; negligência quanto aos estágios, por não tratarem dessa temática de modo integrado, deixando apenas para o Estágio Curricular II a possibilidade de escolha do estagiário trabalhar com essa modalidade de ensino; carência de corpo docente capacitada a lidar com o tema e com o ensino de Geografia.

Nesse sentido, 87% dos participantes afirmaram não se sentirem aptos para o enfrentamento da realidade da educação inclusiva, especificamente com alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, enquanto somente 13% disseram estar capacitados. De modo geral, alegaram: a falta de conhecimento didático-pedagógico; ausência de “preparação” e “treino” durante a graduação; a preferência por trabalhar com outras modalidades de ensino diferenciado, no Estágio Curricular II; a discrepância da realidade do professor de Geografia, por se tratar de um assunto mais pedagógico e psíquico; além da inexistência de equipe multiprofissional nas escolas da educação básica.

Ao serem perguntados se já haviam tido experiência com alunos com necessidades educacionais especiais, seja nos estágios

curriculares, nas vivências profissionais e/ou pessoais, 63% disseram sim, enquanto, 37% nunca tiveram qualquer contato. A maioria destacou o despreparo pessoal, o escasso acervo de materiais, o desinteresse do aluno, o precário ambiente físico, o excesso de alunos por turma, o desprezo por parte de coordenações pedagógicas, o método. Os professores que estavam em sala de aula, durante o período da pesquisa, afirmaram não haver condições de infraestrutura, recursos didático-pedagógicos ou aparato mínimo, para trabalhar o ensino de Geografia considerando a realidade dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Por fim, os professores apontaram possibilidades para melhoria da abordagem da educação inclusiva no Curso de Geografia/Licenciatura. As sugestões foram: criação de uma disciplina obrigatória; abordagem da temática em mais de uma disciplina, como sendo um projeto interdisciplinar; imersão no processo complexo, não apenas com discussões a respeito, mas também com oficinas que ajudem a refletir a prática; criação de atividades extracurriculares; a integração de todos os estágios como atividades interdisciplinares; a apresentação da temática nas disciplinas iniciais do curso, com debates, roda de conversa sobre o assunto e trabalho de campo; a discussão da temática mais constantemente nos conteúdos programáticos de diferentes disciplinas; a inserção da temática dentro das disciplinas já existentes; a capacitação dos professores formadores, para melhor transpor conteúdos que estejam relacionados com melhor capacitação e experiência em educação inclusiva; a obrigação de ampliar as reflexões e promover vivência em escolas inclusivas para todos os alunos dos estágios; a criação de disciplinas voltadas para as deficiências.

Considerações finais

A proposta da educação inclusiva aponta para uma educação plural, democrática e transgressora, ao considerar a construção de uma nova ética escolar baseada na diferença, colocando no centro do debate os alunos com necessidades educacionais especiais. Diante disso, a formação inicial docente ganha destaque, no que diz respeito ao papel ativo que os futuros professores exercerão em prol do ideário inclusivo.

As análises empreendidas no processo de formação inicial docente do Curso de Geografia/Licenciatura da UFC corroboram para apontar que a proposta de educação inclusiva, para alunos com necessidades educacionais especiais, ocorre quase que exclusivamente através da disciplina de Libras. Entretanto, observa-se que discussões sobre a temática inclusiva não estão ausentes e aparecem nas ementas de alguns componentes curriculares, como nos estágios e oficinas geográficas.

A construção de uma educação inclusiva deve partir da discussão sobre a política oficial destinada à estrutura curricular dos cursos de licenciatura e formação continuada. Todos os referenciais normativos e teóricos colocam como central a necessidade de que os professores venham a desenvolver competências e habilidades para flexibilizar o planejamento escolar, usar novas tecnologias, conhecer os contextos dos alunos, desenvolver trabalhos em equipe, enfim, lidar com a diversidade e planejar com a finalidade de contemplar a todos.

Nesse sentido, Carvalho (2007), Damasceno *et al* (2006) e Mittler (2003) concordam que a formação inicial do professor deve

buscar a superação de modelos tradicionais de formação, buscando estratégias que possibilitem a interação teoria e prática, conteúdo pedagógico e específico e formem professores críticos e reflexivos não só de suas práticas, mas do contexto em que trabalham. Espera-se que esta pesquisa fomente debates não apenas a partir das contribuições sobre educação inclusiva, mas também para que o ensino de Geografia possa oferecer aos professores e alunos instrumentos libertadores para a construção de uma sociedade cada vez mais inclusiva.

Referências

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer 9/2001, de 8 de maio de 2001 **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.** Brasília: CNE, 2001.

CALLAI, Helena Copetti. **A Geografia e a escola: muda a Geografia? Muda o ensino.** Terra Livre: Paradigmas da Geografia. São Paulo: AGB, 2001, n. 16, p. 133 – 152.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação Inclusiva: com os pingos nos “is”.** 5. ed. Porto Alegre: Editora Meditação, 2007.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **O ensino de geografia na escola.** Campinas: Papyrus, 2012.

DAMASCENO, Allan Rocha et. al. A formação de professores e a educação inclusiva: questões acerca da escola democrática. In: **II Seminário Nacional sobre Educação e Inclusão Social de Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais – políticas e**

práticas educacionais inclusivas. Natal: UFRN, 2006. CD 1.

GEOGRAFIA, 2011. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Geografia.** Disponível em: <file:///C:/Users/ADMIN/Downloads/Geografia%20Licenciatura.pdf>. Acesso em 01 de julho de 2016.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. **A. Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. Temas básicos de educação e ensino. 6.ed. São Paulo: EPU, 1986.

MANTOAN, Maria. Tereza. Eglér. **Inclusão escolar:** o que é? por quê? como fazer? 2ª ed. São Paulo: Moderna, 2006a.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. O direito de ser, sendo diferente, na escola. In: RODRIGUES, David (Org.). **Inclusão e Educação:** Doze Olhares Sobre a Educação Inclusiva. São Paulo: Summus, 2006b.

MITTLER, Peter. **Educação Inclusiva:** Contextos sociais. Trad.: Windyz Brazão Ferreira. Porto Alegre: Artmed, 2003.

OMOTE, Sadao. Inclusão e a questão das diferenças na educação. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 24, n. Especial, p. 251-272, jul./dez. 2006. Disponível em: <http://www.perspectiva.ufsc.br>. Acesso em: 15 de jul. 2021.

PLETSCH, Márcia Denise. **A formação de professores para a educação inclusiva:** legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. Educar em Revista, Curitiba, n.33, p. 143-159, 2009.

RODRIGUES, David. Dez ideias (mal) feitas sobre a educação inclusiva. In: RODRIGUES, David (Org.). **Inclusão e Educação:** Doze Olhares Sobre a Educação Inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.

PIMENTA, Selma Garrido. **Professor reflexivo:** construindo uma crítica. In PIMENTA, & GHEDIN, (orgs.) Professor reflexivo no

Brasil: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez Ed, 2010, p. 17-53.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão:** O Paradigma do Século 21. Inclusão: Revista da Educação Especial. Brasília: Secretaria de Educação Especial, nº 1, 2005.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, Willian. **Inclusão:** um guia para educadores. Tradução: Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 1999.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos:** satisfação das necessidades básicas de aprendizagem Jomtien, 1990. Unesco, 1998. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 17 de jul. 2021.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e o enquadramento da ação: na área das necessidades educacionais especiais.** Unesco, 1994. Disponível em: <http://redeinclusao.web.ua.pt/docstation/com_docstation/19/fl_9.pdf>. Acesso em: 17 de jul. 2021.

AS PERCEPÇÕES SOCIOESPACIAIS DOS EDUCANDOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL E SUAS GEOGRAFIAS VIVENCIADAS

Francisco Herbster Alencar Cruz

Introdução

Os processos de ensino e aprendizagem em Geografia são amplos e, em uma perspectiva inclusiva, devem articular todos os sujeitos escolares, ao valorizar suas expressividades, interesses e vivências. Tais contribuições socializadas permitem a construção de relações de valorização das experiências práticas e cotidianas entre os educandos, seus contextos e os conhecimentos escolares sistematizados.

Assim articulados, os saberes são socializados e as interações ampliam o repertório de informações e visam superar barreiras atitudinais e metodológicas que caracterizam uma educação conteudista e excludente. Portanto, o paradigma da inclusão associa-se à Geografia em todos os aspectos vivenciados, especialmente nos lugares em que os sujeitos se inserem e constroem sociabilidades, estando presente a dimensão da escala local nas experiências individuais e coletivas, cada vez mais marcadas pela escala global.

Por conseguinte, a inclusão é construída ao longo das últimas décadas como uma necessidade para a supressão de diversas barreiras que dificultam a integral inclusão das pessoas

com deficiência em todos os espaços sociais que desejarem. Assim, a educação é um ramo primordial desse movimento, pois possibilita a formação de novas percepções sociais acerca da pessoa com deficiência e de suas potencialidades que, durante séculos, foram reduzidas às limitações impostas por suas especificidades.

Ao longo da história, as distintas sociedades humanas compreenderam as pessoas com deficiência de modo diferente: em alguns momentos, associados e caracterizados apenas a partir de suas limitações, o que ocasionava exclusão e isolamento; em outros, interpretados a partir do preconceito, reproduzindo a marginalização desses sujeitos. Com mudanças essenciais em diversas áreas da Ciência, houve avanços no reconhecimento dos direitos dessas pessoas e na afirmação da inadequação da sociedade em relação a elas: as pessoas com deficiência não mais são o centro dos problemas que as aflige, já que a incompatibilidade da sociedade em inseri-las seria o cerne da questão e não mais as pessoas com deficiência em suas especificidades – barreiras e obstáculos exemplificam tais empecilhos à inclusão plena desses grupos ainda hoje.

Nessa perspectiva inclusiva, a Geografia faz-se presente na formação integral de todos os sujeitos e, por meio do ensino de seus conceitos, possibilita a instrumentalização teórica e prática, necessárias para um pensar independente e coletivo. Assim, prioriza as potencialidades e evidencia as inadequações sociais, atitudinais e arquitetônicas que devem ser suprimidas para a efetiva construção de uma sociedade inclusiva para todos e socialmente justa.

Por conseguinte, as pessoas com deficiência visual e,

especialmente, pessoas com cegueira, possuem percepções coletivas e individuais acerca dos lugares de vivência, dos pontos de referência, da orientação e localização no espaço, assim como das relações imediatas com barreiras físicas, nos espaços públicos. Portanto, suas interações com o meio e o lugar em que se inserem são múltiplas e específicas, potencializadas ou dificultadas por uma série de objetos e comportamentos sociais que continuam a reproduzir exclusão e que devem ser suprimidas.

Para este trabalho, foram realizadas entrevistas em áudio, posteriormente transcritas, com estudantes com cegueira em uma escola pública de ensino médio, localizada no Bairro de Fátima, em Fortaleza, Ceará. Os educandos evidenciam suas vivências com os conteúdos de Geografia, a escola, a família e a cidade, mostrando que suas interações são similares aos demais estudantes, mas que apresentam especificidades que devem ser ressaltadas.

A aprendizagem dos conceitos geográficos em uma perspectiva inclusiva: o lugar como aproximação da teoria e da vivência

O paradigma da inclusão é recente e remonta às lutas pela efetivação dos direitos das pessoas com deficiência nos diversos espaços de sociabilidade, a fim de construir uma sociedade em que as barreiras atitudinais, comportamentais, físicas, arquitetônicas e metodológicas sejam suprimidas (BRASIL, 2015). Anterior a isso, as pessoas com deficiência eram reduzidas às capacidades físicas apresentadas, observadas a partir de um olhar limitador, opressor e indiferente que, quando muito, incluía-as em espaços segregados, onde a sociabilidade era reduzida ou inexistente, cabendo à escola

o lugar da integração, mas não da inclusão (MANTOAN, 2003).

Assim, os processos de ensino e aprendizagem na perspectiva inclusiva na contemporaneidade, que constitui a escola pública de qualidade social e deve estar presente na realidade brasileira, evidenciam a luta coletiva dos movimentos sociais pela inclusão. Essa deve ser participativa, engajada e relacionada com a realidade do educando, compreendendo suas especificidades e potencialidades, analisando suas características não como limitadores, mas sim potencializadores das trocas de saberes e valores, que podem ser construídos por todos os educandos e profissionais da educação, e para além da escola (MENDES, 2006).

Nessa perspectiva, as categorias de análise da Geografia possibilitam a construção de conceitos vivenciados pelos educandos, nos quais os saberes práticos construídos em seu processo de sociabilidade estão articulados aos conhecimentos sistematizados que norteiam a Geografia escolar (CASTROGIOVANNI *et al*, 2009). Assim, a construção de conceitos nos processos de ensino e aprendizagem em Geografia é um dos caminhos para a construção de conhecimento significativo pelos educandos e demais sujeitos envolvidos nesses processos, já que tais saberes potencializarão suas visões de mundo, ampliando as possibilidades de teorização e abstração a respeito do espaço, suas capacidades de associação e criticidade.

Com base nas formulações de Vygotsky acerca da construção de conceitos científicos e cotidianos, Cavalcanti explicita que

[...] no nível de abstração e de generalização, o processo de formação de conceitos cotidianos é ‘ascendente’, surgindo impregnado de experiência, mas ainda de uma forma não-consciente e ‘ascendendo’ para um conceito conscientemente definido; os conceitos científicos surgem de modo contrário, seu movimento é ‘descendente’, começando com uma definição verbal com aplicações não-espontâneas e posteriormente podendo adquirir um nível de concretude impregnando-se na experiência [...] (CASTROGIOVANNI *et al*, 1999, p.27).

A partir dessa perspectiva, a construção de conceitos no ensino e aprendizagem em Geografia torna-se papel relevante dessa disciplina escolar e instrumentaliza os educandos na compreensão dos lugares em que se inserem. Tal construção é formulada através de toda a vivência dos educandos, das quais a sociabilidade e a educação formal são partes importantes na aquisição de informações, saberes e conhecimentos que, quando associados aos conceitos, fundamentam teorizações e abstrações. Mas não só, pois exacerbam os limites da escola e se dão nas vivências extraescolares que, associadas, contribuem para a formação integral dos educandos.

Entre os vários conceitos, o de lugar pode ser trabalho na perspectiva do espaço produzido pelas relações sociais, baseado nas interações entre os sujeitos e suas percepções coletivas e pessoais, mediadas pelo afeto e em relação direta com o meio (ALMEIDA; PASSINI, 2006). O objetivo seria apresentá-lo associado às vivências e experiências construídas em todos os lugares onde os educandos estabelecem relações sociais, nos quais o papel dos seres humanos é ressaltado, assim como é

desmistificada a “neutralidade espacial”. Nessa perspectiva, Callai apresenta o processo de construção do conhecimento atrelado aos conceitos geográficos trabalhados nas aulas da Geografia e suas funções na compreensão de mundo pelos educandos, explicitando que

Ao construir os conceitos, o **aluno realmente aprende**, por exemplo, a entender um mapa, a compreender o relevo, o que é região, nação, município. Ao conhecer, analisar e buscar as explicações para compreender a realidade que está sendo vivenciada no seu cotidiano, ao extrapolar para outras informações e ao exercitar a crítica sobre essa realidade, **ele poderá abstrair esta realidade concreta, teorizar sobre ela e construir o conhecimento. Ao construir os conceitos, o aluno aprende e não apenas na memorização** (CASTROGIOVANNI *et al*, 1999, p. 61, grifos nossos).

Essa aprendizagem efetiva e afetiva deve estar associada à valorização das informações, conhecimentos e saberes que os educandos trazem consigo e que os caracterizam. O reconhecimento e valorização dos saberes construídos pelos educandos em seu processo de formação escolar formal e nos diversos espaços em que se inserem possibilitam a evidenciação e valorização de suas “culturas geográficas”. Tais “culturas” estão presentes em suas expressividades, falas e interesses, sendo sua possível inserção nos conteúdos curriculares das disciplinas um incentivo à criatividade e à expansão de conhecimentos, ao “[...] considerar esses conhecimentos e a experiência cotidiana dos alunos, suas representações, para serem confrontados, discutidos e

ampliados com o saber geográfico mais sistematizado” (CAVALCANTI, 2008, p.68).

Isso implica dizer que a diversidade desses grupos sociais presentes na escola deve ser (re)conhecida e valorizada, além de associada aos conhecimentos prescritos nas propostas curriculares. Mas, o que pode ser considerado como diversidade? Na obra “Multiculturalismos: diferenças culturais e práticas pedagógicas”, Moreira e Candau (2008) apresentam a multifacetada trama que envolve a diversidade no mundo da escola, compreendendo desde gênero e sexualidade, a um currículo que abrange as especificidades da escola do presente século, assim como a questão racial na escola, dentre outros temas pertinentes.

A escola como “cruzamento de culturas” é expressão de conflitos e possibilidades de construção da cidadania, englobando as questões referentes à inclusão. Mas, nem sempre essa diversidade está valorizada e integrada no mundo da escola, na organização escolar e nas atividades, como nos apresenta Santomé Torres (1995), ao relatar as disparidades existentes entre os conhecimentos sistematizados e elegidos como os mais adequados e aqueles marginalizados, mas que podem representar a realidade cotidiana em que os educandos se inserem.

Nesse contexto de valorização das “culturas geográficas” dos educandos, o conceito de lugar possui uma diversidade significativa, dependendo da corrente de pensamento utilizada. Na perspectiva da Geografia Humanista, o lugar está relacionado aos espaços do vivido, experienciado, com os quais as pessoas possuem relações de afeto e identidade (CASTRO *et al*, 1995). Tais características fundamentam uma visão fenomenológica do conceito de lugar, partindo de uma análise social das relações que

se produzem em tal lugar.

[...] ao mesmo tempo em que o mundo é global, as coisas da vida e as relações sociais se concretizam nos lugares específicos. E como tal a compreensão da realidade do mundo se dá a partir dos novos significados que assume a dimensão do espaço local [...]. Compreender o lugar em que vive permite ao sujeito conhecer a sua história e conseguir entender as coisas que ali acontecem (CASTROGIOVANNI *et al*, 2009, p.84).

Em uma perspectiva crítica, o conceito de lugar é relacionado às vivências e experiências dos educandos. Entretanto, somam-se a isso as relações entre as escalas local e global, nas quais os fenômenos como a globalização fazem-se presentes e influenciam a vida cotidiana. Tais compreensões buscam entender as identidades construídas pelos sujeitos nos lugares em que se inserem, onde a vivência, experiência e as representações estão presentes. No contexto da educação de pessoas com deficiência visual e cegas, é primordial uma gama de informações contextualizadas com os espaços (re)conhecidos, para que haja aprendizagem significativa e sua efetiva inclusão nos processos formais de escolarização. Assim,

A Geografia que o aluno estuda deve permitir que ele se perceba como participante do espaço que estuda, onde os fenômenos que ali ocorrem são resultados da vida e do trabalho dos homens e estão inseridos num processo de desenvolvimento. Não é aquela Geografia que mostra um panorama da

Terra e do homem, fazendo uma catalogação enciclopédica e artificial, em que o espaço considerado e ensinado é fracionado e parcial, e onde o aluno é um ser neutro, sem vida, sem cultura e sem história. **O aluno deve estar dentro daquilo que está estudando e não fora**, deslocado e ausente daquele espaço, como é a Geografia que ainda é muito ensinada na escola: uma Geografia que trata o homem como um fato a mais na paisagem, e não como um ser social e histórico (CASTROGIOVANNI et., al, 1999, p.58, grifos nossos).

Portanto, é necessário que o ensino de Geografia, no contexto da globalização, busque compreender as contradições produzidas no espaço, as desigualdades socioeconômicas e priorize “a análise do espaço vivido e as práticas do espaço percebido, contextualizando os conteúdos trabalhados em sala com a realidade dos educandos (CASTROGIOVANNI *et al*, 1999, p. 83). Isso potencializa a articulação entre o local e o global, dando subsídio a uma compreensão ampla da realidade pelos educandos, além de desnaturalizar discursos e práticas difundidas pela mídia impressa e digital a respeito da globalização como fenômeno apenas carregado de aspectos positivos.

Esses lugares de vivência dos educandos com deficiência visual e estudantes com cegueira, especificamente, estão relacionados aos espaços de seu conhecimento, onde a acessibilidade existe (ou apresenta barreiras) ou onde as relações de pertença estão fortemente presentes. A seguir, serão transcritos relatos de alguns educandos que participaram das entrevistas semiestruturadas realizadas na escola. Suas falas expressam o cotidiano de limitações e superações em que estão inseridos, assim

como as estratégias utilizadas para superar barreiras físicas e atitudinais sentidas diariamente, tanto na cidade, quanto na escola e demais espaços em que se inserem.

As potencialidades do ensino de Geografia a partir das percepções dos estudantes com cegueira: inclusão, barreiras e sociabilidades

As compreensões aqui apresentadas são fruto de atividades práticas, realizadas em modo presencial, na Escola Estadual Governador Adauto Bezerra, localizada no Bairro de Fátima, em Fortaleza (CE), sendo realizadas entrevistas a estudantes com cegueira. Como parte integrante da pesquisa-ação, faz-se necessário incorporar irrestritamente todos os sujeitos participantes da pesquisa, de modo que as falas dos educandos e da pedagoga, assim como dos educadores, foram úteis na ampliação de conhecimentos acerca das temáticas que envolvem a inclusão escolar, assim como outros questionamentos relevantes que são referentes ao cotidiano escolar. Os desafios, perspectivas e possibilidades de suas ações cotidianas foram apreendidos por meio da aplicação de algumas entrevistas de caráter semiestruturado, que foram realizadas no ambiente mesmo da sala de recursos multifuncionais da escola e na sala de professores, adequadas à rotina dos sujeitos escolares.

A primeira entrevista deu-se com dois estudantes com cegueira, aqui denominados de “Educando 1” e “Educando 2”. Essa primeira aproximação não foi pautada por questões fechadas, mas em formato de conversa, o que ampliou os questionamentos e

perguntas entre entrevistador e entrevistado.

A primeira pergunta que fiz a ambos foi a respeito das aulas de Geografia e sua afeição (ou não) aos conteúdos da disciplina, suas relações com os educadores e se apresentavam alguma dificuldade referente às matérias trabalhadas em sala. Ambos destacaram as matérias que mais tinham afeição: “Eu sempre gostei de Geografia, História, Português. As matérias que eu mais sou chegada” (Educando(a) 2). Concordando com sua colega, o(a) Educando(a) 1 disse que gostava de Geografia.

Ao perceber que eles estavam dispostos a continuar com a entrevista, perguntei sobre o porquê da afeição à Geografia. Ambos responderam que “tudo” o que era trabalhado nas aulas era interessante e que uma das principais coisas que eles correlacionavam à Geografia eram os mapas. Tais recursos, disponíveis na sala de recursos multifuncionais, são em alto relevo, alguns ampliados e a maioria em escrita braile, o que instrumentaliza a percepção geográfica e sua alfabetização cartográfica.

Como um dos objetivos é saber como eles percebem a Geografia presente em seu cotidiano, perguntei-lhes sobre sua casa, acessibilidade e locomoção na cidade de Fortaleza. “A casa em que a gente mora é um espaço geográfico. Tudo tem Geografia no meio... paisagem” (Educando(a) 2), “as ruas por onde a gente anda... a cidade” (Educando(a) 1). Eles demonstraram reconhecer a presença da Geografia em seu cotidiano, o que ficou mais evidente na percepção de seus lugares de vivências: rua, cidade e escola.

Quando indaguei sobre a relação que têm com os lugares

de vivência, como a escola, a cidade e a casa, responderam assim: “a casa... eu me adaptei” (Educando(a) 1); “eu também me adaptei na minha casa. Agora eu já fico mais em lugares públicos, tipo como a escola... eu fico um pouco nervosa até de andar” (Educando(a) 2). “Isso aqui [educando tira da bolsa bengala de cor branca] eu uso pra eu andar. Em casa eu não uso, não, porque eu já conheço tudo. Em casa eu vou ao banheiro só, vou ao quarto só...” (Educando(a) 1). Como referência importante nas relações cotidianas, o (re)conhecimento dos espaços da escola foi assim retratado: “quando eu me matriculei aqui [escola]... no dia da matrícula, eu tive que vir com a minha mãe porque eu queria conhecer a escola todinha antes de começar a estudar aqui pra não ficar nervosa” (Educando(a) 2).

É visível nas falas dos educandos a relação que têm com seus espaços de vivência, com seus lugares cotidianos. A casa foi uma referência bastante utilizada por eles, durante a realização da entrevista, já que esse é o espaço em que se sentem mais familiarizados. As dificuldades apresentadas em relação aos deslocamentos nos espaços que eles (re)conhecem é praticamente nula quando comparado a outros espaços do bairro e da cidade, incluindo a própria escola.

Ainda sobre os espaços de vivências, perguntei sobre a relação deles com o bairro em que moram, se as estruturas físicas eram adaptadas e se a locomoção era facilitada, potencializando sua autonomia. Assim responderam: “Bom, eu só sei me locomover na minha rua... eu não me garanto indo pelo bairro, não” (Educando(a) 2).

Eu vou porque eu vou na marra mesmo... pessoal de

lá me conhece e me ajuda. Que eu saio na marra mesmo... tô nem vendo [expressão regional]. Eu ando é de bicicleta lá... e é no meio da rua, ainda mais. Eu pedalando e a mãe correndo atrás. Quando eu era pequeno, eu andava de bicicleta na rua lá de casa (Educando(a) 1).

É possível constatar que, em relação a um espaço maior como o bairro, seus conhecimentos diminuem e, conseqüentemente, a autonomia para se deslocar livremente. Isso implica dizer que a mobilidade dessas pessoas pelos espaços do bairro e da cidade pode ser restringida, já que prioritariamente, as áreas com maior conhecimento são mais assimiladas ao cotidiano e à “memória geográfica” deles. O que me instigou a questionar-lhes acerca da cidade de Fortaleza, dos espaços que eles conheciam e se a acessibilidade na cidade era adequada às suas necessidades. Para Educando(a) 2, Fortaleza é “cheia de altos e baixos... muitas barreiras. Eu tenho medo de andar nas calçadas porque elas são cheias de altos e baixos. Tem uma alta... tem uma baixa... Eu prefiro andar num canto que seja todo reto”. Ideia essa compartilhada pelo(a) outro(a) educando(a), ao relatar que “a cidade de Fortaleza não está estrutura pra gente andar, não” (Educando(a) 1).

Essa constatação evidencia uma realidade que as restringe e limita suas vivências às áreas cotidianas: casa, rua, bairro, escola etc. Além disso, o fator violência foi preponderante em outros momentos com os educandos, que relataram medo ao andar pela cidade. Tudo isso pode ser fator de restrição ao (re)conhecimento de outros espaços que a cidade dispõe.

Assim, partindo de uma escala de bairro e cidade para a da

escola, interroguei-os acerca da acessibilidade e locomoção autônoma nos espaços da instituição. Assim relataram suas vivências: “Pra alguns locais eu consigo... eu já vou pro banheiro só... já vou pra secretaria só. Mas é mais ruim eu ir pra quadra, pra cantina... Pra cantina é mais ruim ir só” (Educando(a) 1). Pra mim é ruim também... andar nesse jardim aqui. **Parece um labirinto pra mim. Na minha visão é um labirinto.** (Educando(a) 2, grifos nossos).

A acessibilidade na escola foi um tema importante da conversa, já que partimos de uma escala “maior” (cidade, bairro, rua até chegar à escola) até uma “menor”, de vivência diária. Como é possível constatar pelas falas, a acessibilidade, apesar de muito preconizada, ainda não é unanimidade nos espaços da cidade, do bairro, da rua e da escola onde esses educandos se inserem. Tudo isso pode influenciar nas representações e visões que possuem acerca da cidade, do lugar de vivência e das possibilidades de deslocamento.

Tal realidade está presente em outros contextos e escalas, mostrando que a exclusão dos estudantes com cegueira é comum nas escolas, cidades e diversos espaços de sociabilidade no país há décadas (MASINI, 1994; ROSSI, 2013). Portanto, os desafios para a construção de uma sociedade integralmente inclusiva no Brasil e, especialmente, nos estabelecimentos de ensino, põem-se como necessidade para a superação de barreiras e a efetivação dos direitos das pessoas com deficiência em todos os espaços em que se inserem (MANTOAN, 2003).

Dentre esses espaços, a cidade destaca-se, já que abriga a maior parte da população brasileira e, dentre essa, muitas pessoas com mobilidade reduzida e/ou cegueira. Dessa forma, ela deve se

adaptar às necessidades de seus moradores e substituir uma arquitetura excludente por equipamentos e objetos urbanos que possibilitem a livre locomoção individual e coletiva de todos os habitantes (SARTORETTO, 2008).

Sob essa perspectiva, a realidade apresentada pelos educandos entrevistados está presente em outros contextos escolares, mostrados em pesquisas práticas, evidenciando as disparidades sociais e a urgente necessidade de superação das barreiras atitudinais, físicas, sociais e metodológicas à real inclusão. De fato, os estudantes com cegueira produzem suas geografias e percepções sobre todos os espaços em que se inserem, pois, apesar das limitações impostas por diversas barreiras, os conhecimentos geográficos produzidos por sua sociabilidade potencializam sua autonomia e ampliam suas compreensões dos conceitos dessa disciplina.

Considerações finais

Os processos de ensino e aprendizagem em Geografia perpassam a percepção do educando acerca dos lugares de vivência em que se inserem, por isso visa a uma aprendizagem significativa, por meio da construção de conceitos presentes em seu cotidiano. Nesse sentido, a Geografia contribui com a formação crítica e ativa dos estudantes, ao dispor de uma série de conceitos pertinentes à realidade vivenciada, nos mais diversos espaços de sociabilidade.

Assim, as lutas pela efetivação dos direitos das pessoas com deficiência em todos os espaços sociais perpassam e incluem

a escola, a fim de construir sociabilidades, conceitos e conhecimentos teórico-práticos relevantes e associados ao cotidiano. Por isso, as entrevistas com os educandos explicitaram as dificuldades enfrentadas por eles, em suas vivências na cidade e na escola, cujas barreiras podem impedir sua circulação e o usufruto dos espaços.

Entretanto, os conceitos geográficos ultrapassam as barreiras físicas e atitudinais, pois são construídos em todos os processos de sociabilidade em que os educandos se inserem, sejam formais, não formais ou informais. De fato, a Geografia faz-se presente em todo processo formativo dos sujeitos escolares, nas diversas especificidades apresentadas por esses sujeitos.

Agradecimentos

Ao Programa de Educação Tutorial (PET) do curso de Geografia da Universidade Federal do Ceará (UFC) pelas ricas contribuições em meu processo formativo, por meio das vivências, experiências e amizades construídas. Sou imensamente grato aos tutores e co(tutores) que contribuíram/contribuem para a formação de uma geração de geógrafos comprometidos com a Geografia e o social. O PET existe, resiste, produz, faz a diferença e contribui para a formação de milhares de pessoas em o todo o país. Que seja resistência em tempos sombrios!

Referências

ALMEIDA, Rosângela Doin de.; PASSINI, Elza Yasuko. **Espaço geográfico**: ensino e representação. 15ªed. São Paulo: Contexto, 2006.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm#art112>. Acessado em: 15 mar.2021.

CANDAU, V. M. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, A. F. M.; CANDAU, V. M. **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CASTRO, Iná Elias de; GOMES, Paulo Cesar da Costa; CORRÊA, Roberto Lobato. **Geografia**: conceitos e temas. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos; CALLAI, Helena Copetti; KAERCHER, Nestor André. **Ensino de Geografia**: práticas e textualizações no cotidiano. Porto Alegre: Mediação, 2009.

CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos; CALLAI, Helena Copetti; SCHAFFER, Neiva Otero; KAERCHER, Nestor André. **Ensino de Geografia**: práticas e reflexões. 2ª ed. Porto Alegre: Editora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1999.

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

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. (Org.). **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003. P.50.

MASINI, E. F. S. Impasses sobre o Conhecer e o Ver. In: **O perceber e o relacionar-se do deficiente visual**: orientando professores especializados. CORDE. Brasília. 1994.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação** v. 11 n. 33 set./dez. 2006.

ROSSI, D. R. Deficiência visual: desafios para o ensino da geografia em sala de aula. **Rev. Benjamin Constant**. Rio de Janeiro, 2013.

SANTOMÉ TORRES, Jurjo. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In. SILVA, Tomaz Tadeu da. **Alienígenas na escola**: uma introdução aos estudos culturais na educação. Rio de Janeiro: Vozes, 1995. 159-177.

SARTORETTO, M. L. **Inclusão**: da concepção a ação. In: MANTOAN, M. T. E. (Org.) O desafio das diferenças nas escolas. Petrópolis: Editora Vozes, 2008. p. 96-106.

CARTOGRAFIA SOCIAL NA EDUCAÇÃO: ELABORAÇÃO DE MAPAS AFETIVOS SOBRE O ESPAÇO ESCOLAR

Mariana Amâncio de Sousa Moraes

Introdução

Incorporar conhecimentos e técnicas cartográficas é fundamental para o desenvolvimento do pensamento geográfico. No âmbito do ensino de Geografia, a Cartografia carrega consigo potencialidades e diferentes vertentes, que representam um instrumental de grande importância para a compreensão de fenômenos espaciais de diferentes naturezas. Desse modo, a Cartografia representa um aparato que pode – e deve – ser explorado por alunos e professores, em todo e qualquer assunto referente à ciência geográfica.

São diversos os conteúdos escolares que têm suas discussões enriquecidas e facilitadas através da ciência cartográfica, bem como as inúmeras possibilidades de seu uso no ensino de Geografia. Desde a Cartografia Básica – que constitui elementos como escala, projeção cartográfica, legenda – até modalidades diversas de Cartografia temática. Todas dispõem de diversas técnicas cartográficas para compreensão do espaço geográfico.

Nessa gama, encontra-se a Cartografia Social (CS), que se dedica ao reconhecimento de aspectos ligados ao âmbito social, a partir da experiência vivida pelas pessoas, sendo uma Cartografia

construída a partir do próprio exercício técnico e criativo dessas pessoas. Possibilita, portanto, revelar problemáticas, subjetividades e proposições de diferentes sujeitos que compõem uma comunidade específica, sobre o seu próprio território, seu espaço vivido (GORAYEB, 2015).

A Cartografia Social tem sido bastante utilizada por viabilizar a participação de grupos sociais na construção de mapas, permitindo o reconhecimento das experiências pessoais no processo, afirmando assim, os aspectos de interesse de um determinado grupo, mostrando-se capaz de representar a opinião e as especificidades consideradas como importantes por eles. Para Gorayeb, Meireles e Silva (2015), a Cartografia Social é uma linha de pesquisa que privilegia o conhecimento popular, simbólico e cultural como meio de produzir o mapeamento de territórios coletivos. Partindo dessa premissa, compreende-se o espaço escolar como território dotado de representatividade e afetividade para os diferentes sujeitos que o compõem.

No campo escolar, uma das possíveis aplicações da Cartografia Social dá-se no envolvimento com a afetividade do corpo docente para com o espaço escolar. Uma vez que a escola representa um campo de relações sociais dotadas de espacialidade (TESCAROLO, 2005), esse espaço representa muito mais que um centro destinado à realização de aulas. Envolve também emoções e experiências, positivas e negativas, e possui representatividade diferente para cada estudante.

Durante o processo de formação em Geografia, as práticas de extensão demonstram grande relevância, não só enquanto processo formativo dos discentes, mas também como um retorno para a sociedade. Partindo desse pressuposto, a intervenção

carregou o intuito de explicar reflexões em torno de uma aplicação prática de ensino, realizada a partir da Cartografia Afetiva, sob a ótica da Cartografia Social. Foi organizada por bolsistas do Programa de Educação Tutorial (PET) Geografia UFC, sob convite para participação em um centro de ensino privado na cidade de Quixeré, no Ceará. A atividade foi realizada com turmas do 6º do Ensino Fundamental ao 2º ano do Ensino Médio. Seu enfoque deu-se sobre o espaço escolar, no intento de apreender percepções dos alunos acerca de cada local dentro da escola, revelando aspectos positivos e negativos que justificam uma aproximação ou rejeição a tais locais.

A atividade foi planejada a partir da organização coletiva de um plano de aula. Sua execução contou com uma apresentação de slides, mapas temáticos, técnicos e uma planta baixa (escala de 1:200) da escola em questão. A intervenção didática abordou temáticas que partiam da Cartografia Básica (etapa de instrumentalização cartográfica elementar), perpassando por procedimentos de mapeamento participativo (etapa de aplicação dos conhecimentos cartográficos em associação com a experiência vivida), gerando como produto mapas afetivos sobre a representação do espaço escolar. Como finalização da atividade, o grupo propôs aos alunos uma discussão a respeito do mapa, refletindo sobre os espaços caracterizados como positivos e/ou negativos dentro do ambiente escolar. Através desse diálogo, foi possível compreender melhor as vivências e experiências da turma na escola.

O principal objetivo da atividade foi fomentar uma discussão sobre a utilização da Cartografia Social como ferramenta capaz de viabilizar reflexões e compreensões sobre o espaço escolar, sobretudo enquanto espaço vivido pelo seu corpo discente.

Através dos resultados obtidos, observaram-se as potencialidades da Cartografia Social enquanto ferramenta para facilitar o aprendizado na rede básica de ensino.

Metodologia

Para compreensão das etapas basilares da Cartografia Social, alguns procedimentos elementares são necessários. Visando um maior êxito na realização da atividade, os bolsistas do grupo PET receberam uma capacitação para abordar a CS em suas atividades coletivas. Essa preparação prévia do grupo possibilitou um planejamento adequado da atividade. Para Elza Passini (2010), a etapa de planejamento é fundamental para a práxis docente, no sentido de preparar terreno para as etapas seguintes de sua atuação, dentro e fora de sala de aula. Nesse processo, é preciso levar em conta desde fatores como o contexto da escola, o perfil das turmas e até aspectos como os caminhos avaliativos que devem se dar ao longo do processo, como ferramenta de verificação de avanços e desafios à prática docente.

Assim, para aprimorar o desenvolvimento da atividade, foi elaborado um plano de aula com as respectivas etapas existentes na intervenção, além da preparação dos slides utilizados para explanação da parte teórica. Tendo em vista que o trabalho com a CS deve se iniciar com etapas de capacitação envolvendo o conhecimento técnico da Cartografia Básica (GORAYEB; MEIRELES; SILVA, 2015), foram brevemente apresentados aos alunos os principais conceitos da Cartografia Básica (como escala geográfica, projeções cartográficas, legenda), além dos

procedimentos para a construção de mapas temáticos e metodologias da Cartografia Social e Participativa, envolvendo suas aplicabilidades.

Sempre buscando envolver os alunos com o conteúdo e relacionar os assuntos abordados à realidade das turmas, a explanação teórica foi exemplificada não só com produtos e elementos cartográficos em slides, mas também com mapas impressos, permitindo o manuseio pelos discentes e a comparação entre diversos modelos de mapas. Logo após a explicação teórica, foi iniciada a parte prática da intervenção, na qual os alunos discutiram sobre suas relações afetivas com os diversos ambientes da escola, relacionando esses aspectos com as cores previamente indicadas, sendo definidas da seguinte maneira: vermelho para sentimentos negativos; laranja para sentimentos conflitantes, isto é, locais onde há tanto lembranças de experiências positivas quanto negativas; amarelo para sentimentos neutros; e azul para sentimentos positivos.

Para avaliação da atividade, o grupo PET utilizou questionários, uma vez que é um método bastante eficaz de avaliar o desempenho da aplicação da atividade, bem como a própria metodologia. Traz ainda a possibilidade de melhorias na aplicabilidade da intervenção. Os questionários foram divididos em duas partes: a primeira consiste em cinco perguntas objetivas, com quatro alternativas de resposta: ruim, regular, bom e ótimo. Dessa forma, foi possível analisar estatisticamente os dados obtidos. Abaixo estão listadas as perguntas:

1. Qual seu nível de satisfação com a atividade?
2. O conteúdo abordado foi relevante?

NATUREZA, CULTURA E ENSINO EM GEOGRAFIA

3. O que achou da organização dos slides e demais recursos didáticos?
4. O que você achou da atividade prática realizada?
5. A linguagem e a abordagem dos ministrantes foram satisfatórias?

O segundo questionário é constituído por questões subjetivas. Levando em conta que os alunos apresentaram níveis de envolvimento diferentes ao longo da atividade, as perguntas foram:

1. O que você mais gostou ao longo da atividade?
2. Que outro assunto relacionado à Geografia você gostaria de aprender?
3. Você tem alguma contribuição para que a oficina melhore cada vez mais?

Tendo em vista a avaliação prévia do ambiente escolar e seus fatores particulares no processo de planejamento de práticas educativas, Tescarolo (2005) indica considerar a escola como um sistema complexo que possui organização e estrutura próprias. Tal concepção amplia as possibilidades de percepção em torno do ambiente escolar e sua representação para seu corpo estudantil. Sato e Fornel (2007), por sua vez, trabalham a escola como uma célula da sociedade, formada por diversas dinâmicas e relações entre sujeitos distintos, e que pode ser estudada sob o olhar dos conceitos geográficos. Ademais, Inforsato e Santos (2011) também dispõem etapas para o planejamento do ensino, além de técnicas e

procedimentos didáticos, que serviram como referencial para a elaboração da sequência de intervenções.

Assim, a metodologia ressalta tanto elementos da didática e do planejamento de ensino de Geografia, quanto dos aspectos específicos do uso da Cartografia Social e Afetiva, direcionando o seu uso para o ensino de Geografia. A associação entre esses dois campos teóricos permite projetar a Cartografia Social como uma possibilidade interessante para se pensar a escola espacialmente. A partir da perspectiva da subjetividade, inerente à relação homem-espaço, o espaço escolar, que também é espaço vivido, torna-se campo para se pensar essa temática. Nessa linha de raciocínio, a escola está inserida no conceito de lugar compreendido a partir da Geografia Humanista, que o define como o espaço vivido, dotado de diversos aspectos da subjetividade humana (CORRÊA, 2000).

Resultados obtidos

A experiência proporcionou interessantes reflexões e um importante aprendizado em torno da Cartografia Afetiva e Social no ensino de Geografia, tendo sido uma atividade gratificante, sobretudo por conta do envolvimento dos alunos, cuja participação superou as expectativas dos bolsistas, sendo possível estabelecer um debate a respeito do pertencimento e do afeto com os espaços, seja em nível de município ou em nível mais específico do espaço escolar, que foi focado ao longo da intervenção.

Os alunos, ao dialogarem entre si sobre a representação dos espaços da escola, levantaram reflexões sobre questões que

Desse modo, o mapa consegue revelar que boa parte do espaço da escola está tomado por lugares que propiciam sentimentos conflitantes, seguido pelos bons sentimentos. A partir dessas considerações, é possível constatar tal metodologia como caminho para reconhecimento qualitativo da escola enquanto espaço vivido. Além do próprio conceito de espaço vivido, o conceito de lugar foi fundamental para balizar as percepções espaciais em torno do ambiente escolar, de maneira coletiva, com os estudantes.

É interessante analisar que, no processo de pintura manual do mapa, alguns dos pontos foram representados de forma mais vibrante, já que os alunos eram unânimes a respeito do sentimento que determinados lugares representavam. Sendo assim, a atividade não levou em conta apenas as diferenciações das cores no espaço escolar, mas também a intensidade com que esses sentimentos eram destacados nos diferentes lugares.

Dessa forma, a atividade conseguiu despertar o interesse da turma sobre a Cartografia Social e sobre a reflexão em torno do seu espaço escolar, que, nessa atividade, foi compreendido enquanto espaço vivido. Evidencia-se o êxito da atividade em explorar elementos da sensibilização dos estudantes para com a escola, perspectiva que pode plenamente ser expandida para outras escalas, como o bairro e a cidade em que se vive, fomentando, por conseguinte, noções de cidadania no tocante à percepção do local e dos seus aspectos positivos e negativos.

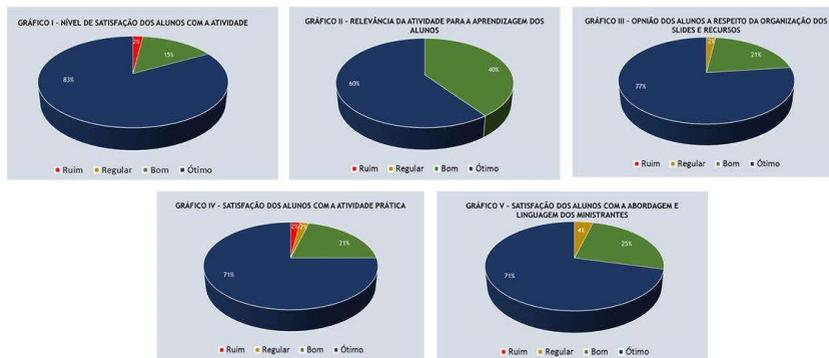
A partir de perguntas elaboradas previamente, foi aplicado um questionário após a atividade, na intenção de observar a

eficiência da intervenção enquanto método de aprendizagem dos conteúdos abordados. As duas turmas apresentaram elevados níveis de satisfação, sendo ótimo e bom a maioria dos resultados. Apesar da constatação, é necessário averiguar a posteriori o que pode ser melhorado, para que sua metodologia apresente melhores resultados em aplicações futuras.

Tendo em vista que é um tema complexo para se trabalhar com alunos do ensino fundamental, ocorre que nem todos os alunos se interessam pela temática e pela prática pois, além de a Cartografia Social ser um tema pouco explorado em sala de aula, a própria Cartografia Escolar básica apresenta seus desafios no contexto atual da educação no Brasil. Os gráficos 1 e 4 (Figura 2) foram os únicos que tiveram votos ‘ruim’, e revelam a satisfação dos alunos com a atividade no geral e a satisfação com a prática.

Nas perguntas subjetivas, os alunos enfatizaram que gostaram da atividade em geral e da interação do grupo como um todo na elaboração do mapa afetivo, enfatizado por alguns que o momento se tornou mais divertido pelo fato de todos terem a oportunidade de participar da atividade. A naturalidade dos ministrantes foi levada em conta também, visto que alguns alunos escreveram que a valorização da opinião de cada um deixou a atividade mais lúdica e interativa. Essas informações foram quantificadas a fim de possibilitar a produção de gráficos, para que assim se pudesse ter uma dimensão mais geral da atividade, como é ilustrado a seguir:

Figura 2: Gráficos dos questionários aplicados nas turmas de 6° e 7° ano.



Fonte: Acervo da autora, 2019.

Considerações Finais

O cenário de aprendizado na atividade descrita foi enriquecedor para o processo formativo dos bolsistas do PET. Essa oportunidade permitiu ao grupo colocar em prática o que foi aprendido durante a capacitação, aliando os conhecimentos adquiridos sobre Cartografia Social e mapeamento participativo à experiência em sala de aula, com alunos da rede básica de ensino.

Essa atividade tem um caráter educativo de grande importância, tendo em vista que aborda uma temática que, normalmente, é pouco trabalhada em sala de aula, provocando assim um grande interesse nos alunos, tornando a atividade construtiva e lúdica. O conteúdo abordado no decorrer da intervenção permitiu o envolvimento dos alunos, sendo foi

possível a contribuição com novos aprendizados, valorizando o conhecimento prévio dos estudantes e sempre buscando relacionar o conteúdo à realidade da turma, facilitando, desse modo, a compreensão do assunto abordado.

Assim, a atividade alcançou seu objetivo em propor um trabalho com a Cartografia Social e contribuiu, de maneira satisfatória, com o aprendizado dos estudantes. Os questionários respondidos pelos alunos também contribuíram para verificar os pontos que merecem uma maior atenção para potencializar a atividade, assim como as sugestões de outros conteúdos que podem ser elencados.

Referências

CORRÊA, Roberto Lobato. Espaço: um conceito chave da Geografia. In: CASTRO, Iná Elias; GOMES, Paulo Cesar da Costa; CORRÊA, Roberto Lobato (orgs.). **Geografia: conceitos e temas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

GORAYEB, Adryane; MEIRELES, Antonio Jeovah de Andrade; SILVA, Edson Vicente da (Orgs.). **Cartografia social e cidadania: experiências de mapeamento participativo dos territórios de comunidades urbanas e tradicionais**. Fortaleza: Expressão Gráfica Editora, 2015.

INFORSATO, Edson do Carmo; SANTOS, Robson Alves dos. **A preparação das aulas**. In: Universidade Estadual Paulista. **Prograd. Caderno de Formação: formação de professores didática geral**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011. p. 86-99.

PASSINI, Elza Yasuko. **Prática de ensino de geografia e estágio supervisionado**. 2ªed. São Paulo: Contexto, 2010.

SATO, Elizabeth Cristina Macceo; FORNEL, Silvia Renata. Conhecimento do espaço escolar. In: PASSINI, Elza Yasuko; PASSINI, Romão; MALYSZ, Sandra Terezinha. (Orgs.). **Prática de ensino de geografia e estágio supervisionado**. São Paulo: Contexto, 2007. p. 52-57.

TESCAROLO, Ricardo. **A escola como sistema complexo: a ação, o poder e o sagrado**. São Paulo: Escrituras Ed., 2004. Disponível em: <goo.gl/MgAzoN> Acesso em 31 Abr. 2019.

POSFÁCIO

A obra “Natureza, Cultura e Ensino em Geografia – Pesquisas do PET Geografia UFC 30 anos”, apresenta-nos, de forma clara, a engrenagem que permite o funcionamento desse programa. O Programa de Educação Tutorial (PET), para além da sua essência de criação em termos institucionais, só existe porque temos discentes e docentes envolvidos e comprometidos com a proposta do programa. Nessa obra, que reúne as pesquisas do grupo, é possível verificarmos o fio condutor que permitiu, desde sempre, o funcionamento do PET Geografia UFC: os relatos e memórias de suas fundadoras; as pesquisas dos bolsistas, desenvolvidas com o suporte dos tutores; o relato final de uma ex-petiana e, nas entrelinhas, todo o suporte que, de forma direta e indireta, o Departamento de Geografia oferece ao grupo.

Na leitura dos capítulos que compõem a obra, vamos, aos poucos, “deslizando” por um fio condutor que tem como essência o ensino, a pesquisa e a extensão, tripé que conduz as ações do grupo PET. Nessa viagem ao longo do fio, conhecemos as pesquisas coletivas que nos levam de comunidades ao Porto do Pecém, em uma experiência teórica e metodológica que se traduz em resultados e reflexões, com forte impacto no processo de formação do grupo.

O fio também se fortalece quando permite e incentiva que esses discentes aventurem-se no mundo acadêmico, abrindo espaço para a realização de uma gama variada de pesquisas individuais, por meio das quais passeamos por dunas, chegamos a grandes cidades da Região Metropolitana, discutimos sobre Igrejas e patrimônio e alcançamos a perspectiva educacional na relação com

o cotidiano e a Cartografia. Ser um petiano é ter a leveza das escolhas, é fazer essa viagem pela ciência geográfica com o apoio de um grupo que nos permite desenvolver uma série de habilidades.

Todo fio condutor tem suas extremidades e o seu propósito de existência, o que, de fato, permite que ele se mantenha firme. O PET Geografia UFC mantém-se em pleno funcionamento, sendo capaz de auxiliar de forma tão eficaz a formação desses discentes, ao longo de trinta anos, porque sempre contou com o empenho e dedicação de muitos professores, que figuraram como tutores e co-tutores. Eles são a extremidade desse fio condutor. São a parte que sustenta todo o funcionamento burocrático e acadêmico do programa, que orienta e apoia os bolsistas, e, acima de tudo, mantém viva a história e o ideal que balizam o propósito de existência do grupo.

Assim, temos quase que em sua completude esse fio condutor: ele se inicia nos nossos tutores, perpassando pelos bolsistas que desenvolvem ações individuais e coletivas nas vertentes do ensino, pesquisa e extensão. Falta agora o final desse fio, que, na verdade, é o início de uma nova fase na vida de qualquer ex-bolsista.

Como bolsistas do PET que fomos, podemos ousar em dizer que, em quase todo o Brasil, é comum ouvirmos a frase: uma vez petiano, sempre petiano. E, ao sair do programa, compreendemos que isso é uma das grandes certezas que carregamos do nosso período de graduação. Com um processo de formação na Geografia que durou quatro anos, entre o período de 2006 a 2009, dois anos foram dedicados ao PET Geografia UFC e, sem qualquer receio de exageros, eles foram fundamentais para um

processo de formação sólido. Assim, a outra extremidade desse fio é a porta de saída do programa e, ao mesmo tempo, de entrada para outra etapa da vida, agora a profissional. Afinal, somos nós, os ex-bolsistas PET.

Ser bolsista PET é aprender para além do ensino, pesquisa e extensão. É saber lidar com situações diversas, interagir e lidar com diferenças, conhecer a ciência geográfica e suas inúmeras possibilidades; é escolher ser pesquisador ou professor, e, para além disso, é carregar no processo de formação os ensinamentos de grandes mestres.

Ter feito parte do grupo PET do Departamento de Geografia da Universidade Federal do Ceará é, sem dúvidas, uma das maiores experiências vivenciadas na graduação, que permitiu e incentivou a continuação no mundo acadêmico, sendo uma personagem diferente dessa vez, a professora e, ousando em dizer que com fortes intenções de fazer parte desse fio condutor no início da sua extremidade, pois uma vez petiano, sempre petiano.

Juliana Felipe Farias

Ex-bolsista PET Geografia UFC

Profa. Departamento de Geografia UFRN

Organizadores e autores

Iara Rafaela Gomes (organizadora)

Professora Adjunta e Tutora do PET – Geografia da Universidade Federal do Ceará.

E- mail: iara.gomes@ufc.br

Tiago Vieira Cavalcante (organizador)

Professor Adjunto e Co-Tutor do PET – Geografia da Universidade Federal do Ceará.

E-mail: tiagocavalcante@ufc.br

Assíria Batista Santos (organizadora)

Bacharela em Geografia pela Universidade Federal do Ceará.

E-mail: assiria1811@gmail.com

Beatriz Santos de Souza

Bacharela e Mestranda em Geografia pela Universidade Federal do Ceará.

E-mail: beatrizsantosb90@gmail.com

Bruna Cibele Carvalho

Bacharelanda em Geografia pela Universidade Federal do Ceará.

E-mail:

brunacibelecarvalho@gmail.com

Bryan Rodrigues de Sousa dos Santos (organizador e autor)

Bacharel em Geografia pela Universidade Federal do Ceará.

E-mail: bryan362188@gmail.com

Débora Maciel Castelo Holanda

Bacharela em Geografia e Mestranda em Desenvolvimento e Meio Ambiente pela Universidade Federal do Ceará.

E-mail: debora_castelo@yahoo.com.br

Eduardo Rodrigues Alves

Licenciado e Mestrando em Geografia pela Universidade Federal do Ceará.

E-mail: eduardoalves8550@gmail.com

Francisca Laryssa Feitosa Araújo

Bacharelanda em Geografia pela Universidade Federal do Ceará.

E-mail: laryssaaraujgeo@gmail.com

Francisco Herbster Alencar Cruz

Licenciado e Mestrando em Geografia pela Universidade Federal do Ceará.

E-mail: herbstergeo@gmail.com

Geovannia Maria Candido da Silva

Bacharelanda em Geografia pela Universidade Federal do Ceará.

E-mail: geovanniasilva.ti@gmail.com

Guaracy Albuquerque de Abreu

Licenciado em Geografia pela Universidade Federal do Ceará.

E-mail: guaracy506@gmail.com

Lívia Damasceno Silva

Licenciada em Geografia pela Universidade Federal do Ceará.

E-mail: liviadms2@gmail.com

Luana Vitória da Silva Rodrigues

Bacharelanda em Geografia pela Universidade Federal do Ceará.

E-mail: luanavitoriasrodrigues@gmail.com

Mariana Amâncio de Sousa Moraes (organizadora e autora)

Licenciada e Mestranda em Geografia pela Universidade Federal do Ceará.

E-mail: mariana.amancio2901@gmail.com

Samuel Tavares Pinheiro

Licenciado e bacharelado em Geografia e Mestre em Arquitetura, Urbanismo e Design pela Universidade Federal do Ceará.

E-mail: samuelpinheiro32@gmail.com