



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS
DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA
CURSO DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA

ANTONY LEVIR DOS SANTOS MELO

**ENTRE O SONHO E A REALIDADE: O PROFESSOR E A GEOGRAFIA COMO
PROPULSORES DA FORMAÇÃO CIDADÃ NA E.E.M.T.I DONA HILZA DIOGO
DE OLIVEIRA, FORTALEZA, CEARÁ.**

FORTALEZA

2025

ANTONY LEVIR DOS SANTOS MELO

ENTRE O SONHO E A REALIDADE: O PROFESSOR E A GEOGRAFIA
COMO PROPULSORES DA FORMAÇÃO CIDADÃ NA E.E.M.T.I DONA HILZA DIOGO
DE OLIVEIRA, FORTALEZA, CEARÁ.

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
ao Departamento de Geografia da
Universidade Federal do Ceará, como
requisito para obtenção do título de Licenciado
em Geografia.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Edivani Silva
Barbosa

FORTALEZA

2025

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

M485e Melo, Antony Levir dos Santos.

Entre o sonho e a realidade : o professor e a geografia como propulsores da formação cidadã na E.E.M.T.I Dona Hilza Diogo de Oliveira, Fortaleza, Ceará / Antony Levir dos Santos Melo. – 2025.
82 f. : il. color.

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Ciências, Curso de Geografia, Fortaleza, 2025.

Orientação: Profa. Dra. Maria Edivani Silva Barbosa.

1. Ensino de Geografia. 2. Cidadania ativa. 3. Ensino na cidade. I. Título.

CDD 910

ANTONY LEVIR DOS SANTOS MELO

ENTRE O SONHO E A REALIDADE: O PROFESSOR E A GEOGRAFIA
COMO PROPULSORES DA FORMAÇÃO CIDADÃ NA E.E.M.T.I DONA HILZA DIOGO
DE OLIVEIRA, FORTALEZA, CEARÁ.

Trabalho de Conclusão de Curso (Monografia)
apresentado ao Departamento de Geografia da
Universidade Federal do Ceará, como
requisito para obtenção do título de Licenciado
em Geografia.

Aprovada em: 13/03/2025

BANCA EXAMINADORA

Profª. Dra. Maria Edivani Silva Barbosa (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Me. Emanuelton Antony Noberto de Queiroz
Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC)

Prof. Esp. Emanuel Franco de Sousa
Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC)

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha amada companheira de sempre, Thaís, pela imensa compreensão e companheirismo ao longo destes quatro anos. Sem dúvidas, você é o pilar de tudo isso. Meus agradecimentos são poucos diante de tanto. Lembro que, na pandemia, quando minha cabeça não estava bem, foi você quem me incentivou. Sempre serei grato, sempre. Os agradecimentos, tal qual o vinho, ganham sabor com o tempo.

À minha família, pelo convívio, acolhimento e ensinamentos. Especificamente, às minhas três Rosas, nas quais duas são Franciscas e uma Lúcia. Estes agradecimentos são pequenos diante da imensidão do que vocês, mulheres fortes e resilientes, fazem em vida. Ao meu pai, Anastácio, de quem muito me orgulho, pela paciência e pelos ensinamentos que chegam no silêncio.

Aos amigos que fiz no caminho, que engrandeceram e ladrilharam minha jornada: Alane Moura, Ana Luíza, Auri Freitas, Diogo Rodrigues, Evren Nunes, Gizael Soares, Iago Andrade, Jonathan Alarico, Leonardo Sousa, Luana Beatriz, Lucas Rodrigues, Rafael de Brito, Ransmiller Saraiva e Yandra Tabosa. As risadas em dias cansativos são mais significativas do que qualquer coisa. Aos que não foram citados, peço desculpas — contraditoriamente, a lista é grande.

À minha orientadora, Edivani Barbosa, pelo compromisso, dedicação e pelo exemplo na prática. Sem dúvidas, a Geografia se transforma no quinto semestre e ganha muito com você. Uma freiriana pura, que vai além da superficialidade do mundo acadêmico.

Ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), por ter me resgatado para si. Há uma licenciatura antes e outra depois do PIBID. Agradeço à Edivani Barbosa e Alexsandra Muniz, aos professores e graduandos pelo tempo compartilhado.

Aos professores Emanuel e Emanuelton, participantes da banca e figuras emblemáticas na minha formação. Agradeço pela leitura cuidadosa do trabalho. Suas orientações, conselhos e colaborações são sempre bem-vindas e aproveitadas.

Por fim, dedico este texto ao meu irmão, Felipe. Durante a escrita, ele esteve sempre em meus pensamentos, impulsionando minha leitura e me guiando pelas lembranças. Hoje, estou mais próximo do que quando criança, naquele ônibus, dividindo um *Walkman* contigo, ao tocar Racionais, eu disse, ao passarmos em frente à UFC, que um dia estaria ali. Você balançou a cabeça e disse que eu conseguiria e que a mãe ficaria muito feliz. Esse sonho foi realizado, meu irmão. Nossos sonhos sempre foram duplos: a conquista de um é a realização do outro. Onde quer que você esteja, este sonho é nosso!

“Um professor que não leva a sério sua prática docente, que, por isso mesmo, não estuda e ensina mal o que mal sabe, que não luta para que disponha de condições materiais indispensáveis à sua prática docente, se proíbe de concorrer para a formação da imprescindível disciplina intelectual dos estudantes. Se anula, pois, como professor.” (Freire, 1997, p. 43).

RESUMO

O Ensino de Geografia desempenha um papel fundamental na formação cidadã dos alunos, especialmente em contextos de vulnerabilidade social. Este estudo investiga como a Geografia Escolar e o Professor de Geografia podem contribuir para o desenvolvimento da cidadania ativa dos estudantes da E.E.M.T.I Dona Hilza Diogo de Oliveira, no bairro Vila Velha, Fortaleza, Ceará. A pesquisa, de caráter qualitativo e exploratório, baseia-se na observação das aulas, no cotidiano do bairro e em entrevistas semiestruturadas com alunos egressos e com o professor de Geografia. O referencial teórico fundamenta-se na Geografia Escolar e na formação dos professores como pilares para a construção do conhecimento crítico e emancipatório (Pontuschka, Paganelli e Cacete, 2007; Kaercher, 2007, 2014), no professor mediador como elemento central na formação crítica dos alunos (Cavalcanti, 1999, 2012, 2019) e na cidadania ativa como fator essencial para a participação social (Marshall, 1967). Além disso, apoia-se na perspectiva da educação como prática transformadora (Freire, 1974, 1986, 1996). Os resultados indicam que a Geografia, quando abordada de forma crítica e reflexiva, amplia o repertório dos estudantes, ajudando-os a compreender as dinâmicas territoriais e sociais que os cercam. Evidenciou-se também que a antiga precariedade estrutural da escola e a violência urbana influenciam diretamente as condições de ensino, tornando a disciplina um importante instrumento para a leitura da realidade e a mobilização social dos alunos. Dessa forma, a Geografia Escolar se revela não apenas como um componente curricular, mas como uma ferramenta de transformação social e propulsora da cidadania ativa.

Palavras-chave: Ensino de Geografia; cidadania ativa; ensino na cidade.

ABSTRACT

The Teaching of Geography plays a fundamental role in shaping students' citizenship, especially in contexts of social vulnerability. This study investigates how School Geography and Geography Teachers can contribute to the development of active citizenship among students at E.E.M.T.I Dona Hilza Diogo de Oliveira, located in the Vila Velha neighborhood, Fortaleza, Ceará. This qualitative and exploratory research is based on classroom observations, the daily life of the neighborhood, and semi-structured interviews with former students and the Geography teacher. The theoretical framework is grounded in School Geography and teacher training as pillars for constructing critical and emancipatory knowledge (Pontuschka, Paganelli, and Cacete, 2007; Kaercher, 2007, 2014), the mediating teacher as a central element in students' critical development (Cavalcanti, 1999, 2012, 2019), and active citizenship as an essential factor for social participation (Marshall, 1967). Additionally, it is supported by the perspective of education as a transformative practice (Freire, 1974, 1986, 1996). The results indicate that Geography, when approached critically and reflectively, expands students' knowledge, helping them understand the territorial and social dynamics around them. It was also found that the school's previous structural precariousness and urban violence directly influence teaching conditions, making Geography an important tool for reading reality and fostering social engagement among students. Thus, School Geography emerges not only as a curricular component but also as a tool for social transformation and a driver of active citizenship.

Keywords: Geography Teaching; active Citizenship; teaching in the city.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Localização do Conjunto Habitacional Vila Velha – COHAB.....	20
Figura 2 - Localidades do bairro Vila Velha.....	22
Figura 3 - Estrutura de uma casa destruída em decorrência da chuva no bairro Vila Velha, Fortaleza, Ceará.....	24
Figura 4 - Mapa de localização das escolas no bairro Vila Velha, 2025.....	26
Figura 5 - Placa da reforma do muro e sala de vídeo da escola DHDO, em 2011.....	28
Figura 6 - Placa da reforma que consta o prazo de execução da obra, 2017.....	29
Figura 7 - Protesto dos alunos contra a paralisação das obras na escola DHDO.....	30
Figura 8 - Entrevista com um dos alunos para uma reportagem sobre as obras na escola.....	31
Figura 9 - Apresentação da E.E.M.T.I Dona Hilza Diogo de Oliveira pelo Governo do Estado do Ceará, 2021.....	32
Figura 10 - Bases para construção da cidadania ativa.....	56

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Direitos Civis, Políticos e Sociais na Constituição Federal de 1988.....	53
Quadro 2 - Perfil dos entrevistados.....	59
Quadro 3 - Relatos das experiências pessoais.....	60
Quadro 4 - Identidade e pertencimento ao bairro.....	61
Quadro 5 - Intenção de permanência ou mudança do bairro.....	63
Quadro 6 - Condições estruturais da escola.....	64
Quadro 7 - Visão sobre o Ensino de Geografia.....	65
Quadro 8 - O contato com o professor de Geografia.....	67
Quadro 9 - Violência e impacto no bairro.....	69
Quadro 10 - Geografia e cidadania.....	70
Quadro 11 - Em busca da utopia: que mudanças queremos?.....	72

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	10
2 METODOLOGIA.....	14
3 A CIDADE E O BAIRRO: O HABITAR NA PERIFERIA.....	18
4 NO CONTEXTO DA ESCOLA.....	25
4.1 Os professores(as) e seu contexto.....	32
4.1.1 Formação.....	35
4.1.2 Atuação.....	40
4.1.3 Reflexão da prática.....	44
4.2 Os alunos.....	46
5 GEOGRAFIA ESCOLAR E CIDADANIA: UM CAMINHAR PRÓXIMO.....	50
6 PENSAR E SER PELA GEOGRAFIA: INDÍCIOS DA FORMAÇÃO CIDADÃ.....	56
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	72
REFERÊNCIAS.....	75

1 INTRODUÇÃO

A cidade de Fortaleza passou por um processo de reformulação no que tange a sua formação territorial desde sua gênese, ainda enquanto Vila, no século XVII. De vila ignorada, tornou-se uma das principais economias do Nordeste brasileiro. No início, no século XIX, a ocupação se deu, prioritariamente, partindo do centro da cidade, tendo a elite local residindo neste âmago. Com o tempo, com o avanço da industrialização¹ e melhorias das vias de acesso (eixos viários e ferroviários), e com a expansão da malha urbana, os bairros se descentralizaram. A elite, com a proximidade cada vez mais presente da classe trabalhadora no Centro da cidade, migrou, passo a passo, para bairros oeste, no atual bairro Jacarecanga, posteriormente para leste, criando um núcleo de ocupação para a parcela mais abastada da cidade. Com a criação de novos bairros na periferia da cidade, que variaram entre formas espontâneas e autoritárias, a periferia em Fortaleza foi se estabelecendo, carregando para seu núcleo, uma população vulnerável e excluída do mercado habitacional, dando início a uma segregação socioespacial bem evidente. Fruto desta segregação, surgem os bairros populares, como no caso do Vila Velha. A cidadania dos moradores destes bairros, grosso modo, é caracterizada pela cidadania passiva.

Neste bairro está localizada a escola lócus da pesquisa, a E.E.M.T.I Dona Hilza Diogo de Oliveira (DHDO), que se localiza na Rua Dom Aloísio Lorscheider, no bairro Vila Velha, na zona oeste de Fortaleza. A localidade é permeada neste processo de segregação, conjuntos habitacionais e uma violência crescente. A escola surge como um possível elemento para a transformação social, baseada na formação cidadã, de uma classe popular historicamente desfavorecida socialmente, economicamente, porém, não culturalmente.

Dentro deste processo de segregação socioespacial e diferenciação espacial, de duas Fortalezas existentes, a escola surge como um elemento mediador destes processos. Na escola, a Geografia como componente curricular, com a presença do professor mediador, tem uma oportunidade ímpar para mediar os processos advindos destas problemáticas. Entretanto, a questão não é simples e condiciona problemáticas estruturais que impedem o exercício pleno do professor.

A escola em questão, contudo, desempenha um papel fundamental na formação de cidadãos críticos, sendo assim, propulsora da formação cidadã. Em meio às adversidades, a

¹ No final do século XIX, a industrialização de Fortaleza deu seus primeiros passos, impulsionada pelo crescimento do comércio e pela necessidade de modernização da infraestrutura urbana. A construção do Porto de Fortaleza e a expansão da ferrovia possibilitaram a chegada de insumos e o escoamento da produção industrial nascente, com destaque para o setor têxtil, que se consolidou como um dos mais importantes da economia local. O setor têxtil, se beneficiou, notadamente, da intensificação da comercialização do algodão (Viana, 2011).

escola é referência no bairro e, junto com a Geografia escolar, conseguem desenvolver um ensino que causa impacto e transformação social na vida de muitos jovens.

O interesse pela pesquisa surgiu da experiência advinda da participação no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), juntamente com o estágio supervisionado. O PIBID propiciou um primeiro contato com o Professor Supervisor, o que estimulou, mesmo participando do projeto em outra escola, a ida à escola DHDO. Findado o Projeto, ao decorrer das disciplinas da graduação, tive a oportunidade de voltar à escola. Agora, como estagiário.

Acrescente-se ainda, a aproximação com o Bairro e a escola DHDO que ocorreu durante o período como bolsista do PIBID mediante uma visita realizada a uma comunidade do Bairro, exemplo de superação e transformação pela educação. A favela do Inferninho, assim era conhecida na época da visita, é assistida por um projeto social denominado Instituto Pensando Bem, que tem a frente um ex-aluno da escola DHDO.

Com relação ao estágio e a experiência de visita a uma comunidade do Bairro, logo nas primeiras observações e idas à escola, surgem, então, algumas perguntas norteadoras: como o professor de Geografia contribui para o desenvolvimento dos alunos como cidadãos críticos? Qual a importância do ensino de Geografia para a compreensão do cotidiano dos alunos? O que aproxima os alunos da escola?

Observando a cultura escolar, as questões norteadoras surgiram. O bairro Vila Velha tem uma concentração populacional significativa, com mais de 50.000 habitantes (IBGE, 2022), porém, esta concentração não é projetada em trabalhos e pesquisas acadêmicas. Portanto, a justificativa do trabalho consiste no incipiente número de pesquisas relacionadas à Geografia, especificamente relacionado a Geografia Escolar, visto que a localidade detém vastas possibilidades de abordagens de estudos através da ciência geográfica.

É nesse cenário que a Geografia Escolar se apresenta como um campo de grande relevância, pois, por meio do Ensino da Geografia, é possível fomentar a reflexão crítica sobre a realidade local e global dos estudantes, abrindo portas para a compreensão das dinâmicas de poder, de desigualdades e de oportunidades. A atuação do professor de Geografia, inserido na escola da periferia, não se limita a transmitir conteúdos, mas se estende ao papel de mediador dos processos sociais e espaciais que afetam diretamente a vida dos alunos. A formação do professor, as concepções pedagógicas que ele adota e as condições estruturais da escola são determinantes para a efetividade desse papel, contudo, são condicionantes.

O objetivo do texto é fornecer uma análise detalhada sobre o papel da Geografia Escolar e do Professor na formação cidadã dos alunos da DHDO, considerando o contexto social e espacial do bairro Vila Velha, em Fortaleza. Para isso, considerou-se explorar o processo de segregação socioespacial e investigar como a escola, por meio do Ensino de Geografia, pode atuar nesse cenário, seja na reprodução, seja na resistência às desigualdades, através da formação cidadã ativa.

Após esta introdução, que contextualiza a cidade de Fortaleza e destaca a importância do ensino de Geografia na formação crítica dos alunos, o trabalho segue com a “Metodologia” onde são descritos os procedimentos adotados da coleta e análise dos dados, incluindo a escolha do campo de pesquisa, as técnicas de observação e os instrumentos utilizados para alcançar os resultados.

A seção seguinte, “A Cidade e o Bairro: O Habitar na Periferia” discute o processo histórico de formação e expansão de Fortaleza, com um enfoque específico sobre a periferia e as dinâmicas de segregação socioespacial que marcam a cidade, trazendo o processo histórico da formação do bairro Vila Velha, no qual a escola lócus da pesquisa está inserida. Essa análise fornece o contexto necessário para compreender a realidade da escola e de seus alunos.

Em seguida, a seção “No contexto da escola” dedica-se a uma análise detalhada do ambiente escolar. Aqui, são abordados aspectos como a formação e práticas pedagógicas dos docentes, com especial atenção para o Professor de Geografia, sua atuação em relação aos problemas sociais e espaciais enfrentados pelos alunos. A seção também examina as características dos alunos, suas vivências e a relação com o conteúdo geográfico, além de considerar as condições da estrutura da escola, analisando como esses fatores podem influenciar o processo de ensino e aprendizagem.

A seção “Geografia escolar e cidadania: um caminhar próximo” explora o papel da Geografia - munida do com o conceito de cidadania - ajuda no desenvolvimento da consciência crítica dos alunos, investigando como essa disciplina pode ser utilizada para questionar as desigualdades e transformar a visão de mundo dos estudantes, ampliando sua compreensão sobre as dinâmicas sociais e espaciais.

Na seção “Pensar e ser pela Geografia: indícios da formação cidadã” traz a análise das entrevistas feita com alunos egressos da DHDO. Da entrevista foram retirados temas em comum, debatidos pelos participantes, como a questão da violência do bairro e a relação com o Ensino de Geografia.

Por fim, com as Considerações Finais, onde são sintetizadas as principais reflexões sobre a temática, ressaltando a importância do ensino de Geografia para a formação de cidadãos críticos e conscientes.

2 METODOLOGIA

A pesquisa tem um caráter qualitativo, galgado nas concepções dialéticas. Utilizando-se da pesquisa qualitativa é possível analisar os discursos, histórias e conceitos decorrentes do objeto da pesquisa.

O motivo da escolha da escola DHDO como lócus da pesquisa pode ser explicado por duas óticas. A primeira é o contato prévio com o professor da escola, o deslocamento e a acessibilidade. O segundo, explica-se pelo fato do contexto real da localidade na qual a escola está inserida, além do incipiente número de pesquisas relacionadas às temáticas da Geografia de uma forma geral e especificamente, da Geografia Escolar nas escolas do bairro Vila Velha, que detém um grande potencial de conceitos e temáticas a serem abordadas.

Na perspectiva de Gil (2008), este trabalho está enquadrado dentro das pesquisas exploratórias. Conforme o autor, as pesquisas exploratórias “têm como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e idéias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores” (Gil, 2008, p. 27). Desta forma, nutre-se de levantamento bibliográfico e documental, entrevistas não padronizadas e, também, observação participante.

Os procedimentos de amostragem e técnicas quantitativas de coleta de dados não são costumeiramente aplicados nestas pesquisas. As pesquisas exploratórias são desenvolvidas com o objetivo de proporcionar visão geral, de um caráter mais proximal, acerca de determinado fato. A motivação da escolha do lócus da pesquisa dialoga com a definição da pesquisa exploratória, considerando que:

Este tipo de pesquisa é realizada especialmente quando o tema escolhido é pouco explorado e torna-se difícil sobre ele formular hipóteses precisas e operacionalizáveis. Muitas vezes as pesquisas exploratórias constituem a primeira etapa de uma investigação mais ampla (Gil, 2008, p. 27).

As pesquisas acerca das escolas, dos professores e de seu contexto, por mais que tenham crescido em termos de pesquisas nas últimas décadas, em Fortaleza especificamente, ainda são incipientes quando comparadas com as possibilidades que são frutíferas e pulsantes. Assim, como a temática possui uma gama de janelas a serem abertas, tornam-se necessários seu esclarecimento e delimitação, o que exige revisão da literatura, discussão com especialistas e outros procedimentos, como entrevistas. O produto deste processo passa a ser um problema mais esclarecido, passível de investigação mediante procedimentos mais sistematizados (Gil, 2008, p. 27). Em relação ao porquê e aos objetivos da pesquisa exploratória, Severino (2017, p. 107) afirma que “A pesquisa exploratória busca levantar

informações sobre um determinado objeto, delimitando assim um campo de trabalho, mapeando as condições de manifestação desse objeto.” Na verdade, segundo o autor, ela é uma preparação para a pesquisa explicativa.

Na busca de embasamento teórico-metodológico da pesquisa, foi elaborado um levantamento bibliográfico baseado nos principais autores referência da área da Geografia Escolar, bem como análise documental dos principais normativos que regem a escola e o professor, como por exemplo, o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola e o documento elaborado pelo Governo do Estado do Ceará que normatiza as escolas de Ensino Médio de Tempo Integral. As referências adotadas apoiam-se em trabalhos de Cavalcanti (1999, 2012, 2019), Kaercher (2007, 2014), Callai (2011, 2015), Pontuschka, Paganelli e Cacete (2007), Paulo Freire (1986, 1994, 1996) e Giroux (1997). Ainda acerca da pesquisa bibliográfica:

A pesquisa bibliográfica é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. Utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhados por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir das contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos (Severino, 2017, p. 107)

Com a pesquisa qualitativa, os dados são coletados de forma primária e secundária, levando em conta o grau de interação pesquisador-sujeito-lócus. Os dados primários são coletados em decorrência da análise *in loco*, ou seja, no campo, utilizando-se de entrevistas abertas, fotografias e observações. Os dados secundários são fruto de uma análise de um referencial teórico construído à parte do lócus da pesquisa, isto é, através da construção de uma biblioteca virtual com artigos, dissertações e demais materiais que possam embasar teórica e metodologicamente o objeto da pesquisa. Além disso, a pesquisa qualitativa proporciona que os procedimentos metodológicos sejam versáteis, tornando-os maleáveis, se adequando melhor à causalidade dos acontecimentos no ambiente escolar. Sobre a definição de pesquisa qualitativa, segundo Minayo (2002, p. 21-22):

[...] ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

[...] a abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, média e estatísticas.

Em relação à abordagem dialética, ela faz, de acordo com Minayo (2002, p. 24), um desempate nas correntes de pesquisa. “a dialética pensa a relação da quantidade como uma das qualidades dos fatos e fenômenos”, ou seja, a quantidade não é um critério dado, nem sequer o principal da análise. Desta forma, em primeiro plano, “considera que o fenômeno ou processo social tem que ser entendido nas suas determinações e transformações dadas pelos sujeitos”. Para além, advoga também a necessidade de se trabalhar com a complexidade, com a especificidade e com as diferenciações que os problemas e/ou "objetos sociais" apresentam (Minayo, 2002, p. 25). Portanto, a pesquisa busca estes critérios, como supramencionados. Assim, em concordância com o destaque dado por Minayo (2002, p. 25), a dialética é mais “um ideal que perseguimos do que uma realidade que conquistamos”.

Para a coleta de dados, foi utilizada como ferramenta a entrevista semiestruturada, realizada com 3 alunos egressos. Com a entrevista, foi possível captar, de forma ainda mais profunda, concepções, visões, problemas e anseios destacados, variando de forma objetiva e subjetiva (Minayo, 2002). Através da entrevista foi possível obter informações que estão marcadas na fala dos participantes da pesquisa. As entrevistas foram realizadas de forma individual, fato que possibilitou maior liberdade para os entrevistados se manifestarem. Ainda sobre a entrevista foi adotada a relacionada à história de vida, que segundo Cruz Neto (2002, p.59):

Nesse procedimento metodológico, destacamos a noção de entrevista em profundidade que possibilita um diálogo intensamente correspondido entre entrevistador e informante. Para muitas pesquisas, a história de vida tem tudo para ser um ponto inicial privilegiado porque permite ao informante retomar sua vivência de forma retrospectiva, com uma exaustiva interpretação. Nela geralmente acontece a liberação de um pensamento crítico reprimido e que muitas vezes nos chega em tom de confiança. É um olhar cuidadoso sobre a própria vivência ou sobre determinado fato. Esse relato fornece um material extremamente rico para análises do vivido. Nele podemos encontrar o reflexo da dimensão coletiva a partir da visão individual.

As entrevistas tiveram o áudio gravado, com o intuito de buscar uma melhor eficácia na transcrição de trechos importantes à pesquisa na entrevista. Caso contrário, seria difícil transcrever *ipsis litteris* ao que foi proferido, dando mais transparência à pesquisa. Para cada entrevistado, será dado um pseudônimo, baseado em grandes nomes da literatura nordestina, a saber: Graciliano Ramos, Ariano Suassuna e Jorge Amado. Para o professor de Geografia, foi dado o pseudônimo de Franz Kafka. As entrevistas duraram cerca de 50/60 minutos. O áudio foi tratado na aplicação *Google Collaboratory*, que possibilita captar o áudio e transcrevê-lo em um arquivo escrito e editável.

Este trabalho está, segundo as definições de Bogdan e Biklen (1999), Cruz Neto (2002) e Severino (2017), alocado na observação participante. Apoiado em Minayo (2002, p. 59), define observação participante como:

A técnica de observação participante se realiza através do contato direto do pesquisador com o fenômeno observado para obter informações sobre a realidade dos atores sociais em seus próprios contextos. O observador, enquanto parte do contexto de observação, estabelece uma relação face a face com os observados. Nesse processo, ele, ao mesmo tempo, pode modificar e ser modificado pelo contexto. A importância dessa técnica reside no fato de podermos captar uma variedade de situações ou fenômenos que não são obtidos por meio de perguntas, uma vez que, observados diretamente na própria realidade, transmitem o que há de mais imponderável e evasivo na vida real.

As observações em sala de aula foram acompanhadas de caderneta de campo, o que propiciou *insights* e observações importantes, com base nas falas dos alunos, do professor, seja nos escritos nas carteiras e paredes da sala e demais espaços da escola. Nas observações, quando possível e quando a situação pedia, foi retirado registros fotográficos, principalmente de atividades artísticas e “físicas”, que podem ser descritas de forma escrita e verbal, porém, quando acompanhada de ilustrações, fica mais palpável, compreensível e explicativa. As primeiras observações começaram já em novembro de 2024.

3 A CIDADE E O BAIRRO: O HABITAR NA PERIFERIA

A necessidade de habitar é uma problemática que acarreta as cidades do mundo todo. Em alguns países, problemas de moradias são resolvidos com a implantação de conjuntos habitacionais em larga escala, em outros, a diferenciação se dá de acordo com a demanda e a disponibilidade econômica. O mercado imobiliário gerou e continua a gerar enormes movimentações econômicas e sociais em todo o globo. No Brasil, um dos primeiros locais a lidar com o empecilho habitacional no território brasileiro foi o Rio de Janeiro, ainda no século XIX, enquanto Fortaleza só foi enfrentar no século XX (Barbosa, 2009).

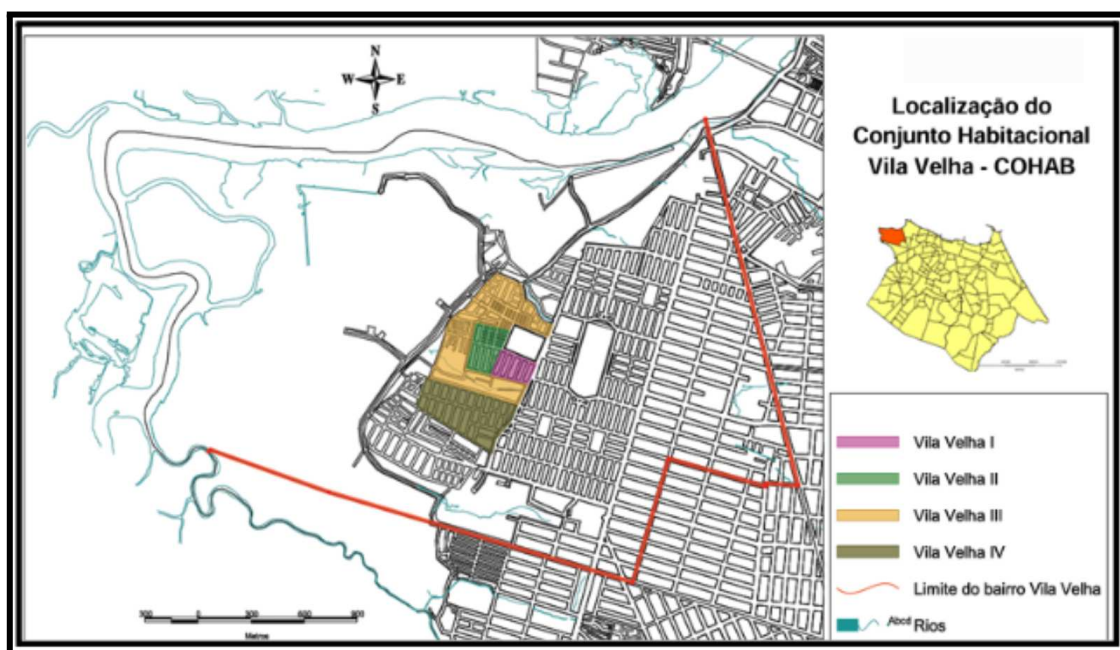
Moradia sempre foi uma das problemáticas de Fortaleza, que tem hoje grande parte dos bairros classificados em áreas de vulnerabilidade ambiental em decorrência de riscos de alagamento, como no bairro Vila Velha, onde a E.E.M.T.I Dona Hilza Diogo está localizada. Atualmente, o número alcança 89 áreas de risco socioambientais, segundo o Plano Local de Habitação e Interesse Social de Fortaleza (Diário do Nordeste, 2024). A ocupação das áreas de vulnerabilidade - como encosta de rios e ocupação em dunas - é fruto de uma urbanização desigual e desenfreada, ocasionada pela necessidade de habitar, em decorrência da falha de planejamento público que propicia o conforto para alguns e o desconforto para vários. Os moradores destas localidades não detêm pujança econômica para inserir-se no mercado imobiliário predatório. Assim, a sociedade como um todo, que vive em conflito, adapta seus interesses e vontades e ocupa áreas onde o mercado imobiliário não tem interesse - ou ainda não consegue apropriar-se -, em decorrência de limites formais, como as leis ambientais (Dantas *et al.*, 2017). Então, a questão da moradia é carregada de conflitos entre a “Cidade legal” versus “Cidade ilegal” (Maricato, 2003). No que se refere a habitação, Barbosa (2009, p. 26) contribui:

As políticas públicas tentaram de diversas medidas, ao longo do tempo, “solucionar” a questão habitacional nas cidades. Iniciou com a remoção de favelas para a periferia da cidade e posterior construção de grandes conjuntos habitacionais, supostamente para atender à população de baixa renda, excluída do mercado imobiliário formal. Posteriormente, outras políticas, baseadas na reurbanização de favelas, mutirão e construção de conjuntos habitacionais, foram desenvolvidas. Foi por meio destas últimas políticas, de finalidade social, que foi construído o Conjunto Habitacional Vila Velha, iniciado em 1992.

O bairro onde está localizada a escola E.E.M.T.I Dona Hilza Diogo, o Vila Velha, é conhecido por ser um dos bairros com mais densidade demográfica em Fortaleza (O Povo, 2024). O bairro é fruto dos Conjuntos Habitacionais (CH), que foram iniciados em 1992, e que só foram “inauguradas” em 2002 (Figura 1). Como demonstrado no Quadro 1, o bairro está permeado por uma realidade complexa. Apesar de conter em seu âmago uma população

com renda maior, localizada, sobretudo nos Conjuntos Habitacionais, como o dos Bancários, por exemplo, o bairro também detém parcela de uma população sobrevivendo em vulnerabilidade, principalmente mais próxima aos mananciais, onde o mercado imobiliário, por fatores legais, não ocupa. São os que, de fato, vivem na “cidade ilegal” (Figura 2).

Figura 1 - Localização do Conjunto Habitacional Vila Velha – COHAB.



Fonte: Barbosa, 2009.

Tabela 1 - Dados e classificação dos bairros segundo critérios de IDH.²

Vila Velha					
Regional ³	Educação	Longevidade	Renda	IDH	Ranking
1	0,94	0,29	0,07	0,27	80º
Barra do Ceará					
1	0,92	0,23	0,04	0,21	99º

² Este conjunto de dados contém indicadores de educação, longevidade e renda para cada bairro de Fortaleza. Esses três indicadores juntos formam o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) de cada bairro de Fortaleza, sendo que, quanto mais próximo de 1 o seu resultado, melhor o desenvolvimento humano de um bairro. Disponível em: https://dados.fortaleza.ce.gov.br/dataset/desenvolvimento_humano_bairro.

³ As Regionais são uma divisão territorial feita pela prefeitura para organizar e facilitar a gestão pública. Neste caso, trata-se de Regionais Administrativas, porém, também são encontradas regionais de saúde, por exemplo.

Meireles					
2	1	0,86	1	0,95	1º

Fonte: Prefeitura de Fortaleza, elaboração própria (2025).

A construção dos CH no bairro Vila Velha, deu-se em 4 etapas e tinha o intuito de atender cerca de 1.347 famílias de Fortaleza. Os CH foram planejados e efetivados pelo Governo Federal, Estadual e pela Prefeitura de Fortaleza. O Governo Federal, efetivou sua participação através da Caixa Econômica, já o Governo Estadual, com a extinta Companhia da Habitação do Ceará (COHAB). Os conjuntos habitacionais da Grande Vila Velha estão localizados à margem direita do Rio Ceará, onde havia uma salina, hoje desativada (Barbosa, 2009). Ainda sobre os CH:

No caso dos conjuntos habitacionais, há pelo menos dois tipos mais frequentes, segundo o Instituto de Estudos, Pesquisas e Projetos da UECE (IEPRO): aquele que atende às classes de renda média baixa e os com interesse social. No primeiro grupo encontram-se “uma ou mais edificações, isoladas ou agrupadas, vertical ou horizontalmente, ocupando um ou mais lotes, dispondo, obrigatoriamente, de espaços e instalação de utilização comum” (IEPRO, 2007, p.5).

A habitação em Fortaleza está concentrada, grosso modo, nos bairros periféricos, diferenciando-se em tipologias e concentração. Exemplo claro é quando comparamos as duas Fortalezas (Borzacchiello, 1992) no quesito habitação, cultura e acesso às benesses populares, como saneamento básico, por exemplo. A cidade “bela”, detém as melhores habitações, maior facilidade no acesso aos equipamentos culturais e sociais. Embora o termo “duas Fortalezas” esteja em discussão em decorrência do espraiamento da “classe A”⁴ em toda a cidade, ainda é notória a concentração e distinção de renda quando comparados os bairros periféricos com os do grande centro propagador de ideias e discursos, como por exemplo, Aldeota e Meireles. Na Fortaleza “bela”, na capital do sol, na cidade das imagens dos *folders* turísticos, detém - em comparação com a Fortaleza real, vivenciada pela classe trabalhadora - uma série de diferenciações, desde disponibilidade de equipamentos públicos em plena condição de funcionamento (quando comparada com a periferia), até diferenciações nos padrões locacionais, construtivos e, obviamente, de renda. A cidade de Fortaleza cresceu do centro, caminhando para o setor oeste, galgando, posteriormente, para o sul da cidade (Souza, 2006). Aos poucos, com sua política higienista (Costa, 2014) o poder público (des)ordenou o

⁴A classe A de uma sociedade refere-se ao grupo social que ocupa a posição mais alta em termos de renda, poder aquisitivo e status socioeconômico.

crescimento da capital para as periferias da cidade. O crescimento periférico não é uma característica intrinsecamente brasileira. Há casos bem mais antigos, como ressalta Engels (1988) sobre a população inglesa:

O resultado é que os trabalhadores vão sendo empurrados do centro das grandes cidades para a periferia, que as residências operárias e as pequenas residências em geral vão se tornando raras e caras e muitas vezes é mesmo impossível encontrá-las, pois nestas condições a indústria da construção, à qual as residências de aluguel elevado oferecem um campo de especulação muito melhor, só excepcionalmente construirá residências operárias (Engels, 1988, p.18).

Embora “periferia” não esteja, nas últimas décadas, intimamente ligado a lugares destinados para a moradia da classe menos opulenta, é perceptível pelo conhecimento empírico e baseado em dados oficiais. Sposito (1998, p.29) destaca, nesta linha de raciocínio, quando ressalta que “as áreas de expansão da cidade, incorporadas pelas formas mais recentes de redefinição das cidades” - ou seja, a expansão que a cidade está envolta, como sendo o vetor preponderante do crescimento do tecido urbano - “e não, necessariamente, articuladas de forma contínua ao tecido urbano constituído”, destacando a não definição, *à priori*, de quem ocupa esta “periferia”.

Figura 2 - Localidades do bairro Vila Velha.



Fonte: Google street view, adaptado pelo autor, 2025.

Fortaleza, nas últimas décadas, passou por um processo de “periferização” da moradia (Dantas *et al.*, 2008). Entretanto, também de forma segregada e criando uma forma

“diferenciada” de morar. Enquanto o termo “periferia” utilizado para definir parcela da população morando nas beiradas da cidade (Figura 2), cujo acesso à equipamentos públicos é limitada e problemática é contrastada com uma “nova” forma de viver, uma forma autosssegurada, que só se segrega em virtude de uma pujança infraestrutural que lhe é concedida pelo Estado e pelo mercado em decorrência do poder aquisitivo. Este processo teve início desde o último decênio, corroborando, hoje, com o aumento nos preços nos limites da cidade, como na sua Região Metropolitana, especificamente, Eusébio e Aquiraz (Diário do Nordeste, 2024).

Os novos vetores de expansão das moradias estão cada vez mais mostrando que a população de alta renda está se afastando do centro da cidade. Barbosa (2009, p. 28) explica que “mais recentemente, parte da população de alta renda passou a ser atraída para terras mais distantes no centro” em decorrência das benesses e construção de grandes condomínios residenciais fechados, como a Cidade Alpha⁵. Esse é apenas mais um novo vetor de crescimento da cidade. A capital já viveu outros vetores em outros momentos. Silva (2023, p. 33) corrobora indicando que:

Fortaleza cresceu transpondo barreiras como imposta pelo riacho Jacarecanga, quando se expandiu oeste afora pelo Pirambu e Barra do Ceará. Em seguida, foi a vez do Pajeú. Daí espalhou-se pelo areal da Aldeota, Praia do Futuro, Cocó. A cidade substituiu tudo muito rápido, alterando seu perfil e morfologia. Ações de violência promoviam a remoção dos casebres e, logo, no mesmo território eram construídos edifícios de uso residencial, comercial ou institucional.

Emília Barbosa (2009) continua destacando que, diferente da classe “A”, a “outra” periferia - como o bairro Vila Velha - continua a ser a periferia tradicional e faz um contraponto com a nova realidade residencial: “Trata-se de uma espécie de “suburbanização tardia”, que difere totalmente da periferização dos pobres, que ainda é caracterizada pelas habitações precárias e pouca oferta de bens de consumo coletivo” (Barbosa, 2009, p. 28).

Assim é definida a cidade de Fortaleza, uma das capitais que detém um dos maiores Produto Interno Bruto (PIB) do Nordeste, chegando a casa dos R\$ 73 bilhões⁶. Uma cidade que cresce em tamanho, em pujança e, igualmente, em desigualdade. Mesmo que aparente estar sempre em festa, com seu processo de modernização excludente, a cidade

⁵Conferir em: <https://cidadealphaceara.com/alphaville-ceara-1-lotes-e-casas-do-1o-residencial-da-cidade-alpha>. Acesso em: 20 jan. 2025.

⁶Conferir em: <https://diariodonordeste.verdesmares.com.br/opiniaocolumnistas/ingrid-coelho/fortaleza-mantem-lideranca-e-fica-em-1-no-pib-do-nordeste-veja-ranking-1.3456335>. Acesso em: 25 mar. 2025.

“cresce o bolo econômico sem dividi-lo de forma socialmente justa” (Pereira e Costa, 2023, p. 14).

O cotidiano dos bairros periféricos é alvo de inúmeros problemas socioambientais, permeado de desigualdades sociais. Todavia, os casos só costumam ocorrer sazonalmente, como no caso das problemáticas decorridas pela chuva, provocando alagamentos (G1, 2024). Os impactos são mais significativos na parcela da população que vive em vulnerabilidade, em bairros com pouca estrutura. No período da quadra chuvosa (fevereiro a maio) as manchetes dos jornais são bombardeadas de vídeos, depoimentos e pedidos para a temática que assola os moradores. Entretanto, após este período, os bairros da periferia seguem para o mesmo processo: esquecimento e ostracismo. O ostracismo não é em decorrência dos cidadãos que ameaçavam a liberdade pública, e sim como os cidadãos que não detêm a liberdade pública de frequentar todos os espaços e são condicionados a viverem e morarem nestes mesmos espaços, com direito à reivindicação, todavia, sem ser ouvida.

Figura 3 - Estrutura de uma casa destruída em decorrência da chuva no bairro Vila Velha, Fortaleza, Ceará.



Fonte: Instituto pensando bem/Reprodução, 2024.

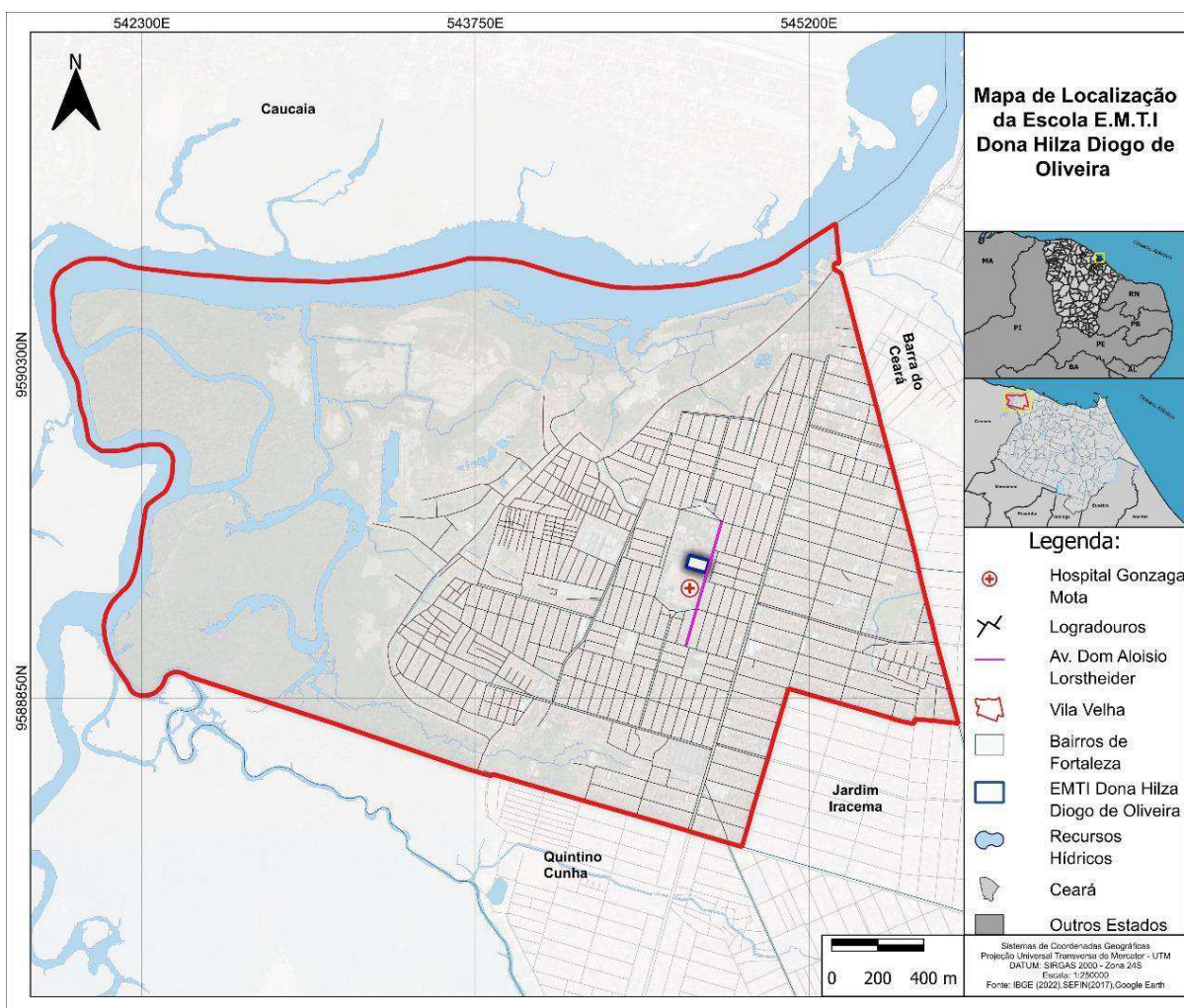
Silva (2023, p. 23) demonstra que “a desigualdade social é a matriz geradora da segregação socioespacial”. A desigualdade é percebida de várias formas e em vários contextos, como nos “baixos salários, desemprego, irregularidade fundiária e de déficit habitacional”. Um fator relevante que está intrínseco a estes processos, porém que não está

evidente, é a questão da educação. O ensino é mergulhado nestas circunstâncias de vulnerabilidade, baixos salários e déficit habitacional. O aluno, o professor e a escola têm, em seu âmago, que lidar com esta realidade. É neste meio que a Geografia pode submergir como um componente curricular que induz o aluno, a todo o corpo escolar, a pensar, a pensar pela Geografia (Cavalcanti, 2022). Pensando pela Geografia, os educadores e educandos, em diálogo, construindo o saber, podem conseguir interpretar sua realidade com profundidade, ao captar que os acontecimentos experienciados fazem parte de uma estrutura maior, social e economicamente construída, e não como algo dado e ingênuo.

4 NO CONTEXTO DA ESCOLA

A escola Dona Hilza Diogo de Oliveira está localizada na Avenida Dom Aloísio Lorscheider, no bairro Vila Velha. A localização da escola é estratégica para os moradores do bairro e demais regiões, considerando que fica próxima às principais avenidas da região, como a Mozart Lucena e Coronel Carvalho que são também importantes corredores comerciais.

Figura 4 - Mapa de localização das escolas no bairro Vila Velha, 2025.



Fonte: IBGE (2022), elaborado pelo autor (2025).

Foi fundada no dia 14 de Março de 1975, pelo então Governador Cel. César Cals de Oliveira Filho, através do Decreto nº 1.710/75. Foi chamada primeiramente de Escola de 1º Grau Dona Hilza Diogo de Oliveira, em homenagem à mãe do referido Governador, a escola iniciou suas atividades apenas com o Ensino Fundamental, o antigo 1º Grau, oferecendo as séries iniciais do Ensino Convencional e do Sistema TVE⁷. Um pouco a frente, em 1984, foi implantado o Ensino Médio, na forma presencial e em regime anual, passando a escola a denominar-se Escola de 1º e 2º Graus Dona Hilza Diogo de Oliveira. Chegando em 1996, com a reformulação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que mudou as nomenclaturas do 1º grau para Ensino Fundamental e do 2º grau para Ensino Médio, passou a se chamar Escola de Ensino Fundamental e Médio Dona Hilza Diogo de Oliveira (Ceará, 2021).

Segundo consta no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, em 2009 a Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC) encaminhou um novo diretor para escola, através do processo seletivo. Com isso, uma reformulação na escola foi iniciada. O primeiro PPP, elaborado em 2010, fornece algumas informações importantes no que se refere à cultura da escola à época da mudança na gestão. De acordo com as informações retiradas no documento, inúmeras dificuldades foram encontradas, como a ausência de materiais para todos os fins:

Como uma nova política de administração e reestruturação da escola enfrentou-se vários obstáculos tais como: a falta de material para todos os fins, a falta de compromisso profissional por parte de alguns professores e funcionários, o grande número de alunos matriculados e fora de faixa, um enorme índice de indisciplinados, a falta total de respeito aos profissionais. As constantes mudanças no quadro de professores por ter um elevado número de professores temporários e a falta de disciplinas dos alunos fizeram com que o desafio fosse ainda maior, mas com os projetos desenvolvidos, consegue-se uma significativa melhoria nas relações (Ceará, 2021, p. 12)

Destarte, o PPP da escola, tinha como um fim propor novos caminhos para a construção de uma escola “diferente”. As questões que “envolvem o fazer pedagógico e as suas relações com o currículo, conhecimento e com a função social da escola, obriga a um pensar e uma reflexão contínua de todos os envolvidos neste processo” (Ceará, 2021). Foi baseando-se nesta reflexão que a escola decidiu, para alcançar uma melhor integração, limitar

⁷ A TVE, que depois passou a se chamar TV Ceará, foi uma emissora de televisão que funcionou em Fortaleza, Ceará, para ensinar alunos do ensino fundamental.

a quantidade de alunos por sala. Importante ressaltar que a medida começou a entrar em vigor antes do início da reforma da atual estrutura, o que impossibilitou o número de matrículas em virtude da deficiência estrutural.

Em 2010, conforme aponta o PPP, a escola tinha 1.500 alunos matriculados nos três turnos. Desse montante, 240 estavam matriculados no Ensino Fundamental (EF) (8º ao 9º ano) e o restante (1.260) estavam no Ensino Médio. Em 2013, a escola foi informada pela SEDUC que, nos próximos dois anos, a instituição não iria ofertar turmas para o EF, o que corroborou para o decréscimo no número de alunos matriculados. Passaram então de 39 para 27 turmas. Nesse entremeio, algumas reformas pontuais foram iniciadas (Figura 5).

Figura 5 - Placa da reforma do muro e sala de vídeo da escola DHDO, em 2011.



Fonte: Google street view, 2013.

Em 2015 a escola Dona Hilza Diogo de Oliveira passou a ter apenas turmas do ensino médio. Ao chegar em 2016, com o início da construção de uma nova sede para a escola, houve novas mudanças:

Na época foi uma notícia muito comemorada e bem vinda pela comunidade escolar, ainda mais que seria uma sede padrão MEC, e também devido a estrutura física já desgastada pelo tempo e com acúmulos de problemas: no sistema hidráulico, no escoamento pluviométrico, de goteiras nos telhados, elétricos com apagões, tendo que muitas vezes cancelar as aulas do dia e uma péssima acessibilidade às dependências da escola para alunos cadeirantes (Ceará, 2021, p. 13)

Nas obras, a escola teve uma nova redução de turmas, de 27, passou para 24. A redução é explicada por conta da adaptação ao dia a dia das obras. No PPP, fica claro o incômodo com o atraso da reforma:

Devido aos atrasos e problemas burocráticos com a construção da nova sede, ficamos de 2016 até o início de 2020 em um espaço físico improvisado e adaptado para a escola funcionar. Essa estrutura provisória não tinha quadra, laboratório de ciências, pátio coberto e refeitório. Ela tinha espaços inadequados e muito pequenos para funcionar: a cozinha, sala dos professores, laboratório de informática e área administrativa. E contava com apenas 10 salas de aula. Foi um período muito difícil para toda a comunidade escolar que teve de lidar com a escola reduzida e com o estresse de frequentar uma escola que funcionava dentro de um canteiro de obras (Ceará, 2021, p. 14)

O funcionamento da DHDO se manteve “normalmente”. Os alunos foram realocados para um “puxadinho” ao lado da obra. A previsão de conclusão era de 9 meses, como demonstra a figura 6. Ao longo desse tempo, os alunos adaptaram espaços para continuar as atividades rotineiras de uma escola “normal”. O pátio, então, passou a ser a nova quadra poliesportiva.

Figura 6 - Placa da reforma que consta o prazo de execução da obra, 2017.



Fonte: Google street view, 2017.

Todavia, as obras foram paralisadas, o que provocou uma movimentação dos alunos e da comunidade escolar em geral. Assim, o grêmio estudantil da escola, juntamente com outros coletivos, em meados de 2018, organizaram um protesto, cobrando o retorno e continuidade das obras (Figura 7). O protesto foi frutífero. Os alunos passaram mais de 12

horas com o protesto, concentrados na praça localizada à frente da escola. A grande maioria dos alunos não entraram para escola, participando do ato, com panfletos e palavras de ordem (Figura 7). Uma minoria não aderiu, ou ficando em casa, ou direcionado até a escola e entrando além dos portões. Os que ficaram e participaram, fizeram um revezamento. Os que estudavam pela manhã, ficavam pela manhã, e assim consecutivamente. Alguns alunos que moravam no bairro mais próximo à escola, levaram lanche e água para os demais. O grêmio entrou em contato com os veículos de comunicação e notícias, compartilhando o ato e reivindicando a volta das obras na escola, conseguindo algumas reportagens, dentre elas, um programa com bastante audiência na capital, o Cidade 190⁸ (Figura 8).

Figura 7 - Protesto dos alunos contra a paralisação das obras na escola DHDO.



Fonte: *Instagram* (@williammateus1), 2018.

⁸ Conferir em: https://www.instagram.com/p/BpUeBNfAdZX/?img_index=1. Acesso em 20. jan. 2025.

Figura 8 - Entrevista com um dos alunos para uma reportagem sobre as obras na escola.



Fonte: *Instagram* (@problemas_no_hilza_diogo), 2018.

A estrutura atual da escola, com o padrão do Ministério da Educação (MEC), foi inaugurada em 2021, após um período considerado de reformas. A DHDO é uma das várias escolas que passaram por mudanças estruturais em Fortaleza. A estrutura conta com 12 salas de aula climatizadas, auditório, biblioteca, refeitório, biblioteca equipada⁹, ginásio poliesportivo, laboratórios de Química, Matemática, Física, Biologia e de Informática. Na inauguração estava presente o Governador do Estado juntamente com o prefeito de Fortaleza.

Hoje, após as reformas (estruturais e educacionais) a escola funciona normalmente sem nenhuma interrupção. A edificação ainda se mantém em bom estado. Contudo, as escolas padrão MEC também têm problemas padronizados. Principalmente no que se refere a manutenção dos aparelhos de ar-condicionado que frequentemente apresentam problemas que causam infiltração nas lousas das salas de aula e improvisações para conter o derramamento da água que sai dos aparelhos.

⁹ Um fato a ser destacado na escola, considerando que não raro é encontrado escolas com poucos livros, que os poucos livros que restam, ficam presos à biblioteca, sendo o uso quase que proibido.

Figura 9 - Apresentação da E.E.M.T.I Dona Hilza Diogo de Oliveira pelo Governo do Estado do Ceará, 2021.

EEM Dona Hilza Diogo de Oliveira

FOTOS: CARLOS GIBAJA

Estrutura de três pavimentos, com 12 salas de aula climatizadas, auditório, biblioteca, laboratórios de Informática, Física, Química, Biologia e de Matemática, elevadores para garantir a acessibilidade, além de um ginásio poliesportivo.

Capacidade para **540 alunos por turno**

Onde fica

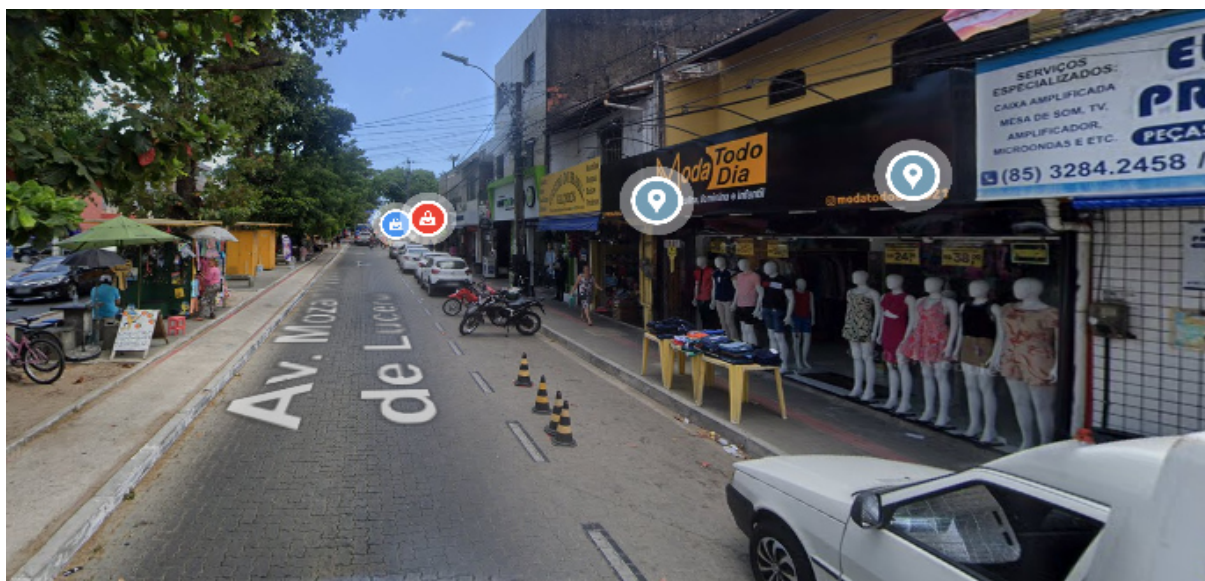
Av. Dom Aloísio Lorscheider, 1040

Investimento total de **R\$ 9,3 milhões** provenientes dos Governos Estadual e Federal, por meio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE)

Fonte: Secretaria da Educação (SEDUC), 2021. Adaptado pelo autor (2025)

Para além do pedagógico e da estrutura física, a escola está localizada em uma área que fornece um potencial para o Ensino de Geografia muito forte. Pelo diálogo com o cotidiano dos alunos é possível estabelecer pontes entre o conteúdo estudado e referenciado nos livros didáticos com os exemplos práticos da experiência do dia a dia (Cavalcanti, 2012). A Geografia tem esse potencial de dialogar com a realidade, com o vivido, com o sentido e com o almejado. Neste sentido, nos arredores da escola estão fincadas algumas importantes estruturas para a população residentes no bairro, como por exemplo o Hospital Distrital Gonzaga Mota, a Unidade de Pronto Atendimento (UPA) 24 horas, a Areninha do Vila Velha, além de outras edificações como a Praça do Polar, o Santuário Nossa Senhora da Assunção e as principais avenidas da região, a Mozart Pinheiro de Lucena e Coronel Carvalho. A Av. Mozart Lucena (Figura 10) detém uma vasta rede de comércio formal e informal ao longo da rodovia, o que garante fluxo vívido e notório.

Figura 10 - Av. Mozart Pinheiro de Lucena, 2025.



Fonte: Google street view, 2024.

O contexto social e cultural é um fator preponderante para análises mais aprofundadas acerca da cultura da escola e da cultura escolar. Segundo o PPP da escola (Ceará, 2021), a DHDO almeja uma educação libertadora (Freire, 1974), que garanta aos alunos a autonomia no pensar, agir e ser. Conferir o desejo de uma educação libertadora, com alunos conscientes dos direitos e deveres é parte crucial de uma prática para a formação total dos discentes. Neste sentido, a educação vai além dos conteúdos cognitivos. Fruto desse processo pretendido pela escola, alguns exemplos construídos estão nos intermédios do bairro, como o Instituto Pensando Bem, fruto de um trabalho de um aluno egresso da DHDO. O instituto é uma organização sem fins lucrativos que atua dentro da antiga “Favela do Inferninho”, a qual passa por um processo de transformação para tornar-se um “céu” de oportunidades, com inovação social e criatividade. O idealizador chamou atenção nacional quando participou de um grande programa televisivo em rede nacional.

4.1 Os professores(as) e seu contexto

Quando falamos de professores(as), em geral, falamos de uma classe de resistência. A resistência é assumida já no ato da matrícula, quando surgem as primeiras perguntas “Professor? tem certeza?”. Em geral, o discurso é o mesmo. Sendo mais brando em alguns casos, mais duro em outros. O ser professor(a) é contestado em várias camadas da sociedade, saindo do ambiente familiar - ainda marcado pelo tradicionalismo e conservadorismo - que distingue as ciências de forma positivista, diferenciando-as como

“melhor” ou “pior” em relação às outras, e indo de encontro ao desprestígio comumente associado ao exercício da profissão. Quando debatida em ambientes maiores, ainda é dotada de estigmas que foram construídos e naturalizados pela população, que classificam os professores (as) sendo os “profissionais bonzinhos”, configurando-se como o oposto do que é buscado nas últimas décadas na gênese de sua formação, ou seja, “professores(as) intelectuais transformadores” (Giroux, 1997).

Paulo Freire (1993) quando fala dos professores(as), confere críticas ao comportamento apaziguador da identificação do “profissional” professor(a) como sendo “tia” ou “tio”. Por mais que aparente ser um processo ingênuo, sem pretensão, no fundo, é carregado de intenção, e uma intenção castradora do ser, restritiva da identidade e da liberdade. Para Freire:

Ensinar é profissão que envolve certa tarefa, certa militância, certa especificidade no seu cumprimento enquanto ser tia é viver uma relação de parentesco. Ser professora implica assumir uma profissão enquanto não se é tia por profissão. Se pode ser tio ou tia geograficamente ou afetivamente distante dos sobrinhos, mas não se pode ser autenticamente professora, mesmo num trabalho a longa distância, “longe” dos alunos (Freire, 1993, p. 9)

O processo de encarar a figura do docente como sendo um profissional intelectual transformador, tem demonstrado constante crescimento, embora as medidas restritivas legais ainda vigora¹⁰, limitando e sucateando o ato de “professorar” (Kaercher, 2014). Tais fatores são os limitadores preponderantes do ato criativo do profissional que, cansados da desvalorização e pressão, acabam cedendo aos ritos tradicionalistas da prática docente, que denota a perda de sua autonomia no pensar, agir e refletir. Voltando o caráter naturalizante do ser professor, como sendo um profissional permissivo, Freire continua:

De um lado, evitar uma compreensão distorcida da tarefa profissional da professora, de outro, desocultar a sombra ideológica repousando manhosamente na intimidade da falsa identificação. Identificar a professora com tia, o que foi e vem sendo ainda enfatizado, sobretudo na rede privada em todo o país, quase como proclamar que professoras, como boas tias, não devem brigar, não devem rebelar-se, não devem fazer greve. Quem já viu dez mil “tias” fazendo greve, sacrificando seus sobrinhos, prejudicando-os no seu aprendizado? E essa ideologia que toma o protesto necessário da professora como manifestação de seu desamor aos alunos, de sua irresponsabilidade de tias, se constitui como ponto central em que se apóia grande parte das famílias com filhos em escolas privadas. Mas também ocorre com famílias de crianças de escolas públicas (Freire, 1993, p. 9)

¹⁰ No Ensino Fundamental, a disciplina sofrerá uma redução drástica de 16 para 10 aulas semanais ao longo de quatro anos. No Ensino Médio, a redução é igualmente preocupante, caindo de 6 para 4 aulas semanais ao longo dos três anos (ASSOCIAÇÃO DOS GEÓGRAFOS BRASILEIROS, 2024).

As greves, que no decurso da história são exemplos de resistência e denúncia do contexto dos professores, são representativas, grosso modo, apenas de uma “parte” dos educadores, visto que uma parcela significativa está subordinada ao regime privado. Além do regime privado, outro fator que nas últimas décadas tem sido um elemento chave para o professorado são os casos dos temporários, que convivem com a intensa precarização das relações de trabalho, com o medo de perder o emprego, através de contratos com tempo determinado, sem a continuidade do trabalho. Os professores temporários ocupam mais de 60% dos cargos da Rede Estadual de Ensino (Paulino, 2024) o que ocasiona uma série de problemáticas (Seki *et al*, 2027). O trabalho temporário foi transmutado em uma política pública de aperto de gastos, fato que é presenciado em todas as áreas estatais, não sendo exclusiva da educação. A “política” de contrato temporário é fruto de uma agenda neoliberal que sufoca lentamente os vetores de transformação social. Assim, os professores são tidos como reféns de um contrato que lhe privam o tempo para um planejamento sequencial de sua prática e que acaba por impossibilitar a criação de vínculos que propiciam sua prática crítica, que fogem do mnemônico, fato que tanto causou repulsa em décadas passadas (Pontuschka, Paganelli e Cacete, 2007).

O estado de agonia da educação é refletido em toda a sociedade. É senso comum a folclorização da profissão que expõe a visão “romântica” sobre a figura do professor. Segundo Cunha (2012) esta sociedade já produziu em sua lógica a ideia de um professor sacerdote, que “coloca a sua tarefa a nível de missão, semelhante ao trabalho dos religiosos” (Cunha, 2012, p. 26). Paulo Freire, décadas atrás, jogava luz para os “especialistas” da área que apenas enviavam normas e procedimentos padrões a serem seguidos, os denominados por como “pacotes”. Estes pacotes seriam conteúdos a serem “depositados” nos alunos, à semelhança de um depósito bancário (Freire, 1993). Em Barbosa (2020, p. 4) é nítido observar esta perspectiva de depósito e a influência desta ação no cotidiano escolar:

Os professores da Educação Básica fazem enorme esforço para respeitar e pôr em prática os programas/diretrizes e projetos curriculares planejados pelos produtores do saber (professores universitários) e os gestores da educação (técnicos do Ministério e das secretarias de Educação) que estão um tanto afastados das salas de aula da escola. Seria necessário, entretanto, incorporar o potencial desses professores como profissionais que dia a dia refletem sobre a docência e as diversas variáveis que compreendem a prática educativa. Essa iniciativa deixaria de ver os professores como meros executores dos programas oficiais.

Ademais, a formação de professores segue sendo uma prática contraditória, pois ao passo que é de suma importância para o fortalecimento da classe, contribuindo para o

contexto de mais professores com uma formação intelectual crítica, também é um desafio no que se refere ao senso comum. Os reconhecimentos ficam folclóricos, especialmente no Dia dos Professores. Entretanto, na prática, paira a desvalorização, conforme aponta Cacete (2015, p. 1).

Embora o curso de formação de professores deva ser considerado estratégico, existe sobre esta questão uma situação no mínimo contraditória no país. Vários autores caracterizam a sociedade atual como a “sociedade da informação e do conhecimento”, e uma sociedade da informação e do conhecimento não existe sem a escola, e, portanto, sem os professores. Então, nós temos uma situação bastante ambígua que concorre para o avanço da informação e do conhecimento e desvaloriza a importância da formação do professor e de sua centralidade no que concerne ao processo educacional.

A visão que sobressai sobre a atividade docente pelo senso comum é representada pela figura de um herói. A construção desse imaginário social é perigosa. Primeiro porque um herói age pelo bem de todos. É um idealista nato que não mede esforços para vencer determinado oponente. Todavia, transformar a figura do professor como um anti-profissional, é torná-lo refém de práticas de desvalorização que comumente são lançadas à tona, como se sua função fosse apenas resolver e não reivindicar, visto que a população necessitaria de um herói, não mais problemas, e sim soluções. Toma-se como exemplo de Freire, que demonstra que o professor tem que ter a compreensão que a educação sozinha não consegue transformar a sociedade. Portanto, trata-se de um processo que não se dá de um dia para noite. É um processo lento e contínuo (Freire, 1986). Entretanto, professores jovens comumente frustram-se na sua prática ao perceberem que a estrutura maior - que enxerga a escola como a reprodução da sociedade dominante - não lhe oferece subsídios e oportunidades para desenvolver práticas não-tradicionais. Ou seja, “o sistema escolar foi criado por forças políticas cujo centro de poder está distante da sala de aula” (Freire, 1986, p. 27) dessa forma, seria ingênuo, apoiado em Paulo Freire, acreditar que a classe dominante oferecerá ferramentas que agirá contra seu *status quo*. Desta forma, “se a educação não é a alavanca da transformação, como é que podemos compreender a educação libertadora?”. Para Freire, quando você chega a esta dúvida, você começará a refletir de outro modo.

4.1.1 Formação

O professor de Geografia está, obviamente, incluso dentro da lógica dos professores como um todo, como supracitado. Porém, cada professor será reflexo de sua história de vida, de seu contexto, da sua formação, do seu posicionamento político, que

provocará, em seu exercício profissional, múltiplas diferenças. Outro fator que deve ser levado em consideração é a estruturação dos componentes curriculares durante o período da formação. Pontuschka, Paganelli e Cacete (2007) adverte isto quando assegura que as mudanças na formação do professor de Geografia sofreram impactos quando sua estrutura foi modificada. A estrutura modificada, conforme a autora, é o modelo de formação “3+1”, que conferia “3” anos de formação de conhecimentos “científicos” e específicos da Geografia e “1” ano de conhecimentos relacionados à “pedagogia da coisa”, muito comumente chamado como a hora da prática, com os estágios supervisionados (Cavalcanti, 2012; Pontuschka, Paganelli e Cacete, 2007; Vesentini, 2009). O exercício profissional do professor está condicionado a estes fatores que perpassam sua formação, atuação e formação continuada.

A formação do Professor de Geografia (PG) é balizada conforme o contexto dos documentos que regem a sua formação. Por exemplo: professores formados antes de 2002 (Brasil, 2002), têm diferenças significativas, grosso modo, quando comparado com professores formados após esta data. Essa diferença é explicada em decorrência da mudança na estrutura do estágio que resgata o Estágio Curricular (EC) para a segunda metade do curso de graduação (5º semestre), quebrando com a tradição da formação no “3+1” e, por tabela, favorecendo que os professores em formação tenham um contato prévio com as escolas, evitando os “sustos” recorrentes relatados por professores da “geração” anterior as mudanças das diretrizes.

Os Estágios Curriculares também passaram por um processo de mudança de concepção e revisão metodológica. Anteriormente, o EC tinha um caráter meramente prático na formação. Ele ficava (no modelo “3+1”) no final da segunda parte do curso, na parte “prática”, após toda a porção teórica e incluída nos módulos pedagógicos. Todavia, com a mudança na concepção do estágio (Pimenta e Lima, 2005) começou a questionar a distinção entre prática e teoria, que acabaram por ser substituída pela noção de “práxis”. Além da práxis, também foi considerado o estágio como um campo rico, dialógico, cheio de possibilidades para implementações de pesquisa acerca da cultura da escola e da cultura escolar. Pimenta e Lima (2005, p. 6) sugerem que:

O estágio sempre foi identificado como a parte prática dos cursos de formação de profissionais em geral, em contraposição à teoria. Não é raro ouvir-se dos alunos que concluem seus cursos se referirem a estes como ‘teóricos’, que a profissão se aprende ‘na prática’, que certos professores e disciplinas são por demais ‘teóricos’. Que ‘na prática a teoria é outra’. No cerne dessa afirmação popular, está a constatação, no caso da formação de professores, de que o curso não fundamenta teoricamente a atuação do futuro profissional nem toma a prática como referência para a fundamentação teórica. Ou seja, carece de teoria e de prática.

Ao compreender os Estágios Curriculares como a teoria da prática, como um campo propício à pesquisa, é possível traçar vetores de transformação da realidade formativa dos graduandos, considerando que a mudança de ótica da prática é importante para a práxis educativa (Cacete, 2015). Os dois vetores que buscam mudar a perspectiva dicotômica do estágio são o “Estágio como a aproximação da realidade e atividade teórica” e o “Estágio como pesquisa e a pesquisa no estágio” (Pimenta e Lima, 2005).

A aproximação da realidade seria o contato prévio dos professores em formação com o chão da escola, compreendendo o espaço escolar como um ambiente de disputa e em construção, dotado de desafios e oportunidades que devem ser analisadas, criticadas e pesquisadas de maneira profunda, buscando sair da superficialidade das análises maniqueístas que classificam o espaço escolar como algo dado e não em construção. Ou seja, “defendem uma nova postura, uma re-definição do estágio que deve caminhar para a reflexão, a partir da realidade” (Pimenta e Lima, 2005, p. 13).

O estágio como pesquisa confere aos professores em formação um olhar para dentro de sua formação, visto que, grosso modo, a formação é preponderantemente bacharelesca, sendo os conteúdos abordados sem nenhum vínculo idealizado para o cotidiano escolar e do aluno (Cacete, 2015). Ainda há uma ala que acredita que o professor em formação na graduação, estuda “apenas” para ser professor, classificando-o como um não-pesquisador. Essa visão colabora para um vasto número de licenciandos que acabam sofrendo com uma especialização demasiada quando envolto em laboratórios e projetos de pesquisa. Essa especialização gera uma perda da consciência docente, ficando os graduandos reféns da pesquisa e órfãos do cotidiano escolar e do embasamento necessário para compreendê-lo. Desta forma, o estágio como pesquisa e a pesquisa no estágio contribui para a formação do professor, além de gerar subsídios de pesquisas que analisem o cotidiano do professor, da escola e da Geografia Escolar como um todo. Conforme aponta Pimenta e Lima (2005, p. 14-15):

A pesquisa no estágio, como método de formação dos estagiários futuros professores, se traduz pela mobilização de pesquisas que permitam a ampliação e análise dos contextos onde os estágios se realizam. Mas também e, em especial, na possibilidade de os estagiários desenvolverem postura e habilidades de pesquisador a partir das situações de estágio, elaborando projetos que lhes permitam ao mesmo tempo compreender e problematizar as situações que observam. Esse estágio pressupõe outra postura diante do conhecimento, que passe a considerá-lo não mais como verdade capaz de explicar toda e qualquer situação observada, o que tem conduzido estágios e estagiários a assumirem uma postura de irem às escolas e dizer o que os professores devem fazer. Supõe que se busque novo conhecimento na

relação entre as explicações existentes e os dados novos que a realidade impõe e que são percebidas na postura investigativa.

A mudança no modelo “3+1” juntamente com a constante adoção dos estágios compreendendo a práxis escolar aliados com a pesquisa geram uma mudança significativa na formação dos professores, principalmente quando comparado aos modelos de estágios que eram realizados apenas na parte final do curso. O cronograma curricular normativo dos cursos de formação de professores, tem origem e tradição na racionalidade técnica instrumental, com o paradigma do positivismo, transmutado na ideia de que “aprender para depois explicar”. A racionalidade instrumental é percebida na valoração dada às “inovações” no ensino geográfico que, de forma geral, são tratadas de forma efêmeras, funcionando como um “fundamentalismo do novo” (Cortela, 2012). Isto é, “o professor deve ser instrumentalizado, instruído, deve saber técnicas e métodos. O bom professor aprende regras e procedimentos metodológicos” (Cacete, 2005).

A análise geral que professores e alunos faziam do estágio era apenas a “hora da prática”, conforme destaca Cacete (2015, p. 5)

O estágio, por sua vez, acaba sendo reduzido à hora da prática; geralmente, ao final do curso. O estágio supervisionado vem se configurando como 400 horas que devem ser cumpridas na escola, e, normalmente, o aluno segue para a escola com esta perspectiva: de cumprir as “horas das práticas”. É muito interessante fazer uma distinção entre ação e prática. O que é ação? O que é prática? A prática é sempre institucionalizada, representa formas de educar que ocorrem em diferentes contextos institucionais. Assim, as práticas constituem a cultura institucional, ou seja, a forma como a instituição se desenvolve condicionalmente.

Para além das diretrizes da graduação, um fator importante que ganha força desde sua adoção nas Universidades são os programas de extensão e os programas institucionais de fomento a formação de professores, como o PIBID, que foi criado pelo Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010¹¹ e a Residência Pedagógica, que foi criada pela Portaria nº 38/2018. No entanto, o projeto de lei que a instituiu foi o Projeto de Lei nº 7.552, de 2014.¹² Ambos os programas fazem parte da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Esses programas tornaram-se o diferencial - juntamente com o adiantamento dos estágios - de uma formação acadêmica mais coerente, propiciando aos futuros professores(as)

¹¹ BRASIL. **Decreto nº 7.219**, de 24 de junho de 2010. Regulamenta a Lei nº 8.666, de 21 de junho de 1993, e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7219.htm. Acesso em: 20 jan. 2025.

¹² BRASIL. **Lei nº 7.552**, de 18 de junho de 2014. Regime Jurídico dos Servidores Públicos da União, das Autarquias e das Fundações Públicas. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2014/L7552.htm. Acesso em: 20 jan. 2025.

o contato prévio com a escola. É nesse contato que os estudantes, através da inspiração, do exemplo, do mimetismo, que vão construindo sua prática ainda embrionária. Mesmo embrionária, torna-se importante, pois é um *start*, um despertar para a docência e o Ensino de Geografia.

No curso de Geografia é evidente a segregação bem imposta do currículo padrão, ainda segmentado e dividido em gavetas. A articulação entre professores e laboratórios ainda é pequena. Esse distanciamento colabora para a perpetuação desta prática pelos alunos, o que corrobora para a especialização precoce de pesquisa ainda na graduação. Apoiado em Landim Neto e Barbosa (2010, p. 162), os autores afirmam que as práticas em sala de aula ainda são fragmentadas e, para os autores, a gênese do problema é encontrado na formação, visto que:

Embora se queira avançar, pois, no âmbito das discussões acadêmicas, muitas coisas estão resolvidas, a prática da sala de aula é ainda hoje assim, extremamente fragmentada em itens sem sentido, isolados e, no conjunto, sem o encadeamento que permite dar significado à Geografia escolar. Em parte, essa fragmentação dos conteúdos é resultado direto da uma formação acadêmica na qual se tem docentes e discentes fechados em seus mundos geográficos, pois a especialização dos conhecimentos já é incentivada desde o início do curso de graduação.

O distanciamento dos graduandos pelas disciplinas ditas “pedagógicas” é uma marca do ensino bacharelesco (Landim Neto e Barbosa, 2010) que deixa cicatrizes na formação do professorado. O antagonismo na formação, na valorização da dualidade dos cursos de Geografia, acaba conduzindo os recém-formados a adotarem práticas tradicionais, bancárias (Freire, 1974). Sobre as práticas, Kaercher (2007) adverte que os professores, no geral, não professam. A prática reflexiva, crítica, fica passível à transmissão de conteúdos, parecido, conforme o autor, com um *fast food*, ou seja, as comidas são de rápida produção, mas com pouca nutrição. A Geografia seria, portanto, um pastel de vento. Para o autor:

Nas aulas de Geografia fica-se, no geral, num somatório de informações dispersas, sem um grau de encadeamento, seja com a aula anterior ou com a posterior. Como consequência os alunos também não necessitam prestar atenção e pensar junto com o professor. Parece não haver processualidade nas explicações. As informações quando aparecem, soam como cacos, pontas. Faz pouca diferença escutar ou não, anotar ou não, perguntar ou não. A geografia escolar parece-se menos comprometida com a ciência, aqui entendida como algo que tem uma certa lógica e regras em buscar as explicações para os fenômenos de que se fala – e mais com lógica de um telejornal que fala dos fatos de forma apressada e pouco reflexiva (Kaercher, 2007, p. 33)

Algumas problemáticas do “fracasso escolar” são transferidas para o professorado. Para “mitigar” tais atrasos, o Estado, implementa investimentos na área do

ensino. Os investimentos e valorização na formação de professores funcionam de forma antagônica. As análises e discursos acerca de Projetos de Lei (PL) estão longe de serem unânimes. Um exemplo claro desse fenômeno pode ser visto com a criação do Pé-de-meia para alunos da licenciatura. Segundo consta no site do Governo Federal¹³, o programa é uma ação executada pela CAPES, no âmbito do Programa Mais Professores¹⁴ para o Brasil, instituído pelo Ministério da Educação por meio do Decreto Nº 12.358 de 14 janeiro de 2025. Os objetivos mencionados no decreto constam: a) Atrair estudantes que obtiveram alto desempenho no Exame Nacional do Ensino Médio - Enem para cursos presenciais de licenciatura; b) Oferecer apoio financeiro e acadêmico para que os estudantes possam se dedicar integralmente às atividades acadêmicas e de estágio supervisionado obrigatório do curso; c) Incentivar o ingresso de concluintes das licenciaturas na carreira docente; d) Diminuir a evasão nos cursos de licenciatura; e) Contribuir para a melhoria da educação básica pública. É notório os avanços - ainda que incipientes - na valorização e formação profissional da carreira docente, todavia, também apresentam contrapontos, principalmente pela insatisfação dos professores em atuação com a medida divulgada pelo Governo. A análise destas questões requer fôlego e tempo, portanto, não será analisado neste trabalho aspectos mais profundos acerca dos impactos desta medida na formação dos professores de Geografia.

4.1.2 Atuação

O cotidiano do professor ainda tende a conviver com as constantes diminuições de cargas horárias, especificamente daquelas matérias consideradas “menos importantes”, como as ciências humanas, sendo preteridas daquelas “mais importantes” para “fazer ciência” como matemática, português etc. As novas medidas geram problemas que impactam o processo de ensino e aprendizagem de forma paulatina e dialética, visto que a formação dos alunos tornam-se parcelares, incompleta, fruto de medidas do regime neoliberal que afetam diretamente na formação do aluno, corroborando para a alienação. Baseado nestas ideias, a Geografia nos últimos anos passou por uma diminuição de carga horária (Associação dos Geógrafos Brasileiros, 2024). Para além das perdas de carga horária, também ocorre um processo de beneficiamento de uma área de conhecimento em detrimento de outra. A criação dos Estudos Sociais (Cavalcanti, 2012; Pontuschka, Paganelli e Cacete, 2007; Vesentini,

¹³ Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica>.

¹⁴ Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/mais-professores>.

2009) que desmembrou e desconfigurou a Geografia e a História, que foram incorporadas à moral e cívica no contexto da ditadura militar, é um exemplo mór de como algumas disciplinas mais sociais são afetadas em tempos políticos dúbios.

Questões como a privatização, estão mais presentes, vide exemplo que aconteceu em São Paulo (Dauer e Bitar, 2024), que passou por uma tentativa de privatização de construção de escolas, o que seria apenas um cartão de entrada para mais iniciativas neoliberais. O caminhar paulatino em direção ao capital, à privatização, tratando a escola e o ensino como mercadoria é uma problemática que se arrasta há muitos anos e que, ultimamente, vem ganhando força em decorrência da nova onda do “fundamentalismo do novo” (Cortela, 2012) provocada pelo aparecimento das novas Tecnologias Digitais de Ensino e Comunicação (TDIC) no contexto escolar. Para além das tecnologias - que ainda galgam de forma limitada - a questão principal nas escolas e no cotidiano do professor é o sucateamento. O sucateamento limita a prática docente, a aprendizagem discente e acarreta uma vasta onda de problemas que vão da estrutura maior (organização do Estado), até a estrutura física das escolas. Sobre as questões do desrespeito público para com o espaço escolar Paulo Freire argumenta:

Como é que um poder público, que testemunha o seu desrespeito ao espaço, pode exigir do menino que não rasgue a cadeira da sala de aula? Da mesma maneira, se em casa o menino está acostumado a subir nos móveis, pular nas poltronas “[...] porque não há repressão”, como é que podemos querer que esse mesmo menino respeite a roseira do jardim público? Educamos primeiro fazendo, dando testemunho [...] O chão e as paredes limpas, obras de arte em perfeito estado. A própria limpeza que o Estado vem mantendo inibe as pessoas de sujarem. Mas, se você chega num espaço sujo e maltratado, sente-se estimulado, convocado à destruição. É uma coisa que a gente deve viver com as nossas crianças: testemunhar, mostrar a elas que nós cuidamos da vida! O desrespeito às coisas materiais sugere a mim o desrespeito à vida (Freire, 1994, p. 6 – grifo do autor).

Os professores quando não estão submetidos a uma estrutura precária, estão submetidos à lógica das escolas particulares. Os mesmos se “submetem” a esta situação em decorrência da ausência de concursos (como supracitado). A natureza dos concursos, quando lançados, tendem, preponderantemente, a serem para cargos temporários, o que denota a vulnerabilidade na qual o profissional estará exposto. Nas escolas de ensino particular, grosso modo, os professores tendem a ser mais “práticos”, pragmáticos, ou, denominando corretamente, tem o trabalho “proletarizado”. A função principal do professor tende a ser de um técnico que adapta ou executa o currículo que lhe é imposto pela burocracia escolar (Giroux, 1997) comprometendo sua prática em direção opostas aos princípios libertadores.

A tendência de aceitação dos professores nesses aspectos tem explicações variadas, que pode ser guiada por uma gama de fatores. Cunha (2012) destaca que o mundo capitalista tem o interesse de comprar ou modificar toda a produção intelectual que lhes julgam importante, interferindo, paulatinamente, no perfil e identidade dos profissionais liberais, dentre os quais estaria incluso os professores. Para além disso, há um derretimento, uma drenagem do professor(a) por parte da cultura escolar, que ao mesmo tempo que ele(a) é determinante ele (a) também é determinado pela realidade que é contextualizada, construída por um processo histórico-social. Não raro é encontrar discursos e falácias que atiram no professor(a) toda a culpa pelo “fracasso” escolar. Também não é raro concordar com Paulo Freire quando o assunto é sobre o discurso do fracasso:

É uma coisa interessante observar por exemplo como há toda uma ideologia da transferência do fracasso para os objetos do fracasso no sistema capitalista. Quer dizer: o desempregado vira responsável por seu desemprego; o menino que é reprovado e expulso da sala de aula, expulso da escola, dele se diz que se evadiu. Na verdade, o menino não se evadiu, o menino foi expulso. Na verdade, o menino não fracassou, o menino foi forçado a fracassar. Quer dizer, o fracasso no fundo é do sistema (Freire, 2021, 4 min 23s)

Na fala de Paulo Freire é possível encontrar fragmentos que seguem sendo o horizonte utópico que deve ser seguido, para que os discursos saiam da eloquência e criem ordens e leis. Existe uma necessidade de defender a escola como uma instituição séria, capaz de desenvolver cidadãos críticos e cientes da manutenção e desenvolvimento da democracia, além de ter a transformação da figura e discurso dos professores como intelectuais transformadores, que compreendem a práxis de sua prática, que são reflexivos e que seu discurso transcorra para além da fala, “propiciando uma prática a serviço de um ensino para os estudantes tornarem-se cidadãos reflexivos e ativos” (Giroux, 1997, p. 158). A categoria de intelectual do professor demonstra sua utilidade quando oferece base teórica para a autocrítica, examinando a sua atividade docente como uma forma de trabalho intelectual, indo de encontro convergente com a cultura de professores puramente técnicos, pragmáticos e instrumentais.

Outras razões do “fracasso” escolar e da prática dos professores são levantadas. As notas de avaliações externas são um dos vetores que contribuem para esta prática que liga os resultados qualitativos das provas à prática do professor em sala de aula. Não raro é, pois, a culpa e as críticas serem direcionados aos docentes, transformando-os em “bode expiatórios” do quesito educacional. Barbosa (2020, p. 5) fundamenta quando defende que:

É senso comum atribuir o fracasso da Geografia escolar aos baixos salários dos professores, à formação inicial deficitária, ao baixo prestígio social desse profissional, aos poucos recursos didáticos das escolas, entre outros fatores. A crítica recai, exclusivamente, à questão instrumental da didática (dimensão técnica) e à questão política que envolve as condições de trabalho do professor.

Há alguns anos, com a problematização de aspectos ligados ao ensino, as práticas e as funções da escola e dos professores (as) foram colocadas em xeque. Em virtude do contexto nacional, do flerte da sociedade com o neoliberalismo, houve mudanças no entendimento do papel que a escola e seus demais componentes deveriam ter. Cunha (2012, p. 25) investigando o professor e sua prática já demonstrava que “a importância e o significado do papel do professor não dependem exclusivamente dele [...] seu valor será atribuído pela sociedade que o produz”. Ou seja, partindo da leitura da realidade “percebe-se que as relações de poder permeiam o papel do professor e são, ao mesmo tempo, causa e consequência da realidade escolar”. Outra ótica para cartografar e interrogar a função social dos professores enquanto intelectuais é enxergar as escolas como locais econômicos e socioculturais, que configuram no seu arcabouço questões de poder e controle, que agem em favor da reprodução de características da classe social dominante, como destaca Giroux (1997, p. 162):

Um ponto de partida para interrogar-se a função social dos professores enquanto intelectuais é ver as escolas como locais econômicos, culturais e sociais que estão inextricavelmente atrelados às questões de poder e controle. Isto significa que as escolas fazem mais do que repassar de maneira objetiva um conjunto comum de valores e conhecimento. Pelo contrário, as escolas são lugares que representam formas de conhecimento, práticas de linguagem, relações e valores sociais que são seleções e exclusões particulares da cultura mais ampla.

Giroux fez uma análise de como a escola e o comportamento dos professores incide sobre os alunos, descartando o caráter moldador e reprodutor de práticas, linguagens e valores. Comparada hodiernamente, as análises de Giroux ainda são perceptíveis, porém com uma distinção diferenciada, devido ao avanço das tecnologias informacionais e, em decorrência da globalização e da compreensão do espaço tempo, mencionado por Harvey (2014). Embora o meio digital, como a rede social e a televisão atuem como os atores principais de representação e propagação de cultura, modo de ser, vestir e falar, têm como elemento convectivo de seus ideais a escola, como uma instituição social que alcança (ou deveria) todas as crianças e jovens também delinea, controla e (re)produz indivíduos para a sociedade. Obviamente, tais modelos que saem após a “máquina de modelagem”, raramente saem críticos, conscientes de seu papel social. Ininterruptamente, como ressaltou Paulo Freire

há mais de três décadas, saem “apáticos”, “adaptáveis”, “gente silenciosa”, “gente barulhenta”, mas o que dificilmente ela vai formar é “gente crítica” (Freire, 2021, 8 min).

No caminhar ao encontro de uma prática mais progressista de ensino, urge a necessidade de posicionamento. O posicionamento não é somente ideológico partidário, é o posicionamento da escola para a vida, da escola como elemento preponderante para a formação do ser crítico cidadão. No decurso da história, a Geografia assim como as demais searas do conhecimento, esteve transposta por um positivismo ferrenho, que tinha como projeto a construção de uma identidade nacional. Algumas rugosidades podem ser vistas atualmente, como no caso da bandeira nacional brasileira. Este mesmo discurso positivista transferiu-se, também, para concepções que conferenciavam por uma política “neutra” sobre os ideais da ciência exatas, humanas e da natureza. Assim, a escola e o professor não estavam longe desse desejo. Sobre a neutralidade do professor, Giroux contribui quando ressalta que:

Esta disputa é mais visível, por exemplo, nas demandas de grupos religiosos de direita que atualmente tentam insistir a reza nas escolas, eliminar certos livros das bibliotecas escolares e incluir certas formas de ensinamentos religiosos no currículo de ciências. É claro que demandas de outros tipos são feitas por feministas, ecologistas, minorias, e outros grupos de interesse que acreditam que as escolas deveriam ensinar estudos femininos, cursos sobre meio ambiente, ou história dos negros. Em resumo, as escolas não são locais neutros e os professores não podem tampouco assumir postura de serem neutros (Giroux, 1997, p. 162).

A figura do professor intelectual transformador é vista claramente nas obras de Giroux. A noção do professor como intelectual, busca a necessidade de “tornar o pedagógico mais político” ao mesmo tempo que transforma o “político mais pedagógico” (Giroux, 1997, p. 163). Com isso, teria na construção do conhecimento uma comunidade escolar fortalecida pela ânsia de ter em sua reflexão ações críticas tornando parte do projeto social, seja do estudante, seja do professor. O aluno ainda desenvolveria uma fé na utopia, na luta para superar “as injustiças econômicas, políticas sociais, e humanizar-se ainda mais como parte desta luta” (Giroux, 1997, p. 163). O cotidiano para um professor intelectual deve ser extraído ao máximo de sua potencialidade. Em bairros periféricos de Fortaleza, como o Vila Velha, questões que são debatidas nos livros didáticos têm acontecimentos comprovados, de grosso modo, na vida dos estudantes. Todavia, não apenas basta transpor aquilo que está no livro didático para o aluno, tornando o livro didático numa espécie de revista de curiosidades (Kaercher, 2014), mas buscar ferramentas e alternativas que busquem as raízes, busquem as questões geográficas, além de construir e impulsionar no aluno o Pensamento Geográfico (Cavalcanti, 2023). Ou seja, a busca por uma linguagem crítica, atenta às problemáticas

experimentada na vida cotidiana e que sejam elaboradas, discutidas e colocadas em xeque as raízes, os porquês em sala de aula (Giroux, 1997).

É nesse entremeio que o professor de Geografia da escola DHDO está situado. Mesmo em uma escola dita padrão do Ministério da Educação (MEC), os problemas estruturais também são encontrados de forma padrão. Obviamente, em menor escala quando comparada à estrutura escolares que foram refuncionalizadas. Há, como mencionado durante esta seção, outros fatores que condicionam a prática do docente, como a reforma do Novo Ensino Médio (NEM) e as dificuldades financeiras impostas à escola, juntamente com o desprestígio de algumas disciplinas e, por último, a permanência do professor, em uma mesma escola, concursado.

4.1.3 Reflexão da prática

Devido a formação dos professores de Geografia conterem uma concepção ainda bacharelesca (Landim Neto e Barbosa, 2010) a prática em sala de aula, por vezes, é carregada de angústia com pitadas de medo. Aqui é preciso separar as duas concepções de formações - como supracitado. Os educadores formados antes de algumas diretrizes que mudaram a lógica do estágio, entraram e assumiram a sala de aula no “susto”. Esse “susto”, ao assumir a dinâmica de sala de aula, provoca no professor a necessidade de rever os conteúdos de sua formação e percebe que, de fato, sua formação foi especializada e não holística. Em alguns fatos, dependendo de sua corrente pedagógica e concepção de mundo, o educando acaba direcionando sua prática e enfoque à uma atuação tradicional, repetitiva, burocrática, automatizada (Freire, 1986). A prática tradicional, conforme Freire e Ira Shor (1986) é atraente para os inexperientes, e é vista como a solução de um cotidiano corrido e atarefado. Então, a prática é resumida a conteúdos técnicos, ou seja, a conteúdos cognitivos. A formação passa a ser de um indivíduo fragmentado, onde a vida fica fora das quatro linhas da sala de aula. Passa-se a ensinar e formar para aprovação, e não para a vida. Na perspectiva atual, da sociedade “globalizada”, com perspectivas neoliberais, há defensores desse modelo de ensino. Neste caso, interpretando Bourdieu e Passeron, em seu livro “A reprodução”, a sociedade então se perpetuaria em indivíduos padronizados, onde a classe dominante seria reproduzida nas escolas, um dos principais meios de reprodução social.

Os sistemas de ensino devem a seus efeitos de perpetuação da ordem social o fato de contribuírem para a reprodução da estrutura das relações entre as classes, bem como para a reprodução da estrutura das relações dentro das classes (Bourdieu e Passeron, 2014, p. 72).

Para além da prática do educando, as reformas educacionais incidem, diretamente, na sua prática. Baseado em resultado de provas externas, galgadas em uma análise qualitativa da educação, o Estado entende que o “fracasso escolar” está diretamente associado à prática do professor. Freire (2024) já destacava que o fracasso não era do professor, da escola, mas do sistema. Tais mudanças questionam a veracidade intelectual dos professores, como se os educandos não fossem profissionais intelectuais e que então necessitam de caderneta de conduta, ou um manual de instrução. Giroux aponta que:

Diferente de muitos movimentos de reforma educacional do passado, o atual apelo por mudança educacional apresenta aos professores tanto uma ameaça quanto um desafio que parecem sem precedentes na história de nossa nação. A ameaça vem na forma de uma série de reformas educacionais que mostram pouca confiança na capacidade dos professores na escola pública de oferecerem uma liderança intelectual e moral para a juventude de nosso país. Por exemplo, muitas recomendações que surgiram no atual debate ignoram o papel que os professores desempenham na preparação dos aprendizes para serem cidadãos ativos e críticos, ou então sugerem reformas que ignoram a inteligência, julgamento e experiência que os professores poderiam oferecer em tal debate. Quando os professores de fato entram no debate é para serem objetos de reformas (Giroux, 1997 p. 157)

Mesmo Henry Giroux relatando o caso da crise educacional estadunidense, oferece subsídios interpretativos que contribuem para a interpretação da realidade brasileira. Casos pontuais no Brasil, como em São Paulo¹⁵ ajudam a compreender as problemáticas envolvidas na realidade nacional. A perda da autonomia docente nas últimas décadas induz o professor ao sucateamento de sua atividade prática. Com o desprestígio social demonstrado por decisões políticas, emana ao senso comum a noção da figura do professor como um profissional não intelectual, sendo ele o responsável pelos baixos números em exames nacionais.

Além disso, tal reconhecimento terá que enfrentar não apenas a crescente perda de poder entre os professores em torno das condições de seu trabalho, mas também as mudanças na percepção do público quanto a seu papel de praticantes reflexivos (Giroux, 1997. p. 158)

O professor de Geografia pode exercer um papel importante para a mudança do quadro que é apresentado a ele. Seria ingênuo pensar que o professor, apenas com sua prática, mudaria a realidade de um país, cidade ou bairro. Contudo, ele pode, através dos conteúdos geográficos, munidos dos conceitos (Cavalcanti, 2012) construir uma prática que permita

¹⁵Conferir em:

<https://oglobo.globo.com/brasil/noticia/2025/02/06/mudancas-promovidas-pela-gestao-tarcisio-deixam-professores-sem-aulas-e-levam-a-busca-de-emprego-fora-de-sp.ghtml>. Acesso em: 12 fev. 2025.

pensar para além do comum, para além do tradicional e burocrático, formando, juntamente com os educandos, cidadãos críticos, ativos, cientes e conscientes de seus deveres e obrigações. Contudo, antes, é necessário defender a escola, através da reflexão de sua prática, ao perceber as possíveis contribuições para afirmar tais ameaças.

Em segundo lugar, existe uma necessidade de defender as escolas como instituições essenciais para a manutenção do desenvolvimento de uma democracia crítica, e também para a defesa dos professores como intelectuais transformadores que combinam a reflexão e prática acadêmica a serviço da educação dos estudantes para que sejam cidadãos reflexivos e ativos [...] Uma das maiores ameaças aos professores existentes e futuros nas escolas públicas é o desenvolvimento crescente de ideologias instrumentais que enfatizam uma abordagem tecnocrática para a preparação dos professores e também para a pedagogia de sala de aula. No cume da atual ênfase nos fatores instrumentais e pragmáticos da vida escolar (Ibidem, p. 158)

Ademais, é caro para o professor intelectual transformador preservar o caráter crítico e transformador da educação, indo contra as tentativas de instrumentalização de sua prática docente. Ao analisar através referências e empiricamente fica evidente que a pressão por resultados imediatos e mensuráveis pode compreender a formação dos estudantes como cidadãos reflexivos e críticos. Portanto, é necessário caminhar com uma escola que constitui espaços de reflexão e questionamentos, em vez de se limitarem em, grosso modo, treinar trabalhadores para o mercado de trabalho de forma tecnocrática, com ausência da devida reflexão.

4.2 Os alunos

Os discentes da escola DHDO são, em sua grande maioria, moradores do bairro. Quando não, moram em bairros próximos, como Barra do Ceará, Antônio Bezerra e Quintino Cunha. A escola se destaca por ter um histórico bem construído dentro do bairro. Os pais dos alunos estudaram na escola. Os avós igualmente. Além disso, a escola é bem quista pela grande maioria dos moradores, contendo uma ligação quase que afetiva. A escola tem uma fama no bairro por ter conseguido alavancar alunos para o ensino superior, tornando-se uma referência ao lado de outra escola, a Menezes de Serpa. Estas informações são proferidas por todos os alunos e professores que tive a oportunidade de conversar.

Os alunos da escola Dona Hilza Diogo de Oliveira passam por um contexto comum de um bairro periférico em Fortaleza. Desde 2015, o número de crimes decorrentes da organização e fixação das facções criminosas no território contribui para o *boom* dos números. Como já mencionado, na escola é possível encontrar feixes da cultura cotidiana dos alunos, baseado em pichações e riscos nas carteiras e paredes. Estas representações não são de

cunho cultural ou artístico. Servem para marcar, territorializar aquele espaço. Ao longo da história da escola também foi rotineiro o distanciamento e a evasão de alguns alunos em virtude da pressão e medo exercido pelas facções, considerando que alunos que moram em determinadas áreas do bairro dominada pela facção A, não podem frequentar territórios dominados por facções B. Em alguns casos essa delimitação não é clara. Em outros, é marcada por pichações nas paredes da rua.

Mesmo com a realidade de violência, marcada pela pressão das facções, os alunos conseguem ultrapassar algumas barreiras. Na escola, há histórico de organização social dos alunos em grupos, como demonstrado anteriormente, quando os educandos se juntaram em apoio mútuo para reivindicar a volta das obras da escola. Além disso, o grêmio estudantil oferece um *start* para um pensamento de cidadania territorial na escola. Bom número de alunos consegue adentrar nas Universidades públicas, em cursos considerados pela sociedade, de elite, como medicina e direito. Outros alunos têm um destino condicionado pela questão econômica, tendo que conciliar estudos e trabalhos, o que acaba provocando a queda no rendimento escolar e, consecutivamente, baixo desempenho em exames, como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), o que garantiria vaga na Universidade pública.

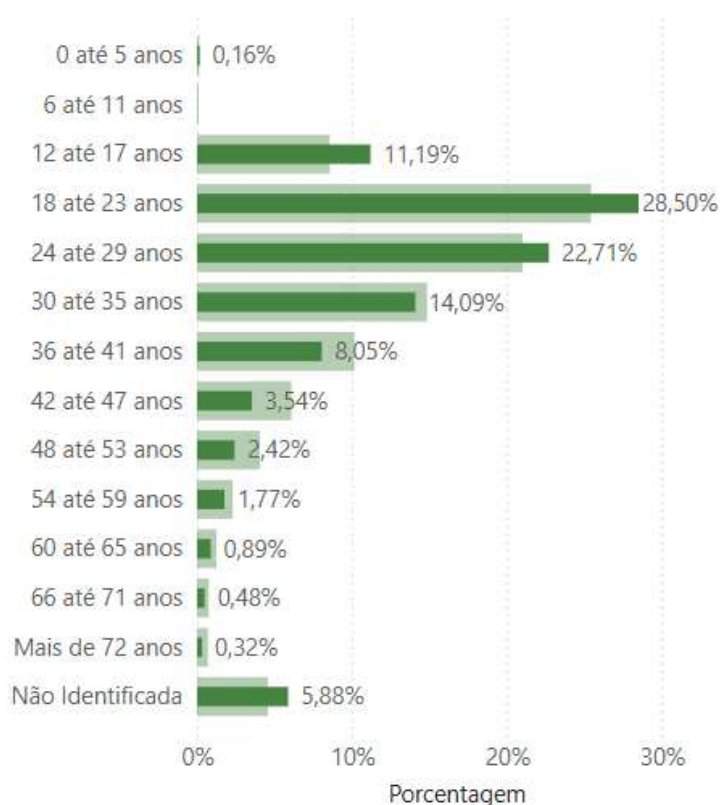
O cotidiano local atua como um condicionante para práticas sociais e econômicas, contudo, a escola surge como um vetor de formação cidadã e, posteriormente, transformação social. Vários exemplos frutíferos saíram da escola, como os próprios entrevistados, e pelo aluno egresso Rutênio Florencio, que criou um projeto social e teve abrangência nacional, conseguindo mudar a realidade de um beco esquecido e estigmatizado. O professor e a Geografia tiveram e têm um papel preponderante na formação destes alunos, algo comentado por eles próprios. Seja no entendimento profundo de temáticas cognitivas abordadas em unidades didáticas através dos conceitos geográficos (território, lugar, paisagem) seja no acolhimento humano na figura do professor, que acolhe e projeta os alunos para alçar sonhos e desafios maiores

4.3 A violência

Os alunos da escola DHDO convivem com um cotidiano muito específico. Este cotidiano, porém, não é fixo apenas da escola, do bairro e dos alunos. Ele é vivenciado por demais alunos em bairros periféricos, que apesar de diferenciações devida sua localização, diferenciação espacial e paisagísticas, conseguem sentir o mesmo impacto, independente da localidade. Ou seja, independentemente de viverem em bairros diferentes, as problemáticas cotidianas, grosso modo, são as mesmas.

As problemáticas vão de níveis de estrutura física e organizacional. Contudo, na atualidade, a que vem tomando destaque são questões ligadas à violência. O cotidiano dos educandos é permeado pela violência, que é mais preponderante em regiões periféricas. Os conflitos entre entidades criminosas ocasionam uma restrição no andar, agir e ser dos alunos. Não raro é possível encontrar alunos matriculados longe de seu bairro por conta de questões de território das facções criminosas no estado. Mesmo contendo escolas em seu bairro, pais e mães optam por levar seus filhos para outros bairros que não estão no âmago de disputas territoriais.

Gráfico 1 - Percentual de vítimas de CVLI¹⁶ por faixa etária.



Fonte: Superintendência de Pesquisa e Estratégia de Segurança Pública do Ceará, 2025. Adaptado pelo autor (2025).

No bairro Vila Velha não é diferente. Conforme destacado na Gráfico 1, o gráfico apresenta números de CVLI na Área de Segurança Integrada 8 (AIS)¹⁷ e demonstra um alto

¹⁶ CVLI é a sigla para Crimes Violentos Letais Intencionais. É um indicador que mede a letalidade intencional de crimes como homicídio doloso, latrocínio, feminicídio e lesão corporal seguida de morte.

¹⁷ Bairros que compõem o AIS 8: Barra do Ceará, Cristo Redentor, Floresta, Jardim Guanabara, Jardim Iracema, Pirambu e Vila Velha.

grau de casos, acima de 10% , dos sujeitos com faixa etária de 12 até 35 anos, contendo as idades de 18 a 23 anos índices ainda maiores, chegando aos 28, 50%. Estas estatísticas servem para embasar dois fatores: a) que os alunos, após o Ensino Médio, têm os maiores índices de envolvimento com a violência (crime) e b) que áreas periféricas são as que mais vêm sofrendo com as disputas territoriais.

É senso comum os espaços de perigo no bairro, como em algumas avenidas que funcionam como divisa entre facções rivais. Na escola é possível encontrar representações gráficas das facções em paredes, carteiras, lousa. Todavia, este fato não é endêmico. Alunos, professores, coordenadores e demais educadores estão sujeitos diariamente a violência na cidade. Um exemplo claro e infeliz da violência no bairro que pôde ser observado foi de um vigilante da escola¹⁸, baleado em 2018.

Baseado neste contexto que a Geografia, munida de seus conceitos, pode contribuir para análises mais profundas das questões raízes por trás da violência que assola a cidade e, obviamente, o bairro.

¹⁸Disponível em:

<https://www.opovo.com.br/noticias/fortaleza/2018/11/vigilante-de-escola-e-baleado-ao-lado-do-gonzaguinha-da-barra.html>. Acesso em: jan. 2025.

5 GEOGRAFIA ESCOLAR E CIDADANIA: UM CAMINHAR PRÓXIMO

Como exposto nas seções anteriores, a vida na cidade é complexa, carregada de contextos e construções históricas e dialéticas. A vida na cidade requer uma conexão de fixos e fluxos que penetram a vida cotidiana dos moradores que nela vivem. Os sujeitos, “geografam” seu cotidiano ao fazer atividades básicas comuns, como pegar o ônibus para ir à escola e, durante o trajeto, observam o quebra-cabeça das paisagens com suas inúmeras representações na cidade, ora por conjuntos habitacionais, ora por centros e bairros comerciais de pujança econômica. Este mesmo aluno, ao chegar na escola, com o auxílio do Ensino de Geografia, através da mediação do professor de Geografia, poderá interpretar a realidade à sua frente de forma sistematizada, além do empírico, que possibilitará uma formação da cidadania através da prática de construção e reconstrução de conhecimentos, que geram habilidades e valores que ampliam a capacidade de crianças e jovens compreenderem o mundo em que vivem e atuam, numa escola organizada como um espaço aberto e vivo de culturas (Cavalcanti, 1999, p. 41). O processo de tornar-se cidadão não é objeto exclusivo do ensino. Trata-se de um processo dialógico, entre o meio no qual o sujeito está inserido com a escola que o receberá. Desta forma, com a mediação entre o contexto experienciado e escola, que o processo de construção cidadã construirá sua gênese.

Lefebvre (1991) já mencionava que a cidade é um livro escrito e que precisa ser lido e compreendido pelos seus cidadãos. A escola surge como elo fundamental no processo de compreensão da cidade e o caminhar em direção da construção do pensamento autônomo-crítico-cidadão para a compreensão da cidade.

O conceito cidadania requer uma contextualização considerável, pois o termo é complexo e varia de acordo com a seara do conhecimento na qual está sendo abordada. Contudo, o que será buscado não é uma explanação acerca do que é a cidadania, como ela se relaciona com a vida e todos os seus vetores de especificação. Dessa forma, o que será explicitado é um diálogo entre o conceito de Cidadania com o Ensino de Geografia. Logo, o que deve ser buscado é a diminuição da distância entre a defesa abstrata da cidadania com a possibilidade de seu exercício (Cavalcanti, 1999).

O termo teve suas bases definidas por Thomas Marshall¹⁹ (1967). Segundo o autor, primeiro vieram os direitos civis em meados do século XVIII, seguindo dos direitos

¹⁹ Este autor foi um dos precursores dos estudos sobre o desenvolvimento da cidadania, e utiliza a Inglaterra como exemplo próprio para demonstrar como nesse país ocorreu a sucessão de direitos.

políticos, no século XIX. Posteriormente, os direitos sociais foram conquistados no século XX (Carvalho, 2015). Para Carvalho (2015) essa sequência não é apenas cronológica, mas é também lógica, pois funcionou como efeito dominó, uma levando a outra, ou seja: foi através dos *direitos civis*, baseados na liberdade, que os sujeitos começaram a reivindicar o *direito político* de participação nas eleições. Assim, com a conquista da participação política e por meio da organização, foi possível a luta pela equidade de oportunidades, desembocando na inserção dos *direitos sociais*.

No Brasil, esse processo encontrou inúmeros percalços em sua constituição, principalmente no que respeita ao seu exercício a partir de três dimensões: civil, política e social. Acrescenta-se a isso o fato de que a ordem de sucessão dos direitos de cidadania em nosso país teve suas bases alteradas; primeiro consolidaram-se os direitos sociais, posteriormente os direitos políticos e civis. Esse processo em muitos aspectos tornou inviável a consolidação de um cidadão brasileiro integral (Deon e Callai, 2018, p. 267).

Conforme aponta Pinsky e Pinsky (2003, p. 9) “[...] a cidadania não é uma definição estanque, mas um conceito histórico, o que significa que seu sentido varia no tempo e no espaço”, assim, a Cidadania brasileira perpassa processos complexos e específicos, diferenciando-se de outras experiências cidadãs (Quadro 1), como a Inglesa, compartilhada por Marshall (1997).

Quadro 1 - Direitos Civis, Políticos e Sociais na Constituição Federal de 1988.

Categoria	Artigos da Constituição	Descrição
Direitos Civis	Artigo 5º	<i>“Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no país a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade”.</i>
Direitos Políticos	Artigos 12 ao 17	<i>“Destaca-se principalmente o artigo 14, que prevê de forma direta os direitos políticos: “a soberania popular será exercida pelo sufrágio universal e pelo voto direto e secreto, com valor igual para todos, e, nos termos da lei [...]”.</i>
Direitos Sociais	Artigos 6º ao 11º	<i>“Destaca-se o artigo 6º, que considera: “são direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição”.</i>

Fonte: Adaptado de Deon e Callai (2018).

Somente após a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) foram asseguradas leis e os direitos que no decorrer da história da cidadania no Brasil foram negados à grande parcela da população, consideradas como não cidadãs, como pobres e analfabetos. Desta forma, a cidadania baseou-se em concentração de direitos para poucos em pretensão aos muitos. Havia, então, “mais cidadãos” e os “menos cidadãos”, conforme aponta Deon e Callai (2018). Segundo o exemplo de Marshall (1967), a cidadania e os direitos na Inglaterra foram conquistados, enquanto, segundo as autoras, a experiência brasileira se deu de forma antagônica. A população brasileira encarou os *direitos sociais* como um favor e não como um direito, constituído e afirmado em lei o que provocou que “os direitos não fossem vistos como tais, como independentes da ação do governo, mas como um favor em troca do qual se devia gratidão e lealdade” (Deon e Callai, 2018, p. 270). Desta forma, esta cidadania criou raízes e resultou em uma cidadania passiva e receptora, quando deveria se consubstanciar como ativa e reivindicadora (Carvalho, 2015).

Vieira (1997; Arendt apud Benevides, 1998) constrói sua definição sobre a cidadania ressaltando que a cidadania é o exercício do direito a ter direitos. Dentro da definição dada por Vieira (1997) surgem dois vetores: o direito natural e o direito positivo; o primeiro considera e abrange aspectos da universalidade dos direitos, já o segundo, uma questão baseada nas particularidades das normas e valores. Cavalcanti (1999) menciona a importância da universalidade do direito para o usufruto e defesa de uma organização social democrática galgada no “contrato livre” que garantiria igualdade de direito a todos. Contudo, como ressalta a autora, este processo não é passivo, não é algo dado, é construído historicamente e socialmente. Lana Cavalcanti (1999, p. 44) define que:

O que há são direitos universais, mas historicamente e socialmente construídos. Com isso, pode-se defender a ideia de que cidadão é aquele que exerce seu direito a ter direitos, ativa e democraticamente, o que significa exercer seu direito de, inclusive, criar novos direitos, ampliar outros. É no exercício pleno da cidadania que é possível, então, transformar direitos formais em direitos reais.

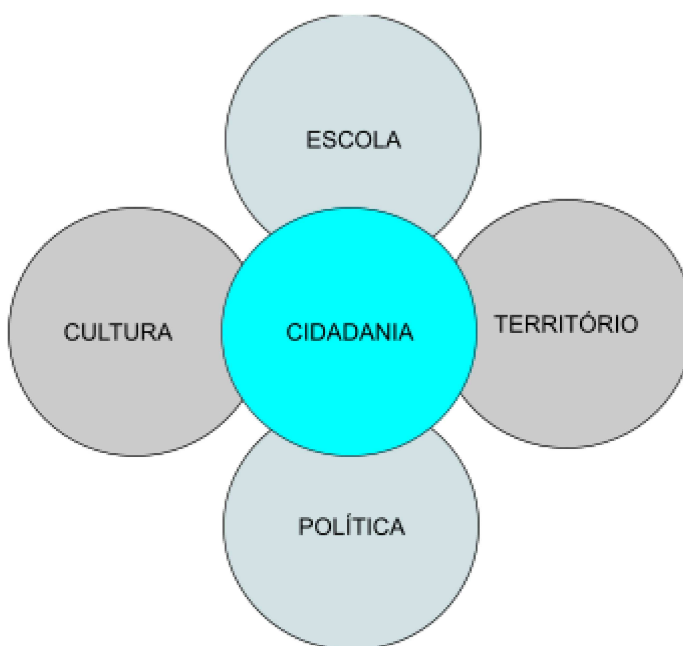
Benevides (1998) destaca que Cidadãos Ativos são mais do que titulares de direitos formais, são criadores e reivindicadores de novos direitos e novos espaços de expressão de seus direitos. O que cria e fortalece a convicção sobre a possibilidade da criação e consolidação de novos atores políticos, cientes de seus direitos e deveres na sociedade na qual estão inseridos. Para além das argumentações do lado do aspecto político do conceito de cidadania, é importante estender o conceito em busca de:

Um entendimento mais amplo que diz respeito tanto à vida pública e a exercícios formais/jurídicos de direitos e deveres quanto ao sentido ético de uma vida solidária, ao exercício cotidiano, coletivo e individual, da vida na cidade que pressupõe a co-presença - seja no núcleo familiar, seja em grupos específicos de interesses e identificações diversas, seja na sociedade mais ampla (Cavalcanti, 1999, p. 44).

Para a construção de sujeitos em formação cidadã ativa a escola é o cimento que liga o cotidiano do aluno - carregado de conhecimentos gnosiológico - com a condução do construir o conhecimento epistêmico, ou seja, um conhecimento além do que reproduzido no seu cotidiano, indo adiante em questões que ora são tratadas com superficialidade e definições turvas (Freire, 1998). A Geografia oferece subsídios à transformação destes conhecimentos mediante a articulação de seus conceitos (espaço, região, território, lugar, paisagem, rede) entre educando e educador. Como ressalta Cavalcanti (1999) o conceito de território é instrumentalizador quando se quer pensar e compreender suas relações com a cidadania, considerando que o território está relacionado com processos de posse, domínio e conquista de uma determinada área. Assim, na perspectiva do território, o educando pode compreender o exercício da cidadania como uma questão de direito à cidade, à participação coletiva do espaço da cidade.

Ao compreender o território e o contexto do seu lugar, o educando, através da mediação do educador poderá transcorrer o fio de apenas receptor de cidadania passiva para adentrar na atmosfera de cidadão ativo (Figura 11). Dotados destas condições, o cidadão democrático, ativo e criativo, que é consciente de seus direitos sociais, políticos, culturais, econômicos, territoriais, necessita conhecer a cidade, precisa compreendê-la e decifrá-la com profundidade. De acordo com Cavalcanti (1999, p. 45), o cidadão precisa “decifrar seus símbolos, precisa desenvolver um sentido ético e estético sobre ela, para que possa lutar e conquistar seus direitos cívicos e sociais e cumprir com seus deveres individuais e coletivamente”.

Figura 10 - Bases para construção da cidadania ativa.



Fonte: Cavalcanti (1999); elaborado pelo autor (2025).

Ademais, a globalização vem adicionando paradoxos à sociedade vigente. Apesar dos avanços nas tecnologias e informação que são a palavra-chave para o fenômeno, por outro lado, sua extensão não é global, como o próprio nome sugere. Portanto, acaba por impor dificuldades no enfrentamento de desigualdades políticas, socioeconômicas, ambientais e culturais. Estas dificuldades desembocam no ensino e, por tabela, na Geografia Escolar, considerando que com o aumento das tecnologias e padrões de consumo e vida diferenciado, o mercado neoliberal espera da escola, como uma instituição importante para a perpetuação de seu poder, que busque formar indivíduos parcelares, ou seja, alheios de sua realidade (Deon e Callai, 2018).

As políticas educacionais brasileiras estão estritamente ligadas às definições pré-estabelecidas por demandas globais. São políticas, segundo Deon e Callai (2018, p. 266), que “exigem uma educação capaz de entender aquilo que o mercado de trabalho espera do sujeito; ou seja, uma formação de caráter técnico e instrumental”. Neste aspecto, conforme aponta Vesentini (2013) a Geografia surge com papéis dúbios, ela pode tornar-se ferramenta para a reprodução social, que segundo menciona o autor, funcionou desde sua gênese, para construção de uma identidade nacional, baseado em conhecimentos prévios positivistas e mnemônicos ou para um despertar crítico, em termos freirianos, para uma transformação (Freire, 1986). A Geografia Escolar pode impulsionar um vetor importante para a

transformação social, baseada na construção da cidadania ativa-crítica. Apoiada em Deon e Callai (2018, p. 266):

Diante deste contexto, a educação escolar assume um papel central, na medida em que pode contribuir para uma formação que prime pela capacidade crítica de analisar e entender o mundo. É nesse sentido que o conhecimento escolar, aliado ao conhecimento geográfico, podem ser possibilidades de contribuir com a formação de sujeitos capazes de lutar pela construção de um mundo mais humano, baseado nos pressupostos da cidadania.

A capacidade crítica pode ser desenvolvida dentro do ambiente escolar e deve fornecer como um indicativo para a prática cidadã dos educandos. Michael Young (2007) reforçou o propósito da escola como instituição para o desenvolvimento e aquisição de conhecimentos. Young (2007) destaca que na escola é responsável por construir um “conhecimento poderoso”, ou seja, o conhecimento que se dá pela via conceitual. Esse conhecimento se assemelha com o conceito de conhecimento epistêmico de Freire. É a partir da construção de um conhecimento poderoso por parte dos educandos que eles poderão fazer o embate com o “conhecimento dos poderosos”.

Historicamente, e mesmo hoje em dia, quando pensamos na distribuição do acesso à universidade, aqueles com maior poder na sociedade são os que têm acesso a certos tipos de conhecimento; é a esse que eu chamo de “conhecimento dos poderosos”. É compreensível que muitos críticos sociais do conhecimento escolar equiparem o conhecimento escolar e o currículo ao “conhecimento dos poderosos” (Young, 2007, p. 1.294).

Desta forma, a Geografia pode contribuir para a formação cidadã quando oferece condições de aprendizagens por meio da transposição didática de seus conceitos e categorias de pensamento. Os conceitos geográficos são meios teóricos próprios imprescindíveis para todos nós, que vivemos em sociedade (Callai, 2005), pois cada um deles, ajudam na leitura, significação e interpretação da realidade do mundo. Ao compreender seu contexto, com todas as sinuosidades do cotidiano, oferece ao educando uma oportunidade ímpar de interpretação da realidade. Para a compreensão de seu contexto, como ressaltado anteriormente, é necessário compreender seu espaço, compreender como sua região, seu território e lugar estão posicionados em referência ao padrão geral, percebendo que o lugar é um nó de uma grande linha do espaço. Baseado nisto, Callai afirma:

Não há que se falar em ser cidadão do mundo sem antes ser cidadão do lugar onde vive. E a cidadania, sem dúvida, se aprende. É na escola que iniciamos o nosso aprendizado sobre como sermos cidadãos. É lá que temos as primeiras noções sobre direitos e deveres, ordem estatal e civil, sobre as leis civis e estatais que regem a

sociedade. Cabe à escola o importante resgate dos valores ligados à identidade e ao pertencimento, ferramentas importantíssimas para a atuação cidadã no espaço público local. Espera-se que a concretização de uma cidadania local seja o ponto de partida para a participação cidadã em todos os níveis, para que, finalmente, se efetive o Estado Democrático de Direito proclamado pela nossa Constituição Federal/88. Somente após essa efetivação é que poderemos iniciar a construção de uma cidadania global (Callai; Zeni, 2011, p. 76-77)

Como mencionado anteriormente, a escola, juntamente com a Geografia e o professor tem um papel ímpar no que diz respeito à formação dos alunos para a cidadania. Conforme aponta Callai e Zeni (2011) o primeiro passo dado para uma formação cidadã é o conhecimento do lugar. Partindo do lugar, tendo como ponto futuro o mundo, a Geografia oferece ferramentas importantíssimas para a compreensão do espaço e do lugar dos educandos. Paulo Freire destaca que antes da leitura da palavra, vem primeiro a leitura do mundo. Antes da cidadania no mundo, deve-se, então, segundo Callai e Zeni (2011) começar com a cidadania no lugar.

6 PENSAR E SER PELA GEOGRAFIA: INDÍCIOS DA FORMAÇÃO CIDADÃ

Este capítulo abordará como o pensar pela Geografia contribui para os alunos da escola DHDO a compreenderem seu cotidiano através do ensino. Para isso, serão analisadas falas de alunos egressos da escola e do professor de Geografia. À *priori*, o Quadro 2 demonstra algumas informações pertinentes dos entrevistados, como a ocupação atual, e algumas observações retiradas na entrevista que ajudam a definir e distinguir cada participante da pesquisa.

Quadro 2 - Perfil dos entrevistados.

Pseudônimo	Idade	Ocupação	Vínculo com a escola	Observações
Graciliano Ramos	25	Consultor e Empresário	Ex-aluno (2015-2017) / Atuou no grêmio e como monitor de informática	Estudou Geografia na UFC, fez intercâmbio e hoje trabalha com relações internacionais.
Ariano Suassuna	25	Estudante de Geografia / Professor de História	Ex-aluno (2015-2017)	Relata o forte impacto do ensino de geografia na sua trajetória e identificação com a docência.
Jorge Amado	22	Estudante de História / Educador Social	Ex-aluno (2017-2019) / Atuou no grêmio estudantil	Destacou-se na mobilização estudantil e na atuação em projetos sociais e culturais.
Franz Kafka	41	Professor de Geografia	Professor na instituição desde 2016	O professor tem características de vida similares aos alunos egressos, o que impulsionou a relação entre ambos.

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Os diálogos com os participantes das entrevistas duraram cerca de uma hora. Foram tratados assuntos diversos, ficando os alunos e o professor falar abertamente, sem qualquer tipo de interrupção ou objeção. Para fins didáticos, após o tratamento das entrevistas, foi separado em 6 tópicos:

- I. Relatos das experiências pessoais.
- II. Identidade e pertencimento ao bairro.
- III. Intenção de permanência ou mudança de bairro.
- IV. Condições estruturais da escola.
- V. Visão sobre o Ensino de Geografia.
- VI. A Importância do Ensino de Geografia na Escola.

VII. Violência e impacto no bairro.

VIII. Em busca da utopia: que mudanças queremos?

No Quadro 3, os alunos ressaltaram a suas relações com o bairro e com a escola de modo geral. É perceptível a ligação de todos com o contexto local. Alguns moram desde o nascimento, outros se identificaram rapidamente com o bairro. Ao longo da conversa, os alunos demonstraram uma ligação muito cuidadosa com o local, ressaltando o pertencimento, também, com a escola. Os relatos - apesar da distinção de tempos - são homogêneos em alguns fatores, dentre eles, o contato com o professor de Geografia e a violência evidente no bairro. Foi através da escola que alguns alunos despertaram e encontraram-se como sujeitos pertencentes à cidade. Foi através da Geografia, com seus conceitos e temas, contendo o pensamento geográfico como pano de fundo, que os alunos, por intermédio do professor, iniciaram o processo do pensar autônomo, substituindo os conhecimentos cotidianos e empíricos, transformando-os e (re)significando-o em conhecimentos epistêmicos.

Quadro 3 - Relatos das experiências pessoais.

Entrevistado	Citação
Graciliano Ramos	“Eu morei no Vila Velha quase a vida toda, e o Hilza foi parte essencial da minha história. Lá, eu tive a oportunidade de crescer, de sonhar. Foi onde eu descobri que podia fazer mais, sair do bairro, fazer intercâmbio, crescer como pessoa.”
Ariano Suassuna	“A minha trajetória como favelado, como aluno do Hilza, me formou. Eu nunca pensei que seria professor, mas a escola me mostrou que eu podia. Cada dificuldade, cada desafio, foi uma experiência que me fez quem eu sou hoje.”
Jorge Amado	“O esporte foi uma das coisas que me ajudou a me manter focado. No segundo ano, comecei a jogar vôlei no espaço improvisado da escola. Com o tempo, conseguimos formar um time e competir em alguns torneios. Isso me fez perceber que a escola era mais do que um lugar para aprender conteúdo, mas também um espaço para descobrir talentos e criar laços.”
Franz Kafka	“Desde da adolescência que gostava de trocar uma ideia (resenha), durante meu ensino médio ministrei algumas aulas de reforço escolar, fui catequista de crianças de 10 anos. Sempre gostei de ensinar, lidar com o ser humano. Ao entrar na universidade tive uma bolsa de informática, no qual trabalhava no computador, porém não tinha a conversa, não tinha resenha, então não era aquilo que queria na vida, está fechado em um ambiente isolado.”

Fonte: elaborado pelo autor, 2025.

Ariano Suassuna ressalta que uma das motivações para ser professor, foi o próprio professor de Geografia. Ainda menciona que quando indagado qual curso queria fazer pelos colegas de classe, sempre falava que Geografia, o que sempre rendia, segundo Ariano, risadas e surpresa. Pimenta e Lima (2004) ao destacar as concepções do estágio, contribui destacando que os professores, grosso modo, aprendem através da observação da prática de outros professores. Neste caso, como mencionado por Barbosa (2024), grande parte dos atuais graduandos, quando perguntados o porquê da escolha da docência atribuem à influência exercida pelos seus antigos professores, demonstrando o impacto do exemplo pela prática (Freire, 1996) dos educadores perante os educandos. Lima (2012) ainda ressalta os aspectos que riscam a lembrança do aluno estão intrinsecamente ligados à marca da docência, algo que é nítido nas falas de Graciliano, Ariano e Jorge Amado.

Quadro 4 - Identidade e pertencimento ao bairro.

Entrevistado	Citação
Graciliano Ramos	“No passado recente, era comum receber correspondências com nomes de diferentes bairros. Algumas pessoas ainda se identificam como moradoras da Barra do Ceará. Essa confusão vem de muito tempo, e até mesmo documentos oficiais mostram inconsistências. Antes, quando eu dizia onde morava, algumas pessoas achavam que era em outro bairro, e até eu mesmo não tinha clareza sobre os limites. Só depois de algum tempo comecei a perceber a diferença e me identificar realmente como morador do Vila Velha.”
Ariano Suassuna	“Hoje eu me identifico como morador do Vila Velha, mas dentro do próprio bairro há subdivisões. Essa divisão se tornou ainda mais evidente com o passar dos anos e com a expansão dos conjuntos habitacionais. Os moradores mais antigos às vezes não reconhecem essas mudanças e ainda se referem ao bairro de outra forma. Isso se reflete até nos documentos oficiais, que muitas vezes geram confusão ao classificar a localidade.”
Jorge Amado	“A burocracia contribui para a confusão, pois até os documentos oficiais, por vezes, indicam bairros diferentes. Quando vou preencher cadastros, muitas vezes não sei se coloco Vila Velha ou Barra do Ceará, pois depende do critério adotado. Algumas empresas, por exemplo, ainda colocam o endereço como Barra do Ceará, enquanto outros serviços já reconhecem como Vila Velha. Isso influencia até na identidade dos moradores [...] Eu me lembro muito de algo, o professor Kafka ²⁰ andava, e começava a falar de conflitos territoriais, sempre associando algo ao que a gente vivia aqui no bairro. Isso é muito interessante, porque faz os alunos entenderem de forma muito direta, porque eles vivenciam aquilo.”

²⁰ Foi dado o pseudônimo de Franz Kafka para o professor de Geografia da escola DHDO.

Franz Kafka	“Como venho da periferia (Granja Portugal) e está em uma escola da periferia me identifico muito, vejo os alunos como eu na adolescência que precisam de orientação e de oportunidades na vida. O sistema e a sociedade em geral esperam quase nada de nós ou muito pouco. A educação é o meio para transformação do pensar a partir dos conhecimentos, bem como o principal para a mudança de vida do ponto de vista econômico.”
-------------	---

Fonte: elaborado pelo autor, 2025.

Através da pesquisa bibliográfica, notadamente nos estudos de Barbosa (2009), foi mencionada uma confusão em termos burocráticos no bairro Vila Velha. Algumas casas recebiam documentos (como comprovante de residência) constando o nome Barra do Ceará, como ressalta Graciliano, Ariano e Jorge Amado, no Quadro 5. Devido à proximidade com a Barra do Ceará e com a facilidade de localizar terceiros de sua moradia, os moradores diziam que moravam, efetivamente, na Barra do Ceará. Com o passar do tempo, a moda pegou. Os mais idosos, como destaca a autora, tem uma enorme dificuldade em se autodeclarar como moradores do Vila Velha, afirmando que moravam sim, na Barra do Ceará. Hodiernamente, devido ao acréscimo no número de violência no bairro, seria lógico mensurar que os moradores, especialmente os mais jovens, procederiam, então, a lógica dos mais velhos, escondendo-se através dos estigmas e mascarando sua real localidade, dizendo que não morava no bairro, mas sim em outro, com uma “fama” melhor, ou mais amena. Todavia, através do recorte das entrevistas e observando coletivos digitais, como o “Vila Velha Fortaleza” é notório que acontece o oposto. Os entrevistados, assim como os coletivos, se autointitulam como moradores do Vila Velha.

Os alunos afirmam que o processo de compreensão do lugar foi fortalecido através do tratamento do professor de Geografia com a matéria, utilizando exemplos do cotidiano para explicar e contextualizar com o que estava sendo trabalhado em sala de aula. Dessa forma, os educandos se sentiam contemplados e excitados a buscarem mais informações, pesquisarem com afincos algumas questões do bairro, como a construção da praça e da igreja Nossa Senhora da Conceição, que fica vizinho à escola. Vários autores ligados à Geografia Escolar afirmam a importância do entendimento do lugar para a conexão dos conteúdos mais gerais para que o educando compreenda a dinâmica do lugar onde vive, percebendo as transformações socioespaciais e seu papel nesse processo. Alguns deles são

Callai (2005), Cavalcanti (2012), Pontuschka, Paganelli, Cacete (2007) e autores que pesquisam o meio urbano, como Carlos (1996).²¹

Quadro 5 - Intenção de permanência ou mudança do bairro.

Entrevistado	Citação
Graciliano Ramos	“Eu gosto do bairro porque foi onde cresci, mas confesso que penso em sair. A violência e a falta de oportunidades me fazem considerar buscar um lugar melhor para minha família. Ao mesmo tempo, deixar o Vila Velha significa abrir mão das relações e das lembranças que construí aqui. Tenho amigos e familiares próximos, o que me faz reconsiderar essa decisão constantemente.”
Ariano Suassuna	“Por enquanto não pretendo sair, minha família toda mora aqui e temos uma rede de apoio muito forte. Mas, se surgir uma oportunidade melhor de emprego em outra região, talvez eu mude de ideia. Já tive momentos em que pensei em me mudar, mas o custo de vida em outras áreas acaba sendo um fator importante. Além disso, o Vila Velha, apesar dos problemas, ainda é um lugar que me traz um senso de pertencimento.”
Jorge Amado	“Eu já morei em outros lugares e sempre acabei voltando para o Vila Velha. Tem problemas, mas é o lugar onde eu me sinto em casa. Não penso em sair, pelo menos por agora. Aqui eu conheço as pessoas, entendo a dinâmica do bairro e sei como me movimentar. Se eu fosse para outro lugar, teria que começar tudo de novo, e isso pesa muito na decisão.”
Franz Kafka	“Não mudaria de forma alguma. Me sinto bem em minha escola, temos um ambiente escolar agradável, cooperativo e solidário.”

Fonte: elaborado pelo autor, 2025.

Mesmo com todas as problemáticas do bairro, os alunos não demonstraram interesse em sair do bairro de imediato. Apenas Graciliano Ramos que, devido ao trabalho e a dificuldade de angariar oportunidades, considera mudar de bairro. Entretanto, o apego com o lugar é presenciado em todo o momento da entrevista.

Jorge Amado reitera seu desejo de ficar no bairro. Como já mencionado, Jorge trabalha como educador social, no Instituto Pensando bem, localizado na “favela do inferninho”. Amado demonstra um conhecimento abrangente sobre a história e as lutas sociais enfrentadas pelos moradores.

²¹ CARLOS, Ana Fani Alessandri. **O lugar no/do mundo: a construção social do espaço**. São Paulo: Hucitec, 1996.

Ariano Suassuna também destaca que não pretende sair do bairro, que tem uma rede de apoio bem consistente. Suassuna o tempo todo se afirma como favelado, destacando como a linguagem do professor Kafka foi um fator preponderante para que ele pudesse compreender a aula. Segundo Ariano, ao ver o professor falar, ele projetava sonhos que não sabia que eram possíveis. Para ele, Kafka foi um exemplo, porque, segundo Ariano, ele também viveu e falava o que quase toda a classe sentia, sendo assim, o vínculo pessoal com o professor, a admiração, influenciava na prática e no entendimento da classe perante o conteúdo.

Vários outros autores mencionam a importância de entender a relação dos alunos perante seu território, seu lugar, para compreender e mediar a exercer o pensamento e o raciocínio geográfico. Para além dos geógrafos, o educador Paulo Freire (1996) destacava a importância de respeitar a autonomia de ser do educando e ao universo vocabular com o qual ele se comunica e interpreta o mundo.

Quadro 6 - Condições estruturais da escola.

Entrevistado	Citação
Graciliano Ramos	“Estudamos em uma escola reduzida, sem quadra, com salas sem ar-condicionado e muitas promessas de melhorias. Durante os três anos em que estudei lá, ouvimos promessas de que a nova estrutura estaria pronta, mas não vimos grandes avanços. A situação era difícil, porque faltavam recursos para manter até mesmo os espaços que ainda estavam funcionando. Lembro que muitas atividades que deveriam acontecer na escola tiveram que ser transferidas para outros locais por falta de estrutura.”
Ariano Suassuna	“Passamos o ensino médio inteiro com a escola em obras e apenas metade do espaço disponível. As condições eram precárias, com salas apertadas e poucas possibilidades de atividades extracurriculares devido à falta de espaço. Alguns alunos desistiam de participar de atividades porque simplesmente não havia condições adequadas. A biblioteca, por exemplo, ficou fechada por muito tempo, o que prejudicou muitos estudantes que queriam um lugar para estudar.”
Jorge Amado	“A energia caía frequentemente, e durante o inverno algumas salas ficavam inabitáveis. Era comum termos que assistir aulas no pátio ou em espaços improvisados porque as salas não comportavam todos os alunos adequadamente. O calor era insuportável em algumas épocas do ano, e os ventiladores muitas vezes não davam conta. Houve um período em que os alunos precisavam levar cadeiras de outras salas porque não havia mobiliário suficiente.”

Franz Kafka	“Quando cheguei tínhamos a escola antiga, de estrutura precária, no período chuvoso as salas alagavam (parecia que chovia dentro da sala), as carteiras eram antigas e desconfortáveis. Ter uma escola padrão MEC é importante e um diferencial, porém falta por parte do Estado uma melhor manutenção, quando por exemplo um equipamento de ar condicionado vem a ter problema, pois o reparo é muito demorado, complicando a rotina escolar por exemplo. Já dei aula em uma escola que acabei doando um cabo hdmi, pois tinha o projetor porém o cabo não.”
-------------	---

Fonte: elaborado pelo autor, 2025.

No trabalho desenvolvido por Barbosa (2024) alguns temas mais levantados pelos alunos da graduação em seu primeiro contato com a escola por intermédio do estágio, abordando a concepção do estágio como pesquisa, são os problemas estruturais da escola. Alguns trabalhos já desenvolvem as problemáticas e possibilidades do Ensino de Geografia em contextos onde a estrutura física da escola está aquém do padrão MEC, como estudado por Queiroz (2023); Lima (2022) e Lima (2023) Com as entrevistas, também é possível traçar as problemáticas em decorrência da antiga estrutura escolar, antes da reforma.

Nas análises das falas no Quadro 6, revela uma série de questões estruturais e pedagógicas que impactam a vivência escolar dos alunos. Os alunos egressos ressaltaram que as condições estruturais das escolas são relatadas como precárias, com falta de infraestrutura básica, salas de aula inadequadas e promessas de melhorias que nunca se concretizaram. Esses relatos dialogam com a crítica de autores como Vesentini (2009) e Callai (2011), que apontam a importância de um ambiente escolar adequado para o aprendizado significativo. O espaço físico, segundo esses estudiosos, influencia diretamente na qualidade do ensino e na permanência dos alunos na escola. Logo na leitura da primeira linha do primeiro parágrafo das falas no Quadro 6 é possível compreender a homogeneidade observada pelos entrevistados. Nem Jorge Amado, Graciliano Ramos ou Ariano Suassuna aproveitaram as benesses da nova escola, todos saíram antes da conclusão das obras.

Quadro 7 - Visão sobre o Ensino de Geografia.

Entrevistado	Citação
--------------	---------

Graciliano Ramos	“O Kafka foi o professor que me fez enxergar a geografia de outra forma. Ele mostrava como tudo que a gente vive no bairro, como as rivalidades, os problemas sociais, tudo isso tem uma explicação geográfica. Não era só falar de mapas, ele falava do nosso território. Isso me fez perceber que a geografia está em tudo, inclusive no que a gente enfrenta todo dia [...] Durante muito tempo, por exemplo, na esquina da minha rua, eu tinha uma esgoto a céu aberto, coisa que eu não vi na Europa. Então essa realidade, eu levei um choque, porque eu saí de um 8 a 80 muito rápido, eu não tive um processo de transição disso. A gente percebe a potencialidade que o ensino, que o estudo em áreas periféricas, eles trazem para a gente.”
Ariano Suassuna	“A geografia pra mim sempre foi fascinante porque ela explicava o que eu via todo dia. O Kafka tinha um jeito de conectar o conteúdo com a nossa realidade. Eu lembro dele falando sobre as mudanças climáticas e usando os alagamentos que aconteciam aqui no bairro como exemplo. Isso me fez ver que a geografia não é só teoria, é prática, é vida. E isso marcou minha escolha de ser professor também [...] O ensino precisa ter um propósito além da aprovação no Enem. A gente precisa sentir que está aprendendo algo que tem valor para a vida, que vai servir para entender o mundo e fazer algo com isso.”
Jorge Amado	“Eu sempre gostei de geografia, especialmente com o professor Kafka, porque ele trazia muito do nosso dia a dia, sabe? Ele não ficava só naquela coisa de livro, ele falava do Vila Velha, dos problemas que a gente via, da violência, da divisão dos bairros... Eu lembro dele explicando conflitos territoriais usando o que a gente vivia aqui. Isso fez eu gostar ainda mais da disciplina, porque eu me sentia parte, sabe? Não era só um conteúdo distante [...] Acho que a geografia tem esse papel fundamental de fazer a gente entender que o espaço onde a gente vive não é dado, mas é construído. Quando a gente estuda sobre segregação, planejamento urbano, conflitos territoriais, a gente começa a enxergar nossa própria realidade de forma crítica.”
Franz Kafka	“A Geografia é o componente curricular que está inserido no cotidiano dos alunos, mesmo que muitos não percebam. A Geografia é fundamental para a construção dos conhecimentos a partir de uma análise crítica, para refletirmos enquanto pessoas onde estamos e em qual contexto estamos, bem como que caminhos podemos traçar para desenvolvimento de nossas vidas. Por isso é a partir da educação e da geografia escolar que podemos transformar vidas, a partir do processo de ensino aprendizagem possibilitar aos educandos uma nova forma de pensar, bem como proporcionar novas perspectivas para ele e consequentemente para sociedade.”

Fonte: elaborado pelo autor, 2025.

A Geografia passou e passa por uma renovação. A renovação maior, como destacada por Pontuschka, Paganelli, Cacete (2007) e Cavalcanti (2012), trata-se no tratamento da Geografia e no processo de destaque e importância da Geografia Escolar no nível de ensino, pesquisa e extensão na universidade. O tratamento da Didática da Geografia é outro destaque importante, sendo a Cavalcanti (2024) uma das maiores referências na temática.

No Quadro 7, a visão dos entrevistados sobre o ensino de Geografia destaca o papel do professor na construção de uma abordagem contextualizada, horizontal, conectada à realidade dos estudantes. Esse aspecto remete aos princípios defendidos por Lana Cavalcanti (2012) e Nestor Kaercher (2007), que ressaltam a necessidade de um ensino geográfico que

parta da experiência do aluno e o ajude a compreender sua própria realidade. A utilização de exemplos concretos do bairro e das vivências cotidianas dos alunos contribui para que a Geografia seja percebida como uma ciência viva e essencial para a leitura do mundo, como defende Paulo Freire (1974) em sua pedagogia libertadora e da autonomia (1996).

Todos os participantes afirmaram ter uma relação boa com Geografia. Jorge Amado lembra que sempre que possível o professor trazia questões da realidade local como pano de fundo da discussão em sala de aula. A atitude adotada pelo professor foge da lógica de aprendizagem mecânica e aproxima-se de uma aprendizagem significativa. Ariano Suassuna resgata em sua lembrança uma memória e uma insatisfação de buscar para o ensino algo para além do cognitivo, segundo ele, é “preciso ensinar para além do ENEM”. Já Graciliano Ramos responde como as comparações entre seu lugar (bairro) com outro (Europa) o ajudaram a compreender de forma mais epistêmica as diferenças culturais e econômicas vivenciadas por ele durante seu intercâmbio.

Quadro 8 - O contato com o professor de Geografia.

Entrevistado	Citação
Graciliano Ramos	“A geografia no Hilza Diogo me ensinou muito mais do que só conteúdo. Ela me ensinou a entender o meu lugar no mundo, no meu bairro. Saber sobre a história do Vila Velha, sobre os problemas, mas também sobre as lutas e resistências. Isso foi essencial pra minha formação como cidadão [...] O Kafka foi um dos caras que me abriu os olhos para a Geografia. Ele não foi só o professor, ele foi professor, ele foi humano, ele foi pai, sabe? Eu conseguia conversar com ele sobre problemas da vida, e aquele cara sempre procurava dar aquela palavra positiva, aquela ativação.”
Ariano Suassuna	“Estudar geografia na escola foi o que me fez perceber que ser favelado não é ser invisível. A geografia me deu uma voz, sabe? Ela me fez entender que a favela é parte da cidade, tem história, tem cultura. O Kafka sempre falava disso, e isso me marcou. Hoje, quando dou aula, tento passar isso pros meus alunos também [...] Os professores do Hilza Diogo tinham um diferencial: traziam um olhar crítico sobre a realidade e faziam com que a gente também olhasse para o mundo com outros olhos. Eles não queriam só que a gente decorasse as coisas, queriam que a gente entendesse o que estava acontecendo no mundo e na nossa própria vida.”
Jorge Amado	“O Pro-HDO foi um marco pra mim. A gente teve que pesquisar o bairro, entender a cultura, a história... Isso veio muito da geografia. Foi aí que eu percebi o quanto a geografia é importante. Ela me fez enxergar que o Vila Velha tem uma história rica, que a gente faz parte dela. Hoje, trabalhando com projetos sociais, eu vejo como isso me influenciou [...] Existe um Jorge antes do contato com esses professores e outro depois. As aulas me ajudaram a entender que o bairro onde eu moro faz parte de um processo histórico e social muito maior. Passei a ver o Vila Velha não só como minha casa, mas

	como um território em disputa, com desigualdades, identidades e histórias que precisavam ser contadas.”
Franz Kafka	“Ao longo dos meus 19 anos de sala de aula sempre adotei uma postura amigável com os alunos, com respeito acima de tudo. Compreender as questões socioemocionais dos alunos (problemas e dificuldades) é importante para manter o ambiente escolar saudável, porém é fundamental fazer a cobranças, orientar e exigir uma postura ou pensamentos que não sejam adequados em um ambiente escolar.”

Fonte: elaborado pelo autor, 2025.

O Quadro 8 aprofunda essa percepção da forma que é abordado o Ensino de Geografia com o professor, evidenciando a importância da Geografia na construção da cidadania dos estudantes. A relação com o território, a identidade local e o sentimento de pertencimento são aspectos ressaltados pelos entrevistados, que apontam a disciplina como um instrumento fundamental para a compreensão do espaço vivido. Esse aspecto se alinha com os estudos de Ponstuschka, Paganelli e Cacete (2007) que enfatiza a Geografia como um meio de formação crítica dos sujeitos, permitindo-lhes compreender a dinâmica socioespacial e as contradições do meio em que vivem. Graciliano, ao longo da entrevista, enfatizou sua relação muito próxima com a outra professora de Geografia. Sobre esta professora, que atualmente não se encontra mais na escola, Ariano também relata uma relação muito próxima, quase como “maternal”, enquanto com o professor Kafka, como uma relação entre irmãos. A relação entre os professores e alunos, considerando as entrevistas e observações em sala de aula, pode ser classificada como uma amorosidade freiriana, muito distante de uma amorosidade piegas (Freire, 1996).

A Geografia e o professor na escola atuam, direta e indiretamente para o fortalecimento da cidadania, todavia, a cidadania deve ser ensinada e praticada, como menciona Cavalcanti (1999). A temática cidadania, não deve, necessariamente, ter uma unidade curricular para ensiná-la (Barbosa, 2025), devendo-a ser ensinada e estimulada dentro das referidas disciplinas curriculares na matriz curricular. Isso, na escola lócus da pesquisa, é observado na prática e comprovado nas falas e nas atitudes dos alunos egressos. O exemplo das práticas foi à organização estudantil para cobrar o retorno das obras na escola, em 2018. Já na fala, pela articulação das ideias, do senso crítico e a profundidade teórica e filosófica no decorrer do diálogo.

Quadro 9 - Violência e impacto no bairro.

Entrevistado	Citação
Graciliano Ramos	“A violência sempre foi um problema aqui. Já perdi amigos para o crime e sei que sair de casa em certos horários pode ser perigoso. A escola tentava manter um ambiente seguro, mas era impossível não sentir o impacto da violência no bairro. Alguns colegas pararam de estudar por medo ou por estarem envolvidos em coisas erradas.”
Ariano Suassuna	“Morar no Vila Velha significa saber onde você pode e onde não pode andar. Existem ruas que eu evito, mesmo morando aqui há anos. Muitos estudantes já foram assaltados a caminho da escola, e a sensação de insegurança sempre esteve presente no nosso dia a dia [...] O Hilza Diogo estava ali numa faixa, numa área de transição entre grupos criminosos, entre as facções. Então era um medo constante, uma coisa que atrapalhava o convívio. Tinha que ficar hiper vigilante em quem estava te mapeando, te pegando na visão do teu trajeto. E isso fazia com que a escola não fosse só um lugar de aprendizagem, mas também de estratégia de sobrevivência.”
Jorge Amado	“O bairro tem uma realidade muito dura. Desde pequeno, aprendi a diferenciar o som de fogos do som de tiros. A escola tentava nos manter focados, mas era difícil ignorar o medo que sentíamos ao voltar para casa à noite. Em alguns momentos, tivemos que sair mais cedo por conta de conflitos acontecendo perto da escola.”
Franz Kafka	“A violência é uma questão muito complexa, sabe? E ela impacta diretamente na escola. Do ponto de vista da prática, a violência acaba às vezes, inibindo, né, inibindo alguns professores, faz professores, receio de falar, muitas vezes a violência. O professor se sente com medo, amedrontado, né? Então às vezes um aluno que se por acaso, ele foi de uma façção tudo, ele quer se apresentar isso, que é uma forma de fazer medo, de trazer medo, né? Eu vou passar uma semana em casa (aluno) porque tá tendo problema aqui não tem como sair de casa. Então aluno que falta à escola porque está tendo problemas de territorialidade, não pode sair de casa, porque tá um querendo tomar a boca de fumo, essas coisas perto das áreas dele. Então isso também é uma problemática. E às vezes também um aluno, né, que se porventura ele entra num grupo que esse grupo territorial da escola não é o território desse grupo, ele acaba não indo mais porque ele não pode dar naquele território porque tá um território rival.”

Fonte: elaborado pelo autor, 2025.

No Quadro 9, o impacto da violência no bairro é evidenciado como um fator que interfere diretamente na experiência escolar dos alunos. Os relatos indicam que a insegurança afeta não apenas a mobilidade dos estudantes, mas também a sua permanência na escola e o próprio processo de aprendizagem. Essa realidade reforça a necessidade de um ensino de Geografia que aborda a dimensão social e política dos espaços urbanos, como defendem Callai (2010) e Cavalcanti (2012), para que os estudantes possam compreender os fatores

estruturais que geram a violência e pensar estratégias para enfrentá-la. Todavia, o professor carrega como possibilidade para o Ensino de Geografia os conceitos geográficos. Neste caso, é possível destacar o território. Sobre o território, Jorge Amado destacou durante a entrevista que algumas avenidas do bairro, como a Avenida H, é conhecida como “faixa de Gaza”, segundo destaca o ex-aluno. Ao perguntar pelo motivo que carregava a fama da avenida, a explicação foi devida a divisão e disputa do território pelas facções criminosas. Todos os participantes destacaram que, ao se aproximar com o leito do mangue, mais difícil é o deslocamento e o sentimento de segurança. Barbosa (2009) que áreas que não foram loteadas para os CH foram sendo ocupadas por moradores que não participaram da política habitacional. Após alguns anos, com o *boom* generalizado da violência no Estado, as primeiras localidades que sofreram com problemáticas em decorrência da violência foram os bairros mais vulneráveis, como o Vila Velha. Kafka confirma, baseado em sua vivência em sala de aula, através de sua entrevista, as problemáticas vivenciadas em sala de aula em decorrência da violência.

A Geografia Escolar pode utilizar-se da figura do professor, como intelectual autônomo e crítico, entendendo e compreendendo a cultura escolar, assimilando a cultura dos alunos, contribuindo com a formação cidadã dos educandos, através de um referencial potente, como o conhecimento do lugar, do território, da cidade (Cavalcanti, 1999) para que possam figurar outras alternativas contra à violência rotineira, como no caso de Graciliano, Ariano e Jorge.

Quadro 10 - Geografia e cidadania.

Entrevistado	Citação
Graciliano Ramos	“Diferente, por exemplo, da Química, que precisava de um laboratório para que as aulas ficassem mais práticas, a Geografia conseguia trazer a realidade para dentro da sala. Eu lembro muito bem de uma vez, o Kafka tirou todo mundo da sala, levou para a praça em frente, e foi explicar todo o contexto, toda a história da construção da praça, do santuário e da estátua. [...] Ele não dava aula só de Geografia, ele dava aula para a vida. Ele mostrava como a Geografia estava presente em tudo e sempre incentivava a gente a pensar no futuro.”

Ariano Suassuna	“Se os professores mostrassem mais o nosso bairro, a cidade, a realidade que a gente vive, seria muito mais fácil de entender. A Geografia tem tudo a ver com a vida da gente, porque fala do espaço onde a gente vive, das desigualdades, do que poderia ser diferente se houvesse mais políticas públicas [...] "O ensino precisa ter um propósito além da aprovação no Enem. A gente precisa sentir que está aprendendo algo que tem valor para a vida, que vai servir para entender o mundo e fazer algo com isso.”
Jorge Amado	“Eu acho que falta para as escolas enxergarem o bairro como uma sala de aula. Nunca dá muito certo quando a gente fica retido à sala de aula. No momento em que a gente vem e enxerga a comunidade desses alunos como um espaço de conhecimento, a gente consegue trazer novas possibilidades [...] No Grêmio, a gente usava muito o que aprendia nas aulas para questionar a realidade da escola e do bairro. Quando a gente aprendeu sobre direito à cidade, começamos a reivindicar melhorias na infraestrutura da escola e pressionamos a gestão pública. Foi aí que entendi que a geografia não é só um conteúdo teórico, mas uma ferramenta de luta.”
Franz Kafka	“A partir do momento que a Geografia Escolar atua na formação e na construção do pensamento crítico reflexivo, né? Esse aluno tem a capacidade da sua cidadania ser exercida e dele utilizar a sua cidadania de uma forma mais plena porque ele vai poder ter uma percepção diferente, ele vai poder é... em sua análise, poder votar em um candidato melhor, ele vai poder fazer uma análise da sociedade em que ele vive, ele vai poder buscar os seus direitos, ele vai poder buscar também saber argumentar quando ele for postulado algumas questões né? Então esse desenvolvimento crítico reflexivo sabe? Adquirir mesmos os conhecimentos.”

Fonte: elaborado pelo autor, 2025.

No Quadro 10 é possível identificar a mudança na análise geral dos entrevistados mediante as situações vivenciadas. Graciliano Ramos destaca uma situação que ocorreu em sala de aula, quando o professor Kafka, utilizando o bairro como mediação didática, leva os alunos para a praça em frente a escola. Segundo Cavalcanti (1999) é possível e necessário aprender sobre a cidadania na cidade. Neste caso, o bairro funciona como, obviamente, um fragmento da cidade. Ariano Suassuna complementa que é possível entender mais sobre seu cotidiano quando, o professor, em sua prática, utiliza da cidade para exemplificar, metodologicamente e sistematicamente, o pensamento e o raciocínio empírico do aluno. Jorge Amado segue a mesma lógica dos demais. Fala sobre a sua vivência no grêmio estudantil, explicitando que a Geografia contribui para sua formação cidadã, principalmente no que se refere à reivindicação dos seus direitos. Professor Kafka faz uma análise utilizando-se a construção do pensamento crítico reflexivo como parte integrante do processo de construção da cidadania. Apoiado em Cavalcanti (2024) no que se refere ao pensamento e raciocínio geográfico, Kafka carrega indícios de sua fala na construção do pensar pela Geografia em caminho ao posicionamento de cidadão ativo.

Quadro 11 - Em busca da utopia: que mudanças queremos?

Entrevistado	Citação
Graciliano Ramos	“A escola precisa ser um espaço mais acolhedor e próximo da nossa realidade. Muitas vezes, os conteúdos são passados de forma distante, sem conexão com o que vivemos no bairro. Faltam aulas mais práticas, que nos ajudem a entender como usar o que aprendemos no dia a dia.”
Ariano Suassuna	“Os professores precisam estar mais preparados para lidar com a nossa realidade. Alguns parecem que só querem passar o conteúdo e pronto, sem realmente se importar se estamos aprendendo. Além disso, sinto falta de mais debates em sala, de uma educação mais participativa, que nos envolva e nos motive a aprender.”
Jorge Amado	“Falta estrutura e falta incentivo. A gente quer uma escola onde os alunos tenham mais oportunidades de participar de projetos e atividades fora da sala de aula. Além disso, os professores deviam tentar entender mais a nossa realidade, trazer exemplos mais próximos da nossa vida para tornar as aulas mais interessantes.”
Franz Kafka	“Primeiro eu sonho uma sociedade melhor, né? Com a gente tendo uma sociedade melhor a gente vai ter uma escola melhor, a gente vai ter alunos melhores, né? Então uma sociedade melhor vai trazer isso. Quando a gente tem uma sociedade melhor que valorize o professor... Que o professor também tem o papel dele da educação que ele não está lá apenas para receber o salário mas ele está lá como meio de transformação de vida dessas crianças, desses jovens, desses adolescentes. Então isso é importante dentro do contexto da educação.”

Fonte: elaborado pelo autor, 2025.

Por fim, o Quadro 11 apresenta os desejos e perspectivas dos entrevistados para um ensino mais significativo. Os participantes demonstram a necessidade de uma educação mais participativa, crítica e conectada com sua realidade. Eles reivindicam um ensino que vá além da transmissão de conteúdos, dialogando com sua vivência e promovendo reflexões sobre seu lugar no mundo. Essa demanda se relaciona com as concepções de Freire (1996), que defende uma educação problematizadora, na qual os estudantes sejam agentes ativos do seu aprendizado. Além disso, Vesentini (2008) aponta a necessidade de um ensino de Geografia comprometido com a formação cidadã, capaz de influenciar os alunos para a leitura crítica do espaço geográfico. A leitura do espaço, segundo Cavalcanti (2024) é alcançada por meio do pensar pela geografia. O Pensar pela Geografia é estruturado pelos conceitos estruturantes (região, território, paisagem, espaço, lugar) com auxílio dos conceitos analíticos (forma, função, estrutura e processo), considerando o nível de abstração maior dos alunos do

ensino médio e que são efetivadas por intermédio das habilidades operatórias (Cavalcanti, 2012).

Graciliano Ramos pensa que a escola deve ser um local mais acolhedor, segundo ele, aquele é o “único espaço que o favelado tem para esbravejar, se soltar”. Saindo de um viés tradicional a escola consegue ser além de uma “Escola do acolhimento” para uma “Escola do conhecimento”. A escola do conhecimento consegue considerar os conhecimentos prévios dos alunos e impulsioná-los ao pensar sistemáticos, fortalecendo e criando novas sinapses intelectuais.

Suassuna argumenta que a escola necessita de uma horizontalidade ainda maior no trato do conhecimento-aluno. Nessa questão, a perspectiva do construtivismo crítico oferece aos professores e, neste caso, o de Geografia, um diálogo mais próximo, entre aluno e conteúdo (Cavalcanti, 2012).

Jorge Amado conclui que faltam investimentos e melhores condições de trabalhos para a prática dos professores, ressaltando a necessidade de atividades para além das salas de aula. Pela sua fala, nota-se que a experiência anteriormente mencionada com o professor de Geografia influenciou na sua tomada de decisão para a melhora do ensino, utilizando o exemplo do Ensino de Geografia como regra geral para balizar o que deveria ser posto em prática nas demais áreas. Para além, utilizar a cidade como conteúdo, como parte integrante do currículo seria entender o desejo de Jorge Amado por uma prática além do tradicional (Cavalcanti, 2012). António Nóvoa (2022) destaca que a escola ainda continua a mesma de séculos passados, fato que, segundo o autor, a um estranhamento dos alunos ao considerarem que a escola está apartada da vida, desta forma, acaba desvitalizado o interesse do educando em uma relação mais próxima com a escola. Desta forma, Nóvoa evidencia que a escola deve educar para a vida, considerando o educando como além do cognitivo.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Ensino de Geografia, nas últimas décadas, decorrente de políticas neoliberais, vem passando por um processo de desestimulação. A atividade professoral é reduzida e direcionada, por meio de reformas, para uma atividade mais burocrática, técnica, repetitiva e instrumental. O pensar, o agir, o ser, ficam, quase sempre, na última fileira das gavetas escolares. Entretanto, entre o marasmo do deserto, há alguns oásis. Para a Geografia, os Projetos como o PIBID fornecem um reduto aos alunos, através de uma perspectiva diferenciada de ensino, longe da atividade burocrata no qual os professores são condicionados a adotarem.

Nas escolas da periferia de Fortaleza, a realidade beira à sala de aula. A cultura dos alunos embate, incisivamente, com a cultura da escola e a cultura escolar. A escola, há muito tempo, aparenta estar apartada da vida, carecendo de um objetivo, de um sentido para os alunos. Sendo assim, em uma escola com atitudes tradicionais, a prática dos alunos, assemelha-se, grosso modo, com a dos professores: permissividade burocrática e o faz de conta de ambas as partes.

Através da postura do professor, atuando como mediador do conhecimento e construindo o saber com os alunos, o ensino pode ser resignificado. Desta forma, os alunos tornam-se participantes do processo de ensino aprendizagem.

Os alunos são bombardeados, todos os dias, por diversos veículos de comunicação midiática, portanto, são repletos de informações. Seu contexto socioespacial também lhes ensina, através de demandas da sociedade, a absorverem conhecimentos do senso comum. Desta maneira, a sala de aula, torna-se um lugar ideal para a (re)construção do conhecimento, transformando, assim, a informação que lhes são lançadas, através de debates, contradições e refutações em conhecimento epistemológico. Com o saber do senso comum, o processo é similar. Paulo Freire nos alerta para considerarmos o conhecimento dos alunos para que, a partir de então, possamos utilizá-lo como construtores de um novo saber. O conhecimento torna-se, então, epistemológico, sistêmico e dialógico.

A escola E.E.M.T.I Dona Hilza Diogo de Oliveira está inclusa neste contexto. No início da pesquisa, buscou-se compreender como o Ensino de Geografia e o Professor podem atuar como propulsores da formação cidadã dos alunos da DHDO, localizada em um contexto de segregação socioespacial, através das perguntas norteadoras. Após a análise das entrevistas, documentos e referenciais teóricos, bem como do cotidiano de sala de aula, é possível considerar algumas questões, a saber: a) o professor contribui com o

desenvolvimento dos alunos como cidadão críticos quando, em sua prática, adota, igualmente, uma postura crítica e analítica dos fatos. Freire (1996) explicaria este processo como a corporificação da fala pela prática, ou seja, o professor, ao falar determinado assunto, assume, para além de uma carapuça, uma postura coerente, com propriedade, vasta de coerência e ética. Ademais, um professor enquadrado em concepções progressistas, grosso modo, compreende e consegue desenvolver com mais propriedade e clareza tais noções nos alunos; b) a importância do Ensino de Geografia é evidenciada com a fala dos alunos egressos, quando ressalta que a Geografia, com seus conceitos e temas, ajudaram, de forma preponderante a considerar a cidade como sala de aula, entendendo, desta forma, todos os vieses por trás das vastas questões. Como ressalta Ariano Suassuna, entender que a cidade é uma construção histórica, e não um processo dado, pronto, acabado; c) Na última questão norteadora, avaliar “o que aproxima os alunos da escola?” é uma questão ampla e que requer um fôlego considerável. Isto posto, o que aproxima os alunos da DHDO da escola, baseado nas entrevistas com alunos egressos, são as relações entre professor-aluno-escola. Em suas falas, fica evidente a marca deixada pela escola em suas vidas. Ariano Suassuna destaca sua relação com os professores, relatando que a escola passou a ser seu lugar de expressão, lugar que, segundo ele, um favelado, se sentia ouvido.

A pesquisa demonstrou que, apesar dos desafios estruturais da escola e do impacto da violência urbana no bairro Vila Velha, o Ensino de Geografia desempenha um papel essencial na construção da consciência cidadã dos estudantes. Através de entrevistas e observações, foi possível perceber que a Geografia possibilita uma leitura mais crítica da realidade, ajudando os alunos a compreenderem as dinâmicas territoriais e sociais que influenciam seu cotidiano. Os entrevistados, Graciliano Ramos, Ariano Suassuna e Jorge Amado, nas suas entrevistas destacam o papel que a Geografia teve e continua tendo no seu cotidiano. Graciliano lembra quando saía de casa, no Vila Velha, para trabalhar na Aldeota, um bairro de elite de Fortaleza, conseguia comparar as diferenças estruturais dos dois lugares e compreendia que o que o professor falava em sala de aula ele vivenciava na sua rotina. O professor de Geografia, dentro desse contexto, assume a função de mediador entre o conhecimento teórico e a experiência concreta dos alunos, tornando a aprendizagem mais significativa.

Os relatos analisados evidenciam que o vínculo entre professor e estudante, aliado a metodologias que aproximam o conteúdo da realidade local, fortalece o processo educativo e contribui para o engajamento dos alunos. Os educandos, ao perceberem amorosidade e rigorosidade metódica na prática do professor, ao compreenderem que o discurso da fala era

comprovado na prática, aproximavam-se ainda mais da escola. A escola que até então era escolhida por ser referência no bairro, passa a ser o lugar do favelado, como destaca Ariano Suassuna em sua entrevista.

Embora o estudo tenha trazido contribuições relevantes, algumas limitações devem ser reconhecidas. A pesquisa foi realizada em uma única escola, o que restringe a generalização dos resultados. Além disso, a análise baseou-se em um número limitado de entrevistas, o que pode não contemplar a diversidade de percepções dentro do ambiente escolar. Outro fator a considerar é que a pesquisa exploratória não pretendeu estabelecer verdades absolutas, mas sim levantar reflexões e ampliar o debate sobre a importância do Ensino de Geografia na formação cidadã, ampliando os horizontes de futuras pesquisas no bairro e na escola.

Assim, com base na pesquisa, recomenda-se que estudos futuros ampliem a investigação para outras escolas de diferentes contextos sociais e espaciais, permitindo uma análise comparativa mais ampla. Ademais, seria interessante aprofundar a relação entre as metodologias utilizadas pelo professor de Geografia e o nível de envolvimento dos alunos com os conteúdos. Uma metodologia possível e plausível seria uma análise da prática do professor. O bairro é uma localidade ímpar, detém vários coletivos populares que também poderiam ser vinculados com a prática de ensino do professor, além da temática ambiental, muito presente na localidade devido a proximidade com o Rio Ceará.

Portanto, diante do cenário analisado, reafirma-se a importância da Geografia como uma disciplina essencial para a formação crítica dos alunos. Em um contexto de desigualdade e segregação socioespacial, a escola surge como um espaço de resistência e transformação, e o professor tem um papel central nesse processo. Nesse cenário, é possível que os sonhos dos alunos, professores e demais entes da comunidade escolar sejam mais evidentes que a realidade dura e silenciosa. Que a cidadania ativa, crítica e territorial sejam propulsoras de uma transformação social, que seja uma das alternativas contra as intempéries sociais vivenciadas no bairro, especialmente a violência.

Conclui-se, portanto, que o Ensino de Geografia, quando trabalhado de forma contextualizada e reflexiva, pode contribuir significativamente para a formação cidadã dos estudantes, proporcionando-lhes ferramentas para compreender e atuar na realidade em que estão inseridos. Porém, para que isso aconteça, a figura do professor é essencial neste processo, assim, outros aspectos devem ser levados em consideração, que vão desde a sua formação acadêmica, indo até a formação continuada e desembocando na sua adoção de referencial pedagógico. A Geografia Escolar torna-se propulsora da cidadania quando é

dialógica, desenvolvendo a consciência crítica dos educandos, quando parte da experiência dos alunos, promovendo a participação ativa, que conduz à ação social

”

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO DOS GEÓGRAFOS BRASILEIROS (AGB). Manifesto de discordância e repúdio às resoluções SEDUC-SP n.º 84 e n.º 85 de 31/10/2024. Disponível em: <http://surl.li/xddvzn>. Acesso em: 16 dez. 2024.

BARBOSA, Anna Emília Maciel. **Questão da habitação: territórios, poder e sujeitos sociais no conjunto Vila Velha, Fortaleza, Ceará**. 2009. 183 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2009.

BARBOSA, Maria Edivani Silva. Estágio com pesquisa em geografia: propostas de atividades que geram conhecimentos e formam o professor pesquisado. In: TELES, Glauciana Alves; SOBRINHO, José Falcão; CLAUDINO, Sérgio (org.). **Educação geográfica e formação de professores no Brasil e Portugal**: trajetórias e atualidades. Sobral – CE: Sertãoocult, 2024. p. 139-156.

BARBOSA, Maria Edivani Silva. A escola e o “novo” aluno no contexto contemporâneo. VI CONEDU - Vol 1... Campina Grande: **Realize Editora**, 2020. p. 230-249. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/65201>. Acesso em: 20 jan. 2025

BARBOSA, Maria Edivani Silva. **Didática da Geografia**. 2025. Anotações de aula do curso de Geografia, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 21 jan. 2025.

BENEVIDES, Maria Vitória. **Educação para a cidadania e em direitos humanos**. Anais EMDIPE, Encontro nacional de Didática e Prática de Ensino. Águas de Lindóia, SP, 1998.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994. cap. 1 e 2, p. 48-52.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Ministério da Educação, Brasília, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-secretarias-112877938/organos-vinculados-82187207/13207-resolucao-cp-2002>. Acesso em: 24 fev. 2025.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Diário Oficial da União, Brasília, 1988.

CACETE, N. H. FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA: SOBRE PRÁTICAS DE ENSINO E ESTÁGIO SUPERVISIONADO. Revista da Casa da Geografia de Sobral (RCGS), [S. l.], v. 17, n. 2, p. 3–11, 2015. Disponível em: [//rcgs.uvanet.br/index.php/RCGS/article/view/240](http://rcgs.uvanet.br/index.php/RCGS/article/view/240). Acesso em: 24 fev. 2025.

CALLAI, Helena Copetti. A Geografia e a escola: muda a geografia? Muda o ensino?. **Terra Livre**, [S. l.], v. 1, n. 16, p. 133–152, 2015. DOI: 10.62516/terra_livre.2001.353. Disponível em: <https://publicacoes.agb.org.br/terralivre/article/view/353>. Acesso em: 13 dez. 2024.

CALLAI, Helena Copetti.; ZENI, Bruna Schlindwein. A importância do lugar: construindo a cidadania na fábula perversa do globalitarismo de Milton Santos. *Revista Teoria e Sociedade*, n. 19.1, p. 6681, jan./jun. 2011. Disponível em: <<http://www.fafich.ufmg.br/revistasociedade/index.php/rts/article/view/9/9>>. Acesso em: 12 jan. 2025.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **O ensino de geografia na escola**. Campinas: Editora Papirus, 2012.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Pensar pela Geografia - ensino e relevância social**. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2019.

CAVALCANTI, Lana de Souza. A cidadania, o direito a cidade e a geografia escolar - Elementos de geografia para o estudo do espaço urbano. *GEOUSP Espaço e Tempo (Online)*, São Paulo, Brasil, v. 3, n. 1, p. 41–55, 1999. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/geousp/article/view/123346>.. Acesso em: 13 dez. 2024

CARVALHO, José Murilo. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. 19. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

CEARÁ. Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC). **Projeto Político Pedagógico (PPP)**. Escola de Ensino Fundamental e Médio Dona Hilza Diogo de Oliveira, Fortaleza, 2021.

CORTELLA, Mário Sérgio. **Por que fazemos o que fazemos?**. 4. ed. São Paulo: Vozes, 2012.

COSTA, Maria Cléria. **O discurso higienista e a ordem urbana**. E-book. Fortaleza : Imprensa Universitária, 2014. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/45187>. Acesso em: 13 jan. 2025.

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. 24. ed. Campinas: Papirus, 2012. DAUER, Letícia; BITAR, Renata. Justiça de SP suspende leilão que privatiza construção de escolas estaduais em SP. **G1**, São Paulo, 30 out. 2024. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2024/10/30/justica-de-sp-suspende-leilao-que-privatiza-construcao-de-escolas-estaduais-em-sp.ghtml>. Acesso em: 17 dez. 2024.

DANTAS, Eustógio Wanderley Correia ; COSTA, Maria Cléria Lustosa; ZANELLA, Maria Elisa. **Vulnerabilidade socioambiental e qualidade de vida em Fortaleza**. Fortaleza : Imprensa Universitária, 2016. 114 p. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/22056>. Acesso em: 10 jan. 2025.

DANTAS, Eustógio Wanderley Correia; SILVA, José Borzacchiello da; COSTA, Maria Cléria Lustosa. **De cidade à metrópole:** (trans)formações urbanas em Fortaleza – Fortaleza: Edições UFC, 2009. 235 p. il.; Isbn: 978-85-7282-351-7 (Coleção Estudos Geográficos, 3)

DEON, Alana Rigo; CALLAI, Helena Copetti. A educação escolar e a Geografia como possibilidade de formação para a cidadania. **Revista Contexto & Educação**, [S. l.], v. 33, n. 104, p. 264–290, 2018. DOI: 10.21527/2179-1309.2018.104.264-290. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/6741>. Acesso em: 24 fev. 2025.

ENGELS, Friedrich. **A questão da habitação**. São Paulo: Editora Acadêmica, 1988.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

FREIRE, Paulo; IRA, Shor. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. Editora Paz e Terra, 1986.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1986.

FREIRE, Paulo. Ensinar, aprendendo. IN: **O Comunitário**. Publicação da escola comunitária de Campinas. Ano VI, edição número 38, pág. 5-9, março de 1994.

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

FREIRE, Paulo. **Escola Viva entrevista Paulo Freire**. [S/I]: TV Cultura, 14 set. 2021. 1 vídeo (25min57s). Publicado pelo canal TV Cultura. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=bwvHZJLfYE>. Acesso em: 17 dez. 2024.

G1. Chuva forte provoca alagamentos em ruas e casas de Fortaleza. **G1 Ceará**, 19 fev. 2024. Disponível em: <https://g1.globo.com/ce/ceara/noticia/2024/02/19/chuva-forte-provoca-alagamentos-em-ruas-e-casas-de-fortaleza.ghtml>. Acesso em: 11 dez. 2024. (A)

G1. Professores temporários no Brasil: Desde 2022, o índice de professores temporários nos colégios estaduais brasileiros é maior do que o de efetivos. **Instagram**, 10 dez. 2024. Disponível em: https://www.instagram.com/reel/DBJU91ThAxx/?utm_source=ig_web_copy_link&igsh=MzRlODBiNWFlZA==. Acesso em: 16 dez. 2024. (B)

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. Editora Atlas SA, 2008.

GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOVERNO DO ESTADO DO CEARÁ. **Projeto Político Pedagógico**: Escola de Ensino Fundamental e Médio Dona Hilza Diogo de Oliveira. Fortaleza – CE: Secretaria da Educação, 2021. Documento interno.

HARVEY, David. **A condição pós-moderna**: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. Tradução de Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves. 19. ed. São Paulo: Loyola, 2014.

INSTITUTO DE ESTUDOS, PESQUISAS E PROJETOS DA UECE – IEPRO. Redefinição de Metodologia para Aprovação de Loteamentos Populares e Obras em Áreas de Assentamentos Subnormais, com elaboração de manual de procedimentos. Fortaleza, maio, 2007.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Demográfico 2022**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/22827-censo-demografico-2022.html>. Acesso em: 20 jan. 2025.

KAERCHER, Nestor André. Geografia escolar: gigante de pés de barro comendo pastel de vento num fast food?. Terra Livre, [S. l.], v. 1, n. 28, p. 27–44, 2007. DOI: 10.62516/terra_livre.2007.220. Disponível em: <https://publicacoes.agb.org.br/terralivre/article/view/220>. Acesso em: 10 jan. 2025.

KAERCHER, Nestor André. **Se a geografia escolar é um pastel de vento o gato come a Geografia Crítica**. Porto Alegre: Editora Evangraf, 2014.

LANDIM NETO, Francisco Otávio; BARBOSA, Maria Edivani Silva. O ensino de geografia na educação básica: uma análise da relação entre a formação do docente e sua atuação na geografia escolar. **Geosaberes**, Fortaleza, v. 1, n. 2, p. 160-179, jan. 2010. ISSN 2178-0463. Disponível em: <http://www.geosaberes.ufc.br/geosaberes/article/view/44>. Acesso em: 20 jan. 2025

LEFEBVRE, Henri. **A produção do espaço**. Tradução de Doralice Barros Pereira. 4. ed. São Paulo: Editora Anhambi, 2006.

LIMA, Cristiane Cavalcante Conde. Por uma educação geográfica para a cidadania territorial: a perspectiva de estudantes da EMTI Professor Álvaro Costa (CE) sobre o "Projeto Nós Propomos". 2023. 52 f. Monografia (Licenciatura em Geografia) – Centro de Ciências, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2023.

LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e aprendizagem da profissão docente**. Brasília: Liber Livro, 2012.

LIMA, Maria Eduarda Oliveira et al. O uso de trilhas urbanas para compreender as transformações do espaço urbano no bairro Cais do Porto, Fortaleza-CE, na Escola Municipal de Tempo Integral Professor Álvaro Costa – EMTIPAC. **Editora Realize**, 2022. Disponível em: [TRABALHO_COMPLETO_EV174_MD5_ID13274_TB3481_19102022001728.pdf](#). Acesso em: 10 jan. 2025

MARSHALL, T. M. **Cidadania, classe social e status**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1967.

MARICATO, Ermínia. MetrÓpole, legislação e desigualdade. Estud. av. [online]. vol.17, n.48, 2003, pp. 151-166. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ea/v17n48/17n48a13.pdf>. Acesso em: 11 dez. 2024.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 21 ed. Petrópolis: Vozes, 2002

CRUZ NETO, Otávio. **O trabalho de campo como descoberta e criação**. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

PAULINO, Nicolas. **60% dos professores da rede estadual do CE não são concursados, diz Censo Escolar 2023**. *Diário do Nordeste*, 2024. Disponível em: <https://diariodonordeste.verdesmares.com.br/ceara/60-dos-professores-da-rede-estadual-do-ce-nao-sao-concursados-diz-censo-escolar-2023-1.3484566>. Acesso em: 16 dez. 2024.

OPOVO. Censo 2022: confira quais são os bairros mais populosos e com menos habitantes de Fortaleza. **O Povo**, Fortaleza, 14 nov. 2024. Disponível em: <http://surl.li/kyvnde>. Acesso em: 16 dez. 2024.

PEREIRA, Alexandre Queiroz e Costa e COSTA, Maria Clélia Lustosa (org.) **Reforma urbana e direito à cidade: Fortaleza**. -1. ed. - Rio de Janeiro: Letra Capital, 2023

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro L. Estágio e Docência. São Paulo. Cortez Editora. 2004.

PIMENTA, Selma G.; LIMA, Maria Socorro Lucena. “Estágio e docência”. **Revista Poiésis**, v. 3 n. 3 e 4 ,2005/2006, p.5-24.

PINSKY, J.; PINSKY, C. B. (Org.). **História da cidadania no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2003.

PONTUSCHKA, Nídia. N.; PAGANELLI, Tomoko Lyda; CACETE, Núria Hanglei. **Para Ensinar e Aprender Geografia**. 1ª Ed -São Paulo: Cortez, 2007.

QUEIROZ, Emanuelton Antony Noberto de et al. Eletiva cartografia afetiva: geografia, desenho e amor pela cidade: práticas de ensino de geografia e história na Escola Municipal de Tempo Integral Professor Álvaro Costa. **Editora Realize**, 2023. Disponível em: TRABALHO_COMPLETO_EV190_MD3_ID9535_TB3042_20112023224819.pdf. Acesso em: 10 jan. 2025.

SEKI, Allan Kenji et al. Professor temporário: um passageiro permanente na Educação Básica brasileira. **Práxis Educativa**, v. 12, n. 3, p. 942-959, 2017. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1809-43092017000300014&script=sci_abstract . Acesso em: 16 dez. 2024.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Metodologia do trabalho científico. Cortez editora, 2017.

SILVA, José Borzacchiello da. **Quando os incomodados não se retiram: uma análise dos movimentos sociais em Fortaleza**. Fortaleza: Multigraf Editora, 1992.

SILVA, José Borzacchiello da. Metrópole como negócio e precarização da vida cotidiana. *In*: PEREIRA, Alexandre Queiroz e Costa e COSTA, Maria Clélia Lustosa (org.) **Reforma urbana e direito à cidade: Fortaleza**. -1. ed. - Rio de Janeiro: Letra Capital, 2023.

SPOSITO, Maria Encarnação Beltrão. A gestão do território e as diferentes escalas da centralidade urbana. *In*: **Revista Território**. Ano 3, n.4, Rio de Janeiro, jan.jun 1998.

SOUZA, Maria Salete de. Segregação Socioespacial em Fortaleza. *In*: SILVA, José Borzacchiello da.; DANTAS, Eustógio Wanderley Correia; ZANELLA, Maria Eliza; MEIRELES, Antônio Jeovah de Andrade (orgs). **Litoral e Sertão, natureza e sociedade no nordeste brasileiro**. Fortaleza: Expressão Gráfica, 2006.

VESENTINI, José William. **Repensando a geografia escolar**. 1. ed. São Paulo: Plêiade, 2009.

VESENTINI, José William. Educação e ensino de Geografia: instrumentos de dominação e/ou de libertação. *In*: CARLOS, Ana Fani Alessandri (org.). **Geografia na sala de aula**. São Paulo: Editora Contexto, 2013.

VIANA, Carlos Negreiro. Breve história da industrialização de Fortaleza. Revista Instituto do Ceará, Fortaleza, 2011. Disponível em: https://www.institutodoceara.org.br/revista/Rev-apresentacao/RevPorAno/2011/01_artigos/2011-6-brevehistoriadaindustrializacao.pdf. Acesso em: 10 jan. 2025.

VIEIRA, Evaldo Amaro. **Políticas sociais e direitos sociais no Brasil**. Comunicação & Educação, n. 9, p. 13-17, 1997.

XIMENES, Victor. **Fortaleza, Eusébio ou Aquiraz? Saiba onde é mais caro comprar imóvel**. *Diário do Nordeste*, 11 dez. 2024. Disponível em: <https://diariodonordeste.verdesmares.com.br/opiniao/colunistas/victor-ximenes/fortaleza-eusebio-ou-aquiraz-saiba-onde-e-mais-caro-comprar-imovel-1.3538419>. Acesso em: 11 dez. 2024.

YOUNG, Michael. **Para que servem as escolas?** Educação e Sociedade, Campinas, v. 8, n. 101, p. 1.287-1.302, set./dez. 2007.