signos geográficos
Boletim NEPEG de Ensino de Geografia
ISSN: 2675-1526
www.revistas.ufg.br/signos

POR UMA EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA COM A CIDADE!

FOR A GEOGRAPHICAL EDUCATION WITH THE CITY!

HACIA UNA EDUCACIÓN GEOGRÁFICA VINCULADA A LA CIUDAD

Edvar Ferreira Basílio
Secretaria da Educação do Estado do Ceará (Seduc/CE), Fortaleza, Ceará, Brasil, edvarbasilio@yahoo.com.br

Raimundo Lenilde de Araújo
Universidade Federal do Piauí (UFPI), Teresina, Piauí, Brasil, raimundolenilde@gmail.com

Alexandra Maria de Oliveira
Universidade Federal do Ceará (UFC), Fortaleza, Ceará, Brasil, alexandra.oliveira@ufc.br

Resumo: É consenso, sob múltiplas perspectivas, que educar na complexidade do mundo contemporâneo não é tarefa das menos complicadas. Ciente dos inúmeros desafios que se apresentam à escola e a seus educadores, esse estudo conjectura que as práticas pedagógicas desenvolvidas no ensino de Geografia na Educação Escolar Básica são potencialmente mais exitosas quando: promovem a cotidianidade experienciada como referência para o ensino; consideram relevantes os conhecimentos de mundo trazidos pelo aluno; São empreendidas por meio de estratégias integradas a outros componentes curriculares; tornam os problemas socioespaciais vividos no cotidiano de bairro/cidade uma referência/conteúdo para a construção de uma educação instigante, propositiva e socialmente relevante. Baseada numa abordagem qualitativa e fundamentada em pesquisa bibliográfica e documental, essa investigação intenciona analisar a Cidade enquanto objeto de conhecimento (conteúdos, conceitos e processos) na Geografia Escolar e reafirma em suas constatações que a educação geográfica na/com a cidade incrementa pertinentes contributos à formação para a cidadania. Assevera-se maiormente a necessidade de reflexão sobre as práticas docentes e a importância das temáticas de cidade (ambientais, econômicas, políticas, culturais...) no currículo escolar, pois é nos contextos citadinos onde se realiza a vida de quase nove em cada dez pessoas que vivem no Brasil (Brasil, 2022).
Palavras-chave: práticas pedagógicas; educação geográfica; cidade.

signos geográficos
Boletim NEPEG de Ensino de Geografia
ISSN: 2675-1526
www.revistas.ufg.br/signos

Abstract: It is a consensus, from multiple perspectives, that teaching considering the complexities of the contemporary world is not an easy task. Being aware of the challenges faced by schools and their educators, this study assumes that the pedagogical practices developed in the teaching of Geography in basic education are way more successful when: they promote everyday life experiences as a reference for teaching; they consider the world knowledge brought by the students to be relevant; they are undertaken through strategies integrated with other curricular components; they make the socio-spatial issues experienced in the daily life of the neighborhood/city a reference/content for the construction of an engaging, meaningful, and socially relevant education. Based on a qualitative approach and through a bibliographic and documentary research, this work aims to analyze the city as an object of knowledge (contents, concepts, and processes) in School Geography and reassure in its findings that geographical education in/with the city makes relevant contributions to citizenship education. This paper emphasizes the need for reflection on teaching practices and the importance of urban themes (environmental, economic, political, cultural, etc.) in the school curriculum, since almost nine out of ten people living in Brazil live in urban contexts (Brazil, 2022).
Keywords: pedagogical practices; geographical education; city.

Resumen: Existe consenso general, desde múltiples perspectivas, en que educar en las complejidades del mundo contemporáneo no es tarea fácil. Consciente de los numerosos desafíos que enfrentan las escuelas y sus educadores, este estudio plantea que las prácticas pedagógicas desarrolladas en la enseñanza de la Geografía en la Educación Básica son potencialmente más exitosas cuando: promueven las experiencias de vida cotidiana como referente para la enseñanza; consideran relevantes los conocimientos de mundo que trae el estudiante; se desarrollan a través de estrategias integradas con otros componentes curriculares; Hacen de las problemáticas socioespaciales vividas en la vida cotidiana del barrio/ciudad un referente/contenido para la construcción de una educación comprometida, propositiva y socialmente pertinente. Basada en un enfoque cualitativo y fundamentada en investigación bibliográfica y documental, esta investigación busca analizar la ciudad como objeto de conocimiento (contenidos, conceptos y procesos) en la Geografía Escolar y reafirma en sus hallazgos que la educación geográfica en/con la ciudad realiza contribuciones relevantes a la formación ciudadana. Enfatiza particularmente la necesidad de reflexionar sobre las prácticas docentes y la importancia de los temas urbanos. (ambientales, económicas, políticas, culturales...) en el currículo escolar, ya que es en contextos urbanos donde se desarrolla la vida de casi nueve de cada diez personas que viven en Brasil (Brasil, 2022).
Palabras clave: prácticas pedagógicas; educación geográfica; ciudad.

Introdução

Repercute-se nesse estudo que a cidade e os fenômenos originados e propagados nela e a partir dela (ambientais, econômicos, políticos, culturais...) devam ser merecedores de um maior prestígio enquanto objetos de conhecimento nos processos educativos, dentre os quais na educação geográfica.

Sob múltiplas perspectivas e pela natureza multiescalar das dinâmicas socioespaciais, mobilizadas no cotidiano citadino (redes, fluxos, teias...), é preciso discernir que os assuntos envoltos do tema "cidade" são sistêmicos, complexos e dizem respeito a todos nós, inclusive aos que não estão nela. A cidade, enquanto objeto de estudo, ultrapassa os limites do currículo escolar, ultrapassa os muros das instituições escolares e se caracteriza como excelente oportunidade não somente ao campo da educação. A urbe é, de fato, a nossa grande morada e, nesse contexto, temos direitos e responsabilidades a serem construídos e exercidos com ela e por ela.

No panorama exposto, fundamenta-se essa investigação numa abordagem qualitativa na qual foram utilizados procedimentos de pesquisa bibliográfica e documental. Seu objetivo principal é analisar a cidade enquanto objeto de conhecimento (conteúdos, conceitos e processos) na Geografia Escolar, contribuindo com as discussões acerca de um tema que deveria ser dos mais expressivos no currículo escolar da Educação Básica.

Além de uma introdução e de suas referências bibliográficas, o texto encontra-se estruturado em três seções, as quais são interdependentes e complementares: 1 - a Geografia e a educação geográfica; 2 - a cidade como conteúdo da Geografia escolar; 3 - a educação geográfica com a cidade.

A investigação que transcorreu foi parte da pesquisa de doutoramento desenvolvida na Universidade Federal do Ceará UFC/2022-2025, no Programa de Pós-Graduação em Geografia[1], na qual o ideário do Projeto Nós Propomos![2] foi a principal referência metodológica de educação geográfica com as juventudes da periferia na cidade de Fortaleza/CE.

Não se trata de um relato de experiência, mas de asseverar ser inevitável que a construção/prática de cidadanias territoriais valorize os conhecimentos prévios de mundo do

[1] Conceito estipulado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) 7 (2021-2024).
[2] O "Projeto Nós Propomos: cidadania e inovação na educação geográfica" é uma iniciativa socioconstrutivista de ensino e aprendizagem em Geografia, originada em 2011, na Universidade de Lisboa, Portugal. Dentre os objetivos dessa proposta, destaca-se a construção de cidadanias territoriais ao elevar o educando à condição de pesquisador da realidade socioespacial que o circunda. Ao buscar soluções para os problemas sociais apontados, os estudantes são estimulados a participarem ativamente da vida em sociedade, num claro encaminhamento para o exercício da cidadania.

educando, promova os Lugares, as Paisagens e os Territórios do cotidiano vivido e provoque no professor o seu "[...] direito a ter direitos" (cidadania) (Cavalcanti, 2005, p. 43-44) no sentido de exercer em plenitude a sua autonomia docente.

A Geografia e a educação geográfica

A educação é um processo que acontece em todas as instâncias da vida em sociedade, e a escola é apenas um dos muitos contextos em que ações educativas podem se efetivar.

A Lei n.º 9394/1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 2005, p. 108), explicita em seu artigo primeiro que a educação "[...] abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais". Conforme Rodrigues (2001, p. 235):

> [...] podemos reconhecer que a ação educativa é um processo regular desenvolvido em todas as sociedades humanas, que tem por objetivos preparar os indivíduos em crescimento (crianças e adolescentes) para assumirem papéis sociais relacionados à vida coletiva, à reprodução das condições de existência (trabalho), ao comportamento justo na vida pública e ao uso adequado e responsável de conhecimentos e habilidades disponíveis no tempo e nos espaços onde a vida dos indivíduos se realiza. Ao redor desses aspectos se desdobra o conjunto das ações educativas a serem desempenhadas pelos sujeitos educadores, entre eles a escola.

Com base na consideração supracitada, concebe-se a educação escolarizada como aquela que acontece em contextos institucionalizados (a escola) e, por conseguinte, entende-se por Geografia Escolar como sendo um componente curricular específico de ensino dentro de um plano de curso: a disciplina de Geografia.

Callai (2011, p. 2) salienta que Geografia Escolar e educação geográfica não são termos sinônimos, visto que o conceito de educação geográfica transcende o simples ato de ensinar Geografia, "[...] significa que o sujeito pode construir as bases de sua inserção no mundo em que vive e compreender a dinâmica deste por meio do entendimento da sua espacialidade". Para a autora a

> [...] educação geográfica significa transpor a linha de simplesmente obter informações para realização de aprendizagens significativas envolvendo/utilizando os instrumentos para fazer a análise geográfica. Considera-se, portanto, que entender a sociedade a partir da espacialização dos seus fenômenos pode ser uma contribuição para a construção da cidadania (Callai, 2011, p. 2).

Nesse sentido, a Geografia tem a oferecer relevantes contributos à formação para a cidadania ao estimular no educando o desenvolvimento de um raciocínio geográfico orientado à compreensão inter-relacional e integrada, crítica e reflexiva da sociedade contemporânea. O desafio de ensinar e aprender sobre/na/esta realidade é função não só da Geografia, mas da escola, conforme Callai *et al.* (2016, p. 54):

> [...] ensinar Geografia não é ensinar um conjunto de conteúdo e temas, mas é, antes de tudo, ensinar um modo de pensar, um modo de perceber a realidade, um modo de percebê-la espacialmente. O desenvolvimento do pensamento conceitual, que permite uma mudança na relação do sujeito com o mundo, generalizando suas experiências, é papel da escola e das aulas de Geografia.

Pensar geograficamente a realidade espacial é objetivo de uma educação geográfica que busca atingir uma práxis educacional cidadã, pois a cidadania e o seu exercício em movimento são indissociáveis do espaço social que envolve o sujeito escolar. É justamente esse espaço - "[...] composto pelas formas mais a vida que as anima" (Santos, 2002, p. 103) - o *lócus* de realização da existência cotidiana e o horizonte de possibilidades das práticas cidadãs.

Na realidade contextual/concreta, onde se interpõe a sociedade, manifesta-se o objeto de estudo da Geografia, o espaço geográfico, "[...] formado por um conjunto indissociável, solidário e contraditório, de sistemas de objetos e sistemas de ações, não considerados isoladamente, mas como o quadro único no qual a história se dá" (Santos, 1997, p. 39). Em Geografia, as relações sociedade/natureza são analisadas sob o prisma de cinco categorias - Natureza, Paisagem, Lugar, Território e Região (Castro; Gomes; Corrêa, 2000), processo que "[...] exige o desenvolvimento de raciocínios espaciais" (Callai, 2013, p. 44) possíveis de serem estimulados sob múltiplas estratégias e abordagens.

Na perspectiva em questão, apoia-se que o ensino dos fundamentos da vida cidadã deva ser efetivado desde os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, etapa da Educação Escolar Básica que no Brasil se estende dos seis aos dez anos de idade, assim como defende Straforini (2001, p. 3):

> [...] acreditamos que não há mais condições para se ensinar Geografia de forma fragmentada, como se os lugares fossem unidades isoladas do mundo. O ensino de Geografia, mesmo na mais tenra idade tem o dever de levar em consideração essa condição do período atual, pois a Geografia é a ciência do presente.

Defrontar a operacionalização de um currículo escolar que não dialoga com as singularidades dos lugares, com as demandas das comunidades escolares nem com interesses das juventudes ainda é um desafio a ser superado nas práticas escolares. Efetivar uma relação

dialogal entre os múltiplos componentes curriculares em intersecção com o contexto socioespacial circundante é capaz de provocar no educando competências para "[...] criar novos saberes e favorecer uma aproximação maior com a realidade social mediante leituras diversificadas do espaço geográfico e de temas de grande interesse e necessidade para o Brasil e para o mundo" (Pontuschka; Paganelli; Cacete, 2009, p. 145).

Na busca por uma prática que escape da compartimentação curricular e do distanciamento entre o ensinado e o vivido, estudos como os de Japiassu (1976), Fazenda (2003, 2008), Moran e Bacich (2018) fornecem subsídios para auxiliar o ensino de Geografia nas escolas. Em Fazenda (2008, p. 119), o conceito de interdisciplinaridade pedagógica é entendido da seguinte forma:

> [...] interdisciplinaridade é uma nova atitude diante da questão do conhecimento, de abertura à compreensão de aspectos ocultos do ato de aprender e dos aparentemente expressos, colocando-os em questão. Exige, portanto, na prática, uma profunda imersão no trabalho cotidiano.

A interdisciplinaridade de saberes é atitude contrária ao fracionamento de conhecimentos e à compartimentação do currículo, sendo essa estratégia favorecida com metodologias ativas/criativas e inovadoras empreendidas também fora dos espaços escolarizados. Isso é confirmado ao se perceber que os professores têm recorrido crescentemente aos contextos não institucionalizados de ensino e aprendizagem como auxiliares das práticas pedagógicas escolares. A respeito disso, Carrano (2003, p. 20) afirma:

> [...] a noção *stricto sensu* de educação escolar não dá conta do processo de educação ampliada que incorpora, mas não se limita ao espaço-tempo da escola. O reconhecimento da existência de múltiplas práticas educativas e tempos sociais produtores da totalidade histórica e cultural contribui para que o sujeito educacional não seja identificado apenas como um sujeito escolar (o aluno).

A contextualização do ensino, combinada à interdisciplinaridade das práticas docentes, é elemento intrínseco ao ensino de Geografia. Na Resolução n.º 3 (MEC) - que atualiza as DCN para o Ensino Médio -, "[...] a contextualização e a interdisciplinaridade devem assegurar a articulação entre diferentes áreas do conhecimento, propiciando a interlocução dos saberes para a solução de problemas complexos" (Brasil, 2018b, p. 11).

Contextualização e realidade se confundem e se correspondem para compor duas peças inseparáveis e integrantes de qualquer proposta educativa norteada para o ensino de Geografia engajado, a saber: a formação de sujeitos responsáveis e socialmente comprometidos. A respeito da contextualização do ensino, Kato e Kawasaki (2011, p. 2) argumentam:

> [...] apesar de o termo contextualização estar presente nos documentos curriculares oficiais mais recentes, o seu significado, para o ensino de um modo geral, não é recente e, tampouco, possui origem nestes documentos. Propostas curriculares, oficiais ou não, anteriores a estes, já o preconizavam sob diferentes termos e formas. A necessidade da contextualização do ensino surgiu em um momento da educação formal no qual os conteúdos escolares eram apresentados de forma fragmentada e isolada, apartados de seus contextos de produção científica, educacional e social.

Em consonância com as reflexões sobrescritas acerca do isolamento e da divisão de conhecimentos dissociados do contexto social, Fasheh (2004) discorre sobre a importância de considerar as circunstâncias concretas do cotidiano como ponto de partida para a elaboração de conceitos. O autor afirma que conceitos não podem ser mais reais do que a realidade, e esse raciocínio também pode ser transposto para o ensino de Geografia:

> [...] conceitos e termos profissionais e científicos são frequentemente tratados como sendo mais reais do que a realidade. Recentemente, participei de um simpósio em que cinquenta presidentes, vice-presidentes e reitores de várias universidades da Europa Ocidental e Oriental e dos Estados Unidos estavam reunidos para discutir o modelo de gerenciamento de suas universidades. Em vez de cada um começar descrevendo como administrava sua instituição, os participantes tiveram que iniciar com o conceito de autonomia (Fasheh, 2004, p. 9).

Na mesma linha de pensamento, Freire e Faundez (2002, p. 63) afirmam:

> [...] não se deve partir do conceito para entender a realidade, mas sim partir da realidade para, através do conceito, compreender a realidade [...] o conceito deve ser considerado como mediação para compreender a realidade. Este conceito não pode ser considerado como absoluto não transformável.

Para os autores, conceitos científicos não podem ser mais valorizados do que as próprias experiências de vida dos sujeitos porque é justamente da realidade de onde deveriam aflorar tais conceitos.

Conjuntamente ao propósito de encorajar o empreendimento das questões locais presentes na realidade social experienciada pelo educando, ressalta-se que a perspectiva de totalidade não pode ser perdida, independente da metodologia, da intenção didática ou do ponto de partida e/ou chegada adotados. Toma-se como argumento o entendimento de Straforini (2001, p. 57), para quem

> [...] o mundo de hoje é globalizado e todas as dimensões espaciais, sejam elas o bairro ou o país, o local ou o global se encontram numa íntima relação de proximidade. Não é o ponto de partida - o bairro ou o mundo - o que é significativo, mas sim o estabelecimento de relações entre esses.

Sobre a interdependência e as conexões entre os lugares, Santos (1992, p. 13) se coloca:

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

A capacidade do professor em estabelecer conexões entre diferentes fenômenos e em múltiplas escalas é essencial na construção do raciocínio geográfico entre seus educandos. "Repensar a relação entre o local e o mundial torna-se tarefa fundamental para entender o mundo moderno" (Carlos, 2007, p. 11).

Da mesma forma, salienta-se a importância das autonomias escolar e docente na busca por uma escola cidadã e de uma educação que se faça emancipadora.

Diante disso, recorre-se ao relato de Azevedo, Lastória e Fernandes (2019, p. 498) ao analisarem práticas educativas e formação cidadã. Note-se a eminência desses pesquisadores no que diz respeito à importância da autonomia docente diante do currículo prescrito e à importância de se posicionar diante no contexto escolar onde atua o professor.

> [...] consideramos que o desenvolvimento de práticas educativas que se voltem para a formação cidadã só são possíveis com o exercício da autonomia docente. As práticas aqui relatadas só se tornaram possíveis porque os professores envolvidos exercem e exerceram o trabalho docente com autonomia e com análise crítica do currículo e do contexto escolar em que realizam suas práticas.

No exposto, reforça-se o princípio da autonomia - escolar e docente - com a obrigação do professor de apoderar-se dos conhecimentos da disciplina escolar que leciona. Ensinar exige competência profissional, portanto é inegável que "[...] a incompetência profissional desqualifica a autoridade do professor" (Freire, 1996, p. 90). De acordo com Mello (2000, p. 98): "Para que a aprendizagem escolar seja uma experiência intelectualmente estimulante e socialmente relevante, é indispensável a mediação de professores com boa cultura geral e domínio dos conhecimentos que devem ensinar e dos meios para fazê-lo com eficácia".

Apesar da irrefutabilidade de que só se pode ensinar aquilo que se sabe, realça-se, com base no argumento de Mello (2000), que os professores precisam demonstrar autoridade com relação ao que lecionam. Segundo a autora, "[...] ninguém facilita o desenvolvimento daquilo que não teve oportunidade de aprimorar em si mesmo. Ninguém promove a aprendizagem de conteúdos que não domina, a constituição de significados que não compreende nem a autonomia que não pôde construir" (Mello, 2000, p. 102).

O domínio, por parte do professor, de conceitos básicos da Geografia enquanto campo de conhecimento, é elemento primordial para assegurar a apropriação de saberes do educando e para o exercício da cidadania. Segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018a, p. 360), "[...] a grande contribuição da Geografia aos alunos da Educação Escolar Básica é desenvolver o pensamento espacial, estimulando o raciocínio geográfico para representar e interpretar o mundo em permanente transformação e relacionando componentes da sociedade e da natureza".

O pensamento espacial possibilita ao educando compreender criticamente e reflexivamente, por exemplo, a cidade onde ele vive possui diferentes arranjos que se manifestam de maneira multifacetada, seja na segregação socioespacial entre bairros, na disponibilidade e qualidade na prestação de serviços públicos e/ou privados, nas distintas condições dos ambientes naturais ou no bem-estar entre os seus moradores. O ensino escolar de Geografia pode colaborar para suplantar a visão naturalista e fatalista com que, muitas vezes, as injustiças sociais são enxergadas no tempo e no espaço.

A cidade como conteúdo da Geografia escolar

Como conteúdo da Geografia Escolar, a cidade é comumente retratada como o meio (espaço) urbano do município detentor de um conjunto de características próprias que a diferenciam do meio rural.

As temáticas referentes à cidade e ao urbano - seja a pequena cidadezinha do interior ou a grande metrópole - são pertinentes por oportunizar múltiplas possibilidades para ensinar e aprender, de maneira contextual, interdisciplinar e integrada. Ainda mais quando se reconhece nessas espacialidades a existência de múltiplas realidades marcadas por graves problemas sociais e ambientais que ainda estão longe de serem resolvidos.

Desafios como esse se avultam ao se observar que é precisamente nas periferias suburbanas das capitais do Brasil e suas regiões metropolitanas onde se encontra a maioria das juventudes em idade escolar.

As pesquisas de Cavalcanti (2020, p. 4), sobre juventudes e ensino escolar de Geografia no estado de Goiás, retratam que:

> [...] a maior parte dos estudantes das escolas públicas vive nas periferias da cidade, em bairros populares, e estudam em escolas públicas desses mesmos bairros. Em seu cotidiano, predominam os deslocamentos casa/ escola/casa, e nos finais de semana as atividades estão relacionadas à igreja no próprio bairro ou aos bares/lanchonetes e praças, também no mesmo bairro. Em geral, é

> pouco frequente seu deslocamento para outras partes da cidade, ou para o centro, em busca de atividade de lazer ou serviço, pelas dificuldades que encontram para esse deslocamento. Ao se ensinar temas urbanos, portanto, é possível e necessário inserir a temática da vida urbana contemporânea e a experiência específica dos alunos nos espaços da cidade, problematizando sua espacialidade cotidiana.

A constatação da autora, de que as experiências cotidianas do estudante da periferia com a sua cidade poucas vezes ultrapassam os limites dos bairros periféricos onde reside, confirma a fragmentação e a segregação socioespacial, as quais são estabelecidas sobretudo por aspectos referentes à renda dos habitantes. Essa limitação interfere diretamente na capacidade das populações das periferias "consumirem" em sua plenitude a cidade onde vivem, pois, as desigualdades sociais os afastam cada vez mais das áreas mais centrais da cidade, fazendo com que o bairro onde moram seja a sua própria cidade em si.

A despeito de representarem somente cerca de 3% da superfície terrestre (Alves, 2021), as áreas urbanas constituem atualmente o espaço onde se efetiva a vida de mais da metade dos seres humanos. No Brasil, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (Brasil, 2022), 87,4% da população brasileira se concentrava em áreas urbanas, enquanto 12,6% residiam em áreas rurais.

É nas cidades onde os efeitos da ação humana sobre o espaço acontece de forma mais latente e preocupante, visto que, apesar de ocuparem uma pequena parcela da superfície habitável do planeta, é nos meios citadinos, por exemplo, que as consequências das mudanças climáticas e do aumento da temperatura global impactam as cidades que possuem importante participação global na emissão de gases de efeito estufa, em virtude de nelas se concentrar a maior parte das pessoas, das atividades econômicas e do consumo de energia.

No horizonte do sul global, os desafios para tornar as cidades espaços de convivência sustentáveis se agigantam, pois, as marcas negativas, as quais definem o dinamismo urbano de países como o Brasil, são ainda mais complicadas e se escancaram de maneiras heterogêneas - geralmente escamoteadas e já naturalizadas pela sociedade -, sobressaindo-se, dentre essas, a degradação de ecossistemas, a segregação socioespacial e as graves injustiças sociais, estas últimas facilmente identificáveis nas paisagens do cotidiano das cidades.

Seja nas Ciências Humanas (Geografia, História, Filosofia e Sociologia), nas Ciências da Natureza (Física, Química e Biologia), em Linguagens e Códigos (Língua Portuguesa, Literatura, Artes, Educação Física e Língua Estrangeira), ou na Matemática, a cidade compõe um panorama de exploração privilegiado, um verdadeiro laboratório dotado de infinitas possibilidades, experiências, descobertas e/ou inovações. Ratifica-se o pensamento de Callai

(2009, p. 124) segundo o qual "[...] os lugares do cotidiano de nossas vidas funcionam como laboratórios para compreender o mundo e as diferentes formas de vida do homem". Conforme a autora, "[...] aprendendo a pensar o espaço a partir do lugar, poderemos descobrir o mundo, tendo a possibilidade de construir com os alunos um método de análise espacial que favoreça a construção da cidadania" (Callai, 2009, p. 132).

Estudiosos da temática cidade/educação, como Carrano (2003, p. 16), afiança que a cidade é educadora e com ela aprendemos, inclusive, quando não há tal propósito. Para ele, "[...] em conjunto com mecanismos e ritos formalizados e concebidos para gerar aprendizagens, vivemos quotidianamente situações que não foram planejadas para serem educativas, mas que, efetivamente, geram efeitos educativos". Para Gadotti (2006, p. 134), a cidade pode ser "intencionalmente" educadora quando:

> [...] além de suas funções tradicionais - econômica, social, política e de prestação de serviços - exerce uma nova função cujo objetivo é a formação para e pela cidadania. Para uma cidade ser considerada educadora, ela precisa promover e desenvolver o protagonismo de todos - crianças, jovens, adultos, idosos - na busca de um novo direito, o direito à cidade educadora.

A cidade é educadora e a escola pode ser cidadã. "Temos uma Escola Cidadã e uma Cidade Educadora quando existe diálogo entre a escola e a cidade" (Gadotti, 2006, p. 135). Nesse encaminhamento é que se defende uma escola conectada à vida e à realidade vivida. Para Moraes (1996, p. 58),

> [...] uma educação sem vida produz seres incompetentes, incapazes de pensar, construir e reconstruir conhecimento. Uma escola morta, voltada para uma educação do passado, produz indivíduos incapazes de se autoconhecerem, como fonte criadora e gestora de sua própria vida, como autores de sua própria história.

A realidade citadina e o cotidiano das cidades, em conjunto com as relações urbanas que nelas se efetivam, são estimuladores de práticas educativas que podem ser pensadas e orientadas para a (re)construção e o exercício da cidadania. Em vista disso, concorda-se com Cavalcanti (2005, p. 41) quando a autora afirma que "[...] o exercício da cidadania na sociedade atual requer uma concepção, uma experiência, uma prática - comportamentos, hábitos, ações concretas de cidade". Cavalcanti (2020) reporta-se ao texto "O Direito à Cidade" (Lefebvre, 1972), o qual, segundo ela:

> [...] não se refere apenas ao acesso e usufruto efetivo dos lugares da cidade, daquilo que foi conquistado e produzido coletivamente e que, por conseguinte, deve ser de apropriação igualmente coletiva. Ele significa também o direito

> de pensar em alternativas, em mudar a cidade de acordo com o desejo daqueles que dela participam (Cavalcanti, 2020, p. 52).

Na visão de Jacobi (1986, p. 22), ter direito à cidade

> [...] quer dizer direito à vida urbana, à habitação, à dignidade. É pensar a cidade como um espaço de usufruto do cotidiano, como um lugar de encontro e não de desencontro. O direito à cidade representa acima de tudo a possibilidade de transformar o nosso cotidiano, de forma que cada habitante possa de fato habitar e participar plenamente do espaço onde vive.

No mesmo sentido do autor supracitado, Amanajás e Klug (2018, p. 1) assim discorrem:

> [...] o direito à cidade é um direito difuso e coletivo, de natureza indivisível, de que são titulares todos os habitantes da cidade, das gerações presentes e futuras. Direito de habitar, usar e participar da produção de cidades justas, inclusivas, democráticas e sustentáveis. A interpretação do direito à cidade deve ocorrer à luz da garantia e da promoção dos direitos humanos, compreendendo os direitos civis, políticos, sociais, econômicos e culturais reconhecidos internacionalmente a todos.

Em todas as reflexões destacadas, evidencia-se que a participação social dos que fazem a cidade no dia a dia é condição inescusável para a construção e o exercício da cidadania. Também sob o mesmo prisma, se constata a impossibilidade de haver cidadania onde não existe inclusão social.

Em vista disso, as práticas escolares emergem como fundamentais na estruturação da cidadania como ação objetiva, na ciência de que a escola e o ensino de Geografia escolar podem de fato contribuir nesse intento.

Educação geográfica com a cidade

Nas cidades é onde se encontra a maior parcela da população brasileira, inclusive as juventudes escolares. Estudos demonstram que muitos jovens não desfrutam plenamente da vida urbana de sua cidade porque suas experiências socioespaciais do dia a dia se resumem a pequenas frações da cidade - especialmente o jovem da periferia - ainda mais quando se trata de uma metrópole. É o que constata Cavalcanti (2019, p. 138-139):

> [...] esses jovens revelam uma experiência urbana muito restrita, vivida em pedaços da cidade, via de regra nos pedaços mais próximos de sua residência e/ ou de sua escola. Eventualmente, esses preferem como espaços de lazer as áreas de consumo como os shoppings e os parques de diversão, localizados em áreas distantes, mais centrais da cidade. No entanto, eles, na maior parte das vezes, têm sua rotina estabelecida nas proximidades de onde vivem,

> revelando uma limitação de sua vivência e do conhecimento que têm da cidade como um todo.

No mesmo raciocínio supracitado acerca da necessidade de tornar as cidades um espaço apropriado pelas juventudes, Siqueira (2017, p. 352-353) aponta que (re)construir conhecimentos sobre a cidade do aluno é um desafio para os docentes que lecionam Geografia:

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

Conhecer a cidade para além do conjunto de bairros que formam a comunidade escolar onde desenvolve suas práticas docentes é importante para que o professor desenvolva eficazmente com seus educandos o raciocínio geográfico. Utilizar estratégias didáticas que provocam no aluno o exercício de princípios como localização, distribuição e analogia entre os bairros centrais e os bairros periféricos da cidade pode ser uma forma de averiguar questões como as condições de vida dos moradores, a eficiência da infraestrutura urbana ou as disponibilidades de equipamentos esportivos, de lazer e entretenimento entre os habitantes. As funções dos diferentes bairros e as conexões que acontecem entre as diferentes porções do município também são fundamentais para a constituição do raciocínio geográfico na cidade. Nessa perspectiva, discorre Girotto (2015, p. 233-234):

> [...] a capacidade de compreender a localização como um ponto de relações vai se construindo a partir do desenvolvimento da capacidade de observação, interpretação e correlação que o professor, com o uso de diferentes materiais e ações didáticas, vai propondo ao aluno, em um constante processo no qual a dúvida e a inquietação frente à realidade estão sempre presentes.

Uma educação geográfica problematizadora e emancipadora deve conduzir o educando, por exemplo, a uma não acomodação perante as mazelas sociais onipresentes na cotidianidade socioespacial e a uma consciência questionadora dos fenômenos que estruturam tal realidade. Essas disfunções, de que o educando também é vítima, externalizam-se, maiormente, no meio urbano.

Santos (1998, p. 112), ao inter-relacionar cidade, cidadania e consumo, afirma que, "[...] na grande cidade, há cidadãos de diversas ordens ou classes, desde o que, farto de recursos, pode utilizar a metrópole toda, até o que, por falta de meios, somente a utiliza parcialmente,

como se fosse uma pequena cidade, uma cidade local". Por sua vez, Jacobi (1986, p. 22) lembra que:

> [...] como as cidades são construídas como um produto de consumo, elas acabam ficando fora do alcance dos seus consumidores potenciais. Porque para *consumir* a cidade é preciso ter poder aquisitivo, o que exclui dos benefícios urbanos e de muita coisa boa da vida a maioria da população.

Os excertos citados são alguns dos muitos exemplos a partir dos quais o ensino de Geografia Escolar pode viabilizar propostas pedagógicas que contemplam o contexto social como ponto de partida e/ou de chegada das metodologias de ensino e aprendizagem.

Toda essa complexidade interdisciplinar torna as temáticas referentes à "Cidade" uma das mais relevantes na educação geográfica escolar. Poucas abordagens oportunizam aos professores mobilizarem em escala tão ampla de possibilidades os princípios (Localização, Analogia, Conexão, Distribuição, Diferenciação, Extensão e Ordem) e os conceitos (Paisagem, Lugar, Território, Região e Espaço Geográfico) fundantes da ciência geográfica. A cidade como conteúdo programático beneficia a metodologias que privilegiam a mobilização de um raciocínio geográfico voltado para o pensamento espacial crítico, reflexivo e em diálogo com a realidade contextual vivida, e que repercute em aprendizagens significativas.

Embora as confluências curriculares entre os componentes de Geografia (espaço) e História (tempo) sejam as mais reconhecidas, vale destacar que são numerosas as conexões que podem ser avivadas entre objetos de conhecimento da ciência geográfica e outras unidades do currículo da Educação Escolar Básica. Com a Biologia, a Geografia pode se interseccionar com temas sobre a importância das matas ciliares que bordejam rios, riachos e lagoas no meio urbano. Com o apoio da Química, a Geografia é capaz de discutir o nível de eutrofização dos mesmos mananciais hídricos citados. Com a Matemática, a linguagem cartográfica pode ser trabalhada na produção autoral de mapas e na criação de gráficos (de linhas, de barras, de colunas, de pizza...) para gerar dados quantitativos sobre fenômenos espaciais.

A Geografia feita nas escolas hoje reconhece suas limitações como campo disciplinar, visto que nem ela e nenhuma ciência pode se arvorar como integral. Concomitantemente, é preciso que a Geografia assuma suas responsabilidades e potencialidades em dialogar com múltiplos ramos do conhecimento e com as unidades curriculares que compõem os programas escolares. Isso é possível graças à abrangência sistêmica e à tendência multidimensional que são próprias da ciência geográfica, o que confere à Geografia o privilégio de viabilizar a conversação entre saberes científicos, não científicos e a realidade concreta na qual se desdobra

a vida em sociedade. Nas investigações de Cavalcanti (2019, p. 140) sobre cidade, cidadania e juventudes escolares urbanas periféricas, a autora afirma que:

> [...] o desenvolvimento de um pensamento geográfico, advindo da experiência cotidiana em habitar a cidade, é possível devido à quantidade de processos envolvidos na produção desses lugares. Compreender a cidade por meio do ensino de Geografia pode ser, dessa forma, um elemento central para que as escolas possam formar cidadãos mais críticos e conscientes de que a cidadania é efetivada pela criação dinâmica de direitos e pela consciência da responsabilidade social na luta pela vida democrática e pela justiça espacial.

Provocar no educando o desenvolvimento do raciocínio geográfico (dialético e relacional), a partir das experiências (ou não experiências) desse sujeito com sua cidade, é cooperar para a formação de cidadãos socialmente comprometidos. O entendimento desse compromisso social ratifica, sobretudo, a melhoria da qualidade de vida das pessoas em comunidade.

Na acepção de que ensinar não é transferir conhecimento, pelo contrário, exige apreensão da realidade, corporifica-se um fecundo encontro entre a Geografia e os ensinamentos da pedagogia emancipatória de Freire (1996), a qual se orienta precipuamente pela disposição de educar para transformar.

Considerações

Os processos educativos que se desenvolvem na complexidade social do século XXI exigem que as estratégias didático-metodológicas adotadas pelas escolas e seus professores sejam mobilizadas num plano articulado a partir das pessoas na realidade social onde elas se incorporam.

Trata-se de um desafio talvez maiormente imposto à educação geográfica - a ciência que estuda as relações natureza e sociedade -, e, por esse ponto de vista, o estudo perpassado defendeu o argumento segundo o qual os lugares da vivência do cotidiano, os sujeitos mobilizadores da cotidianidade e os problemas socioespaciais presentes se tornem eficazmente referências para o ensino, a aprendizagem e o exercício de direitos e responsabilidades. Nessa perspectiva, as práticas escolares - em que as de Geografia são somente uma delas - devem considerar a cidade do aluno e a cotidianidade, nela experienciada, como potencialidades para ensinar e aprender por meio de abordagens nas quais os múltiplos campos do saber se interseccionam.

Aponta-se, portanto, para a reivindicação de novas abordagens de ensino e aprendizagem geradoras de uma educação socialmente relevante, compreendida como a que ressoa positivamente na vida das pessoas e dos lugares, sucedendo realidades nas quais as atuais e futuras gerações possam melhor viver, conviver e participar de decisões que tornem a cidade um contexto social mais inclusivo e democrático.

Em vista do que foi exposto, reputou-se ao Projeto Nós Propomos!, no qual se inspirou esse artigo, uma potencialidade capaz de delinear uma educação geográfica inovadora, comprometida com a sustentabilidade e a qualidade de vida sob uma ótica coletiva, especialmente entre as juventudes escolares das periferias.

Marcado, dentre outros atributos, pelos resultados exitosos das práticas que nele se inspiram e pela notável capilaridade entre os mais diversos campos do saber científico e não científico, o Nós Propomos!, nos múltiplos contextos pelo qual se envereda, demonstra ser possível estruturar um novo paradigma de educação que ascende a Geografia e a educação escolar geográfica a seus devidos patamares de importância.

Referências

ALVES, José Eustáquio Diniz. O mundo mais urbanizado e as cidades virando saunas. *EcoDebate*, Rio de Janeiro, v. 27, jan., 2021. Disponível em: https://www.ecodebate.com.br/2021/01/27/o-mundo-mais-urbanizado-e-as-cidades-virando-saunas/. Acesso em: 25 maio 2026.

AMANAJÁS, Roberta; KLUG, Letícia. Direito à cidade, cidades para todos e estrutura sociocultural urbana. *In*: COSTA, Marco Aurélio; MAGALHÃES, Marcos Thadeu Queiroz; FAVARÃO, Cesar Buno (org.). *A nova agenda urbana e o Brasil*: insumos para sua construção e desafios para sua implementação. Brasília: Ipea, 2018. p. 29-43. Disponível em: http://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/8622. Acesso em: 20 jun. 2026.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Censo brasileiro 2022*. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/22827-censo-demografico-2022.html. Acesso em: 20 jan. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018a. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 25 maio 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. *Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018*. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: MEC/SEB, 2018b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2018-pdf/102481-rceb003-18/file. Acesso em: 20 jan. 2026.

BRASIL. Senado Federal. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.* Brasília: Senado Federal, 2005. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf. Acesso em: 25 maio 2026.

CALLAI, Helena Copetti *et al*. O ensino de geografia nos trabalhos apresentados no XI ENANPEGE. *Revista da ANPEGE*, [*S. l.*], v. 12, n. 18, p. 43-55, jun., 2016. Disponível em: https://doi.org/10.5418/RA2016.1218.0003. Acesso em: 25 maio 2026.

CALLAI, Helena Copetti. *A formação do profissional de geografia:* o professor. Ijuí: Editora Unijuí, 2013.

CALLAI, Helena Copetti. Estudar o lugar para compreender o mundo. *In*: CALLAI, Helena Copetti; CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos; KAERCHER, Nestor André (org.). *Ensino de geografia:* práticas e textualizações no cotidiano. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 83-134.

CALLAI, Helena Copetti. O conhecimento geográfico e a formação do professor de geografia. *Revista Geográfica de América Central*, Costa Rica, v. 2, p. 1-20, jul./dez., 2011. Disponível em: https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/geografica/article/view/2598. Acesso em: 20 jan. 2026.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. *O lugar no/do mundo*. São Paulo: HUCITEC, 2007.

CARRANO, Paulo César Rodrigues. *Juventudes e cidades educadoras*. Petrópolis: Vozes, 2003.

CASTRO, Iná Elias de; GOMES, Paulo Cesar da Costa; CORRÊA, Roberto Lobato (org.). *Geografia:* conceitos e temas. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

CAVALCANTI, Lana de Souza. A cidadania, o direito à cidade e a geografia escolar: elementos de geografia para estudo do espaço urbano. *Revista GEOUSP*, São Paulo, n. 5, p. 41-55, 1999. Disponível em: https://doi.org/10.11606/issn.2179-0892.geousp.1999.123346. Acesso em: 25 maio 2026.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Ensino de geografia e cenários urbanos cotidianos: laboratórios para o desenvolvimento do pensamento geográfico. *Punto Sur,* Buenos Aires, n. 1, p. 122-143, julio/dic., 2019. Disponível em: https://doi.org/10.34096/ps.n1.6916. Acesso em: 24 maio 2026.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Estudar e ensinar as cidades latino-americanas: um desafio para o professor de geografia. *Ciência Geográfica*, Bauru, v. 24, n. 1, p. 44-58, jan./dez., 2020. Disponível em: https://www.agbbauru.org.br/publicacoes/revista/anoXXIV_1/agb_xxiv_1_web/agb_xxiv_1-03.pdf. Acesso em: 25 maio 2026.

FASHEH, Munir. Como erradicar o analfabetismo sem erradicar os analfabetos. *Revista Brasileira de Educação*, Bauru, v. 26, p. 157-169, maio/ago., 2004. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1413-24782004000200013. Acesso em: 25 maio 2026.

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

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

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

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antônio. *Por uma pedagogia da pergunta*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

GADOTTI, Moacir. A escola na cidade que educa. *Cadernos Cenpec*, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 133-139, jan./jul., 2006.

GIROTTO, Eduardo Donizeti. Formando leitores de mundo: algumas considerações sobre o ensino de geografia no mundo contemporâneo. *Boletim Campineiro de Geografia*, Campinas, v. 5, n. 2, p. 231-247, 2015. Disponível em: https://doi.org/10.54446/bcg.v5i2.233. Acesso em: 25 maio 2026.

JACOBI, Pedro. A cidade e os cidadãos. *Lua Nova:* Revista de Cultura e Política, São Paulo, v. 2, n. 4, p. 22-26, 1986. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0102-64451986000100004. Acesso em: 25 maio 2026.

JAPIASSU, Hilton. *Interdisciplinaridade e patologia do saber*. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

KATO, Danilo Seithi; KAWASAKI, Clarice Sumi. As concepções de contextualização do ensino em documentos curriculares oficiais e de professores de ciências. *Ciência e Educação*, Bauru, v. 17, n. 1, p. 35-50, abr., 2011. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1516-73132011000100003. Acesso em: 20 jan. 2026.

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

MELLO, Guiomar Namo de. Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical. *São Paulo em Perspectiva*, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 98-110, mar., 2000. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0102-88392000000100012. Acesso em: 20 jan. 2026.

MORAES, Maria Cândida. O paradigma educacional emergente: implicações na formação do professor e nas práticas pedagógicas. *Em Aberto*, Brasília, ano 16. n. 70, abr./jun., 1996. Disponível em: https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2388/2127. Acesso em: 20 jan. 2026.

MORAN, José; BACICH, Lilian (org.). *Metodologias ativas para uma educação inovadora*: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib; PAGANELLI, Tomoko Iyda; CACETE, Núria Hanglei. *Para ensinar e aprender geografia*. São Paulo: Cortez, 2009.

RODRIGUES, Neidson. Educação: da formação humana à construção do sujeito ético. *Educação & Sociedade*, Campinas, n. 76, p. 232-257, out., 2001. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0101-73302001000300013. Acesso em: 20 jan. 2026.

SANTOS, Milton. *A natureza do espaço*. Técnica e tempo. Razão e emoção. Hucitec: São Paulo, 1997.

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

SANTOS, Milton. *O espaço do cidadão*. São Paulo: Nobel, 1998.

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

SIQUEIRA, Santiago Alves de. A educação geográfica e a cidade: a geografia escolar, o método e o ensino da cidade. *Revista de Estudos e Pesquisas em Ensino de Geografia*, Florianópolis, v. 1, n. 1, p. 342-358, maio, 2014 Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/pesquisar/article/view/66600/40499. Acesso em: 25 maio 2026.

STRAFORINI, Rafael. *Ensinar geografia nas séries iniciais:* o desafio da totalidade mundo. 2001. 155 p. Dissertação (Mestrado em Geociências) - Programa de Pós-Graduação em Geociências, Instituto de Geociências, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001. Disponível em: https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/222405. Acesso em: 25 maio 2026.

Edvar Ferreira Basílio
Licenciatura e Bacharelado em Geografia (UFC), Mestrado em Educação Brasileira (UFC), Doutorado em Geografia (UFC) e docente da Secretaria da Educação do Estado do Ceará (Seduc/CE).
Endereço Profissional: Av. Edson da Mota Correia, n. 666, Bairro Centro, Caucaia, Ceará.
CEP: 61600-050
E-mail: edvarbasilio@yahoo.com.br

Raimundo Lenilde de Araújo
Licenciatura em Geografia (UECE), Especialização em Ensino de Geografia (UECE), Mestrado em Desenvolvimento e Meio Ambiente (UFC) e Doutorado em Educação Brasileira (UFC). Docente do Curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal do Piauí (UFPI) e do Programa de Pós-Graduação em Geografia e do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas da UFPI.
Endereço Profissional: Campus Universitário Ministro Petrônio Portella, Bairro Ininga, Teresina, Piauí.
CEP: 64049-550
E-mail: raimundolenilde@gmail.com

Alexandra Maria de Oliveira
Graduação em Geografia (UFC), Mestrado em Geografia (UFS), Doutorado em Geografia Humana (USP) e professora titular do curso de Geografia e do Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal do Ceará.
Endereço Profissional: Campus Universitário do PICI Professor Prisco Bezerra, Bairro Pici, Fortaleza, Ceará.
CEP: 60455-760
E-mail: alexandra.oliveira@ufc.br

Recebido para publicação em 30 de janeiro de 2026.
Aprovado para publicação em 10 de junho de 2026.
Publicado em 1º de julho de 2026.