

# **A CIDADE É A SALA DE AULA:**

## **ENSINAR/APRENDER GEOGRAFIA A PARTIR DO LUGAR**

***THE CITY IS THE CLASSROOM: TEACHING/LEARNING GEOGRAPHY FROM THE PLACE***

***LA CIUDAD ES LA SALA DE CLASE: ENSEÑAR/APRENDER GEOGRAFÍA DESDE EL LUGAR***

**EMERSON ALVES ARRUDA<sup>1</sup>**

<sup>1</sup>Professor efetivo na Secretaria da Educação do Ceará (SEDUC-CE) e mestrando do Programa de Pós-graduação em Geografia da Universidade Federal do Ceará (UFC). Campus do Pici - Bloco 911 - CEP: 60440-554 - Fortaleza (CE), Brasil, Tel.: (+55 85) 3366.9489 – [arruda.ea@gmail.com](mailto:arruda.ea@gmail.com), <http://orcid.org/0000-0002-1660-0647>

Histórico do Artigo:

Recebido em 10 de Abril de 2019.

Aceito em 11 de Agosto de 2019.

### **RESUMO**

O movimento de renovação teórica da Geografia ao longo do século XX e início do século XXI resultou em críticas às perspectivas tradicionais do ensino e introdução de novas orientações metodológicas. Diante disso, os docentes de Geografia da educação básica vêm empreendendo esforços para aproximar os conteúdos ensinados ao domínio espacial vivido pelos educandos. O presente trabalho visa contribuir com práticas pedagógicas que possibilitem o uso didático dos espaços urbanos de Fortaleza, dialogando com os postulados sobre percepção e corporeidade de Merleau-Ponty, onde a conjuntura existencial do estudante é o ponto de partida para a compreensão do espaço geográfico. Partindo desse princípio, desenvolvemos um conjunto de atividades na EEFM Gen. Murilo Borges Moreira, associando os conteúdos à realidade vivida pelos alunos, o que resultou numa retenção significativa dos novos aprendizados.

**Palavras-chave:** Geografia escolar. Práticas pedagógicas. Lugar. Corporeidade.

### **ABSTRACT**

The theoretic renewal movement of Geography throughout the 20th century and beginning of the 21st century resulted in criticisms of traditional perspectives of teaching and introduction of new methodological guidelines. Faced with these challenges, the Geography basic education teachers have made efforts to tailor the teaching content to meet the space field experienced by the learner. The present paper aims at contributing to pedagogic practices that could provide the educational use of urban areas in Fortaleza based on Merleau-Ponty's postulates on perception and corporeity, where the existential context of the learner is the starting point to the understanding of the geographical space. Bearing this principle in mind, we have developed a set of activities at General Murilo Borges Moreira State School. We have contextualized the teaching content to meet the learner's reality and as a result there was a significant retention of new content.

**Keywords:** School Geography. Pedagogic practices. Place. Corporeity.

### **RESUMEN**

El movimiento de renovación teórica de la geografía a lo largo de lo inicio del siglo XX y principios del siglo XXI resultó en críticas a las perspectivas tradicionales de lo ensino e introducción de nuevas orientaciones metodológicas. Delante a isto, los maestros de geografía de la educación básica vienen emprendiendo esfuerzos para aproximar los contenidos enseñados a lo dominio espacial experimentado por los estudiantes. El presente trabajo tiene por objetivo contribuir com prácticas pedagógicas que posibiliten el uso didáctico de los espacios urbanos de la ciudad de Fortaleza dialogando con los postulados sobre la percepción y corporeidad de Merleau-Ponty, que la conjuntura existencial de lo estudiante es lo punto de partida para la comprensión de lo espacio geográfico. Siguiendo por ese principio, desarrollamos un conjunto de actividades em la escuela General Murilo Borges Moreira, asociando los contenidos a la realidad experimentada pelos alumnos, que resultó en una retención significativa de las nuevas aprendizajes.

**Palabras clave:** Geografía escolar. Prácticas pedagógicas. Lugar. Corporeidad.

## INTRODUÇÃO

O ensino de Geografia hoje tem sido alvo de densas reflexões e amplos debates acerca do seu papel na formação da cidadania ativa e participativa e da importância dessa disciplina no contexto escolar. Estas reflexões e debates são fruto do movimento de renovação teórica da ciência geográfica ao longo do século XX e início do século XXI, o qual resultou em críticas às perspectivas tradicionais e introdução de novas orientações metodológicas que buscam trabalhar a ideia do cidadão que, apesar de globalizado, é consciente do seu papel no contexto local.

Na segunda metade do século XX, a atmosfera de reflexões e análises a respeito da Geografia se energiza ainda mais. Já na década de 1950, Pierre Monbeig buscava suplantiar a ideia da Geografia tradicional, que defendia que toda sociedade humana é o resultado de sua ocupação no meio, ou seja, estudar o meio seria a melhor forma para se conhecer e compreender as sociedades. Segundo o autor, o homem torna-se o centro da preocupação da ciência geográfica quando se reconhece o poder de transformação da natureza que a ciência confere ao homem. Destarte, a Geografia humana passa a ser o ponto de partida para entender o espaço (MONBEIG, 1957).

Em 1976, essas reflexões atingem a Geografia escolar, quando Yves Lacoste lança seu célebre livro *A Geografia – isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra*. Nesta obra, Lacoste divide a Geografia em dois tipos: a Geografia dos Estados Maiores e a Geografia dos professores. A Geografia dos Estados Maiores corresponde aos conhecimentos do espaço que estão a serviço do poder, ou seja, corresponde à Geopolítica. A Geografia dos professores corresponde a uma Geografia enciclopédica, decorativa e cansativa, que tem o objetivo de fazer com que os alunos desconectem o saber geográfico do saber estratégico, pois este só pode ser apropriado pelo Estado. Consequentemente, a Geografia escolar não tinha sentido para os alunos, promovendo o desinteresse pela disciplina e tornando os seus vínculos com a política imperceptíveis para os educandos.

Durante muito tempo, o ensino de Geografia bebeu da fonte da Geografia tradicional. Ao longo do século XIX e de grande parte do século XX, o ensino de Geografia objetivava, salvo raríssimas exceções, a memorização dos acidentes geográficos, dos rios e seus afluentes, dos estados e capitais e outras informações, ressaltando, assim, um caráter mnemônico, que desprezava a preocupação com o desenvolvimento do raciocínio, da criatividade ou da criticidade do educando.

Com a globalização e a revolução técnico-científica-informacional, a Geografia é incitada, no início do século XXI, a explicar um mundo cada vez mais dinâmico e complexo. A industrialização, a urbanização e os avanços tecnológicos mudaram o modo como o ser humano interage com o espaço e a visão da Geografia tradicional – do homem vivendo adaptado e em harmonia com o meio físico – é suplantada. Ana Fani A. Carlos (2007), ressalta a importância da Geografia nesse contexto de mudanças no mundo. Segundo a autora,

O processo de transformação do mundo impõe ao conhecimento um movimento constante de renovação, o que significa que a cada dia surgem novas ideias ou reformulam-se as velhas, isto é, reproduzem-se ideias, nessa cadeia infinita que é o conhecimento, onde somente a reflexão crítica nos permite efetivamente avançar. O conhecimento, enquanto processo dinâmico, constitui-se de modo contraditório numa necessidade imposta por determinações históricas concretas, num determinado tempo e lugar. Assim, a Geografia como saber, como processo de conhecimento, é, em cada momento histórico, um modo de pensar a época, movendo-se no contexto da produção do conhecimento, que é dinâmico e ininterrupto. (CARLOS, 2007, p. 7)

A configuração atual do mundo exige que a escola proporcione aos jovens uma formação que os conscientize social e ecologicamente e os prepare para enfrentar um mercado de trabalho cada vez mais competitivo. Por esse motivo, acreditamos que o capital intelectual

é o bem mais valioso que um país pode ter e que cada disciplina pode contribuir com a melhoria na qualidade do ensino.

Para que a Geografia contribua com a qualidade do ensino é importante que os conceitos científicos sejam ajustados a uma linguagem acessível aos alunos, de modo que os educandos despertem o interesse pelo conhecimento geográfico.

Um dos grandes desafios dos professores de todas as áreas é fazer com que os conteúdos trabalhados em sala de aula sejam realmente significativos para os alunos. Grande parte dos conteúdos trabalhados em sala de aula é esquecida, pois, na maioria das vezes, estes conteúdos são trabalhados de forma descontextualizada e mecânica, com metodologias baseadas no arquivamento de informações. Tornar esses conhecimentos significativos implica em conectá-los com o espaço vivido, provocando uma retenção duradoura do saber.

De acordo com David P. Ausubel (2003), um dos princípios básicos da aprendizagem significativa é levar em consideração o que o aprendiz traz em sua estrutura cognitiva, ou seja, o que o estudante já sabe. Desta forma, é necessário contextualizar os conteúdos presentes nos livros didáticos, levando-os a uma conexão com a realidade vivida pelos alunos. Ainda de acordo com o mesmo autor, quanto mais aparelhada for a estrutura cognitiva do estudante, maiores serão as possibilidades de retenção significativa dos novos aprendizados. Para que os conteúdos ensinados sejam potencialmente significativos, os alunos precisam vislumbrar esses conteúdos em seu cotidiano.

Este entendimento está de acordo com o que Foucault concebe acerca da ideia de corpo. De acordo com o filósofo francês, “sobre o corpo se encontra o estigma dos acontecimentos passados” (FOUCAULT, 1992, p. 22), ou seja, o que somos, o que fomos e o que sabemos, produzem e marcam nosso ser, pois é a partir do corpo que o sujeito se relaciona com o mundo. Esse ser, intitulado corpo, “antes de se moldar à disciplina escolar, já detém um domínio espacial vivido” (OLIVEIRA, 2009, p. 41). Este domínio espacial jamais deve ser negligenciado no processo ensino-aprendizagem.

A sociedade muda ao longo do tempo e essas mudanças demandam renovações nas abordagens dos conteúdos em sala de aula. Deste modo, os alunos passam a reivindicar abordagens mais associadas ao seu cotidiano, fazendo com que a Geografia esteja mais próxima do espaço vivido.

No contexto dessa discussão, o presente trabalho objetiva expor formas de utilizar didaticamente o espaço urbano de Fortaleza para tornar a Geografia ensinada em sala de aula realmente significativa e conectada aos conhecimentos e vivências dos discentes, partindo da realidade urbana local para apreender o arcabouço teórico da Geografia em escala mais ampliada. Para tanto, partimos de uma organização metodológica baseada na importância da pesquisa como prática do professor e na fenomenologia da percepção.

## O PAPEL DA PESQUISA NA PRÁTICA DOCENTE

Durante muito tempo, a Geografia escolar esteve pautada na memorização de coordenadas, países, nomes de rios e seus afluentes, montanhas etc., o que levava o corpo discente a não compreender a utilidade desse conhecimento. As metodologias utilizadas nas aulas de Geografia não incluíam discussões e problematizações da realidade vivida pelo educando. Portanto, essa Geografia acrítica e apolítica não produzia conhecimentos, apenas repassava informações. Como Lacoste (1988) advertiu, a “Geografia dos professores” tem um propósito muito claro: causar o desinteresse na ciência geográfica e resguardar o saber estratégico que essa disciplina pode proporcionar às classes dominantes.

Para superar essa perspectiva mnemônica da Geografia escolar é imprescindível que o mundo atual seja problematizado e que o caráter contemplativo, acrítico e apolítico do ensino

de Geografia seja rompido por novas metodologias baseadas na participação do aluno no processo de construção do conhecimento (FREIRE, 2006).

A percepção da Geografia escolar como uma “matéria decorativa” vem sendo, aos poucos, suplantada através dos esforços em prol da construção de uma disciplina viva, que busca compreender a dinâmica da sociedade vivendo e (re)produzindo o espaço geográfico e a sua relação com a dinâmica da natureza. O papel da Geografia escolar é fazer com que o discente compreenda essas dinâmicas, tornando-se um sujeito atuante no mundo em que vive. Consideramos que as práticas pedagógicas prevalentes não promovem essa compreensão, visto que os alunos são, predominantemente, levados a serem meros expectadores de aulas. Tais aulas deixam de contemplar a realidade vivida e estampada diariamente nos noticiários em função de uma preocupação exagerada com um planejamento previamente estabelecido.

Os alunos não conseguem apreender a pluralidade do mundo atual; as interdependências entre os elementos presentes em uma paisagem passam despercebidas. Produz-se, assim, uma visão fragmentada do espaço geográfico, onde o clima, por exemplo, não se relaciona com o relevo, com a vegetação, com os aspectos culturais e com os outros elementos que compõem o espaço geográfico. Nesse caso, o todo acaba sendo uma mera soma das partes, onde as conexões entre essas partes não são percebidas.

A realidade dos professores da educação básica (baixos salários, tempo de planejamento diluído em atividades burocráticas, carência de formações continuadas, materiais didáticos insuficientes) também corrobora com isso. Os livros didáticos acabam sendo a única ferramenta para a construção dos conhecimentos em sala de aula. Como os livros são produzidos numa escala nacional, pouco se relaciona com a realidade dos alunos, sobretudo a dos nordestinos que vivem em bairros periféricos, não sendo estimulados, portanto, a se reconhecer como agentes de formação e transformação do espaço. Daí, surge a necessidade de contextualizar os conteúdos do livro didático com a realidade vivida dos alunos, ou seja, com o seu lugar, permitindo-os compreender que espaço vivido se integra – intensa ou comedidamente – aos sistemas sociais e naturais de escala mundial.

O professor de Geografia tem a missão de contribuir com o estudo e compreensão do mundo em que vivemos. Para que esse objetivo seja alcançado, o educador deve estar a par do estado atual da ciência. Isto posto, ressaltamos a importância da pesquisa para o sucesso do processo ensino-aprendizagem. O professor, mesmo da educação básica, deve ser um protagonista da ciência e não um mero repetidor de discursos científicos.

Com o fim das licenciaturas curtas, a pesquisa passou a estar mais presente na educação básica, pois os professores formados no modelo de licenciatura plena possuem maior familiaridade com a investigação científica, visto que a grade curricular é praticamente a mesma do bacharelado. Mesmo assim, alguns entraves impossibilitam ou dificultam a pesquisa no cotidiano docente.

Embora a lei 11.738/2008 (Lei do piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica) garanta que as atividades de interação com os educandos não possam ultrapassar 2/3 da carga horária do professor (BRASIL, 2008), a carga horária destinada à idealização das aulas e à pesquisa, pouco é utilizada para esse fim. Na terça parte de sua carga horária destinada ao planejamento, o professor acaba tendo que se envolver em atividades burocráticas e pouco tempo sobra para a pesquisa. Além disso, quando essa carga horária é disponibilizada apenas nas “janelas” existentes no horário do professor, fica ainda mais difícil o seu envolvimento em grupos de pesquisa, formação continuada etc. Na escola particular, a situação é bem pior, pois não existe uma lei que assegure tempo destinado ao planejamento dentro da carga horária docente.

Outro entrave importante para a realização da pesquisa no cotidiano docente é a desvalorização financeira do trabalho do professor. Devido aos baixos salários, muitos

professores acabam trabalhando em vários turnos seguidos, em diversas escolas, diminuindo, assim, as possibilidades para a pesquisa.

Também podemos citar como entrave a falta de espaço nos programas de pós-graduação (*stricto sensu*) para o desenvolvimento de pesquisas de cunho pedagógico. Os professores só encontram espaço nas faculdades de educação, nos programas das disciplinas específicas dificilmente encontram-se linhas de pesquisa voltadas ao ensino.

Nos dizeres de Paulo Freire (2006, p. 29), “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”. A vinculação entre a pesquisa e o ensino de Geografia é fundamental para romper com o estalão de uma Geografia escolar desprovida de cientificidade.

A concepção do espaço geográfico como um receptáculo que apenas contém as coisas já foi superada há muito tempo. Portanto, aquela Geografia enfadonha, decorativa e desprovida de criticidade não é mais aceita nas salas de aulas.

As Geografias que surgiram no contexto de sua renovação crítica consideram que “o espaço é formado pelo conjunto indissociável, solidário e também contraditório, de sistemas de objetos e sistemas de ações, não considerados isoladamente, mas como o quadro único no qual a história se dá” (Santos, 1997, p.51). Diante de toda dinamicidade do espaço geográfico como concebido atualmente, é necessário que o professor esteja sempre buscando aprimorar sua prática pedagógica com o objetivo de conhecer o que ainda não conhece e difundir esse conhecimento considerando as práticas espaciais do aluno – seus sistemas de ações – e dialogando com os espaços – sistemas de objetos – trabalhados em sala de aula.

O trabalho do professor do ensino fundamental e médio é complexo, pois, além de realizar a leitura do espaço geográfico, ou dos espaços geográficos, precisa fazer a leitura da realidade específica de seus alunos e daquilo que eles conhecem sobre o espaço geográfico; compreender de onde se originaram seus conhecimentos e suas representações, frutos da vivência, do senso comum. [...] Só então o professor estará apto a propor problemas desafiadores de caráter geográfico para a ânsia de conhecimento que a criança e o adolescente possuem mas que, muitas vezes, não têm a oportunidade de externar na escola, em decorrência dos métodos passivos utilizados pelo docente. (PONTUSCHKA, 2007, p. 131-132)

A reprodução de uma Geografia baseada no arquivamento de informações é muito mais cômoda para uma parcela dos professores de Geografia. É muito mais fácil fazer os alunos memorizarem uma série de informações do que procurar explicar os mecanismos de reprodução da sociedade em sua relação com a dinâmica da natureza.

A pesquisa exige tempo, disposição, organização, disciplina, estudo e, sobretudo, curiosidade. A curiosidade é o que move o educador a buscar novas metodologias de ensino para tornar o conteúdo de sua disciplina realmente significativo para o educando. A aula em campo é uma metodologia capaz de estabelecer uma visão sistemática do lugar, incorporando os saberes não científicos aos conteúdos trazidos pelos livros didáticos. É dessa metodologia, atrelada a uma visão fenomenológica, que trataremos a seguir.

## O LUGAR DA FENOMENOLOGIA NO ENSINO DA GEOGRAFIA

A utilização de diferentes metodologias no ensino de Geografia pode ajudar na compreensão da produção do espaço. Acreditamos que manter os estudantes dentro das quatro paredes da sala de aula, desconectados do mundo, não é a melhor forma de levá-los à compreensão desse mundo tão complexo, por isso investir esforços no Estudo do Meio como prática pedagógica é importante. Sobre essa prática pedagógica, Oliveira (2006) afirma que

O Estudo do Meio estabelece uma investigação sistemática dos lugares, conduzida pelo coletivo dos alunos e coordenada por um professor-pesquisador. Trata-se de um processo de revelação pedagógica das infinitas potencialidades da Geografia escolar em diálogo operacional como a Geografia cotidiana. Diálogo esse que vem sendo assumindo [sic] dentro de uma postura político-pedagógica relacional, novas

aberturas e fechamentos. Abertura à incorporação de saberes espaciais não científicos, densos de significação cultural e ambiental, além de estratégicos, na manutenção das coletividades. Fechamento à força retórica de uma Geografia que quer generalizar realidades em escala-mundo, discutindo os espaços locais apenas como subprodutos de uma “unidade” global. Nessa Geografia mundana em formação (Oliveira, 2004b), a idéia de que o globo terrestre é um lugar só e único não tem vez. Vale apenas como mitologia científica. (OLIVEIRA, 2006, p. 33)

Esta forma de trabalhar a Geografia Escolar dialoga com os postulados sobre percepção e corporeidade de Merleau-Ponty. Em *Fenomenologia da Percepção* (1999), Merleau-Ponty trata a percepção como uma interpretação sempre temporária do objeto, que pode ser ressignificada mediante a experiência de vida e outros aspectos subjetivos das pessoas. Na perspectiva fenomenológica da percepção, a concepção intuitiva acerca do objeto se faz pelo corpo, onde estão presentes as marcas da experiência. É a partir do corpo que se estabelece a relação entre o indivíduo e o mundo.

A ideia de mundo para os fenomenólogos é muito semelhante ao que os geógrafos humanistas denominam de lugar (HOLZER; HOLZER, 2005). Partindo desse princípio, o espaço vivido cotidianamente pelos estudantes passa a ter outro significado, deixando de ser um espaço banal para passar a ser um espaço dotado de significado e relações com um espaço mais amplo. Esta concepção de percepção relaciona-se ao corpo em movimento, tendo como principal motor a corporeidade, ou seja, a vivência prática dos objetos.

Na fenomenologia existencial, o espaço é concebido como espaço presente, diferente do espaço representativo da geometria e da ciência. Para a perspectiva científica, o espaço é algo dimensional que se expressa por uma representação. Para o fenomenólogo, o espaço é um contexto, experienciado com sendo de certa espessura, em oposição aos pontos adimensionais do espaço mensurável. A espessura do espaço é vista na concepção do “aqui”, que é um sistema de relações com outros lugares, semelhante à espessura dos conceitos temporais, tais como “agora”, que envolve aspectos do passado, presente e futuro.

O lugar é aquele em que o indivíduo se encontra ambientado, no qual está integrado. Ele faz parte do seu mundo, dos seus sentimentos e afeições; é o “centro de significância ou um foco de ação emocional do homem”. O lugar não é toda e qualquer localidade, mas aquela que tem significância afetiva para uma pessoa ou grupo de pessoas (CHRISTOFOLETTI, 1982, p. 22, apud. CAMARGO & ELESBÃO, 2004).

É preciso, portanto, garantir que o ponto de partida para a compreensão do espaço geográfico seja a conjuntura existencial do estudante e seus familiares, num movimento que parte dos conhecimentos subjetivos para desenvolver um raciocínio geral e retornar ao particular de forma mais enriquecida (PONTUSCHKA, 2007). O diagrama a seguir (Figura 1) ilustra este movimento: a ressignificação dos conceitos, temas, conteúdos, etc. a partir da corporeidade, da vivência do mundo mediante uma perspectiva científica.

Segundo Tuan (1979 apud. HOLZER; HOLZER, 2005, p. 209), “o lugar é a realidade a ser esclarecida e compreendida sob a perspectiva das pessoas que lhe dão significado”. A vivência do aluno, seu domínio espacial, deve ser considerada em todo processo de ensino-aprendizagem, pois antes de ser aluno, ele já é um ser espacializado, consciente ou não do seu papel no processo de (re)produção do espaço geográfico. O estudo do meio (corporeidade) o leva a desenvolver ainda mais essa espacialidade, ou seja, o leva a ter a (cons)ciência de que os elementos presentes no espaço geográfico não estão ali por acaso, mas por uma série de fatores, sejam eles de escala local, regional ou, até mesmo, mundial. Por fim, o espaço, antes tido como banal, agora se encontra ressignificado, dotado de uma perspectiva mais ampliada, retornando ao início do ciclo (Figura 1).

Figura 1 – Movimento de resignificação dos conhecimentos prévios a partir da corporeidade.



Fonte: elaborado pelo autor.

#### A CIDADE É A SALA DE AULA: PRÁTICAS DE AULAS EM CAMPO EM FORTALEZA

A aula em campo é uma prática pedagógica bastante presente no rol das metodologias do ensino de Geografia. Este recurso favorece a construção dos conhecimentos mediante o contato direto do estudante com o objeto estudado. Além disso, durante a aula em campo o aluno visualiza e/ou vivencia aspectos extracurriculares como a mobilidade espacial, a segregação espacial, o inchaço urbano, etc.

Trata-se, portanto, de uma prática valiosíssima, que proporciona ao estudante a compreensão das relações estabelecidas no espaço geográfico, que, a partir do processo de globalização tornou-se cada vez mais complexo e multifacetado. Essa estratégia é utilizada com o objetivo de suplantar o modelo decorativo de Geografia escolar que se perpetua ainda nos dias de hoje.

Por ser uma grande metrópole, Fortaleza dispõe de elevada diversidade econômica e cultural, que pode ser explorada pelos professores de Geografia para trabalhar diversos assuntos. Doravante, relataremos um conjunto de experiências de aulas em campo em Fortaleza em que os estudantes são guiados a vislumbrar o seu papel como agente de produção e transformação do espaço urbano. Todas as propostas apresentadas aqui foram realizadas na EEFM General Murilo Borges Moreira, localizada no Conjunto Santa Terezinha, no bairro Vicente Pinzon. Muitas das pessoas que residem no bairro foram removidas da área litorânea (Av. Beira Mar) na década de 1960 e transferidas para os morros do Grande Mucuripe, na capital cearense.

#### O PEDAL GEOGRÁFICO

Compreendendo que o espaço geográfico é fruto de construção histórico-social, o percurso urbano aproveitado neste trabalho parte de uma abordagem histórica para a compreensão do mundo atual.

Privilegiando o espaço urbano da capital cearense, buscou-se explicitar os processos que atuam sobre o seu sítio urbano, entendendo este espaço como fruto da organização e produção social. A aula em campo é a ponte que liga o conteúdo (generalizante) trabalhado em sala de aula e a realidade, fazendo com que os alunos vislumbrem e vivenciem os conceitos fundamentais da Geografia Urbana.

Diante do contexto de renovação da ciência geográfica e da educação, a Geografia Urbana – na conjuntura escolar – deixa de ser meramente descritiva, suplantando a visão de simples caracterização formal do sítio urbano, e passa a dar mais ênfase ao processo de urbanização, visando sua compreensão e transformação. Ainda está inclusa, nesse movimento de renovação, a visão de que o morador/aluno atua como agente de produção e transformação do espaço urbano.

A urbanização tem um espaço privilegiado na Geografia escolar, pois esse assunto é abordado tanto na Educação Infantil, como no Ensino Fundamental e no Ensino Médio. No Ensino Fundamental, a cidade, em alguns casos, ainda é tratada de maneira estanque, visando à simples diferenciação entre o espaço urbano e o espaço rural. No Ensino Médio, os livros didáticos, já tratam a urbanização como um fenômeno que tem suas raízes fincadas em fatores socioeconômicos decorrentes do processo de desenvolvimento do capitalismo. Porém, há uma lacuna a ser preenchida nesses dois níveis de ensino: o espaço urbano do município dos educandos.

Os livros didáticos do segundo segmento do Ensino Fundamental e do Ensino Médio tratam da urbanização brasileira e da urbanização a nível mundial, mas o desenvolvimento histórico-geográfico local não é levado em conta. Isto porque, devido às grandes dimensões territoriais do Brasil e suas enormes disparidades sociais e naturais, considerar as realidades expressas em níveis mais imediatos ao aluno seria um trabalho hercúleo.

As mudanças na malha urbana dos municípios brasileiros são fruto de processos mais amplos. A atividade exposta neste trabalho visa ampliar a visão dos educandos, mostrando como as transformações do tecido urbano da cidade em que vivem foram impostas por processos mais largos e, assim, superar o paradigma que persegue a Geografia escolar, qual seja: o de matéria decorativa, pautada na memorização a fim de implementar uma Geografia conectada aos espaços de vivência dos educandos.

Objetivamos levar o corpo discente a entender o espaço geográfico como próximo de si e não apenas aquele teorizado durante as aulas, além disso, procuramos proporcionar aos alunos o desenvolvimento “da observação sistemática, orientada e explorada pela intervenção qualificada do professor; e da descrição, vista como capacidade intelectual para selecionar, ordenar e organizar informações para indicar o que é visível e para estabelecer inferências” (GELPI; SCHÄFFER, 1998, p. 113).

Um dos grandes entraves para realizar uma aula em campo é a questão financeira. A ausência de recursos na escola pública impõe aos professores o desafio de trabalhar a criatividade para driblar dificuldades e, ao mesmo tempo, alcançar a compreensão dos conceitos científicos.

A adoção da bicicleta como meio de transporte da aula em campo de Geografia visa superar tais dificuldades e propor uma nova metodologia para a apreensão de conteúdos escolares. Além de ser acessível a grande parte da população, este veículo não libera gases poluentes para a atmosfera e ainda estimula a prática de exercícios físicos. Desta forma, o Estudo do Meio pôde ir além do que foi trabalhado em sala de aula e estabelecer conexões entre o espaço local e o global, além de promover uma prática interdisciplinar e integrada às novas demandas por hábitos saudáveis.

Uma das etapas primordiais para o sucesso da aula em campo é a sua preparação. Nesse sentido, além de considerar o trajeto, a duração e os pontos de parada, o planejamento da aula, deve levar em consideração os problemas de tráfego que Fortaleza apresenta. Para minimizar

os riscos, solicitou-se a presença de dois agentes de trânsito, que acompanharam o grupo durante o trajeto de ida e volta. Além disso, a maior parte do caminho contou com ciclofaixa, o que possibilitou que os alunos também pudessem aprender um pouco sobre mobilidade urbana. O percurso estabelecido para o trabalho e sobre o qual foram trabalhadas as noções de expansão urbana, impactos ambientais e sociais dessa expansão e o processo de desenvolvimento histórico de Fortaleza tem como ponto de partida a EEFM General Murilo Borges Moreira, passando pela Avenida Beira Mar, com chegada à Ponte dos Ingleses, conforme o mapa abaixo (Figura 2).

O percurso foi escolhido por marcar o processo de transformação de Fortaleza em seu processo de ocupação atrelado à evolução das atividades econômicas desenvolvidas no estado, além de oferecer maior segurança aos alunos no deslocamento. Neste itinerário, foi possível perceber que o processo de ocupação do Ceará foi diferente do modelo implantado em Salvador e Recife. Nestas cidades, o desenvolvimento urbano foi pautado em um sistema centrado num porto e que visava à exportação de mercadorias. No Ceará, a economia voltava-se à produção destinada ao mercado interno e isso tem reflexos no desenvolvimento urbano de Fortaleza. Conforme aponta Dantas (2006),

O espaço de produção de charque no Ceará, provoca um movimento de colonização direcionado para o interior do estado, com a implantação de fazendas para a criação de gado e instalação de pequenas indústrias de produção de carne seca. Com este tipo de ocupação, estrutura-se uma rede urbana reforçada nos cruzamentos dos caminhos de circulação de mercadorias.

[...]

Com a introdução da cultura algodoeira no Ceará [...]. Fortaleza obtém papel privilegiado nesta rede urbana, transformando-se, com a concentração da produção algodoeira para exportação e das primeiras indústrias têxteis, no principal centro urbano do Ceará e cujo devenir está umbilicalmente ligado ao Sertão. Baseado no binômio gado-algodão, não é de se estranhar o direcionamento da estrutura urbana de Fortaleza para o interior, fato explícito na construção das primeiras ruas, de caminhos e de estradas de ferro, bem como o peso simbólico dos primeiros edifícios voltados para o Sertão – região produtora da riqueza e da elite da capital. (DANTAS, 2006, p. 270-271)

Figura 2 – Mapa do percurso



Fonte: Google Earth, adaptado pelo autor.

A primeira parada ocorreu na Estátua de Iracema, localizada na Av. Beira Mar. Neste local os alunos foram orientados a perceberem a paisagem com ares de modernidade do local, levando-os a compreender que o processo de ocupação de Fortaleza ocorreu negando,

inicialmente, as áreas litorâneas da cidade e privilegiando o sertão como região produtora da riqueza e da elite da capital (DANTAS, 2006).

A segunda parada ocorreu no Espigão da Rui Barbosa, onde os estudantes ampliaram suas noções acerca do crescimento da cidade, posteriormente, atrelado à valorização do litoral. Com a construção do Porto do Mucuripe e a consequente erosão do lado oeste do porto, houve a necessidade de executar uma série de obras de contenção para mitigar os efeitos da erosão no litoral oeste da capital. Com a construção dos 15 espigões que marcam a paisagem da orla fortalezense, uma série de impactos ambientais e sociais passou a ser sentida tanto em Fortaleza como em municípios vizinhos, como em Caucaia, onde houve a erosão das praias de Icarai, Pacheco e Iparana.

A terceira e última parada – Estoril – corresponde a uma área de grande relevância para a mudança de atitude da elite fortalezense com relação ao litoral. O Estoril é tido como a primeira construção de destaque da então Praia do Peixe (NOBRE, 2010). A origem do construtor da casa que hoje abriga a sede da Secretaria Municipal de Turismo de Fortaleza (SETFOR) corrobora com os conhecimentos adquiridos na primeira parada: José Magalhães Porto era pernambucano. Como citado anteriormente, o desenvolvimento de Recife esteve muito ligado à valorização do litoral, pois era a partir daí que a riqueza se consolidava através das exportações por via marítima. A construção da luxuosa casa – com vitrais, vasos sanitários, louças e escadas de ferro importadas da Europa – aliada à prática de banhos de mar terapêuticos colaboraram para o processo de valorização do litoral pelas elites fortalezenses (DANTAS, 2009). Com essa visão, os alunos passaram a compreender melhor os motivos pelos quais a ocupação dos morros onde a escola está localizada é feita majoritariamente por populações de baixa renda.

Percebeu-se que, a partir do momento que o estudante vislumbra esse processo de desenvolvimento na malha urbana de Fortaleza e na arquitetura urbana, aqueles conhecimentos adquiridos em sala de aula passaram a ser mais significativos e dotados de valor.

## EDUCAÇÃO AMBIENTAL E RECUPERAÇÃO DE ÁREAS DEGRADADAS

A caracterização climática e geológica do estado do Ceará nos impele a estudar os recursos hídricos de maneira mais aprofundada e dinâmica em sala de aula, sobretudo os rios urbanos, pois são alvos frequentes da ocupação irregular. Desta forma, selecionamos um complexo hídrico bastante conhecido na comunidade na qual a escola está inserida, que compreende a Lagoa do Papicu e o Riacho Maceió, conforme é possível visualizar no mapa abaixo (Figura 3).

Trabalhamos com uma proposta baseada nos quatro pilares da educação desenvolvidos por Jacques Delors (1998), a saber: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver com os outros e aprender a ser.

Aprender a conhecer indica a abertura para o conhecimento, que legitimamente liberta da ignorância; aprender a fazer mostra a coragem de executar, de correr riscos, de errar mesmo na busca de acertar; aprender a viver com os outros traz o desafio da convivência que apresenta o respeito a todos e o exercício de fraternidade como caminho do entendimento; e, finalmente, aprender a ser, que, talvez, seja o mais importante por explicitar o papel do cidadão e o objetivo de viver.

A metodologia do trabalho se baseia em práticas educativas que potencializam o desenvolvimento intelectual do aluno a partir de sua vivência, procurando compreender que somos dependentes dos recursos naturais e é a partir deles que a sociedade se reproduz. Seguindo essa linha é que se trabalhou a educação ambiental na EEFM Gen. Murilo Borges Moreira.

Figura 3 – Localização da escola e dos pontos de observação e das práticas de educação ambiental



Fonte: Google Earth, adaptado pelo autor.

Para atingir os objetivos do trabalho, foram executadas as seguintes atividades:

1. **Leitura contínua:** O método proposto por Soares (2003) consiste em entregar um texto aos alunos e iniciar a leitura em voz alta, assim que um termina um parágrafo o outro tem que iniciar o próximo. Assim, todos devem estar prestando atenção na fala do outro. O texto lido em sala de aula foi elaborado pelo professor, pois deveria conter exatamente um parágrafo para cada aluno da sala. Após a leitura do texto abriu-se uma plenária para se discutir e elaborar propostas para os problemas mais visíveis no entorno da escola, dessa forma desenvolve-se o *aprender a viver com os outros*.
2. **Entrevista com um morador do bairro:** Solicitou-se aos alunos que, em duplas ou trios, entrevistassem um morador do bairro, de preferência que more há mais tempo, a respeito dos usos dos recursos hídricos do bairro. No roteiro das entrevistas constavam as seguintes perguntas: Quais recursos hídricos existiam no bairro? Quais usos se faziam desses recursos? Esses recursos ainda são usados como antigamente? Algum foi abandonado pela população? O que levou a esse abandono? Você acha que é viável resgatar os usos que se faziam desse recurso? O que a sociedade e o poder público devem fazer para conseguir resgatar os recursos hídricos do bairro?  
Os relatos dos moradores indicaram que o riacho Maceió, conhecido localmente como “Corrente”, era muito utilizado pela comunidade para fins recreativos, pesca, lavagem de roupas e outras atividades, mas que atualmente essas práticas foram abandonadas devido à poluição do local. Durante a socialização das entrevistas em sala, discutiu-se o conceito de sustentabilidade e a importância da conservação dos recursos naturais para o usufruto das gerações futuras.  
O objetivo desta atividade é mostrar aos alunos que o *aprender a conhecer* não se desenvolve apenas no ambiente escolar, mas também com as pessoas do convívio diário.
3. **Mapas de gestão:** Esta atividade consiste em elaborar um mapa onde se localizem as áreas de risco e áreas verdes no caminho de casa à escola. Para a realização desta atividade utilizamos imagens do Google Earth, onde os alunos observaram o

percurso de casa à escola e localizaram as áreas de risco e áreas verdes. Após a localização destas áreas, os alunos elaboraram propostas de soluções para as áreas de risco e de potencialização das áreas verdes.

O objetivo desta atividade é mostrar aos alunos que o espaço é socialmente construído e que somente através da interação entre os vários componentes do espaço é que é possível uma convivência harmoniosa com a natureza. Assim, se desenvolve o *aprender a fazer*.

4. **Aula de campo e plantio de mudas nativas:** Após a localização das áreas de risco, através dos mapas de gestão, parte-se para a participação dos alunos na conservação e recuperação das áreas mais degradadas. Depois de uma atividade teórica e informativa a respeito do papel da vegetação na estabilização das áreas de risco, os alunos foram levados às áreas mais sujeitas às inundações e mais degradadas para se fazer um plantio de mudas nativas.

Nesta oportunidade, visitou-se a nascente do riacho Maceió (Lagoa do Papicu) e a sua foz, localizada na Avenida Beira Mar. Os pontos de interesse dessa atividade estão destacados na Figura 3. O objetivo desta atividade é estimular a ação conjunta e a capacidade de solucionar os problemas da área, desenvolvendo ao mesmo tempo o *aprender a fazer* e o *aprender a ser*.

## CORRIDA DE ORIENTAÇÃO NO PARQUE DO COCÓ

Uma das principais contribuições da Geografia na escola é o desenvolvimento da espacialidade nos alunos. De acordo com Holzer e Holzer (2005, p. 201), a cartografia, entre outras coisas, tem a função de “trazer o lá para aqui, tornar o espaço familiar, torná-lo um lugar”. Dardel (1990 apud. HOLZER; HOLZER, 2005) distingue o espaço geométrico do espaço geográfico. Segundo este autor, o espaço geométrico é um espaço abstrato, vazio de conteúdo, enquanto “o espaço geográfico tem um horizonte, um modelado, cor, densidade”, ou seja, é um espaço dotado de identidade. Portanto, a cartografia deve promover a capacidade de interpretar um objeto (o mapa) e dar-lhe um sentido fundamentado na prática cotidiana.

O ensino dos primeiros conteúdos acerca da cartografia no Ensino Médio pode, muitas vezes, se tornar demasiadamente abstrato, mesmo para indivíduos que já tenham desenvolvido a capacidade de organizar esquemas e operar mentalmente. Quando tomamos por referência o espaço vivido dos educandos podemos driblar essa abstração excessiva e facilitar a leitura cartográfica.

Apesar de serem nativos tecnológicos e manipularem mapas digitais frequentemente, muitos estudantes, ao se depararem com os mapas tradicionais, com representações em duas dimensões, podem se sentir desmotivados (CARBONELL-CARRERA; JAEGER; SHIPLEY, 2018). Além disso, o uso demasiado dos aplicativos pode levar à desconstrução da ideia de lugar. Com o advento dos aplicativos de mapas, a locomoção nas cidades se dá, muitas vezes, de forma automática. Nesse caso, não há uma relação subjetiva com o espaço, a relação se dá com a tela do computador ou do smartphone. O indivíduo, em vez de se locomover no espaço através de pontos de referência estabelecidos pela vivência, se locomove através de comandos dados pelos aplicativos. Por isso, é importante investir em atividades que os levem a desafiar seus sentidos, internalizando formas diferentes de se locomover no espaço e motivando-os a compreender os conhecimentos clássicos da cartografia, como as noções de escala, pontos cardeais, colaterais e subcolaterais, projeções cartográficas, etc.

A produção de uma cartografia própria é uma etapa fundamental para a compreensão dos conceitos matemáticos e geográficos inerentes à cartografia consagrada como técnica e científica (HOLZER; HOLZER, 2005). Portanto, partir de um espaço supostamente

conhecido pelos estudantes para, posteriormente, ampliar as compreensões acerca da localização espacial nos parece uma forma interessante de trabalhar um conhecimento tão abstrato.

A fim de criar situações-problemas e internalizar certos conhecimentos acerca da orientação no espaço geográfico através da bússola e da rosa dos ventos, os alunos foram levados ao Parque Ecológico do Cocó para uma atividade intitulada Caça ao tesouro.

A atividade consiste numa corrida de orientação: os estudantes foram divididos em equipes; cada equipe recebeu uma bússola e uma planta do parque; o objetivo era coletar pistas que estavam escondidas determinados pontos da trilha do Parque do Cocó; cada pista levava a um determinado ponto em que estava escondida outra pista e um comando, por exemplo, “Siga 200 metros na direção leste até encontrar uma árvore conhecida como *Araticum* e anote seu nome científico” (Figura 4). Para isso, eles tinham que usar a bússola e se orientar através dos pontos cardeais e colaterais. Ao final, a equipe que completou o percurso no menor tempo ganhou um prêmio.

Como objetivos dessa atividade podemos citar:

- Promover nos alunos a capacidade de se orientarem através da utilização de instrumentos de navegação e orientação, sobretudo a bússola e aplicativos de GPS instalados nos smartphones e aproximá-los da linguagem cartográfica;
- Familiarizar os alunos com o Parque e com a linguagem cartográfica;
- Fazê-los aprender a se locomover no espaço observando pontos de referência que os levassem a ter uma relação particular com o espaço, construindo a ideia de lugar e de identidade.

Figura 4 – Estudantes em atividade no Parque do Cocó.



Fonte: Do autor, em junho de 2017.

Após a atividade, os estudantes se mostraram bem mais motivados para a compreensão da cartografia e de outros conhecimentos da Geografia, tendo, inclusive, apresentado experiências na feira de ciências da escola sobre satélites, plano cartesiano (fazendo referência aos meridianos e paralelos da Terra), magnetismo dos planetas etc.

## CONCLUSÃO

A introdução de uma metodologia que tem o lugar como ponto de partida promoveu uma aproximação e um aproveitamento maior das aulas de Geografia. O uso da categoria lugar, enquanto abrigo das experiências e anseios das pessoas, para contextualizar os mais diversos assuntos da Geografia escolar trouxe uma série de resultados satisfatórios tanto do ponto de vista quantitativo, quanto do ponto de vista qualitativo.

Qualitativamente, notou-se um maior engajamento dos alunos nas aulas de Geografia e uma maior participação durante as aulas, momento em que os alunos traziam exemplos do seu cotidiano para elaborar seus questionamentos e/ou comentários. Durante as aulas em sala, os estudantes sempre traziam sugestões de como trabalhar alguns conteúdos utilizando seus espaços de vivência. Algumas sugestões foram acatadas, outras não puderam ser postas em prática devido a uma série de fatores: violência urbana, falta de recursos financeiros ou, até mesmo, falta de recursos humanos. Muitos alunos passaram a ver o real valor dos conhecimentos adquiridos em Geografia no seu cotidiano.

Quantitativamente também tivemos resultados positivos: as notas melhoraram, devido ao maior empenho dos alunos; ao final de cada trabalho de campo era proposta uma atividade escrita, onde os alunos avaliavam as aulas e também registravam os conhecimentos adquiridos durante os exercícios; houve ainda uma diminuição de tarefas não realizadas, fato que evidencia um maior compromisso dos alunos com a disciplina.

Notou-se também um aumento da autoestima dos alunos. A elevação da autoestima está relacionada à valorização dos seus conhecimentos e espaços de vivência. Esses resultados foram alcançados devido à postura investigativa do professor, que o levou a ler a realidade dos alunos, compreender suas origens e representações e propor situações-problemas capazes de despertar o interesse dos alunos nos conteúdos geográficos. A partir desse preceito, os alunos aprofundaram seus entendimentos acerca da ciência geográfica e do seu papel enquanto cidadão do mundo.

## REFERÊNCIAS

AUSUBEL, D. P. **Aquisição e retenção de conhecimentos**: uma perspectiva cognitiva. 1. ed. Lisboa: Plátano, 2003.

BRASIL. **Lei nº 11738**, de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/11738.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11738.htm)>. Acesso em: 15 fev. 2019.

CAMARGO, J. C. G.; ELESBÃO, I. O problema do método nas ciências humanas: o caso da Geografia. **Mercator**, Fortaleza, ano 3, n. 6, ago./dez. 2004. p. 7-18

CARBONELL-CARRERA, C.; JAEGER, A. J.; SHIPLEY, T. F. 2D Cartography Training: Has the Time Come for a Paradigm Shift? **ISPRS International Journal of Geo-Information**, [s.l.], v. 7, n. 5, p.1-13, may 2018. MDPI AG. <http://dx.doi.org/10.3390/ijgi7050197>.

CARLOS, A. F. A. Apresentação. In: \_\_\_\_\_ (Org.). **Novos caminhos da Geografia**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2007. p. 7-8.

DANTAS, E. W. C. **Maritimidade nos trópicos**: por uma Geografia do Litoral. Fortaleza: Edições UFC, 2009.

\_\_\_\_\_. Litoralização do Ceará: Fortaleza, da “Capital do Sertão” à “Cidade do Sol”. In: SILVA, J. B. et. al. (Orgs.). **Litoral e Sertão**: natureza e sociedade no nordeste brasileiro. 1. ed. Fortaleza: Expressão Gráfica, 2006. p. 269-277.

DELORS, J. (Coord.). **Educação**: um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortez editora, 1998.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1992.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

GELPI, A.; SCHÄFFER, N. O. Guia de percurso urbano. In: CASTROGIOVANNI, A. C. et. al. (Orgs.). **Geografia em sala de aula**: práticas e reflexões. 1. ed. Porto Alegre: AGB – Seção Porto Alegre, 1998. p. 113-124.

HOLZER, W.; HOLZER, S. Cartografia para crianças: qual é o seu lugar? In: SEEMAN, J. A **aventura cartográfica**: perspectivas, pesquisas e reflexões sobre a Cartografia Humana. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2005. p. 201-217.

LACOSTE, Y. **A Geografia** – isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra. Tradução de Maria Cecília França. Campinas: Papirus, 1988.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MONBEIG, P. **Novos estudos de Geografia humana brasileira**. São Paulo: Difel, 1957.

NOBRE, L. **Estoril** – Vila Morena. 2010. Disponível em: <  
<http://www.fortalezanobre.com.br/2010/04/estoril-vila-morena.html>>. Acesso em: 15 jun. 2017.

OLIVEIRA, C. D. M. Do Estudo do Meio ao turismo geoeducativo: renovando as práticas pedagógicas em Geografia. **Boletim goiano de Geografia**, Goiânia, v. 26, n. 1, jan./jun. 2006.

\_\_\_\_\_. **Sentidos da Geografia Escolar**. Fortaleza: Edições UFC, 2009.

PONTUSCHKA, N. N. A Geografia: pesquisa e ensino. In: CARLOS, A. F. A. (Org.). **Novos caminhos da Geografia**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2007. p. 111-142

SANTOS, M. **A Natureza do Espaço**: técnica e tempo, razão e emoção. São Paulo: Hucitec, 1997.

SOARES, F. M. Como preservar a paisagem: a Educação Ambiental com caminho. In: CLAUDINO-SALES, V. **Ecosistemas brasileiros**: manejo e conservação. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2003.