A METRÓPOLE ESCULPIDA PELO COTIDIANO: PRÁTICAS CARTOGRÁFICAS PARTICIPATIVAS E A COMPREENSÃO DA MOBILIDADE E DA SEGREGAÇÃO SOCIOESPACIAL NA PERIFERIA DE FORTALEZA (CE)

THE METROPOLIS SHAPED BY EVERYDAY LIFE: PARTICIPATORY CARTOGRAPHIC PRACTICES AND THE UNDERSTANDING OF MOBILITY AND SOCIOSPATIAL SEGREGATION ON THE PERIPHERY OF FORTALEZA (CE)

Francisca Enyvládia Rodrigues de Lima[1]
Janaina Meneses Lima Barbosa[2]
Fernanda Saraiva Bessa[3]

RESUMO

O espaço geográfico constitui-se como uma produção social permeada por desigualdades, disputas e processos de resistência. Nesse contexto, este artigo analisa como práticas cartográficas participativas, desenvolvidas com estudantes do 8º ano da Escola Municipal de Tempo Integral Francisca Oriá Serpa, localizada no bairro Pedras, periferia de Fortaleza (CE), contribuem para a compreensão das dinâmicas de mobilidade, acessibilidade e segregação socioespacial vivenciadas no cotidiano. Fundamentada em uma abordagem qualitativa e participativa, a pesquisa envolveu revisão de literatura, atividades de campo e elaboração de mapas mentais, compreendidos como instrumentos de leitura e interpretação do espaço vivido. Os resultados evidenciam que a precariedade da infraestrutura urbana, as limitações do transporte coletivo e as dificuldades de acessibilidade condicionam os deslocamentos dos estudantes, restringindo o acesso aos serviços urbanos e ao direito à cidade. As práticas cartográficas possibilitaram a valorização das experiências dos participantes, favorecendo a construção de conhecimentos geográficos críticos e o fortalecimento do protagonismo discente. Conclui-se que a cartografia participativa constitui uma importante estratégia pedagógica para compreender, problematizar e representar as desigualdades socioespaciais presentes no espaço urbano.

Palavras-chave: Ensino de Geografia; Cartografia Participativa; Mapas Mentais; Mobilidade Urbana; Segregação Socioespacial.

ABSTRACT

Geographical space is constituted as a social production permeated by inequalities, disputes, and processes of resistance. In this context, this article analyzes how participatory cartographic practices developed with eighth-grade students at the Francisca Oriá Serpa Full-Time Municipal School, located in the Pedras neighborhood on the outskirts of Fortaleza, Ceará, Brazil, contribute to understanding the dynamics of mobility, accessibility, and sociospatial segregation experienced in everyday life. Grounded in a qualitative and participatory approach, the study involved a literature review, field activities, and the

[1] Mestra em Geografia pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Estadual do Ceará (PROPGEO/UECE) e professora da Rede Municipal e Estadual de Ensino. Email: enyvladia.lima@aluno.uece.br. ORCID: https://orcid.org/0009-0008-8663-1204.
[2] Mestra em Geografia pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia (PROPGEO/UECE) e professora da Rede de Ensino Municipal de Fortaleza. E-mail: janaina.meneses@aluno.uece.br. ORCID: https://orcid.org/0000-0001-8490-8654.
[3] Doutoranda em Geografia pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Estadual do Ceará (PROPGEO/UECE). Email: fernanda.saraiva@aluno.uece.br. ORCID: https://orcid.org/0009-0007-5214-5980.

production of mental maps, understood as instruments for reading and interpreting lived space. The findings reveal that inadequate urban infrastructure, limitations in public transportation, and barriers to accessibility shape students' daily mobility, restricting access to urban services and the right to the city. The cartographic practices fostered the appreciation of students' lived experiences, promoting the construction of critical geographical knowledge and strengthening student agency. It is concluded that participatory cartography constitutes an important pedagogical strategy for understanding, problematizing, and representing sociospatial inequalities within the urban space.

Keywords: Geography Education; Participatory Cartography; Mental Maps; Urban Mobility; Sociospatial Segregation.

Introdução

A escola localizada na periferia urbana não se configura como um elemento isolado ou um mero espaço destinado às funções pedagógicas. Pelo contrário, constitui-se como um território onde se materializam as desigualdades produzidas pelo processo de urbanização e, ao mesmo tempo, um espaço de resistência e de construção de possibilidades para os sujeitos que nele convivem (Jesus, 2021).

Nesse contexto, a escola deve reconhecer e valorizar os saberes construídos pelos estudantes em suas experiências cotidianas, compreendendo-os como parte constitutiva do processo educativo. Ao integrar esses conhecimentos ao saber científico, a instituição favorece a construção de uma aprendizagem significativa[4], capaz de estimular a reflexão crítica sobre a realidade vivida e de contribuir para o enfrentamento dos determinismos sociais que historicamente condicionam as trajetórias dos sujeitos. Nessa perspectiva, o deslocamento diário entre a casa e a escola deixa de ser apenas um percurso rotineiro e passa a constituir uma importante dimensão de análise da realidade socioespacial. O ir e vir dos estudantes, compreendido como expressão da mobilidade cotidiana, revela as desigualdades presentes na produção do espaço urbano e evidencia as condições de mobilidade precária às quais grande parte das populações periféricas está submetida.

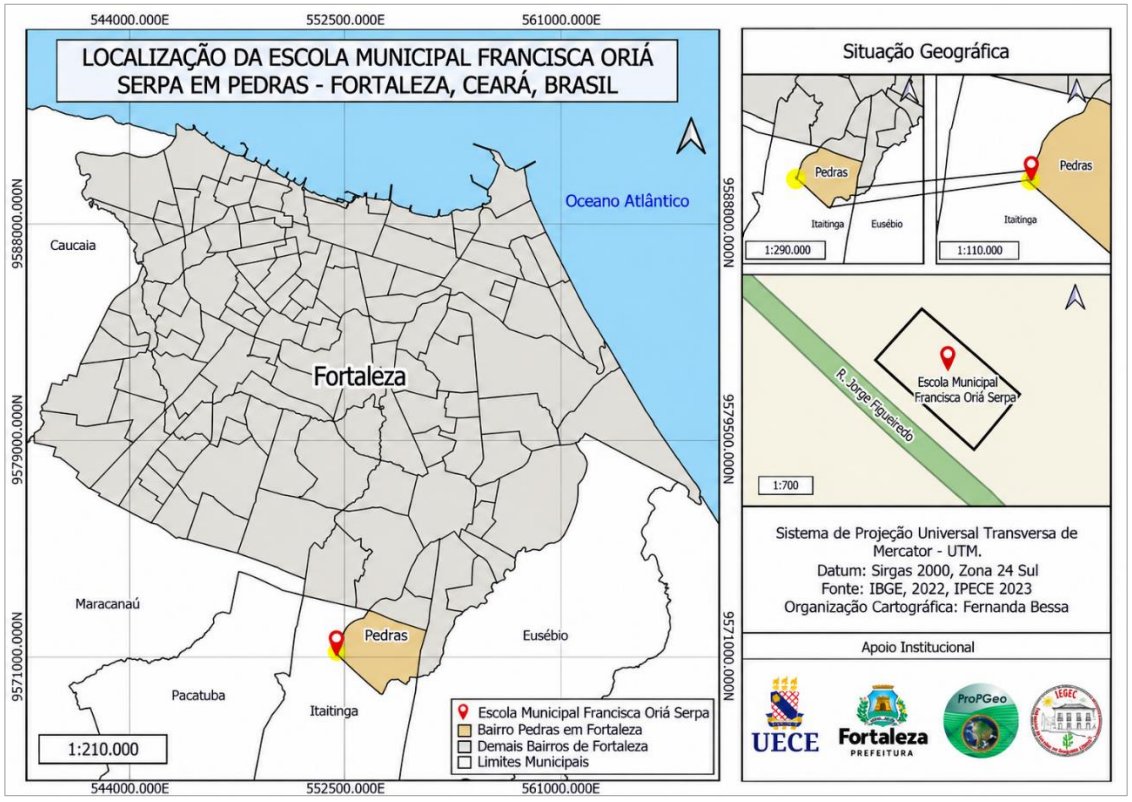
Sob essa ótica, a compreensão do espaço geográfico passa, necessariamente, pelo entendimento de como os sujeitos se movem na cidade. Mais do que um simples deslocamento físico, a mobilidade urbana atua como um termômetro das desigualdades, desvelando quem possui e quem tem cerceado o seu direito à cidade. Conforme assevera Balbim (2016, p. 27):

[4] Ausubel (1982) compreende a aprendizagem significativa como o processo pelo qual novos conhecimentos são relacionados àqueles já presentes na estrutura cognitiva do estudante, isto é, o conteúdo novo é concebido a partir de um significado concreto. Nessa perspectiva, os mapas conceituais constituem recursos didáticos que favorecem a organização, a integração e a atribuição de significado às informações, contribuindo para a construção do conhecimento.

> A noção de mobilidade supera a ideia de deslocamento físico, pois traz para a análise suas causas e consequências – ou seja a mobilidade não se resume a uma ação. Em vez de separar o ato de deslocamento dos diversos comportamentos individuais e de grupo – presentes no cotidiano quanto no tempo histórico, o conceito de mobilidade tenta integrar a ação de deslocar, quer seja uma ação física, virtual ou simbólica, às condições e as posições dos indivíduos e da sociedade.

Para os estudantes da Escola Municipal de Tempo Integral Francisca Oriá Serpa, localizada no bairro Pedras, na porção sudeste de Fortaleza (CE) (Figura1), os conceitos da Geografia ultrapassam as páginas dos livros didáticos e se materializam nas experiências cotidianas vividas em seus trajetos, nas relações estabelecidas com o território e nas múltiplas dinâmicas que configuram o espaço urbano onde vivem.

Figura 1 – Localização da EMTI Francisca Oriá Serpa



Fonte: Elaborado pelos autores, 2026.

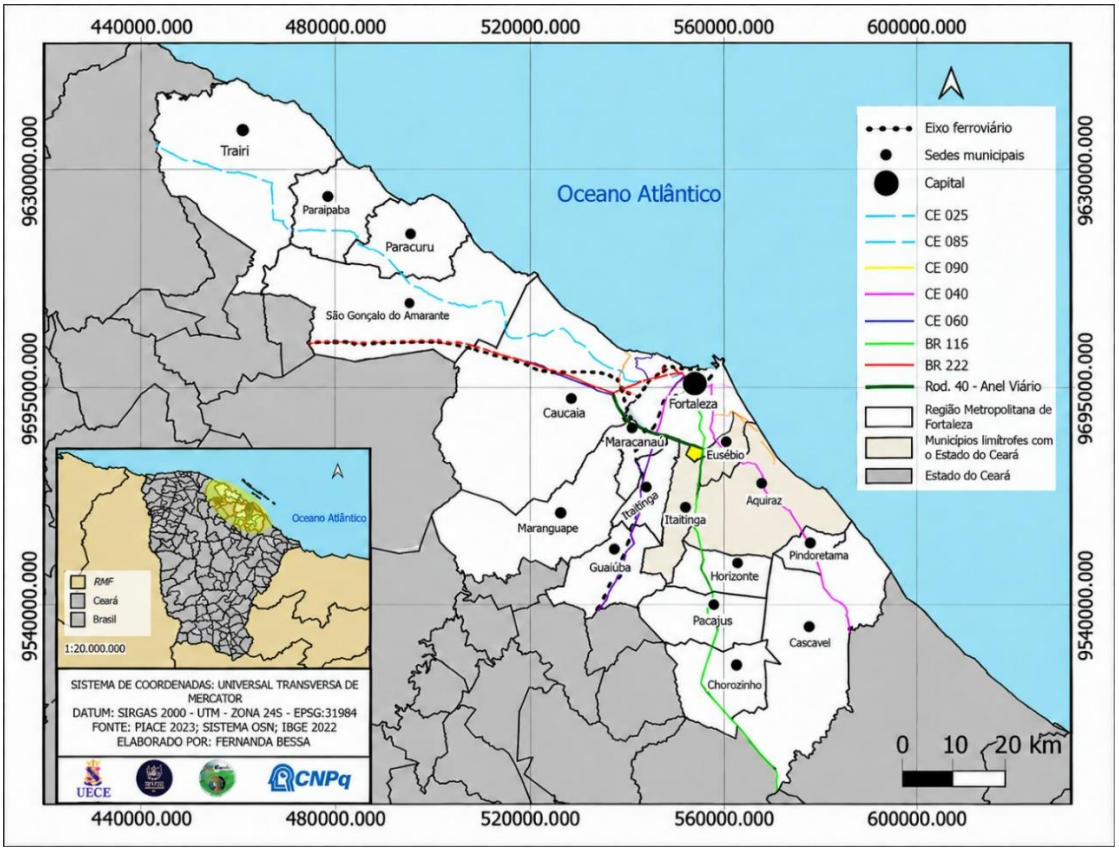
A ciência geográfica materializa-se na poeira das vias desprovidas de pavimentação e na espera prolongada pelo transporte coletivo, elementos que "esculpem" na mente desses adolescentes uma cartografia própria da segregação a partir da sua experiência corporal e sensível do trajeto casa-escola. No cenário das metrópoles brasileiras, como bem pontuam Santos (2002) e Sposito (2013), a urbanização desigual confina determinados grupos sociais a espaços de precariedade estrutural, transformando distâncias físicas em verdadeiros abismos sociais.

Neste contexto, Scifone (2016) argumenta que os problemas relacionados à mobilidade urbana devem ser compreendidos em sua pluralidade, uma vez que se manifestam de forma desigual nos diferentes setores da cidade, afetando de maneira mais intensa as populações socialmente vulneráveis. Essa condição penaliza, sobretudo, os deslocamentos cotidianos das classes populares em direção à escola, ao trabalho e aos espaços de lazer, evidenciando que as dificuldades de mobilidade estão diretamente associadas às desigualdades socioespaciais (Vasconcellos, 2016).

As contradições dessa dinâmica territorial manifestam-se de forma latente no recorte espacial do bairro Pedras. O arranjo urbano revela uma dependência de apenas dois eixos conectores principais: a Avenida Dionísio Leonel de Alencar e a Rua Raimundo Matias. Submetidas à saturação gerada pelo tráfego de veículos pesados oriundos da BR-116 e do Anel Viário, essas artérias locais (Figura 2) tornam-se reféns de um planejamento logístico que prioriza o fluxo global e o escoamento de mercadorias em detrimento da escala do pedestre local, asfixiando as condições básicas de segurança e as demandas de mobilidade da comunidade residente.

Essa segregação manifesta-se de forma direta nas condições de acessibilidade do bairro. De acordo com Vasconcellos (2000), a acessibilidade está relacionada à capacidade de um sistema de transporte proporcionar o acesso a diferentes destinos de maneira eficiente. No bairro Pedras, entretanto, esse princípio é comprometido pela deficiência da infraestrutura viária, evidenciada pela precariedade das vias secundárias, da pavimentação, da sinalização e das calçadas acessíveis. Essas limitações configuram barreiras que restringem a circulação dos moradores e reforçam o isolamento da comunidade. Como consequência, os principais acessos ao bairro são marcados por congestionamentos recorrentes, com atrasos que podem chegar a duas horas. Tal situação caracteriza uma forma de imobilidade urbana que, conforme argumenta Sposito (2013), compromete o direito à mobilidade e reduz o tempo social disponível, afetando significativamente o cotidiano dos adolescentes.

Figura 2 – Eixos de Mobilidade Urbana



Fonte: Elaborado pelos autores, 2026

Essa realidade de fragilidade é respaldada por contrastes nos indicadores sociais: enquanto o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) geral do bairro aponta a marca de 0,499 (IPPLAN, 2025), análises setoriais focadas na vulnerabilidade indicam um patamar alarmante de 0,264 (Araújo; Lima, 2022). Embora o índice local de educação (0,88) ratifique a escola como um ponto de resistência e avanço, as dimensões críticas de longevidade (0,38) e renda (0,05) expõem a persistência da despossessão urbana.

Diante desse cenário de imobilidade e confinamento territorial, o ensino de Geografia precisa assumir um papel transformador por meio de metodologias ativas, como os trabalhos de campo e a cartografia colaborativa. Tais práticas pedagógicas permitem que a disciplina transcenda a abstração teórica, consolidando-se como ferramenta de leitura crítica do mundo. Sob essa ótica, Callai (2012) postula que a educação geográfica é essencial para formar cidadãos capazes de compreender as relações entre a sociedade e o espaço vivido, identificando as paisagens como resultados da organização social e do esforço humano para suprir suas necessidades (Callai, 2005). Ao associarem registros fotográficos do entorno a mapas mentais construídos de forma colaborativa, os estudantes do 8º ano superam a contemplação passiva da paisagem e passam a agir sobre o território através da pesquisa e do debate (Soares, 2021).

Desse modo, o objetivo central deste artigo é analisar como o desenvolvimento de práticas cartográficas ativas e participativas com estudantes da periferia de Fortaleza permite identificar as dinâmicas de acessibilidade e segregação que regulam seus espaços de vida. Defende-se a tese de que as práticas cartográficas ativas constituem instrumentos de produção e expressão do conhecimento sobre o espaço vivido, possibilitando aos estudantes representar, interpretar e problematizar as condições de mobilidade, acessibilidade e segregação presentes em seu cotidiano.

Aportes teóricos: mobilidade, segregação e espaço vivido

A compreensão do espaço geográfico como uma construção social dinâmica exige uma análise que perpasse as relações de poder e as desigualdades estruturais intrínsecas ao território. Sob a perspectiva crítica, o espaço urbano transcende a condição de mero receptáculo ou suporte físico das atividades humanas, definindo-se, conforme as formulações clássicas de Santos (2006), como um conjunto indissociável de sistemas de objetos e sistemas de ações. Essa dualidade revela as contradições do modo de produção capitalista, no qual a disposição material dos fixos e a dinâmica seletiva dos fluxos materializam a segregação socioespacial. No âmbito das periferias urbanas, essa lógica assume contornos de vulnerabilidade, demandando o tensionamento conceitual entre a produção da cidade e o cotidiano dos sujeitos que a habitam. O quadro 01 contém a matriz teórico-metodológica abordada nesse trabalho.

Quadro 1- Matriz de fundamentação teórico-metodológica: conceitos, autores e eixos de aplicação.

Conceito	Autor(es)	Ano	Síntese da aplicação no estudo
Espaço Urbano	Corrêa	2001	Análise da produção social do espaço e das contradições e desigualdades expressas na morfologia urbana.
Mobilidade Urbana	Vasconcellos;	2000	Investigação das condições de acesso à cidade, fluxos de transporte e reprodução das desigualdades socioespaciais.
	Balbim	2016	
Segregação Socioespacial	Sposito	2013	Estudo das formas de fragmentação urbana e da distribuição desigual dos grupos sociais no espaço urbano.
Direito à Cidade	Lefebvre;	2001	Compreensão da garantia de apropriação dos espaços, serviços e bens urbanos como direito fundamental.
	Scifone	2016	
Mapa Mental	Malanski;	2014	Instrumento de representação cartográfica subjetiva das vivências, afetos e percepções espaciais dos sujeitos.
	Richter	2022	
	Callai	2005	

Educação Geográfica		2012	Desenvolvimento do pensamento espacial crítico e capacidade de leitura interpretativa do espaço vivido.
Trabalho de Campo	Kozenieski	2022	Prática metodológica essencial para o tensionamento e articulação dialética entre a teoria e a realidade geográfica observada.
Metodologias Ativas	Soares	2021	Abordagem didática voltada para o protagonismo estudantil e autonomia no processo de construção do conhecimento.
Experiência do tempo	Ricœur	2007	Fenomenologia do tempo e articulação entre a historicidade profunda, a percepção temporal humana e as práticas cotidianas.

Fonte: Elaborado pelos autores, 2025.

A produção desigual do espaço urbano e a mobilidade restritiva

O processo de urbanização nas metrópoles brasileiras reflete uma lógica de desenvolvimento desigual materializada na estruturação segregada do território. Sob a perspectiva de Corrêa (2001), o espaço urbano constitui uma estrutura simultaneamente fragmentada e articulada, que atua como reflexo e elemento condicionante de ações sociais reprodutoras da seletividade de classes. Essa dinâmica fomenta a segregação socioespacial (Sposito, 2013), mecanismo que afasta geograficamente as classes populares dos centros de decisão e de provimento infraestrutural, operando um confinamento territorial das populações periféricas. Esse isolamento restringe as trajetórias de vida e as experiências urbanas de grupos vulneráveis a espaços marcados pela precariedade estrutural, tornando o habitar, entendido como a forma de viver, experimentar e construir vínculos com o espaço cotidiano — um exercício contínuo de resistência e resiliência diante das adversidades socioespaciais (Marandola Jr., 2009).

Como contraface desse confinamento, a mobilidade urbana desponta não apenas como funcionalidade técnica de deslocamento, mas como eixo estruturante da justiça socioespacial. Conforme postula Vasconcellos (2000:2016), a mobilidade define-se pela capacidade efetiva dos indivíduos acessarem a cidade, superando a mera métrica de fluxos e modais de transporte para se consolidar como mediadora fundamental na distribuição de oportunidades socioeconômicas. Quando os padrões de circulação são marcados pela ineficiência, o ir e vir cotidiano converte-se em vetor de segregação. Desse modo, o cerceamento da capacidade de movimentação reflete assimetrias na apropriação do território, transformando o tempo despendido nos deslocamentos periféricos em um mecanismo de espoliação social. Segundo Barreira (2010), a concepção de espoliação urbana, formulada por Lúcio Kowarick (1979), constitui uma importante chave interpretativa para compreender as desigualdades

socioespaciais que caracterizam as cidades brasileiras, sobretudo as grandes metrópoles. Esse conceito refere-se ao conjunto de privações vivenciadas pela população em relação ao acesso a bens e serviços urbanos essenciais, como transporte, moradia, saneamento básico, energia elétrica e demais equipamentos de uso coletivo. Tais carências extrapolam as relações de trabalho e evidenciam uma forma mais ampla de exploração social, produzida pela distribuição desigual das condições de reprodução da vida no espaço urbano.

Nesse cenário, a privação da acessibilidade, evidenciada pela escassez de calçadas adequadas, sinalização deficiente e insuficiência do transporte público qualificado, representa a própria cassação do direito à cidade. De acordo com as formulações de Lefebvre (2001), o direito à cidade estabelece-se como a prerrogativa dos cidadãos de usufruírem plenamente da vida urbana e de participarem de forma ativa na produção do espaço. Adensando essa perspectiva, Scifone (2016) assinala que as problemáticas de mobilidade devem ser tratadas no plural, uma vez que impactam desigualmente os múltiplos setores urbanos, desde os fluxos mercadológicos até o cotidiano das classes subalternizadas. Sem condições estruturais mínimas de acessibilidade, o horizonte do direito à cidade é esvaziado, aprisionando o sujeito periférico em barreiras invisíveis que inviabilizam o acesso a garantias fundamentais, como saúde, lazer e educação.

Configurações de fixos e fluxos na periferia urbana

Para apreender a densidade dessas assimetrias em escala local, faz-se necessário problematizar a categoria analítica de periferia urbana. Segundo Oliveira e Quaresma (2022), a periferia deve ser compreendida para além de sua localização em relação ao centro, considerando tanto suas condições concretas de inserção e acesso à cidade quanto as dimensões simbólicas que produzem estigmas e representações negativas sobre esses espaços, frequentemente associados à pobreza, à precariedade e à violência. Assim, a periferia constitui-se não apenas como uma porção territorial, mas como um espaço produzido por desigualdades socioeconômicas e processos de estigmatização que condicionam o acesso às centralidades e às oportunidades urbanas.

Nesse contexto, o bairro Pedras, situado na zona sudeste de Fortaleza (CE), materializa empiricamente as contradições do desenvolvimento desigual da metrópole. Trata-se de um território cuja infraestrutura precária expõe as marcas de um planejamento excludente e de uma gestão pública deficitária. A organização desse espaço reproduz a marginalização social ao subordinar as vias locais e a escala pedonal dos moradores aos fluxos logísticos metropolitanos, consolidando barreiras que limitam o pleno exercício da cidadania da juventude ali residente.

Práticas pedagógicas na Geografia Escolar: educação geográfica, metodologias ativas e mapas mentais

A aproximação entre os conteúdos da ciência geográfica e as vivências concretas dos discentes constitui um princípio fundamental para o desenvolvimento de uma Geografia Crítica, comprometida com a compreensão das desigualdades e das contradições presentes no espaço vivido. Quando desvinculada da realidade empírica, a disciplina corre o risco de converter-se em abstração estéril. Todavia, ao tomar as assimetrias socioespaciais e os gargalos de mobilidade como eixos de reflexão, o ensino dialoga diretamente com as trajetórias escolares e as condições de existência dos estudantes. Conforme adverte Carlos (2012, p. 67):

> À Geografia está posto o desafio de pensar a cidade em sua perspectiva espacial, isto é, a necessidade da produção de um conhecimento que dê conta da construção de uma teoria da prática sócio-espacial urbana para desvendar a realidade urbana em sua totalidade e as possibilidades que se desenham no horizonte para a vida cotidiana na cidade.

Reforçando essa análise Cavalcanti, cita que (2012, p. 64):

> A geografia é uma das ciências que se têm dedicado à análise da cidade e da vida urbana. Como ciência social, ela o faz pela perspectiva, social, porém com um determinado enfoque. A geografia é uma leitura, uma determinada leitura da realidade. É a leitura do ponto de vista da espacialidade.

A partir dessa compreensão, torna-se possível analisar a cidade para além de sua dimensão física, considerando as relações sociais que produzem e organizam o espaço urbano. Nesse contexto, a totalidade urbana ganha contornos de urgência quando contrastada com a tese de Maricato (2011), que demonstra que a segregação nas cidades brasileiras decorre de políticas deliberadamente excludentes, responsáveis por concentrar infraestruturas e serviços nas áreas centrais, enquanto relegam as periferias a condições de despossessão. Para os estudantes da educação básica, tais macroestruturas segregadoras materializam-se no cotidiano sob a forma de longos deslocamentos, transporte público precário e múltiplas barreiras que limitam o exercício pleno do direito à educação.

Nesse cenário, os componentes curriculares do 8º ano do Ensino Fundamental, tais como redes, hierarquias, funções e macroproblemas urbanos, deixam de ser tópicos puramente descritivos. Sob a égide de uma práxis pedagógica crítica, o estudo da expansão periférica oferece subsídios teóricos para os discentes racionalizarem as dificuldades enfrentadas no cotidiano. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) corrobora essa necessidade ao preconizar que os estudantes devem ser capazes de compreender os processos de urbanização em múltiplas escalas, identificando os impactos socioespaciais decorrentes do crescimento

urbano (BRASIL, 2018).

O nexo causal entre a teoria científica e as vivências dos estudantes sustenta a relevância da educação geográfica. A esse respeito, Cavalcanti (2002) postula que a Geografia escolar cumpre sua função social ao conectar dialeticamente a vivência comunitária aos conceitos científicos, instrumentalizando o sujeito para a leitura crítica do mundo e para o exercício consciente da cidadania. Ignorar essa experiência cotidiana, construída na imobilidade do bairro Pedras, em Fortaleza (CE), significa esvaziar a disciplina de sua potência transformadora.

É nesse horizonte que as formulações de Callai (2005, 2012) ganham centralidade, ao defenderem que a educação geográfica viabiliza a compreensão das complexas relações entre a sociedade e o espaço vivido. Em Aprendendo a ler o mundo: a geografia nos anos iniciais do ensino fundamental, Callai (2005) argumenta que a leitura do mundo na perspectiva geográfica requer a compreensão da paisagem como uma construção social, resultante das formas de organização da sociedade e das ações humanas desenvolvidas para atender às necessidades coletivas.

Como aponta Silva (2019), uma vez que a cidade reflete as contradições da acumulação capitalista, a mediação didática da Geografia Urbana torna-se significativamente mais eficaz quando articula a teoria crítica a práticas interativas e participativas, superando a lógica transmissiva tradicional.

A transposição dessas categorias para o âmbito escolar encontra ancoragem metodológica em ferramentas que acessam a subjetividade, a memória e a prática espacial do corpo discente. As metodologias ativas e colaborativas atuam na ruptura do conformismo territorial ao proporem situações-problema extraídas da realidade imediata, impulsionando o estudante a agir de forma propositiva sobre o seu próprio território por meio da pesquisa e do debate coletivo (Soares, 2021). Nesse percurso, o mapa mental assume papel de relevo como recurso pedagógico transformador. Conforme conceitua Malanski (2014, p. 41):

> O mapa mental é uma construção simbólica originada da relação entre a experiência e a imaginação, que representa o mundo visto através do olhar particular de um indivíduo, influenciado por seu contexto cultural, cognitivo e social. Cada mapa revela a ideia que a pessoa tem do mundo, refletindo uma construção social e subjetiva, além de embarcar experiências, percepções e desejos relacionados ao espaço.

Ao adotar os mapas mentais como linguagem junto aos estudantes do 8º ano, a pesquisa viabiliza cartografar dinâmicas de segregação, barreiras socioespaciais e imobilidades urbanas sob a ótica de quem experimenta o território. Complementarmente, o trabalho de campo atua como elo empírico indispensável entre a abstração conceitual e a materialidade concreta do

bairro. Conforme Kozenieski (2022), essa estratégia integra teoria e prática na ciência geográfica, impulsionando a alfabetização cartográfica e a formação de sujeitos reflexivos acerca de seu próprio espaço de vivência. Em suma, ao tensionar tais categorias a partir das contradições vividas no bairro Pedras, a Geografia Escolar cumpre o seu papel mais nobre: transforma o confinamento periférico em fagulhas de protagonismo juvenil e transformação social.

A experiência cotidiana do lugar e o tempo vivido

A análise das assimetrias urbanas nas periferias não se esgota na mensuração geométrica das distâncias ou na descrição técnica dos sistemas de transporte. Para além da rigidez dos dados estatísticos, a segregação socioespacial impõe uma dimensão existencial que afeta diretamente o cotidiano dos sujeitos. Sob a égide da Geografia Humanista e Fenomenológica, compreender o espaço implica investigar a geograficidade dos trajetos rotineiros, desvelando como o estudante habita, experimenta e significa o território (Marandola Jr., 2009). É nesse horizonte que a relação entre o corpo e a cidade se estreita, transformando o percurso compulsório casa-escola em um espaço vivido, onde a mobilidade precária deixa de ser um mero indicador de tráfego e passa a se constituir como uma experiência de privação e de vivência sensível.

Para adensar essa leitura analítica, recorre-se à compreensão de tempo vivido, discutida por Paul Ricœur (2007), em diálogo com sua reflexão sobre tempo e narrativa (Ricœur, 1997). Essa perspectiva permite compreender o tempo não apenas como uma dimensão cronológica, mas como uma experiência marcada pelas ações, preocupações, expectativas e inquietações que atravessam o cotidiano dos sujeitos. No contexto da escola localizada na periferia urbana, o tempo de espera prolongado no ponto de ônibus, o desgaste provocado pelos deslocamentos a pé e a necessidade constante de contornar a poeira ou a lama em vias desprovidas de infraestrutura extrapolam a concepção de um tempo linear, homogêneo e mensurável pelos relógios ou pelo planejamento técnico da mobilidade. Trata-se de uma temporalidade vivida, marcada pelas angústias, pelos desafios e pelas estratégias de enfrentamento construídas diariamente pelos estudantes. Essas experiências acumulam-se sob a forma de afetividades, muitas vezes negativas, contribuindo para a constituição da memória coletiva da comunidade escolar e para a construção do sentido de pertencimento ao lugar (Serpa, 2013). Nessa perspectiva, Carlos (2007, p. 17) afirma que “o lugar é a base da reprodução da vida e pode ser analisado pela tríade habitante – identidade – lugar”, evidenciando que as experiências cotidianas vividas pelos sujeitos estabelecem vínculos identitários com o espaço e influenciam

a forma como este é percebido, apropriado e significado.

Nessa perspectiva, o mapa mental produzido pelo discente transcende a condição de mero registro gráfico de itinerários ou teste de habilidade motora; se estabelece como uma narrativa espacial dotada de intencionalidade, memória e denúncia política. Ao articular o pensamento de Ricœur (1997, 2007), compreende-se que o ato de desenhar o trajeto constitui a operação de prefiguração e configuração da própria história de vida do aluno. O mapa mental torna-se o nexo entre o ato de lembrar a experiência corporal dolorosa da inclusão urbana de modo diferenciado e o ato de estruturar essa lembrança em uma linguagem simbólica e espacial própria.

Complementarmente, a organização cognitiva dessa narrativa gráfica fundamenta-se nas formulações de Lynch (1980) acerca da legibilidade urbana. Ao discutir a construção da imagem da cidade, o autor destaca que "a mente estrutura a imagem da cidade a partir de elementos ordenadores, dentre os quais os bairros se destacam como áreas citadinas, relativamente grandes, que o observador pode penetrar mentalmente, e que têm alguns aspectos comuns" (Lynch, 1980, p. 78). Essa concepção evidencia que os bairros não constituem apenas recortes espaciais, mas unidades de referência por meio das quais os sujeitos organizam cognitivamente o espaço vivido, atribuindo-lhe significados construídos a partir das experiências cotidianas.

No contexto da periferia, a identificação de marcos, limites e barreiras nos desenhos dos estudantes permite mapear quais objetos geográficos possuem centralidade socioafetiva ou funcionam como vetores de vulnerabilidade. Nesse sentido, a cartografia contribui para compreender como os discentes percebem, vivenciam e representam as contradições do espaço urbano segregado, articulando suas experiências cotidianas à leitura crítica do território.

Desenho metodológico: da observação empírica à codificação cartográfica

O percurso metodológico foi executado de forma sequencial, dividindo-se em três grandes etapas articuladas, descritas a seguir.

Etapa 01- Sondagem, Diagnóstico Teórico e Levantamento de Dados (jun/ago/25). A fase inicial consistiu no nivelamento conceitual e no diagnóstico do perfil de mobilidade dos estudantes. Primeiramente, realizou-se uma discussão teórica fundamentada no livro didático adotado, Amplitude Geografia: 8º ano (Silva; Ross, 2022), em estrito alinhamento com as competências e habilidades preconizadas pela Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) para a análise das dinâmicas de urbanização e desigualdade socioespacial. Na sequência desse debate, foi aplicado um questionário estruturado com perguntas abertas e fechadas. O

objetivo desse instrumento foi extrair uma matriz quanti-qualitativa de dados sobre os modos de transporte utilizados pelos discentes, o tempo despendido nos trajetos cotidianos e as percepções primárias de segurança e infraestrutura viária no bairro Pedras.

Figura 2 e 3 – Aula expositiva sobre os conceitos que foram trabalhados em campo.



Fonte: Elaborado pelos autores, 2025.

Etapa 02: Práxis Territorial e Trabalho de Campo (ago/25): A segunda etapa caracterizou-se pelo tensionamento empírico da teoria por meio do trabalho de campo (Kozenieski, 2022). Esta prática pedagógica e investigativa funcionou como um "choque de realidade" e desnaturalização da paisagem, permitindo que os discentes realizassem uma observação atenta e participante do entorno escolar. Durante o percurso, que cobriu cinco vias secundárias estratégicas para o fluxo da comunidade, os estudantes utilizaram registros fotográficos como ferramentas de captura da realidade. O objetivo do uso da fotografia foi documentar as evidências materiais das barreiras físicas (calçadas obstruídas, buracos, acúmulo de resíduos sólidos) e das barreiras invisíveis (ausência de sinalização, faixas pedonais e iluminação precária) que segmentam e segregam o território periférico.

Figuras 4 e 5 – Atividade de campo ao redor da escola



Fonte: Elaborado pelos autores, 2025.

Etapa 03- Sistematização de Linguagem e Codificação Cartográfica Colaborativa (set/out/25). A última etapa dedicou-se à tradução gráfica da experiência vivida e observada através da confecção de mapas mentais e mapas colaborativos (Malanski, 2014; Richter, 2022). Após a imersão territorial, os discentes foram desafiados a espacializar individual e coletivamente as mazelas urbanas diagnosticadas em seus trajetos cotidianos casa-escola.

Sobre os mapas mentais, um dos diferenciais metodológicos da pesquisa foi a construção coletiva de uma legenda comum para organizar e facilitar a leitura dos desenhos. Juntamente com as turmas, foram definidos símbolos para representar elementos e situações identificados no espaço vivido, como buracos nas vias, pontos de descarte irregular de lixo, calçadas sem acessibilidade e trechos com pouca iluminação ou considerados perigosos. Essa estratégia possibilitou sistematizar as representações dos estudantes, preservando suas percepções e experiências sobre o espaço urbano. Essa padronização semiótica permitiu que a produção cartográfica discente operasse como um verdadeiro instrumento estatístico-visual. Ao utilizarem a mesma linguagem de símbolos, os alunos conseguiram converter percepções subjetivas individuais em recorrências espaciais visíveis e mensuráveis no papel. Dessa forma, o mapa mental deixou de ser apenas uma ilustração escolar e se transformou em uma matriz de dados geográficos críticos e em uma narrativa de denúncia coletiva das contradições urbanas, validando o rigor metodológico exigido para a reivindicação do direito à cidade.

Resultados e discussão: a cidade revelada pelas narrativas dos estudantes

A transposição das vivências espaciais dos discentes para o plano analítico fundamenta-se na perspectiva de Freire (2023), para quem a prática educativa emancipatória assenta-se na problematização da realidade. Mediante o estudo crítico do espaço vivido, desvela-se a essência e a gênese dos fenômenos sociais; afinal, quanto mais os educandos investigam reflexivamente sua inserção no mundo, mais se sentem interpelados a agir e a formular respostas concretas às problemáticas locais, convertendo o ato de captar o real em um exercício de práxis e de conscientização política.

Argumentando sobre essa necessidade, Calandro e Pezatto (2023, p. 13) enfatizam que "compreender o espaço vivido e habitado pelo aluno, e entender o que ele tem a dizer sobre algo, pode facilitar a intervenção docente na tarefa de mediar o conteúdo escolar". Ao atrelar o estudo do lugar à geografia escolar, a paisagem e o lugar emergem como categorias fundamentais que, dialogando com os preceitos freireanos, instigam os estudantes a lerem criticamente o mundo urbano. Essa leitura converge com o pensamento de Carlos (2007, p. 14), para quem "o lugar guarda em si e não fora dele o seu significado e as dimensões da vida,

possível de ser apreendido pela memória, através do sentido e do corpo".

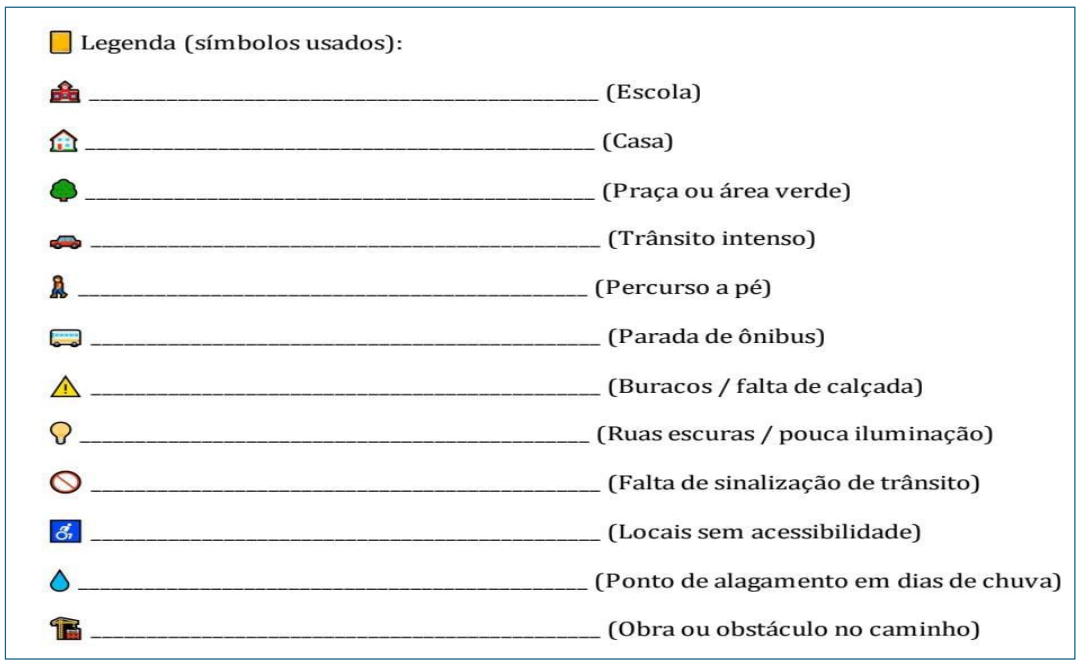
A Escola como centralidade territorial no Bairro Pedras

Nesse cenário de precariedade socioeconômica, a EMTI Francisca Oriá Serpa emerge não apenas como um prédio funcional destinado à instrução, mas como a principal e, frequentemente, única centralidade geográfica e equipamento público de resistência desses jovens. Diante da ausência generalizada de praças estruturadas, centros culturais e áreas de lazer seguro, o espaço escolar assume um papel político multifuncional, operando como o *locus* onde os adolescentes resgatam sua dignidade, constroem laços de sociabilidade e encontram amparo alimentar e pedagógico. A instituição escolar constitui-se, portanto, como uma trincheira territorializada que desafia os determinismos estatísticos do IDH local.

A experiência do mapa mental: espacializando angústias

Para traduzir graficamente essa experiência sensível de segregação, os estudantes participaram de oficinas cartográficas nas quais receberam uma folha em formato A4 contendo uma legenda padrão (Figura 06). Esta padronização semiótica, composta por ícones uniformes para representar buracos, lixo, falta de calçadas e áreas de perigo, permitiu canalizar as subjetividades individuais para um código coletivo de denúncia urbana. Dentre os 54 mapas mentais produzidos, selecionou-se uma amostragem de quatro exemplares dotados de densidade crítica e riqueza de detalhes cartográficos, cujas análises são apresentadas a seguir.

Figura 06– Legenda padronizada para a confecção dos mapas mentais

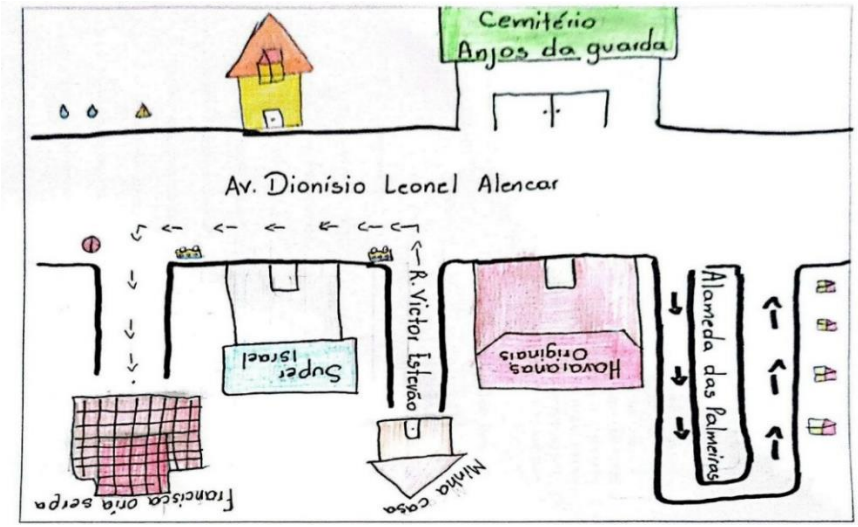


Fonte: Dados da pesquisa, 2025.

Análise do Mapa Mental 1 (Turno da Manhã)

O mapa mental confeccionado pelo estudante 01 (Figura 07) organiza e representa de maneira sistemática o trajeto cotidiano percorrido entre sua residência e a unidade escolar. Sob a ótica da morfologia e legibilidade urbana de Lynch (1980), a discente estrutura seu espaço mental apoiando-se em vias conectoras claras, como a Avenida Dionísio Leonel de Alencar, demarcando pontos de referência com forte valor comercial e funcional para a comunidade local, tais como o "Super Israel" e a loja "Havaianas Originais". O "Cemitério Anjos da Guarda" é inserido na representação gráfica exercendo o papel de um limite ou fronteira simbólica, cindindo geometricamente os espaços de vida e circulação cotidiana das áreas associadas à finitude e ao recolhimento.

Figura 07– Mapa mental do trajeto casa-escola elaborado por estudante do turno da manhã



Fonte: Dados da pesquisa, 2025.

Sob o prisma da hermenêutica narrativa de Ricœur (1997), a trajetória linear orientada de forma sequencial por setas direcionais revela a operação de transposição do tempo

puramente vivido em tempo narrado (Mimese II). O mapa transcende a mera descrição física da topografia urbana ao espacializar as angústias do percurso. A estudante utiliza a legenda unificada para registrar uma acessibilidade precária, pontos de infraestrutura em risco, sinalização deficitária e o acúmulo informal de resíduos sólidos nas vias do entorno escolar, evidenciando que a imobilidade se materializa na paisagem como uma expressão cotidiana das desigualdades socioespaciais.

Análise do Mapa Mental 2 (Turno da Manhã)

O desenho produzido pela estudante 02 (Figura 08) destaca-se pelo detalhamento gráfico das vivências e transições que pontuam seu deslocamento diário. Aplicando as categorias espaciais de Lynch (1980), observa-se que a via principal é configurada como um caminho longo, sinuoso e de acentuada espessura, ocupando a maior parte do plano da folha. A aluna desenha o asfalto incorporando marcações de pista e utiliza setas para indicar o vetor de deslocamento contínuo, ancorando a imagem urbana em dois marcos: residência ("Minha Casa", no quadrante superior esquerdo) e o destino final ("Escola", no canto inferior direito).

Figura 08 – Mapa mental do trajeto casa-escola elaborado por estudante do turno da manhã



Fonte: Dados da pesquisa (2025).

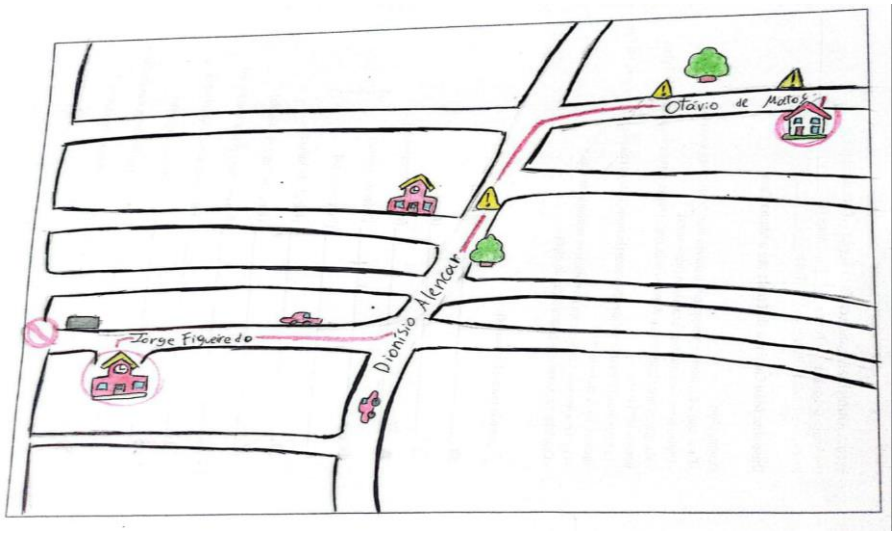
As edificações residenciais adjacentes e a vegetação dispersa atuam de forma

ambivalente: ao mesmo tempo em que humanizam o bairro, funcionam como barreiras visuais que acentuam a sinuosidade da rota, gerando cognitivamente uma sensação de distância ampliada e isolamento. O grande destaque desta peça cartográfica reside na densidade de triângulos amarelos de advertência distribuídos de forma repetitiva ao longo de todo o leito carroçável, ladeando o desenho de um ônibus escolar. À luz de Ricœur (1997), a seleção desses elementos do mundo prático demonstra uma tomada de consciência sobre os riscos intrínsecos à mobilidade local. O tempo do trajeto não é percebido como linearidade mecânica, mas sim como uma sucessão de passos que exigem estado de alerta constante frente às deficiências crônicas de pavimentação, sinalização e segurança viária.

Análise do Mapa Mental 3 (Turno da Tarde)

A cartografia mental do estudante 03 (Figura 09) organiza a dinâmica urbana através de uma estilização linear marcante, na qual o trajeto casa-escola é destacado por um traçado contínuo na cor vermelha, conferindo legibilidade imediata aos elementos espaciais. A análise lynchiana (Lynch, 1980) evidencia que este fluxo avermelhado constitui o elemento de maior peso visual do mapa, costurando a conexão entre a moradia (com telhado rosa, no topo direito) e o prédio da escola (compartilhando o mesmo padrão cromático e um relógio, no canto inferior esquerdo), interceptando nós viários cruciais como a Avenida Dionísio Leonel de Alencar, a Rua Otávio de Matos e a Rua Jorge Figueiredo.

Figura 09– Mapa mental do trajeto casa-escola elaborado por estudante do turno da tarde)



Fonte: Dados da pesquisa (2025).

A malha de quarteirões geométricos desenhada pela aluna opera como o “esqueleto” do espaço vivido, circunscrevendo e limitando a área de circulação segura. Na leitura hermenêutica

da representação, a linha vermelha funciona como o fio condutor de uma narrativa temporal direta, revelando como a estudante estrutura a cronologia de seu movimento. Contudo, a inserção sistemática de ícones de alerta de perigo (triângulos amarelos) na intersecção com a Avenida Dionísio Leonel de Alencar desconstrói qualquer neutralidade técnica do mapa. Gabrielly espacializa a insegurança viária e a impossibilidade de uma travessia pedonal pacífica, denunciando calçadas com desníveis acentuados e desprovidas de rampas de acessibilidade.

Análise do Mapa Mental 4 (Turno da Tarde)

O mapa mental elaborado pelo estudante 04 (Figura 10) introduz uma perspectiva analítica sobre o espaço de vivência, caracterizada por um rigoroso detalhamento toponímico e funcional. O estudante nomeia formalmente os logradouros que compõem seu circuito diário, registrando as ruas "Joger-Figueiredo" (Jorge Figueiredo), "Turmalina" e "Maria Ficosa", estruturando as vias com demarcações rigorosas de faixas de tráfego e setas indicativas de direção. O edifício da escola é representado com destaque arquitetônico (incluindo uma bandeira hasteada), contrapondo-se à residência familiar ("Casa") no canto inferior direito e a uma mancha de vegetação identificada explicitamente como "Área Vrd".

Figura 09 – Mapa mental do trajeto casa-escola elaborado por estudante do turno da tarde)



Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Com base nas formulações ricoeurianas de tempo e narrativa (Ricœur, 1997), Daniel opera um processo de refiguração do território. Ao mapear criticamente elementos funcionais

como a "Parada Ônibus" e diferenciar trechos específicos destinados ao "percurso a pé", o discente insere símbolos de alerta e proibição diretamente sobre os pontos onde identifica a "falta de acessibilidade" e interferências físicas severas causadas por "obras" inacabadas que obstruem os passeios. O espaço de passagem transmuda-se em discurso e manifesto: o estudante utiliza o desenho para denunciar como as fraturas do planejamento urbano periférico sabotam sua segurança diária.

O mapa mental como instrumento de denúncia social

A interpretação conjunta e cruzada das produções cartográficas dos turnos da manhã e da tarde demonstra que os mapas mentais produzidos no âmbito da EMTI Francisca Oriá Serpa superaram a condição de meros desenhos ou ilustrações escolares decorativas. Por meio da aplicação rigorosa da legenda unificada, os alunos conseguiram converter a imobilidade sentida no corpo, a fadiga e o medo do tráfego violento em dados geográficos dotados de densidade teórica e relevância estatístico-visual.

Cada linha, ícone de advertência ou calçada interrompida hachurada nos papéis reflete a materialização do conceito de "esculpir a cidade pelo cotidiano". Os estudantes deixam de ser observadores passivos e passam a atuar como produtores de conhecimento crítico, desnaturalizando as carências estruturais do bairro Pedras. Sob essa perspectiva, as produções cartográficas discentes devem ser lidas pelas agências de planejamento urbano como documentos epistemológicos de denúncia social, capazes de subsidiar a formulação de políticas públicas eficazes e de fundamentar as lutas coletivas pela emancipação territorial e pela conquista efetiva do direito à cidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo debruçou-se sobre a complexa e urgente indissociabilidade entre a segregação socioespacial, a precarização da mobilidade urbana e os reflexos imediatos dessas variáveis na garantia do direito à educação e à cidade. Tendo como recorte empírico o bairro Pedras, localizado na periferia da metrópole de Fortaleza (CE), o estudo analisou de que maneira a produção desigual do espaço urbano condiciona, fragmenta e, por vezes, cerceia as trajetórias escolares e pessoais dos estudantes da Escola Municipal de Tempo Integral (EMTI) Francisca Oriá Serpa. Ao adotar uma abordagem metodológica qualitativa e participativa, foi possível descortinar a realidade vivida por discentes do 8º ano, revelando as assimetrias que convertem a distância geográfica em uma barreira de segregação socioespacial.

A tese central defendida e demonstrada ao longo deste trabalho reside no fato de que a

produção desigual do espaço nas periferias urbanas engendra uma condição duradoura de mobilidade precária, que influencia significativamente o cotidiano e as oportunidades da juventude. Essa violência não se restringe aos entraves logísticos do tráfego, mas se manifesta ao confiscar e subtrair sistematicamente o tempo social desses jovens, tempo este que deveria ser destinado ao descanso, ao lazer, à convivência familiar e ao pleno desenvolvimento intelectual. O tempo gasto esperando um transporte coletivo ineficiente ou desviando das fraturas de vias desprovidas de calçadas e sinalização converte-se em um mecanismo de espoliação da dignidade humana. O nexo causal entre a espoliação urbana e a desigualdade territorial restou, portanto, empiricamente comprovado e teoricamente fundamentado, evidenciando que o objetivo geral do estudo foi alcançado.

A pesquisa articulou-se ao cumprimento dos seus objetivos específicos, mapeando os desafios estruturais enfrentados pelos estudantes, analisando os impactos da segregação no entorno escolar e convertendo esse diagnóstico em uma proposta de educação geográfica emancipada. O grande motor metodológico que viabilizou o alcance de tais metas foi a adoção convicta da Pesquisa-Ação. Longe de se posicionar de forma neutra ou higienista diante da realidade alheia, esta investigação inseriu-se organicamente no cotidiano da EMTI Francisca Oriá Serpa, compreendendo que a produção do conhecimento científico ganha sentido pleno quando associada à transformação social. A pesquisa-ação permitiu transformar a sala de aula em um espaço de leitura crítica do território e de conscientização política, no qual os estudantes deixaram de ocupar a posição de meros informantes para assumirem o papel de coprodutores do conhecimento geográfico. Ao mobilizar suas experiências cotidianas, interpretar o espaço vivido e representar cartograficamente suas trajetórias, os sujeitos passaram a compreender de forma mais crítica as desigualdades socioespaciais que condicionam sua mobilidade e seu direito à cidade.

Este movimento de ruptura com os moldes tradicionais do ensino encontrou eco na implementação das Metodologias Ativas. Ao deslocar o eixo pedagógico da recepção mecânica e bancária de conteúdo para a reflexão crítica, a abordagem reposicionou os sujeitos no processo de ensino-aprendizagem. O professor consolidou seu papel essencial como mediador e intelectual orgânico, provocando a turma a questionar as contradições do espaço. Paralelamente, o estudante assumiu o papel ativo de sua própria formação, deixando a condição de espectador inerte para se erguer como sujeito cognoscente, capaz de decodificar as forças políticas e econômicas que imprimem desigualdades no chão que ele pisa cotidianamente.

O sucesso metodológico e o principal diferencial científico deste artigo consolidaram-se na associação orgânica entre o trabalho de campo e a práxis da cartografia colaborativa

mediada por uma legenda unificada. Esse arranjo metodológico demonstrou que a Geografia Escolar pode contribuir para questionar a naturalização das desigualdades socioespaciais, estimulando os estudantes a reconhecer, problematizar e refletir sobre as condições vivenciadas na periferia. Ao transporem para o papel suas representações subjetivas através de símbolos padronizados de denúncia, os estudantes operaram um salto qualitativo: transformaram a dor individual do cansaço em um diagnóstico coletivo e estruturado do território. A lama na rua, a falta de sinalização e de acessibilidade deixaram de ser vistas como fatalidades do destino e passaram a ser compreendidas como escolhas políticas decorrentes de um modelo de cidade excludente.

Emerge dessa constatação a máxima epistemológica que sustenta este trabalho: para mudar o mundo, é imperativo conhecer e compreender, primeiramente, o próprio espaço que se habita. A Geografia Escolar cumpre sua função social quando instrumentaliza o estudante como um conhecedor crítico do seu espaço vivido, oferecendo uma lente capaz de fazê-lo enxergar as contradições da sua própria realidade. Compreender a rua, o bairro e a comunidade periférica é o estágio indispensável para que o sujeito desenvolva a consciência cidadã, o sentimento de pertencimento e o desejo de transformação em escala macro. A emancipação social começa, pela apropriação cognitiva e política do lugar de vivência, capacitando os estudantes para que se reconheçam como sujeitos de direitos e agentes transformadores de seu próprio território.

Por tudo isso, esta pesquisa oferece uma contribuição para a área do Ensino de Geografia, ao demonstrar que o rigor acadêmico deve caminhar de mãos dadas com a sensibilidade social e o engajamento democrático. A experiência vivenciada no bairro Pedras deixa claro que o asfalto, a calçada nivelada, a iluminação pública e o transporte coletivo de qualidade não são meros caprichos urbanísticos, nas premissas materiais fundamentais para que o direito à educação e o direito à cidade se efetivem em sua plenitude. Conclui-se que a escola pública, ao abraçar práticas pedagógicas emancipatórias e colaborativas, assume o seu papel histórico de centro vital para a projeção e a conquista de cidades mais justas, humanas, igualitárias e democráticas.

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, David Paul. **A aprendizagem significativa**. São Paulo, 1982.

ARAÚJO, Amanda; LIMA, Paula (org.). **Nossos bairros, nossa Fortaleza:** mapeamento estatístico e afetivo da cidade. Ilustrações de Carlus Campos. Fortaleza: Fundação Demócrito Rocha, 2022.

BALBIM, Renato; KRAUSE, Cleandro; LINKE, Clarisse Cunha (org.). **Cidade e movimento**: mobilidades e interações no desenvolvimento urbano. Brasília: Ipea: ITDP, 2016. 326 p.

BARREIRA, Irlys Alencar Firmo. **Cidade, atores e processos sociais: o legado sociológico de Lúcio Kowarick**. Revista Brasileira de Ciências Sociais, São Paulo, v. 25, n. 72, p. 150-159, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 03 abr. 2025.

CALANDRO, Thiago Luiz; PEZZATO, João Pedro. Memória e lugar nas representações espaciais: implicações no ensino de Geografia por meio das contribuições de Paul Ricœur. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, *[S. l.]*, v. 13, n. 23, p. 05–30, 2023. DOI: 10.46789/edugeo.v13i23.1165. Disponível em: https://revistaedugeo.com.br/revistaedugeo/article/view/1165. Acesso em: 1 abr. 2026.

CALLAI, Helena Copetti. **Aprendendo a ler o mundo: a geografia nos anos iniciais do ensino fundamental.** Cad. Cedes, Campinas, v. 25, n. 66, p. 227-247, maio/ago. 2005. Disponível em http://www.cedes.unicamp.br.

CALLAI, Helena Copetti; MORAIS, M.M. Educação geográfica, cidade e cidadania. Acta Ge edográfica, v.2017, p;82 -100Lana de Souza. **O ensino de Geografia na escola.** São Paulo, SP: Papirus, 2012.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **A geografia escolar e a cidade: Ensaios sobre o ensino de geografia para a vida urbana cotidiana.** 3ª edição. Campinas, SP: Papirus, 2012.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. **O lugar no/do mundo**. São Paulo: FFLCH, 2007, 85 p.

CORRÊA, Roberto Lobato. **O espaço urbano.** 5. ed. São Paulo: Ática, 2001.

JESUS, Edson Silva de. **A periferia urbana e o reconhecimento social: uma análise a partir da escola.** *Mediações*, Londrina, v. 26, n. 2, p. 380-398, mai.-ago. 2021.

KOWARICK, Lucio. **Espoliação urbana**. São Paulo, Paz e Terra, 1979.

LEFEBVRE, Henri. **O direito à cidade**. São Paulo: Centauro, 2001.

LYNCH, Kevin. **A imagem da cidade**. Tradução (Maria Cristina Tavares Afonso). Edições 70, 1980.

MALANSKI, Lawrenci Mayer. **Geografia humanista: percepção e representação espacial.** Revista Geográfica de América Central, 52, pp. 29-50, 2014.

KOZENIESKI, É. M. (Org.). **Trabalho de campo: contribuições do curso de Geografia - Licenciatura da UFFS ao ensino e à pesquisa**. Chapecó: Editora UFFS, 2022. DOI: 10.7476/9786550190149.0003.

MARANDOLA JR., E. **Heidegger como matriz do pensamento fenomenológico em Geografia**. In: ENCONTRO NACIONAL DE HISTÓRIA DO PENSAMENTO GEOGRÁFICO, 2., 2009, São Paulo. *Anais*... São Paulo: [Editora ou instituição, se disponível], 2009. Disponível em: https://enhpgii.wordpress.com/wp-content/uploads/2009/10/eduardo-marandola.pdf. Acesso em: 10 abr. 2026

OLIVEIRA, M. C. N., & Quaresma, C. C. (2022). **Intervenções urbanas em áreas periféricas brasileiras: uma revisão sistemática de literatura**. *urbe. Revista Brasileira de Gestão Urbana*, 14, e20210270. https://doi.org/10.1590/2175-3369.014.e20210270

PREFEITURA DE FORTALEZA. IPPLAN – **Instituto de Planejamento de Fortaleza. Bairros de Fortaleza**. Fortaleza: Prefeitura de Fortaleza, [ano]. Disponível em: https://bairros.fortaleza.ce.gov.br/pedras. Acesso em: 23 out. 2025.

RICOEUR, Paul. **A Memória, a História, o Esquecimento.** (Trad. de Alain François.) Campinas: Editora da Unicamp, 2007.

RICHTER, Denis. **A leitura e análise espacial por meio de mapas mentais na Geografia Escolar.** *Signos Geográficos*, Goiânia-GO, v. 4, p. 6-26, 2022. ISSN 2675-1526.

SANTOS, Milton. **A urbanização desigual: globalização e urbanização periférica**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

SANTOS, Milton. **A urbanização brasileira**. São Paulo. Editora: Hucitec, 1993.

SCIFONE, Simone. Direito à cidade e mobilidade urbana. In: Evaristo Almeida (Org.) **Mobilidade urbana no Brasil**. Editora Fundação Perseu Abramo, 2016, págs. 24 - 32.

SERPA, Angelo. PAISAGEM, LUGAR E REGIÃO: PERSPECTIVAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS PARA UMA GEOGRAFIA HUMANA DOS ESPAÇOS VIVIDOS. **GEOUSP Espaço e Tempo (Online)**, São Paulo, Brasil, v. 17, n. 1, p. 168–185, 2013. DOI: 10.11606/issn.2179-0892.geousp.2013.74309. Disponível em: https://revistas.usp.br/geousp/article/view/74309. Acesso em: 10 abr. 2026.

SILVA, Reynaldo Daivyd Lopes da**. O ensino da Geografia urbana: desafios e práticas para os professores de Geografia**. Diversitas Journal, *[S. l.]*, v. 4, n. 3, p. 988–1003, 2019. Disponível em: https://doi.org/10.17648/diversitas-journal-v4i3.812 Acesso em: 7 out. 2025.

SILVA, Axé; ROSS, Jurandyr L. S. **Amplitude Geografia: 8º ano**. São Paulo: Editora do Brasil, 2022.

SOARES, Cristine. **Metodologias ativas:** uma nova experiência de aprendizagem. –1 ed. - São Paulo: Cortez, 2021.

SPOSITO, Maria Encarnação Beltrão. **Segregação Socioespacial e Centralidade** Urbana. VASCONCELOS, P. de A., Corrêa, R. L, & Pintaudi. (Orgs) S. M. (2013) **A Cidade Contemporânea: Segregação Espacial.** São Paulo: Editora: Contexto, p. 61-69.

VASCONCELLOS, E. A. **Transporte urbano nos países em desenvolvimento – reflexão e propostas**. 3a edição. São Paulo. Editora Annablume, 2000.

VASCONCELLOS, Eduardo Alcântara de. **Mobilidade cotidiana, segregação urbana e exclusão**. In: BALBIM, Renato; KRAUSE, Cleandro; LINKE, Clarisse Cunha (Orgs.). Cidade e movimento: mobilidades e interações no desenvolvimento urbano. Brasília: Ipea; ITDP, 2016. p. 57 a 79.