

Organizadores

Bartira da Silva Viana
Mugiany Oliveira Brito Portela
Roberto Célio Valadão

ENSINO DA CIDADE DE TERESINA:

Desigualdade socioespacial
e os tipos de moradias



Editora

**SER
TÃO
CULT**
10 anos

Avulso Americano

Organizadores

Bartira da Silva Viana
Mugiany Oliveira Brito Portela
Roberto Célio Valadão

**ENSINO DA CIDADE
DE TERESINA:**
Desigualdade socioespacial
e os tipos de moradias

Sobral-CE
2024

Editora

**SER
TÃO
CULT**
10 anos



Editora
**SER
TÃO
CULT**
10 anos

Rua Maria da Conceição P. de Azevedo, 1138
Renato Parente - Sobral - CE
(88) 3614.8748 / Celular (88) 9 9784.2222
contato@editorasertaocult.com.br
sertaocult@gmail.com
www.editorasertaocult.com.br

Coordenação Editorial e Projeto Gráfico
Marco Antonio Machado

Coordenação do Conselho Editorial
Antonio Jerfson Lins de Freitas

Conselho Editorial

Abraão Levi dos Santos Mascarenhas
Alberto Pereira Lopes
Carlos Alberto de Vasconcelos
Francisco José da Silva Santos
Iapony Rodrigues Galvão
Isorlanda Caracristi
Marcelo Martins de Moura-Fé
Marco Túlio Mendonça Diniz
Osvaldo Girão da Silva
Otávio José Lemos Costa
Paulo Rogério de Freitas Silva
Paulo Sérgio Cunha Farias
Raimundo Lenilde de Araújo
Sandra Lilianna Mansilla
Vanda Carneiro de Claudino Sales

Revisão

Antonio Jerfson Lins de Freitas

Diagramação e capa

João Batista Rodrigues Neto

Catálogo

Leolph Lima da Silva - CRB3/967



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ

Reitor

Gildásio Guedes Fernandes

Vice-Reitora

Viriato Campelo

Pró-Reitora de Ensino de Graduação

Ana Beatriz Sousa Gomes

Superintendente de Comunicação

Samantha Viana Castelo Branco Rocha Carvalho

Diretora do Centro de Ciências Humanas e Letras

Edna Maria Goulart Joazeiro

Comissão de Produção Científica

Bartira da Silva Viana
Mugiany Oliveira Brito Portela
Roberto Celio Valadão

Imagem da Capa

Tela de Avelar Amorim Lima

Revisão de ABNT

Bartira da Silva Viana
Karla Maria da Silva Viana

Organização

Grupo de Estudos Regionais e Urbanos – Gerur/UFPI

Apoio

Coordenação do Curso de Geografia – CCGEO/UFPI
Programa de Pós-Graduação em Geografia – PPGEO/UFPI
Núcleo de Pesquisa e Extensão em Ensino de Geografia
NUPEG /UFPI
Grupo de Geomorfologia, Análise Ambiental e Educação
GAEE/UFPI



E59 Ensino da cidade de Teresina: desigualdade socioespacial e os tipos de moradias / Organizadores: Bartira da Silva Viana, Mugiany Oliveira Brito Portela, Roberto Célio Valadão. - Sobral CE: Sertão Cult, 2024.

174p.

ISBN: 978-65-5421-111-6 - E-book papel
ISBN: 978-65-5421-112-3 - papel
Doi: 10.35260/54211116-2024

1. Geografia. 2. Teresina-PI. 3. Ensino de Geografia. 4. Desigualdades socioespaciais. I. Viana, Bartira da Silva. II. Portela, Mugiany Oliveira Brito. III. Valadão, Roberto Célio. IV. Título.

SUMÁRIO

PREFÁCIO 5

APRESENTAÇÃO 9

INTRODUÇÃO..... 11

Mugiany Oliveira Brito Portela

CAPÍTULO 1

A TEMÁTICA SEGREGAÇÃO SOCIOESPACIAL PARA O ENSINO DA CIDADE DE TERESINA 19

Mugiany Oliveira Brito Portela

Daniel de Sousa Bueno

CAPÍTULO 2

A IMPORTÂNCIA DO ESTUDO DA CIDADE PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA ... 37

Yago Lima de Abreu

Mugiany Oliveira Brito Portela

CAPÍTULO 3

AS NOVAS PERSPECTIVAS DA EXPANSÃO DE MORADIA EM TERESINA E O ENSINO SOBRE CIDADE 53

Edileia Barbosa Reis

Bartira de Araújo da Silva Viana

CAPÍTULO 4

ENSINO DE GEOGRAFIA: UM OLHAR SOBRE A MORADIA POPULAR EM TERESINA-PI..... 67

Vânia Vieira Lima

Bartira Araújo da Silva Viana

CAPÍTULO 5

ENSINO DE GEOGRAFIA E DESIGUALDADES SOCIOESPACIAIS SOB A PERSPECTIVA DOS CONDOMÍNIOS POPULARES E DE LUXO EM TERESINA-PIAUI 83

Nadja Rodrigues Carneiro Vieira

Gildênia Lima Monteiro

Bartira Araújo da Silva Viana

CAPÍTULO 6

OS MORADORES EM SITUAÇÃO DE RUA EM TERESINA, PI: O ENSINO SOBRE A DESIGUALDADE SOCIOECONÔMICA 105

Thiago Macedo Cunha

Mugiany Oliveira Brito Portela

CAPÍTULO 7

INUNDAÇÕES NA CIDADE DE TERESINA (PI) SOB O PRISMA DO RACIOCÍNIO GEOGRÁFICO: UMA ANÁLISE METODOLÓGICAMENTE GUIADA POR SEQUENCIAMENTO DIDÁTICO 123

Leilson Alves dos Santos

Roneide dos Santos Sousa

Jackson Junio Paulino de Moraes

Roberto Célio Valadão

CONCLUSÃO 149

REFERÊNCIAS 151

SOBRE OS ORGANIZADORES 167

SOBRE OS AUTORES 169

PREFÁCIO

“Durante longos séculos, a Terra foi o grande laboratório do homem; só há pouco tempo é que a cidade assumiu esse papel. O fenômeno urbano manifesta hoje sua enormidade, desconcertante para a reflexão teórica, para a ação prática e mesmo para a imaginação” (Lefebvre, H.).

O mundo continua em urbanização crescente e com perspectivas de ampliação, de acordo com os dados apresentados pelo Relatório Mundial das Cidades 2022, publicado pelo ONU-Habitat. Ainda que o mesmo relatório indique uma desaceleração de seu ritmo durante o período pandêmico vivido no planeta, em consequência da Covid-19, a cidade continuará sendo o espaço por excelência de moradia da grande maioria da população mundial. Temas como o de cidade, urbano e urbanização, mundo rural e outros associados, tradicionalmente estiveram e estão na pauta de interesse de pesquisadores e de pesquisadoras da ciência geográfica.

Problemas associados ao crescimento da urbanização, produção, consumo e desenvolvimento global têm colocado a comunidade internacional em alerta rumo à necessidade de se orientar uma agenda global para o Desenvolvimento Sustentável de 2030. Diante desse cenário urbano mundial, em que as transformações socioespaciais acontecem de forma consideravelmente veloz, torna-se indispensável ensinar Geografia de maneira mais crítica, relacional e ativa com o objetivo de formar cidadãos e cidadãs capazes de saber pensar o espaço perante suas contradições e comprometidos com a construção de cidades menos desiguais, mais justas e de países que alcancem os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável. Trata-se, portanto, de um grande desafio colocado aos professores dessa disciplina.

O convite para prefaciar este livro, que aborda de forma significativa a temática do ensino da cidade de Teresina, foi recebido com muita satisfação por nós. É uma honra assumir a tarefa de apresentar esta obra a seus leitores e, com isso, instigar o interesse e o prazer da leitura de seus textos. Com a oportunidade dessa experiência, o de ler “Ensino da Cidade de Teresina”, a realidade e os problemas derivados da mesma serão descortinados de maneira crítica e didática de uma cidade que apesar de historicamente se insinuar como cidade do futuro, “moderna”, apresenta contradições e vulnerabilidades sociais e ambientais que os leitores poderão enxergar através das palavras tão bem escritas e expressas nos sete (07) capítulos apresentados.

Os textos possibilitarão, ao leitor, o aprofundamento de conhecimentos sobre o ensino da cidade de Teresina à luz das desigualdades socioespaciais existentes. Essas, reveladas através da moradia e em suas várias facetas e perspectivas: da popular de baixa renda à dos condomínios de luxo e de população de alto poder aquisitivo. Com as reflexões geradas pela leitura, os autores buscam contribuir para que o professor, em suas práticas laborais, proponha o desenvolvimento e o raciocínio geográfico de forma consciente e ativa e que a experiência da leitura possa auxiliar na formação crítica do sujeito aluno e de sua cidadania.

Com esta proposta, a do Ensino da Cidade de Teresina, os autores contemplam uma das orientações presentes na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que define a forma de se pensar espacialmente, permitindo aos alunos o entendimento de conceitos e seus significados, tais como o de cidade, lugar, localização e a eles associados o ordenamento territorial e suas conexões entre os aspectos físico-naturais e ações humanas.

Nesse sentido, vale destacar a importância do diálogo proposto pelos(as) autores(as), através de seus textos, sobre os desafios de ensinar a realidade da cidade de Teresina na perspectiva do raciocínio geográfico. Na leitura é possível, também, constatar o cuidado dos(as) autores(as) com a introdução de conceitos espaciais e o seu ensino, como o de cidade. Por conseguinte, reforçam que existe um caminho alternativo para ensinar a cidade de Teresina, de forma mais crítica e ativa, contribuindo dessa forma para a formação inicial e continuada de professores e de

professoras. Trata-se, portanto, de uma proposta de ensino que tem o potencial de colaborar com os professores da educação básica a pensarem em temáticas associadas ao ensino de Geografia, considerando o lugar de vivência dos alunos, especificamente os que residem em Teresina.

Por esses motivos e tantos outros mais é que manifestamos a satisfação em prefaciar esta obra, ao tempo em que parabenizamos os seus autores pela importante e significativa contribuição ao ensino de Geografia na educação básica. Com essa compreensão, convidamos os leitores a empreenderem uma reflexão, importante e necessária sobre o ensino de Geografia na educação básica possibilitado por este material profícuo que saiu de mãos e mentes iluminadas.

Maria do Socorro P. S. Andrade

Carlos Sait Pereira de Andrade

APRESENTAÇÃO

Caro(a) professor(a), nós somos professores-formadores, mestres, doutores e alunos de pós-graduação filiados a distintas instituições. Com muita dedicação construímos este livro, intitulado **Ensino da cidade de Teresina: desigualdade socioespacial e os tipos de moradias**, com o objetivo de auxiliá-lo na construção da sua mediação didática.

Trata-se do nosso terceiro livro sobre o ensino da cidade. O interesse pela elaboração deste livro surgiu da preocupação com a qualidade do ensino sobre a cidade de Teresina, haja vista a ainda reduzida produção de textos voltados para esta temática, bem como por identificarmos um certo desconhecimento na escola da importância do ensino de Geografia frente a outras disciplinas na Educação Básica. Este livro parte do princípio de que fomentar mudanças nesse quadro de desvalorização da Geografia na escola não é só necessário, como também urgente.

A apresentação das propostas para o ensino de Geografia acerca da cidade de Teresina consiste em um passo inicial rumo a um conceito mais detalhado das abordagens sobre a cidade e o cotidiano das pessoas que nela vivem. A nossa intenção é, antes de tudo, mostrar que existe um caminho alternativo para ensinar a cidade de Teresina, apoiando-se em uma perspectiva crítica e ativa. Como cautela, as propostas aqui apresentadas têm o objetivo de contribuir para a formação inicial e continuada de professores, na expectativa de provocá-los à reflexão e na tomada de decisão por ações didático-pedagógicas que se façam necessárias em atendimento à sua realidade profissional.

Este livro apresenta diferentes discussões com temáticas que estão presentes nos currículos da Educação Básica, tais como o ensino de Geografia e História, mas com um olhar mais detido para a cidade de Teresina. É composto por sete capítulos que se inter-relacionam com a

perspectiva de apresentar uma visão geral sobre a produção do espaço urbano na cidade de Teresina, considerando sua segregação socioespacial e tipos de moradia sob a mediação do raciocínio geográfico.

Convidamos você a fazer a leitura deste nosso livro e conosco pensar nas possibilidades de encaminhamentos didáticos que contribuam para o ensino-aprendizagem de Geografia, em genuíno aporte à construção da cidadania!

Boa Leitura!

Os organizadores

INTRODUÇÃO

Mugiany Oliveira Brito Portela

No ensino de Geografia a temática segregação socioespacial, que é reflexo das condições de vida, sobretudo a socioeconômica, é apresentada em diferentes conteúdos, notadamente os que têm relação com os aspectos populacionais e urbanos. Nessa compreensão, as habilidades e competências propostas pela BNCC trazem-na de forma explícita e implícita, o que requer dos professores a expertise em tratar de forma contextualizada as questões do lugar de vivência dos alunos, para que numa perspectiva regional e global haja uma aprendizagem com mais significado. Quando nos reportamos ao lugar Teresina-PI, necessariamente é preciso uma compreensão prévia de como foi construído este processo de segregação socioespacial.

À época, o Brasil estava no segundo reinado com Dom Pedro II, que tinha a idade de 26 anos em 1852, quando Teresina foi designada a ser a nova capital da província do Piauí, até então função atribuída à cidade de Oeiras. A nova capital teve sua edificação com base no planejamento coordenado pelo Conselheiro Saraiva. Foi construída para poucos, mas cresceu para muitos que vieram até ela na expectativa de encontrar uma vida com mais oportunidades, tendo em vista ser a primeira cidade construída no Brasil para ser uma sede administrativa.

A cidade planejada, que compreendia a sede do governo, prédios públicos, ruas, praças, igreja matriz (católica) e residências, construídas na parte mais alta da Chapada do Corisco, colaborou para uma mudança em rede, tendo em vista que as dinâmicas existentes (comércio, relações socioeconômicas, política...) em torno de Oeiras, localizada no sul do estado, passaram para Teresina, ao Norte, às margens do rio Parnaíba, o que ampliou a função da capital, já que o rio era totalmente navegável e

deságua no Oceano Atlântico, o que viabilizava o transporte de produtos para importação e exportação¹.

Não coube no projeto a construção de moradias e nem de espaços para a possível ocupação de pessoas com baixa renda ou mesmo os sem nenhum recurso. O planejamento da cidade foi pensado para atender a população que trabalhava para o governo ou para famílias mais abastadas e, conseqüentemente, afastou os menos favorecidos economicamente do lugar onde funcionaria a sede administrativa e iriam morar os que pudessem arcar financeiramente com as residências em terrenos mais espaçosos, casas de sobrado e/ou residências que seguiam o estilo barroco, com detalhes considerados luxuosos à época. Já os mais pobres, passaram a morar à margem do traçado urbano de Teresina. Literalmente, a cidade foi planejada e construída sob a égide de uma segregação socioespacial, o que só se ampliou no decorrer do tempo.

No seu primeiro século (1852-1950), Teresina teve um crescimento lento devido ao próprio contexto pelo qual o Piauí estava passando em relação às suas atividades econômicas atreladas ao setor primário (pecuária e extrativismo vegetal), que estavam em processo de decadência, o que afetou significativamente a sede do governo piauiense. Nesse período, a expansão urbana da cidade esteve predominantemente vinculada à iniciativa privada para a construção de prédios públicos e residências, em termos de moradias promovidas em parceria público-privado, não há registro.

Devido ao processo de migração do campo para as cidades, que gerou demandas por mais moradias, Teresina, assim como outras capitais brasileiras, recebeu a injeção de recursos para a construção de casas

1 Conforme Gandara (2011, p. 97), Saraiva “apontou suas razões em preferir aquela localidade para sede do Governo enumerando, 1º porque é ela bem situada e a mais salubre que é possível; 2º porque fica na posição de tirar a Caxias todo o seu comércio com o Piauí, conseguindo-se assim a maior vantagem da mudança; 3º porque, mais próxima da cidade de Parnaíba, pode servir melhor ao desenvolvimento da navegação e gozar a Capital do grande benefício da facilidade de suas relações políticas e comerciais com a Corte, e de todos os grandes centros de civilização do Império; 4º porque fica no município mais agrícola da Província e é preciso que o governo cuide seriamente de promover o aumento de sua agricultura, o melhoramento dos processos de que ela usa e dar a conveniente direção a seus produtos; 5º porque é aquela localidade a única que promete florescer a margem do Parnaíba e habilitar-se em menos tempo para possuir a Capital da Província. São estas as razões que tenho para recomendar-vos a nova Vila do Poti as honras de sede do Governo da Província. (Relatório da Sessão Ordinária de 03.07.1851)”.

voltadas para os trabalhadores, com o incentivo de recursos públicos, já no século XX. Por iniciativa da gestão federal, através da criação do Instituto de Aposentadorias e Pensões dos Comerciantes (O IAPC foi criado durante o Governo constitucional de Getúlio Vargas, por meio do Decreto nº 24.273, de 22 de maio de 1934), deu-se início ao processo de construção de casas em conjuntos habitacionais, caracterizadas pela padronização e organizadas em quadras e ruas planejadas.

A construção de conjuntos habitacionais em Teresina, a partir dos anos 1950, os quais foram edificados em lugares pouco ou ainda não habitados, fez com que houvesse uma especulação imobiliária de áreas que estavam entre o centro da cidade e os conjuntos construídos. Esses terrenos foram loteados e destinados ao comércio, residências e outros tipos de edificações que geralmente eram mais valorizados economicamente. Por exemplo, o conjunto Parque Piauí, construído pela COHAB, no ano de 1968, e ampliado em 1977, ficou distante do centro em cerca de dez quilômetros. Nesse espaço entre o centro e o conjunto surgiram novos loteamentos que foram mais valorizados em relação ao Parque Piauí. É oportuno lembrar que, nesse período, as dificuldades no novo conjunto variavam desde a constante falta de abastecimento de energia e água, falta de transporte público e outros serviços urbanos, problemas que ainda ocorrem nos novos e antigos residenciais populares de Teresina.

Atualmente, conforme dados da SEMPLAN - Teresina (Teresina, 2018a), a capital possui 123 bairros, sem contar com o número de vilas e favelas (não informados), com uma população estimada em aproximadamente 867.000 habitantes. A cidade avança para todas as direções do município, em grande parte em razão do surgimento de moradias populares, condomínios horizontais, indústrias e sedes para serviços diversos. Nesse sentido, os serviços públicos e privados e de mobilidade urbana vão se integrando à produção do espaço, fazendo com que a região urbana se expanda em detrimento da zona rural, o que Abreu (2014) definiu como área periurbana de Teresina.

É importante lembrar que a organização do espaço da cidade de Teresina, pela prefeitura, é distribuída em regiões administrativas (Centro, Norte, Sul, Leste e Sudeste). Em cada uma dessas regiões há

pelo menos um bairro que centraliza o comércio, os serviços de saúde, educação e outros, o que tem produzido os subcentros e diminuído o fluxo de pessoas no centro da cidade para usufruto do comércio e de serviços. Nos arredores, os bairros, vilas e favelas próximos dos subcentros (os bairros Poti Velho, na região Norte; Parque Piauí, na região Sul; Jockey, na região Leste; e Dirceu na região Sudeste), nota-se um mutualismo entre eles.

Contudo, na cidade de Teresina, entre as regiões citadas, a região Leste é a que concentra os bairros com maior valor econômico por metro quadrado. A valorização imobiliária dessa região foi estudada pela professora Irlane Abreu, na década de 1980. Sua dissertação de mestrado foi a primeira do Brasil a tratar da segregação espacial e seu recorte espacial foi a região Leste de Teresina. Abreu (1983) trouxe alguns fatores que contribuíram para a ocupação da região Leste: até os anos 1960, essa região foi considerada área de lazer devido ao rio Poty e ao microclima com temperaturas mais amenas e baixa densidade demográfica; nos anos 1960, a população com maior poder aquisitivo se motivou a comprar lotes maiores e distantes do movimento do centro; em 1970 foi inaugurado o Campus Ministro Petrônio Portela da Universidade Federal do Piauí (UFPI); ampliação da Av. Nossa Senhora de Fátima; muitos proprietários viram a oportunidade de lotearem os seus sítios, e muitos saíram do centro da cidade motivados pela possibilidade de terem mais qualidade de vida.

Contudo, a região Leste não é homogênea em termos de ocupação do solo urbano, tendo em vista que há conjuntos, vilas e favelas, bem como bairros em que o solo urbano é menos valorizado devido à falta de infraestrutura urbana, o que produz uma segregação dentro de uma região que é tida como nobre da cidade. Além disso, nas outras regiões da cidade (zonas), ocorre processo semelhante em relação aos subcentros, como dito anteriormente.

Em Teresina, devido sua característica de cidade planejada, tal situação é expressa em ruas, bairros, vilas e favelas² onde predomina um

2 Segundo PMT (2000), os bairros são áreas regulamentadas pela Prefeitura, diferentemente das vilas, que são ocupações feitas sem regulamentação, mas passíveis de serem regulamentadas, enquanto favelas são ocupações feitas em área de risco, sujeitas à remoção.

determinado grupo social, de acordo com as condições de aquisição ou aluguel para determinado imóvel. O estigma do planejamento é tão forte em Teresina que muitas vilas e favelas, ao serem ocupadas, são pensadas para terem pelo menos uma avenida, ruas principais, lotes de um tamanho padrão, espaços para escolas, igrejas e praças, bem como outras características de um bairro projetado. Um exemplo foi a situação geográfica da Vila Irmã Dulce, localizada na região Sul da cidade.

Não obstante, muitos teresinenses atribuem ainda os problemas de ordem urbana, tais como as inundações no período chuvoso, a falta de ciclovias, de mais áreas verdes, entre outros, à ineficiência do planejamento. Contudo, o planejamento para minorar tais problemas existe, porém, requer vontade política e recursos para viabilizá-los. De fato, há incompreensões sobre os aspectos referentes ao planejamento, à segregação socioespacial, aos tipos de moradia, o raciocínio geográfico em torno dessas questões e outros aspectos que este livro pretende abordar. No intuito de auxiliar os professores da educação básica a pensarem em temáticas relativas ao ensino de Geografia, considerando o lugar de vivência dos alunos, é que este livro trata especificamente da cidade de Teresina.

Desde que saí do meu torrão natal, há quase meio século, sempre encontrei, por toda parte, a maior ignorância, indiferença – quando não desprezo – pelo Piauí [...]. (Monteiro, 2015c, p. 440).

Como todo movimento, fisicamente, gera uma contracorrente em sentido contrário, eu talvez me felicite pela ideia de haver tentado estudar minhas raízes em termos de gente e de terra. E não encontro nada do que me envergonhar. Muito pelo contrário, eu me revitalizo, me orgulho e bendigo o fato de ter provindo de tal terra deste planeta. Antes se insere naquela relação básica que é homem e natureza em intimidade, em comunhão [...]. (Monteiro, 2015c, p. 442).

[Trechos da obra intitulada *Rua da Glória*, v. 4. Escrita pelo Geógrafo teresinense Carlos Augusto de Figueiredo Monteiro, publicada em 2015]

CAPÍTULO 1

A TEMÁTICA SEGREGAÇÃO SOCIOESPACIAL PARA O ENSINO DA CIDADE DE TERESINA

*Mugiany Oliveira Brito Portela
Daniel de Sousa Bueno*

Considerações iniciais

A temática segregação socioespacial¹ é fundamental para a compreensão da produção do espaço urbano. Na educação básica, os professores que se dispõem a problematizar suas aulas de acordo com o contexto cotidiano dos alunos, certamente se utilizarão dessa compreensão para explicar as diferenças socioeconômicas, socioambientais e socioespaciais presentes na cidade de convivência deles, pois é visível nas edificações, frutos da produção do espaço urbano, as diferenças que segregam as pessoas.

Nesse sentido, como a compreensão e a inserção da discussão sobre a segregação socioespacial pode colaborar para o ensino sobre a cidade de Teresina? Em princípio, é importante entender como a segregação tem sido abordada nos orientadores curriculares e nos currículos que baseiam o ensino das escolas teresinenses. Também é preciso refletir sobre como podemos ensinar pela Geografia o significado de um espaço segregado.

Para tanto, este capítulo tem como objetivo analisar como a temática segregação socioespacial é abordada nos currículos que orientam o

1 Catalão (2011) explica que Souza (2007 apud Catalão, 2011) inaugurou um debate acerca da palavra socioespacial. Na concepção de Souza, a expressão deveria ser grafada com hífen (sócio-espacial), pois diz respeito às relações sociais e ao espaço, simultaneamente, o que caberia um tratamento teórico mais profícuo. Catalão (2011), embora concorde com Souza sobre a necessidade do debate, especialmente sobre os conceitos trabalhados pela ciência geográfica, admite que, depois da reforma ortográfica e pelos estudos empreendidos pela Geografia, que se ocupam inerentemente do estudo da sociedade e das transformações no espaço geográfico, torna-se desnecessária a separação das palavras pelo hífen.

ensino de Geografia, especialmente para o município de Teresina. Espera-se que o ensino sobre a cidade, bem como a compreensão sobre a produção do espaço, possa ajudar aos alunos a entenderem os diferentes fenômenos de seu cotidiano. Nesse sentido, realizamos uma pesquisa em referenciais teóricos e nos documentos que trazem as propostas de habilidades para o ensino de Geografia, especificamente, para o ensino fundamental (BNCC, Currículo Piauí e Currículo Teresina).

Desse modo, organizamos este capítulo em três partes sequenciais, a saber: concepções sobre a cidade no ensino da Geografia escolar; habilidades relacionadas à segregação socioespacial na BNCC e nos currículos Piauí e Teresina; e a segregação socioespacial em Teresina: temática para o ensino de Geografia, além da introdução e conclusão.

Concepções sobre a cidade no ensino da Geografia escolar

O componente curricular Geografia contribui para que os alunos compreendam a complexidade decorrente dos aspectos socioespaciais do lugar e do mundo, a fim de reconhecê-los como sujeitos transformadores da realidade. Nesse sentido, Callai (2011) enfatiza que é a partir do estudo do lugar que podemos entender o global, por ser o lugar a dimensão concreta da vida cotidiana, o espaço em que sentimos e vivenciamos todos os problemas que nos afetam. De modo mais amplo, podemos compreender, a partir da concepção dessa autora, que a Geografia escolar: “[...] É, portanto uma matéria curricular que encaminha a compreender o mundo e, às pessoas a se entenderem como sujeitos neste mundo, reconhecendo a espacialidade dos fenômenos sociais [...]” (Callai, 2011, p. 129).

Estudar o lugar, nessa lógica, significa oportunizar aos alunos a possibilidade de entenderem seus espaços vividos e as relações que esses lugares mantêm com o global, pois o lugar como espaço em que praticamos a vida cotidiana é também *locus* da manifestação de eventos globais. No lugar se concretizam as relações entre a ordem próxima e a ordem distante, sendo também onde ocorrem vários fatos e/ou fenômenos que são socialmente territorializados. Através do ensino de Geografia os alunos podem entender tais dinâmicas e assimilar que são sujeitos

ativos e responsáveis pela construção de seus espaços cotidianos como parte de uma totalidade, embora estejam esses últimos frequentemente submetidos à força político-econômica na dialética escalar local-global, que tenta normatizar os lugares (Santos, 2006).

Sobre o cotidiano, podemos compreender, conforme Lefebvre (2001), que se trata da dimensão da vida real em partes definidas e separadas em suas atribuições. Assim, são sistematizadas em vida do trabalho, vida privada e lazer. Nesse mesmo parâmetro, Carlos (2017) considera o cotidiano como um entrelaçado de escalas espaciais e temporais que engloba pelo menos quatro enfoques, isto é, o que ocorre no contexto do processo de trabalho e fora dele, nas relações mais amplas ligadas às relações que acontecem no e a partir do lugar de morar, no exercício do trabalho e lazer e no ambiente da vida privada.

Nesse íterim, as discussões em torno do ensino de Geografia têm considerado a importância em associar a realidade cotidiana dos alunos com o processo de ensino dos conteúdos dessa disciplina para promover uma aprendizagem mais significativa, isto é, um ensino que tem como ponto de partida os conhecimentos prévios dos alunos, construídos a partir dos espaços vividos por eles.

Como explicam Castellar e Vilhena (2010), para superar a superficialidade do ensino dos conteúdos da Geografia é preciso destacar o método da análise da realidade vivida, o que viabiliza aos sujeitos escolares irem além da identificação e descrição de informações dos fatos e/ou fenômenos socioespaciais. Portanto, ao considerar a dimensão do espaço cotidiano no processo de ensinar e aprender Geografia, os alunos podem compreender a complexidade socioespacial de sua realidade vivida. Ao aprofundar uma análise sobre o espaço em que se é vivido torna-se possível reconhecer a sua forma de organização, as fragmentações e as articulações de áreas descontínuas promovidas por agentes sociais e econômicos (empresas, indústrias, órgãos financeiros) que atuam em diversos locais do mundo, segundo seus interesses.

Nesse contexto, a temática da cidade tem ganhado relevância no ensino de Geografia, já que constitui *locus* de vivência da maior parte dos sujeitos escolares que, desses espaços, adquirem saberes e experiências cotidianas consideradas importantes para o processo de ensino e apren-

dizagem dos conteúdos geográficos, em particular aqueles referentes às espacialidades urbanas. No Brasil, a título de exemplo, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2015), cerca de 84,72% da população vive em áreas urbanas, enquanto 15,8% dela reside em áreas rurais. Ademais, não podemos desconsiderar a importância do ensino dessa temática para os alunos que vivenciam as áreas rurais, pois estes mantêm constantes relações com as cidades, uma vez que elas são manifestações absolutas no modo de organização da sociedade contemporânea do mundo globalizado.

A cidade é um espaço utilizado para a realização da vida cotidiana, o que engloba o uso do espaço pelo corpo (Carlos, 2017). Para essa autora, é a partir do corpo que os cidadãos utilizam os lugares necessários para a realização da vida, seja em suas relações mais próximas de familiaridade (lugar de moradia), como nas relações de vizinhança, trabalho, trocas comerciais ou de serviços, circulação pelo bairro, dentre outros. Através dessas relações na cidade enquanto espaço da vida cotidiana, os sujeitos assimilam, a partir de seus sentidos, saberes empíricos relativos a elas.

Em razão disso, Portela (2017) pressupõe que a Geografia, através do seu ensino na educação básica, é o componente curricular que detém melhores condições de trabalhar com os conteúdos alusivos à cidade. Isso porque, segundo a autora, as dinâmicas sociais que interferem no espaço da cidade estão em constante transformação, de modo que para compreendê-las seja mais viável a construção de um pensamento que inclua o cotidiano.

Ainda, para Cavalcanti (2008, p. 11), “a cidade, como conteúdo escolar, não é concebida apenas como forma física, mas como materialização de modos de vida, como um espaço simbólico”. A autora explica que o estudo da cidade oportuniza ao aluno desenvolver capacidades para compreender os modos de vida da sociedade global e de seu cotidiano em particular, além de colaborar para o desenvolvimento de habilidades indispensáveis para as práticas urbanas no cotidiano.

Nesse sentido Cavalcanti (2013a) esclarece que, para ensinar os conteúdos sobre cidade, é importante considerar os conhecimentos empíricos dos alunos, adquiridos em suas vivências e, a partir disso, promover o encontro/confronto com os conceitos geográficos pertinentes à temá-

tica. Ensinar os conteúdos de cidade por essa perspectiva, ou seja, levar em conta o espaço mais próximo dos sujeitos, neste caso a cidade vivida por eles, é uma possibilidade de tornar o ensino de Geografia mais interessante e significativo. Como salienta Bento (2011), a cidade estudada como lugar representa um trabalho diferente na vida dos alunos que a habitam, visto que reconhecer tais espaços que lhes são familiares exprime um maior significado para eles.

Abordar a cidade na perspectiva do lugar, na dimensão da vida cotidiana dos sujeitos, não negligencia a relação que esses espaços mantêm com outros, mas pelo contrário, é possível ampliar a escala de análise para estudar tal cidade, relacionando-a com outros espaços mais longínquos, expondo a interação local-global que faz parte da realidade urbana que é vivida pelos alunos cotidianamente.

Ensinar sobre a cidade implica na relação global-local, uma vez que as cidades são espaços abertos nas quais a junção dos traços da singularidade às manifestações globais produz a realidade particular de cada uma delas. Nesse aspecto, Bento (2011) elucida que ter a cidade como referência para o ensino de Geografia implica em contextualizá-la na relação global-local, no intuito de entender a configuração atual do espaço mundial, que contempla as novas formas de hierarquias do espaço da sociedade mundializada. Isso, segundo a autora, provoca uma reflexão sobre uma possível cultura global, na qual o lugar ressalta suas particularidades no mundo.

Analogamente a essa ideia, Callai *et al.* (2021) dizem que o objetivo de se estudar a cidade é conhecer e compreender o mundo da vida, buscando explicações sobre o que ocorre no lugar na interação com o global. Nesse sentido, ao se fazer uma análise geográfica voltada para o estudo da cidade é preciso considerar não só a dimensão espacial da horizontalidade, mas também da verticalidade². Isto porque a horizontalidade apresenta o espaço das atividades cotidianas e como ele está organizado, ao passo que a verticalidade evidencia a articulação de espaços descontínuos, a exemplo da interação de pontos específicos entre

2 Santos (2006) diz que as horizontalidades são extensões formadas por pontos que se agregam sem descontinuidade, enquanto as verticalidades se definem por pontos separados no espaço que garantem o funcionamento global da sociedade e da economia.

idades que pode ser compreendida a partir da consideração das redes e escalas geográficas de análise (local, regional, nacional e global).

Dessa forma, para Castellar e Vilhena (2010), estudar a cidade não presume apenas descrevê-la a partir da paisagem, identificar seus problemas, localizar construções verticais ou apresentar as desigualdades socioespaciais entre os bairros. Conforme as autoras, além disso, é necessário um estudo que conduza os sujeitos a assimilar as várias dimensões que compõem o cenário espacial da cidade, suas contradições e os arranjos espaciais diferentes, fundamentado não só pelo meio físico, mas pelo planejamento urbano que envolve interesses econômicos.

Em outras palavras, Castellar e Vilhena (2010) dizem que estudar a cidade exige observar áreas comerciais, centros históricos, áreas de residências, ocupações irregulares, exclusões geográficas e suas correlações. Enfim, observar e entender com profundidade o processo desses fenômenos, tendo por base a dimensão da realidade da cidade vivida, potencializa compreendê-la em suas particularidades, assim como estabelecer relações dos acontecimentos que decorrem nela com outros espaços por meio das escalas de análise geográfica.

Em face disso, a cidade enquanto referência para o ensino de Geografia torna-se importante porque articula conceitos científicos numa teia de significados familiar para os sujeitos (Castellar; Vilhena, 2010). Conforme essas autoras, ao incluir a linguagem cartográfica na confecção de mapas e roteiros elaborados com base na observação do cotidiano, potencializa-se a apropriação de uma linguagem simbólica que viabiliza a compreensão dos conceitos geográficos, dispondo assim de elementos para análise e intervenção na realidade urbana vivida pelos próprios estudantes.

A Geografia escolar é um componente curricular que oferece, por meio de um ensino crítico e reflexivo, no qual o professor é mediador, ferramentas teóricas e conceituais que são essenciais para a leitura da realidade urbana vivida, assim como de outros espaços. Por esse prisma, Bento (2011, p. 72) argumenta que “estudar a cidade abre uma imensidão de sentidos e perspectivas, incluem-se conceitos e categorias diversas que podem ser apresentados aos alunos de forma real e eficaz”. Corroborando com isso, Cavalcanti (2008, p. 55) diz que o ensino de cidade

[...] tem ganhado muita importância na educação geográfica, por ser de fundamental importância para a compreensão da espacialidade contemporânea e por ser uma possibilidade de trabalhar concretamente com conceitos geográficos básicos, como os de paisagem, lugar e território.

A assimilação desses conceitos geográficos pelos alunos, bem como outros mais gerais, potencializa uma forma de pensar geograficamente a cidade. Por exemplo, observar através do cenário cotidiano da cidade os espaços de usos múltiplos, as residências, os espaços valorizados e o meio ambiente urbano como resultado das práticas socioespaciais pode ser um caminho para a compreensão da paisagem urbana.

Ao ampliar a compreensão referente à materialidade da cidade como meio para proporcionar os diversos modos de vida, pode se perceber que ela trata do lugar onde as pessoas efetivam sua vida cotidiana, seja em seus redutos familiares ou em outros lugares de convivência social (escola, trabalho, áreas de lazer) e, neste sentido, a cidade pode ser relacionada com atributos constituintes do lugar, como: familiaridade, afetividade, construção da diferença, diversidade e desigualdade (Cavalcanti, 2008). Ainda segundo a autora, pode se conceber que a cidade versa sobre um lugar de produção da vida de grupos diversos, que se apropriam de espaços conforme seus interesses, produz suas identidades, entram em conflitos, assim estabelecendo seus territórios.

A partir desse entendimento, podemos compreender que a Geografia escolar, enquanto um componente curricular da Educação Básica, tem um papel importante no processo de ensino quanto aos aspectos que compõem a cidade. Nesse sentido, a Geografia possibilita aos alunos uma forma particular de ver e pensar a cidade geograficamente através da construção sistematizada, denominada de pensamento geográfico.

Assim, para os sujeitos poderem realizar uma análise geográfica da cidade, é indicado abstrair os conhecimentos teórico-conceituais e metodológicos apresentados pela Geografia através do seu ensino. Esse ensino dispõe de princípios lógicos, conceitos geográficos e linguagens, em especial a cartográfica, que se tornou própria da Geografia por contemplar os componentes básicos de sua identidade. Esses atributos são fundamentais

para a construção do pensamento geográfico, o qual contribui significativamente para a análise e construção de explicações sobre realidade vivida, seja da cidade ou de outras espacialidades mais longínquas.

Diante disso, a cidade aparece como tema relevante para o ensino de Geografia por causa das interfaces que podem ocorrer entre os conteúdos e a vida cotidiana dos alunos, como abordaremos a seguir, com base nas habilidades propostas pela Base Nacional Curricular (Brasil, 2018), pelo Currículo Piauí (Silva *et al.*, 2019) e Currículo Teresina (Teresina, 2018b).

Habilidades relacionadas à segregação socioespacial na BNCC e nos currículos Piauí e Teresina

A progressão de aprendizagem e habilidades relacionadas aos objetos do conhecimento são propostas pela BNCC de maneira articulada numa forma horizontal e vertical, ou seja, os objetos dos conhecimentos são conectados e partem de realidades mais simples para as mais complexas, conforme os alunos avançam de ano (Ferreira, 2020). Assim, objetiva-se com esta discussão apresentar quais habilidades relacionadas à temática segregação socioespacial (ensino fundamental) pode ser desenvolvida a partir do ensino de cidade na Geografia escolar, bem como as unidades temáticas. Isto é fundamental para entender a progressão de habilidades que podem ser asseguradas aos alunos a partir do ensino de cidade, as quais são essenciais para o exercício da cidadania.

Vale destacar que a BNCC é um orientador curricular, portanto espera-se que os currículos dos estados e municípios e os Projetos Políticos Pedagógicos das escolas atendam a proposta das habilidades descritas no orientador nacional (BNCC). Dessa forma, conforme a averiguação realizada na BNCC, a habilidade “(EF08GE17) Analisar a **segregação socioespacial** em ambientes urbanos da América Latina, com atenção especial ao estudo de favelas, alagados e zona de riscos” é uma das possibilidades de desenvolver parte de contextos mais simples relacionados à cidade, em seguida, propõe-se trabalhar com estes espaços de maneira mais complexa, com o objetivo de apresentar a teia de relações existentes entre o local-global que produz os aspectos visíveis e invisíveis e os arranjos espaciais das cidades (Brasil, 2018).

É possível trabalhar com a habilidade através do cotidiano dos alunos. Nas cidades brasileiras há uma diversidade de aspectos que podem ser explicados através de comparações com outras cidades, inclusive de outros lugares do mundo. Para tanto, recomenda-se refletir sobre o cotidiano e em como essas relações são estabelecidas, não apenas porque a BNCC apresenta essa orientação, mas porque é uma forma eficiente de ensinar e aprender, aliás os currículos, livros didáticos e a formação inicial docente estão em conformidade com este orientador curricular, conforme previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 2013).

No Currículo Piauí (Silva *et al.*, 2019, p. 450), a habilidade EF08GE17 traz redação semelhante à BNCC para a abordagem da segregação socioespacial, qual seja: “Analisar a segregação socioespacial em ambientes urbanos da América Latina, com atenção especial ao estudo de favelas, alagados e zona de riscos”. Já no Currículo Teresina, não há uma habilidade específica que traga a terminologia “segregação socioespacial”, mas há diferentes habilidades as quais os professores podem associar este aspecto ao ensino sobre a cidade de Teresina, conforme o Quadro 1.

Quadro 1 - Habilidades relacionadas à segregação socioespacial de Teresina

Ano	Unidades temáticas	Objeto do conhecimento	Habilidades
6º Ano	O sujeito e seu lugar no mundo	Identidade sociocultural: território, paisagem e lugar	(F06GE01) Observar e comparar modificações dos territórios e das paisagens de Teresina ao longo do tempo, ponderando diferentes sujeitos e vivências, de acordo com os agentes transformadores (sociais, físicos, culturais, políticos e econômicos).
	Divisão social e territorial do trabalho	Transformação das paisagens naturais e artificiais	(EF06GE24) Reconhecer diferentes formas de transformações da paisagem a partir da expansão urbana de Teresina.
8º Ano	O sujeito e seu lugar no mundo	Mobilidade populacional no mundo	(EF08GE02) Conhecer os grupos de imigrantes em Teresina, considerando sua origem, contexto histórico e sua chegada ao município, suas contribuições para a cultura e economia locais.

9º Ano	O sujeito e seu lugar no mundo	Globalização	(EF09GE04) Perceber as marcas da globalização nas paisagens de Teresina, identificando os agentes responsáveis por este processo e suas implicações na dinâmica socioespacial da cidade.
--------	--------------------------------	--------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: Teresina (2018b); Organizado por Daniel de Sousa Bueno (2023).

As habilidades relacionadas à segregação socioespacial podem ser compreendidas pelos alunos ao observar a sua cidade. Teresina, capital do Piauí e uma cidade da América Latina, pode muito bem ser o lugar de estudo para quem a tem como cidade de sua convivência e considerar o que mais se adapta ao sentido de segregação socioespacial, conforme proposto no Quadro 2.

Quadro 2 - Algumas abordagens conceituais para segregação - autores brasileiros

Autor (a)	Ideia Central
Ana Fani Carlos Professora de Geografia – USP	Para a autora, a segregação se apoia na existência da propriedade privada, que se reflete nas diferentes práticas socioespaciais dos cidadãos no espaço. Nessa condição, a segregação socioespacial se apresenta como a negação do urbano ou da vida urbana, como um direito ao seu uso no sentido pleno.
Pedro de Almeida Vasconcelos (Professor de Geografia – UFBA)	Para o autor, a palavra segregação é originária do latim <i>segrego</i> , trazendo uma ideia de cercamento. Credita o início do uso dessa palavra aos sociólogos da escola de Chicago, cujo objetivo era a análise da cidade, reunindo elementos espaciais, culturais e sociais em permanente interação. O autor defende que esse conceito, ou noção, deveria ser restrito ao seu contexto histórico e nacional específico e alerta que essa determinada transposição de conceitos não condiz, por vezes, com a realidade em que se apresenta. Nesse caso, só caberia falar de segregação quando nos referirmos à segregação racial nos Estados Unidos, por exemplo.
Silvio Moisés Negri (Professor de Geografia – UFMT)	Aponta que o debate contemporâneo sobre o conceito de segregação socioespacial busca compreendê-lo como um fenômeno de múltiplas facetas, e que depende da realidade socioeconômica, política e cultural de cada país.
Marcelo Lopes Souza (Professor de Geografia – UFRJ)	Compreende a segregação residencial essencialmente como um produto da cidade, que é resultado da pobreza, do papel do Estado na criação de disparidades espaciais, das elites e dos grupos da classe média alta. O autor destaca a gravidade desse fenômeno, especialmente pela via da intolerância que a segregação alimenta e a homogeneidade entre classes favorece na medida em que se teme e se odeia a quem não se conhece.

<p>Roberto Lobato Corrêa (Professor de Geografia – UFRJ)</p>	<p>Entende que a segregação residencial é a concentração de diferentes classes sociais no espaço urbano, que são homogêneas entre si, abarcando classes sociais semelhantes em determinados espaços, e heterogêneas entre elas, separando essas classes em espaços diferentes. Segundo o autor, a discussão sobre segregação residencial não deve desconsiderar temas como a jornada de trabalho, diferentes representações, movimentos sociais e a prática dos agentes sociais. Ainda para Corrêa, a segregação residencial pode ser considerada a partir de duas perspectivas: a autossegregação e a segregação imposta ou induzida.</p>
<p>Teresa Pires do Rio Caldeira (Brasileira e Professora da Universidade da Califórnia)</p>	<p>Ressalta a dimensão espacial da autossegregação. Ao analisar essa situação, entende que uma vez que os muros dos condomínios horizontais particulares são construídos de forma não democrática, alteram a vida pública reforçando a intolerância. A segunda, segregação imposta ou induzida, segundo a autora, é também resultado de uma política de classes gerada pelos grupos que detêm o poder. A segregação imposta é aquela que acontece sem alternativas de escolha locacional e tipos de habitação, ao passo que a segregação induzida permite escolhas ainda que dentro dos termos da renda, valor da terra e acessibilidade calculadas pelo mercado imobiliários, financiadas por bancos diversos entre outros atores.</p>
<p>Maria Encarnação Beltrão Spósito (Professora de Geografia – UNESP de Presidente Prudente/SP)</p>	<p>Defende que é possível tratar das diferentes noções do conceito de segregação levando em consideração os componentes de cada realidade socioespacial. Na perspectiva de Spósito, para entender como esses aspectos podem ser equilibrados é necessário compreender que a segregação está pautada em uma relação entre uma parte e o conjunto da cidade. Tal proposição permite entender as distribuições econômicas em um dado conjunto espacial. Ela pode e deve ser vista valorizando uma dimensão para reforçar as determinações de cada uma.</p>

Fonte: Organização: Mugiany Oliveira Brito Portela a partir de Portela (2020).

A segregação socioespacial em Teresina: temática para o ensino de Geografia

A segregação socioespacial na cidade de Teresina, foco deste livro, pode ser compreendida como uma possibilidade de ensinar pela realidade cotidiana dos teresinenses. Essa temática pode ser discutida pelas diferenças visíveis na paisagem urbana da cidade, por ser mais fácil de serem visualizadas pelos alunos. Mesmo que seja pelos deslocamentos que fazem pela cidade, é possível verificar casas, apartamentos, condo-

mínios, favelas e outros tipos de moradias, o que pode contribuir para os professores mediarem diferentes conhecimentos.

Nesse aspecto, a percepção da segregação socioespacial pelas crianças e jovens pode ser estimulada pelo professor de Geografia, na medida em que debate os efeitos da distribuição de renda, ocupação do espaço na perspectiva da formação da cidade e dos acontecimentos que podem ter proporcionado o surgimento dela. Ressalta-se que os locais de moradias são exemplos significativos para exemplificar as distintas formas e lugares de habitar, ou ainda o que algumas pessoas usufruem em termos de serviços urbanos, enquanto outras não possuem o mínimo dos serviços básicos (abastecimento de água, saneamento, acesso à energia, dentre outros). A observação dessas características colabora para pensar nos lugares ainda desconectados dos centros urbanos, provocando indagações que podem ser levantadas em sala de aula, tal como esta: que elementos contribuem para acelerar ou intensificar os processos de segregação urbana?

Há ainda outros que já moram nesses locais e acabaram por vender a sua residência ou alugar, devido às possibilidades que lhes são apresentadas. Consequentemente, tal contingente populacional fica afastado do local com mais infraestrutura e serviços urbanos e, dessa forma, estabelece moradia longe dessas áreas. Nessa lógica, os moradores das cidades têm uma infraestrutura dos serviços públicos de forma desigual. A situação é agravada quando se pensa na condição dos moradores de vilas, favelas e bairros afastados dos centros das cidades.

Apesar de a grande maioria das casas ser construída com material adequado, ainda é muito significativa a presença de casas construídas com materiais instáveis e/ou com possibilidades de ocasionar acidentes. Grande parte desse tipo de residência não é legalizada e não possui registro de imóvel. Além disso, não é bem servida pelo abastecimento de energia elétrica, pelo abastecimento de água fornecido pelo sistema da rede oficial e, muitas vezes, essa população não tem acesso a água tratada, a rede de esgotos e a coleta domiciliar do lixo.

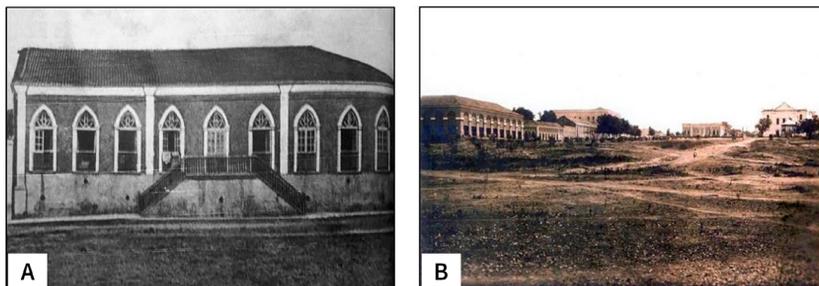
Outra particularidade relacionada à vida cotidiana das crianças e jovens tem forte relação com a falta de segurança pública e com o aumento da sensação de insegurança na cidade. Embora haja algumas

explicações para tal situação, muitos dos infratores e criminosos são pessoas jovens. Tais jovens poderiam ter tido outras perspectivas se lhes fossem dadas oportunidades de inclusão social, educacional, dentre outras, para que se sentissem cidadãos com plenos direitos. Diante de tal realidade, tem-se o medo das famílias e dos próprios jovens, o que pode inibir a frequência nos espaços públicos.

Pelas considerações apresentadas, não se pode compreender a segregação socioespacial nas cidades sem levar em conta os fatores que a produzem: a força do capital no sentido de valorizar urbanisticamente, socialmente, culturalmente e de outras formas um dado lugar; igualmente, a mesma força no sentido inverso para outros lugares, expostos ao mínimo ou a nenhum serviço básico (água encanada, energia elétrica, saneamento básico); o poder público não mobilizar as condições de infraestrutura necessárias ou fazer o oposto para beneficiar os que podem pagar por eles; a pressão da violência que, apesar de generalizada em muitos lugares do Brasil, apresenta-se mais acentuada em áreas mais desprovidas dos serviços públicos (segurança, educação, atendimento médico e outros) e dos serviços privados (bancos, farmácias, lojas, mobilidade urbana, supermercados e outros).

Em Teresina, ao considerarmos os tipos de Moradias, assim como em outras cidades, constatam-se diferentes tipos que refletem as condições socioeconômicas de seus moradores, inclusive quando observamos os que estão na condição de sem-teto. Como professores podemos mediar aulas que suscitem nos alunos o raciocínio geográfico que pode compreender o início da cidade (Teresina foi a primeira cidade planejada do Brasil, sendo inaugurada em 1852), onde foram construídas as residências para os trabalhadores e para os moradores ilustres (Figura 1); quais materiais foram utilizados na época e como essas diferenças socioespaciais perduram no decorrer do tempo.

Figura 1 - Fotografias da fachada original da casa do Barão de Gurguéia, em Teresina (A). Igreja Nossa Senhora do Amparo e terreno que abriga atualmente a Praça Marechal Deodoro da Fonseca, em Teresina (B)



Fonte: A) Disponível em <http://www.ipatrimonio.org/wp-content/uploads/2017/01/Teresina-Casa-do-Bar%C3%A3o-de-Gurgu%C3%A9ia-Imagem-Fundac.jp>.
B) Disponível em <https://portalodia.com/noticias/teresina/aqui-nasceu-teresina-304103.html>.

A cidade foi pensada para abrigar moradores com mais recursos no entorno de praças e à beira do rio Parnaíba. Em contrapartida, os trabalhadores moravam mais distantes do eixo principal da cidade. O Professor Carlos Augusto de Figueiredo Monteiro, natural de Teresina e um dos mais importantes Geógrafos do Brasil, nos conta que nasceu na Rua da Glória (atualmente denominada de Lisandro Nogueira), em Teresina (observe o desenho do professor para o livro Rua da Glória, v. 1, na Figura 2), que era uma rua com uma pequena distância do Marco Zero, a Igreja Nossa Senhora do Amparo, o que significa que sua família tinha condições de morar próximo da sede do governo à época (Monteiro, 2015a).

Figura 2 - Representações de localização de ruas na cidade de Teresina, para o período do início da cidade



Figura 3 - Fotografias de moradias verticais às margens do rio Poti, em Teresina (A), e ocupação na entrada do vale do Gavião - Vale Quem Tem (B)



Fonte: A) Oliveira (2019).

Fonte: B) Rogério Azevedo (s.d.).

Figura 4 - Fotografias de aglomerado subnormal próximo a linha férrea do Bairro Colorado (A) e Casa de Sobrado em Teresina (B)



Fonte: A) Google Earth (2019). B) Portela (2022).

Figura 5 - Fotografias de Condomínio Aldebaran (A) Teresina e Moradores de Rua (B)



Fonte: A) <https://pt-br.facebook.com/aldebaranteresinavenda>. Acesso em: 27 set. 2022;

B) <http://minutonordeste.com.br/noticia/piau-moradores-de-rua-e-a-violencia/230>. Acesso em: 27 set. 2022.

As imagens da cidade de Teresina são comuns em todas as cidades brasileiras, principalmente nas grandes cidades (metrópoles). Essa é uma realidade também, em maior ou menor grau, de outras cidades na América Latina. Refletem os impactos que a segregação socioespacial tem na vida das cidades. Na segregação socioespacial, as diferenças são muito emblemáticas e deveriam ser tratadas na escola considerando o contexto do lugar de vivência dos jovens, à medida que se forem estabelecendo as conexões em outras escalas de análises. Conforme Santos (2006, p. 314), “Cada lugar é, à sua maneira, o mundo. [...]” e “com a modernização contemporânea, todos os lugares se mundializam”.

Desse modo, o que as crianças e os jovens responderiam se lhes perguntassem sobre a segregação socioespacial da cidade de Teresina? Assume-se, no entanto, que há limitações no que concerne aos conteúdos apresentados nessa proposta, conquanto, a intenção é demonstrar possibilidades, e não tentar criar uma espécie de manual a ser seguido. Além disso, tal demonstração pode contribuir no dia a dia da escola básica, na proporção que o professor entenda que, quanto mais os alunos problematizam, entenderem-se na cidade e fizerem mais pela cidade, mais terão condições de construir e exercer um projeto efetivo de cidadania.

Considerações finais

A Geografia tem um papel fundamental nesse processo de ensinar a cidade. É importante pensar que as desigualdades sociais se imprimem na paisagem. As diferenças econômicas se refletem nos tipos de moradias, nos serviços públicos e privados oferecidos, de modo que as cidades têm em sua essência a heterogeneidade, inclusive as cidades localizadas em países desenvolvidos. No caso do Brasil, as cidades, embora sigam uma classificação (pequena, média, regional, metrópole), são distintas entre si, por exemplo: uma cidade média amazônica é muito diferente de uma cidade média localizada no Sudeste, que, por sua vez, é diferente de outra localizada no Nordeste e, assim, sucessivamente.

Então, do ponto de vista cognitivo, as seguintes perguntas podem colaborar para a construção do raciocínio geográfico em sala de aula: Poderíamos elencar elementos que contribuem para intensificar os pro-

cessos de segregação urbana? De que forma a vivência cotidiana dos alunos pode dar indícios de que o espaço é segregado? Em que medida os alunos compreendem que a infraestrutura das cidades, inclusive daquela que ele tem maior vivência, indicam as diferenças na qualidade dos serviços e infraestrutura? Quais alternativas os jovens têm diante de si para a construção de uma sociedade menos desigual?

Este capítulo não pretende esgotar o assunto, vislumbra, antes de mais nada, ser um incentivo para que os professores de Geografia possam considerar esta temática e abordá-la em sala de aula. Decerto, temos uma temática cara para os estudos geográficos e que precisa ser cada vez mais aprimorada na formação inicial de professores, especialmente quando se pensa que a segregação é uma situação mundial.

CAPÍTULO 2

A IMPORTÂNCIA DO ESTUDO DA CIDADE PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA

Yago Lima de Abreu

Mugiany Oliveira Brito Portela

Considerações iniciais

A Geografia está presente em nosso cotidiano, nos proporcionando observar e refletir sobre as espacialidades, isto é, o mundo à nossa volta. Nesse sentido, as temáticas abordadas pela Geografia na escola são importantes ferramentas no processo do desenvolvimento do ensino/aprendizagem, haja vista a prevalência ainda hoje de um ensino de Geografia mnemônico, que acaba por dificultar a construção do conhecimento.

Dessa forma, torna-se fundamental buscar a superação do problema do paradigma do ensino tradicional mediante adoção de uma prática crítico-reflexiva, na medida em que são investigados caminhos que levem o aluno a pensar e refletir de modo a superar o ensino mnemônico e de avançar para além da subjetividade, ou seja, um ensino conectado com a realidade, capaz de aproximar os conteúdos ensinados com a vida dos alunos, atribuindo um significado ao que se é estudado e ao conhecimento adquirido neste processo. Nesse cenário, a cidade se revela como promissor objeto de estudo, tendo em vista que é base para se trabalhar conceitos muito próximos à realidade, mas que, ao mesmo tempo, nem sempre são percebidos pelos alunos, o que permite compreender a complexidade de eventos a partir da própria vivência no espaço e, sobretudo, no lugar. Ademais, busca-se por um ensino cada vez mais interativo, dialogado e participativo, com o desenvolvimento de uma formação sobre os arranjos espaciais diversos nos espaços vividos pelos alunos.

Em razão disso, este capítulo objetiva compreender como o conhecimento sobre a cidade pode contribuir para o ensino de Geografia, identificando sua importância e propondo abordagens metodológicas para ensinar sobre a cidade, a fim de almejar uma Geografia crítica e capaz de desenvolver alunos construtores de conhecimento, para então ser possível que alcancem um protagonismo dentro de seu próprio aprendizado e tornem-se cidadãos mais proativos.

Para atingir esse objetivo, foram realizadas ao longo deste texto discussões e reflexões, com ideias fundamentadas e articuladas por meio de pesquisa bibliográfica, a fim de diversificar o trabalho docente e apresentar algumas abordagens didáticas para o ensino, promovendo uma formação para além do livro didático, com a compreensão, análise, reflexão da dimensão espacial cotidiana e, conseqüentemente, a promoção de uma autonomia intelectual na leitura de mundo, a qual é imprescindível para a cidadania e a vida do aluno.

Desse modo, este capítulo apresenta os principais pontos do ensino de Geografia e a função que a cidade pode desempenhar na base da Geografia na escola, valendo-se de uma construção dialogada entre diversos autores sistematizados na conceituação da cidade e seu papel na construção de uma formação cidadã a partir da ótica do lugar, desenvolvendo indivíduos conhecedores da sociedade e do espaço vivido, assim como o seu papel no mundo; em outras palavras, desenvolver cidadãos proativos.

A Geografia na escola e o ensino sobre a cidade: uma breve contextualização

Podemos dizer que a Geografia é a ciência que estuda a sociedade e as transformações no espaço geográfico, que é dinâmica e diversificada em todos os fatores e, por isso, seu ensino deve seguir da mesma forma. Por ser uma ciência social, estuda o espaço produzido pelo ser humano e, ao mesmo tempo, pela natureza à medida em que essa relação implica considerar os aspectos socioambientais (Callai, 2015). Ainda, “[...] A Geografia Escolar tem por finalidade a construção e difusão de saberes que possibilitem o raciocínio geográfico e a consciência espacial (Filizola, 2009 *apud* Guerra, 2020, p. 3).

Nessa compreensão, a cidade é estudada pela Geografia, haja vista que é o produto das ações humanas, seja por vias culturais ou econômicas, sendo que nelas as pessoas interagem diretamente com o espaço e entre si mesmas. A Geografia, mesmo que de forma indireta, analisa e compreende as interações. Dessa forma, a Geografia é vista como uma ciência formativa, nos permitindo entender o mundo pelas práticas sociais. Neste aspecto, Kaercher (2004) considera que o ensino de Geografia nas escolas exige desenvolver um entendimento e reflexão sobre o espaço geográfico como um todo, capacitando nossos alunos para refletir e entender o espaço a partir dos eventos que nele ocorrem.

Por esse motivo, o ensino de Geografia não deve se valer de homogeneidade e muito menos de conceitos prontos, sendo necessário que o aluno desenvolva seus próprios conceitos a partir da mediação do professor que, muitas vezes, vem através da experiência e vivência por meio da dialética entre as experiências cotidianas e os conceitos científicos geográficos. Cavalcanti (2008), esclarece que a Geografia escolar embora embasada na geografia acadêmica, é diferente da mesma. Callai (2010) definiu a Geografia escolar como resultado da seleção de que conteúdos trabalhar a partir daquilo que é o específico da ciência geográfica sustentado a partir de elementos significativos para o aluno. Reforça-se, assim, a não necessidade de contemplar todo o conteúdo teórico da Geografia, principalmente com o curto tempo de aula de um professor na educação básica, para focar no que tem mais significado para a vida cotidiana do aluno.

Nesse sentido o ensino de Geografia pode ser direcionado para desenvolver conexões com a realidade vivida e a Geografia (Castrogiovanni *et al.*, 2011), gerando assim pessoas pensantes e não alheias aos eventos que ocorrem à sua volta e, sobretudo, que compreendam o conhecimento científico como base para seu desenvolvimento moral e intelectual. Também, “a escola é o lugar da ciência e a ciência existe para superar o senso comum ou explicar a realidade para além da aparência, do vivido ou da compreensão do funcionamento do mundo como ele é. [...]” (Azambuja, 2020, p. 4).

Podemos dizer, assim, que a Geografia escolar não precisa necessariamente trazer os conceitos prontos a partir de terminologias científicas que, muitas vezes, se transformam em um processo exaustivo para

os alunos, já que o conceito não parte dele próprio, podendo conduzir a um conhecimento mais efêmero e sem significado para o aluno. Assim, o ensino almeja um aprendizado que construa conceitos particulares, desenvolvendo uma ideia própria, porém apropriada do conhecimento.

Dessa forma, se faz necessário considerar o aluno como um sujeito detentor de conhecimentos prévios, os quais são passíveis para nos basearmos em nossas práticas pedagógicas, ou seja, o ser humano visto como sujeito de sua própria educação, e não como objeto da educação, cada qual construindo o conhecimento de forma particular sob o auxílio do professor (Freire, 2004). Em outras palavras,

A estrutura interna de uma disciplina está formada por conceitos, definições, procedimentos e teorias, que servem para torná-la manipulável pelos especialistas. Entretanto, essa estrutura não é necessariamente a mais adequada para facilitar a aprendizagem de um aluno que se inicia no conhecimento da disciplina (Coll; Rochera, 1996, p. 336 *apud* Castellar, 1999, p. 53-54).

Para que seja alcançado um ensino que facilite a construção do conhecimento, a Geografia na escola, pensada para os alunos, vale-se da interdisciplinaridade, à medida em que se constrói um conhecimento conectado entre os saberes, tanto das disciplinas quanto dos alunos, com o mundo à sua volta. Nessa medida, o professor concebe seu plano de aula de modo flexível e aberto às novas mudanças, seja por acontecimentos recentes que relacione com o conteúdo ou por curiosidade ou interesse dos alunos quanto a determinados eventos que possam ter ocorrido no tempo presente (Santos, 2022).

Santos (2022) acrescenta, a partir da ideia de Morin (2008) e Fazenda (1994), um paradigma formado no intuito de educar para a dúvida, o agir tanto dos professores quanto dos alunos para as imprevisibilidades, à medida em que se desenvolve um pensamento complexo, possibilitando novas formas de agir e de ser. Isto posto, quando somados à interdisciplinaridade temos um ensino de Geografia escolar que pode ser (re)pensado de maneira significativa, tanto para os professores quanto para os alunos.

Isto implica em um plano de aula feito pelo professor e repensado de acordo com os alunos e o contexto presente. Nesse cenário, o uso da si-

tuação geográfica ganha um propósito principalmente por se preencher a análise atual do espaço vivido e, conseqüentemente, do cotidiano do aluno, organizando e interpretando a realidade socioespacial ao mesmo tempo que dá um sentido ao conteúdo, refletindo em uma maior motivação para aprender.

Segundo Santos (1994 *apud* Callai, 2011), nosso campo de estudo é o espaço territorial, o espaço humano: “[...] Uma vez que ele cristaliza os momentos anteriores e é o lugar de encontro entre esse passado e o futuro, mediante as relações sociais do presente que nele se realizam.” (Callai, 2011, p. 122). Abreu (2000) defende uma Geografia do passado, valorizando a história, tendo em vista que o estudo único e exclusivo do presente reduz significativamente qualquer estudo geográfico. É claro que o ensino de Geografia deve seguir uma cronologia histórica, dada a importância da ciência em estudar o passado para entender o presente, sendo esse o primeiro passo para ser significativo para os alunos, principalmente quando relacionado ao cotidiano.

No mesmo sentido, Straforini (2018) critica uma Geografia escolar desvinculada da história e principalmente pautada na descrição da realidade cotidiana presente, bem como na defasagem do ensino por meio da memorização com um propósito único e exclusivo de realizar provas que exigem um conhecimento de caráter acumulativo, mas que acabam por determinar todo o futuro do indivíduo.

[...] ainda pior para Geografia Escolar, a demarcação, a apropriação e a simplificação do presente ou da realidade como sendo o próprio objeto geográfico pode reduzir o estudo dos fenômenos espaciais realizados nas escolas a apresentação de “atualidades”, quase que transformando a disciplina em uma “geografia jornalística”, ou ainda em um espaço tempo escolar de “contextualizações” para outras disciplinas, ou que reduza o interesse dos alunos a obterem bons resultados nas avaliações de macro escala em virtude de situarem contextualmente os itens a serem respondidos, a exemplo do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa) e vestibulares (Straforini, 2018, p. 177).

Retira-se daí a necessidade de a Geografia pensar o mundo em que se vive, estudando o passado para também entender o presente, buscando conteúdos cada vez mais atuais e adequados para a realidade presente de nossos educandos, relacionando as influências da nossa história dentro do contexto atual. Em outras palavras, pautando o conhecimento disciplinar específico nas vivências dos sujeitos envolvidos na escola para que possam aplicá-lo na vida (Callai, 2011).

Dessa forma, a cidade pode ser um meio para a Geografia pensar e propor uma formação escolar significativa. Desenvolvendo uma construção articulada com as vivências, compreendendo a razão pela qual esse conteúdo existe e como ele pode ser entendido pelo mundo. Em outras palavras, é questionar, debater, imaginar e descobrir os espaços nos quais os alunos estão inseridos. Conforme Silva Neto (2021, p. 16): “A cidade é o lugar das experiências individuais e coletivas que os cidadãos vivenciam em seu cotidiano [...]”.

Quando falamos de cidade é importante sabermos diferenciá-la do conceito de urbano. Corrêa (1995) define que o espaço urbano é fragmentado e articulado, reflexo e condicionante social, um conjunto de símbolos e campo de lutas. É assim a própria sociedade em uma de suas dimensões, aquela mais aparente, materializada nas formas espaciais. Isso implica dizer que o urbano é um conjunto de ações, mais especificamente um estilo de vida dotado de acordo com as culturas de cada sociedade. Na maioria dos casos é a materialidade trazida pelo capitalismo, a cultura do consumo que reflete na formação da própria cidade em volta desse mesmo estilo de vida.

Lefebvre (2001) nos dá a ênfase de que a cidade é um grande laboratório humano, nos permitindo observar variados comportamentos e estilos de vida, assim reforçando a ideia de que a cidade é a materialização da cultura, do capitalismo e principalmente pensada pelos produtores do espaço urbano, sendo assim uma “projeção da sociedade para o terreno”. Nesse sentido, a cidade passa a ser um ambiente vívido de culturas para que a Geografia escolar possa construir e reconstruir valores, conhecimentos que aumentam a capacidade do aluno de entender o mundo em que vive através da própria reflexão (Cavalcanti, 1999). O foco no estudo da cidade pela Geografia pode vir a ser uma grande

ferramenta no processo de ensino-aprendizagem no que se refere à realidade cotidiana de nossos alunos. Além disso, trabalha com conceitos muito próximos à realidade, mas que ao mesmo tempo não são percebidos pelos alunos, o que permite compreender a complexidade de eventos a partir da própria vivência no espaço (Cavalcanti, 2013b).

Nesse sentido, temos um caminho para que possamos atingir o objetivo de desenvolver, a partir do ensino de Geografia, uma educação em Geografia, potencializando a capacidade de compreender o mundo e o espaço em sua volta. Isto é, construir um conhecimento crítico por meio da Geografia em coligação com a cidade, gerando, no aluno, uma compreensão de mundo e seu protagonismo no seu espaço cotidiano.

Este será o fator crucial que difere se o processo de ensino/aprendizagem foi significativo ou não. Em resumo, um ensino com uma leitura crítico-reflexiva do mundo contemporâneo, alcançada por meio de um ensino ativo e participativo em que o próprio aluno foi protagonista na ativação dos conceitos e procedimentos metodológicos (Straforini, 2018). Ensinar Geografia, antes de mais nada, deve ser para “[...] Dar conta de explicar e compreender o mundo, de se situar no contexto espacial e social em que se vive, de construir instrumentos para tornar o mundo mais justo para a humanidade, então está sendo cumprido o papel educativo de ensinar geografia (Callai, 2012, p. 73)”.

Callai (2012) nos direciona a um ensino para além das escolas e, sobretudo, das avaliações por notas. Um ensino de Geografia que objetiva uma perspectiva futura: a compreensão de mundo a partir do próprio contexto social e espacial, um ensino que direciona o aluno a refletir a organização espacial do mundo e os eventos que eles desencadeiam. Então, qual seria o papel do ensino de Geografia se não o desenvolvimento de cidadãos entendedores de sua própria realidade? Tornar o mundo mais justo, disponibilizando a eles a capacidade de mudar sua realidade ou lutar pelos seus direitos dentro dela. O que nos remete a estimular os alunos a irem além, não tendo medo de sanar suas dúvidas, investigando, aprendendo e compreendendo as contradições do mundo (Azambuja, 2020).

O ensino sobre a cidade e a contribuição para a cidadania

A cidade é um ambiente complexo, fruto do coletivo em que os modos de produção gerados dentro dela variam de acordo com a demanda da sociedade. A cidade é feita das pessoas para as pessoas (Cavalcanti, 2013b), de tal modo que estudar a cidade em que vivemos refletirá conseqüentemente em uma formação cidadã, permitindo compreender o espaço e suas relações sociais e econômicas e, dentro desse pensamento, entender as estruturas sociais.

Guerra (2020, p. 3) reforça essa ideia quando afirma que “cabe a Geografia, na condição de disciplina escolar, capacitar o educando, por fornecer-lhe subsídios para o desenvolvimento da capacidade de compreensão da realidade dentro da tessitura socioespacial”. Isso significa conhecer o mundo e suas dinâmicas, para isso a Geografia precisa dar uma base aos alunos num enfoque interdisciplinar, visto ser ela ponto de apoio e de ancoragem para a compreensão da realidade, sendo então necessário que haja uma conexão entre a situação geográfica e o conteúdo a ser trabalhado.

(Cavalcanti, 2013b) refere-se à ideia de Milton Santos sobre um espaço comum, isto é, acessado por todos cotidianamente, independentemente de quem sejam (empresas, pessoas ou instituições), o que se reflete da construção dialética que estamos pensando neste trabalho, entre o ensino de cidade e o espaço vivido, a fim de formar “cabeças pensantes” que entendam e reflitam o mundo em que vivemos. A autora explica ainda “[...] na escola, circulam conhecimentos com a meta de se ampliarem as referências mais imediatas, mas para que se possa cumprir essa tarefa, é relevante conhecer os jovens escolares, suas motivações, seus conhecimentos” (Cavalcanti, 2013b, p. 79).

A partir desse conhecimento, abrem-se janelas de possibilidades que podem ser desenvolvidas para o trabalhar conteúdos atitudinais em nossos alunos, tal qual a influência da própria cidade perante eles, situação social na qual estão inseridos, o que provoca uma reflexão da realidade em que os outros também estão inseridos. Portela (2017, p. 74) destaca esse fator como uma formação cidadã: “refletir sobre essas relações existentes nas cidades pode provocar nos alunos a necessidade

de repensarem sobre o cuidado com as paisagens [...] Entendendo que o homem consegue transformar, por ações propositivas ou negativas, determinadas paisagens”.

É necessário que o professor “viva” a cidade, isto é, tenha conhecimento tanto do perfil da cidade quanto de seu funcionamento prático, vinculando-o ao conteúdo sistematizado a fim de cruzar os conhecimentos específicos com a experiência dos educandos, almejando o desenvolvimento afetivo, intelectual e sobretudo social (Cavalcanti, 1999). Bento (2009, p. 89) reforça: “[...]Uma vez incentivando o trabalho com o urbano no universo escolar, a prática em sala de aula, automaticamente, também tratará atender do assunto e o professor se preocupará em pesquisar e se informar para atender a demanda das aulas”.

Castellar e Vilhena (2011, p. 125) destacam que quando os professores levam o ensino sobre a cidade para a sala de aula, os alunos observam não apenas a materialidade da produção do espaço urbano, mas suas implicações socioeconômicas, “[...] permitindo ao aluno a compreensão do valor da cidade e de seus conflitos e contradições espaciais e as dimensões culturais da população que nela habita”. Ademais, a discussão em torno das ocupações irregulares, conflitos, contradições, áreas de risco, segregação espacial, disputas pelo direito à cidade, problemas socioambientais, para mencionar alguns, fazem parte da vida cotidiana dos alunos, mas, provavelmente, será preciso a mediação didática para desenvolver o olhar geográfico sobre esses fenômenos.

Melchior (2003, p. 57) afirma que “[...] O principal desafio da profissionalização do ofício de professor é uma mudança de postura em relação às tarefas de sua ação docente [...]”. Em outros termos, pensar práticas pedagógicas pautadas em estratégias que atraiam o interesse e estimulem participações, e assim desenvolver um vínculo entre aluno e conteúdo trabalhado. Por exemplo, ao elaborar um plano de aula dialogada em que se direciona o conteúdo para a introdução de novas ideias, discussões e até mesmo novas práticas que envolvam contato direto com as vivências dos próprios alunos para sentirem sua “atuação” na cidade.

Um ensino pautado nas características básicas que formam o indivíduo e o conecta a determinados espaços não deve ser ignorado, de modo que conhecer o aluno é o elemento principal para determinar

quais espaços serão bem-sucedidos na conexão do conteúdo e do sujeito para, então, o ensino cumprir seu papel e resultar em uma aprendizagem significativa. Callai (2001) ainda continua destacando que o desafio é fazer, a partir daí, a ampliação e o aprofundamento do conhecimento do seu espaço, do lugar em que vive, relacionando-o com outros espaços mais distantes e até diferentes.

Para apoiarmos essa discussão, temos a vivência em um mundo globalizado, o qual pode também ser caracterizado pela interligação e troca de culturas, em que num determinado lugar exerce sua massiva influência sobre os menores, o que pode refletir diretamente na formação do espaço vivido pelos nossos alunos, como no caso do próprio ensino, afinal, Souza (2013) destaca que as pessoas são educadas pelas paisagens que as cercam. Possibilitando assim, estudar um espaço fruto de uma cultura assimilada ou integrada em sua sociedade.

Dessa forma, a percepção da cidade nos abre espaço para conectar nossos alunos com o espaço, sua gênese e variabilidades, à medida em que uma cidade pode conter influências de diferentes sociedades, culturas e períodos históricos. Assim, desenvolvemos alunos perceptivos quanto à sua própria realidade e ao mundo em que vivem (Bento, 2009). Prosseguindo essa concepção, Luz (2020) afirma que é nesse contexto de aproximar a compreensão das espacialidades e dos fenômenos do dia a dia que a Geografia escolar mostra seu potencial enquanto disciplina capaz de proporcionar o desenvolvimento do pensamento crítico, cidadão e libertador. Isto é, um conhecimento de que o aluno está inserido e pertence àquele espaço, como ele muda e que pessoalmente também é capaz de mudá-lo.

Consoante a esta ideia, Chisté e Sgarbi (2015) concordam com Araújo (2011), no sentido de que a sociedade deve agir com seriedade, o que ajuda a construir uma cidade mais humana em diálogo com uma escola cidadã, sobretudo com o apoio de políticas públicas: “[...] a política para poder permanecer livre e humana deve constituir-se como uma experiência duradoura, na qual as atuais e futuras gerações possam com ela aprender a preservar e a renovar no mundo” (Araújo, 2011, p. 142 *apud* Chisté; Sgarbi, 2015, p. 100).

Nesse discurso vê-se mais uma vez a importância da cidade no ensino de Geografia a partir do paradigma educacional que almeja uma

formação cidadã crítico-reflexiva para os eventos ao seu redor. Vemos a importância de cada espaço existente na sociedade e, sobretudo, no espaço vivido do educando, por mais excludente que ele possa ser, esse fator no ensino de Geografia ainda assim, é uma realidade a ser analisada.

Segundo Portela (2017, p. 75) “[...] nenhum espaço deverá ser visto como menos importante que outro quando se trata dos estudos geográficos”. Aproximamos a realidade com o conteúdo, tornando-o mais significativo, alcançando a construção do conhecimento a partir de sua aplicabilidade para a realidade vivida e, sobretudo, mais interessante, superando a subjetividade no ensino e a necessidade de se decorar conceitos.

Propostas para o ensino da cidade na Geografia escolar

Na cidade, há variados fenômenos que permitem uma compreensão de diversas situações geográficas. Nesse sentido, organizamos algumas propostas que podem auxiliar os professores a pensarem na cidade vivida pelo aluno, além de proporcionar a melhor compreensão dos conceitos geográficos e na promoção de projetos de cidadania.

Contudo, para aprofundar-se nessas duas ideias, é necessário salientar que as propostas aqui exibidas não são imutáveis. Pelo contrário. Elas oferecem caminhos para dinamizar o ensino e podem ser referências para futuras ideias que possam ser desenvolvidas. Contudo, cada uma delas dispõe de flexibilidade quanto a procedimentos e temáticas que podem ser usados, cabendo ao professor decidir e, ao usar, analisar qual será a didática mais eficiente para o contexto em que ele está. Para tanto, é preciso atentar para a proposta da BNCC referente à situação geográfica.

Azambuja (2020) define a situação geográfica como uma oportunidade de o aluno, através da interpretação, aprender a identificar e refletir os conjuntos de relações existentes no espaço.

[...] a situação geográfica constitui o componente organizador do estudo dos objetos de conhecimentos e articulador das interpretações geográficas que precisam incluir transversalmente as Unidades Temáticas e os Objetos de Conhecimento (Azambuja, 2020, p. 8).

É possível dizer, assim, que a situação geográfica é contextualizada ao utilizarmos fotos, mapas ou qualquer outro meio que possibilite uma interpretação de uma realidade. Por exemplo, o uso de uma fotografia de um local da cidade pode fazer referência a vários conteúdos específicos trabalhados pela Geografia, tais como bacias hidrográficas, sustentabilidade, poluição ambiental, industrialização, economia, dentre outros.

Ao interpretar informações e relacionar diversos tipos de conteúdo, o aluno consegue uma interligação entre a sua aplicabilidade prática e os eventos ao seu redor, estimulando assim um olhar geográfico, como afirma Azambuja (2020, p. 9), o

[...] olhar geográfico precisa destacar o pedaço de território, mas não somente. Precisa compreender, nesse olhar, também as relações viabilizadas pelas infraestruturas de transportes e comunicações, pelas dinâmicas demográficas, econômicas e culturais historicamente situadas, e ainda, pelas facilidades, oportunidades ou dificuldades existentes no meio natural.

Proposta 01: Com o objetivo de tornar o ensino mais significativo, Pinheiro, Santos e ribeiro Filho (2013) propõem, a partir da ideia citada por Santos (1997), uma abordagem utilizando-se do lúdico como ferramenta de mediação nas aulas, a fim de gerar interesse nos alunos utilizando-se de jogos e outras ferramentas não convencionais para o ensino dos mais variados temas e conteúdos, pois, afinal, o que move a aprendizagem é a motivação.

A palavra lúdico vem do latim *ludus* e significa brincar. Neste brincar estão incluídos jogos, brinquedos e divertimentos e é relativo também à conduta daquele que joga e se diverte. Por sua vez, a função educativa do jogo oportuniza a aprendizagem do indivíduo, seu saber, seu conhecimento e sua compreensão do mundo. (Santos, 1997, p. 9 *apud* Pinheiro; Santos; Ribeiro Filho, 2013, p. 27).

O lúdico, dessa maneira, pode vir a ser utilizado no ensino para o desenvolvimento de atividades interativas até mesmo dentro da própria cidade, podendo estender-se para locais como bairros e até as próprias comunidades com um trabalho em conjunto com os pais, potencializando ainda mais o interesse dos alunos.

Os jogos buscam aproximar cada vez mais o sujeito de sua realidade cotidiana, conectando-o cada vez mais às paisagens, espaços e morfologias. É nesse cenário que o ensino pode ser aproveitado para se buscar relacionar o mundo virtual com a realidade. Com isso, o ensino de Geografia passa da subjetividade para a objetividade, com referências visuais que podem ainda ser somadas com as situações geográficas.

Araújo e Leal (2014) utilizaram o jogo virtual *Simcity5*, que simula a vida cotidiana das pessoas a partir de cenários de uma cidade, com o objetivo de direcionar a reflexão sobre a visão de mundo e de Geografia implícita nas atividades humanas, ao mesmo tempo que se proporcionava a ludicidade. Podemos analisar metrópoles e cidades médias e pequenas a partir de um mesmo jogo, assim como a construção de um estilo de vida a partir de um modelo econômico.

Contudo, por mais que o lúdico possa promover uma maior atração dos alunos e conseqüentemente facilitar seu aprendizado, eles devem ser pensados com cautela e de acordo com o seu público, assim como as metodologias de ensino devem ser voltadas para o cotidiano do aluno, os jogos e sua temática também devem ser voltados para o aluno, o que leva a necessidade de o professor conhecer tanto seus alunos quanto os meios tecnológicos.

Difícilmente pode-se abranger todo o público, isso é fato. Uma sala de aula é heterogênea quando se trata de realidade vivida, mas cada método deve possuir sua flexibilidade e os jogos também a possuem, vários temas podem ser abordados dentro de um mesmo jogo, assim como há uma ampla gama de jogos a serem explorados. Não há necessidade de limitar-se a apenas um jogo.

Também pode-se dizer que não se limitam apenas ao meio tecnológico. A atividade pode consistir em um caça tesouros, sendo formados grupos de alunos e atribuídas algumas dicas e guias para a localização

dos objetos para eles pensarem e determinarem o local com base nas dicas, essas que podem ser baseadas em conteúdos previamente trabalhados ou em locais nos quais os alunos já estejam familiarizados. As dicas podem conter determinadas informações, como as funções do local, importância social e valor histórico.

Proposta 02: Como segunda proposta, vale elencar a iniciativa do Projeto Nós Propomos, que aparece como uma forma de construir a cidadania através da construção de conhecimento a partir de metodologias voltadas mais para as práticas. Baseamo-nos no trabalho de contextualização desse projeto no Piauí feito por Silva Neto e Araújo (2021, p. 5), segundo os quais “a participação ativa nas decisões e no pensamento do seu espaço de vivência é essencial para a concretude da cidadania, bem como a sua prática”.

O Projeto caracteriza-se, também, por incorporar às aulas a competência social e cidadã e promover experiências que promovam a atuação da cidadania ao propor temáticas que despertem o interesse dos alunos, com a possibilidade de realizar as experiências de maneira coletiva. Ao mesmo tempo em que, os alunos, através dos seus achados pelos métodos adotados, podem apresentar suas descobertas e soluções à comunidade acadêmica, a órgãos de diferentes esferas e à sociedade de modo geral. (Souto; Claudino, 2019 *apud* Silva Neto; Araújo, 2021, p. 6).

Os autores ainda se utilizaram, a título de exemplificação, dos trabalhos de Portela e Alencar (2019) e de Teixeira e Araújo (2019). Nesse sentido, o projeto busca discutir as problemáticas do espaço vivido e suas soluções, refletindo assim em uma Geografia mais ativa e, sobretudo, participativa, trabalhando diretamente questões como cidadania e a inovação no ensino de Geografia, valorizando o lugar em que se vive, assim como a percepção dos alunos em relação a ele, desenvolvendo atitudes e sobretudo o sentimento de pertencimento ao lugar (Claudino, 2014).

Dentro da lógica do Projeto, Teixeira e Araújo (2019) aproveitaram-se de um questionamento aos alunos do 3º ano do curso Técnico em Agropecuária, buscando “identificar a importância da atividade econômica para a composição da renda da família de pequenos produtores rurais.”

Nesse contexto, buscou-se identificar o ponto de vista dos alunos quanto ao setor primário do estado do Piauí, ao mesmo tempo em que estimulava pensar e refletir a questão nos alunos (Silva Neto; Araújo, 2021).

Portela e Alencar (2019), por sua vez, trabalharam com uma linha de pensamento semelhante com os alunos do de 1º e 2º anos do ensino médio do IFPI (Instituto Federal do Piauí) campus de Campo Maior, onde foram coletivamente analisados problemas dos municípios, o que exigiu várias discussões e reflexões devido à necessidade de conhecer a cidade para realizar tal atividade e decidido o que mais despertou a atenção dos alunos para então pensar em soluções (Silva Neto; Araújo, 2021).

Podemos concluir então que as atividades podem ser de caráter científico, porém, que envolvam uma participação ativa dos alunos nesses processos, de modo que com o apoio do professor possam identificar, através da observação subsidiada por um olhar geográfico, seu objeto de estudo, identificando suas respectivas funções e o impacto que causa, seja qual for ele para então refletir se alguma ação necessita ser tomada e qual será ela.

Considerações finais

Como professores, muitas vezes nos perguntamos: “por que o aluno não aprende?” Por mais que nos esforcemos para ensinar da melhor forma possível, seguindo estratégias que traçamos de acordo com as características de cada lugar e cotidiano, ainda notamos a dificuldade de aprendizagem por parte de alguns alunos.

Estudar muitas vezes é cansativo e se o aluno não enxergar um sentido, ele com toda certeza se recusará a estudar e irá procurar aprender em outras atividades. Para construir um ensino efetivo, é preciso ajudá-lo a encontrar e construir um sentido, esse que irá variar com o meio social integrado e das particularidades vividas pelo aluno.

Em geral, para o aluno, o sentido atribuído é voltado para aquilo que Straforini (2018) criticou em seu trabalho, um sentido direcionado para exames de conhecimento acumulado, que os alunos em geral memorizam conceitos apenas para a realização do exame como o PISA e

o ENEM, o que posiciona o aluno tanto para o ensino tradicional mnemônico, quanto para uma visão mais generalizada da cidade, uma cidade unicamente metrópole, ignorando as médias e pequenas.

Muitas vezes esse comportamento é moldado pela própria sociedade, que molda o aluno para assumir comportamentos e papéis que os outros esperam dele, permitindo assim a criação do “socialmente aceitável”, onde a sociedade padroniza-se por conta própria com base em suas culturas e muitas vezes os alunos as seguem apenas por não ser visível ou guiado a qualquer outro caminho, conquanto ao direcionamento do ensino para vestibulares, desconsiderando a sua vida cotidiana presente e futura.

Trabalhar e estudar a cidade na Geografia escolar, tanto quanto nas outras ciências, por meio da interdisciplinaridade, é um trabalho em conjunto dos professores, podendo ser um caminho para superar esse problema, ligando os fatores do meio social com a escola e o conteúdo. Isso somado a uma prática pedagógica que o direciona para a compreensão e a descoberta de um significado próprio para aquilo que está estudando é o principal ponto para a gênese do aprendizado, que será seguido pela motivação para aprender e, conseqüentemente, desenvolvendo uma base tanto para o exercício de sua cidadania quanto para o desenvolvimento pessoal.

Com isso exposto, a elaboração de propostas metodológicas que estimulem uma participação ativa no processo, aplicáveis em todas as séries com um contato direto com a cidade, como as realizadas pelo Projeto Nós Propomos, potencialmente despertará um maior interesse tanto na disciplina quanto no próprio espaço vivido, suprindo assim um dos objetivos da Geografia definido por Guerra (2020), que é oferecer subsídios para o desenvolvimento da capacidade de compreensão da realidade.

Assim, desenvolvendo-se um aprendizado tanto dos conteúdos quanto do comportamento desse indivíduo frente ao espaço, permitindo-os a organização de zonas comerciais, residenciais, as rodovias, assim como as contradições do espaço como as zonas de ocupação e de conflito, como destacaram Castellar e Vilhena (2011), em outras palavras, a Geografia nas escolas potencialmente encontrará seu sentido na perspectiva dos alunos dentro da lógica da aproximação do conteúdo com o objeto e o sujeito.

CAPÍTULO 3

AS NOVAS PERSPECTIVAS DA EXPANSÃO DE MORADIA EM TERESINA E O ENSINO SOBRE CIDADE

Edileia Barbosa Reis

Bartira de Araújo da Silva Viana

Considerações Iniciais

A ciência geográfica busca, em sua essência, compreender o espaço em sua totalidade mediante o reconhecimento da complexa relação entre sociedade natureza e suas formas de produzir o espaço geográfico. Nesta condição, cabe ao geógrafo o papel de observador do espaço por meio da dinâmica das formas que dão vida às relações sociais e ao sentido da construção de um espaço simbólico, com destaque para a cidade, uma resultante da ação da sociedade.

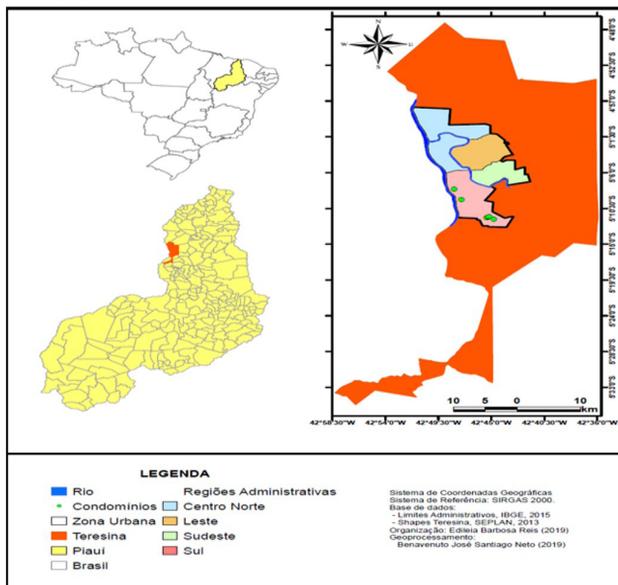
Diante do exposto, este capítulo tem como objetivo reconhecer novas perspectivas de moradia, enfatizando a sua relação com a expansão da cidade de Teresina, capital do Piauí, notadamente ao se identificar formas de uso e ocupação do solo urbano por moradias horizontalizadas. Busca-se, portanto, compreender a relação da produção do espaço urbano de Teresina e os condomínios horizontais sob a perspectiva do relevante papel que o ensino de cidade exerce na formação de professores e alunos. A cidade em si, por ser um espaço dinâmico e contraditório, recebe a atuação de diferentes entes, sejam eles públicos ou privados, que se aglutinam dando formas e contornos ao espaço urbano.

Os problemas urbanos e ambientais que se espalham pelos grandes centros já são bem conhecidos, espaços esses que abrigam mais de 84% da população brasileira, de tal modo que suas diferentes faces podem ser exploradas pelos professores de Geografia para o ensino de cidade (IBGE, 2022a). Diante dessas diferentes faces é que este capítulo pretende destacar a problemática decorrente dos desdobramentos de novas funcionalidades da cidade na forma de ocupar, viver e morar.

Ao delinear um estudo sobre a moradia na cidade e sua influência, como resultado do sucesso da venda de modelos globais de moradia, antes comumente vistos somente em ilustrações de livros didáticos e nos meios de comunicação, nosso intuito é o de chamar a atenção dos alunos para o fato de que os condomínios horizontais passam a ocupar, cada vez mais, as vizinhanças próximas. Neste contexto, optou-se por construir este capítulo a partir de trabalhos elaborados sobre a temática dos condomínios horizontais em Teresina-PI, podendo ser este estudo também aplicado em outros espaços urbanos semelhantes.

Com extenso território, a cidade de Teresina possui área de 1.391,04 km², dividida em zona urbana, com 19% da área, e 81% de zona rural (Teresina, 2019 *apud* Reis, 2020 p. 17). Considerada como uma das principais cidades que possuem sua zona rural explorada principalmente por condomínios de casas horizontais, instaladas em diversas regiões da cidade, neste capítulo iremos tratar daqueles condomínios que ocupam a região Sul de Teresina (Figura 6).

Figura 6 – Mapa de localização dos condomínios horizontais na região administrativa Sul de Teresina (PI), bem como do Estado do Piauí no contexto do território brasileiro



Base de Dados: IBGE (2015); SEMPLAN (TERESINA, 2013); SEMEF (TERESINA, 2019).
 Geoprocessamento: Benavenuto José Santiago Neto (2019).
 Adaptação e organização: Edileia Barbosa Reis (2019).

A área investigada compreende os condomínios horizontais localizados na região administrativa Sul de Teresina, construídos até o ano de 2019. Há, nessa região, condomínios que se distribuem nos bairros Areias e Parque São João, além daqueles pertencentes à região de expansão da cidade localizados no bairro Pedra Miúda, somados ainda a três outros condomínios localizados no bairro Esplanada. Para o melhor entendimento do quadro em que se inserem os condomínios horizontais, utilizou-se de entrevistas conduzidas junto a servidores de órgãos governamentais municipais, estaduais e federais ligados à política de gestão urbana (Quadro 3). Durante essas entrevistas, buscou-se conhecer os efeitos atrelados à expansão urbana promovida pelos condomínios horizontais.

Quadro 3 - Órgãos governamentais visitados, com indicação de sua esfera de atuação legal

SIGLA	INSTITUIÇÃO	ESFERA DE PODER
CELIMP	Coordenação Especial de Limpeza Pública	Municipal
IPHAN	Instituto de Patrimônio Histórico e Artístico Nacional	Federal
SEMAM	Secretária Municipal de Meio Ambiente e Recursos Hídricos	Municipal
SEMAR	Secretaria de Estado de Meio Ambiente e Recursos Hídricos do Piauí	Estadual
SEMEF	Secretária Municipal de Finanças	Estadual
SEMPAN	Secretária Municipal de Planejamento e Coordenação	Estadual
SEMDUH	Secretária Municipal de Desenvolvimento Urbano e Habitação	Municipal
SDU SUL	Superintendência de Desenvolvimento Urbano Sul	Municipal

Organização: Edileia Barbosa Reis (2019).

As cidades: processo de urbanização e suas contradições

A temática cidades é um conteúdo presente na BNCC que incentiva o estabelecimento de conexões entre o entendimento do espaço geográfico estudado e a relação sociedade-natureza em uma perspectiva socioambiental. Essa temática deve ser iniciada no ensino fundamental,

fase do desenvolvimento escolar voltada para o reconhecimento de feições que se manifestam no espaço geográfico e que permitam o estudo dos fenômenos a elas associadas (Brasil, 2018).

Contudo, a compreensão do processo de urbanização atrelado à formação e evolução das cidades se torna ainda mais complexa se verificamos diferentes níveis de organização territorial nos espaços urbanos. Desse modo, é preciso levar o aluno a reconhecer distintas categorias organizacionais desse espaço, dando-lhe condições de operacionalizar conceitos diante de sua própria realidade espacial. O aluno precisa conhecer os processos que levam à formação das cidades e entender sua transformação urbana e suas funcionalidades, para isso é necessário ter conhecimento sobre os conceitos básicos, os quais abrangem desde as vilas, tidas como povoação e de categoria inferior, até ao próprio conceito de cidade. Na visão de Carlos (2007), a cidade representa o espaço resultado da produção cumulativa histórica e social. A cidade é, portanto, um espaço construído socialmente que modela as feições do sítio urbano.

As cidades se caracterizam pelo modo de produção da vida urbana no cenário criado e recriado pela produção do espaço geográfico através das ações que lhe dão forma e função. Nesta perspectiva, de acordo com Castellar (2006, p. 97), “as cidades têm suas especificidades, suas histórias expressam em suas dinâmicas um modo de vida, elementos da espacialidade urbana que são comuns às cidades brasileiras e mundiais contemporâneas e à cultura”.

Para essa autora, estudar a cultura da cidade representa conhecer o espaço simbólico e vivido onde se desenvolvem as práticas espaciais que, para o aluno, representa a ideia de lugar e moradia. Assim, destaca-se a importância de se repensar os conteúdos geográficos para que a temática cidade faça sentido para os estudantes. Segundo Castellar e Sousa (2022, p. 7) “na perspectiva da recontextualização as práticas pedagógicas têm relevância na medida em que há estímulo e envolvimento dos alunos, pois os conteúdos fazem sentido para eles”.

O espaço urbano, segundo Corrêa (1989), representa um conjunto de diferentes usos da terra justapostos entre si. É o resultado de ações interacionistas entre diferentes entes que o produzem. Assim, deve-se

levar em consideração que o espaço urbano é aquele produzido por diversos agentes e atores que atuam de diferentes formas no espaço.

Desse modo, discutir o espaço geográfico e suas formas de produção espacial é buscar desenvolver o raciocínio geográfico ao aplicar princípios como abordagens sobre a “localização e distribuição dos fenômenos na superfície” (Brasil, 2018, p. 359). Essa discussão deve se pautar no estudo individualizado dos fenômenos, buscando distinguir o papel de cada agente de forma independente, bem como a sua interação com as práticas espaciais.

Nesse contexto, o estudo da cidade deve partir do reconhecimento daqueles que a constroem, dos proprietários dos meios de produção – sobretudo os grandes industriais –, dos proprietários fundiários, dos promotores imobiliários, do Estado, como também do reconhecimento dos grupos sociais excluídos que atuam em distintos modos pela cidade (Corrêa, 1989).

Processo de urbanização e expansão das cidades

Do ponto de vista do olhar urbanístico, as cidades surgem de forma planejada, sendo que a ausência da infraestrutura urbana pode contribuir para um descontrole desse planejamento. Conseqüentemente, a ação dos agentes e atores sociais e as interferências socioeconômicas e espaciais incidem sobre a produção da cidade e seu modo de vida. Como exemplo desse fato podemos citar a função do Estado como agente regulador do uso da terra e como responsável pelo planejamento e implantação de obras estruturantes no espaço urbano.

Dialogar sobre a função do Estado, especificamente no contexto do ensino sobre as cidades, possui um duplo sentido, ora por se trabalhar princípios da Geografia oriundos de questões como distribuição e localização espacial dos fenômenos e suas conseqüências na própria organização do território, ora por tratar da função de se garantir os direitos de cidadãos na Geografia Escolar voltada à prática da cidadania. Para tanto, é essencial que o direito à cidade ensinado na escola deve abordar as raízes da problemática urbana, com destaque para as contradições

socioespaciais geradas ao longo do processo de urbanização, em cotejo com a função social da cidade (Reis, 2020).

No Brasil, a problemática de acesso e uso da propriedade urbana é algo relativamente antigo, tendo sido impulsionado ainda durante a Lei das Terras, de 1850, que determinava o direito ao uso da terra segundo a prerrogativa de sua compra. No entanto, esse sistema adotado foi considerado desigual por proporcionar privilégios a pequenos grupos sociais abastados. Já o direito de morar e de se ter acesso à moradia constitui meta ainda de difícil alcance para parcela considerável da população, que enfrenta as mazelas socioeconômicas presentes nos grandes centros urbanos.

Cumprir destacar que a distribuição desigual da terra pouco mudou no País nas últimas décadas, mesmo quando o Estado passou a impor regras mais restritivas quanto ao uso e ocupação das terras por meio do Decreto-Lei nº 271/1967, que instituiu a criação dos loteamentos urbanos. A promulgação deste Decreto-Lei, que instituiu a divisão do espaço em lotes de terra, contribuiu para o papel de regularização fundiária, porém, na prática, propôs repartir o solo urbano em pequenas frações, permitindo aos detentores do poder da compra, a posse da terra, o que acabou por criar barreiras econômicas para a maior parte da população excluída de tal processo.

Mais tarde, em 1979, com a promulgação da Lei do parcelamento do solo urbano (Brasil, 1979), buscou-se a regularização do uso e ocupação do espaço urbano mediante a criação de espaços apropriados à moradia no que se concerne aos aspectos físico-territoriais. Essa Lei, além de outras providências, determina as áreas impróprias ao parcelamento do solo urbano, a exemplo daquelas áreas consideradas de preservação ambiental ou que possuem vulnerabilidade e instabilidade frente ao risco às moradias ou qualquer tipo de atividade socioeconômica. Todavia, a despeito desta normativa legal, há numerosa parcela da população brasileira que, em razão da exclusão social que lhe é característica, ocupa e vive em áreas impróprias e, conseqüentemente, ilegais. Demais leis destinadas à regularização fundiária dos espaços urbanos têm sido criadas, mas essas contemplam ajustes e pequenas alterações que não modificam substancialmente a forma de uso e acesso à terra na cidade, tampouco a forma de divisão da terra segundo a lógica imobiliária dos loteamentos urbanos.

Compreender a instituição dos loteamentos de terra adotada no País constitui passo fundamental para se entender a forma organizacional da cidade, temática essa que pode ser abordada como um conteúdo a ser trabalhado nas aulas de Geografia. Uma das formas de se inserir esse trabalho em sala de aula é mediante o uso de ferramentas didáticas como o *Google Earth*, que possibilita reconhecer a quão fracionada é a divisão da terra nas cidades.

O sistema de loteamento empregado nas cidades brasileiras é favorecido, por um lado, pelo aproveitamento do sistema viário oficial da cidade, comumente utilizável em residenciais de interesse social e em residenciais populares. Todavia, por outro lado, o sistema de desmembramento do território urbano em lotes destinados à edificação pode ocorrer sem a contrapartida de ampliação ou abertura de novos sistemas viários oficiais da cidade. Nesse último caso, trata-se, portanto, de loteamentos ilegais e, por essa razão, não previstos pelo planejamento territorial público e que não constam do plano urbanístico e agenda determinados pelo Plano Diretor do município.

Em outras palavras, há, em grande parte das cidades brasileiras, uma cidade legal, que se submete a determinados limites e padronizações ditados pelo poder público, como também uma cidade ilegal, que convive e interage com os espaços legalizados. Cabe ressaltar, portanto, que as cidades brasileiras são, muitas vezes, fruto de um processo de urbanização marcado, simultaneamente, por contradições e incoerências entre legalidade e ilegalidade.

A presença de espaços legais e ilegais em uma cidade revela que o espaço urbano configura um produto com valor de mercadoria que impulsiona a disputa entre classes sociais que nele se fazem presentes (Maricato, 1997). Para o ensino de cidade as questões sociais se sobressaem no tocante à forma de uso e ocupação dos espaços, o que gera fenômenos de segregação espacial, um elemento visível e identificável devido ao aspecto de materialização das desigualdades sociais (Leite; Sacramento, 2018).

Como consequência dessa materialização da segregação socioespacial, a fragmentação do espaço urbano surge de espaços pouco ou não habitados, e que agregam especulação imobiliária. É uma problemáti-

ca urbana em relação à ocupação da cidade e mostra de forma visível que existem áreas desocupadas, enquanto grupos excluídos moram em áreas impróprias à moradia. Assim, a produção e a expansão da cidade dependem de alguns fatores preponderantes. Conforme Cavalcante (2011, p. 11):

A produção desse espaço, no capitalismo, depende da atuação de seus agentes - os donos de capital, o Estado, as incorporadoras imobiliárias, os segmentos sociais; administrando diversos interesses em conflito e de acordo com a correlação de forças, promovendo a expansão horizontal da malha, a especialização dos lugares, a valorização e a segregação de suas partes. Esse processo é próprio das cidades modernas sob a hegemonia do capital e das relações capitalistas de produção.

Enfatizando o pensamento posto pela autora citada, discute-se que segregação socioespacial corresponde ao resultado da produção urbana promovida por interesses que convergem em favor da criação de espaços “valorizados” ao olhar do capital, os quais se destacam pelo perfil socialmente privilegiado. A especulação imobiliária também proporciona a expansão do espaço urbano que tem ganhado força com projetos imobiliários de horizontalização da cidade em pontos extremos do perímetro urbano, como no caso dos condomínios horizontais. Esses empreendimentos comumente se localizam próximo às áreas verdes e tendem a ocupar extensas áreas.

Desse modo, o ensino de Geografia tem procurado debater temas relacionados às desigualdades socioeconômicas, com destaque para a dualidade e os conflitos de uso e acesso à terra urbana verificados entre a cidade legal, detida pelas classes sociais mais favorecidas, e a cidade ilegal, composta pelas ocupações irregulares em que vive a população de baixa renda.

Condomínios horizontais e a expansão da cidade

A palavra condomínio tem origem no latim, com derivação de duas palavras: ‘*cum*’, que significa conjuntamente, e ‘*dominum*’, que significa domínio (Pinassi 1999 *apud* Pinheiro, 2011, p. 22-23). Os condomínios horizontais são espaços fortificados dotados da conotação de espaços seguros e reservados (Caldeira, 2000).

Os condomínios horizontais surgiram no final do século XVIII, durante a Revolução Industrial, época em que as cidades sofriam com problemas relacionados à urbanização acelerada, ao seu aumento populacional e à difusão dos problemas ambientais oriundos da urbanização não planejada. Os condomínios foram inspirados na proposta de cidade jardim, ou seja, áreas mais distantes da cidade que têm como intuito oferecer uma qualidade de vida associada à proximidade de áreas verdes e conforto. A Figura 7 representa o modelo de cidades jardins, a partir do Diagrama de Howard, Constelação de cidades de Norman Lucey.

Figura 7 – Modelo de Cidades-Jardins (Diagrama de Howard)



Fonte: Cidades-Jardins (2019).

A partir do século XX, os condomínios se disseminaram, a princípio nos Estados Unidos, ganhando força como modelo para imobiliárias valorizadas no mercado financeiro, como uma nova proposta de moradia associada ao bem-estar social. No Brasil, o fenômeno dos condomínios horizontais se iniciou durante a década de 1970, com a instituição do Grupo Alphaville, quando suas primeiras unidades foram instaladas em São Paulo (Pinheiro, 2011). Tal condição foi impulsionada pelo merca-

do global e influenciada pelos promotores imobiliários que se utilizam do *marketing* como forma de atrair consumidores (Reis, 2020). Na Figura 8 se observa o uso do *marketing* como forma de persuasão à moradia destinada à classe média alta em Teresina.

O *marketing* induz um modelo de morar na cidade baseado no consumo do espaço como forma de modelos segregados que se instalam em áreas periféricas, sendo distantes dos centros urbanos. No contexto do ensino, o uso do *marketing* faz apelo do uso de imagens e é visto como um recurso passível de ser utilizado nas aulas de Geografia, como uma forma de explorar temas como o capital e sua influência na sociedade e na formação de opinião crítica da realidade.

Figura 8 - Propaganda imobiliária de condomínio horizontal localizado em Teresina (PI)



Fonte: <https://www.researchgate.net/publication> (s.d.).

As áreas periféricas que concentram boa parte da população e mesclam a imersão de atuação de diferentes atores sociais e classes sociais com a chegada de condomínios horizontais têm recriado novas espacialidades e promovido novos arranjos espaciais. Na Figura 9 é possível visualizar a criação de um condomínio em área periférica da cidade, na forma de loteamento, em meio a um vazio urbano.

Figura 9 – Imagem de satélite mostrando condomínio horizontal localizado em área periférica de Teresina (PI)



Fonte: *Google Earth* (2019). Organização: Edileia Barbosa Reis (2019).

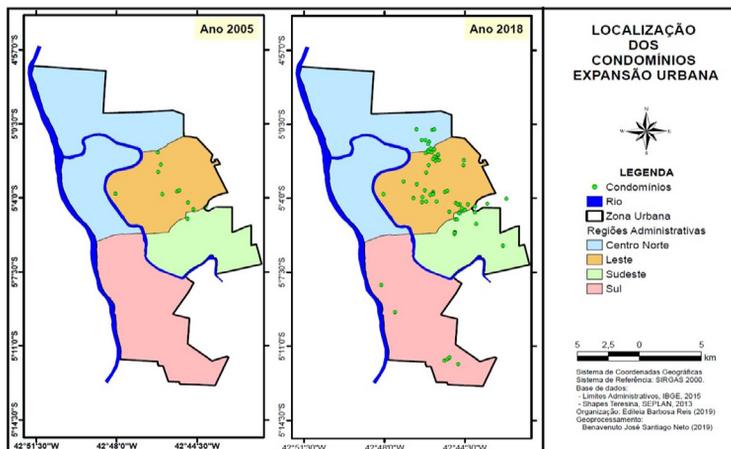
Nos condomínios horizontais, a concepção vigente é a de que as moradias ocupam um lugar que oferece algumas vantagens, a exemplo da segurança, presença de áreas verdes e, conseqüentemente, melhor qualidade de vida. Todavia, torna-se importante ressaltar que o estudo dos conteúdos geográficos não se resume apenas à localização, mas também deve explorar o espaço que faz parte da vida do homem em seu meio social (Carvalho Sobrinho, 2018), de tal modo que esses condomínios podem passar a representar novas centralidades valorizadas em áreas periféricas conduzindo, assim, ao uso de novas espacialidades e práticas espaciais (Cavalcanti, 2011).

Os condomínios horizontais, quando se instalam em áreas periféricas e distantes da cidade, além da promoção da valorização da terra, causam impactos de ordem socioambientais, a exemplo das modificações introduzidas na paisagem, da impermeabilização do solo e da retirada da cobertura vegetal. Tais impactos acabam por incidir na qualidade de vida da população local.

Ressalta-se, ainda, que os condomínios horizontais fazem parte das modificações recentes no espaço da cidade de Teresina, a exemplo do processo de expansão que se intensificou após os anos 2000, em especial na região administrativa Sul de Teresina. Na Figura 10 é possível projetar, de acordo com dados fornecidas pelo poder público, os avanços dos condomínios em pontos extremos da cidade e zona rural, o que

fortalece a tese do aumento expressivo deste tipo de moradia como nova modalidade de produção espacial.

Figura 10 - Crescimento quantitativo dos condomínios horizontais em Teresina, PI: 2005 a 2018



Base de dados: Semplan (2013); IBGE (2015). Geoprocessamento: Benavenuto José Santiago Neto (2019). Adaptação e organização: Edileia Barbosa Reis (2019).

A análise dos mapas mostrados na Figura 10 comprova a tendência do crescimento quantitativo de condomínios em diversas regiões do espaço urbano de Teresina caracterizadas pela concentração de grandes empreendimentos, bem como é notável o estabelecimento de condomínios localizados à grandes distâncias do centro da cidade, inclusive em meio a áreas ainda não edificadas. Desse modo, entende-se a importância de se analisar o espaço geográfico e as novas especialidades inerentes ao modo de vida na cidade.

Considerações finais

Este capítulo teve como intuito dialogar sobre as formas de uso e ocupação do espaço urbano e suas novas perspectivas, ao se investigar os condomínios horizontais como empreendimentos que interagem no espaço urbano e promovem novos arranjos espaciais. Neste contexto, o texto discutiu o processo de urbanização em seus diversos formatos, com destaque para os condomínios horizontais.

Há a necessidade de se discutir na Geografia Escolar o espaço vivido dos alunos e a sua percepção quanto aos fatos que acontecem no cotidiano das grandes cidades, como um efeito global e sua relação com o local. Neste sentido, é preciso que o aluno tenha o domínio dos conceitos do que se trata a cidade, em especial dos agentes que colaboram para construção dela.

Ressalta-se a importância de se discutir o papel de destaque do Estado como detentor de obrigações legais, as quais tratam sobre a forma de dividir a cidade e os meios de acesso ao espaço urbano, enfatizando como o Estado lida com distorções entre as diferentes realidades. Tem-se ainda o propósito de discutir o papel da especulação imobiliária e a atuação dos promotores imobiliários na cidade, principalmente quando se trata de questões como a expansão urbana e a proliferação de vazios.

Este capítulo fez ainda menção aos recursos didáticos possíveis que podem ser utilizados no cotidiano escolar, auxiliando o professor em tarefas e atividades que envolvam as questões socioambientais, haja vista que, além dos tradicionais mapas temáticos que podem auxiliar as aulas de Geografia, têm-se também alternativas como o uso das propagandas e da própria ferramenta do *Google Earth*.

Dessa forma, a proposta deste trabalho discutiu diferentes aspectos teóricos e práticos associados à forma de uso e ocupação da cidade de Teresina pelos condomínios horizontais, com destaque para os aspectos socioambientais. Verificou-se, desde os anos 2000, a crescente evolução numérica de condomínios que promoveram a expansão da cidade e a fixação de pontos de valorização em áreas periféricas por diversas regiões da cidade, em especial em sua região Sul.

CAPÍTULO 4

ENSINO DE GEOGRAFIA: UM OLHAR SOBRE A MORADIA POPULAR EM TERESINA-PI

Vânia Vieira Lima

Bartira Araújo da Silva Viana

Considerações Iniciais

No ensino de Geografia, a mediação didática dos professores pode estabelecer relações entre o cotidiano dos alunos e os conteúdos referentes às análises que a Geografia faz acerca das transformações no espaço geográfico interligada às demandas sociais, como, por exemplo, a expansão urbana pelas moradias populares.

As moradias populacionais são caracterizadas como destinadas para a população de baixa renda sendo, no contexto atual, voltadas para as famílias que possuem renda de até três salários mínimos. O termo “moradia popular” vem sendo difundido desde a criação da Fundação da Casa Popular em 1946, um dos precursores da política habitacional brasileira, embora esta nomenclatura tenha sofrido alteração com o avanço nas políticas habitacionais, conforme sugere Porangaba (2020).

No âmbito da produção de moradia, as ações estatais tiveram forte influência na construção do espaço urbano brasileiro. As intervenções foram mais presentes a partir da década de 1960 com a criação do Banco Nacional de Habitação (BNH). O BNH atuou em três segmentos distintos, que são: mercado popular, mercado econômico e mercado médio. O mercado popular, termo usado para a população com renda de um a cinco salários-mínimos, ao longo dos 22 anos de atuação do BNH passou por alterações, tanto no limite de renda das famílias participantes, quanto no número de habitações destinadas a esse segmento financeiro.

Com o fim do BNH, em 1986, os recursos destinados à produção de moradia popular foram reduzidos. Aos moldes do BNH, em termos

de expansão territorial e quantitativo de habitações, o Programa Minha Casa Minha Vida (PMCMV) nos anos 2000 retoma o projeto de moradias populares. O programa foi subdividido em três etapas, sendo a primeira em 2009, a segunda em 2011 e a terceira em 2016. Quantitativamente, de 2009 a 2020, as unidades habitacionais contratadas somam 5.532.400, distribuídas nas quatro faixas do programa.

As ações da política habitacional no cenário nacional são amplamente difundidas em Teresina, uma vez que as moradias populares foram foco de transformação do espaço urbano da cidade. Assim, as respectivas moradias tiveram início na década de 1960, com o BNH perpassando pelas diferentes políticas habitacionais até chegar ao Programa Minha Casa Minha Vida (PMCMV) nas últimas décadas. De modo geral, a produção de moradia costuma concentrar-se para a população com renda familiar de até três salários mínimos. A produção de moradia popular por meio das políticas habitacionais é uma das diferentes particularidades que envolvem o urbano.

Mas como nós professores podemos pensar nesse contexto para ensinar conteúdo da Geografia Escolar? Nesse sentido, o objetivo deste texto é apresentar a produção de moradia popular na cidade de Teresina-PI, por meio das políticas públicas de habitação, destacando propostas didáticas para o ensino de Geografia.

Os aportes teóricos do texto foram embasados por pesquisa bibliográfica e documental, que possibilitaram destacar a atuação da política habitacional na cidade de Teresina. Nesse sentido, trataremos da moradia, com enfoque na política habitacional voltada para o segmento popular, no âmbito nacional e local. A partir disso, surgirão sugestões didáticas referentes às diferentes possibilidades de abordar a moradia popular em Teresina e o ensino de Geografia pelos professores.

Moradia e política habitacional

A moradia se configura como um bem essencial, que ultrapassa a concepção de unidade física, pois é neste local que a vida se realiza por meio das ações cotidianas do indivíduo, sejam elas no ambiente interno da moradia ou externo em convivência com as demais pessoas de sua comunidade.

Para Rodrigues (1994), morar é uma necessidade básica dos indivíduos tanto quanto vestir-se e alimentar-se. Indo além dessa concepção, Lorenzetti (2001, p. 3) considera que a moradia é mais do que uma necessidade por “[...] ser identificada como um direito que integra o direito à subsistência, o qual, por sua vez, representa a expressão mínima do direito à vida”.

Embora a moradia seja uma necessidade primordial, conforme já mencionado, é uma mercadoria de alto valor suscetível às alterações de mercado. Tal fato faz com que se instale nas cidades brasileiras uma dinâmica urbana que propicia a busca por alternativas de moradias pela população de baixa renda que, normalmente, são em locais periféricos¹ por meio da produção informal. A produção informal, segundo Maricato (2009), apresenta-se como uma forma de diminuir os conflitos decorrentes da falta de moradia. Nesse sentido, a autora faz a seguinte afirmação:

[...] os conflitos em torno da provisão da moradia foram relativamente esvaziados graças a um ardil responsável por grande impacto social e territorial: a provisão informal da moradia. A maior parte da população urbana ‘se vira’ para garantir moradia e um pedaço de cidade, combinando o loteamento irregular ou a pura e simples invasão de terra, com a autoconstrução (Maricato, 2009, p. 42).

Além da produção informal de moradia, amplamente difundida pela população de baixa renda, o Estado também atua na provisão de habitações por meio das políticas habitacionais a fim de equacionar os conflitos mediante a sua falta. A primeira intervenção de amplitude nacional ocorreu com a implantação do Banco Nacional de Habitação (BNH), em 1964.

No segmento popular, com recursos do Fundo de Garantia por Tempo de Serviço (FGTS), as Companhias Habitacionais (COHABs) atuavam diretamente na produção habitacional, destinada inicialmente para a população com renda de até três salários mínimos, limite ampliado no decorrer dos anos de atuação do BNH.

1 Locais periféricos referem-se a áreas distantes dos centros urbanos, localizadas, geralmente, próximo ao perímetro urbano.

Os primeiros cinco anos da sua atuação (1964 a 1969) referem-se ao período de estruturação institucional com a publicação das leis do mercado de capitais, incorporação imobiliária, medidas que visavam o estímulo à indústria da construção, bem como a estruturação da poupança voluntária e da formação e início de operação do FGTS. Nesta fase, o mercado popular beneficiou-se com 40,7% (178.227) de habitações financiadas pelo BNH, motivadas por programas que objetivavam a diminuição das favelas (Silva, 1989).

Cabe ressaltar que as altas taxas de inadimplência desse segmento nos primeiros cinco anos direcionaram os recursos em anos posteriores para os outros segmentos do BNH (Silva, 1989). Em consequência desse dinamismo, nos anos de 1970 a 1974 o setor popular perdeu força, ficando com apenas 76.746 unidades financiadas das 638.617 unidades (Azevedo; Andrade, 2011). Entretanto, medidas foram tomadas para que o mercado popular retornasse a ter um quantitativo maior de unidades, a exemplo do aumento da renda mínima para cinco salários mínimos e do maior rigor na seleção dos candidatos.

Entre os anos de 1975 e 1980, o mercado popular retomou o seu crescimento com as suas respectivas 749.911 unidades habitacionais no país, o maior número em comparação às fases anteriores (Azevedo; Andrade, 2011). Isto foi motivado pela diminuição da crise nas COHABs, com a inadimplência dos mutuários. Apesar do número significativo de unidades habitacionais, a população com renda mais baixa desse segmento não foi amplamente atendida, sendo necessária a criação de programas alternativos, a exemplo do Programa de Financiamento de Lotes Urbanizados (PROFILURB) e do Programa Nacional de Autoconstrução. Este último foi lançado nos anos finais do BNH.

Na última fase (1981 a 1986), o financiamento concedido para o mercado popular representou um número inferior em relação aos demais, haja vista que foram destinadas 727.511 unidades e, destas, somente 231.963 foram para as famílias com renda entre um e três salários mínimos (Royer, 2009). Após essa intervenção, houve uma queda de investimentos no setor habitacional que perdurou até metade da década de 1990. Nesse novo cenário, o capital privado passou a intervir diretamente na política habitacional, assumindo, neste novo modelo de

política, o papel de agente promotor, assim, inseriram-se princípios de mercado na produção habitacional.

Além das mudanças na condução da política habitacional, a produção de moradia, principalmente a de interesse social, também passou por alterações com a inserção das grandes empresas construtoras e incorporadoras, que passaram a oferecer habitação para a população de baixa renda. Isto ocorre em consequência da articulação do Estado com as empresas construtoras e o capital financeiro, o que logo fez surgir um novo segmento de mercado, o da produção da habitação social, transformando a habitação social em uma habitação de mercado (Shimbo, 2012).

Em sua análise sobre a produção da habitação no Brasil, Shimbo (2012) menciona que devido à articulação entre o Estado e o mercado privado na política habitacional e ao aumento de recursos para a faixa de renda baixa, o mercado imobiliário se inseriu em um novo segmento, passando a produzir habitações para uma demanda que não era de seu interesse.

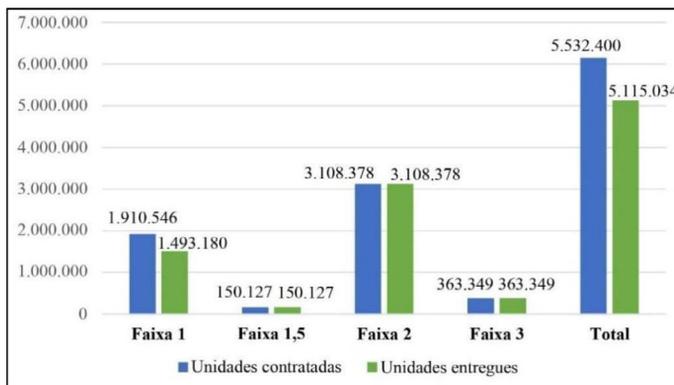
No entanto, até se chegar à conjuntura mais recente com a participação mais efetiva do capital privado, os programas habitacionais destinados para a população com renda de até três salários mínimos voltaram-se, entre os anos de 1995 a 2002, para o financiamento que visava recuperar áreas habitacionais degradadas, por meio da melhoria ou construção de habitações, bem como, da infraestrutura urbana. Nesse contexto, segundo Azevedo (2007), destacam-se os programas Pró-Moradia e o Habitar-Brasil que, juntos, objetivaram beneficiar 677.100 famílias.

Esse cenário só veio a se modificar após 2008, com a implantação do Programa Minha Casa Minha Vida (PMCMV), que teve sua primeira etapa anunciada em 2009, a segunda em 2011 e a terceira em 2016. De início, o programa se organizou para o atendimento de três faixas de renda – faixa 1, faixa 2 e faixa 3 –, com acréscimo da faixa 1,5 em 2016.

Percebe-se com o Gráfico 1 que as unidades habitacionais destinadas para a população de baixa renda são inferiores quando comparadas com as destinadas para a faixa de renda 2, mesmo com a concentração de *déficit* habitacional na faixa de renda 1. Nesse enfoque, Brasil (2020)

destaca que as contratações, as unidades entregues e o valor contratado da faixa 2 representam mais da metade do valor do programa, enquanto para a faixa 1 representa um pouco mais de um terço das unidades contratadas e entregues.

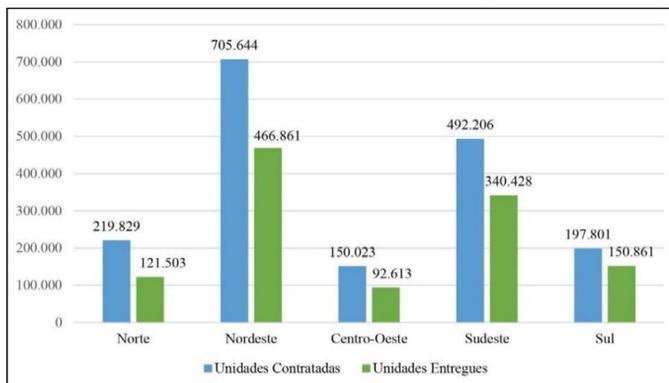
Gráfico 1 - Unidades habitacionais contratadas e entregues do PMCMV por



Fonte: Brasil (2020). Organização: Vânia Vieira Lima (2021).

Quando se analisa diretamente a faixa 1, os dados provenientes de Brasil (2017) apontam que até maio de 2017, as regiões Nordeste e Sudeste concentram o maior número de unidades habitacionais contratadas e entregues (Gráfico 2). Esse fato justifica-se, segundo Brasil (2020), por ambas as regiões serem as mais populosas do país e terem o *déficit* habitacional mais elevado que as demais regiões.

Gráfico 2 - Unidades habitacionais contratadas e entregues do PMCMV para a



Fonte: Brasil (2017). Organização: Vânia Vieira Lima (2021).

Deve-se destacar que os programas habitacionais, sejam aqueles provenientes do BNH ou até mesmo do PMCMV, impactaram diretamente as cidades brasileiras, uma vez que os conjuntos/empreendimentos habitacionais contribuíram para o crescimento horizontal. Neste contexto, a cidade de Teresina está inserida, pois as moradias populares provenientes dos referidos programas mudaram sua paisagem urbana.

Moradia popular em Teresina: um reflexo da política nacional de habitação

A cidade de Teresina, como muitas capitais brasileiras, teve forte influência no crescimento urbano a partir das políticas nacionais de habitação, principalmente após a década de 1950. Inicialmente ocorreu por meio do BNH e, em um cenário mais recente, com o PMCMV. Em Teresina, diferentemente do contexto nacional, os investimentos voltaram-se para a população de baixa renda, imprimindo na cidade uma nova configuração. As primeiras intervenções ocorreram na década de 1960, com a construção de cinco conjuntos habitacionais localizados em sua maioria na região Sul, dentre eles temos: São Raimundo (49 unidades), Tabuleta (118 unidades), Primavera I (187 unidades), Monte Castelo (302 unidades), construídos em 1966, e o Parque Piauí (2.294 unidades), com o maior número de unidades habitacionais, concluídos em 1968.

Dos conjuntos habitacionais citados anteriormente, apenas o Primavera I foi construído em outra região da cidade, especificamente na região Norte. Desse modo, as moradias populares, neste primeiro momento, foram concentradas em uma região da cidade. Essa tendência continuou a ser exercida na década de 1970, pois das 7.043 unidades habitacionais construídas, 3.823 localizaram-se na região Sul, distribuídas nos seguintes conjuntos: Cristo Rei (92 unidades), Stande de Tiro (40 unidades), Bela Vista (912 unidades), São Pedro I (66 unidades), Ampliação do Parque Piauí (500 unidades), Saci (2.034 unidades), São Pedro II (109 unidades) e DER (70 unidades) (Crisanto, 2002).

A região Norte continuou a receber moradias populares, mas ainda em menor quantidade, uma vez que das unidades construídas, somen-

te 180 estavam localizadas nesta região, distribuídas entre o União I, com 80, e o Primavera II, com 100. Diferentemente dessa região, a Leste apresentou-se como uma nova tendência na provisão de moradias, com a construção de 3.040 unidades habitacionais (Conjunto Itarare I).

Os conjuntos habitacionais citados anteriormente foram construídos entre os anos de 1975 e 1979. Isto ocorreu em razão da queda nos investimentos do Governo Federal no segmento popular, em virtude das altas taxas de inadimplência. Desse modo, os recursos desse setor foram repassados para a classe média e, somente após 1975, a produção popular é retomada na cidade. Apesar do crescimento de investimento no setor habitacional no período analisado, foi na década de 1980 que ocorreu o auge das construções habitacionais de cunho popular na cidade, mesmo com a extinção do BNH em 1986. Nesse período as construções totalizaram 23.857 unidades habitacionais distribuídas em 23 conjuntos, que se localizaram em todas as regiões da cidade.

Nesse sentido, na década de 1980, a região Sul foi contemplada com 8 conjuntos habitacionais (9.464 unidades), com destaque para conjunto Promorar, com 4.696 unidades habitacionais, e para o primeiro conjunto de apartamentos, João Emílio Falcão, com 996 unidades. Além das moradias voltadas para a população com até três salários mínimos, essa região foi contemplada com habitações verticais voltadas para as famílias com renda mensal de três a cinco salários mínimos. Os referidos apartamentos são o Morada Nova I e II, com 984 e 1.188 unidades respectivamente, entretanto, essas unidades correspondem a cerca de 22% do total geral nas moradias produzidas nesta região. Esse fato reafirma a concentração de moradias voltadas para público com renda familiar de até três salários mínimos, situação diferente da conjuntura nacional.

A região Leste foi a segunda a receber o maior número de unidades, com 7.999 moradias distribuídas em 9 conjuntos (Itararé II, Boa Esperança I, Tancredo Neves, Polícia Militar, Boa Esperança II, Novo Horizonte, Renascença I, Renascença II e Renascença III) (Crisanto, 2002). Cabe ressaltar que os conjuntos citados como participantes da região Leste, atualmente estão localizados na região Sudeste, após a redefinição em cinco regiões em 1988 com o II PET, com exceção do conjunto habitacional Polícia Militar, que está situado, na atualidade, na região Sul.

Na região Norte houve um aumento significativo de empreendimentos, na década de 1980, em relação às anteriores, com a construção de 7 conjuntos habitacionais, que são: Itaperu (164 unidades), União II (100 unidades), Cíntia Portela (176 unidades), Mocambinho I (3.031 unidades), Mocambinho II (976 unidades), São Joaquim (824 unidades), Mocambinho III (1.123 unidades) (Crisanto, 2002). Estas construções possibilitaram a ampliação da cidade entre a área central e o limite dos rios Parnaíba e Poti, ocupando um espaço até então vazio e, desta forma, também revelou uma possibilidade de uso de novas áreas para a construção dos conjuntos (Façanha, 1998).

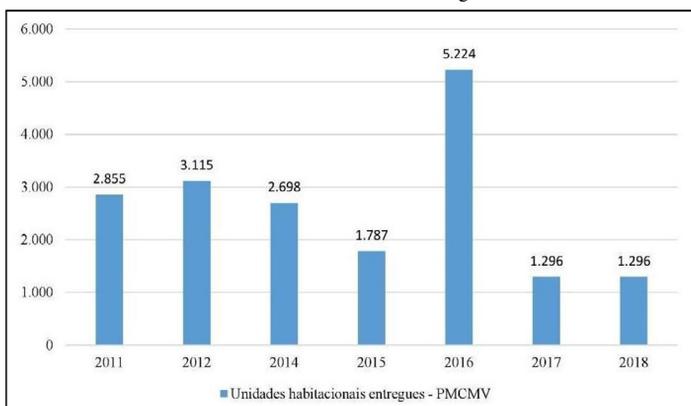
Após essa década (1980) houve uma queda de investimentos no setor habitacional, sobretudo o do perfil popular, de modo que a produção de moradias passou a ser realizada em menor escala. Diante desse novo cenário, em Teresina foi necessário a obtenção de parcerias com o governo do estado, por meio do Instituto de Assistência e Previdência do Estado do Piauí (IAPEP), do Governo Federal, através da CEF com o programa Habitar-Brasil e através do autofinanciamento. Contudo, o número de habitações de 1995 a 1998 voltadas para famílias com renda mensal de até três salários mínimos somaram apenas 3.279 unidades (Crisanto, 2002).

A partir dos anos 2000, as intervenções estatais tornaram-se mais efetivas. Entre os anos de 2004 e 2007 novas moradias (3.546 unidades) se fizeram presentes no espaço urbano teresinense. De 2008 a 2010, as habitações somaram 6.506, com destaque para a região Norte, com o Residencial Jacinta Andrade (4.000 unidades), bem como para os conjuntos Mirante Santa Maria da Codipi (556 unidades), conhecido como Paulo de Tarso e o Residencial Nova Teresina (527 unidades) (Piauí, 2014; Carvalho, 2018; Vieira, 2017).

Mesmo com um número considerável de moradias construídas na primeira década de 2000, é com PMCMV que a provisão de moradias se intensifica na cidade. As moradias voltadas para o segmento de até três salários mínimos chegam a 18.269 unidades construídas, com data de entrega entre os anos de 2011 a 2018 (SEMDUH, 2018). Dentre os anos citados, o ano de 2016 se destaca em razão do maior número de moradias entregues, com suas respectivas 5.224 unidades habitacionais (Gráfico 3).

Das unidades entregues, a região Sul recebeu 13.876 moradias distribuídas em 18 empreendimentos, com destaque para o bairro Portal da Alegria, que possui 8 residenciais (Nova Alegria II, Portal da Alegria III, IV, VI-A e VI-B, Jardins do Caneleiro A e B e Angicos), somando 6.910 moradias. Na região Leste, foram construídas 2.834 unidades habitacionais (8 residenciais), e na região Norte, 1.559 unidades (4 residenciais) (SEMDUH, 2018). Já a região Sudeste não foi contemplada com empreendimentos habitacionais voltados para as famílias com até três salários mínimos.

Gráfico 3 - Unidades habitacionais do PMCMV entregues em Teresina – 2011 a 2018



Fonte: Lima (2019).

Torna-se importante enfatizar que os conjuntos/empreendimentos habitacionais modificaram as cidades brasileiras, inclusive Teresina, com a construção de moradias populares. Assim, a realidade habitacional de Teresina poderá ser amplamente discutida pelos professores de Geografia no ambiente escolar.

Ensino e moradia: Sugestões didáticas

As cidades encontram-se em constante modificação, materializada em ações cotidianas que possibilitam ao professor trabalhá-las nas suas mais diversas dimensões. Nesse sentido, a produção de moradia popular aparece como uma possibilidade significativa de ensinar/aprender as diferentes facetas do espaço urbano.

Sobre a aprendizagem dos alunos acerca da cidade, Carvalho Sobrinho (2018, p. 5-6) menciona que: “Os alunos precisam compreender as várias dimensões, enfoques e arranjos espaciais da cidade, para que assim possam construir conhecimentos que serão aplicados no seu lugar vivido, como via de compreensão dessa realidade”. Diante desse contexto, a construção de moradias populares provenientes da política habitacional constitui uma forma do aluno conhecer e compreender a expansão urbana da cidade. Nesse aspecto, cabe ao professor mediar o processo ensino-aprendizagem com práticas didáticas que favoreçam a aprendizagem do estudante. Para tal propósito, o texto sugere didáticas passíveis de serem usadas em sala de aula, entretanto, as sugestões devem e podem ser adaptadas conforme a prática docente.

Nesse intuito, a primeira sugestão didática surge com o propósito de conhecer o processo de formação da cidade, por meio dos conjuntos/empreendimentos habitacionais. Nesse processo, o professor pode mostrar imagens distintas que retratam as diferentes etapas de formação da cidade, tal como exemplificado nas Figuras 11 e 12.

Figura 11 - Fotografia do Conjunto Mocambinho de 1986, localizado na região Norte



Fonte: Braz (2004).

Figura 12 - Fotografia do Residencial Judith Nunes, localizado na região Sul



Fonte: Lima (2019).

A Figura 11 mostra o Conjunto Mocambinho, construído com recursos do BNH na região Norte da cidade. A sua construção ocorreu em três etapas, tendo a primeira e a segunda com data de conclusão em 1984 e a terceira em 1986. Na Figura 12 é destacado o Residencial Judith Nunes, construído por meio do PMCMV na região Sul em 2016, somando 804 unidades habitacionais.

Além de mostrar as etapas de formação da cidade por meio da moradia, o professor pode recorrer às imagens, que facilmente são encontradas em sites que retratam diferentes paisagens da cidade de Teresina, num mesmo local e em anos distintos, visando identificar as transformações ocorridas nesse local. Diante dos aspectos apresentados, a primeira sugestão didática está relacionada à possibilidade de compreensão do processo de transformação da cidade, por meio da sua evolução, e utilizando um conceito-chave da Geografia, a paisagem.

Sugestão didática 1 – Transformação da cidade por meio da moradia popular

Atividade 1	Apresentar imagens da cidade de Teresina de décadas anteriores e imagens atuais para o aluno discorrer sobre as diferenças percebidas na paisagem urbana que foram encontradas nas respectivas imagens.
Atividade 2	Apresentar imagens de um mesmo local da cidade, mas em momentos distintos, onde o aluno destacará as mudanças ocorridas nesse local.

Um aspecto relevante a ser considerado na construção de moradias populares em Teresina é a sua localização, haja vista que grande parte dos conjuntos/empreendimentos habitacionais (Figura 13) foram construídos em direção à franja urbana da cidade e, conseqüentemente, distante do centro urbano. Essa realidade é comum nos mais diferentes períodos de construção de moradias em Teresina, decorrente da política habitacional. Esse fato gerou e gera grandes problemas de infraestrutura urbana, tais como dificuldade no acesso à escola, à saúde e ao transporte público.

Figura 13 - Imagens do Conjunto Parque Piauí em 1968 e do Residencial Orgulho do Piauí em 2021



Fonte: Melo e Bruna (2009); *Google Earth* (2021). Organização: Vânia Vieira Lima (2021).

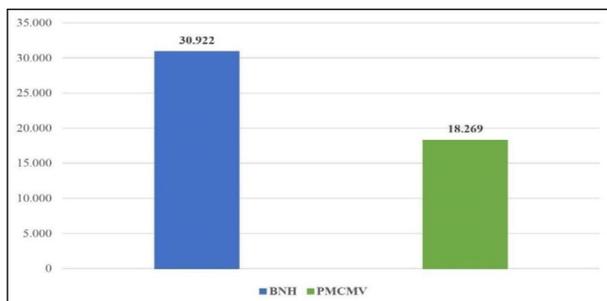
A partir do exposto anteriormente, a proposta didática surge com o propósito de permitir a identificação dos problemas urbanos gerados, sobretudo, quanto à localização periférica dos conjuntos/empreendimentos habitacionais.

Sugestão didática 2 – Problemas urbanos

Atividade 1	Expor imagens de moradias populares com localização periférica e solicitar aos alunos que façam uma pesquisa para identificar os principais problemas urbanos que podem ser encontrados nestes locais.
Atividade 2	Solicitar aos alunos uma lista de problemas urbanos encontrados no bairro em que residem, a fim de compreendê-los na sua realidade local. Após esse processo inicial, recomenda-se formar grupos, para que cada grupo possa verificar quais problemas são comuns e quais são diferentes.

Deve-se informar aos alunos que, quando se compara quantitativamente as duas políticas habitacionais de maior amplitude nacional em Teresina, verifica-se que foi através do BNH que a cidade recebeu o maior número de moradias populares, conforme sugere o Gráfico 4.

Gráfico 4 - Moradias populares construídas pelo BNH e PMCMV



Fonte: Crisanto (2002) e SEMDUH (2018). Organização: Vânia Vieira Lima (2021).

Mediante os dados apresentados, por meio do Gráfico 4 e das discussões realizadas ao longo do texto, o professor poderá exercitar a linguagem gráfica com os alunos. Esta pode ser apresentada como um recurso complementar ao conteúdo exposto pelo professor em sala de aula, sendo, em muitos momentos, uma estratégia de associação entre o cotidiano do aluno com o conteúdo expresso nos livros didáticos. Desse modo, pode se constituir um elemento fundamental para o ensino de Geografia.

Partindo dessa abordagem, a terceira sugestão didática aparece com o propósito de interpretação dos dados referentes à moradia popular decorrentes da política habitacional. Desse modo, tal proposta possibilitará ao aluno desenvolver habilidades voltadas para a elaboração e análise de dados a partir da representação da sua realidade.

Sugestão didática 3 – Interpretação de gráficos

Atividade 1	O professor pode mostrar os gráficos sobre a moradia popular em Teresina e solicitar aos alunos para identificarem em qual política habitacional houve o maior número de moradias construídas. Além disso, pode ser solicitado também ao aluno a interpretação do gráfico referente ao PMCMV na cidade, identificando em qual ano foi entregue o maior número de unidades habitacionais.
Atividade 2	Apresentar dados numéricos referentes à moradia popular em Teresina e solicitar aos alunos a confecção de gráficos.

As sugestões didáticas apresentadas ao longo do texto são apenas algumas das possibilidades indicadas para o professor trabalhar questões relacionadas ao espaço urbano em sala de aula, sobretudo pelo viés da moradia popular na cidade.

Considerações finais

A moradia se caracteriza por ser uma necessidade básica do cidadão, sendo primordial a intervenção estatal para supri-la. Para tanto, foi inicialmente com o BNH que o país recebeu a primeira intervenção de amplitude nacional. O mercado popular destinado inicialmente para a população com renda de até três salários mínimos recebeu, entre os anos de atuação do BNH (1964-1986), o maior número de moradias construídas entre os anos de 1975 e 1980.

Em anos posteriores ao fim do BNH, os investimentos no setor habitacional registraram redução, retornando com mais efetividade após os anos 2000 com a inserção do capital privado na produção de moradia, inclusive para o setor popular. Nesse sentido, é com o PMCMV que o país retorna à sua produção nos moldes do BNH. Entre os anos de 2009 a 2020, as unidades habitacionais contratadas voltadas para as famílias com renda até três salários mínimos somaram 1.910.46 unidades habitacionais.

Ao que se refere à cidade de Teresina, a produção segue o formato do cenário nacional quanto às fases de investimento no setor habitacional. Entretanto, se diferencia no que se refere à produção de moradias populares, pois a cidade concentrou a sua produção no segmento de até três salários mínimos, tanto com o BNH quanto com o PMCMV. Assim, com o BNH foram construídas 30.922 unidades e com o PMCMV 18.269 unidades habitacionais.

Compreender os elementos de construção do espaço urbano teresinense pelo viés da moradia popular possibilita ao aluno a compreensão do crescimento da cidade. Nessa perspectiva, cabe ao professor criar mecanismos para esse entendimento, sendo nesse intuito que as sugestões didáticas sugeridas ao longo do texto foram apresentadas. Com elas, o professor conseguirá destacar diferentes aspectos do espaço urbano, como a evolução da cidade, os problemas urbanos decorrentes do crescimento da cidade, bem como exercitar a linguagem gráfica com os alunos por meio dos dados da produção habitacional.

CAPÍTULO 5

ENSINO DE GEOGRAFIA E DESIGUALDADES SOCIOESPACIAIS SOB A PERSPECTIVA DOS CONDOMÍNIOS POPULARES E DE LUXO EM TERESINA-PIAÚ

Nadja Rodrigues Carneiro Vieira

Gildênia Lima Monteiro

Bartira Araújo da Silva Viana

Considerações iniciais

Neste capítulo abordaremos o estudo das cidades e as desigualdades socioespaciais associadas ao processo de verticalização e às ações dos agentes sociais urbanos na cidade de Teresina, capital do estado do Piauí (Brasil). Dentre esses agentes, enfatizamos a ação do Estado e dos promotores imobiliários, os quais acabam por estabelecer estratégias de produção e reprodução do solo urbano. Essas estratégias revelam diversas perspectivas sobre as desigualdades socioespaciais, uma vez que são elas responsáveis pela implantação de diferentes tipos de moradia.

Compreender essas ações públicas e privadas, bem como sua materialização à conta de moradias urbanas, constitui um desafio ao ensino das cidades voltado para o cotidiano dos alunos. Segundo Cavalcanti (2008, p. 35), “o trabalho de educação geográfica ajuda os alunos a desenvolver modos do pensamento geográfico, a internalizar métodos e procedimentos de captar a realidade tendo consciência de sua espacialidade”. A tarefa da educação geográfica é, portanto, desenvolver a capacidade e o pensamento crítico do aluno, abrangendo sua consciência sobre a realidade em que vive.

Quando se trata da produção da moradia em Teresina, especialmente aquela decorrente da verticalização urbana, o processo de segregação acaba por refletir em grandes desigualdades sociais. A produção vertical consiste em uma forma de crescimento da cidade em que os agentes

sociais produtores interferem de forma significativa nas transformações espaciais por meio da expansão urbana, da valorização dos terrenos, do *marketing* urbano e da ampliação dos lucros. De acordo com Ramires (1998, p. 2), “a verticalização pode ser apontada como um exemplo de materialização das transformações técnicas que atingem a cidade contemporânea de forma contundente”.

Este capítulo se justifica em razão de buscar contribuir com a prática docente e o ensino de Geografia, notadamente com ênfase no ensino sobre a cidade e o processo de verticalização de Teresina. O objetivo geral é contribuir com a prática docente de Geografia referente à temática da produção espacial da cidade de Teresina, com ênfase nas desigualdades socioespaciais nas habitações verticalizadas na cidade.

Este capítulo é subdividido em cinco tópicos de discussões: o primeiro aborda os estudos relacionados à cidade e à verticalização; o segundo trata dos cinco agentes sociais que transformam o espaço urbano da cidade; no terceiro são discutidos os processos de centralização e descentralização, os quais definem a área central e a periferia das cidades; o quarto tópico aborda as desigualdades socioespaciais e a verticalização e, o quinto, apresenta sugestões de atividades sobre a cidade e a verticalização que poderão ser trabalhadas em sala de aula.

A geografia urbana e a verticalização

O prelúdio do urbanismo no período referente à Revolução Industrial trouxe incontáveis conversões relacionadas à organização do espaço. As cidades industriais começaram a apresentar problemas devido ao seu expressivo crescimento populacional, de modo que estudiosos da época criticavam o processo de formação inicial das cidades industriais. Todavia, somente a partir da sistematização da ciência geográfica é que o estudo sobre a cidade ganha destaque na Geografia Urbana.

Na década de 1970, os estudos relacionados à Geografia Urbana passaram por muitos debates advindos do exterior e foi, nessas discussões, que o espaço deixa de ser sinônimo de localização e o homem deixa de ser habitante para ser o sujeito da produção do mundo (Carlos, 2012).

O processo de urbanização no Brasil se intensificou na metade do século XX, sobretudo na década de 1950, devido à industrialização nacional e à modernização das atividades agrárias. Nesse período ocorreu uma mudança significativa marcada pelo início da transformação de um país agrário-exportador rumo a uma sociedade urbana industrial (Piquet, 2007). Esse período foi repleto de mudanças na estrutura social brasileira, tendo sido acompanhado, inclusive, pela substituição de importações. A verticalização passa, então, a ganhar destaque no cenário da urbanização brasileira como uma nova forma de habitar, semelhante ao que já ocorria em outros países.

A urbanização é o reflexo da produção da sociedade na cidade. “O estudo do processo de urbanização nos permite compreender a evolução dos lugares urbanos, a partir dos seus processos e formas” (Viana, 2003, p. 18). O processo de verticalização representa a concretização das transformações técnicas que atingem a cidade contemporânea de forma incisiva. No contexto da urbanização brasileira esse processo se caracteriza como uma forma inovadora de morar e reproduzir o capital.

O processo de verticalização não deve ser analisado como uma consequência natural da urbanização, pois existem atores sociais que definem diferentes estratégias e interesses econômicos que envolvem a estruturação interior das cidades (Ramires, 1998). Esses atores sociais interferem na modificação da paisagem urbana da cidade, levando em consideração seus próprios interesses.

Souza (1994) afirma que, na produção de edifícios, a técnica associada ao surgimento de múltiplos agentes leva à articulação dos mesmos e às formas que vão se alterando ao longo do tempo. Com isso, a diferenciação aliada ao desenvolvimento da sociedade no espaço ou dela resultante leva à configuração em diferentes períodos da produção do edifício ou processo de verticalização.

Spósito (1991, p. 150) traz o significado de verticalização ao explicitar que ela “[...] é uma forma específica de produção imobiliária, através da qual os que a produzem realizam sobretaxas de lucro e de renda fundiária, viabilizando a reprodução territorial ampliada e monopolizada da cidade [...]”. Consequentemente, a verticalização está associada à reprodução de estratégias de agentes sociais, a exemplo

dos promotores imobiliários que visam maior margem de lucro através dos imóveis verticais.

Segundo Souza (1994), a verticalização é resultado de estratégias dos agentes que produzem o espaço, pois, ao reproduzirem o capital, conseguem em um curto prazo de tempo lucrar com os empreendimentos verticais. Souza (1994) reafirma que a construção de empreendimentos verticais se vincula à reprodução de múltiplas formas de capital. Assim, a verticalização é resultado de articulações dos agentes sociais do espaço que, através da construção do edifício, buscam a produção e reprodução do capital.

O processo de verticalização implica, então, na articulação dos agentes modeladores do espaço para reproduzir e produzir o capital, de tal modo que a habitação é considerada uma mercadoria valorizada e as relações sociais reproduzidas nesse processo resultam do controle das classes sociais dominantes. Ramires (1998, p. 2) discorre ainda que “a verticalização do espaço urbano, sem sombra de dúvida, representa uma revolução na forma de construir, afetando a dinâmica de acumulação/reprodução do capital no setor da construção civil e no mercado imobiliário”. Dessa forma, a verticalização decorre de um processo planejado, dos atores sociais e interesses econômicos.

Souza (1994) destaca que a verticalização é uma especificidade da urbanização no Brasil, pois em nenhum lugar do mundo esse processo se apresenta como nas cidades brasileiras. Com a criação do Banco Nacional de Habitação (BNH) essa tendência fica mais evidente, quando, a partir de 1964, esse agente financeiro se torna o mais importante instrumento para a propagação do processo de verticalização. “Essa função habitacional, ligada à verticalização, por si só dá uma identidade e repetimos uma especificidade ao processo de urbanização brasileira” (Souza, 1994, p. 129).

Atualmente, os Programas de Habitação Popular, como o Programa Minha Casa Minha Vida (PMCMV) e Casa Verde Amarela, reproduzem a propagação do processo de verticalização nas cidades brasileiras. As habitações populares geralmente são localizadas em áreas periféricas, o que acaba por fortalecer a segregação socioespacial nas cidades. Por outro lado, quando os condomínios de luxo são instalados em áreas periféricas, há uma supervalorização da área em que esses são inseridos.

Os agentes sociais transformadores de espaço urbano

Para Corrêa (2000), a produção espacial é consequência de estratégias concretas dos agentes sociais, sendo estes dotados de interesses particulares, com estratégias e práticas espaciais próprias, portadoras de contradições e geradoras de conflitos entre si ou com outros segmentos da sociedade. Esses agentes sociais responsáveis pela produção espaço estão inseridos nas temporalidades e espacialidades de uma formação socioespacial capitalista.

Os agentes sociais, de acordo com Corrêa (2000) são subdivididos em cinco categorias: os proprietários dos meios de produção, os proprietários fundiários, os promotores imobiliários, o Estado e os grupos sociais excluídos. As ações desses agentes tendem a ocorrer segundo legislações que regulam a sua atuação, o que, entretanto, não lhes impedem de colocar em prática ações voltadas ao atendimento dos interesses dominantes. Torna-se importante ressaltar que as ações e estratégias desses agentes variam de acordo com o tempo e espaço, dependendo de causas internas e externas aos agentes, que podem se desenvolver face à acumulação de capital e ao conflito de classes.

Os proprietários dos meios de produção carecem de grandes extensões de terras, devido às suas atividades comerciais. Corrêa (2000) destaca que os grandes proprietários industriais e as grandes empresas comerciais são os principais proprietários dos meios de produção, pois, através dessas atividades, esses proprietários articulam suas relações com as terras urbanas e controlam a dinâmica da propriedade capitalista, prezando por uma especulação fundiária favorável aos proprietários dos meios de produção.

Os proprietários fundiários são os proprietários de terras que atuam sob o interesse de obter uma maior renda fundiária de suas terras, seja uma propriedade de uso comercial ou residencial. A atuação destes agentes corresponde na conversão de terra rural em terra urbana, ou seja, buscando a expansão da cidade para outras áreas e, assim, se faz pressão junto ao Estado, que corresponde na instância local, a prefeitura, para que seja instalada uma infraestrutura mínima nessas novas áreas de expansão, além de leis de uso e cobertura de áreas de zonea-

mento urbano. Configura-se, desse modo, uma dinâmica de interesses desses proprietários para a maior rentabilidade da terra urbana, lembrando que essa dinâmica possui suas complexidades e não ocorre de uma forma linear (Corrêa, 2000).

Ainda para esse autor, os promotores imobiliários correspondem a um dos principais agentes sociais que transformam o espaço urbano, o que resulta na expansão da cidade. A sua execução decorre de alguns procedimentos que levam à incorporação de grandes áreas para a construção de empreendimentos habitacionais. Estes agentes se organizam em várias etapas para, no final, conseguirem comercializar essas habitações. Diante do exposto, pode-se afirmar que os promotores imobiliários se utilizam de algumas estratégias direcionadas para determinados grupos sociais com um poder de compra elevado. Esses promotores, na busca de ampliar seu mercado, utilizam também estratégias para a comercialização de habitações mais populares, e o Estado subsidia, através de programas habitacionais, esses novos empreendimentos.

O Estado assume o papel de principal agente transformador do espaço urbano, definindo a organização espacial da cidade. Neste âmbito, o Estado atua em diversas escalas e estabelece diversas funções. Corrêa (2000) explica que o Estado atua como proprietário dos meios de produção, promotor imobiliário e proprietário fundiário. Neste sentido, o Estado permeia em diversas áreas de atuação, além de prescrever uma legislação que regulamenta zoneamentos e obras que são realizadas no cotidiano, a exemplo dos serviços públicos, a pavimentação de ruas, a construção de vias e viadutos, o saneamento básico e a limpeza de áreas públicas que podem ser mais visualizadas por toda a população (Corrêa, 2000).

Na cidade de Teresina se percebe a atuação direta do Estado como promotor imobiliário que atua em várias frentes, a exemplo da implantação de moradias populares espalhadas nos extremos da cidade, em decorrência da atuação de programas sociais nacionais de habitação, como o PMCMV e o Casa Verde Amarela (período de 2018-2022). Corrêa (2000) explica ainda que os grupos sociais excluídos são considerados agentes modeladores do espaço quando promovem invasões de espaços públicos ou privados vazios, onde produzem a favela e constroem seu

próprio espaço, em detrimento da ação de outros agentes, pois a produção do espaço é, antes de mais nada, uma resistência e sobrevivência num sistema capitalista predatório que perpetua a pobreza e a miséria.

Os processos espaciais: centralização e descentralização

O espaço urbano consiste no reflexo da relação da sociedade ao uso da terra e sua organização, sendo que essa relação se manifesta através dos fluxos de pessoas e veículos, ou seja, nas ações cotidianas, de tal modo que o espaço urbano pode ser fragmentado e articulado. Este espaço é transformado pelos agentes sociais do espaço que definem processos e formas espaciais, onde os processos sociais criam funções e formas, sendo resultado das atividades e materialização que constitui a organização espacial (Corrêa, 2000).

A definição de espaço urbano se dá pelo uso da terra em diferentes formas, sendo que essas formas vão definir as áreas na cidade, como o centro, a periferia e as áreas residencial, comercial e industrial. O espaço urbano é o reflexo das ações do passado e do presente, que deixa seu registro nas formas espaciais do presente, sendo também um reflexo social fragmentado, desigual e mutável. O espaço da cidade é condicionante que se manifesta através das transformações que o homem produziu ao longo do tempo. Essas transformações se refletem nas formas espaciais que o homem, como agente transformador da natureza, interfere na dinâmica do espaço. “A cidade é uma realização humana, uma criação que vai se constituindo ao longo do processo histórico e que ganha materialização concreta, diferenciada, em função de determinações históricas específicas” (Carlos, 2005, p. 57).

Para entender o espaço urbano e sua paisagem, precisamos compreender a sua organização e os processos sociais que atuam sobre esse espaço. Esses processos correspondem às transformações que ocorrem ao longo do tempo (centralização, descentralização, coesão, segregação, invasão/sucessão e inércia), de modo que são eles responsáveis pela organização espacial complexa, realizada pela ação dos atores que modelam e organizam o espaço da cidade capitalista, conhecidos como agentes produtores do espaço urbano.

Nesse contexto, daremos ênfase aos processos espaciais de centralização e descentralização, sendo o primeiro característico de cidades contemporâneas onde existe uma área central em que se concentram as principais atividades comerciais e de serviços públicos e privados. A área central resulta do processo de centralização. Nela se acumula uma série de serviços, tais como: acessibilidade, ligações com o mundo exterior através dos terminais de transporte inter-regionais e intraurbanos, fluxo de mercadorias, mercado de trabalho ampliado, entre outras vantagens. Essa concentração de atividades representa a maximização de externalidades, como a acessibilidade ou aglomeração (Corrêa, 2000).

Em razão de um conjunto de fatores, já na segunda metade do século XX, as áreas centrais das cidades contemporâneas passaram a não desempenhar o papel relevante como no passado. O primeiro fator decorreu do uso intensivo do solo, pois na área central todos os espaços são ocupados, além da maior concentração de atividades econômicas, principalmente do setor terciário, elevando o preço da terra na área central. O segundo relaciona-se ao crescimento vertical visto que passou a existir uma maior concentração de edifícios que, em sua maioria, passaram a ser usados como escritórios de negócios. O terceiro e quarto fator relaciona-se à limitação do crescimento horizontal, visto que a área central possui pequena extensão para expansão, o que contribuiu para o crescimento vertical, com vistas a se aproveitar mais os espaços do centro, sendo os prédios mais antigos substituídos por novos (Corrêa, 2000).

O quinto fator refere-se à concentração de atividades diurnas devido à jornada de trabalho ser nesse período, passando a ocorrer a ausência de movimentação durante a noite, contribuindo para constituição de espaços “desertos”. O sexto fator relaciona-se aos transportes intraurbanos na área central, devido à convergência desses transportes nessa área contribuindo para a ampliação do tráfego urbano. O sétimo fator refere-se à constituição de uma área de decisões, fator relevante devido às existências de empresas públicas ou da influência das mesmas, visto que localizam-se na área central, ponto focal da gestão do território (Corrêa, 2000).

Portanto, devido à grande concentração dessas atividades na área central e de outro processo espacial, a descentralização, essa área passa

a desempenhar uma menor concentração de atividades e serviços na cidade. Atividades que antes eram concentradas apenas na área central foram transferidas ou criadas em outras áreas. Dessa forma, a área central passou por uma redefinição funcional, “[...] tornando-se o foco principal das atividades de gestão e de escritórios de serviços especializados, enquanto o comércio varejista e certos serviços encontram-se dispersos pela cidade” (Corrêa, 2000, p. 44).

Vale ressaltar que esse processo ocorre principalmente em metrópoles e cidades globais, pois essas cidades, além de possuírem um maior número populacional, possuem uma dinâmica bastante rápida, configurando diversas transformações, processo esse que também ocorre na cidade de Teresina, Piauí. Cumpre destacar que nas cidades locais, regionais e médias a área central ainda desempenha um papel importante, mas esse fato vai depender do tamanho da cidade e de sua população, que irão interferir na expansão e sua dinâmica.

A descentralização e os núcleos secundários surgiram na busca de áreas amplas com preços reduzidos e que levariam à expansão da cidade, tanto horizontalmente quanto verticalmente. Assim, a descentralização está associada ao crescimento da cidade sobre aqueles espaços vazios e distantes da área central (Corrêa, 2000). O aparecimento de núcleos secundários disponibiliza ao consumidor uma variedade de serviços e atividades comerciais, gerando economias localizadas nas periferias e induzindo a um maior consumo da população residente nas proximidades. Esses núcleos são complexos e podem incluir diferentes atividades e serviços que irão beneficiar variados tipos de consumidores em sua área de influência.

O núcleo ligado aos serviços não possui hierarquia, mas especialização, a exemplo dos *Shopping Centers* localizados em área com melhor acessibilidade para a população de maior poder aquisitivo. Esses centros de compra influenciam a região em que se inserem, atraindo pessoas e disponibilizando amenidades e, conseqüentemente, valorizando a área (Corrêa, 2000).

Essa é uma realidade observada nas médias e grandes cidades, onde as áreas de atuação da descentralização e dos núcleos secundários estão se expandindo, tanto em relação às residências, quanto ao comércio

com vários tipos de serviços e atividades. Isso ocorre devido à saturação da área central, pela busca de lugares que proporcionam amenidades, solo urbano mais barato, além do crescimento horizontal das cidades.

As desigualdades socioespaciais e o processo de verticalização

Segundo Rodrigues (2007), as desigualdades socioespaciais são reflexo do processo de urbanização capitalista, sendo produto da reprodução do capital que se perpetua como condição de permanência da desigualdade social. Rodrigues (2007, , p 57) afirma ainda que:

a desigualdade socioespacial exprime forma e conteúdo da apropriação e da propriedade, da mercadoria terra e das edificações, da cidade mercadoria, da exploração e da espoliação da força de trabalho, da acumulação desigual no espaço, da presença e da aparentemente paradoxal ausência do Estado capitalista no urbano.

As desigualdades socioespaciais são expressas pelas formas relacionadas à apropriação da propriedade, decorrentes da divisão do trabalho e da acumulação desigual de capital, o que reflete na concentração de poder, terras e capital. Em Teresina podemos reconhecer essas formas e conteúdos expressos nas distintas formas de habitar, as quais denotam clara segregação espacial.

Segundo Corrês (2001), a segregação corresponde a um processo espacial referente à organização do espaço, em áreas que possuem uma forte homogeneidade social interna e forte disparidade social. Em Teresina, a segregação socioespacial referente ao processo de verticalização teve início em meados da década de 1970, com a saída da população da área central em direção às margens do Rio Poty (Bairro Ilhotas) e, também, em direção à Avenida Frei Serafim. Uma população detentora de poder aquisitivo elevado teve sua nova residência nesta nova área habitada, porém há ainda outros tipos de moradia que refletem baixo poder aquisitivo.

A análise de Silva (2008) apresenta aspectos que são essenciais para se entender o processo de verticalização nas cidades. As modificações ocorridas no espaço da cidade e a valorização das áreas em que se concentram os edifícios refletem, de certa forma, uma segregação imposta, pois, essas pessoas migram para essas áreas em busca de uma vizinhança com renda alta, além da infraestrutura instalada, sendo um dos atrativos utilizados pelos promotores imobiliários.

A segregação desenvolvida pela verticalização torna-se mais evidente no Brasil a partir da década de 1970, quando teve início a construção dos primeiros condomínios verticais fechados (Ramires; Gomes, 2002). Nesses condomínios, seus moradores vivem cercados de muros altos e espaços diversificados. “O convívio social dos moradores desses condomínios limita-se às áreas ‘cercadas’ pelos altos muros, que impedem o contato com o ‘mundo de fora’. A rua torna-se lugar exclusivo para circulação. Criam-se ‘espaços públicos de lazer’ dentro do condomínio fechado” (Ramires; Gomes, 2002, p. 96). Dessa forma, percebe-se a exclusividade que esses condôminos proporcionam para seus proprietários.

O processo de verticalização organiza, segrega e expande o espaço urbano, sendo um símbolo da urbanização. Ele se apresenta de maneira, forma e período diferenciados nas cidades brasileiras. Como representante da produção e reprodução do capital, a verticalização e a produção do espaço urbano estão nas mãos da propriedade privada. Assim, “a verticalização, pelas implicações que tem na organização do território e na qualidade da vida urbana, permeia, ou melhor, é recortado por esse processo de natureza política” (Souza, 1994, p. 219).

Com isso, pode-se frisar que o processo de verticalização busca áreas que se distanciam das áreas centrais devido à sua saturação, levando a descentralização e expansão da cidade para outras áreas urbanas, de tal modo que esses espaços passam a ser dotados de infraestrutura e acessibilidade para receber esses condomínios verticais, conduzindo à valorização do imóvel. Os condomínios exclusivos ou não exclusivos segregam os proprietários, que além de se distanciar das áreas centrais, buscam padrões elevados de vida.

Dessa forma, quanto ao crescimento vertical, este está relacionado com o aumento populacional no espaço urbano e expansão da cida-

de, sendo que os agentes como o Estado e os promotores imobiliários, através de diversas estratégias, comandam essa expansão vertical. Souza (1994) discute que existe uma relação entre o crescimento populacional e a produção material da cidade, a qual pode ser representada pela produção vertical de habitações e regulamentada pela ação do Estado mediante legislação específica sobre uso e ocupação do solo urbano.

Diante do contexto do processo de verticalização, ele será analisado na cidade de Teresina (Piauí). Este processo foi introduzido no cenário da capital piauiense na década de 1970, na região central da cidade, especificamente no bairro Centro, se expandindo posteriormente para os bairros Cabral, Ilhotas e Frei Serafim. Esses edifícios eram utilizados, principalmente, pelos órgãos públicos ou empresariais na tentativa de concentrar os serviços e, em menor proporção, para fins residenciais, pois o que estava em evidência nesse período era a produção de edifícios públicos e comerciais. Foram construídos de forma aleatória e sem nenhuma organização.

Para Viana (2003, p. 65) “[...] este fato ocorria devido à ausência de uma estratégia de mercado por parte dos agentes imobiliários”. Na década de 1970, a verticalização de Teresina começa a se configurar no Centro da cidade (Viana, 2003). Nessa década foi percebido que a maior concentração de edifícios era localizada na região Centro. Já no bairro Centro predominavam os prédios em que funcionam principalmente hospitais e clínicas, além de órgãos públicos. O Edifício Marquês de Paranaguá está localizado na Rua Coelho de Rodrigues e foi construído no ano de 1978. O antigo edifício Instituto Nacional do Seguro Social (INSS), situado no cruzamento das Ruas Coelho Rodrigues e David Caldas, atualmente se encontra interditado e abandonado.

Por outro lado, os bairros Cabral, Frei Serafim e Ilhotas são caracterizados pela predominância de edifícios residenciais de alto padrão¹. Na região Leste, a presença de edifícios foi encontrada nos bairros São Cristóvão e Morada do Sol. Na região Sudeste e Norte não houve construção de empreendimento nesse período (década de 1970) (Teresina,

1 Segundo Corrêa (2000), os edifícios de alto padrão foram construídos pela classe dominante no intuito de estabelecer a autosegregação e homogeneidade em uma determinada localidade, principalmente quanto ao status social. A elite da capital teresinense, que se concentrou no bairro Centro, deslocou-se para os bairros Cabral, Frei Serafim e Ilhotas.

2014). Assim, somente a partir da expansão da cidade em direção a outras regiões e da instalação de infraestrutura, a população de maior poder aquisitivo preferiu sair da área central visando residir em outros bairros. A população de menor poder aquisitivo permanecia em suas residências ou residiam em regiões periféricas das regiões Norte e Sul da cidade.

Na década de 1980 ocorreu uma expansão da construção de edifícios para outras regiões da cidade. Deve-se destacar que “nos anos de 1980, ocorreu uma maior atuação dos promotores imobiliários no crescimento vertical” (Viana, 2013, p. 79). Uma organização direcionada à região Leste, que permitiu a valorização dessa região. Assim, na região Leste percebe-se a intensificação de empreendimentos luxuosos na década de 1980. Devido à atuação dos proprietários imobiliários, essa área começa a ser valorizada. Essa intensificação ocorre, de acordo com Lima (2001), devido ao interesse do capital incorporador, que busca a mudança no uso do solo prezando o lucro, sendo que esse interesse leva a modificações na paisagem urbana de Teresina.

A região Leste torna-se um atrativo, especialmente em decorrência da construção do Campus Universitário (UFPI) e da instalação de infraestrutura e acesso às outras áreas da cidade. A região central vai perdendo atrativo para novos empreendimentos habitacionais, sobretudo em decorrência da saturação do espaço com a intensificação do uso comercial, da prestação de serviços e do elevado preço da terra. Assim, esses empreendimentos ganham novas direções.

A consolidação do processo de verticalização em Teresina ocorreu na década de 1990, sendo caracterizada pela construção de edifícios luxuosos, acima de dez pavimentos, estes concentrados, em sua maioria, na região Leste da cidade, assim como no bairro Ilhotas, região Centro de Teresina. A intensificação do processo de verticalização que ocorreu nos anos 2000, principalmente na região Leste, decorrente da estabilidade econômica que vivenciava o país e a capital do Piauí, desde a década de 1990. Nesse período, o “produto” edifício já pertencia ao cotidiano da população teresinense e o mercado imobiliário continuava planejando as suas ações de investimentos (Lima, 2001), o que resultou no aumento significativo na construção de edifícios verticais na cidade, principalmente os luxuosos.

Ainda segundo Lima (2001), o processo de verticalização em Teresina era um fenômeno recente e decorria “[...] da ação de alguns agentes sociais, denominados de promotores imobiliários, e condicionado por alguns fatores como, [...], existência de uma demanda solvável, fontes alternativas de financiamentos, disponibilidade de áreas bem localizadas [...]” (Lima, 2001, p. 61).

Em 2009, com a criação do Programa Minha Casa Minha Vida destinado às famílias de baixa renda, temos a construção de inúmeros conjuntos habitacionais e condomínios na cidade. A garantia do benefício perpassa algumas fases, primeiro refere-se à questão da renda bruta familiar, que não deveria ultrapassar a R\$ 1.800,00, referentes à Faixa 1. A inscrição era realizada na prefeitura do município, onde a família aguarda o sorteio.

Em 2013, foi inaugurado o primeiro condomínio do Programa Minha Casa Minha Vida, o Residencial Bem Viver (Figura 14), localizado na região Sul, no bairro Lourival Parente. A população relatou problemas de infraestrutura, acessibilidade e mobilidade urbana, com as linhas de ônibus distantes do residencial (Portal Clube News, 2023).

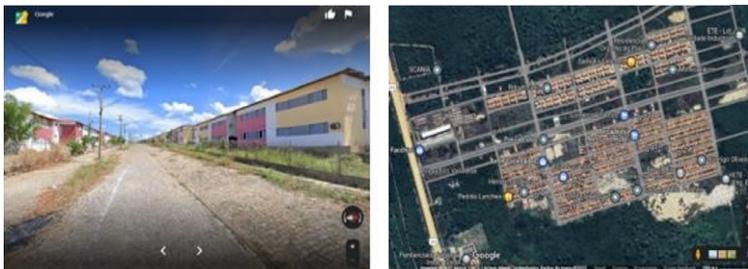
Figura 14 - Fotografia e imagem de satélite mostrando o Residencial Bem Viver



Fonte: Google Mapas (2022).

Em 2016 foram entregues 1368 unidades no Residencial Orgulho do Piauí (Figura 15), na região Sul de Teresina. Por estar localizado no perímetro interurbano, o residencial reflete diversos problemas de infraestrutura urbana, bem como a distância para importantes centros comerciais, hospitais e Unidades Básicas de Saúde (UBS) para a comunidade, falta de serviços de saneamento básico, problemas com o abastecimento de água e falta de energia elétrica com frequência.

Figura 15 - Fotografia e imagem de satélite mostrando o Residencial Orgulho do Piauí



Fonte: Google Maps (2022).

Em 2017, o Programa Minha Casa Minha Vida realizou a entrega de aproximadamente 1.296 unidades habitacionais, nos residenciais Caneleiros A e B (Figura 16), localizados na região Sul de Teresina, no bairro Esplanada.

Figura 16 - Fotografia e imagem de satélite mostrando o Residencial Caneleiros A e B



Fonte: Google Maps (2022).

Ademais, em 2017 foram entregues 1.736 novas unidades habitacionais do Programa Minha Casa Minha Vida, na região Leste, bairro Vale do Gavião, o Residencial Sigefredo Pacheco III (Figura 17) e o Residencial Jardim dos Ipês.

Figura 17 - Fotografia e imagem de satélite mostrando o Residencial Sigefredo Pacheco III



Fonte: Google Maps (2022).

Os edifícios populares construídos através de programas governamentais estão localizados nas áreas mais distantes da cidade de Teresina. Essas áreas são caracterizadas pela ausência de infraestrutura, segurança, saúde, educação e mobilidade urbana e com menor especulação imobiliária. Contudo, a dinâmica dos agentes sociais, como o Estado e os promotores imobiliários que viabilizam esses empreendimentos, é marcada pela construção de condomínios populares em locais mais distantes da área central, sem infraestrutura básica disponível, de modo que, para se ter acesso à rede de supermercados, saúde e educação, os moradores necessitam deslocar-se para outros bairros.

Os condomínios de luxo em Teresina correspondem a distintas dinâmicas socioespaciais. Os produtores imobiliários buscam criar amenidades nessas novas áreas atrativas e autosssegregadas, onde o público-alvo seria a elite local. Segundo Sousa e Viana (2019, p. 11), “a especulação imobiliária também é um fator determinante para grande concentração de prédios de médio e alto padrão em alguns bairros específicos da cidade, em especial aqueles localizados na região Leste”.

A concentração de edifícios de alto padrão na região Leste da cidade, resultado de estratégias de mercado dos promotores imobiliários, garante seu vetor de crescimento de tendência alta. Essa região é caracterizada por uma larga infraestrutura, acessibilidade, valorização dos terrenos, segurança, modismo e comodidade relacionada à moradia em edifícios. Devido a esses fatores, a região Leste continua a receber investimentos quanto à infraestrutura e os proprietários imobiliários usam *marketing* urbano para manter essas áreas valorizadas, criam amenidades com o intuito de torná-las mais atrativas para uma população solvável.

Uma tendência presente atualmente em Teresina é a construção de condomínios residenciais de luxo em bairros mais distantes da área central da cidade, caracterizada por um processo espacial discutido anteriormente, a segregação, mas nesse caso específico podemos denominar de autosssegregação, tendo em vista que essa população decide residir em locais mais distantes em busca de amenidades garantidas pelos agentes sociais e cercada da mesma classe social. Os empreendimentos que estão se destacando são os condomínios de luxo construídos na PI-112, o Aldebaran Ville e Terras Alphaville (Figura

5), localizados próximo à avenida João XXIII, além de outras unidades localizadas na BR-226.

Figura 18 - Fotografia e imagem de satélite mostrando o Condomínio Terras Alphaville



Fonte: Google Maps; Google Imagens (2022).

Considerações finais

Este capítulo sugere discussões relacionadas às desigualdades socioespaciais expressas nas moradias verticais de Teresina, representadas pelos condomínios construídos a partir de programas governamentais e os condomínios de alto padrão. No decorrer do texto foi apresentado um referencial teórico referente à ação dos agentes sociais que transformam o espaço da cidade e alguns processos espaciais que servirão como base para serem utilizados pelos professores na educação básica, para discussões acerca da temática em sala de aula.

Vincular o estudo da cidade às vivências cotidianas dos educandos permite uma maior compreensão dos conteúdos abordados em sala de aula, de forma que o professor de Geografia possa utilizar uma variada de estratégias metodológicas para auxiliar na compreensão do espaço vivido e produzido por seus educandos de forma mais atraente, que desperte o interesse dos alunos para a temática.

Sugestões de práticas didáticas para o estudo da cidade nas aulas de Geografia

A Geografia Escolar, vivenciada no século XXI, volta-se para a formação de cidadãos que reconhecem as transformações múltiplas do espaço geográfico no qual estão inseridos, mudanças de ordem ambiental e cultural,

sendo necessário o domínio de conteúdos geográficos para a compreensão desses fenômenos, o que exige uma constante interação entre teoria e prática acerca dos conteúdos, sendo o professor responsável pela mediação, a fim de facilitar o processo de ensino-aprendizagem (Silva, 2019).

No contexto atual do ensino, a participação do estudante deve ser valorizada. Assim, os seus conhecimentos empíricos devem ser levados em consideração para a abordagem de qualquer conteúdo, como forma de facilitar a aprendizagem e contribuir para a sua leitura sobre o cotidiano. Santos (2012, p. 108) destaca que,

ao resgatar o lugar que o aluno mora, suas vivências, suas relações com o espaço e com a sociedade, a Geografia torna-se mais próxima, pois pode ultrapassar a teoria trazida nos livros, uma vez que pode ser associada ao convívio social e alargar as possibilidades de ensino. Aproveitar a fala e as experiências dos alunos é considerá-lo sujeito ativo no processo de ensino-aprendizagem, não mais como um receptor de informações prontas, mas como um sujeito que pode contribuir para a construção do conhecimento.

Faz-se necessário, dessa forma, incorporar novas práticas e metodologias de ensino, de forma que os conteúdos sejam trabalhados em sintonia com as vivências dos educandos e os conhecimentos prévios sejam levados em consideração facilitando, assim, a assimilação de novos conceitos da ciência, de modo que os discentes consigam pensar criticamente e os docentes possam refletir sobre suas práticas pedagógicas.

No entanto, Vesentini (1987) destaca que o ensino de uma Geografia crítica não se materializa em uma mera redução dos conteúdos acadêmicos ou do currículo escolar, mas por meio de uma atualização e adequação desses conteúdos acadêmicos em prol da realidade na qual os educandos estão inseridos, de modo que se possa contextualizar o meio no qual esses alunos convivem. Nesse caso, o professor seria não um produtor de conteúdos, mas um criador deles em face da necessidade dessa transformação.

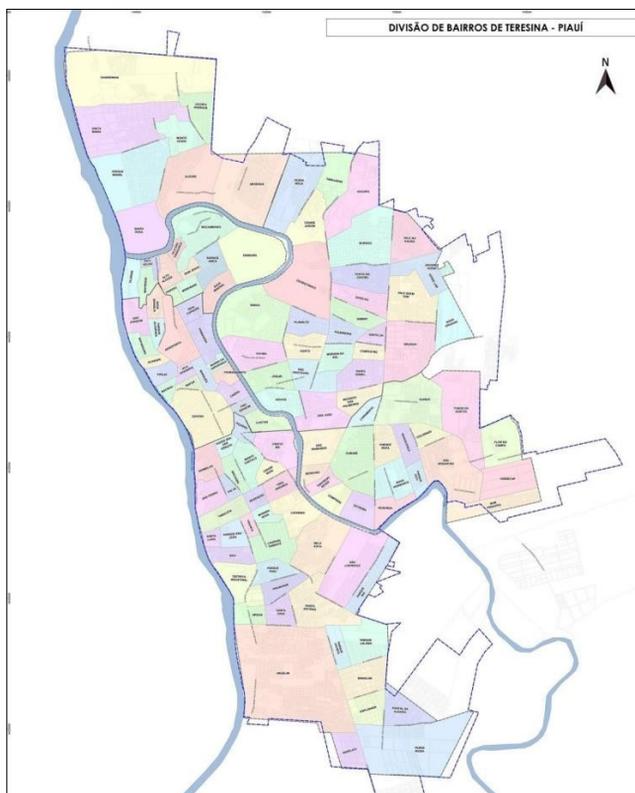
Desta forma, buscou-se destacar algumas sugestões didáticas que possam auxiliar o educador em sua prática docente com os educandos. Essas propostas são possíveis de serem trabalhadas nos conteúdos do

componente curricular Geografia, voltadas para os anos finais do ensino fundamental, de modo a favorecer o desenvolvimento de habilidades, conforme estabelece a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Fundamental, Anos Finais (Brasil, 2017).

Proposta de atividade 1

A primeira prática, que norteará as demais, é a aula de campo realizada em alguns bairros da cidade de Teresina com o intuito de diagnosticar o processo de descentralização e centralização das moradias verticais no perímetro urbano. Com o auxílio de um mapa da cidade, deverá ser previamente traçado um roteiro pelo professor (Figura 19), além de ser realizado um planejamento prévio quanto aos pontos que devem ser observados e os locais visitados. No decorrer da aula de campo poderão ser realizados registros fotográficos das moradias verticais para análise da paisagem urbana, assim como devem ser reconhecidos os agentes sociais urbanos envolvidos em cada processo de verticalização e, ainda, realizada a comparação das moradias com as demais realidades observadas.

Figura 19 - Limites dos bairros de Teresina – 2022

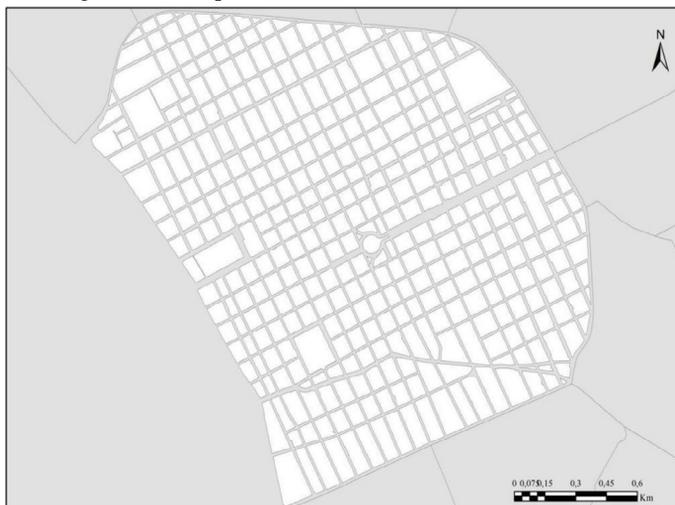


Base de dados: PMT (Teresina, s.d.).

Proposta de atividade 2

No retorno à sala de aula, os estudantes poderão desenvolver uma segunda prática, que pode ser orientada durante a pesquisa de campo por meio da observação e do desenvolvimento de um *croqui* pelos discentes (Figura 20). Essa atividade prática permitirá ao discente desenvolver a criatividade, além de exercitar a memória ao representar no papel os processos de verticalização observados no decorrer da aula de campo pela cidade. Essa atividade pode ser realizada de forma individual para expressar como cada discente consegue expor seu entendimento sobre o que foi observado.

Figura 20 - Croqui do bairro Centro de Teresina de Teresina



Fonte: PMT (Teresina, s.d.).

Proposta de atividade 3

Após a representação no papel através do croqui, a terceira proposta para o estudo da verticalização no espaço urbano é a construção de maquetes que possam representar algumas das realidades observadas. Essa forma de representação em 3D proporciona a criatividade, além de trabalhar a coordenação motora para que a representação possa sair o mais fiel possível. O registro fotográfico irá auxiliar na identificação dos principais pontos que deverão ser representados. De preferência, nessa atividade, os alunos deverão utilizar materiais reutilizáveis ou materiais de fácil acesso a todos, assim como deverão se ajudar através de um trabalho colaborativo, em equipe.

Após a conclusão dessas sugestões de atividades em sala de aula, o docente deverá realizar uma avaliação diagnóstica quanto às experiências dos estudantes sobre as práticas e os materiais utilizados, como forma de avaliar sua proposta metodológica, melhorar e readequar seu planejamento à realidade da escola e do seu público-alvo, visando facilitar o processo de ensino/aprendizagem e a análise crítica nas aulas de Geografia.

CAPÍTULO 6

OS MORADORES EM SITUAÇÃO DE RUA EM TERESINA, PI: O ENSINO SOBRE A DESIGUALDADE SOCIOECONÔMICA

Thiago Macedo Cunha

Mugiany Oliveira Brito Portela

Considerações iniciais

Ao percorrer as ruas das cidades – grandes, médias e pequenas –, nota-se que se tornou cada vez mais comum se deparar com pessoas excluídas de seus direitos básicos, os quais são garantidos pela Constituição Brasileira, tais como o acesso ao atendimento médico-hospitalar, à alimentação e à moradia. Esse contexto implica também no aumento do número de moradores de rua, sobretudo nos espaços públicos e privados abandonados.

Essa situação se agravou juntamente com o substancial aumento da quantidade de pessoas desempregadas devido à mecanização dos processos produtivos e, mais recentemente, com a pandemia ocasionada pela Covid-19. Soma-se a isso as migrações e as pessoas que, por conta de vícios (consumo de drogas, bebidas alcoólicas e outros), acabam na condição de morador de rua. Logo, faz-se necessário evidenciar esse crescente aumento da população moradora de rua em Teresina, a qual já não pode ser mais ignorada.

Nesse sentido, este capítulo teve como objetivo fazer um levantamento sobre a população de rua no bairro Centro de Teresina/PI. Quanto aos objetivos específicos, buscou-se identificar os fatores condicionantes que motivaram algumas pessoas a serem moradores de rua, bem como avaliar como esta temática pode auxiliar os professores no tocante ao ensino sobre as desigualdades socioeconômicas.

Sendo assim, enfatiza-se que o tema em questão ainda é pouco trabalhado no âmbito da Geografia, com destaque para alguns estudos,

como o de Bursztyn (2000) sobre as famílias que vivem nas ruas de Brasília – Distrito Federal, e o de Escorel (2000) com a sua pesquisa sobre os moradores de rua na capital do Rio de Janeiro, ambos realizados em grandes centros urbanos do Brasil. Além desses, na região Nordeste, há o trabalho de dissertação de mestrado de Maciel (2004), que tratou da população de rua do centro de Fortaleza, capital do Ceará; e a monografia de Santos, M. (2009), na qual abordou os moradores de rua de Salvador, capital da Bahia.

Vale destacar ainda os trabalhos de Lucena (2013) sobre os moradores de rua do Centro da cidade de Patos, Paraíba; e, na região Norte, o artigo de Cativo e Weil (2017), que relata as estratégias de sobrevivência dos moradores de rua no município de Parintins, no estado do Amazonas. Esses trabalhos mostram que o tema tem sido debatido ao longo dos anos 2000, visto que essa parcela da população não pode mais ser ignorada e esquecida, pois apresenta-se no cotidiano e na paisagem urbana atual, ressignificando os espaços urbanos e transformando-os em um local para suprir e conquistar as necessidades básicas para a sobrevivência.

Dessa maneira, para a escrita deste texto, utilizou-se, como procedimento metodológico uma pesquisa bibliográfica, e, também, houve a necessidade de se fazer uma pesquisa de campo, com o intuito de observar os moradores de rua, pois ao se buscar informações sobre esses sujeitos nos órgãos públicos da cidade de Teresina, foi constatado que os mesmos não possuíam os dados solicitados sobre as pessoas em situação de rua.

Este capítulo, portanto, está estruturado em três partes. A primeira trata do processo de urbanização e da pobreza, enquanto a segunda aborda o mapeamento da situação dos moradores de rua de Teresina. Já a última parte apresenta algumas observações sobre o cotidiano dos moradores de rua no bairro Centro, as quais podem auxiliar o poder público e a sociedade de um modo geral a pensar nessas pessoas que residem nas ruas da cidade, na expectativa de que essa temática seja contributiva para sua incorporação ao ensino de Geografia.

A urbanização brasileira e o agravamento dos problemas socioeconômicos

No decorrer do século XX, o Brasil apresentou um aumento no índice de urbanização. Sobre isso, Silveira (2007, p. 108) afirma: “a partir dos anos 1940, iniciou-se no país um processo de urbanização veloz e avançado, [...], quer pela aceleração do processo, quer por suas dimensões, sob a lógica econômica e territorial da industrialização”. Já Lima, Lopez e Façanha (2017, p. 34) destacam que a: “[...] urbanização brasileira deu-se de forma bastante rápida, já que, em 1940, o Brasil tinha 26,3% da sua população urbana, saltando para 84,4% de urbanização, em 2010”.

O aumento da população das cidades favoreceu o adensamento de espaços já urbanizados (verticalização) e a expansão para as periferias, com construções para grupos de baixa renda (conjuntos habitacionais, autoconstrução, loteamentos irregulares, favelas etc.). Além disso, houve empreendimento para grupos de média e de alta renda (condomínios fechados) (Lima; Lopez; Façanha, 2017).

Esse aumento vertiginoso da estrutura e da população das cidades teve influência dos investimentos do Estado brasileiro em obras civis e na economia, buscando o crescimento do país, principalmente o do tipo industrial e das obras públicas, como relatam Lima, Lopez e Façanha (2017, p. 39):

Os períodos 1960/1970, 1970/1980 e 1980/1990, também, foram de forte crescimento populacional e grande impacto na construção do Piauí e de Teresina, onde a instalação de empresas públicas, obras de infraestrutura e os empreendimentos construtivos de conjuntos habitacionais são marcantes na evolução urbana do estado e de suas cidades, principalmente a capital.

Logo, nota-se que todo esse crescimento em nível nacional também pode ser observado em Teresina, capital do Piauí, sendo que a distribuição desigual de renda entre interior/capital favoreceu o intenso fluxo migratório de cidades de pequeno porte e de áreas rurais de distintos lugares em direção ao município teresinense. Em

consequência, a partir de 1960, a cidade de Teresina passou a deter, isoladamente, taxas superiores a 32% do contingente urbano do Piauí (Lima; Lopez; Façanha, 2017).

Ademais, o desenvolvimento econômico de Teresina, impulsionado por investimentos estatais, tomou rumos diferentes de outras cidades grandes do país, pois a capital piauiense encontra-se afastada do eixo econômico Centro-Sul. Dessa forma, por ter apresentado uma deficiência na oferta de infraestrutura e sem uma significativa indústria, a cidade de Teresina e, de modo geral, o estado do Piauí, apresentou um maior crescimento no setor terciário. À vista disso, Lima, Lopez e Façanha (2017, p. 37) afirmam que:

Quando o Piauí entra no processo de industrialização do país, no final da década de 1950, é em uma condição de região de economia periférica, com baixa integração no mercado nacional, tanto na dimensão financeira como produtiva. Neste período cresceu principalmente o setor terciário, em detrimento dos setores primário e secundário, trazendo crescimento populacional aos centros urbanos piauienses.

Sendo assim, ocorreu um crescimento vertiginoso da população das cidades no Brasil. Alguns fatores contribuíram para que isso acontecesse, como a falta do planejamento necessário e o crescimento desproporcional da economia das cidades, como no caso das cidades do Piauí. Esse fato ocasionou uma dependência econômica do Governo Federal constante ao longo de sua história, que se refletiu na urbanização, na modernização e nas profundas diferenças dentro do estado (Lima; Lopez; Façanha, 2017). Esses aspectos impulsionam as desigualdades sociais existentes em muitos estados brasileiros, gerando novas realidades sociais.

A pobreza e a condição social

É preciso compreender como a pobreza influencia na condição social e de moradia da população. A pobreza é apontada, em muitos momentos, como o principal fator gerador da realidade social dos

moradores de rua. De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a pobreza é definida pela situação das pessoas que vivem com menos de US\$ 5,50 por dia, enquanto a pobreza extrema é definida como a situação de quem dispõe de menos de US\$ 1,90 por dia (IBGE, 2020).

Nessa perspectiva, conseguir compreender a pobreza é de grande interesse para as ciências sociais, pois ela é um fator preponderante para o entendimento de inúmeras realidades do meio urbano. A definição de pobreza, porém, causa inúmeras discussões. Santos, M. (2009, p. 10), por exemplo, aponta que:

Um indivíduo não é mais pobre ou menos pobre porque consome um pouco menos ou um pouco mais. A definição de pobreza deve ir além dessa pesquisa estatística para situar o homem na sociedade global à qual pertence, porquanto a pobreza não é apenas uma categoria econômica, mas também uma categoria política acima de tudo. Estamos lidando com um problema social.

Logo, definir a pobreza mediante uma análise quantitativa da economia de um país não é suficiente e generaliza o que ela significa, além do que, como defende Santos (1979), a pobreza está ligada a inúmeros fatores que não somente o econômico. Portanto, mesmo sendo percebida como uma situação em que se verifica a falta de bens necessários à existência humana, a pobreza não será a mesma em todas as sociedades e em todos os lugares. As necessidades básicas de grupos humanos que vivem em um mesmo território ou em territórios distintos não são iguais (Pereira, 2008).

À vista disso, mesmo que a definição de pobreza possa ser vista em um primeiro momento como simples, ao buscar entendê-la, percebe-se que está ligada a diversos fatores e é diferenciada pelos diferentes espaços e tempos que ocupa, e não pode simplesmente ser entendida pela observação das mazelas por ela causadas. Nesse contexto, um estudo para compreendê-la deve buscar uma análise temporal e espacial e, também, os fatores que levam à pobreza.

Nesse sentido, Pereira (2008) enfatiza que “o estudo geográfico da pobreza nos remete à análise do fenômeno em um determinado território, visando entender a sua produção, distribuição espacial e materialização, em pequena ou grande escala”. Um conceito de pobreza relevante deve, pois, levar em conta as especificidades da realidade social. Cada país apresenta um nível específico de desenvolvimento socioeconômico e político, além de tradições culturais peculiares. Isso deve estar explícito no conceito de pobreza (Lucena, 2013).

A pobreza no Brasil é comumente colocada como a principal causa das mazelas sociais encontradas nos espaços urbanos do país. A falta de riqueza do Estado, por sua vez, é tida como o fator principal para a inexistência de condição de vida melhor para um número relevante de pessoas. Essa falta de condição é causada pela rápida urbanização do país a partir dos anos 1900, pela escolha de modelos econômicos aquém da realidade brasileira e pela concentração das indústrias em uma determinada região do país (Lucena, 2013).

O Brasil é conhecido mundialmente pela persistência da pobreza. A má distribuição da riqueza produzida deixa uma parcela significativa da população brasileira vulnerável a ela, sobretudo no meio urbano. Entretanto, o país apresenta resultados econômicos significativos em relação a outros países emergentes, com o Produto Interno Bruto (PIB) estimado em 7,4 trilhões no ano de 2019, segundo o IBGE (2020).

Com uma população de 211.755.692, em 2020, o Brasil apresenta um PIB *per capita* de R\$ 34.945 e apresenta condições financeiras bem superiores aos seus países vizinhos. Apesar de dispor de um enorme contingente de sua população abaixo da linha de pobreza, não pode ser considerado um país pobre, e a origem dessa pobreza não poderia residir na escassez de recursos, devendo, pois, ser investigada em outra esfera. Na medida em que a renda média brasileira é significativamente superior à linha de pobreza, pode-se associar a intensidade da pobreza à concentração de renda (Barros; Mendonça, 2000).

Ainda sobre a comparação do Brasil a outros países emergentes em melhor situação no que diz respeito à pobreza de sua população, Barros e Mendonça (2000) defendem que, comparado aos países industrializados, o Brasil não é um país rico, entretanto, comparado a outros países

em desenvolvimento, estaria, a princípio, entre os que apresentam melhores condições de enfrentar a pobreza de sua população. A distribuição perfeitamente equitativa dos recursos, produzindo uma sociedade de indivíduos idênticos no que se refere à renda, não necessariamente é justa, nem desejada.

O Brasil apresenta recursos necessários para gerar à sua população uma boa qualidade de vida, mas, amarrado por um sistema político e por um modelo econômico estabelecido durante o século XX, o país período de urbanização do Brasil, o país não apresenta sinais de que conseguirá vencer o desafio de diminuir a desigualdade em sua população, como mostram Barros e Mendonça (2000, p. 123): “[...]Um país desigual, exposto ao desafio histórico de enfrentar uma herança de injustiça social que exclui parte significativa de sua população do acesso a condições mínimas de dignidade e cidadania. Em primeiro lugar, o Brasil não é um país pobre, mas um país com muitos pobres [...]”.

Assim sendo, ressalta-se que colocar a pobreza do país como o principal fator para as mazelas da população vai contra o diagnóstico básico, no que se refere à estrutura da pobreza, de que o Brasil, no limiar do século XXI, não é um país pobre, mas um país extremamente injusto e desigual, com muitos pobres (Barros; Mendonça, 2000). Dessa forma, para que o país consiga superar a pobreza de sua população, é necessário encontrar formas de integrar a população na economia, aumentando as oportunidades e fazendo com que a riqueza do país chegue às mãos de uma maior fração da população, pois a desigualdade encontra-se na origem da pobreza, e combatê-la torna-se um imperativo.

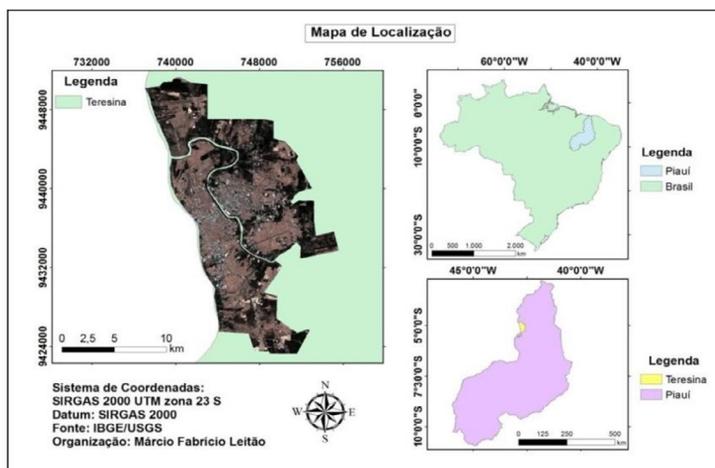
Almeja-se, então, um projeto de sociedade que deve enfrentar o desafio de combinar democracia com eficiência econômica e justiça social. Desafio clássico da era moderna, mas que toma contornos de urgência no Brasil contemporâneo (Barros; Mendonça, 2000). Logo, pode-se perceber que a pobreza e as condições do país, tão comumente apontadas como principal responsável pelas mazelas da sua população, deixam de estar em primeiro plano, mostrando que a abrupta desigualdade social presente há décadas no país acaba por contribuir, em larga escala, para a formação da realidade social do brasileiro.

Criam-se, portanto, inúmeras realidades fragilizadas e fragmentadas que acabam por potencializar outros fatores que impulsionam o surgimento da população em situação de rua no Brasil. A pobreza repercute diretamente na condição de vida de uma cidade, nas moradias e na condição de morador de rua, o que pode ser exemplificado na cidade de Teresina.

A cidade de Teresina e o bairro centro: algumas de suas características

A cidade de Teresina foi fundada em 1852 para ser a nova capital do estado do Piauí. Está localizada às margens do rio Parnaíba, rio que separa os estados do Piauí e do Maranhão, sendo também cortada pelo rio Poti (Figura 21). É a única capital nordestina que não fica no litoral (Lima; Lopez; Façanha, 2017). Também é a maior cidade do estado, com área territorial de 1.391,046 km², com uma população estimada em 868.075 habitantes e com densidade demográfica de 584, 94 hab./km². Apresentou no ano de 2010 um índice de desenvolvimento humano municipal (IDHM) de 0,751 (IBGE, 2020).

Figura 21 - Mapa de localização da área urbana de Teresina no contexto do estado do Piauí e do território brasileiro

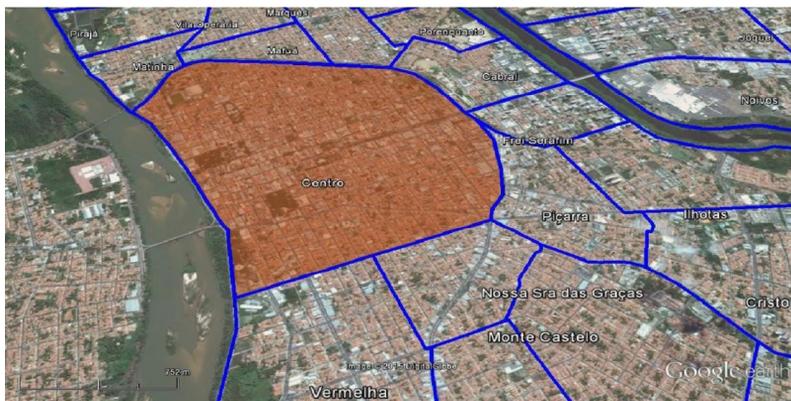


Fonte: IBGE (2000). Organização: Márcio Fabricio Leitão (2015). Disponível em: <https://www.researchgate.net/figure/Figura-1-Mapade-Localização-da-área-urbana-de-Teresina-PI>.

O bairro Centro é um dos primeiros da capital. Fica à beira do rio Parnaíba, área pessoalmente escolhida por José Antônio Saraiva, presidente da Província, para sediar a Vila Nova do Poti, destinada a ser a futura capital do Piauí no ano de 1851. Chamava-se Chapada do Corisco, antiga fazenda de criação de gado, onde ocorriam muitas trovoadas e faíscas elétricas na estação chuvosa, daí o nome (Teresina, 2018a).

O referido bairro compreende a área contida no seguinte perímetro: partindo do eixo do Rio Parnaíba, sob a Ponte João Luís Ferreira, segue pela ponte e pela Av. Miguel Rosa até o encontro com a Av. Joaquim Ribeiro; daí, em direção Oeste, prossegue até o eixo do Rio Parnaíba e, por este, retorna ao ponto de partida. Faz fronteira com os bairros Matinha, Mafuá e Marquês, ao Norte; Vermelha, Nossa Senhora das Graças e Piçarra, ao Sul; e, a Leste, com os bairros Frei Serafim, Piçarra e Cabral, como pode ser visto na Figura 22. Com 3,76 km² de área, apresenta densidade demográfica de 32,4 hab./ km² (Teresina, 2018a).

Figura 22 - Vista aérea da área central da cidade de Teresina, com destaque para o bairro Centro



Fonte: Google Earth (Julho/2015). In: Teresina (2018a).

O bairro Centro apresenta a maior concentração de empresas da cidade, sendo elas a maioria de comércio e serviços, além da presença de prédios públicos e escolas das redes pública e privada. O bairro se configura muito mais como comercial que residencial, apresentando grande fluxo de pessoas durante o dia em marcante contraste com fluxo quase inexistente durante a noite em razão da reduzida quantidade de mora-

dores que, segundo dados da SEMPLAN (Teresina, 2018a), representam 1,5% da população teresinense.

Devido à sua localização, como o nome mesmo expressa, e importância histórica, o bairro apresenta construções importantes, como as sedes dos governos municipal e estadual, além de praças, áreas para turismo e prática de esportes, e mercados públicos, como mencionado a seguir (Teresina, 2018a).

Figura 23 - Locais sob a tutela do poder público abertos à visitação

Praça da Costa e Silva
 Praça Santa Luzia
 Praça Raimundo Barbosa
 Praça Pedro II
 Praça Saraiva
 Praça Marechal Deodoro
 Praça Rio Branco
 Praça Landri Sales
 Praça São Benedito
 Praça da Liberdade
 Praça do Passeio da Frei Serafim
 Praça Demóstenes Avelino
 Praça Mar. Floriano Peixoto
 Praça Ferroviário
 Praça João Luís Ferreira
 Praça João Gayoso
 Pracinha da Polícia Federal
 Biblioteca Abdias Neves
 Casa da Cultura
 Teatro de Arena Santana e Silva
 Palácio da Música de Teresina
 Museu Municipal de Arte Sacra “Dom Paulo Libório”
 Museu de Arte Santeira
 Mercado São José (Mercado Central)
 Estádio de Futebol Lindolfo Monteiro
 Ginásio de Esportes o Verdão
 Quadra de Esporte do 25° BC
 Ginásio Antônio Luis
 Mercado São José (Central)
 Shopping da Cidade
 (Teresina, 2018).

Os espaços públicos, aliados à presença de pontos comerciais com suas respectivas marquises na região, acabam por tornar o bairro Centro, da capital piauiense, uma área com quantidade e diversidade de espaços propícios à ocupação da população de rua. Esses espaços permitem a esses moradores pernoitarem e realizarem suas atividades diárias. Apresentam ainda outras vantagens estratégicas para esse segmento da população, como a presença e a circulação de pessoas e serviços, o que acaba por facilitar as atividades matutinas realizadas por esse grupo em

busca de subsídios para a sobrevivência na rua. Em razão desses fatores é que este bairro se apresenta como a principal área de concentração de moradores de rua da capital.

Os bairros centrais e mais comumente comerciais das cidades brasileiras proporcionam condições favoráveis para a habitação dos moradores em situação de rua. Para essas pessoas abandonadas, muitas vezes pelo mercado de trabalho, com laços familiares rompidos e sem nenhuma forma de suporte, estar incluso em uma área com a nítida circulação de pessoas e à vista das multidões, para chamar a atenção de órgãos assistencialistas públicos e privados, torna-se uma condição de sobrevivência para o contexto do morador de rua. Aliado a isso, há o aumento da possibilidade de receber doações através da mendicância. Ademais, as pessoas e as empresas representam a possibilidade de adquirir dinheiro através de trabalhos como catadores, observadores de carros e outras funções. Isso lhes permite ganhar dinheiro para realizar suas necessidades diárias, como a alimentação e, em muitos casos, para bancar o vício em drogas ilícitas ou vícios como o alcoolismo.

Durante esta pesquisa, através da observação dos moradores de rua e da realização de entrevistas, foi possível identificar as principais áreas escolhidas por eles para conseguir os subsídios básicos para a sua sobrevivência, como alimentação, pernoite e higiene básica. Foram feitas cinco entrevistas, realizadas em cinco praças diferentes do Centro da cidade. Dos entrevistados, todos tinham acima de 30 anos, sendo que dois eram do sexo masculino e três do feminino. É importante salientar, entretanto, que houve muita dificuldade na realização das entrevistas, devido à resistência em participar.

Todos estavam vivendo nas ruas do Centro da capital há mais de um ano. Dos cinco entrevistados, três eram de Teresina/PI e os outros dois eram de Caxias/MA e Altos/PI, ambas cidades próximas à capital piauiense. Quatro informaram possuir ensino fundamental completo e somente um afirmou possuir Ensino Médio completo. Todos os entrevistados tinham pouco ou nenhum vínculo com suas famílias e quatro apresentavam vício em álcool ou drogas ilícitas.

As entrevistas e a observação foram realizadas durante os meses de dezembro e janeiro do ano de 2020. Na primeira parte da pesquisa,

ocorreu uma observação do bairro Centro, identificando as principais regiões de concentração de moradores em situação de rua, embasado nas pesquisas de Bursztyn (2000), Escorel (2000), Maciel (2004) e Lucena (2013). Esses estudiosos apontam os centros comerciais e econômicos das pequenas, médias e grandes cidades como o principal local de concentração de moradores de rua nas cidades brasileiras. Ressalta-se que os lugares observados apresentavam uma quantidade média de oito a treze pessoas, que utilizavam esses locais no período noturno e diurno.

Após o primeiro momento, em que ocorreu a observação e a identificação das áreas com a maior concentração de pessoas em situação de rua, iniciou-se o período de ambientação, no qual os habitantes do local se acostumaram com a presença do pesquisador. Em seguida, deu-se início à aplicação dos questionários semiestruturados. O questionário foi aplicado em cada um dos locais apresentados na pesquisa, onde foram abordadas onze pessoas, sendo que cinco concordaram em contribuir com o trabalho. Essas cinco entrevistas foram adquiridas nas praças João Gayoso, da Bandeira, Pedro II, Conselheiro Saraiva e Costa e Silva.

Durante a entrevista semiestruturada, questionou-se aos participantes sobre dados pessoais: idade, escolaridade, cidade de origem e há quanto tempo estavam na rua. Essas quatro primeiras perguntas apresentaram respostas mais breves, com exceção da pergunta do tempo de estadia na rua. Por meio deste último questionamento, os entrevistados revelaram um pouco de sua história, e foi possível perceber que todos já haviam residido em outras praças do Centro da cidade, sendo que depois migraram para buscar um local com mais comodidades ou por causa de conflitos com outros ocupantes dessas áreas.

As demais perguntas realizadas tiveram respostas mais longas. Questionou-se onde eles ficavam à noite, quais os critérios para a escolha dos locais e como eles conseguiam suprir suas necessidades biológicas e de higiene diárias. Assim, foi possível identificar as principais áreas escolhidas para pernoite e para as tentativas de sobrevivência dessa população, havendo um imenso destaque para as praças públicas do Centro. Por meio das respostas adquiridas, produziu-se um mapa dos pontos de atuação e de pernoite da população de rua em Teresina/PI, como pode ser observado na Figura 24.

Os locais marcados no mapa representam, de acordo com as entrevistas e a observação, os principais pontos de pernoite dos moradores de rua do Centro da cidade de Teresina. Correspondem aos locais escolhidos por essa população para circular pelo Centro, o que causa os agrupamentos pelas ruas deste bairro comercial. Contudo, é possível observar que há pessoas em situação de rua também abrigadas sob marquises de prédios comerciais e públicos.

Figura 24 - Imagem aérea do centro da cidade de Teresina/PI com principais pontos de atuação ou pernoite da população de rua



Fonte: GoogleEarth. Software versão 7.3.3 Pro.
Adaptado por: Thiago Macedo Cunha (2021).

As praças escolhidas por moradores de rua se apresentam como ponto de referência para essa população, tendo em vista que elas são utilizadas como local de descanso. Já os pontos comerciais e de circulação de pessoas aos arredores da praça são tidos como locais utilizados para a busca de alimentos e de recursos para a sobrevivência. Sendo assim, as praças recebem, como principal valor de uso, o pernoite. Já as áreas ao entorno são focos da labuta dessa população.

Nesse sentido, destaca-se, dentro do Centro de Teresina, a praça da Bandeira, localizada às margens do rio Parnaíba, caracterizada por apresentar em seu entorno edificações com grande circulação de pessoas, tais como o Shopping da Cidade, o Troca-troca e o Mercado Central, que são lugares de comércio da capital. Além disso, há ainda a presença de algumas lojas, bancos e, também, há a Igreja Matriz de Nossa Senhora do Amparo, o prédio do INSS, o Ministério da Fazenda, a Sede da Prefeitura e o principal ponto de ônibus e de metrô da cidade, o que configura uma significativa circulação de pessoas todos os dias,

em diferentes horários. Esse cenário possibilita a realização de algumas atividades pela população de rua.

O cotidiano dos moradores de rua no centro de Teresina e o ensino de Geografia

A população em situação de rua do Centro de Teresina desenvolve diversas atividades nos ambientes citados no tópico anterior. A grande quantidade de pessoas que circulam por esses locais todos os dias possibilita a prática da mendicância. Além disso, os moradores de rua também se ocupam com a observação de carros que ficam nas vagas de estacionamento localizadas ao redor de praças e com a coleta de materiais para reciclagem, considerando que há uma grande quantidade de objetos descartados no lixo. Alguns comerciantes do local também doam suprimentos para eles.

Nessa perspectiva, nota-se que o ato de pedir esmolas, a realização de pequenos trabalhos para os comerciantes e para os moradores nas proximidades do local, a venda de produtos de fácil manuseio que, em alguns casos, decorrem da realização de furtos, têm sido a forma encontrada por eles para conseguir dinheiro para se alimentar e para outras necessidades. As praças, portanto, apresentam-se como os locais mais procurados para servirem como base para essa população, devido à presença de bancos usados como apoio para se deitar e descansar, como pode ser observado na Figura 25.

Figura 25 - Fotografia mostrando morador em situação de rua deitado em banco de praça pública, na cidade de Teresina/PI



Fonte: Folhapiuí.com.br (2020).

Outro importante atrativo das praças públicas são os espaços abertos com a presença de vegetação, que serve como uma forma de se proteger das chuvas e da incidência dos raios solares, como mostra a Figura 26. Conforme um dos entrevistados, a presença de árvores e o espaço aberto permitem uma maior ventilação, o que é de grande valia na cidade de Teresina, que apresenta altas temperaturas durante todo o ano.

Figura 26 - Fotografia mostrando moradores de rua deitados sob a copa das árvores em espaço público na região central de Teresina / PI



Fonte: Meionorte.com (2015).

Assim, a localização geográfica do ambiente de pernoite se torna um valioso bem para a sobrevivência diurna, pois a grande circulação de pessoas e de serviços potencializa os ganhos, o que não seria possível em outros locais da cidade. Essa condição está presente na fala de três dos entrevistados, revelando o fato de que ficarem no Centro da cidade se deve à presença da maioria das lojas e agências bancárias. Essa localização aumenta a possibilidade de encontrarem alguma forma de ganhar dinheiro. Outro fator que favorece o interesse por habitarem no centro comercial é que os principais prédios públicos de assistência social estão localizados nesse bairro, facilitando o contato do morador de rua com esses serviços.

A centralidade e o agrupamento também se mostram como uma estratégia de sobrevivência escolhida por eles, funcionando em duas frentes. A primeira deve-se à sua localização de fácil acesso, e a segunda refere-se ao grupo que visa ajudar pessoas socialmente fragilizadas, realizando a entrega de comida, roupas e auxílio médico. Sendo assim, a população de rua escolhe estar à vista dessas ações e ser facilmente localizada.

Além disso, o seu agrupamento tem como função a proteção dos habitantes daquela localização e do ponto que eles ocupam, pois o local em que essas pessoas ficam tornam-se mais do que somente um ponto de pernoite e um lugar de sobrevivência, simbolizam o seu lugar cotidiano, sendo que a perda de um espaço na praça ou nas ruas indica a perda também do mínimo conforto que eles conseguiram adquirir ao longo do tempo.

Outra característica muito procurada na definição do local de pernoite e de atuação dessa população é a disponibilidade de meios para a higiene pessoal, como locais para banho, lavagem de roupas e realização de suas necessidades fisiológicas. Nesse sentido, as praças com água encanada se destacam, pois a disponibilidade e o fácil acesso à água tratada tornam-se fatores muito atrativos, como pode ser observado na Figura 27.

Figura 27 - Fotografia de uma moradora de rua se refrescando em praça pública com água encanada



Fonte: Portalodia.com (2016).

Nos casos em que a praça pública não apresenta acesso fácil à água, a proximidade ao rio Parnaíba se mostra como uma saída para o banho e lavagem de roupas. Alguns banheiros públicos se apresentam como solução para a realização de suas necessidades, apesar de que, às vezes, a população de rua realiza suas necessidades fisiológicas em determinados locais das praças e, até mesmo, nas ruas dos arredores.

Portanto, é possível observar inúmeras dificuldades que as pessoas em situação de rua enfrentam todos os dias em busca de suprir as ne-

cessidades humanas mais básicas: a alimentação, o descanso, a higiene e as necessidades fisiológicas. Por essa razão, elas procuram espaços urbanos outrora utilizados para lazer e passeio em suas vivências, ressignificando o espaço à sua volta e buscando locais que propiciem, dentro da realidade das ruas, a sobrevivência. Sobrevivendo de pequenos trabalhos e da assistência pública e privada, estas pessoas representam um retrato da persistência da pobreza urbana.

Tratar dos moradores em situação de rua em sala de aula pode contribuir para que os alunos percebam as diferenças existentes na sociedade, inclusive as condições de vida sub-humanas presentes no cotidiano das cidades. Essa temática repercute diretamente na necessidade do desenvolvimento de projetos de cidadania, em princípio por olhar para essas pessoas com mais cuidado e respeito, como também no intuito de cobrar do poder público que ações mais efetivas sejam engajadas para proporcionar melhores condições e oportunidades para uma vida com dignidade.

Nesse sentido, os professores podem recorrer ao uso da linguagem cartográfica, ao uso de imagens e pequenos vídeos que abordam essa questão. Por fazer uso da analogia, os alunos poderão perceber que em outras cidades do Brasil e do mundo essa situação é recorrente, o que pode conduzir aulas sobre as diferenças socioeconômicas, a segregação socioespacial, a distribuição de renda e tipos de moradia. É fundamental inclusive que se discuta as causas históricas, políticas e econômicas, buscando referência no processo de globalização. Cabe ainda destacar a importância de o aluno compreender que o grande número da população de rua hoje vigente no país não se explica pelo fato de o Brasil ser um país pobre – pois não é essa sua condição –, mas, sim, em grande medida da profunda e grave desigualdade na distribuição da riqueza nacional.

Considerações finais

Com base no que foi apresentado, pode-se perceber que o fenômeno dos moradores em situação de rua no Centro de Teresina, capital do Piauí, apresenta-se como mais uma projeção das desigualdades sociais presentes no Brasil. É uma parcela da sociedade que luta todos os dias

pelos subsídios básicos para a sua sobrevivência, como a alimentação, a higiene pessoal e o seu local para descanso.

Assim, esse segmento populacional busca, dentro do bairro Centro, da capital Teresina, espaços públicos e privados, muitas vezes utilizados por outros segmentos da população apenas como áreas de passeio, e os tornam o seu local de vivência. Essas áreas se apresentam muito mais que somente locais para descanso do corpo, configurando-se como local onde a população em situação de rua realiza todas as atividades necessárias para a sua estadia na rua. Logo, as praças da Bandeira, Pedro II, João Gayoso, Landri Sales, João Luís Ferreira, Conselheiro José Sarai-va e Costa e Silva, localizadas no Centro de Teresina, ganham um viés distinto do que foi pensado quando construídas e de como são vistas por boa parte da população. Elas se tornam áreas de importância para as pessoas em situação de rua, por meio das quais esse grupo consegue obter condições mais favoráveis para sua vivência cotidiana, como o acesso à água, abrigo do sol e chuva, descanso e proteção, além de encontrarem nesses lugares meios de obtenção de dinheiro e visibilidade para mais fácil acesso à assistência pública e privada.

Portanto, entender os motivos e conhecer os locais onde essas pessoas se encontram é de grande importância, além da necessidade de enfatizar como tais problemáticas podem ser diretamente abordadas no ensino de Geografia. Neste contexto, as habilidades EF07GE04 e EF-08GE17 da Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2018) abrangem conhecimentos sobre a distribuição territorial e segregação da população, que podem ser discutidas pelo professor em sala de aula a fim da melhor compreensão e conscientização dentro do processo de ensino-aprendizagem das desigualdades socioeconômicas que envolvem os moradores em situação de rua.

CAPÍTULO 7

INUNDAÇÕES NA CIDADE DE TERESINA (PI) SOB O PRISMA DO RACIOCÍNIO GEOGRÁFICO: UMA ANÁLISE METODOLOGICAMENTE GUIADA POR SEQUENCIAMENTO DIDÁTICO

Leilson Alves dos Santos

Roneide dos Santos Sousa

Jackson Junio Paulino de Moraes

Roberto Célio Valadão

Considerações Iniciais

Este capítulo parte da reflexão quanto à prática docente na Educação Básica com foco na apropriação, pelos professores, de conceitos e fenômenos geográficos discutidos em sala de aula por meio de sequências didáticas. Busca-se contribuir e fortalecer a discussão da necessidade de se efetivar o aprendizado em Geografia segundo a realidade vivenciada pelos estudantes e sob os fundamentos dos princípios do raciocínio geográfico.

Considera-se a cidade de moradia dos estudantes como importante laboratório de investigação, onde os docentes podem trazer para a sala de aula situações geográficas a partir de uma problematização. Diante do exposto, este capítulo tem por objetivo discutir o ensino de Geografia na perspectiva do raciocínio geográfico e apresentar uma proposta de sequência didática destinada à análise da situação de fenômenos de inundação inerentes ao espaço urbano de Teresina, Piauí.

Do ponto de vista do encaminhamento metodológico aqui empregado, de início se fez uso de revisão bibliográfica acerca da temática em artigos científicos, teses e dissertações. Em seguida foi selecionada uma situação geográfica (Silveira, 1999) de um fenômeno recorrente na cidade de Teresina, com vistas à construção de sequência didática

segundo proposta metodológica de Morais e Roque Ascenção (2022). De acordo com essa proposta, uma sequência didática se divide em momentos sequenciais da atuação docente quanto ao trabalho e análise do *conteúdo – fenômeno – objeto geográfico*, de modo que, para cada momento, tem-se atividades que encaminham os estudantes para o desenvolvimento de reflexões fundamentadas em princípios que favoreçam o raciocínio geográfico.

A situação geográfica escolhida para a sequência aqui desenvolvida trata-se da situação dos fenômenos de inundação na cidade de Teresina, cuja recorrência nos períodos do ano de mais elevada precipitação pluviométrica é presenciada pelos teresinenses, principalmente aqueles que residem nas proximidades dos rios Parnaíba e Poti. Essas inundações são comumente reportadas nos principais meios de comunicação, constituindo temática relevante por ser informação vivenciada e de fácil acesso dos estudantes, já que mesmo aqueles que não convivem cotidianamente com áreas de risco percebem os inúmeros problemas socioambientais enfrentados na cidade durante as inundações.

O intuito dos autores deste capítulo é abordar esse fenômeno a partir de uma rede de conceitos, de tal modo que a palavra-chave inundação seja reunida a outras variáveis que contribuem efetivamente para a compreensão da problemática em perspectiva, além das chuvas. Nos diferentes momentos que integram a sequência didática aqui proposta, buscou-se demonstrar que as inundações, decorrentes da manifestação de um fenômeno natural, não ocorrem de modo isolado e desarticulado das mais diversas intervenções antrópicas em manifestação no espaço urbano de Teresina, a exemplo da edificação de moradias em áreas de risco e da progressiva impermeabilização manifesta no processo de urbanização.

A sequência didática proposta tem, portanto, o objetivo de sua aplicabilidade no processo de ensino-aprendizagem da Geografia partindo de uma realidade local, de significativa relevância socioambiental no espaço de vivência dos estudantes. Espera-se que os docentes possam, a partir dessa sequência didática, refletir quanto à necessidade de se atribuir significados para os conteúdos trabalhados em sala de aula, na medida em que uma dada problematização fomente a busca dos estudantes

por respostas para as situações propostas, bem como para instaurar reflexões para além da mera exposição de conceitos.

Os tópicos seguintes irão tratar acerca das orientações teórico-metodológicas para o ensino de Geografia no Brasil, mediante discussão dos componentes sociais e físico-naturais no espaço geográfico sob a perspectiva de sequências didáticas: Por onde começar? Em seguida, apresenta-se a situação geográfica trabalhada neste capítulo e a proposta de sequência didática voltada para a compreensão do fenômeno das inundações na cidade de Teresina. Por fim, são elaboradas as considerações finais.

Orientações teórico-metodológicas para o ensino de Geografia no Brasil

As recentes orientações teórico-metodológicas para a educação no Brasil, especificamente a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2017), afirmam que o ensino de Geografia tem como finalidade o desenvolvimento do raciocínio geográfico junto a estudantes da educação básica. Tal modo de raciocinar pode e deve ser construído de modo recorrente e sistemático no espaço escolar, na busca por favorecer a interpretação do espaço geográfico.

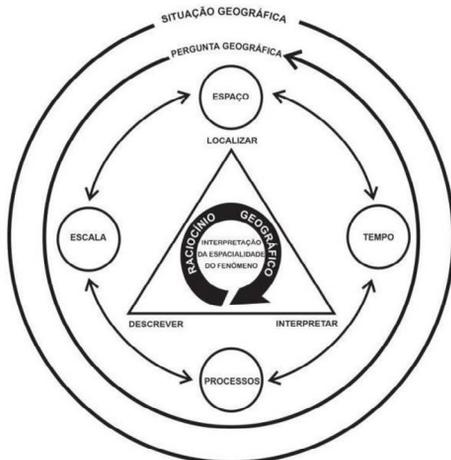
Embora sejam múltiplas as tendências teórico-metodológicas que fundamentam a interpretação do espaço geográfico e de seus fenômenos, compreende-se que há a necessidade de se desenvolver, segundo quaisquer que sejam essas tendências, movimentos cognitivos fundamentais durante a elaboração de análises espaciais sob a perspectiva da Geografia. Nesse sentido, o raciocínio geográfico é aquele que corporifica e possibilita o cumprimento desses movimentos.

Segundo a BNCC (Brasil, 2017), o raciocínio geográfico constitui o meio que favorece aos estudantes as ferramentas necessárias para a representação e interpretação do mundo. Silva (2021) afirma que o raciocínio geográfico pode ser compreendido como uma forma de se pensar diretamente relacionada à Geografia, permitindo explicar por que as coisas estão onde estão, por que um dado fenômeno ocorre e como ocorre em uma dada localidade e, ainda mais, por que o mesmo

fenômeno acontece de maneira distinta ou semelhante em diferentes localidades.

Nessa direção, Roque Ascensão e Valadão (2014, 2017a, 2017b), Roque Ascensão, Valadão e Silva (2018) e Silva (2021) apresentam uma sistematização em forma de possibilidade para o desenvolvimento e mobilização do raciocínio geográfico (Figura 28). Na proposta elaborada pelos autores, a interpretação do espaço é construída por meio de práticas essenciais à análise geográfica – o tripé metodológico articulado aos conceitos estruturadores para a compreensão de uma série de processos – que fazem um fenômeno atuar sobre o espaço, ao mesmo tempo que sofre modificações em função dos componentes presentes nesse espaço.

Figura 28 - Modelo de raciocínio geográfico



Fonte: Roque Ascensão, Valadão (2014, 2017a, 2017b, 2018) e Silva (2021).

Para isso, o ponto de partida é a seleção de uma situação geográfica (Silveira, 1999). A própria BNCC afirma que o desenvolvimento dos eixos formativos em Geografia, competências e habilidades deve ser preconizado por meio de situações geográficas. O referido documento tem nas situações geográficas possíveis caminhos que levam ao conteúdo.

Segundo a BNCC (Brasil, 2017), essa concepção afasta a ideia do conteúdo como sendo informações sobre diferentes componentes do espaço geográfico, a exemplo do clima, do relevo, da população, da economia, dentre outros. A interpretação de situações geográficas resulta

da busca de características fundamentais e estruturas elementares de um lugar por si próprio ou em sua relação com outros lugares (Brasil, 2017, p. 363).

Isso rompe com a perspectiva ainda presente no ensino de Geografia praticado em muitas escolas, que permanece tendo como base a mera informação de fatos, fenômenos e componentes espaciais. “Esse movimento faz informar conceitos aos educandos, mas pouco ou nada contribui para que esses codifiquem situações espaciais concretas a partir de uma base de referência conceitual” (Roque Ascenção; Valadão, 2014).

Santos (2006) e Silveira (1999) confirmam que situações geográficas permitem interpretações e análises dos processos, componentes e rugosidades do espaço geográfico, que são resultados da ação de diferentes fenômenos sobre este, e que impactam o cotidiano de diversos sujeitos. Santos (2006) defende que os fenômenos do espaço são portadores de ação no presente e não se repetem, já que as circunstâncias nunca são as mesmas, e, logo, são irreversíveis.

Ao corroborar com a afirmação acima, Morais (2022) afirma que uma situação geográfica, apesar das possibilidades de similaridade, nunca é idêntica a outra situação geográfica e exemplifica:

Um evento como um deslizamento de terra em Petrópolis, no estado do Rio de Janeiro, não é o mesmo que um deslizamento ocorrido em Ibirité, município da região metropolitana de Belo Horizonte. Isso pode aparentar obviedade, mas vejamos: quando falamos dessas situações geográficas, apesar de partirem do mesmo fenômeno - de escorregamento ou deslocamento de materiais sólidos - ambos têm características distintas quando levamos em consideração as conexões com a localização, com o solo e sua utilização; o nível de pluviosidade, se há moradias ou não; etc., são elementos distintos para o mesmo fenômeno. Assim é dada a especificidade de situação geográfica (Morais, 2022. p. 45).

Contudo, no ensino de Geografia, tal situação é estabelecida a partir de uma pergunta geográfica. É ela que orientará o processo com o conteúdo que se pretende trabalhar, visto que é a situação geográfica

que abarca diversos conteúdos, mas que só adquirem relevância a partir dessa pergunta.

De acordo com Silva (2021), é a pergunta geográfica que conduzi-
rá à compreensão de uma determinada situação geográfica, visando a
interpretação do espaço. Morais (2022) reconhece que, para favorecer
interpretações e análises espaciais de um dado fenômeno por meio de
perguntas, é preciso considerar os princípios do raciocínio geográfico
em suas construções, tornando-as, assim, geográficas.

Perguntas geográficas tendem a se relacionar com o “onde?”, “como?”
e “por que?” (Roque Ascensão, Valadão, 2017) e suas variações. Contu-
do, segundo Morais (2022), os princípios do raciocínio geográfico pre-
conizados pela BNCC (2017) devem estar presentes nessas perguntas.
Os princípios são localização, conexão, extensão, distribuição, arranjo e
ordem, analogia e diferenciação (Quadro 4).

Quadro 4 - Descrição dos princípios do raciocínio geográfico

Princípios	Descrição
Analogia	Um fenômeno geográfico sempre é comparável a outros. A identificação das semelhanças entre fenômenos geográficos é o início da compreensão da unidade terrestre.
Conexão	Um fenômeno geográfico nunca acontece isoladamente, mas sempre em interação com outros fenômenos próximos ou distantes.
Diferenciação	É a variação dos fenômenos de interesse da geografia pela superfície terrestre (por exemplo, o clima), resultando na diferença entre áreas.
Distribuição	Exprime como os objetos se repartem no espaço.
Extensão	Espaço finito e contínuo delimitado pela ocorrência do fenômeno geográfico.
Localização	Posição particular de um objeto na superfície terrestre. A localização pode ser absoluta ou relativa.
Ordem	Ordem ou arranjo espacial é o princípio geográfico de maior complexidade. Refere-se ao modo de estruturação do espaço de acordo com as regras da própria sociedade que o produz.

Fonte: BNCC (Brasil, 2017).

A construção de perguntas geográficas possibilita, consequente-
mente, a interpretação e análise do espaço geográfico. Constitui, por-
tanto, a possibilidade de aprofundamento, de verticalização dos con-

ceitos, categorias e conteúdos estudados, reivindicando práticas que assumam em seu interior a própria pergunta, por meio da problematização (Morais, 2022).

Ainda no modelo de raciocínio geográfico já aqui apresentado, proposto por Roque Ascensão e Valadão (2014, 2017a, 2017b), Roque Ascensão, Valadão e Silva (2018) e Silva (2021), escala, tempo, processos e espaço são elementos de estruturação, ou seja, são essenciais para a compreensão do espaço geográfico e dos fenômenos inerentes a ele. A concepção de espaço nesta sistematização é o local em que os fenômenos se concretizam e se tornam visíveis.

A ideia de escala não diz respeito à grandeza matemática utilizada pela Cartografia, pois ela se remete à abrangência e intensidade de determinado fenômeno no espaço. Essa concepção de escala nos permite questionar, por exemplo, se um fenômeno de determinada localidade repercute em outra localidade, e, se ao repercutir, ainda é o mesmo fenômeno. A concepção de tempo se refere às categorias temporais, tais como temporalidade, anterioridade, simultaneidade e posteridade.

Articulados, estes conceitos estruturadores compõem uma interpretação geográfica. Exemplificaremos, se considerarmos a dispersão da COVID-19 na cidade de Manaus, estamos trabalhando com a intensidade deste fenômeno em um determinado espaço e suas consequências. Ao considerar a temporalidade deste fenômeno, temos a diferença, por exemplo, do desenvolvimento técnico-científico da capital do Amazonas, quando comparada a São Paulo, e por isso a intensidade da COVID-19 pode, ou não, se dar de forma diferente nas duas localidades (Morais, 2022, p. 50).

Assim como os conceitos estruturantes, os autores defendem também a apropriação do tripé metodológico *localizar – descrever – interpretar*, ou seja, dizer sobre o onde, como e o porquê. Há também os conceitos estruturantes, que variam de acordo com dada situação e pergunta geográfica a serem trabalhadas. Esses conceitos tomam relevo por meio dos processos que tanto são específicos aos componentes consti-

tuintes de uma dada pergunta e situação geográfica, como são também decorrentes da interação entre os componentes espaciais.

É importante salientar que esse caminho metodológico descrito não está explícito na BNCC (Brasil, 2017) e, nem mesmo, deveria estar. Isso porque essa possibilidade de desenvolvimento e mobilização do raciocínio geográfico deve ser traçada e executada pelo professor. Logo, é de extrema importância que os professores assumam que para analisar o espaço é necessário um raciocínio que dê conta das interações, conexões e relações estruturais e estruturantes desse espaço, o que demanda que os instrumentos expostos nos trechos acima deem conta de abarcar a complexidade do mundo e suas relações.

Os componentes sociais e físico-naturais do espaço geográfico

Para que os estudantes possam desenvolver o raciocínio geográfico e compreender os processos espaciais, relacionando a sociedade em seus vários contextos, é preciso considerar os componentes sociais e físico-naturais do espaço geográfico. É importante salientar que a abordagem de componentes, tais como vegetação, clima, relevo, hidrografia, rocha, solo, serve à interpretação de situações geográficas (Silveira, 1999), ou seja, à identificação de ordens espaciais, fruto de eventos que ocorrem no espaço geográfico (Morais; Roque Ascensão, 2022).

Para Santos (2006), o espaço geográfico precisa ser considerado como totalidade: conjunto de relações realizadas por meio de funções e formas apresentadas historicamente por processos tanto do passado, como do presente. Na perspectiva defendida pelo autor, o espaço não pode ser dicotomizado em físico e humano, pois trata-se de uma dialética entre um sistema de objetos e ações (Morais; Roque Ascensão, 2021).

Ao considerar que os componentes sociais e físico-naturais se constituem em conhecimentos da Geografia, essa disciplina não deve ser seguida de outros complementos, tais como Geografia Física e Geografia Humana. Ainda sob tal perspectiva, Moraes e Roque Ascensão (2021) afirmam que na Geografia escolar não há ensino de Geomorfologia, Pedologia, Hidrografia, Climatologia, ou mesmo Geografia Urbana, por exemplo.

Esses termos, quando tratamos de interpretações geográficas – e é isso que deveríamos fazer na Educação Básica – evocam componentes como relevo, solos, rios, massas de ar, cidade ou disputas territoriais. Se assumirmos o espaço geográfico como aquilo a ser compreendido na Geografia escolar, ao tomar esses componentes separadamente, ensinaremos, talvez melhor dizendo, informaremos, sobre como se comportam alguns componentes físico-naturais. Ensinar Geografia ultrapassando essa perspectiva significa mobilizar o sistema de objetos e os sistemas de ações, de forma a colocar em interação componentes físico-naturais e sociais (Morais; Roque Ascensão, 2021).

Ao se encaminhar a interpretação do espaço alinhada à perspectiva defendida pela BNCC (2017), consideram-se os componentes sociais e físico-naturais a partir de determinada situação geográfica a qual se demanda compreender, por exemplo, quanto aos motivos que levam determinados grupos da sociedade ocuparem determinada forma de relevo, considerando as dinâmicas responsáveis por sua evolução, a interação deste relevo com outros componentes espaciais e o resultado dessa interação frente ao espaço colocado sob análise.

Assim, Moraes e Roque Ascensão (2021) afirmam que não há na Educação Básica separação entre Geografia Física e Geografia Humana, há, apenas, Geografia. Sendo os componentes físico-naturais constituintes do espaço geográfico, esses devem ser trabalhados na busca por evidenciar sua interdependência e indissociabilidade com os componentes sociais. Em outras palavras, trabalhar com o relevo, as rochas, a hidrografia, o clima, dentre tantos outros componentes físico-naturais, junto aos componentes sociais do espaço. É desse modo que a análise geográfica se conduz mediante consideração da relação sociedade-natureza.

A construção de uma sequência didática: por onde começar?

A construção de uma Sequência Didática (SD) é parte integrante do planejamento prévio das atividades a serem desenvolvidas em sala de aula, de modo que tanto o professor quanto o estudante participem do

processo de ensino e aprendizagem. No ensino de Geografia, uma SD permite ao docente organizar as aulas a partir do sequenciamento de conteúdos e atividades articuladas que tenham por objetivo dar significado aos conteúdos geográficos, contrapondo-se ao secular modelo tradicional de ensino pautado apenas na memorização.

Uma das definições mais difundidas de SD é aquela proposta por Zabala (1998) que usa as SDs para se referir às sequências de atividades planejadas para a efetivação de objetivos educacionais específicos, ao afirmar que se trata de

[...] um conjunto de atividades **ordenadas, estruturadas e articuladas** para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos [...] uma maneira de **encadear e articular** as diferentes atividades ao longo de uma unidade didática (Zabala, 1998, p. 20, grifo nosso).

Nesse sentido, entende-se que a SD deve apresentar atividades ordenadas, dispostas sequencialmente, não por relevância, mas para atender ao objetivo educativo a que se destina. Assim, no planejamento de uma SD é necessário definir quais serão as atividades iniciais, as intermediárias e aquelas que irão marcar sua finalização.

Dolz (2004) apresenta quatro etapas a serem cumpridas em uma SD: (i) apresentação da situação, definição e formulação da tarefa; (ii) produção inicial, estabelecendo o primeiro contato entre o aluno e o material proposto; (iii) módulos de atividades preparadas pelo professor com observação e análise; e (iv) produção final, destinada à elaboração do produto final.

Zabala (1998) menciona que os objetivos educacionais de uma SD devem ser de conhecimento não apenas do professor que a elaborou, mas também dos alunos aos quais se destina. Dessa forma, torna-se importante discutir o plano de trabalho e as sequências das atividades para que os estudantes possam acompanhar os objetivos propostos. Deste modo, as perguntas que se seguem devem ser apresentadas pelo professor e discutidas junto aos estudantes antes mesmo da execução da

sequência: O que será realizado na SD? Como será feito? Por que será feito? O que se pretende alcançar com a sua aplicação?

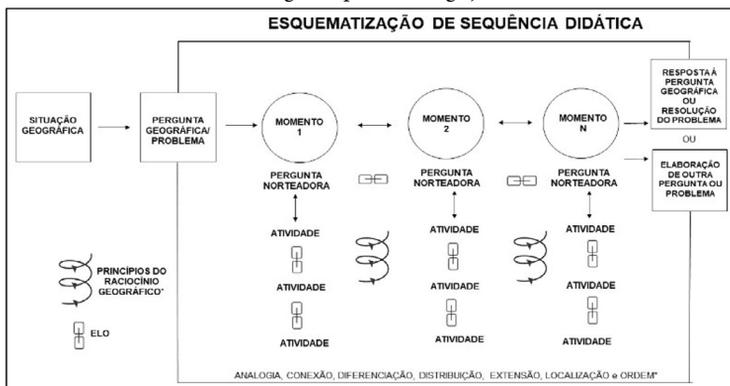
A síntese de todo esse trabalho de problematização pode ser representada por meio de questionamentos que devem permear toda a SD, desde sua fase inicial de planejamento. As perguntas a seguir são exemplos de questionamentos que fazem referência a uma problematização geográfica: A escola está localizada em uma área suscetível a inundação? O IDH do município onde moramos está fora da média nacional? O processo de urbanização do nosso bairro foi o mesmo para outros localizados mais distantes de nós?

O plano de aula de uma SD serve para organizar a intenção do professor e o modo de operacionalizá-la, tendo em vista os elementos constituintes da metodologia de ensino, quais sejam: objetivos específicos, conteúdos e dinâmica das atividades por aula.

A Figura 28 representa graficamente a proposta de sistematização de uma sequência didática sob a perspectiva do Ensino por Investigação, tal como organizado por Moraes e Roque Ascensão (2022). O esquema representado nessa Figura é aquele que será empregado no desenvolvimento da proposta de análise da situação geográfica que envolve o fenômeno das inundações na cidade de Teresina.

Segundo os autores, uma vez selecionada a situação geográfica, o docente deve construir uma pergunta geográfica em forma de problema, a partir da qual, posteriormente, serão geradas outras perguntas que se constituem em momentos de investigação da sequência didática, de tal modo que cada momento se desdobrará em atividades que deverão estar correlacionadas umas às outras, levando em consideração os princípios do raciocínio geográfico.

Figura 29 - Modelo de Sequência Didática (SD) no Ensino de Geografia por Investigação



Fonte: Moraes e Roque Ascenção (2022).

Destaca-se que a quantidade de momentos e atividades na sequência didática é relativa, ou seja, vai depender da situação e dos objetivos propostos definidos pelo docente, bem como a quantidade de perguntas para cada momento, que podem ser respondidas em cada etapa ou sintetizadas no fechamento das discussões sobre o tema. Uma pergunta como ‘O que aprendemos sobre o tema?’ pode ser fio condutor do processo.

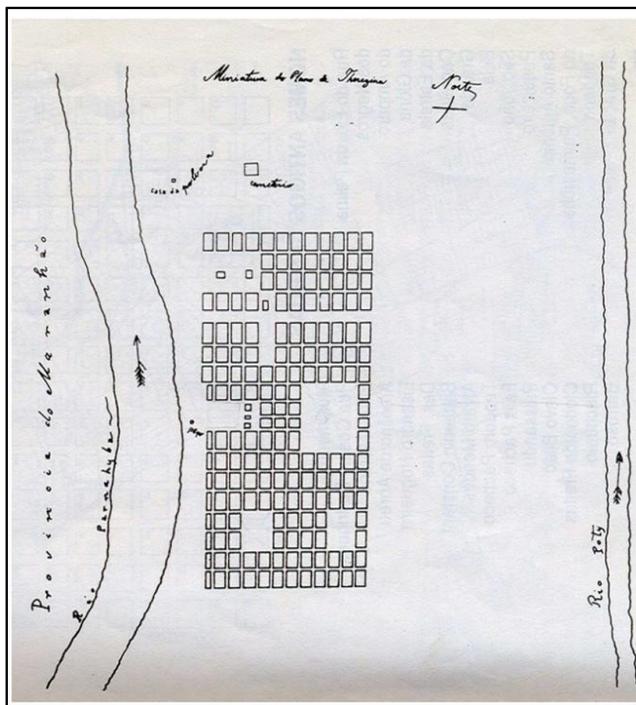
Por fim, a organização e a execução de sequências didáticas irão permitir aos docentes e estudantes inúmeras possibilidades para o Ensino de Geografia, seja como recurso de pesquisa que favorece o desenvolvimento do raciocínio geográfico e a interpretação da espacialidade do fenômeno, seja como possibilidade didático-pedagógica na Educação Básica (Moraes; Roque Ascenção, 2022).

Problematizando a área de estudo: a cidade de Teresina

Localizada na porção centro-norte do estado do Piauí, entre as coordenadas geográficas 05°05’21” de latitude sul e 42°48’07” de longitude oeste, Teresina possui área de aproximadamente 1.392 km² e população estimada de 871.126 habitantes, sendo que 95% desses residem na área urbana (IBGE, 2022b).

Teresina, a primeira cidade planejada para ser capital de um estado brasileiro, o Piauí, inaugurada em 16 de agosto de 1852, surge com seus traços simétricos, quadras e ruas bem distribuídas espacialmente, sendo seu traçado inicial assemelhado a um tabuleiro de xadrez (Figura 30). Conselheiro Saraiva, então Presidente da Província do Piauí, escolheu uma área para construção da nova capital à margem direita do rio Parnaíba, em região conhecida como Chapada do Corisco, posicionada em interflúvio nas proximidades da confluência entre os rios Poti e Parnaíba. Essa posição geomorfológica, em razão de suas cotas altimétricas mais elevadas, deixaria a nova cidade a salvo de possíveis inundações (Lima, 2002).

Figura 30 - Traçado inicial de Teresina, em 1850



Fonte: Braz e Silva (2008). Arquivo do IPHAN-PI.

Cabe destacar que a existência da Vila do Poti é anterior à fundação de Teresina, uma comunidade então formada por pescadores que sofriam constantemente com as inundações sazonais, o que já, àquela época, provocava problemas de ordem econômica e de vulnerabilidade so-

cioambiental. Essa vila se situava sobre trecho de planície de inundação localizada nas imediações da foz do rio Poti no Parnaíba (Lima, 2002).

Segundo Chaves, Tavares e Andrade (2017), a topografia suave do interflúvio alongado em que a cidade de Teresina foi edificada favoreceu a expansão da malha urbana para além do seu traçado inicial. Embora a nova cidade tenha sido planejada para ficar a salvo das frequentes inundações, em razão de seu crescimento populacional e da expansão de seu tecido urbano, tais problemas voltaram a assolar Teresina.

Digno de nota é o fato de que alguns afluentes do rio Poti, cujas margens foram ocupadas mediante expansão da cidade, foram canalizados e pavimentados, fato que colaborou para a recorrência de inundações nessas áreas. Outro fator que tem contribuído para situações de riscos em Teresina são as ocupações irregulares, principalmente aquelas edificadas junto às planícies de inundação e nas encostas.

De acordo com Lima (2013), o relevo de Teresina não apresenta altas altitudes, variando, portanto, de 50 a 250 metros. As planícies e os terraços fluviais correspondem às cotas altimétricas mais baixas, o que contribui para a intensificação dos eventos de inundações e alagamentos, os quais eventualmente assumem proporções catastróficas devido ao adensamento populacional nesses locais.

A região Norte de Teresina está situada entre as planícies e terraços fluviais dos rios Poti e Parnaíba, onde, também, localiza-se um conjunto de lagoas que, a priori, amortizaria os impactos advindos do transbordo desses rios. Não obstante, a intensa ocupação urbana mais recente tem contribuído para que haja o extravasamento tanto das águas que escoam pelos canais fluviais, como também daquelas que se acumulam junto às lagoas.

A partir da década de 1970, Teresina passou a registrar rápida expansão urbana, passando a ocupar a margem direita do rio Parnaíba, as duas margens do rio Poti e as margens de estradas e caminhos, o que contribuiu para a descaracterização de seu traçado urbano original de tabuleiro de xadrez. Essa expansão também ocorreu nas já citadas planícies e terraços dos rios Parnaíba e Poti, bem como em áreas de encostas com seus morros residuais (Abreu, 1983; Lima, 2002, Chaves; Tavares; Andrade, 2017).

Costa (2011) chama a atenção para o fato de que, em um mundo cada vez mais urbanizado, os corpos hídricos e os ecossistemas aquáticos tendem a sofrer pressão crescente dos processos de urbanização, podendo exaurir seus atributos naturais e descaracterizar os ambientes, interferindo nas suas funções ambientais.

Diante do exposto, percebe-se que a cidade de Teresina apresenta uma tendência natural de sofrer com episódios de inundações e alagamentos, principalmente por seu arranjo físico-natural em confluência com as diversas intervenções humanas no espaço urbano que intensificam a problemática.

A problemática socioambiental decorrente das inundações em Teresina (PI): Uma proposta de sequência didática

A Sequência Didática aqui proposta tem por objetivo auxiliar os professores de Geografia da Educação Básica na adoção de encaminhamento metodológico e processual quanto ao desenvolvimento de uma situação geográfica sob a perspectiva (i) dos princípios do raciocínio geográfico e (ii) de habilidades propostas pela BNCC (Brasil, 2017).

Para esse fim, utiliza-se de problemáticas socioambientais inerentes ao espaço urbano de Teresina que estabelecem vinculação com inundações que, com relativa frequência, se fazem presentes, especificamente, em algumas áreas da cidade. É essa a situação geográfica em que a SD proposta se alicerça. Para o desenvolvimento da proposta foi considerado o conteúdo de Geografia do 6º ano, Ensino Fundamental, bem como as seguintes habilidades da BNCC (Brasil, 2017): **EF06GEO04** - Descrever o ciclo da água, comparando o escoamento superficial no ambiente urbano e rural, reconhecendo os principais componentes da morfologia das bacias e das redes hidrográficas e a sua localização no modelado da superfície terrestre e da cobertura vegetal; **EF06GE07** - Explicar as mudanças na interação humana com a natureza a partir do surgimento das cidades. Vale lembrar que essas habilidades, segundo a BNCC, deverão ser atingidas ao longo de um processo de ensino e aprendizagem.

A primeira habilidade trata da compreensão do ciclo da água, considerando os elementos e os fatores inerentes à dinâmica verificada du-

rante esse ciclo, seja em ambientes urbanos ou rurais. Como elementos naturais e condicionantes, podemos citar o relevo, a evapotranspiração, o escoamento superficial e a percolação da água no solo, os quais deverão ser tratados inicialmente, de modo a fundamentar a problemática.

De forma geral os estudantes deverão ser provocados através de questões-problema, com o objetivo de compreender que os problemas socioambientais urbanos, em especial as inundações, ocorrem devido à transferência para a rede hidrográfica de volume de água muito superior àquele capaz de ser acolhido pelo canal fluvial, levando, consequentemente, ao seu transbordamento para as suas margens e áreas adjacentes. Fazendo-se uma conexão com a segunda habilidade acima referida – **EF06GE07** –, pode-se discutir o fato desse fenômeno ser intensificado nas áreas urbanas em razão do crescimento horizontal da cidade, o qual, muitas vezes, avança sobre áreas já historicamente submetidas às inundações periódicas, notadamente as planícies que margeiam rios, ribeirões e córregos. Importante destacar, também, as consequências da retirada da cobertura vegetal, da impermeabilização do solo, da falta de manutenção de bueiros, do descarte de lixo nas ruas, coleção essa de ações que fomenta a ocorrência e amplificação das inundações que alcançam residências e vias públicas, levando à perda material, proliferação de doenças e, até mesmo, perda de vidas.

Seguindo o encaminhamento metodológico de Morais e Roque Ascensão (2022), a sequência a seguir é apresentada de forma segmentada e processual, mediante caracterização de cada momento e conforme a situação geográfica já posta: as inundações na cidade de Teresina.

A aplicação dessa SD parte da importância de se considerar os conhecimentos prévios dos estudantes e o trabalho dos conteúdos, bem como a inserção da realidade local na exemplificação de conceitos, objetos e fenômenos geográficos (Cavalcanti, 2011). Dessa forma, o docente pode levantar questionamentos como: Em qual região da cidade residem os estudantes? O que sabem eles sobre as inundações? Em qual período mais frequentemente ocorrem os episódios de inundação? Eles já foram afetados por inundações, ou conhecem alguém que foi? Observe que outros questionamentos podem ser levantados.

A seguir é apresentado um modelo teórico-prático de aplicação da SD aqui proposta, a qual, executada em três momentos, tem suas atividades orientadas pela pergunta norteadora. Lembramos que o objetivo dessa pergunta é o de problematizar e ser o fio condutor das atividades (Figura 31).

A escolha da temática inundação em Teresina decorre do fato de ser esse um fenômeno vivenciado anualmente na cidade e, em razão disso, sua ampla divulgação pelos meios de comunicação, principalmente quanto aos danos socioambientais gerados. Segundo Rodrigues Neto e Lima (2019), esse fenômeno é conhecido pelas autoridades na cidade desde os séculos XVIII e XIX, quando já se sabia que ocupar a desembocadura e as margens dos rios Poti e Parnaíba exigiria o convívio com a ameaça da elevação de suas águas e das lagoas ali existentes.

Figura 31 - Infográfico da estrutura da SD proposta para trabalhar com a inundação em Teresina



Fonte: adaptado de Moraes e Roque Ascensão (2022).

A seguir foram organizados três momentos para discussão e análise do fenômeno de inundação na cidade de Teresina.

Momento 1- Conhecimentos gerais sobre os condicionantes sociais e físico-naturais da cidade de Teresina: o relevo e as ocupações urbanas

Na primeira atividade deste momento deve ser solicitado aos estudantes que façam uma análise do mapa de relevo e da drenagem da cidade de Teresina (Figura 32). A partir da legenda e das cores expressas (variável visual cor) no mapa, espera-se que os estudantes possam, primeiramente, identificar as diferentes formas de relevo presentes na cidade de Teresina. O mapa deve ser impresso ou projetado no quadro e, então, submetido à análise junto aos alunos. Antes de se partir para a leitura do mapa, é relevante perguntar, por exemplo, em qual bairro eles residem, se moram próximos a rios ou riachos, se em seu bairro existem morros etc.

Essa atividade permite o trabalho com os princípios de localização e distribuição. Quanto à localização, deve-se observar e localizar tanto o perímetro urbano de Teresina, quanto compreender a distribuição das principais formas de relevo na cidade. Deve ser realizado um comparativo quanto à presença da drenagem (rios Parnaíba e Poti), em relação com as áreas mais baixas do relevo e com a alta suscetibilidade aos fenômenos de inundação.

Figura 32 - Atividade 1 (Momento 1) da sequência didática

Atividade 1 – Observe o mapa e responda ao que se pede.

TERESINA, Piauí - Unidades de Relevo por bairros

Figura. Mapa do Relevo e da Drenagem da cidade de Teresina, Piauí.
Fonte: Lima (2016).

a) Quantas formas de relevo existem na cidade de Teresina?

b) Qual forma de relevo predomina na cidade? E fora do perímetro urbano?

c) Quais os dois principais rios que banham a cidade de Teresina e qual unidade de relevo está associada a eles? Essas áreas são consideradas mais altas ou mais baixas?

d) As áreas com mais lagoas estão próximas de onde?

Fonte: Organizado pelos autores (2022).

A atividade 2 tem por objetivo retomar o conhecimento obtido a partir da leitura do mapa anterior (relevo e drenagem) e criar hipóteses acerca do que acontece com as moradias que se localizam nas proximidades das planícies dos rios, principalmente durante o período do ano de mais intensa precipitação pluviométrica (Figura 33). Os estudantes devem elencar as hipóteses e, se possível, registrar situação vivenciada por eles, pela família ou por conhecidos.

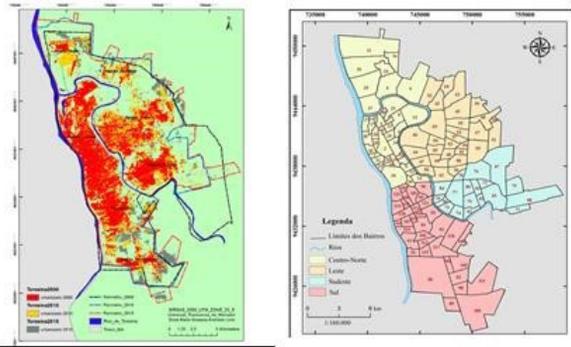
Concluído esse primeiro momento, deverá ser apresentado aos estudantes outro mapa que se refere à ocupação urbana da cidade de Te-

resina (Figura 33). O objetivo dessa atividade é correlacionar o conhecimento discutido no mapa anterior à dinâmica da ocupação da cidade de Teresina. O estudante deve observar que, em virtude da ocupação intensa nas áreas de planícies, a problemática da inundação é recorrente na cidade. Deve-se agora pensar quais medidas (possíveis soluções) poderiam ser levadas em consideração a fim de atenuar o problema. Relembrando as hipóteses da atividade anterior, elas poderiam ser confirmadas? Poderíamos acrescentar outras hipóteses?

Figura 33 - Atividades 2 e 3 (Momento 1) da sequência didática

Atividade 2. De acordo com o conhecimento anterior, crie hipóteses acerca do que acontece com as moradias que se localizam nas proximidades das planícies dos rios, principalmente com o aumento do volume das chuvas nos primeiros meses do ano.

Atividade 3. Observe os mapas e responda ao que se pede.



Mapa com a Evolução das Manchas Urbanas para Teresina 2000-2010-2015.
Fonte: Lima et al 2021

Mapa do Espaço Urbano de Teresina (PI) 2015
Fonte: Silva (2017)

- Qual a relação do mapa de relevo e drenagem com o mapa de mancha urbana da cidade de Teresina?
- Em qual região da cidade predomina a maior ocupação urbana?
- O bairro que você mora é muito ou pouco urbanizado?
- O bairro que você mora e/ou bairros vizinhos sofrem com as inundações dos rios Poti e Parnaíba?

Fonte: Organizado pelos autores (2022).

As atividades propostas permitem que os estudantes se apropriem dos princípios da conexão, distribuição e extensão, por meio da escala, e do tempo, para analisar a dinâmica da ocupação urbana e as localizações geográficas das distintas regiões da cidade. Até aqui, torna-se importante aos estudantes refletirem acerca de como as ocupações e as intervenções urbanas na cidade de Teresina impactam a drenagem e desencadeiam problemas socioambientais (a exemplo da pavimentação asfáltica).

A seguir será trabalhado o segundo momento desse processo de compreensão do fenômeno de inundação pelos estudantes, em que se inclui discussão quanto ao cenário do território brasileiro, reafirmando que o evento das inundações não é exclusivo de Teresina, fazendo-se uso, principalmente, dos princípios de analogia e extensão. Até aqui já se sabe quais ambientes e/ou formas de relevo (rios, planícies de inundação) podem desencadear a problemática em estudo.

Os professores e estudantes começam a organizar uma rede de conceitos interdependentes sobre o tema, onde as ações antrópicas têm um papel relevante no processo. Distancia-se do senso comum de que a ‘culpa’ pelas inundações é porque choveu, ou porque o rio encheu.

Momento 2 - Conhecimentos gerais sobre semelhanças e diferenças da situação de inundação na cidade de Teresina (PI), e no Brasil

No segundo momento, atividade 1, tem-se a continuidade da discussão acerca da cidade de Teresina a partir da leitura do mapa disponibilizado pela Agência Nacional de Águas e Saneamento Básico (ANA), quanto à vulnerabilidade a inundações no Brasil (Figura 34). Nesse mapa, elaborado na escala ao milionésimo, podem ser identificados os trechos vulneráveis a inundações a partir da avaliação da recorrência dos eventos e do grau de impacto associado a eles.

O objetivo dessa atividade é que os estudantes percebam que o fenômeno inundação não está isolado e restrito à cidade de Teresina, pois está ele presente em todo o território nacional, porém, com maior ou menor intensidade. Sugere-se que os estudantes possam observar que a cidade de Caxias, no estado do Maranhão, distante 71km de Teresina, também registra vulnerabilidade às inundações e que possam criar hipóteses, do porquê isso acontece nessa cidade também.

Na atividade 2 se solicita que os estudantes observem e relacionem o fenômeno da inundação em nível Brasil, em aproximação com a cidade de Teresina. O Atlas da ANA é um *WebSIG*, disponibilizado de forma online, de modo que sua consulta na *web* permite aproximar as áreas de interesse, além de gerar mapas para *download*.

Figura 34 - Atividade 1 (Momento 2) da sequência didática

Atividade 1 – Considerando o Brasil e a cidade de Teresina o que podemos aferir quanto ao fenômeno das inundações? Fazer a relação com drenagem e as ocupações.

Disponível em: <https://dadosabertos.ana.gov.br/>

Chave para determinação da vulnerabilidade a inundações em um trecho de rio. Fonte: ANA (2014)

a) Observando o mapa do Brasil qual a predominância das classes de vulnerabilidade (Alta, Média e Baixa) de inundação no Brasil? E em Teresina?

b) Considerando o relevo e os rios que cortam a cidade de Teresina por que praticamente quase toda a área da cidade é suscetível a inundações?

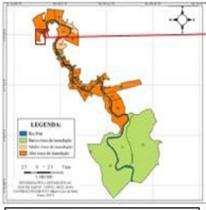
Fonte: Organizado pelos autores (2022).

A segunda atividade do momento 2 (Figura 35) é composta por uma questão problema. Essa atividade tem por objetivo apresentar aos estudantes uma visão aproximada da realidade das inundações na região Norte de Teresina. Solicita-se, também, que os estudantes construam hipóteses acerca das condições sociais de moradias, ocupações e inundações. Já a atividade 3 (Figura 35) apresenta itens a serem analisados. Com base no conhecimento e na rede de conceitos até aqui mobilizados, é solicitado aos estudantes que analisem as reportagens de jornais que retratam o período das inundações em Teresina.

Ladeira e Leão (2021) ressaltam a importância de se trabalhar com noticiários no ensino e na aprendizagem de Geografia durante o ensino básico. Segundo o autor, é importante compreender a linguagem midiática na Geografia escolar. Os veículos de comunicação de massa podem representar um poderoso concorrente discursivo da ciência geográfica, com uma diversidade de conceitos e questões relacionadas à Geografia, como globalização, conflitos geopolíticos, aquecimento global, problemas urbanos, fontes de energia, crescimento demográfico e desenvolvimento sustentável (Ladeira; Leão, 2021).

Figura 35 - Atividade 2 e 3 (Momento 2) da sequência didática

Atividade 2 – Inundações na cidade de Teresina: bairro mafense




a) De acordo com o mapa e a fotografia as moradias estão localizadas em qual vulnerabilidade a inundação? Cite elementos que justifique sua resposta.

Especialização da vulnerabilidade à inundação. Fonte: Nunes e Aquino (2018)

Rua Roland Jacob, no bairro Mafense, inundada após forte chuva em Teresina — Foto: Lívia Ferreira/PI

Atividade 3 – Reportagens de casos de inundação em Teresina em 2022. As reportagens abaixo retratam os problemas de inundações em dois períodos de tempos distintos em Teresina (1947 e 2022). Qual a semelhança se observa nesses dois momentos da história de inundações na capital piauiense? Quais os principais problemas sociais identificados?




Figura 2 - Imagens das enchentes do Rio Parnaíba em 1947 em Teresina. Fonte: BGE, 2017. Rodríguez Nieto e Lima (2019)

"A situação é desesperada", diz morador sobre alagamentos em Teresina

Teresina tem 776 famílias desabrigadas devido às chuvas; Defesa Civil orienta sobre como pedir ajuda

Fonte: Organizado pelos autores (2022).

Assim, espera-se que os textos jornalísticos possam estar presentes nas reflexões de pesquisadores e professores de geografia, a fim de que se possa realizar uma leitura crítica do discurso retratado, já que, na maioria das vezes, os textos jornalísticos, através do sensacionalismo, “naturalizam” os elementos causadores das enchentes, das inundações e dos alagamentos nos espaços urbanos, atribuindo as condições atmosféricas temporais como responsáveis pelos desastres naturais.

Momento 3 - Síntese do conhecimento sobre a temática inundações na cidade de Teresina

Por fim, o terceiro momento da SD é composto por três atividades (Figuras 36 e 37). A atividade 1 tem por objetivo analisar o quadro com os Estados do Nordeste e estabelecer a relação entre os cursos d’água e os trechos vulneráveis à inundação, além de outros condicionantes já trabalhados, a exemplo do relevo. Vale destacar que durante o processo de análise dos mapas, informações e dados, deve-se discutir que parcela considerável das cidades no Brasil e do mundo tiveram seu processo inicial de ocupação nas margens dos rios, o que justifica a concentração delas nas proximidades dessas áreas.

Figura 36 - Atividade 1 (Momento 3) da sequência didática

Atividade 1. A Região Nordeste possui 3.460 trechos caracterizados como inundáveis, dos quais 752 têm alta vulnerabilidade e 1.750, média vulnerabilidade. Segundo ANA (2014) em praticamente toda a extensão do rio Parnaíba, no Maranhão, foram apontados trechos inundáveis, grande parte com média vulnerabilidade (375 de 467 trechos). No Piauí, ao longo do rio Parnaíba, foram identificados 18 trechos altamente vulneráveis. Em Teresina, há 8 trechos de alta e de média vulnerabilidade.

Estado	Municípios*	Cursos d'água**	Trechos inundáveis	Vulnerabilidade					
				Alta	%	Média	%	Baixa	%
Alagoas	72	43	260	91	37	27	10	138	53
Bahia	202	123	506	127	25	361	71	18	4
Ceará	83	66	197	85	48	56	31	38	21
Maranhão	173	140	916	171	19	515	56	230	25
Parabá	129	96	266	45	17	130	49	91	34
Pernambuco	130	76	397	157	40	164	41	76	19
Piauí	88	52	561	31	6	418	74	110	20
Rio Grande do Norte	110	74	245	22	9	63	26	160	65
Sergipe	35	24	130	12	11	16	12	97	75

Vulnerabilidade a inundações graduais nos estados da Região Nordeste.
Fonte: ANA (2014)

- Compare os dados de vulnerabilidade dos estados do Nordeste e identifique o que apresenta maior e menor taxa de vulnerabilidade Alta a ocorrência de inundação.
- Que relações podemos estabelecer entre o tamanho do trecho inundável e a porcentagem de vulnerabilidade alta?

Fonte: Organizado pelos autores (2022).

Já a atividade 2 tem por objetivo atribuir aos períodos chuvosos da região Nordeste, em especial na cidade de Teresina, no Piauí, onde nos meses de Janeiro a Maio ocorrem os maiores volumes pluviométricos, o registro dos episódios de inundação e problemas socioambientais a eles associados. Essa condição é significativamente diferente de Setembro a Dezembro, os meses mais quentes do ano. Na atividade 3, sugere-se que os estudantes façam um texto síntese ou um mural contendo todas as informações levantadas com vistas à compreensão dos condicionantes sociais e físico-naturais responsáveis por promover as inundações na cidade de Teresina. Fundamental, nessa atividade final, retomar a situação geográfica e a problemática investigada em cotejo com a interpretação do fenômeno investigado.

Figura 37 - Atividade 2 (Momento 3) da sequência didática

Atividade 2 – Observando a ilustração do período de observação de cheias do Atlas de Inundações, qual relação podemos fazer com os meses do período chuvoso na região nordeste? Diante dessa informação justifique se o fenômeno das inundações concentra-se em determinados períodos do ano.

Legenda

- Região Sul
- Região Sudeste e Centro-Oeste
- Região Suldeste
- Zona de Mata Atlântica
- Região Norte

Períodos críticos para acompanhamento de cheias nas regiões brasileiras.

Fonte: ANA (2014)

Atividade 3 – Elabore um texto síntese contendo os principais fatores responsáveis pelas periódicas inundações na cidade de Teresina. E elenque possíveis soluções para minimizar os problemas socioambientais gerados.

Fonte: Organizado pelos autores (2022).

Por fim, importante ressaltar que, como já mencionado, o sequenciamento didático e metodológico aqui sugerido possibilita a professores e estudantes construir, de modo interativo e dialogado, uma rede de conceitos que se vinculam a uma determinada situação geográfica, qual seja, no presente caso, as inundações na cidade de Teresina.

Considerações finais

Os desafios para se ensinar Geografia na sociedade contemporânea não são poucos, visto que o espaço geográfico está em constante transformação e, cada vez mais, em ritmo acelerado, o que comumente imprime mudanças na paisagem.

Na atual era da informação, os docentes são convidados a todo momento a imergir no mundo tecnológico-digital, a fim de acompanhar a evolução em que a maioria de nossos alunos está inserida e, ao mesmo tempo, fazer uso de inúmeros recursos tecnológicos disponíveis no ensino de Geografia. O planejamento das aulas por meio de Sequências Didáticas busca, nesse contexto, atribuir sentido ao ensino de conteúdos geográficos de modo sistemático e em convergência com a construção efetiva de um raciocínio geográfico.

Não basta meramente ler o mundo, pois é fundamental que se tenha, para além dessa leitura, uma visão crítica do que nele ocorre. Essa visão possibilita reconhecer elementos geográficos inerentes à cidade onde moramos, a fim de compreender a interação da densa e complexa rede de conceitos posta sob a investigação da *relação sociedade – natureza*. Torna-se importante resgatar, junto aos estudantes, o seu pertencimento quanto à sua cidade de vivência mediante reflexão quanto aos processos nela atuantes.

Busca-se, também, na Sequência Didáticas aqui proposta, agregar ao conteúdo do livro didático conhecimentos inerentes à realidade vivida do aluno, a fim de que se possa criar sentido naquilo que está sendo falado e exposto. Afinal, onde está presente a Geografia em nossa cidade? Acreditamos que é fundamental partir dessa pergunta-problema no intuito de se criar tantos outros referentes às inúmeras possibilidades de exemplos que podem ser construídas ao analisar o espaço geográfico.

CONCLUSÃO

A escrita deste terceiro livro sobre a cidade de Teresina foi idealizada pelo GERUR – Grupo de Estudos Regionais e Urbanos, grupo vinculado ao CNPq, fundado e coordenado pelo professor Dr. Antônio Cardoso Façanha. Contou ainda com as parceiras dos grupos NUPEG e GAEE, ambos vinculados à UFPI. Trata-se de um trabalho desenvolvido a partir da inscrição de um projeto de pesquisa cadastrado junto à UFPI, o qual contou com a participação de convidados internos e externos à instituição.

A temática escolhida para este volume tem um direcionamento para os aspectos referentes às desigualdades sociais e aos tipos de moradia presentes na cidade de Teresina, que em uma análise escalar pode ser o princípio para a compreensão de outros lugares, sem desconsiderar o papel de cada um de nós na produção do espaço, haja vista a condição social e cidadã que temos. No que se refere à estrutura do projeto de pesquisa, foi proposto um curso de qualificação para os autores deste livro, ao qual fomos submetidos à pesquisa de campo, às leituras que abordam os temas propostos e ao II Seminário Nacional de Ensino e Pesquisa do curso de Licenciatura em Geografia da UFPI. O curso foi promovido *on line*, pelos organizadores deste livro e sediado na UFPI.

Os desafios encontrados para a escrita deste livro foram ampliados devido às condições de trabalho decorrentes do excesso de atividades impostas aos formadores de professores. Contudo, a utilização do sistema remoto nos possibilitou a realização de reuniões que propiciaram a qualidade dos trabalhos.

Esperamos que para os professores em formação e os que já estão exercendo a profissão, este livro possa colaborar para as suas mediações didáticas, no intuito de incluírem a cidade de Teresina ao trata-

rem de conteúdos sobre as condições socioespaciais e produção do espaço urbano. Também que analisem as sugestões didáticas, as quais são encaminhamentos facilmente adaptáveis para as diversas situações do chão da escola. Portanto, este livro é um instrumento que pode contribuir significativamente para a compreensão daquilo que se espera ficar estabelecido na relação sociedade-cidadania como princípio para uma formação que alcance níveis sustentáveis para o nosso lugar, para o nosso mundo.

Os organizadores.

REFERÊNCIAS

- ABREU, I. G. de. **Área periurbana norte de Teresina (PI):** Reconfigurações espaciais e mudanças na vida de seus moradores. 2014. Tese (Doutorado em Geografia) - Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/29366/1/TESE%20Irlane%200%20Gon%C3%A7alves%20de%20>. Acesso em: 10 jun. 2023.
- ABREU, I. G. de. **O crescimento da Região Leste de Teresina:** um caso de segregação? 1983. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1983.
- ABREU, M. A. Construindo uma geografia do passado: Rio de Janeiro, cidade portuária, século XVII. **GEOUSP Espaço e Tempo**, [S.l.], v. 4, p. 1325, 2000. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/geousp/article/view/123400>. Acesso: 15 dez. 2022.
- BRAZ E SILVA, A. M. N. O plano de implantação da cidade de Teresina (1852). **Visões Urbanas: Cadernos PPG-AU/FAUFBA**, v. 5, Número Especial, 2008.
- ANA. AGÊNCIA NACIONAL DE ÁGUAS. **Atlas de Vulnerabilidade a Inundações**. Brasília: ANA, 2014.
- ARAÚJO, T. H.; LEAL, J. M.; EVANGELISTA, A. M. A utilização de jogos eletrônicos da Geografia no contexto da tecnologia educacional. *In: CONGRESSO BRASILEIRO DE GEÓGRAFOS*, 7., 2014, Vitória. **Anais [...]**. Vitória: AGB, 2014.
- AZAMBUJA, L. D. O problema-tema e a situação geográfica propostos na BNCC e o ensino-aprendizagem da Geografia. **Signos Geográficos**, Goiânia, v. 2, p. 1-21, 2020.
- AZEVEDO, S.; ANDRADE, L. A. G. **Habitação e Poder:** Da fundação da casa popular ao Banco Nacional da Habitação. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2011.

AZEVEDO, S. Desafios da Habitação Popular no Brasil: políticas recentes e tendências. *In*: CARDOSO, A. L. (org.). **Habitação social nas metrópoles brasileiras**: uma avaliação das políticas habitacionais em Belém, Belo Horizonte, Porto Alegre, Recife, Rio de Janeiro e São Paulo no final do século XX. Porto Alegre: ANTAC, p. 12-41, 2007.

BARROS, R. P.; MENDONÇA, R. Desigualdade e pobreza no Brasil: retrato de uma estabilidade inaceitável. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, [s.l.], v. 15, n. 42, p. 123-142, 2000. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S01026909200000100009&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 16 nov. 2020.

BENTO, I. P. Estudar a cidade e seus sujeitos para aprender Geografia. *In*: MORAIS, E. M. B.; CAVALCANTI, L. de S. **A cidade e seus sujeitos**. Goiânia: Vieira, p. 71-88, 2011.

BENTO, I. P. **Saberes e práticas de professores de Geografia referentes ao conteúdo cidade no cotidiano escolar**. 2009. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Instituto de Estudos Sócio-Ambientais, Programa de Pesquisa e Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2009.

BRASIL. **Relatório de Avaliação Programa Minha Casa Minha Vida**. Brasília, DF: Ministério da Economia, 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular - BNCC**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 05 abr. 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**: educação é a base. Brasília, DF: MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf. Acesso em: 05 jan. 2022.

BRASIL. **Programa Minha Casa, Minha Vida**: subsídios para a avaliação dos planos e orçamentos da política pública. Brasília, DF: Consultoria de Orçamento e Fiscalização Financeira, 2017.

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 04 de abril de 2013. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2013/lei-12796-4abril-2013-775628-publicacaooriginal-139375-pl.html>. Acesso em: 10 jul. 2023.

BRASIL. **Lei nº 6.766 de 19 de dezembro de 1979**. Dispõe sobre o Parcelamento do Solo Urbano e dá outras Providências. Brasília, DF: Presidência da República, 20 dez. 1979. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6766.htm. Acesso em: 12 maio 2019.

BRASIL. **Decreto-lei nº 271, de 28 de fevereiro de 1967**. Dispõe sobre loteamento urbano, responsabilidade do loteador concessão de uso e espaço aéreo e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 28 fev. 1967. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decretolei/del0271.htm. Acesso em: 03 maio 2019.

BURSZTYN, M. Da pobreza à miséria, da miséria à exclusão. In: BURSZTYN, M. **No meio da rua: nômades, excluídos e viradores**. Rio de Janeiro: Garamond, p. 27-55, 2000. Disponível em: https://www.academia.edu/9157622/No_Meio_da_Rua_n%C3%B4mades_exclu%C3%AAdos_viradores. Acesso em: 11 dez. 2020.

CALDEIRA, T. P. do R. **Cidade de muros: crime, segregação e cidadania em São Paulo**. São Paulo: EDUSP, 2000. Disponível em: <https://csociais.files.wordpress.com/2014/05/caldeira-teresa-a-cidade-demuros-completo.pdf>. Acesso em: 8 set. 2018.

CALLAI, H. C. *et al.* **O estudo da cidade: das vivências à formação cidadã**. 1. ed. Ijuí: Unijui, 2021.

CALLAI, H. C. A geografia e a escola: Muda a geografia? Muda o ensino? **Terra livre**, [s.l.], v. 1, p. 133-152, 2015. Disponível em: <https://publicacoes.agb.org.br/index.php/terralivre/article/view/353>. Acesso: 10 dez. 2022.

CALLAI, H. C. Educação Geográfica: ensinar e aprender Geografia. In: MUNHOZ, G.; CASTELLAR, S. V. **Conhecimentos escolares e caminhos metodológicos**. São Paulo: Xama, 2012.

CALLAI, H. C. A Geografia Escolar e os conteúdos da Geografia. **Revista Anekumene**, [s.l.], n. 1, p. 128-139, 2011. Disponível em: <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/anezumene/article/view/7097>. Acesso em: 10 mar. 2023.

CALLAI, H. C. O conhecimento geográfico e a formação de professores de geografia. **Observatório Geográfico de América Latina**, [s.l.], 2010. Disponível em: <http://www.observatoriogeograficoamericalatina.org.mx/egal13/Ensenanzadelageografia/Investigacionydesarrolloeducativo/03.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2022.

CALLAI, H. C. O ensino de Geografia: recortes espaciais para análise. *In: CASTROGIOVANNI, A. C. et al. Geografia em sala de aula: práticas e reflexões.* 4. ed. Porto Alegre: UFRGS, p. 57-63, 2001.

CARLOS, A. F. A. **O espaço urbano: novos escritos sobre a cidade.** São Paulo: FFLCH, 2007. Disponível em: <http://www.fflch.usp.br/dg/gesp>. Acesso em: 4 abr. 2018.

CARLOS, A. F. A. A privação do urbano e o direito à cidade em Henri Lefebvre. *In: CARLOS, A. F. A.; ALVES, G.; PADUA, R. F. (org.). Justiça espacial e o direito à cidade.* São Paulo: Contexto, p. 33-62, 2017.

CARLOS, A. F. A. A Geografia Urbana como disciplina: uma abordagem possível. **Revista do Departamento de Geografia, USP, Volume Especial 30 anos,** p. 92-111, 2012. DOI: <https://doi.org/10.7154/RDG.2012.0112.0006>. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rdg/article/view/53844/57807>. Acesso em: 4 abr. 2018.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. **A cidade.** 8. ed. São Paulo: Contexto, 2005.

CARVALHO, I. M. R. **Sustentabilidade nas habitações de interesse social: análise do Residencial Jacinta Andrade, em Teresina, Piauí.** 2018. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento e Meio Ambiente) – Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento e Meio Ambiente, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2018.

CARVALHO SOBRINHO, H. A cidade e o ensino de geografia: significação a partir das práticas espaciais cotidianas. **Itinerarius Reflectio-nis,** Goiás, v. 14, n. 2, p. 1-12, 2018.

CASTELLAR, S. M. V. A Cidade e a Cultura Urbana na Geografia Escolar. **Boletim Paulista de Geografia,** [s.l.], v. 1, p. 95-111, 2006.

CASTELLAR, S. M. V. A formação de professores e ensino de geografia. **Terra Livre,** [s.l.], n. 14, p. 51-59, 1999.

CASTELLAR, S. M. V.; SOUZA, L. R. D. de. Aprendendo sobre a cidade: o ensino por argumentação e a construção de um conhecimento geográfico poderoso. **Ensino em Re-Vista,** Uberlândia, v. 29, p. 1-22, 2022.

CASTELLAR, S. M. V.; VILHENA, J. **Ensino de geografia.** São Paulo: Cengage Learning, 2011.

CASTELLAR, S. M. V.; VILHENA, J. **Ensino de geografia.** São Paulo: CENGAGE Learning, 2010.

- CASTROGIOVANNI, A. C. *et al.* Geografia Escolar: a formação e a prática de seus professores. **Boletim Paulista de Geografia**, [s.l.], v. 2, p. 37-46, 2011.
- CATALÃO, I. Socioespacial ou sócio-espacial: continuando o debate. **Revista Formação**, [s.l.], v. 2, n. 18, p. 39-62, jul./dez. 2011. Disponível em: <http://revista.fct.unesp.br/index.php/formação/article>. Acesso em: 25 set. 2017.
- CATIVO, C. K. V.; WEIL, A. G. Sem trabalho e sem teto: análise das estratégias de sobrevivência das Pessoas em Situação de Rua do Município de Parintins. **RELEM – Revista Eletrônica Mutações**, Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Parintins, v. 8, n. 14, jan./jun. 2017.
- CAVALCANTI, L. de S. A cidade ensinada e a cidade vivida: encontro e reflexões no ensino de Geografia. *In*: CAVALCANTI, L. de S. (org.). **Temas da Geografia na escola básica**. Campinas: Papyrus, p. 65-94, 2013a.
- CAVALCANTI, L. de S. Jovens escolares e a cidade: concepções e práticas espaciais urbanas cotidianas. **Caderno Prudentino de Geografia**, Presidente Prudente, n. 35, v. especial, p. 74–86, 2013b. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/cpg/article/view/2171>. Acesso em: 02 dez. 2022.
- CAVALCANTI, L. de S. **A Geografia escolar e a cidade**: ensaios de Geografia para a vida urbana cotidiana. Campinas: Papyrus, 2008.
- CAVALCANTI, L. de S. A cidadania, o direito a cidade, e a geografia escolar: elementos de geografia para o estudo do espaço urbano. **Revista GEOUSP**, Goiânia, n. 5, p. 41-55, 1999.
- CAVALCANTI, L. de S. Aprender sobre a cidade: a geografia urbana brasileira e a formação de jovens escolares. **Revista Geografica de America Central, Heredia**, v. 2, p. 1-18, 2011.
- CHAVES, S. V. V; TAVARES, A. C; ANDRADE, C. S. P. Vulnerabilidade às inundações em Teresina, Piauí e ações mitigadoras do poder público. **Sociedade e Território**, Natal, v. 29, n. 2, p. 175-197, 2017.
- CHISTÉ, P. S.; SGARBI, A. D. Cidade educativa: reflexões sobre educação, cidadania, escola e formação humana. **Revista Eletrônica Debates em Educação Científica e Tecnológica**, [S.l.], v. 5, n. 04, p. 84-114, 2019. Disponível em: <https://ojs.ifes.edu.br/index.php/dect/article/view/134>. Acesso em: 13 dez. 2022.

CIDADES-JARDINS. **Diagrama de Howard. Constelação de cidades [LUCEY, Norman]**. 2019. Disponível em: <https://vitruvius.com.br/revistas/read/arquitextos/04.042/637>. Acesso em: 12.maio 2019.

CLAUDINO, S. Escola, Educação Geográfica e Cidadania Territorial. **Scripta Nova**, Barcelona, v. 09, n. 494, 2014. Disponível em: <https://revistes.ub.edu/index.php/ScriptaNova/article/view/14971>. Acesso em: 02 abr. 2023

CORRÊA, R. L. Sobre agentes sociais, escalas e produção do espaço: um texto para discussão. *In*: CARLOS, A. F. A., SOUZA, M. L. de; SPOSITO, M. E. B. (org.). **A produção do espaço urbano: agentes e processos, escalas e desafios**. São Paulo: Contexto, 2011.

CORRÊA, R. L. O espaço urbano. São Paulo: Ática, 2000.

CORRÊA, R. L. **O espaço urbano**. 3. ed. Rio de Janeiro: Ática, 1995 (Série Princípios).

CORRÊA, R. L. **O espaço urbano**. Rio de Janeiro: Ática, 1989.

COSTA, R. C. **Parques fluviais na revitalização de rios e córregos urbanos**. 2011. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Programa de Pós-graduação em Geografia, Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2011.

CRISANTO, N. M. S. **A política habitacional para a população de baixa renda**. 2002. Monografia (Especialização em Educação em Direitos Humanos) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2002.

DOLZ, J. Sequências Didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In*: DOLZ, M. N.; SCHNEUWLY, B. (ed.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado das Letras, p. 95-128, 2004. (Coleção As faces da linguística aplicada).

ESCOREL, S. Vivendo de teimosos: moradores de rua da cidade do Rio de Janeiro. *In*: BURSZTYN, M. (Org.). **No meio da rua: nômades, excluídos e viradores**. Rio de Janeiro: Garamond, 2000. p. 19-26. Disponível em: https://www.academia.edu/9157622/No_Meio_da_Rua_n%C3%B4mades_exclu%C3%ADdos_viradores. Acesso em: 11 dez. 2020.

FAÇANHA, A. C. **A evolução urbana de Teresina: agentes, processos e formas espaciais na cidade**. 1998. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 1998.

FERREIRA, A. V. **Educação geográfica e o ensino de cidade**: reflexões à luz da base nacional comum curricular (BNCC). 2020. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal de Tocantins, Porto Nacional, 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

FOLHAPIAÚÍ.COM.BR. Capitais do sudeste e Nordeste pouco investem nas pessoas em situação de rua. **Folhapiauí.com.br**, Teresina, 17 jun. 2020. Disponível em: <https://folhapiaui.com.br/2020/06/17/sudeste-e-nordestepouco-investem-em-centros-para-pessoas-em-situacao-de-rua/>. Acesso em: 25 jan. 2021.

GANDARA, G. S. Teresina: a Capital sonhada do Brasil Oitocentista. **Revista História**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 90-113, jan./jun. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/his/a/M6gfmTQqhnjCsvdHQJ4rdPp/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 jun. 2023.

GOOGLE EARTH PRO Community. Europa Technologies. **1 imagem de satélite**. Transformações socioambientais no bairro Areias. [s.l.]: Digital Globe, 01 abr. 2018. Disponível em: <http://www.earth.google.com>. Acesso em: 20 nov. 2019.

GUERRA, F. S. Geografia escolar e o papel do professor no contexto contemporâneo. **Ensino Em Perspectivas**, Fortaleza, v. 1, n. 2, p. 1-12, 2020. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/4530>. Acesso em: 14 dez. 2022.

HOWARD, E. **Cidades Jardins do Amanhã**. Tradução de Marco A. Lagonegro. São Paulo: Hucitec, 1996 (Série Arte e Vida Urbana).

IBGE. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **IBGE Educa**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022a. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18313populacao-rural-e-urbana.html>. Acesso em: 13 set. 2022.

IBGE. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **IBGE Cidades**. 2022b. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pi/teresina/panorama>. Acesso 02 jul. 2022.

IBGE. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Síntese de indicadores sociais em 2019:** Estatísticas. Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-deimprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/29431-sintese-de-indicadores-sociais-em-2019-proporcao-de-pobres-cai-para-24-7-e-extrema-pobreza-semantem-em-6-5-da-populacao>. Acesso em: 28 jan. 2021.

IBGE. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Base de dados cartográficos:** Teresina. Rio de Janeiro: IBGE, 2015. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pi/teresina/panorama>. Acesso em: 22 jan. 2022.

IBGE. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **@Cidade:** Teresina. Rio de Janeiro: IBGE, 2010. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pi/teresina/panorama>. Acesso em: 22 jan. 2022.

IBGE. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Base de dados cartográficos:** Brasil. Rio de Janeiro: IBGE, 2000. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pi/teresina/panorama>. Acesso em: 22 jan. 2022.

KAERCHER, N. A. **A geografia Escolar na Prática Docente:** a utopia e os obstáculos epistemológicos da Geografia Crítica. 2004. Tese (Doutorado em Geografia Humana) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

LADEIRA, F. F.; LEÃO, V. P. A Geopolítica Mundial na Mídia e seus Reflexos no Processo de Ensino-Aprendizagem em Geografia na Educação Básica. **Revista Educação Geográfica em Foco**, [S.l.], v. 5, n. 9, abr. 2021. Disponível em: <http://periodicos.pucrio.br/index.php/revistaeducacaogeograficaemfoco/article/view/1097>. Acesso em: 26 out. 2022.

LEFEBVRE, H. **O direito à cidade.** Tradução: Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2001.

LEITÃO, M. F. Localização urbana de Teresina/PI. **Researchgate**, [S.l.], 2015. Disponível em: <https://www.researchgate.net/figure/Figura-1-Mapa-deLocalizacao-da-area-urbana-de-Teresina-PI-Data-09-102015-fig1-324831498>. Acesso em: 20 fev. 2021.

LEITE, E. J. D.; SACRAMENTO, A. C. R. A produção social do espaço e o ensino da cidade de Duque de Caxias pelas imagens. **Itinerarius Reflectionis**, Goiânia, v. 14, n. 2, p. 01-23, 05 fev. 2018.

- LIMA, I. M. M. F. Áreas verdes urbanas e os rios de Teresina, Piauí, Brasil. **Revista da Academia de Ciências do Piauí**, [S.l.], ano 1, v. 1, n. 01, p.113-138, jul./dez. 2020.
- LIMA, I. M. de M. F. **Morfodinâmica e meio ambiente na porção centronorte do Piauí, Brasil**. 2013. Tese (Doutorado em Geografia) - Programada de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.
- LIMA, I. M. M. F. Teresina: o relevo, os rios e a cidade. **Revista Equador**, Teresina, v. 5, n. 3, ed. especial 02, p. 375–397, 2016.
- LIMA, I. M. M. F. Teresina: urbanização e meio ambiente. **Scientia et Spes**, Teresina, v. 1, n. 2, p. 181-206, 2002.
- LIMA, P. H. G. **Promoção Imobiliária em Teresina/PI: uma Análise do Desenvolvimento da Produção Privada de Habitações – 1984/1999**. 2001. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Programa de Pós-Graduação de Geografia, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2001.
- LIMA, S. M. S. A.; LOPES, W. G. R.; FAÇANHA, A. C. Alterações na Cobertura do Solo em Teresina, Piauí, Brasil. **Sociedade e Natureza**, Uberlândia, v. 33, p. 1-14, 2021.
- LIMA, S. M. S. A.; LOPES, W. G. R.; FAÇANHA, A. C. Urbanização e crescimento populacional: reflexões sobre a cidade de Teresina, Piauí. **Revista Gaia Scientia**, [S.l.], v. 13, n. 01, p. 31-51, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/gaia/article/view/34864>. Acesso em: 14 jan. 2021.
- LIMA, V. V. **Produção do espaço urbano e políticas habitacionais em Teresina-PI: velhos dilemas**. 2019. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Centro de Ciências Humanas e Letras, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2019.
- LORENZETTI, M. S. B. **A questão habitacional no Brasil**. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2001.
- LUCENA, W. L. Território de exclusão: a distribuição espacial da população de rua do centro de Patos/PB. **Revista Cadernos Lojeca**, [S.l.], v. 8, n. 1-2, p. 103-126, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/logepa/article/view/12704>. Acesso em: 11 dez. 2020.

LUZ, A. J. R. **Geografia escolar e cidade**: a potencialidade da linguagem cinematográfica no processo de formação cidadã. Dissertação (Mestrado em Geografia). Goiânia, GO – Universidade Federal de Goiás, 2020.

MACIEL, V. R. **Os herdeiros da miséria**: o cotidiano de mendicância no Centro de Fortaleza. 2004. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Sociedade) - Curso de Mestrado Acadêmico em Políticas Públicas e Sociedade Fortaleza, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2004. Disponível em: <http://www.uece.br/politicasece/index.../54-val-neyrochamaciell?tmpl>. Acesso em: 14 jan. 2021.

MARICATO, E. Por um novo enfoque teórico na pesquisa sobre habitação. **Cadernos Metrópole**, São Paulo, v. 21, p. 33-52, 2009. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/metropole/article/viewFile/5954/4308>. Acesso em: 09 abr. 2018.

MARICATO, E. **Habitação e cidade**. 7. ed. São Paulo: Atual, 1997. 79p.

MEIONORTE.COM. Moradores de rua chegam a 270 em Teresina, aponta organização social. **Meionorte.com**, Teresina, 27 jan. 2015. Disponível em: <https://www.meionorte.com/noticias/moradores-de-rua-chegam-a-270-emteresina-aponta-organizacao-social-264696>. Acesso em: 25 jan. 2021.

MELCHIOR, M. C. **Da avaliação dos saberes à construção de competências**. Porto Alegre: Premier, 2003.

MONTEIRO, C. A. F. **Rua da Glória 1**: rumo à cidade nascente (1850 - 1896). Teresina: EDUFPI, 2015a.

MONTEIRO, C. A. F. **Rua da Glória 2**: rumo à cidade nascente (1850 - 1896). Teresina: EDUFPI, 2015b.

MONTEIRO, C. A. F. **Rua da Glória 4**: rumo à cidade nascente (1850 - 1896). Teresina: EDUFPI, 2015c.

MORAIS, E. M. B.; ROQUE ASCENÇÃO, V. de O. Uma questão além da semântica: investigando e demarcando concepções sobre os componentes físico-naturais no Ensino de Geografia. **Boletim Goiano de Geografia**, v. 41, n. 1, 2021.

MORAIS, J. J. P.; ASCENÇÃO, V. O. R. de. Sequências didáticas à luz do ensino de geografia por investigação. **Signos Geográficos**, Goiânia, v. 4, p. 1-28, 2022.

MORAIS, J. J. P. **Ensino de Geografia por investigação: Raciocínio Geográfico e Espacialidade do Fenômeno**. 2022. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/41376>. Acesso em: 28 jun. 2022.

PEREIRA, M. F. V. A pobreza urbana no Brasil: considerações a Partir das análises geográficas. *In: SEMANA DO SERVIDOR*, 7.; SEMANA ACADÊMICA, 5., 2008, Uberlândia. **Anais [...]**. Uberlândia: UFU, 2008. Disponível em: <https://ssl4799.websiteseuro.com/swge5/seg/.../SA0820629.PDF>. Acesso em: 14 jan. 2021.

PIQUET, Rosélia. Concentração no tempo e no espaço. *In: PIQUET, Rosélia. Indústria e território no Brasil contemporâneo*. Rio de Janeiro: Garamond, p. 33-47, 2007.

PINHEIRO, I. A.; SANTOS, V. S.; RIBEIRO FILHO, F. G. Brincar de Geografia: o lúdico no processo de ensino e aprendizagem. *Teresina: Revista Equador*, p. 25-41, 2013. Disponível em: <https://revistas.ufpi.br/index.php/equador/article/view/1451/1159>. Acesso: 14 dez. 2022.

PINHEIRO, W. F. **Ambientes coletivos e os condomínios horizontais situados na cidade de João Pessoa - Paraíba: uma análise da adequação ao uso**. Paraíba. 2011. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo) - Programa de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011.

PORANGABA, A. T. A habitação para a população de baixa renda no Brasil: termos e conceitos difundidos pela Política Nacional de Habitação. **Revista brasileira de estudos urbanos e regionais**, Rio de Janeiro, v. 22, p. 1-19, 2020.

PORTALODIA.COM. Especial: moradores de rua vivem sob a invisibilidade social em Teresina. **Portalodia.com**, Teresina, 25 set. 2016. Disponível em: <https://www.portalodia.com/noticias/piaui/especial-moradores-de-rua-vivemsob-a-invisibilidade-social-em-teresina-283745.html>. Acesso em: 25 jan. 2021.

PORTAL CLUBE NEWS. **Moradores de residencial na zona Sul de Teresina sofrem há dez anos com a infraestrutura**, Teresina, 2023. Disponível em: <https://portalclubenews.com/2023/05/04/moradores-de-residencial-na-zona-sul-de-teresina-sofrem-ha-dez-anos-com-a-infraestrutura/>. Acesso em: 09 ago. 2023.

PORTELA, M. O. B. **01 Fotografia Color. Digital**. Teresina, 2022.

PORTELA, M. O. B. O ensino de geografia sobre a segregação socioespacial nas cidades brasileiras. **Revista Geografar**, Curitiba, v. 15, n. 1, p. 44-60, 2020. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/geografar/article/view/65346/41253>. Acesso em: 20 mar. 2023.

PORTELA, M. O. B. **O Ensino de Geografia sobre Cidade na Educação Básica**: conhecimentos geográficos de jovens universitários em Teresina-PI. 2017. Tese (Doutorado em Geografia) - Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017.

PORTELA, M. O. B.; ALENCAR, J. J. O estudo dos espaços públicos: propostas para o ensino de Geografia e cidadania. *In*: CLAUDINO, S. *et al.* (org.). **Geografia, Educação e Cidadania**. Centro de Estudos Geográficos da Universidade de Lisboa, Lisboa. 2019.

PIAUI. Agência de Desenvolvimento Habitacional – ADH. **Obras em execução**. ADH: Teresina, 2014.

RAMIRES, J. C. L. O processo de verticalização das cidades brasileiras. **Boletim de Geografia**, [s.l.], v. 16, n. 1, p. 97-105, 1998. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/BolGeogr/article/view/12156>. Acesso: 13 nov. 2013.

RAMIRES, J. C. de L.; GOMES, E. R. **Verticalização Litorânea**: uma análise preliminar. *Geografares*, Vitória, n 4, p 91-107, jun. 2002.

REIS, E. B. **Impactos espaciais e socioambientais em espaços de moradia de condomínios horizontais na região Sul de Teresina-Piauí / Brasil**. 2020. Dissertação (Mestrado). – programa de Pós-graduação em geografia. Universidade Federal do Piauí. Teresina, Piauí, 2020.

RODRIGUES, A. M. **Moradia nas cidades brasileiras**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 1994.

RODRIGUES NETO, E. X.; LIMA, A. J. Inundações em Teresina-Piauí: uma questão sócio-histórica. **Revista Brasileira de Gestão Urbana**, [S.l.], v. 11, p. 1-14, 2019.

RODRIGUES, Arlete Moysés. Desigualdades socioespaciais – a luta pelo Direito à cidade. **Cidades**, Campinas, v. 4, n. 6, p. 73-88, 2007.

ROQUE ASCENÇÃO, V. de O.; VALADÃO, R. C. Complexidade conceitual na construção do conhecimento do conteúdo por professores de geografia. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 7, n. 14, p. 5-23, 2017a.

ROQUE ASCENÇÃO, V. de O.; VALADÃO, R. C. Por uma Geomorfologia socialmente significativa na Geografia Escolar: uma contribuição a partir de conceitos fundantes. **Acta Geográfica**, Boa Vista, ed. especial, p.179-195, 2017b.

ROQUE ASCENÇÃO, V. de O.; VALADÃO, R. C. Professor de Geografia: entre o estudo do fenômeno e a interpretação da espacialidade do fenômeno. *In*: COLÓQUIO INTERNACIONAL DE GEOCRÍTICA, 2014, Barcelona. **Anais Eletrônicos [...]** Barcelona: Universidad de Barcelona, 2014.

ROQUE ASCENÇÃO, V. de O.; VALADÃO, R. C.; SILVA, P. A. Do uso pedagógico de mapas ao exercício do Raciocínio Geográfico. **Boletim Paulista de Geografia**, [S.l.], v. 99, p. 34-51, 2018.

ROYER, L. O. **Financeirização da política habitacional: limites e perspectivas**. 2009. Tese (Doutorado em Arquitetura e Urbanismo) – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

SANTOS, T. P. O. **O saber-fazer do professor e a avaliação da aprendizagem de ciências: uma análise documental**. 2022. 43 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Ciências Biológicas) - Instituto de Ciências Biológicas e da Saúde, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2022.

SANTOS, L. P. dos. A relação da geografia e o conhecimento cotidiano vivido no lugar. **Revista Geografia Ensino & Pesquisa**, [s.l.], v. 16, n. 3, p. 107-122, set./dez. 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/geografia/issue/view/460/showToc>. Acesso em: 19 nov. 2020.

SANTOS, M. **A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção**. 4. ed. 2. Reimp. São Paulo: Edusp, 2006.

SANTOS, M. **Pobreza urbana**. 3. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.

SANTOS, D. dos S. **O retrato do morador de rua da cidade de Salvador - BA**: um estudo de caso. 2009. Monografia (Especialização em Direitos Humanos e Cidadania) - Pós-graduação *Lato Sensu* em Direitos Humanos e Cidadania, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2009. Disponível em: <http://www.aopmba.com.br/ckfinder/.../ORetra-toDoMoradorDeRua.pdf>. Acesso em: 11 fev. 2021.

SEMDUH. SECRETARIA MUNICIPAL DE DESENVOLVIMENTO URBANO E HABITAÇÃO. **Dados do Programa Minha Casa Minha Vida I, II e III**. Teresina: SEMDUH, 2018.

SHIMBO, L. Z. **Habitação de mercado**: a confluência entre Estado, empresas construtoras e capital financeiro. Belo Horizonte: C/Arte, 2012.

SILVA NETO, M. da; ARAÚJO, R. L. A contextualização do projeto nós propomos! No Estado do Piauí. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM GEOGRAFIA, 14, 2021, [S.l.]. **Anais** [...], [S.l.], 2021. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Miguel-Neto-16/publication/360017439_a_contextualizacao_do_projeto_nos_propomos_no_estado_do_piaui/links/625d726b1c096a380d0e12a6/a-contextualizacao-do-projeto-nos-propomos-no-estado-do-piaui.pdf. Acesso: 03.abr. 2023.

SILVA, C. A. P. *et al.* (Org.). **Currículo do Piauí**: um marco para educação de nosso Estado. Teresina: SEDUC, 2019. Disponível em: <https://www.seduc.pi.gov.br/diretrizes>. Acesso em: 22 dez. 2019.

SILVA, L. A. P. Ensino de Geografia e Transformações na Educação Básica: o que pode melhorar? *In*: SANTOS, F. de A. dos; SCHUTZ, J. A. (Org.). **Educação Escolar**: diálogos e aplicações. São Carlos: Pedro & João Editores, p. 279-297, 2019.

SILVA, Luciana Helena da. **A verticalização do espaço urbano: o Caso do bairro do prado – Recife/PE**. 2008. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação de Geografia. Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2008.

SILVA, M. O. S. **Política habitacional brasileira**: verso e reverso. São Paulo: Cortez, 1989.

SILVA, P. A. **O raciocínio geográfico**: mobilizações intelectuais na interpretação de situações geográficas. 2021. Tese (Doutorado em Geografia) - Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2021.

- SILVEIRA, J. A. R. “Caos urbano”: (mais) algumas reflexões sobre a lógica complexa de produção e reprodução da cidade. **Cadernos do PROARQ**, Rio de Janeiro, v. 17, p. 104-112, 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/gaia/article/download/34864/18748/>. Acesso em: 12 fev. 2021.
- SILVEIRA, M. L. Uma Situação Geográfica: do Método à Metodologia. **Revista Território**, Rio de Janeiro, ano IV, v. 6, p. 21-28, jan./jul. 1999.
- SOUSA, S. R. C. T. de; VIANA, B. A. S. Verticalização urbana de Teresina-PI: considerações a respeito da produção do espaço a partir da construção vertical. **InterEspaço**, Grajaú/MA, v. 5, n. 16, p. 1-24, jan./abr. 2019. Disponível em: <http://www.periodicoelectronicos.ufma.br/index.php/interespaço/article/view/9104>. Acesso em: 04 jul. 2021.
- SOUZA, M. A. A. **A identidade da metrópole**. São Paulo: Hucited, 1994.
- SOUZA, M. T. **Os conceitos fundamentais da pesquisa sócio-espacial**. Rio de Janeiro: Bertand Brasil, 2013.
- SPÓSITO, M. E. B. **O chão arranha céu: a lógica da (re)produção monopolista da cidade**. São Paulo: USP, 1991.
- STRAFORINI, R. O ensino de Geografia como prática espacial de significação, **Estudos Avançados**, Ensino de Humanidades, São Paulo, v. 32, n. 93, p. 175-196, 2018. DOI: 10.5935/0103-4014.20180037. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/kRrXfwBFZLLDtKqNRmgRHpH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso: 12 dez. 2022.
- TEIXEIRA, M. A. C. M.; ARAÚJO, R. L. Geografia escolar e cidadania: contribuições de discentes do Colégio Técnico de Teresina/PI. In: CLAUDINO, S. *et al.* (org.). **Geografia, Educação e Cidadania**. Centro de Estudos Geográficos da Universidade de Lisboa, Lisboa. 2019.
- TERESINA, Prefeitura Municipal de. Secretária Municipal de Finanças. **Dados dos Condomínios Horizontais em Teresina**. Teresina: SEMF, 2019. Disponível em: <https://semf.pmt.pi.gov.br/>. Acesso em: 20 nov. 2019.
- TERESINA, Prefeitura Municipal de. Secretaria Municipal de Planejamento e Coordenação – SEMPLAN. **Teresina em bairros: bairro centro**. Teresina: SEMPLAN, 2018a. Disponível em: <https://semplan.pmt.pi.gov.br/teresinaem-bairros>. Acesso em: 15 ago. 2023.

TERESINA, Prefeitura Municipal de. Secretaria Municipal de Educação. **Currículo de Teresina**: ensino fundamental, componente curricular: geografia. Teresina: UPJ Produções, 2018b.

TERESINA, Prefeitura Municipal de. Secretaria Municipal de Finanças. **Relatório de condomínios verticais com número de pavimentos superior a três incluídos no Cadastro Imobiliário Fiscal**. Teresina: SEMF, 2014.

TERESINA, Prefeitura Municipal de. **Base de dados cartográficos de Teresina**. Teresina: SEMPLAN, 2013.

TERESINA, Prefeitura Municipal de. **Censo das Vilas e Favelas 1999**. Teresina: Secretaria Municipal de Habitação e Urbanismo – SEMHUR, 2000.

VIANA, B. A. S. **A verticalização de Teresina**: sonho de muitos e realidade de poucos. 2003. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Ensino de Geografia) - Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2003.

VIANA, B. A. S. **Caracterização estratigráfica, química e mineralógica do massará e conflitos socioambientais associados a sua exploração em Teresina, PI, Brasil**. 2013. Tese (Doutorado em Geografia) - Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal de Minas Gerais, IGC, Belo Horizonte, 2013.

VIEIRA, Â. O. **Produção do espaço urbano, moradia e formas socioespaciais na cidade de Teresina (PI)**. 2017. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Programa de Pós-graduação em Geografia, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2017.

VESENTINI, J. W. **Geografia e ensino**: textos críticos. Campinas: Papirus, 1987.

ZABALA, A. As sequências didáticas e as sequências de conteúdo. *In*: ZABALA, A. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, p. 53-87, 1998.

SOBRE OS ORGANIZADORES



BARTIRA ARAÚJO DA SILVA VIANA

Doutora em Geografia pelo IGC/UFMG. Mestre em Desenvolvimento e Meio Ambiente pelo (TROPEN/UFPI). Especialista em Pesquisa para o Ensino de Geografia e Licenciada em Geografia (UFPI). Atualmente é professora efetiva da Coordenação do Curso de Geografia (UFPI). É também Coordenadora (2021-2025) e professora permanente do Mestrado em Geografia (PPGGEO/UFPI), tem experiência em Ensino de Geografia, Análise Ambiental, Geografia da Indústria e Serviços, Biogeografia, Geografia do Turismo e Geografia Urbana. É membro dos grupos de pesquisa: GERUR (UFPI), GEODUC/NUPEG (UFPI), GAAE (UFPI) e Cidade Processos Urbanos e Políticas Públicas (IFPI), vinculados ao CNPq.

E-mail: bartira.araujo@ufpi.edu.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/657488805466017>

Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-7288-3119>



MUGIANY OLIVEIRA BRITO PORTELA

Graduada em Geografia pela Universidade Estadual do Piauí (2000), com mestrado em Desenvolvimento e Meio Ambiente pela Universidade Federal do Piauí (2005) e doutorado em Geografia pela Universidade Federal de Goiás. Atualmente é professora dos cursos de Graduação e Pós-graduação em Geografia da UFPI. Trabalha com temáticas relativas ao ensino de Geografia, de cidade e currículo. Participa de grupos dos grupos de pesquisa: GECEF, GAAE, NUPEG e NEPEG.

E-mail: mugiany@yahoo.com.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0535326164299694>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5645-2303>



ROBERTO CÉLIO VALADÃO

Geógrafo pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), mestre e doutor em Geologia pelo IGEO/UFBA. Atua desde 1990 como docente no Departamento de Geografia da UFMG junto aos cursos de graduação em Geografia, Turismo e Geologia. É docente credenciado no Programa de Pós-Graduação em Geografia desta mesma instituição, onde conduz projetos de extensão e de pesquisa e orientações de mestrado e doutorado. A aproximação do docente de temáticas vinculadas à Geografia Escolar tem possibilitado seu desempenho profissional-acadêmico em áreas aparentemente distintas, mas que, uma vez fundamentadas em construções epistêmicas próprias da ciência geográfica, revelam-se complementares e se retroalimentam, a saber: as Geociências; a Geografia Física - com destaque para os estudos geomorfológicos em múltiplas escalas espaço-temporais -; a Geografia Escolar, essa última notadamente enfocada no reconhecimento e qualificação da rede conceitual alimentadora do raciocínio geográfico na educação básica. Coordena o Grupo de Estudos em Ensino e Pesquisa em Geografia – GEPEGEO, na UFMG.

E-mail: valadao@ufmg.br

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/7250719881028769>

Orcid: <http://orcid.org/0000-0003-3449-7628>

SOBRE OS AUTORES



DANIEL DE SOUSA BUENO

Graduado em Licenciatura Plena em Geografia pela Universidade Estadual do Piauí (2021). Atualmente é mestrando pelo Programa de Pós-graduação em Geografia da Universidade Federal do Piauí. Participa do Núcleo de Estudos e Pesquisa em Educação e Cidade - NUPEC. Bolsista vinculado à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES – pela concessão de bolsa de mestrado. Professor SEDUC - TO
E-mail: daniel09bueno@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4361423443373818>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2026-4594>



EDILÉIA BARBOSA REIS

Mestra em Geografia UFPI (2020) na linha de pesquisa Estudos Regionais e Geoambientais sendo Bolsista FAPEPI/Capes. Especialista em Geografia e Ensino - UESPI (2015). Licenciada em Geografia - UESPI (2013). Tecnóloga em Gestão Ambiental - IFPI (2018). Possui Curso Técnico em Multimeios Didáticos - ISEAF (2013). Faz parte dos grupos de pesquisa GERUR e NECZPI. Tem experiência nas áreas de Ensino de Geografia, análise de paisagem, organização

do espaço e transformações e impactos socioambientais urbanos. Atualmente é professora de Geografia Instituto Federal do Piauí-IFPI.

E-mail: edileiageografia@gmail.com

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/0818664133065698>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5999-659X>



GILDÊNIA LIMA MONTEIRO

Mestra em Geografia pela Universidade Federal do Piauí (PPGGEO/UFPI). Especialista em Gestão e Educação Ambiental (NEAD - UESPI). Licenciada em Geografia pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI). Possui atuação como Professora Bolsista do Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) da Universidade Estadual do Piauí (UESPI). Experiência como Professora de Geografia no Ensino Médio e na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA) através da Secretaria Estadual de Educação do Piauí (SEDUC - PI) em escola do campo. Possui experiência como professora do Ensino Superior através da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), onde atuou ministrando aulas no curso Tecnólogo em Gestão Ambiental.

E-mail: gildenia.educ.geo@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9868300413076913>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9858-8783>



JACKSON JUNIO PAULINO DE MORAIS

Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Minas Gerais, na linha de pesquisa: Produção do espaço, ecologia, política, cultura e educação em Geografia. Possui mestrado em Geografia pela Universidade Federal de Minas Gerais (2022). Graduado em Geografia pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (2018). Desenvolve, por meio do Grupo de Estudos em Ensino e Pesquisa em Geografia (GEPEGEO), atividades extensionistas para a formação docente em Geografia e atividades de pesquisa em práticas de ensino em Geografia. Atualmente, é professor da educação básica e do Instituto de Educação Continuada da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC - Minas).

E-mail: jacksmorais@hotmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6847282639027909>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-39191038>



LEILSON ALVES DOS SANTOS

Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Geografia no Instituto de Geociências da Universidade Federal de Minas Gerais, na linha de Geografia Física. Possui mestrado em Análise e Modelagem de Sistemas Ambientais IGC/UFMG (2018). Especialista em Gestão Ambiental pela Universidade Estadual do Piauí (2014). Graduado em Geografia pela Universidade Federal do Piauí (2013). Foi professor substituto na Universidade Estadual do Maranhão – Campus Caxias (2018/2022).

Atua, principalmente nos seguintes temas: Ensino de Geografia, Gestão e Educação Ambiental, Análise e Planejamento Ambiental, Bacias Hidrográficas, Geomorfologia Aplicada ao planejamento urbano. Atualmente, é professor tutor no curso de Geografia, modalidade à distância, na Universidade Federal do Piauí (2017 - atual), leciona disciplinas em cursos de especialização (Lato Sensu) na área de Ciências Ambientais. É professor da educação básica atuando no ensino fundamental e médio na rede pública do Estado de Minas Gerais e no Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia – IFMG/Ribeirão das Neves. É membro pesquisador no Grupo de Pesquisa Geomorfologia, Análise Ambiental e Educação - GAEE/UFPI.

E-mail: leilson.santos@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0659476168110446>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2644-7268>



NADJA RODRIGUES CARNEIRA VIEIRA

Graduada em Geografia pela Universidade do Piauí (2015). Especialista em Docência no Ensino Superior pelo Centro Universitário Santo Agostinho (2018). Mestre em Geografia pela Universidade Federal do Piauí (2023). É membro do grupo de pesquisa GERUR (UFPI). Possui experiência na área de Geografia Humana, com ênfase em Geografia Urbana. Atualmente é professora da Rede Municipal de Jaraguá do Sul-SC.

E-mail: nadjarodriguescv@gmail.com

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/3416762117119782>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9732-6709>



RONEIDE DOS SANTOS SOUSA

Doutora em Geografia pela Universidade Federal do Ceará (2015-2019). Mestrado em Geografia pela Universidade Federal do Piauí (2013-2015). Graduação em Geografia pela Universidade Federal do Piauí (2007-2011). Especialista em Geografia, pela Universidade Estadual do Piauí (2011-2013). Atualmente é Professora Ajunta I do Curso de Geografia (CGEO/CCHL) da Universidade Federal do Piauí. Integra o Grupo de Pesquisa: Geomorfologia, Análise Ambiental e Educação (GAEE).

Atua como professora formadora do curso de Geografia do Centro de Educação Aberta a Distância (CEAD) da UFPI, na área de Geografia Física. Pós-doutorado em andamento pelo IFPI. Tem experiência na área de Geografia Física, com ênfase em Geomorfologia, Análise Ambiental e Geotecnologias, atuando nos seguintes temas: Geomorfologia, Mapeamentos de Uso da terra, Zona Costeira, Bacias Hidrográficas, Fragilidade Ambiental. Zoneamento Geoambiental.

E-mail: roneidesousa@ufpi.edu.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7650255220053901>

Orcid: : <https://orcid.org/0000-0002-6850-573X>



THIAGO MACEDO CUNHA

Formado em Geografia pela Universidade Federal do Piauí (2020). Participou da RP (2018-2020) como bolsista. Atualmente é professor da educação básica na rede privada em Teresina – PI.

E-mail: Thiagomacedo501@yahoo.com.br

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/2498059617022542>

Orcid: <https://orcid.org/0009-0003-8015-3794>



VÂNIA VIEIRA LIMA

Mestre em Geografia pela Universidade Federal do Piauí - UFPI (2017 - 2019). Graduada em Licenciatura Plena em Geografia pela Universidade Estadual do Piauí - UESPI (2011 - 2014). Possui experiência na área de Geografia Humana, com ênfase em Geografia Urbana. Atualmente atua como professora de Geografia da rede particular de ensino de Teresina.

E-mail: vl.vania05@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5663664677129990>

Orcid: <http://orcid.org/0000-0003-2900-4382>



YAGO LIMA DE ABREU

Graduado em Geografia pela Universidade Federal do Piauí (2023). Participou efetivamente como residente do Programa de Residência Pedagógica (2020-2022). Atualmente envolvido na linha de pesquisa dos seguintes temas: Ensino de Geografia e Cidade na Educação Básica, Práticas Pedagógicas, Trabalho Docente.

E-mail: yagolimabreu@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9424799777183533>

Orcid: <http://orcid.org/009-0004-4651-0011>

Editora
**SER
TÃO
CULT**
10 anos

Este livro foi composto em fonte Minion Pro, impresso no formato
15 x 22 cm em offset 75 g/m², com 174 páginas e em e-book
formato pdf.
Março de 2024.

O presente livro tem por propósito colaborar para o ensino acerca da cidade de Teresina. A nossa intenção é mostrar que existe um caminho alternativo para ensinar a cidade de convivência dos alunos e ao mesmo tempo, auxiliar os professores em sua mediação didática, que poderá se valer dos princípios do raciocínio geográfico. Tendo em vista que, ao tratarmos das desigualdades socioespaciais da cidade de Teresina, é possível estabelecer conexões geográficas com outras cidades.



ISBN 978-655421112-3



9 786554 211123

Editora **SERTÃO: CULT**