



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ANANINDEUA
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE GEOGRAFIA

MARCIO MARCONDES MARQUES CARVALHO

FRAGMENTAÇÃO SOCIOESPACIAL E O ESPAÇO ESCOLAR: REFLEXÕES
A PARTIR DE PRÁTICAS ESPACIAIS DE JOVENS ESCOLARES EM
ANANINDEUA-PA

ANANINDEUA-PA

2026

MARCIO MARCONDES MARQUES CARVALHO

**FRAGMENTAÇÃO SOCIOESPACIAL E O ESPAÇO ESCOLAR: REFLEXÕES
A PARTIR DE PRÁTICAS ESPACIAIS DE JOVENS ESCOLARES EM
ANANINDEUA-PA**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Geografia pelo Mestrado Profissional em Ensino de Geografia (ProfGeo) da Universidade Federal Pará (UFPA) Campus Universitário de Ananindeua.

Linha de pesquisa: Saberes e conhecimentos da geografia no espaço escolar

Orientador: Prof. Dr. Jovenildo Cardoso Rodrigues

Coorientador: Prof. Dr. Daniel Araújo Sombra Soares

ANANINDEUA-PA

2026

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

C331f Carvalho, MARCIO MARCONDES.
Fragmentação socioespacial e o espaço escolar : reflexões a
partir de práticas espaciais de jovens escolares em Ananindeua-PA
/ MARCIO MARCONDES Carvalho. — 2026.
213 f. : il. color.

Orientador(a): Prof. Dr. Jovenildo Cardoso Rodrigues
Coorientador(a): Prof. Dr. Daniel Araújo Sombra Soares
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará,
Campus Universitário de Ananindeua, Mestrado Profissional em
Ensino de Geografia em Rede Nacional, Ananindeua, 2026.

1. Fragmentação socioespacial. 2. Escrivência espacial.
3. Práticas espaciais. 4. Cartografia participativa. 5. Espaço
escolar. I. Título.

CDD 910.71

MARCIO MARCONDES MARQUES CARVALHO

FRAGMENTAÇÃO SOCIOESPACIAL E O ESPAÇO ESCOLAR: REFLEXÕES
A PARTIR DE PRÁTICAS ESPACIAIS DE JOVENS ESCOLARES EM
ANANINDEUA-PA

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Geografia pelo Mestrado Profissional em Ensino de Geografia (ProfGeo) da Universidade Federal Pará (UFPA) Campus Universitário de Ananindeua.

Linha de pesquisa: Saberes e conhecimentos da geografia nos espaços escolar

Orientador: Prof. Dr. Jovenildo Cardoso Rodrigues

Coorientador: Prof. Dr. Daniel Araújo Sombra Soares

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Jovenildo Cardoso Rodrigues (Orientador – PPGeo/PROFGEO UFPA)

Prof. Dr. Daniel Araújo Sombra Soares (Coorientador – PROFGeo/CANAN/UFPA)

Prof. Dr. Edir Augusto Dias Pereira (Examinador Interno – PROFGeo/UFPA)

Prof. Dr. Leandro de Aguiar e Souza (Examinador Externo – PROFGeo/IMFG)

Prof.^a Dra. Maria Encarnação Beltrão Sposito (Examinador Externo – UNESP)

ANANINDEUA-PA

2026

À minha mãe, Maria das Graças Marques Carvalho, que foi minha primeira mestra nas séries iniciais e plantou em mim a semente do saber. Hoje, ao caminhar pelos mesmos corredores da Escola Luiz Nunes Direito e lecionar a mesma Geografia que ela ensinou, sinto que este trabalho é a continuação do seu legado. Esta conquista é, acima de tudo, nossa.

"A força da alienação vem dessa fragilidade dos indivíduos que apenas conseguem identificar o que os separa e não o que os une." — Milton Santos

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo dom da vida, pela força e pela luz que guiaram meus passos em cada etapa desta jornada.

Aos meus pais, Maria das Graças Marques Carvalho e Alberto Nazareno dos Santos Carvalho, pelo apoio incondicional e por serem o alicerce de quem sou. À minha mãe, em especial, que hoje desfruta de sua aposentadoria, mas que foi minha primeira professora e lecionou na mesma Escola Luiz Nunes Direito onde hoje atuo. Compartilhar este espaço e a mesma disciplina que um dia foram seus representa, para mim, a concretização de um legado.

Aos meus grandes amores, Dheymane Vanessa Ramos Bahia Carvalho, Laís Eduarda Bahia Carvalho e Lucas Samuel Bahia Carvalho. Agradeço pela paciência nos momentos de ausência e, sobretudo, pela compreensão de que este mergulho em um trabalho que exigia tamanha dedicação era necessário. Obrigado por acolherem minhas angústias após tantas noites em claro; esta conquista também é de vocês.

Aos meus orientadores e parceiros de caminhada. Ao Prof. Dr. Jovenildo Rodrigues, pelas longas horas de conversa que abriram novos horizontes para esta pesquisa. Ao Prof. Dr. Daniel Sombra, por ter me reconduzido à universidade após três décadas, por meio do PIBID, e por ter confiado em meu trabalho. Agradeço especialmente por ter dado o impulso inicial na escolha do objeto desta pesquisa e pelo apoio oferecido por meio dos graduandos de Geografia, que mergulharam comigo no arquivo da escola em um árduo trabalho de garimpagem. Sua dedicação ao ProfGeo é inquestionável.

Ao grupo de pesquisa LAHAM, em especial ao Prof. Dr. Marlon Silva, cuja contribuição foi fundamental nas primeiras escritas deste trabalho. Estendo também meu carinho à Ms. Izabel Nahum e à Ms. Paula Menezes pelas valiosas trocas.

Aos amigos Rafael Borges e Henrique Silva, pela generosidade e pela expertise técnica na elaboração da cartografia que compõe este estudo.

A toda a comunidade escolar da Escola Luiz Nunes Direito. Aos meus alunos, razão maior deste esforço investigativo, pela colaboração e pelas vivências compartilhadas que deram vida a esta pesquisa. Aos professores e funcionários que, diariamente, constroem o fazer educativo.

Um agradecimento especial aos companheiros de jornada do ensino integral: Andrea Salustiano, Dra. Lorena Cunha, Elmer, Antônio Cantídio, Samuel Santos, Elizimar,

Emilia, Karla Gatinho, Ângelo Cardoso, Me. Bruno Aguiar, Juscelen, Cláudia Santos, Andrea Pacheco, Jordan e à nossa diretora Maria de Belém. Agradeço pela convivência diária e pelo compromisso compartilhado na construção de uma educação pública de qualidade.

Por fim, peço escusas a qualquer pessoa que, porventura, eu tenha omitido nestas linhas. A memória pode falhar no registro escrito, mas meu reconhecimento por cada gesto de apoio recebido ao longo deste processo permanece sincero.

RESUMO

As cidades contemporâneas têm sido marcadas pelo aprofundamento das desigualdades socioespaciais, especialmente em contextos metropolitanos periféricos, onde a urbanização ocorre de forma desigual e seletiva. Na Amazônia brasileira, esse processo assume características específicas, relacionadas à expansão metropolitana recente e à persistência de estruturas históricas de periferização. No município de Ananindeua, integrante da Região Metropolitana de Belém, tais dinâmicas se expressam tanto na organização do espaço urbano quanto nas práticas cotidianas dos sujeitos que vivenciam a condição urbana periférica. Esta pesquisa tem como objetivo analisar como a fragmentação socioespacial e as formas contemporâneas de desigualdade se manifestam nas práticas espaciais de jovens em diferentes momentos de sua trajetória na escola pública em Ananindeua-PA. Para isso, foram mobilizadas entrevistas semiestruturadas, questionários, análise documental e oficinas de cartografia participativa desenvolvidas no espaço escolar. O estudo demonstra que a fragmentação socioespacial não se restringe à morfologia urbana ou à distribuição de infraestruturas, mas se manifesta na reorganização das práticas cotidianas, evidenciada nas trajetórias de mobilidade, no acesso seletivo a espaços de lazer e consumo e na produção de sentidos sobre a periferia. No campo do ensino de Geografia, a cartografia participativa mostrou-se uma estratégia metodológica e pedagógica potente, ao articular investigação e prática docente e tornar visível o espaço vivido pelos estudantes. A pesquisa mobiliza, ainda, a noção de escrevivência espacial, inspirada em Conceição Evaristo, como mediação metodológica para interpretar as experiências, memórias e narrativas dos sujeitos no espaço urbano. Ao articular Geografia Urbana, Geografia da Educação e ensino de Geografia, o estudo contribui para a compreensão das desigualdades contemporâneas a partir do espaço escolar e reafirma os estudantes como sujeitos capazes de interpretar criticamente a cidade e suas práticas espaciais.

Palavras-chave: Fragmentação socioespacial; escrevivência espacial; práticas espaciais; cartografia participativa; espaço escolar; condição urbana periférica..

ABSTRACT

Contemporary cities have been marked by the deepening of socio-spatial inequalities, especially in peripheral metropolitan contexts, where urbanization occurs in unequal and selective ways. In the Brazilian Amazon, this process assumes specific characteristics related to recent metropolitan expansion and the persistence of historical structures of peripheralization. In the municipality of Ananindeua, part of the Belém Metropolitan Region, these dynamics are expressed both in the organization of urban space and in the everyday practices of subjects experiencing the peripheral urban condition. This research aims to analyze how socio-spatial fragmentation and contemporary forms of inequality are manifested in the spatial practices of young people at different moments of their trajectories in public school in Ananindeua-PA. To achieve this, semi-structured interviews, questionnaires, documentary analysis, and participatory cartography workshops developed within the school environment were employed. The study demonstrates that socio-spatial fragmentation is not restricted to urban morphology or the distribution of infrastructure, but is also manifested in the reorganization of everyday practices, evidenced in mobility trajectories, selective access to leisure and consumption spaces, and the production of meanings associated with the periphery. In the field of Geography education, participatory cartography proved to be a powerful methodological and pedagogical strategy by articulating research and teaching practice and making students' lived space visible. The research also mobilizes the notion of *spatial escrivência*, inspired by Conceição Evaristo, as a methodological mediation for interpreting the experiences, memories, and narratives of subjects in urban space. By articulating Urban Geography, Geography of Education, and Geography teaching, the study contributes to the understanding of contemporary inequalities from the perspective of the school space and reaffirms students as subjects capable of critically interpreting the city and their own spatial practices.

Keywords: Socio-spatial fragmentation; spatial *escrivência*; spatial practices; participatory cartography; school space; peripheral urban condition.

LISTA DE SIGLAS

BNCC — Base Nacional Comum Curricular

BNH — Banco Nacional da Habitação

CEP — Código de Endereçamento Postal

COHAB — Companhia de Habitação

FragUrb — Fragmentação Socioespacial e Urbanização Brasileira

GdE — Geografia da Educação

IBGE — Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INEP — Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

PMA — Prefeitura Municipal de Ananindeua

ProfGeo — Mestrado Profissional em Ensino de Geografia

RMB — Região Metropolitana de Belém

SEDUC-PA — Secretaria de Estado de Educação do Pará

UFPA — Universidade Federal do Pará

WE — West–East (vias no sentido Oeste–Leste no Conjunto Cidade Nova)

SN — South–North (vias no sentido Sul–Norte no Conjunto Cidade Nova)

LISTA DE FIGURAS, MAPAS, GRÁFICOS E TABELAS

LISTA DE MAPAS

Mapa 1 – Localização do município de Ananindeua – PA	19
Mapa 2 – Localização da Escola Estadual Luiz Nunes Direito	20
Mapa 3 – Localização das escolas públicas e privadas de alto padrão no município de Ananindeua – PA	89
Mapa 4 – Geolocalização dos estudantes da Escola Luiz Nunes Direito (1980–2025): indícios da (re)estruturação da cidade e da fragmentação socioespacial em Ananindeua	99
Mapa 5 – Hotspot dos homicídios em Ananindeua – PA entre 2018 e 2020	105
Mapa 6 – Rendimento nominal médio mensal das pessoas responsáveis por domicílios no município de Ananindeua – PA (2022)	107
Mapa 7 – Agregados por setores censitários segundo cor/raça – Ananindeua – PA (IBGE, 2022)	109
Mapa 8 – Distribuição espacial das atividades comerciais e de serviços no município de Ananindeua – PA (2026)	119
Mapa 9 – Mapa digital temático participativo: distribuição espacial dos alunos (1º ano – tarde/2025)	161
Mapa 10 – Mapa síntese de localização dos espaços de vivência e das práticas espaciais dos estudantes da Escola Estadual Luiz Nunes Direito	164

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Conjunto habitacional Cidade Nova em 1983, Ananindeua – PA	48
Figura 2 – Movimento “Ocupa LND” (2016)	67
Figura 3 – “Embate pela memória”: descerramento de placa pelo governador	71
Figura 4 – “Embate pela memória”: descerramento pelo ex-aluno Renan, líder do movimento “Ocupa LND” (2016)	71
Figura 5 – Slide de apresentação dos estudantes do integral utilizado na recepção de novos alunos no primeiro dia de aula	72
Figura 6 – “Natureza como luxo”: enclave de alto padrão na rodovia Hélio Gueiros (Ananindeua – PA)	78

Figura 7 – “A natureza privatizada”: enclave residencial Lago Azul em Ananindeua – PA	79
Figura 8 – Enclave residencial Lago Azul em Ananindeua – PA	79
Figura 9 – Hall de entrada do espaço escolar: Escola Estadual Luiz Nunes Direito	83
Figura 10 – Novas estratégias no mercado da educação na RMB: Colégio da rede La Salle localizado na avenida Hélio Gueiros	95
Figura 11 – Colégio Physics – Inspira Grupo Educacional	95
Figura 12 – Eletiva Ciências Humanas e Sociais (SEDUC-PA, 2024)	148
Figura 13 – Carta-imagem utilizada nas oficinas de cartografia participativa	155
Figura 14 – Oficina de cartografia participativa com estudantes da Escola Luiz Nunes Direito	158
Figura 15 – Coordenadas geográficas da Escola Luiz Nunes Direito no Google Earth Pro	162
Figura 16 – Rua Cajuí, antiga “Rua da Morte”, Ananindeua – PA	166

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – População residente na Região Metropolitana de Belém	43
Tabela 2 – Taxa geométrica de crescimento da população residente em Ananindeua – PA	43
Tabela 3 – Distribuição espacial dos estudantes da Escola Luiz Nunes Direito por bairro de residência (1980–2000 e 2001–2025)	87
Tabela 4 – Distribuição dos estudantes por cor/raça nas redes pública e privada – Brasil e regiões	113

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Principais escolas privadas com atuação em Ananindeua – PA	96
Quadro 2 – Matriz curricular do Ensino Médio em Tempo Integral (SEDUC-PA, 2024)	146

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Distribuição percentual dos modais de transporte dos alunos da Escola Luiz Nunes Direito (turmas 2024)	123
Gráfico 2 – Tempo de deslocamento até a escola por tipo de transporte (minutos).....	124

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
Método e Metodologia.....	27
O Método de interpretação	27
A Metodologia de investigação	31
Levantamento teórico, documental, coleta e confronto de indicadores.....	37
1. URBANIZAÇÃO, CIDADE E ESPAÇO ESCOLAR: ORIGEM E FORMAÇÃO NO CONTEXTO DA FRAGMENTAÇÃO DA METRÓPOLE	42
1.1 A cidade de Ananindeua e a lógica periférica da formação metropolitana.....	42
1.2 O Conjunto Cidade Nova e Escrivência Espacial	45
1.3 A Escola Luiz Nunes Direito com espaço de (r)existência.....	60
2. (RE)ESTRUTURAÇÃO URBANA E FRAGMENTAÇÃO SOCIOESPACIAL A PARTIR DO ESPAÇO ESCOLAR	83
2.1 O espaço escolar na periferia metropolitana: mediação empírica da fragmentação socioespacial.....	83
2.2 A interface entre educação e espaço: Icuí-Gujará e Cidade Nova na reconfiguração das desigualdades metropolitanas.....	103
2.3 Centralidades urbanas e eixos estruturantes na organização das práticas espaciais cotidianas em Ananindeua-PA.....	116
2.4 Mobilidade escolar e a fragmentação socioespacial.....	122
3. CARTOGRAFIA PARTICIPATIVA COMO ESTRATÉGIA DE PESQUISA E ENSINO DA FRAGMENTAÇÃO SOCIOESPACIAL	130
3.1 Cartografia Participativa como Estratégia de Pesquisa e de Ensino da Noção de Fragmentação Socioespacial.....	130
3.2 A Cartografia participativa, práticas espaciais e a condição periférica.....	134
3.3 Cartografia Social e Cartografia Participativa como prática espacial e pedagógica.....	138
3.4 Novo Ensino Médio e a cartografia como percurso formativo no ensino de Geografia no Pará.....	146
3.5 Metodologia da Oficina de Cartografia Participativa: vivências e representações da condição urbana periférica.....	150
3.6 Cartografia Participativa como expressão da condição periférica.....	162
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	174
5. REFERÊNCIAS	179
6. APÊNDICE A – Roteiro de entrevista semiestruturada	188
7. APÊNDICE B – Questionário aplicado aos estudantes	193
8. ANEXOS	196

INTRODUÇÃO

As metrópoles latino-americanas têm vivenciado transformações urbanas profundas, marcadas por intensos processos de urbanização do território que acentuam as disparidades e desigualdade socioespaciais (Santos, 2013). Na escala Amazônica, a Região Metropolitana de Belém (RMB) expressa tais transformações de forma particular nas periferias urbanas, como ocorre no município de Ananindeua, onde a fragmentação socioespacial se expressa tanto na forma urbana quanto nas práticas cotidianas dos seus habitantes (Rodrigues, 2005).

Nesse contexto, tais transformações podem ser compreendidas à luz da **lógica de urbanização extensiva** (Monte-Mór, 1994), na qual o urbano extrapola os limites formais da cidade e se difunde por amplos territórios, incorporando periferias, áreas periurbanas e espaços historicamente não urbanos às dinâmicas do capital. Esse processo ocorre de forma desigual e contraditória, produzindo uma expansão urbana marcada pela dispersão territorial, pela seletividade dos investimentos e pela ampliação das desigualdades no acesso às infraestruturas, aos serviços e aos direitos urbanos.

Nessa lógica, diferentes segmentos sociais ocupam o espaço de maneira desigual, seja no acesso à moradia, ao transporte, aos equipamentos públicos ou aos serviços essenciais, como educação e lazer, revelando que a urbanização extensiva não universaliza direitos, mas produz e reproduz desigualdades que se expressam na fragmentação socioespacial.

Diante desse quadro, partimos do pressuposto levantado por Sposito (2022) de que as diferenciações nas cidades apontam para o estabelecimento do processo de fragmentação socioespacial. Trata-se de um processo que, segundo Sposito (2022), vincula-se à predominância de lógicas e subjetivações neoliberais. Do ponto de vista conceitual, a fragmentação socioespacial está ancorada em vertentes críticas da teoria urbana e na produção do espaço de Lefebvre (1991).

Nesse sentido, compreender a fragmentação socioespacial implica analisar como as determinações estruturais do capital se materializam de forma diferenciada no espaço, produzindo espacialidades desiguais. Como destaca Santos (1996), embora o espaço seja produzido a partir de uma lógica global, suas manifestações ocorrem de maneira particular em cada lugar, de acordo com as condições históricas, sociais e econômicas específicas. Assim, os lugares reproduzem o País e o Mundo segundo uma ordem. É essa

ordem unitária que cria a diversidade, pois as determinações do todo se dão de forma diferente, quantitativamente e qualitativamente, para cada lugar (Santos, 1996).

A partir do referencial da teoria urbana crítica e da produção social do espaço, fundamentado nas contribuições de Henri Lefebvre (1991), Milton Santos (1996) e Maria Encarnação Beltrão Sposito (2022), esta pesquisa buscou compreender como a fragmentação socioespacial, marcada por desigualdades estruturais, se expressa na periferia da Região Metropolitana de Belém. Nesse sentido, a escola pública é tomada como mediação empírica privilegiada, a partir da qual as práticas espaciais juvenis — entendidas como ações socialmente determinadas que, inscritas na indissociabilidade entre espaço e tempo, produzem e reproduzem o espaço no plano da vida cotidiana — tornam-se chaves interpretativas para a leitura crítica das desigualdades urbanas contemporâneas. Na perspectiva de Lefebvre (2006), a prática espacial constitui uma das dimensões da produção social do espaço, responsável por assegurar, no cotidiano, a reprodução das relações sociais. Em formulações contemporâneas, Pereira (2024) destaca que as práticas espaciais não se restringem ao simples deslocamento no espaço, mas envolvem um conjunto de determinações, como renda, moradia, meios de transporte e acesso à cidade, que estruturam as desigualdades socioespaciais.

A pesquisa parte de uma experiência concreta e situada no bairro da Cidade Nova, em Ananindeua-PA, onde as transformações ocorridas nas últimas décadas têm alterado o perfil socioeconômico e espacial da população e a organização da cidade. A presença crescente de escolas privadas de alto padrão e de empreendimentos voltados para a classe média e alta emergente convive com moradores de baixa renda e com equipamentos públicos precarizados, compondo um cenário de coexistência cada vez mais desigual, o que configura um contexto sugestivo para investigação por meio da Geografia da Educação articulada com Geografia Urbana Crítica.

Diante desse contexto, esta pesquisa sustenta a proposição de que o processo de reestruturação urbana de Ananindeua, intensificado a partir dos anos 2000, produziu novas formas de diferenciação socioespacial que se expressam no espaço escolar por meio das práticas espaciais juvenis e das escrevivências espaciais. Ao tomar a escola pública como mediação empírica, o trabalho busca compreender como a fragmentação socioespacial se manifesta no cotidiano dos jovens e na produção de uma nova situação e condição urbana periférica amazônica.

Em escala nacional, as cidades brasileiras — metropolitanas e não metropolitanas — vêm passando por intensas transformações associadas aos processos de urbanização e

reestruturação urbana. Tais mudanças são impulsionadas pelo avanço da urbanização, que tem promovido não apenas transformações econômicas, demográficas, espaciais, mas também culturais, políticas e sociais, reconfigurando o cotidiano e os conteúdos do território (Dias, 2024). No contexto amazônico, essa dinâmica se expressa de forma particular na Região Metropolitana de Belém (RMB), onde a expansão urbana acelerada, a partir dos anos 2000, intensificou a dispersão metropolitana e acentuou a fragmentação das cidades com o avanço de novos agentes econômicos (Costa, 2024).

Como observa Menezes (2024), a incorporação de rodovias, a crescente urbanização, metropolização e financeirização do espaço urbano — especialmente via financeirização imobiliária apoiada por decretos, programas habitacionais e mecanismos de crédito — configuraram novas espacialidades fragmentadas e desiguais. Nesse cenário, Ananindeua deixa de ocupar uma posição meramente subordinada à capital e passa a assumir papel ativo na dinâmica metropolitana, uma vez que sua proximidade estratégica e do processo de conurbação com Belém a converte em território privilegiado da dispersão urbana, da expansão imobiliária e da redistribuição seletiva de infraestruturas e serviços. Assim, o município passa a desempenhar um papel cada vez mais central na (re)produção das desigualdades socioespaciais no período contemporâneo.

Nesse contexto de reconfiguração da centralidade metropolitana de Ananindeua, no campo econômico, novos agentes de serviços têm contribuído para a ampliação da divisão social, exacerbando as desigualdades socioespaciais em termos de apropriação e uso do espaço urbano, conforme apontam Rodrigues, Sobreiro Filho e Oliveira Neto (2018). Dessa forma, a centralidade adquirida por Ananindeua não se expressa apenas no crescimento populacional ou territorial, mas também na diversificação — desigual — das funções urbanas que passam a se concentrar em seu espaço. Assim, a fragmentação não se aprofunda somente nos espaços de moradia, mas inclui outros espaços da vida social, como o espaço escolar, que possui relação direta com a redefinição da centralidade (Sposito, 2020). As práticas espaciais dos estudantes, nesse contexto, tornam-se indicadores sensíveis da dinâmica fragmentária da cidade.

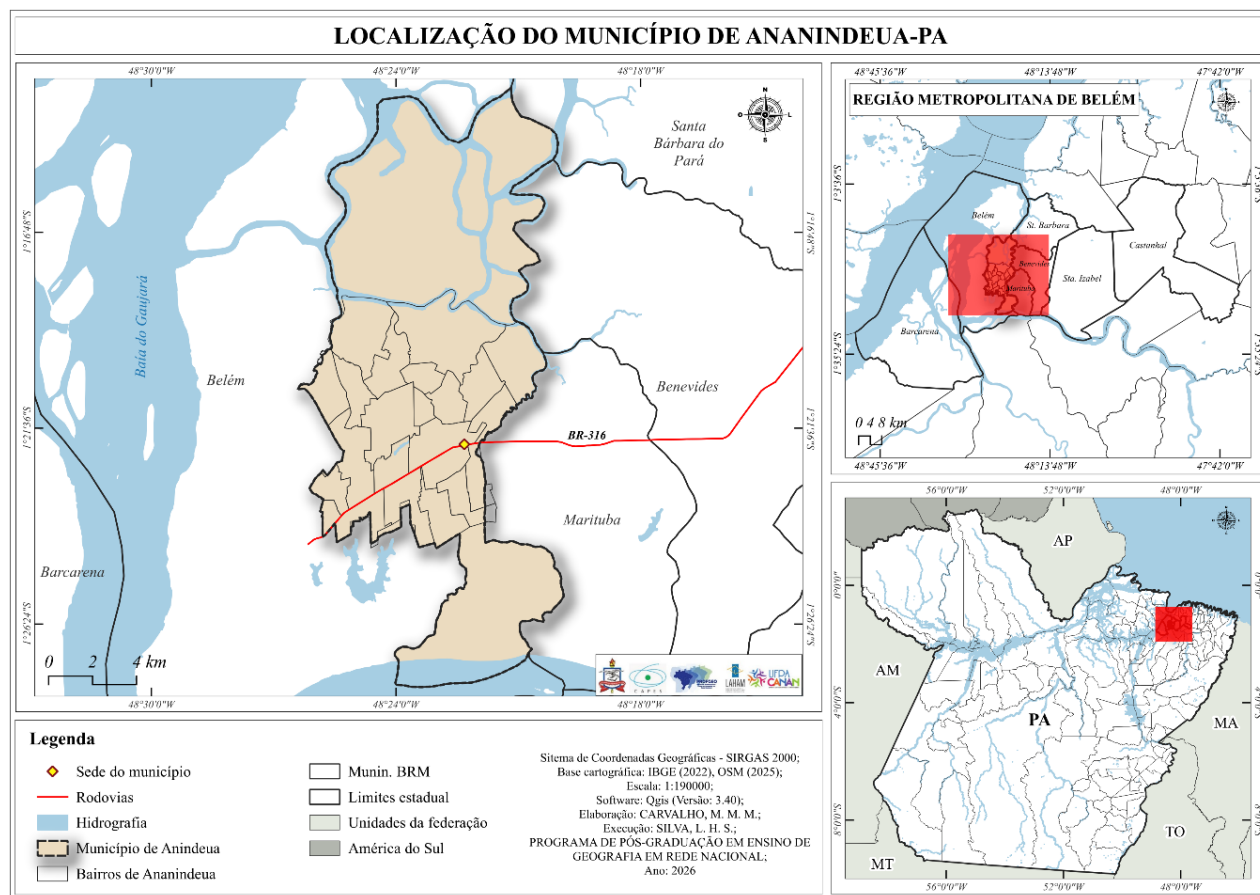
Esta pesquisa insere-se no chamado “giro fragmentário” das análises urbanas brasileiras (Legroux; Sposito, 2025), compreendendo a fragmentação socioespacial não apenas como expressão da produção desigual do espaço, mas também como chave interpretativa que complexifica as leituras clássicas da estrutura urbana. Nessa perspectiva, o modelo centro-periferia permanece relevante para a compreensão da

formação histórica da cidade de Ananindeua, mas revela limites analíticos diante das diferenciações contemporâneas que se produzem no interior da própria periferia. Assim, a fragmentação não elimina a condição urbana periférica, mas rearticula suas formas de expressão no contexto da reestruturação metropolitana.

É nesse debate que esta pesquisa também dialoga com o chamado “giro periférico” nos estudos urbanos (Richmond; Jesus; Legroux, 2025), entendido como o movimento teórico que busca interpretar as cidades a partir das experiências, práticas e narrativas produzidas nos territórios periféricos e por seus próprios sujeitos. Nessa perspectiva, as periferias deixam de ser apenas objetos de análise e passam a constituir lugares de produção de conhecimento sobre o urbano. Ao mobilizar a cartografia participativa no espaço escolar, este trabalho materializa esse deslocamento epistemológico ao reconhecer os estudantes como sujeitos capazes de interpretar criticamente a cidade que habitam. Os mapas produzidos coletivamente, ancorados nas práticas espaciais e nas escrituras juvenis, constituem uma forma de leitura situada da fragmentação socioespacial, tornando visíveis trajetórias, barreiras e desigualdades que estruturam a experiência cotidiana da periferia metropolitana.

A proposta desta pesquisa foi analisar o processo de fragmentação socioespacial a partir das formas contemporâneas de diferenciação e desigualdade, tomando como referência empírica as práticas espaciais de jovens escolares em Ananindeua-PA. O recorte espacial da pesquisa compreende a cidade de Ananindeua, área conurbada com Belém e que faz parte da sua região metropolitana. Em 2022, segundo os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a população do município somava 478.778 habitantes, sendo 99, 76% desse quantitativo residente da área urbana. A escola que serviu de objeto para a pesquisa é a Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Luiz Nunes Direito, localizada no Bairro da Cidade Nova, em Ananindeua-PA (Mapa 1) que conta com 1.360 estudantes matriculados no ano de 2025.

Mapa 1 – Localização do Município de Ananindeua- PA



Fonte: Elaborado pelo autor

Mapa 2 – Localização da Escola Estadual Luiz Nunes Direito

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de imagem de satélite do Google Earth Pro (2025)

Não podemos esquecer que o espaço escolar não pode ser reduzido à materialidade de suas estruturas físicas, como o prédio ou os muros que o delimitam como no Mapa 2. Embora esses elementos componham sua dimensão objetiva, a escola é, acima de tudo, um espaço relacional, simbólico e dinâmico, constantemente atravessado por fluxos de saberes, afetos, conflitos e práticas espaciais que o ultrapassam.

Ao conceber o espaço como produto de inter-relações, constituído por múltiplas trajetórias que coexistem e se entrelaçam, Massey (2004, p. 8) afirma que ele “está sempre num processo de devir, [...] nunca está finalizado, nunca se encontra fechado”. Assim, delimitar esse espaço é necessário metodologicamente, mas é fundamental reconhecê-lo como algo pulsante, aberto e inacabado, que se faz e refaz cotidianamente nas práticas espaciais dos que a utilizam. A autora propõe uma leitura do espaço não como uma superfície estática e neutra, mas como produto das interações sociais, políticas e econômicas que nele se desenvolvem ao longo do tempo Massey (2004).

Esse entendimento amplia o olhar sobre a escola, enquanto espaço social, carrega uma inspiração que vai além de sua forma física, assim como a cidade, não se encerra nos seus muros e estruturas edificadas. O que define e constitui a escola são também suas dimensões simbólicas e relacionais, que não cabem em uma cartografia objetiva. Como

expressa Brandão (2023), "a inspiração/aspiração já traz consigo propriedades espaciais", ou seja, aquilo que motiva e move os sujeitos no espaço é inseparável da forma como este é vivido, compreendido e produzido.

Os exemplos da escola e da cidade bastam para introduzir os conceitos de "instituição", "inspiração", "forma" e "design". São exemplos que bem serviriam a Husserl para investigar outras origens, além daquela da geometria. A geometria, a *urbs*, a forma física da cidade, os prédios e os ornamentos são mensuráveis, são compostos na extensão da matéria, configuram o real e definem-se pelo design. Mas a "origem" deles está na ideia, na "inspiração", no "imensurável", naquilo que Kahn chamava de Forma e depois chamou de Pré-forma, para evitar ambiguidades. Essa "inspiração/aspiração" ou esse "imensurável" está, para usarmos termos de Kahn, numa região de "Silêncio", mas "quer ser" e vir à "Luz", penetrar e moldar a matéria e apresentar-se na realidade física visível. Por isso, a "inspiração/aspiração" já traz consigo propriedades espaciais. (Brandão, 2023, p. 63)

Ao falar sobre a cidade e a escola, Brandão (2023) afirma que "a origem deles está na ideia, na 'inspiração', no 'imensurável'", o que reforça que tanto a cidade quanto a escola são construídas não apenas de sistema de objetos, mas de desejos, sentidos, afetos e disputas. A escola, assim como a *urbs* descrita pelo autor, é feita de fluxos materiais e imateriais, entrelaçando ação e estrutura, experiência e arquitetura. Isso permite uma leitura do espaço escolar como espaço de invenção, sensível às práticas de quem o habita, e que ganha forma a partir do vivido. Para Santos (1996), os objetos (materiais, edificações, infraestruturas) só adquirem significado a partir das ações humanas que neles se realizam, ou seja, o espaço não é apenas físico, é também social, simbólico e relacional.

O recorte temporal estabelecido para esta pesquisa compreende o período de 1980 a 2025. O marco inicial, 1980, corresponde à inauguração das grandes escolas públicas no Conjunto Cidade Nova, implantadas no contexto das ações estatais voltadas à expansão da oferta educacional no maior conjunto habitacional da Região Metropolitana de Belém. Esse recorte permite compreender a escola como elemento constitutivo do processo de (re)estruturação urbana de Ananindeua, especialmente no bairro Cidade Nova.

O destaque para a Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Luiz Nunes Direito, inaugurada em março de 1980 e localizada no Conjunto Cidade Nova IV/V, deve-se tanto à sua posição estratégica sob a influência de importantes eixos estruturantes — a Avenida Arterial 18 e a SN-17 (Av. Dr. Nonato Sanova) — quanto ao seu reconhecimento comunitário como referência em educação pública e como espaço histórico de mobilização e lutas por direitos.

Ao articular as escrevivências espaciais de ex-alunos e alunos atuais, selecionadas a partir de critérios qualitativos e mediadas pela escola em distintos momentos históricos, a pesquisa constrói uma leitura temporal das práticas espaciais que permite apreender a (re)estruturação da cidade de Ananindeua, particularmente no bairro da Cidade Nova, a partir das continuidades e descontinuidades observadas nas dimensões do habitar, da mobilidade, do lazer, consumo e do trabalho.

A escrevivência espacial constitui uma proposta conceitual construída a partir do empírico e mobilizada, nesta pesquisa, como ferramenta analítica comprometida ontologicamente com o espaço e com as formas pelas quais os sujeitos produzem, habitam e significam a cidade. Inspirada na noção de escrevivência formulada por Conceição Evaristo — ancorada na memória, na ancestralidade e nas condições de existência de sujeitos historicamente marginalizados —, a categoria dialoga diretamente com a concepção lefebvriana de espaço vivido e produção social do espaço, bem como com a compreensão de Milton Santos (1996) do espaço como articulação indissociável entre sistemas de objetos e sistemas de ações. Nessa perspectiva, a escrevivência espacial articula memória, narrativa, experiência vivida e práticas espaciais como mediações analíticas capazes de espacializar trajetórias, barreiras, desigualdades e formas de pertencimento inscritas no cotidiano periférico. Ao conectar experiência, representação e análise, a escrevivência espacial permite compreender que a experiência urbana é produzida na relação entre sujeito e espaço e apreendida empiricamente por meio da articulação entre narrativa e cartografia participativa. Assim, mais do que interpretar as formas visíveis da fragmentação socioespacial — como muros, enclaves e periferias —, a escrevivência espacial possibilita acessar os conteúdos vividos dessa fragmentação, revelando práticas, memórias, imaginários e formas de (r)existência transformadas pela (re)estruturação da cidade.

Esta pesquisa insere-se na linha “Saberes e conhecimentos da Geografia no espaço escolar”, que se dedica ao estudo dos temas, conceitos e categorias da Geografia em diálogo com o temário clássico da disciplina, mas também com temas emergentes, como o conceito de fragmentação socioespacial e suas interfaces com outras áreas do conhecimento. A ênfase recai sobre as práticas pedagógicas, destacando-se, neste caso, o uso da cartografia participativa como instrumento de análise e intervenção no espaço escolar.

No âmbito desta pesquisa, a cartografia participativa assumiu um duplo papel — como metodologia de investigação e como prática pedagógica crítica — articulando os

três campos conceituais da Geografia. Ao ser desenvolvida no contexto escolar, dialoga com a **Geografia Escolar** na medida em que integra o fazer didático; contribui para a **Educação Geográfica** ao favorecer a formação do pensamento e raciocínio espacial crítico dos estudantes; e encontra ressonância na **Geografia da Educação (GdE)**, cuja abordagem será aprofundada posteriormente, ao tensionar as relações entre espaço e educação por meio das experiências vividas no cotidiano escolar. Essa perspectiva reafirma a cartografia participativa como um instrumento potente de leitura das desigualdades socioespaciais e de mobilização da consciência geográfica e cidadã.

É nesse contexto de reestruturação urbana e aprofundamento da fragmentação socioespacial que a cartografia participativa foi mobilizada como metodologia capaz de atuar simultaneamente como instrumento de ensino-aprendizagem e de investigação, com o objetivo de apreender as implicações desses processos no cotidiano dos jovens. Callai (2024) reflete sobre os fundamentos do ensino de Geografia e destaca a importância da articulação entre teoria e prática no cotidiano escolar:

A geografia é uma ciência que tem seus parâmetros como tal, e, o ensino da geografia se liga à ciência, mas tem estrutura singular que se reporta aos aspectos que são específicos ao ensino - aprendizagem, à escola, à aula, aos alunos. E para uma educação geográfica, um ensino consequente precisa considerar o que acontece nos lugares, o que nos leva a considerar os princípios da geografia, os conceitos, as categorias e linguagens próprias, interligando o campo empírico e os referenciais teóricos. Considero que o fazer pedagógico escolar da geografia constitui por si próprio um arcabouço que pode ser referência a sustentar a originalidade, a criatividade, argumentadas teoricamente numa filosofia e numa pedagogia da geografia. Acredito que na escola e pelos professores se produz um saber importante por isso os desafios para questionar e construir caminhos para a disciplina de geografia se constitui num aporte para a formação cidadã. (Callai, 2024, p.5)

A experiência docente e a formação crítica do professor-pesquisador são elementos centrais para uma educação geográfica comprometida com a realidade dos alunos e com a construção de saberes significativos. Ao destacar que “na escola e pelos professores se produz um saber importante” (Callai, 2024), reconhece o valor do fazer pedagógico como espaço legítimo de produção de conhecimento. Esse reconhecimento reforça a necessidade de considerar o professor como sujeito ativo, capaz de interpretar sua prática, ancorada em sua vivência e formação teórica. Nesse sentido, a escola se torna um espaço de reflexão, onde teoria e prática se articulam na construção de uma geografia que faz sentido para os estudantes e contribui para a leitura crítica das desigualdades socioespaciais vividas no cotidiano urbano.

Nessa direção, a relevância desta pesquisa reside na análise da fragmentação socioespacial a partir das práticas espaciais de jovens estudantes da escola pública em Ananindeua-PA, tomando a experiência escolar como mediação empírica para a leitura das desigualdades urbanas contemporâneas. Ao adotar as dimensões do habitar, da mobilidade, do lazer e do consumo como eixos analíticos, a pesquisa busca compreender como as transformações urbanas se expressam no cotidiano juvenil e como a situação e a condição urbana periférica são vivenciadas em diferentes momentos da trajetória escolar.

A escolha da Escola Estadual Luiz Nunes Direito fundamenta-se em sua inserção no Conjunto Cidade Nova e em sua trajetória histórica vinculada à formação da cidade de Ananindeua. A escola permite articular distintas gerações de estudantes e ex-estudantes, possibilitando uma leitura temporal das continuidades e rupturas nos processos de (re)estruturação urbana e nas práticas espaciais associadas à vida cotidiana na periferia metropolitana.

No campo do ensino de Geografia, a pesquisa justifica-se por integrar a investigação acadêmica à prática docente, adotando uma postura epistemológica que reconhece a produção de conhecimento dos sujeitos periféricos como um gesto de intervenção política. Nesse sentido, a pesquisa assumiu um caráter formativo, ao favorecer que os estudantes sejam reconhecidos como intérpretes críticos de sua condição urbana, a partir da leitura de suas próprias práticas espaciais.

É nesse horizonte que a cartografia participativa é mobilizada como estratégia metodológica, prática pedagógica e produto educacional desta dissertação. Ao sistematizar as práticas espaciais juvenis, a cartografia participativa constitui-se como um ato de insurgência epistemológica frente às leituras hegemônicas e institucionais do urbano, ao deslocar o olhar sobre a cidade a partir das experiências vividas.

Ao integrar a cartografia participativa e tomar o espaço escolar como mediação empírica, a pesquisa amplia o repertório analítico da Geografia Urbana crítica, demonstrando o potencial das práticas espaciais e das representações produzidas pelos próprios sujeitos como instrumentos legítimos de interpretação da cidade fragmentada. Nesse sentido, o trabalho contribui para o fortalecimento da Geografia da Educação como campo analítico capaz de dialogar diretamente com a Geografia Urbana, oferecendo novas chaves de leitura do processo de fragmentação socioespacial.

O produto educacional — materializado na elaboração de cartografias participativas do espaço vivido — emergiu diretamente do problema de pesquisa e do percurso metodológico adotado, não se configurando como elemento acessório, mas

como desdobramento formativo do trabalho. Os mapas produzidos coletivamente funcionam como instrumentos pedagógicos de leitura crítica da fragmentação socioespacial, permitindo visualizar trajetórias, distâncias, barreiras e desigualdades que atravessam o cotidiano dos estudantes.

No âmbito do Mestrado Profissional em Ensino de Geografia (ProfGeo), esta pesquisa se justifica por articular, de forma indissociável, produção acadêmica, prática docente e produto educacional, reafirmando a cartografia participativa como linguagem pedagógica capaz de qualificar o ensino de Geografia e fortalecer a leitura crítica da cidade a partir da escola pública.

Dessa forma, a pesquisa reafirma sua relevância ao propor a cartografia participativa como metodologia replicável, tanto no ensino médio quanto como estratégia de investigação no campo da Geografia Urbana. Ao articular práticas espaciais, experiência escolar e leitura crítica da cidade, o trabalho apresenta um caminho metodológico passível de ser apropriado por outros docentes e pesquisadores, contribuindo para a ampliação de práticas pedagógicas críticas e para a produção de leituras urbanas sensíveis às desigualdades e aos processos de fragmentação socioespacial. Assim, a pesquisa justifica-se não apenas pelo recorte empírico adotado, mas pelo potencial de contribuição teórico-metodológica para o ensino de Geografia e para a análise da cidade contemporânea a partir das periferias.

Diante do problema apresentado e da justificativa exposta, a pesquisa se estrutura a partir das seguintes questões problematizadoras:

Questão Geral:

- Como a fragmentação Socioespacial e as formas contemporâneas de diferenciação e desigualdade se expressam nas práticas espaciais de jovens em diferentes momentos de sua trajetória na escola pública na cidade de Ananindeua-PA no período entre 1980 e 2025?

Questões Norteadoras:

- De que maneira a fragmentação socioespacial se expressa nas práticas espaciais dos alunos da escola pública, considerando as dimensões do habitar, da mobilidade, do lazer e do consumo em Ananindeua-PA?

- Como a (re)estruturação urbana de Ananindeua se expressa no espaço escolar e nas práticas espaciais juvenis, tendo a Escola Estadual Luiz Nunes Direito como mediação empírica da fragmentação socioespacial?
- Como a cartografia participativa, articulada às práticas espaciais juvenis no espaço escolar, possibilita a leitura crítica da fragmentação socioespacial em Ananindeua-PA?

A fragmentação socioespacial, marcada pelo aprofundamento das desigualdades no acesso à infraestrutura urbana e aos serviços públicos (Sposito, 2022), impacta diretamente as oportunidades educacionais da população de baixa renda. Nesse contexto, um dos grandes desafios do Estado é enfrentar as desigualdades que estruturam o espaço metropolitano de Belém.

Dessa forma, as práticas espaciais dos estudantes da periferia de Ananindeua expressam simultaneamente as marcas da fragmentação socioespacial e a constituição de uma condição urbana periférica (Sposito, 2025). Tal condição se estrutura pela combinação entre localização geográfica, precariedade de infraestrutura, acesso desigual aos serviços e a construção simbólica da periferia como lugar social de exclusão, mas também de (r)existência.

Ao propor que os estudantes interpretem, por meio da cartografia participativa, suas trajetórias, obstáculos e exclusões na Região Metropolitana de Belém, o trabalho assumiu um caráter formativo e de “ação”¹, no sentido de instrumentalizar os jovens escolares para que deixem de ser objetos da urbanização fragmentada e passem a ser intérpretes críticos de sua condição urbana. Ao mapear as escrevivências desses jovens em Ananindeua, esta dissertação busca não apenas documentar as fissuras da metrópole, mas validar a interpretação desses sujeitos como leitura legítima da realidade urbana vivida.

Nesse contexto, a escola pública assume centralidade analítica por se constituir como espaço atravessado por relações de poder, pertencimento e reconhecimento social, no qual se materializam as desigualdades urbanas e se produzem práticas espaciais cotidianas. Analisar o espaço escolar e as práticas dos sujeitos que o habitam permite compreender como a fragmentação socioespacial se expressa e se reproduz no cotidiano, articulando dimensões materiais, simbólicas e relacionais da vida urbana periférica.

¹ Refere-se ao conceito fundamental de práxis na obra freireana: 'A reflexão, se é verdadeira reflexão, conduz à ação. Pelo contrário, quando a ação é pura prática, sem reflexão, ela se torna ativismo, que é a ação pela ação, e que, por isso mesmo, dificulta a própria ação e a própria reflexão. (Freire, 1987, p. 52)

É a partir dessa perspectiva que a cartografia participativa é mobilizada nesta pesquisa como linguagem metodológica e prática pedagógica, capaz de articular ensino de Geografia e análise urbana crítica. Ao tomar as experiências vividas dos estudantes como ponto de partida, a cartografia participativa possibilita a leitura do espaço urbano a partir do cotidiano escolar, favorecendo a compreensão das desigualdades socioespaciais e das práticas que estruturam a condição urbana periférica em Ananindeua.

Embora a pesquisa mobilize, no plano metodológico, cinco dimensões empíricas das práticas espaciais — habitar, mobilidade, lazer, consumo e trabalho —, cabe destacar que, no produto cartográfico participativo desenvolvido no contexto escolar, o foco analítico recaiu prioritariamente sobre as quatro primeiras. Essa escolha decorre de critérios pedagógicos e operacionais, uma vez que as dimensões do habitar, da mobilidade, do lazer e do consumo apresentam maior aderência à experiência cotidiana imediata dos estudantes e maior potencial de representação cartográfica no espaço vivido. A dimensão do trabalho, por sua vez, permanece integrada à análise de forma transversal, emergindo nas narrativas, nas entrevistas e nas interpretações inferenciais, especialmente no que se refere às trajetórias familiares, às estratégias de reprodução social e às condições estruturais que atravessam o cotidiano periférico.

Método e Metodologia

a) O método de interpretação

Nesta pesquisa, adotou-se como matriz teórico-interpretativa a teoria urbana crítica (Brenner, 2018), reconhecendo que a realidade urbana e os processos de fragmentação socioespacial são marcados por elevada complexidade, especialmente no contexto das cidades amazônicas e de suas periferias metropolitanas. A interpretação dos fenômenos analisados partiu da articulação entre diferentes escalas² e dimensões do espaço urbano, tendo como eixo estruturador a leitura crítica da produção do espaço.

A análise fundamentou-se, centralmente, nas contribuições de Henri Lefebvre (2001) e Milton Santos (2006), cujas formulações permitem compreender o espaço

² (...) reconhecer uma escala geográfica não seria apenas avaliar o resultado das articulações entre diferentes recortes territoriais, mas a forma como o tempo incide sobre diferentes territórios, oferecendo condições para o estabelecimento de relações de diferentes tipos – naturais, econômicas, políticas, sociais, culturais..., que se refletem no espaço e nele se apoiam e que são, de fato, interações espaço-temporais. (Sposito, 2006, p. 150)

urbano como produção social historicamente constituída e atravessada pelas contradições do capitalismo. Em Lefebvre, o espaço é concebido como produto, condição e meio de reprodução das relações sociais, enquanto, em Milton Santos, o espaço geográfico é compreendido como uma instância social constituída pela articulação entre sistemas de objetos e sistemas de ações. A partir do materialismo histórico-dialético, o espaço foi interpretado não como cenário neutro das ações humanas, mas como dimensão ativa da vida social, na qual se produzem e reproduzem desigualdades, diferenciações e práticas socioespaciais.

Com base nesse referencial teórico, estruturou-se o quadro analítico-interpretativo da pesquisa, mobilizando, de forma articulada, conceitos fundamentais do pensamento crítico. Mobiliza-se o conceito de espaço geográfico em diálogo direto com as contribuições de Milton Santos e, de maneira complementar, com as formulações de Henri Lefebvre, especialmente no que se refere à produção social do espaço e ao direito à cidade (Lefebvre, 2001). São mobilizadas obras e autores que trabalham e teorizaram sobre o conceito de urbanização, com destaque para Milton Santos (2006), Neil Brenner (2019) e Roberto Monte-Mor (1994). Ainda dentro da composição desse quadro analítico-interpretativo, trabalha-se com os conceitos de fragmentação socioespacial, com destaque para Sposito & Sposito (2020), Legroux (2021) e Turra Neto et al. (2022), compreendida como processo que fragmenta o tecido urbano e produz formas de convivência marcadas por separações, fronteiras e exclusões, bem como com o conceito de práticas espaciais, a partir de Pereira (2024), Souza (2013) e Lefebvre (2006).

Nessa direção, e em consonância com as orientações metodológicas apresentadas por Góes e Melazzo (2022), tais conceitos não são mobilizados apenas como fundamentação teórica, mas como operadores analíticos capazes de mediar a passagem do plano teórico ao empírico. Assim, distingue-se claramente, nesta pesquisa, o processo estruturante da fragmentação socioespacial, o Plano Analítico 2 – Práticas espaciais e cotidianos – no qual se ancora a investigação, e as categorias interpretativas complementares — como situação periférica e condição urbana periférica — que orientam a leitura das dimensões empíricas.

Os estudos de Sposito, Melazzo e Daitx (2025) distinguem entre duas dimensões interligadas da periferização: a situação periférica, que se refere à posição geográfica e temporal de um bairro no espaço urbano, expressando o afastamento físico e funcional em relação aos centros; e a condição urbana periférica, que diz respeito à relação social e simbólica dos sujeitos com esse espaço, marcada pela reprodução das desigualdades e

pela construção de identidades periféricas. Essa diferenciação permite compreender a periferia não apenas como um espaço físico, mas como uma condição de vida e de pertencimento.

Entretanto, como apontam Sposito, Melazzo e Daitx (2025), o acesso à moradia no Brasil ocorre de modo contraditório, reproduzindo a desigualdade socioespacial por meio da periferização. Para os autores, “o acesso à propriedade se dá pela periferização e pela constituição da condição urbana periférica [...]. Em muitas situações, a situação geográfica já foi periférica e permanece como tal, quando o acesso à própria moradia se torna possível” (Sposito; Melazzo; Daitx, 2025, p. 31).

No plano empírico, essa distinção foi operacionalizada como chave de leitura das práticas espaciais, sendo a situação periférica identificada a partir de elementos associados à localização e à funcionalidade urbana — como padrões de mobilidade, tempos e custos de deslocamento e relação com centralidades —, enquanto a condição urbana periférica foi apreendida nas narrativas e representações produzidas pelos sujeitos, expressas em marcadores simbólicos de pertencimento, estigma e desigualdade vivida, evidenciados nas escrevivências e nas cartografias participativas.

De modo complementar, integra-se a esse referencial a produção da Geografia Escolar, reconhecendo seu valor epistemológico próprio. A esse respeito, dialogamos com Cavalcanti (2012), Callai (2013), Straforini (2002), Castellar (2017) e Freire (1997). No campo metodológico, a cartografia participativa ocupou lugar central, fundamentada em autores como Henri Acselrad (2008, 2010), Sombra et al. (2022), Santos (2012) e Rodrigues (2026).

A partir desse referencial, a pesquisa operou com a compreensão do espaço geográfico como categoria analítica central, mobilizada não em seu caráter abstrato, mas como mediação concreta das práticas sociais. Nesse sentido, a contribuição de Lefebvre (2006) foi fundamental para a operacionalização da análise, especialmente por meio da tríade espaço concebido, percebido e vivido.

Essa tríade foi adotada como grade interpretativa dos dados empíricos, permitindo articular as representações técnico-institucionais do espaço (concebido), as práticas espaciais cotidianas (percebido) e as experiências vividas e significadas pelos sujeitos (vivido).

Em termos de operacionalização analítica, a tríade lefebvriana articulou-se às categorias do plano analítico e às dimensões empíricas definidas no âmbito do Projeto

Temático FragUrb (Sposito, 2018), especialmente ao Plano Analítico 2 – Práticas espaciais e cotidianos, que estrutura esta investigação.

O espaço concebido foi compreendido como a dimensão das representações técnicas e institucionais, associadas às formas de planejamento urbano. Um exemplo dessa lógica na Região Metropolitana de Belém é o Conjunto Cidade Nova, implantado pela COHAB no município de Ananindeua-PA, bem como o padrão das escolas públicas ali inseridas, entre elas a Escola Estadual Luiz Nunes Direito. A disposição padronizada de equipamentos, serviços e vias de circulação expressou a racionalidade técnico-institucional própria do espaço concebido.

No pensamento de Lefebvre (2006), o espaço vivido corresponde à dimensão mais subjetiva e sensível da produção do espaço, marcada por significados afetivos, memórias, símbolos e práticas que escapam à racionalidade técnica. No contexto da periferia urbana da cidade de Ananindeua-PA, essa dimensão assumiu papel central quando observada a partir das escrivências de (ex)alunos da escola pública, permitindo acessar percepções coletivas sobre os processos de (re)estruturação urbana e as lutas pelo direito à cidade.

A história da Escola Luiz Nunes Direito constituiu exemplo emblemático dessa dimensão, uma vez que o protagonismo estudantil em mobilizações por melhorias estruturais transformou a própria escola em lugar de memória. Essas marcas permaneceram inscritas tanto no plano material quanto no simbólico, refletidas em sentimentos de pertencimento, identidade e consciência política. Nesse sentido, o espaço vivido configurou-se como território de (r)existência, no qual a escola se afirmou como locus privilegiado da produção da consciência socioespacial.

Por fim, o espaço percebido, na concepção lefebvriana, foi analisado como a dimensão operada pelas práticas cotidianas dos sujeitos, manifestas nos deslocamentos, nos trajetos escolares e nos usos dos espaços de lazer, consumo e habitação. A escolha da fragmentação socioespacial como chave analítica desta pesquisa esteve diretamente vinculada à observação dessas práticas espaciais dos jovens que habitam e circulam pelas periferias da cidade de Ananindeua-PA, possibilitando analisar estratégias de adaptação, sobrevivência e táticas cotidianas frente à desigualdade socioespacial.

Dessa forma, o método de interpretação adotado orientou-se pela teoria urbana crítica, comprometida com a compreensão das contradições que estruturam a produção e a reprodução do espaço urbano, tendo como ponto de partida as práticas cotidianas no espaço escolar. A análise centrou-se na experiência dos sujeitos para revelar como o

espaço é apropriado, vivido e ressignificado, permitindo examinar os efeitos concretos da fragmentação socioespacial no cotidiano educacional periférico.

Assim, o método de interpretação articula: (i) a fragmentação socioespacial como processo estruturante; (ii) as práticas espaciais como categoria do plano analítico, por meio da qual se organiza a leitura do empírico; (iii) as dimensões empíricas do habitar, da mobilidade, do consumo, do lazer e do trabalho como recortes de observação; (iv) a tríade concebido/percebido/vivido como grade interpretativa; e (v) a periferização, apreendida pela distinção entre situação e condição urbana periférica.

b) A metodologia de investigação

O percurso metodológico desta pesquisa estruturou-se a partir de uma abordagem metodológica mista, com predominância qualitativa, de caráter investigativo e exploratório, desenvolvida de forma processual e dialética. Para tanto, a investigação fundamentou-se na análise das contradições socioespaciais da (re)organização do espaço em Ananindeua-PA, compreendendo a fragmentação socioespacial como um “processo histórico e multidimensional, que altera os sentidos e redefine as formas de apropriação e exclusão dos sujeitos em relação à cidade”, segundo Sposito (2018), e que se expressa nas práticas cotidianas dos sujeitos.

A pesquisa estruturou-se em diálogo direto com os pressupostos do projeto temático Fragmentação Socioespacial e Urbanização Brasileira: Escalas, Vetores, Ritmos, Formas e Conteúdos (FragUrb), coordenado por Sposito (2018). Esta pesquisa insere-se prioritariamente no Plano Analítico 2 – Práticas espaciais e cotidianos – do FragUrb, tomando o cotidiano e as práticas espaciais como eixo estruturador da investigação. Dessa filiação teórica, assume-se a compreensão da fragmentação como processo e a centralidade das práticas espaciais e do cotidiano como plano analítico fundamental. Metodologicamente, o trabalho adotou uma abordagem mista sob uma perspectiva interescalar (Sposito, 2004), articulando de forma indissociável as escalas temporal, espacial e cartográfica. Contudo, adotou-se como recorte empírico específico o espaço escolar, compreendido como mediação privilegiada para apreender as formas contemporâneas de diferenciação, desigualdade e (r)existência urbana na periferia metropolitana.

A produção dos dados ocorreu por meio de procedimentos investigativos complementares. Um primeiro movimento envolveu a realização de entrevistas

semiestruturadas³ com ex-alunos (moradores pioneiros) do Conjunto Cidade Nova, orientadas pelo plano analítico do FragUrb, com foco nas práticas espaciais e cotidianas associadas às dimensões empíricas do habitar, do lazer, do consumo, da mobilidade e do trabalho. As entrevistas foram mobilizadas para resgatar a história de uma Cidade Nova que já não existe mais em sua configuração original, aprofundando o conhecimento sobre o perfil socioespacial dos sujeitos e suas trajetórias urbanas.

Foram realizadas 6 entrevistas semiestruturadas com ex-alunos moradores pioneiros do Conjunto Cidade Nova, selecionados por amostragem intencional. Os critérios de seleção consideraram: (i) terem sido estudantes da escola nas primeiras décadas de funcionamento; (ii) serem moradores pioneiros do Conjunto Cidade Nova; (iii) manterem vínculo atual ou memória ativa da realidade analisada; e (iv) apresentarem disponibilidade para participação voluntária na pesquisa. Buscou-se, ainda, diversidade de gênero e de trajetórias ocupacionais. O número de entrevistas foi definido a partir do princípio da saturação teórica, quando os relatos passaram a apresentar recorrência temática, considerando o recorte específico do grupo investigado e a natureza qualitativa da pesquisa, o que permitiu alcançar densidade narrativa e consistência interpretativa.

Foram aplicados 100 questionários estruturados junto a estudantes do Ensino Médio da escola pública investigada, com o objetivo de apreender, em perspectiva exploratória, aspectos relacionados às práticas espaciais juvenis, particularmente no que se refere às dimensões da mobilidade, do consumo, do lazer e do habitar. Esses dados foram mobilizados como subsídio à análise qualitativa, contribuindo para a compreensão do espaço percebido, conforme a tríade lefebvriana, sem pretensão de generalização estatística, mas como apoio à interpretação das dinâmicas socioespaciais investigadas.

Foram realizadas 5 oficinas de cartografia participativa, com duração média de 2 horas cada, envolvendo estudantes da disciplina eletiva, com produção coletiva de mapas do espaço vivido.

³ Na entrevista semiestruturada, o pesquisador organiza questões a serem respondidas, mas permite, ou mesmo incentiva, a fala livre do entrevistado (Pádua, 2004). Seu ponto forte não está necessariamente nas perguntas, mas em determinados aspectos de interesse que não podem ser desconsiderados na narrativa e que são colocados em foco pelo entrevistador sempre que o entrevistado queira enveredar por outros caminhos que não o que está sendo perseguido na pesquisa. (Trindade Júnior; Lencioni, 2024, p.92). Segundo Minayo (2016), a entrevista semiestruturada constitui uma estratégia de pesquisa que combina perguntas fechadas e abertas, onde o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada, possibilitando flexibilidade e adaptação ao diálogo. De acordo com Colognese e Mélo (1998) *apud* Góes, et al. (2022), p. 72, as entrevistas são conversas interessadas, orientadas pelos entrevistadores, com a finalidade de obter, por meio da interação, informações acerca dos comportamentos, práticas, escolhas e visões dos entrevistados e de sua consciência de modo a contribuir para a elucidação das questões propostas no universo da pesquisa.

As entrevistas realizadas com ex-alunos constituíram um dos instrumentos metodológicos desta pesquisa para compreender os processos de (re)estruturação da cidade e de fragmentação socioespacial vivenciados no Conjunto Cidade Nova. Partiu-se do reconhecimento de que a produção do conhecimento e dos resultados analíticos ocorre na relação entre pesquisador e pesquisados, assumindo a intersubjetividade como elemento constitutivo da investigação. Nesse sentido, a entrevista foi compreendida como um espaço de coprodução de sentidos, no qual experiência, memória e práticas espaciais emergem de forma situada e relacional, e não como dados objetivos previamente dados.

Essa compreensão da entrevista como espaço de coprodução de sentidos insere-se em um movimento mais amplo de renovação metodológica no campo da Geografia, como afirma Góes, et al. (2022):

Já no século 21, muitos dos fantasmas parecem ter sido superados ou, pelo menos, deixados de lado, dada a premência da reflexão metodológica de natureza qualitativa e da necessidade de fortalecer a compreensão das entrevistas como instrumentos potentes da investigação social e da produção de conhecimento, com base numa aceitação cada vez maior de que o espaço geográfico não é uma dimensão apenas externa aos seres humanos, mas também intrínseca e, portanto, condicionante dos modos de vida e das práticas espaciais dos sujeitos. (Góes, et al, 2022, p. 79)

A partir do processo de escuta e da construção narrativa, conforme proposto anteriormente, o neologismo *escrevivência espacial* é aqui mobilizado como uma categoria empírica que opera como mediação metodológica ao articular memória, experiência vivida e produção do espaço. Nessa perspectiva, a *escrevivência* atua como dispositivo analítico no interior da metodologia adotada, possibilitando recuperar práticas espaciais, modos de vida e formas de sociabilidade silenciadas pelos processos recentes de reestruturação urbana, subsidiando a análise das mudanças e permanências associadas ao processo de *periferização*, bem como da situação e da condição periférica vividas pelos sujeitos.

No plano empírico, os conceitos de *situação periférica* e *condição urbana periférica* orientam a leitura das entrevistas desenvolvidas neste trabalho ao articularem, de forma indissociável, evento e posição no tecido urbano (*situação*) e experiência, identidade e pertencimento (*condição*). Essa articulação permite compreender que a periferia não se define apenas por sua localização geográfica, mas pela maneira como é vivida, apropriada e significada no cotidiano dos sujeitos. Nessa perspectiva, as entrevistas não são tomadas como relatos isolados, mas como *escrevivências espaciais*, por meio das quais se torna possível acessar as práticas espaciais e os sentidos atribuídos

à cidade por ex-alunos/ moradores da Cidade Nova, constituindo uma mediação empírica fundamental para a interpretação da fragmentação socioespacial.

As entrevistas realizadas assumem caráter semiestruturado e foram deliberadamente organizadas a partir das dimensões empíricas do habitar, da mobilidade, do lazer, do consumo e do trabalho, compreendidas como eixos fundamentais das práticas espaciais cotidianas dos sujeitos periféricos. Essas dimensões não operam apenas como categorias descritivas, mas como chaves analíticas capazes de revelar diferenças e desigualdades que se materializam no vivido, estruturando trajetórias, tempos, acessos e formas de pertencimento à cidade, frequentemente marcadas por deslocamentos reiterados, acessos seletivos a bens e serviços e pela dependência funcional em relação a áreas mais centrais da Região Metropolitana de Belém.

A escrevivência espacial articula-se diretamente à dimensão dos espaços de representação proposta por Lefebvre, uma vez que se ancora no espaço vivido, nas memórias, nos afetos e nos sentidos atribuídos pelos sujeitos às suas práticas espaciais. No entanto, diferentemente dos espaços de representação, compreendidos como categoria teórico-analítica da produção do espaço, a escrevivência opera como categoria empírica e mediação metodológica, possibilitando o acesso, a sistematização e a interpretação dessa dimensão vivida. Desse modo, a escrevivência não se confunde com os espaços de representação, mas atua como dispositivo analítico de apreensão empírica, capaz de revelar e dar inteligibilidade às formas simbólicas e às sociabilidades produzidas no cotidiano periférico, frequentemente silenciadas pelas representações hegemônicas do espaço.

As entrevistas foram analisadas à luz da abordagem da investigação narrativa, conforme proposta por Hervé Breton (2022) e operacionalizada no campo da Geografia por Sposito e Catalão (2024). Essa abordagem compreende a narrativa como forma legítima de produção de conhecimento, na qual a experiência vivida, expressa em primeira pessoa, constitui o próprio objeto da investigação.

No interior dessa abordagem, a sistematização e a interpretação das escrevivências seguiram a metodologia de análise proposta por Breton (2022) e ampliada por Sposito e Catalão (2024), segundo a qual as narrativas podem ser organizadas a partir de três dimensões analíticas: espaço-temporal, experiencial e inferencial. Essas dimensões foram mobilizadas como operadores metodológicos para estruturar, interpretar e aprofundar o material empírico produzido nas entrevistas.

A dimensão espaço-temporal foi mobilizada para localizar os eventos narrados no tempo e no espaço, identificando marcos significativos das trajetórias dos sujeitos, como deslocamentos urbanos, mudanças de moradia e transformações na configuração do Conjunto Cidade Nova. A dimensão experiencial concentrou-se nos afetos, sentimentos e significados atribuídos pelos sujeitos aos lugares e às práticas cotidianas, revelando a dimensão sensível e simbólica da experiência periférica. Já a dimensão inferencial emergiu nos momentos em que os entrevistados interpretaram suas experiências à luz de processos sociais mais amplos, articulando o vivido ao pensado e produzindo leituras críticas sobre a escola, a cidade e a periferia.

De forma complementar, em etapa anterior à realização das oficinas de cartografia participativa, foram utilizados questionários para levantamento de dados quantitativos relacionados à mobilidade, tempo de deslocamento, custos e percepções dos estudantes, bem como análise documental do arquivo escolar, a partir da seleção amostral de CEPs dos endereços dos alunos entre as décadas de 1980 e 2025. Esses dados subsidiaram a elaboração de mapas históricos de geolocalização e foram confrontados com indicadores socioespaciais do IBGE, do INEP e do Atlas do Desenvolvimento Humano.

Em um segundo momento investigativo, a pesquisa assumiu um caráter analítico-situado a partir da leitura do espaço escolar e de sua inserção no tecido urbano de Ananindeua. Essa etapa fundamentou-se na observação sistemática do cotidiano escolar, na análise das transformações no perfil territorial dos estudantes ao longo do tempo e na posição do pesquisador enquanto morador pioneiro da Cidade Nova, filho de ex-professora de Geografia da escola e professor da própria instituição, assumindo-se explicitamente a realização de uma pesquisa implicada. Essa implicação foi tratada de forma reflexiva, por meio de registro sistemático em diário de campo e explicitação da posição do pesquisador como parte constitutiva do processo investigativo, buscando assegurar rigor analítico e transparência epistemológica.

O terceiro momento de produção de dados empíricos ocorreu no contexto da prática pedagógica, por meio da oferta da disciplina eletiva “Cartografia”, realizada no ano letivo de 2025 na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Luiz Nunes Direito. Participaram das oficinas de cartografia participativa estudantes do 1º ano do Ensino Médio matriculados na eletiva vinculada ao itinerário de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Nessa etapa, a cartografia participativa foi adotada como estratégia metodológica e como produto pedagógico, com o propósito de favorecer que os estudantes se reconhecessem como sujeitos produtores de conhecimento geográfico.

Foram utilizados recursos como carta-imagem, Google Earth Pro, mapas-base, post-its, marcadores e iconografias simbólicas, favorecendo a expressão de trajetos, afetos, exclusões, pertencimentos e resistências no espaço urbano vivido.

No processo de análise, buscou-se articular cada técnica às dimensões da tríade lefebvriana: os dados documentais e indicadores contribuíram para a leitura do espaço concebido; os questionários e registros de deslocamento subsidiaram a análise do espaço percebido; e as entrevistas, escrituras e cartografias permitiram apreender o espaço vivido.

Quanto aos procedimentos éticos, os dados foram tratados com resguardo da identidade dos participantes, por meio de anonimização e apresentação agregada de informações territoriais, especialmente no caso de endereços e CEPs, evitando qualquer possibilidade de identificação individual.

Nesse processo, a cartografia participativa foi compreendida não apenas como técnica de representação espacial, mas como dispositivo metodológico de produção de dados empíricos, no qual os mapas elaborados coletivamente passaram a integrar o corpus da pesquisa. Mais do que o produto final, valorizou-se o processo de mapeamento, entendido como momento de explicitação das práticas espaciais, dos trajetos cotidianos, das experiências de exclusão e pertencimento pelos estudantes no espaço urbano.

A elaboração dos mapas possibilitou acessar dimensões do espaço vivido que não emergem de forma imediata nos questionários, permitindo que os estudantes expressassem, por meio da linguagem cartográfica, suas percepções, afetos e leituras críticas da cidade.

Ao longo do processo investigativo, a observação participante e o registro em diário de campo acompanharam de forma contínua a produção dos dados. O material empírico, composto por entrevistas, escrituras, questionários e cartografias participativas, foi interpretado à luz da teoria urbana crítica, articulando as dimensões do espaço concebido, percebido e vivido.

Dessa forma, a metodologia de investigação foi orientada à compreensão de como a fragmentação socioespacial se manifesta nas práticas espaciais juvenis e nas trajetórias de ex-alunos (moradores pioneiros), tomando a escola como chave de leitura da cidade e a investigação narrativa e a cartografia participativa como linguagens críticas, formativas e emancipatórias no ensino de Geografia.

c) Levantamento teórico, documental, coleta e confronto de indicadores

O percurso metodológico desta pesquisa iniciou-se com um levantamento bibliográfico e documental voltado ao aprofundamento dos conceitos de produção do espaço, fragmentação socioespacial, práticas espaciais, metropolização, reestruturação urbana e cartografia participativa. Em paralelo, foram coletados materiais cartográficos, fotografias históricas, registros jornalísticos e dados institucionais, de modo a compreender os processos de reestruturação urbana que configuraram a realidade de Ananindeua. Esses insumos constituíram a base para a leitura preliminar da fragmentação socioespacial na Região Metropolitana de Belém.

A partir do arquivo da Escola Estadual Luiz Nunes Direito, foram selecionados, de forma amostral, os CEPs dos endereços dos estudantes entre as décadas de 1980 e 2025. Esses dados possibilitaram a elaboração de um mapa histórico de geolocalização, permitindo a análise dos padrões de mobilidade e moradia escolar, subsidiando a análise da relação entre classe social, raça, território e acesso à educação.

Esse mapeamento foi analisado em conjunto com indicadores socioespaciais — agregados por setor censitário segundo cor/raça, renda domiciliar, nível de escolaridade (IBGE), distribuição de instituição de ensino, além da incidência de homicídios em Ananindeua. Fontes como o Atlas do Desenvolvimento Humano, IBGE e INEP⁴ subsidiaram a análise crítica e integrada da fragmentação urbana. Nessa etapa, a cartografia foi mobilizada como linguagem crítica da Geografia, capaz de expressar múltiplas escalas e subsidiar a análise os processos de (re)estruturação urbana a partir do espaço escolar. Em continuidade ao desenho metodológico já apresentado, esta etapa aprofundou a dimensão documental e quantitativa da investigação, articulando-a às evidências qualitativas produzidas nas entrevistas, escrevivências e cartografias participativas.

Para o desenvolvimento da pesquisa, adotou-se uma abordagem metodológica mista, combinando procedimentos quantitativos e qualitativos, de modo a ampliar a compreensão da realidade socioespacial investigada. Essa articulação permitiu integrar diferentes tipos de dados, favorecendo uma leitura mais abrangente e consistente das práticas espaciais dos estudantes e das condições de mobilidade associadas ao processo de fragmentação socioespacial.

⁴ Foi utilizado **Indicador de Nível Socioeconômico (INSE)** do INEP, que permitiu identificar o perfil socioeconômico da comunidade escolar a partir de dados padronizados e comparáveis em escala nacional

Um dos insights metodológicos da pesquisa consistiu em iniciar o percurso investigativo a partir da análise do arquivo escolar, compreendido não apenas como fonte administrativa, mas como registro empírico capaz de revelar transformações mais amplas na estrutura urbana de Ananindeua. Esse material serviu de base para a produção de mapas de geolocalização da origem residencial dos estudantes da escola, abrangendo o período de 1980 a 2025, possibilitando a leitura das mudanças no perfil territorial discente em articulação com os processos de reestruturação urbana de Ananindeua.

Na sequência, foram aplicados questionários estruturados, compostos por perguntas fechadas, que se constituíram como instrumento complementar de levantamento de dados. Esses questionários tiveram como objetivo quantificar aspectos relacionados à mobilidade cotidiana dos estudantes, tais como os meios de transporte utilizados, o tempo de deslocamento até a escola, os custos envolvidos no trajeto e as percepções sobre segurança e conforto durante o deslocamento. Os dados obtidos contribuíram para a caracterização do perfil de mobilidade discente e para a articulação entre práticas espaciais, condições de acesso à escola e processos de fragmentação socioespacial.

A observação participante no cotidiano escolar constituiu importante mediação qualitativa da pesquisa, permitindo apreender dimensões do espaço vivido que nem sempre emergiam nas entrevistas e representações cartográficas. A atuação do pesquisador/professor favoreceu a compreensão das práticas espaciais, das formas de sociabilidade e dos sentidos atribuídos pelos estudantes à experiência escolar e urbana periférica.

Objetivo Central:

- Analisar o processo de fragmentação socioespacial a partir das formas contemporâneas de diferenciação e desigualdade, tomando como referência as práticas espaciais de jovens em diferentes momentos de sua trajetória na escola pública em Ananindeua-PA.

Essa questão principal desdobra-se nas seguintes questões auxiliares:

Objetivos específicos:

- Examinar a fragmentação socioespacial por meio das práticas espaciais dos alunos da escola pública, associadas às seguintes dimensões empíricas: habitar, mobilidade, lazer e consumo
- Analisar como os processos recentes de (re)estruturação urbana em Ananindeua se expressam no espaço escolar e nas práticas espaciais juvenis, evidenciando o papel da Escola Estadual Luiz Nunes Direito como mediação empírica para compreender a fragmentação socioespacial.
- Analisar a cartografia participativa como mediação metodológica e prática pedagógica crítica na leitura das práticas espaciais juvenis e da fragmentação socioespacial no contexto escolar.

Esta dissertação está estruturada em três capítulos centrais, além da introdução e das considerações finais, organizados de modo a articular os fundamentos teóricos, o contexto empírico e os desdobramentos metodológicos da pesquisa. A análise parte do espaço escolar em Ananindeua-PA para compreender as práticas espaciais juvenis e as dinâmicas contemporâneas de desigualdade na periferia metropolitana.

O Capítulo 1, intitulado “Urbanização, cidade e espaço escolar: origem e formação no contexto da fragmentação da metrópole”, apresenta o quadro histórico e conceitual da urbanização metropolitana na Região Metropolitana de Belém, com ênfase no município de Ananindeua e no Conjunto Cidade Nova. O capítulo discute o processo de periferização associado às políticas habitacionais, à expansão urbana extensiva e à constituição da situação e da condição urbana periférica. Nesse contexto, o espaço escolar é introduzido como dimensão empírica relevante, articulada às trajetórias urbanas dos moradores e às escrevivências espaciais, que possibilitam examinar as continuidades e rupturas na produção do espaço urbano.

O Capítulo 2, intitulado “(Re)estruturação e fragmentação socioespacial a partir do espaço escolar”, aprofunda a análise da escola pública como expressão concreta das desigualdades socioespaciais contemporâneas. A partir da leitura crítica da reestruturação urbana de Ananindeua, o capítulo articula o debate da fragmentação socioespacial com a Geografia da Educação, evidenciando como as práticas espaciais juvenis, o cotidiano

escolar e as narrativas de escrivência revelam formas de diferenciação, exclusão e (r)existência no contexto periférico metropolitano. Destaca-se, por fim, o papel da escola como espaço vivido e percebido pelos sujeitos escolares, atravessado por contradições urbanas mais amplas.

O Capítulo 3, intitulado “Cartografia Participativa como Estratégia de Pesquisa e de Ensino da Noção de Fragmentação Socioespacial”, apresenta os desdobramentos metodológicos e pedagógicos da pesquisa, com foco na cartografia participativa como instrumento de investigação e prática pedagógica crítica. O capítulo discute a implementação de oficinas cartográficas no contexto do ensino de Geografia, a produção coletiva de mapas do espaço vivido e a emergência de leituras críticas da cidade a partir das práticas espaciais dos estudantes. A cartografia participativa é analisada como linguagem epistemológica, formativa e política, capaz de tornar visível a fragmentação socioespacial e de fortalecer o protagonismo juvenil na interpretação da cidade.

“A escrevivência não é a escrita de si, porque esta se esgota no próprio sujeito. Ela carrega a vivência da coletividade.”
— Conceição Evaristo

Capítulo I

1. URBANIZAÇÃO, CIDADE E ESPAÇO ESCOLAR: ORIGEM E FORMAÇÃO NO CONTEXTO DA FRAGMENTAÇÃO DA METRÓPOLE

1.1 A cidade de Ananindeua e a lógica periférica da formação metropolitana

Nesta pesquisa, a urbanização não é compreendida como mero crescimento físico das cidades ou como simples aumento da população urbana. Parte-se do entendimento de que a urbanização constitui um processo histórico, desigual e contraditório de produção do espaço, articulado à lógica do capital, à metropolização e à reestruturação urbana (Santos, 1996 e Lefebvre, 2006). Suas manifestações se expressam de forma diferenciada no espaço, produzindo desigualdades, periferações e fragmentações socioespaciais, apreensíveis a partir das práticas espaciais e do cotidiano dos sujeitos, tendo o espaço escolar como mediação empírica privilegiada de análise (Sposito, 2020).

A Escola Luiz Nunes Direito localiza-se no Conjunto Cidade Nova IV/V, na cidade de Ananindeua (PA), integrante da Região Metropolitana de Belém (RMB), composta pelos municípios de Belém, Ananindeua, Marituba, Santa Isabel, Benevides, Santa Bárbara do Pará, Castanhal e Barcarena. Com uma população estimada em 478.778 habitantes (IBGE, 2023), município de Ananindeua é o segundo município mais populoso do Estado do Pará e uma das principais áreas de expansão urbana da RMB.

O Conjunto Habitacional Cidade Nova, onde está inserida a escola, constitui o maior projeto habitacional planejado do Estado, com implantação iniciada entre os anos de 1976 e 1986 (Rodrigues, 1998). Sua formação insere-se no contexto do avanço do processo de metropolização de Belém, impulsionado pelas políticas de ocupação da fronteira amazônica e por uma lógica de urbanismo modernizante e rodoviarista (Becker, 1990). A produção do espaço urbano em Ananindeua, especialmente no final do século XX, está profundamente relacionada à dinâmica de crescimento desordenado da metrópole de Belém, marcado pela expansão da mancha urbana ao longo dos eixos rodoviários da BR-316 e da Rodovia Augusto Montenegro, e pela dispersão da população de baixa renda para áreas periféricas (Trindade Jr., 1998).

Os dados demográficos apresentados na Tabela 1 evidenciam as transformações populacionais ocorridas nos municípios da Região Metropolitana de Belém entre 1970 e 2022, destacando o crescimento acelerado de Ananindeua no contexto da expansão metropolitana

Tabela 1 - População residente na Região Metropolitana de Belém (1970–2022)

Ano	Belém	Ananindeua	Marituba	Benevides	Santa Bárbara do Pará	Santa Izabel do Pará	Castanhal	Barcarena
1970	633.374	22.527	-	13.867	-	15.848	37.910	17.498
1980	933.280	65.878	-	22.315	-	24.044	65.246	20.015
1991	1.244.689	88.151	-	68.465	-	33.329	102.071	45.946
2000	1.280.614	393.569	74.429	35.546	11.378	43.227	134.496	63.268
2010	1.393.399	471.980	108.246	51.651	17.141	59.466	173.149	99.859
2022	1.303.403	478.778	111.785	63.567	21.087	73.019	192.256	126.650

Fonte: Censos do IBGE, 1970-2022.

A intensidade desse crescimento pode ser observada na Tabela 2, que apresenta a taxa geométrica de crescimento populacional de Ananindeua entre 1970 e 2022.

Tabela 2 - Taxa Geométrica de Crescimento da População de Ananindeua- PA

Período	População Inicial	População Final	Crescimento (%)
1970–1980	22.527	65.878	192,6 %
1980–1991	65.878	88.151	33,8 %
1991–2000	88.151	393.569	346,6 %
2000–2010	393.569	471.980	19,9 %
2010–2022	471.980	478.778	1,4 %

Fonte: Censos do IBGE, 1970-2022.

A análise dos dados demográficos dos Censos do IBGE revela que Ananindeua passou por profundas transformações urbanas nas últimas décadas, consolidando-se como um dos principais vetores de expansão da Região Metropolitana de Belém. O crescimento acelerado observado, sobretudo entre 1991 e 2000, expressa os efeitos da urbanização periférica e da redistribuição populacional no espaço metropolitano.

Ananindeua esteve desde de sua emancipação político institucional em 1943, historicamente, vinculada ao crescimento de Belém, especialmente a partir da segunda metade do século XX. Como aponta Trindade Jr. (1998), a expansão da franja urbana da capital, impulsionada por empreendimentos industriais e conjuntos habitacionais, foi determinante para o avanço da malha urbana metropolitana, contribuindo para a ocupação

da chamada 2ª légua patrimonial⁵. Esse processo desencadeou uma intensa urbanização, marcada pela concentração populacional e pela reconfiguração espacial de Ananindeua.

A análise das taxas de crescimento populacional por período revela que o município de Ananindeua passou por transformações significativas ao longo das últimas décadas. O processo de urbanização acelerada teve início mais evidente entre **1970 e 1980**, quando a população saltou de 22.527 para 65.878 habitantes, representando uma taxa de crescimento de **192,6%**, vinculada entre outros fatores à instalação do conjunto Cidade Nova. Logo, esse avanço expressivo está associado ao início da consolidação urbana do município, impulsionado especialmente pela criação de núcleos habitacionais planejados, que atraíram um número crescente de moradores em busca de melhores condições de moradia, infraestrutura e acesso à capital paraense (Rodrigues; Rodrigues, 2021).

Nesse sentido, o crescimento populacional de Ananindeua, especialmente entre 1970 e 1980, não deve ser interpretado apenas como resultado da expansão urbana, mas como parte de um processo de inclusão desigual, no qual o acesso à casa própria significou o deslocamento da população de baixa renda para áreas distantes, consolidando uma condição urbana periférica. Essa condição se manifesta tanto na precariedade da infraestrutura quanto na limitação do acesso a bens, serviços e oportunidades urbanas, constituindo, portanto, um marco da urbanização periférica da Região Metropolitana de Belém.

Segundo Costa (2021), o Banco Nacional da Habitação (BNH - 1964-1986) foi responsável por inaugurar uma nova lógica de urbanização, marcada pela produção de conjuntos habitacionais de grande escala em áreas até então periféricas, como os Conjuntos Cidade Nova I a VII em Ananindeua. Essa política promoveu a ruptura com o núcleo urbano central de Belém e incentivou a expansão da malha urbana em direção à sua periferia metropolitana, contribuindo para a consolidação de Ananindeua como polo de atração populacional.

O crescimento populacional de Ananindeua atingiu seu ápice entre 1991 e 2000, período em que a população saltou de 88.151 para 393.569 habitantes, representando um aumento de 346,6%, a maior taxa registrada na série histórica. Esse crescimento

⁵ Segundo Silva et al. (2017, p.186): “A definição da chamada linha da Primeira Légua Patrimonial de Belém foi instituída a partir de um plano de alinhamento urbano, que determinou a porção de uma légua de terras (4.110 hectares) doada pela Coroa Portuguesa como fundiário patrimônio da cidade a contar do marco de fundação da cidade”. No final do século XIX, o governo do Estado doou a 2ª légua patrimonial e fora acrescentada à primeira légua (Trindade JR, 1998).

exponencial, como já apontado, esteve associado à intensificação do processo de metropolização na Região Metropolitana de Belém (RMB), marcada pela ampliação dos fluxos migratórios intraurbanos e pela reestruturação territorial impulsionada pela busca por moradia em áreas periféricas mais acessíveis.

A partir dos anos 2000, o crescimento populacional de Ananindeua desacelera de forma significativa, conforme os dados censitários do IBGE (Censo 2022 e série compatibilizada com 2010). Em contraste com as décadas anteriores — quando o crescimento esteve fortemente vinculado à expansão extensiva associada a conjuntos habitacionais e ocupações no contexto metropolitano —, a inflexão recente pode ser interpretada como parte de uma reconfiguração da dinâmica urbano-metropolitana, marcada pela consolidação do tecido urbano e pela redistribuição de vetores de expansão na escala regional.

A análise dos dados demográficos, articulada ao processo histórico de ocupação e às políticas habitacionais, permite compreender que Ananindeua consolida-se como espaço estruturante na dinâmica metropolitana. Seu crescimento acelerado nas décadas anteriores, associado à implantação de grandes conjuntos habitacionais e à expansão ao longo dos eixos rodoviários, reafirmou o município como território estratégico da urbanização extensiva e da periferização.

Nesse sentido, Ananindeua ganha expressão no cenário metropolitano não apenas como território de recepção da população de baixa renda deslocada das áreas centrais de Belém, mas como lugar onde se materializam, de forma intensa, as contradições da urbanização capitalista contemporânea. A cidade passa a concentrar funções urbanas diversas — moradia, serviços, equipamentos públicos e infraestruturas — distribuídas de maneira desigual, configurando um espaço marcado pela fragmentação socioespacial. Assim, constitui-se como território estratégico da reprodução das desigualdades socioespaciais metropolitanas e como espaço privilegiado para a análise crítica dos processos de reestruturação urbana no contexto amazônico.

1.2 O Conjunto Cidade Nova e a Escrivivência Espacial

O ordenamento espacial do Conjunto Habitacional Cidade Nova segue um modelo urbanístico fortemente influenciado pela lógica cartesiana periférica de traçado urbano, característica dos projetos habitacionais planejados sob a égide do Banco Nacional da Habitação (BNH) nas décadas de 1970 e 1980 (Rodrigues, 1998). Tal modelo é

caracterizado pela implantação de um sistema de vias, onde as ruas são dispostas em eixos longitudinais (WE – West-East) e transversais (SN – South-North), resultando em uma malha viária regular, geométrica e altamente padronizada. No caso da Cidade Nova, a nomenclatura das ruas (como WE-64, SN-17, entre outras) traduz diretamente essa lógica: WE (Westeast) refere-se às ruas orientadas no sentido Leste-Oeste, enquanto SN (Southnorth) corresponde às ruas no sentido Norte-Sul.

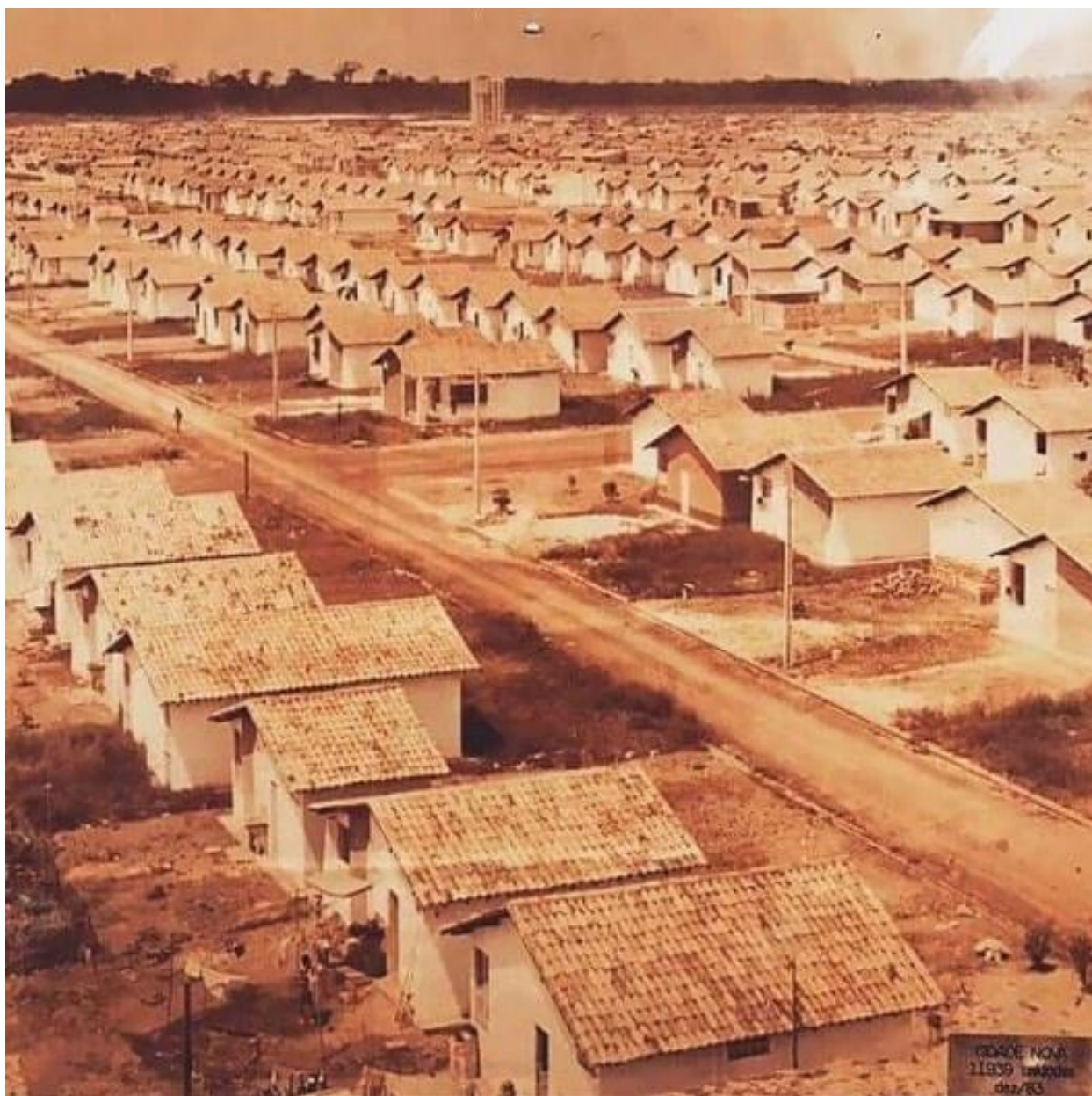
Conjunto Cidade Nova a criação de uma cidade impessoal, cartesiana, sem vínculos adredemente definidos, onde o espaço físico micro é reconhecido por signos abstratos, a exemplo das vias de circulação, nomeadas com os pontos cardeais e não com a história vivida, nem com elementos do universo de experiência dos moradores, como é usual. [...] Obviamente essa forma de criação simbólica abstrata sobre um espaço construído deixa margens à impressão do processo sócio-político na sua identificação [...]. Nesse contexto, há de se perguntar: por que o nome Cidade Nova foi usado para definir o conjunto? Que imagens ele carrega e quais as suas correspondências concretas? Os técnicos da COHAB, na maior parte, afirmaram não saber o porquê do uso do termo Cidade Nova, encontrando-se algumas pistas entre os mais antigos, que apontaram sobre a necessidade de se privilegiar, na carga simbólica, um apelo capaz de enfraquecer a rejeição do belemense a morar na periferia. Para isso, o nova" seria sinônimo de boa, atraente, pelo confronto com o ruim de Belém. Este sentido se completava com o do sonho da casa própria. Cidade Nova projetaria uma ascensão social pelo acesso a uma forma ecológica nova (boa, melhor que) e à casa própria. Realmente, o termo Cidade Nova teve um efeito ideológico positivo, a princípio, para o desempenho da política habitacional em Belém, porém, depois questionado. Que Cidade Nova é essa? A realidade desmascara a criação, mas nem sempre, afinal o conjunto é palco e platéia de agentes vindos de várias escolas. (Rodrigues, 1998, p. 171)

Assim, a denominação “Cidade Nova” não foi apenas um ato administrativo ou técnico, mas uma estratégia simbólica e ideológica que buscava legitimar a expansão urbana para áreas periféricas de Ananindeua. A adoção do termo “nova” carregava um apelo positivo, associado à modernidade, à qualidade de vida e, sobretudo, ao sonho da casa própria, funcionando como um mecanismo para reduzir a rejeição da população em se deslocar da capital para a periferia metropolitana. Nesse sentido, o nome se constituiu como um recurso discursivo que encobria as contradições do processo de periferização. Contrastava com a realidade concreta da carência de infraestrutura, precariedade de serviços públicos e distanciamento em relação ao centro de Belém. Logo, o “Cidade Nova” representou, ao mesmo tempo, um projeto habitacional e um artefato ideológico, projetando imagens de progresso e modernidade que, em grande parte, foram desconstruídas pela vivência cotidiana dos moradores (Rodrigues, 1998).

A aplicação desse modelo técnico-racional em uma área de floresta ainda pouco antropizada, como era o caso de Ananindeua na década de 1980, evidencia a ação do Estado enquanto produtor do espaço, por meio da normatização territorial e da implantação de formas padronizadas de ocupação, em consonância com a racionalidade do espaço concebido (Lefebvre, 2006). Tal estratégia articulou-se às políticas nacionais de urbanização e integração territorial implementadas durante o regime militar, especialmente no contexto amazônico, marcado pelo discurso desenvolvimentista e pela ocupação “ordenada” da região (Becker, 1990), contribuindo para a consolidação de processos de periferização e diferenciação socioespacial, conforme discutido por Sposito (2022; 2025).

Nesse contexto, o Conjunto Cidade Nova surge como resultado da política habitacional do BNH, por meio do Plano Nacional de Habitação Popular (PLANHAP), operacionalizado no Pará pela COHAB-PA. Entre suas principais características destacam-se o padrão construtivo homogêneo, com unidades habitacionais mínimas; a localização geográfica periférica; e o perfil socioeconômico da população, composta majoritariamente por famílias de baixa renda — elementos amplamente discutidos na literatura crítica sobre produção da periferia e política habitacional no Brasil (Maricato, 2001; Costa, 2021; Sposito, 2025). Como pode ser observado na Figura 1, a configuração espacial inicial do conjunto expressava uma urbanização periférica planejada, marcada pela padronização das unidades habitacionais, pela implantação em áreas de urbanização recente e pela limitada infraestrutura urbana, características recorrentes dos grandes conjuntos habitacionais produzidos no contexto da expansão metropolitana daquele período.

Figura 1 – Conjunto Habitacional Cidade Nova em 1983, Ananindeua - PA



Fonte: Acervo COHAB/PA.

É possível observar o traçado cartesiano de implantação, com vias abertas, parcelamento do solo definido e ausência de infraestrutura consolidada, além da homogeneização das habitações com imóveis pequenos que necessitam de adaptações e ampliações.

Segundo Rodrigues (1998), a escolha por um modelo de conjunto habitacional como o Cidade Nova – ao invés de outras formas de habitat mais integradas ao tecido urbano existente – está associada a uma lógica funcionalista e tecnocrática da produção do espaço urbano. Assim, o Estado priorizou a criação de grandes conjuntos habitacionais planejados como forma de absorver o crescimento demográfico acelerado da Região Metropolitana de Belém, oferecendo infraestrutura mínima e moradia padronizada para a população de baixa renda, muitas vezes deslocada de áreas centrais ou sujeitas a remoções.

O BNH atuou na produção de conjuntos habitacionais destinados a esses três segmentos: o mercado popular (famílias com renda de até 3 salários-mínimos), mercado econômico (famílias com renda de 3 a 6 salários-mínimos) e mercado médio (famílias com renda mínima de 6 salários-mínimos) (Silva, 2021, p. 197).

No entanto, o autor ressalta que “em cinquenta anos contínuos, observa-se a existência de uma lógica perversa [...] os mais diversos estratos sociais [...] têm sido atendidos de modo desigual pelas políticas habitacionais” (Silva, 2021, p. 194), evidenciando que essas políticas, embora formuladas para diferentes grupos sociais, funcionaram como mecanismos ativos de segregação socioespacial.

O Conjunto Nova Marambaia I, na Rodovia Augusto Montenegro, marcou o início da lógica locacional perversa destinada ao mercado popular do BNH, sendo orientada pela Companhia de Habitação do Estado do Pará (COHAB-PA)” (Silva, 2021, p. 198).

Tal diretriz consolidou o processo de periferização das habitações populares, situadas em áreas distantes das zonas valorizadas e com menor infraestrutura urbana. O exemplo mais emblemático dessa lógica segregadora foi o Conjunto Cidade Nova, em Ananindeua. Sobre este processo, Silva (2021) afirma:

O tamanho e a localização do conjunto habitacional Cidade Nova revelam, expressivamente, o modo como se delineou a estruturação do espaço intraurbano, na lógica da renda fundiária [...]. [O conjunto foi] o maior ícone expressivo da robustez política do BNH, na RMB, com 11.939 unidades habitacionais. (Silva, 2021, p. 201)

No seu clássico trabalho de 1998, Eliene Jaques Rodrigues⁶ investiga o processo de estruturação urbana de Ananindeua. A autora utiliza a expressão “banidos da cidade” para se referir ao deslocamento forçado de populações de baixa renda para áreas

⁶ A obra de Eliene Jaques Rodrigues (1998), *Banidos da cidade e unidos na condição: Cidade Nova, espelho da segregação social em Belém*, a autora analisa exemplarmente investigar o Conjunto Cidade Nova-Ananindeua (PA) como expressão concreta da lógica de exclusão urbana imposta às camadas populares.

periféricas. Esse fenômeno não é apenas retórico; ele é um reflexo do modelo de urbanização que prioriza a valorização do solo urbano. Como resultado, o espaço urbano é redefinido, e o acesso dos cidadãos à cidade e aos seus direitos é severamente restringido.

É uma forma histórica de constituição da situação e da condição urbana periférica, ao permitir a expansão da fronteira urbana e a valorização fundiária de áreas antes rurais ou pouco urbanizadas. No caso de Ananindeua, o Conjunto Cidade Nova simboliza essa estratégia de urbanização periférica, funcional à reprodução do espaço urbano capitalista, caracterizado por segregação socioespacial e precariedade dos serviços públicos. Segundo Rodrigues (1998), a produção do Conjunto Cidade Nova foi menos resultado de uma preocupação com a qualidade de vida dos moradores e mais uma resposta estratégica às pressões do crescimento populacional, à especulação imobiliária e à lógica de modernização urbana excludente. Esse processo, segundo a autora, não apenas redefine o espaço urbano, como também segrega os sujeitos no tecido social, restringindo seu acesso à cidade e aos direitos de cidadania plena. Tal evidência empírica dialoga diretamente com a tese de Sposito, Melazzo e Daitx (2025), segundo a qual o acesso à propriedade no Brasil se dá, em grande medida, pela periferização e pela constituição da condição urbana periférica (Sposito; Melazzo; Daitx, 2025, p. 32).

Assim, a política habitacional brasileira operou, em grande medida, como política de localização periférica, combinando homogeneidade tipológica, insuficiência de meios de consumo coletivo e implantação de conjuntos distantes das malhas consolidadas, como destaca Sposito; Melazzo; Daitx, 2025.

Com seus braços operacionais materializados em companhias de habitação por todo o Brasil e, em alguns poucos casos, por instituições e políticas estaduais ou mesmo municipais, o direcionamento dos recursos do Fundo de Garantia por Tempo de Serviço e do Sistema Brasileiro de Poupança e Empréstimo materializou-se; i) em uma produção habitacional marcada pela homogeneidade construtiva e tipológica; ii) pela inexistência, incompletude ou ineficácia de serviços, equipamentos ou infraestruturas públicas ou privadas necessárias à vida urbana; iii) em conjuntos habitacionais distantes das malhas urbanas consolidadas, configurando um dos traços mais marcantes das cidades brasileiras, o padrão centro-periferia. (Sposito; Melazzo; Daitx, 2025, p. 39)

Para este trabalho, adota-se, conforme apontado anteriormente, a distinção proposta por Sposito (2025) que: *situação periférica* remete à posição espaço-temporal de um bairro no tecido urbano — um estado transitório, ligado à expansão e às distâncias — enquanto *condição urbana periférica* diz respeito à relação dos sujeitos com o espaço,

isto é, a uma posição permanente e reprodutiva que organiza práticas e identidades. Em termos dos autores: “enquanto ‘situação’ remete à ideia de transitoriedade, ‘condição’ remete à permanência, consolidação e reprodução de uma posição na cidade e na sociedade” (Sposito; Melazzo; Daitx, 2025, p. 34). Nessa perspectiva, determinadas áreas podem deixar de ocupar uma posição periférica na estrutura urbana em razão dos processos de expansão e reestruturação da cidade, sem que isso implique, necessariamente, a superação da condição periférica vivida por seus sujeitos. Assim, mais do que uma localização fixa, a periferia é compreendida como relação socioespacial historicamente produzida e continuamente reconfigurada.

Os autores observam que, em um primeiro momento, ambos os conceitos se mostram intimamente relacionados e de difícil distinção, pois carregam sentidos associados à carência, à incompletude e a conotações negativas, que acabam por subjetivar o conteúdo dos espaços e dos sujeitos neles representados. Desse modo, ainda que determinadas áreas deixem de ocupar uma posição periférica no sentido geográfico estrito, a condição urbana periférica pode permanecer, reproduzindo desigualdades no acesso a bens, serviços e oportunidades, bem como estigmas e hierarquias socioespaciais.

Ao mobilizar essa distinção analítica para a realidade da cidade de Ananindeua, particularmente para o Conjunto Cidade Nova, é possível perceber como diferentes temporalidades e formas da periferização se materializam no cotidiano urbano e escolar. O Conjunto Cidade Nova configura-se como espaço em que o acesso desigual aos meios de consumo coletivo se desdobra nas experiências juvenis, evidenciando as contradições da fragmentação socioespacial. A Escola Luiz Nunes Direito, situada em seu núcleo, constitui uma lente empírica privilegiada dessa dinâmica: nela convergem trajetórias de habitar, tempos de deslocamento e mobilidade, usos do espaço público para lazer e circuitos de consumo — dimensões que estruturam a análise das práticas espaciais no âmbito desta pesquisa.

Nesse sentido, as escrevivências espaciais mobilizadas nesta pesquisa configuram-se como uma tecnologia de escuta e de leitura do espaço vivido, ao reconhecer a memória, o cotidiano e a experiência como camadas analíticas legítimas para a interpretação da dinâmica socioespacial. Ao acessar dimensões que escapam aos dados quantitativos e à cartografia institucional — justamente por se situarem no plano do vivido —, a escrevivência desloca o espaço da condição de mero cenário para afirmá-lo como operador analítico central, permitindo apreender como a estruturação desigual

do território metropolitano é experimentada e reproduzida no cotidiano, trazendo a densidade da vida periférica para o centro da interpretação geográfica.

A experiência da situação e da condição periférica no Conjunto Cidade Nova evidencia-se de modo exemplar nas escrevivências dos moradores pioneiros, como expressão concreta das práticas espaciais no cotidiano periférico no depoimento de Marcelo Henrique⁷, ex-aluno da Escola Luiz Nunes Direito, formado na primeira turma e antigo morador da WE-64.

Chegamos em 1980, fomos os primeiros moradores da WE64. A WE64 era a última rua desse conjunto. Não existia Cidade Nova 6, não existia Guajará, não existia nada. Era só mata. Então eu cheguei aqui com um menino, acho que eu tinha de 9 para 10 anos. A gente veio expulso de Belém. Porque nós morávamos de aluguel aqui, acolá. E aí meu pai fez

⁷ A seleção dos entrevistados nesta pesquisa obedece a critérios de relevância histórica, social e política, com o propósito de captar, por meio da memória individual e coletiva, os processos de (re)estruturação urbana e de transformação socioespacial da Cidade Nova e de seu entorno. Nesse sentido, optou-se por entrevistar sujeitos cujas trajetórias de vida estão intimamente ligadas tanto ao espaço urbano em questão quanto à Escola Estadual Luiz Nunes, instituição que desempenha papel central nas experiências de formação, militância e pertencimento comunitário.

O primeiro entrevistado é Marcelo Henrique (56 anos), ex-aluno da primeira turma da Escola Luiz Nunes e morador pioneiro da Cidade Nova, atualmente servidor da DR 02 da Secretaria de Estado de Educação do Pará (SEDUC-PA). Sua presença nesta pesquisa é fundamental, pois permite recuperar a memória das primeiras experiências educacionais no bairro, bem como compreender as condições iniciais de vida dos moradores da Cidade Nova em seus anos formativos. A perspectiva de Marcelo oferece um olhar histórico sobre os processos de instalação da escola, da comunidade e da própria infraestrutura urbana do conjunto, além de proporcionar a visão de quem acompanhou a evolução do bairro desde suas origens até a atualidade. A segunda entrevistada é Andrea Salustiano (45 anos), ex-aluna da Escola Luiz Nunes, antiga moradora da Cidade Nova e atual coordenadora da referida instituição. Sua trajetória pessoal e profissional a qualifica como testemunha privilegiada das transformações vivenciadas pela escola e pela comunidade. Além de sua vivência estudantil e atuação atual na gestão escolar, Andrea possui forte inserção política e social: foi liderança no Sindicato dos Professores da rede pública de Ananindeua, é militante da Frente Feminista local e consolidou-se como articuladora comunitária na busca por melhorias sociais. Sua experiência de vida possibilita compreender as transformações do Conjunto Cidade Nova e da Escola Luiz Nunes em um espaço marcado por contradições urbanas.

A escolha de Marcelo Henrique e Andrea Salustiano — assim como dos demais colaboradores desta pesquisa — não se deu de forma aleatória, mas em razão da capacidade de ambos articularem vivências pessoais, trajetórias educacionais e engajamento social em seus relatos produzidos no contexto das entrevistas. Suas narrativas permitem acessar dimensões distintas e complementares da memória urbana: de um lado, a experiência pioneira de formação da Cidade Nova e da Escola Luiz Nunes; de outro, a vivência da militância política e social que emerge do espaço escolar e se projeta para além de seus muros. Dessa forma, as escrevivências contribuem não apenas para reconstruir a história da (re)estruturação urbana local, mas também para compreender as práticas espaciais dos estudantes em diferentes tempos e espaços, bem como os processos de reconfiguração socioespacial que marcam a Cidade Nova.

Os relatos de Marcelo Henrique e Andrea Salustiano evidenciam o papel central da memória social na leitura das transformações urbanas da Cidade Nova. Ambos, como ex-alunos e moradores pioneiros, testemunharam o processo de ocupação, autoconstrução e luta por infraestrutura básica, vinculando suas experiências a uma leitura histórica do espaço — marcada por perdas, conquistas e resistências. Esse repertório contrasta com a forma como as juventudes atuais experienciam o urbano fragmentado: para os jovens, a cidade já chega como espaço desigual e naturalizado, vivenciado sob as urgências e imposições do presente. Conforme Sposito et al. (2022), as juventudes contemporâneas mantêm forte vinculação com as demandas e imposições do presente, em razão das condições históricas e sociais que atravessam sua experiência temporal, influenciando diretamente suas práticas espaciais, expectativas e modos de relação com o espaço urbano.

a tentativa de vir morar aqui. Viemos do bairro do Marco. De vir morar aqui nos projetos da COHAB.

E aí chegamos em 80. E aí pra morar na WE64, quando não tinha energia, não tinha água, não tinha nada de nada. Tínhamos que acordar 4 horas da manhã para conseguir algum transporte. Pra andar até lá onde é o Formosa, que era o final da linha do Cidade Nova ali. Onde era Cidade Nova 1 e 2 ali. Aí tinha o final da linha de ônibus, lá. Então meu pai saía de madrugada pra caminhar até lá, onde hoje é o Formosa pegar o ônibus.

A gente pegava lata de água assim, carregava um tamborzão. Meu pai tinha que sair. Lá onde é o Antônio Gondim Lins hoje para conseguir água. E nós acordarmos cedo também pra encher o tambor de água, pra ter água, no outro dia aqui não tinha. Aí depois que veio a encanação, depois que chegou a energia, aí foi chegando as outras pessoas, né. Pessoas de população, populações humildes, né. Foram se estabelecendo. A nossa casa, por exemplo, era uma unidade sanitária. Aí depois que foi construindo, né, um quarto aqui, um quarto acolá.

As pessoas foram melhorando assim paulatinamente nas moradias. Mas muita gente não queria vir morar aqui na Cidade Nova naquele tempo. Minha mãe não queria vir, porque nós morávamos lá em Belém. Era de aluguel, mas morávamos em Belém. Meu pai tirou uma casa primeiramente lá na Cidade Nova 3. Só que a mãe não quis vir, aí meu pai perdeu essa casa. Aí quando ele tirou depois de alguns anos de novo, saiu aqui na Cidade Nova 6, mas falou: ‘não, dessa vez nós vamos ter que ir, porque aqui não tem mais condição de ficar pagando aluguel, nós estamos sendo expulsos de Belém, então vamos ter que ir lá pra Cidade Nova.’

Aí foi que nós viemos naquela época, né. Eu, como diz o menino, né, quando cheguei aqui fiquei feliz, porque era uma casa, apesar de pequena, mas era uma casa que ia ser nossa realmente. E meu pai foi trabalhando pra construir aquilo como construiu.

E que eu gostei muito porque tinha a natureza presente, com os igarapés, que era tudo limpo naquele tempo, tomava muito banho. Tinha minhas aventuras lá, tinha ali o que chamavam de cacimba. A cacimba, no final da Cidade Nova 5. No final da Cidade Nova 5, tomei muito banho ali. (Marcelo, 2025).

O relato de Marcelo é revelador das práticas espaciais cotidianas dos moradores do Conjunto Cidade Nova, em Ananindeua, e evidencia uma dinâmica de resistência, adaptação e recriação do espaço urbano por populações socialmente segregadas. Em seu discurso emergem elementos centrais como: a precariedade dos serviços públicos; a ausência de infraestrutura básica; a autoconstrução progressiva das moradias; o deslocamento forçado da população das áreas centrais; e, ao mesmo tempo, a valorização da posse da casa própria e o vínculo com o espaço construído. A escrevivência do ex-aluno evidencia, portanto, que a periferização não se reduz à posição geográfica na cidade, mas se expressa historicamente nas práticas espaciais cotidianas, revelando permanências e transformações da condição urbana periférica entre diferentes momentos da trajetória urbana de Ananindeua.

A casa ocupada pela família do entrevistado representa a menor tipologia habitacional ofertada na época — a chamada “unidade sanitária”, com uma varanda, banheiro cozinha. Este modelo expressa de forma clara a fragilidade das políticas públicas de habitação, cujas soluções padronizadas ignoravam a diversidade e o tamanho dos núcleos familiares, impondo às famílias uma reorganização material e simbólica de suas formas de viver. Contudo, embora concebido dentro de uma lógica tecnocrática e excludente de planejamento estatal, o espaço é continuamente transformado pelos seus habitantes, assumindo características que extrapolam o projeto original.

O relato de Marcelo Henrique evidencia, de forma sensível e concreta, o cotidiano vivido pela população pioneira desse conjunto habitacional na década de 1980. Os moradores, apesar de terem sido “banidos da cidade” no sentido de terem sido deslocados para uma periferia urbanisticamente desassistida, constroem um novo tecido social baseado na solidariedade, no uso criativo do espaço e na busca por dignidade.

A nossa turma foi a primeira a sair daqui, né? Formada aqui pelo Luiz Nunes, diretora Hermínia. Acredito que ainda seja viva. Sim. Ela morava por aqui, assim, numa dessas ruas, trinta e cinco, trinta e quatro, uma dessas ruas por aqui. Que era uma excelente diretora. Naquele tempo, foi um tempo riquíssimo de muita participação, digamos, popular, onde os moradores eram muito mais unidos e coletivos em relação ao mundo de hoje. Porque, **no mundo de hoje, as pessoas estão cada vez mais egoístas. [...] Muitas não querem participar de reuniões.** Naquele tempo, não. **Naquele tempo, você chamava as pessoas para reunião, elas vinham com o objetivo comum de decidir alguma coisa em favor da melhoria de todos.** Ou seja, tinha muito, naquele tempo, nas ruas lá próximas, essa organização, o mutirão, chamava de mutirão, além das “ruas de lazer”. Bora fazer um mutirão aqui, uma rua de lazer hoje, tal dia, bingos que fazíamos. Aí tinha uma festividade naquele dia ali. Começava de manhã, aí vinha até à noite, com várias atividades. Na época de quadrilha também, se fazia festival de com a presença da brincadeira do pau de cebo. Colocar uma premiação lá. Eu participei muito daquilo ali com as garotas, naquela minha época. E a juventude do entorno vinha participar daquelas ocasiões ali. Então, as famílias todas eram envolvidas, faziam coletas, dinheiro para comprar as coisas que elas utilizaram naquelas organizações em prol de alguma coisa. Bora fazer aqui a questão de saneamento. Faziam mutirão [...] **então, as pessoas se organizavam realmente, eram bem participativas, e eram felizes, naquele momento ali, naquela organização toda.** E é diferente de hoje, vai para uma reunião ali, já vão forçados, não generalizando, tem muita gente que ainda vai.

[...] A maioria dos alunos que chegava à escola, 100% praticamente chegavam andando. [...] Lembrei que participei do movimento de capoeira, aqui do Mestre Pastinha, do grupo de capoeira Mestre Pastinha. Mas participei também aqui na escola mesmo, com aluno, né. Um ou outro que tinha bicicleta aqui, um colega nosso, era raro alguém ter uma bicicleta.

Minha diversão quando cheguei aqui, minhas muitas aventuras eu vivi na mata. Pegar frutas, fazer arapuca, pegar passarinhos ali e outros animais. Nós aprendemos a fazer isso com o pessoal que já morava dentro da horta, com as crianças que moravam lá dentro também. (Marcelo, 2025).

O testemunho permite destacar dimensões fundamentais que estruturavam as relações sociais no interior do conjunto à época: a subjetividade coletiva, do habitar, do lazer popular, a relação com a natureza, os modos de consumo e as formas de mobilidade urbana.

A fala de Marcelo Henrique, ao recordar sua participação em um grupo de capoeira durante a juventude, revela a importância das práticas culturais populares como elementos constitutivos da vida comunitária na periferia. A capoeira, historicamente marcada como expressão de resistência territorial, foi, nas décadas iniciais da Cidade Nova, um espaço de sociabilidade, identidade territorial e pertencimento. Mais do que uma atividade física, representava um espaço simbólico de encontro e convivência, onde os jovens partilhavam saberes, experiências e afetos, fortalecendo laços comunitários e projetando valores de solidariedade e coletividade.

Essa prática cultural, outrora presente no cotidiano do bairro, encontra-se hoje praticamente desaparecida, em grande medida devido às transformações urbanas e simbólicas decorrentes das mudanças no modo de vida decorrente das (re)estruturações socioespaciais da Cidade Nova. Com a chegada de novos equipamentos privados de lazer e cultura — como academias, escolas de ballet, cursos de idiomas e centros de consumo voltados para as classes médias — observa-se o progressivo desaparecimento desses elementos da cultura popular. Esse processo indica que a reestruturação da cidade também se manifesta como reconfiguração cultural do cotidiano periférico, expressa nas mudanças nas formas de apropriação do espaço, de sociabilidade e de pertencimento, deslocando referências identitárias historicamente associadas à periferia e introduzindo novas lógicas de distinção social e simbólica.

Essa prática cultural, outrora presente no cotidiano do bairro, encontra-se hoje praticamente desaparecida, em grande medida em função das transformações urbanas e simbólicas associadas às recentes (re)estruturações socioespaciais da Cidade Nova. A ampliação de novos padrões de consumo e lazer vinculados às classes médias, acompanhada da instalação de equipamentos privados — como academias, escolas de ballet, cursos de idiomas e espaços comerciais — alterou significativamente as formas de sociabilidade e uso do espaço no bairro. Nesse processo, práticas coletivas e populares

anteriormente vivenciadas nos espaços públicos perderam centralidade no cotidiano local, sendo progressivamente substituídas por formas de lazer mais privatizadas, segmentadas e orientadas pela lógica do consumo. Tal processo dialoga com as análises de Sposito (2025) acerca da fragmentação socioespacial, marcada não apenas pela reorganização material da cidade, mas também pela produção de novas formas de diferenciação simbólica e de apropriação desigual dos espaços urbanos.

Como observa Mondardo (2009, p. 58), “toda relação social e toda identidade cultural é espacial, na medida em que se realiza no e através do espaço, pelo referente espacial em estratégias de apropriação, culturais e políticas, dos grupos sociais”, ou seja, que mantêm o “elo entre espaço, política e cultura”. A capoeira, nesse sentido, evidencia a articulação entre espaço, identidade e resistência; e seu enfraquecimento simboliza o tensionamento e a reconfiguração desse elo na Cidade Nova, à medida que o território passa a ser modelado por novas racionalidades vinculadas ao mercado e ao consumo do espaço.

Essa mudança pode ser compreendida, em diálogo com Dardot e Laval (2016), como expressão de processos mais amplos de mercantilização do lazer e reorganização dos usos do espaço urbano, que atravessam as dinâmicas culturais e espaciais das periferias contemporâneas. Em articulação com as análises de Serpa (2020), observa-se que a ampliação de práticas de lazer privatizadas e segmentadas aponta para transformações nas formas de sociabilidade e apropriação do espaço público. Nesse contexto, práticas coletivas e solidárias anteriormente presentes na Cidade Nova — relacionadas à construção e manutenção de equipamentos comunitários, como igrejas, praças e feiras — perderam centralidade no cotidiano local, indicando mudanças nas formas de convivência e uso compartilhado do espaço.

Na Cidade Nova, essa racionalidade se materializa na expansão de espaços de consumo e lazer orientados por valores de distinção social, ao mesmo tempo em que fragiliza as formas tradicionais de pertencimento e cooperação comunitária, evidenciando a reconfiguração dos sentidos do espaço público na periferia contemporânea (Serpa, 2020).

Passa-se, assim, de um bairro marcado por maior compartilhamento de experiências sociais e educacionais — em que a maioria dos jovens frequentava as mesmas escolas públicas do conjunto — para uma cidade internamente diferenciada, marcada por processos de fragmentação socioespacial que produzem segmentações e

hierarquias no interior da própria cidade, enquanto materialização concreta da lógica urbana fragmentária (Sposito, 2020).

Assim, a análise das escrevivências espaciais produzidas nas entrevistas com ex-alunos da Escola Luiz Nunes Direito, moradores pioneiros do Conjunto Cidade Nova nas décadas de 1980 e 1990, revela que a reestruturação urbana não altera apenas a configuração material da cidade, mas também os modos de vida e as racionalidades que orientam as práticas espaciais. Conforme Milton Santos (1996), a produção do espaço resulta da articulação entre a **tecnosfera e a psicosfera**, dimensões complementares do período técnico-científico-informacional, nas quais os sistemas técnicos e os valores que os legitimam e orientam se constituem de forma indissociável. Desse modo, as transformações na organização territorial e na oferta de equipamentos e serviços urbanos implicam também mudanças nas formas de sociabilidade, pertencimento e identificação coletiva.

A antiga condição periférica solidária, tal como reconstruída a partir dessas narrativas — que evidenciam práticas vinculadas às dimensões empíricas do habitar, do lazer e da mobilidade —, fundada na coletividade, nos mutirões de construção, nas festas de rua e nas práticas de ajuda mútua, passa a conviver, de forma tensa, com uma racionalidade mais individualizada e orientada por lógicas de distinção e consumo. Nesse contexto, a “identidade periférica” da qual fala Sposito (2025) não desaparece, mas se reconfigura, coexistindo sob formas mais fragmentadas e disputadas, tensionadas entre a permanência de vínculos comunitários e a intensificação das hierarquias socioespaciais no interior da cidade.

O depoimento de Marcelo, ao rememorar mutirões, ruas de lazer e reuniões comunitárias, evidencia a força de uma subjetividade coletiva que outrora estruturava a vida periférica — marcada por solidariedade, participação ativa e valorização do bem comum — contrastando com a individualização social e a privatização do cotidiano observadas nas décadas seguintes. A Cidade Nova, portanto, materializa o paradoxo da periferia contemporânea: espaço onde resistem práticas de cooperação e memória, mas que também se reconfigura segundo as lógicas fragmentárias e da urbanização neoliberais (Sposito, 2025; Brenner, 2018).

Essas memórias evocadas por Marcelo também revelam como a solidariedade se materializava no espaço, por meio de práticas espaciais cotidianas que expressavam uma produção comunitária da cidade. As práticas espaciais coletivas permanecem muito vivas na memória dos antigos moradores do conjunto: a modificação física das casas, realizada muitas vezes por meio de ajuda mútua e colaboração entre vizinhos; e a criação de equipamentos comunitários, construídos sem apoio governamental, como igrejas, praças e feiras, que surgiam como alternativas de convivência e de uso compartilhado dos espaços livres. Tais ações configuram formas concretas de apropriação coletiva do espaço e de construção de vínculos comunitários baseados na ação coletiva, evidenciando práticas orientadas pela valorização do comum — entendido, em diálogo com Dardot e Laval (2017), como um princípio político que não preexiste em uma identidade, mas que se constrói a partir de práticas coletivas de uso, deliberação e gestão compartilhada da vida social. Essas experiências demonstram que a cidade também é produzida “de baixo para cima”, por meio das práticas e iniciativas cotidianas dos próprios moradores.

O lazer aparece como uma dimensão estruturante da vida comunitária. As festividades de rua e igrejas, os bingos, as quadrilhas juninas, o pau de sebo, as rodas de capoeira, os campeonatos de futebol e até as brincadeiras organizadas na escola revelam a centralidade do espaço público (Serpa, 2020) como lugar de encontro, convivência e expressão cultural. A organização desses eventos culturais, esportivos e religiosos tende a fortalecer os vínculos sociais na periferia da cidade. A ausência de equipamentos formais de lazer era compensada por uma intensa mobilização popular que fazia uso criativo dos recursos disponíveis — ruas, campos, terrenos baldios e até o pátio da escola.

A fala de Marcelo também revela uma profunda relação com o ambiente natural ainda relativamente preservado na época. Ele menciona com nostalgia as aventuras na mata, os banhos em igarapés e cacimbas, a coleta de frutas, a construção de arapucas e o convívio com a fauna local. Esses elementos apontam para uma experiência espacial onde cidade e natureza coexistiam, proporcionando aos moradores — especialmente às crianças — um modo de vida mais integrado ao ambiente. Fica evidente na fala do entrevistado que os moradores reconstroem cotidianamente as dimensões simbólicas e materiais do lugar onde vivem, desenvolvendo sentidos próprios de pertencimento, organização e convivência.

No campo do consumo, Marcelo relata um período em que o acesso a bens era mediado por redes informais de confiança e proximidade. Os pequenos comércios — as “taberninhas” — operavam com venda fiado anotada em cadernos, prática típica das

periferias urbanas brasileiras, onde o consumo se estruturava pela reciprocidade e pelo crédito informal, dada a precariedade do sistema bancário e a ausência de grandes redes varejistas.

Até o período de 1980, 1984, não tinha ainda, assim, grandes redes aqui nesse mercado. O que tinha eram pequenos comércios. As pessoas que foram estabelecendo aqui, como falavam naquela época, uma taberninha, bem aqui ou uma taberna ali, as pessoas compravam nesses estabelecimentos. E aí tinha alguns que vendiam o fiado. Já sabia que aquela família que estava fazendo uma atividade laboral, recebia o seu pagamento e ia lá e eles anotavam no caderno aquela compra que era feita no mês. E as pessoas iam lá e pagavam. Mas aí, com o desenvolvimento, foi chegando nos mercados maiores. Chegou lá o mercado do Mamedes, uma família que tem hoje aqui. O mercado do Mamedes. Um outro lugar que lembro dos que mais antigos que tem aqui, que ainda tem até hoje, que os alunos daqui faziam comprar as matérias de estudantis, era aqui o “armarinho Brasil”. Eu considero como patrimônio aqui dessa cidade. Não sei se o senhor conhece bem ou não. E as famílias, a maioria dessa escola aqui, comprava o material ali (Marcelo, 2025).

Com o tempo, esses comércios foram reconfigurados e parcialmente integrados a novos estabelecimentos maiores, o qual é citado por Marcelo. A referência ao “armarinho Brasil” como patrimônio local evidencia o papel simbólico de certos espaços de comércio como marcadores de memória coletiva e identidade comunitária.

No que diz respeito à mobilidade, a entrevista ressalta que, até meados dos anos 1980, a locomoção era predominantemente a pé. O transporte era escasso e precário, e poucos alunos tinham acesso a bicicletas. As longas distâncias entre as moradias e os pontos de transporte coletivo ou de serviços básicos exigiam grande esforço físico diário, especialmente de crianças e adolescentes em idade escolar.

Essa realidade reflete integração precária e seletiva da Cidade Nova à malha urbana da metrópole, reforçando sua condição periférica e marginalizada no contexto da urbanização desigual e sua manifestação na Região Metropolitana de Belém.

Esse conjunto de fatores permite compreender como a Cidade Nova foi sendo estruturada sob uma lógica em que os direitos à cidade, à moradia adequada e aos serviços públicos — especialmente aqueles relacionados à mobilidade, à infraestrutura urbana e ao acesso a equipamentos coletivos — foram sistematicamente negados ou postergados para a população periférica.

O planejamento urbanístico adotado pela política habitacional para o mercado popular (população de baixa renda), tendo por objeto os Conjuntos habitacionais, gera um produto precário em condições de vida, até porque a opção para implantação é a periferia, em decorrência

dos mecanismos de elevação do preço da terra nas áreas centrais. (Rodrigues, 1998, p. 181)

Dessa forma, a política habitacional implementada no período do Banco Nacional da Habitação (BNH), especialmente por meio do Plano Nacional de Habitação Popular (PLANHAP) e operacionalizada no Pará pela COHAB-PA, configurou-se como uma política de localização periférica, ao implantar conjuntos habitacionais em áreas distantes das malhas urbanas consolidadas. Tal diretriz contribuiu para a consolidação de processos de periferização, ao direcionar a população de baixa renda para territórios com infraestrutura incompleta e inserção urbana limitada, enquanto os investimentos privados e as áreas mais valorizadas permaneciam seletivamente apropriados por segmentos de maior renda. Nesse sentido, a política habitacional não atuou apenas como instrumento de provisão de moradia, mas como mecanismo ativo de estruturação desigual do espaço urbano, reforçando a constituição da situação e da condição urbana periférica, conforme discutido por Sposito (2025).

De outro modo, as transformações observadas na Cidade Nova indicam que a fragmentação socioespacial também opera no plano das subjetividades. A substituição de práticas comunitárias por hábitos mais individualizados de consumo e lazer, bem como a reconfiguração das sociabilidades, permite sinalizar a emergência de novas formas de ser e estar na periferia.

1.3 A Escola Luiz Nunes Direito com espaço de (r)existência

A Escola Estadual Luiz Nunes Direito não pode ser compreendida apenas como um equipamento público inserido no tecido urbano de Ananindeua, mas como um espaço socialmente produzido, atravessado por relações de poder, conflito e pertencimento, no qual se expressam as desigualdades socioespaciais e, simultaneamente, se constroem práticas de (r)existência.

Nesse sentido, a escola ultrapassa sua dimensão material e institucional, afirmando-se como espaço relacional, simbólico e dinâmico, constituído pelas práticas espaciais dos sujeitos que a vivenciam cotidianamente, em consonância com a perspectiva de Massey (2004). Trata-se de um espaço que, ao mesmo tempo em que reflete as condições estruturais da fragmentação socioespacial, também se constitui como campo de ação, contestação e produção de novos sentidos sobre a cidade e sobre a própria condição periférica.

A noção de (r)existência é compreendida, nesta pesquisa, como a capacidade dos sujeitos periféricos de não apenas resistirem às imposições estruturais da fragmentação socioespacial, mas de produzir novas formas de existência, apropriação e significação do espaço vivido. Nesse sentido, a discussão dialoga com os debates latino-americanos sobre (r)existência e territorialidade presentes nas contribuições de Carlos Walter Porto-Gonçalves, especialmente ao reconhecer práticas cotidianas e modos de vida como formas de afirmação espacial e política de sujeitos historicamente subalternizados. Assim, a escola pública, situada no contexto da periferia metropolitana, configura-se como lócus privilegiado dessa dinâmica, na medida em que concentra experiências, conflitos e práticas que revelam simultaneamente a reprodução e a contestação das desigualdades urbanas.

Sob essa perspectiva, a Escola Luiz Nunes Direito pode ser interpretada como espaço vivido, nos termos de Lefebvre (2006), no qual se entrelaçam experiências, afetos e memórias que escapam à racionalidade do espaço concebido. Essa condição permite compreender a escola não apenas como reflexo da estrutura urbana, mas como instância ativa na produção do espaço, onde se constroem formas de consciência, pertencimento e ação coletiva.

Dessa forma, a escola não apenas expressa a fragmentação socioespacial presente na cidade de Ananindeua, mas também se constitui como espaço no qual essa fragmentação é vivida, interpretada e, em certa medida, contestada pelos sujeitos escolares. As práticas espaciais dos estudantes e demais atores que compõem o cotidiano escolar revelam as múltiplas dimensões da condição urbana periférica, evidenciando tanto os limites impostos pela desigualdade quanto as possibilidades de ação e transformação.

Neste contexto, a trajetória de uma ex-aluna da Escola Luiz Nunes Direito, atualmente atuante na área educacional e moradora pioneira do Conjunto Cidade Nova, oferece um relato valioso sobre as experiências de habitar, estudar, consumir, trabalhar e de mobilidade no bairro, especialmente no entorno da escola. Sua memória individual entrelaça-se à história coletiva da Cidade Nova e às transformações da instituição escolar, que emerge em sua narrativa como espaço de sociabilidade, pertencimento e resistência.

Os meus pais chegaram na Cidade Nova, eu acho que foi em agosto, setembro de 81. Na WE? Na WE 71, a mesma casa que eles residem até hoje. [...] E aí, eles moravam de aluguel. Todos os endereços anteriores ao da Cidade Nova foram de aluguel. Moraram no Guamá. Nas palafitas do Guamá. De lá, moraram (...inaudível). Também ali, pelo Almirante Barroso. Próximo ao Pedroso, ali. Depois, moraram na Coração de Jesus. Não sei se chegaram a morar na Terra Firme. Mas vieram pra

Coração de Jesus ali no Entroncamento. E o meu pai se inscreveu no programa Habitacional da COHAB. Que tinha essas unidades daqui da Cidade Nova.

Que era um grande preconceito falar de vir morar pra cá nesse período. Mas ele **disse que preferia ter uma casa própria, mesmo como diziam no fim do mundo, do que viver de aluguel o resto da vida.**

Então, quando a gente chegou ali no seis, na própria rua não estavam completas as casas. Então, tinha muitos espaços de terrenos, muito arborizado. A Cidade Nova era extremamente arborizada, isso era muito legal. **Nessa época o serviço de transporte era difícil.** O primeiro era o Bagé, até a Mario Covas. De lá, que a gente pegava o ônibus, só ia até lá. Depois até aqui, no supermercado Formosa. Depois até o Quatro. Até ali, próximo de onde eles moram, no Bombeiro. (Andréa, 2025)

O relato de Andréa se alinha ao discurso de outros moradores da Cidade Nova e revela a vivência da migração intraurbana associada à política habitacional da COHAB. Essa migração, frequentemente marcada por deslocamentos forçados ou estratégicos para periferias como a Cidade Nova, envolvia não apenas a busca por moradia digna, mas também o enfrentamento de um estigma territorial⁸. Conforme argumenta Wacquant (2001), determinados bairros passam a ser socialmente marcados por representações negativas que extrapolam suas condições materiais, produzindo uma desvalorização simbólica que recai sobre seus moradores. No contexto da urbanização brasileira, esse estigma articula-se à constituição da condição urbana periférica discutida por Sposito (2025), na medida em que a localização espacial periférica não se reduz a uma posição geográfica, mas implica a reprodução de hierarquias sociais, simbólicas e institucionais que estruturam o pertencimento e as oportunidades na cidade.

A fala de Andréa evidencia as contradições do processo: de um lado, a precariedade estrutural; de outro, uma valorização afetiva do espaço vivido, marcado pela arborização e pelos laços de vizinhança construídos no cotidiano. É nesse cenário que a escola surge como eixo estruturante da memória, da identidade territorial e do pertencimento.

A escrivência da entrevistada entrelaça sua trajetória individual à história da escola, compondo tanto a dimensão material quanto a simbólica de sua existência.

Eu tenho um negócio que todo mundo diz que é engraçado como eu falo da escola. **A escola é parte da minha vida** mesmo, da formação da minha personalidade. E quase tudo que eu faço como profissional hoje tem a ver com a vivência que eu tenho aqui na escola. Eu vim para cá, passei nove anos como aluna, foram nove **anos muito bons**. Luiz Nunes

⁸ A noção de estigmatização territorial refere-se ao processo pelo qual determinados bairros passam a ser socialmente marcados por representações negativas que reforçam sua marginalização simbólica e material (Wacquant, 2001).

sempre foi uma escola de referência na Cidade Nova, em Ananindeua. E naquela época a escola era socada, era muito alunos. A gente tinha tipo 3 mil alunos nos turnos da escola em funcionamento. E tudo era muito grande. As aulas de Educação Física eram no contraturno, então a gente conhecia muita gente, porque a gente vinha de manhã, eu vinha de manhã para fazer Educação Física. **Quando passei para o ensino médio tive que sair já que esse serviço praticamente não era prestado na Cidade Nova.** Ou seja, qualquer estudante que alcançou o oitavo ano, na época que hoje é o nono, **a gente tinha que passar para a “barra de Belém”.** Aí todo mundo de ônibus para a cidade. Muita gente saía e procurava. Por exemplo, eu fui para o Pedroso, a minha irmã foi para o Ulisses Guimarães, alguns iam para o Sousa Franco. (Andréa, 2025)

A Escola Luiz Nunes Direito emerge, portanto, como espaço de construção subjetiva e afetiva, onde o pertencimento ao espaço escolar é atravessado por memórias, identidades e experiências que moldam não apenas a trajetória acadêmica de Andréa, mas também sua atuação como educadora e militante. Essa relação identitária com a escola é central para entender o engajamento posterior da entrevistada nas lutas urbanas por melhorias e na defesa da escola pública como direito.

É pertinente observar a precariedade de um serviço essencial na Cidade Nova, particularmente em relação às escolas de ensino médio. Essa lacuna evidencia a realidade de muitos moradores nas décadas de 1980 e 1990, que precisavam se deslocar ao centro de Belém para concluir a escolarização, enfrentando um sistema de mobilidade precário em uma metrópole mononucleada. Nesse plano metropolitano mais amplo, o processo se articula ao padrão centro–periferia e à periferização urbana, como sintetizam Sposito, Melazzo e Daitx:

Passando para a escala da cidade ou do espaço metropolitano, as formas espaciais passam a ser **orientadas pelo padrão centro-periférico**, estando aqueles que têm necessidade de acesso à moradia, **submetidos ao afastamento socioespacial ou, em outras palavras, à periferização urbana.** Neste movimento, produz-se simultaneamente **a situação periférica e a condição urbana periférica**, distintas entre si, mas indissociáveis, ainda que seja preciso considerar os descompassos temporais que pode haver entre elas. [...] (Sposito; Melazzo; Daitx, 2025, p.41, *grifo nosso*).

Assim, em Ananindeua, especialmente no Conjunto Cidade Nova, essa precariedade significou maiores tempos de deslocamento para estudar no centro de Belém e barreiras de acesso aos serviços e equipamentos urbanos, “produz-se simultaneamente a situação periférica e a condição urbana periférica, distintas entre si, mas indissociáveis” (Sposito; Melazzo; Daitx, 2025) — algo que emerge de modo claro nas narrativas dos entrevistados.

A trajetória da entrevistada na escola evidencia, em seu relato, a importância de uma escola pública que incentive a voz dos estudantes e que reconheça o conflito como dimensão formativa. Atuando posteriormente na equipe pedagógica, participou de processos de mobilização estudantil que reivindicaram melhorias estruturais para a escola. Seu relato destaca que a mobilização foi fundamental para conquistas como a climatização das salas, a reforma estrutural e a cobertura da quadra, legitimando o movimento como prática pedagógica e política.

O movimento da ocupação, embora tenha eclodido em 2016, que foi quando eles, de fato, entraram na USE, agora é DRE, entraram na USE, que era aqui na escola, eu considero que ele tenha começado lá em 2010, mais ou menos, porque, 2011, isso é, 2011, por aí. Quando eu vim para a escola, foi em maio de 2010, aí saí de licença maternidade, quando eu retornei para efetivamente trabalhar na escola, eu me deparei com a escola em uma situação de estrutura física muito ruim. [...] Quando foi chegando em 2015, 2016, a coisa deu uma piorada, eu saí de novo de licença maternidade em 2016, quando eu retornei, teve, a gente já percebia, ao longo desses anos aí, de 2011 para frente, que o quantitativo de alunos do turno da tarde estava reduzindo, porque problemas de infraestrutura na escola, com o clima que a gente tem na região, uma sala de aula sem ventilador no turno da tarde é desumana, para professores e para estudantes.

Então, os estudantes começaram a procurar outras escolas, a evadir, e o turno foi diminuindo. Quando eu cheguei em 2010, no Luiz Nunes, o turno da tarde tinha 22 turmas em funcionamento, só era eu de especialista, como até hoje. Então, tinham 22 turmas, mas era bonito de ver todos os blocos ocupados, a escola muito movimentada. Em 2015, a gente já tinha ali 14 turmas, mais ou menos, 13, 14 turmas. [...] E quando foi no segundo semestre que a gente viu mesmo que a situação da escola estava muito difícil, muita reclamação dos alunos, nós resolvemos fazer uma agitação com eles. A princípio, por conta do contexto nacional, de briga pela reforma do ensino médio e tal, que estava tendo muitas ocupações, eles queriam ocupar a escola. E aí nós sentamos com os professores e tal, com as lideranças do Grêmio. [...] Foi dia 12 de dezembro de 2016. E graças a esse movimento, nós conseguimos fazer com que a SEDUC viesse para a escola negociar com os alunos para sair a reforma. [...] O interessante foi isso. Não foi a SEDUC que trouxe um memorial descritivo pronto para dizer que ia reformar a escola. Não, os alunos disseram o que queriam. (Andréa, 2025)

Esse relato evidencia que a escola ultrapassa sua função institucional tradicional, constituindo-se como espaço de organização política e de reivindicação por direitos, no qual os estudantes assumem papel ativo na produção do espaço. A fala de Andréa revela como a Escola Luiz Nunes Direito se consolidou como espaço de formação crítica e mobilização comunitária. Essa dimensão encontra eco e continuidade no depoimento do

ex-aluno Renan⁹, uma das principais lideranças do movimento “ocupa LND” de 2016, que marcou a história recente da escola.

O depoimento de Renan, evidencia como a ocupação da Escola Luiz Nunes Direito se inscreveu no contexto nacional de mobilizações estudantis de 2016:

Quando a gente começa a pensar esse processo de ocupação da escola, num primeiro momento a gente pensa na escola, a ocupação da escola, da instituição Luiz Nunes Direito. A USE, ela já foi uma ocupação em que a gente pensou posterior a esse primeiro pensamento, porque a gente viu que não haveria a viabilidade de ocupar a escola, por conta do quantitativo de pessoas que aderiram a um movimento ‘Ocupa LND’, como a gente se intitulava à época. Bom, partindo desse momento e de uma conjuntura nacional de ocupações, as universidades estavam ocupadas pelo Fora Temer, à época, em 2016, por melhorias à PEC 55, que era do congelamento dos gastos [...] Então, motivado por todo esse sentimento, a gente foi pra rua num primeiro momento, de Fora Temer, organizando passeatas, tomando a frente de algumas passeatas que estavam sendo organizadas pelos movimentos sociais. A gente se sentiu instigado a fazer alguma coisa aqui dentro da escola, por uma reforma que todo ano a gente fazia um bolo de aniversário, e aquele momento, se algo me engano, eram oito anos já que a gente comemorava a reforma que não acontecia, de uma forma irônica, para satirizar o governo por conta disso. (Renan, 2023)

O relato de Renan articula a luta local da comunidade escolar com o cenário nacional de mobilizações contra o governo Temer e a PEC 55, conhecida como “PEC do congelamento dos gastos públicos”. O movimento “Ocupa LND” nasce, assim, no

⁹Renan, ex-aluno da Escola Luiz Nunes Direito, é deficiência visual, foi liderança do movimento de ocupação em 2016. Atualmente é professor colaborador de Linguística e Língua Portuguesa na Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESPA), doutorando em Estudos de Linguagens pelo Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais. O fato de Renan ser portador de deficiência visual acrescenta uma dimensão ainda mais potente à sua experiência. Pois, mesmo diante de barreiras estruturais e sociais, ele assumiu papel de liderança política, atuando de forma decisiva em um processo coletivo de reivindicação por direitos. Sua história dá visibilidade à Escola Luiz Nunes como espaço de (r)existência inclusiva, onde a diferença não é obstáculo, mas condição de fortalecimento das lutas coletivas.

Sua atuação como docente em uma universidade federal, estabelece-se um elo direto entre memória, militância e vida acadêmica. Essa conexão reforça a credibilidade de seu testemunho e evidencia como a experiência estudantil, vivida em um contexto de precariedades, ressoa na vida adulta como prática transformadora. Renan representa não apenas a continuidade da luta iniciada na escola, mas também a materialização de seus efeitos na construção de uma trajetória de emancipação e reconhecimento social. Buscando, no espaço da escola e no movimento coletivo a proteção e a força necessárias para afirmar sua cidadania e seu direito à educação.

Essa dimensão se torna ainda mais evidente quando lembramos que a ideia de “baixa visão”, além do campo biomédico, pode ser lida criticamente como metáfora da visão social limitada produzida pela subjetividade neoliberal, que insiste em reduzir os indivíduos à lógica do “cada um por si” e da autorresponsabilização. Contra essa visão estreita, Renan — e tantos outros jovens do “Ocupa LND” — ampliaram horizontes, lembrando que a escola é também espaço de luta coletiva e de produção de sentidos compartilhados. Neste sentido, a trajetória de Renan transcende a história individual: ela simboliza a própria força da Escola Luiz Nunes Direito como espaço de resistência, memória e emancipação. Sua liderança no “Ocupa LND”, associada ao percurso que o levou à docência universitária, revela como a escola pública, mesmo em contextos de precariedade, pode gerar sujeitos críticos e agentes de transformação social.

entrecruzamento entre demandas estruturais da escola — como a necessidade urgente de reforma — e a insatisfação com políticas governamentais mais amplas. A ironia dos “bolos de aniversário da reforma que nunca vinha” demonstra a criatividade e a crítica simbólica utilizadas pelos estudantes para denunciar o descaso estatal.

A experiência narrada por Renan dialoga com a análise de Azevedo (2019, p. 76), para quem

As ocupações interromperam temporariamente o funcionamento normal das escolas públicas, lançando dessa maneira um desafio ao Estado [...] os estudantes se rebelaram contra o poder heterônimo do Estado e buscaram construir relações mais próximas de um poder autônomo, a partir de um processo de reapropriação material e simbólica do espaço escolar: a ocupação. (Azevedo, 2019, p. 76)

Assim, mais do que uma ação localizada, a ocupação do Luiz Nunes deve ser compreendida como parte de um movimento nacional de enfrentamento ao poder público, em que os estudantes produziram uma prática espacial de resistência, tornando visível não apenas a precariedade das condições de estudo, mas também sua capacidade de mobilização e confronto. Ainda que marcada por tensões, divergências internas e limites próprios dos movimentos juvenis, a ocupação evidenciou o protagonismo estudantil e a possibilidade de reapropriação material e simbólica do espaço escolar, articulando demandas locais a pautas políticas mais amplas.

Nosso principal objetivo era esse. Tínhamos outros objetivos, como, por exemplo, de apoiar as manifestações que estavam ocorrendo naquele momento. [...] Mas a principal mesmo, para eu finalizar, não me alongar mais, era a melhoria de toda a estrutura da escola, para que a gente pudesse ter um ambiente adequado para se estudar. Porque a gente veio de uma escola que, quando chovia, alagava. A gente tinha que colocar cadeira para transitar de um corredor para o outro. [...] Muitas vezes dentro da sala de aula a gente tinha que abrir as sombrinhas para se proteger da chuva” (Renan, 2023).

Figura 2 – Movimento “Ocupa LND” - 2016



Fonte: Arquivo escolar

Grupo de estudantes que ocupou, por 31 dias (12/12/2016 à 13/01/2017), a área administrativa da Seduc-PA (USE/DRE) em protesto contra o atraso das obras de reforma da Escola Luiz Nunes Direito. A ocupação atravessou Natal e Ano Novo, simbolizando o compromisso dos jovens com a luta coletiva e a defesa da escola pública.

Após a conclusão da reforma, algumas das demandas acordadas com os estudantes em 2016 não foram atendidas, como a climatização e a quadra coberta. Nesse momento, os principais articuladores da primeira ocupação já haviam concluído o ensino básico, pois muitos eram alunos do terceiro ano do ensino médio. Coube, então, ao Grêmio Estudantil assumir o protagonismo de uma segunda mobilização. Essa ocupação, embora tenha durado apenas doze horas devido à ação policial intimidadora, conquistou vitórias significativas a partir da mesa de negociação, reafirmando a força da luta coletiva.

Eu acho que o principal objetivo e demanda, de fato, da nossa segunda ocupação em 2019 foi dar continuidade ao trabalho que foi feito lá atrás, pela ocupação de 2016, que era efetivar a conclusão da reforma, que tinha sido já direcionada pelo governo do Estado. Só que, até o presente momento, diversas questões começaram a ocorrer, como a paralisação da reforma, de fato, da escola.

Então, a gente buscou, por meio do Grêmio Estudantil, que é uma entidade muito importante, também fazer essas ações com os estudantes. Eu lembro que um primeiro momento que a gente fez foi reunir com os estudantes da tarde, com os estudantes do turno da manhã, para a gente dialogar a respeito de cada particularidade que eles estavam sofrendo. Porque, até o presente momento, a climatização

ainda não estava realizada, feita. [...]Foi da gente efetivar a reforma do Luiz Nunes e conseguir a climatização que daria, logicamente, uma qualidade de ensino muito maior. Daria para o estudante, de fato, estudar sem nenhuma preocupação ou até mesmo desfoque, que a gente sabe que ocorre dentro das salas de aula. Então, a gente conseguiu e efetivou um direito que é constitucional, ele está prescrito na Constituição, ele está prescrito dentro do ECA, dentro do Estatuto da Juventude. (Carlos Silva¹⁰, 2023)

Sob a perspectiva de um dos articuladores estudantis, Carlos enfatiza a continuidade histórica da mobilização como desdobramento da ocupação de 2016. Já a entrevistada integrante da equipe pedagógica evidencia a dimensão institucional da negociação e a mudança na postura do Estado diante da resistência estudantil.

A ocupação se deu no dia 12, durou pouco, começou de manhã, terminou à noite. No outro dia, oito horas de manhã, a própria secretária de educação desceu aqui na escola, não mandou nenhum representante, como no governo anterior. Ela própria veio na escola e, em conversa com os alunos, quando ela viu que a resistência estava muito grande, eu lembro que teve um momento que ela disse o que vocês querem para não repetirem mais isso? Aí foi o que os alunos disseram, nós queremos que a reforma seja completa, como o outro grupo anunciou, com a climatização e a cobertura da quadra. Aí foi que eles entraram de novo com aditivo e tal, e climatizaram todos os espaços da escola e fizeram a cobertura da quadra com os vestiários do lado. Aí veio a pandemia. (Andréa, 2025)

A presença direta da secretária de educação, em contraste com a mediação por representantes durante a primeira ocupação, pode ser interpretada como sinal de reconhecimento da legitimidade da resistência estudantil e da urgência de uma negociação imediata. A interrogação lançada pela secretária — “o que vocês querem para não repetirem mais isso?” — evidencia a pressão exercida pelos estudantes, capazes de tensionar a gestão pública e impor sua agenda.

O resultado foi a incorporação de reivindicações centrais, como a climatização das salas de aula e a cobertura da quadra com vestiários, conquistas que transformaram significativamente a infraestrutura da escola. Ainda que a pandemia de Covid-19, iniciada em 2020, tenha interrompido a vivência imediata dessas melhorias, a ocupação consolidou-se como um marco da luta coletiva, com efeitos concretos e duradouros.

Fica evidente que três anos mais tarde, a memória desse protagonismo de 2016 alimentou uma segunda mobilização. A experiência de 2019 reafirma o papel da Escola Luiz Nunes como espaço de (r)existência, em que a comunidade escolar resiste às

¹⁰ Carlos Silva, ex-aluno da Escola Luiz Nunes, hoje acadêmico de História (UFPA) e participante ativo de movimentos sociais em Ananindeua.

adversidades, articula mobilização política e conquista direitos. A continuidade entre os dois episódios evidencia como a memória de resistência é transmitida de geração em geração. Se em 2016 os estudantes denunciaram as condições indignas de estudo e conquistaram a reforma estrutural da escola, em 2019 uma nova leva de jovens garantiu que essa reforma fosse concluída em sua integralidade.

A inauguração da reforma da Escola Luiz Nunes Direito ocorreu em agosto de 2020, em plena pandemia da Covid-19, em um contexto de suspensão das atividades presenciais e de trabalho remoto para professores e alunos. Apesar das restrições sanitárias, o governo estadual realizou um evento com grande presença de autoridades e convidados, buscando atribuir a si o protagonismo pelas obras de melhoria. Como relata uma integrante da equipe pedagógica:

Quando foi 2020, [...] a direção anunciou que a escola seria inaugurada, bem no meio da pandemia. [...] E aí eles anunciaram para o dia 14 de agosto. [...] O governo armou um circo, [...] trazendo inúmeros equipamentos, fazendo fotos, chamando secretários, prefeitos e lideranças políticas. [...] Mas nós providenciamos, pelo sindicato, uma placa em homenagem aos estudantes da ocupação de 2016. Chamamos alguns deles, entre eles alguns ex-estudantes que haviam participado da ocupação, que fizeram falas importantes, lembrando que a reforma só aconteceu porque houve mobilização estudantil. No final, o próprio governador se viu constrangido e acabou serrando também a placa dos estudantes (Andréa, 2025).

A inauguração, nesse contexto, não foi apenas um ato administrativo de entrega de uma obra, mas um “embate pela memória”. De um lado, o Estado buscava monumentalizar a reforma como realização exclusiva do poder público, inserindo-a na lógica das “versões oficiais” da história. De outro, a comunidade escolar, por meio da homenagem simbólica aos estudantes das ocupações, reafirmava que aquelas melhorias só foram possíveis graças à luta coletiva. Nesse momento, a memória e práticas insurgentes tensionaram o discurso institucional, impedindo que se consolidasse um processo de memoricídio, isto é, a negação deliberada das lutas sociais que deram origem às conquistas.

O ato de fixar a placa em homenagem aos estudantes, mesmo sob resistência de setores da gestão escolar e da SEDUC, transformou a parede do hall da escola em um verdadeiro lugar de memória (Nora, 1993). Mais do que um objeto material, a placa condensa narrativas, conflitos e conquistas, funcionando como ícone de uma memória coletiva que se recusa a ser apagada.

Nesse sentido, as placas afixadas na escola — tanto as oficiais do governo quanto as produzidas pela comunidade escolar — podem ser compreendidas como formas simbólicas espaciais (Corrêa, 2007), capazes de comunicar identidades distintas: de um lado, a identidade hegemônica instituída pelo Estado; de outro, a identidade insurgente afirmada pelos movimentos sociais.

Essa disputa iconográfica explicita que a memória não é neutra, mas produzida socialmente no interior de relações de poder e disputa por representações do espaço. As placas, nesse contexto, constituem formas simbólicas que materializam diferentes leituras sobre a escola e sua trajetória histórica, articulando o espaço concebido institucionalmente e o espaço vivido pelos sujeitos escolares, conforme a perspectiva lefebvriana da produção social do espaço (Lefebvre, 2006). Ao preservar lado a lado as placas oficiais e as placas produzidas pelos estudantes no contexto do movimento “Ocupa LND”, a escola evidencia tensões entre narrativas institucionais e escrituras juvenis, afirmando-se como espaço de representação, de (r)existência e de produção de sentidos sociais sobre a cidade e a experiência periférica.

Figura 3 – “Embate pela Memória”: Descerramento de Placa pelo Governador



Fonte: Arquivo escolar

Figura 4 – “Embate pela Memória”: Descerramento pelo ex-aluno Renan, líder do Movimento “Ocupa LND” de 2016



Fonte: Arquivo escolar

A partir da inauguração da reforma em 2020, em plena pandemia, a Escola Luiz Nunes Direito buscou transformar a conquista material em “patrimônio simbólico coletivo”, evitando que o movimento estudantil fosse apagado da memória. Essa prática se desdobrou em ações pedagógicas de acolhida, sobretudo no turno da tarde, em que os alunos ingressantes eram apresentados à história de luta da escola, através de imagens de sua deterioração, relatos das ocupações e do processo de conquista da reforma.

Esse gesto pedagógico é revelador: a memória da ocupação não é apenas lembrada, mas transmitida como herança política. Ao narrar a história da escola para cada nova geração, os servidores e professores procuram ativar o sentimento de pertencimento e responsabilidade coletiva pela preservação do espaço. No caso do Luiz Nunes, a narrativa insurgente dos estudantes foi institucionalizada pedagogicamente como parte da identidade da escola, em grande medida com a ajuda inicial dos professores supervisores do PIBID-UFPA.

Figura 5 – Slide de apresentação dos estudantes do integral (2025) utilizado na recepção de novos alunos no primeiro dia de aula



Fonte: Arquivo escolar

Destaca-se na imagem o texto que dá protagonismo aos estudantes como produtores do espaço: 'Feito dos Estudantes'. produtor simbólico do espaço escolar, no sentido lefebvriano da produção do espaço, fortalecendo vínculos de pertencimento e apropriação coletiva.

Nesse processo, a escola se configura como um espaço de resistência em meio a um contexto de transformação urbana. A Cidade Nova, hoje marcada pelo avanço de segmentos de classe média emergente, identificáveis sobretudo pelo padrão de consumo e pelo acesso a serviços privados. Entretanto, como salienta Andréa, a clientela atendida pela escola não é majoritariamente essa nova classe média, cujos filhos, em grande parte, estudam em escolas particulares. Como afirma a entrevistada, “a maioria dos nossos alunos não é daqui desse novo perfil, são alunos que vêm de outros bairros, principalmente do Icuí” (Andréa, 2025). O Luiz Nunes se afirma como espaço voltado às juventudes vindas de bairros periféricos como o Icuí, que atravessam diariamente as barreiras de mobilidade urbana em busca de uma escola pública de referência.

Por fim, a fala da entrevistada evidencia que o Luiz Nunes cumpre uma função social ampliada, ao constituir-se como referencial coletivo para juventudes periféricas que vivenciam contextos marcados por vulnerabilidades socioespaciais. Em parte dos bairros do entorno, as experiências de lazer e sociabilidade juvenil encontram-se atravessadas por dinâmicas associadas à mercantilização do consumo cultural, à precariedade de equipamentos públicos e à presença de circuitos informais da economia urbana, expressões das desigualdades socioespaciais estruturais que limitam o acesso a alternativas públicas e coletivas de formação e convivência. Nesse cenário, a escola se afirma como espaço de proteção institucional e mediação social, ao oferecer práticas culturais, esportivas e educativas que ampliam horizontes de pertencimento, sociabilidade e exercício da cidadania, especialmente para estudantes que têm na escola pública um dos principais espaços formais de reconhecimento e inserção social.

1.4 Análise das narrativas de escriturização espacial: vozes e trajetórias no espaço vivido do Conjunto Cidade Nova

Diferentemente dos tópicos anteriores, que privilegiaram a análise empírica das entrevistas, este item explicita o procedimento interpretativo adotado na leitura das escriturizações espaciais. As entrevistas realizadas com ex-alunos da Escola Luiz Nunes Direito foram analisadas a partir de uma abordagem qualitativa interpretativa, inspirada nas contribuições de Hervé Breton (2023) e de Sposito e Catalão (2024), que reconhecem a experiência vivida como fonte legítima de produção de conhecimento. Nessa perspectiva, os relatos em primeira pessoa são compreendidos como mediações empíricas da produção do espaço e das práticas espaciais.

Segundo Breton (2023, p. 29),

“a pesquisa narrativa é uma abordagem investigativa baseada em uma entrevista de pesquisa nas ciências humanas e sociais, cujo objetivo é acompanhar a exploração da experiência a partir de uma expressão, implicada e temporalizada, em primeira pessoa”.

Embora Breton utilize a expressão “pesquisa narrativa”, nesta dissertação tal perspectiva é mobilizada como procedimento interpretativo complementar, orientado à compreensão das práticas espaciais e da produção do espaço a partir da experiência vivida.

Essa abordagem mobiliza os registros de linguagem do sujeito e os modos de composição da narrativa que se apresentam à pessoa durante a atividade narrativa, ainda que tais procedimentos possam ser modulados pelo pesquisador.

Nessa perspectiva, a entrevista não foi concebida apenas como instrumento de coleta de dados, mas como espaço de produção de sentido. O ato de narrar foi considerado um momento de atualização da experiência — um fazer memória que reconstrói o vivido e as práticas espaciais dos sujeitos. Como afirma Breton (2023, p. 25), “a experiência não é diretamente acessível ao sujeito e sua expressão em linguagem é, por si, uma forma de conhecimento”.

A metodologia adotada nesta pesquisa também foi inspirada na formulação aplicada por Sposito e Catalão (2024), que estruturam a leitura das narrativas a partir de três categorias analíticas: espaço-temporal, experiencial e inferencial. Conforme sintetizam as autoras, as entrevistas podem ser interpretadas segundo essas três categorias analíticas (Sposito, 2025, p. 50), as quais foram operacionalizadas nesta pesquisa como operadores de leitura do empírico.

Nesse percurso, a escrevivência espacial não se configura como uma categoria concorrente às dimensões analíticas propostas por Breton (2022) e ampliadas por Sposito e Catalão (2024), mas como uma categoria empírica transversal, que potencializa as leituras espaço-temporal, experiencial e inferencial ao reinscrever a experiência vivida no centro do processo interpretativo. As escrevivências constituem, assim, o material empírico a partir do qual essas três dimensões são mobilizadas, permitindo articular trajetória, sensibilidade e reflexividade na interpretação das práticas espaciais e da condição urbana periférica vivida pelos sujeitos.

As escrevivências analisadas evidenciam que a dimensão espaço-temporal buscou localizar os eventos narrados no tempo e no espaço, identificando marcos significativos nas trajetórias dos sujeitos — como mudanças de moradia, deslocamentos urbanos e

transformações espaciais. Essa dimensão demonstra que o processo de periferização não é apenas uma condição geográfica, mas também um tempo vivido, marcado pelas distâncias, esperas e transformações. Tal dinâmica se expressa nas entrevistas, que descrevem as mudanças da Cidade Nova como experiência incorporada ao cotidiano dos sujeitos.

As falas dos entrevistados revelam uma dimensão sensível da experiência espacial, ao recordarem a presença marcante da natureza no cotidiano das primeiras décadas do conjunto. Mencionam uma Cidade Nova “muito arborizada”, “cheia de terrenos livres e árvores”, onde o verde e os espaços abertos eram parte do modo de vida. Essa lembrança remete a uma relação simbólica e afetiva com o espaço — um tempo em que a natureza era cenário, abrigo e sociabilidade, expressão concreta de uma vida comunitária em formação.

Com o avanço da urbanização e das transformações materiais, essa paisagem natural foi sendo substituída por ruas asfaltadas, muros e grandes empreendimentos (Rodrigues; Rodrigues, 2021). O desaparecimento do verde, nesse contexto, não representa apenas a perda ecológica, mas pode ser interpretado como indício do enfraquecimento simbólico das relações comunitárias. A natureza, antes compartilhada e vivida como espaço comum, cede lugar à fragmentação e à lógica privatista que reconfigura o cotidiano periférico.

Essa transformação não se restringe à escala do cotidiano ou à dimensão simbólica da paisagem. No contexto mais amplo da reestruturação da cidade de Ananindeua, as grandes incorporadoras imobiliárias passaram a incorporar os poucos espaços ainda dotados de amenidades ambientais — como áreas verdes, lagos e margens de igarapés — como elementos de valorização mercadológica (Costa, 2024). Em meio a uma metrópole marcada pela escassez de espaços públicos de lazer e convivência, a natureza se converteu em ativo imobiliário, utilizada como atrativo para a implantação de condomínios fechados e empreendimentos de alto padrão. O lazer, antes praticado coletivamente, passa a ser reconfigurado como privilégio privado, acessível apenas a grupos com maior poder aquisitivo. Essa dinâmica reforça a fragmentação socioespacial e simbólica, na medida em que aprofunda as desigualdades de acesso aos bens ambientais e consolida uma nova fronteira entre o “verde privado” e a “carência pública” — o que transforma o direito à cidade e à natureza em mercadoria.

Ancorada nas escrevivências espaciais, a dimensão experiencial permitiu apreender os afetos, sentimentos e significados que os sujeitos atribuem aos lugares e às

relações que os constituem no cotidiano periférico. Nas narrativas dos entrevistados, a escola, as praças, os mutirões e as ruas de lazer aparecem como espaços de encontro, solidariedade e resistência — lugares onde o cotidiano periférico se transforma em experiência coletiva e em território simbólico de pertencimento.

Ao mobilizar a distinção entre “ser” e “estar” na cidade, desenvolvida por Sposito (2025) no debate sobre fragmentação e apropriação, compreende-se que a Cidade Nova não pode ser analisada apenas como localização periférica (estar), vinculada à sua posição no tecido urbano, mas também como espaço de produção de pertencimento, sociabilidade e identidade (ser). Essa dupla dimensão torna-se visível nas escrevivências espaciais e nas práticas escolares investigadas, nas quais a experiência cotidiana revela tanto as marcas da fragmentação quanto as formas de apropriação e resistência que constituem a condição urbana periférica.

No plano inferencial, as escrevivências espaciais revelam-se quando os sujeitos interpretam suas experiências à luz de processos sociais mais amplos, articulando o vivido a leituras críticas sobre a cidade, a escola e a periferia. Ao narrar a ocupação estudantil de 2016, por exemplo, Renan reconfigura o espaço escolar como um campo político de disputa, articulando o local e o nacional, o vivido e o representado. Nesse plano, o espaço é pensado e simbolizado — são sujeitos situados na periferia que refletem sobre sua própria condição, produzindo crítica e consciência.

Nas entrevistas de Marcelo e Andréa, essa dimensão também se manifesta de modos distintos. Em Marcelo, ela surge de forma implícita, quando a comparação entre o passado e o presente revela uma consciência histórica sobre as transformações urbanas e culturais da Cidade Nova — especialmente ao observar o desaparecimento das práticas coletivas e a substituição da sociabilidade popular por uma vida mais individualizada e cercada. Já em Andréa, a inferência é explícita e politizada: sua reflexão sobre a escola, a militância e as ocupações estudantis traduz uma leitura crítica das condições estruturais da educação pública e da periferia.

Essas narrativas, portanto, expressam diferentes graus de reflexividade — desde a consciência intuitiva do espaço que muda até a interpretação política de suas causas e efeitos. Ambas configuram a passagem do vivido ao pensado, ou, como define Breton (2023), o momento em que o sujeito reflete sobre sua experiência e é capaz de inseri-la em contextos maiores e mais complexos.

Conforme o autor explica, a narrativa deve ser plausível do ponto de vista do narrador, mas também do ponto de vista do receptor, ou seja, da pessoa ou das pessoas

para as quais a história é dirigida ou será dirigida (Breton, 2023, p. 28). Nesse sentido, o trabalho de análise incluiu também uma dimensão ética: o compromisso com a escuta respeitosa e com a devolução crítica dos sentidos produzidos pelos entrevistados — sujeitos que, em muitos casos, são colegas de trabalho na escola.

Essa abordagem reforça a ideia de que a narrativa é uma forma de conhecimento válida e rigorosa, quando situada metodologicamente. Como sintetiza Breton (2023, p. 14), é a própria experiência que se torna objeto de conhecimento no processo de pesquisa, e não apenas as representações que dela se fazem.

Dessa forma, ao mobilizar as dimensões espaço-temporal, experiencial e inferencial em articulação com as práticas espaciais e os processos de fragmentação socioespacial, a investigação narrativa permitiu compreender a situação periférica dos sujeitos não apenas como expressão de desigualdades socioeconômicas, mas como experiência vivida no cotidiano urbano. As narrativas evidenciam que elementos anteriormente associados ao uso coletivo e à vivência cotidiana da Cidade Nova, como áreas verdes e espaços de convivência, passaram a ser progressivamente apropriados de forma seletiva por novos empreendimentos imobiliários, associados à valorização fundiária e à diferenciação socioespacial. Essa leitura amplia a compreensão da Cidade Nova como espaço vivido, percebido e concebido, no qual a fragmentação socioespacial se expressa não apenas na morfologia urbana, mas também nas formas desiguais de apropriação, representação e experiência do espaço.

As imagens a seguir não operam como ilustrações, mas como registros espaciais que dialogam com as narrativas, permitindo visualizar materialmente os processos de fragmentação descritos pelos sujeitos.

Figura 6 – "Natureza como luxo": Enclave de alto padrão na Rodovia Hélio Gueiros
(Ananindeua/PA) (Ananindeua/PA)



Fonte: Google Earth (setembro 2025)

Em destaque, o enclave de alto padrão formado pelos condomínios **Villa Firenze e Cypress Garden**, caracterizados pela apropriação de elementos naturais (lagos), em contraste com a densidade construtiva e escassez de áreas verdes dos Conjuntos Cidade Nova e Stélio Maroja.

Figura 7 – "A natureza privatizada": o enclave residencial Lago Azul em Ananindeua/PA



Fonte: Google Earth (setembro 2025)

Figura 8 - Enclave residencial Lago Azul em Ananindeua/PA



Fonte: Google Earth (setembro 2025)

As imagens evidenciam a fragmentação socioespacial e a heterogeneização da periferia contemporânea, revelando uma morfologia urbana marcada por diferenciações internas. À direita na Figura 7, observa-se o Conjunto Cidade Nova, estruturado sob traçado ortogonal padronizado, com alta densidade construtiva e reduzida presença de áreas verdes, expressando o padrão da urbanização periférica vinculada à produção habitacional de grande escala. À esquerda, o Condomínio Lago Azul (Figura 8) apresenta configuração de enclave, com abundância de vegetação, lagos artificiais e equipamentos de lazer privativo, compondo uma paisagem de valorização imobiliária associada à natureza. O contraste entre as duas formas urbanas materializa processos de diferenciação socioespacial e evidencia a apropriação desigual de amenidades ambientais no interior da cidade.

Nesse contexto interpretativo, a leitura das narrativas dos entrevistados permitiu articular, de modo empírico e reflexivo, o mesmo movimento interpretativo proposto por Sposito, Melazzo e Daitx (2025): da situação periférica à condição urbana periférica, do acesso à moradia à constituição de uma identidade periférica, e da lógica centro–periferia à fragmentária. Contudo, o material empírico da Cidade Nova permite ampliar essa estrutura analítica ao evidenciar o papel da escola como espaço de mediação da experiência periférica, no qual práticas cotidianas, memórias e narrativas dos sujeitos contribuem para a produção de sentidos sobre a cidade e suas desigualdades.

A leitura das escrivências permitiu incorporar, de forma emergente, a dimensão da (in)justiça ambiental, evidenciada pelas transformações ambientais e simbólicas — expressa na apropriação seletiva das amenidades naturais (como áreas verdes, lagos e conforto térmico) por condomínios fechados — introduz uma dimensão crítica de leitura: a da (In)justiça Ambiental. Essa dimensão, conforme conceituado por Acseirad et al. (2009)¹¹, amplia o debate sobre a reestruturação da cidade de Ananindeua, ao evidenciar que a desigualdade se espacializa não apenas nas formas de habitar, consumir, na mobilidade e no lazer, mas também na distribuição desigual dos benefícios ambientais.

Enquanto os novos condomínios fechados incorporam áreas verdes como elementos de valorização imobiliária e distinção social, os setores populares convivem com a degradação dos cursos d’água, a impermeabilização do solo e a supressão da vegetação nativa. Assim, o “ambiental” torna-se também um marcador de desigualdade, pois expressa a maneira como a natureza é incorporada de forma seletiva na produção do espaço urbano, sendo mercantilizada e estetizada em benefício de determinados grupos sociais. Essa leitura complexifica a análise da fragmentação, revelando que a diferenciação socioespacial pode também ser ecológica e simbólica.

Dialogando com o debate sobre o “giro fragmentário” (Legroux; Sposito, 2025), esta pesquisa sustenta que a fragmentação socioespacial deve ser compreendida, no contexto amazônico, como processo que complexifica — e não substitui — o padrão centro-periferia. Em Ananindeua, a condição urbana periférica permanece como base

¹¹ O termo (In)justiça Ambiental é empregado para abarcar o duplo sentido do debate: o estudo da Injustiça Ambiental (o fenômeno empírico de desigualdade na distribuição dos riscos e ônus ambientais) e a luta por Justiça Ambiental (o ideal a ser alcançado pelo movimento social e pelas políticas públicas). Segundo a Declaração de fundação da Rede Brasileira de Justiça Ambiental, citada em destaque na abertura do livro: a Justiça Ambiental é definida como: “o conjunto de princípios e práticas que asseguram que nenhum grupo social, seja ele étnico, racial ou de classe, suporte uma parcela desproporcional das consequências ambientais negativas de operações econômicas, de decisões de políticas e de programas federais, estaduais, locais, assim como da ausência ou omissão de tais políticas” (Acseirad; Mello; Bezerra, 2009, p. 1).

estruturante da experiência metropolitana; entretanto, sobre ela incidem novas formas de diferenciação intra-periférica que tensionam leituras binárias da desigualdade urbana. A escola pública, ao reunir trajetórias juvenis diversas, revela empiricamente essa sobreposição de lógicas.

À luz do percurso desenvolvido neste capítulo, evidencia-se que a formação urbana de Ananindeua, particularmente no Conjunto Cidade Nova, não pode ser compreendida apenas como resultado de políticas habitacionais ou da expansão metropolitana, mas como expressão concreta de um processo histórico de produção desigual do espaço, marcado pela periferização e pela fragmentação socioespacial. Nesse contexto, o espaço escolar se apresenta como mediação empírica privilegiada, articulando as dinâmicas estruturais da urbanização às experiências vividas pelos sujeitos. As escrevivências espaciais mobilizadas neste estudo evidenciam que a cidade não se reduz à sua materialidade, mas se constitui nas práticas, memórias e trajetórias que atravessam o cotidiano, revelando a condição urbana periférica como experiência concreta e situada. Dessa forma, os elementos aqui discutidos estabelecem as bases analíticas para o aprofundamento das práticas espaciais juvenis, a serem exploradas no capítulo seguinte.

“A Geografia da Educação nos convida a questionar o papel da espacialidade nas questões educacionais.” — inspirado em Gomes e Serra (2020)

Capítulo II

2. (RE)ESTRUTURAÇÃO E A FRAGMENTAÇÃO SOCIOESPACIAL A PARTIR DO ESPAÇO ESCOLAR

2.1 O espaço escolar na periferia metropolitana: mediação empírica da fragmentação socioespacial

Um elemento que marca a paisagem de entrada da Escola Estadual Luiz Nunes Direito, que surpreende os visitantes mais atentos, é o grande número de bicicletas que forma uma verdadeira galeria no hall de entrada do espaço escolar. Para quem frequenta esse espaço desde o início da década de 1980, essa imagem é provocativa e nos convida a refletir sobre questões ligadas às práticas espaciais dos estudantes na cidade Ananindeua.

Figura 9 - Hall de entrada do espaço escolar: Escola Estadual Luiz Nunes Direito



Fonte: acervo do autor

A inserção territorial do pesquisador — enquanto morador do Conjunto Cidade Nova há mais de quatro décadas, ex-estudante da escola pública local e atualmente professor da instituição — constituiu elemento importante para a problematização da fragmentação socioespacial e das práticas espaciais juvenis analisadas nesta pesquisa. Essa condição favoreceu a apreensão de dimensões cotidianas do espaço escolar e da periferia metropolitana frequentemente invisibilizadas em abordagens externas ao espaço vivido, permitindo compreender as práticas espaciais como expressões das dinâmicas de diferenciação, desigualdade e hierarquização do espaço urbano.

Uma prática corriqueira ao iniciar o ano letivo na Escola Luiz Nunes, nas turmas do primeiro ano do Ensino Médio, é perguntar para cada aluno onde finalizou seu ensino fundamental e seu bairro de origem. Ano após ano, fica cada vez mais evidente que não se trata majoritariamente de moradores das WE's e SN's do Conjunto Cidade Nova¹² como era nos anos 1980 e 2000. Essa constatação instigou uma problematização da fragmentação socioespacial a partir do espaço escolar, evidenciando como essa fragmentação pode ser compreendida como produto da metamorfose urbana e da reestruturação da cidade.

A metamorfose recente da cidade de Ananindeua-PA, com a nova condição de cidade multi(poli)cêntrica (Rodrigues; Rodrigues, 2021), expressa-se concretamente na paisagem urbana, especialmente pelo crescimento de condomínios fechados de médio e alto padrão, pela instalação de equipamentos privados de lazer e serviços e pela valorização seletiva de determinadas áreas do entorno do Conjunto Cidade Nova. Essa territorialização de novos agentes imobiliários e econômicos contribuiu para a reconfiguração do perfil socioeconômico dos moradores em porções específicas do conjunto e de sua área adjacente, produzindo novas clivagens socioespaciais no interior da própria periferia e intensificando processos de fragmentação socioespacial que se expressam nas práticas cotidianas e no espaço escolar.

Este processo evidencia que a periferia metropolitana não pode ser compreendida como um território homogêneo, mas como um território internamente diferenciado, no qual distintas frações sociais passam a coexistir sob condições desiguais de acesso aos bens urbanos. Tal perspectiva aproxima-se da noção de poliperiferia¹³, mobilizada nos

¹²No Conjunto Cidade Nova, as siglas WE (West–East) e SN (South–North) indicam a orientação das ruas, seguindo um sistema de endereçamento cartesiano implantado pela COHAB-PA na década de 1970.

¹³A noção de **poliperiferia** remete à compreensão das periferias urbanas como realidades múltiplas, heterogêneas e internamente diferenciadas, recusando sua interpretação como espaço único, coeso e socialmente homogêneo. Conforme Richmond, Jesus e Legroux (2025), o conceito busca captar não apenas

debates recentes dos estudos urbanos para problematizar a heterogeneidade das periferias metropolitanas.

Tal (re)estruturação urbana sinaliza o aprofundamento das dinâmicas fragmentárias do espaço urbano, evidenciadas pela coexistência física de grupos sociais distintos sem integração efetiva — situação que pode ser interpretada à luz da noção de “contiguidade sem continuidade” (Salgueiro, 2001; Rodrigues, 2025). No âmbito escolar, esse processo se manifesta no progressivo afastamento territorial entre os estudantes de baixa renda e as tradicionais escolas estaduais do conjunto Cidade Nova, cujas áreas de moradia tornam-se cada vez mais heterogêneas e internamente diferenciadas.

Cabe destacar que esta pesquisa não se propõe a realizar uma caracterização socioeconômica clássica das transformações ocorridas no entorno da Cidade Nova, centrada exclusivamente em indicadores de renda ou estratificação social. A análise desenvolvida nesta pesquisa privilegia a leitura da fragmentação socioespacial como processo relacional, apreendido a partir da reestruturação dos usos do solo. Nesse sentido, a mudança do perfil do entorno é compreendida não como dado isolado, mas como parte de uma dinâmica mais ampla de reorganização da cidade de Ananindeua.

Essa dinâmica reforça o que Sposito (2025, p. 21) descreve como a emergência de “novas divisões sociais do espaço ‘internas’ à periferia urbana”, acompanhadas por formas renovadas de separação socioespacial, estigmas territoriais e estratégias de valorização seletiva do solo urbano voltadas a setores médios e altos. Mesmo diante dessas transformações, observa-se a persistência da condição urbana periférica para os moradores historicamente marginalizados, o que revela um cenário de permanência na exclusão urbana, ainda que com feições territoriais mais complexas e heterogêneas.

No caso de Ananindeua, essas dinâmicas ganham materialidade no espaço escolar, compreendido nesta pesquisa como mediação empírica por meio da qual se tornam perceptíveis as desigualdades associadas aos deslocamentos cotidianos, às formas diferenciadas de acesso aos bens urbanos e às trajetórias de mobilidade marcadas por tempos desiguais de circulação e por diferentes condições de acesso à cidade. Nesse contexto, a experiência escolar revela como a fragmentação socioespacial ultrapassa a dimensão da moradia, manifestando-se também nas condições concretas de circulação,

a pluralidade entre diferentes periferias, mas também a diversidade de configurações, práticas cotidianas, formas de habitat, modos de vida e graus de presença estatal existentes no interior dos próprios territórios periféricos.

permanência e apropriação do espaço urbano pelos jovens da periferia metropolitana, evidenciando a heterogeneidade das experiências urbanas no interior da própria periferia.

A partir dessa chave de leitura, o progressivo afastamento territorial entre local de moradia e escola pública revela-se como indicativo de transformações socioespaciais no bairro da Cidade Nova, hoje marcado pela presença crescente de segmentos de classe média que passam a se inserir nas dinâmicas do mercado educacional, por meio de novas escolas privadas surgidas nos últimos anos no próprio bairro ou em instituições de alto padrão localizadas no centro de Belém.

Cabe considerar que mudanças no perfil etário da população residente no entorno da escola podem também influenciar a dinâmica das matrículas, especialmente diante do envelhecimento de moradores pioneiros e da alteração nos ciclos familiares. Contudo, a análise aqui desenvolvida não se concentra na variação demográfica absoluta, mas na reconfiguração territorial do público escolar. O que se observa, a partir do levantamento dos endereços dos discentes ao longo do período de 1980 a 2025, é uma transformação na distribuição espacial das residências dos estudantes, indicando que a escola passou a atender um público cada vez mais disperso no tecido urbano.

A partir de um conjunto de observações sistemáticas e investigações empíricas, especialmente relacionadas aos locais de moradia dos discentes da Escola Luiz Nunes Direito no período de 1980 a 2025, constata-se um processo de recomposição socioespacial nas áreas sob influência de alguns eixos estruturantes do Conjunto Cidade Nova. A análise dos mapas de geolocalização da origem residencial dos estudantes, articulada às entrevistas e observações de campo realizadas na pesquisa, evidencia, na periferia da cidade de Ananindeua, um processo gradual de transformação, no qual áreas antes associadas predominantemente à moradia de famílias de baixa renda começam a atrair segmentos sociais vinculados a novos padrões de moradia, consumo e acesso aos serviços urbanos. Esse movimento tem contribuído para uma reconfiguração do espaço urbano, tensionando interpretações tradicionais que compreendem bairros como a Cidade Nova apenas como zonas residenciais periféricas, em oposição ao centro de Belém, tradicionalmente caracterizado por intensa atividade comercial e pela presença de uma população mais abastada. Trata-se, portanto, de um movimento de heterogeneização interna da periferia, no qual distintas frações sociais passam a coexistir em contiguidade espacial, mas sem necessariamente produzir integração social.

A evidência empírica que sustenta essa interpretação foi produzida no âmbito de atividades desenvolvidas durante minha atuação como coordenador do PIBID (Programa

Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – 2023/2024) na referida escola. Em colaboração com estudantes do curso de Geografia da UFPA – Campus Ananindeua, realizou-se o acesso ao arquivo escolar para comparar a geolocalização dos endereços dos alunos ingressantes no 1º ano do ensino médio nos anos de 2023 e 2025 com a geolocalização de antigos alunos, abrangendo o período de 1980 a 2000. Esse procedimento permitiu identificar alterações significativas na distribuição territorial do público escolar, reforçando a leitura da escola como mediação privilegiada da fragmentação socioespacial contemporânea.

Tabela 3 – Distribuição espacial dos estudantes da Escola Luiz Nunes Direito por Bairro de residência (1980–2000 e 2001–2025)

Bairro ¹⁴	1980–2000 (%)	2001–2025 (%)
Cidade Nova / Coqueiro	86,29%	16,67%
Icuí-Guajará / Icuí-Laranjeira	1,14%	41,87%
Paar	3,43%	5,28%
Curuçambá	0,00%	3,25%
Outros bairros de Ananindeua	8,57%	19,92%
Outros municípios da RMB / Belém	0,57%	13,01%

Fonte: Elaboração própria a partir dos CEPs constantes no arquivo escolar (1980–2025).

Nota metodológica: A classificação territorial foi realizada a partir da agregação dos prefixos postais predominantes, considerando sua correspondência territorial majoritária com os bairros do município de Ananindeua. Foram analisados 200 registros para o período de 1980–2000 e 200 registros para 2001–2025, totalizando 400 registros individuais.

A leitura comparativa dos dados evidencia uma inflexão significativa na origem territorial dos estudantes entre os dois períodos analisados. Enquanto entre 1980–2000 a ampla maioria dos discentes residia na Cidade Nova/Coqueiro (86,29%), no período de 2001–2025 esse percentual reduz-se drasticamente (16,67%), com crescimento expressivo da participação dos bairros Icuí-Guajará/Icuí-Laranjeira (41,87%) e ampliação de estudantes oriundos de outros municípios da RMB (13,01%). Esses dados indicam uma reconfiguração do perfil territorial discente, sugerindo um deslocamento progressivo

¹⁴ Nota Técnica: Os agrupamentos territoriais (Cidade Nova/Coqueiro e Icuí-Guajará/Laranjeira) justificam-se pela indissociabilidade administrativa e postal observada entre 1980 e 2024. Embora a Lei Municipal nº 3.431 de 13/02/2025 tenha oficializado a Cidade Nova e desmembrado o Icuí como bairros independentes, a unificação dos dados é necessária para garantir a integridade da série histórica e a precisão na análise da mancha urbana consolidada nessas regiões.

da centralidade residencial da escola para áreas mais distantes e internamente diferenciadas do espaço metropolitano.

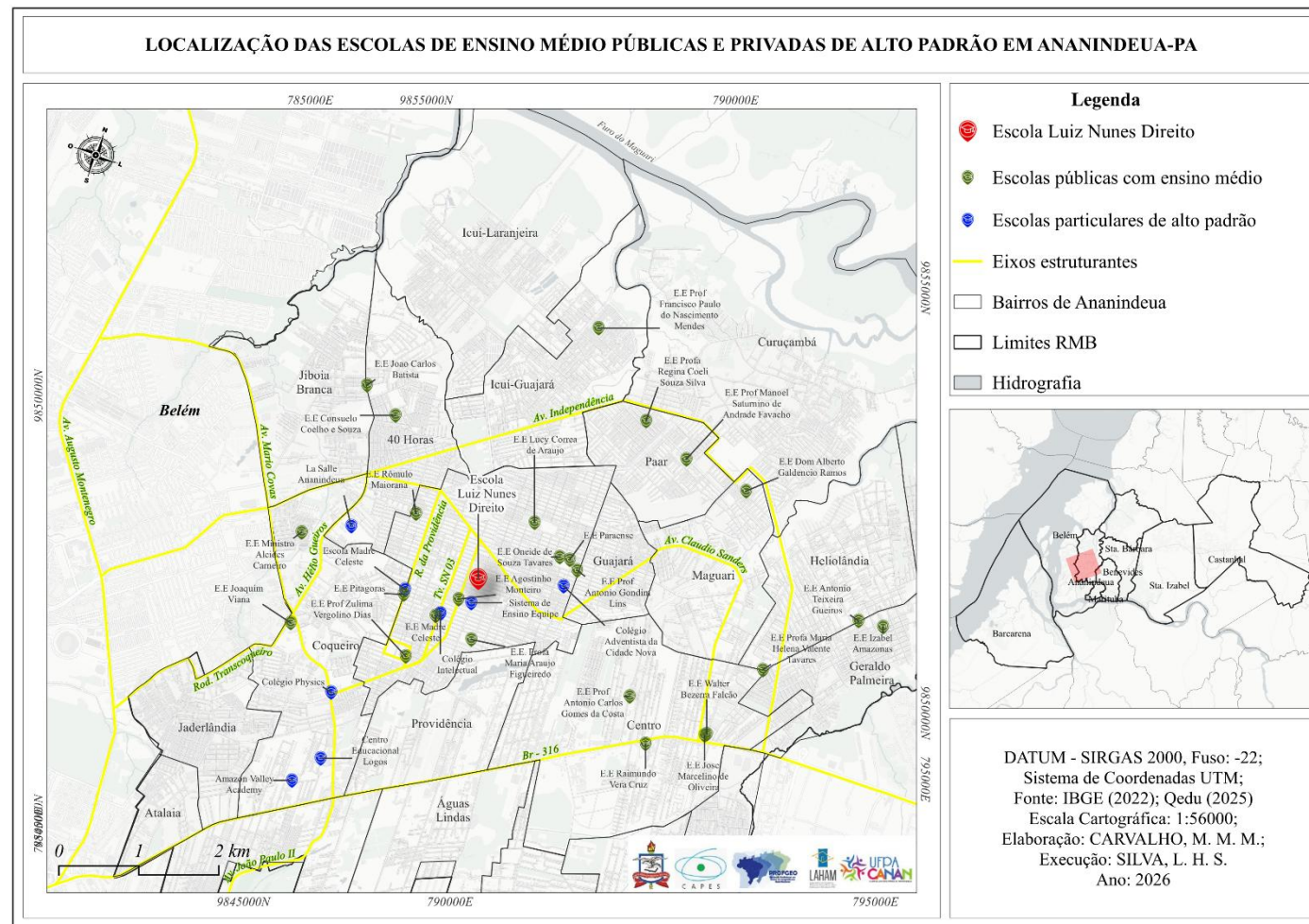
Esse deslocamento do perfil territorial discente reforça a leitura da escola como ponto de convergência de múltiplas periferias e, portanto, como mediação empírica de uma configuração poliperiférica da metrópole, na qual diferentes condições urbanas periféricas se expressam no cotidiano escolar.

Segundo Rodrigues & Rodrigues (2021), as transformações socioespaciais em Ananindeua estão vinculadas, entre outros fatores, ao processo de metropolização e à atuação de novos agentes econômicos. Esses agentes impulsionam uma reorganização do espaço urbano que se manifesta na (re)produção de novas centralidades urbana, comerciais, demográfica, bem como na convivência de múltiplas temporalidades, ritmos, movimentos e espacialidades – distintas e desiguais.

As formas e morfologias urbanas de Ananindeua permitem evidenciar um mosaico de elementos estruturantes, a saber: intensificação do uso solo urbano, especulação imobiliária, ampliação de divisão social desigual do espaço, elevação dos índices de violência urbana, crescimento demográfico acelerado, incremento considerável de atividades comerciais e de serviços, expansão da produção habitacional, avanço de mercado de terras, forte presença de construtoras na produção de condomínios residenciais fechados, **avanço de novos agentes econômicos vinculados ao terciário e terciário avançado, ampliação de diferenciações e desigualdades socioespaciais** (Rodrigues; Sobreiro Filho; Oliveira Neto, 2018, *grifo nosso*).

A educação, enquanto fenômeno espacializado, pode ser analisada à luz da lógica de produção do espaço urbano. Nesse sentido, a localização e a distribuição das instituições escolares (Mapa 3), bem como a geolocalização dos endereços dos alunos em diferentes temporalidades e espacialidades, podem expressar as dinâmicas contemporâneas de (re)estruturação da cidade de Ananindeua.

Mapa 3 – Localização das escolas de ensino médio públicas e privadas de alto padrão em Ananindeua (PA).



Fonte: Elaborado pelo autor

A localização das redes privadas de ensino evidencia a inserção seletiva de equipamentos educacionais de alto padrão¹⁵ em eixos de valorização imobiliária, consolidando novas centralidades urbanas na periferia metropolitana de Ananindeua, sinaliza o processo de heterogeneização interna e de reconfiguração da condição urbana periférica, conforme discutido por Sposito (2025).

A análise da Geografia da Educação,¹⁶ — retomada posteriormente no desenvolvimento teórico da pesquisa —, tendo o espaço escolar como mediação empírica, torna-se fundamental para compreender como a urbanização extensiva, descrita por Monte-Mór, e a fragmentação socioespacial, discutida por Sposito, manifestam-se não apenas nos espaços residenciais, mas também em outros espaços da vida social, especialmente aqueles relacionados ao acesso a bens e serviços, configurando novas formas de organização do tecido urbano.

Na escala da cidade de Ananindeua, a mobilidade de estudantes entre diferentes zonas urbanas evidencia que a escola pública deixa de operar exclusivamente como equipamento ancorado no entorno imediato e passa a integrar um sistema urbano fragmentado, conforme revelam os mapas de origem residencial dos estudantes produzidos nesta pesquisa, no qual o acesso à educação também expressa desigualdades socioespaciais. A redução da presença de estudantes residentes na Cidade Nova e o crescimento da participação de bairros mais distantes no conjunto dos dados analisados entre 1980 e 2025 indicam uma reconfiguração do papel territorial da escola, marcada pela ampliação da origem espacial dos estudantes e por trajetórias cotidianas de deslocamento cada vez mais extensas e desiguais.

Esse processo impacta a instituição ao alterar o perfil espacial de seu corpo discente e ao transformar os vínculos historicamente associados à proximidade residencial. Se antes a escola reunia majoritariamente moradores do próprio bairro, hoje passa a congrega estudantes de distintas periferias, incorporando, em seu cotidiano, as

¹⁵ Neste trabalho, a expressão “escolas de alto padrão” é utilizada de forma relacional para designar instituições privadas de ensino associadas a padrões diferenciados de infraestrutura, consumo educacional, localização urbana e público atendido, especialmente concentradas em áreas de maior valorização imobiliária da Cidade Nova. Muitas dessas instituições encontram-se vinculadas a grandes redes educacionais de atuação nacional, evidenciando a inserção da periferia metropolitana em circuitos ampliados de consumo e serviços urbanos. Não se trata de uma classificação normativa ou oficial, mas de uma categoria analítica mobilizada para interpretar processos de diferenciação socioespacial em Ananindeua.

¹⁶ De acordo com Gomes e Serra (2019), a Geografia da Educação (GdE), para alguns geógrafos da área, é vista como um tema, enquanto para outros corresponde a um campo autônomo, ocupando um lugar equivalente ao das demais vertentes dos campos associados à Educação, como a Sociologia da Educação, a História da Educação, a Filosofia da Educação, entre outros.

dinâmicas de diferenciação e fragmentação que marcam a reestruturação urbana de Ananindeua.

A presença crescente de escolas de alto padrão, shopping centers, hipermercados, escolas de idiomas, faculdades particulares, escolas de balé, grandes redes de academias de ginásticas, e outros espaços de oferta de bens e serviços de maior preço no mercado têm estratégias de localização espacial que reforçam as distâncias sociais na cidade de Ananindeua. Essas transformações estão diretamente associadas à redefinição da centralidade na RMB, deslocando o eixo de valorização urbana e consolidando novas áreas de consumo e circulação privilegiada, contribuindo para a constituição de novas centralidades (Rodrigues; Rodrigues, 2021).

Conforme discutem Rodrigues e Rodrigues (2021), dialogando com as formulações de Abramo (2001), o crescimento da circulação urbana contribui para a redefinição e valorização do solo, na medida em que áreas de maior centralidade passam a ser preferidas por agentes econômicos para a implantação de novos negócios.

Tal processo aprofunda as diferenças socioespaciais, uma vez que esses equipamentos tendem a se concentrar em eixos estruturantes mais valorizados, deixando vastas áreas periféricas com oferta reduzida de serviços e infraestrutura urbana qualificada. Assim, a redefinição da centralidade comercial e o agravamento das desigualdades espaciais se configuram como dimensões do processo de fragmentação socioespacial.

As evidências empíricas observadas no espaço escolar e na redistribuição territorial dos estudantes podem ser interpretadas à luz das formulações teóricas sobre a cidade fragmentada. Nesse sentido, torna-se necessário retomar algumas contribuições da literatura urbana que permitem compreender como a fragmentação socioespacial reorganiza a estrutura das cidades contemporâneas.

Para Salgueiro (2001), a cidade fragmentada que está em construção tem quatro características principais.

Em primeiro lugar tende para o policentrismo, pois assiste-se à perda da hegemonia do “centro” único e à multiplicação de “novas centralidades”. De facto, a metrópole policêntrica é constituída por vários pólos de emprego, de comércio, de serviços, de lazer devido à desconcentração de actividades e à redução da proeminência do centro principal. A segunda característica relaciona-se com a presença de enclaves socialmente dissonantes no seio de tecidos com uma certa homogeneidade morfo-social, base de uma nova organização em que há contiguidade sem continuidade. Começámos por identificar os enclaves pela dimensão social, por corresponderem à instalação de um grupo social com um cunho diferente do conjunto dos residentes na área,

mesmo que essa diferença fosse acompanhada por uma diferenciação morfológica, como muitas vezes sucede com os condomínios fechados. Outra característica importante é a tendência para a mistura de usos com a coexistência nalgumas áreas de funções que anteriormente os princípios rígidos do zonamento funcionalista afastavam. Em quarto lugar, na cidade fragmentada cresce a dessolidarização do entorno, porque os indivíduos e actividades participam cada vez mais em redes de relações (com movimento material ou só de informações) à distância, fonte dos fluxos complexos que cruzam o território e que, no geral, não valorizam nem se exercem na proximidade imediata, porque as novas acessibilidades libertaram muitas localizações dos constrangimentos da proximidade. (Salgueiro, 2001, p. 101-102)

A leitura proposta por Salgueiro permite compreender a fragmentação socioespacial como um processo que reorganiza a cidade a partir da multiplicação de centralidades, da emergência de enclaves socialmente diferenciados e da ruptura das relações de proximidade, processo que Salgueiro denomina de dessolidarização do entorno, em que a vizinhança imediata deixa de constituir referência central para as práticas sociais, os vínculos cotidianos e os usos do espaço. Trata-se de uma dinâmica que altera profundamente a forma urbana, mas que não pode ser compreendida apenas em seus aspectos morfológicos. A fragmentação implica, simultaneamente, transformações nos conteúdos sociais, nas práticas espaciais e nas formas de vivenciar e acessar a cidade (Sposito, 2025).

No contexto das metrópoles brasileiras, essas transformações assumem contornos específicos, uma vez que a fragmentação não substitui completamente a lógica centro–periferia, mas se sobrepõe a ela, produzindo arranjos espaciais mais complexos e heterogêneos. Assim, a cidade fragmentada não se define apenas pela dispersão das centralidades, mas pela reconfiguração das desigualdades socioespaciais, que passam a operar por meio de novas hierarquias territoriais e formas de separação, expressas tanto no espaço residencial quanto nos circuitos de consumo, mobilidade, lazer e acesso a serviços (Sposito, 2025).

É nesse sentido que Sposito (2025), ao analisar empiricamente diferentes cidades brasileiras, amplia a leitura de Salgueiro ao demonstrar que a fragmentação socioespacial se expressa como um processo de heterogeneização interna das periferias. Nesse contexto, passam a coexistir dinâmicas de valorização seletiva do solo urbano, a emergência de novos enclaves socialmente diferenciados, a produção de estigmas territoriais e a permanência da condição urbana periférica para amplos segmentos da população, ainda que sob configurações territoriais mais complexas. Assim, a fragmentação redefine os modos de produção e organização das desigualdades no espaço

urbano, produzindo hierarquias territoriais múltiplas, sobrepostas e diferenciadas no interior da própria periferia.

Tendência à heterogeneização, revelando-se como novas divisões sociais do espaço "internas" à periferia urbana e delas em relação aos conjuntos urbanos a que pertencem, metropolitanos ou não; emergência de contradições e formas novas de separação socioespacial à medida em que, nas áreas de expansão periférica, há cada vez mais setores de investimentos visando alta valorização imobiliária para segmentos médios e altos; recrudescimento ou ampliação de processos de segregação socioespacial e de constituição de estigmas territoriais, combinando-se com marcadores socioeconômicos, políticos e culturais de vários matizes; permanência da "condição urbana periférica" para os cidadãos que estão na periferia, mesmo quando novas etapas de expansão urbana tornam a situação periférica deles menos radical no conjunto de cada espaço urbano; novas relações entre a periferia urbana e seus moradores, constituindo-se cada vez mais como sujeitos periféricos, por meio da construção de identidades periféricas, o que significa fortalecimento político, embora possa redundar em reforço da diferenciação; atenuação da mobilidade periferia-centro-periferia própria da cidade fordista e ampliação da mobilidade periferia-periferia ou mesmo circunscrição territorial de seus moradores a seus bairros ou distritos urbanos. (Sposito, 2025, p.21)

A autora destaca, por exemplo, a heterogeneização interna da periferia, a emergência de estigmas territoriais e a permanência da condição urbana periférica, mesmo em áreas que passaram por processos de valorização seletiva. Assim, na escala da cidade de Ananindeua, é possível evidenciar que a cidade fragmentada não apenas se diversifica, mas também naturaliza novas formas de segregação e diferenciação, que se manifestam no território escolar por meio da ampliação das desigualdades de mobilidade, da diversidade das origens territoriais dos estudantes e das formas desiguais de acesso aos bens e serviços urbanos.

A reorganização da rede espacial escolar, torna-se, assim um elemento imbricado nas lógicas de produção e reprodução das desigualdades urbanas. Colégio Equipe Ananindeua, Rede La Salle (Figura 10) e Grupo Educacional da Inspira Rede de Educadores (Colégio Physics, Figura 11), são exemplos da presença do terciário avançado para atender a uma parcela da população com maior poder aquisitivo que margeiam os eixos estruturantes da cidade de Ananindeua (Mapa 3), reforçando, desta maneira as tese de Sposito (2025), acerca da emergência de contradições e formas novas de separação socioespacial à medida em que, nas áreas de expansão periférica, há cada vez mais setores de investimentos visando alta valorização imobiliária para segmentos médios e altos.

Esses processos evidenciam que a fragmentação socioespacial não se limita ao desenho morfológico da cidade, mas alcança também o campo educacional. A educação, nesse sentido, expressa a mesma lógica de valorização seletiva do solo urbano que reorganiza a cidade. Tais transformações articulam-se a processos mais amplos de reestruturação urbana e financeirização do espaço, nos quais serviços e equipamentos urbanos passam a integrar estratégias de valorização e redefinição das centralidades metropolitanas.

O período atual vem caracterizando-se por intensa expansão multinacional, intercontinental quase sempre, de redes económicas associadas ao processo de financeirização (Aalbers, 2020), para as quais o espaço urbano é visto como um conjunto de ativos, resultando em sucessivas reestruturações urbanas, muitas vezes associadas à reabilitação do centro da cidade e ao tecido antigo. (Barata-Salgueiro, 2022; Fernandes et al., 2020; Rodrigues; Fernandes, 2024)

Figura 10 - Novas Estratégias no Mercado da Educação na RMB: Colégio da Rede La Salles localizado na Avenida Hélio Gueiros (antiga estrada do 40 horas)¹⁷

Registro fotográfico aéreo da implantação do equipamento educacional. Ano do registro: 2019.



Fonte: Escola La Salle em Ananindeua | Divulgação

Figura 11 - Colégio Physics - Inspira Grupo Educacional



Fonte: Colégio Physics em Ananindeua | Divulgação

¹⁷ Avenida Hélio Gueiros é marcada pela crescente presença de condomínios de alto padrão.

A Inspira é um grupo educacional (Colégio Physics) que faz parte do BTG Pactual, um dos maiores bancos de investimento da América Latina. O modelo de negócio do grupo é a aquisição de escolas particulares tradicionais para formar uma grande rede, o controle dessas escolas por grupos bancários privados aponta para uma intensificação da mercantilização da educação e financeirização educacional, na medida em que passam a operar segundo lógicas empresariais voltadas à rentabilidade e à segmentação de mercado.

A atuação desses grupos tende a consolidar nichos educacionais voltados às camadas médias e altas urbanas, oferecendo diferenciais como infraestrutura moderna, marketing agressivo e pacotes educacionais articulados a serviços tecnológicos. Essas redes escolares costumam se instalar em áreas valorizadas ou em vias de valorização, o que reforça a associação entre educação, financeirização e a especulação imobiliária.

A Inspira nasceu há quatro anos para ser uma consolidadora do segmento de educação básica, especialmente as escolas voltadas para as classes A e B. Essa área não tem uma companhia dominante no mercado e sempre foi apontada como um dos grandes alvos das gigantes do setor, como Cogna, Yduqs e Anima.

Porém, ao contrário das compras de universidades, sempre houve uma dificuldade adicional para a consolidação do ensino básico: os pais dos alunos, especialmente os das classes mais abastadas, não aceitam a massificação do ensino para os seus filhos. (Istoé Dinheiro, 2022, p. [s.p.])

Quadro 1 – Principais escolas privadas com atuação em Ananindeua/PA

Escola	Bairro
Colégio Ideal – Unidade Cidade Nova / Centro de Ensino Pleno Ideal	Cidade Nova
Colégio Physics – Unidade Três Corações	Cidade Nova
Sistema de Ensino Equipe – Unidade Ananindeua	Cidade Nova
Colégio Adventista da Cidade Nova (Rede Adventista)	Cidade Nova
Sistema de Ensino Logos LTDA / Centro Educacional Logos	Coqueiro
Amazon Valley Academy	Coqueiro
La Salles Ananindeua	Coqueiro
Colégio Intelectual	Cidade Nova

Fonte: QEdu (cadastro INEP)

Nota: A identificação das instituições foi realizada com base em registros públicos (INEP/QEdu) e informações institucionais disponíveis em 2025. A tabela não pretende ser exaustiva, mas ilustrativa dos principais agentes educacionais privados considerados para atender a classe média e altas da cidade de Ananindeua-PA.

A expansão dessas instituições privadas não ocorre de forma aleatória no território. Observa-se sua concentração em eixos estruturantes e áreas de valorização imobiliária, especialmente nas imediações da Avenida Hélio Gueiros, no bairro Coqueiro e no entorno do Conjunto Cidade Nova. Tal distribuição espacial evidencia que a educação privada passa a integrar as estratégias locacionais do capital urbano, funcionando como equipamento indutor de centralidade e como marcador de distinção social no interior da periferia metropolitana.

Na Cidade de Ananindeua, a presença crescente dessas redes, especialmente na Cidade Nova, evidencia uma mudança no perfil socioeconômico local e reforça a lógica fragmentária do espaço urbano metropolitano. Ao contrário das escolas públicas, como a Escola Estadual Luiz Nunes Direito, cuja permanência no espaço se dá de forma relacional e histórica, as instituições privadas operam dentro de uma racionalidade mercadológica, promovendo uma educação seletiva que se alinha à lógica neoliberal de escola-empresa.

As escolas privadas de alto padrão na Cidade Nova constituem em um dos indícios mais expressivos das transformações recentes no espaço urbano de Ananindeua, na medida em que materializam processos mais amplos de fragmentação socioespacial no interior da periferia metropolitana. Sua instalação em eixos estratégicos da cidade não produz apenas novas centralidades educacionais e de consumo voltadas a segmentos médios e altos, mas evidencia a reorganização das diferenciações socioespaciais no interior da periferia, tornando mais visíveis e territorialmente marcadas hierarquias que passam a operar de forma renovada no acesso à educação, ao consumo e à mobilidade.

Esses equipamentos educacionais participam de dinâmicas de valorização seletiva do solo urbano, associadas à emergência de enclaves socialmente diferenciados e à intensificação de formas renovadas de separação socioespacial. Nesse processo, a educação passa a atuar como marcador simbólico e material de distinção, ao mesmo tempo em que convive com a permanência da condição urbana periférica para amplos segmentos da população, frequentemente circunscritos a circuitos territoriais restritos e atravessados por estigmas socioespaciais.

A presença das escolas privadas de alto padrão na Cidade Nova pode ser entendida como uma expressão concreta dessas forças da fragmentação, atuando simultaneamente na produção de distinção e na consolidação de hierarquias socioespaciais.

Sposito (2025) auxilia na compreensão desse processo ao destacar que a fragmentação socioespacial não se limita a uma reorganização morfológica das cidades, mas expressa transformações profundas nas relações sociais, econômicas e simbólicas que estruturam o urbano contemporâneo. Dentre as forças que compõem essa dinâmica, a autora identifica a valorização seletiva de determinadas áreas, a emergência de novas separações socioespaciais e a circunscrição territorial de grupos populares

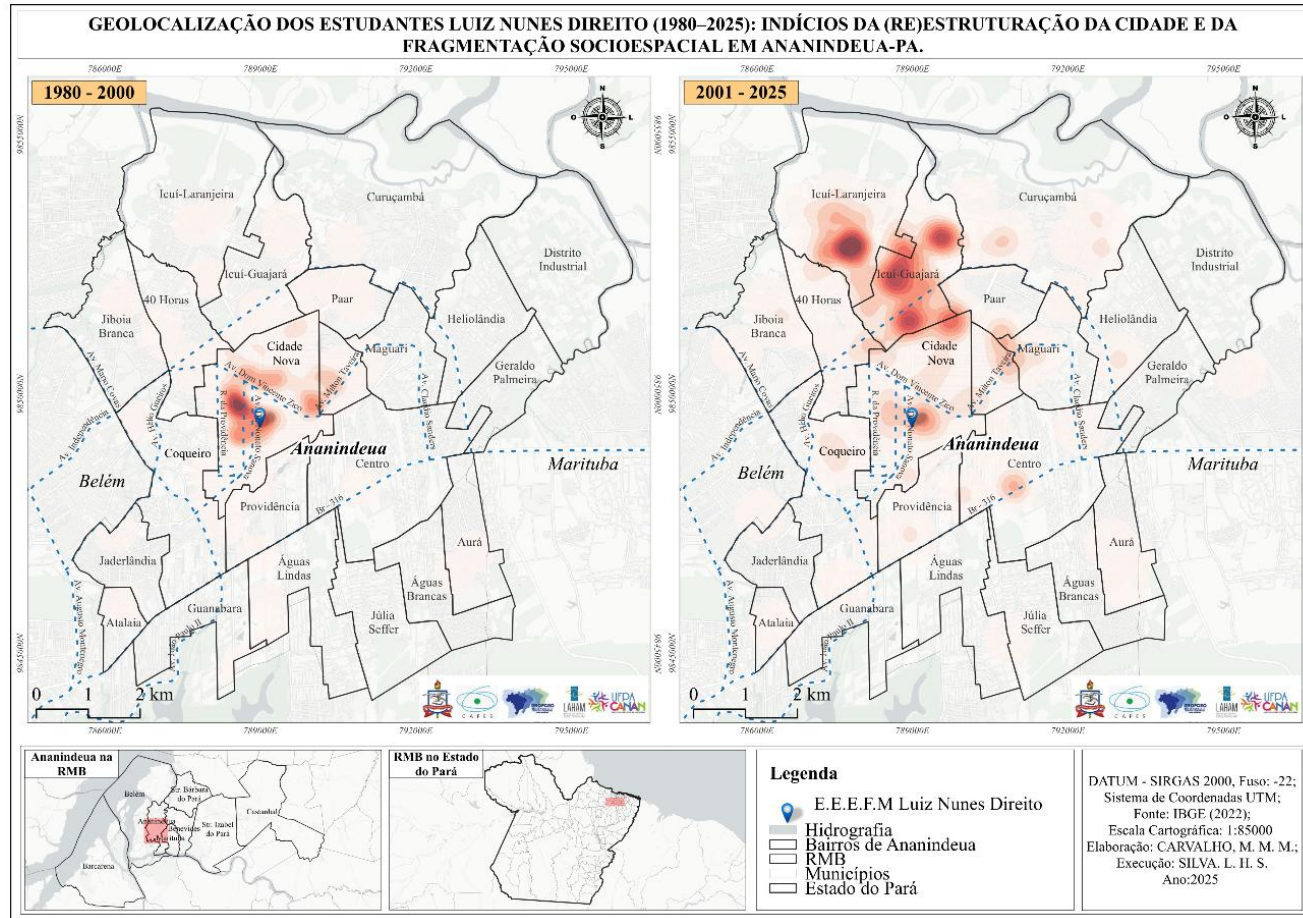
Essa espacialização de novas escolas evidencia o processo de heterogeneização da periferia: no mesmo bairro, coexistem equipamentos de alto padrão (faculdades particulares, escolas de alto padrão, grandes redes de academias, redes de concessionárias de automóveis, shopping, etc.), condomínios de classe média (Fit Mirante do Lago, Fit Coqueir, Ecoville Residence, Residencial Quinta das Orquídeas, Condomínio Ecoparque etc.) e setores de moradia popular¹⁸, compondo um mosaico urbano de contiguidade sem continuidade (Salgueiro, 2001). Tal configuração reforça a leitura de Sposito (2025) de que a fragmentação se realiza tanto no plano material quanto no imaterial — nas formas urbanas e nas práticas sociais — e que as diferenças de renda, acesso e mobilidade se traduzem em novas formas de segregação. Ao lado da expansão de empreendimentos privados na Cidade Nova, a escola pública mantém-se como um espaço de permanência e resistência, enraizado nas trajetórias de seus estudantes e nas práticas espaciais cotidianas que dão sentido à vida urbana periférica.

Neste sentido, a espacialização das escolas privadas de alto padrão no tecido da Cidade Nova expressa uma dupla lógica urbana: de um lado, a valorização seletiva que acompanha o avanço da financeirização, do capital imobiliário e educacional; de outro, a circunscrição social de grupos populares, cuja (i)mobilidade e pertencimento territorial evidenciam que a condição urbana periférica não é superada — apenas reorganizada sob novas hierarquias e racionalidades espaciais.

Mais do que uma ruptura, observa-se uma sobreposição entre a lógica centro-periferia e a lógica fragmentária, coexistindo e se retroalimentando na produção do espaço metropolitano. Esse cenário reforça o papel da escola como um marcador espacial das desigualdades, mas também como espaço de leitura e contestação dos sentidos da cidade fragmentada.

¹⁸ De acordo com os resultados do Censo Demográfico 2022, o município de Ananindeua, na Região Metropolitana de Belém, apresenta um dos cenários de maior vulnerabilidade habitacional do Brasil. Com 60,1% de sua população residindo em 'Favelas e Comunidades Urbanas', a cidade ocupa a segunda colocação no ranking nacional de proporcionalidade, evidenciando um processo de urbanização marcado pela informalidade e pela carência de serviços públicos estruturais.

Mapa 4 – Geolocalização dos estudantes Luiz Nunes Direito (1980–2025):
Indícios da (Re)estruturação da Cidade e da Fragmentação socioespacial em Ananindeua-PA.



Fonte: Arquivo da Escola Luiz Nunes Direito

A elaboração do mapa de geolocalização dos estudantes da Escola Luiz Nunes Direito (Mapa 4) baseou-se na sistematização dos endereços constantes no arquivo escolar, posteriormente convertidos em códigos de endereçamento postal (CEP). A classificação territorial foi realizada por meio da agregação dos prefixos postais predominantes (cinco primeiros dígitos), considerando sua correspondência territorial majoritária com os bairros do município de Ananindeua. Ao todo, foram mobilizados aproximadamente 400 registros de CEP referentes a diferentes décadas, organizados em dois recortes temporais comparativos: 1980–2000 e 2001–2025. Além da agregação dos CEPs, a análise espacial considerou os principais eixos estruturantes do município, em razão da localização da escola sob a influência direta de importantes vetores de circulação urbana: a Arterial 18 (Avenida Dom Vicente Zico) SN-03 e SN-17 (Avenida Nonato Sanova). Esses eixos não foram incorporados apenas como referência cartográfica, mas como elementos estruturadores da morfologia urbana e da reorganização funcional do espaço intraurbano em Ananindeua. Conforme discutido por Rodrigues e colaboradores (2021), os eixos viários exercem papel fundamental na reorganização da cidade, ao potencializarem fluxos de pessoas, mercadorias e serviços e redefinirem padrões de valorização do solo urbano.

A comparação entre os mapas que apresentam a geolocalização dos estudantes da Escola Estadual Luiz Nunes Direito em dois momentos — 1980–2000 e 2001–2025 — revela indícios de transformações significativas no Bairro da Cidade Nova, refletindo diretamente o processo de (re)estruturação urbana na cidade de Ananindeua-PA.

A leitura espacial da geolocalização dos estudantes da Escola Estadual Luiz Nunes Direito (1980–2025) permite compreender que as dinâmicas de diferenciação socioespacial se expressam tanto nos eixos de valorização urbana quanto nas margens que concentram vulnerabilidades. Observa-se que, embora a **situação periférica** dos estudantes se altere — no sentido da mudança de posição espaço-temporal de suas áreas de moradia no tecido urbano, com deslocamento progressivo para bairros mais distantes e menos valorizados —, a **condição urbana periférica** tende a permanecer, marcada pelo acesso desigual aos bens urbanos, pelos deslocamentos cotidianos prolongados e pela inserção em territórios precarizados.

Nessa perspectiva, o afastamento residencial não constitui apenas um dado métrico de distância, mas um indício empírico de como a fragmentação socioespacial reorganiza o cotidiano juvenil. Há deslocamentos na situação (mudança de localização),

mas permanências na condição (reprodução das desigualdades), tornando legíveis, a partir do espaço escolar, as hierarquias que estruturam o direito à cidade.

No primeiro período (1980–2000) no mapa, observa-se uma forte concentração dos estudantes nas proximidades da escola, especialmente no Bairro da Cidade Nova. Esse padrão espacial revela um tempo em que a escola estava territorialmente integrada ao cotidiano dos seus estudantes das WE's e SN's, refletindo maior enraizamento territorial do público escolar no entorno imediato. A proximidade entre moradia e escola traduzia, nesse contexto, uma fase da urbanização da RMB ainda predominantemente ancorada na lógica centro–periferia, com menor complexidade nas diferenciações internas da periferia.

No entanto, no período mais recente (2001–2025), os mapas evidenciam uma dispersão crescente do público escolar. As manchas de calor que indicam a residência dos estudantes se expandem para áreas periféricas, sobretudo para Icuí-Guajará e Icuí-Laranjeiras. Esse deslocamento espacial dos alunos coincide com o surgimento de novas centralidades e com o adensamento de escolas privadas nas áreas mais valorizadas do Conjunto Cidade Nova. A partir desse cenário, é possível inferir uma reconfiguração do perfil social da vizinhança da escola, indicando processos de substituição populacional e aumento das diferenças e desigualdade no Conjunto Cidade Nova.

Esse deslocamento espacial reforça a tendência de que há uma desvinculação crescente entre Escola Luiz Nunes Direito e o espaço imediato, fenômeno associado ao aprofundamento da divisão social desigual do espaço. A escola, antes integrada ao seu entorno social, passa a receber um público mais distante, cuja mobilidade diária reflete as contradições do espaço urbano produzido de forma desigual. A presença marcante de bicicletas no hall da escola — mencionada anteriormente — é um indicador simbólico e prático dessa mobilidade forçada, revelando trajetos longos, desafios logísticos e desigualdade de acesso.

A partir da realização de 20 entrevistas semiestruturadas com estudantes do 1º ano do Ensino Médio, ingressantes na Escola Estadual Luiz Nunes Direito e egressos da rede municipal do bairro Icuí-Guajará, buscou-se compreender as motivações para a escolha de unidades escolares externas ao bairro de origem, a despeito da oferta local. As entrevistas foram realizadas entre os anos de 2024 e 2025, com preservação do anonimato dos participantes, e conduzidas até que se observasse recorrência temática nas justificativas apresentadas.

As observações realizadas no contexto das aulas de Geografia, especialmente durante os momentos iniciais de acolhimento e identificação da origem territorial dos estudantes entre 2023 e 2025, indicam que a escolha da escola não se orienta exclusivamente pela proximidade espacial, mas também por percepções sociais relacionadas à qualidade do ensino e à segurança. Nessas interações cotidianas, instituições como a Escola Estadual Prof. Francisco Paulo do Nascimento Mendes foram frequentemente associadas, pelos próprios estudantes, a contextos de violência e vulnerabilidade ao consumo de substâncias ilícitas, evidenciando a atuação de estigmas territoriais na reorganização das trajetórias escolares.

Nesse contexto, o bairro do Icuí-Guajará emerge como um espaço emblemático das contradições internas da periferia urbana, no qual as transformações recentes da cidade de Ananindeua convivem com antigas condições de precariedade urbana e exclusão social.

Segundo dados do INEP (2021), a Escola Luiz Nunes Direito apresenta média 4,62 no INSE¹⁹ (Indicador de Nível Socioeconômico), sendo classificada no Nível IV, correspondente ao estrato médio-baixo. O indicador considera variáveis como renda familiar, escolaridade dos responsáveis e acesso a bens e serviços, permitindo evidenciar que a maior parte do público escolar pertence a grupos socioeconômicos com restrições estruturais. Tal classificação dialoga com os dados territoriais apresentados anteriormente, indicando que a matrícula efetiva é composta majoritariamente por estudantes oriundos de bairros periféricos como o Icuí-Guajará, o que demonstra a correspondência entre a inserção socioeconômica do público escolar e as condições espaciais de sua origem residencial.

¹⁹ O Indicador de Nível Socioeconômico (INSE) é um índice elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), com base nas respostas dos questionários contextuais aplicados aos estudantes participantes das avaliações do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). O indicador considera variáveis como escolaridade dos pais, posse de bens, serviços disponíveis no domicílio e condições de moradia, classificando os estudantes em oito níveis (de 1 a 8), do mais baixo ao mais alto nível socioeconômico. Fonte: INEP. **Indicador de Nível Socioeconômico - INSE**. Brasília: INEP, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/nivel-socioeconomico>. Acesso em: 26 out. 2025.

2.2 A interface entre educação e espaço: Icuí-Guajará e Cidade Nova na reconfiguração das desigualdades metropolitanas

A análise da fragmentação socioespacial na RMB exige o deslocamento do olhar para além dos espaços de centralidade e dos equipamentos urbanos mais visíveis, incorporando os territórios periféricos onde as desigualdades se expressam de forma mais intensa e cotidiana. Nesse sentido, o bairro do Icuí-Guajará emerge como um território estratégico para compreender como a reestruturação urbana e a fragmentação do espaço produzem, no interior da própria periferia, novas formas de diferenciação, hierarquização e vulnerabilização socioespacial. Ao articular indicadores de renda, raça/cor e violência letal, este tópico analisa o Icuí-Guajará não como um espaço isolado, mas como expressão concreta das contradições da urbanização contemporânea, nas quais desigualdades historicamente constituídas se reorganizam em um contexto marcado pela fragmentação do espaço urbano, pela mobilidade restrita e pela produção de estigmas territoriais.

A escolha do bairro do Icuí-Guajará como recorte empírico deste tópico está diretamente associada aos resultados apresentados anteriormente, que evidenciam a crescente concentração de estudantes da Escola Estadual Luiz Nunes Direito residentes nesse território. Conforme demonstrado pela análise da geolocalização dos discentes, observa-se um deslocamento significativo do público escolar para áreas periféricas mais distantes do Conjunto Cidade Nova, sendo o Icuí-Guajará, no período recente, o principal espaço de moradia desses estudantes. Assim, a análise desse bairro não se justifica apenas por suas características socioespaciais, mas por sua relevância empírica na compreensão das trajetórias de mobilidade e inserção territorial que atravessam o cotidiano escolar, permitindo evidenciar como a fragmentação socioespacial se aprofunda no interior da periferia metropolitana de Ananindeua.

O bairro do Icuí-Guajará, configurando-se como uma das áreas mais socialmente vulneráveis da cidade de Ananindeua, constitui-se como um território periférico marcado por um processo histórico de expansão urbanização acelerada e desordenada e da insuficiência de políticas públicas de planejamento. Sua formação remonta ao processo de expansão urbana acelerada ocorrido a partir das décadas de 1970 e 1980, quando a capital paraense passou a enfrentar um déficit habitacional significativo. O Icuí, nesse processo, consolidou-se como um espaço resultante de ocupações informais, caracterizadas por moradias de baixo custo e desprovidas de infraestrutura urbana adequada, constitui-se como um território periférico marcado por um processo histórico

de urbanização acelerada e desordenada e da ausência de políticas públicas de planejamento.

O bairro do Icuí-Guajará consolidou-se no contexto de expansão periférica da Região Metropolitana de Belém, a partir de processos de ocupação popular e produção habitacional autoconstruída, dinâmica recorrente na urbanização amazônica. Sua configuração espacial está associada a um padrão de crescimento urbano marcado por desigualdades na distribuição de infraestrutura e investimentos públicos. Dados do Instituto Trata Brasil²⁰ indicam que Ananindeua apresenta déficits relevantes em saneamento básico e cobertura de serviços urbanos, quadro que tende a incidir de forma mais intensa nas áreas periféricas.

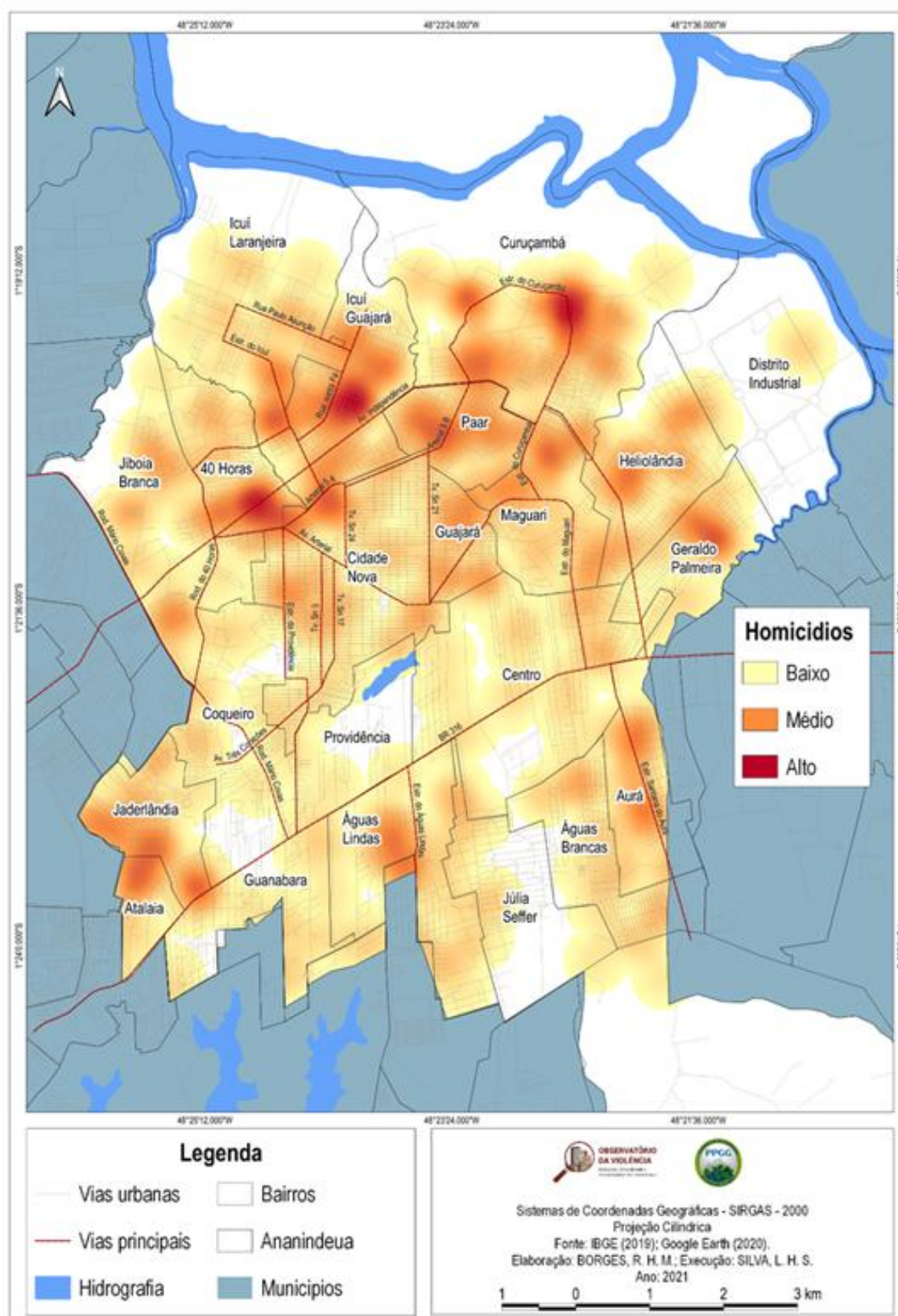
A leitura do Mapa 4 permite observar que a distribuição territorial desigual das escolas estaduais de Ensino Médio em Ananindeua possui implicações diretas sobre os deslocamentos cotidianos dos estudantes. No campo educacional, destaca-se a limitada oferta de equipamentos públicos de Ensino Médio no próprio bairro, que conta com apenas uma escola estadual nessa etapa de ensino. Essa restrição na oferta local contribui para ampliar os fluxos de deslocamento juvenil em direção a outras áreas da cidade, pressionando unidades situadas fora do território de origem e evidenciando como a organização desigual da rede pública de ensino se articula à fragmentação socioespacial. Nesse sentido, a mobilidade escolar não decorre exclusivamente de escolhas individuais ou familiares, mas também da distribuição territorial diferenciada da oferta educacional.

Assim, o Icuí-Guajará expressa, em escala local, as contradições do processo de periferização metropolitana, no qual a expansão territorial ocorreu de maneira mais acelerada do que a provisão de infraestrutura e equipamentos públicos, produzindo distâncias materiais e institucionais que atravessam o cotidiano escolar.

Essa precariedade estrutural se articula com dinâmicas sociais complexas, nas quais a violência assume papel central. Segundo, Borges (2021) o Icuí e Curuçambá, figuram entre as áreas com maiores índices de Crimes Violentos Letais e Intencionais (CVLI) em Ananindeua, refletindo disputas territoriais, a atuação de facções criminosas e o controle informal de espaços.

²⁰ Historicamente, relatórios do Instituto Trata Brasil apontam Ananindeua entre as cidades com os piores índices de saneamento do país. Em 2021, o município ocupava a 97ª posição no ranking nacional, com apenas 2,08% de cobertura de esgoto. No Icuí-Guajará, a ausência de pavimentação e saneamento é um obstáculo inclusive para a segurança, dificultando o patrulhamento por viaturas (Rodrigues et al., 2021)

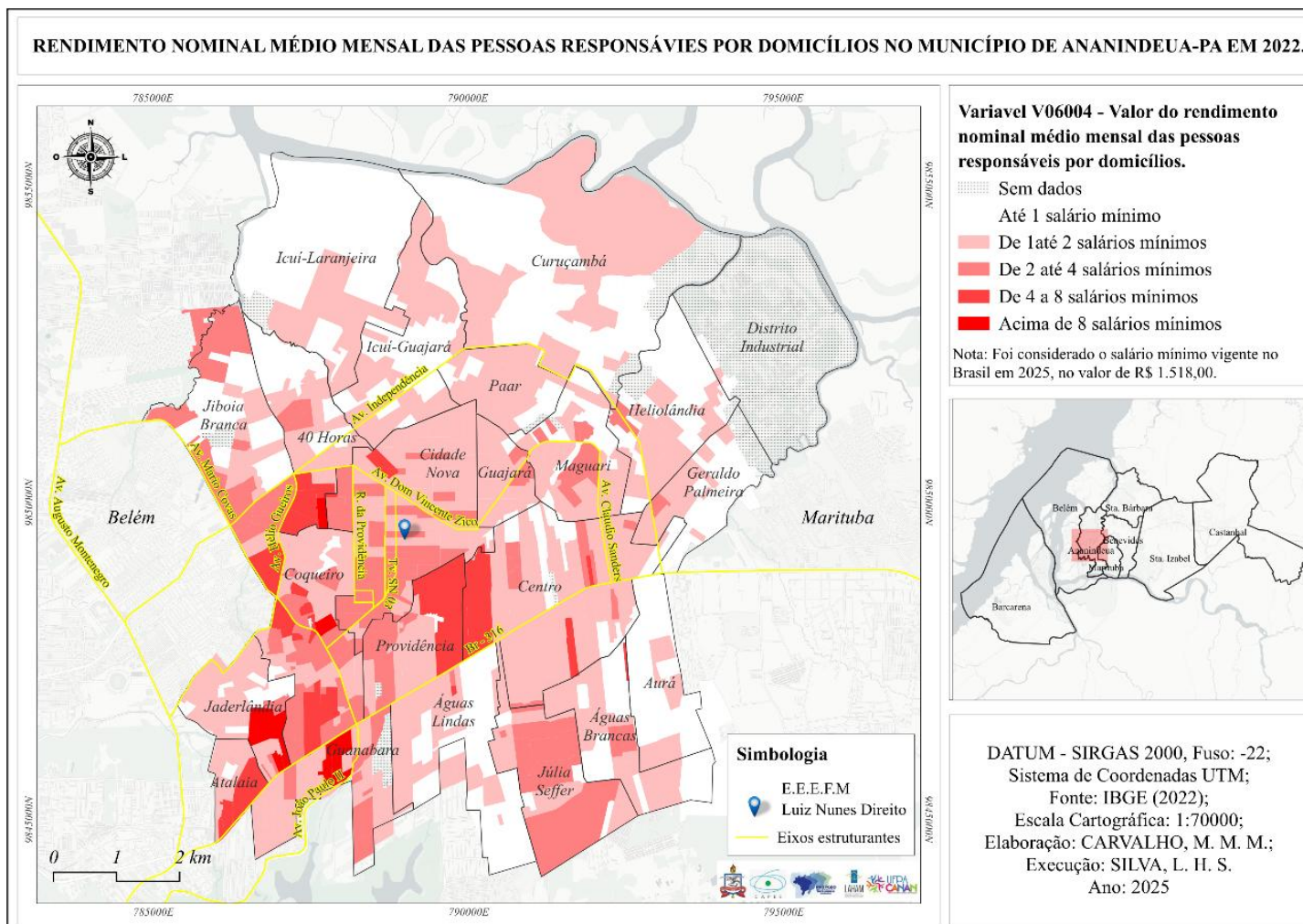
Mapa 5 – Hotspot dos homicídios de Ananindeua-PA entre os anos de 2018 e 2020



Fonte: Borges. 2021

A configuração territorial do Icuí evidencia subdivisões internas, como Icuí-Guajará e Icuí-Laranjeira, que embora apresentem particularidades, compartilham desafios semelhantes quanto aos usos desiguais do espaço urbano e vulnerabilidade social. O mapa 5 com hotspot dos homicídios de Ananindeua-PA entre os anos de 2018 e 2020, revela que o Icuí se configura como um espaço de violência letal, com alta concentração de Crimes Violentos Letais e Intencionais (CVLIs), sobretudo ao longo da Estrada do Icuí-Guajará e em zonas limítrofes com bairros como Paar e 40 Horas. A sobreposição das manchas de calor de homicídios com as vias principais indica a relação direta entre circulação, disputas territoriais e ocorrência de crimes, um padrão típico de periferias urbanas sob influência de facções criminosas. Em contraste, a Cidade Nova, embora apresente registros de homicídios, concentra-os de maneira mais difusa e menos intensa.

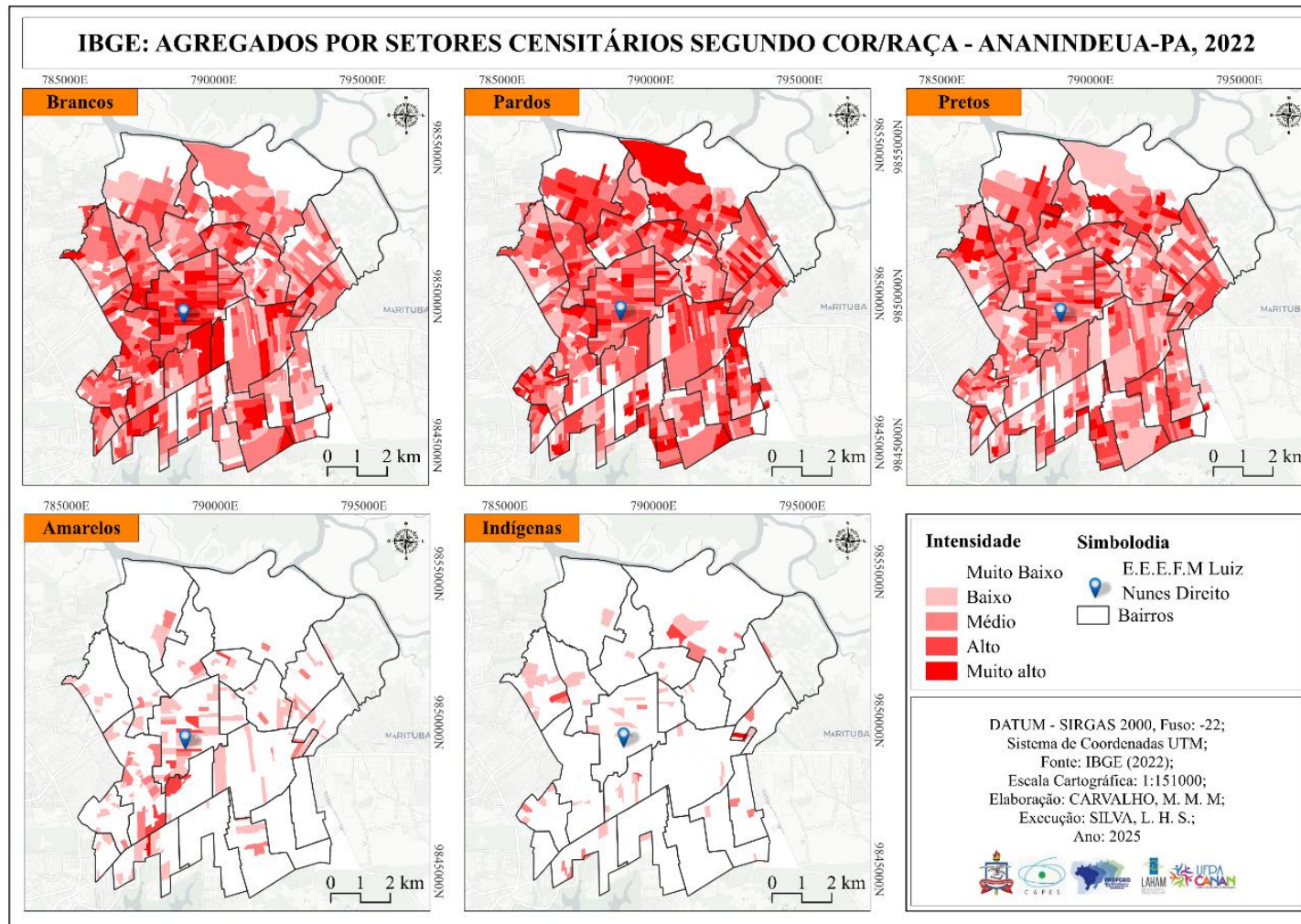
Mapa 6 – Rendimentos Nominal Médio Mensal das Pessoas Responsáveis por Domicílios no Município de Ananindeua- PA em 2022



Fonte: IBGE, 2022

A análise do Mapa 6, referente aos rendimentos nominais médios mensais dos responsáveis por domicílios em Ananindeua (PA) no ano de 2022, evidencia uma acentuada disparidade econômica entre as diferentes áreas do município. Enquanto o bairro do Icuí-Guajará caracteriza-se por uma concentração de setores onde a renda média não ultrapassa dois salários mínimos, a Cidade Nova e área de influência de eixo de estruturantes, como a BR-316, apresenta uma estrutura socioeconômica mais robusta, com rendimentos situados majoritariamente na faixa de dois a quatro salários mínimos, ocorrendo inclusive setores com valores superiores. Essa assimetria salarial materializa-se na desigualdade de acesso a bens, serviços e infraestrutura, reforçando a condição de periferia vulnerável do Icuí em contraste com a relativa centralidade socioeconômica da Cidade Nova.

Mapa 7 – IBGE: Agregados por Setores Censitários Segundo Cor/Raça - Ananindeua- PA 2022



Fonte: IBGE, 2022

O Mapa 7, que apresenta a distribuição da população segundo cor/raça por setores censitários (IBGE, 2022), acrescenta uma dimensão estrutural à análise das desigualdades intraurbanas em Ananindeua. Observa-se que o Icuí-Guajará apresenta predominância de população parda, com presença significativa de população preta, padrão que acompanha a configuração demográfica majoritária do município. Em contraste, setores situados no Conjunto Cidade Nova e ao longo de eixos estruturantes como a BR-316 registram maior intensidade relativa de população branca, sobretudo nas áreas que também concentram rendimentos médios mais elevados.

Essa distribuição espacial evidencia que as diferenciações socioeconômicas se articulam a clivagens raciais historicamente estruturadas na formação urbana brasileira. Embora a predominância de população parda seja característica do conjunto do município, observa-se que os setores de maior rendimento tendem a apresentar maior presença relativa de população branca, enquanto áreas de menor rendimento concentram maior proporção de população parda e preta, revelando a sobreposição entre desigualdade racial e desigualdade socioeconômica.

A articulação entre os Mapas 6 e 7 aqui analisados reforça que a geografia das desigualdades na RMB é multiescalar e interligada: renda, cor/raça e violência se sobrepõem espacialmente.

O modelo fractal de segregação relaciona-se com o processo de redução da escala geográfica da segregação, proposto por estudiosos da evolução do padrão de segregação nas cidades latino-americanas (Sabatini; Sierralta, 2006; Vignoli, 2001). Segundo esses autores, há uma mudança no padrão de segregação da escala metropolitana para a microescala (intra-urbana), embora a segregação em grande escala (metropolitana) não deixe de existir (Santos, 2013, p.58).

Segundo Sposito (2022), a fragmentação socioespacial está pautada no acesso desigual dos diferentes segmentos sociais aos serviços e espaços urbanos, bem como nas relações de protagonismo e distribuição de poder na condução dos rumos das cidades. Nesse sentido, analisar o processo de fragmentação socioespacial na RMB permite compreender como os alunos se relacionam com a cidade e como suas trajetórias cotidianas tornam legíveis os espaços em que vivem e circulam.

Desse modo, a interface entre educação e espaço, aqui analisada a partir da relação entre Icuí-Guajará e Cidade Nova, evidencia que a fragmentação socioespacial na periferia metropolitana não opera apenas por distâncias físicas, mas por diferenciações internas que reorganizam o acesso à cidade, aos serviços e às oportunidades. Enquanto a Cidade Nova concentra setores de maior rendimento e infraestrutura consolidada, o Icuí

expressa a sobreposição de vulnerabilidades — renda mais baixa, maior exposição à violência letal e menor oferta de equipamentos públicos de Ensino Médio. A escola pública, situada nesse entrelaçamento territorial, torna-se espaço privilegiado para observar como essas desigualdades se materializam nas trajetórias juvenis. Assim, mais do que um bairro periférico isolado, o Icuí-Guajará revela-se como expressão de uma periferia fragmentada, na qual a permanência da condição urbana periférica convive com novas formas de diferenciação intraurbana que reconfiguram as experiências de mobilidade, acesso e pertencimento na cidade de Ananindeua.

Nesse contexto, uma pergunta simples ajuda a sintetizar o problema que atravessa o acesso à educação nas cidades brasileiras: “Você estuda onde quer ou onde pode pagar?” a pergunta, inspirada na conhecida provocação²¹ sobre o direito à moradia, carrega em si a denúncia de uma das formas mais sutis e profundas de desigualdade em nossa sociedade: a materialização desigual do direito à educação na cidade. No Brasil, o local onde se estuda ainda está profundamente condicionado pela classe e pela raça, expressões materiais da colonialidade do poder (Quijano, 2005), que se atualizam nas dinâmicas educacionais.

Os mapas da seção anterior revelam que a população parda e preta concentra-se em maior intensidade nas áreas periféricas de Ananindeua, especialmente no Icuí-Guajará e adjacências. Trata-se de uma região marcada por altos índices de vulnerabilidade social, com menor cobertura de serviços públicos, infraestrutura precária e elevados indicadores de violência urbana. Esse dado espacial reforça o caráter historicamente periférico do bairro, onde se consolidam grupos sociais de baixa renda e majoritariamente não brancos. Já a Cidade Nova, embora também abrigue população negra e parda significativa, apresenta maior presença relativa da população branca, especialmente nos setores mais centrais e próximos a áreas de comércio e serviços consolidados.

As escolas públicas e privadas situadas nas periferias da Região Metropolitana de Belém evidenciam essa lógica fragmentária, na medida em que se inserem em um espaço urbano marcado por acessos desiguais, hierarquização territorial e seletividade social. Longe de serem apenas espaços de formação neutra ou técnica, elas revelam a “geopolítica do saber” em uma cidade fragmentada, onde os marcadores sociais operam

²¹ A provocação dialoga com os debates sobre o direito à cidade e o direito à moradia, que questionam a ideia de escolha livre do lugar de residência nas cidades capitalistas. Conforme argumenta Raquel Rolnik, o acesso à moradia e ao espaço urbano passa a ser fortemente condicionado pelas dinâmicas do mercado imobiliário e pela financeirização da terra urbana, o que limita as possibilidades reais de escolha dos sujeitos e produz desigualdades socioespaciais no acesso à cidade (Rolnik, 2015).

seletivamente na distribuição do acesso, da qualidade e da valorização do ensino. Nesse contexto, a escola tanto expressa quanto reproduz desigualdades historicamente estruturadas por raça e classe, embora também possa constituir-se como espaço de mediação crítica e produção de outras leituras sobre a cidade e a experiência periférica.

Reconhecer a fragmentação socioespacial no campo educacional é admitir que o direito a uma escolarização realizada em condições equitativas de oferta, permanência e aprendizagem se materializa de forma socialmente desigual, constituindo um acesso seletivo no espaço urbano. É justamente a partir da análise desses espaços educativos — geográfica, social e simbolicamente marcados — que se torna possível construir uma crítica geográfica às hierarquias de poder e as desigualdades reveladas no espaço escolar. A escola, enquanto instituição moderna, não está à margem desse processo; ao contrário, tem sido historicamente atravessada por dinâmicas de normalização e reprodução de desigualdades, muitas vezes mascaradas pelo discurso da universalidade do ensino.

Tabela 4 - Distribuição dos estudantes por cor/raça nas redes pública e privada —
Brasil e regiões

Localidade da Escola	Subtotal	Total Branca	Branca		Total Preta	Preta		Total Parda	Parda	
			Público	Privada		Público	Privada		Pública	Privada
Brasil	6.455.275	2.791.494	2.242.779	548.715	352.842	333.745	19.007	3.310.939	3.114.579	196.360
Centro-Oeste	495.598	156.328	116.542	39.786	20.305	19.107	1.198	318.965	298.897	20.068
Nordeste	1.793.082	334.513	273.339	6.174	127.579	121.577	6.002	1.330.990	1.252.127	78.863
Norte	567.879	88.678	74.453	14.225	18.813	17.967	846	460388	435.662	24.726
Sudeste	2.709.593	1.513.676	1.180.823	332.853	154.986	145.475	9.511	1.040.931	974.714	86.217
Sul	889.123	698.299	597.622	100.677	31.159	29.619	1.540	159.665	153.179	6.486

Localidade da Escola	Subtotal	Total Amarela	Amarela		Indígena	Indígena		Total Não Declarada	Não Declarada	
			Pública	Privada		Pública	Privada		Pública	Privada
Brasil	1.335.121	29.816	22.705	7.111	48.423	47.578	847	1.256.882	998.464	258.418
Centro-Oeste	95.664	2.689	2.058	631	7676	7.590	86	85.299	65.404	19.895
Nordeste	328.391	9.366	8.310	1.056	13.023	12.769	254	306.002	230.322	75.680
Norte	220.136	2.047	1.770	277	20116	20.003	113	197.973	182.983	14.990
Sudeste	559.500	12.580	8.248	4.332	4.231	3.948	283	542.689	430.671	112.018
Sul	131.430	3.134	2.319	815	3377	3.266	111	124.919	89.084	35.835

Localidade da Escola	Total Geral
Brasil	7.790.396
Centro-Oeste	591.262
Nordeste	2.121.473
Norte	788.015
Sudeste	3.269.093
Sul	1.020.553

Fonte: Censo Escolar 2024

A tabela 4 evidencia de forma clara a desigualdade estrutural entre as redes pública e privada no Brasil. Do total de 7,79 milhões de estudantes, observa-se que, embora os alunos autodeclarados brancos predominem numericamente na rede pública, apresentam presença proporcionalmente superior na rede privada quando comparados aos grupos pretos e pardos, o que revela uma segmentação racial e social do acesso à educação. Tal constatação reforça a necessidade de superar leituras meramente quantitativas, incorporando análises relacionais capazes de evidenciar a fragmentação socioespacial inscrita no sistema educacional.

Por outro lado, os estudantes pretos e pardos, que constituem a maior parte da população escolar, estão massivamente vinculados às escolas públicas, o que revela o caráter racializado do acesso à educação no país. Já os contingentes indígenas e amarelos, embora numericamente menores, também se concentram de forma expressiva na rede pública, reforçando a ideia de que a cor/raça continua a ser um fator determinante no tipo de escola frequentada e, portanto, no acesso a oportunidades educacionais, sociais e econômicas.

Os dados nacionais da tabela 4 permitem constatar que pardos (3,1 milhões) e pretos (333 mil) apresentam presença majoritária na rede pública, enquanto os brancos (2,79 milhões) apresentam significativa presença na rede privada, somando quase 550 mil matrículas — aproximadamente 20% do total desse grupo. Esse contraste revela que o acesso à escola privada — associada à melhor infraestrutura e desempenho acadêmico — é atravessado por desigualdades raciais estruturais. Essa configuração confirma que a escola pública é o espaço mais plural e representativo da sociedade brasileira, sobretudo da juventude negra e parda, ao passo que a escola privada tende a reproduzir um recorte mais elitizado e majoritariamente branco. Dessa forma, o espaço escolar espelha a própria lógica de estratificação social do país, funcionando como uma arena em que se manifestam, de maneira concreta, os limites do direito à educação universal.

A distribuição regional acrescenta nuances importantes à leitura dos dados, já que nas regiões Norte e Nordeste, onde se concentram maiores proporções de estudantes pretos, pardos e indígenas, o acesso à rede privada é ainda mais restrito, evidenciando o entrelaçamento entre raça, classe e espaço. Esse panorama revela um duplo recorte: racial e socioeconômico. De um lado, observa-se que os estudantes brancos têm maior acesso à rede privada, indicando a reprodução de privilégios de classe e cor; de outro, pretos, pardos e indígenas estão vinculados quase exclusivamente à rede pública, demonstrando a sobreposição de desigualdades que afetam grupos historicamente marginalizados.

Os dados revelam como a escola, sobretudo a pública, funciona como expressão das desigualdades sociais e raciais presentes no território nacional, demonstrando que o espaço escolar não pode ser analisado de forma isolada dos processos históricos de exclusão e das condições de acesso desiguais às oportunidades educacionais. O espaço educacional continua operando como uma manifestação concreta da colonialidade e desigualdade socioespacial, perpetuando lógicas de exclusão e dominação que remontam aos primeiros projetos coloniais.

Ao mesmo tempo, a concentração de estudantes negros e pardos na escola pública confere a esse espaço um caráter de resistência e de luta por reconhecimento, já que congrega os grupos sociais mais afetados pelas desigualdades históricas. Portanto, é fundamental superar visões neutras sobre o ambiente escolar e reconhecer suas desigualdades estruturais como parte de um processo histórico-geográfico que se revela no espaço urbano no processo de fragmentação socioespacial.

Nesse quadro, o diálogo com a Geografia da Educação (GdE) torna-se fundamental para compreender como as desigualdades educacionais se espacializam e se reproduzem no espaço urbano. Entendida como um campo epistêmico relativamente novo, mas em expansão no Brasil, a GdE se ocupa de analisar as espacialidades da educação e suas implicações tanto para a ciência geográfica quanto para as ciências da educação (Gomes; Serra, 2020). Nessa perspectiva, a tríade escola–cidade–entorno constitui uma chave interpretativa central, na medida em que evidencia como as desigualdades educacionais se articulam aos processos de fragmentação socioespacial e às hierarquias raciais que estruturam o urbano. Como ressaltam os autores,

Os temas mais trabalhados versam sobre as implicações políticas associadas à organização espacial das redes públicas de ensino, a relação escola–território–cidade, além de pesquisas sobre os lugares e redes onde se realizam os projetos de educação não formal (Gomes; Serra, 2020, p. 28).

É nesse horizonte que se situam as práticas espaciais dos jovens escolares analisadas nesta pesquisa, pois elas permitem compreender como a fragmentação urbana se materializa no cotidiano da escola e, simultaneamente, como a escola se converte em espelho e extensão dessas desigualdades. Investigar onde e como circulam os estudantes, que espaços frequentam e quais barreiras enfrentam possibilita revelar que a fragmentação urbana não se reduz a uma questão de infraestrutura ou mobilidade, mas envolve experiências educacionais concretas.

A GdE trata-se de um campo da Geografia, em interface com a Educação, que tem por característica a reunião de temáticas aparentemente preocupadas em responder sobre os porquês que envolvem a localização de práticas, objetos e arranjos relativos à educação, seja qual for a sua modalidade – formal ou no formal –, considerando os seus respectivos efeitos dentro da rede na qual esses elementos estão inseridos. Portanto, falamos tanto das espacialidades associadas ao ensino e à aprendizagem como de uma perspectiva mais ampla, que inclui a geograficidade dos processos organizacionais e institucionais com as quais a sociedade se baseia para prover educação a seus integrantes [...]. Trata-se, então, de um campo abrangente que inclui um arco variável de pesquisas que se unem em torno de uma interrogação mais geral: questionar o papel da espacialidade nas questões educacionais. (Gomes e Serra 2020, p. 15)

Ao enfatizar que seu objetivo é “questionar o papel da espacialidade nas questões educacionais”, os autores situam a GdE como perspectiva crítica capaz de iluminar desigualdades e resistências no espaço escolar. Assim, esta dissertação contribui para a consolidação da GdE ao analisar a fragmentação socioespacial pelas práticas espaciais dos jovens escolares. Ao evidenciar o espaço escolar como expressão das desigualdades, mas também como campo de resistência e pertencimento, reafirmamos a necessidade de superar “visões” neutras sobre o ambiente escolar e reconhecê-lo como parte constitutiva da produção socioespacial e das disputas por justiça educacional/espacial.

2.3 Centralidades urbanas e eixos estruturantes na organização das práticas espaciais cotidianas em Ananindeua-PA

A compreensão das práticas espaciais dos estudantes exige considerar as condições materiais e funcionais que estruturam o espaço urbano no qual tais práticas se realizam. Nesse sentido, a distribuição das atividades comerciais e de serviços constitui um importante indicador da organização espacial das centralidades urbanas e dos eixos de circulação que orientam os deslocamentos cotidianos dos cidadãos (Legroux, 2025). No caso dos estudantes, esses elementos assumem papel ainda mais relevante, pois condicionam diretamente os trajetos, os tempos de deslocamento e as possibilidades de acesso à escola e a outros espaços da cidade, evidenciando a articulação entre centralidade urbana e mobilidade cotidiana. Para identificar esses padrões espaciais em Ananindeua, elaborou-se um mapa de densidade de CNPJs ativos, permitindo visualizar a concentração de estabelecimentos comerciais e de serviços ao longo dos principais corredores urbanos do município.

A modelagem de densidade espacial evidencia que as atividades comerciais e de serviços encontram-se fortemente associadas aos principais eixos estruturantes da cidade, como a Avenida Mário Covas, a BR-316 — cuja confluência abriga importantes equipamentos comerciais, como o Shopping Metrópole — a Arterial 18 (Av. Dom Vicente Zico), e outros corredores urbanos responsáveis pela articulação entre diferentes bairros do município.

Nesse contexto, Rodrigues; Rodrigues (2021) destacam a necessidade de se pensar a policentralidade urbana de Ananindeua a partir da classificação dos eixos estruturantes da cidade, os quais desempenham papel fundamental na organização das atividades econ micas e na produção de novas centralidades urbanas.

  luz de Harvey (1992), em diálogo com a compreensão do espaço como produto das práticas espaciais proposta por Lefebvre (1991) e como sistema indissociável de objetos e ações em Santos (1996), tais dinâmicas podem ser interpretadas a partir dos processos de compressão do tempo-espaço, nos quais o capitalismo atua na redução das barreiras espaciais e na intensificação dos fluxos, promovendo contínuas reconfigurações do espaço urbano. Mais do que infraestruturas de circulação, esses eixos configuram-se como expressões materiais das práticas espaciais, articulando diferentes escalas, agentes e usos do território, ao mesmo tempo em que evidenciam a indissociabilidade entre fixos e fluxos (Santos, 1996), o que permite compreender esses espaços como estruturadores dos fluxos cotidianos que atravessam a cidade, incluindo aqueles relacionados à mobilidade escolar.

Dentre esses eixos, destaca-se a BR-316, que, embora não apareça como uma mancha de alta densidade no Mapa 8, apresenta uma centralidade que transborda a escala local. Trata-se de um corredor estruturante no qual se concentram atividades comerciais e serviços de grande porte, caracterizados pela presença de filiais de grandes corporações de capital nacional e internacional. Dessa forma, a centralidade desse eixo não se expressa necessariamente pela quantidade de estabelecimentos — critério utilizado na modelagem de densidade de CNPJs —, mas pela capacidade de polarização econ mica e funcional, exercendo força centrípeta em escala metropolitana e mesmo regional.

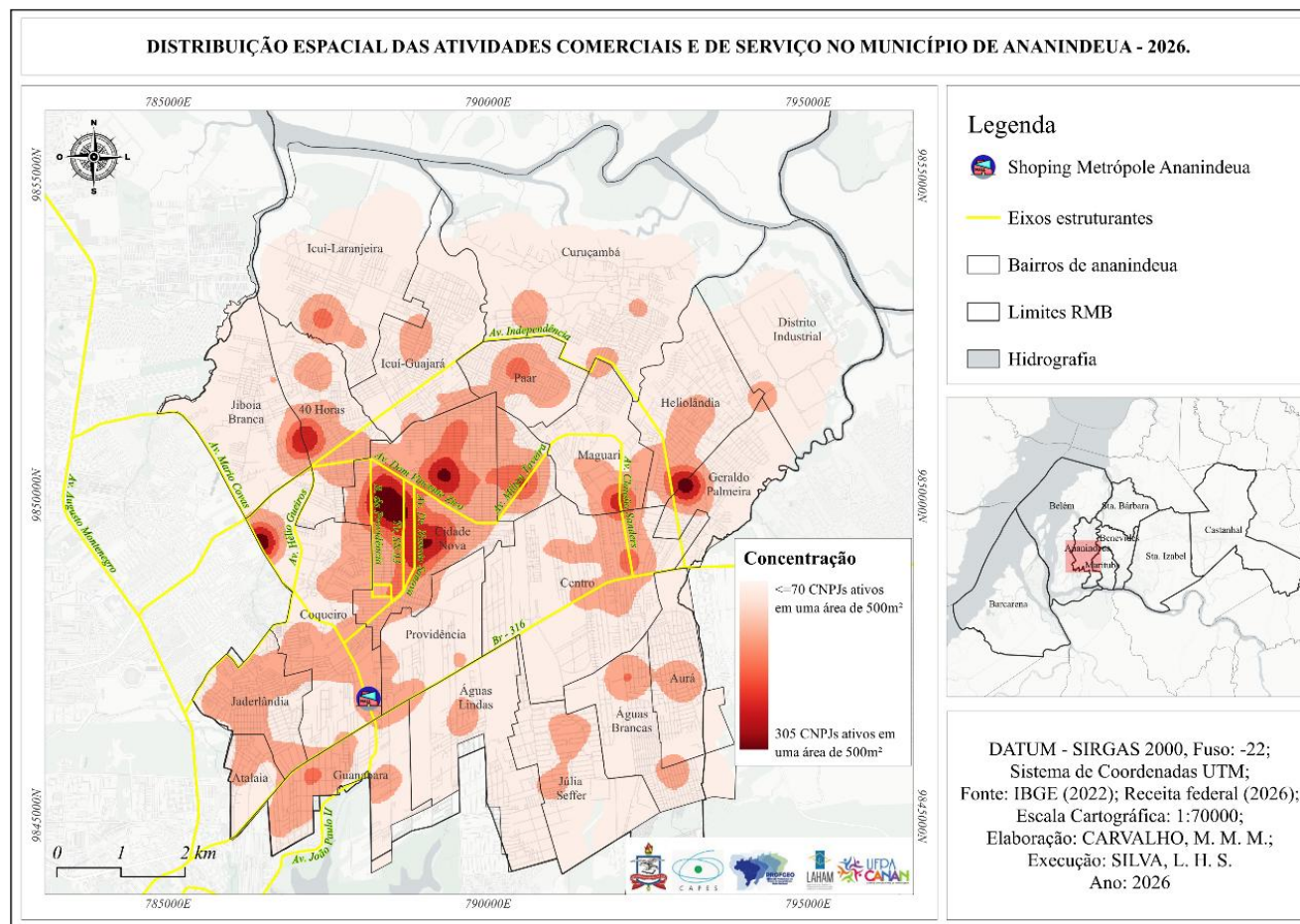
Cabe destacar, ainda, que essa base de dados não contempla a totalidade das práticas econ micas existentes, uma vez que parte das atividades ocorre fora dos registros formais. Dessa forma, a análise realizada deve ser compreendida como representativa do universo das atividades formalizadas, o que não invalida sua relevância para a interpretação das dinâmicas urbanas, mas exige a consideração de seus limites.

Nesse sentido, a distribuição espacial das atividades comerciais evidenciada pela modelagem de densidade revela que a centralidade urbana em Ananindeua não se restringe a um núcleo único ou tradicional, mas se manifesta por meio de uma rede de centralidades articuladas aos principais eixos de circulação e acessibilidade da cidade. Tal configuração permite reconhecer a constituição de uma cidade multi(poli)nucleada, na qual a produção do espaço urbano ocorre de forma desigual e dinâmica, sendo fortemente influenciada pela acessibilidade, pela circulação e pela localização das atividades econômicas.

A concentração dessas atividades ao longo dos eixos estruturantes revela que tais áreas funcionam como importantes polos de atração de fluxos cotidianos, que influenciam diretamente as práticas espaciais dos cidadãos. No caso dos estudantes, essas centralidades tendem a constituir referências importantes para deslocamentos relacionados ao consumo, ao lazer e à sociabilidade urbana, aspectos que serão explorados no capítulo seguinte, que faz uso da cartografia participativa para revelar as experiências relatadas pelos próprios sujeitos da pesquisa. Além disso, tais centralidades também interferem nos percursos escolares, evidenciando como a organização do espaço urbano condiciona o acesso à educação.

A partir dessa perspectiva analítica, apresenta-se a seguir o Mapa 8 de densidade das atividades comerciais e de serviços em Ananindeua, elaborado com base na distribuição dos CNPJs ativos no município.

Mapa 8 – Distribuição Espacial das Atividades Comerciais e de Serviço no Município de Ananindeua- 2026



Fonte: Receita Federal

A análise da dinâmica comercial de Ananindeua foi operacionalizada a partir de uma base de dados composta por aproximadamente 45.000 registros de CNPJs ativos, extraídos do portal da Receita Federal (2026). Para o tratamento dos dados e geração do mapeamento temático, o cartógrafo Henrique Silva aplicou a técnica de Estimativa de Densidade de Kernel (KDE), seguindo o protocolo metodológico proposto por Rizzatti et al. (2020). O raio de influência (bandwidth) foi definido por meio da análise do vizinho mais próximo, adotando-se o parâmetro da distância média subtraída do desvio padrão, procedimento que, segundo os autores, reduz o efeito de suavização excessiva e permite identificar com maior precisão os aglomerados espaciais de alta densidade urbana.

O processamento foi realizado utilizando a função Quartic, resultando em uma superfície matricial que expressa a intensidade da presença comercial por unidade de área (500 m²). Para a representação final, os valores foram reclassificados em cinco níveis qualitativos por meio do método de Quebras Naturais de Jenks, permitindo identificar que a concentração máxima atinge até 305 estabelecimentos por unidade de área.

Mais do que um exercício técnico de representação, o mapa constitui uma chave analítica para compreender como a estrutura urbana de Ananindeua organiza os fluxos cotidianos, permitindo articular centralidade, mobilidade e práticas espaciais.

Diferentemente de um mapeamento pontual estático, o mapa elaborado por Silva (2026) evidencia a densidade espacial das atividades econômicas, revelando áreas de saturação comercial e a influência dos eixos estruturantes na organização urbana do município. As zonas representadas em vermelho escuro indicam elevada concentração relativa de estabelecimentos, confirmando que as atividades terciárias se organizam em múltiplos núcleos de centralidade urbana, com destaque para o conjunto Cidade Nova e suas intermediações. Esse padrão permite reconhecer a constituição de uma cidade multi(poli)nucleada, na qual diferentes áreas passam a desempenhar funções centrais na organização dos fluxos urbanos.

A noção de multi(poli)centralidade permite articular dois processos complementares: a multicentralidade, associada à multiplicação de áreas centrais hierarquizadas, e a policentralidade, relacionada à diversidade e à relativa autonomia dessas centralidades, que podem inclusive competir entre si (Sposito; Nagib; Sposito, 2025). Tal distinção é fundamental para compreender as transformações recentes na cidade de Ananindeua, na medida em que evidencia que a centralidade não se restringe à localização de atividades, mas se define sobretudo pelos fluxos que atravessam o território.

Conforme argumentam Sposito, Nagib e Sposito (2025):

Ademais, a pertinência da expressão deve-se, sobretudo, à boa combinação entre os prefixos “multi” e “poli”. O primeiro, de origem latina, significa “muitos”, denotando pluralidade. O segundo, de origem grega, também faz referência a “muitos”, mas no sentido de variedade. [...] Assim, os conceitos de multi e poli, numa mesma expressão, auxiliam a fazer referência a dois processos — o de multicentralidade e o de policentralidade, o primeiro relativo à multiplicação de áreas centrais, que mantêm hierarquia entre si, e o segundo referente à mesma multiplicação, mas revelando diversidade [...]. Trata-se, portanto, de reconhecer a constituição simultânea de uma centralidade múltipla e complexa. [...] Se o centro se revela pelo que se localiza no território, a centralidade é desvelada pelo que se movimenta no território [...], sendo continuamente redefinida pelos fluxos de pessoas, mercadorias, informações, ideias e valores. (Sposito; Nagib; Sposito, 2025, p. 342-343).

A partir dessa perspectiva, a centralidade urbana deve ser compreendida como um fenômeno dinâmico e relacional, continuamente redefinido pela circulação e pelas práticas espaciais. A análise da densidade espacial das atividades comerciais permite identificar transformações recentes na organização dos eixos estruturantes da cidade de Ananindeua²². Para além dos eixos estruturantes já consolidados na literatura, o mapeamento evidencia a emergência de novos corredores de centralidade comercial, indicando um processo recente de ampliação e complexificação da estrutura multi(poli)cêntrica da cidade.

Nesse sentido, vias como a Arterial 18 (Av. Dom Vicente Zico), SN-3, SN-17 (Av. Dr. Nonato Sanova) e Rua Providência apresentam um tecido urbano caracterizado pela presença de múltiplas funções urbanas. Nesses locais, a densidade é materializada pela presença de:

- i. Serviços de educação e saúde: escolas, clínicas e hospitais;
- ii. Setor de abastecimento: supermercados, hipermercados, atacadistas, postos de gasolina e feiras;
- iii. Comércio e serviços pessoais: bancos, lojas especializadas, redes de farmácia, restaurantes, cafês, salões de beleza, barbearias e academias de ginástica;
- iv. Serviços automotivos: automecânicas e comércios correlatos.

²² Rodrigues e Rodrigues (2021) identificaram como principais eixos estruturantes da cidade de Ananindeua a BR-316, Avenida Mário Covas, Avenida Independência, Arterial 18 (Av. Dom Vicente Zico) e Avenida Cláudio Sanders, considerados fundamentais para a organização da centralidade urbana do município. A análise espacial realizada neste estudo, baseada na densidade de CNPJs ativos, evidencia também a consolidação de novos eixos de concentração comercial, como SN-3, SN-17 (Av. Dr. Nonato Sanova) e Rua Providência, revelando a ampliação recente da estrutura policêntrica da cidade.

Esse padrão reforça o papel dessas vias como eixos estruturantes da centralidade urbana, nos quais a elevada densidade de estabelecimentos expressa a intensificação da circulação de pessoas, mercadorias e serviços. A localização da Escola Estadual Luiz Nunes Direito na confluência desses eixos evidencia sua inserção estratégica em uma área de elevada centralidade urbana, marcada pela convergência de fluxos e pela intensificação das dinâmicas espaciais.

Tal localização permite compreender a escola como um espaço de convergência de trajetórias urbanas, no qual se encontram estudantes provenientes de diferentes porções da cidade, tornando visíveis as desigualdades de mobilidade e acesso que atravessam a periferia metropolitana.

Nesse contexto, no conjunto Cidade Nova, observa-se a constituição de centralidades emergentes que, além de concentrar atividades econômicas, passam a estruturar práticas espaciais cotidianas, incluindo aquelas relacionadas à educação. Assim, a área onde se localiza a escola pode ser compreendida como uma dessas centralidades emergentes, resultante de processos recentes de reestruturação da cidade de Ananindeua.

O mapa de densidade comercial funciona, portanto, como representação da estrutura urbana, permitindo interpretar as práticas espaciais dos estudantes a partir da identificação dos eixos de circulação, das centralidades urbanas e dos espaços de concentração de serviços que atravessam seus deslocamentos cotidianos. A análise evidencia que a reorganização das centralidades urbanas em Ananindeua não apenas redefine a distribuição das atividades econômicas no território, mas também influencia a produção das práticas espaciais juvenis. No caso dos estudantes, essa dinâmica se materializa nos trajetos escolares, nos tempos de deslocamento e nas formas de acesso à escola, bem como nas práticas de consumo, lazer e circulação pela cidade identificadas nas cartografias participativas e nos relatos produzidos ao longo da pesquisa, revelando que a mobilidade escolar constitui uma expressão concreta da centralidade urbana no contexto da periferia metropolitana.

2.4 Mobilidade escolar e a fragmentação socioespacial

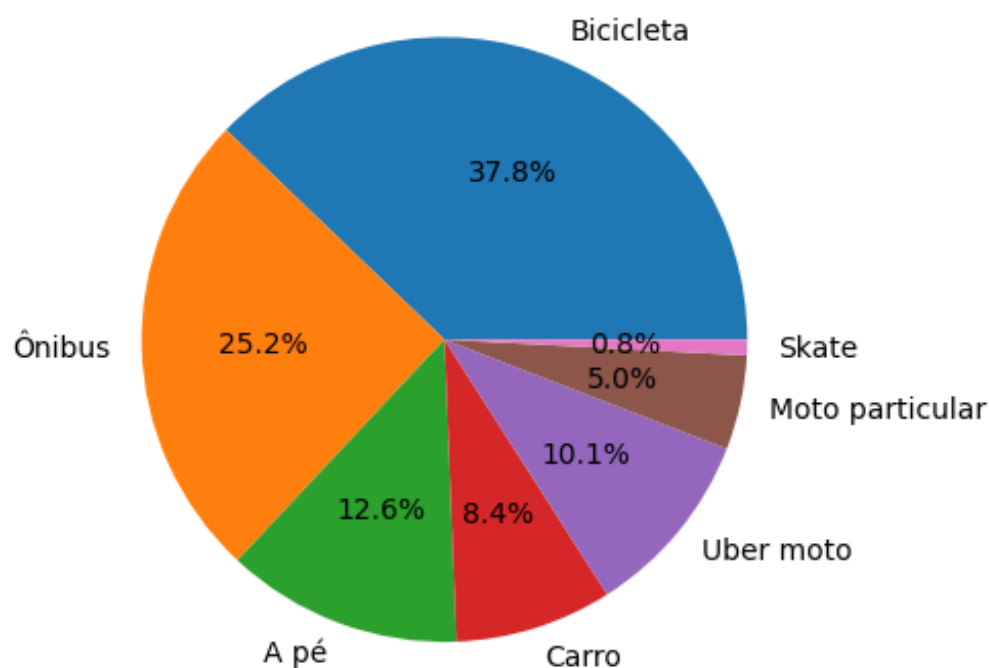
A mobilidade escolar constitui elemento estruturante da experiência da cidade para jovens escolares, articulando dimensões do habitar, do tempo e da circulação no espaço metropolitano. Como afirma Legroux (2021):

A mobilidade é, à primeira vista, o nexo entre as diferentes dimensões cada vez mais fragmentadas da vida cotidiana (habitar, consumo, lazer, trabalho, relações, educação, saúde etc.) e envolve tempos (do corpo, do deslocamento, ou ainda aquele necessário para financiar os deslocamentos) e elementos espaciais (distâncias, barreiras físicas e simbólicas) (Legroux, 2021, p. 2).

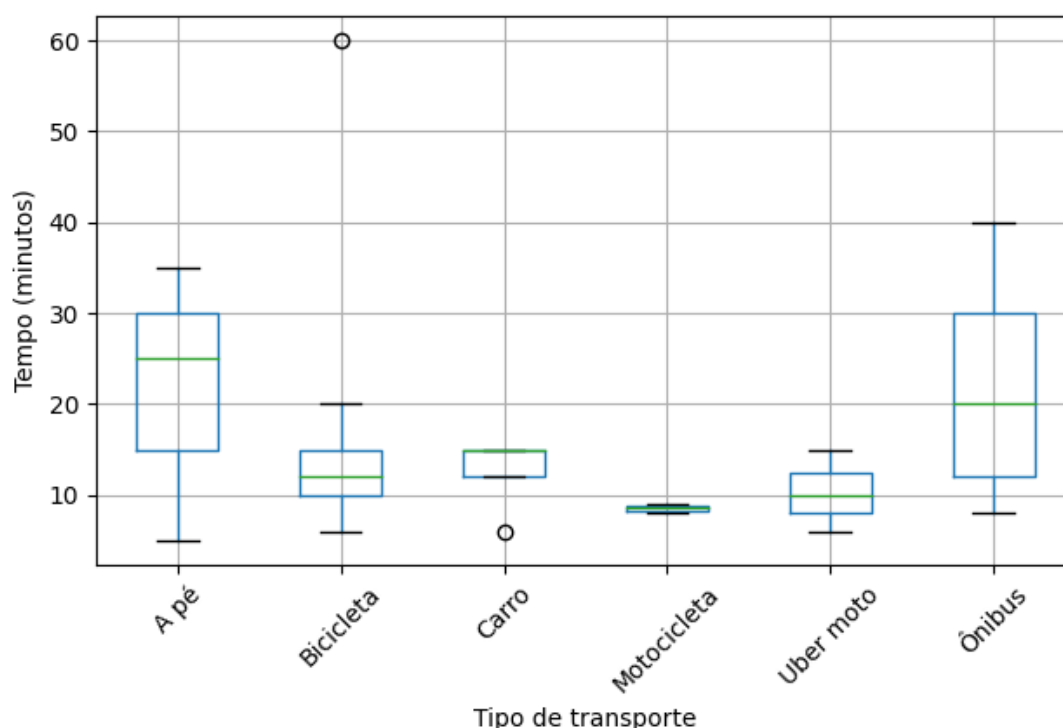
Partindo dessa formulação, a mobilidade escolar não pode ser reduzida a um problema técnico de transporte. Ela constitui prática espaço-temporal que articula as diferentes dimensões da vida cotidiana juvenil e torna visíveis as desigualdades inscritas na organização do espaço da cidade. No contexto da periferia da cidade de Ananindeua, o deslocamento até a escola revela-se dimensão estratégica para interpretar a fragmentação socioespacial, não apenas em termos de distância física, mas sobretudo de acessibilidade estrutural.

Os dados aqui analisados foram obtidos por meio de questionários e entrevistas aplicados a 100 estudantes do 1º ano do Ensino Médio da Escola Estadual Luiz Nunes Direito (2024-2025), combinando informações quantitativas — tipo de transporte e tempo de deslocamento — com relatos qualitativos sobre os desafios enfrentados no percurso cotidiano.

Gráfico 1 – Distribuição Percentual dos Modais de Transporte dos alunos da Escola Luiz Nunes Direito Turmas 2024



Fonte: Pesquisa de campo, 2024/2025.

Gráfico 2 –Tempo de deslocamento até a escola por tipo de transporte (minutos)

Fonte: Pesquisa de campo, 2024/2025.

A distribuição percentual dos modais evidencia, no gráfico 1, que 37,8% dos estudantes utilizam bicicleta, 25,2% dependem do transporte coletivo (ônibus) e 12,6% realizam o trajeto a pé. Em conjunto, esses três modais correspondem a 75,6% das formas de deslocamento até a escola, revelando forte dependência de meios de baixo custo econômico e maior exposição a vulnerabilidades urbanas.

Observa-se ainda que os modais individuais motorizados, como carro particular e transporte por aplicativo (Uber), apresentam participação pouco expressiva na amostra, motivo pelo qual não aparecem destacados no gráfico. Esses deslocamentos somam percentual residual quando comparados aos modais predominantes, o que reforça o caráter majoritariamente popular da mobilidade escolar observada.

Essa configuração não pode ser compreendida como mera escolha individual. Como afirma Pereira:

Não é ao simples deslocamento no espaço que se refere a prática espacial; ela está ligada a um conjunto de determinações que influenciam os deslocamentos a maiores ou menores distâncias, produtos que serão comprados e os lugares onde eles serão consumidos, o lazer e a renda que (im)possibilita a aquisição de certos bens, o meio de transporte que condiciona as práticas espaciais (auto)segregadoras, os lugares de moradia etc. (Pereira, 2024, p. 5).

O modal utilizado expressa, portanto, condições estruturais associadas à renda familiar, à localização da moradia e à oferta desigual de infraestrutura urbana.

A dimensão financeira aparece explicitamente nos relatos estudantis. Uma aluna afirma: “O meu principal desafio é o custo, às vezes não tem dinheiro para pagar a corrida (Uber) e quando não tenho como vir com o meu pai eu falto” (Vitória, 2024).

Nesse caso, a mobilidade deixa de ser apenas meio de acesso e passa a condicionar a própria frequência escolar. O direito à educação torna-se mediado pela capacidade de pagamento do deslocamento, evidenciando que a circulação urbana integra o circuito mais amplo das desigualdades socioeconômicas.

Outro relato amplia essa análise ao evidenciar que a mobilidade escolar se articula às responsabilidades familiares e à reorganização forçada dos modais de transporte. Um estudante residente no Icuí relata:

Eu chego atrasado todos os dias porque deixo minha irmã de 9 anos na escola Aureliano e o meu irmão na creche Odemar, lá perto de casa; eu moro no Icuí. Antes eu vinha de ônibus, o Icuí-Presidente Vargas, só que demorava muito. Eu desisti. Agora eu tô vindo de bike mesmo (Matheus, 2025).

O depoimento revela que a mobilidade não se configura como experiência individual isolada, mas como prática interdependente, atravessada por responsabilidades domésticas e pelo cuidado com irmãos menores. O abandono do transporte coletivo em razão da demora indica não uma escolha livre, mas uma adaptação às limitações estruturais da rede de transportes urbanos. A bicicleta, nesse contexto, emerge como estratégia de compensação frente à imprevisibilidade e à baixa eficiência do sistema de transporte.

A análise do tempo de deslocamento (gráfico 2) evidencia variação significativa entre os estudantes que utilizam transporte coletivo, com intervalos entre 8 e 40 minutos e mediana em torno de 20 minutos. A dispersão temporal revela dependência das condições estruturais do sistema de transporte e da organização da malha urbana.

Um relato proveniente do Distrito Industrial — bairro que não se encontra entre os mais distantes em termos lineares — revela aspecto fundamental da análise:

O ônibus às vezes demora muito. E também é ruim porque está chovendo muito, sobretudo agora no inverno. Tem a parada coberta, mas é cheia de furos, molha tudo; às vezes chego ensopada na escola. É uma hora de casa até aqui; eu venho do Distrito Industrial. Tenho que dar um jeito de almoçar em casa por conta da distância, não consigo chegar para o almoço da escola. A volta também é uma dificuldade. Às vezes meu padrinho me busca, mas quando não, tenho que ficar na

parada esperando. Aí só chego em casa lá pelas 8h30, 9 horas da noite. (Maria, 2025)

Nesse caso, o problema não é a distância física, mas a acessibilidade estrutural. A restrita oferta de linhas interbairros e a organização fragmentada do sistema de transporte produzem percursos indiretos, tempos de espera prolongados e conexões pouco eficientes. A experiência do deslocamento cria a sensação de estar “na contramão” dos fluxos da cidade, ainda que o território não seja geograficamente distante.

À luz de Milton Santos (2009), essa situação expressa o princípio da mobilidade relativa: a circulação urbana não é homogênea, mas socialmente hierarquizada. O sistema de transportes não apenas conecta pontos do território; ele estrutura seletivamente os fluxos, produzindo diferentes graus de integração segundo a posição ocupada na rede urbana. A mobilidade, nesse sentido, “não é a mesma para todos” (Santos, 2009), pois depende da inserção territorial e das condições socioeconômicas dos sujeitos.

A fragmentação socioespacial manifesta-se, assim, não apenas por distâncias absolutas, mas pela desarticulação das conexões internas da cidade de Ananindeua. Trata-se menos de estar longe e mais de estar mal conectado.

Outro relato evidencia como as políticas habitacionais também reconfiguram as condições de mobilidade e inserção territorial dos estudantes:

Eu morava em uma palafita, na invasão da baixada do Cidade Nova 5, ali próximo à Emops. Aí foi que deram um apartamento para a gente no Conjunto Maguariaçu. Quando a gente chegou lá, ainda estava tudo em construção. Pra ir para a escola era difícil, porque não tinha linha de ônibus. A gente vinha andando ou de bicicleta. Agora tem um BRT²³ que passa lá, aí eu desço agora aqui na Arterial 18. (Joana, 2025)

O depoimento revela que a melhoria formal da condição habitacional não significou, de imediato, melhoria na acessibilidade urbana. O reassentamento produziu uma nova localização territorial marcada por infraestrutura incompleta e ausência inicial de transporte coletivo, impondo deslocamentos mais longos e precários. A mobilidade, nesse contexto, aparece como dimensão indissociável da política urbana, evidenciando

²³ O sistema BRT mencionado pelo estudante integra o conjunto de intervenções em mobilidade urbana implementadas na Região Metropolitana de Belém no contexto das obras preparatórias para a 30ª Conferência das Nações Unidas sobre Mudanças Climáticas (COP30), realizada em 2025 na capital paraense. A ampliação e reestruturação dos corredores de transporte coletivo — incluindo eixos articulados à BR-316 e às vias arteriais que conectam Belém e Ananindeua — compõem um conjunto de investimentos voltados à melhoria da circulação metropolitana. Ressalta-se que, durante parte significativa do período analisado nesta pesquisa, tais intervenções ainda não estavam plenamente operacionais, o que ajuda a explicar as dificuldades de deslocamento relatadas pelos estudantes.

que a produção estatal da moradia pode, simultaneamente, reorganizar e reproduzir a condição periférica.

A mobilidade escolar envolve também exposição corporal a riscos e precariedade da infraestrutura. Uma estudante relata: “Tenho problemas com segurança [...] tenho que andar praticamente no meio da rua porque as calçadas têm barraquinhas ou estão quebradas” (Karina, 2025).

A ausência de infraestrutura adequada transforma o deslocamento em experiência de vulnerabilidade física, evidenciando que a fragmentação socioespacial se materializa no corpo. Outro estudante que utiliza bicicleta observa: “Os meus principais desafios são a falta de ciclofaixa e o alto congestionamento [...] como o sol que é extremamente quente” (Guerreiro, 2024).

No contexto amazônico, o calor intenso e a inexistência de infraestrutura cicloviária ampliam o esforço físico e o desgaste cotidiano. A mobilidade ativa, ainda que economicamente acessível, implica exposição prolongada às condições climáticas e ao tráfego intenso.

A experiência do transporte coletivo também combina tempo imprevisível e precariedade estrutural: “O meu tempo de espera na parada [...] às vezes vem lotado [...] além do custo que é R\$ 4,00 [...] a volta é a pé” (Ana, 2024).

O tempo investido no deslocamento não é neutro. Ele reorganiza o ritmo da vida cotidiana, interfere na alimentação, no estudo e no convívio familiar. Como observa Legroux (2021), a mobilidade pode converter-se em elemento fragmentador quando falha em conectar de forma eficiente os diferentes ambientes da vida cotidiana. Nesse contexto, o tempo gasto no deslocamento torna-se dimensão concreta da desigualdade socioespacial.

Ao articular os dados quantitativos, os relatos estudantis e os referenciais de Legroux (2021), Pereira (2024) e Santos (2009), compreende-se que a mobilidade escolar funciona como eixo-síntese da fragmentação socioespacial. Ela condensa desigualdades associadas ao habitar, à renda, à infraestrutura urbana, ao clima e à organização das redes de circulação.

A mobilidade dos estudantes não apenas conecta pontos do território; ela revela a posição diferencial dos sujeitos na estrutura urbana de Ananindeua. Assim, a fragmentação socioespacial não se expressa apenas na localização das moradias, mas na desigual distribuição das condições de circulação. O tempo de deslocamento torna-se, portanto, uma medida concreta da desigualdade: o acesso à escola passa a depender da

capacidade de circulação, da previsibilidade temporal e das condições ambientais do trajeto.

Assim, a mobilidade escolar emerge como indicador privilegiado da condição urbana periférica. Longe de constituir questão meramente logística, ela expressa as hierarquias territoriais e sociais que estruturam o direito à cidade e à educação, tornando visível, no cotidiano juvenil, a face temporal, corporal e relacional da fragmentação socioespacial.

Em diálogo com os dados apresentados, importa destacar que a centralidade atribuída à mobilidade escolar nesta pesquisa não resulta de escolha analítica posterior, mas do próprio processo de problematização que deu origem ao estudo. A observação recorrente da presença massiva de bicicletas no hall de entrada da Escola Estadual Luiz Nunes Direito constituiu o primeiro indício empírico de que o deslocamento cotidiano condensava dimensões estruturais da fragmentação socioespacial — distanciamento entre moradia e escola, precariedade do transporte coletivo e exposição a riscos urbanos. A mobilidade emergiu, assim, não apenas como objeto de investigação, mas como chave interpretativa da condição periférica.

Essa dimensão articula-se com o plano analítico da pesquisa. Se, no Capítulo 1, as escrituras permitiram reconstruir práticas espaciais pretéritas, e no Capítulo 2 a geolocalização evidenciou o deslocamento territorial dos estudantes, aqui a mobilidade configura-se como mediação empírica privilegiada, tornando visíveis as desigualdades que atravessam o habitar, o lazer e o consumo juvenil no espaço metropolitano.

*“Numa folha qualquer
eu desenho um Sol amarelo
e, com cinco ou seis retas,
é fácil fazer um castelo.”*

*— Toquinho, **Aquarela**,
Guido Morra e Maurizio Fabrizio*

Capítulo III

3. A CARTOGRAFIA PARTICIPATIVA COMO MEDIAÇÃO ANALÍTICA E PEDAGÓGICA DA FRAGMENTAÇÃO SOCIOESPACIAL

3.1 Cartografia Participativa como Estratégia de Pesquisa e de Ensino da Noção de Fragmentação Socioespacial

Este capítulo amplia a análise da fragmentação socioespacial e da condição urbana periférica a partir da cartografia participativa, assumida simultaneamente como metodologia de investigação e instrumento pedagógico. Se, nos capítulos anteriores, o fenômeno foi examinado por meio das escritas espaciais, da geolocalização dos estudantes e da análise da mobilidade escolar, aqui ele é apreendido a partir da produção cartográfica realizada pelos próprios sujeitos da pesquisa. Ao deslocar o foco da representação técnica para a produção participativa do mapa, a pesquisa aproxima-se da perspectiva de Lefebvre, para quem o espaço é produto social e deve ser compreendido a partir da articulação entre espaço concebido, percebido e vivido. Nesse sentido, a cartografia participativa tensiona o monopólio do espaço concebido — tradicionalmente associado ao planejamento técnico e institucional — e reinsere o espaço vivido como instância legítima de representação e análise.

Não se trata, portanto, de esgotar o debate acerca da fragmentação socioespacial ou da (re)estruturação urbana de Ananindeua, mas de avançar na compreensão do fenômeno a partir do espaço escolar, tomando as práticas espaciais juvenis como mediação privilegiada para investigar o espaço vivido e percebido. Tal opção metodológica dialoga diretamente com a concepção de Santos (1996), ao reconhecer o espaço como sistema indissociável de objetos e ações. Se o espaço não pode ser reduzido à materialidade dos objetos, tampouco pode ser compreendido sem as ações que o animam; logo, os mapas produzidos pelos estudantes não são meras representações gráficas, mas expressões das ações espacializadas que estruturam o cotidiano urbano periférico.

A cartografia participativa assume, neste contexto, dupla função: metodológica e pedagógica, com o objetivo de favorecer a interpretação espacial das diferenças e desigualdades urbanas. A partir dessa abordagem, mediada pela disciplina eletiva de cartografia, buscou-se problematizar, junto aos estudantes, as noções de fragmentação socioespacial e de condição periférica por eles vivenciadas. Tal perspectiva aproxima-se das reflexões de Acselrad (2009, 2010), ao compreender a cartografia participativa como prática contra-hegemônica, capaz de democratizar a produção da informação espacial e deslocar o poder técnico da representação para os sujeitos historicamente marginalizados.

Destaca-se, nesse contexto, o papel da linguagem cartográfica como elemento articulador entre o ensino e a pesquisa nesta investigação. No eixo pedagógico, a cartografia atua como mediação didática e dispositivo de expressão, permitindo aos estudantes compreender conceitos geográficos e representar suas vivências espaciais, grafar e, ao mesmo tempo, refletir sobre sua condição urbana, contribuindo para a afirmação de identidades territoriais e para o desenvolvimento do pensamento espacial e do raciocínio geográfico, discussão retomada posteriormente a partir das oficinas de cartografia participativa desenvolvidas com os estudantes. Ao permitir que os estudantes representem seus trajetos, barreiras e lugares de pertencimento, o mapa deixa de ser apenas instrumento técnico e passa a constituir-se como mediação analítica e expressão das práticas espaciais, na acepção lefebvriana, na medida em que torna visível a materialização das relações sociais no espaço.

No eixo metodológico, o mapa assume uma função analítica, ao possibilitar a leitura e interpretação das práticas espaciais e da fragmentação socioespacial, por meio da espacialização de dados qualitativos, em consonância com abordagens da cartografia participativa e do mapeamento social enquanto instrumentos metodológicos de investigação do espaço vivido (Acselrad, 2010; Brasil, 2025).

A cartografia participativa apresenta-se, portanto, não apenas como ferramenta didática, mas como operador epistemológico, na medida em que integra produção de conhecimento científico e prática pedagógica crítica e situada. Ao permitir que os estudantes expressem suas práticas espaciais densas de espacialidade, na acepção de Pereira (2024), o mapa converte-se em dispositivo de revelação das contradições socioespaciais inscritas no cotidiano periférico.

Nesse sentido, ao evidenciar as condições sociais, econômicas e espaciais que estruturam as práticas espaciais cotidianas — relacionadas aos deslocamentos, ao consumo, ao lazer, à mobilidade e às formas de habitar — a cartografia participativa

permite apreender empiricamente a dimensão do espaço percebido, enquanto prática espacial observável, articulando-a dialeticamente aos espaços de representação que emergem do vivido, em consonância com a tríade proposta por Lefebvre.

Assim, ao mapear trajetos, barreiras, distâncias e centralidades, os estudantes não apenas representam o espaço, mas explicitam as determinações que estruturam suas práticas — habitar, lazer, mobilidade e consumo — revelando a densidade espacial da desigualdade. Ao transformar a prática em representação, o mapa não apenas revela desigualdades pré-existentes, mas reorganiza cognitivamente o espaço vivido, produzindo novas formas de consciência espacial.

Nesta pesquisa, portanto, a cartografia participativa não foi mobilizada como técnica acessória ou recurso meramente ilustrativo, mas assumida como dispositivo metodológico central, articulando simultaneamente investigação, ensino e produção de sentidos sobre o espaço vivido. Sua adoção fundamentou-se na compreensão de que o mapa não constitui apenas produto final, mas processo coletivo de leitura, interpretação e (res)significação do espaço (Acselrad, 2010), no qual os estudantes atuam como sujeitos ativos na construção do conhecimento geográfico (Callai, 2024). Se o espaço é produzido socialmente, como sustenta Lefebvre, o ato de cartografar coletivamente implica intervir simbolicamente nesse processo de produção, tornando visíveis práticas e desigualdades que, muitas vezes, permanecem naturalizadas no cotidiano.

Assim, a cartografia participativa opera como mediação entre as experiências cotidianas dos jovens e os conceitos estruturantes da Geografia, possibilitando apreender as noções da fragmentação socioespacial a partir das práticas inscritas no cotidiano urbano periférico. Ao incorporar as práticas espaciais como categoria analítica, esta pesquisa não apenas descreve trajetórias, mas evidencia a espacialidade das desigualdades, reafirmando o espaço escolar como lugar de produção e ressignificação dos saberes geográficos. Desse modo, esta pesquisa contribui para compreender o espaço escolar como locus de produção de conhecimento geográfico crítico, articulando teoria urbana crítica e prática pedagógica no ensino de Geografia.

Nesse sentido, a cartografia participativa, ao dar visibilidade ao cotidiano, permite que as práticas espaciais relacionadas ao lazer na periferia urbana revelem funções sociais amplas, articuladas à construção de pertencimento e estratégias de enfrentamento das desigualdades. O lazer, aqui, é compreendido como dimensão constitutiva da vida cotidiana juvenil, na qual os sujeitos produzem e ressignificam o espaço. Essa dimensão

torna-se evidente nas narrativas que emergiram durante as oficinas, nas quais o espaço da rua aparece como centralidade, como expressa o estudante:

Hoje meu principal lazer e refúgio é a rua, adoro estar com meus amigos, brincando e principalmente andando de bicicleta. Pra mim é a junção perfeita, estar na rua andando de bicicleta. É a melhor coisa a se fazer quando se tem problemas em casa, atualmente faço parte de uma equipe de bicicleta chamada “Ratibum Garage”, ela tem o intuito de acompanhar a Nossa Senhora de Nazaré, e eles também são um refúgio pra mim, é uma família que a rua me deu. Vivendo entre montar bikes e resenhar com os amigos, isso é um lazer e um refúgio (Francisco, 2025).

O depoimento evidencia que, na ausência ou limitação de equipamentos urbanos formais de lazer, a rua é apropriada e ressignificada como espaço de convivência, acolhimento e construção de vínculos sociais. Ao afirmar que a rua é seu “principal lazer e refúgio”, o estudante revela uma dimensão central da condição urbana periférica, na qual o próprio território se torna suporte para a produção de sociabilidade e pertencimento diante das restrições impostas pela fragmentação socioespacial.

A análise do depoimento, articulada a diferentes narrativas estudantis produzidas ao longo da pesquisa, permite identificar a constituição da rua como espaço-refúgio, entendido não apenas como local de lazer, mas como dimensão fundamental da produção do espaço vivido na periferia. Nessa perspectiva, a rua emerge como elemento central em diferentes práticas espaciais juvenis, configurando-se como espaço de sociabilidade, acolhimento e construção de pertencimento, em resposta às limitações impostas pela fragmentação socioespacial.

Além disso, a referência ao grupo como “uma família que a rua me deu” explicita a formação de redes de apoio e identificação territorial, evidenciando que o espaço periférico não é apenas marcado por carências, mas também por práticas de solidariedade, coletividade e (r)existência. Ao narrar afetivamente suas experiências de sociabilidade e pertencimento construídas na rua, o estudante produz uma leitura sensível e situada da periferia, materializando aquilo que, nesta pesquisa, denominamos *escrevivência* espacial. A inserção do grupo no acompanhamento de manifestações no Círio de Nazaré (Cicloromaria²⁴) evidencia a articulação entre práticas espaciais juvenis e dimensões culturais do espaço, ampliando a compreensão do lazer para além do entretenimento, como prática social situada.

²⁴ É uma das romarias oficiais do Círio de Nazaré, criada em 2004, onde milhares de ciclistas e devotos pedalam por Belém em homenagem a Nossa Senhora de Nazaré.

Nesse sentido, o depoimento não se apresenta apenas como ilustração empírica, mas como expressão de dimensões importantes das práticas espaciais juvenis na periferia, permitindo compreender como experiências de sociabilidade, pertencimento e mobilidade atravessam o cotidiano dos jovens e orientam a análise que se desenvolve a seguir.

3.2 A Cartografia participativa, práticas espaciais e a condição periférica

A cartografia social e a participativa partem do princípio de que mapear não é apenas representar tecnicamente o espaço, mas produzir sentidos sobre ele, a partir das experiências de quem o vive. Assim, como na metáfora poética de *Aquarela*, em que poucos traços são suficientes para criar mundos, essa abordagem reconhece que linhas, símbolos e marcas simples podem revelar dimensões profundas do espaço — afetivas, sociais, políticas e simbólicas — frequentemente silenciadas pelas cartografias oficiais.

Nesse enfoque, o mapa deixa de ser compreendido como um produto acabado, neutro e universal, passando a ser entendido como processo coletivo, no qual sujeitos historicamente subalternizados tornam-se autores de suas próprias narrativas espaciais (Acselrad, 2013). Essa inflexão epistemológica desloca o mapa da condição de instrumento técnico de representação para a de linguagem situada, atravessada por relações de poder e por disputas de sentido.

Ao incorporar vivências cotidianas, emoções, trajetos, conflitos e pertencimentos, a cartografia social e participativa afirma o espaço como construção social, permitindo que a condição periférica seja narrada não apenas como localização urbana distante ou carente (situação periférica), mas como experiência concreta, marcada por desigualdades, estratégias de sobrevivência, sociabilidades próprias e formas específicas de apropriação da cidade. Neste sentido, a cartografia social deve ser entendida como um “mapa problema”, posto que deve ter como função principal problematizar as relações de dominação presentes em cada situação social. (Acselrad; Viégas, 2013, p.38). Ao assumir-se como “mapa problema”, a cartografia desloca-se do campo da descrição para o da crítica, convertendo-se em instrumento de investigação das contradições socioespaciais.

Durante a atividade de identificação de trajetos no mapa-base, uma estudante comentou: “Professor, quando chove eu não passo por aqui na frente do Mirante do Lago,

porque sempre alaga. A gente tem que desviar pela rua da Seccional e pela rua dos Bombeiros, senão não dá para chegar” (Carolina, 2025).

Essa observação evidencia que o mapa não representa apenas distâncias físicas entre pontos da cidade, mas trajetórias efetivamente praticadas pelos sujeitos no cotidiano. Em períodos de chuva, determinados trechos da malha viária tornam-se intransitáveis, obrigando os moradores a reorganizar seus deslocamentos e produzir percursos alternativos. Assim, o mapa participativo revela uma geografia da mobilidade cotidiana marcada por constrangimentos ambientais e infraestruturais que permanecem invisíveis nas representações cartográficas convencionais.

Tal perspectiva questiona a centralidade do olhar eurocêntrico e técnico-científico que historicamente estruturou a cartografia moderna, associando-a a projetos de controle, ordenamento e dominação territorial. Ao deslocar o foco da representação normativa para as experiências periféricas, a cartografia social e participativa contribui para desnaturalizar hierarquias espaciais e para tornar visíveis modos de vida e racionalidades historicamente marginalizados.

Essa perspectiva permite compreender a cartografia como mediação das práticas espaciais, afirmando-se simultaneamente como prática pedagógica. Tal deslocamento implica reconhecer o mapa não apenas como representação técnica do espaço, mas como instrumento de leitura, interpretação e reflexão sobre o território vivido, favorecendo o desenvolvimento do pensamento espacial e do raciocínio geográfico dos estudantes (Castellar; Duarte, 2022). No contexto do ensino de Geografia, essa abordagem desloca o mapa da condição de recurso ilustrativo para a de instrumento de mediação didática, capaz de articular os conhecimentos científicos aos saberes produzidos nas experiências cotidianas dos estudantes, reconhecendo-os como sujeitos ativos na construção do conhecimento geográfico (Callai, 2024).

Essa concepção é explicitada por Souza e Freitas (2025), ao destacarem que a cartografia social — e, por extensão, a cartografia participativa — não se restringe à dimensão técnico-representacional do espaço, mas se ancora nas vivências dos sujeitos e em seus modos próprios de compreender e significar o território. Tal perspectiva dialoga com abordagens críticas da cartografia que compreendem os mapas não como representações neutras e estáticas da realidade, mas como linguagens e práticas sociais atravessadas por relações de poder, experiências e processos de significação (Harley, 2009). Nesse sentido, a cartografia participativa amplia a compreensão do mapa como instrumento de leitura e expressão do espaço vivido:

A linguagem cartográfica pode ser um instrumento didático para a mediação de conteúdos da Geografia escolar, mais especificamente a Cartografia Social que “[...] distingue-se do sentido corrente do vocábulo ‘cartografia’ e não pode ser entendida como circunscrevendo-se a uma descrição de cartas ou a um traçado de mapas e seus pontos cardeais. [...] Assim, a cartografia torna-se um instrumento para eles expressarem suas vivências e defendam seus direitos como cidadãos (Almeida, 2013 *apud* Souza; Freitas, 2025, p. 5).

No ensino escolar, essa perspectiva possibilita que os estudantes periféricos expressem suas leituras do espaço vivido, produzindo mapas que evidenciam trajetórias, conflitos, afetos e desigualdades que estruturam sua condição, mas que não se manifestam nas representações cartográficas hegemônicas. O mapa, nesse sentido, atua como mediador do raciocínio geográfico, contribuindo para a construção de uma consciência socioespacial crítica e para o questionamento das hierarquias espaciais naturalizadas no cotidiano urbano.

Essa compreensão do mapa como processo social e político também é enfatizada por Santos (2011), ao destacar o papel da cartografia social na produção de leituras críticas do território e na contestação das narrativas espaciais dominantes:

Os objetos cartográficos vêm sendo utilizados como leituras sociais do território que são confrontadas às leituras oficiais e/ou de atores hegemônicos, mas também como instrumentos de fortalecimento da identidade social e de articulações políticas, exprimindo a realidade segundo pontos de vista definidos e ajudando a construir a própria realidade. (Santos, 2011, p. 4–5).

Ao afirmar que os mapas ajudam a construir a própria realidade, Santos reafirma perspectivas críticas da cartografia que compreendem a representação espacial não como simples espelhamento do real, mas como prática atravessada por dimensões simbólicas, políticas e sociais. Nessa perspectiva, toda cartografia constitui também uma forma de intervenção sobre o espaço e seus sentidos. Essa compreensão reforça o caráter performativo do mapa participativo: ao representar desigualdades, ele não apenas as expõe, mas contribui para produzir reflexão crítica e consciência sobre elas.

Sob essa perspectiva, a cartografia social e participativa pode ser compreendida como prática epistemológica alinhada a uma concepção crítica de leitura do espaço, na medida em que valoriza saberes locais, experiências periféricas e racionalidades historicamente deslegitimadas pela ciência moderna. Ao tensionar a ideia de neutralidade cartográfica, essas abordagens contribuem para desnaturalizar formas hegemônicas do conhecimento, afirmando o mapa como linguagem situada, plural e politicamente implicada.

Para além do campo didático, a cartografia social e cartografia participativa afirmam-se como metodologia de pesquisa particularmente adequada à interpretação de processos socioespaciais complexos, como a fragmentação socioespacial. Isso porque a fragmentação não se expressa apenas na forma urbana, mas na diferenciação das práticas espaciais, dos acessos, das mobilidades e das possibilidades de consumo e lazer — dimensões que se tornam visíveis quando os sujeitos representam seus próprios percursos. Tal abordagem permite apreender o espaço a partir das práticas espaciais cotidianas, integrando dimensões objetivas e subjetivas do vivido urbano e revelando como a condição periférica se constrói, se reproduz e se transforma no cotidiano.

Nesse sentido, a cartografia social e a participativa constituem-se como duas tipologias valiosas de linguagem espacial. Construídas a partir do diálogo entre saberes científicos e locais, configuram-se como uma proposição intermediária para o uso da ciência com fins contra-hegemônicos, na medida em que articulam dimensões ontológicas, epistemológicas, metodológicas e aplicadas da produção do conhecimento geográfico (Sombra; Rodrigues; Pinho, 2022)

A cartografia social e participativa mostra-se especialmente fecunda como metodologia de pesquisa para a análise da fragmentação socioespacial, sobretudo quando articulada às práticas espaciais empíricas — como o habitar, o lazer, o consumo e o trabalho — e aos depoimentos dos jovens sobre suas experiências urbanas. Ao mapear trajetos cotidianos, territórios de pertencimento e zonas de exclusão, os sujeitos produzem narrativas espaciais que revelam a fragmentação não apenas como forma urbana, mas como processo vivido, inscrito na experiência concreta da condição periférica. Essa abordagem possibilita compreender como desigualdades se materializam na espacialidade do cotidiano dos atores periféricos. Como afirmam Rodrigues (2026):

A cartografia é parte da análise espacial, instrumento de saber e empoderamento, a partir do qual se torna possível interpretar a realidade socioespacial e contribuir na análise das iniquidades, em processos de emancipação social, a partir da produção de ‘cartografias com os territórios’ e saberes tradicionais, por meio do uso da cartografia social e da cartografia participativa (Rodrigues, 2026, p. 1-2).

É nessa perspectiva que se insere a presente pesquisa. O mapa participativo foi concebido como um instrumento destinado à produção de informações espacializadas acerca das práticas espaciais de grupos periféricos, fundamentando-se na construção coletiva do conhecimento sobre seus territórios.

A cartografia participativa, enquanto prática pedagógica e política, permite a construção de representações espaciais que expressam não apenas o espaço físico, mas também as experiências, os afetos e as exclusões vivenciadas pelos sujeitos periféricos. Essa perspectiva encontra respaldo em experiências documentadas pelo *LabCidade* (Laboratório Espaço Público e Direito à Cidade da FAU-USP), que demonstram como comunidades têm utilizado o mapeamento coletivo como estratégia de denúncia e reivindicação.

Conforme aponta Félix Vázquez, coordenador do LabCidade, "os mapas são instrumentos de disputa simbólica e política pelo direito à cidade" (Queiroz, 2025). Ao mapear ausências de políticas públicas, situações de violência e trajetos de resistência, os sujeitos deixam de ser apenas objeto de representação e tornam-se autores da leitura crítica de seu espaço vivido.

No contexto da presente pesquisa, as oficinas de cartografia participativa realizadas com os estudantes da Escola Luiz Nunes Direito assumem essa mesma dimensão: ao representarem suas práticas espaciais cotidianas, os jovens tornaram visíveis as desigualdades que marcam seu entorno urbano, desafiando as representações técnicas e hegemônicas da cidade.

3.3 Cartografia Social e Cartografia Participativa como prática espacial e pedagógica

A linguagem cartográfica, enquanto forma simbólica de leitura e intervenção no território, possui um papel central na análise espacial. Conforme argumenta Rodrigues (2026), a cartografia deve ser compreendida como linguagem capaz de representar não apenas as formas espaciais, mas também os processos, fluxos e disputas simbólicas que atravessam o território. Ao representar tanto as formas quanto os processos e fenômenos geográficos, como a fragmentação socioespacial, a cartografia se torna não apenas um instrumento técnico, mas uma metodologia de interpretação crítica do espaço e de disputa pelo direito à cidade.

Mbembe (2022) afirma que

Foi graças à linguagem que ela [a humanidade] foi capaz de se dedicar a essa atividade exclusiva dos seres humanos que era a atividade simbólica, ou seja, uma forma de organizar os signos de tal forma que produzissem sentido. Ao dominar o conhecimento dos signos, a humanidade se dotou dos meios para perceber a si mesma e o real, para

habitar o espaço e o tempo e, acima de tudo, para participar da revelação e manifestação da verdade (Mbembe, 2022, p. 39).

Transposta para a cartografia, essa potência simbólica implica reconhecer que mapear é organizar signos espaciais e, com isso, produzir inteligibilidade e disputa de sentido sobre o território.

Sob essa perspectiva, a cartografia — enquanto linguagem — não se reduz à técnica de mapear o espaço físico, mas pode tornar-se uma prática simbólica e política de enunciação do ser no espaço. É a partir desse entendimento que se torna possível compreender o valor das Cartografias Sociais e Participativas como formas de insurgência linguística e existencial das populações que foram historicamente silenciadas pelos mapas oficiais, pela técnica e pela linguagem hegemônica do poder.

Para Rodrigues (2026), para além da linguagem,

Os mapas e a cartografia constituem a um só tempo, linguagem e prática geográfico-histórica, permitindo revelar diferentes visões de mundo, à medida em que carregam um simbolismo que pode estar associado ao conteúdo neles representado, a saber, processos de poder, de saber, de vigilância e de influência política (Rodrigues, 2026, p. 214)

Frente a essa tradição de poder e saber, a Cartografia Social e a Cartografia Participativa emergem como instrumentos metodológicos contra-hegemônicos que buscam devolver aos sujeitos a possibilidade de representar seus espaços de vida com base em seus próprios critérios, experiências e saberes. Aqui, é importante explicitar que não se trata de negar a técnica, mas de reorientá-la: deslocar seus fins e sua autoridade, fazendo da linguagem cartográfica um meio de leitura crítica do vivido.

Nesta direção, a cartografia — enquanto linguagem e prática geográfico-histórica — se constitui em uma forma de organizar signos geográficos e simbólicos, por meio da qual sujeitos reconhecem a si mesmos e ao seu espaço. Tal como a linguagem verbal, a cartografia possibilita habitar o espaço e o tempo de maneira consciente, estabelecendo relações afetivas, identitárias e políticas com o espaço vivido.

Assim, as oficinas de cartografia participativa desenvolvidas nesta pesquisa podem ser compreendidas como um dispositivo de escuta e registro de práticas espaciais periféricas — que expressam a condição periférica, a fragmentação socioespacial e a precarização urbana.

Durante a oficina, ao representar seu trajeto cotidiano no mapa, uma das estudantes evidenciou como o medo e a insegurança interferem diretamente nas práticas espaciais e nos modos de circulação no bairro: “Aqui nessa passarela que dá acesso à

Arterial 18 [...] eu prefiro desviar por conta dos bêbados lá da feira, porque é perigoso; minha amiga já foi atacada ali. Eu dou a volta maior, mas é mais seguro” (Luciana, 2025). A espacialização dessa experiência no mapa permitiu tornar visíveis dimensões do cotidiano periférico frequentemente ausentes das representações oficiais do espaço urbano, revelando percepções, estratégias de deslocamento e formas de apropriação territorial construídas a partir da experiência vivida. Nesse sentido, confirma-se que os objetos cartográficos podem funcionar como leituras sociais do território, confrontando representações hegemônicas e contribuindo para o fortalecimento de identidades e formas de reconhecimento espacial (Santos, 2012, p. 3).

A necessidade do “desvio” evidencia que a fragmentação se manifesta também como desigualdade de acessos e de segurança nos percursos cotidianos, produzindo uma cidade vivida por zonas de risco e evitamento. Do ponto de vista analítico, a fala da estudante permite observar que a mobilidade não é um dado neutro, mas uma prática espacial condicionada por risco, gênero e infraestrutura. Nesse contexto, o mapa deixa de representar apenas o espaço físico e passa a revelar territorialidades do medo, estratégias de desvio e negociações cotidianas com a violência urbana. A cartografia, assim, torna-se espaço de verbalização da condição periférica. Ao transformar o espaço em linguagem e em prática geográfico-histórica, os participantes exercem um ato político de afirmação de sua identidade territorial, potencializando a luta pelo direito à cidade.

É nesse enquadramento que se insere a distinção entre Cartografia Social e Cartografia Participativa: ambas disputam sentidos e visibilizam territorialidades, mas diferem na forma de mediação técnica e nos “objetos intermediários” mobilizados no processo de mapeamento.

Em termos metodológicos, essa diferença importa porque define o tipo de material empírico que se produz, o modo de autoria e o tipo de validação coletiva do conhecimento gerado.

A Cartografia Social e Participativa se consolida como um contraponto à lógica hegemônica de produção de mapas, historicamente vinculada aos interesses do capital e do Estado. A crítica à cartografia tradicional é também uma crítica à própria geografia como ciência de Estado, como denunciava Carlos Walter Porto-Gonçalves ao afirmar que “*a geografia é filha do Estado que a pariu*” (Gonçalves, s/d). A cartografia, nesse contexto, esteve historicamente ligada à produção de mapas a serviço de projetos de dominação, como afirma Lacoste (1993, p. 13): “os mapas servem para fins hegemônicos,

políticos dos Estados maiores, ou econômicos dos grandes trustes e monopólios internacionais.”

A Cartografia Social e Participativa emerge como uma resposta crítica aos usos hegemônicos da cartografia técnica tradicional, historicamente vinculada aos interesses dos Estados nacionais, à lógica da propriedade privada da terra e à expansão de projetos de desenvolvimento em escala global. Em sua obra, Henri Acselrad (2013) sistematiza esse percurso, evidenciando como a cartografia social se constitui enquanto um dispositivo contra-hegemônico de visibilização dos territórios populares, tradicionalmente marginalizados das representações oficiais.

Apesar de suas distinções conceituais e metodológicas, a cartografia social pode ser entendida como a apropriação de técnicas e modos de representação cartográficos modernos por grupos sociais historicamente excluídos dos processos de tomada de decisão[...] evidencia a existência de disputas epistemológicas por meio das quais os grupos sociais reivindicam formas próprias de conceber o território e suas representações, utilizando-se das técnicas convencionais da cartografia em sua ação política [...] serve para dar visibilidade aos grupos sociais, seus territórios, territorialidades, representações, identidades, conflitos e lutas por reconhecimento de direitos (Acselrad, 2013, p.17-18)

No Brasil, os primeiros ensaios de mapeamento realizados por populações afetadas pela expansão da fronteira agrícola e por grandes projetos — como barragens, empreendimentos minerários e políticas de “desenvolvimento” — começaram a tomar corpo nos anos 1980/1990²⁵ e início dos anos 2000, em articulação com movimentos sociais e organizações da sociedade civil:

O professor Alfredo Wagner, da Universidade do Estado do Amazonas, ainda na década de 1990 do século XX desenvolveu o projeto da Nova Cartografia Social. Tal projeto visava, sobretudo, o mapeamento de comunidades que foram impactadas pelo projeto Grande Carajás [...] Tais estudos resultaram em mapas participativos, elaborados pela própria comunidade e servindo como instrumentos utilizados para fazer valer os direitos desses grupos frente a grandes empreendimentos econômicos (Silva; Gonçalves, 2019, p. 199).

Essa tipologia de cartografia nasce, portanto, como uma prática política, processual e coletiva, voltada à luta por reconhecimento territorial e à afirmação de modos de vida invisibilizados. Ao contrário dos mapas técnico-científicos, cujo referencial

²⁵ Nos anos de 1980, o auto mapeamento de seringueiros na luta pela criação de Resex; nos anos de 1990, iniciativas de resistência ao PGC (Programa Grande Carajás) e da Reserva de Desenvolvimento Sustentável (RDS) Mamirauá.

repousa na precisão métrica e no ponto de vista do Estado, a Cartografia Social valoriza a experiência cotidiana e o saber local como fontes legítimas de conhecimento.

As representações oriundas da Cartografia Social não seguem necessariamente os padrões clássicos da cartografia, sendo frequentemente elaboradas sem o uso efetivo dos referenciais constituintes da cartografia tradicional. Nesse sentido, a Cartografia Social é marcada por uma “negociação epistemológica”:

Além de questionar “o que se representa”, também questionam o “Como se representa”, investindo em símbolos e ícones de valor simbólico e político (dimensões indissociáveis) para os próprios grupos assumindo uma postura política de valorização das categorias construídas pelos próprios sujeitos mapeados (Santos, 2012, p.6).

A cartografia social, neste sentido, não é apenas uma técnica de produção de mapas, mas um instrumento de mobilização social e construção coletiva de sentido territorial, que confronta a lógica tecnocrática dos mapas oficiais e reabilita o papel dos saberes locais, da memória coletiva e da experiência espacializada dos sujeitos.

Por sua vez, a Cartografia Participativa, embora compartilhe o horizonte crítico presente em diversas experiências de cartografia social, caracteriza-se pela mediação metodológica mais explícita entre saberes locais e instrumentos da cartografia científica. Nesse contexto, são mobilizadas geotecnologias que funcionam como “objetos intermediários” no processo de construção coletiva do conhecimento espacial (Sombra; Rodrigues; Pinho, 2022). O objetivo central não é validar os saberes locais pela ciência, mas possibilitar que os sujeitos se apropriem da linguagem cartográfica técnica para expressar suas territorialidades, usos do território e experiências espaciais, produzindo leituras críticas do espaço a partir do diálogo entre diferentes formas de conhecimento.

Embora compartilhem o compromisso político de visibilização dos territórios subalternizados, a Cartografia Social e a Cartografia Participativa diferenciam-se operacionalmente. Na Cartografia Social, predominam o protagonismo direto dos sujeitos e a valorização de símbolos, categorias e linguagens nativas, ainda que desvinculadas das convenções técnicas clássicas. Já na Cartografia Participativa, há uma mediação metodológica mais explícita, com o uso de mapas-base, cartas-imagem, imagens de satélite e outros “objetos intermediários”, que estruturam o processo de representação. Enquanto a primeira privilegia a auto-representação insurgente, a segunda organiza o diálogo entre saberes locais e ferramentas técnicas, sem subordinar a experiência vivida à linguagem cartográfica convencional.

Dessa forma, entendemos que tanto a Cartografia Social quanto a Cartografia Participativa configuram-se como experiências insurgentes, sendo adotadas como procedimentos metodológicos capazes de interpretar contradições, desigualdades e conflitos que marcam a dimensão espacial dos fenômenos, processos e atores sociais — elementos esses que se expressam por meio da representação cartográfica. Assim, o mapa torna-se ferramenta crítica na produção de sentidos sobre o espaço, permitindo que sujeitos periféricos representem — e leiam — sua própria condição urbana, com base em suas vivências, memórias e práticas espaciais.

A escolha pela Cartografia Participativa nesta pesquisa visa articular o compromisso político e simbólico da Cartografia Social com a operacionalidade técnica da Cartografia Participativa, a fim de produzir um processo metodológico que seja, ao mesmo tempo, crítico, dialógico e sensível às práticas espaciais dos sujeitos periféricos. As oficinas desenvolvidas com os estudantes, a utilização da Carta Imagem, da Tabela de Emojis da Escrivência Urbana, dos marcadores coloridos e dos post-its — enquanto iconografia alternativa que desloca a primazia das convenções cartográficas tradicionais — constituem expressões concretas dessa abordagem metodológica.

Em outras palavras, embora a referência metodológica desta pesquisa dialogue com a Cartografia Social, ao valorizar o protagonismo dos sujeitos (“auto-cartografia” dos povos) e a centralidade dos saberes locais, optamos pela adoção da Cartografia Participativa como procedimento metodológico para análise das práticas espaciais dos estudantes periféricos. Essa escolha se justifica pelo caráter mediado do processo de produção cartográfica, uma vez que a condução da oficina esteve diretamente vinculada à atuação do pesquisador enquanto professor da turma. Essa posição implicada não foi compreendida como um viés a ser evitado, mas como um elemento constitutivo da proposta metodológica, assumido de forma consciente e crítica.

A relação pedagógica previamente estabelecida favoreceu a escuta sensível, o engajamento dos estudantes e a emergência de narrativas espaciais densas sobre o espaço vivido. Ao mesmo tempo, essa condição exigiu constante atenção ética, a fim de evitar induções e assegurar que as representações produzidas expressassem prioritariamente as experiências, percepções e afetos dos próprios estudantes.

Um estudante, ao observar as divisões internas dos bairros na carta-imagem, comentou: “Eu nunca tinha pensado que a gente fazia tudo isso em poucos bairros. Parece que é perto, mas é tudo separado” (Leonardo, 2025)²⁶.

A observação, retomada em discussão coletiva, funcionou como chave interpretativa para problematizar a diferença entre proximidade geográfica e integração socioespacial. No mesmo exercício, ao identificar a escassez de áreas verdes na Cidade Nova em contraste com a presença de condomínios fechados e espaços privatizados, o estudante tensionou uma dimensão central da injustiça ambiental: a distribuição desigual das amenidades urbanas e do acesso ao meio ambiente equilibrado.

Nessa perspectiva, o raciocínio produzido durante a oficina revelou que a fragmentação socioespacial não se expressa apenas na moradia ou na renda, mas também na forma desigual como os recursos ambientais — como áreas verdes e espaços públicos qualificados — são territorialmente distribuídos. A leitura construída por Leonardo (2025) demonstra que o pensamento geográfico pode emergir da experiência cotidiana antes mesmo da formalização conceitual, evidenciando que a cartografia participativa não apenas representa desigualdades, mas possibilita sua problematização crítica a partir do olhar dos próprios sujeitos.

Nesse contexto, as reflexões produzidas durante a oficina foram retomadas a partir do mapa participativo, que retornou à sala de aula como instrumento de análise coletiva, permitindo a revisão, complementação e problematização das representações ali expressas. O mapa participativo passou a ser compreendido como expressão dos saberes e do raciocínio dos próprios sujeitos autores, e não apenas como resultado de uma mediação externa. Essa etapa mostrou-se fundamental para enfrentar o risco de que as representações espaciais fossem conduzidas exclusivamente pela atuação do pesquisador, reafirmando o compromisso com uma produção coletiva, ética e situada do conhecimento geográfico. Com isso, reforça-se a necessidade de pensar a cartografia como processo pedagógico, em que o conhecimento é construído com — e não sobre — os sujeitos do espaço vivido, favorecendo os estudantes a pensar *no* espaço e *com* o espaço.

Neste sentido, é possível afirmar que os procedimentos metodológicos adotados nesta pesquisa se alinham com as etapas descritas por Rodrigues (2026) para a Cartografia Participativa. O autor destaca que esse tipo de cartografia se organiza por meio de momentos integrados: mobilização inicial dos sujeitos, coleta de informações que

²⁶ Parte das intervenções foi registrada em diário de campo e sistematizada após cada encontro, compondo o corpus qualitativo analisado em diálogo com os mapas produzidos.

envolvem tanto dados objetivos quanto experiências subjetivas, elaboração colaborativa das representações cartográficas — utilizando métodos tradicionais e tecnologias como os Sistemas de Informação Geográfica (SIG) —, e, por fim, a devolutiva à comunidade para validação, complementação e análise crítica. Esses passos estiveram presentes na oficina realizada com os estudantes da Escola Luiz Nunes Direito, especialmente ao compreendermos o mapa como um processo aberto de construção coletiva do conhecimento, e não como produto técnico acabado. Ao adotar essa abordagem, reafirma-se a Cartografia Participativa como instrumento metodológico e pedagógico capaz de representar a complexidade socioespacial das periferias urbanas de Ananindeua, valorizando a escuta, o engajamento e a autoria dos sujeitos na produção de saberes sobre o espaço vivido.

3.4 Novo Ensino Médio e a cartografia como percurso formativo no ensino de Geografia no Pará

A implementação do Novo Ensino Médio (NEM) introduz uma reorganização curricular que impacta diretamente o lugar das disciplinas escolares na escola pública brasileira. No contexto da rede estadual do Pará, as *Orientações Pedagógicas 2024*²⁷ (SEDUC-PA) redefinem a presença da Geografia tanto na Formação Geral Básica quanto nos Percursos de Aprofundamento e Integração de Estudos, ampliando formalmente o campo de atuação docente sob a lógica da flexibilização curricular.

Quadro 2 – Matriz Curricular do Ensino Médio em Tempo Integral (SEDUC-PA, 2024)

	ÁREA DO CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	CICLO DA JUVENTUDE		
			1º ANO	2º ANO	3º ANO
			CH SEMANAL	CH SEMANAL	CH SEMANAL
FORMAÇÃO GERAL BÁSICA	LGG	Arte	1	1	1
		Educação Física	1	1	1
		Língua Inglesa	1	1	1
		Língua Portuguesa e suas Literaturas	5	5	5
	MAT	Matemática	5	5	5
		CNT	Química	2	2
	Física		2	2	2
	Biologia		2	2	2
	CHS	História	2	2	2
		Geografia	2	2	2
		Sociologia	1	1	1
		Filosofia	1	1	1
Subtotal			25	25	25
II PERCURSO DE APROFUNDAMENTO E INTEGRAÇÃO DE ESTUDOS	Unidade Curricular	1º ANO	2º ANO	3º ANO	
		CH SEMANAL	CH SEMANAL	CH SEMANAL	
		Projeto de Vida	3	3	3
		Educação ambiental, sustentabilidade e clima	1	1	1
		Língua Inglesa	1	1	1
		Estudo Orientado	6	6	6
		Aprofundamento Curricular	2	2	2
		Eletiva	2	2	2
		Projeto Permanente por Afinidade	1	1	1
		Práticas Experimentais	2	2	2
Subtotal			18	18	18
Carga Horária - PERCURSO II			43	43	43

Fonte: PARA, 2024, p. 11.

²⁷ Este caderno apresenta diretrizes para o desenvolvimento e implementação do modelo de Escola de Ensino em Tempo Integral no estado do Pará, incluindo informações sobre as disciplinas eletivas. Disponível em: https://www.seduc.pa.gov.br/site/public/upload/arquivo/saeb/ORIENTACOES%20PEDAGOGICAS%20ENSINO%20INTEGRAL%20FUNDAMENTAL%20II%20E%20MEDIO-FINAL-3a050.pdf?utm_source=chatgpt.com. Acessado em 14 de maio de 2025.

Conforme se observa no Quadro 01, a Geografia mantém duas aulas semanais na Formação Geral Básica ao longo das três séries. Entretanto, sua inserção nos Percursos de Aprofundamento desloca parte de seu eixo formativo para componentes eletivos e integradores, reorganizando sua centralidade no currículo.

Essa reconfiguração não se restringe à dimensão quantitativa da carga horária. Trata-se de uma redefinição do lugar epistemológico da disciplina na formação escolar. A flexibilização curricular, apresentada como ampliação de escolhas, assume caráter ambivalente: pode abrir espaços de inovação pedagógica, mas também pode fragmentar o saber disciplinar quando subordinada a uma lógica gerencial.

A crítica a essa racionalidade é desenvolvida por Girotto (2017) ao analisar a construção da BNCC. Para o autor, a Base representa a continuidade de uma lógica marcada pela centralização normativa e pelo avanço de um modelo tecnicista de gestão educacional. Nesse processo, o currículo tende a operar como instrumento de controle técnico do trabalho docente, associando qualidade educacional a resultados mensuráveis em avaliações externas.

Contudo, como o próprio Girotto destaca, o currículo não é um mero instrumento racional, mas um “campo de lutas e disputas que envolvem concepções (políticas, filosóficas, ética, estética, etc.)” (Girotto, 2017, p. 422).

Nesse ponto, a reflexão de Straforini (2018) torna-se central. Ao compreender o ensino como prática espacial de significação²⁸, o autor desloca o debate da simples organização curricular para o plano da produção de sentidos sobre o espaço.

Essa formulação dialoga diretamente com a concepção de produção do espaço elaborada por Henri Lefebvre. Para Lefebvre (2006), o espaço não é mero palco neutro onde a vida social ocorre, mas produto histórico e social, resultante da articulação entre práticas espaciais, representações do espaço e espaços de representação. Se o espaço é produzido socialmente, também é produzido simbolicamente, o que permite compreender a cartografia e o ensino de Geografia como práticas que participam ativamente da produção de sentidos sobre o espaço vivido.

²⁸ A noção de *prática espacial de significação*, desenvolvida por Rafael Straforini (2018), refere-se ao entendimento de que o ensino de Geografia constitui-se como ação situada que produz sentidos sobre o espaço. A aula não é apenas transmissão de conteúdos, mas espaço-tempo de mediação no qual conceitos científicos, experiências territoriais e disputas de interpretação se articulam, produzindo leituras críticas do mundo.

Assim, ao assumir o ensino como prática espacial de significação, a Geografia escolar participa da própria produção do espaço, na medida em que organiza representações, interpretações e formas de compreender o espaço vivido. A aula, nesse sentido, integra o conjunto de práticas que contribuem para a construção de determinadas leituras do espaço urbano.

É nesse horizonte que se insere a experiência da Escola Estadual Luiz Nunes Direito. No interior dos Percursos de Aprofundamento, as *Orientações Pedagógicas* sugerem a criação da eletiva de Cartografia.

Figura 12 – Eletiva Ciências Humanas e Sociais (SEDUC-PA, 2024)

CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS	
Campo de Saberes Eletivos	
01	CARTOGRAFIA
02	EDUCAÇÃO PATRIMONIAL: MEMÓRIA E IDENTIDADE
03	SABERES E PRÁTICAS AFRO-BRASILEIRAS E INDÍGENAS NA AMAZÔNIA
04	LINGUAGENS, NARRATIVAS E PRODUÇÕES ARTÍSTICO-CULTURAIS
05	ÉTICA SOCIOAMBIENTAL E SUSTENTABILIDADE
06	ESTÉTICA
07	DIVERSIDADE RELIGIOSA BRASILEIRA E AMAZÔNICA
08	DIREITOS HUMANOS E CONSTITUCIONAIS
09	POLÍTICA E ESTADO
10	JUVENTUDES E SEUS AFETOS: GÊNERO E SEXUALIDADE
11	O USO DE DOCUMENTÁRIOS E MÍDIAS DIGITAIS NO ENSINO DAS PRÁTICAS ESCOLARES

Fonte: PARÁ, 2023b, p. 22.

A previsão institucional da eletiva poderia conduzir a um ensino meramente instrumental da linguagem cartográfica. Contudo, sob a perspectiva teórica aqui adotada, a cartografia foi concebida como linguagem crítica de interpretação socioespacial.

A oficina de cartografia participativa constituiu-se como prática de mediação entre experiências juvenis e elaboração conceitual. Ao mapear trajetórias cotidianas, zonas de insegurança, áreas de pertencimento e equipamentos urbanos, os estudantes produziram representações que evidenciaram desigualdades socioespaciais na periferia da cidade de Ananindeua.

Nesse movimento, a cartografia deixou de ser técnica neutra e tornou-se instrumento de leitura crítica do espaço urbano. A atividade mobilizou tecnologias como

o Google Earth Pro, mas o recurso digital não foi empregado como fim em si mesmo. Sua função foi potencializar a reflexão sobre o espaço vivido.

Essa prática dialoga formalmente com a Base Nacional Comum Curricular, especialmente no que se refere à Competência Geral nº 5²⁹ (uso crítico das tecnologias digitais). Contudo, a experiência ultrapassou o cumprimento normativo, ao articular tecnologia, vivência territorial e reflexão socioespacial.

No âmbito das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, destacam-se as habilidades EM13CHS106 e EM13CHS206³⁰, relacionadas à análise crítica de representações cartográficas e à compreensão da produção do espaço em diferentes escalas. Entretanto, tais habilidades foram mobilizadas não como metas operacionais, mas como mediações para a formação do pensamento espacial e raciocínio geográfico.

Essa possibilidade de ressignificação local das políticas educacionais é também reconhecida pelo GT Geografia e Educação da ANPEGE, cujo Manifesto afirma que, mesmo diante da BNCC e de seus desdobramentos, é possível construir projetos curriculares de resistência no chão da escola.

Dessa forma, a flexibilização curricular assumiu caráter ambivalente. Poderia representar dispersão disciplinar sob a lógica da eficiência e do controle técnico. Contudo, na experiência analisada, foi apropriada como espaço de aprofundamento epistemológico.

Ao articular a crítica estrutural de Giroto à racionalidade curricular, a concepção epistemológica de Straforini sobre o ensino como prática espacial de significação e a dimensão ontológica da produção social do espaço em Lefebvre, a eletiva de cartografia configurou-se como percurso formativo capaz de produzir leituras críticas da realidade socioespacial.

O que está em jogo no Novo Ensino Médio, portanto, não é apenas a reorganização de componentes curriculares, mas a disputa sobre o sentido da formação na escola pública. A experiência desenvolvida demonstra que a política curricular não se realiza de maneira automática: ela é reinterpretada, tensionada e ressignificada no interior das

²⁹ Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (BRASIL, 2018, p. 9).

³⁰ EM13CHS106 – Avaliar criticamente diferentes representações cartográficas, iconográficas, fotográficas e gráficos, identificando as intenções comunicativas, as omissões e as distorções presentes nas linguagens utilizadas. EM13CHS206 – Analisar a ocupação humana e a produção do espaço em diferentes escalas e tempos, aplicando princípios de localização, distribuição, conexão, entre outros, para compreender fenômenos geográficos e sociais.

práticas pedagógicas concretas, as quais, ao organizarem representações e interpretações do território, participam da própria produção social do espaço e da formação de sujeitos capazes de compreendê-lo criticamente.

3.5 Metodologia da Oficina de Cartografia Participativa: vivências e representações da condição urbana periférica

Como desdobramento da proposta pedagógica e metodológica discutida no item anterior, a disciplina eletiva de Cartografia culminou na realização de 5 oficinas de cartografia participativa, desenvolvidas no segundo semestre letivo de 2025, na Escola Estadual de Ensino Médio Luiz Nunes Direito, em Ananindeua-PA. As oficinas envolveram uma turma composta por dez estudantes, com idades entre 16 e 18 anos, residentes em diferentes áreas da cidade e atravessados por experiências singulares da condição urbana periférica. Ao longo do segundo semestre letivo de 2025, esses estudantes participaram das diferentes atividades de mapeamento e discussão territorial realizadas na disciplina.

Em consonância com a abordagem metodológica adotada nesta pesquisa — de caráter misto, com predominância qualitativa e orientada pela teoria urbana crítica e pelo materialismo histórico-dialético — as oficinas de cartografia participativa constituíram um dos principais procedimentos empíricos da investigação, articulando investigação narrativa, produção cartográfica participativa e análise socioespacial das experiências urbanas vividas pelos estudantes na periferia

Antes da realização da atividade prática, foi exibido aos estudantes o curta-metragem “*Nunca é noite no mapa*”³¹ (Direção: Ernesto de Carvalho, 2016), como estratégia de sensibilização crítica acerca da aparente neutralidade das tecnologias cartográficas digitais e das cartas-imagem. O filme problematiza a forma como plataformas como o Google Street View produzem uma versão visualmente “limpa” da cidade, na qual conflitos, tensões sociais, precariedades e violências não aparecem. Ao transformar o espaço em superfície contínua e iluminada, o mapa técnico apaga as complexidades da vida periférica:

³¹ NUNCA é noite no mapa. Direção: Ernesto de Carvalho. [S. l.: s. n.], 2016. 1 vídeo (6 min). Publicado pelo canal Guigo Pádua. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=dkVfRne-eMI>. Acesso em: 1 Dezembro. 2025

A cidade onde moro, vista de cima,
 neste mapa aéreo, interpolado, solicito.
 Eu estou em uma dessas ruas,
 em uma dessas casas.
 Eu estou dentro do mapa.
 O mapa não se importa se eu estou dentro dele ou não,
 mas eu estou, dentro do mapa.
 O mapa é indiferente, livre.
 O mapa não precisa de pernas, nem de asas.
 O mapa não anda, nem voa, nem corre,
 não sente desconforto, não tem opinião.
 Nunca chove dentro do mapa e não há vento no mapa.
 No mapa não há contramão nem velocidade.
 Pro mapa não tem engarrafamento, nem direção.
 [...]

Pro mapa não há governo, pro mapa não há guerra civil,
 não há golpe de estado, não há revolução.
 Nunca é noite no mapa.
 (Carvalho, 2016)

No texto do curta-metragem, a narração constrói o mapa como um dispositivo de representação que opera por abstração e indiferença. Ao afirmar reiteradamente que “o mapa não sente”, “não tem opinião” e “não há guerra” em seu interior, o texto evidencia a lógica de neutralização que sustenta a cartografia enquanto técnica: o apagamento da experiência sensível, do conflito e da historicidade. O sujeito que afirma estar “dentro do mapa” explicita a tensão entre a vida concreta e sua captura por uma imagem aérea, totalizante e aparentemente imparcial. Desse modo, o mapa é apresentado não apenas como instrumento técnico, mas como forma de ordenamento que produz equivalências, homogeneiza diferenças e suprime fricções políticas, instaurando uma superfície onde nunca é noite e onde nada perturba a continuidade da representação. Essa crítica dialoga diretamente com a noção de fragmentação socioespacial, pois evidencia como o mapa técnico tende a ocultar desigualdades, conflitos e assimetrias que estruturam a periferia.

No início das atividades, a exibição do curta-metragem funcionou como um gatilho reflexivo, provocando reações imediatas entre os estudantes. Em entrevista realizada após a oficina, um deles afirmou: “Pior Professor!!!! No Google parece tudo normal. Não mostra quando a rua tá alagada na época do “inverno” lá perto de casa. Quando uso o google percebo que só uma parte da minha rua foi fotografada” (Lucas, 2025).

Essa fala evidencia a compreensão de que o mapa digital não coincide com o espaço vivido, revelando a dissociação entre representação técnica e experiência concreta — tensão central da cartografia crítica. A crítica à “higienização” cartográfica aproxima-se da perspectiva de Harley (2009), ao reconhecer que o mapa não é representação neutra, mas construção seletiva da realidade.

A proposta das oficinas esteve ancorada no processo formativo conduzido ao longo do semestre, no qual o uso contínuo do aplicativo Google Earth Pro³² permitiu aos estudantes o desenvolvimento de habilidades relacionadas à leitura crítica do espaço e ao reconhecimento de dinâmicas urbanas em seu entorno. A versão desktop da plataforma, amplamente acessada nas aulas da eletiva, oferece recursos que vão desde imagens de alta resolução e visualização tridimensional de edificações até a importação de dados georreferenciados, o que possibilitou aos estudantes o manuseio técnico da ferramenta e a apropriação de conhecimentos espaciais que, muitas vezes, lhes são negados nos currículos tradicionais.

Nesse contexto, a crítica de Harley (2009) à tendência cartográfica de “dessocializar” o território mostra-se particularmente pertinente ao uso de tecnologias digitais como o Google Earth. Conforme afirma o autor: Enquanto tipo de conhecimento impessoal, os mapas tendem a ‘dessocializar’ o território que eles representam. Eles favorecem a noção do espaço socialmente vazio. (Harley, 2009, p. 23).

Ao discutir os efeitos simbólicos da cartografia, Harley (2009) argumenta ainda que a qualidade abstrata do mapa atenua a tomada de consciência de que os seres humanos vivem na paisagem, contribuindo para a naturalização de decisões territoriais desconectadas da experiência social concreta.

Entretanto, na disciplina eletiva e na oficina de cartografia participativa aqui analisadas, o uso dessa tecnologia foi mediado pedagogicamente de modo a romper com a ilusão de objetividade e neutralidade da imagem de satélite. Ao articular a leitura técnica do espaço — envolvendo noções de coordenadas, escala e orientação — com a localização das experiências vividas dos estudantes, como moradia, deslocamentos, afetos e conflitos, o mapa digital temático participativo deixou de ser um artefato puramente técnico para se constituir como linguagem social, atravessada por dimensões cognitivas, afetivas e políticas do espaço vivido.

As oficinas desenvolvidas junto aos estudantes do ensino médio da Escola Estadual Luiz Nunes Direito ocorreram ao longo do segundo semestre de 2025, articulando momentos de formação conceitual, exploração de ferramentas digitais e elaboração coletiva de representações do espaço vivido.

A proposta metodológica teve como objetivo mobilizar a linguagem cartográfica como instrumento pedagógico e investigativo, permitindo que os estudantes

³² Google Earth Pro (gratuito): <https://www.google.com/earth/versions/#earth-pro>.

representassem e refletissem sobre suas práticas espaciais cotidianas — especialmente relacionadas ao habitar, à mobilidade, ao lazer e ao consumo.

A atividade envolveu os estudantes na elaboração de representações espaciais do território vivido, articulando reflexão coletiva e registro das experiências cotidianas relacionadas à cidade.

As oficinas foram estruturadas em diferentes etapas, combinando exploração cartográfica digital, leitura coletiva do território e intervenção gráfica em carta-imagem, compondo uma sequência didático-metodológica voltada à construção de representações participativas do espaço urbano vivido pelos estudantes.

Etapa 1 – Acolhimento e contextualização da atividade

As oficinas iniciaram com um momento de acolhimento e apresentação da proposta aos estudantes. Nesse momento, buscou-se criar um ambiente aberto ao diálogo e à participação, no qual os alunos pudessem compartilhar suas experiências cotidianas na cidade.

Foi realizada uma breve explicação sobre o conceito de cartografia participativa, destacando sua importância como ferramenta de expressão coletiva e de representação das experiências vividas no território. Explicou-se que, diferentemente dos mapas técnicos tradicionais, o objetivo da atividade seria produzir uma representação do espaço urbano a partir das percepções e vivências dos próprios estudantes.

Nesse contexto, apresentou-se também o objetivo central da oficina: incentivar os participantes a refletirem criticamente sobre seu entorno e a representarem suas práticas espaciais cotidianas — como trajetos casa-escola, lugares de lazer, espaços de consumo, territórios de medo e locais de pertencimento.

Etapa 2 – Apresentação da carta-imagem

Na etapa seguinte foi apresentada aos estudantes a carta-imagem que serviria de base para a atividade. O material foi impresso em lona no formato aproximado de 1,5 m por 2,5 m, contendo uma imagem de satélite da área urbana de Ananindeua e de partes da Região Metropolitana de Belém.

A dimensão ampliada da carta-imagem permitiu que os estudantes circulassem ao redor do mapa. Em alguns momentos, os alunos se inclinavam sobre a lona para localizar suas ruas ou bairros, apontando para o mapa e comentando entre si sobre os trajetos que realizam diariamente na cidade.

As oficinas de cartografia participativa alcançaram sua expressão mais potente por meio da construção dessa carta-imagem, entendida como linguagem pedagógica, analítica e sensível. A dimensão física do mapa, ao ser desenrolado no espaço da sala de aula, gerou surpresa e entusiasmo entre os estudantes. O ato de “pisar no próprio território” produziu uma resposta sensorial e afetiva significativa, mobilizando memórias, vivências e impressões associadas aos lugares da cidade.

A dinâmica de mapeamento foi mediada pela utilização de marcadores, post-its, adesivos e, sobretudo, pela Tabela de Emojis da Escrivivência Urbana, construída previamente na disciplina como dispositivo de tradução das emoções e sensações espaciais, abrindo também margem para que os próprios estudantes criassem novos símbolos e registros a partir de suas experiências territoriais.

A apresentação da carta-imagem foi acompanhada por uma leitura coletiva inicial, estimulando os estudantes a reconhecerem elementos familiares no mapa, como a avenida Arterial 18, os conjuntos da Cidade Nova e os bairros onde residem.

A visualização dos limites administrativos dos bairros despertou grande curiosidade entre os estudantes, muitos dos quais afirmaram nunca ter observado a cidade a partir dessa divisão territorial. Durante a atividade, um dos participantes comentou: “Professor, eu nem sabia onde terminava um bairro e começava o outro” (Lucia, 2025).

Esse momento evidenciou como a cartografia pode atuar como instrumento de mediação do raciocínio geográfico, permitindo que os estudantes reconheçam a organização territorial da cidade e situem suas próprias práticas espaciais dentro dessa estrutura. Analiticamente, esse momento pode ser compreendido como um ponto de tensão entre o espaço vivido pelos estudantes e o espaço concebido da representação cartográfica, evidenciando o potencial da cartografia participativa como mediação pedagógica do raciocínio geográfico.

Figura 13 – Carta-imagem utilizada nas oficinas de cartografia participativa



Fonte: acervo do autor

Etapa 3 – Leitura sensível do território

Após a apresentação da carta-imagem, os estudantes foram convidados a realizar uma leitura sensível do território representado no mapa. Para orientar esse processo, foram utilizadas algumas questões norteadoras, como:

- O que vocês reconhecem nesse mapa?
- Onde ficam os bairros em que vocês moram?
- Quais caminhos vocês percorrem para chegar até a escola?
- Quais lugares da cidade vocês frequentam para lazer ou consumo?
- Existem lugares que vocês evitam passar? Por quê?

Essas perguntas tiveram como objetivo estimular a observação crítica do território e mobilizar as experiências espaciais cotidianas dos estudantes.

Durante essa etapa, os alunos passaram a identificar no mapa diferentes lugares relacionados às suas rotinas diárias, estabelecendo relações entre o espaço representado na carta-imagem e suas vivências na cidade.

Etapa 4 – Intervenção gráfica na carta-imagem

Na sequência, foram apresentados aos estudantes os materiais que seriam utilizados para intervir na carta-imagem. Entre os recursos utilizados estavam:

- marcadores coloridos;
- post-its;
- adesivos;
- emojis representando diferentes sensações e experiências urbanas.

Um dos instrumentos utilizados foi a **Tabela de Emojis da Escrivência Urbana**, elaborada previamente no contexto da disciplina. Essa tabela reunia símbolos gráficos associados a diferentes experiências espaciais, como:

- lugares de medo;
- espaços de lazer;
- trajetos cotidianos;
- barreiras urbanas;
- locais de pertencimento.

Os estudantes foram orientados a utilizar marcadores coloridos para desenhar seus trajetos cotidianos — especialmente os deslocamentos entre casa, escola e outros locais frequentados regularmente.

Os emojis adesivos foram utilizados para indicar sensações e percepções relacionadas a determinados lugares da cidade, enquanto os post-its permitiram que os estudantes criassem novos símbolos ou registrassem comentários e observações sobre o território.

Durante essa etapa, os participantes puderam explorar livremente os materiais, dialogar entre si e compartilhar experiências relacionadas aos espaços representados no mapa.

Etapa 5 – Socialização das experiências

Após a intervenção gráfica na carta-imagem, os estudantes foram convidados a compartilhar com a turma os registros realizados no mapa.

Cada participante pôde explicar os trajetos que desenhou, os lugares que marcou e os significados atribuídos aos símbolos utilizados. Esse momento de socialização permitiu que diferentes experiências espaciais fossem compartilhadas e discutidas coletivamente.

Durante as falas dos estudantes emergiram relatos sobre dificuldades de mobilidade urbana, experiências relacionadas à violência, espaços de lazer frequentados, lugares percebidos como elitizados e trajetos evitados no cotidiano.

Essas narrativas foram registradas pelo professor-pesquisador e posteriormente utilizadas na análise das práticas espaciais representadas no mapa.

Etapa 6 – Roda de conversa e reflexão coletiva

A atividade foi finalizada com uma roda de conversa coletiva, na qual os estudantes foram convidados a refletir sobre o que haviam aprendido ao longo da oficina.

A pergunta orientadora desse momento foi:

“O que aprendemos sobre nosso bairro e nossa cidade a partir desse mapa?”

As reflexões compartilhadas pelos estudantes revelaram diferentes percepções sobre o espaço urbano, incluindo questões relacionadas à mobilidade, desigualdades de infraestrutura, acesso a equipamentos urbanos e experiências de pertencimento ou exclusão na cidade.

Figura 14 – Oficina de cartografia participativa com estudantes da Escola Luiz Nunes
Direito



Fonte: Acervo do autor. Oficinas de cartografia participativa realizadas no segundo semestre de 2025.

As imagens registradas durante as oficinas evidenciam o caráter coletivo e participativo da atividade, bem como o envolvimento dos estudantes na produção das representações cartográficas. Nesse contexto, a experiência realizada evidenciou o potencial pedagógico da cartografia participativa como estratégia de ensino de Geografia, na medida em que possibilita articular conceitos geográficos, linguagem cartográfica e as experiências cotidianas dos estudantes.

Ao representar seus trajetos, lugares de sociabilidade e percepções sobre o território, os estudantes passaram a refletir criticamente sobre a organização do espaço urbano e sobre as desigualdades presentes na cidade.

Nesse sentido, a oficina não foi compreendida apenas como uma atividade didática, mas como parte integrante do processo de investigação, contribuindo para a construção do mapa participativo e para a análise das práticas espaciais dos estudantes, posteriormente discutidas no tópico seguinte.

Conforme Seemann (2003), os mapas devem ser compreendidos como processos, e não apenas como produtos, uma vez que envolvem uma sequência de ações que se estende da elaboração à leitura. Nessa perspectiva, o espaço não se expressa apenas pela métrica geométrica, mas também por decisões, tempos, preferências e visões subjetivas, o que aproxima a Cartografia Crítica de práticas pedagógicas que estimulam o pensamento espacial.

A própria cultura ocidental, muitas vezes, concebe como objeto o que de fato é um processo. Mapas, por exemplo, não são meros produtos finais, mas uma sequência de ações, tanto para sua confecção quanto para sua leitura. Essa observação é de suma importância na hora de mapear o espaço vivo e dinâmico cuja descrição e explicação vem se tornando um desafio para a Geografia e para a Cartografia (Seemann, 2003, p. 55).

Paralelamente às oficinas de cartografia participativa, foram desenvolvidas atividades de exploração cartográfica digital com o uso do Google Earth Pro, que contribuíram para a construção de um primeiro mapa temático participativo da turma.

Entre as atividades desenvolvidas na eletiva, destacou-se a coleta das coordenadas geográficas das residências dos próprios estudantes, realizada por meio da navegação orientada no ambiente Google Earth Pro. Essa perspectiva possibilitou uma percepção de mapeamento que valorizasse a experiência vivida e o contexto local dos estudantes. Para preservar o anonimato, os registros foram feitos com o uso de nomes fictícios, e as informações foram posteriormente sistematizadas em planilhas digitais (Excel) e

importadas para o Google Maps³³. A construção coletiva desse primeiro Mapa Digital Temático Participativo (Mapa 8) não apenas permitiu o reconhecimento da área de influência da escola, como também evidenciou uma forte concentração de estudantes nos bairros do Icuí Laranjeira e Icuí-Guajará, o que possibilitou problematizar as razões dessa concentração, bem como debater as vulnerabilidades socioterritoriais dos bairros, confrontar narrativas e ainda desconstruir estigmas territoriais que associam essa periferia apenas a pobreza, a violência ou a marginalidade.

Entretanto, mais do que um exercício técnico de localização espacial, essa atividade revelou deslocamentos, distâncias e padrões de concentração territorial que até então não haviam sido explicitamente tematizados pelos próprios estudantes. Ao visualizarem no mapa a forte concentração de residências nos bairros Icuí-Laranjeira e Icuí-Guajará, alguns passaram a questionar as razões dessa distribuição.

Na oficina, uma estudante comentou durante a atividade de mapeamento:

Eu não tinha percebido que quase todo mundo mora no Icuí. Parece que a escola puxa a gente pra cá, parece que a escola é toda do Icuí. A maioria veio lá da escola Tauari. Eu vim pra cá por causa que diziam que essa escola é melhor, minha prima já havia estudado aqui ano passado, eu soube que o ensino era melhor, tinha mais qualidade e que a quadra é coberta (Laura, 2025).

Tal observação indica que o mapa operou como instrumento de reflexão sobre as próprias práticas espaciais, permitindo à estudante reconhecer padrões de deslocamento, origem territorial e concentração de estudantes provenientes de determinados bairros periféricos. Ao afirmar que “a escola puxa a gente pra cá”, a fala evidencia a percepção de que o acesso à escola envolve trajetórias de mobilidade construídas a partir de avaliações sobre qualidade do ensino, infraestrutura e experiências compartilhadas entre estudantes e familiares. Nesse contexto, o exercício de automapeamento revelou relações entre espaço vivido e práticas espaciais cotidianas, tornando perceptíveis diferenciações internas às próprias periferias urbanas.

A produção do Mapa Digital Temático Participativo se deu a partir do levantamento e registro das coordenadas geográficas das residências dos estudantes. Antes da atividade exploratória, foi necessário apresentar os fundamentos do sistema de coordenadas geográficas, explicando as linhas de referência principais – o Equador, como

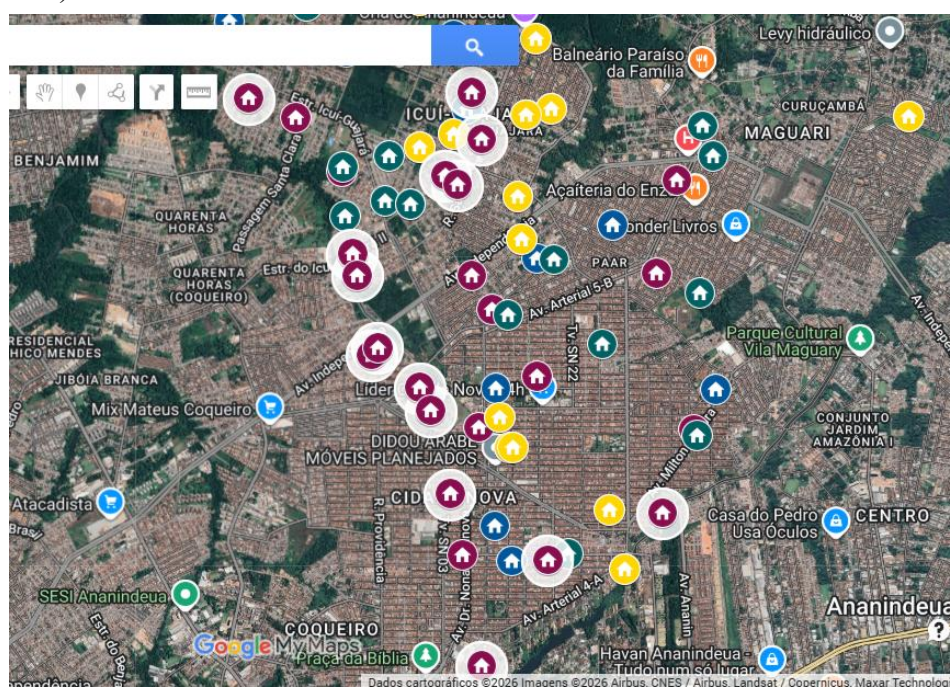
³³ Para a elaboração deste mapeamento, utilizou-se o software *Google My Maps*. Os endereços dos sujeitos da pesquisa foram processados via importação de dados tabulares, o que permitiu a visualização geoestatística e a organização logística dos pontos em ambiente digital privado. Ressalta-se que o acesso ao mapa é restrito e os dados dos alunos foram anonimizados por meio de codificação, em estrita observância à Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD).

base da latitude, e o Meridiano de Greenwich, como base da longitude. Destacamos que a latitude é medida ao longo dos paralelos, indicando a posição de um ponto em relação ao norte ou ao sul do Equador. Já a longitude é medida ao longo dos meridianos, determinando a posição leste-oeste em relação ao Meridiano de Greenwich.

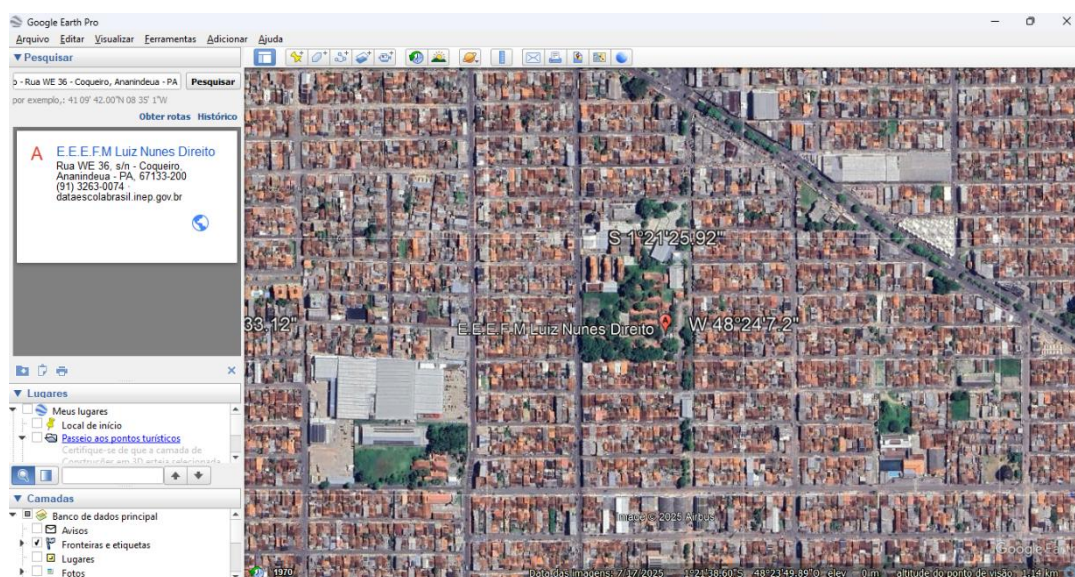
A explicitação desses fundamentos técnicos não teve finalidade meramente instrumental, mas buscou desnaturalizar a linguagem cartográfica, tornando visível que toda representação espacial se apoia em convenções históricas e políticas.

A visualização da grade geográfica no Google Earth foi ativada com o atalho (Ctrl + L), permitindo aos estudantes enxergar, de maneira concreta, o cruzamento dessas linhas sobre o globo digital. Discutimos, ainda, as diferenças entre sistemas de coordenadas em graus, minutos e segundos (DMS) e graus decimais, ampliando a compreensão sobre o modo como o espaço é representado tecnicamente.

Mapa 9 – Mapa Digital Temático Participativo: Distribuição Espacial dos Alunos (1 ano tarde/2025)



Fonte: Google My Maps. [Interface de mapeamento com dados personalizados do autor]. Disponível em: <https://www.google.com/maps/d/>. Acesso em: 8 jan. 2026

Figura 15 – Coordenada Geográfica da Escola Luiz Nunes Direito Google Earth Pro

Fonte: Google Earth Pro

Com esses conceitos assimilados, os estudantes passaram à prática, localizando seus endereços no Google Earth e anotando as coordenadas exibidas no canto inferior direito da tela. A atividade teve como ponto de partida a própria localização da escola (Figura 15), cujas coordenadas – Latitude: 1°21'25.92" S e Longitude: 48°24'7.2" W – serviram como exemplo de referência para a realização da tarefa. A partir dessa prática, foi possível não apenas desenvolver competências técnicas relacionadas à leitura de mapas e sistemas de localização, mas também incentivar os estudantes a refletirem sobre a espacialização de suas vidas e as formas como ocupam a cidade. O exercício serviu de base para a produção posterior da carta-imagem, pois proporcionou aos estudantes um reconhecimento mais apurado de sua própria presença no território urbano.

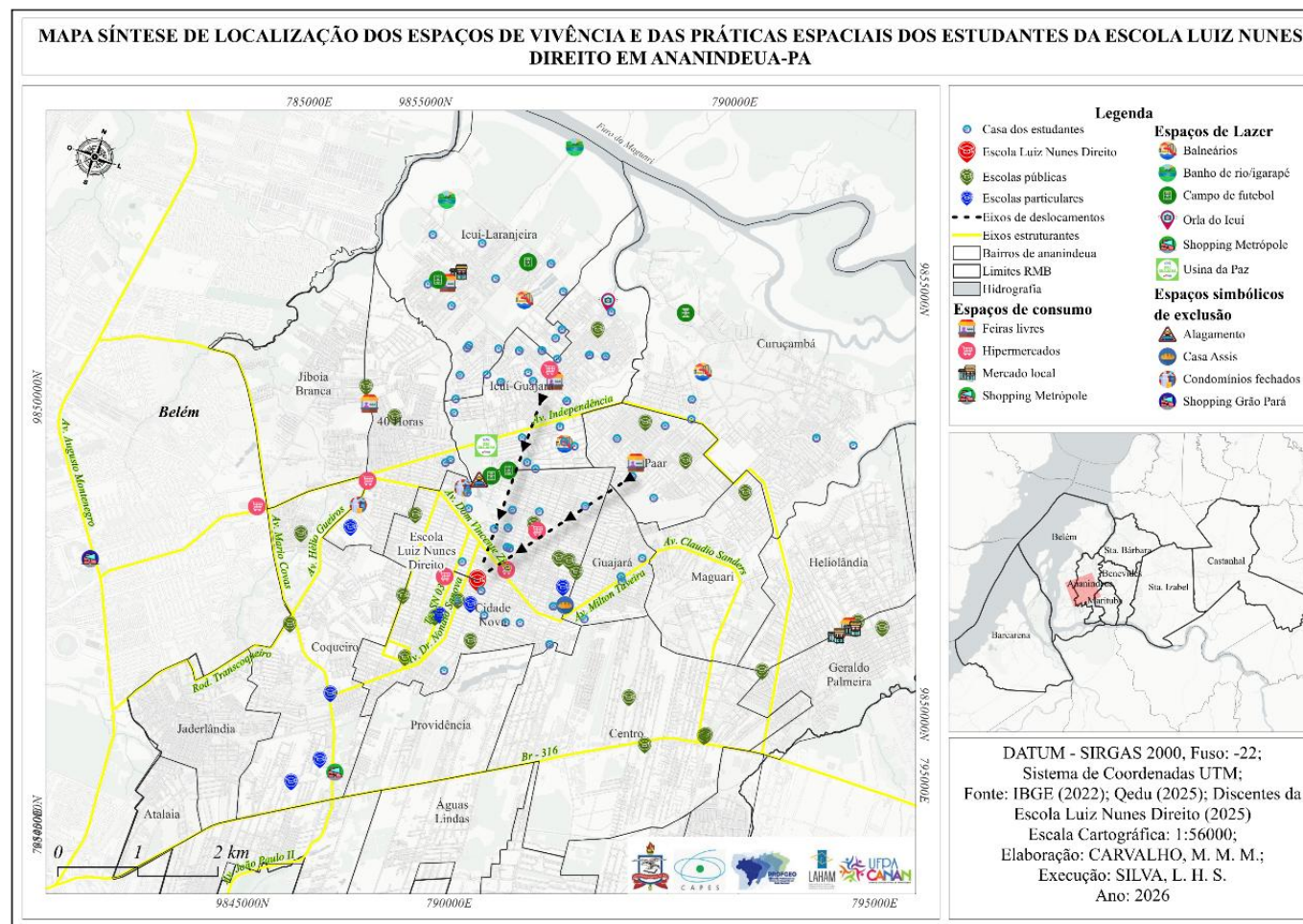
3.6 Cartografia Participativa como expressão da condição periférica

Os materiais produzidos ao longo das oficinas — carta-imagem, trajetos mapeados, símbolos gráficos, emojis e registros narrativos — foram tratados nesta pesquisa não como representações cartográficas objetivas do espaço urbano, associadas ao espaço concebido pelas instâncias técnico-institucionais, mas como documentos geográficos construídos a partir da experiência do espaço vivido. Essas produções emergem das práticas espaciais cotidianas dos estudantes — seus deslocamentos, usos da cidade, afetos e restrições — e expressam dimensões simbólicas, relacionais e afetivas que escapam às linguagens cartográficas normativas.

Essa perspectiva dialoga com a concepção de espaço proposta por Lefebvre (2006), para quem o espaço não deve ser compreendido apenas como suporte físico das atividades humanas, mas como produto social resultante da interação entre práticas espaciais, representações do espaço e espaços de representação. Nesse sentido, as experiências relatadas pelos estudantes e materializadas na cartografia participativa permitem acessar dimensões do espaço percebido — associado às práticas espaciais cotidianas — e do espaço vivido, que frequentemente permanecem invisíveis nas representações técnicas da cidade.

Ainda que tanto a Cartografia Social quanto a Cartografia Participativa possam operar como instrumentos de denúncia e visibilização territorial, a cartografia participativa mobilizada nesta pesquisa assume centralidade como mediação pedagógica no interior do processo educativo, sem deixar de comportar implicações políticas. O mapa participativo (Mapa 10) produzido ao longo das oficinas constitui, portanto, uma construção coletiva baseada nas percepções espaciais dos estudantes, elaborada a partir das atividades desenvolvidas na disciplina eletiva de Cartografia e nas oficinas de cartografia participativa. Esse processo foi mediado pelo professor-autor da pesquisa, que atuou simultaneamente como docente e pesquisador, conduzindo as atividades pedagógicas e organizando os dispositivos metodológicos que possibilitaram a produção das representações cartográficas.

Mapa 10 – Mapa síntese de localização dos espaços de vivência e das práticas espaciais dos estudantes da Escola Luiz Nunes Direito



Fonte: Oficina de Cartografia Participativa realizada na Escola Estadual Luiz Nunes Direito (jun.–dez. 2025).

Elaboração: estudantes da disciplina eletiva de Cartografia, sob mediação do autor da pesquisa.

Esse mapa síntese resulta diretamente do processo metodológico descrito na seção anterior, no qual os estudantes registraram, por meio da carta-imagem e das entrevistas realizadas durante as oficinas, suas práticas espaciais cotidianas na cidade. A leitura do mapa síntese produzido nas oficinas permite compreender como as práticas espaciais dos estudantes se distribuem no território de maneira diferenciada, revelando circuitos cotidianos de mobilidade, lazer e consumo que estruturam a experiência urbana juvenil em Ananindeua. Ao localizar espacialmente os trajetos casa–escola, os espaços de sociabilidade, os lugares de consumo e os territórios percebidos como inseguros ou socialmente seletivos, o mapa evidencia que o cotidiano urbano desses jovens é marcado por assimetrias infraestruturais, fronteiras simbólicas e diferentes possibilidades de acesso aos equipamentos da cidade.

Nesse sentido, quando articulado às entrevistas realizadas durante as oficinas e às narrativas produzidas pelos estudantes, o mapa participativo deixa de ser apenas uma representação gráfica do território e passa a constituir um instrumento analítico capaz de revelar a fragmentação socioespacial a partir das práticas espaciais do cotidiano juvenil. Nesse contexto, a cartografia participativa pode ser compreendida como um contra-mapa, na medida em que confronta as representações cartográficas técnicas e institucionais com as experiências espaciais vividas pelos estudantes.

Enquanto plataformas como o Google Earth tendem a apresentar o território como uma superfície contínua e aparentemente homogênea, o mapa produzido nas oficinas revelou zonas de medo, áreas de pertencimento, trajetos de desvio e territórios de afeto, tornando visíveis dimensões da experiência urbana que permanecem ausentes nas cartografias oficiais. Nesse sentido, o mapa participativo não apenas representa o espaço urbano, mas expõe as camadas sociais, simbólicas e territoriais que estruturam a experiência cotidiana e evidenciam a fragmentação socioespacial vivida pelos estudantes.

A narrativa de um dos estudantes durante as oficinas evidencia de forma contundente o processo de constituição da condição periférica:

Eu moro na rua do Cajú, no bairro do Guajará. Essa rua já foi conhecida pelo nome de “Rua da Morte”, durante muito tempo, eu moro desde que nasci. Era uma invasão. Aí, de uns anos pra cá, o governo do Doutor Daniel, ele foi lá e oficializou essa rua com esse nome, e deixou de ser invasão (Matheus, 2025).

A fala revela, em primeiro lugar, o acesso à moradia por meio da ocupação informal — “era uma invasão” —, evidenciando a forma contraditória pela qual o direito à cidade se realiza na periferia. Como apontam Sposito, Melazzo e Daitx (2025), o acesso

à propriedade no Brasil frequentemente ocorre por meio da periferização, consolidando uma condição periférica marcada pela precariedade inicial e pela posterior regularização estatal. Além disso, a denominação popular “Rua da Morte” (Figura 16) indica a construção simbólica de um território estigmatizado, associado à violência e à insegurança.

Tal nomeação expressa a dimensão vivida do espaço (Lefebvre, 2006), revelando que a fragmentação socioespacial não se restringe à morfologia da cidade, mas produz marcas simbólicas e identitárias que atravessam o cotidiano dos moradores. Nesse sentido, a denominação “Rua da Morte” também pode ser compreendida como expressão de processos de estigmatização territorial que frequentemente recaem sobre os espaços periféricos, produzindo representações sociais negativas associadas à violência e à marginalidade. Essas marcas simbólicas, longe de serem meramente discursivas, influenciam as formas como os próprios moradores percebem, narram e se deslocam no território.

Figura 16 – Rua do Cajuí, antiga “Rua da Morte”, Ananindeua - PA



Fonte: Google Street View (dezembro de 2025)

Por outro lado, a oficialização da rua pelo poder público — “deixou de ser invasão” — evidencia o papel do Estado na transição entre informalidade e reconhecimento institucional. Contudo, essa formalização jurídica não elimina automaticamente as desigualdades estruturais, demonstrando que a superação da situação periférica não implica necessariamente a ruptura com a condição urbana periférica. Durante o mapeamento, o estudante marcou a rua com seu nome oficial, mas verbalizou sua antiga denominação — “Rua da Morte” —, evidenciando a coexistência entre o

espaço concebido, representado pelo registro institucional do território, e o espaço vivido, marcado pela memória social, pelo estigma e pela experiência cotidiana dos moradores.

Esse episódio ilustra como a cartografia participativa permitiu tornar visíveis dimensões da experiência urbana que raramente aparecem nas representações cartográficas oficiais. Ao longo das oficinas, diferentes narrativas semelhantes emergiram nas falas dos estudantes, permitindo identificar padrões recorrentes nas práticas espaciais cotidianas desses jovens.

Os estudantes apontaram como centrais os espaços de moradia e vizinhança, os percursos de deslocamento até a escola, os lugares de lazer, os estabelecimentos de consumo e, com destaque, os espaços da cidade marcados por tensões, medos e exclusões. Emergiram falas que revelam a precariedade da mobilidade urbana — como o tempo de espera em pontos de ônibus, a sensação de insegurança em determinados itinerários e a carência de infraestrutura básica —, bem como a percepção de desconforto em áreas consideradas elitizadas, onde a presença dos jovens da periferia é frequentemente atravessada pelo não pertencimento.

A mobilidade urbana aparece como uma dimensão central da experiência cotidiana dos estudantes. Ao comparar sua vivência em Ananindeua com o período em que residiu em Criciúma (SC), uma estudante evidencia como a organização da infraestrutura urbana interfere diretamente nas condições de deslocamento:

“Parei de estudar em julho de 2022, quando fui para Santa Catarina, e só voltei a estudar em 2025 aqui na escola. Lá em Criciúma todos os estudantes recebem meia-passagem. Era tudo em um cartão. Os ônibus tinham horário para passar em cada parada. Tu não ia para a parada e ficava esperando horas como acontece aqui. Tu ia no horário certo, porque sabia que o ônibus ia passar” (Marcia, 2025).

A comparação evidencia a percepção da estudante sobre as diferenças entre sistemas urbanos distintos. Enquanto em Criciúma o transporte público aparece como infraestrutura previsível e organizada, em Ananindeua ele é descrito como irregular e incerto, exigindo longos períodos de espera nos pontos de ônibus. Outros estudantes também relatam dificuldades semelhantes em seus deslocamentos cotidianos:

Eu venho de ônibus, mas muitas vezes vou andando por causa da grana da passagem. Também tem a questão do assalto, porque nessa parte do Cidade Nova 3 não tem muita iluminação. A gente acaba escolhendo caminhos que parecem mais seguros (Marcia, 2025).
Quando chove perto de casa tem umas partes que alagam bastante. Tem um trecho muito esburacado e para passar de bicicleta é horrível. Quando chove piora muito (Lana, 2025).

Eu venho de ônibus, no Curuçambá-UFGA. Só tem essa linha para lá. Levo de casa até aqui uma hora. Às vezes na volta tenho que pegar dois ônibus (Gustavo, 2025).

Esses relatos revelam que a mobilidade cotidiana é atravessada por limitações econômicas, precariedade infraestrutural e insegurança urbana. No mapa participativo produzido nas oficinas, essas dificuldades aparecem materializadas nos trajetos mapeados pelos estudantes, evidenciando como os deslocamentos não seguem necessariamente o caminho mais curto, mas aqueles considerados mais seguros ou possíveis diante das condições urbanas existentes.

As entrevistas também revelam aspectos relacionados às condições de moradia e aos processos de urbanização periférica. Uma estudante descreve transformações recentes ocorridas na rua onde vive: “Está surgindo uma invasão ao lado aqui do Maguari Açu, esse lugar era um depósito de lixo e entulho, um terreno abandonado” (Mara, 2025).

O relato indica a continuidade de processos informais de ocupação do solo urbano, fenômeno recorrente na produção das periferias metropolitanas brasileiras. Ao mesmo tempo, as narrativas indicam melhorias urbanas pontuais, ainda que acompanhadas por carências estruturais: “Antes minha rua era só buraco. Agora está asfaltado, está bem melhor. Mas no meu bairro ainda falta escola, posto de saúde e mais policiamento” (Gustavo, 2025).

Esses relatos evidenciam que a condição periférica não se define apenas pela localização geográfica na cidade, mas pela presença desigual de infraestrutura, serviços públicos e equipamentos urbanos. Outro aspecto recorrente nas narrativas dos estudantes refere-se à presença da violência urbana em determinados territórios da periferia:

Fizeram uma invasão nova no final da rua de casa. Tinha um terreno vazio que era do Xavier. Era um terreno imenso, cheio de mato. Lá no fundo tem até um braço de rio. O dono morreu e os filhos não cuidaram. O pessoal invadiu. Antes da invasão aparecia de vez em quando um corpo lá no meio do mato. Semana passada teve um assassinato lá na rua de casa. Lá tem uma família de traficante, são vários irmãos. Um morreu, depois morreu outro que tinha virado gerente da boca. Depois passou para outro irmão que morreu também (Marcia, 2025).

Essas narrativas revelam a presença de formas de controle territorial informal, nas quais grupos ligados ao crime passam a exercer uma espécie de regulação social em determinados fragmentos da cidade. Outros estudantes também relatam experiências que alteram seus trajetos cotidianos:

Eu evito aquele caminho da passarela perto da feira porque fica cheio de gente bebendo e é muito escuro (Gustavo, 2025).

Eu fui assaltada perto da casa da minha amiga. Depois disso eu nunca mais passei por aquele caminho (Raquel, 2025).

Esses relatos indicam que a mobilidade urbana também é condicionada pela percepção de risco e pela necessidade de evitar determinados espaços.

As práticas de lazer e consumo descritas pelos estudantes revelam diferenciações socioespaciais importantes no interior da metrópole: “Vou pro shopping Metrópole. Tem um lugar que não gosto de ir que é os shoppings dos ricos. Não passo nem na frente. O shopping Grão-Pará é um shopping para os ricos” (Marcia, 2025).

Essa fala evidencia a percepção de que determinados espaços urbanos funcionam como territórios socialmente seletivos. Ao mesmo tempo, os estudantes relatam formas criativas de apropriação da cidade: “Meu lazer é na praça do Complexo do 8, mas também aos domingos eu pego um ônibus e fico rodando Belém com a minha irmã. A gente vai para a Praça da República e leva lanche na mochila” (Marcia, 2025).

A estudante também comenta sua experiência em um espaço recentemente urbanizado: “Na Vila Maguari eu fui de bicicleta. É bonito, mas não é para quem não tem dinheiro. Eu vou deixar de pagar uma parcela do celular para pagar uma pizza de cinquenta reais?” (Marcia, 2025)

Em contraste, ela menciona espaços populares de lazer na periferia: “O pessoal do Icuí frequenta o piscinão. A Copem tem a mesma maré que o pessoal do piscinão tomar banho. A gente vai por uma trilha que fica dentro da área da empresa para tomar banho na maré” (Marcia, 2025).

Esses relatos evidenciam que os circuitos de lazer e consumo na cidade são profundamente diferenciados, refletindo desigualdades econômicas e simbólicas que estruturam a experiência urbana. O fato de irem por uma "trilha dentro da área da empresa" mostra uma resistência espacial. Onde a empresa (ator hegemônico) impõe um limite, o morador cria uma porosidade para acessar o lazer (a maré).

Os dados obtidos não apenas reafirmam os aprendizados técnicos da disciplina, como também revelam o amadurecimento do olhar crítico dos estudantes sobre o espaço urbano. Tal percepção é ilustrada, por exemplo, em relatos acerca da “Nova Orla do Icuí”, onde as melhorias urbanas, embora visíveis, não correspondem aos anseios ou práticas culturais da população local. A ausência de quadras de futebol e a predominância de equipamentos voltados a modalidades esportivas não populares, como tênis na região, foram interpretadas pelos estudantes como expressão de uma lógica urbana excludente. Além disso, os preços praticados pelos estabelecimentos comerciais da orla foram

considerados incompatíveis com a realidade socioeconômica da maioria dos moradores, revelando que, apesar dos investimentos em infraestrutura, persiste a sensação de segregação e invisibilidade social.

Essa atitude crítica dos estudantes em relação às intervenções urbanas ilustra o papel formativo da Geografia como prática educativa emancipadora. Como afirma Straforini (2004):

O papel da Educação e, dentro dessa, o do ensino de Geografia é trazer à tona as condições necessárias para a evidência das contradições da sociedade a partir do espaço, para que no seu entendimento e esclarecimento possa surgir um inconformismo com o presente e, a partir daí, uma outra possibilidade para a condição da existência humana (Straforini, 2004, p. 56).

Essa crítica espontânea, emergente durante o trabalho exploratório com o Google Earth, nas entrevistas e no processo de adesivagem dos emojis e marcação direta sobre a carta-imagem, revela mais do que uma queixa pontual: ela evidencia uma compreensão situada do processo de urbanização periférica e seus desdobramentos no cotidiano. A experiência demonstra que os estudantes não apenas representam o espaço urbano, mas o interpretam a partir de suas vivências cotidianas, traduzindo no mapa sensações de segurança, medo, pertencimento e exclusão associadas aos diferentes lugares da cidade. A cartografia participativa, nesse contexto, configura-se como metodologia potente, capaz de mediar a escuta de espacialidades sentidas, vividas e simbolicamente elaboradas.

As tecnologias sociais são um exemplo concreto dessas potências. Nasceram das periferias como respostas criativas e eficazes aos desafios enfrentados no dia a dia. A geração cidadã de dados, por exemplo, mostra como as comunidades podem produzir suas próprias informações, tornando visíveis problemas e desigualdades que muitas vezes são ignorados pelas instituições. Isso também revela a potência de se organizar politicamente: os planos populares, produzidos por coletivos e movimentos, são instrumentos de resistência e de incidência por políticas públicas mais justas (BRASIL, 2025, p. 17).

As oficinas, portanto, transcenderam o mapeamento técnico para se constituírem como prática pedagógica de caráter formativo e com potencial político. Ao mobilizar tecnologias acessíveis, como o Google Earth Pro, em articulação com recursos expressivos como a carta-imagem e os emojis, a atividade contribuiu para a formação de um repertório crítico sobre o espaço vivido, valorizando os saberes territoriais dos jovens periféricos. Como destaca o Ministério das Cidades:

O Mapeamento Popular é mais do que uma coleta de dados — é um processo de engajamento comunitário e fortalecimento do tecido social nas periferias. [...] É, portanto, uma ferramenta coletiva de leitura e

produção de saberes [...] para pensar o futuro de forma compartilhada. Mapear é também um ato político: significa nomear o que existe, mostrar o que falta [...] e organizar informações que sustentam lutas por direitos [...] (BRASIL, 2025, p. 24).

A proposta das oficinas demonstrou forte potencial de reaplicabilidade, podendo ser adaptada a diferentes contextos escolares e comunitários em que se deseje fomentar o protagonismo dos sujeitos na produção de leituras críticas do espaço. Ao final das oficinas, produziram-se mapas que extrapolaram sua função representacional, tornando-se registros de memória, denúncia e pertencimento.

A análise da carta-imagem permite compreender a complexidade das práticas espaciais dos estudantes. Na representação visual, foi possível observar a centralidade da Escola Luiz Nunes Direito, onde foram destacados os meios de mobilidade e os desafios impostos pelo transporte coletivo e ativo (bicicleta e a pé). A representação de uma ampuheta nas proximidades da escola é emblemática: ela revela o tempo excessivo de espera nos pontos de ônibus, evidenciando as barreiras temporais e físicas da cidade — estas últimas reforçadas pelo uso do “ícone obstáculo”, que, na narrativa dos estudantes, associa-se a ruas alagadas, falta de ciclovias, paradas de ônibus descobertas, ônibus lotados e outras dificuldades de deslocamento. Simultaneamente, o símbolo de um punho cerrado sobre a instituição demonstra que a escola é percebida como um território ambivalente: um lugar de resistência política e, ao mesmo tempo, um espaço vital de sociabilidade e diversão.

Um elemento de destaque na leitura dessa carta-imagem foi a criação espontânea de ícones para representar lugares de culto, especialmente igrejas, o que demonstra que esse objeto espacial exerce centralidade significativa no cotidiano de alguns desses jovens. Em contrapartida, o uso de emojis para sinalizar lugares de exclusão — com determinados shoppings, clubes, condomínios fechados, lojas, academias, escolas e até certos “parques públicos” — revela uma percepção clara de que a cidade, em sua totalidade, não é franqueada de forma igual a todos. Essa percepção empírica dos estudantes corrobora a tese de Serpa (2020), que identifica uma “privatização” do espaço público mediada por limites simbólicos que fragmentam o território em áreas segregadas. Segundo o autor, essa configuração restringe a acessibilidade plena e transforma o espaço coletivo em uma sobreposição de domínios particulares. Nesse cenário, o distanciamento entre diferentes grupos sociais é reforçado pelas próprias práticas cotidianas dos usuários,

gerando um estranhamento que descaracteriza a dimensão pública da cidade (Serpa, 2020, p. 36).

Nos bairros do Icuí-Guajará e Icuí-Laranjeiras, que funcionam como espaços de habitação de muitos desses estudantes, o destaque recai sobre os emojis associados à diversão na “Usina da Paz”. Isso revela que tal espaço cumpre um papel fundamental na vida cotidiana e na construção da cidadania desses estudantes. Em contrapartida, verifica-se a ausência de referências simbólicas ao complexo de campi universitários (UFPA, UEPA e IFPA), apesar de estarem situados a poucos metros desse centro multifuncional. Essa lacuna nas cartas-imagem sugere a existência de uma barreira invisível: a universidade, embora fisicamente próxima, ainda não é percebida como um território integrante do horizonte de vivências desses jovens.

Para além de tornar visíveis dimensões da condição urbana periférica, a experiência desenvolvida também evidenciou a potência da cartografia participativa para o desenvolvimento do raciocínio geográfico entre os estudantes. Nesse sentido, Castellar e Duarte (2022, p. 8) definem o raciocínio geográfico como “um sistema de pensamento que põe em movimento articulado conceitos e princípios da ciência geográfica em conexão com a capacidade de pensar espacialmente, notadamente com o apoio da linguagem cartográfica”, ressaltando ainda que esse raciocínio é mobilizado por perguntas geográficas contextualizadas em situações concretas. À luz dessa concepção, observa-se que a experiência desenvolvida possibilitou aos estudantes acionar perguntas sobre seu próprio território — como deslocamentos, zonas de medo, espaços de pertencimento e exclusão — articulando a leitura técnica do espaço, mediada pelo uso do Google Earth Pro, com práticas de cartografia participativa e leitura sensível da carta-imagem. Tal movimento evidencia o desenvolvimento do pensamento espacial e do raciocínio geográfico, em consonância com as orientações da Base Nacional Comum Curricular.

Os resultados obtidos ao longo das oficinas demonstram que a leitura do espaço realizada por quem o vivencia diariamente revela camadas de sentido que os mapas oficiais não conseguem captar. Conclui-se, em consonância com as diretrizes do Ministério das Cidades (BRASIL, 2025), que essa cartografia pode constituir ponto de partida para transformações fundamentais, reafirmando que a potência coletiva deve orientar a ação do poder público no cumprimento de seu dever de garantir direitos e atender às demandas reais do território.

A articulação entre entrevistas e cartografia participativa permitiu observar que essas práticas espaciais — deslocamentos cotidianos, lugares de lazer, espaços evitados e territórios percebidos como seletivos — revelam uma organização espacial fragmentada, marcada por assimetrias no acesso à mobilidade, ao lazer e aos circuitos de consumo, bem como por desigualdades infraestruturais e fronteiras simbólicas que diferenciam as formas de acesso e de pertencimento à cidade. Assim, o mapa participativo produzido nas oficinas não representa apenas a localização de trajetos ou lugares frequentados pelos estudantes. Ele constitui uma interpretação coletiva do espaço, construída a partir das experiências e percepções dos próprios sujeitos que vivenciam cotidianamente a periferia urbana.

Nesse sentido, a cartografia participativa aproxima-se daquilo que Henri Acselrad denomina práticas cartográficas contra-hegemônicas, nas quais grupos sociais historicamente marginalizados passam a produzir suas próprias representações do território. Ao deslocar o monopólio técnico da produção cartográfica e incorporar os saberes cotidianos dos sujeitos, essas práticas ampliam as possibilidades de leitura crítica da cidade. Desse modo, a cartografia participativa revelou-se não apenas como instrumento pedagógico, mas também como dispositivo analítico capaz de tornar visíveis dimensões da fragmentação socioespacial que frequentemente permanecem invisíveis nas cartografias oficiais. Ao localizar espacialmente as experiências narradas nas entrevistas, tornou-se possível compreender como trajetos, práticas e percepções se articulam na produção de uma experiência urbana juvenil marcada por desigualdades, obstáculos infraestruturais e formas diferenciadas de pertencimento à cidade.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do caso de Ananindeua, esta pesquisa contribui para o debate do chamado “giro fragmentário” nas análises urbanas brasileiras (Legroux; Sposito, 2025) ao evidenciar que, no contexto da metrópole amazônica, a fragmentação socioespacial opera sobre uma base historicamente periférica ainda ativa. Diferentemente de contextos urbanos nos quais a fragmentação tem sido associada à substituição progressiva do padrão centro–periferia, observa-se, neste caso, uma coexistência entre condição urbana periférica e novas diferenciações intra-periféricas emergentes. Trata-se, portanto, de compreender a fragmentação socioespacial não como ruptura com a periferação, mas como processo de rearticulação e sobreposição de lógicas urbanas, cuja expressão se torna particularmente visível no espaço escolar. Nesse sentido, a pesquisa demonstra que, no contexto amazônico, a fragmentação socioespacial não substitui a periferação historicamente constituída, mas se apoia nela, complexificando suas formas de manifestação no interior da própria periferia metropolitana.

Esta dissertação teve como objetivo central analisar como a fragmentação socioespacial e as formas contemporâneas de diferenciação e desigualdade se expressam nas práticas espaciais de jovens em diferentes momentos de sua trajetória na escola pública em Ananindeua–PA, tomando o espaço escolar como mediação empírica privilegiada. Nesse sentido, os resultados obtidos permitem afirmar que o objetivo da pesquisa foi alcançado, uma vez que a investigação evidenciou, de modo articulado, como os processos estruturais de (re)estruturação urbana e de fragmentação socioespacial se materializam no cotidiano, na mobilidade, no consumo, no lazer e nas formas de habitar de estudantes e ex-estudantes, revelando continuidades, rupturas e reconfigurações da situação e da condição urbana periférica ao longo do tempo.

A pesquisa partiu do pressuposto de que os processos contemporâneos de fragmentação socioespacial e de reestruturação urbana não podem ser plenamente compreendidos apenas a partir de dados agregados, representações técnico-institucionais ou modelos explicativos abstratos. Ao contrário, sustentou-se que tais processos se manifestam de forma concreta, sensível e historicamente situada nas práticas espaciais cotidianas dos sujeitos, especialmente daqueles que vivenciam a condição urbana periférica. Nesse sentido, a escola pública foi tomada como mediação empírica privilegiada para apreender essas dinâmicas, por reunir trajetórias, memórias,

deslocamentos e experiências urbanas distintas, atravessadas pelas desigualdades estruturais da metrópole.

Um dos aportes centrais desta pesquisa reside na elaboração e mobilização da noção de escrevivência espacial, compreendida não apenas como categoria empírica, mas como mediação metodológica e tecnologia de pesquisa situada. Ao articular memória, experiência vivida e práticas espaciais, a escrevivência espacial permitiu acessar dimensões da produção do espaço que tendem a permanecer invisibilizadas nas leituras hegemônicas da cidade. Por meio das escrevivências de (ex)alunos de uma escola pública periférica, foi possível reconstruir dinâmicas socioespaciais alteradas ao longo do processo de metropolização expandida da Região Metropolitana de Belém, evidenciando mudanças e permanências nas formas de habitar, circular, consumir e usufruir do lazer.

Diferentemente de abordagens que tratam a narrativa apenas como expressão subjetiva da experiência, esta pesquisa demonstrou que a escrevivência espacial opera como um dispositivo analítico capaz de reconstituir processos socioespaciais, articulando o vivido individual às transformações estruturais da cidade. As escrevivências analisadas revelaram que as desigualdades socioespaciais não se expressam apenas na morfologia urbana ou na distribuição de infraestruturas, mas também na (re)organização das práticas cotidianas, na perda de espaços de sociabilidade, na privatização do lazer, no aumento das distâncias e na reconfiguração simbólica da periferia.

Nesse percurso, a investigação narrativa proposta por Hervé Breton, mobilizada no campo da Geografia por Sposito e Catalão, constituiu um aporte metodológico fundamental ao oferecer um arcabouço analítico rigoroso para a interpretação das experiências narradas em primeira pessoa. As dimensões espaço-temporal, experiencial e inferencial permitiram organizar e interpretar as escrevivências de modo sistemático, garantindo densidade analítica ao material empírico produzido. Ao articular essa abordagem à teoria da produção do espaço de Lefebvre, a pesquisa demonstrou que as narrativas constituem uma via empírica potente para acessar os espaços de representação, isto é, a dimensão do espaço vivido. Nesse sentido, as escrevivências não são compreendidas apenas como relatos subjetivos da experiência da cidade, mas como expressões situadas do espaço vivido, dimensão fundamental da produção do espaço segundo Lefebvre, na qual as práticas cotidianas revelam as contradições e desigualdades produzidas pelas estruturas socioespaciais.

A síntese dos resultados obtidos permite destacar quatro achados principais desta pesquisa. O primeiro refere-se ao papel da escola pública como mediação empírica para a leitura da metrópole, no qual se inscrevem as marcas da periferização, da fragmentação socioespacial e das estratégias de (r)existência na cidade. Ao reunir estudantes provenientes de diferentes bairros e trajetórias territoriais, a escola revelou-se um espaço privilegiado para observar como as desigualdades periféricas que atravessam o cotidiano juvenil e se manifestam nas práticas espaciais.

O segundo achado diz respeito à dissociação progressiva entre a escola e o território imediato do entorno, evidenciada pela ampliação das distâncias percorridas pelos estudantes e pela diversificação de suas origens territoriais ao longo do tempo. Os dados de geolocalização e as práticas espaciais analisadas indicam que a escola deixou de ser predominantemente frequentada por estudantes do bairro e passou a reunir trajetórias urbanas mais amplas, refletindo a reorganização seletiva das centralidades urbanas e das dinâmicas metropolitanas.

O terceiro achado demonstra que a condição urbana periférica não se reduz à localização geográfica, mas se manifesta de forma desigual, descontínua e restritiva no acesso à cidade. As práticas espaciais analisadas evidenciaram diferenciações socioespaciais nas possibilidades de mobilidade, consumo, lazer e apropriação do espaço, revelando que o acesso à cidade ocorre por meio de circuitos seletivos e frequentemente limitados.

O quarto achado refere-se à presença de uma dimensão socioambiental específica da fragmentação socioespacial amazônica, evidenciada nas escrivências que relatam transformações na relação com rios, igarapés e áreas naturais anteriormente utilizadas como espaços de sociabilidade e lazer. A progressiva urbanização extensiva, associada à apropriação privada e à degradação ambiental desses espaços, introduz uma dimensão socioambiental importante para a compreensão da fragmentação urbana na Amazônia.

Além desses achados, a análise da distribuição espacial das atividades comerciais revelou transformações recentes na organização dos eixos estruturantes da cidade de Ananindeua. O mapeamento evidenciou a emergência de novos corredores de centralidade comercial, indicando um processo recente de ampliação e complexificação da estrutura multi(poli)cêntrica da cidade. Esse movimento sugere que a fragmentação socioespacial não se manifesta apenas na segregação residencial, mas também na reorganização seletiva das centralidades urbanas e dos circuitos econômicos no interior da própria periferia metropolitana.

No campo do ensino de Geografia, a cartografia participativa consolidou-se como estratégia metodológica e prática pedagógica capaz de articular empiria e teoria, ao tornar visível o espaço vivido e fortalecer a formação do pensamento geográfico crítico. As oficinas desenvolvidas com estudantes demonstraram que o processo de construção coletiva de mapas permite revelar trajetórias, distâncias, barreiras, afetos e desigualdades inscritas no espaço cotidiano, transformando a cartografia em instrumento de leitura crítica da cidade.

A experiência pedagógica realizada indicou ainda que a cartografia participativa possui potencial de replicação em outros contextos escolares, especialmente no âmbito da rede pública de ensino. Considerando que a disciplina eletiva na qual as oficinas foram desenvolvidas é ofertada anualmente na rede estadual, abre-se a possibilidade de continuidade e ampliação dessa metodologia, tanto no interior da própria escola quanto por meio da circulação da experiência entre professores da rede SEDUC-PA.

As contribuições desta dissertação podem ser sintetizadas em três dimensões principais. No plano acadêmico, propõe-se a escrevivência espacial como mediação teórico-metodológica situada, capaz de aproximar a teoria crítica da produção do espaço das experiências efetivamente vividas na periferia urbana amazônica. No plano metodológico e pedagógico, o trabalho apresenta a cartografia participativa como linguagem de ensino e investigação com potencial de replicação no contexto escolar. No plano social, ao reconhecer estudantes e ex-estudantes como intérpretes de sua própria condição urbana, a pesquisa valoriza saberes periféricos e reafirma a escola pública como espaço estratégico de leitura crítica da cidade.

Apesar das contribuições apresentadas, é importante reconhecer que esta investigação possui limites relacionados ao recorte empírico adotado, concentrado em uma escola pública específica do município de Ananindeua. Nesse sentido, pesquisas futuras podem ampliar o escopo da investigação, incorporando outras escolas e espaços da Região Metropolitana de Belém, bem como aprofundar análises comparativas entre diferentes contextos socioespaciais.

Como desdobramentos para investigações futuras, sugerem-se estudos voltados à avaliação de médio prazo dos efeitos pedagógicos das oficinas de cartografia participativa no desenvolvimento do raciocínio geográfico e na formação da consciência socioespacial dos estudantes. Também se mostra relevante investigar a circulação dessa metodologia em outras escolas da rede pública, examinando possibilidades, adaptações e limites de sua replicabilidade.

Ao articular escrevivência espacial e cartografia participativa, esta dissertação reafirma a centralidade da experiência vivida na compreensão crítica dos processos urbanos contemporâneos. A análise desenvolvida demonstra que, no contexto amazônico, a fragmentação socioespacial não representa a superação do padrão centro–periferia, mas sua complexificação histórica, operando sobre uma base periférica ainda ativa e produzindo novas diferenciações no interior da própria periferia. Ao situar a análise na periferia amazônica e no espaço escolar, o trabalho contribui para ampliar o debate urbano brasileiro ao demonstrar que ler a cidade a partir das margens — entendidas como os territórios periféricos e suas experiências sociais, em diálogo com os sujeitos que os vivenciam — permite produzir interpretações mais situadas, sensíveis e rigorosas sobre a fragmentação socioespacial. Nesse sentido, a escola pública constitui uma escala privilegiada para compreender as desigualdades urbanas contemporâneas, evidenciando que as práticas espaciais juvenis configuram uma via analítica relevante para a leitura da cidade fragmentada. Dessa forma, esta dissertação oferece uma contribuição situada à Geografia Urbana brasileira, fortalecendo o diálogo entre Geografia Urbana, Geografia da Educação e Geografia Escolar.

5. REFERÊNCIAS

- ACSELRAD, H. et al. **Cartografia social e dinâmicas territoriais**: marcos para o debate. Rio de Janeiro: UFRJ/IPPUR, 2010.
- ACSELRAD, Henri. **Cartografia social, terra e território**. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano e Regional, 2013.
- ACSELRAD, Henri; MELLO, Cecilia Campello do Amaral; BEZERRA, Gustavo das Neves. **O que é justiça ambiental**. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.
- ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de. Nova cartografia social: territorialidades específicas e politização da consciência das fronteiras. *In*: ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de; FARIAS JÚNIOR, Emmanuel de Almeida (org.). **Povos e comunidades tradicionais**: nova cartografia social. Manaus: UEA Edições, 2013. p. 157-173.
- AZEVEDO, Rafael Sá Rego de. “Só se ocupa o que está vazio... o que estava vazio era o diálogo”: a performance das ocupações de escolas. **Giramundo**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 12, p. 65-77, jul./dez. 2019.
- BATISTA, Edimar Eder. Geografia escolar, educação geográfica, autonomia docente e questão conceitual: tecendo ligações. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 11, n. 21, p. 05-27, jan./dez. 2021.
- BECKER, Bertha K. **Amazônia**. São Paulo: Ática, 1990.
- BRANDÃO, Carlos Antônio Leite. **Genealogia da cidade**. Belo Horizonte: Editora UFMG; São Paulo: Humanitas, 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.
- BRASIL. Ministério das Cidades. Secretaria Nacional de Periferias. **Mapa das Periferias Conhecer para transformar**: guia para mapeamento popular. Brasília, DF: Ministério das Cidades, 2025. 1 recurso online (PDF). ISBN 978-85-7958-094-9.
- BRENNER, N. **Espaços da urbanização: o urbano a partir da teoria crítica**. Rio de Janeiro: Letra Capital: Observatório das Metrópoles, 2018.
- BRETON, Hervé. **Investigação narrativa em ciências humanas e sociais**. Tradução de Camila Aloisio Alves. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2023.
- CALLAI, H. C. **A formação do profissional de Geografia: o professor**. Ijuí: Editora Unijuí, 2013.
- _____. O conhecimento Geográfico e a formação do professor de Geografia. **Revista Geográfica de América Central**, v. 2, n. 47E, 2011.

_____. Educação geográfica para a formação humana. **Revista Amazônica sobre Ensino de Geografia – RASENG**, Belém, v. 1, n. 1, p. 3–23, 2024.

CARVALHO, Ernesto de (dir.). *AnBnt*. Brasil, 2016. 1 vídeo (6 min). Publicado pelo canal Guigo Pádua. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=dkVfRne-eMI&t=7s>. acessado em 1 dez. 2025.

CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella; DUARTE, Ronaldo Goulart. Raciocínio geográfico, pensamento espacial e cartografia na educação geográfica brasileira. **Giramundo: Revista de Geografia do Colégio Pedro II, [S. l.]**, v. 9, n. 18, p. 17–24, 2022. DOI: 10.33025/grgcp2.v9i18.3833. Disponível em: <https://portalespiral.cp2.g12.br/index.php/GIRAMUNDO/article/view/3833>. Acesso em: 20 set. 2025.

CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella; Moraes, Jerusa Vilhena de. **Metodologias ativas: Resolução de problemas**. 1. ed. São Paulo: FTD, 2016.

CAVALCANTI, L. S. Elementos de uma proposta de ensino de Geografia no contexto da sociedade atual. **Boletim Goiano de Geografia**. v. 13, n. 1, p. 65-82, jan./dez. 1993.

_____. Jovens escolares e a cidade: concepções e práticas espaciais urbanas cotidianas. **Caderno Prudentino de Geografia, Presidente Prudente**, n.35, *Volume Especial*, p. 74-86, 2013.

_____. **O ensino de geografia na escola**. Campinas, SP: Papirus, 2012. p. 45 – 47.

CORRÊA, Roberto Lobato. Formas simbólicas espaciais. In: CORRÊA, Roberto Lobato. **Trajetórias geográficas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007. p. 151-170.

COSTA, Léa Maria Gomes da; RODRIGUES, Jovenildo Cardoso. Habitação e expansão urbana: os ciclos da produção da habitação popular em Belém. In: RODRIGUES, Jovenildo Cardoso *et al.* (org.). **Urbanização, desigualdade e financeirização: re-discutindo o direito à moradia em cidades amazônicas**. Belém: NUMA/UFPA, 2024. p. 153– 172.

DAL POZZO, Clayton Ferreira. **Fragmentação socioespacial em cidades médias paulistas: os territórios do consumo segmentado de Ribeirão Preto e Presidente Prudente**. 2015. (Doutorado em Geografia). Programa de Pós-Graduação em Geografia. Universidade Estadual Paulista (UNESP), Presidente Prudente (SP), 400f.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. Tradução de Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2016.

_____. **Comum: ensaio sobre a revolução no século XXI**. São Paulo: Boitempo, 2017.

DIAS, Izabel Nahum. **Financeirização habitacional e fragmentação socioespacial: uma análise a partir da cidade de Ananindeua/Pará**. 2024 (Dissertação de Mestrado).

DUARTE, Ronaldo Goulart; SILVA, Matheus Henrique Pereira da; MOTA, Hugo Gabriel da Silva. Raciocínio geográfico e cartografia crítica como eixos teórico-metodológicos para a formação docente no curso de cartografia escolar. **Revista Signos Geográficos**, Goiânia, v. 7, p. 1–19, 2025.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramalhete. 36. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

FRANCO, Maria Amélia S. **Pedagogia da pesquisa-ação**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2005.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GENTILI, Pablo. Qual educação para qual cidadania? Reflexões sobre a formação do sujeito democrático. In: AZEVEDO, J. C. et al. **Utopia e democracia na educação cidadã**. Porto Alegre: UFRGS/ Secretaria Municipal de Educação, 2000.

GIROTTTO, Eduardo Donizeti. **Dos PCNs à BNCC: o ensino de geografia sob o domínio neoliberal**. Geo UERJ, Rio de Janeiro, n. 30, p. 419-439, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.12957/geouerj.2017.23781>. Acesso em: 3 mar. 2025

GIROTTTO, Eduardo; SERRA, Enio; GOMES, Marcus Vinicius (org.). **Geografias da educação no Brasil: história, dinâmicas contemporâneas e perspectivas de futuro**. Rio de Janeiro: Consequência Editora, 2025.

GÓES, Eda Maria; MELAZZO, Everaldo Santos (org.). **Metodologia de pesquisa em estudos urbanos: procedimentos, instrumentos e operacionalização**. Rio de Janeiro: Consequência Editora, 2022.

GOMES, Marcus Vinicius; SERRA, Enio. Por que falar sobre Geografia da Educação? **Giramundo**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 12, p. 7-21, jul./dez. 2019.

HARLEY, Brian. **Mapas, saber e poder**. *Confins*, n. 5, 2009.

HARVEY, David. **A condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 1992.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

INSE – Indicador de Nível Socioeconômico das escolas públicas: resultados por escola (2021) [planilha eletrônica]. Brasília: INEP, 2021. Disponível em:

<https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/nivel-socioeconomico>. Acesso em: 26 out. 2025.

ISTOÉ DINHEIRO. Rede de escolas Inspira, do BTG, vai às compras e quer fazer IPO em 2023. **IstoÉ Dinheiro**, São Paulo, 12 abr. 2022. Disponível em: <https://istoedinheiro.com.br/rede-de-escolas-inspira-do-btg-vai-as-compras-e-quer-fazer-ipo-em-20/>. Acesso em: 06 de agosto de 2025.

KAERCHER, N.A. A geografia é o nosso dia a dia. In: CASTROGIOVANNI, A.C. et al. **Geografia em sala de aula, práticas e reflexões**. Porto Alegre: Associação dos Geógrafos Brasileiros. 1998.

KOZEL, Salete. Comunicando e representando: mapas como construções socioculturais. In: SEEMANN, Jörn (org.). **A aventura cartográfica: perspectivas, pesquisas e reflexões sobre a cartografia humana**. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2005. p. 131-149.

LACOSTE, Y. **A geografia – isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra**. Tradução de: M. C. França. 3ª Ed. Campinas: Papirus, 1993.

LEFEBVRE, Henri. **A produção do espaço** (*La production de l'espace*). Tradução de Doralice Barros Pereira e Sergio Martins. 4. ed. Paris: Éditions Anthropos, 2000. Versão brasileira iniciada em fevereiro de 2006.

_____. **A revolução urbana**. 3ª. reimpressão. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

_____. **O direito à cidade**. 5. ed. São Paulo: Centauro, 2001.

LEGROUX, Jean. A triplicidade do espaço e das práticas cotidianas de mobilidade para o estudo da fragmentação socioespacial. **GEOgraphia**, Niterói, v. 23, n. 51, 2021.

MARICATO, Ermínia. **Brasil, cidades: alternativas para a crise urbana**. Petrópolis: Vozes, 2001.

MARQUES, R. (2013). Por uma perspectiva espacial da escola. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, 3(5), 05–20. Acessado em 29 de abril de 2025.

MASSEY, D. Filosofia e Política da Espacialidade: Algumas Considerações. In **GEOgraphia – ano IV / nº 12**. Niteroi, UFF, 2004.

_____. **Pelo espaço: uma nova política de espacialidade**. Tradução de Hilda Pareto Maciel e Rogério Haesbaert. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008, 312p.

MBEMBE, A. **Brutalismo**. 2. ed. São Paulo: N-1 Edições, 2022.

- MENEZES, Paula Beatriz Rêgo. **Fragmentação Socioespacial e os Territórios Insulares: Práticas espaciais da Comunidade de João Pilatos, porção insular norte de Ananindeua, Pará. 2024** (Dissertação de Mestrado).
- MINAYO, Maria Cecília; et al (Orgs). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.** Ed.25, Petrópolis/RJ: Vozes, 2016.
- MONDARDO, Marcos Leandro. Identidades territoriais e globalização: a relação entre espaço, política e cultura no processo de des-re-territorialização. **GeoUERJ**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 19, p. 111–137, jan./jul. 2009.
- MONTE-MÓR, R. L. de M. Urbanização extensiva e lógicas de povoamento: um olhar ambiental. In: SANTOS, M. et. al. (Org.). **Território, globalização e fragmentação.** São Paulo: HUCITEC, 1994.
- NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. **Projeto História**, São Paulo, n. 10, p. 7-28, dez. 1993.
- PARÁ. Secretaria de Estado de Educação. **Ensino Integral: orientações pedagógicas 2024 – Fundamental e Médio.** Belém: SEDUC/COEM, 2024.
- PARÁ. Secretaria de Estado de Educação. **Orientações Pedagógicas 2023: Implementação do Novo Currículo.** Caderno Orientador v. 2 - Etapa Ensino Médio. Belém: SEDUC/COEM, 2023b.
- PEREIRA, C. M. R. B.; CASTELLAR, S. M. V. Fundamentos do raciocínio geográfico e educação geográfica brasileira. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 14, n. 24, p. 5-30, jan./dez. 2024.
- PEREIRA, Cláudio Smalley Soares. Conceitos fundamentais em Geografia: práticas espaciais. **GEOgraphia**, Niterói, v. 26, n. 56, 2024.
- PRÉVÔT-SCHAPIRA, Marie-France. Fragmentación espacial y social: conceptos e realidades. **Perfiles Latinoamericanos**, n.19, p. 33-56, 2001.
- QUEIROZ, Christina. Como mapas se tornaram ferramentas para reivindicação de direitos. **Pesquisa FAPESP**, São Paulo, n. 357, nov. 2025. Disponível em: <https://revistapesquisa.fapesp.br/como-mapas-se-tornaram-ferramentas-para-reivindicacao-de-direitos/>. Acesso em: 20 jan. 2026.
- QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo. (Org). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas.** CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. setembro 2005. p.227-278. (Colección Sur Sur).

RICHMOND, Matthew A.; JESUS, Patrícia Maria de; LEGROUX, Jean. Editorial: a “poliperiferia” e o “giro periférico” nos estudos urbanos. **Revista Brasileira de Estudos Urbanos e Regionais**, v. 27, e202535pt, 2025. DOI: <https://doi.org/10.22296/2317-1529.rbeur.202535pt>. Acesso em: 5 mar. 2026.

RIZZATTI, M.; CASSETI, M. S.; SPERONI, R. M.; FIGUEIREDO, L. F. G. A densidade de Kernel como técnica de análise espacial: uma aplicação em dados de segurança pública. **Revista Brasileira de Cartografia**, v. 72, n. 4, p. 744-762, 2020.

RODRIGUES, E. J. **Banidos da Cidade, Unidos na Condição**: Cidade Nova – espelho da segregação social em Belém. Belém: UFPA/NAEA, 1998.

RODRIGUES, J. & FERNANDES, J. (2024). Fragmentação Socioespacial e Recomposição Metropolitana, vistas desde Belém, Pará, Brasil. *GOT: Revista de Geografia e Ordenamento do Território*, 28, 20-37. <https://doi.org/10.17127/got/2024.28.002>.

RODRIGUES, J. C.; RODRIGUES, L. L. de C. (Re)estruturação da cidade e as novas expressões de centralidade urbana na cidade de Ananindeua, Amazônia paraense. **Caminhos de Geografia**, Uberlândia, v. 22, n. 81, p. 106–126, 2021. DOI: 10.14393/RCG228155203. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/caminhosdegeografia/article/view/55203>. Acesso em: 20 nov. 2024.

RODRIGUES, J. C.; SOBREIRO FILHO, J.; OLIVEIRA NETO, A. O rural e o urbano na Amazônia metropolitana: reflexões a partir de Ananindeua, Pará. **Revista NERA**, v. 21, n. 42, p.256-280, 2018.

RODRIGUES, Jovenildo Cardoso. Cartografias do espaço: caminhos metodológicos para pensar o direito à cidade, o urbano e o território. **Caderno Prudentino de Geografia**, Presidente Prudente, n. 48, v. 1, p. 211-230, 2026

RODRIGUES, Jovenildo Cardoso; DIAS, Izabel Nahum; MACHADO, Rodrigo Luciano Macedo; MENEZES, Paula Beatriz Rêgo. Urbanização, moradia e infraestrutura urbana: Uma análise dos bairros Cidade Nova e Icuí Guajará, Ananindeua, Pará. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 7, n. 12, p. 114789-114809, dez. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.34117/bjdv7n12-310>. Acesso em: 25 de fevereiro de 2026.

ROLNIK, Raquel. **Guerra dos lugares**: a colonização da terra e da moradia na era das finanças. São Paulo: Boitempo, 2015.

SALGUEIRO, Teresa. **Lisboa, periferia e centralidades**. Oeiras: Celta, 2001.

SANTOS, Elizete de Oliveira. Segregação ou fragmentação socioespacial: Novos padrões de estruturação das metrópoles latino-americanas. **GeoTextos**, vol. 9, n. 1. jul. 2013.

SANTOS, M. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1996.

_____. **Metrópole corporativa fragmentada: o caso de São Paulo**. 2. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.

SANTOS, Renato Emerson. Ativismos cartográficos: notas sobre formas e usos da representação espacial e jogos de poder. **Revista Geográfica de América Central**, Heredia, v. 2, p. 1-17, jul./dic., 2011.

SEEMANN, Jörn. Mapas, mapeamentos e a cartografia da realidade. **Geografafares**, Vitória, n. 4, p. 51-66, 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/geografafares/article/view/1080>. Acesso em: 20 de dezembro. 2025

SERPA, A. **O espaço público na cidade contemporânea**. 2 ed. 4ª reimpr. São Paulo: Contexto, 2020.

SILVA, Girlan Cândido da; GONÇALVES, Claudio Ubiratan. Análise da cartografia social na autorrepresentação das comunidades tradicionais e o conflito do desenvolvimento. **Revista de Geografia**. Recife: Programa de Pós-Graduação em Geografia da UFPE, ed. 36, ano 2019, n. 2, p. 194-204.

SILVA, J. M. P.; SILVA, C. N.; SANTOS, F. A. A.; MEDEIROS, G. R. N.; SOUSA, H. P.; VILENHA, T. M.; LIMA, J. B. “O traçado da linha da Primeira Léngua Patrimonial (LPLP) e da Linha de Preamar Média (LPM) de 1831 da cidade de Belém”. In: SILVA, C. N.; LUZ, L. M.; PONTE, F. C.; RODRIGUES, J. E. C. (Org.). **Belém dos 400 anos: análises geográficas e impactos antropogênicos na cidade**. Belém: GAPTA/UFPA, 2017, p. 297-312.

SILVA, Marlon Lima da. Cinquenta anos de políticas habitacionais produzindo espaço urbano: segregação e conflitos na Região Metropolitana de Belém-PA. **Novos Cadernos NAEA**, v. 24, n. 3, p. 193-218, set./dez. 2021.

SOMBRA, Daniel; RODRIGUES, Gilberto Pereira; PINHO, Danilo do Rosário. Cartografia participativa como diálogo entre saberes: ontologia, epistemologia, metodologia e aplicações na construção social do conhecimento. **Revista Ensaios de Geografia**. Niterói, v. 8, n. 16, 46-74 p., jan-abr, 2022.

SOUZA, Marcelo Lopes de. **Os conceitos fundamentais da pesquisa sócio-espacial**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

SPAGNOLO, Caroline. Diálogos entre marxismo e decolonialidade na América Latina: em busca de uma práxis revolucionária. In: ENCONTRO NACIONAL DA ABRI, 8., 2021, Ribeirão Preto. **Anais eletrônicos [...]**. [S.l.: s.n.], 2021.. Acesso em: 21 de abril de 2024.

SPOSITO, Eliseu Savério. **Geografia e filosofia**: contribuição para o ensino do pensamento geográfico. São Paulo: Editora da UNESP, 2004.

SPOSITO, Eliseu Savério; SPOSITO, Maria Encarnação Beltrão. Fragmentação socioespacial. **Mercator**, Fortaleza, v. 19, p.1-13, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/mercator/a/55sLWtgZ6DSb5h8B7Vymwkv/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 23 abr. 2025.

SPOSITO, Maria Encarnação Beltrão. O desafio metodológico da abordagem interescalar no estudo das cidades médias no mundo contemporâneo. **Cidades**, São Paulo: Universidade Estadual Paulista, ed. 3, ano 2006, n. 5, p. 143-157, 2006.

_____. (org.). **A periferia urbana na cidade em fragmentação socioespacial**. Rio de Janeiro: Consequência Editorial, 2025.

SPOSITO, Maria Encarnação Beltrão; SPOSITO, Eliseu Savério (Orgs.). **A construção de uma pesquisa em Ciências Humanas**. Rio de Janeiro: Consequência, 2022.

STRAFORINI, Rafael. O ensino de Geografia como prática espacial de significação. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 32, n. 93, p. 175–195, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/kRrXfwBFZLLDtKqNRmgRHpH>. Acesso em: 23 abr. 2025.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 17ª ed. São Paulo: Cortez, 2005, p.136.

TRINDADE JÚNIOR, Saint-Clair Cordeiro da. **A cidade dispersa**: os novos espaços de assentamento em Belém e a reestruturação metropolitana. São Paulo. 1998. Tese (Doutorado em Geografia Humana) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo.

TRINDADE JÚNIOR, Saint-Clair Cordeiro da; LENCIONI, Sandra. **Pesquisa socioespacial**: reflexões sobre métodos e técnicas de investigação científica. Rio de Janeiro: Consequência Editora, 2024.

VAN DEN BRULE, D. M. As diversas abordagens da justiça espacial na geografia. **Geosp** – Espaço e Tempo (On-line), v. 24, n. 2, p. 297-316, ago. 2020. ISSN 2179-0892.

VÁZQUEZ, Félix. Como mapas se tornaram ferramentas para reivindicação de direitos. **Revista Pesquisa FAPESP**, São Paulo, ed. 330, jul. 2023. Disponível em: <https://revistapesquisa.fapesp.br/como-mapas-se-tornaram-ferramentas-para-reivindicacao-de-direitos/>. Acesso em: 8 dez. 2025.

WACQUANT, Loïc. **Os condenados da cidade**: estudos sobre marginalidade avançada. Rio de Janeiro: Revan, 2001.

APÊNDICE A

**Roteiro de Entrevista Semiestruturada com Estudantes da Escola Luiz Nunes
Direito**



Universidade Federal do Pará
Campus Universitário de Ananindeua
Programa de Mestrado Profissional em Ensino de Geografia

Pesquisa: Práticas espaciais juvenis e fragmentação socioespacial em Ananindeua

Pesquisador:

Data:

Nome fictício do participante:

ETAPA 1 – Práticas espaciais juvenis

A - Questões introdutórias

1. Qual sua idade?
2. Qual sua série?
3. Onde você estudou o Ensino Fundamental? (nome da escola e bairro)
4. Havia alguma escola de Ensino Médio mais próxima da sua casa?
5. Por que você escolheu (ou foi matriculado) no Luiz Nunes Direito?
6. O que as pessoas costumam falar sobre as escolas do seu bairro?
7. Você ou sua família recebem algum auxílio do governo (Bolsa Família, Pé-de-Meia, entre outros)?
8. Você desenvolve alguma atividade além dos estudos (trabalho, estágio, menor aprendiz etc.)?
9. Descreva sua rotina num dia comum.

B-Habitação

1. Em que bairro você mora? Há quanto tempo mora neste bairro?
2. Como você descreveria o seu bairro para alguém que não conhece?
3. Quais são as melhores coisas do seu bairro? E as maiores dificuldades?
4. O que você mais gosta e o que menos gosta no seu bairro?

C- Mobilidade

1. Qual seu endereço? (Não precisa fornecer o número da casa)
2. Você costuma vir para escola por qual meio de transporte?
3. Qual o tempo de deslocamento?
4. Quais seus principais desafios no deslocamento até a escola (por exemplo: custos, segurança ou conforto durante o trajeto)?
5. Já deixou de participar de alguma atividade (escola, curso, lazer, esporte) por causa da distância ou da falta de transporte?
6. Como você se locomove na cidade?
7. Utiliza aplicativos como Uber, 99 etc.?
8. (Caso tenha havido mudança de endereço) Como a mudança para este bairro afetou seus deslocamentos na cidade e o trajeto até a escola?

D- Lazer

1. Onde você encontra seus amigos?
2. Você costuma sair de Ananindeua para lazer?
3. Onde você costuma passar o seu tempo livre? Existem lugares de lazer perto da sua casa? Como é o seu lazer? Onde?
4. Qual a frequência das suas atividades de lazer?
5. Você acha que as opções de lazer e cultura são boas no seu bairro? Você sabe se há espaços públicos (fora do seu bairro) na cidade (parques, praças, feiras, pistas de caminhada, bibliotecas etc.)? Quais?
6. Você costuma ficar em casa? Fica muito tempo em casa? Gosta de ficar em casa? Utiliza plataformas da internet para assistir filmes e seriados?
7. Costuma ir à igreja/espço de culto religioso/ espiritual? Considera isso uma atividade de lazer?
8. Você se relaciona com as pessoas da igreja/espço de culto fora do ambiente da igreja?
9. A igreja/espço de culto que você frequenta fica no bairro?

E-Consumo

1. Onde sua família faz as compras da semana ou do mês? [Detalhar os nomes dos supermercados, feiras etc. e suas localizações]
2. Onde sua família compra roupas e sapatos? [Detalhar os nomes das lojas e suas localizações]
3. Você costuma ir ao shopping center?
4. [Em caso de resposta positiva] em qual? Fazer o quê?
5. Costuma comprar sem sair de casa? Por internet, telefone, aplicativo? Por quê? O que compra?

F-Trabalho

1. Qual o horário de entrada e saída no trabalho?
2. Quanto tempo leva para ir e voltar do trabalho?
3. Qual atividade você exerce no trabalho?

G- Sociabilidade e Fronteiras Territoriais

1. Tem algum lugar da cidade onde você não costuma ir? Por quê?
2. É por distância, por costume ou por outro motivo?
3. Em quais lugares da cidade você se sente mais à vontade?

H- Escalas da Cidade e Centralidade

1. Quando você diz “vou para a cidade”, o que isso significa? Você usa essa expressão ou outra parecida?
2. Para você, onde fica o centro da cidade?
3. Você costuma ir ao centro de Belém?
4. Quando foi a última vez que esteve lá?
5. O que você costuma fazer quando vai ao centro?
6. Você conhece o Ver-o-Peso? Já foi lá?
7. Você conhece o Teatro da Paz? Já foi lá?
8. Já ouviu alguém dizer “vou lá embaixo”? O que isso significa para você?
9. Quando seus pais ou avós falam do centro, como eles se referem a ele?

**ETAPA 2 – CARTOGRAFIA PARTICIPATIVA (mapa base entregue ao
estudante)**

(Instruções para o aluno durante a entrevista)

1. Marque no mapa onde você mora.
2. Marque a escola Luiz Nunes Direito.
3. Marque a escola de Ensino Médio mais próxima da sua casa.
4. Desenhe o trajeto que você faz até a escola.
5. Marque no mapa:
 - Locais onde você se diverte
 - Locais onde faz compras
 - Lugares importantes para você
 - Lugares que evita
6. Marque o centro histórico de Belém (se você frequenta).
7. Indique no mapa se existem dificuldades no trajeto (alagamento, violência, falta de transporte etc.).

APÊNDICE B

Questionário aplicado aos estudantes (Google Forms) da Escola Luiz Nunes Direito

Universidade Federal do Pará

Campus Universitário de Ananindeua

Programa de Mestrado Profissional em Ensino de Geografia

1. Dados Gerais

- **Idade:** ____
- **Gênero:** () Feminino () Masculino () Outro: _____
- **Cor ou raça:** () Branca () Preta () Parda () Amarela () Indígena
- **Série/Ano:** ____

2. Habitação

- **Em qual bairro você mora?** _____
- **Tempo aproximado que mora nesse bairro:** () Menos de 1 ano () 1-5 anos () 6-10 anos () Mais de 10 anos
- **Como você descreve seu bairro?**
() Bem estruturado (asfalto, transporte, saneamento, lazer)
() Regular (algumas áreas com problemas)
() Pouca infraestrutura (muitos problemas de acesso e serviços)
() Muito precarizado
- **Você sente orgulho de morar onde mora?**
() Sim () Não () Em partes
- **O que mais gosta e o que menos gosta no seu bairro?**
(resposta aberta) _____

3. Mobilidade

- **Como você costuma ir para a escola?**
- () A pé () Bicicleta () Ônibus () Carro () Moto () Aplicativo (Uber/99/etc)
- **Tempo médio de deslocamento casa-escola/ escola-casa:**
() Menos de 15 minutos () 15 a 30 minutos () 31 a 60 minutos () Mais de 1 hora

- **Você considera seu trajeto seguro?**

() Sim () Não () Em alguns trechos

- **Quais dificuldades você encontra no caminho até a escola?**

(resposta aberta) _____

4. Lazer

- **Quais espaços de lazer ("rolês") você frequenta?** (marcar todos que se aplicam)

() Praças públicas () Parques () Shopping centers () Clubes privados () Escolas (eventos) () Outros: _____

- **Com que frequência?**

() Toda semana () Quinzenalmente () Uma vez por mês () Raramente () Nunca

- **Esses espaços de lazer são perto da sua casa?**

() Sim () Não

- **Você sente falta de espaços de lazer perto da sua casa?**

() Sim () Não

5. Consumo

- **Onde você e sua família fazem compras (supermercado, roupas, lazer)?**

() No próprio bairro

() Em bairros vizinhos

() Em grandes centros comerciais

- **Você sente que há boas opções de consumo no seu bairro?**

() Sim () Não

- **Em sua opinião, o que falta no seu bairro relacionado ao consumo?**

(resposta aberta) _____

6. Percepções sobre Desigualdade Urbana

- **Você acha que todas as áreas da cidade têm acesso igual a serviços públicos?**

() Sim () Não () Não sei

- **Você já deixou de fazer algo por falta de estrutura no seu bairro (ex: estudar, praticar esporte, lazer)?**

() Sim () Não

Se sim, explique: _____

- **Se pudesse mudar algo no seu bairro ou na cidade, o que mudaria?**

(resposta aberta) _____

Anexo



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ANANINDEUA
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE GEOGRAFIA

Guia Metodológico para Oficinas de Cartografia Participativa no Ensino de Geografia

Professor: Marcondes Carvalho

Guia Metodológico para Oficinas de Cartografia Participativa no Ensino de Geografia

O guia metodológico para oficinas de cartografia participativa no ensino de geografia, construído no contexto desta pesquisa, demonstra potencial de reaplicação em diferentes realidades escolares e periféricas, sobretudo em territórios marcados por desigualdades urbanas e exclusão socioespacial.

Seu caráter didático, metodológico e político permite que educadores, pesquisadores ou mesmo gestores públicos possam adaptá-lo a contextos diversos, mantendo sua essência: escutar os sujeitos da periferia e cartografar seus modos de vida, suas barreiras e suas (r)existências no espaço urbano.

Ao valorizar a linguagem simbólica e afetiva dos estudantes — por meio de emojis adesivos, marcadores coloridos, trajetos cartográficos e registros de escrituras — o guia se constitui como um instrumento pedagógico aberto, crítico e replicável, capaz de ser apropriado por diferentes comunidades escolares interessadas em refletir sobre o espaço urbano a partir das experiências vividas pelos próprios sujeitos.

Este guia apresenta uma proposta metodológica para realização de oficinas de cartografia participativa no ensino de Geografia. As etapas descritas podem ser adaptadas conforme o contexto escolar, o tempo disponível e as características do território onde a escola está inserida.

1. Objetivo da Oficina

Promover um processo de escuta, leitura crítica e representação simbólica do espaço vivido por estudantes, utilizando a cartografia participativa como ferramenta pedagógica e política para compreender as desigualdades da cidade e as práticas espaciais associadas à condição urbana periférica.

2. Fundamentos Conceituais da Oficina

A oficina fundamenta-se em conceitos da Geografia Urbana crítica e da Educação Geográfica, que orientam a interpretação das experiências espaciais dos estudantes e a análise das desigualdades presentes no espaço urbano. Esses conceitos permitem compreender o espaço não apenas como suporte físico das atividades humanas, mas como produto social historicamente construído.

Entre os principais conceitos mobilizados destacam-se:

a) Fragmentação socioespacial

A fragmentação socioespacial refere-se ao processo de intensificação das desigualdades e diferenciações no interior das cidades, produzindo territórios marcados por barreiras físicas, sociais e simbólicas que condicionam o acesso aos bens, serviços e oportunidades urbanas. Esse processo tem sido amplamente discutido no campo da Geografia Urbana contemporânea, especialmente nas análises sobre a reestruturação das metrópoles e as novas formas de segregação urbana (Sposito; Góes, 2013; Sposito; Melazzo; Daitx, 2025).

b) Práticas espaciais

O conceito remete à formulação de Henri Lefebvre (2006), para quem a prática espacial constitui uma das dimensões da produção social do espaço, responsável por assegurar, no plano material do cotidiano, a reprodução das relações sociais. Nessa perspectiva, as práticas espaciais dizem respeito às formas concretas pelas quais os sujeitos habitam, circulam, trabalham, consomem e vivenciam o espaço urbano.

Em formulações contemporâneas, Pereira (2024) enfatiza que as práticas espaciais não se referem apenas ao deslocamento no espaço, mas a um conjunto de determinações — como renda, condições de moradia, meios de transporte e possibilidades de acesso à cidade — que estruturam e revelam as desigualdades socioespaciais.

c) Condição urbana periférica

A condição urbana periférica refere-se às experiências cotidianas vividas por sujeitos que habitam territórios marcados por desigualdades no acesso à infraestrutura, aos serviços e às oportunidades urbanas. Essa condição não se define apenas pela localização na cidade, mas pelas formas diferenciadas de mobilidade, consumo, lazer e acesso à cidade que caracterizam a vida nas periferias urbanas (Sposito; Melazzo; Daitx, 2025).

d) Cartografia participativa

A cartografia participativa constitui uma metodologia que envolve os próprios sujeitos na produção de mapas e representações espaciais, valorizando saberes locais, experiências cotidianas e percepções do espaço vivido. Ao permitir que diferentes grupos sociais representem seus próprios territórios, essa abordagem amplia as possibilidades de leitura crítica da cidade e contribui para a democratização da produção cartográfica (Acselrad, 2008; Sombra et al., 2022; Santos, 2012; Rodrigues, 2026).

e) Escrivência espacial

A escrivência espacial é uma categoria empírica mobilizada nesta pesquisa para compreender as narrativas, memórias e experiências espaciais vividas pelos sujeitos no cotidiano urbano. Inspirada na noção de escrivência proposta por Conceição Evaristo (2005), essa abordagem permite articular experiência vivida, memória e produção do espaço, contribuindo para revelar dimensões da cidade frequentemente invisibilizadas pelas representações técnicas ou institucionais.

3. Expectativas de aprendizagem da oficina

As oficinas de cartografia participativa são concebidas a partir da compreensão de que o mapeamento constitui um dispositivo empírico central para o desdobramento analítico da fragmentação socioespacial. Mais do que uma atividade técnica ou ilustrativa, o mapeamento configura-se como uma prática pedagógica e investigativa capaz de tornar visíveis, problematizáveis e inteligíveis as múltiplas dimensões que conformam a experiência urbana dos estudantes.

Nesse sentido, uma das principais expectativas de aprendizagem consiste em possibilitar aos estudantes a identificação e a leitura crítica das desigualdades socioespaciais, expressas na distribuição heterogênea de infraestruturas e serviços públicos, tais como equipamentos de saúde, sistemas de transporte e condições de saneamento. Ao espacializar essas informações, busca-se que os estudantes compreendam que tais desigualdades não se manifestam de forma aleatória, mas resultam de processos históricos e políticos que estruturam o espaço urbano.

Paralelamente, as atividades favorecem o reconhecimento das diferenças socioespaciais, entendidas não apenas como assimetrias materiais, mas como modos distintos de uso, apropriação e significação do espaço pelos jovens. Por meio do mapeamento de seus trajetos cotidianos, lugares de convivência e espaços evitados, os estudantes podem perceber a pluralidade de experiências que coexistem no território, mesmo em contextos marcados pela proximidade espacial.

Outra dimensão central das oficinas relaciona-se à compreensão dos processos de segregação e autosegregação socioespacial. Busca-se que os estudantes sejam capazes de identificar e representar cartograficamente as barreiras físicas, simbólicas e funcionais que condicionam o acesso, a circulação e a permanência no bairro, evidenciando como tais limites produzem fragmentações no espaço urbano e afetam diretamente suas práticas espaciais cotidianas.

Ademais, as oficinas também problematizam a fragmentação escolar enquanto desdobramento dessas clivagens e hierarquias socioespaciais no interior do espaço-tempo da escola. Nesse sentido, procura-se estimular a percepção de que as desigualdades, diferenças e segregações presentes na cidade atravessam o espaço escolar, influenciando relações, trajetórias e oportunidades educacionais.

Assim compreendido, o mapeamento participativo configura-se como um ato político que transcende a simples representação cartográfica, constituindo-se como uma ferramenta de leitura do espaço vivido. Ao mapear, os estudantes são incentivados a identificar, nomear e refletir criticamente sobre as clivagens que estruturam seu cotidiano urbano, desenvolvendo simultaneamente o pensamento espacial, o raciocínio geográfico e uma consciência crítica acerca do direito à cidade.

4. Habilidades de Pensamento Espacial e Raciocínio Geográfico Desenvolvidas

A oficina de cartografia participativa também foi concebida como uma estratégia para o desenvolvimento do **pensamento espacial e do raciocínio geográfico**. Ao localizar trajetos cotidianos, identificar lugares significativos e discutir desigualdades presentes na cidade, os estudantes são estimulados a interpretar o espaço urbano a partir de princípios fundamentais da análise geográfica.

Durante o processo de construção coletiva do mapa — quando os estudantes localizam suas casas, representam seus trajetos diários, identificam lugares de lazer, consumo ou risco e discutem obstáculos presentes na mobilidade urbana — diferentes princípios do raciocínio geográfico são mobilizados. Esses princípios permitem compreender como os fenômenos se organizam, se distribuem e se relacionam no espaço.

Os principais princípios mobilizados na oficina são apresentados a seguir:

Princípio	O que significa
Analogia	Um fenômeno geográfico pode ser comparado a outro, permitindo identificar semelhanças e diferenças entre lugares.
Conexão	Nenhum fenômeno ocorre de forma isolada. Refere-se às relações entre lugares, como fluxos de pessoas, mercadorias e informações.
Diferenciação	Diz respeito às variações existentes entre os lugares, evidenciando as desigualdades e diversidades socioespaciais.
Distribuição	Refere-se à forma como os objetos e fenômenos se espalham no espaço, podendo estar concentrados ou dispersos.
Extensão	Relaciona-se ao alcance espacial de determinado fenômeno, indicando a área ocupada por ele.
Localização	Diz respeito à posição de um objeto ou fenômeno no espaço, podendo ser identificada por meio de coordenadas, endereços ou referências territoriais.
Ordem	Refere-se à organização e à hierarquia dos elementos no território, evidenciando centralidades e estruturas espaciais.

Fonte: BNCC, 2018

A mobilização desses princípios ocorre de forma prática durante as atividades de mapeamento, quando os estudantes analisam seus trajetos cotidianos, identificam diferenças entre bairros, discutem a localização de serviços urbanos e refletem sobre as desigualdades no acesso à cidade.

Nesse processo, as oficinas contribuem para o desenvolvimento de importantes habilidades relacionadas ao pensamento geográfico e ao raciocínio espacial, tais como: localização e orientação no espaço urbano; leitura e interpretação de mapas e imagens de satélite; identificação de desigualdades socioespaciais; reconhecimento das práticas espaciais cotidianas; análise crítica das relações entre espaço urbano e sociedade; desenvolvimento da consciência socioespacial e da reflexão sobre o direito à cidade. Dessa forma, a cartografia participativa permite que os

estudantes interpretem criticamente a cidade a partir de suas próprias experiências, articulando práticas pedagógicas e análise geográfica do espaço vivido.

5. Materiais Necessários

- **Computador com acesso à internet e Google Earth Pro instalado** (para localização do território e produção do mapa base da oficina)
- **Projektor multimídia (opcional)** para apresentar o mapa base e explorar previamente o território no Google Earth com os estudantes
- **Carta-imagem impressa em lona** (sugestão de tamanho: **1,5 m x 2,5 m**)
- **Tabela de emojis da escrevivência urbana** (impresso ou digital)
- **Marcadores coloridos** (para traçar trajetos e destacar lugares no mapa)
- **Post-its** (para registros adicionais, comentários ou criação de novos símbolos)
- **Adesivos ou emojis impressos** (para representar experiências e percepções sobre o espaço)
- **Câmera fotográfica ou celular** (para registro das atividades e da construção do mapa)
- **Caderno de campo ou gravador de áudio** (para registrar falas, percepções e observações durante a oficina)

6. Etapas da Oficina

a) Acolhimento e apresentação

- Apresentação do professor e da proposta da atividade.
- Breve explicação sobre o que é **cartografia participativa**.
- Explicação do objetivo da oficina.

b) Leitura inicial da carta imagem

Estimular a observação do mapa base por meio de perguntas como:

- O que vocês reconhecem nesse mapa?
- O que falta nesse mapa?
- Como é o bairro onde você mora?
- Quais problemas existem no bairro?
- Quais lugares são importantes para vocês?

c) Identificação dos lugares do cotidiano

Os estudantes são convidados a localizar no mapa:

- Onde moram
- O caminho até a escola
- Lugares que frequentam no cotidiano (comércio, lazer, serviços, etc.)

Exemplos: padaria, feira, supermercado, igreja, hospital, praça, campo, shopping, local de trabalho para os alunos trabalhadores.

Também podem identificar: lugares evitados por medo ou insegurança e lugares de afeto ou pertencimento

d) Introdução aos emojis e símbolos

Apresentação da **Tabela de Emojis da Escrivivência Urbana**.

Explicar que:

- os **marcadores coloridos** serão usados para desenhar trajetos cotidianos;
- os **emojis adesivos** representarão diferentes experiências urbanas;
- os **post-its** poderão ser usados para criar novos símbolos ou comentários.

Essa etapa estimula a criatividade e a reflexão coletiva sobre o espaço urbano.

e) Construção cartográfica coletiva

Os estudantes passam a construir coletivamente a cartografia do espaço vivido:

- desenhando trajetos
- marcando lugares importantes
- identificando problemas urbanos
- registrando sentimentos e experiências associadas aos lugares

f) Compartilhamento e escuta

Cada estudante ou grupo apresenta os elementos que registrou no mapa.

Estimular falas sobre:

- sentimentos associados aos lugares
- dificuldades de mobilidade
- lugares de medo ou insegurança
- lugares de encontro e convivência

g) Debate crítico

O professor pode conduzir o debate a partir de perguntas provocadoras:

- Quais lugares aparecem mais nos mapas?
- Quais lugares quase não aparecem?
- Quais caminhos são tranquilos?
- Quais caminhos são perigosos ou difíceis?
- Quais territórios estão mais excluídos e por quê?
- O que os mapas revelam sobre as desigualdades da cidade?

h) Fechamento coletivo

Roda final de conversa:

- O que aprendemos sobre nosso bairro e nossa cidade?
- Quais problemas que foram identificados na cidade?
- Quais lugares são importantes para nossa vida cotidiana?

Nesse momento o professor pode destacar como as experiências narradas pelos estudantes revelam dimensões da **condição urbana periférica**.

7. Modelo de Relato Analítico Pós-Oficina

Após a realização da oficina, recomenda-se registrar um relatório contendo:

- Data e local da oficina
- Número de participantes e faixa etária
- Descrição do espaço utilizado
- Dinâmica aplicada
- Observações sobre o engajamento dos estudantes
- Principais categorias mapeadas
- Emoções ou falas marcantes
- Avaliação pedagógica da atividade
- Interpretações sobre desigualdades socioespaciais identificadas

8. Possibilidades de Análise dos Mapas Produzidos

Os mapas produzidos nas oficinas permitem diversas análises geográficas, como:

- identificação de trajetos mais frequentes;
- análise de áreas evitadas ou consideradas perigosas;

- análise das distâncias percorridas pelos estudantes;
- identificação de barreiras socioespaciais;
- reconhecimento de desigualdades na distribuição de equipamentos urbanos.

Essas representações tornam visíveis dimensões do espaço vivido que frequentemente permanecem ausentes nas cartografias institucionais.

9. Possibilidades de Aplicação do Guia

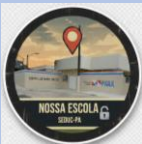
O guia pode ser utilizado em diferentes contextos educacionais e comunitários, tais como:

- Ensino Médio
- Educação de Jovens e Adultos (EJA)
- projetos interdisciplinares
- diagnósticos comunitários participativos

Tabela de Emojis adesivos da Escrivivência Urbana

Categoria de Análise	Ícone / Emoji	Percepção do Aluno-pesquisador
I. FRAGMENTAÇÃO/CONFLITOS	 Zona de Risco Urbano	Zona de Risco Urbano: Lugares onde sinto medo de violência genérica (assaltos, insegurança urbana).
	 Lei Paralela	Lei Paralela / Zona de Comando: Lugares onde sinto que grupos (facções) impõem regras e restrições.
II. FUNÇÕES DO ESPAÇO	 Onde Eu Moro	Minha casa: onde moro com minha família
	 Lugar de Exclusão	Lugar de Exclusão Social: Condomínios, escolas caras, ou áreas onde me sinto "não bem-vindo" (pelo preço ou status).
	 Lugar do Trabalho	Lugar de Geração de Renda: Onde eu ou meus familiares trabalham.
III. ESPAÇO DO CONSUMO	 Lugar do Consumo	Lugar de Compras: Onde eu ou minha família fazemos compras grandes ou diárias (supermercados, feiras, lojas, barbeiros, cabeleireiros, etc.).

IV. MOBILIDADE/ESCOLA	  Bicicleta / Ônibus	Deslocamento cotidiano: Caminhos que percorro de bicicleta ou ônibus para ir à escola, casa ou outros lugares importantes no meu dia a dia.
	  Motocicleta Particular / Carro Particular	Quando uso carro ou moto da família para me deslocar..
	 Mobilidade por aplicativo	Viagens por aplicativo: quando uso Uber, mototáxi ou outro serviço pago para me locomover.
	 Transporte a pé	Percursos que faço andando, sozinho ou com amigos, no bairro ou até a escola.
	 Tempo Perdido	Tempo Perdido: Pontos de espera demorada ou áreas de muito engarrafamento.

	 Obstáculo	Buracos, alagamentos ou obras que atrapalham meu trajeto, principalmente para a escola.
IV. LAZER E NATUREZA	 Lugar de Diversão	Lugar de Diversão: Onde eu realmente me divirto (praças, quadras, cinema, igreja, etc.).
	 Natureza Privada	Natureza Cercada: Áreas verdes, lagos ou parques que são privados e inacessíveis para a maioria.
V. EDUCAÇÃO	 Escola Seduc	Escolas
	 Lugar de Luta:	Espaços onde a comunidade se uniu para conseguir melhorias ou onde existe memória de resistência.

EMOJIS ADESIVOS PARA IMPRESSÃO

