REVISTA TÓPICOS
ISSN 2965-6672 | Qualis A2

O ENSINO DE GEOGRAFIA PARA LER O TERRITÓRIO CONTROLADO POR FACÇÕES NO GRANDE BOM JARDIM: UMA ANÁLISE DO CURRÍCULO E DO LIVRO DIDÁTICO COMO FERRAMENTAS PARA A LEITURA CRÍTICA DO ESPAÇO E SEUS IMPACTOS NA VIDA ESCOLAR

TEACHING GEOGRAPHY TO READ THE TERRITORY CONTROLLED BY FACTIONS IN GRANDE BOM JARDIM: AN ANALYSIS OF THE CURRICULUM AND TEXTBOOK AS TOOLS FOR A CRITICAL READING OF SPACE AND ITS IMPACTS ON SCHOOL LIFE

Ciências Humanas • 07/11/2026

REGISTRO DOI: 10.70773/revistatopicos/793747274

Rejane Maria de Souza[1]

Stanley Braz de Oliveira[2]

Janduy Araújo Magalhães[3]

RESUMO

Este artigo analisa os limites do currículo oficial de Geografia do Ceará (Ceará, 2021) e do livro didático adotado nas escolas no Grande Bom Jardim, em Fortaleza, frente ao controle territorial por facções criminosas. Investiga-se o silenciamento dessas dinâmicas e seus impactos na permanência escolar. A hipótese central postula que o Documento Curricular Referencial do Ceará aborda categorias como território e cotidiano desvinculadas da violência armada, enquanto o manual didático privilegia macroconflitos globais em detrimento das disputas locais, restringindo a atuação docente na periferia. A justificativa fundamenta-se na relevância social para a comunidade, na contribuição à Geografia Escolar crítica e no apoio pedagógico a professores em áreas conflagradas. Metodologicamente, trata-se de pesquisa descritiva de abordagem dialética, baseada em análise documental e de conteúdo temático. O referencial teórico apoia-se em teóricos como Santos (2008), Oliveira (2018), Raffestin (1993), Souza (2018), Certeau (2014), Callai (2001) e Kosik (1976). Os resultados parciais confirmam as hipóteses e evidenciam lacunas estruturais nos materiais investigados. Conforme dados de monitoramento social (CDVHS, 2023), tal omissão curricular negligencia graves interferências no cotidiano escolar, a exemplo da interrupção de aulas e de barreiras severas à trajetória e permanência dos discentes.
Palavras-chave: Território; Bom Jardim; Cotidiano; Facções criminosas.

ABSTRACT

This article analyzes the limitations of the official Geography curriculum of Ceará (Ceará, 2021) and of the textbook adopted in schools of Grande Bom Jardim, Fortaleza, regarding territorial control by criminal factions. It investigates the silencing of these dynamics and their impacts on school retention. The central

hypothesis posits that the Curricular Reference Document of Ceará addresses categories such as territory and everyday life disconnected from armed violence, while the textbook prioritizes global macro-conflicts to the detriment of local disputes, restricting teaching practice in the periphery. The justification is based on social relevance to the community, contribution to critical School Geography, and pedagogical support for teachers in conflict-stricken areas. Methodologically, it is a descriptive research with a dialectical approach, based on documentary analysis and thematic content analysis. The theoretical framework draws on theorists such as Santos (2008), Oliveira (2018), Raffestin (1993), Souza (2018), Certeau (2014), Callai (2001), and Kosik (1976). Partial results confirm the hypotheses and highlight structural gaps in the investigated materials. According to social monitoring data (CDVHS, 2023), such curricular omission neglects severe interferences in daily school life, such as class interruptions and heavy barriers to student retention and pathways.
Keywords: Territory; Bom Jardim; Everyday life; Criminal factions.

1. INTRODUÇÃO

Este artigo analisa a caracterização do Grande Bom Jardim como um território periférico da metrópole de Fortaleza, fortemente marcado por dinâmicas de coerção e controle exercidas por facções criminosas, evidenciando uma relação estreita e preocupante entre a violência territorial e o cotidiano escolar. Situada na zona sudoeste de Fortaleza, a região do Grande Bom Jardim constitui uma denominação extraoficial que engloba cinco bairros: Granja Portugal, Bom Jardim, Canindezinho, Granja Lisboa e Siqueira. Esse espaço configura-se como um mosaico socioespacial complexo, caracterizado pela dualidade entre territorialidades legítimas,

construídas a partir das vivências e identidades comunitárias, a exemplo das localidades de Santo Amaro, Santa Cecília e Parque São Vicente e territórios impostos coercivamente por facções criminosas voltadas, sobretudo, ao controle do narcotráfico.

Diante desse cenário de vulnerabilidade socioespacial, o ensino de Geografia emerge como um vetor analítico indispensável para instrumentalizar o educando a realizar uma leitura crítica do mundo e de seu próprio espaço vivido. Nesse contexto, delineia-se o problema central desta investigação, que busca compreender de que maneira o currículo oficial e o livro didático adotados nas escolas estaduais da referida região abordam ou silenciam o controle territorial por coletivos criminosos como um elemento de impacto direto no ambiente escolar.

A relevância social deste estudo ancora-se na urgência de compreender os impactos da violência armada na permanência e no rendimento dos jovens da periferia, enquanto sua justificativa acadêmica e pedagógica reside na necessidade de fortalecer a Geografia Escolar crítica e subsidiar a práxis docente frente a omissões institucionais. Para responder ao problema formulado, operam-se três hipóteses fundamentais: primeiro, o Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC) que menciona categorias geográficas tradicionais, mas não estabelece nexos explícitos com o fenômeno das facções; segundo, o livro didático negligencia os conflitos locais ao priorizar macroconflitos globais; e, terceiro, esse duplo silenciamento limita severamente a atuação de professores em áreas conflagradas.

Com o intuito de elucidar tais problemáticas, esta pesquisa tem como objetivo geral analisar as potencialidades e as limitações do

currículo oficial de Geografia do Ceará e do livro didático na promoção de uma leitura crítica do território dominado por facções criminosas no Grande Bom Jardim. Estruturalmente, o artigo está organizado em seções logicamente articuladas para o cumprimento de seu escopo. A seção inaugural, intitulada Introdução, contextualiza o problema, delimita o tema e apresenta as justificativas do estudo. Na sequência, o referencial teórico sistematiza os autores e correntes que subsidiam a reflexão temática. Por fim, o percurso metodológico detalha os procedimentos de natureza descritiva, bem como os itinerários analíticos voltados à análise documental e de conteúdo.

Na sequência, o corpo do trabalho desenvolve-se em quatro capítulos temáticos associados aos objetivos específicos. O primeiro capítulo, "O território e o cotidiano a partir das relações de poder no currículo oficial", analisa o Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC), demonstrando que, embora incorpore as habilidades da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) voltadas às relações de poder e territorialidades, o documento formal apresenta lacunas severas ao silenciar sobre a dinâmica de coletivos criminosos nas periferias urbanas. O segundo capítulo, "O livro didático e o território vivido: abordagens e práticas frente aos conflitos territoriais", avalia criticamente os manuais escolares de Geografia, evidenciando uma desconexão pedagógica crônica, uma vez que privilegiam macroconflitos geopolíticos globais e omitem os embates que estruturam a escala local e o cotidiano vivido pelos discentes. Por fim o terceiro capítulo, "A educação ameaçada: conflitos territoriais, violência armada e os desafios da permanência escolar", mensura os reflexos concretos da violência criminal no Grande Bom Jardim sobre o ambiente escolar, apontando retrocessos como a perda de

aulas, déficits de concentração motivados pelo medo crônico e o impedimento físico de acesso escolar.

Os resultados obtidos corroboram as hipóteses formuladas, demonstrando que o silenciamento curricular e a omissão dos manuais didáticos produzem graves repercussões na dinâmica escolar. Articulada aos dados do relatório social do Centro de Defesa da Vida Herbert de Souza (CDVHS, 2023), a análise evidencia que o controle territorial exercido por facções opera como vetor de exclusão e violência simbólica, impondo barreiras à permanência discente, desmobilização pedagógica, evasão de aulas e prejuízos às condições cognitivas e psicossociais indispensáveis à aprendizagem nas periferias urbanas.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O referencial teórico-metodológico fundamenta-se em uma densa matriz conceitual. Santos (2008) contribui com a categoria de território usado, permitindo analisar o espaço geográfico a partir de sua totalidade social e de suas contradições materiais. Raffestin (1993) oferece o amparo conceitual para compreender as territorialidades, desvelando o espaço como uma manifestação direta de assimetrias e relações de poder. Certeau (2014) emoldura as discussões sobre o cotidiano, servindo para identificar as táticas de sobrevivência e as práticas ordinárias operadas pelos sujeitos nas periferias. Callai (2001, 2005) subsidia o campo da educação geográfica, defendendo a premissa de que o ensino deve capacitar o estudante para ler o mundo partindo da compreensão crítica de seu próprio lugar.

O debate acerca da totalidade-mundo na educação básica, essencial para a articulação dialética entre as escalas local e global no ensino de Geografia, é abordado por Straforini (2008). No que tange à mediação conceitual, Oliveira (2018) destaca a relevância de lapidar as noções do senso comum em ambiente escolar, conferindo caráter científico às vivências discentes como premissa para a construção do conhecimento crítico. Complementarmente, Oliveira (2019) examina a instabilidade e a dinamicidade do território, compreendido a partir das projeções sociais e do sentimento de pertença identitária. No plano prático-metodológico, Souza (2018) subsidia o emprego de múltiplas linguagens e metodologias pedagógicas, a exemplo da fotografia, como recursos para evidenciar as marcas materiais e simbólicas impressas no espaço geográfico.

No horizonte metodológico da investigação, a estruturação das pesquisas descritiva e explicativa encontra respaldo em Gil (2008), enquanto o tratamento sistemático dos dados textuais orienta-se pela análise de conteúdo temática balizada por Bardin (2011). Por fim, o arcabouço teórico-metodológico fundamenta-se na perspectiva dialética de Kosik (1976), instrumentalizando a apreensão da realidade socioespacial e escolar enquanto totalidade concreta marcada por contradições históricas.

3. PERCURSO METODOLÓGICO

Esta pesquisa adota como objetivo metodológico a pesquisa descritiva. Conforme Gil (2008, p. 28), a pesquisa descritiva "tem como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno", e no caso deste trabalho descrevem-se as características do currículo oficial e do livro didático

de Geografia no que tange à abordagem do território, do controle territorial e da vida escolar. Ainda segundo Gil (2008, p. 28), "há pesquisas que, além de descrever determinadas características, procuram estabelecer relações entre variáveis", o que aproxima esta pesquisa também do caráter explicativo, pois busca-se explicar as possíveis relações entre o silenciamento curricular e os impactos na vida escolar, com base nos dados secundários de evasão e transferência.

No que tange aos procedimentos técnicos, o delineamento metodológico conjuga a pesquisa documental à técnica de análise de conteúdo. Sob a ótica de Prodanov e Freitas (2013, p. 128), a pesquisa documental caracteriza-se pelo recurso a fontes primárias, compreendidas como "documentos que ainda não receberam tratamento analítico". Desse modo, o corpus documental primário é composto pelo Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC) — especificamente no tocante ao componente curricular de Geografia — e pelo livro didático de Geografia adotado na rede estadual de ensino, devidamente identificado por meio do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD).

Por sua vez, o tratamento sistemático desse material fundamenta-se na análise de conteúdo, concebida por Bardin (2011, p. 38) como "um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens". Essa abordagem instrumentalizará a averiguação do currículo oficial e do manual didático, visando rastrear a incidência, a frequência e o tratamento dispensado às categorias analíticas de território, controle territorial, facções, cotidiano e vida escolar.

O método de abordagem escolhido é o dialético. De acordo com Kosik (1976, p. 25), "a dialética não dissocia a realidade em pedaços estanques, mas a compreende como totalidade concreta, processo e contradição". Assim, o controle territorial por facções será analisado não como um fenômeno isolado, mas como parte contraditória da produção do espaço urbano periférico, e o currículo e o livro didático são compreendidos como expressões dessa totalidade, que tanto podem reproduzir silenciamentos quanto oferecer instrumentos para a leitura crítica.

No que se refere ao processo de levantamento de dados, a investigação contempla a análise de três conjuntos documentais distintos. O primeiro é constituído pelo Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC), com foco no componente curricular de Geografia, acessível por meio da plataforma oficial da Secretaria da Educação do Estado do Ceará (SEDUC-CE). O segundo conjunto engloba os compêndios didáticos destinados ao Ensino Médio e adotados pela rede pública estadual, identificados mediante as diretrizes do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) e consultados em acervos físicos escolares ou repositórios digitais. Por fim, o terceiro conjunto integra o relatório analítico sobre a violência no território do Grande Bom Jardim, produzido pelo Centro de Defesa da Vida Herbert de Souza (CDVHS) em regime de parceria com a Universidade Federal do Ceará (UFC), por intermédio do Grupo de Pesquisas e Intervenções sobre Violência, Exclusão Social e Subjetivação (VIESES) e do Laboratório de Estudos da Violência (LEV).

A análise dos dados será conduzida pela análise de conteúdo temática proposta por Bardin (2011), percorrendo três etapas. A primeira é a pré-análise, que consiste na organização do material

documental e na leitura flutuante dos documentos coletados. A segunda é a exploração do material, que envolve a codificação e a categorização do conteúdo a partir das seguintes categorias analíticas pré-definidas: território usado (Santos, 2008), territorialidades (Raffestin, 1993), cotidiano (Certeau, 2014) e leitura crítica do espaço (Callai, 2005). A terceira etapa é o tratamento dos resultados, que compreende a inferência e a interpretação dos dados à luz da teoria geográfica. Buscar-se-á identificar no currículo e no livro didático se mencionam violência urbana, controle territorial ou facções, se propõem atividades que partem do território vivido do aluno e se estabelecem relações explícitas entre controle territorial e impactos na vida escolar. Os dados de evasão e transferência serão utilizados como contexto para discutir a relevância ou a urgência dessas abordagens, não como variáveis diretamente associadas por meio de pesquisa empírica com alunos. A interpretação final será guiada pelo método dialético, buscando apreender as contradições entre o discurso da leitura crítica do espaço presente na literatura da Geografia Escolar e o silenciamento ou a fragilidade dessa abordagem nos documentos oficiais e didáticos.

4. O TERRITÓRIO E O COTIDIANO A PARTIR DAS RELAÇÕES DE PODER NO CURRÍCULO OFICIAL: ANÁLISE DO DOCUMENTO CURRICULAR REFERENCIAL DO CEARÁ (DCRC)

Ao analisarmos a DCRC para o Ensino Médio observamos que em suas orientações o conceito de território aparece sob diversas perspectivas, dentre elas: os territórios das comunidades tradicionais, o território nacional e o conceito a partir do vivido, das relações de poder, o cerne de nossa análise.

Para o ensino de Geografia o documento demonstra que o componente curricular, atua como um vetor analítico fundamental para que o educando compreenda a complexidade da produção do espaço geográfico. Mais do que a apreensão de dinâmicas espaciais, a disciplina visa fomentar a *práxis*, instrumentalizando o estudante para intervir na realidade socioespacial. Para tanto, cabe ao corpo docente a superação de modelos mnemônicos e descritivos, adotando arranjos didáticos e pedagógicos multidimensionais que promovam o aprofundamento epistêmico dentro da realidade local (CEARÁ, 2021).

Quando o documento traz a abordagem do território vivido, além da visão disciplinar da geografia que faz parte da formação geral básica, ele relaciona com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que em sua estrutura a análise territorial aparece agrupada as disciplinas que fazem parte da Ciências Humanas Sociais e Aplicadas. Nessa, a análise concentra-se na competência específica número 2 “analisar a formação de territórios e fronteiras em diferentes tempos e espaços, mediante a compreensão das relações de poder que determinam as territorialidades e o papel geopolítico dos Estados-nações.” (BRASIL, 2017, pág 573). A partir dessa, são apresentadas as seguintes habilidades que vão ao encontro de nossa análise:

> *(EM13CHS204) Comparar e avaliar os processos de ocupação do espaço e a formação de territórios, territorialidades e fronteiras, identificando o papel de diferentes agentes (como grupos sociais e culturais, impérios, Estados Nacionais e organismos internacionais) e considerando os conflitos populacionais (internos e externos), a diversidade étnico-cultural e as características socioeconômicas, políticas e tecnológicas (BRASIL, 2017, pág 573)*
>
> *(EM13CHS205) Analisar a produção de diferentes territorialidades em suas dimensões culturais, econômicas, ambientais, políticas e sociais, no Brasil e no mundo contemporâneo, com destaque para as culturas juvenis mediante a compreensão das relações de poder que determinam as territorialidades e o papel geopolítico dos Estados-nações (BRASIL, 2017, pág 573).*

A (BNCC) não enxerga o território apenas como um "mapa político com fronteiras desenhadas", mas sim como um espaço de relações de poder, identidade e pertencimento que formam diferentes territorialidades. A base enfatiza como os diferentes grupos sociais em seu cotidiano constroem sua identidade a partir do espaço que ocupam criando fronteiras que podemos relacionar com a nossa pesquisa a partir das fronteiras invisíveis criadas pelos coletivos criminais.

A necessidade de uma prática docente contextualizada é corroborada pela (DCRC) para o Ensino Médio. De acordo com as diretrizes (CEARÁ, 2021), o ambiente escolar reflete diretamente as dinâmicas de exclusão e a violência estrutural presentes em seu entorno. O documento reforça a relevância de o professor diagnosticar a realidade socioespacial da comunidade escolar,

compreendendo que as vulnerabilidades periféricas tensionam as relações internas no ambiente escolar. Desse modo, o planejamento curricular e a ação didática exigem um olhar atento e diferenciado a essas especificidades, superando abordagens homogeneizadoras do espaço e dos sujeitos.

Cavalcanti (2010) corrobora essa análise ao demonstrar que a escola e a geografia devem se voltar para o estudo do conhecimento cotidiano trazido pelos discentes, promovendo o confronto com o saber sistematizado que estrutura a ciência geográfica. A autora afirma, ainda, que o conhecimento geográfico é indispensável à vida cotidiana, uma vez que permite reconhecer as formas materiais resultantes da organização espacial.

Embora o documento Curricular figure como a diretriz orientadora das instituições escolares da rede pública estadual, este não deve ser confundido, estritamente, com o currículo em sua totalidade. Uma proposta curricular engloba uma pluralidade de saberes, práticas pedagógicas e construções teóricas e práticas que vão além de orientações documentais. A materialização do currículo ocorre no âmbito da própria comunidade escolar, a qual incorpora suas identidades e especificidades locais.

Mesmo a literatura contemplando amplamente o conceito de território, o cotidiano e as variadas territorialidades dos sujeitos, ainda se observam lacunas que correlacionem a dinâmica dos coletivos criminais e a violência estrutural vivenciadas pelos discentes nas periferias urbanas. Torna-se imperativo que essa problemática avance para além do campo conceitual, subsidiando a prática docente diária. Desse modo é fundamental que essa realidade transcenda os debates teóricos e alcancem, efetivamente,

as práxis pedagógicas dos docentes. Sob essa perspectiva é fundamental o desenvolvimento de propostas didáticas capazes de conectar o conhecimento geográfico à leitura do mundo e à vulnerabilidade socioespacial na qual os estudantes estão inseridos.

5. O LIVRO DIDÁTICO E O TERRITÓRIO VIVIDO: ABORDAGENS E PRÁTICAS FRENTE AOS CONFLITOS TERRITORIAIS

No contexto da educação geográfica brasileira, o livro didático ocupa uma posição ambivalente. Por um lado, constitui-se como o principal recurso pedagógico disponível na maioria das escolas públicas, estruturado currículos e orientando práticas docentes. Por outro lado, sua hegemonia tem sido amplamente criticada quando se revela incapaz de dialogar com as realidades locais dos estudantes. Essa tensão torna-se ainda mais aguda quando o tema em análise é o ensino do território, especialmente aquele marcado por dinâmicas de controle, violência e poder paralelo, como as áreas dominadas por facções criminosas.

Diante disso, a questão que orienta este tópico é: em que medida o livro didático de Geografia tem contribuído para que o aluno desenvolva uma leitura crítica do território controlado por facções e compreenda os impactos dessa realidade em sua vida escolar e cotidiana? Para respondê-la, faz-se necessário articular três dimensões: o conceito de território e sua complexidade, a análise do livro didático como artefato cultural e curricular, e o papel da mediação docente diante das omissões do material didático.

Diante disso, olhar a complexidade do conceito de território e suas implicações para o ensino é necessário, pois o território, na tradição da geografia crítica, não se reduz à noção de espaço delimitado por

fronteiras político-administrativas. Antes, constitui-se como um constructo social, permeado por relações de poder, conflitos, identidades e territorialidades. Conforme argumenta Callai (2001), o ensino de Geografia precisa ajudar o aluno a se entender como sujeito no mundo e a ler esse mundo, e esse processo começa necessariamente pela compreensão de seu próprio lugar e das relações de poder que ali se manifestam. Assim, o território vivido do aluno deve ser o ponto de partida para a construção do conhecimento geográfico, e não uma ilustração periférica de conceitos previamente definidos.

Nesse contexto, o direito à cidade, conforme discutido por Lefebvre (2008) e retomado por Harvey (2014), é sistematicamente violado, uma vez que os moradores dessas áreas têm seu acesso à vida urbana, à participação nas decisões sobre o espaço e ao uso dos equipamentos públicos severamente restringido pelo controle paralelo. Além disso, Bourdieu (2018) contribui para essa análise ao evidenciar como o capital cultural, isto é, o conjunto de conhecimentos, títulos e habilidades herdados ou adquiridos, é desigualmente distribuído no território, de modo que os alunos de áreas dominadas por facções chegam à escola com um repertório simbólico frequentemente desqualificado pelo currículo oficial, o que aprofunda as desigualdades educacionais.

Ao mesmo tempo, Oliveira (2019) argumenta que o conceito de território deve ser visto como resultado das relações sociais que se projetam no espaço, sendo instável e podendo se produzir e se reproduzir de acordo com a necessidade de seus atores sociais. Essa instabilidade é particularmente visível nas áreas dominadas por facções, onde as fronteiras simbólicas e materiais são constantemente renegociadas, redefinindo quem pode circular,

quem deve se ausentar e quais comportamentos são tolerados ou punidos.

Todavia, essa complexidade raramente é contemplada pelos livros didáticos. Ao examinar as coleções mais adotadas no Ensino Médio, percebe-se uma ênfase significativa nos macroconflitos geopolíticos guerras civis na África, disputas no Oriente Médio, tensões na Europa Oriental enquanto os conflitos que ocorrem no bairro, na rua, na escola do aluno são sistematicamente silenciados. Como observa Pontuschka (2009), o conhecimento geográfico se constrói no movimento dialético entre o global e o local; privilegiar apenas a escala macro significa desconsiderar a capacidade de o aluno reconhecer que os conflitos que estuda são uma constante também em sua escala de vivência.

A realidade do território controlado por facções criminosas tensiona diretamente a prática docente, uma vez que coloca em xeque a própria capacidade da escola de nomear e analisar as dinâmicas de poder que estruturam a vida dos alunos. Nesse sentido, Oliveira (2018) afirma que o ensino de geografia é intrinsecamente complexo, pois envolve entrelaçar linguagens, metodologias e vivências até culminar em uma leitura de mundo pelo aluno. Essa complexidade, contudo, não pode servir como justificativa para a omissão, mas sim como um chamado à criação de estratégias didáticas que incorporem a realidade territorial do estudante.

As consequências pedagógicas desse silêncio são profundas. Castellar (2005) argumenta que a construção do pensamento espacial e do raciocínio geográfico depende da capacidade de o aluno observar, descrever, comparar e explicar os fenômenos em diferentes escalas. Quando a escola se recusa a nomear e analisar a

realidade do território controlado por facções, ela não apenas omite um conteúdo, mas deslegitima a própria experiência do aluno, tratando como inexistente ou irrelevante aquilo que estrutura seu cotidiano. Trata-se, portanto, de acordo com Bourdieu (2018), de uma violência simbólica que reforça a marginalização desses jovens.

Desse modo, torna-se necessário pensar o ensino do território a partir da articulação entre espaço, identidade e formação do sujeito crítico. Nessa perspectiva, Oliveira (2019) defende que o território deve ser compreendido não apenas como espaço de poder, mas também como lócus de vivências e experiências que fortalecem o sentimento de pertencimento e ajudam na cristalização de representações coletivas. Para o autor, perder o território é desaparecer, o que evidencia sua centralidade na constituição da identidade dos sujeitos.

Pois o aluno que vive sob a influência de grupos criminosos não apenas habita um território, mas é, em alguma medida, definido por ele suas roupas, seus gestos, seus deslocamentos, suas falas são constantemente lidos à luz das dinâmicas territoriais do crime. A escola e o livro didático, ao silenciarem sobre essa realidade, perdem a oportunidade de oferecer ao aluno ferramentas para uma leitura crítica de sua própria condição e para a construção de uma identidade que transcenda a imposição territorial do crime.

Para Cavalcanti (2002), o professor não é um mero aplicador de métodos, mas um profissional que reflete sobre sua prática e toma decisões curriculares fundamentadas. Contudo, essa necessária mediação docente não pode ser usada como justificativa para a omissão do livro didático. O material didático, como principal recurso de seleção e organização de conteúdos, não pode

simplesmente transferir para o professor a responsabilidade de abordar realidades territoriais complexas e urgentes sem lhe oferecer qualquer subsídio. O que se propõe não é que o livro didático forneça "receitas" para abordar o tema das facções, mas que ele reconheça a existência dessa realidade e ofereça ferramentas conceituais e metodológicas para que o professor possa, a partir de sua realidade local, desenvolver atividades investigativas.

Nessa direção, a utilização de diferentes linguagens pode ser um recurso valioso. Souza (2018) defende que o professor deve buscar diferentes linguagens que facilitem a análise do espaço geográfico, mostrando que a Geografia é uma disciplina escolar que possibilita a utilização de múltiplos recursos. Entre esses recursos, a autora destaca a fotografia como possibilidade de análise do conceito de paisagem. Da mesma forma, o conceito de território poderia ser explorado por meio de registros fotográficos feitos pelos próprios alunos em seus trajetos cotidianos, revelando as marcas materiais e simbólicas do controle territorial.

A análise aqui empreendida revela um paradoxo central no livro didático de Geografia. Ao mesmo tempo em que se mostra atual ao incorporar a discussão sobre grandes conflitos geopolíticos contemporâneos, revela-se conservador e omisso quando a tarefa é propor atividades que partam do território vivido do aluno e que abordem os conflitos em sua escala local. Essa omissão é particularmente grave quando se trata do território controlado por facções criminosas, realidade que estrutura a vida de milhões de jovens brasileiros.

Pois, para que a educação geográfica cumpra seu papel de formação de sujeitos críticos e cidadãos atuantes, é necessário que o

livro didático assuma o território vivido como ponto de partida e de chegada de sua prática. Isso implica nomear os conflitos que estruturam a vida dos alunos, oferecer ferramentas conceituais para sua análise e criar atividades investigativas que permitam ao jovem se reconhecer como sujeito produtor do território não como vítima passiva de suas determinações.

Sintetizando essa posição, Oliveira (2018) afirma que os conceitos criados dentro do senso comum devem ser lapidados na sala de aula, ou seja, devem ser cientificados, para que o aluno possa produzir conhecimento e não apenas repetir informações. Uma Geografia que se pretende crítica e emancipadora não pode silenciar diante da realidade do território controlado por facções; ao contrário, deve fazer desse silêncio o seu ponto de partida para a fala.

6. A EDUCAÇÃO AMEAÇADA: CONFLITOS TERRITORIAIS, VIOLÊNCIA ARMADA E OS DESAFIOS DA PERMANÊNCIA ESCOLAR

Compreendida como dimensão intrínseca à dignidade humana, a educação é fundamental para as transformações em nossa sociedade. Sua relevância transcende a dimensão espacial do acesso escolar, vinculando-se diretamente à ação do sujeito, ao exercício consciente da cidadania e à superação de vulnerabilidades. Reconhecido globalmente no âmbito dos Direitos Humanos e salvaguardado no cenário nacional pela Constituição de 1988 e posteriormente regulamentado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), esse direito impõe uma responsabilidade intransferível ao Estado e à família. Portanto, a responsabilidade governamental vai além do quantitativo, mas de garantir o acesso, permanência e qualidade para os educandos.

Para a compreensão aprofundada da realidade que circunda a violência e o controle territorial, a fundamentação dos resultados desta pesquisa apoiou-se no relatório elaborado pelo Centro de Defesa da Vida Herbert de Souza (CDVHS), em parceria com a Universidade Federal do Ceará (UFC), por meio do Grupo de Pesquisas e Intervenções sobre Violência, Exclusão Social e Subjetivação (VIESES) e do Laboratório de Estudos da Violência (LEV).

A pesquisa, realizada com 473 estudantes de 12 escolas estaduais do Grande Bom Jardim, analisou as manifestações de violência sob a perspectiva dos discentes. Um dos eixos centrais do estudo investigou a percepção dos alunos sobre o bairro em que residem, área que compreende territórios controlados por coletivos criminais. Os resultados indicam que o próprio bairro é apontado pelos estudantes como o espaço que gera os maiores sentimentos de medo e insegurança (CDVHS, 2023).

Como observado na Tabela 1, os impactos da violência no cotidiano escolar são diversos. Dentre os dados analisados, destaca-se a perda de aulas, que afetou mais de 50% dos estudantes pesquisados. Esse cenário correlaciona-se diretamente com as elevadas taxas de evasão e abandono escolar no Ensino Médio. Essa etapa concentra, historicamente, os maiores índices desse fenômeno no panorama nacional, configurando-se como um desafio complexo para a gestão pública e para as instituições de ensino (Cruz e Vidal, 2025).

Outro fato que nos leva à reflexão é a dificuldade de concentração. É impossível exigir foco de quem não se sente seguro. Para uma mente que convive com o medo, seja pelo *bullying* nos corredores ou pela violência no entorno da comunidade, a sala de aula deixa de

ser um lugar de descoberta e vira um espaço de autodefesa. O aluno disperso muitas vezes está apenas tentando processar uma ansiedade barulhenta demais para caber em uma folha de caderno. A dificuldade de concentração frente à violência é o grito silencioso de um estudante que precisa, antes de conteúdo, de acolhimento e paz para conseguir aprender.

Outro aspecto relevante refere-se às barreiras ao pleno direito à educação, que se materializam na privação do acesso à escola na elevação dos índices de evasão escolar, inviabilizando a conclusão dos estudos por parte dos discentes. Evidencia-se que os estudantes matriculados em instituições de ensino situadas em territórios sob o controle de coletivos criminais rivais são frequentemente impedidos de frequentar o ambiente escolar. Essa dinâmica de segregação espacial e controle territorial transcende o âmbito educacional, impactando negativamente na sociabilidade, nas práticas de lazer e, substancialmente, nas condições de sobrevivência e inserção no mercado de trabalho.

Tabela 1. Impactos da violência nas condições de permanência escolar.

Proibido de ir à escola	Interromper estudos	Estudo em casa	Perda de aula	Dificulta concentraçã o
25,7%	28,6%	50%	50,6%	67,1%

Fonte: Elaborada pelos autores.

Frente às vulnerabilidades socioeducacionais de jovens impactados pelo controle territorial de coletivos criminosos, emergem instâncias de articulação comunitária e institucional, com destaque para o

Fórum das Escolas Estaduais do Grande Bom Jardim (FEPGBJ). Esse arranjo intersetorial congrega 12 unidades de ensino da rede pública estadual, organizações não governamentais (CDVHS) e o Centro Cultural Bom Jardim (CCBJ). O escopo de atuação do FEPGBJ consiste em deliberar sobre estratégias coletivas de enfrentamento aos impactos da violência armada no cotidiano escolar, além de formular ações territoriais que fomentem espaços de debate público e fortaleçam os vínculos pedagógicos e comunitários (Cavalcante et al., 2021).

Adicionalmente, a iniciativa conta com o suporte científico e interinstitucional do grupo VIESES e do Laboratório de Psicologia, Subjetividade e Sociedade e o Programa Integrado de Prevenção e Redução da Violência (PReVio), o qual desenvolve ações intersetoriais em parceria com a Secretaria da Educação do Estado do Ceará (SEDUC).

No que concerne aos mecanismos de segurança no ambiente escolar, destacam-se as Comissões de Proteção e Prevenção à Violência contra Crianças e Adolescentes, instituídas no Ceará pela Lei Estadual nº 17.253/2020. Aplicáveis às redes pública e privada, essas instâncias visam elaborar planos comunitários de prevenção às violências identificadas, além de promover ações contínuas de formação e sensibilização voltadas aos direitos infantojuvenis e à cultura de paz (CEARÁ, 2020)

Os dados e análises discutidos evidenciam que a garantia do direito à educação em territórios conflagrados por dinâmicas de violência armada transcende a dimensão puramente pedagógica, demandando condições estruturais de segurança e integridade psicossocial dos discentes. Como demonstrado na realidade do

Grande Bom Jardim, o controle territorial e o medo crônico operam como vetores de exclusão escolar, manifestando-se desde déficits cognitivos de concentração até o impedimento físico de acesso e a consequente evasão.

Conclui-se, portanto, que a superação desse panorama impõe ao Estado e à sociedade civil a consolidação de políticas públicas transversais capazes de transcender a democratização do acesso aos conteúdos pedagógicos, assegurando tanto o entorno comunitário quanto o ambiente escolar como territórios invioláveis de acolhimento, cidadania e paz social.

7. CONSIDERÇÕES FINAIS

As análises realizadas neste estudo promovem síntese do problema e dos objetivos propostos, adensando a compreensão sobre a eficácia do aparato curricular face às vulnerabilidades socioespaciais. A investigação confirmou plenamente as três hipóteses levantadas: constatou-se que o Documento Curricular Referencial do Ceará (Ceará, 2021) opera em um nível de abstração conceitual que omite as dinâmicas de poder impostas pelo crime organizado; que os manuais didáticos priorizam macro conflitos globais em detrimento das violências localizadas; e que esse duplo silenciamento limita severamente a intervenção pedagógica de docentes que atuam no Grande Bom Jardim. Em resposta à pergunta central de pesquisa, evidencia-se que os instrumentos oficiais e didáticos silenciam a influência do controle territorial por facções, gerando um descompasso estrutural entre a Geografia escolar prescrita e a realidade vivida pelos educandos, o que camufla os severos impactos que este fenômeno projeta sobre a permanência e o rendimento escolar.

Os principais achados de cada capítulo descortinam essa problemática de forma escalonada. Evidenciou-se a dissociação do currículo oficial em relação às urgências periféricas urbanas, seguido pela identificação de uma desconexão crônica nos manuais didáticos, os quais negligenciam o lugar do aluno como ponto de partida cognitivo. Como limitação do estudo, aponta-se a impossibilidade de realizar uma imersão empírica direta com os discentes em virtude das condições de insegurança na região, o que restringiu o escopo metodológico aos procedimentos de análise puramente documental e de dados secundários.

A despeito de tais restrições, a pesquisa oferece contribuições significativas para o ensino de Geografia e para a prática docente no Grande Bom Jardim, ao fornecer subsídios teóricos que legitimam e estimulam a superação dos silêncios editoriais por meio de propostas didáticas contextualizadas. Para o avanço desta agenda de pesquisa, sugere-se a realização de investigações futuras que focalizem a cartografia social e o mapeamento participativo dos trajetos escolares sob a ótica de professores, visando subsidiar novas formulações curriculares regionais. Conclui-se, portanto, com a defesa intransigente da leitura crítica do espaço como ferramenta de cidadania e emancipação, reiterando que a Geografia Escolar deve atuar como um instrumento de desvelamento das contradições do território, capacitando os jovens vulnerabilizados a compreender e tensionar as estruturas de dominação que cerceiam seu cotidiano.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2017. Disponível em: https://cdn.mec.gov.br/basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf.

CALLAI, H. C. Aprendendo a ler o mundo: a geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. **Cadernos CEDES,** v. 25, n. 66, p. 227-247, 2005.

CALLAI, Helena Copetti. **A Geografia e a escola:** muda a geografia? Muda o ensino? Terra Livre, São Paulo, n. 16, p. 133-152, 2001.

CAVALCANTE, Laisa Forte et al. **Fórum de Escolas do Grande Bom Jardim:** práticas de enfrentamento e violência armada em territorialidades escolares de periferias de Fortaleza. In: Desidades. 2021, n.3 p.20-50. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2318-92822021000200003.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, escola e construção de conhecimentos.** Campinas: Papirus, 2010.

CEARÁ. Lei Nº 17.253, 29 de julho de 2020. Comissões de Prevenção e Proteção à violência de Crianças e Adolescentes nas Escolas. Disponível em: https://mpce.mp.br/institucional/centros-de-apoio-operacional/caoeduc/kits-de-atuacao/kit-lei-17253-2020-comissoes-de-prevencao-e-protecao-a-violencia-de-criancas-e-adolescentes-nas-escolas/.

CEARÁ. Secretaria da Educação do Estado do Ceará. **Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC):** Ensino Médio. Fortaleza: SEDUC, 2021. Disponível em:

https://www.seduc.ce.gov.br/documento-curricular-referencial-do-ceara/.

CENTRO DE DEFESA DA VIDA HERBERT DE SOUZA. **Relatório de pesquisa.** Violência no Grande Bom Jardim sob a perspectiva de estudantes de escolas públicas de ensino médio: vitimização, percepções sobre segurança e repercussões educacionais. Fortaleza: CDVHS, 2023. Disponível em: https://cdvhs.org.br/wp-content/uploads/2024/08/CDVHS-Relatorio-da-Pesquisa-Violencia-no-Grande-Bom-Jardim-sob-a-perspectiva-de-estudantes-1.pdf.

CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano:** artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 2014.

CRUZ, Ana Maria Alves de Almeida; VIDAL, Eloísa Maia. **Evasão escolar na rede estadual de Fortaleza - Ce:** avanços e desafios. In: Revista Multidisciplinar em Educação, Porto Velho, v. 12, p. 1-23, Jan./Dez., 2025. Disponível em: https://periodicos.unir.br/index.php/EDUCA/article/view/6695/3568.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** São Paulo: Atlas, 2008.

HARVEY, David. **Cidades rebeldes: do direito à cidade à revolução urbana.** Tradução de Jeferson Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

KOSIK, K. **Dialética do concreto.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LEFEBVRE, Henri. **O direito à cidade.** 5. ed. São Paulo: Centauro, 2008.

OLIVEIRA, Stanley Braz de. O ensino do território como instrumento para construção da educação geográfica e do sujeito crítico. In: OLIVEIRA, Stanley Braz de; COSTA SOBRINHO, Werton Francisco Rios da (Org.). **Educação Geográfica:** ensino, pesquisa e práticas. Piauí: FAM, 2019. p. 19-34.

OLIVEIRA, Stanley Braz de. Socioconstrutivismo, representações sociais, e a construção dos conceitos geográficos. In: OLIVEIRA, Stanley Braz de; SOBRINHO, Werton Francisco Rios da Costa (Org.). **Ensino de Geografia:** teorias e práticas. São Raimundo Nonato: FAM, 2018. p. 17-35.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico:** métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RAFFESTIN, C. **Por uma geografia do poder.** São Paulo: Ática, 1993.

SANTOS, M. **A natureza do espaço:** técnica e tempo, razão e emoção. São Paulo: Edusp, 2008.

SOUZA, Rejane Maria de. A fotografia como possibilidade de análise do conceito de paisagem no ensino de Geografia. In: OLIVEIRA, Stanley Braz de; SOBRINHO, Werton Francisco Rios da Costa (Org.). **Ensino de Geografia:** teorias e práticas. São Raimundo Nonato: FAM, 2018. p. 122-140.

STRAFORINI, R. **Ensinar geografia:** o desafio da totalidade-mundo nas séries iniciais. São Paulo: Annablume, 2008.

[1] Mestra em Geografia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE) e professora da Educação Básica lotada na Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUCCE).

[2] Doutor em Geografia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), Professor Efetivo da UECE- Campus Itaperi. Coordenador do Grupo de Estudos em Formação e Identidade de Professores de Geografia, Recursos Didáticos e Tecnologias Educacionais LABGEO/UECE. Linha de Pesquisa: Formação de Professores, Educação Geográfica e Práxis Docente, Recursos Didáticos e Tecnologias Educacionais.

[3] Pós Graduação em Gestão Escolar pela Universidade Vale do Jaguaribe. Possui Licenciatura em Física pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Atualmente é professor da Educação Básica lotado na Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUCCE).