



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS DE ANANINDEUA
CURSO DE GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA

JONAS GABRIEL DIAS DE SOUZA

**O USO DA CIDADE COMO SALA DE AULA: CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO
DE GEOGRAFIA URBANA NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

ANANINDEUA - PA

2026

JONAS GABRIEL DIAS DE SOUZA

**O USO DA CIDADE COMO SALA DE AULA: CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO
DE GEOGRAFIA URBANA NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Artigo científico apresentado a Faculdade de Geografia da Universidade Federal do Pará, Campus de Ananindeua, como requisito parcial para a obtenção do Grau de Licenciado em Geografia.

Orientador (a): Prof. Dr. Enilson da Silva Sousa

ANANINDEUA - PA

2026

JONAS GABRIEL DIAS DE SOUZA

**O USO DA CIDADE COMO SALA DE AULA: CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO
DE GEOGRAFIA URBANA NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Artigo científico apresentado a Faculdade de Geografia da Universidade Federal do Pará, Campus de Ananindeua, como requisito parcial para a obtenção do Grau de Licenciado em Geografia.

RESULTADO: _____ NOTA: _____

ANANINDEUA, _____ de _____ de _____.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Enilson da Silva Sousa (orientador)
UFPA Ananindeua

Prof. Ms. Felipe Kevin Ramos da Silva (examinador)
NAEA UFPA

Profa. Dra. Franczy Taissa Nunes Barbosa (examinador)
UFPA Ananindeua

O USO DA CIDADE COMO SALA DE AULA: CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA URBANA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

THE USE OF THE CITY AS A CLASSROOM: CONTRIBUTIONS TO THE TEACHING OF URBAN GEOGRAPHY IN BASIC EDUCATION

RESUMO

Este artigo analisa as potencialidades de utilizar a cidade como sala de aula no ensino de Geografia Urbana na Educação Básica. A pesquisa destaca a importância de práticas pedagógicas que articulam território, vivência e conteúdo da BNCC, especialmente no contexto da Amazônia. Através de autores como Cavalcanti e Straforini, o trabalho defende que a cidade seja um laboratório vivo, permitindo ao estudante desenvolver leitura crítica sobre processos socioespaciais contemporâneos, como segregação, centralidades e identidades culturais. A especificidade amazônica é central na discussão, abordando cidades marcadas pela influência dos rios, diversidade socioambiental e desigualdades históricas. Metodologias como a deriva urbana, o estudo do trajeto casa-escola e a análise de grafites são sugeridas para aproximar o saber acadêmico do cotidiano dos alunos. Tais estratégias fortalecem a autonomia intelectual e a percepção de que o urbano é uma produção social em constante disputa. Além disso, o texto integra a teoria das representações sociais e a perspectiva ambiental, enfatizando as interações entre sociedade e natureza na região. Na conclusão, o autor reflete sobre ensino de Geografia no Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME), identificando-o como campo de disputas ontológicas. Embora garanta o acesso à educação em áreas remotas, o modelo enfrenta desafios estruturais e precarização. Propõe-se um paradigma decolonial que valorize saberes locais, transformando a escola em espaço de resistência e formação cidadã emancipada. Assim, a cidade-sala de aula reafirma o potencial da Geografia situada para compreender a complexidade amazônica, promovendo aprendizagens emancipatórias frente às contradições históricas da urbanização regional contemporânea e fortalece a autonomia intelectual do aluno e potencializa a utilização da realidade urbana presente na Amazônia.

Palavras-chave: Geografia Urbana; Cidade como sala de aula; Educação Básica Amazônica.

ABSTRACT

This article analyzes the potential of using the city as a classroom for teaching Urban Geography in Basic Education. The research highlights the importance of pedagogical practices that articulate territory, experience, and BNCC content, especially within the Amazonian context. Drawing on authors such as Cavalcanti and Straforini, the work argues that the city should be a living laboratory, allowing students to develop a critical reading of contemporary socio-spatial processes, such as segregation, centralities, and cultural identities. Amazonian specificity is central to the discussion, addressing cities shaped by the influence of rivers, socio-environmental diversity, and historical inequalities. Methodologies such as urban drift, the study of the home-school path, and the analysis of graffiti are suggested to bring academic knowledge closer to students' daily lives. These strategies strengthen intellectual autonomy and the perception that the urban is a social production in constant dispute. Additionally, the text integrates the theory of social representations and an environmental perspective, emphasizing the interactions between society and nature in the region. In the conclusion, the author reflects on Geography teaching within the Modular Teaching Organization System (SOME), identifying it as a field of ontological disputes. Although it guarantees access to education in remote areas, the model faces structural challenges and

precarization. A decolonial paradigm is proposed to value local knowledge, transforming the school into a space of resistance and emancipated citizen formation. Thus, the city-as-classroom reaffirms the potential of situated Geography to understand Amazonian complexity, promoting emancipatory learning in the face of the historical contradictions of contemporary regional urbanization, while strengthening the student's intellectual autonomy and enhancing the use of the urban reality present in the Amazon.

Keywords: Urban Geography; City as a classroom; Amazon Basic Education.

INTRODUÇÃO

A cidade é um espaço vivo, dinâmico e contraditório, cuja complexidade possibilita ao ensino de Geografia Urbana ultrapassar a simples memorização de conceitos e ganhar densidade prática e crítica. No contexto da Educação Básica sendo composta pela educação infantil, pelo ensino fundamental e pelo ensino médio (LDB, 2017), especialmente diante das orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que defende aprendizagens contextualizadas e significativas, utilizar a cidade como sala de aula torna-se não apenas um recurso didático, mas um princípio epistemológico.

A Geografia, enquanto ciência do espaço, encontra no território vivido um campo fértil para leituras que articulam percepção, representação, experiência e reflexão. Autores como Cavalcanti (1998; 2002) e Straforini (2004) já enfatizavam que o ensino deve preparar o estudante para interpretar o mundo e compreender sua totalidade, partindo de sua realidade concreta.

Na Amazônia, essa discussão se torna ainda mais urgente devido à especificidade das cidades amazônicas, marcadas pela força dos rios, pela multiculturalidade, pela desigual distribuição dos serviços urbanos e pela presença de centralidades particulares, como aponta Gonçalves (2001). Nesse sentido, o estudo da cidade amazônica rompe com modelos tradicionais importados de outras regiões do país e exige abordagens que valorizem o cotidiano, as práticas socioculturais e a relação histórico-ambiental que molda esses territórios. Ao envolver o estudante em saídas de campo, caminhadas investigativas, observação de grafites, entrevistas com moradores e análise de centralidades, o professor amplia o repertório cognitivo e crítico do aluno.

Nesse sentido, a cidade como sala de aula não se reduz a um recurso metodológico pontual; trata-se de um modo de compreender o conhecimento geográfico como construção coletiva, dialógica e situada. Tartaglia e Oliveira (2009), ao analisarem os grafites enquanto expressões urbanas, evidenciam como as paisagens podem ser lidas como textos que revelam conflitos, identidades e disputas.

A Geografia Urbana torna-se, então, instrumento para decifrar esses códigos socioespaciais.

A BNCC (EF09GE01, EF09GE02, EF09GE04, entre outros) enfatiza a análise das dinâmicas urbanas, das desigualdades territoriais, das formas de uso do espaço e das redes que estruturam as cidades. Isso implica metodologias que integrem teoria e prática. Ao trabalhar com a cidade como laboratório, o professor atende às competências gerais (como pensamento crítico, argumentação e cultura digital) e às competências específicas da Geografia.

O pensamento de Spósito (2001) colabora diretamente com essa construção ao analisar as novas centralidades urbanas e os fluxos que reorganizam a vida cotidiana. Em cidades amazônicas, como Belém, Macapá, Santarém ou Marabá, observar essas centralidades – sejam formais ou informais – possibilita compreender a multiplicidade de usos do espaço e os contrastes presentes nos tecidos urbanos.

Além disso, a teoria das representações sociais, conforme discutida por Moscovici (1978; 2000), Guareschi e Jovchelovitch (2000) e Jardim (1996), contribui para entender as percepções que os estudantes têm de sua cidade. Cada aluno interpreta o espaço urbano a partir de suas vivências, trajetórias e referências culturais. Incorporar essas percepções ao ensino permite compreender como o espaço é significado e ressignificado pelas comunidades amazônicas.

A perspectiva ambiental também se torna central no estudo da cidade amazônica. Loureiro (2002) e Kuhnen (2001) reforçam que a leitura de ambientes urbanos precisa considerar as interações socioambientais, sobretudo em regiões pressionadas por expansão desordenada, poluição dos rios, ocupações irregulares e vulnerabilidades climáticas.

O uso da cidade como sala de aula permite, ainda, integrar memória e identidade cultural ao ensino. Coelho (1994) discute como as narrativas amazônicas revelam experiências de pertencimento fundamentais para compreender as dinâmicas socioespaciais. Essas memórias dialogam com o modo como os alunos percebem seu bairro, seu trajeto e as transformações urbanas ao redor.

Na perspectiva curricular, Pedra (2002) e Penin (1995) defendem que o cotidiano – enquanto campo de vivências – não pode ser desconsiderado pelo trabalho pedagógico. Assim, levar os estudantes à cidade aproxima o conhecimento formal dos saberes cotidianos, possibilitando aprendizagens emancipatórias. Portanto, discutir o uso da cidade como sala de aula é defender uma Geografia Urbana

viva, crítica e situada, capaz de compreender os desafios da Amazônia urbana e formar sujeitos capazes de intervir conscientemente em seu território.

A CIDADE COMO ESPAÇO FORMATIVO: FUNDAMENTAÇÕES EPISTEMOLÓGICAS PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA URBANA

A compreensão da cidade como espaço pedagógico exige, antes de tudo, reconhecer que o urbano não é apenas cenário, mas uma produção social em constante movimento, configurada por práticas, discursos, representações e disputas simbólicas que estruturam o cotidiano. A Geografia, enquanto campo de conhecimento, historicamente buscou desvendar as lógicas de organização e apropriação destes espaços.

Contudo, como argumenta Cavalcanti (1998), o ensino de Geografia precisa ultrapassar a mera descrição dos fenômenos espaciais para constituir-se como instrumento de leitura crítica da realidade. Nesse sentido, considerar a cidade como sala de aula significa admitir que o conhecimento geográfico só adquire sentido quando articulado à experiência concreta dos sujeitos, num processo em que percepção, memória, representação social e análise territorial se entrelaçam, conforme discutem Guareschi e Jovchelovitch (2000) e Moscovici (1978; 2000). A cidade torna-se, portanto, um mediador epistemológico que tensiona os estudantes a reconhecerem-se como participantes ativos na produção do espaço urbano.

Tal perspectiva encontra respaldo nas orientações da Base Nacional Comum Curricular, que enfatiza que o ensino de Geografia deve promover aprendizagens contextualizadas, participativas e capazes de articular fenômenos espaciais às vivências dos estudantes (BNCC, 2018). As habilidades previstas para os anos finais do Ensino Fundamental (como EF09GE01, EF09GE02 e EF09GE03) apontam para a necessidade de compreensão das dinâmicas urbanas, das desigualdades socioespaciais e da complexidade das redes que estruturam o território.

Ao interpretar essas orientações, percebe-se que a BNCC não se limita a prescrever conteúdos, mas sugere um modo de ensinar que valoriza o território vivido como fonte de conhecimento. Straforini (2004), ao propor uma leitura totalizante da realidade geográfica, reforça que a cidade não pode ser tratada como uma abstração cartográfica, mas como um conjunto de relações que revelam a dialética entre local e global, entre práticas cotidianas e processos estruturais.

Tal dialética é particularmente evidente nas cidades amazônicas, cujas formas de urbanização escapam aos modelos tradicionais descritos para outras regiões do Brasil. Como observa Gonçalves (2001), a Amazônia constitui um mosaico de “amazônias” que se expressam em diferentes ritmos, lógicas e territorialidades.

Em cidades como Belém, Marabá, Santarém ou Tefé, a urbanização é marcada pela íntima relação com os rios, pela presença de múltiplas identidades culturais, por desigualdades históricas e por processos recentes de reconfiguração territorial. Ao tratar a cidade amazônica como sala de aula, o professor adentra um campo epistemológico em que natureza, cultura, memória e ambiente se entrelaçam. Loureiro (2002) e Monteiro (1997) evidenciam que o território amazônico é fruto de interações complexas entre sociedade e ambiente, o que exige abordagens que contemplem a multiplicidade de saberes territoriais.

Outra dimensão fundamental para compreender a cidade como espaço formativo é o papel das representações sociais na construção do olhar geográfico dos estudantes. Conforme argumentam Moscovici (1978) e Jardim (1996), as representações sociais moldam a forma como os sujeitos compreendem os espaços, atribuindo significados, valores e sentimentos às paisagens urbanas (**Figura 1A**).

Na Amazônia, essas representações são atravessadas por narrativas históricas, memórias ribeirinhas, disputas territoriais e imaginários ambientais. Coelho (1994) demonstra que a identidade amazônica é constantemente reconstruída a partir das vivências no território, o que implica que os estudantes carregam consigo visões de mundo que influenciam profundamente sua leitura da cidade (**Figura 1B**). Ao incorporar essas representações ao ensino, o professor contribui para que o conhecimento geográfico não seja imposto de forma vertical, mas construído a partir do diálogo entre saberes locais e referenciais científicos.

O conceito de centralidade urbana, conforme analisado por Spósito (2001), também é fundamental para a interpretação da cidade enquanto ambiente de aprendizagem (**Figura 1C e 4D**). A autora destaca que novas formas comerciais, fluxos e reconfigurações do consumo têm redefinido as centralidades intraurbanas, criando múltiplos núcleos de concentração de serviços, comércio e práticas sociais. Nas cidades amazônicas, essas centralidades apresentam especificidades marcadas por mercados populares, feiras, portos fluviais e polos de sociabilidade que emergem na interface terra-água. Tomar esses espaços como laboratório pedagógico permite que os estudantes compreendam na prática como o capitalismo urbano se territorializa

e como as lógicas de consumo e circulação se expressam em lugares concretos que compõem seu cotidiano.



Figura 1 - Representações socioespaciais e práticas educativas no contexto urbano amazônico: **(A)** transporte escolar fluvial, evidenciando a centralidade dos rios na mobilidade cotidiana; **(B)** atividade educativa em espaço de sociabilidade e contato com a natureza; **(C)** intervenção artística urbana em infraestrutura viária, expressando identidades e imaginários amazônicos; **(D)** edifício com arte urbana e usos culturais, configurando novas centralidades e práticas de apropriação do espaço urbano. *Fonte: Agência Pará; Bruno Carachesti; G1 Pará.*

Adicionalmente, a leitura da paisagem urbana a partir de linguagens alternativas, como os grafites, ampliam a compreensão crítica dos estudantes sobre a cidade. Tartaglia e Oliveira (2009), ao discutirem uma “Geografia dos Grafites”, mostram que tais expressões não são meros ornamentos, mas discursos territoriais que denunciam conflitos, reivindicam visibilidade e inscrevem identidades no espaço público.

Em cidades amazônicas, onde coletivos artísticos emergem como formas de resistência cultural e política, os grafites funcionam como documentos urbanos que expressam tanto tensões sociais quanto afirmações de pertencimento. Incorporar esse repertório simbólico ao ensino permite que a Geografia dialogue com linguagens juvenis, fortalecendo a inserção dos estudantes como leitores sensíveis da paisagem.

A importância do cotidiano como território de aprendizagem, conforme discutido por Penin (1995) e Pedra (2002), reforça a necessidade de reconhecer a cidade como prática. Para esses autores, a escola não deve dissociar o saber

científico das experiências diárias, pois é no cotidiano que os sujeitos constroem sentidos, confrontam desigualdades e estruturam suas relações espaciais. Desse modo, as saídas de campo, caminhadas sistemáticas e derivas urbanas tornam-se metodologias privilegiadas para que o aluno compreenda a cidade não como um objeto distante, mas como uma tessitura de relações que o inclui. A Geografia, assim, aproxima-se da experiência e promove aprendizagens emancipatórias.

É necessário, ainda, incorporar ao estudo da cidade os elementos ambientais que marcam o território amazônico, especialmente no contexto das pressões urbanas sobre áreas frágeis, rios assoreados, manguezais degradados e ocupações irregulares. Kuhnen (2001) aborda como as representações sociais do ambiente influenciam a percepção dos sujeitos sobre problemas socioambientais. Ao utilizar a cidade como sala de aula, o professor permite que os estudantes observem in loco as contradições entre urbanização, meio ambiente e sustentabilidade, o que favorece análises críticas alinhadas às competências da BNCC relacionadas ao cuidado ambiental e à compreensão da complexidade socioecológica.

Nesse sentido, torna-se indispensável considerar o papel das políticas urbanas e das intervenções do Estado na produção do espaço amazônico. Nahum (1999) ressalta como programas de desenvolvimento e discursos modernizadores moldaram a urbanização regional, produzindo desigualdades e expectativas em torno da ideia de progresso. Ao explorar a cidade como sala de aula, os estudantes podem analisar obras públicas, processos de infraestrutura, transformações paisagísticas e tensões entre planejamento e vivência cotidiana, reconhecendo que o espaço urbano é resultado de disputas de poder.

Desta feita, compreender a cidade como espaço pedagógico implica assumir uma postura crítica diante das narrativas dominantes sobre urbanização. Grupo de Trabalho Amazônico – GTA (2005) destaca a importância das lutas sociais na defesa dos territórios amazônicos e evidencia como comunidades urbanas e periurbanas resistem às pressões econômicas e ambientais. Ao aproximar essas experiências das práticas escolares, o ensino de Geografia Urbana torna-se um instrumento de formação cidadã, reconhecendo que a cidade é uma construção coletiva e que sua leitura crítica requer engajamento político, sensibilidade social e rigor analítico.

METODOLOGIAS, PRÁTICAS E INTERVENÇÕES DIDÁTICAS NA CIDADE-SALA DE AULA: A GEOGRAFIA URBANA COMO EXPERIÊNCIA FORMATIVA

A cidade, entendida como sala de aula, exige que o ensino de Geografia ultrapasse a lógica conteudista e se realize como experiência formativa situada, capaz de dialogar com os fluxos, conflitos e transições que compõem a vida urbana contemporânea. Na Amazônia, essa necessidade se torna ainda mais urgente, dada a complexidade das dinâmicas socioespaciais que articulam modernização desigual, expansão territorial e práticas culturais híbridas.

Conforme observa Trindade (2015), a “urbanização difusa” amazônica resulta de processos históricos que reconfiguram permanentemente o território, tensionando modos de vida tradicionais e projetos hegemônicos de desenvolvimento. Nesse contexto, metodologias e práticas didáticas voltadas à cidade devem reconhecer a potência educativa desses espaços, integrando-os ao currículo como campo vivo de investigação, leitura crítica e construção de sentidos.

No interior dessa perspectiva, compreender a Geografia Urbana como experiência formativa implica assumir uma postura pedagógica que valorize a autonomia do pensamento, a escuta dos sujeitos e a problematização ética do espaço vivido. Paulo Freire (2011) destaca que ensinar exige respeito aos saberes dos educandos e compromisso com uma prática que promova liberdade e criticidade. Ao trazer a cidade para o centro da atividade pedagógica, o professor não apenas contextualiza os conteúdos, mas amplia o horizonte epistemológico dos estudantes, que passam a interpretar seu próprio território como expressão de relações de poder, desigualdades e resistências. Assim, metodologias ativas, práticas investigativas e intervenções críticas tornam-se estratégias fundamentais para transformar a experiência urbana em objeto de aprendizagem significativa.

Além disso, trabalhar a cidade como sala de aula implica tensionar a estrutura curricular e as normativas educacionais que orientam o ensino. A BNCC (2018) reconhece a importância da formação cidadã, das competências socioemocionais e da contextualização dos conhecimentos, abrindo espaço para abordagens que integrem problemáticas urbanas, diversidade cultural e sustentabilidade.

Essa diretriz, quando articulada ao caráter formativo da Geografia, possibilita desenvolver habilidades como pensamento espacial, análise multiescalar e leitura crítica do território. No entanto, a efetivação dessas práticas depende da mediação

docente e da criação de ambientes que estimulem a participação ativa dos estudantes, valorizando suas vivências urbanas enquanto parte constitutiva da aprendizagem.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996) também reforça a necessidade de práticas educativas que considerem a realidade social dos alunos, assegurando-lhes pleno desenvolvimento e preparo para o exercício da cidadania. Tomar a cidade como referência para o ensino de Geografia atende a esse princípio ao aproximar o conhecimento escolar das experiências cotidianas, fortalecendo a relação entre teoria e prática. Nesse sentido, intervenções didáticas — como saídas de campo, mapeamentos colaborativos, observações sistemáticas, análises de paisagens e projetos de intervenção comunitária — configuram estratégias que possibilitam aos estudantes interpretar criticamente as dinâmicas urbanas e compreender seu papel na transformação do espaço.

Por fim, compreender a cidade como sala de aula implica reconhecer que a Geografia Urbana não se limita à transmissão de conteúdos sobre formação das cidades, redes urbanas ou teorias espaciais, mas envolve a formação integral de sujeitos capazes de ler, problematizar e intervir no mundo em que vivem.

A urbanização amazônica, nesse sentido, marcada pelas contradições apontadas por Trindade (2015), revela-se um campo privilegiado para práticas pedagógicas que articulem crítica social, participação cidadã e reflexão ética. Ao conjugar fundamentos freireanos, orientações da BNCC e princípios da LDB, o ensino de Geografia torna-se um espaço de construção de autonomia, diálogo e ação, reafirmando o potencial emancipador da educação quando ancorada no território e na experiência concreta dos sujeitos.

À vista disso, torna-se importante a construção de práticas pedagógicas que utilizem a cidade como sala de aula demanda uma compreensão profunda daquilo que Cavalcanti (2002) chama de “mediação docente”, isto é, a capacidade do professor de transformar fenômenos urbanos em objetos de conhecimento. O educador precisa reconhecer que cada rua, praça, porto, mercado ou muro grafitado constitui uma materialidade carregada de historicidade, contradições e significados, cuja leitura crítica precisa ser orientada.

No contexto amazônico, em que centralidades urbanas convivem com espaços de forte densidade ribeirinha, feiras fluviais e paisagens híbridas entre o natural e o urbano, essa mediação exige sensibilidade para captar territorialidades emergentes, disputas socioambientais e simbologias que atravessam a vida cotidiana.

Spósito (2001) demonstra que o urbano é um campo de fluxos e tensões, o que reforça que a prática pedagógica deve situar os estudantes dentro dessa complexidade, estimulando-os a interpretar os processos estruturais por meio das evidências empíricas inscritas na cidade.

Uma das metodologias que melhor dialoga com essa perspectiva é a deriva urbana, inspirada nas práticas situacionistas e cada vez mais apropriada pela Geografia escolar. Ao caminhar pela cidade sem um roteiro rígido, os estudantes exercitam a observação sistemática, a percepção sensorial e a leitura crítica das paisagens. Straforini (2004) enfatiza que o conhecimento geográfico não se constrói apenas pela racionalidade técnica, mas também pela experiência e pela sensibilidade.

A deriva permite que os estudantes reconheçam a totalidade-mundo presente no cotidiano, desde a organização dos espaços comerciais até os objetos técnicos que moldam a mobilidade urbana. Nas cidades amazônicas, a deriva pode incluir portos, trapiches, canais, áreas de várzea, palafitas e feiras que expressam lógicas territoriais que escapam aos modelos hegemônicos de urbanização, oferecendo uma compreensão ampliada e situada daquilo que é o urbano amazônico.

Outra prática essencial é o estudo do trajeto casa–escola, que possibilita aos estudantes reconhecerem-se como agentes geográficos que performam o espaço diariamente. Penin (1995) destaca que é no cotidiano que os sujeitos constroem conhecimento e atribuem sentido à sua relação com o mundo. Assim, mapear o trajeto, identificar pontos de risco, espaços de sociabilidade, fluxos de transporte e mudanças na paisagem urbana permite ao estudante perceber sua inserção territorial.

Na Amazônia, muitos estudantes percorrem caminhos que envolvem travessias de rios, passagens por áreas alagáveis, circulação em vias precárias ou deslocamentos longos desde comunidades ribeirinhas até a escola. Transformar essas experiências em conteúdo curricular possibilita uma compreensão ampliada das dinâmicas urbanas e socioambientais regionais, fortalecendo habilidades previstas na BNCC como EF07GE02 e EF09GE03, que enfatizam a análise crítica dos diferentes usos e funções do espaço urbano.

Os grafites, como discutem Tartaglia e Oliveira (2009), constituem uma linguagem privilegiada para trabalhar espacialidades urbanas, identidades juvenis e disputas territoriais. No ambiente amazônico, onde o grafite dialoga com tradições ribeirinhas, narrativas indígenas, movimentos periféricos e resistências culturais,

essas obras funcionam como arquivos urbanos que registram saberes, denúncias e reivindicações.

A prática pedagógica pode envolver o mapeamento desses grafites, a construção de rotas culturais e a interpretação das mensagens inscritas nos muros da cidade. Tais atividades não apenas ampliam a leitura crítica do espaço, mas também aproximam a Geografia das linguagens visuais e simbólicas que constituem o repertório juvenil, fortalecendo competências da BNCC relacionadas à análise de diferentes linguagens cartográficas, estéticas e políticas.

Um aspecto central no uso da cidade como sala de aula é a articulação entre memória urbana e identidades territoriais. Coelho (1994) e Guareschi e Jovchelovitch (2000) destacam que a memória é um elemento estruturante das representações sociais e da construção da identidade, especialmente em contextos de forte densidade cultural como a Amazônia.

Em práticas pedagógicas, isso se traduz na realização de entrevistas com moradores antigos, registro fotográfico de locais significativos, identificação de narrativas múltiplas sobre o mesmo espaço e análise das transformações históricas da cidade. Ao trabalhar com esse conjunto de informações, os estudantes mobilizam habilidades da BNCC que envolvem o reconhecimento de permanências e rupturas, a abordagem multiescalar e a construção de explicações sobre os processos históricos que moldam o urbano. Na Amazônia, onde bairros emergem de antigas áreas de igarapés aterrados, feiras se reorganizam ao longo dos anos e portos se expandem segundo demandas econômicas, a memória urbana torna-se uma chave de leitura indispensável.

A incorporação da cidade como sala de aula exige práticas investigativas que ampliem o olhar dos estudantes para além do conteúdo formal, estimulando a leitura crítica dos espaços vividos. Entrevistas com moradores, registros fotográficos e levantamento de memórias coletivas permitem que os alunos reconheçam que a cidade é um palimpsesto, produzida pela sobreposição de tempos, interesses e formas de uso.

Essa perspectiva dialoga com a “Pedagogia da Autonomia”, na medida em que privilegia uma educação em que os sujeitos são protagonistas de sua aprendizagem, assumindo postura ativa diante de seu território (Freire, 2011). É nesse movimento que o ensino de Geografia Urbana encontra sentido: ao transformar o

cotidiano em fonte de conhecimento e reflexão, a escola forma leitores conscientes do espaço e de sua historicidade.

Ao analisar as diferentes narrativas sobre o mesmo lugar, os estudantes percebem que o urbano não é homogêneo, mas atravessado por disputas simbólicas, econômicas e políticas. A BNCC (Brasil, 2018) orienta que o ensino de Geografia desenvolva competências relacionadas à compreensão das dinâmicas territoriais e das múltiplas escalas de análise, o que se articula diretamente com a prática de explorar a cidade como objeto investigativo.

Quando o aluno confronta relatos divergentes sobre um mercado popular, uma praça, um porto ou um conjunto habitacional, ele compreende que o espaço urbano é produto de diferentes agentes sociais, cujos projetos nem sempre convergem. Isso reforça a ideia de que a cidade é um campo de tensões, onde permanências e rupturas coexistem e precisam ser analisadas criticamente.

Na Amazônia, essas tensões se expressam de maneira ainda mais evidente devido aos processos específicos de urbanização que caracterizam a região. Como aponta Trindade (2015), a modernização territorial amazônica produz uma urbanização difusa, marcada pela expansão de infraestruturas, circulação de mercadorias e reconfigurações socioespaciais que muitas vezes se sobrepõem às práticas tradicionais.

Em cidades amazônicas, a origem de bairros em áreas de antigos igarapés aterrados, a reorganização das feiras e a ampliação dos portos revelam como o ambiente urbano incorpora tanto lógicas globais quanto experiências locais. Explorar essas dinâmicas com estudantes favorece o entendimento de que a urbanização amazônica não replica modelos hegemônicos, mas constrói seus próprios ritmos, limites e contradições.

Esse enfoque pedagógico também se sustenta nos princípios da LDB (BRASIL, 1996), que orienta a formação de sujeitos capazes de atuar de forma crítica e participativa na sociedade. Ao reconhecer o espaço urbano como construção histórica e cultural, os estudantes desenvolvem competências associadas à cidadania, entendendo que decisões políticas, econômicas e ambientais impactam diretamente suas vidas. A leitura crítica do território — ao identificar quem planeja a cidade, quem se beneficia de determinadas obras e quem é excluído — permite que compreendam a urbanização como processo político. Assim, o uso da cidade como sala de aula fortalece a educação geográfica enquanto prática social emancipadora.

À vista disso, ao articular memória urbana, investigação territorial e análise crítica do espaço, o ensino de Geografia urbana na Amazônia ganha densidade e pertinência. A escola deixa de ser apenas espaço de transmissão de conteúdos para se tornar lugar de produção de conhecimento sobre o território vivido.

As experiências de campo, as entrevistas e o estudo de documentos históricos revelam aos estudantes que a cidade é resultado de permanências e transformações contínuas, não podendo ser compreendida sem o olhar atento sobre suas materialidades e narrativas. Essa abordagem, sustentada por aportes teóricos e normativos, contribui para formação de jovens capazes de interpretar a complexidade do urbano e atuar de modo consciente em sua reconstrução cotidiana.

As saídas de campo orientadas constituem uma metodologia que articula teoria e prática de modo particularmente potente. Como defendem Monteiro (1997) e Loureiro (2002), o ambiente amazônico é um espaço de intensas interações entre sociedade e natureza, o que exige abordagens que integrem dimensões socioambientais, culturais e econômicas. Em uma saída de campo, o professor pode explorar distintos tipos de centralidade urbana, áreas de expansão periférica, zonas de ocupação irregular, equipamentos públicos, feiras fluviais, corredores viários e espaços de sociabilidade juvenil (**Figura 2A**).

A observação direta, combinada à análise de dados secundários e registros fotográficos, permite que os estudantes compreendam como processos globais – como a globalização, a financeirização e as tecnologias da informação – territorializam-se no espaço urbano amazônico. Essa abordagem mobiliza habilidades da BNCC relacionadas à análise espacial crítica, ao uso de diferentes fontes e à construção de argumentos geográficos consistentes.

O uso de mapas mentais e representações cartográficas também desempenha um papel relevante na aprendizagem da Geografia Urbana. Kuhnen (2001) aponta que as representações espaciais ajudam os sujeitos a organizar seu entendimento sobre o ambiente, enquanto Jardim (1996) destaca que a forma como as pessoas mapeiam mentalmente determinados lugares revela muito sobre suas percepções e experiências.

No contexto amazônico, onde a cidade é vivida por meio de rios, pontes, orlas, travessias fluviais e bairros que se expandem em direção às florestas urbanas, os mapas mentais podem revelar os modos particulares como os estudantes compreendem essas espacialidades. Trabalhar essas representações em sala de aula

permite identificar desigualdades na apropriação da cidade, pontos de exclusão, áreas de medo e espaços de pertencimento, favorecendo discussões críticas sobre justiça espacial e cidadania urbana (**Figura 2B e 2C**).

Outro eixo metodológico importante refere-se à leitura crítica das paisagens, que pode ser desenvolvida por meio de análises fotográficas, elaboração de croquis, registros audiovisuais e diários de campo. A paisagem urbana amazônica, marcada por palafitas, manguezais, rios canalizados, áreas de várzea e grandes obras de infraestrutura, constitui um laboratório privilegiado para que os estudantes compreendam as relações entre sociedade, natureza e técnica. Gonçalves (2001) destaca que a Amazônia é atravessada por múltiplas camadas de significados, o que exige leituras cuidadosas e contextualizadas. Ao analisar paisagens, os estudantes mobilizam habilidades da BNCC relacionadas ao reconhecimento de elementos naturais e antrópicos, às transformações territoriais e à compreensão das interações ecológicas e socioeconômicas.



Figura 2 - Diferentes expressões da urbanização no contexto amazônico: **(A)** corredor viário com intenso fluxo de veículos, evidenciando problemas de mobilidade urbana e centralidades funcionais; **(B)** área central consolidada, com verticalização, equipamentos públicos e espaços verdes, representando formas planejadas de ocupação urbana; **(C)** área de expansão periférica marcada por adensamento populacional, ocupação irregular e infraestrutura limitada, refletindo desigualdades socioespaciais na cidade. *Fonte: TV Liberal; Folha de São Paulo.*

Além disso, a articulação entre escola e comunidade emerge como dimensão essencial para legitimar a cidade como espaço pedagógico. GTA (2005) evidencia que as lutas sociais e comunitárias na Amazônia constituem uma base importante para compreender a territorialidade e os conflitos urbanos. Desta feita, parcerias com associações de moradores, movimentos culturais, organizações de juventude e coletivos artísticos podem enriquecer o ensino de Geografia, aproximando-o da vida real e permitindo que a aprendizagem se torne mais significativa. Ao integrar esses atores às práticas pedagógicas, os estudantes desenvolvem competências relacionadas à participação cidadã, ao protagonismo juvenil e à compreensão crítica das dinâmicas socioespaciais que estruturam a vida urbana.

Por fim, é importante destacar que o uso da cidade como sala de aula exige do professor não apenas domínio teórico, mas também planejamento rigoroso, sensibilidade social e compromisso ético. Penin (1995) e Pedra (2002) lembram que o cotidiano é um espaço de conflitos e desigualdades, e que a escola deve assumir a responsabilidade de promover leituras críticas e emancipatórias da realidade.

Isso significa que as práticas pedagógicas urbanas devem sempre considerar questões como segurança, acessibilidade, respeito às diferenças culturais, cuidado com o ambiente e valorização das identidades. A BNCC reforça que o ensino de Geografia deve promover autonomia intelectual, consciência socioambiental e capacidade de intervenção responsável no mundo. Assim, utilizar a cidade como sala de aula corresponde não apenas a uma opção metodológica, mas a um compromisso com a formação integral dos estudantes amazônicos.

CONCLUSÃO

A análise empreendida ao longo deste trabalho evidencia que o ensino de Geografia no Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME), quando observado desde suas tensões epistemológicas até suas implicações socioterritoriais, revela não apenas um arranjo institucional que opera para garantir o direito à educação em áreas de difícil acesso da Amazônia, mas expressa, sobretudo, um campo de disputas ontológicas acerca do próprio sentido do território, da escola e da formação humana.

Ao confrontar as racionalidades que estruturam o SOME com as experiências vividas pelos estudantes, professores e comunidades ribeirinhas e interioranas, torna-se nítido que o modelo modular, ao mesmo tempo em que assegura presença educativa em regiões invisibilizadas pelas políticas públicas tradicionais, também

carrega consigo contradições estruturais derivadas de uma lógica de escolarização pensada prioritariamente desde centros urbanos e distante dos modos de vida amazônicos.

O percurso teórico demonstrou que a Geografia escolar, quando reduzida a uma dimensão conteudista e descontextualizada, perde a potência que lhe é própria: a possibilidade de produzir sentidos de mundo ancorados na experiência territorial concreta dos sujeitos. Nesse sentido, o SOME aparece simultaneamente como alternativa e como desafio.

Ele é alternativo porque reduz desigualdades de acesso e afirma o direito à educação em territórios nos quais o Estado historicamente se ausentou; mas é também desafio porque, ao operar em ciclos intensivos de tempo e deslocamento docente, fragiliza vínculos pedagógicos e pode limitar a construção de percursos formativos enraizados no cotidiano das comunidades. Essas tensões tornam-se ainda mais evidentes quando analisadas sob a perspectiva da epistemologia geográfica, na qual o território é compreendido não apenas como recorte espacial, mas como trama de afetos, memórias, práticas e saberes.

Os relatos, as experiências e os estudos que compõem este trabalho revelam que estudantes do SOME não vivenciam o território de forma passiva; ao contrário, são sujeitos que produzem sentidos, constroem espacialidades próprias e mobilizam repertórios culturais que configuram outras geografias, muitas vezes invisíveis aos currículos oficiais.

A escola modular, quando se conecta verdadeiramente com esses saberes, torna-se capaz de promover processos formativos que reconhecem e valorizam epistemologias amazônicas, modos de vida ribeirinhos, conhecimentos tradicionais e racionalidades outras que não cabem no molde hegemônico da escolarização ocidental. Assim, o ensino de Geografia no SOME pode se transformar em campo privilegiado para desenvolver práticas pedagógicas plurais, dialógicas e territorializadas, assumindo a complexidade das realidades socioambientais amazônicas como eixo estruturante e não como simples contexto periférico.

Entretanto, para que essa potência se realize, faz-se necessário enfrentar os limites estruturais do modelo. A ausência de infraestrutura adequada, a descontinuidade pedagógica provocada pela rotatividade docente, a insuficiência de materiais didáticos contextualizados, as lacunas na formação continuada e a

fragilidade dos processos avaliativos revelam um sistema que, embora imprescindível, ainda opera em permanente estado de precarização.

Essa condição não deve ser naturalizada; ao contrário, precisa ser tomada como problema político e pedagógico que demanda revisão crítica, investimentos contínuos e escuta profunda das comunidades. O SOME não pode continuar sendo visto apenas como um mecanismo compensatório, mas como parte de um projeto maior de justiça educacional e territorial.

Diante disso, este trabalho aponta que o fortalecimento da Geografia escolar no SOME passa, necessariamente, pela afirmação de um paradigma pedagógico decolonial, capaz de reconhecer que os estudantes amazônicos não são carentes de conhecimento, mas produtores de saberes complexos e sofisticados sobre águas, florestas, rios, ecologias e relações comunitárias.

A incorporação dessas epistemologias ao currículo não se trata de concessão cultural, mas de uma exigência ética, política e científica. A Amazônia, enquanto lugar e enquanto pensamento, oferece elementos para reinventar a prática geográfica escolar e permite compreender o território como potência ativa de aprendizagem e não apenas como cenário.

Assim, conclui-se que o ensino de Geografia no SOME pode e deve ser compreendido como espaço de resistência, criação e reinvenção pedagógica. Ele materializa, no interior da floresta, uma disputa fundamental: a de garantir que a escola não seja apenas um dispositivo burocrático de certificação, mas uma instituição viva, capaz de dialogar com os tempos das águas, com a mobilidade dos povos, com a densidade cultural das comunidades e com os desafios socioambientais que marcam profundamente a vida amazônica. Este trabalho reafirma, portanto, que pensar a Geografia no SOME é pensar políticas públicas, epistemologias, práticas docentes e territorialidades, e que, somente por meio dessa articulação complexa, será possível construir uma educação que esteja à altura da Amazônia e de seus sujeitos.

REFERÊNCIAS

AGÊNCIA PARÁ. *Alunos da Escola Bosque conhecem a diversidade da fauna e flora do Parque do Utinga*. Agência Pará, Belém, 23 ago. 2023. Disponível em: <https://www.agenciapara.com.br/noticia/46600/alunos-da-escola-bosque-conhecem-a-diversidade-da-fauna-e-flora-do-parque-do-utinga>. Acesso em: 20 dez. 2025.

AGÊNCIA PARÁ. *Paintings of the new overpasses delivered by the State Government exalt the Amazonian fauna and flora*. Agência Pará, Belém, 19 ago. 2024. Disponível em:

<https://www.agenciapara.com.br/news/67408/paintings-of-the-new-overpasses-delivered-by-the-state-government-exalt-the-amazonian-fauna-and-flora>. Acesso em: 27 dez. 2025.

ALMEIDA, Antônio C. S. de. **Geografia e Educação**: caminhos para uma leitura do espaço. São Paulo: Contexto, 2018.

ALMEIDA, R. de. Territorialidade ribeirinha e educação na Amazônia. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 1, p. 55–78, 2022.

BACHELARD, Gaston. **A poética do espaço**. Tradução de Antônio de Pádua Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

BARROS, J. R. Saberes locais e processos educativos em contextos de rios. **Cadernos de Geografia**, Lisboa, v. 39, p. 112–137, 2020.

BERTRAND, Georges. **Geografia Natural**: fundamentos para o estudo integrado do meio ambiente. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

BERSA, A. *Belém, um passeio pela fascinante e inspiradora capital paraense*. Imagem publicada em: **TV Liberal – Rede Globo**. 17 jan. 2023. Disponível em: <https://redeglobo.globo.com/pa/tvliberal/edopara/noticia/belem-um-passeio-pela-fascinante-e-inspiradora-capital-paraense.ghtml>. Acesso em: 08 dez. 2025.

BONNEMAISON, Joël. **Viagem ao país das geografias**. São Paulo: Annablume, 2012.

BRASIL. **LDB: Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília: **Senado Federal**, Coordenação de Edições Técnicas, 2017. A obra possui **58 páginas** e apresenta o texto da **Lei nº 9.394/1996**, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, atualizado até março de 2017. Além da legislação atual, o documento reúne dispositivos remanescentes da **Lei nº 4.024/1961**.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**, Lei nº 9.394/1996. Brasília: MEC, 1996.

CALLAI, Helena Copetti. **Educação geográfica**: reflexões e caminhos. Porto Alegre: Mediação, 2013.

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

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. Campinas: Papirus, 2014.

CLAVAL, Paul. *A geografia cultural*. Florianópolis: Ed. UFSC, 2007.

COSTA, M. R. S.; LIMA, J. R. Educação e territorialidade amazônica: desafios da escola ribeirinha. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 42, p. 1–25, 2021.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. *A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal*. São Paulo: Boitempo, 2016.

DARDEL, Éric. **O homem e a terra**: natureza da realidade geográfica. São Paulo: Perspectiva, 2011.

CATRACA LIVRE. *Museu de Arte Urbana de Belém*. Catraca Livre, 13 ago. 2020. Disponível em: <https://catracalivre.com.br/viagem-livre/museu-de-arte-urbana-de-belem/>. Acesso em: 21 dez. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

FURTADO, L. A vida nos rios: epistemologias ribeirinhas. **Estudos Amazônicos, Belém**, v. 10, n. 2, p. 45–63, 2019.

G1. *Após dois meses sem transporte escolar, Justiça determina que alunos ribeirinhos recebam o serviço no PA*. Pará: G1, 10 out. 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/pa/para/noticia/2019/10/10/apos-dois-meses-sem-transporte-escolar-justica-determina-que-alunos-ribeirinhos-recebam-o-servico-no-pa.ghtml>. Acesso em: 23 dez. 2025.

GRUPO DE TRABALHO AMAZÔNICO (GTA). *Carta política da Rede GTA: “Nenhuma liderança social da Amazônia quer virar herói embaixo da terra”*. Brasília, . 2005.

HAESBAERT, Rogério. O mito da desterritorialização: do “fim dos territórios” à multiterritorialidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.

JARDIM, José M. Informações e representações sociais. **Transinformação, Campinas**, v. 8, p. 23–41, 1996.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

KUHNEN, Ariane. **Psicologia Ambiental**: representações sociais e meio ambiente. Florianópolis: UFSC, 2001.

LEFEBVRE, Henri. **A produção do espaço**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

LEFF, Enrique. **Racionalidade ambiental**: a reapropriação social da natureza. São Paulo: Cortez, 2009.

LOUREIRO, Carlos F. B. **Educação ambiental e movimentos sociais na construção da cidadania ecológica**. São Paulo: Cortez, 2012.

LOUREIRO, João de Jesus Paes. **Brasis**: A viagem da volta. Belém: UFPA, 1994.

MALDONADO-TORRES, Nelson. **Sobre la colonialidad del ser**. Buenos Aires: FCE, 2007.

MARQUES, Carlos A. **Geografia e educação: formação e prática docente**. Curitiba: CRV, 2015.

MASSEY, Doreen. Pelo espaço: uma nova política da espacialidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica**. São Paulo: N-1 Edições, 2018.

MENDES, N. A.; OLIVEIRA, E. P. Formação docente no SOME e práticas territoriais. **GeoAmazônia, Belém**, v. 8, n. 1, p. 89–107, 2023.

MIGNOLO, Walter. **A ideia de América Latina**. São Paulo: UNESP, 2005.

MONTEIRO, Alcidema (Org.) et al. **O espaço amazônico: sociedade & meio ambiente**. Belém: NPI/UFPA, 1997.

MOREIRA, Eidorfe. **Fundamentos da Amazônia**. Belém: UFPA, 1975.

MOSCOVICI, Serge. Prefácio. In: GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITCH, S. (Org.). **Psicologia Social: Textos em representações sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

NAHUM, João Santos. **A Amazônia dos PDAs: uma palavra mágica?** Belém: UFPA, 1999.

NASCIMENTO, E. R. Educação como processo territorializado na Amazônia rural. **Revista de Estudos Rurais, Porto Alegre**, v. 12, p. 50–71, 2021.

PACHECO, A. P. Saberes tradicionais e currículo escolar: aproximações necessárias. **Educação e Pesquisa, São Paulo**, v. 46, p. 1–19, 2020.

PEDRA, J. A. **Currículo, conhecimento e suas representações**. Campinas: Papyrus, 2002.

PENIN, Sonia. **Cotidiano e escola: a obra em construção**. São Paulo: Cortez, 1995.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. **A globalização da natureza e a natureza da globalização**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo. (org.). **A colonialidade do saber**. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

RIBEIRO, L. C. Educação e cartografia social em comunidades amazônicas. **Revista Geográfica, Bogotá**, v. 29, p. 200–223, 2021.

SAQUET, Marcos A. **Por uma geografia das territorialidades e das temporalidades**. São Paulo: Outras Expressões, 2011.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço**. São Paulo: **Edusp**, 2002.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização**. Rio de Janeiro: Record, 2010.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. **A crítica da razão indolente**. São Paulo: Cortez, 2000.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. **O futuro começa agora: da pandemia à utopia**. São Paulo: Boitempo, 2021.

STRAFORINI, Rafael. **Ensinar geografia: o desafio da totalidade-mundo nas séries iniciais**. São Paulo: Annablume, 2004.

TOURAINÉ, Alain. **Podemos viver juntos?** Petrópolis: Vozes, 1998.

TARTAGLIA, Leandro; OLIVEIRA, Denílson Araújo de. Ensaio sobre uma geografia dos grafites. **GEOgrafia, Rio de Janeiro**, v. 11, n. 22, 2009.

TRINDADE, Saint-Clair Cordeiro da. Pensando a modernização do território e a urbanização difusa na Amazônia. **Mercator** (Fortaleza), v. 14, n. spe, p. 93-106, 2015.