

Trabalho de Graduação
Curso de Graduação em Geografia

A CONTRIBUIÇÃO DA GEOGRAFIA URBANA NA FORMAÇÃO DO ALUNO NO
ENSINO MÉDIO

Yuri Barros Lobo da Silva

Prof(a).Dr(a). Silvia Ap. Guarnieri Ortigoza

Rio Claro (SP)

2016

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
Instituto de Geociências e Ciências Exatas
Câmpus de Rio Claro

YURI BARROS LOBO DA SILVA

A CONTRIBUIÇÃO DA GEOGRAFIA URBANA NA
FORMAÇÃO DO ALUNO NO ENSINO MÉDIO

Trabalho de Graduação apresentado ao Instituto de Geociências e Ciências Exatas - Câmpus de Rio Claro, da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, para obtenção do grau de Bacharel em Geografia.

Rio Claro - SP

2016

Silva, Yuri Barros Lobo da
910.07 A contribuição da geografia urbana na formação do aluno
S586c no ensino médio / Yuri Barros Lobo da Silva. - Rio Claro,
2016
104 f. : il., figs.

Trabalho de conclusão de curso (bacharelado - Geografia) -
Universidade Estadual Paulista, Instituto de Geociências e
Ciências Exatas
Orientadora: Aparecida Guarnieri Ortigoza

1. Geografia - estudo e ensino. 2. Geografia urbana. 3.
Cidade. I. Título.

Ficha Catalográfica elaborada pela STATI - Biblioteca da UNESP Campus de Rio Claro/SP

YURI BARROS LOBO DA SILVA

A CONTRIBUIÇÃO DA GEOGRAFIA URBANA NA
FORMAÇÃO DO ALUNO NO ENSINO MÉDIO

Trabalho de Graduação apresentado ao Instituto
de Geociências e Ciências Exatas - Câmpus de
Rio Claro, da Universidade Estadual Paulista
Júlio de Mesquita Filho, para obtenção do grau
de Bacharel em Geografia.

Comissão Examinadora

Pro^a. Dr^a Silvia Ap. Guarnieri Ortigoza (orientador)

Prof^a. Dr^a Sandra Elisa Contri Pitton

Prof^a. Dr^a Maria Bernadete Sarti da Silva Carvalho

Rio Claro, _____ de _____ de _____.

Assinatura do(a) aluno(a)

assinatura do(a) orientador(a)

RESUMO

A geografia é fundamental para se pensar e apreender as distintas espacialidades, o conhecimento geográfico possibilita ao estudante situar-se e posicionar-se de maneira consciente em um mundo complexo e em acelerada transformação. O ensino escolar de geografia leva ao estudante a compreensão de uma realidade mais ampla e a possibilidade de interferir de forma mais consciente e propositiva em seu cotidiano. Diante disso o presente trabalho tem como objetivo analisar as contribuições do ensino de Geografia urbana na formação do aluno no ensino médio, considerando as temáticas e os conceitos específicos desta área presentes nos currículos oficiais, tais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN'S) e o Currículo Oficial do Estado de São Paulo, bem como nos materiais de apoio utilizados na rede pública paulista, como o Caderno do Professor e do Aluno. A pesquisa fundamentou-se em um estudo de caso com as classes do segundo ano de ensino médio da escola "Professor Elias de Mello Ayres", localizada em Piracicaba – SP, do qual foram analisadas as situações de aprendizagens específicas de Geografia urbana, desenvolvidas no decorrer do ano letivo. Desta forma foi possível perceber, através da aplicação de questionários, a transformação na percepção crítica dos alunos em relação aos temas urbanos e da cidade em que vivem.

Palavras-chave: Ensino de Geografia. Geografia Urbana. Cidade

ABSTRACT

Geography is important to think and seize the different spatiality. Geographic knowledge enables students to locate themselves consciously in a complex and rapidly changing world. Teaching geography at schools leads students to broaden the understanding of the reality, and it supports them to interfere in their daily lives in a conscious and purposeful way. In light of this, this term paper aims to analyze the Urban Geography teaching contributions to the education of high school students, considering the specific theme and concepts presented in the official curriculum, such as The National Curricular Parameters (PCNs) and São Paulo Official Curriculum, as well as the resources used at the public schools in São Paulo, such as “O Caderno do Professor e do Aluno”. The research was based in a case study in the second year classes at the high school "Professor Elias de Mello Ayres", located in Piracicaba, São Paulo. Specific situation of Urban Geography learning was analyzed during the school year. Thus, through a questionnaire it was possible to perceive the transformation in the critical thinking of students about urban issues and the city in which they live.

Keywords: Geography Teaching. Urban Geography. City

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	06
2. A GEOGRAFIA ESCOLAR BRASILEIRA: CONTEXTO HISTÓRICO	09
2.1 Período colonial (1500 – 1822)	09
2.2 Brasil império (1822 – 1889)	10
2.3 República velha (1889 – 1930)	12
2.4 Estado novo (1930 – 1945)	14
2.5 Ditadura militar (1964 – 1985)	18
2.6 Redemocratização	20
2.7 Um novo paradigma para o ensino de geografia no século XXI	22
3. CURRÍCULOS OFICIAIS	25
3.1 Os parâmetros curriculares nacionais	25
3.2 A proposta curricular do Estado de São Paulo.....	32
3.3 O currículo de geografia do Estado de São Paulo	34
3.4 Os cadernos do professor e do aluno	38
3.5 Estrutura do caderno do professor e do aluno	39
3.6 A geografia urbana	42
4. GEOGRAFIA URBANA ESCOLAR.....	49
5. A OBSERVAÇÃO PARTICIPATIVA E O DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA	54
5.1 Contexto social e escolar dos alunos	54
5.2 Entrevista com a professora	57
5.3 Alunos	59
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	69
REFERÊNCIAS.....	71
ANEXOS.....	74
ANEXO A – Eixos temáticos em geografia (PCN+)	74
ANEXO B – Proposta curricular de geografia do Estado de São Paulo.....	77
ANEXO C – Caderno do professor – sondagem inicial	90
ANEXO D – Caderno do professor – Classificação hierárquica.....	92
ANEXO E – Caderno do professor – Expansão urbana brasileira	94
ANEXO F – Caderno do professor – rede urbana	96

ANEXO G – Caderno do professor – regiões metropolitanas.....	97
ANEXO H – Caderno do professor – contraste intraurbano das cidades brasileiras	99
ANEXO I – Roteiro de entrevista com a professora	100
ANEXO J – Questionário inicial	101
ANEXO K – Questionário final	102

1. INTRODUÇÃO

O atual meio-técnico-científico-informacional através da ciência, da tecnologia, do mercado global e da informação impõe transformações constantes no espaço, além de funcionar, tal como observa Santos (2011 p.238) “como base da produção, da utilização e do funcionamento do espaço e que tendem a constituir seu próprio substrato”.

A informação passa a ser então o principal vetor dos processos sociais e territoriais que, em concordância com o autor, requalificam os espaços que passam a atender, sobretudo aos interesses hegemônicos da economia, da cultura e da política. “A globalização seria então a aparência geográfica do meio técnico-científico-informacional que acaba por se impor a todos os territórios e a cada território como um todo” (SANTOS 2011, p.239).

Desta forma a geografia é fundamentalmente importante na construção do cidadão crítico, em virtude de poder levar o educando a compreender o mundo em que vive em suas diferentes escalas, da local até a planetária, dos problemas ambientais aos econômicos e dos políticos aos culturais. Castellar e Vilhena (2010) ressaltam que quando o aluno estuda a geografia lendo os fenômenos geográficos em suas diferentes escalas de análise e cartográficas, ele é mobilizado a compreender o seu cotidiano, comparando e relacionando os fatos e fenômenos, observando as diferenças e semelhanças entre as paisagens de vários lugares do mundo.

Ao fazer um breve levantamento sobre o ensino de geografia, os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN'S (BRASIL, 1998) propõe o desenvolvimento de competências e habilidades nos alunos, assim em relação aos estudos geográficos espera-se, por exemplo, que eles conheçam a organização do espaço geográfico e o funcionamento da natureza em suas múltiplas relações, de maneira a compreender o papel das sociedades em sua construção e produção do território, da paisagem, do lugar, considerando seus problemas e contradições.

O currículo oficial do estado de São Paulo (2010) destaca que ao longo desses trinta anos o país tem passado por profundas transformações. As mudanças ocorridas englobaram vários setores em nossa sociedade inclusive a educação, que por sua vez, passa por uma renovação a partir de críticas ao antigo ensino tradicional, pautado na memorização, no conhecimento enciclopedistas, na descrição e do suposto saber neutro para um ensino que levasse em consideração as dimensões de

tempo nas investigações do espaço geográfico de maneira que o aluno consiga desvendar as origens, a evolução e os processos dos diferentes fenômenos geográficos.

De acordo com o currículo do estado de São Paulo (2010) a nova geografia avança como uma ciência social engajada e atuante num mundo cada vez mais dominado pela globalização dos mercados, pelas mudanças nas relações de trabalho e pela urgência das questões ambientais e culturais. Portanto, na proposta de ensino de geografia é ressaltado a necessidade de se romper com a visão dicotômica sociedade-natureza, no qual o espaço se transforma em uma entidade absoluta e os fenômenos acontecessem de forma linear, para uma relação na qual o espaço geográfico possa ser entendido como aquele em que os fenômenos sociais, culturais, econômicos e políticos se espacializam em seus diferentes níveis e escalas.

Castellar e Vilhena (2010) observam que é através de uma educação geográfica que os alunos poderão reconhecer as ações sociais e culturais de diferentes lugares, as interações entre as sociedades e a dinâmica da natureza que ocorrem em diferentes momentos históricos. Visto que a vida em sociedade é dinâmica e o espaço geográfico incorpora as contradições em relação ao ritmo científico, técnico e informacional.

Sobre o ensino da geografia escolar nos tempos atuais, Moreira (2007) ressalta ainda que é importante estabelecer um novo olhar, modificando o velho modo preso na apreensão fixa das localizações, nas velhas técnicas de descrição e de linguagem cartesiana dos mapas para uma linguagem conceitual que veja a realidade em movimento.

É a partir dessa inquietação, de contribuir para a compreensão do espaço pelo aluno, que esta monografia procurou responder de que forma o ensino de geografia urbana, tem contribuído para a formação dos alunos do ensino médio, ou seja, como essa área da geografia, a geografia urbana tem possibilitado aos estudantes a compreensão da origem, evolução e processos dos diferentes fenômenos urbanos, além de procurar entender de que maneira a temática é trabalhada pelos professores, como se realiza o ensino-aprendizagem e como esses conteúdos são apresentados nos currículos oficiais de ensino.

Dessa forma, a pesquisa foi realizada na escola estadual de ensino fundamental e médio "Professor Elias de Mello Ayres", localizada no bairro São Dimas no Município de Piracicaba-SP, com os alunos do 2^o ano do ensino médio que

apresentou como conteúdo, no terceiro bimestre do ano letivo, o estudo da formação e evolução da rede urbana brasileira, totalizando 16 aulas para o desenvolvimento das situações de aprendizagem.

2. A GEOGRAFIA ESCOLAR BRASILEIRA: CONTEXTO HISTÓRICO

Contextualizar a evolução das disciplinas escolares nos ajuda a compreender como chegamos ao nosso atual currículo, pois ao contrário do que se possa imaginar as disciplinas escolares não são estáveis e nem sempre foram as mesmas. Nosso currículo está em constante transformação e inserido dentro de um contexto histórico. Para Santos (1990) o desenvolvimento de uma disciplina é resultado de contradições dentro do próprio campo de estudos, refletindo e mediatizando as diferentes tendências que ocorrem no campo educacional, relacionando-se aos conflitos, contradições e as mudanças que ocorrem na sociedade.

Desta forma pretendemos realizar um resgate histórico, considerando os diferentes contextos históricos e as pressões internas e externas pelas quais a geografia escolar brasileira passou.

A periodização que apresentamos, de forma resumida, nesta parte de nosso texto, destaca os seis recortes temporais que tiveram grande significância para a construção do que hoje denominamos de Geografia Escolar: E para expor essa periodização utilizamos como referências as obras de Prado Júnior (1961), Santos (1990), Rocha (1996), Kobayashi (2001), Soares (2002), Corrêa (2003), Vlach (2004), Vissetnini (2004), Pessoa (2007), Saviani (2008), Cassab (2009) e Souza e Pezzato (2009).

2.1 Período colonial (1500 – 1822):

O ensino no Brasil tem início em 1549 com a chegada da Companhia de Jesus. Os jesuítas desempenharam ao longo de todo período colonial o papel de educadores, selecionando os conteúdos e cabendo a eles ensinar colonos e índios (SOUZA e PEZZATO, 2009).

Com supervisão do Padre Manuel da Nobrega, as escolas da colônia passaram a seguir seu plano de instrução sendo assim dividido entre o ensino elementar, começando com a escola de ler e escrever com aprendizagem do português e da doutrina católica, e o ensino secundário, no qual a maioria dos alunos eram encaminhados para o aprendizado de ofícios mecânicos e agrícolas e a minoria, mais abastada, selecionada para estudos latinos, podendo complementar sua formação na Europa (SAVIANI, 2008).

Em 1599, os jesuítas sancionaram o *Ratio Studiorum*, elaborado pelo Padre Antônio de Anchieta que assumiu o comando da educação na colônia após Manuel da Nóbrega. Neste novo plano de estudos, todos os colégios existentes no território brasileiro passaram a ser regidos por regras de funcionamento e organização (PESSOA, 2007). “O *Ratio Studiorum* durou até 1759, quando as Reformas Pombalinas expulsaram os jesuítas de Portugal e suas colônias, substituindo o antigo plano por aulas régias ou avulsas de latim, Grego, Filosofia e Retórica” (SOUZA, 2009, p.29).

Vale destacar que nesse período a geografia ainda não tinha o status de disciplina autônoma. O conhecimento geográfico, tal como observado por França (1952, apud ROCHA, 1996) e Souza e Pezzato (2009) provinha de leituras, versões e comentários de autores clássicos nos estudos de literatura e de trabalhos elaborados por cronistas coloniais que produziam ensaios literários, alguns desses tratando de temas ligados a geografia e por cientistas que faziam expedições pelo Brasil e elaboravam descrições sobre os aspectos dos lugares visitados.

Uma das primeiras obras publicadas relacionada a geografia escolar foi a *Chorographia Brasílica*, de Padre Manuel Aires de Casal em 1817, na qual segundo Rocha (1996) apresentava um conteúdo descritivo e superficial tratando dos países e povos, transformando-se em uma compilação de dados informativos desprovidos de caráter crítico. Padro Júnior (1961), ao se referir a ela observa que a obra ignorava as mais elementares noções científicas do seu tempo, não percebendo nela vocação ou instinto científico, sendo uma simples coleção e registros de fatos.

2.2 Brasil imperial (1822 – 1889):

A partir de 1832, com a reforma no plano de ensino jesuíta, a geografia passou a integrar o currículo escolar brasileiro como disciplina autônoma, porém secundária. Souza (2011) lembra que nesse período ela começou a ser organizada cientificamente, sobretudo por Alexander Von Humboldt (1769-1859) e Carl Ritter (1779-1859), que definiram os princípios de pesquisa e análise baseados no positivismo das ciências naturais, estabelecendo o primeiro grande paradigma da ciência geográfica.

O sistema escolar brasileiro ainda era tipicamente europeu, herdado do currículo internacionalista dos jesuítas. A geografia ensinada nesta época era generalista, pautada na descrição e enumeração de fatos, não havia interesse em se

falar de uma geografia brasileira, mesmo que ela também fosse pautada na descrição da colônia ou sobre a cartografia local. Não existiam também cursos de formação de professores para atuar com o ensinamento dos conhecimentos geográficos, mesmo sendo de interesse do Estado, o conteúdo era até então pouco trabalhado na sala de aula. (PESSOA, 2007).

Em 1837, com a criação do colégio Dom Pedro II, a geografia ganha o status de disciplina autônoma no currículo escolar brasileiro. O colégio criado para ser uma instituição padrão, um modelo a ser seguido pelas demais escolas, prevaleciam os estudos literários, influenciados ainda por um modelo curricular francês. A geografia era ministrada ao longo dos sete anos de educação básica e seu programa contemplava uma grande quantidade de dados e conhecimentos, o que dificultava que seu programa fosse integralmente cumprido, além disso, a gama de conhecimentos contribuía para perpetuar a memorização. (SAVIANI, 2008).

Vlach (2004) ao fazer uma análise sobre o período faz críticas ao conteúdo pertencente à geografia na época. Segundo a autora, era ensinado uma geografia semelhante a aquela promulgada pelo padre Manoel Aires de Casal, em seu livro *Corographia Brasilica*, uma geografia que muitas vezes não poderia sequer ser classificada como descritiva, pois não acompanhavam os debates científicos da época. Para a autora, as inúmeras obras que se auto intitulavam descrição, na verdade tratavam-se de trabalhos baseados mais em nomenclaturas do que na descrição científica.

Na análise do livro “Geografia Geral e Especial do Brasil” de Thomaz Pompeo de Souza Brasil, feita por Issler (1973, Pessoa, 2007, p.35) é possível observar o nível conteudista e descritivo desta obra, que é considerada um dos poucos livros didáticos usados na época:

Pag. 93 – Todos os rios da Europa despejão nos mares que a banhão.

Pag. 104 – A Rússia hoje é uma grande, civilizada e poderosa nação, que...

[...] e mais adiante se contradiz:

[...] a Rússia é um dos países mais atrasados em civilização na Europa: seus sábios e literatos ainda não foram conhecidos. Pag. 226

– Império da China – caracter físico e moral, civilização – São pequenos, amarelos, cabeça de forma conica e figura triangular e geralmente feios; são doces e pacíficos, mas dissimulados, velhacos e orgulhosos apesar da polidez que affectão.

Desta forma, ao longo de todo o período do império o que se viu foi uma geografia preocupada na memorização de dados, como nomes de rios, serras e outros elementos do relevo, do tamanho da população e dos países e das diversas religiões, ou seja, como observado por Rocha (1996) a disciplina permaneceu praticamente inalterada, salvo raras exceções, com uma nítida orientação clássica, de caráter descritivo, mnemônico e enciclopedista.

2.3 República velha (1889 – 1930):

A primeira grande reforma no currículo durante a república ocorreu em 1890 realizada por Benjamin Constant, ministro de Informação, Correios e Telégrafos. Nela a carga horária de geografia sofreu grande alteração, passando a ser ministrada em todas os anos de ensino. Pessoa (2007, p.40) observa que a geografia passou a ser distribuída da seguinte forma:

[...] nos dois primeiros anos seriam ministradas três aulas por semana, com o seguinte programa para o primeiro ano: geografia física, especialmente do Brasil, exercícios cartográficos e noções concretas de astronomia. Para o segundo ano o programa compreendia os seguintes assuntos: geografia política e econômica, especialmente do Brasil, exercícios cartográficos e estudo complementar de astronomia concreta, ao passo que nos demais anos seria facultada a essa disciplina uma hora semanal para revisão dos conteúdos já vistos anteriormente.

Após a reforma curricular de 1890, o ensino na República Velha passou por mais quatro outras mudanças. Em 1901 a reforma Epiácio Pessoa, como ficou conhecida, reduziu a quantidade de aulas de geografia nos três primeiros anos do ensino secundário, nela foram abolidas as aulas de revisões que haviam sido inseridas pela reforma anterior. Em 1911 ocorreu outra alteração, denominada Rivadávia da Cunha Corrêa, na qual a quantidade de anos no ensino secundário é reduzida, caindo de sete para seis anos, cabendo a geografia uma carga horária de três horas semanais nas três primeiras séries do ensino secundário (PESSOA, 2007).

Pessoa (2007) infere ainda que na reforma de 1915, intitulada Carlos Maximiliano, ocorreu um retrocesso. As práticas teórico-metodológicas da geografia tradicional são resgatadas e abandona-se novos paradigmas da pedagogia moderna. Além da volta do ensino clássico há a redução no número de anos em que a geografia era obrigatória, passando por exemplo, a ser ministrada apenas nos dois primeiros

anos do ensino secundário. Por fim, na última reforma do período da República Velha é instituído em 1925 o sistema seriado, presente até os dias atuais. Ressalta-se que de todas as reformas que ocorreram até o fim deste período, não havia a obrigatoriedade dos sistemas estaduais de ensino as adotarem. Elas eram elaboradas para o Distrito Federal e serviam como modelo para os demais estados. Isso só vai mudar em 1930 com o Início do Estado Novo (ROCHA, 1996).

Nota-se que para alguns autores como Vlach (1988) e Rocha (2006), que desenvolveram trabalhos significativos sobre a história da geografia escolar, o ano de 1925 foi um divisor de águas no ensino geográfico, pois havia nesta década um embate quanto a forma de se ensinar, ocorria um confronto entre os professores defensores da geografia tradicional e os da geografia moderna.

Na década de 1920 o país começou a passar por transformações no campo educacional em virtude dos novos métodos e concepções de ensino-aprendizagem que começaram a se estabelecer rompendo com o antigo paradigma. A geografia tradicional, mnemônica e descritiva, por exemplo, passou a dar cada vez mais espaço para a geografia moderna, que na concepção de Ferraz (1994) consistia em descrever a realidade estudada de forma objetiva, empiricamente comprovada, racionalmente exata, de maneira a inviabilizar dúvidas e contradições.

Entre essas novas concepções pedagógicas que surgiram estava por exemplo o *Método Intuitivo*, propagado pelo suíço Jhoan Pestalozzi, no qual o desenvolvimento do aluno partiria de seus sentidos, ou seja, de suas próprias observações, raciocínios e abstrações.

A geografia escolar, considerando esse método, deveria ser ensinada a partir do palpável, das experiências imediatas para que assim o aluno pudesse então fazer abstrações e generalizações. Rui Barbosa, forte crítico do antigo modo de ensinar, foi um dos maiores defensores e ajudou a implementar este novo método que, entretanto, acabou restrito a alguns colégios (SOUZA, 2009).

Nesta década foram publicados, na área de metodologia e ensino de geografia, alguns dos livros mais importantes editados no Brasil durante as primeiras cinco décadas do século passado. “Methodologia do Ensino Geográfico: Introdução aos estudos de Geografia Moderna”, “Le Brésil Meridional” e “Geografia Física do Brasil” de Delgado de Carvalho, que podem ser considerados um marco no desenvolvimento científico geográfico brasileiro, pois através de suas obras pioneiras aproximava o Brasil da geografia científica que há muito vinha sendo desenvolvida na Europa.

Ao mesmo tempo que ocorria esta efervescência no campo científico e pedagógico, era disseminado nas escolas brasileiras, por parte do Estado, a ideologia do nacionalismo-patriótico, que consistia em criar nos alunos a adoração pela pátria-mãe. Rocha (2006, p.159) sobre isso ressalta que:

A forma Estado-Nação, entretanto, precisava ser assimilada pelo coletivo da sociedade e por isso mesmo, a escola enquanto aparelho ideológico do Estado passou a ser vista pela burguesia como importante instrumento para se alcançar tal intento. A escola foi revestida de um caráter nacional e as disciplinas que compõem o seu currículo passaram a ter, como uma de suas finalidades, a disseminação de uma ideologia comprometida com o nacionalismo patriótico.

Desta forma, ainda segundo o autor, cabia à geografia o estudo do Estado-Nação, privilegiando em seu ensino as suas bases físicas e disseminando a ideia de uma identidade entre as pessoas que nasceram em todo o território nacional. Para Pessoa (2007) ao professor de geografia desse período cabia “catequizar” a juventude nas escolas do país, pois o ensino-aprendizagem da disciplina objetivava construir a ideia de pátria-amada.

Vlach (1988) ressalta que a presença desta ideologia nas nossas escolas era de vital importância para a classe dominante do país, uma vez que permitia aprofundar o sentimento de amor à pátria e dessa forma mascarar as questões políticas e sociais que se manifestavam em todo território.

2.4 Estado novo (1930 – 1945):

Andrade (1987, apud Souza e Pezzato, 2009) ressalta que com o fim da República Velha em 1930, marcada pela política do café com leite na qual a sucessão presidencial dava-se alternadamente entre as oligarquias paulistas e mineiras, o país começou a passar por grandes mudanças que transformaram tanto a política quanto a educação.

A década de 1930 foi marcada pela ascensão, através da revolução de 30, de Getúlio Vargas ao poder que daria início anos mais tarde a uma ditadura que duraria

15 anos, surgiriam também as primeiras universidades brasileiras a oferecer o curso de geografia, um novo paradigma pedagógico e uma reforma que procurou modernizar e unificar todo o sistema de ensino nacional (PESSOA, 2007).

A reforma supracitada é a de 1931, denominada Francisco Campos, nome do então Ministro de Educação e Saúde que a elaborou. Nela foi instituído o ensino secundário em dois ciclos, o primeiro ginásial de 5 anos, e o segundo o complementar de 2 anos, além da obrigatoriedade destes em todo o território nacional, pois até então as reformas no ensino eram formuladas apenas para o ensino no distrito federal, que por sua vez servia apenas de modelo aos demais estados (PESSOA, 2007).

Rocha (2006) ao referir-se a esta reforma, lembra que ela foi a primeira a formular uma política efetivamente nacional e a buscar uma organicidade no sistema secundário, uma vez que o que se via era um sistema estadual de educação sem nenhuma articulação entre eles e o ensino secundário até aquele instante não possuía uma organização que de fato pudesse atribuir-lhe essa nomenclatura, pois o que existia na maior parte do país eram cursos preparatórios.

No meio educacional, surgia o paradigma escolanovista que inspirava o novo modelo de ensino no país. Pessoa (2007) ressalta que na reforma Francisco Campos, o ministro submeteu um novo modelo de educação que deveria ser útil aos alunos e desenvolver um processo de aquisição de conhecimento e não apenas uma memorização e/ou transmissão de conhecimento.

Para a geografia escolar, que nesta reforma passou a aparecer novamente em todas as séries do ginásio, era necessário aproveitar sempre que possível as observações e impressões dos alunos, ensinando assim a partir de demonstrações e experiências. Em conformidade com essa nova mudança Federici (1957 apud, SOUZA, 2011) ressalta que nesse período são criadas as sala-ambientes que abririam a possibilidade de enriquecer o ensino da geografia, uma vez que os alunos poderiam ter contato com mapas, rochas e quadros referentes ao assunto.

Inaugurando a fase moderna da geografia no Brasil, está o surgimento da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo – USP, em 1934, da Universidade do Distrito Federal, em 1935, que atualmente é denominada Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ e do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, os quais se transformaram em importantes centros de produção de conhecimento geográfico (PESSOA, 2007).

No âmbito acadêmico, para a criação dos cursos superiores de geografia foi necessário a vinda de professores estrangeiros, que contribuíram para implementar e desenvolver a nossa geografia científica e formar os novos licenciados. Vale destacar que o ensino de geografia até então era exercido por profissionais graduados de outras áreas, como advogados, engenheiros ou outros autodidatas que se interessavam pelo assunto.

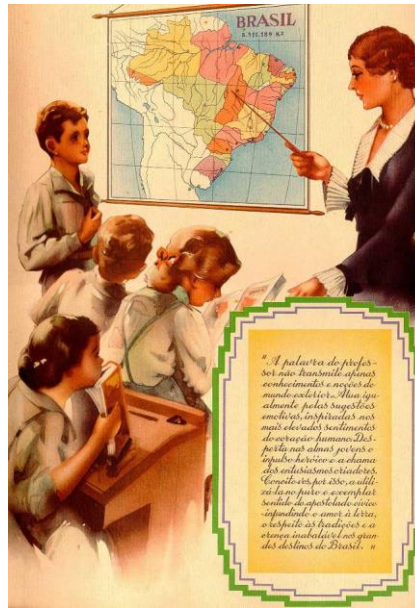
Foi notória a participação de professores franceses nos primeiros cursos de geografia, tais como Pierre Monbeig (1908-1987) e Pierre Deffontaines (1894-1978), que trouxeram ao Brasil uma geografia influenciada pela Escola Francesa, de Vidal de La Blache. Pontuschka (2002) observa que é por essa influência que as questões regionais ganharam destaque, seguidos de métodos propostos por La Blache, como exemplo, a observação de campo, a indução a partir da paisagem, a particularização da área enfocada, a comparação entre áreas e a classificação, até uma tipologia.

No âmbito da pesquisa geográfica foi criada em 1934 a Associação dos Geógrafos Brasileiros – AGB e em 1938 o Conselho Nacional de Geografia, que posteriormente foi incorporado ao IBGE. Ambos tinham como objetivo difundir e realizar pesquisas científicas sobre o território e a população do país, além de contribuir com a difusão de novas concepções metodológicas.

Por fim, a última reforma no ensino ao longo do Estado Novo ocorreu em 1942, conhecida como a reforma Capanema, implementada pelo Ministro da Educação Gustavo Capanema. Nela, os dois ciclos de ensino foram mantidos, ocorrendo a implementação de mais um ano no curso ginasial, passando de três para quatro anos, e o colegial de dois para três anos, bem como a subdivisão deste último ciclo em duas modalidades: o Científico, mais técnico, e o Clássico, focado nas humanidades, modificações estas que perduraram até a promulgação em 1961 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (SOUZA, 2011).

A geografia ao longo desse período manteve-se incluída no currículo escolar de todas as séries e em ambos os ciclos, inserida em uma política educacional desenvolvimentista, formador de um mercado de trabalho e de uma consciência nacionalista e patriótica. Rocha (1996) salienta que a geografia escolar, assim como as outras disciplinas da época, serviu de suporte para a consolidação do projeto patriótico do Estado Novo, voltado para a formação do aluno comprometido com o projeto de “pátria-mãe”. Como é possível observar a seguir na figura 1:

Figura 1: O Ensino no Estado Novo



Na figura lê-se: “ A palavra do professor não transmite apenas conhecimentos e noções do mundo exterior. Atua igualmente pelas sugestões emotivas, inspiradas nos mais elevados sentimentos do coração humano. Despertando nas almas jovens o impulso heroico e a chamados entusiasmos criadores. Conceitos, por isso, a utiliza-la no puro e exemplar sentido do apostolado cívico infundindo o amor à terra, o respeito às tradições e a crença inabalável nos grandes destinos do Brasil. Fonte¹: Revista de História (2011).

Em relação a geografia escolar desse contexto, ressalta-se a contribuição dada por Aroldo de Azevedo (1910-1974) que elaborou importantes livros didáticos que dominaram e lideraram o mercado de ensino. O autor instituiu o paradigma “a terra e o homem” no qual segundo Pessoa (2007), trouxe para o ensino de geografia uma metodologia funcionalista e positiva, abstraindo do homem o seu caráter social.

Apesar da fundação dos cursos de geografia e a formação de professores licenciados na disciplina inaugurarem a geografia moderna brasileira, o ensino desta

¹Fonte:<http://www.revistadehistoria.com.br/uploads/docs/image/images/Plano%20Cohen%20%20Propaganda%20Estado%20Novo.jpg>

ciência ainda estava marcado pelos preceitos da memorização e da descrição, de forma que as ações do homem e as características do espaço eram tratadas de maneira desarticulada sem a preocupação de analisar, compreender e ensinar suas interações. Em relação ao paradigma criado por Aroldo de Azevedo e seu contexto histórico, Vlach (2004, p. 215- 216) observa que:

Aroldo de Azevedo implantou um “modelo” de geografia que compartimentou a realidade sob o paradigma “a terra e o homem”, que não incentivou discussões metodológicas, que elidiu as classes sociais e os conflitos políticos, que mascarou a ideologia liberal, enfim, aquilo que, mais tarde, seria apontado como os traços característicos da geografia tradicional.

Esse panorama perdurou até 1961 com as reformas no ensino e a criação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB).

2.5 Ditadura militar (1964 – 1985)

Com a ditadura militar, a geografia continuou a servir como uma ferramenta ideológica aos governantes. Nesse período a organização curricular demonstrava um caráter racionalista e estanque do conhecimento, desta forma o entendimento era de que para o país se desenvolver seria necessário que nossas escolas formassem mão-de-obra para o mercado de trabalho. O investimento em educação era então direcionado para a formação profissional de técnicos que pudessem atender as necessidades das indústrias que estavam em pleno processo de crescimento.

Ao longo do período no qual se estendeu a ditadura militar foram firmados inúmeros acordos de cooperação técnica entre o ministério da educação e a USAID (United States Agency International Development), para a implementação do sistema tecnicista norte-americano na educação escolar brasileira. Cassab (2009) infere que se esperava nessa época que a educação escolar treinasse os trabalhadores e os preparassem para o trabalho.

O processo de despolitização das disciplinas e a valorização do conhecimento técnico em detrimento das reflexões mais apuradas culminaram com a descaracterização de matérias como a História e a Geografia, que foram unidas em uma única disciplina denominada Estudos Sociais, através da LDB nº 5.692/71, que resultou no esvaziamento de seus conteúdos (VLACH, 2004).

Com o agravamento, a demanda de professores para suprir essa disciplina foi atendida através das chamadas licenciaturas curtas, nas quais formavam-se professores com habilitação em Geografia, História e Estudos Sociais em apenas 2 anos. Desta forma, muitos deles entravam em sala de aula inseguros quanto aos conteúdos que lecionavam e se apegavam ao livro didático como fonte absoluta de embasamento (SOUZA, 2011).

Souza (2011), ao analisar o período da geografia escolar durante a ditadura militar ressalta que nele ocorreu uma expansão nas redes de ensino e também a massificação da educação básica. As novas escolas sem estruturas recebiam professores sem formação específica, e formavam alunos com níveis cada vez mais baixos. Essa situação, por exemplo, era refletida inclusive nos livros didáticos que também tiveram seus níveis rebaixados para “se adaptarem” aos novos alunos.

Em paralelo a isso, a geografia acadêmica passava por grandes transformações. Pessoa (2007) observa que desde o início da década de 1970 ocorriam manifestações no país que objetivavam combater e desmistificar o caráter aparentemente imparcial e oculto que existia na geografia clássica e na moderna, que reproduzia as injustiças estruturais, uma vez que eram apoiadas pelos interesses político-ideológicos vigentes, através das classes dominantes.

Visando romper com os antigos paradigmas, tem início no âmbito acadêmico uma geografia que se caracterizou por desenvolver a quantificação e um pensamento lógico abstrato, com forte influência das ciências exatas e da computação. A chamada Nova Geografia procurava trazer cientificismo à geografia, em virtude de que na abordagem do positivismo lógico só poderia ser considerado ciência aquilo que pudesse ser mensurável por técnicas matemáticas. Assim, são empregadas técnicas estatísticas como: média, desvio-padrão, coeficiente de correlação, entre outras (CORRÊA, 2003).

Entretanto, ao final da década de 1970 começou a ganhar força um novo paradigma geográfico, que impulsionado pelos movimentos de redemocratização, renovação escolar e de refutação das antigas concepções geográficas, passou a ganhar espaço tanto no âmbito escolar quanto no acadêmico (SOUZA, 2011).

A renovação proposta pela Geografia Crítica, segundo Vesentini (2004) era de que o saber geográfico deveria se fundamentar na criticidade e no engajamento, ou seja, em uma leitura do espaço geográfico que não se omitisse as suas tensões e contradições, e sim ajudasse a esclarecer a espacialidade das relações de poder e

dominação. De forma com que a geografia estivesse comprometida com a justiça social, com a correção das desigualdades socioeconômicas e das disparidades regionais.

Ainda segundo o autor, esse movimento de renovação surgiu no Brasil primeiro nas salas de aula do ensino básico e depois nas universidades. Sobre o papel dos professores secundaristas na introdução da geografia crítica no país, Vessentini (2004, p.229) observa:

Esses professores de geografia procuraram suscitar nos seus alunos a compreensão do subdesenvolvimento, [...] ligando esse tema com o sistema capitalista mundial e as suas áreas centrais e periféricas. Eles procuraram também enfatizar a questão agrária do Brasil, a questão da distribuição social da renda, [...] a questão da pobreza e da violência policial. Eles – esse pequeno grupo de professores do ensino médio, os verdadeiros introdutores da geocrítica no Brasil – estavam fazendo tudo isso enquanto os “setores avançados” da universidade – é evidente que estamos nos referindo à geografia.

Desta forma, a ascensão da geografia crítica no Brasil ocorre então em um período de agitação social, em vista do combate contra o regime militar e do cerceamento de valores, ideias e reflexões que a ditadura sustentava, bem como dos questionamentos e contestações do sistema capitalista subordinado aos Estados Unidos.

2.6 Redemocratização:

As décadas de 1980 e 1990 são marcadas por inúmeros movimentos de transformação e renovação nas questões políticas, econômicas e sócio - educacionais. Na educação muitas reivindicações eram representadas pelas Conferencias Nacionais de Educação, que promoviam debates e construam cartas reivindicatórias em prol do direito dos alunos e professores.

Em relação a disciplina de Geografia, com o fim da ditadura militar grupos de professores de Geografia e História passaram a promover intensos debates e mobilizações a favor do resgate das identidades e dos conhecimentos geográficos e históricos que haviam sido perdidos com a institucionalização da disciplina de Estudos Sociais na educação básica.

Soares Junior (2002) ao analisar esse período observa que esses movimentos reivindicatórios lutavam pela extinção das licenciaturas curtas e plenas em Estudos Sociais, pelo retorno da Geografia e História como disciplinas nos currículos de 1º grau em todos os estados do país e pela redistribuição dos conteúdos e da carga horária de Organização Social e Política Brasileira e Educação Moral e Cívica entre as disciplinas de História e Geografia.

Em 1988 foi promulgada uma nova Constituição e com ela foram instituídas várias inovações na área da educação. Entre elas, a volta da Geografia, em todos os anos do Ensino Fundamental e Médio e o direito e obrigatoriedade do acesso ao Ensino Fundamental, que por consequência acabou acelerando o processo de expansão das redes de ensino no país, aumentando a demanda por professores de Geografia.

Entre os marcos da educação no período recente, está a criação em 1996 da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB nº 9394/96) que atendendo as reivindicações de entidades de classe e de outros setores organizados da sociedade, regulamentou os princípios da educação no país que estavam expressos na constituição. Dois anos mais tarde foram publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), que visavam estabelecer uma base comum de conteúdos em todo o Brasil e nortear a elaboração dos currículos das Secretarias de Educação e das escolas.

Foram organizados PCN's para todas as disciplinas do ensino básico e um sobre os temas Transversais. Kobayashi (2001) ao analisar o PCN de geografia observa que ele traz como contribuição ao ensino o entendimento da construção histórica das sociedades e o funcionamento da natureza a partir da paisagem e da leitura do território e do lugar. Além disso, para compreender e analisar as questões relativas ao espaço geográfico são utilizadas categorias de análises tais como a paisagem, território, lugar e a região.

Nesse sentido, o que vemos no período é que o ensino da Geografia passou a ser norteado pelas mudanças introduzidas pela nova lei de diretrizes e bases, tendo como referencial teórico-metodológico os parâmetros curriculares nacionais na construção do saber geográfico e na formação da cidadania. É importante destacar que os desafios quanto ao ensino dessa ciência ainda continuam a existir, sobretudo no mundo atual marcado por rápidas transformações.

2.7 Um novo paradigma para o ensino de geografia no século XXI

Para autores como Vlach (2003) e Vesentini (2009) cabe a escola da atualidade formar cidadãos que estejam preparados para atuarem em um “novo mundo” que está em constante transformação. Nela a geografia ganha um espaço especial, pois é a única disciplina escolar que consegue unir os aspectos sociais com os naturais e levar o aluno a compreender a complexa relação entre a sociedade humana e seu mundo físico.

Morin (2000) observa que as profundas transformações que estamos vivendo desde o final do século XX anunciam um “mundo novo” em decorrências das novas complexidades que lhe é inerente. A terceira revolução industrial, a globalização, a emergência de uma nova problemática ambiental e o declínio relativo dos Estados-nações fizeram emergir uma nova ordem mundial com uma complexa multipolaridade e novos conflitos e tensões, tais como o choque de civilizações, terrorismo, conflitos étnico-nacionais entre tantos outros.

Dessa forma na atualidade todos estão envolvidos a esses diversos acontecimentos, a globalização passa a integrar em maior ou menor intensidade toda a população, não existe mais nenhum lugar ou região que não dependa do mundial e global. O processo globalizante envolve por sua vez decisões que prescindem das autoridades nacionais, ela presume uma participação mais ativa das classes médias e vai muito além das empresas multinacionais e dos Estados, ela envolve agora diversas organizações mundiais não governamentais (VESSENTINI, 2003).

A competitividade nesse mundo passa então pela prerrogativa de conhecer a geografia, o mundo, os países, os mercados regionais e os problemas e potencias de cada localidade, passando pelas demais escalas geográficas. É em virtude disso que percebemos uma retomada de interesse ao ensino de geografia, a partir da década de 1990 países como os Estados Unidos e Japão por exemplo, passaram a repensar o ensino dela nas escolas básicas, atualizando seu currículo e inclusive aumentando o número de aulas por semana.

Vesentini (2009) observa que a geografia do século XXI deve auxiliar o jovem a se tornar um ser autônomo e que tenha uma cidadania ativa, podendo pensar por

conta própria, aprendendo determinadas competências, habilidades e inteligências múltiplas apropriadas para uma sociedade democrática e pluralista, pois o bom professor não é aquele que doutrina os alunos, mas sim aquele que o auxilia a ter suas próprias opiniões.

Considerando o ideal de formação cidadã é possível perceber a importância da cidade, como um espaço que reflete as relações socioeconômicas, na formação do aluno, pois como observam Cavalcanti (2001) e Granell e Vila (2003) a cidade é historicamente um espaço de encontro e civilização e ela está ligada desde o início ao conceito de cidadania, que por sua vez vem da palavra cidadão que deriva do latim “civitas” que se denota cidade.

Cabe a geografia levar o aluno a compreender o mundo em que vivemos em suas diversas escalas, da local a global e em suas diferentes dimensões, econômica, ambiental. Política, social e etc (VESSENTINI,2009).

Vessentini (2009) ao se referir sobre o ensino da geografia para o século XXI elenca cinco objetivos. O primeiro deles está relacionado em possibilitar que o aluno possa descobrir e refletir sobre o mundo em que vivemos, com atenção especial ao processo de globalização e para sua escala local, isto é, do lugar de vivência de seus alunos, cabendo ao professor ensinar a seus alunos aprender a aprender

Importante ressaltar que o processo de aprendizagem se realiza em sala de aula quando os alunos são levados a transformar sua percepção intuitiva acerca de um tema. Para isso é necessário valorizar a linguagem dialógica, uma vez que é no diálogo entre o professor e aluno que se processa a troca entre o aprender e o ensinar, inserindo assim ambos na investigação do “mundo novo” que se delineia nesse início do século XXI (VLACH, 2003).

Além disso os outros quatro objetivos elencados por Vessentini (2009) é de que o ensino de geografia deve focar criticamente as questões ambientais e as relações entre a sociedade e a natureza, respeitando suas próprias dinâmicas. O estudo do meio, por exemplo, é outra ferramenta que deve nortear o ensino da geografia para o século XXI, evitando dessa forma que o conteúdo ensinado seja meramente teórico e que no mais esteja ligada a vida cotidiana das pessoas. Do mesmo modo ela deve contribuir para a sociabilidade entre os educandos, evitando a

propagação de preconceitos e facilitando o aprendizado a partir do diálogo e das trocas de experiências.

Por fim o ensino de geografia para este século deve levar os educandos a interpretar textos, fotos, mapas e paisagens, destacando os problemas sócio espaciais, a inter-relação entre os fenômenos e as coisas que viram efeito e vice-versa. Contribuindo assim para a compreensão deste mundo que se transforma cada vez mais rápido e está envolto de problemas e desafios que não respeitam os limites territoriais e muito menos as escalas espaciais.

3. CURRÍCULOS OFICIAIS

A geografia presente nos materiais escolares, utilizados tanto pelos professores quanto pelos alunos, é definido segundo as diretrizes curriculares oficiais, dessa forma a presente pesquisa procurou analisar de que maneira a Geografia urbana se faz presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais, Currículo Oficial do Estado de São Paulo e nos materiais de apoio utilizados na rede de ensino paulista, como o “Caderno do Professor” e o “Caderno do Aluno”.

3.1 Os parâmetros curriculares nacionais

O sistema educacional brasileiro sofreu grandes transformações ao longo da década de 1990. A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB nº9394/96) promulgada em 1996 estabeleceu os princípios norteadores da educação brasileira e dois anos mais tarde os Parâmetros Curriculares Nacionais foram formulados visando estabelecer uma base comum de conteúdos para todos os sistemas de ensino no país (ROSSI, 2011).

Ao analisar este período Sposito e Sposito (2004) observa que as mudanças ocorridas no sistema educacional estavam inseridas dentro de um contexto maior de transformações pelas quais o mundo estava passando desde a década de 1970, fatores como, por exemplo, a revolução Técnico-Científica Informacional, a “racionalização” dos investimentos nas áreas sócias, orientada pelas políticas neoliberais que ganharam força na década de 1990, o aumento nos números de alunos que passaram a chegar ao ensino médio e o fato de que um mesmo grupo político e um mesmo conjunto de ideias orientaram as mudanças em nosso sistema educacional durante oito anos do governo de Fernando Henrique Cardoso, contribuem para entender o conteúdo presente nestas formulações do Ministério da Educação.

Para analisar o currículo de geografia urbana do ensino médio é necessário considerar os Parâmetros Curriculares Nacionais e mais precisamente os Parâmetros Curriculares desenvolvidos especificamente para o ensino médio (PCNEM).

Kobayashi (2001) ao referir-se aos PCN's observa que é proposto um conteúdo curricular flexível e aberto, do qual segundo os parâmetros deverá se concretizar em todos as instâncias de ensino e uma orientação para uma revisão curricular que ajude os professores a incorporar em seu trabalho os avanços das pesquisas das diferentes áreas de conhecimento em seu ensino.

Sposito e Sposito (2004) ao analisar o PCNEM observa que embora ele traga o aprofundamento dos conteúdos visto no ensino fundamental, a preocupação na formação para o exercício de cidadania e da continuidade para ensino superior, os parâmetros para o ensino médio dão um destaque maior para a inserção do jovem no mercado de trabalho.

Atendendo-se a geografia é possível perceber uma mudança quanto a concepção metodológica de ensino que fundamenta o documento desta área, pois nota-se que ele procura romper com a antiga geografia tradicional, descritiva e mnemônica em detrimento de uma geografia que pudesse contribuir para a compreensão dos desafios atuais. Contudo a concepção adotada na formulação do PCN da disciplina não é clara, deixando margem para diferentes interpretações.

Oliveira (1999) ao analisa-lo salienta que os autores do PCN optaram por não deixar explícita a concepção de geografia pelo qual ele foi formulado. Para o autor o documento deixa aberta múltiplas possibilidades de interpretações, pois há no texto diferentes concepções de geografia permitindo assim que se possa afirmar que os autores adotaram como concepção a geografia baseada no ecletismo.

Kobayashi (2001) observa que a concepção de formulação dos parâmetros curriculares se aproxima muito da chamada geografia humanista, que carrega consigo uma contribuição teórica e metodológica da fenomenologia. Entretanto na visão de Rossi (2011) o PCN traz uma suposta proposta de superação da geografia tradicional, em detrimento da geografia crítica, ou seja, deixando aquela análise descritiva e decorativa em prol de uma geografia de denúncias e lutas sociais. Apesar dessa mudança de enfoque os parâmetros curriculares de geografia trazem a necessidade de discussões a respeito das transformações do meio técnico-científico-informacional e das discussões presentes nos dias de hoje.

Analisando os Parâmetros Curriculares do Ensino Médio (PCNEM) Sposito e Sposito (2004) observa que a tendência teórica adotada para sua elaboração está

fundamentada numa concepção de Geografia que se consolidou no Brasil pela corrente estabelecida pelo pensamento de Milton Santos, linha que se propõe a trabalhar o conjunto de conceitos, que se inicia com o espaço geográfico, passa pela paisagem, lugar, território, escala e globalização, técnicas e redes.

Para os autores faz-se necessário realizar algumas observações quanto ao entendimento de alguns conceitos trabalhados pela proposta. O conceito de paisagem por exemplo, é entendido no PCNEM (2002) como uma unidade visível do arranjo espacial, alcançado por nossa visão, ou seja, um conceito restrito ao ato de observar a partir da visão. Para Sposito e Sposito (2004) esta definição a transforma em algo excessivamente simplificado, pois em uma situação de atividade de campo ninguém poderá, por exemplo, compreender a paisagem além de seu ponto de vista e não poderá também compreender a descrição de uma paisagem em um texto por que não está a observando.

A escala é outro conceito que para os autores merece atenção uma vez que ela é definida no PCNEM (2004) como uma visão relativa a elementos componentes do espaço geográfico, tomada a partir de um direcionamento do olhar científico. Desta forma, corre-se o risco de simplificar e empobrecer o conceito por haver aspectos relacionais pertencentes a escala, que a possibilitam como articuladora de múltiplas determinações que se hierarquizam, se entrecruzam e se nega e se afirmam constantemente (SPOSITO E SPOSITO, 2004).

Por fim Sposito e Sposito (2004) concluem que ao se privilegiar os elementos estruturadores, tais como o espaço geográfico, entendido na proposta como “conceito central”, paisagem, lugar, território e globalização, técnicas e redes arrisca-se esquecer da sociedade também como objeto de estudo da geografia, em decorrência da forma, função, estrutura e processo.

Outro documento elaborado pelo Ministério da Educação para complementar os Parâmetros Curriculares é o PCN+ que contempla orientações educacionais aos professores, coordenadores e dirigentes escolares do ensino médio, buscando contribuir para a implantação das reformas educacionais, definidas pela lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Este documento apresenta também alguns outros objetivos centrais, entre eles um conjunto de sugestões e temas a serem trabalhados no ensino das disciplinas de cada área.

Através de uma articulação entre os conceitos definidos como estruturantes e as competências estabelecidas no PCN, o PCN+ traz um caminho a ser trabalhado no ensino da geografia escolar do ensino médio. Segundo o PCN+ (2002) as competências de Geografia estão inseridas a partir de três perspectivas mais abrangentes, comuns às demais disciplinas de ciências humanas, sendo elas: 1) representação e comunicação; 2) investigação e à compreensão; 3) contextualização sociocultural. Em relação ao primeiro grupo de competências, centrados no mecanismo das Linguagens e dos Códigos, estão definidas as seguintes competências para o ensino de geografia:

- Ler, analisar e interpretar os códigos específicos de Geografia (mapas, gráficos, tabelas etc.) considerando-os como elementos de representação de fatos e fenômenos espaciais ou espacializados.
- Reconhecer e aplicar o uso das escalas cartográfica e geográfica como formas de organizar e conhecer a localização, a distribuição e a frequência dos fenômenos naturais e humanos (PCN+, 2002, p.60).

Desta forma o PCN+ (2002) infere que o estudante de geografia do ensino médio deve dominar o uso de gráficos, tabelas e mapas, pois através deles é possível registrar e sintetizar as suas constatações e análises, possibilitando uma comunicação entre si, por meio da reflexão e comparação dos dados registrados.

Além disso, faz-se necessário que o estudante de Geografia conheça os fundamentos da escala e principalmente saiba utilizá-la de forma adequada. Em relação a escala cartográfica é ressaltado que quem a manipula deve ter ciência que os fatos representados devem comportar uma dimensão que se adapte tanto as disponibilidades funcionais do espaço, quanto aos níveis de visão que se pretende obter no processo de representação. Já em relação a escala geográfica o PCN+ (2002) salienta que se trata de uma visão de mundo escolhida pelo estudante, fundamentada nos elementos de análise e pela escolha seletiva dos fatos que se pretende visualizar e/ou representar.

No que se refere a estas competências o PCN+ pretende estimular no aluno do ensino médio o desenvolvimento de técnicas e procedimentos que lhes permitam documentar os registros como forma de comunicação, além de permitir a troca de

informações dentro da própria disciplina e entre as demais disciplinas e áreas do conhecimento.

Em relação a investigação e a compreensão o PCN+ (2002) de geografia traz um conjunto de competências que em sua visão é adequada para a base investigatória que deve integrar o trabalho científico na disciplina. As competências são:

- Reconhecer os fenômenos espaciais a partir da seleção, comparação e interpretação, identificando as singularidades ou generalidades de cada lugar, paisagem e território.
- Selecionar e elaborar esquemas de investigação que desenvolvam a observação dos processos de formação e transformação dos territórios, tendo em vista as relações de trabalho, a incorporação de técnicas e tecnologias e o estabelecimento de redes sociais;
- Analisar e comparar, interdisciplinarmente, as relações entre preservação e degradação da vida no planeta, tendo em vista o conhecimento de sua dinâmica e a mundialização dos fenômenos culturais, econômicos, tecnológicos e políticos que incidem sobre a natureza, nas diferentes escalas – local, regional, nacional e global (PCN+, 2002, p.62).

Espera-se que ao se trabalhar estas competências os alunos possam saber identificar os fenômenos e selecioná-los dentro das diferentes unidades espaciais, uma vez que os problemas geográficos são identificados sob a escala local, regional, nacional e global. Deste modo é necessário considerar as diferentes parcelas do espaço mundial, sendo que em todos os níveis existem uma base conceitual para a sua delimitação, cabendo assim ao estudante decodificá-las.

O terceiro grupo de competências está relacionado à contextualização sociocultural para o exercício de uma prática geográfica. Quanto a elas estão presentes no PCN+ (2002):

- Reconhecer na aparência das formas visíveis e concretas do espaço geográfico atual a sua essência, ou seja, os processos históricos constituídos de diferentes tempos e os processos contemporâneos, conjunto de práticas dos diferentes agentes, que resultam em profundas mudanças na organização e no conteúdo do espaço.
- Compreender e aplicar no cotidiano os conceitos básicos da Geografia.

- Identificar e analisar o impacto das transformações naturais, sociais, econômicas, culturais e políticas do seu “lugar no mundo”, comparando, analisando e sintetizando a densidade das relações e transformações que tornaram a realidade concreta e vivida (PCN+, 2002, p.63).

Desta forma segundo o PCN+ (2002) este grupo de competências possibilita a prática da interdisciplinaridade, uma vez que as demais disciplinas inseridas dentro da área das humanidades se identificam, respeitando seus tempos diferenciados e suas visões específicas quanto às relações sociais, com as mesmas preocupações da Geografia. Assim, espera-se que o aluno ao se formar no ensino médio, por meio do desenvolvimento destas competências, seja capaz de analisar as relações e transformações de caráter natural, social, econômico, cultural e político, refletidas no espaço geográfico.

Em síntese o PCN+ (2002) salienta que as competências que compõe os procedimentos e os objetivos da Geografia no Ensino Médio podem ser resumidas a partir das seguintes:

- Leitura e interpretação dos documentos cartográficos (mapas, gráficos, tabelas), assim como sua elaboração;
- Identificação e interpretação das estruturas constituintes do espaço geográfico em suas unidades diversas;
- Reconhecimento e identificação dos elementos constitutivos do espaço geográfico, incluindo a avaliação de sua incorporação ao processo de produção/apropriação do espaço geográfico;
- Avaliação de seus impactos, tanto numa perspectiva histórica quanto em relação ao momento presente (PCN+, 2002, p.64).

Entretanto vale ressaltar que no documento não apresenta nenhuma estratégia ou sugestão ao educador para que ele consiga atingir, ao longo do processo de ensino/aprendizagem, o desenvolvimento de tais competências em seus alunos. Apesar disso o PCN+ (2002) traz uma programação que em sua visão quando articulado com os demais conceitos e as competências podem facilitar e possibilitar a avaliação e reflexão no ensino da Geografia.

Esta programação é estruturada em quatro eixos temáticos contemplando tanto os assuntos relacionados a parte física quanto a parte humana da geografia. O primeiro eixo refere-se às dinâmicas do espaço geográfico e traz como temas de estudo os aspectos físicos e ambientais bem como as tecnologias de análise espacial.

O segundo eixo apresenta como título “O mundo em transformação: as questões econômicas e os problemas geopolíticos” e abrange temas relacionados ao espaço mundial, a economia, a política e a cartografia.

O terceiro eixo relaciona-se com o homem que transforma e modifica a paisagem e seu espaço, os temas estão associados aos conceitos de paisagem e espaço além de questões sobre os aspectos demográficos. O último eixo traz como proposta uma análise sobre a população brasileira e seu território assim como a inserção do país em um mundo globalizado.

Atentando-nos aos conteúdos relacionados a geografia urbana é possível destacar a presença deles em pelo menos três dos quatro subitens da programação. No segundo eixo, por exemplo, é proposto a partir do tema “Um mundo que se abre” o estudo das redes, técnicas e fluxos. O terceiro eixo por sua vez, traz como tema um subitem apenas para a geografia urbana, intitulada “A paisagem Urbana” ele propõe o estudo da cidade como espaço de transformação industrial, como prestadora de serviços, o processo de metropolização e de formação de metrópoles, os problemas urbanos e os serviços básicos na cidade. Ainda neste terceiro eixo é sugerido sob o tema “O espaço geográfico produzido/apropriado” o estudo dos fluxos, estradas e redes de comunicação, temas também que podemos considerar afins ao aprendizado da geografia urbana.

Por fim o quarto eixo relacionado a análise do território e população brasileira, indica o estudo, através de um subitem, do processo de urbanização e periferização das cidades brasileiras e a prestação de serviços, do transporte nas áreas urbanas e metropolitanas bem como da degradação ambiental nas grandes cidades brasileiras.

Nota-se que apesar de a programação apresentar um eixo a ser trabalhado específico de geografia urbana e ele praticamente se estender a quase todos os assuntos a ela pertencentes, os conteúdos como as cidades globais, as relações entre o urbano e rural, as relações de consumo, os dilemas e o futuro de nossas cidades, a centralidade, hierarquia e redes urbanas, temas de grande importância para a compreensão da geografia urbana, não são abordados em nenhuma dos eixos propostos.

3.2 A proposta curricular do Estado de São Paulo

O atual currículo do estado de São Paulo é resultado de diretrizes curriculares implantadas em 2008 pelo então governador José Serra e a secretária de educação Maria Helena Castro. Desenvolvidos por especialistas e técnicos vinculados a Secretaria Estadual de Educação (SEE), a Proposta Curricular do Estado de São Paulo tem como intuito subsidiar o trabalho realizado pelos profissionais de educação. Contemplando os currículos do Ensino Fundamental – ciclo II e Ensino Médio a proposta visa, em relação aos alunos, garantir uma base comum de conhecimentos para toda a rede de ensino, contribuindo assim para a melhoria da qualidade do aprendizado (SÃO PAULO, 2012).

Estruturada a partir de um currículo único, a proposta apresenta materiais delimitados e determinados para os professores, administradores escolares e para os alunos. Apresenta como um dos objetivos organizar melhor o sistema educacional paulista, de maneira a construir uma maior integração entre as escolas de toda a rede.

Seu currículo é formulado com o princípio de atender toda a nova “sociedade do conhecimento”, na qual a educação deve corresponder aos desafios contemporâneos. Deste modo o currículo estadual é entendido como um espaço cultural, apresentando um potencial para garantir as competências necessárias para a vida em sociedade, para a prática cidadã e autônoma, para a compreensão das diversas linguagens artísticas, literárias e científicas, bem como para os novos desafios do século XXI (SÃO PAULO, 2012).

Assim a proposta elenca seis princípios centrais que devem ser adotados: I) uma escola que também aprende; II) O currículo como espaço de Cultura; III) as competências como eixo de aprendizagem; IV) a prioridade da competência de leitura e de escrita; V) a articulação das competências para aprender; e a VI) contextualização do mundo do trabalho.

Em seu primeiro princípio o currículo infere “que ninguém é detentor absoluto do conhecimento e de que o conhecimento coletivo é maior que a soma dos conhecimentos individuais”² (p. 11). Desta forma a construção coletiva do currículo e

² A fonte bibliográfica, neste item, continua sendo a Proposta Curricular do Estado de São Paulo: São Paulo. Secretaria da Educação. Currículo do Estado de São Paulo: Ciências Humanas e suas Tecnologias. São Paulo, 2012.

o uso intencional da convivência devem fazer parte de uma escola que também aprende.

Em relação ao currículo como espaço de cultura a proposta observa que ele “é a expressão do que existe na cultura científica, artística e humanista transposto para uma situação de aprendizagem e ensino” (p.11). Ao professor cabe então não apenas suprir a necessidade de saberes dos alunos, mas também ser parceiro nos fazeres culturais, promover as mais variadas formas do desejo de aprender em seus alunos e mobilizar os diversos saberes em prol de uma prática cultural.

Outro princípio da proposta é que se trabalhe com as competências dos alunos da rede de ensino, pois é através delas que eles poderão realizar uma leitura crítica do mundo e compartilhar a suas ideias. As competências são caracterizadas no documento como “modos de ser, de raciocinar e de interagir, que podem ser apreendidos das ações e das tomadas de decisão em contextos de problemas, tarefas ou de atividades” (p.12).

Dentre as prioridades das competências a serem trabalhadas está a da leitura e escrita, do qual foram eleitas como um dos princípios da proposta. O currículo paulista entende que as práticas da leitura e escrita “possibilitam o desenvolvimento da consciência do mundo vivido [...], propiciando aos sujeitos sociais a autonomia da aprendizagem e a continua transformação das relações pessoais e sociais” (p.15).

Desta forma, é salientado que a escola não detém mais o “monopólio” da informação e do conhecimento, fazendo-se necessário que o professor e a escola do século XXI instrumentalizem seus alunos para enfrentar os desafios impostos pela sociedade, preparando eles para um mundo no qual a informação é disseminada em grande velocidade e em inúmeros meios.

O último princípio apontado na proposta curricular do Estado é o da articulação do currículo com o mundo do trabalho. Observa-se nele a indicação de que o item é norteado pelas normas das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e pelas recomendações dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio. A integração entre o currículo e a formação para o trabalho é entendido então a partir de dois sentidos, o primeiro de valor, no qual imprime importância ao trabalho e cultiva o respeito que lhe é devido na sociedade, o segundo de que ele é um tema que

perpassa todos conteúdos do currículo, atribuindo-lhes sentido aos conhecimentos específicos de cada disciplina.

3.3 O currículo de geografia do Estado de São Paulo

A Proposta Curricular do Estado de São Paulo apresenta também as indicações e princípios para cada disciplina presente em seu sistema de educação básica. Desta forma a presente pesquisa atentar-se-á ao documento específico formulado para a disciplina de geografia, intitulado “Proposta Curricular do Estado de São Paulo – Geografia – Ciclo II e Ensino Médio”.

Sobre a educação e o ensino de geografia o currículo oficial estadual destaca que ao longo desses trinta anos o país tem passado por profundas transformações. Essas mudanças ocorridas englobaram vários setores da nossa sociedade inclusive o campo educacional que por sua vez, passou por uma renovação a partir de críticas ao antigo ensino tradicional, pautado na memorização, no conhecimento enciclopedistas, na descrição e do suposto saber neutro para um ensino que levasse em consideração as dimensões temporais nas investigações do espaço geográfico de maneira que o aluno consiga desvendar as origens, a evolução e os processos dos diferentes fenômenos geográficos.

De acordo com o Currículo do Estado de São Paulo (2012) as transformações provocadas pelo meio técnico científico provocaram mudanças nas relações interpessoais, socioculturais e nas formas de produzir e trabalhar, ao mesmo tempo a nova geografia avançou como uma ciência social engajada e tem contribuído para a compreensão deste “novo mundo”, uma vez que traz o debate para a sala de aula de temas fundamentais na formação ética, crítica, humanista e solidária do aluno.

Portanto na proposta de ensino de geografia é ressaltado a necessidade de se romper com a visão dicotômica sociedade-natureza, no qual o espaço se transforma em uma entidade absoluta e os fenômenos acontecessem de forma linear, para uma relação no qual o espaço geográfico possa ser entendido como aquele em que os fenômenos sociais, culturais, econômicos e políticos se espacializam em seus diferentes níveis e escalas.

Interessante notar que tanto o PCN de geografia quanto a proposta do Estado de São Paulo apresentam uma possível superação da geografia tradicional em detrimento de uma geografia mais crítica, definida como uma “ciência social engajada e atuante num mundo cada vez mais dominado pela globalização dos mercados, pelas mudanças nas relações de trabalho e pela urgência das questões ambientais e culturais” (SÃO PAULO, 2012, p.74). Desta forma, o documento apresenta uma proposta metodológica para o ensino de geografia comprometida na superação entre a tradicional oposição entre a sociedade e a natureza.

Segundo o Currículo do Estado de São Paulo (2012) o processo de construção do conhecimento geográfico faz-se necessário utilizar metodologias além dos recursos didáticos tradicionais. Os diferentes meios de comunicação e expressão, como, por exemplo a informática, internet e os documentos jornalísticos, são instrumentos indispensáveis para a difusão da ciência e da construção dos saberes geográficos no mundo contemporâneo, uma vez que possibilita ao aluno trabalhar com dados variados presentes no espaço geográfico.

Deste modo deve-se aplicar os instrumentos conceituais geográficos na interpretação de diversos tipos de documentos (obras literárias, manifestações artístico-culturais, pinturas, esculturas, músicas, danças, textos jornalísticos e etc.) e criar situações de leitura, análise, interpretação de textos e imagens que possibilitem a ampliação do leque didático no processo de desenvolvimento do ensino de Geografia.

O Currículo do Estado de São Paulo (2012) chama a atenção para que o professor relacione as situações presentes nos cadernos do Professor e do Aluno com as realidades locais, ampliando assim o repertório de leitura espacial dos educandos. Salienta também que o educador esteja em constante aprimoramento de sua formação, de forma a preservar e consolidar a sua autonomia docente.

Elegendo o Território, a Paisagem, o Lugar e a educação cartográfica como conceitos estruturadores para o ensino de geografia, o Currículo do Estado de São Paulo (2012) indica que quando eles são analisados em suas diferentes escalas geográficas, é possível romper com uma visão estática de espaço, na qual a natureza é vista como algo imutável e irreal e a humanidade como uma entidade a ser estudada à parte, desconexa de seu meio.

Assim, a aprendizagem de geografia se daria através da compreensão dos diversos fenômenos em suas diferentes dimensões geográficas uma vez que, as diferentes escalas geográficas estão sempre inter-relacionadas de forma com que o local se integra ao regional e ao mundial.

O Currículo do Estado de São Paulo (2012) indica que dessa maneira a aprendizagem de geografia é entendida como um processo de construção de espacialidade. Logo, o ensino da disciplina contempla os seguintes objetivos: I) Desenvolver o domínio da espacialidade e do deslocar-se com autonomia; II) Reconhecer princípios e leis que regem os tempos da natureza e o tempo social do espaço geográfico; III) Diferenciar e estabelecer relações entre os eventos geográficos em diferentes escolas; IV) Elaborar, ler e interpretar mapas e cartas; V) Distinguir os diferentes aspectos que caracterizam a paisagem; VI) Estabelecer múltiplas integrações entre os conceitos de paisagem, lugar e território; VII) Reconhecer-se, de forma crítica, como elementos pertencentes ao espaço geográficos e capaz de transforma-los; VIII) Utilizar os conhecimentos geográficos para agir de forma ética e solidária, promovendo a consciência ambiental e o respeito a igualdade e a diversidade entre todos os povos, todas as culturas e todos os indivíduos.

Quanto ao conteúdo da disciplina, ele é dividido por cada série de ensino e por bimestres, sendo que cada uma delas são apresentadas através de tópicos, contendo temas gerais, mais abrangentes e as habilidades a serem desenvolvidas. O 1º ano do ensino médio trabalha conteúdos de abrangência mundial, a cartografia, e os relacionados a geografia física, é apresentado por exemplo temas como a geopolítica, a globalização, a economia global e a estrutura do planeta Terra, além de riscos ambientais e os fundamentos cartográficos e suas relações como instrumento de poder.

Atentando-se aos conteúdos específicos da Geografia urbana, percebemos que é apenas no 2º ano do ensino médio que eles aparecem especificados na Proposta Curricular do Estado de São Paulo, sendo que de maneira geral os temas a serem desenvolvidos neste ano de ensino, estão relacionados a compreensão do território brasileiro em seus diferentes níveis. É apresentado como tema de estudo, a formação geoeconômica do Brasil, sua inserção na economia mundial, sua dinâmica

demográfica e socioespacial, os recursos naturais, a gestão do território e a compreensão das redes e hierarquia urbana.

Indicada como situação de aprendizagem para o segundo bimestre, o estudo da Geografia urbana aparece inserido no conteúdo denominado “Redes e hierarquia urbana” e “A revolução da informação e as cidades” no qual se pretende analisar a formação e a evolução da rede urbana brasileira assim como a revolução da informação e seu impacto nas cidades.

Quanto a Geografia urbana, o Currículo do Estado de São Paulo (2012) apresenta as seguintes habilidades a serem desenvolvidas no alunos: I) Reconhecer as diferenças e as transformações que determinam as várias formas de uso e apropriação dos espaços agrário e urbano; II) Analisar o papel do meio técnico-científico-informacional nas mudanças dos processos de hierarquização urbana no Brasil; III) Analisar a composição da rede urbana brasileira; IV) Analisar o papel de São Paulo como grande metrópole nacional e como cidade global; V) Relacionar a dinâmica dos fluxos populacionais à organização do espaço geográfico urbano no Brasil; VI) Diferenciar os conceitos de rede urbana e regiões metropolitanas; VII) Identificar problemas socioespaciais e ambientais urbanos, caracterizando-os e propondo ações para a melhoria das condições de vida nas cidades brasileiras.

Por fim, o 3º ano do ensino médio abre um leque para a compreensão de temas como a regionalização do espaço mundial, a geografia das religiões e as questões étnico-culturais, o estudo da América Latina e da África e a geografia das redes mundiais. Vale ressaltar que entre as habilidades propostas para os conteúdos “Geografia das redes Mundiais” e a “Geopolítica do crime” está que o aluno possa ao final dessas situações de aprendizagem, reconhecer e aplicar o conceito de redes geográficas bem como extrair informações relevantes de mapas temáticos e anamorfofos para identificar e localizar as denominadas cidades globais e suas áreas de influência.

Em virtude do que foi descrito e identificado podemos observar que apesar de a Proposta Curricular de Geografia do Estado de São Paulo abordar a Geografia urbana, assim como o PCN ela não propõe, por exemplo, o ensino das novas relações que estão ocorrendo entre a cidade e o campo, do processo de horizontalização e verticalização das cidades brasileiras, do futuro de nossas cidades nem como das

relações existentes entre as metrópoles e as cidades médias, assuntos estes que estão muito próximos das realidades dos alunos paulistas uma vez que, o Estado apresenta altas taxas de urbanização, conseqüentemente de alunos estudando em áreas urbanas e concentra o maior número de regiões e população vivendo em áreas metropolitanas.

3.4 Os cadernos do professor e do aluno

O Caderno do Professor e do Aluno fazem parte da Proposta Curricular do Estado de São Paulo instituída em 2008, com a pretensão de uniformizar o ensino de todo o Estado trazendo uma mesma abordagem, em virtude da má qualidade das escolas estaduais e dos índices de evasão e analfabetismo funcional. Conhecido em toda a rede como “Caderninhos do Estado” este material é baseado nos Parâmetros Curriculares Nacionais e em outros materiais educacionais, como as cartilhas formuladas pela Coordenadoria de Estudo e Normas Pedagógicas (CENP), constituindo-se assim em um material de apoio ao processo de ensino/aprendizagem.

Ao analisar a aplicabilidade deles no cotidiano escolar, Ribeiro (2015) observa que o “caderninho” se torna quase que centralizador em virtude de que a partir de sua proposta, articulada com outras medidas do governo do estado, tal como a bonificação por resultado e a provas internas e externas, faz com que seu conteúdo seja imposto em toda a rede de ensino estadual, desconsiderando desta forma as particularidades entre uma escola e outra.

Hand e Almeida Júnior (2010) observam que os cadernos propostos pelo Governo do Estado têm na sua gênese relações com as políticas educacionais formuladas desde a década de 1990, período caracterizado pela formulação de um conjunto de diretrizes pautadas no conceito de gestão visando uma racionalização organizacional, um padrão de gestão e uma melhoria da qualidade.

[...] nesse âmbito, as orientações educacionais propostas e implementadas revelam uma visão interessada nos aspectos gerenciais e administrativos do trabalho educativo, complementada com uma paulatina transferência das responsabilidades estatais com

relação à qualidade e desempenho educacional para a escola e para a comunidade local. (HAND; ALMEIDA JÚNIOR, 2010, p 42.)

Entre as críticas ao material destinado ao professor está o de que ele retiraria a autonomia do educador, uma vez que traz indicações e orientações de como ser professor, organizar o trabalho pedagógico e conduzir as aulas. Ribeiro (2015) ressalta que essa forma estrutural do material pressupõe que o professor que o utiliza não tem uma posição pedagógica de ensino e que o mesmo serve de suporte aos professores de caráter eventual ou substituto que não estão preparados para lecionar a disciplina.

Contudo a presente pesquisa atentar-se-á aos Cadernos do Professor e do Aluno do 2º ano do ensino médio, que contemplam em virtude do currículo oficial do Estado de São Paulo, as situações de aprendizagem que abordam especificamente os conteúdos específicos da Geografia urbana.

3.5 A estrutura do caderno do professor e do aluno

Tanto o Caderno do Professor quanto o Caderno do Aluno são iniciados com uma carta de apresentação escrita pelo então secretário de educação do Estado de São Paulo, Herman Voorwald. Nela os docentes são parabenizados pela secretaria, por terem neles colaboradores na consolidação e articulação do currículo proposto pela Proposta Curricular do Estado de São Paulo e nas ações em salas de aulas de toda a rede de ensino estadual (SÃO PAULO,2014).

Na carta o secretário destaca que a pasta despende seus maiores esforços para a melhoria da qualidade de ensino, através de constante avaliação e monitoramento dos diferentes materiais de apoio curricular, nas ações de formação dos professores e gestores e na promoção de estudos sobre os impactos gerados pelo uso do material “São Paulo Faz Escola” nos resultados da rede de ensino, quantificados através do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) e do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) (SÃO PAULO,2014).

Além disso, é salientado que o Caderno do Professor apresenta orientações didático-pedagógicas e traz como base o conteúdo do Currículo Oficial do Estado de São Paulo, propondo desta maneira ações complementares ao processo de ensino/aprendizagem, de forma a apoiar o educador no planejamento de suas aulas, permitindo também uma avaliação constante das práticas metodológicas, por parte dos professores, em sala de aula.

Após a Carta de Apresentação é apresentado o sumário, contendo as orientações sobre os conteúdos do volume, as situações de aprendizagens, os recursos para ampliar a perspectiva do professor e do aluno na compreensão dos temas, as considerações finais, o quadro de conteúdo do Ensino Médio e por fim, o gabarito contendo as respostas esperadas dos exercícios presentes no Caderno do Aluno. O Caderno do Professor e do aluno do 2º ano do ensino médio apresenta as seguintes situações de Aprendizagem:

- Situação de Aprendizagem 1 – A gênese geoeconômica do território brasileiro
- Situação de Aprendizagem 2 – A gênese das fronteiras brasileiras
- Situação de Aprendizagem 3 – Território brasileiro: do “arquipélago” ao “continente”
- Situação de Aprendizagem 4 – O Brasil e a economia global: mercados internacionais
- Situação de Aprendizagem 5 – Os circuitos da produção (I): o espaço industrial
- Situação de Aprendizagem 6 – Os circuitos da produção (II): o espaço agropecuário
- **Situação de Aprendizagem 7 – Redes e hierarquias urbanas**
- **Situação de Aprendizagem 8 – A revolução da informação e as cidades** (SÃO PAULO, 2014, P.04, grifo nosso)

Nota-se que as situações de aprendizagem são expostas através de títulos gerais e abrangem diversos temas. Considerando apenas as que abordam especificamente a Geografia urbana, em todo o currículo do ensino médio paulista, as únicas a contemplá-la são a “situação de aprendizagem 7 – Redes e Hierarquias Urbanas” e a “Situação de aprendizagem 8 – A revolução da informação e as cidades” presentes no Caderno do Professor e do Aluno no 2º ano do ensino médio.

Na sequência o material inicia uma orientação sobre os conteúdos de geografia a serem trabalhados. É informado que o currículo presente nos Cadernos do Professor e do Aluno não tem como objetivo formar pequenos geógrafos, mas sim contribuir para que os alunos possam desenvolver as competências necessárias para ler e interpretar o mundo no qual vivem e atuam como agentes transformadores, em todas as suas dimensões. De forma com que os Cadernos possam estimular o diálogo entre o professor e os alunos, exercitando uma visão processual no estudo da dimensão espacial dos fenômenos e acontecimentos (SÃO PAULO,2014).

Espera-se que ao final do ano letivo o aluno do 2º ano do Ensino Médio tenha adquirido as seguintes habilidades em Geografia:

- Ler, interpretar e produzir mapas e gráficos, utilizando-os como elementos quantitativos e qualitativos para a compreensão de fenômenos naturais e sociais.
- Identificar uma descrição que corresponda a um conceito ou às características típicas de objetos, da oralidade, de diferentes tipos de texto etc.
- Discriminar e estabelecer diferenciações entre objetos, situações e fenômenos com distintos níveis de semelhança.
- Interpretar o significado histórico-geográfico apresentado em diferentes linguagens, como fatos, experiências, dados, gráficos, tabelas, figuras, desenhos, mapas, textos, descrições, poemas etc., e apreender seus significados e intencionalidades para utilizá-los na solução de problemas.
- Explicar causas e efeitos resultantes de determinada sequência de acontecimentos. (SÃO PAULO, 2014, p.09)

Deste modo o Caderno do Professor indica as metodologias e as estratégias para todo o processo de ensino/aprendizagem, é recomendado, por exemplo, aulas expositivas com a participação dos alunos, propostas de sensibilização para captar pré-requisitos, seminários e trabalhos escritos em grupo, estudos dirigidos e exposição de trabalhos ao longo do desenvolver das aulas.

Sugere-se também a utilização de recursos como a exibição de vídeos, documentários, charges, pesquisas na internet, leitura de mapas entre outros, com o intuito de ampliar as possibilidades de desenvolvimento das competências.

Por fim é proposto no Caderno do Professor duas estratégias de avaliação, a primeira leva em conta a participação individual dos alunos nas salas de aulas e nas

discussões, cabendo ao professor observar a participação de seus alunos e a segunda considera os conteúdos atitudinais dos educandos e os procedimentos de pesquisas realizados por eles (SÃO PAULO,2014).

3.6 A geografia urbana

Em relação ao conteúdo de Geografia trabalhado no 2º ano do ensino médio, São Paulo (2014) afirma que os assuntos presentes no Caderno do Professor e do Aluno é um aprofundamento da Geografia do Brasil, presente no currículo do 7º ano do Ensino Fundamental, que permitirá ao aluno agora no ensino médio, estabelecer relações mais profundas com o assunto.

Inserida nesse contexto geral, a temática urbana é apresentada como um conteúdo capaz de contribuir para a compreensão dos processos histórico-geográficos responsáveis pela atual configuração do Brasil. O eixo condutor para isso é o “espaço urbano industrial e agropecuário”, estudada com ênfase nas dinâmicas socioespaciais. Desta forma, a situação de aprendizagem começa com o estudo da industrialização e do espaço industrial.

[...] esse novo desafio começa com o estudo sobre a industrialização e o espaço industrial brasileiro. Essa etapa será importante para construir conhecimentos prévios de conteúdo e conceituais para que os alunos compreendam, posteriormente, o processo de modernização da agricultura e as atuais redes e hierarquias urbanas dentro das perspectivas mais amplas da urbanização brasileira e de como se deu a integração entre campo e cidade (SÃO PAULO, 2014, p.05).

Assim, a partir da “Situação de Aprendizagem 7 – Redes e hierarquia urbanas” é esperado que os conteúdos trabalhados anteriormente pudessem se relacionar, levando os alunos a compreender o processo de urbanização brasileira ao longo do século XX, de forma com que os conceitos como região metropolitana, espaço polarizado, divisão territorial do trabalho, metrópoles nacionais e regionais, centros regionais e sub-regionais, entre outros sejam interiorizados por eles.

São Paulo (2014) observa que se pretende trabalhar diversos conceitos relacionados as diferentes formas de se processar a hierarquia urbana, inserida por sua vez num contexto econômico internacional, que transforma a natureza das relações entre as cidades e suas áreas de influência.

Desta forma, ao iniciar a “Situação de Aprendizagem 7 – Redes e Hierarquia urbanas” é ressaltado que ela tem como objetivo contribuir para a compreensão da urbanização brasileira durante o século XX e das causas que explicam a concentração de população e das atividades econômicas na região sudeste. Além disso, visa estabelecer conexões com a formação do território brasileiro relacionando-o, por exemplo, ao surgimento da rede urbana brasileira através da importância da atividade mineradora no surgimento de cidades no Brasil.

O Caderno do Professor propõe a realização de uma sondagem Inicial, na qual deverá ser exposto aos alunos um mapa referente a rede urbana brasileira em 2007 e uma notícia vinculada em jornal sobre o crescimento das regiões metropolitanas paulistas e a formação de uma Macrometrópole (ANEXO C). Deste modo, indica-se que o professor:

[...] após algum tempo de observação e discussão com os alunos, solicite que emitam suas interpretações com base nos conhecimentos que possuem sobre a metrópole de São Paulo e os problemas urbanos associados (SÃO PAULO, 2014, p.81).

Sugere-se também que ao docente em relação ao mapa:

[...] deixe os alunos se manifestarem livremente durante sua leitura e interpretação cartográfica, até se atingir um consenso geral sobre o que nela se encontra representado. Explore também a legenda do mapa, indagando os alunos sobre o significado da terminologia, e proponha que a partir dela façam associações livres de palavras capazes de expressar o que é representado (por exemplo, atratividade, polarização, concentração, rivalidades, disparidade etc.) (SÃO PAULO, 2014, p. 83).

Quanto a reportagem de jornal recomenda-se que o professor:

[...] promover leitura comparada com o mapa da Figura 23, solicitando o estabelecimento de relações como, por exemplo, a posição ocupada por São Paulo na rede e na hierarquia urbanas brasileiras. Pode-se também indagar o que os alunos entendem por metrópole e pedir para que, com suas palavras, definam esse termo (SÃO PAULO, 2014, p. 83).

Feita a sondagem inicial o Caderno do Professor propõe que seja iniciado um trabalho de conceituação, esclarecendo aos alunos os conceitos de rede urbana, entendida como:

[..] um conjunto integrado ou articulado de cidades em que se observam a influência e a liderança das maiores metrópoles sobre as demais categorias de cidades. [...] composta por centros urbanos de dimensões variadas, cujas relações são dinâmicas entre si e com campos de forças de diferentes magnitudes que interagem no decorrer do tempo (SÃO PAULO, 2014, p.84).

e de hierarquia Urbana:

[..] introduza o conceito de hierarquia urbana, explicando que uma das características marcantes da estrutura dos sistemas de cidades é a organização hierarquizada dos centros urbanos, que varia conforme o tamanho, a qualidade funcional e a extensão da zona de influência espacial dessas aglomerações. [...] estabelecida a partir da capacidade de alguns centros urbanos de liderar e influenciar outros por meio da oferta de bens e serviços à população (SÃO PAULO, 2014, p.84).

Como forma de subsidiar o trabalho do docente é indicado no Caderno do Professor e do Aluno um quadro apresentando a atual classificação da hierarquia urbana brasileira, realizada em 2007, pelo IBGE (ANEXO D).

Estabelecendo uma relação entre a geografia urbana e a formação territorial do Brasil, o Caderno do Professor recomenda que seja iniciado através de uma aula expositiva, o ensino de rede e hierarquia urbana brasileira a partir de sua relação com os processos socioeconômicos e de ocupação territorial, visto que as cidades desempenham importante função no processo de ocupação territorial, servindo

como suporte por exemplo, ao povoamento, como centro de poder, como núcleos de conexão com os circuitos mercantis e como nós das redes financeira e informacional.

Para isso são apresentados no Caderno do Professor e do Aluno dois mapas de períodos distintos da expansão urbana brasileira, o primeiro de 1534 a 1930 e o segundo de 1930 a 1993 (ANEXO E). Indica-se ao professor o trabalho do primeiro mapa da seguinte forma com os alunos:

[..] faça que percebam como, no Período colonial e durante o Império escravista, as cidades distribuíam-se pela franja costeira com adensamentos nas áreas selecionadas (como o Saliente Nordestino e os Recôncavos das Baías de Todos os Santos e da Guanabara e em estuários e baixadas costeiras, como é o exemplo da Santista). [...] relacionados ao conteúdo da formação territorial:

- a) como a mineração de metais e pedras preciosas foi responsável pela interiorização do fato urbano nas Minas Gerais e em Goiás;
- b) como a extração das drogas do sertão promoveu esporádico assentamento urbano na Bacia Amazônica e no Golfão Maranhense (SÃO PAULO, 2014, p.89).

Para que assim, o segundo mapa possa contribuir para a compreensão do papel da industrialização na formação urbano-industrial nacional. O Caderno do Professor indica que deverão ser feitas:

[..] Considerações sobre a *Formação Territorial Agromercantil Nacional* (1870-1889 e 1930- 1945) conforme descrita por Egler, quando foram consolidadas as condições de controle do processo de acumulação capitalista no território nacional. Nesse período, o campo constituiu-se como a principal fonte de riquezas enquanto a cidade era o *locus* privilegiado de comercialização do que era produzido, seja para o mercado mundial, seja para o mercado doméstico que então começava a se expandir (SÃO PAULO, 2014, P.89).

Em seguida os Cadernos do Professor e do Aluno recomenda como forma de sistematização que os alunos produzam um relatório mostrando as relações entre os processos de formação territorial e a constituição da rede e da hierarquia urbana nacional, podendo o exercício servir como parte das avaliações de aprendizagem.

Para concluir a situação de aprendizagem é proposta a interpretação de dois esquemas que representam as concepções clássica e moderna de rede urbana

(ANEXO F), possibilitando assim que os alunos possam visualizar e adquirir um relativo domínio de um tema clássico da Geografia urbana e de conceitos fundamentais a respeito das formas e do funcionamento das cidades.

Sobre o esquema clássico o Caderno do Professor indica que o educador deve explicar:

[..] que o esquema clássico estabelece uma relação hierárquica entre as diferentes cidades, na qual os níveis de hierarquia determinam que as cidades interajam com as outras em patamares imediatamente inferiores ou superiores. Desse modo, a cidade local exerce influências e é influenciada pela vila e pelo centro regional. A vila, porém, não tem interações diretas com o centro regional, devendo “passar” primeiramente pela cidade local. O nível mais elevado nessa hierarquia de rede urbana é a metrópole nacional;(SÃO PAULO, 2014, p.90).

Enquanto que o esquema moderno deve ser definido como:

[...] as relações concretas entre as cidades contemporâneas não seguem a hierarquia do modelo clássico de rede urbana. Em decorrência do desenvolvimento tecnológico, da evolução no sistema de transportes e de comunicação, informe que as interações entre as cidades têm sido alteradas, permitindo a quebra na hierarquia urbana e mudanças expressivas nas formas de as cidades se relacionarem entre si. Esse processo viabiliza uma maior flexibilidade nas relações entre cidades por intermédio da disseminação (descentralização maior) dos fluxos e das relações entre as cidades de diferentes dimensões (SÃO PAULO, 2014, p.91).

Para concluir a situação de aprendizagem e como forma de oferecer uma visão conjunta entre os aspectos relacionados às redes e hierarquias urbanas bem como sobre o processo de urbanização brasileira, o Caderno do Professor recomenda que o docente peça a seus alunos que analisem um texto presente no Caderno do Aluno sobre a importância das Regiões Metropolitanas (ANEXO G), definindo para eles previamente a região metropolitana como:

[..] sendo região estabelecida por legislação estadual, que corresponde a um conjunto de municípios contíguos e integrados socioeconomicamente a uma cidade central, com serviços públicos e de infraestrutura comuns, ou necessidade de seu estabelecimento, em função de um sistema de conexão existente entre as unidades que a compõem (SÃO PAULO, 2014, p.92).

De maneira a complementar a situação de aprendizagem anterior é proposto em seguida o estudo do impacto da “era da informação” nas cidades na “situação de aprendizagem 8 – A revolução da informação e as cidades”. Além disso, esta situação propõe o estudo das mudanças ocorridas nas cidades em decorrência dos avanços tecnológicos e da globalização da economia, atentando-se para o espaço intraurbano e a inserção das cidades brasileiras na rede mundial de telecomunicações.

Na sondagem inicial é apresentada duas charges (ANEXO H) relacionadas aos contrastes existentes nas cidades brasileiras em relação a disseminação de inovações da sociedade e o aumento da pobreza e da precarização das condições de vida de uma parcela significativa da população.

Através de uma aula expositiva o Caderno do Professor observa que o educador, após a discussão feita sobre as duas charges, deve informar aos alunos que as áreas de influência das metrópoles variam em decorrência do seu potencial de dominação política, econômica, financeira e cultural e que há cerca de 20 anos as cidades brasileiras começaram a se inserir na rede mundial de telecomunicações, possibilitando a sua integração à rede de especulação monetária e financeira, fatores estes centrais para a questão de centralidade.

Desta forma para a compreensão mais crítica do tema o caderno do Professor e do Aluno sugere a discussão de um texto sobre o conceito de Cidade Global e suas contradições e o fato de apenas São Paulo ser a única brasileira a ser considerada uma cidade global. Neste momento é apresentada ao professor a visão defendida pela socióloga Ermínia Maricato e o urbanista João Sette Whitaker Pereira, do qual o conceito de cidade global apresentaria distorções e reforçaria o caráter de dominação do centro em direção a periferia (SÃO PAULO, 2014). Assim, a classificação de São Paulo como uma cidade global, tal como:

[...] Cidade do México, Buenos Aires, Bangcoc e Taipé serve apenas para ratificar o controle exercido pela globalização econômica que se fundamenta na desregulamentação dos mercados financeiros, fazendo surgir uma nova matriz urbana que inclui também cidades de países pobres denominadas na atualidade como “em desenvolvimento” (SÃO PAULO, 2014, p.97).

Por último, é indicado ao professor levantar uma reflexão com os alunos a respeito das mudanças causadas nas cidades pela revolução da informação e como ela intensifica o “esvaziamento do espaço urbano”, alterando as relações sociais e desmaterializando os processos capitalistas de produção, circulação e consumo.

Para concluir esta situação de aprendizagem é indicado ao professor, caso haja tempo hábil, a seleção e o debate de alguns textos de jornais que tragam a temática da segregação socioespacial, levando os alunos a compreender de que forma as contradições sociais se mostram visíveis no espaço urbano. Para isso o professor deverá abordar a noção de cidade formal e informal, entendida no Caderno do Professor como:

[..] a primeira é, na maior parte das vezes, bem planejada e dotada de equipamentos e serviços, enquanto a segunda é composta pela periferia pobre (bairros distantes, sem infraestrutura, favelas), desprovida de ruas largas e planejamento, marcada, muitas vezes, pela ocupação desordenada (SÃO PAULO, 2014, p.98).

Sugere-se no Caderno do Professor e do Aluno, como forma de sistematizar o conhecimento desenvolvido, a elaboração de um texto referente as situações de desigualdade que o aluno possa ter vivenciado e a elaboração de uma charge sobre alguma situação retratada por eles no exercício anterior.

Importante ressaltar que o Caderno do Professor também apresenta uma proposta de recuperação para cada situação de aprendizagem, com vista a discutir os assuntos trabalhados ao longo do semestre. Assim, para a recuperação das situações de aprendizagem 07- “Redes e Hierarquias Urbanas” e 8 - “ A revolução da informação e as cidades”, que foram aqui exemplificadas, o Caderno do Professor propõe a realização de um trabalho escrito pelos alunos, de modo que possam dissertar sobre a centralidade exercida pela cidade de São Paulo.

Além disso, sugere-se também a elaboração de uma pesquisa escrita onde contenha uma análise de diversas charges que abordem o tema da segregação socioespacial ou um trabalho de leitura e interpretação de um mapa de cidades globais, contida no Caderno do Aluno, destacando o caso da cidade de São Paulo.

4. A GEOGRAFIA URBANA ESCOLAR

O ensino da geografia proporciona inúmeras contribuições aos estudantes, entre elas está o de colaborar para a sua formação e prática cidadã. Interessante notar que a partir da revolução técnico-científica e da globalização, que trouxeram mudanças em nossa sociedade, existe a necessidade de que os alunos possam também estudar e refletir cada vez mais sobre temas pertinentes a atual conjuntura mundial, que é marcada pela influência do sistema financeiro, do comércio internacional, dos problemas ambientais e globais, da interdependência e das disparidades socioeconômicas, dos interesses e peculiaridades do global, nacional e regional (VESSENTINI, 1999).

Por consequência, os assuntos trabalhados pela Geografia urbana têm ganhado cada vez mais importância na compreensão da realidade vivida pelos alunos, pois tanto Piracicaba – SP, cidade em que foi realizado o estudo de caso, quanto o Brasil, apresentam elevadas taxas de urbanização, aproximando os alunos dos problemas referentes a ela. Silva (2009) destaca que o estudo da cidade tem muito a contribuir no ensino de geografia, uma vez que os alunos vivenciam este espaço em suas mais diferentes formas. Assim, o exercício da cidadania em nossa sociedade requer uma concepção, uma experiência, uma prática de cidade, visto que a sociedade atual se organiza cada vez mais em função do espaço urbano (CAVALCANTI, 2008, p.81).

Cavalcanti (2008) observa que o tema da cidade já vem integrando o currículo do nível fundamental, tanto na 1ª fase, com o estudo do bairro e município, quanto na 2ª fase, com o estudo do processo de urbanização da sociedade brasileira e mundial e o estudo do conceito de cidade e espaço urbano. Nota-se que em relação ao ensino médio, o que podemos perceber ao considerar o Currículo do Estado de São Paulo é que a temática urbana presente nesta etapa contempla uma retomada e um aprofundamento do que foi sinalizado pela autora e trabalhado no ensino fundamental.

No mais, o tema urbano tem ganhado significativa relevância nas propostas curriculares em decorrência da preocupação com a vinculação entre os conteúdos sistematizados e os conteúdos da vida urbana do aluno e de sua cultura. Assim, cabe

especificamente à Geografia o estudo de conceitos como o de cidade e a organização do estudo nas escolas com referência a esse tema (CAVALCANTI, 2008, p. 81).

Para Cavalcanti (2008), o efetivo trabalho dos temas relacionados a geografia urbana deve-se considerar as diferentes experiências e os diversos conhecimentos de crianças e jovens da/na cidade com os conteúdos sistematizados e as experiências curriculares na aula de geografia. Estudar a geografia de uma cidade é compreendê-la em suas particularidades, inserindo-a no mundo como um todo e estudar a geografia do mundo é procurar compreender as maneiras pelas quais os diferentes lugares se articulam (ZANATTA, 2008, p.140).

Zanatta (2008, p.138) observa que para o ensino de cidade faz-se necessário a articulação entre o conteúdo e o método que levam o aluno a pensar e desenvolver a conscientização, para isso é preciso partir de um pensamento empírico a um pensamento teórico, aproximando diversas temáticas urbanas, tais como a rua, o bairro, o centro da cidade, os parques, as feiras entre outros, com a realidade do aluno.

Partindo da realidade, a Geografia urbana escolar passa a ganhar forma, pois assim como indicam Cortez e Ortigoza (2004) os problemas típicos das cidades, como o volume dos resíduos sólidos, a poluição da água e do ar, a falta de moradia, a segregação espacial entre outros, podem ser observados na paisagem urbana em virtude dela ser uma combinação dinâmica, em constante transformação, de elementos físicos, biológicos e humanos. Desta forma, a compreensão do tema contribui para a formação crítica dos alunos, uma vez que eles influenciam e são influenciados pelo seu meio.

Ao iniciar o ensino da Geografia urbana, Cavalcanti (2008) ressalta a necessidade de explicitar e refletir sobre os conceitos de cidade e cidadão, fundamentais para o ensino da temática. Para a autora, cidadão está relacionado a ideia de indivíduo que exerce seu direito a ter direitos, de forma ativa e democrática, que por sua vez significa exercer seu direito de, inclusive, criar novos direitos e ampliar os outros (CAVALCANTI, 2008, p.85). No entanto, a cidade pode ser compreendida como uma aglomeração de pessoas (habitantes e visitantes) e de objetos (casas, ruas, prédios) (CARLOS, 1992, APUD, CAVALCANTI, 2008, p.87).

Referindo-se aos conteúdos urbanos e a sua importância na formação dos alunos, Cavalcanti (2008) destaca quatro temas que contribuem para o desenvolvimento da cidadania e a compreensão da cidade, tais como: I) Cidadão e o habitar da/na cidade; II) Cidadão e os lugares da cidade; III) Cidadão e o consumo na/da cidade e IV) Cidadão e ambientes urbanos.

O primeiro tema “Cidadão e o habitar da/na cidade” refere-se ao exercício de habitar na cidade, de compreender sua lógica e sua história, pois ela é muitas vezes o lugar de moradia e convivência das crianças e dos jovens em idade escolar. Torna-se importante que o aluno possa realizar uma análise da cidade através da leitura de sua paisagem. A compreensão, por exemplo, do processo de segregação é um dos objetivos da formação do cidadão para a vida na cidade (CAVALCANTI, 2008, p. 92-93).

O 2º tema “Cidadão e os lugares da cidade” parte da premissa que a relação das crianças e dos jovens com a cidade em que vivem pode ser entendida como uma relação entre o lugar com os outros lugares, pois ao viver em uma cidade, o cidadão circula por seus lugares, constrói e é construído por eles (CAVALCANTI, 2008, p. 93). A observação das paisagens urbanas possibilita distinguir os lugares de consumo, os lugares interditados e os lugares permitidos em seus aspectos culturais e subjetivos, em sua dimensão estética e afetiva. De forma com que:

O conhecimento da cidade e a compreensão dos direitos de usufruto dessa cidade podem ajudar os cidadãos a se organizarem para compor forças nas ações de regulamentação da cidade e de seus lugares no sentido do uso democrático, do maior acesso a ela, do não privilegiamento do capital, da não racionalização do espaço com base unicamente nos interesses de quem tem direito para usufruir da cidade (CAVALCANTI, 2008, p.96).

O 3º tema “Cidadão e o consumo na/da cidade”, ressalta a necessidade de se trabalhar o direito de participar da produção e do consumo do que foi produzido na cidade, em virtude da sua incidência no espaço urbano e na vida cotidiana das crianças e dos jovens.

Observa-se que é direito do cidadão consumir, usufruir material e espiritualmente da sua cidade, apreciar seus lugares, ter condições para admirar suas

paisagens e seus lugares públicos, compartilhar com os outros o consumo desses lugares e de fato consumir seus objetos (nas lojas, nos supermercados, nas áreas de lazer, nos cinemas e nos museus), de maneira que o consumo desenvolva-se de modo autônomo e consciente, fazendo com que ele se dê de forma mais justa, mais criativa e permita a construção de identidades dos cidadãos (CAVALCANTI, 2008, p.98-99).

Por fim, o tema “Cidadão e ambientes urbanos” espera levar os alunos a um exercício de cidadania que possibilite a construção de ambientes saudáveis, ecologicamente corretos das cidades e dos ambientes urbanos, afim de que todos possam usufruí-los e terem o direito ao ambiente.

A cidade por sua vez, é a expressão da relação do homem com a natureza, as construções urbanas como as casas, as indústrias, os calçamentos e as canalizações dos córregos levam à retirada da vegetação e dos animais que estavam ali presentes e ajudam a configurar o ambiente urbano, dando-lhe um aspecto peculiar, um aspecto de ambiente construído. Logo, os problemas urbanos tendem a se agravar com a concentração da sociedade nessas áreas e a permanência dessa lógica atual de produção urbana (CAVALCANTI, 2008, p.100 -101).

A educação geográfica tem muito a contribuir para a superação desses problemas, pois salvo as transformações que deverão ocorrer no processo de estruturação interna das cidades, as alterações que ocorrem nos comportamentos sociais e culturais dependem das mudanças que ocorrem na percepção ambiental dos cidadãos. Os jovens e as crianças devem ser levados a desenvolver as habilidades de compreender, ler, visualizar e de se sentir melhor e mais integrado ao lugar de sua vida cotidiana e aos lugares de sua cidade (CAVALCANTI, 2008, p.101).

Zanatta (2008, p.139) observa que de maneira geral o ensino da Geografia urbana deve levar aos alunos a compreensão da produção e reprodução do espaço urbano, destacando as diversas classes sociais existentes, escamoteando as desigualdades sociais que assolam grande parte da população e evidenciando os problemas urbanos, levando os alunos a refletir criticamente acerca do espaço urbano e da cidade.

Desta forma, o professor antes mesmo do aluno, ao se defrontar com os problemas urbanos deve pesquisar, analisar, buscar respostas e levantar a discussão

em sala de aula, pois a utilização de procedimentos didáticos diferenciados e materiais de ensino, aliados ao debate, pode despertar o interesse e a motivação por parte dos alunos em aprender e vivenciar a geograficidade do mundo (PAULA e PERREIRA, 2010).

Em virtude do que foi visto, tal como conclui Souza (2010), se pensarmos que um dos papéis da Geografia escolar é o de contribuir para a formação da cidadania e criticidade dos alunos, a Geografia urbana pode ser considerada umas das principais áreas no cumprimento desse papel, visto que ao trabalhar os conteúdos, os conceitos da Geografia podem ser articulados à vida na cidade.

5. A OBSERVAÇÃO PARTICIPATIVA E O DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

A presente pesquisa se deu a partir de um estudo junto aos alunos do 2º ano do ensino médio da escola “Professor Elias de Mello Ayres”, localizada em Piracicaba – SP. A obtenção de dados aqui analisados foram alcançados através do contato entre o pesquisador e a situação estudada, pelo qual através de uma abordagem qualitativa, tal como observa Bogdan e Biklen (1982 apud LUDKE e ANDRÉ, 1986, p.13), preocupa-se em compreender o processo mais que o produto, retratando a compreensão dos participantes. Desta forma o estudo de caso realizado contribuiu de maneira a ressaltar aquilo em que se tem de particular e único, ou seja, algo que tenha valor em si mesmo.

A coleta de dados foi realizada segundo as definições de Bassey (2003, apud André, 2005) e Martins (2008), e envolveram técnicas e instrumentos como a análise documental, a aplicação de questionários, a observação de eventos e a realização de entrevista.

5.1 O contexto social e escolar dos alunos

Segundo avaliações externas como as realizadas pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais (INPE) e pelo Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), pudemos perceber que os alunos da escola “Professor Elias de Mello Ayres” apresentam no contexto geral, indicadores educacionais e socioeconômicos relativamente melhores que as demais instituições públicas da rede de ensino paulista.

Ressalta-se que partir de 2014 o INPE, passou a contextualizar as mediadas de aprendizado, mensuradas nas avaliações da educação básica, com o nível socioeconômico dos alunos (INPE, 2014, p.01). Desta forma, todo o ano é apresentado uma lista contendo os dados e informações de cada escola participante da Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e da Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC, denominada também “Prova Brasil”) e do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

O Indicador de Nível Socioeconômico das Escolas, trata-se de uma medida cujo o objetivo é situar o conjunto dos alunos atendidos pelas escolas, por meio de um estrato, definido pela posse de bens domésticos, renda e contratação de serviços pela família dos alunos e pelo nível de escolaridade de seus pais (INPE, 2014, p.01). Sete grupos foram estabelecidos, classificados da seguinte maneira: Muito baixo, Baixo, Médio Baixo, Médio, Médio Alto, Muito Alto.

Considerando a escola “Professor Elias de Mello Ayres” percebemos que pela publicação do INPE (2015), a instituição apresentou uma classificação Alta, em relação ao nível socioeconômico dos alunos. Assim, de modo geral as escolas inseridas nesse estrato possuem mais alunos situados nos níveis mais altos, como por exemplo, o nível (IV e V), do que em níveis mais baixos. Deste modo, é possível inferir que a grande maioria dos alunos pesquisados está inserida nos seguintes níveis socioeconômicos:

Nível IV - (50;60): Já neste nível, os alunos, de modo geral, indicaram que há em sua casa bens elementares, como um rádio, uma geladeira, dois telefones celulares, até dois quartos e um banheiro e, agora, duas ou mais televisões em cores; bens complementares, como videocassete ou DVD, máquina de lavar roupas, computador e possuem acesso à internet; bens suplementares, como freezer, um ou mais telefones fixos e um carro; não contratam empregada mensalista ou diarista; a renda familiar mensal está entre 1,5 e 5 salários mínimos; e seu pai e sua mãe (ou responsáveis) possuem ensino fundamental completo ou estão cursando esse nível de ensino (INPE, 2014, p.03).

Nível VI (70;80): Neste nível, os alunos, de modo geral, indicaram que há em sua casa um quantitativo alto de bens elementares como três quartos e três banheiros; bens complementares, como videocassete ou DVD, máquina de lavar roupas, computador e acesso à internet; bens suplementares, como freezer, telefones fixos, uma TV por assinatura, um aspirador de pó e, agora, dois carros; não contratam empregada mensalista ou diarista; a renda familiar está acima de 7 salários mínimos; e seu pai e sua mãe (ou responsáveis) completaram a faculdade e/ou podem ter concluído ou não um curso de pós-graduação (INPE, 2014, p.03-04).

Atentando-nos ao rendimento escolar, o SARESP criado pelo governo do estado com a pretensão de avaliar anualmente todas as escolas da rede estadual de ensino, nos permite analisar a situação da escola “Professor Elias de Mello Aires” em

relação as demais instituições de ensino, uma vez que os resultados são divulgados anualmente por meio de boletins, permitindo avaliar e contextualizar o desempenho dela em relação as demais.

Importante ressaltar que o SARESP determina uma escala de proficiência, definidas a partir das expectativas de aprendizagem (conteúdos, competências e habilidades) estabelecidos para cada ano/série e disciplina do currículo do Estado de São Paulo. A classificação dos níveis de proficiência são os seguintes: I) avançado; II) suficiente (subdividido em a) básico e b) adequado); III) insuficiente.

Em seus boletins são divulgados os níveis de proficiência em Língua Portuguesa e Matemática de cada série participante da escola, além de quadros comparativos com os demais agrupamentos de escolas (escolas de toda a rede, escolas do interior e escolas da diretoria de ensino).

Assim, considerando o ensino médio, através do relatório do SARESP (2015) é possível visualizar que a escola apresenta em Língua Portuguesa, quando somado os sub-níveis básico e adequado, 77,3% dos seus alunos em situação considerada suficiente, ou seja, com alunos que demonstram domínio dos conteúdos, das competências e das habilidades. A escola apresentou também, quando comparada a toda a rede estadual, com as escolas do interior e da própria diretoria de ensino, indicadores de proficiência superiores as demais. A instituição apresenta, como exemplo, maior número de alunos na classificação avançada e menor números na classificação insuficiente que as demais escolas.

No caso de Matemática os alunos da escola “Professor Elias de Mello Ayres” também apresentaram resultados superiores aos demais agrupamentos de escolas (Rede Estadual, Interior e Diretoria de Ensino). Cerca de 83% dos seus alunos foram classificados no nível “suficiente”, em relação ao domínio dos conteúdos, competências e habilidades. Entretanto, apesar de apresentar indicadores melhores se comparado com os níveis de classificação “Insuficiente” e “Suficiente”, a escola apresentou indicadores inferiores a todos os demais grupos de escolas quando comparado os alunos classificados em nível “avançado” em matemática.

5.2 Entrevista com a professora.

Como forma de melhor compreender a realidade da sala de aula, estudada nesta pesquisa, realizamos uma entrevista (ANEXO I) com a Professora de Geografia dos alunos, Sra. Claudia Murbach, que leciona há 27 anos na rede estadual, dos quais 6 deles na escola “Professor Elias de Mello Ayres”³. Para dar maior fluidez a leitura optamos por apresentar as respostas obtidas em uma outra fonte e em itálico.

Iniciamos a entrevista perguntando a professora sobre qual seria, em sua visão, os principais desafios enfrentados em sala de aula para desenvolver nos alunos uma visão crítica da realidade. Assim, para ela *“Um dos desafios é manter a disciplina, o outro depende muito da sala em que estou lecionando pois, na escola Elias de Mello Ayres há uma divisão de série de acordo com o comprometimento do aluno. A sala em que há alunos mais comprometidos se consegue trazer situação problema (procurando trabalhar com a realidade do aluno) e dialogar com eles, extraíndo deles argumentos que desafiam dogmas e conflitos contemporâneos, porém na sala onde o comprometimento é menor, ocorre mais dispersão, talvez pela dificuldade de vocabulário que eles possuem, talvez pela falta de conteúdo necessário para uma discussão. Outras dificuldades são: lecionar apenas duas aulas por semana em cada série; priorizar cumprimento de conteúdos que serão cobrados no SARESP, corrigir exercícios, dar avaliação, fazer a devolutiva, ou seja, pouco tempo. ”*

Considerando o contato que professora tem com os alunos, procuramos saber de que forma ela observa a relação existente entre a realidade social dos seus alunos e a participação deles em sala de aula. *“Em todas as séries em que leciono, tenho alunos de diversos níveis sociais, porém percebo que o aluno que tem uma família que o assiste na escola, que se mostra preocupada com a aprendizagem do mesmo, esse aluno demonstra maior participação em aula, questiona o que aprendeu, contribui com exemplos vivido por ele ou por alguém próximo a ele. Porém há alunos cuja a participação é menor, não vejo muito interesse, e sim, uma conformidade com a sua situação social, portanto o fator social que mais influência na participação dos alunos é a família e um meio em que o incentiva. ”*

Em vista do que foi observado e considerando as diversas variáveis que interferem no processo de ensino, perguntamos a professora de que forma ela

³ A professora autorizou a divulgação de seu nome nesta pesquisa.

costuma desenvolver as situações de aprendizagem relacionadas a Geografia Urbana, bem como as estratégias utilizadas para se alcançar este objetivo. *“Procuro através de exemplos próximo a região de Piracicaba, trabalhar esses temas, exemplos: Conurbação (Santa Barbara e Americana), Metrópole Nacional (São Paulo), Metrópole Regional (Campinas), Cidade Global (São Paulo), problemas urbanos (Piracicaba) ”*; *“Procuro sempre conciliar o conteúdo com a realidade do aluno. Muitas vezes o agente da minha explicação é o próprio aluno. Faço esquema na lousa, explico, passo resumo, corrijo exercícios. Lembre-se, tenho duas aulas por semana e as vezes há feriados”*

Em relação as principais dificuldades que os alunos encontram durante as aulas de Geografia, e especificamente em relação aos conteúdos relacionados a Geografia Urbana, perguntamos a professora qual a visão dela sobre esse assunto e quais são as estratégias para a recuperação. *“As principais dificuldades dos alunos são Interpretação do que se pede; vocabulário restrito; expressar – se na escrita. Muitas vezes deixam de responder uma questão, por exemplo, analisar uma frase, por não compreender o que se lê, porém quando há ajuda do professor na interpretação, eles arriscam a fazer. Quanto a situação de aprendizagem 7 e 8 a dificuldade está no reconhecimento e aplicação de conceitos. ”*; *“Como o meu encontro com os alunos é apenas uma vez por semana (aula dupla), sempre revejo o conteúdo da aula anterior para situar os alunos no que aprendemos, isso é uma forma de rever conteúdo. Também peço um resumo do conteúdo da avaliação que deverá ser entregue no dia da mesma. É feito a devolutiva da avaliação apontando os erros e qual a melhor forma de se expressar na escrita, lembrando que a recuperação é contínua. ”*

Finalizamos a entrevista, procurando entender qual era o nível de participação dos alunos ao longo do processo de ensino, ou seja, de que maneira eles costumam participar das aulas e se há por parte deles a iniciativa de trazer exemplos de situações cotidianas relacionadas aos temas desenvolvidos em sala de aula. *“Dependendo da temática trabalhada em aula a participação varia. Quando envolve assunto contemporâneo a participação é maior. Geralmente os alunos participam dentro do tema abordado através de perguntas. ”*; *“Dependendo da temática tem participação, porém muitos alunos não gostam de se expor na frente dos demais. As vezes esperam a aula terminar para dar seu depoimento.”*

Importante ressaltar que muitos são os desafios que os professores enfrentam no exercício de sua profissão, o processo de ensino e aprendizagem, como bem observado pela professora, está envolto de inúmeras influências dentro e fora da sala

de aula. Através da entrevista é possível perceber que o desenvolvimento dos conteúdos e das situações de ensino e aprendizagem, sofrem vários tipos de pressões, como por exemplo, o número reduzido de aulas, apenas 2 por semana, totalizando 8 aulas por mês; a cobrança sobre o cumprimento dos conteúdos avaliados nas provas externas, como o SARESP, que acaba enrijecendo o cronograma das aulas; o comportamento dos alunos em sala, que em determinados casos acaba prejudicando o andamento das atividades e a ausência da família de alguns alunos na escola.

Entretanto, com relação aos conteúdos de Geografia Urbana desenvolvidos em sala de aula podemos perceber, através da visão da docente aqui exposta, que a principal dificuldade encontrada pelos alunos é o de aplicar e reconhecer os conceitos específicos desta área, necessitando que a cada aula seja realizado um resgate da aula anterior, da necessidade de se resolver exercícios em conjunto e de se pensar em meios que induzam os alunos a estudarem em casa, como é o caso da elaboração de um resumo do conteúdo que deve ser entregue sempre antes das avaliações. No mais, é interessante notar que a compreensão e a participação dos alunos são maiores quando se é trabalhado temas recentes e que estão próximos a eles, em virtude disto, observa-se a necessidade de se relacionar, sempre que possível, os conteúdos com as situações do cotidiano deles.

5.3 Alunos

A pesquisa em sala de aula ocorreu nas classes do 2º ano do ensino médio, turmas B, C, D e E, que apresentam como conteúdo, no terceiro bimestre do ano letivo, o estudo da formação e evolução da rede urbana brasileira associada à revolução da informação e as cidades. Desta forma os alunos responderam a um roteiro de perguntas, que foi aplicado anterior e posteriormente ao desenvolvimento das situações de aprendizagem que envolvia a Geografia Urbana.

A escolha dos alunos para a realização dos questionários se deu de forma aleatória e respeitando os critérios de amostragem, de maneira que o panorama observado fosse o mais próximo da realidade. Foi levada em consideração a lista de

chamada, sendo escolhido o primeiro, o sétimo, o décimo-terceiro, o décimo-nono e o vigésimo-quinto, selecionando cinco alunos, respeitando o intervalo de cinco estudantes entre um aluno selecionado e outro.

Os questionários abrangeram conceitos e assuntos tais como a urbanização, problemas urbanos, metropolização, cidades globais e fluxo e hierarquia urbana, presentes no “Caderno do Professor e do Aluno” (ANEXO J). O intuito da aplicação foi poder refletir sobre a percepção dos alunos sobre os conceitos e problemas do processo de urbanização, de maneira a identificar se ocorreu ou não nos estudantes uma transformação crítica quanto a sua compreensão do espaço geográfico. Em virtude disso, elucidando a nossa análise, optamos por retratar algumas respostas obtidas dos alunos, sendo elas apresentadas em recuo e em itálico.

Desta forma, as duas primeiras perguntas do questionário inicial procuraram identificar qual era a percepção deles em relação ao processo de urbanização do território e da sociedade. Foi pedido então que diferenciassem a paisagem da cidade e a do campo, identificando as atividades do dia-a-dia de cada uma delas e indicassem e justificassem em qual delas gostariam de morar.

Assim, ao analisar as respostas obtidas pudemos perceber que os alunos inferiram, em sua visão inicial, que a principal diferença de um espaço para o outro estava relacionada às questões ambientais. Sendo que a cidade foi identificada como um espaço poluído, repleto de casas, prédios e empresas, enquanto o campo foi descrito como um espaço predominado pela natureza, de um ambiente saudável e agrícola.

“Nas cidades só conseguimos ver prédios, carros, empresas e são muito poucas as árvores em que vemos, já no campo temos um contato direto com a natureza, um ar mais puro e saudável. As atividades são bem diferentes, o campo trabalha em plantações e tem uma vida mais tranquila diferente da cidade que trabalha em empresas.” (Aluno D, 2º C)

“A cidade é um lugar muito agitado, com muitos prédios, movimento, entre muitas outras coisas. Já o campo é um lugar calmo e tranquilo. As atividades do dia a dia em cada um desses lugares são completamente diferentes uma da outra, as atividades da cidade são muito corridas, sempre estamos correndo contra o horário, já o campo acredito que seja uma rotina calma apesar de todos os afazeres existentes no campo.” (Aluno A, 2º B)

“Primeiramente o campo possui uma grande vegetação que na maioria das vezes está presente na maior parte de seu território, e a cidade é composta por mais casas, prédios, torres, passam muitos carros e tem muito movimento. As atividades mudam muito, no campo é puxado mais para a agropecuária e na cidade mais serviços industriais.”
(Aluno B, 2º D)

“Há total diferença entre o campo e a cidade, principalmente em relação a população, comércio, tecnologia e a poluição. Além do cultivo e preservação da natureza (questão priorizada no campo).”
(Aluno D, 2ºE)

Em relação às atividades de cada uma, a maioria dos alunos indicou que a cidade apresenta atividades mais movimentadas e ligadas à prestação de serviços, enquanto o campo as mais tranquilas e agrícolas. Assim, a cidade foi escolhida quase que por unanimidade pelos alunos, pois na visão deles ela apresenta uma melhor estrutura, como por exemplo, o acesso à internet, maior facilidade de ingresso ao mercado de trabalho e ensino superior.

“Como me encontro na adolescência e pretendo ingressar na faculdade, morar na cidade é vantajoso por questões de necessidade principalmente.” (Aluno E, 2º E)

“Escolho, a cidade porque aqui tudo é mais fácil de se encontrar.”
(Aluno C, 2º D)

“Eu escolheria a cidade, pois apesar de ser mais poluído tem um maior mercado de trabalho e porque já estou acostumado com a vida corrida das cidades e aqui o estudo é mais fácil.” (Aluno D, 2º C)

“Eu escolheria morar na cidade sem dúvida alguma, aqui temos muitas vantagens como padarias, supermercados, entre muitas outras coisas que estão sempre perto quando precisamos de algo. No campo não temos essas coisas por perto e isso querendo ou não dificulta muito a moradia.” (Aluno A, 2º B)

A terceira questão procurou identificar quais eram os principais problemas urbanos existentes em Piracicaba e no bairro deles e o porquê ocorreriam. Assim, os problemas mais lembrados foram a criminalidade e a poluição urbana. Contudo, poucos alunos chegaram a sinalizar a causa desses problemas, sendo que dentre os que chegaram a fazê-lo, os mais citados foram a falta de consciência ambiental e a ausência do Estado.

“Crimes, falta de infraestrutura na parte de segurança” (Aluno A, 2º E)

“Na cidade a falta de estrutura em alguns lugares, no meu bairro é a violência, acho que o motivo é o governo” (Aluno D, 2º D)

“Um dos maiores problemas da cidade e do meu bairro é a poluição, porque a população não tem consciência do mel que estão fazendo para o planeta” (Aluno C, 2º C)

“O maior problema da minha cidade acredito que seja a poluição. No meu maior o maior problema são as ruas que tem muito lixo. ” (Aluno C, 2º B)

A quarta questão, era relacionada ao processo de metropolização, fluxo e hierarquia urbana, e perguntou-lhes se alguma vez já tinham ido para São Paulo – SP. Caso sim, deveriam indicar os motivos e a frequência do deslocamento. Deste modo, percebemos que a maior parte dos alunos já foi e/ou costuma ir a capital e a identifica como uma ótima localidade para fazer compras, devido aos preços mais competitivos que os encontrados em Piracicaba, para rever familiares ou em algum passeio cultural.

“Eu nunca fui para São Paulo, mas irei essa semana. Meus pais costumam ir para lá no mínimo uma vez por ano. Eles vão para comprar roupas que são muito mais baratas do que aqui, o fluxo de vender e mercadorias é enorme. ” (Aluno A, 2º B)

“Já fui a passeio, visitar uma amiga, para fazer compras e assistir ao jogo do meu primo. ” (Aluno C, 2º C)

“Já fui para São Paulo a passeio, para visitar museus e ir em festivais e algo do tipo” (Aluna A, 2º D)

“Sim, já fui e costumo ir. Viajo para São Paulo a fim de comprar mais barato e com variedade, encontro na cidade preço mais acessível” (Aluno E, 2º E)

Na quinta questão, foi pedido que indicassem se havia ou não diferenças e quais seriam elas, entre uma cidade pequena e uma cidade maior. Praticamente todas as respostas apresentaram uma indicação positiva quanto a isso, salvo um único aluno que salientou não haver diferença entre uma e outra, pois em sua visão ambas apresentam problemas como a desigualdade social e a mesma estrutura política, prefeito e vereadores. No mais, percebemos que a principal diferença lembrada foi a questão do tamanho populacional e de infraestrutura da cidade.

“Sim, cidade pequena tem menos estrutura” (Aluno C, 2º E)

“Sim, muitas pessoas, ninguém conhece ninguém, muitos carros, muito mais lixo e muito mais poluição” (Aluno E, 2º D)

“Sim, infraestrutura e a população” (Aluno C, 2º C)

“Na cidade grande tem um fluxo maior de pessoas, mais prédios, casas, comércios etc, já na cidade pequena é bem menos” (Aluno E, 2º B)

Para finalizar esta sondagem inicial e levantar dados sobre a compreensão dos alunos em relação as cidades globais, perguntamos-lhes o que destacariam ao falar de cidades como Nova York, Londres, Paris e Tóquio. Assim, as principais indicações foram feitas em relação ao seu nível de desenvolvimento, da presença delas como cenários de filmes e por serem cidades turísticas.

“A grande população dessas cidades e a quantidade de filmes que se passam lá. ” (Aluno D, 2º B)

“São cidades famosas e com ótimos recursos. Na TV, muitas vezes para falar de algo positivo quanto negativo. ” (Aluno B, 2º D)

“Que são cidades muito bonitas e conhecidas no mundo todo, são muito conhecidas por causa do grande fluxo de pessoas, muita poluição e um grande desenvolvimento na tecnologia” (Aluno D, 2º C)

“São cidades grandes, bem desenvolvidas, com um alto fluxo de mercadorias e com uma alta procura de turistas, em situações de destinos para viagem e compras. ” (Aluno E, 2º B)

Desta forma, através dos questionários obtidos na etapa inicial percebemos que os alunos apresentaram, em maior ou menor grau, algum tipo de conhecimento quanto aos assuntos que iriam ser trabalhados. No entanto, de maneira geral eles expuseram respostas simples, sem o aprofundamento de algum conteúdo. Ressalta-se que neste primeiro momento o questionário foi aplicado considerando apenas os conhecimentos prévios dos alunos. No mais, identificamos também uma sutil diferença entre as classes analisadas, em virtude das respostas obtidas, da produção textual e do domínio da língua portuguesa.

Após o desenvolvimento das situações de aprendizagens foi aplicado outro questionário (ANEXO K) contendo também seis perguntas relacionadas aos mesmos

conceitos trabalhados anteriormente. Apresentaremos a seguir os resultados obtidos nessa etapa, utilizando algumas das respostas dos alunos expostas em recuo e itálico.

A primeira questão relacionou-se com as mudanças que ocorrem na sociedade e na economia quando a população sai do campo e passa a morar na cidade. Ao analisa-los pudemos perceber que de certa forma todas as respostas trouxeram como explicação a ideia da busca por uma vida melhor, de melhores condições de vida e da facilidade ao acesso a serviços básicos, como o de saúde e educação e, em menor grau, chegaram a indicar também o inchaço urbano produzido pela migração campo-cidade

“As pessoas deixam de morar no campo para morar na cidade atrás de uma vida melhor, serviço, saneamento básico, educação, saúde e etc, fazendo assim com que a população da cidade aumente e a do campo diminua.” (Aluno B, 2ºB)

“As mudanças que ocorrem são várias, a sociedade passa a ser mais urbanizada, as pessoas começam a ter mais acesso a oportunidades, e isso acontece porque as famílias vão em busca de mais infraestrutura e uma vida melhor.” (Aluno A, 2ºB)

“Acontece a urbanização, muitas vezes algumas pessoas são despejadas do campo e acontece outras vezes de saírem por vontade própria, pois pensam que a cidade tem mais a oferecer (emprego, escola, faculdade).” (Aluno C, 2ºD)

A segunda pergunta propunha que os alunos comparassem as áreas mais com as menos urbanizadas do município de Piracicaba. Nota-se que a maioria dos alunos citou como exemplo o distrito de Ártemis, localizado na região rural, devido ao centro do município ser mais populoso e o acesso ao transporte público ser mais fácil que em relação a ele. Salientaram também o maior número de lojas e a presença do asfalto nas áreas mais urbanizada do que nas menos urbanizadas.

“Quando existem padarias, supermercados e lojinhas podemos dizer que são urbanizadas” (Aluno D, 2ºD).

“O centro de Piracicaba com relação ao bairro de Ártemis é muito populoso, cheio de pessoas e em Ártemis não é muito movimentado, tem poucas pessoas.” (Aluno C, 2º E)

“Podemos comparar o centro da cidade com o distrito de Ártemis, no centro as pessoas têm mais acesso a bancos, transportes, loja, as

ruas são todas asfaltadas, vários prédios, etc, já no distrito de Ártemis não tem acesso fácil, as pessoas precisam se deslocar do bairro até a cidade para poderem ter acesso e nem todas as ruas possuem asfalto, etc.” (Aluno E, 2º B)

“As áreas mais urbanizadas são mais próximas do centro, de mercados, lojas, já as áreas menos urbanizadas são mais longe de tudo” (Aluno D, 2º C)

A terceira questão procurava identificar as opiniões dos alunos em relação aos problemas urbanos existentes em Piracicaba e quais medidas seriam possíveis para minimizá-los. Desta forma, identificamos que na visão deles o maior problema da cidade é a mobilidade urbana, a maior parte dos alunos indicaram a deficiência em relação a quantidade e aos horários de ônibus e o trânsito. Outro ponto levantado por eles estava relacionado a poluição ambiental urbana, como a poluição causada pelas usinas metalúrgicas existentes na cidade e o esgoto jogado de forma irregular e sem tratamento no rio. Nota-se, entretanto, que poucos alunos chegaram a indicar outros problemas urbanos, como por exemplo, o processo de favelização, a violência, a saúde e/ou os resíduos gerados na cidade.

Com relação as medidas possíveis, grande parte dos alunos indicou a implementação de corredores exclusivos de ônibus, o aumento na quantidade de ônibus disponíveis e maior frequência de horários nas linhas existentes. Outro ponto observado é o de fiscalização das empresas e da conscientização da população em relação aos problemas ambientais.

“Construindo corredores de ônibus para diminuir o trânsito em horário de pico e para facilitar a vida dos moradores. ” (Aluno A, 2º B)

“Conscientização em relação ao meio ambiente, mais apoio aos estudantes como o passe de ônibus, mais ônibus e diminuir o horário de funcionamento das firmas metalúrgicas. ” (Aluno A, 2º C)

“Melhorar o sistema de tráfico de veículos, mais ciclovias, faixas de ônibus e empregos. ” (Aluno B, 2º E)

“Os problemas urbanos seriam resolvidos se houvesse menos corrupção, mais fiscalização por parte dos governantes. ” (Aluno E, 2º D)

A quarta questão pediu para que os alunos considerassem e identificassem as possíveis relações existentes entre as cidades de Piracicaba, São Paulo, Saltinho e Campinas. Ao analisar os questionários percebemos que em nenhum deles foi respondido claramente as relações existentes entre cidades mencionadas. Entretanto, percebe-se que a maioria dos alunos indicaram a relação de dependência, em relação a oferta de serviço, das cidades menores em relação às maiores.

“As cidades menores vão procurando as maiores, que tem mais infraestrutura e assim sucessivamente.” (Aluno D, 2º D)

“Eles se deslocam das suas cidades, em busca de cidades maiores com maior importância em busca de melhoria.” (Aluno B, 2º B)

“Os moradores das cidades menores viajam para as cidades maiores em busca de mercadorias e para fazer compras.” (Aluno C, 2º E)

“Essas cidades são influências uma pelas outras, os moradores compram mercadorias das cidades maiores, elas ocorrem porque o que não tem em cidade pequenas, elas encontram nas maiores.” (Aluna D, 2º C)

Na quinta questão foi perguntado sobre quais seriam as características que levariam a cidade de São Paulo a ser considerada uma metrópole nacional e quais eram as possíveis diferenças entre ela e a cidade de Piracicaba. Entre as diversas respostas obtidas, surpreendentemente, o fator industrial foi apontado mais vezes que a questão populacional, que apareceu logo em seguida, como principal diferença entre as duas cidades. Além disso, foram indicados também os portes de sua infraestrutura, contemplando nela grandes aeroportos, sede de importantes empresas, oferta de empregos e por ser sede da bolsa de valores.

“São Paulo possui muitas empresas, empresas estrangeiras, principais organizações, grandes aeroportos. São Paulo possui muito mais faculdades, shoppings, porém, quanto maior a cidade, maiores serão os seus problemas. São Paulo possui mais desigualdade social e poluição.” (Aluno C, 2º D)

“Uma cidade com uma grande infraestrutura, com grandes tecnologias, grandes aeroportos, as diferenças que podemos estabelecer é por exemplo, que um São Paulo existe grandes

aeroportos, já em Piracicaba não existe grandes lojas e empresas. ”
(Aluno E, 2º B)

“Boa infraestrutura (pessoas, informações, mercadorias, capital produtivo e especulativo), grandes aeroportos, bancos, bolsa de valores. Piracicaba não tem grandes empresas igual São Paulo. “
(Aluno D, 2º C)

“São Paulo influência o Brasil inteiro, por ter mais indústrias, recursos atualizados... a diferença entre Piracicaba e São Paulo é que São Paulo é uma cidade grande e mais desenvolvida. ” (Aluno E, 2º E)

Para finalizar, foi proposto que os alunos que expusessem a sua opinião sobre a concentração de cidades com a capacidade de influenciar as demais do mundo, em países como os Estados Unidos, França, Inglaterra e Japão, e como elas poderiam interferir em nossas vidas. Deste modo, foi possível observar que grande parte das respostas apresentou como indicativo o nível de desenvolvimento dessas cidades, o porte de sua infraestrutura, de sua tecnologia e da produção industrial.

Quanto à capacidade de influência dessas cidades, foi perceptível a dificuldade que os alunos tiveram em identifica-las, uma vez que poucos a responderam. Contudo, alguns alunos indicaram que as chamadas cidades globais são capazes de influenciar as nossas vidas através de seu modo de vida e de suas produções culturais.

“Pois são cidades globais com boas infraestruturas e recursos, com uma boa porcentagem de produção industrial e que valoriza a vida de seus cidadãos em relação a salários, planos de vida, saúde, educação e etc. ” (Aluno A, 2º C)

“Por eles terem um maior investimento em tecnologia, transporte público, em comunicações diferentes e mais avançadas. Interfere em nossas vestimentas, nossas comidas, filmes, jogos, um modo de viver diferente. ” (Aluno A, 2º B)

“Porque a infraestrutura deles é melhor, a situação econômica também e por isso eles tem influência até mesmo mundial em praticamente tudo, nas roupas, na comida, nos programas de TV e etc. ” (Aluno B, 2º D)

“Porque nelas encontram grandes aeroportos, modernos edifícios, grandes redes de TV e rádio, e as principais organizações: ONU, FMI, e os principais mercados consumidores. ” (Aluno D, 2º D)

“São países de 1º mundo, suas condições de vida são bem melhores, a facilidade e o luxo que esses lugares oferecem e que eles são pontos culturais. ” (Aluno B, 2º E)

Assim, ao comparar os dois questionários pudemos observar a evolução ocorrida na compreensão dos alunos a respeito dos temas propostos pela Geografia Urbana. Analisando cada uma das respostas, podemos observar, por exemplo, nas duas primeiras questões relacionadas ao processo de urbanização que a visão de cidade dos alunos passou de puramente um local onde há a presença de prédios, casas e empresas para um local caracterizado pela sua disponibilidade de serviços, como a saúde e educação, dos quais muitas pessoas saem do campo em direção a ela na procura de uma vida melhor e por mais oportunidades.

Em relação à ideia de problemas urbanos ela incluiu além da criminalidade, apontada a priori, os problemas ambientais causados pelas grandes empresas, a mobilidade urbana e a percepção de que grande parte deles é resultado da ineficiência do Estado em fiscalizar e propor políticas públicas. A hierarquia urbana passou a ser compreendida não apenas do ponto de vista da diferença entre o tamanho populacional, mas também pelo fato de ocorrer dependência umas com as outras em virtude da oferta de serviços.

A opinião sobre a capital paulista também mudou, os alunos após as aulas passaram a caracterizar São Paulo não apenas como um local de compras, mas também como uma cidade altamente industrial, como sede de grandes empresas, bancos e aeroportos. Por fim, apesar de nem todos os alunos terem chegado a essa conclusão, as cidades globais como Nova York, Londres e Paris passaram a ser vistas como capazes de influenciar as demais em decorrência de seu modo de vida e densidade econômica.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em decorrência do que foi apresentado podemos concluir que a geografia escolar brasileira foi se transformando desde os tempos das escolas jesuítas até os dias atuais. Rocha (1998) observa que os conteúdos curriculares da geografia, em virtude de sua própria dinâmica e de sua autonomia, são caracterizados pela reelaboração dos conhecimentos científicos e a consequente transposição didática, que ao longo do tempo foram resultados de uma seleção intencional realizada pelos detentores do poder de Estado. O currículo de geografia continua a refletir essas contradições, conflitos e confrontos entre a classe dominante e os diversos movimentos de resistência.

Podemos observar ainda que, o ensino de geografia procurou romper ao longo do tempo com a ideia de educação pautada na memorização de nomes, dados e lugares, ou seja, de um ensino mnemônico para uma disciplina social engajada na compreensão da realidade de seus alunos. De forma com que a geografia escolar pudesse na atualidade, assim como observa Vlach (2003) e Vessentini (2009), contribuir para a formação de cidadãos que irão atuar em um “novo mundo”, marcado pelos intensos processos de globalização, pelas questões ambientais e por rápidas transformações, que por sua vez estão envoltos de problemas e desafios que superam as diversas escalas espaciais.

Desta forma, a Geografia urbana tem muito a colaborar para esse novo paradigma, pois como aponta Zanatta (2008), o ensino desta área contribui para a compreensão da realidade vivida pelos alunos, uma vez que revelam as desigualdades sociais, os problemas urbanos e ambientais, levando-os a refletir criticamente sobre o seu espaço. Além disso, como observa Cavalcanti (2008), o exercício da cidadania requer uma melhor compreensão da cidade, visto que a sociedade atual se organiza cada vez mais em função do espaço urbano.

Considerando então os currículos oficiais que norteiam o ensino no país, é possível concluir que os diversos conteúdos pertinentes à geografia urbana aparecem, de maneira geral, diluídos através de outras temáticas. Nota-se, porém, que em relação ao PCN+ e ao Currículo de Geografia do Estado de São Paulo, a temática urbana é apresentada como um eixo de estudo, privilegiando-se a

compreensão das redes e hierarquia urbanas, da paisagem e a evolução das cidades brasileiras. No entanto, é necessário que o professor levante outras questões importantes e que não aparecem nesses documentos, como é o caso da questão do futuro de nossas cidades, das novas relações entre a cidade e campo e do processo de horizontalização e verticalização urbana.

Em relação ao ensino pudemos observar que, em sala de aula, o professor enfrenta inúmeros desafios. Através da entrevista com a Professora que lecionou as situações de aprendizagem analisadas nesta pesquisa e vem acompanhando os alunos desde séries anteriores, notou-se a dificuldade do professor em trabalhar com tranquilidade os assuntos do currículo, em virtude do seu reduzido número de aulas semanais e das cobranças externas que acabam enrijecendo o andamento das aulas.

Diante da análise empreendida neste estudo, conclui-se que apesar das adversidades os conteúdos relacionados à Geografia Urbana contribuíram para expandir a compreensão geográfica dos alunos analisados nesta pesquisa, fazendo com que eles pudessem refletir os diversos temas como a urbanização, os problemas urbanos, o processo de metropolização, fluxo e hierarquia urbana e as cidades globais, sob uma ótica maior da qual já haviam vivenciado, estabelecendo relações entre as diversas escalas de um mesmo fenômeno.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação – MEC, Secretaria de Educação Média e Tecnológica – SEMTEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília: MEC/SEMTEC, 1998.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: geografia** / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
_____. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **PCN+**. Brasília: MEC SEMTEC, 2002, p. 7-68 (edição extraída da home page do Ministério da Educação).

CASSAB, C. Reflexões sobre o Ensino de Geografia. **Geografia: Ensino & Pesquisa**. Santa Maria, v.13, n.1, p.43-50. 2009.

CASTELLAR, S; VILHENA, J. **Ensino de Geografia**. São Paulo: Cengage Learning. 2010.

CECETE, N. H. **A AGB, os PCNs e os professores**. In: Carlos, Ana Fani Alessandri & OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. (orgs). Reformas no mundo da educação: parâmetros curriculares e geografia. São Paulo: Contexto, 1999.

CORRÊA, R. L. **Região e organização espacial**. São Paulo: Ática, 2003.

CORTEZ, A.T. C; ORTIGOZA, S.A.G. **Paisagem e Qualidade de Vida**; 2004; Produção de um capítulo do Caderno de Ensino de Geografia; Projeto Pedagogia Cidadã; Outro; Publicação Pró-Reitoria da UNESP, pp 91-104.

CAVALCANTI, L. S. **A Geografia da cidade: a produção do espaço urbano de Goiânia**. Goiânia: Alternativa, 2001.

_____, L. S. **A geografia escolar e a cidade: ensaios sobre o ensino de geografia para a vida urbana cotidiana**. Campinas: Papirus, 2008.

GRANELL, C. G; VILA, I. Introdução. In: **A Cidade como Projeto Educativo**. GRANELL, Carmen Gómez; VILA, Ignacio (Org.). Porto Alegre: Artmed, 2003.

HAND, C. A.; ALMEIDA JUNIOR, P. P. **Caderno do Gestor, Caderno do Professor e Caderno do Aluno: considerações sobre o currículo oficial do Estado de São Paulo**. Série-Estudos (UCDB), v. 29, p. 41-54, 2010.

INSTITUTO NACIONAL DE PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Ministério da Educação (INEP/MEC). **Indicador de Nível Socioeconômico (Inse) das Escolas**. Disponível em: <
http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/enem_por_escola/2015/nota_tecnica_in_dicador_nivel_socioeconomico.pdf>. Acesso em: 18 ago 2016.

KOBAYASHI, M. M. S. **Uma contribuição para o Ensino de Geografia: Estudo dos últimos Programas Curriculares de 1º grau para o Estado de São Paulo**. Dissertação de Mestrado, FFLCH/USP, 2001.

KOBAYASHI, M. M. S. **Uma contribuição para o ensino de Geografia: Estudo dos últimos programas Curriculares de primeiro grau para o Estado de São Paulo**. 2001. 150 fls. Dissertação de Mestrado em Geografia Humana. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. São Paulo.2001

MOREIRA, R. **Para onde vai o pensamento geográfico? Por uma epistemologia crítica**. São Paulo: Contexto, 2006.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários para a educação do futuro**. São Paulo, Cortez/Unesco, 2000.

PAULA, F. M. de A; PEREIRA, Z. dos R. **Contribuições e Possibilidades para o Ensino de Geografia: a cidade e o espaço urbano como pressupostos da cidadania**. In: XVI Encontro Nacional de Geógrafos, 2010, Porto Alegre. Anais do XVI Encontro Nacional de Geógrafos. Porto Alegre: AGB/UFRS, 2010

PESSOA, R. B. **Um olhar sobre a trajetória da geografia escolar no Brasil e a visão dos alunos de ensino médio sobre a geografia atual** / Rodrigo Bezerra Pessoa. – João Pessoa, 2007. 130p.

PRADO JÚNIOR, C. **Evolução política do Brasil e outros estudos**. São Paulo: Brasiliense, 1961.

PONTUSCHKA, N. N.: A Geografia: Pesquisa e Ensino in CARLOS, A.F.A. (Org.): **Novos caminhos da Geografia**. Contexto. 2002. p. 111 – 142.

RIBEIRO, V. S. **Análise dos cadernos do professor e do aluno do São Paulo Faz Escola da disciplina de sociologia no ensino médio: contradições e apontamentos**. In: 14º Jornada do Núcleo de Ensino de Marília, 2015, Marília. Mesa 11 - Ciências Sociais, Filosofia e Educação Escolar. 2015

ROCHA, G. O. R. (1996). **“Trajetória da disciplina Geografia no currículo escolar brasileiro (1837 – 1942).”** Dissertação de Mestrado, São Paulo/PUC, datil.

ROSSI, Murilo. **A nova proposta curricular do ensino de geografia na rede estadual de São Paulo: um estudo**. 2011. Dissertação (Mestrado em Geografia Humana) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

SÃO PAULO (Estado), Secretaria da Educação. **Currículo do Estado de São Paulo: Ciências da Natureza e suas tecnologias** / Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini; coordenação de área, Paulo Micelli. – São Paulo: SEE, 2010.

_____, Secretaria da Educação. **Currículo do Estado de São Paulo: Ciências Humanas e suas Tecnologias**. São Paulo, 2012.

_____, Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. SARESP 2015. **Boletim da Escola**. Disponível em :<
[file:///C:/Users/samsung/Downloads/2015_RE_020825_1%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/samsung/Downloads/2015_RE_020825_1%20(2).pdf)>. Acesso em: 18 ago 2016.

SANTOS, L.L.C.P. **História das disciplinas escolares: perspectivas de análise**. Revista Teoria e Educação (Porto Alegre), n°02, 1990.

SANTOS, M. **A Natureza do Espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. São Paulo: EDUSP, 2011.

SAVIANI, D. **A pedagogia no Brasil: História e Teoria**. Autores Associados. Campinas/SP. 2008. Coleção Memória da Educação.

SILVA, S.G. **Cidade e ensino de geografia: contribuição a uma educação geografia de e para a cidade**. In; XII Encontro de Geógrafos da América Latina. 3 à 7 de abril de 2009, Montevideo/Uruguai. Disponível em:

<www.egal2009.easyplanners.info/area03/3338_Gallo_Sandra.pdf>. Acesso em: 30 de ago de 2015

SOUZA, V. C. A Cidade e o Urbano na formação do professor de Geografia In: **Seminário das Metrôpoles**, 2010, Goiânia. Anais dos Seminários das Metrôpoles. Goiânia: IESA/UFG. v. 1. p. 1-10.

SOARES JUNIOR, F. C. **A produção histórica do ensino da geografia no Brasil**. In: II Congresso Brasileiro de História da educação, 2002, Natal/Rn. Natal/Rn: EDUFRN, 2002.

SOUZA, T. T.; PEZZATO, J. P. **Educação, Geografia e Escola: Geografia escolar e as influências pedagógicas institucionais até a década de 1960**. In: II Encontro Nacional de História do Pensamento Geográfico, 2009, São Paulo. II Encontro Nacional de História do Pensamento Geográfico, 2009. v. 1. p. 1-16.

SPOSITO, E. S; SPOSITO, M. E. B. **Geografia**. In: Lucia Helena Lodi. (Org.). Orientações curriculares do Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação - Secretaria de Educação Básica - Departamento de Políticas do Ensino Médio, 2004, v. 01, p. 314-342.

VLACH, V. R. F. O ensino de Geografia no Brasil: uma perspectiva histórica. In: VESENTINI, José William (Org.). **O ensino de Geografia no século XXI**. São Paulo: Papyrus, 2004. p.187-218.

_____, **Ensino de Geografia no início do século XXI: Desafios e perspectivas**. Mérida (México): Anais do Encuentro de Geógrafos de América Latina, 2003.

VESENTINI, J. W. Educação e ensino da Geografia: instrumentos de dominação e/ou de libertação. In: Ana Fani A. Carlos. (Org.). **A Geografia na sala de aula**. 2 a.ed. São Paulo: Contexto, 1999, v. 1, p. 14-33.

_____, J. W. (Org.) **O ensino da Geografia no século XXI**. Campinas: Papyrus, 2004.

_____, J. W. **Repensando a Geografia Escolar para o Século XXI**. São Paulo: Plêiade, 2009, 161 p.

ZANATTA, B. A. Concepção e práticas pedagógicas dos professores sobre o ensino de cidade. In: SOUZA, Vanilton Camilo de; ZANATTA, Beatriz Aparecida. (Orgs.). **Formação de professores: reflexões do atual cenário sobre o ensino da Geografia**. Goiânia: NEPEG, 2008. (Editora Vieira). p. 131-150.

ANEXO A – Eixos temáticos em geografia (PCN+)

que seus assuntos/temas oferecem como problemas passíveis de serem refletidos e avaliados, exatamente por se tratar de uma Ciência Humana e de suas inúmeras relações existentes com fatos e elementos tidos como naturais – não esqueçamos que o ser humano, criador de cultura (e, portanto, das técnicas), é também um ser vivo gerido por leis naturais e que a elas se sujeita mesmo quando produz cultura ou quando se relaciona, em suas ações, com o meio físico. A Geografia acompanha essas questões e, por isso mesmo, é uma área de conhecimento que acaba por se constituir numa ponte entre as Ciências Humanas e as Ciências da Natureza.

Os quadros a seguir buscam sintetizar essa articulação entre competências, conceitos e uma base programática, com a apresentação de alguns temas e subtemas que permitiriam organizar um caminho programático para o trabalho com Geografia no Ensino Médio.

Sugestões de organização de eixos temáticos em Geografia

Eixos temáticos	
A dinâmica do espaço geográfico	
Temas	Subtemas
1. A fisionomia da superfície terrestre	<ul style="list-style-type: none"> • Tempo geológico; tempo histórico • Dinâmica da litosfera. O relevo • Dinâmica da superfície hídrica • Os seres vivos e sua dinâmica
2. As conquistas tecnológicas e a alteração do equilíbrio natural	<ul style="list-style-type: none"> • O ser humano, ser natural • A cultura humana e suas conquistas • Técnicas; tecnologia. Alteração da paisagem • O ser humano e a utilização dos recursos naturais
3. Ações em defesa do substrato natural e da qualidade de vida	<ul style="list-style-type: none"> • Os problemas ambientais e sua origem • Grandes catástrofes ambientais e suas causas • Consciência ambiental. Movimentos e mobilização • Conferências internacionais. Resistência política. Os caminhos do problema ambiental
4. Informações e recursos: representação dos fatos relativos à dinâmica terrestre	<ul style="list-style-type: none"> • Recursos disponíveis para o registro de problemas ambientais • Teledeteccção: satélites a serviço da questão ambiental • A produção cartográfica sobre a questão ambiental

O mundo em transformação: as questões econômicas e os problemas geopolíticos	
Temas	Subtemas
1. Um mundo que se abre	<ul style="list-style-type: none"> • Redes, técnicas, fluxos • O fim da Guerra Fria e a expansão do capitalismo • A ONU como poder decisório em questão • A moderna diplomacia
2. Um mundo que se fecha	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolvimento e subdesenvolvimento: distâncias que aumentam • Blocos econômicos. Interesses políticos • Nacionalismos e separatismos • A América em busca de novos caminhos
3. Tensões, conflitos, guerras	<ul style="list-style-type: none"> • Oriente Médio • A África: seus problemas e suas soluções • Novos rumos do Leste Europeu • Ásia do Sul e do Sudeste
4. Mapas, índices, taxas	<ul style="list-style-type: none"> • Documentando o mundo político. Os mapas. Os gráficos • Índices de desempenho e sua utilização • A representação do local e do global • O mapa como instrumento ideológico
O homem criador de paisagem/modificador do espaço	
Temas	Subtemas
1. O espaço geográfico produzido/apropriado	<ul style="list-style-type: none"> • O espaço das técnicas: sistemas de objetos; sistemas de ações • Fluxos, estradas, redes de comunicação • A produção e o uso da energia • Divisão internacional do trabalho e da produção
2. A paisagem rural	<ul style="list-style-type: none"> • O meio rural tradicional • O campo e a invasão do capital industrial • Produção agrícola e tecnologia • Produção agrícola e persistência da fome
3. A paisagem urbana	<ul style="list-style-type: none"> • A cidade como espaço de transformação industrial • A cidade prestadora de serviços • Metrôpoles. Metropolização • Problemas urbanos. Serviços básicos na cidade
4. A população mundial: estrutura, dinâmica e problemas	<ul style="list-style-type: none"> • Ricos e pobres. A concentração das riquezas. A fome e as doenças • Etnias, religiões, culturas • Migrações. A população em movimento • A população e o acesso aos bens produzidos

O território brasileiro: um espaço globalizado	
Temas	Subtemas
1. Nacionalidade e identidade cultural	<ul style="list-style-type: none"> • População brasileira e sua identidade • Crescimento populacional e dinâmica: migrações • Urbanização. Periferização • Transformações culturais da população brasileira • As minorias étnicas e sua integração na sociedade brasileira
2. A ocupação produtiva do território	<ul style="list-style-type: none"> • O campo brasileiro e suas transformações • Os caminhos da industrialização brasileira • O delineamento e a estrutura da questão energética no Brasil • As cidades brasileiras e a prestação de serviços
3. O problema das comunicações num território muito extenso	<ul style="list-style-type: none"> • O modelo brasileiro de rede de transportes • O transporte nas áreas urbanas e metropolitanas • A circulação de valores e do pensamento. O Brasil no contexto internacional • Transportes, comunicações e integração nacional
4. A questão ambiental no Brasil	<ul style="list-style-type: none"> • Os interesses econômicos e a degradação ambiental • A degradação ambiental nas grandes cidades • Dependência econômica e degradação ambiental • O Brasil e os acordos ambientais internacionais

Bibliografia

- CARLOS, Ana Fani Alessandri. *O lugar no/do mundo*. São Paulo: Hucitec, 1996.
- CASTRO, Iná Elias. "O problema da escala". In *Geografia: conceitos e temas*. Rio de Janeiro: Bertrand, 1995.
- CASTRO, Iná Elias et al. *Geografia: conceitos e temas*. Rio de Janeiro: Bertrand, 1995.
- CORRÊA, Roberto Lobato. "Espaço: um conceito chave da Geografia". In *Geografia: conceitos e temas*. Rio de Janeiro: Bertrand, 1995.
- _____. *Trajétórias geográficas*. Rio de Janeiro: Bertrand, 1995.
- DUARTE, Paulo Araújo. *Escala: fundamentos*. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 1989.
- _____. *Fundamentos de cartografia*. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 1994.
- HAESBAERT, Rogério; LIMONAD, Ester. "O Território em Tempos de Globalização". In IANNI, Octávio. *Teorias da globalização*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica (Semtec/MEC), 1999.
- OLIVEIRA, Céurio de. *Curso de cartografia moderna*. Rio de Janeiro: Fundação IBGE, 1988.
- RAFFESTIN, Claude. "O território e o poder". In *Por uma Geografia do poder*. São Paulo: Ática, 1993.
- SANTOS, Milton. *O espaço do cidadão*. São Paulo: Nobel, 1987.
- _____. *Técnica, espaço, tempo*. São Paulo: Hucitec, 1994.
- _____. *A natureza do espaço – técnica e tempo – razão e emoção*. São Paulo: Hucitec, 1996.
- _____. *Por uma outra globalização*. Rio de Janeiro: Record, 2000.
- SEVCENCO, Nicolau. *A corrida para o século XXI – no loop da montanha-russa*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

ANEXO B – Proposta curricular de geografia do Estado de São Paulo

Currículo do Estado de São Paulo

Geografia

1ª série do Ensino Médio	
Conteúdos	
2º bimestre	<p>Os sentidos da globalização</p> <p>As mudanças das distâncias geográficas e os processos migratórios</p> <p>A globalização e as redes geográficas</p> <p>A economia global</p> <p>Organismos econômicos internacionais</p> <p>As corporações transnacionais</p> <p>Os fluxos do comércio mundial</p> <p>Fluxos econômicos na escala mundial</p>
	<p>Habilidades</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aplicar os conceitos de fluxos e redes geográficas • Analisar a influência da globalização na acentuação dos fluxos migratórios globais • Analisar as desigualdades relativas ao conhecimento técnico e tecnológico produzido pelas diversas sociedades em diferentes circunstâncias espaço-temporais • Definir e descrever os órgãos multilaterais e seu papel na ordenação das relações conflituosas, como o comércio • Descrever a organização econômica contemporânea como um fenômeno de escala mundial, responsável por reduzir a escala local a uma mera variável do sistema • Reconhecer a liderança de regiões do planeta (EUA, Europa e Extremo Oriente) nos fluxos econômicos globais • Reconhecer e descrever a importância do papel das corporações transnacionais na ordem econômica mundial contemporânea e sua estruturação em redes geográficas • Analisar a globalização e os processos de interdependência e de concentração econômica vinculados ao domínio de novas tecnologias • Analisar o papel dos organismos multilaterais na regulamentação dos fluxos de comércio mundial

1ª série do Ensino Médio

Conteúdos

Natureza e riscos ambientais

Estruturas e formas do planeta Terra

O relevo terrestre

- Agentes internos: os movimentos da crosta
- Agentes externos: clima e intemperismo

Riscos de catástrofes em um mundo desigual

- A prevenção de riscos

Habilidades

3º bimestre

- Identificar, em textos ou iconografias, a relatividade dos conhecimentos científicos, sua evolução linear e as rupturas revolucionárias, que alteraram o curso das ciências, notadamente na Geologia e na Geofísica
- Reconhecer os domínios naturais como a reunião das esferas inorgânicas (litosfera, hidrosfera, atmosfera) da superfície terrestre
- Reconhecer o meio ambiente como a soma da vida nos domínios naturais
- Explicar processos geológicos e geofísicos constituintes da crosta terrestre responsáveis por sua dinâmica interna, nas escalas pertinentes
- Identificar hipóteses e evidências que expliquem a configuração do relevo terrestre por meio de marcas e constatações geológicas decorrentes de teorias científicas
- Interpretar mapas representativos das principais áreas de risco de eventos sísmicos e vulcânicos no mundo
- Associar padrões de desenvolvimento econômico e social às maneiras de realizar o controle preventivo de situações de risco naturais
- Classificar as diferentes manifestações do modelado do relevo terrestre considerando as forças endógenas e exógenas que atuam no planeta
- Identificar as formas de manifestação de fenômenos naturais na superfície terrestre segundo diversas escalas geográficas
- Selecionar, organizar, relacionar e interpretar dados e informações, representados de diferentes formas, para tomar decisões com vistas à prevenção de situações de risco naturais

1ª série do Ensino Médio

Conteúdos

Globalização e urgência ambiental

Os biomas terrestres

- Clima e cobertura vegetal

A nova escala dos impactos ambientais

Os tratados internacionais sobre meio ambiente

Habilidades

- Identificar os domínios naturais associando-os aos principais biomas e às questões relativas à biodiversidade
- Comparar características geográficas dos diferentes domínios naturais estabelecendo relações entre os biomas
- Associar situações climáticas do presente e do passado às condições atuais dos domínios naturais e do meio ambiente na escala mundial, como elemento que influi na biodiversidade do tempo presente
- Compreender o caráter sistêmico do planeta e reconhecer a importância da biodiversidade para a preservação da vida, relacionando condições do meio e intervenção humana
- Utilizar e interpretar diferentes escalas de tempo para situar e descrever transformações antrópicas responsáveis pelas alterações climáticas globais
- Identificar os pontos principais relacionados à crise ambiental, considerando mudanças climáticas, contaminação das águas, desmatamento e perda da biodiversidade
- Interpretar mapas de impactos ambientais em diferentes escalas geográficas
- Analisar criticamente situações-problema representativas da aceleração do processo de humanização do meio natural, resultantes da relação contemporânea das sociedades com a natureza
- Reconhecer a importância de organizações e movimentos sociais na defesa de legislações e ações de proteção ao ambiente
- Relacionar sociedade e natureza, reconhecendo suas interações na organização do espaço, em diferentes contextos histórico-geográficos

4º bimestre

- Relacionar as implicações socioambientais do uso das tecnologias em diferentes contextos histórico-geográficos
- Discutir ações representativas das relações entre sociedade e ambiente
- Propor formas de atuação para conservação do ambiente e desenvolvimento sustentável
- Analisar situações-problema relativas a perturbações ambientais, em diferentes biomas, identificando ações e interesses e reconhecendo suas transformações
- Prever efeitos nos ecossistemas resultantes de ações predatórias, identificando interesses e propondo formas de intervenção para reduzir e controlar a extinção de diferentes espécies
- Localizar agentes e ações responsáveis pela crise ambiental e identificar os principais pontos de acordos e tratados internacionais, que procuram reverter o atual estágio da crise ambiental

2ª série do Ensino Médio

Conteúdos

Território brasileiro

A gênese geoeconômica do território brasileiro

As fronteiras brasileiras

Do “arquipélago” ao “continente”

O Brasil no sistema internacional

Mercados internacionais e agenda externa brasileira

Habilidades

1º bimestre

- Ler e interpretar mapas e gráficos para extrair informações que permitam identificar singularidades e distinções das diversas etapas da formação territorial do Brasil
- Identificar dados, representações e informações encontradas em cartas e mapas para comparar as diferentes etapas do processo de formação territorial do Brasil
- Comparar as diferentes formas de regionalização do Brasil
- Extrair informações implícitas e/ou explícitas em mapas e gráficos acerca da situação socioeconômica brasileira
- Estabelecer a diferenciação entre os objetivos e as funções dos diferentes organismos econômicos internacionais
- Ler e interpretar mapas e gráficos para extrair informações que permitam identificar singularidades e distinções acerca da participação do Brasil e de outros países no comércio internacional
- Identificar dados, representações e informações encontradas em cartas e mapas para identificar e comparar o papel de cada país no processo de integração econômica da América Latina, notadamente no Cone Sul

2ª série do Ensino Médio

Conteúdos

Os circuitos da produção

O espaço industrial brasileiro

O espaço agropecuário brasileiro

Redes e hierarquias urbanas

A formação e a evolução da rede urbana brasileira

A revolução da informação e as cidades

Habilidades

2º bimestre

- Identificar elementos representativos das diferentes fases da industrialização brasileira
- Reconhecer fatos e/ou situações representativas das etapas do modelo industrial brasileiro
- Analisar fatores histórico-geográficos responsáveis pela concentração da atividade industrial no Sudeste brasileiro
- Ler e interpretar mapas da distribuição da atividade industrial no Brasil
- Comparar dados e informações, expressos em diferentes linguagens, acerca do atual estágio da industrialização brasileira
- Interpretar fatores que permitam explicar o impacto das novas tecnologias no processo de desterritorialização da produção industrial e agrícola
- Identificar a distribuição da atividade agropecuária brasileira pelo território
- Reconhecer as diferenças e as transformações que determinaram as várias formas de uso e apropriação dos espaços agrário e urbano
- Analisar o papel do meio técnico-científico-informacional nas mudanças dos processos de hierarquização urbana no Brasil
- Analisar a composição da rede urbana brasileira
- Analisar o papel de São Paulo como grande metrópole nacional e como cidade global
- Relacionar a dinâmica dos fluxos populacionais à organização do espaço geográfico urbano no Brasil
- Diferenciar os conceitos de rede urbana e de regiões metropolitanas
- Identificar problemas socioespaciais e ambientais urbanos, caracterizando-os e propondo ações para a melhoria das condições de vida nas cidades brasileiras

2ª série do Ensino Médio

Conteúdos

Dinâmicas demográficas

Matrizes culturais do Brasil

A transição demográfica

Dinâmicas sociais

O trabalho e o mercado de trabalho

A segregação socioespacial e a exclusão social

Habilidades

3º bimestre

- Associar as manifestações culturais dos diferentes grupos étnicos que compõem a matriz brasileira do presente aos processos históricos de sua formação cultural
- Identificar elementos culturais representativos das diferentes matrizes étnicas brasileiras
- Diferenciar os conceitos de etnia e raça
- Analisar criticamente dados e informações disponibilizados pelo IBGE acerca da composição étnica brasileira
- Analisar os diferentes períodos de crescimento da população brasileira relacionando-os com os processos históricos correspondentes
- Reconhecer e aplicar os conceitos de crescimento vegetativo, taxa de mortalidade, taxa de natalidade, taxa de mortalidade infantil e taxa de fecundidade
- Analisar a estrutura etária brasileira identificando em diferentes pirâmides etárias os períodos de crescimento populacional, assim como os de estabilidade demográfica
- Reconhecer e aplicar o conceito de População Economicamente Ativa (PEA)
- Identificar os diferentes setores da economia
- Relacionar a dinâmica dos fluxos populacionais à organização do espaço geográfico brasileiro
- Identificar referenciais que possibilitem constatar diferentes formas de exclusão socioespacial no Brasil
- Analisar a pirâmide etária brasileira comparando-a com a de outros países
- Analisar as formas de circulação da informação, da riqueza e dos produtos em diferentes momentos da história brasileira
- Analisar a situação das famílias brasileiras com relação à distribuição de renda e inserção no mercado de trabalho formal
- Analisar a situação das mulheres no mercado de trabalho brasileiro
- Analisar dados representativos da participação das mulheres na estrutura demográfica brasileira
- Ler, interpretar e comparar mapas relativos aos índices de pobreza e exclusão no Brasil

2ª série do Ensino Médio

Conteúdos

Recursos naturais e gestão do território

A placa tectônica sul-americana e o modelado do relevo brasileiro

Os domínios morfoclimáticos e as bacias hidrográficas

Gestão pública dos recursos naturais

Habilidades

4º bimestre

- Compreender e interpretar, em textos ou iconografias, formas de atuação geológica da placa sul-americana, identificando suas consequências, notadamente as que justificam a configuração do modelado do relevo brasileiro
- Identificar hipóteses e evidências que expliquem a configuração do relevo brasileiro por meio de marcas e constatações geológicas decorrentes de distintas eras geológicas
- Ler, interpretar e comparar mapas dos diferentes domínios morfoclimáticos e das bacias hidrográficas do Brasil
- Reconhecer, identificar e caracterizar os distintos biomas brasileiros, considerando diferentes escalas geográficas
- Reconhecer a importância de organizações e movimentos sociais na defesa de legislações e ações de proteção ao ambiente nacional
- Relacionar sociedade e natureza, reconhecendo suas interações na organização do espaço brasileiro, em diferentes contextos histórico-geográficos
- Propor formas de atuação para conservação dos diferentes domínios florestados e defender políticas que considerem formas de desenvolvimento sustentável
- Analisar situações-problema relativas a perturbações ambientais nos diferentes biomas brasileiros, identificando ações e interesses e reconhecendo suas transformações
- Prever efeitos nos ecossistemas resultantes de ações predatórias, identificando interesses e propondo formas de intervenção para reduzir e controlar a extinção de espécies ameaçadas
- Compreender o caráter sistêmico do planeta e reconhecer a importância da biodiversidade para preservação da vida, relacionando condições do meio e intervenção humana
- Utilizar e interpretar diferentes escalas de tempo para situar e descrever transformações antrópicas responsáveis pelas alterações climáticas globais

3ª série do Ensino Médio

Conteúdos

Regionalização do espaço mundial

As regiões da Organização das Nações Unidas (ONU)

O conflito Norte e Sul

Globalização e regionalização econômica

Habilidades

1º bimestre

- Comparar e diferenciar os critérios de regionalização mundial, considerando as intencionalidades sociais, políticas e econômicas que as envolvem
- Aplicar e diferenciar os conceitos de ordem mundial, bipolaridade e multipolaridade
- Identificar e descrever os principais elementos que configuram o conceito de ordem mundial, considerando questões geopolíticas, econômicas e culturais
- Associar e interpretar mapas sobre a distribuição da riqueza mundial e o número de pessoas refugiadas para identificar as distintas assimetrias e integrações na ordem mundial
- Analisar situações representativas da ordem mundial contemporânea e do papel exercido pelas potências hegemônicas na manutenção do sistema mundial vigente
- Identificar os processos de integração regional na ordem mundial contemporânea, apontando o papel dos órgãos multilaterais na integração latino-americana

3ª série do Ensino Médio

Conteúdos

Choque de civilizações?

Geografia das religiões

A questão étnico-cultural

América Latina?

Habilidades

2º bimestre

- Analisar o contexto de surgimento e o significado da expressão “choque de civilizações” no mundo contemporâneo
- Analisar os principais elementos de identificação e distinção entre as religiões mundiais
- Identificar os principais fundamentos histórico-geográficos e a distribuição das principais religiões monoteístas e politeístas em escala mundial
- Identificar elementos histórico-geográficos que expliquem o desencadeamento de inúmeros conflitos étnico-culturais no mundo contemporâneo
- Ler e interpretar mapas e gráficos relativos à distribuição e à manifestação das principais áreas de conflitos étnico-religiosos no mundo
- Analisar elementos histórico-geográficos que permitam diagnosticar diferentes argumentações socioculturais para explicar o conceito de América Latina
- Identificar as principais áreas de tensão da América Latina na atualidade e estabelecer a relação entre essas áreas e as consequências do processo de colonização na região
- Identificar e analisar o papel dos principais atores sociais envolvidos em conflitos recentes na América Latina

3ª série do Ensino Médio

Conteúdos

A África no mundo global

O continente africano

África: sociedade em transformação

África e Europa

África e América

Habilidades

- Extrair informações de textos e imagens sobre a distribuição espacial dos países africanos
- Ler, interpretar e relacionar evidências espaciais em mapas temáticos sobre clima, precipitação e vegetação do continente africano, de modo a compreender as características dos biomas, identificando as relações de causa e efeito entre os aspectos físicos citados
- Extrair informações relevantes de mapas temáticos para identificar a subdivisão da África em dois grandes conjuntos de países: parcialmente industrializados e de economia tradicional
- Descrever a expansão do islamismo na África, de modo a identificar a diferenciação espacial de aspectos culturais e religiosos fundamentais para o entendimento do agrupamento regional de países do continente
- Ler e interpretar mapas temáticos sobre o número de adultos e crianças vivendo com HIV, estimativas de novos casos de contágio por HIV e de mortos por Aids
- Elaborar textos descritivos a partir da leitura e interpretação de mapas temáticos e gráficos, em particular sobre a variação e os impactos ocasionados pela epidemia de Aids nos índices de esperança de vida ao nascer dos países africanos
- Ler e interpretar gráfico sobre a esperança de vida ao nascer da África Subsaariana e em outras regiões do mundo
- Distinguir, por meio de mapas, a espacialidade das rotas transatlânticas do tráfico negreiro entre os séculos XVI e XIX, como também as dimensões e destinos, de modo a identificar sua influência na evolução demográfica da África no mesmo período

3º bimestre

- Ler e interpretar, de maneira associada, mapas temáticos sobre a distribuição da riqueza mundial e o número de pessoas refugiadas para identificar as assimetrias entre a África e a Europa e formular hipóteses sobre as razões que levam governos e autoridades dos países do Norte a evitarem o uso da expressão “refugiados econômicos”
- Identificar, por meio da caracterização gráfica e cartográfica dos fluxos comerciais e econômicos entre a África e outras regiões mundiais, a posição proeminente da Europa, da Ásia e da América do Norte nas exportações e nas importações do continente africano

3ª série do Ensino Médio	
Conteúdos	
4º bimestre	<p>Geografia das redes mundiais</p> <p>Os fluxos materiais</p> <p>Os fluxos de ideias e informação</p> <p>As cidades globais</p> <p>Uma geografia do crime</p> <p>O terror e a guerra global</p> <p>A globalização do crime</p>
	Habilidades
	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer e aplicar os conceitos de recursos e fluxos materiais e imateriais • Reconhecer e aplicar o conceito de redes geográficas • Extrair informações sobre a distribuição das principais redes de fluxos materiais, indicando suas áreas de concentração e de distribuição • Extrair informações sobre a distribuição das principais redes de fluxos de ideias e informações, analisando as condições histórico-geográficas para a sua reprodução • Extrair informações relevantes de mapas temáticos e anamorfofos para identificar e localizar as denominadas cidades globais e suas áreas de influência • Ler e interpretar textos que distingam o conceito de terrorismo e identifiquem as suas principais formas e áreas de atuação • Ler e interpretar mapa sobre a atuação de redes terroristas, identificando áreas de atuação e interesses que as envolvem • Ponderar razões histórico-geográficas e socioeconômicas que justifiquem e expliquem a ampliação da atuação das redes criminosas em escala global • Destacar fatores responsáveis pela ampliação das redes criminosas globais e suas diferentes formas de atuação a partir dos usos das tecnologias da informação

ANEXO C – Caderno do professor – sondagem inicial

Etapa prévia – Sondagem inicial e sensibilização

Inicialmente, sugerimos apresentar as Figuras 23 e 24, explorando a leitura de cada uma delas isoladamente para, pouco a pouco, interpretá-las conjuntamente. Após al-

gum tempo de observação e discussão com os alunos, solicite que emitam suas interpretações com base nos conhecimentos que possuem sobre a metrópole de São Paulo e os problemas urbanos associados. As questões a seguir são uma sugestão para a interpretação das figuras.

Brasil: rede urbana, 2007

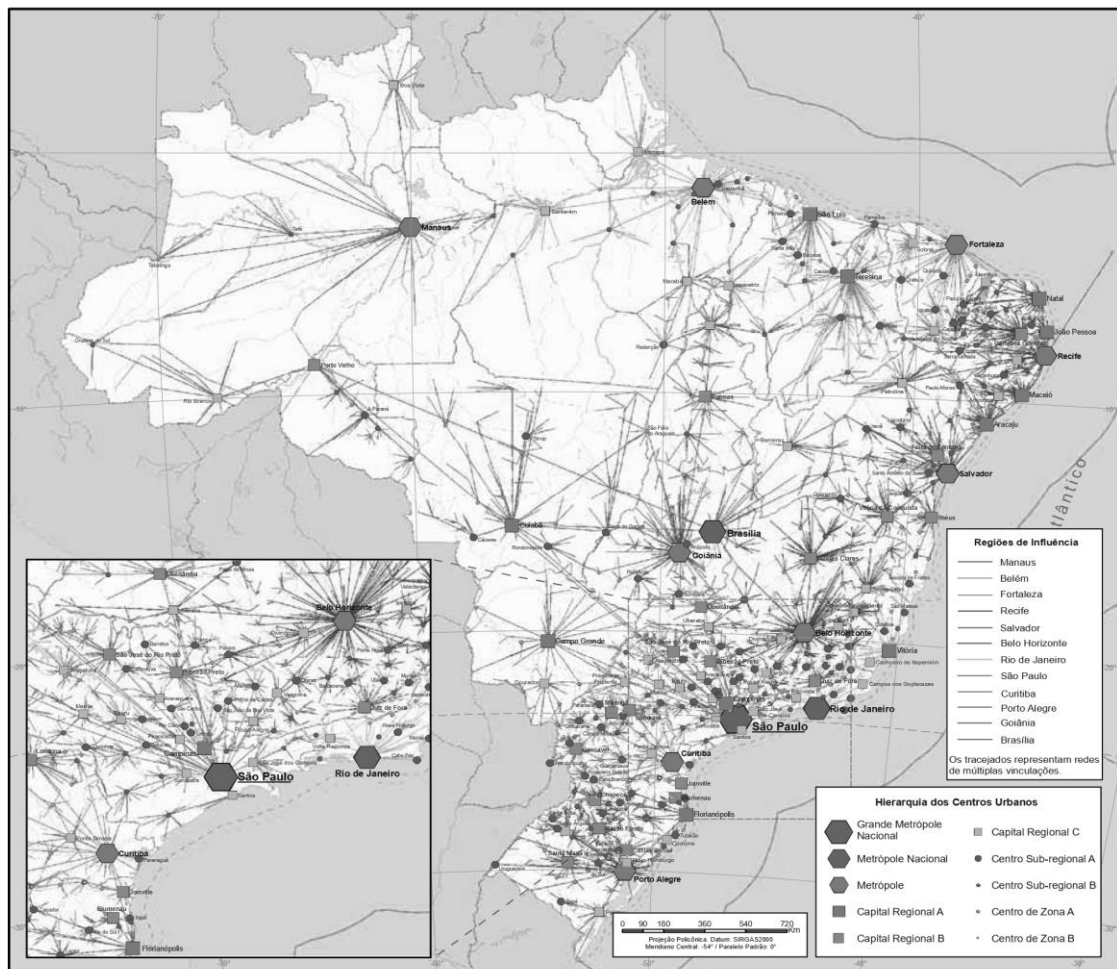


Figura 23 – Brasil: rede urbana, 2007. IBGE. *Regiões de influência das cidades 2007*. Rio de Janeiro: IBGE, 2008, p. 12. Mapa original (base cartográfica com generalização; algumas feições do território não estão representadas em detalhe; sem indicação de norte geográfico).

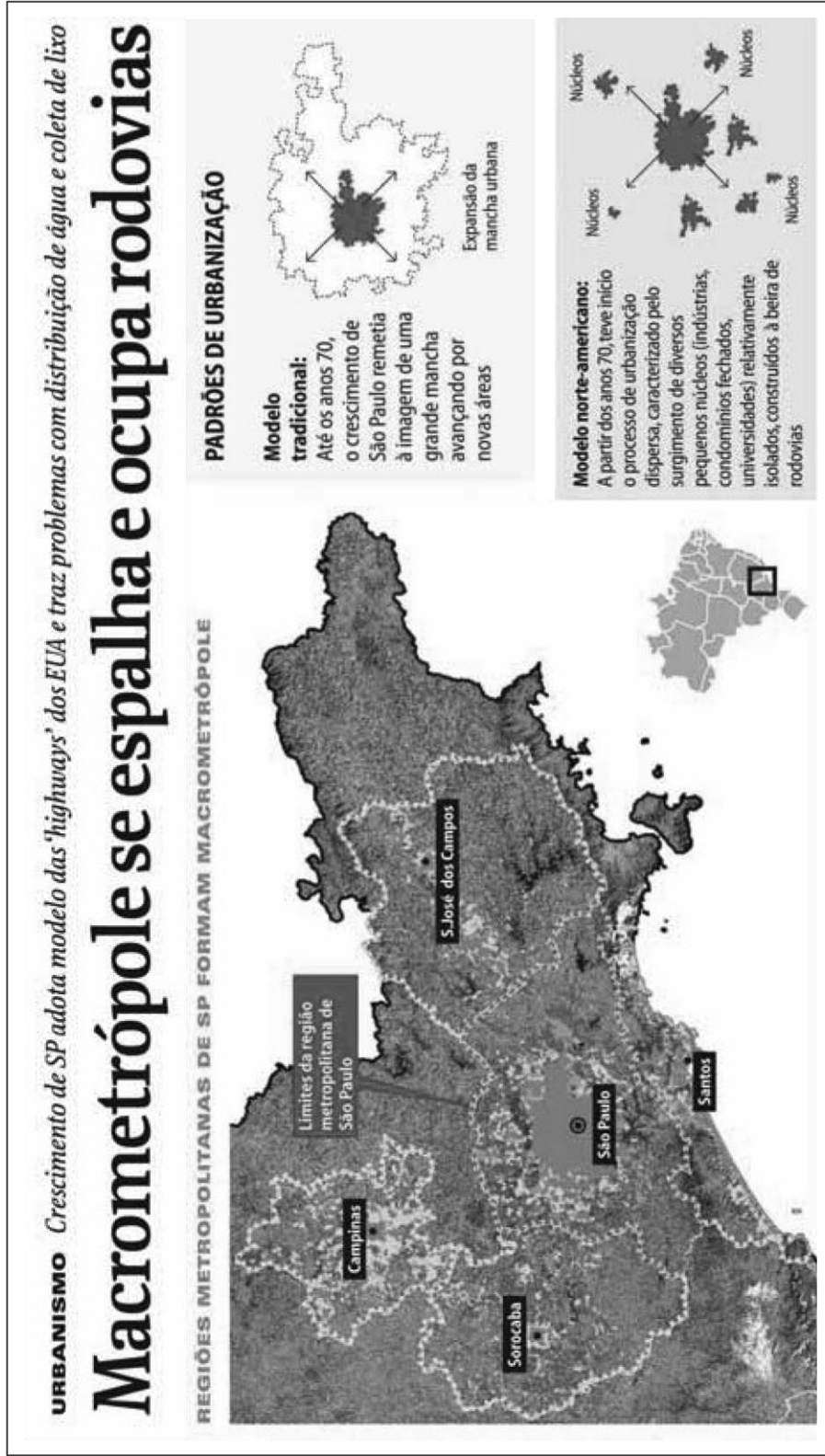


Figura 24 – Macrometrópole se espalha e ocupa rodovias. Fonte: *Folha de S.Paulo*, Caderno Ribeirão, segunda-feira, 31/10/2005, p. C 8.

ANEXO D – Caderno do professor – classificação hierárquica

Hierarquia dos centros urbanos

As cidades foram classificadas em cinco grandes níveis, por sua vez subdivididos em dois ou três subníveis, a saber:

1. **Metrópoles** – são os 12 principais centros urbanos do País, que se caracterizam por seu grande porte e por fortes relacionamentos entre si, além de, em geral, possuírem extensa área de influência direta. O conjunto foi dividido em três subníveis, segundo a extensão territorial e a intensidade destas relações:
 - a) Grande metrópole nacional – São Paulo, o maior conjunto urbano do País, com 19,5 milhões de habitantes em 2007, e alocado no primeiro nível da gestão territorial;
 - b) Metrópole nacional – Rio de Janeiro e Brasília, com população de 11,8 milhões e 3,2 milhões em 2007, respectivamente, também estão no primeiro nível da gestão territorial. Juntamente com São Paulo, constituem foco para centros localizados em todo o País; e
 - c) Metrópole – Manaus, Belém, Fortaleza, Recife, Salvador, Belo Horizonte, Curitiba, Goiânia e Porto Alegre, com população variando de 1,6 (Manaus) a 5,1 milhões (Belo Horizonte), constituem o segundo nível da gestão territorial. Note-se que Manaus e Goiânia, embora estejam no terceiro nível da gestão territorial, têm porte e projeção nacional que lhes garantem a inclusão neste conjunto.
2. **Capital regional** – integram este nível 70 centros que, como as metrópoles, também se relacionam com o estrato superior da rede urbana. Com capacidade de gestão no nível imediatamente inferior ao das metrópoles, têm área de influência de âmbito regional, sendo referidas como destino, para um conjunto de atividades, por grande número de municípios. Como o anterior, este nível também tem três subdivisões. O primeiro grupo inclui as capitais estaduais não classificadas no nível metropolitano e Campinas. O segundo e o terceiro, além da diferenciação de porte, têm padrão de localização regionalizado, com o segundo mais presente no Centro-Sul, e o terceiro nas demais regiões do País. Os grupos das Capitais regionais são os seguintes:
 - a) Capital regional A – constituído por 11 cidades, com medianas de 955 mil habitantes e 487 relacionamentos;
 - b) Capital regional B – constituído por 20 cidades, com medianas de 435 mil habitantes e 406 relacionamentos; e
 - c) Capital regional C – constituído por 39 cidades, com medianas de 250 mil habitantes e 162 relacionamentos.
3. **Centro sub-regional** – integram este nível 164 centros com atividades de gestão menos

complexas, predominantemente entre os níveis 4 e 5 da gestão territorial; têm área de atuação mais reduzida, e seus relacionamentos com centros externos à sua própria rede dão-se, em geral, apenas com as três metrópoles nacionais. Com presença mais adensada nas áreas de maior ocupação do Nordeste e do Centro-Sul, e mais esparsa nos espaços menos densamente povoados das regiões Norte e Centro-Oeste, estão também subdivididos em grupos, a saber:

- a) Centro sub-regional A – constituído por 85 cidades, com medianas de 95 mil habitantes e 112 relacionamentos; e
 - b) Centro sub-regional B – constituído por 79 cidades, com medianas de 71 mil habitantes e 71 relacionamentos.
4. Centro de zona – nível formado por 556 cidades de menor porte e com atuação restrita à

sua área imediata; exercem funções de gestão elementares. Subdivide-se em:

- a) Centro de zona A – 191 cidades, com medianas de 45 mil habitantes e 49 relacionamentos. Predominam os níveis 5 e 6 da gestão territorial (94 e 72 cidades, respectivamente), com nove cidades no quarto nível e 16 não classificadas como centros de gestão; e
 - b) Centro de zona B – 364 cidades, com medianas de 23 mil habitantes e 16 relacionamentos. A maior parte, 235, não havia sido classificada como centro de gestão territorial, e outras 107 estavam no último nível daquela classificação.
5. Centro local – as demais 4 473 cidades cuja centralidade e atuação não extrapolam os limites do seu município, servindo apenas aos seus habitantes, têm população dominante inferior a 10 mil habitantes (mediana de 8 133 habitantes).

Fonte: IBGE. *Regiões de influência das cidades*, 2007. Rio de Janeiro, 2008. p. 11 e 13.

Etapa 2 – Problematização e aula expositiva

Visando a estabelecer pontos de contato ou dar continuidade entre os conteúdos desta Situação de Aprendizagem diante dos demais abordados tanto no volume, como a formação territorial e também na Situação de Aprendizagem 5, o espaço industrial, é interessante indagar os alunos a respeito de como se constituiu no Brasil a rede e a hierarquia urbanas retratadas no mapa da Figura 23.

Após o reconhecimento da atual classificação da rede urbana brasileira, sugerimos expli-

car como as cidades brasileiras desempenharam importantes funções no processo de ocupação do território. Apoiado nessa perspectiva, saliente que serviram como sítios de suporte ao povoamento, centros de controle político e de armazenamento da produção agroextrativa, núcleos de conexão com os circuitos mercantis, polos de crescimento industrial e nós das redes financeira e informacional.

Dando prosseguimento, informe ainda que, desde o século XVI até os dias atuais, podem ser identificadas diversas formações territoriais que expressam as distintas relações entre cidade e campo, e mesmo entre as cidades, no

ANEXO E – Caderno do professor – expansão urbana brasileira

processo de desenvolvimento brasileiro. Com base no estudo do geógrafo Cláudio A. G. Egler, (cuja leitura recomendamos ao colega professor⁴) pode-se sintetizar essas formações territoriais para os alunos apresentando-se dois mapas (Figuras 25 e 26), promovendo sua leitura e interpretação por intermédio de síntese das informações apresentadas na sequência.

A partir do mapa da Figura 25, construa algumas considerações sobre o que Egler chama de *Formação Territorial Escravista Atlântica*, cujo funcionamento, durante a economia colonial, deu-se segundo a lógica do comércio triangular atlântico em uma economia submetida ao monopólio mercantil e ao controle metropolitano e, durante o

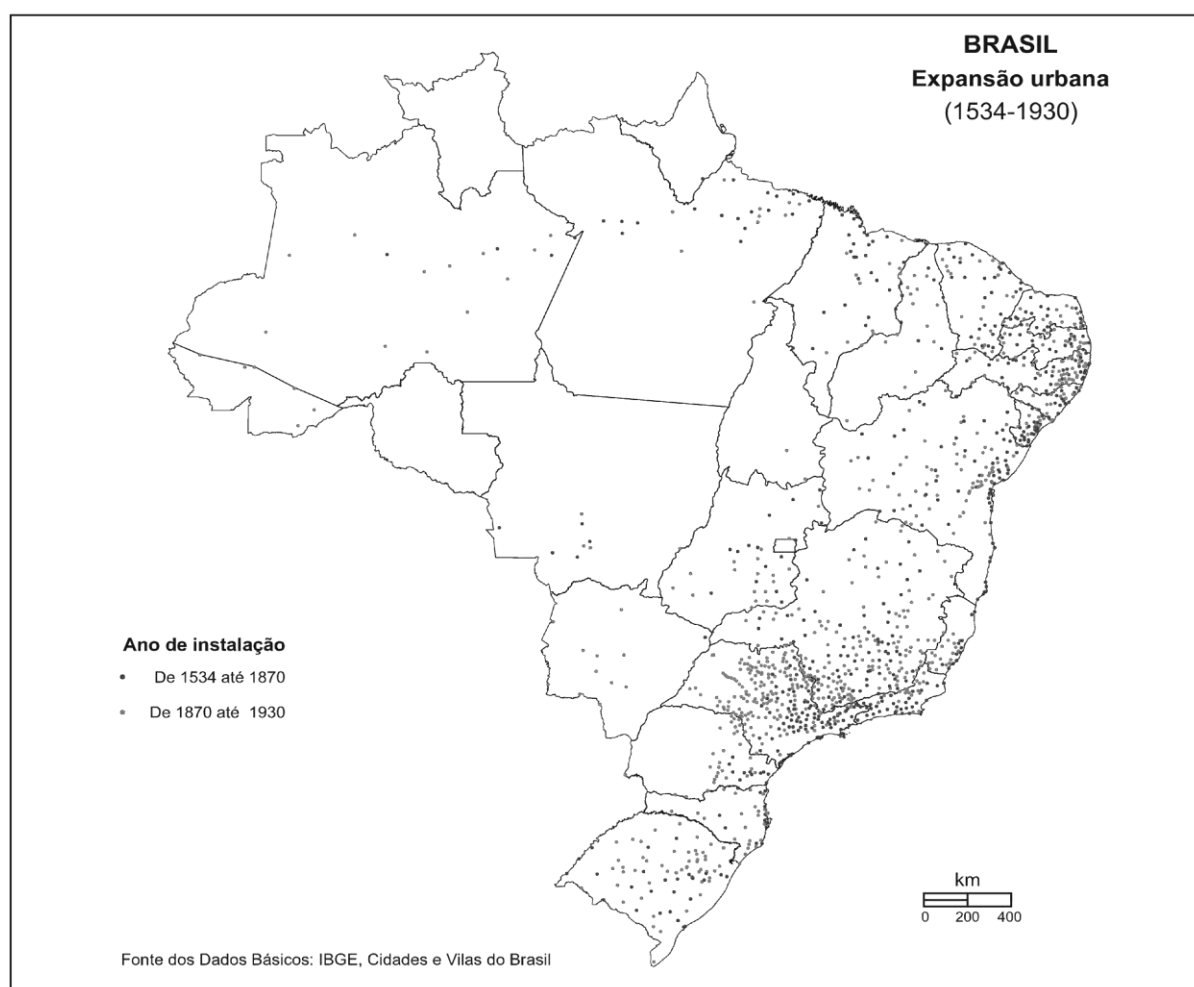


Figura 25 – Brasil: expansão urbana, 1534-1930. EGLER, Cláudio A. G. *Subsídios à caracterização e tendências da rede urbana no Brasil*. Petrópolis, RJ: 2002, p. 40. Mapa original (base cartográfica com generalização; algumas feições do território nacional não estão representadas em detalhe; divisas atuais; sem indicação de norte geográfico).

⁴ EGLER, Cláudio A. G. *Subsídios à caracterização e tendências da rede urbana do Brasil*. Configuração e dinâmica da rede urbana. Petrópolis, mar. 2001. Disponível em: <<http://www.laget.igeo.ufrj.br/egler/pdf/redeur.pdf>>. Acesso em: 31 jul. 2013.

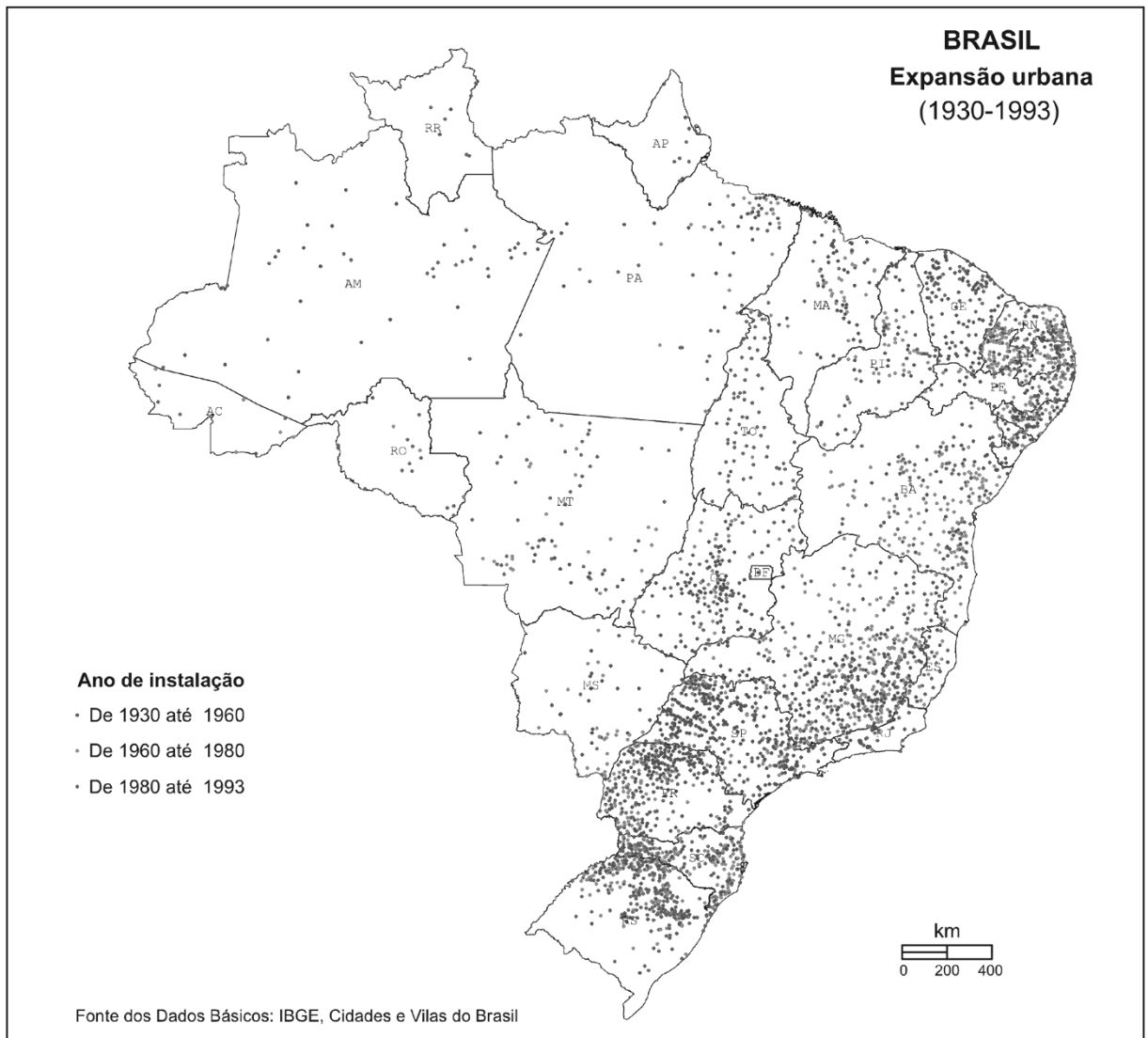


Figura 26 – Brasil: expansão urbana, 1930-1993. EGLER, Cláudio A. G. *Subsídios à caracterização e tendências da rede urbana no Brasil*. Petrópolis, RJ: 2002, p. 41. Mapa original (base cartográfica com generalização; algumas feições do território nacional não estão representadas em detalhe; divisas atuais; sem indicação de norte geográfico).

período de formação dos Estados nacionais, funcionou de acordo com estruturas de poder oligárquicas e latifundiárias. Chame a atenção para o fato de que, no caso do Brasil, essas duas fases são muito explícitas, correspondendo ao Período colonial (de 1500-1534 até 1808-1822) e ao Império nacional (1808-1822 até 1870-1889). Para exemplificar junto aos alunos, sem esquecer o apoio do mapa

da Figura 14, faça que percebam como, no Período colonial e durante o Império escravista, as cidades distribuíam-se pela franja costeira com adensamentos nas áreas selecionadas (como o Saliente Nordestino e os Recôncavos das Baías de Todos os Santos e da Guanabara e em estuários e baixadas costeiras, como é o exemplo da Santista). Aproveite a ocasião para frisar outros dois pontos

ANEXO F – Caderno do professor – rede urbana

b) que, no esquema atual, as relações concretas entre as cidades contemporâneas não seguem a hierarquia do modelo clássico de rede urbana. Em decorrência do desenvolvimento tecnológico, da evolução no sistema de transportes e de comunicação, informe que as interações entre as cidades têm sido alteradas, permitindo a quebra na hierarquia urbana e mudanças expressivas nas formas de as cidades se relacionarem entre si. Esse processo viabiliza uma maior flexibilidade nas relações entre cidades por intermédio da disseminação (descentralização maior) dos fluxos e das relações entre as cidades de diferentes dimensões.



Tendo como base essa discussão, proponha a questão a se-

guir, presente na seção Lição de casa do Caderno do Aluno.

Diante do avanço tecnológico e da globalização da economia, as relações entre as cidades contemporâneas sofreram inúmeras transformações. Analisando o esquema a seguir, explique em seu caderno as transformações ocorridas.

O esquema clássico estabelece uma hierarquia de relações entre as diferentes cidades, na qual as cidades interagem com as cidades imediatamente inferiores ou superiores. No esquema atual, as relações concretas entre as cidades contemporâneas não seguem a hierarquia do modelo clássico de rede urbana. Em função do desenvolvimento tecnológico, da evolução no sistema de transportes e de comunicação, informe que as interações entre as cidades têm sido alteradas, permitindo a quebra na hierarquia urbana e mudanças expressivas nas formas de as cidades se relacionarem entre si.

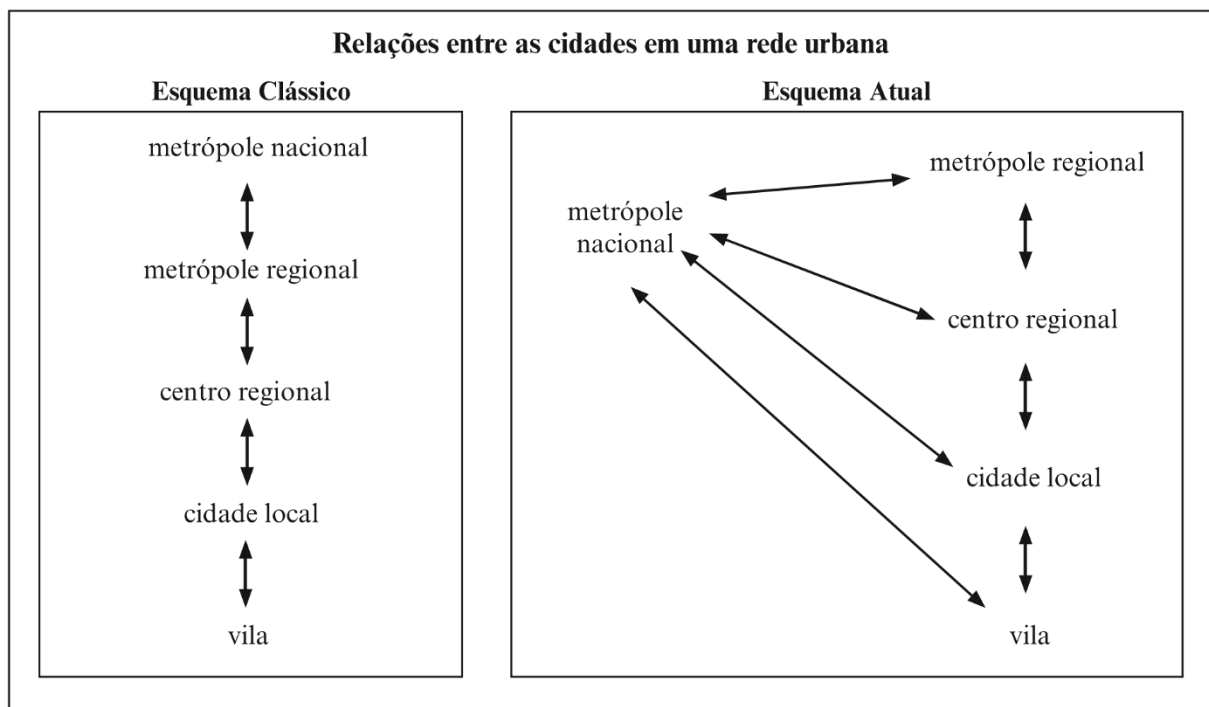


Figura 27 – Relações entre as cidades em uma rede urbana. Fonte: Unicamp 2001 - Caderno de Questões. Campinas, 2001. p. 122-123.

ANEXO G: Caderno do professor – regiões metropolitanas

Etapa 3 – Análise de texto e reforço conceitual

Para consolidar os conceitos estudados nas etapas anteriores e oferecer uma visão de conjunto sobre aspectos relacionados às redes e hierarquias urbanas e também sobre o processo de urbanização brasileiro, vistos anteriormente, propomos a análise de um texto sobre a importância das Regiões Metropolitanas, no qual é destacado o porquê de sua criação e como são organizadas na atualidade.

Antes da leitura, defina minimamente região metropolitana como sendo região

estabelecida por legislação estadual, que corresponde a um conjunto de municípios contíguos e integrados socioeconomicamente a uma cidade central, com serviços públicos e de infraestrutura comuns, ou necessidade de seu estabelecimento, em função de um sistema de conexão existente entre as unidades que a compõem. Na sequência, peça que os alunos leiam o texto sobre as regiões metropolitanas e respondam, em duplas ou individualmente, às questões relacionadas no Caderno do Aluno.

Regiões metropolitanas

A expansão econômica brasileira desencadeada principalmente a partir da década de 1970 pode ser considerada a grande responsável pela ampliação e, também, pela concentração da rede urbana brasileira. Dado o perfil concentracionista da nossa industrialização, os principais empreendimentos industriais e de serviços localizados em determinados pontos do território passaram a ofertar empregos, tornando-se áreas de atratividade intensa e crescimento irregular.

Assim, se, de acordo com dados do IBGE, apenas três cidades brasileiras (Rio de Janeiro, São Paulo e Recife) possuíam mais de 500 mil habitantes até 1950, no início do século XXI cerca de 30 cidades já atingiam esta marca. Este crescimento, em geral, desordenado, da concentração demográfica dessas cidades provocou a unificação de muitos sítios urbanos, e cidades vizinhas uniram-se em um único bloco urbanizado, fator conhecido por conurbação.

Nessa nova realidade, o grande problema das administrações municipais passou a ser a dificuldade de administrar estas áreas comuns. As estradas, por exemplo, que antes eram apenas ligações rodoviárias entre dois municípios, transformaram-se em avenidas e passaram a incorporar o sistema viário das duas cidades; nestes casos, a grande dúvida era definir para qual município recairia a responsabilidade pela qualidade e manutenção da infraestrutura e dos serviços públicos nela existentes. Isto explica a necessidade de se criar o conceito de região metropolitana, já que a unificação entre dois ou mais municípios fez que fosse necessário criar mecanismos que permitissem às prefeituras administrar a integração funcional* entre núcleos urbanos interligados.

Essa foi a motivação para a instituição, em 1973, da Lei complementar nº 14, que criou as nove primeiras regiões metropolitanas brasileiras (Grande São Paulo, Grande Rio de Janeiro, Grande Belo Horizonte, Grande Recife, Grande Porto Alegre, Grande Salvador, Grande Fortaleza, Grande Curitiba e Grande Belém). De acordo com a legislação brasileira, considera-se região metropolitana o conjunto de municípios contíguos e integrados com serviços públicos e infraestrutura comuns. Tais estruturas configuram unidades de planejamento integrado e devem contar com um conselho deliberativo e um conselho consultivo com a participação dos membros das administrações dos municípios envolvidos. Quando de sua criação, as regiões metropolitanas deviam possuir densidades demográficas superiores a 60 hab./km², e cerca de 65% da população ativa devia estar empregada em atividades urbanas.

Desde o final do século XX, o intenso crescimento das cidades médias e a intensificação do processo de conurbação entre muitas delas conduziram à criação de novas regiões metropolitanas, totalizando, em 2008, 29 regiões metropolitanas, conforme quadro a seguir.

Regiões metropolitanas – 2010	Número de municípios	Regiões metropolitanas – 2010	Número de municípios
Manaus (AM)	8	Rio de Janeiro (RJ)	19
Belém (PA)	6	Baixada Santista (SP)	9
Macapá (AP)	2	Campinas (SP)	19
Grande São Luís (MA)	5	São Paulo (SP)	39
Sudoeste Maranhense (MA)	8	Curitiba (PR)	26
Cariri (CE)	9	Londrina (PR)	11
Fortaleza (CE)	15	Maringá (PR)	25
Natal (RN)	10	Carbonífera (SC)	25
Campina Grande (PB)	28	Chapecó (SC)	25
João Pessoa (PB)	13	Florianópolis (SC)	22
Recife (PE)	14	Foz do Rio Itajaí (SC)	9
Agreste (AL)	20	Lages (SC)	23
Maceió (AL)	11	Norte/Nordeste Catarinense (SC)	20
Aracaju (SE)	4	Tubarão (SC)	18
Salvador (BA)	13	Vale do Itajaí (SC)	16
Belo Horizonte (MG)	48	Porto Alegre (RS)	31
Vale do Aço (MG)	26	Vale do Rio Cuiabá (MT)	13
Grande Vitória (ES)	7	Goiânia (GO)	20

Quadro 8 – Regiões Metropolitanas, 2010. Fonte: IBGE. Censo Demográfico 2010. Elaborado a partir da tabela População residente, por situação do domicílio e sexo, segundo as Regiões Metropolitanas, as Regiões Integradas de Desenvolvimento – RIDEs e os municípios, 2010. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/caracteristicas_da_populacao/caracteristicas_da_populacao_tab_rm_zip_xls.shtm>. Acesso em: 1 nov. 2013.

* Considera-se integração funcional todas e quaisquer infraestrutura urbana e rede de serviços destinadas a suprir as necessidades das populações que residam em áreas unificadas do ponto de vista urbano.

Elaborado por Angela Corrêa da Silva especialmente para o São Paulo faz escola.

ANEXO H: Caderno do professor – contraste intraurbano nas cidades brasileiras

Etapa prévia – Sondagem inicial e sensibilização

A partir das charges da Figura 28a e 28b, pondere com os alunos que as charges são instrumentos fecundos de leitura do mundo, pois

expressam a síntese de uma situação. “Falamos por si só”, cabendo ao observador interpretá-las a contento e inclusive avançar ou ir mais longe, desde que esteja munido de conhecimentos prévios, podendo adicionar novos elementos relacionados às temáticas evidenciadas.



Figura 28a, 28b – Charges de Angeli. Fonte: Angeli. Disponível em: <<http://www2.uol.com.br/angeli/>>. Acesso em: 31 jul. 2013.

Para aprofundar a discussão, proponha as questões a seguir, que poderão ser respondidas no Caderno do Aluno, na seção Para começo de conversa.

1. O que dizem as charges? Quais são as críticas que elas expressam? Justifique sua resposta.

Espera-se que os alunos destaquem o contraste existente nas cidades brasileiras entre a disseminação de inovações da sociedade da informação e o aumento da pobreza e da precarização das condições de vida de parcelas significativas da população.

2. Que relações podemos estabelecer entre as charges e os conteúdos estudados em Geografia?

Os alunos podem indicar a importância dos estudos urbanos e da sociedade da informação para a compreensão da Geografia, considerando que mais da metade da população mundial vive em cidades e que as tecnologias de informação definem o meio geográfico contemporâneo.

No caso, é interessante relacionar as charges com as Figuras 23 e 24 (Situação de Aprendizagem 7), indagando os alunos de que maneira complementam as informações dispostas no mapa e na imagem de satélite. Oportunamente, vale também remetê-los para a manchete da Figura 24 e indagar quais críticas as charges sugerem sobre o modelo de desenvolvimento urbano noticiado.

ANEXO I – Roteiro de entrevista com a professora

- Há quanto tempo a professora leciona?
- Um dos objetivos do Ensino Médio é formar um aluno com uma visão crítica da sociedade. Para a professora quais são os principais desafios, enfrentados em sala de aula, para se chegar a esse objetivo? E como chegar a esse objetivo?
- Considerando o contato que a professora tem com os alunos, que relação poderia ser feita entre a realidade social dos alunos da escola e a participação deles em sala de aula?
- Como a professora desenvolve a situação de aprendizagem 7 (Redes e Hierarquias urbanas) e 8 (A revolução da informação e as cidades) correspondentes as temáticas urbanas?
- Quais são as estratégias de ensino utilizadas?
- E as estratégias de recuperação?
- Para a professora, quais são as principais dificuldades que os alunos encontram durante o processo de ensino-aprendizagem em geografia? E especificamente sobre a situação de aprendizagem 7 e 8?
- Tanto a escola “Mello Aires” quanto os alunos estão inseridos dentro de um ambiente urbano. Em relação a situação de aprendizagem 7 e 8, de que maneira a professora avalia a contribuição que este conteúdo tem para a formação dos alunos?
- Qual é o nível de participação deles ao longo do processo de ensino? De que maneira eles costumam participar das aulas?
- Os alunos têm a iniciativa de trazer exemplos de situações cotidianas relacionadas as temáticas desenvolvidas em sala de aula?

ANEXO J – Questionário inicial

- 1) Em sua opinião o que diferencia a paisagem da cidade e a do campo? As atividades do dia-a-dia são as mesmas? (Urbanização do território e da sociedade)
- 2) Se você tivesse que optar entre morar na cidade ou no campo, qual você escolheria? Por quê? (Urbanização da sociedade e do território)
- 3) Para você quais seriam os principais problemas de sua cidade? E do seu bairro? Por que será que eles ocorrem? (Problemas Urbanos)
- 4) Você já foi ou costuma ir para São Paulo (capital do estado)? Quais foram os motivos que te levaram a viajar para lá? (Metropolização, Fluxo e Hierarquia Urbana)
- 5) Em sua opinião existem diferenças entre uma cidade pequena e uma grande? Quais seriam elas? (Metropolização, Fluxo e Hierarquia Urbana)
- 6) O que você destacaria ao falar das cidades de Nova York, Londres, Paris, Tóquio? Em quais situações você ouviu falar sobre elas? (Cidade Global)

ANEXO K – Questionário Final

- 1) Em sua opinião quais mudanças ocorrem na sociedade e nas atividades sociais e econômicas quando a população deixa de morar no campo e passa a morar na cidade? Por que isso acontece? (Urbanização da sociedade)
- 2) Destaque alguns elementos na cidade de Piracicaba que lhe permita comparar as áreas mais urbanizadas com as menos (ou não) urbanizadas. (Urbanização do território)
- 3) Com relação aos problemas urbanos existentes em nossas cidades, o que é possível fazer para minimiza-los? Em Piracicaba, por exemplo, o que poderia ser feito? (Problemas Urbanos)
- 4) Considerando Piracicaba, São Paulo, Saltinho e Campinas quais as possíveis relações que podem ocorrer entre os moradores destas cidades? E por que elas ocorrem? (Fluxo e Hierarquia Urbana)
- 5) Quais características levam a cidade de São Paulo a ser considerada uma grande metrópole nacional? Quais as possíveis diferenças que podemos estabelecer por exemplo, entre Piracicaba e São Paulo? (Metropolização)
- 6) Em sua opinião porque países desenvolvidos como os Estados Unidos, França, Inglaterra e Japão concentram um grande número de cidades tão importantes e capazes de influenciar as outras cidades do mundo? Como elas podem interferir em nossas vidas? (Cidades Globais)