

**PROGRAMA DE
PÓS-GRADUAÇÃO
EM
GEOGRAFIA**

GABRIEL MARTINS DE QUEIROZ SAMPAIO

**A CIDADE NAS AULAS DE GEOGRAFIA: DIALOGANDO COM O CURRÍCULO E
COM OS PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS FINAIS**

INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS E CIÊNCIAS EXATAS

Rio Claro – SP

2025

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“Júlio de Mesquita Filho”
Instituto de Geociências e Ciências Exatas
Câmpus de Rio Claro

GABRIEL MARTINS DE QUEIROZ SAMPAIO

**A CIDADE NAS AULAS DE GEOGRAFIA: DIALOGANDO
COM O CURRÍCULO E COM OS PROFESSORES DO
ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS FINAIS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Instituto de Geociências e Ciências Exatas do Câmpus de Rio Claro, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Geografia pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia.

Orientador: Prof. Dr. Diego Corrêa
Maia

Rio Claro - SP
2025

S192c Sampaio, Gabriel Martins de Queiroz
A cidade nas aulas de Geografia : Dialogando com o currículo e com os professores do Ensino Fundamental - Anos Finais / Gabriel Martins de Queiroz Sampaio. -- Rio Claro, 2025
132 f.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Rio Claro
Orientador: Diego Corrêa Maia

1. Ensino de Geografia. 2. Ensino Fundamental. 3. Currículos de Geografia. 4. Cidade. 5. Urbano. I. Título.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“Júlio de Mesquita Filho”
Instituto de Geociências e Ciências Exatas
Câmpus de Rio Claro

GABRIEL MARTINS DE QUEIROZ SAMPAIO

A CIDADE NAS AULAS DE GEOGRAFIA: DIALOGANDO
COM O CURRÍCULO E COM OS PROFESSORES DO
ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS FINAIS

Dissertação de Mestrado apresentada
ao Instituto de Geociências e Ciências
Exatas do Câmpus de Rio Claro, da
Universidade Estadual Paulista “Júlio
de Mesquita Filho”, como parte dos
requisitos para obtenção do título de
Mestre em Geografia pelo Programa
de Pós-Graduação em Geografia.

Comissão Examinadora

Prof. Dr. Diego Corrêa Maia (Orientador) IGCE /
UNESP/Rio Claro (SP)

Prof. Dr. Vinicius de Luna Chagas Costa
UERJ/Rio de Janeiro (RJ)

Profa. Dra. Dayana Aparecida Marques de
Oliveira IGCE / UNESP/Rio Claro (SP)

Conceito: Aprovado

Rio Claro (SP)
24 de outubro de 2025.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, gostaria de agradecer às minhas duas grandes inspirações na vida, minha mãe, Elaine, e meu pai, Alexandre, que sempre batalharam para me proporcionar boas condições de estudo e a oportunidade de ingressar em uma universidade pública. É graças a eles que cheguei onde estou hoje; sempre me ensinaram o caminho do estudo e da ciência e me apoiaram em tudo o que quis realizar.

Em segundo lugar, gostaria de agradecer ao meu irmão, Salomão, por ser tão incrível e por quem sinto imensa admiração, e à minha irmã, Rayana, que sempre foi uma grande inspiração para mim. Estendo meu agradecimento a todos os familiares que participaram e participam de toda a minha trajetória.

Agradeço ao meu orientador, Prof. Dr. Diego Corrêa Maia, professor pelo qual tenho profundo apreço, identificação e amizade. Sempre esteve disponível quando precisei, apoiando-me, incentivando-me e orientando-me na realização desta investigação, além de me apoiar e me escutar em diversas outras questões da vida.

Gostaria de agradecer também à minha segunda família, a República Fossa, e a todos os integrantes e agregados que compartilharam momentos da vida universitária ao meu lado. Um agradecimento especial aos amigos mais próximos que conquistei a partir da ida para Rio Claro: Rodinha, Purga, Severino, Giovanna, Formol, Júlia, Noiva, E-mail, Pió, Caique, Larica, Jenni, Matzper e Uriel. Não poderia deixar de agradecer à Su, que sempre me acompanhou, conhece-me profundamente e me apoiou durante todas as minhas empreitadas, inclusive na produção do presente trabalho. Vida longa ao G7, grupo formado juntamente com dois amigos que mais me inspiram: Goro e Zeca, que considero irmãos.

Um agradecimento especial aos amigos de congressos, que tornaram a trajetória do mestrado mais colorida, entre eles Jean, um ser humano incrível que tive o prazer de conhecer na Unicamp e reencontrar em Belo Horizonte, e aos meus amigos de Fortaleza, que conheci no evento “X Fala Professor!”, em especial Nívea, Valery, Bruno, Davi, Jefté, Mizael, Holdermes e Sunaile, que marcaram minha primeira ida à região Nordeste, participando de memórias que jamais esquecerei.

Agradeço também ao Prof. Dr. Vinicius de Luna Chagas Costa e à Profa. Dra. Dayana Aparecida Marques de Oliveira pela leitura atenta e pelos diálogos

construtivos, que foram indispensáveis para a realização do presente trabalho. Estendo meus agradecimentos aos professores que participaram na presente pesquisa, aos meus amigos professores e aos meus alunos da escola em que trabalho, os quais me fizeram companhia durante centenas de manhãs em que o conhecimento geográfico foi compartilhado e discutido.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

MEMORIAL

O meu lugar
É caminho de Ogum e Iansã
Lá tem samba até de manhã
Uma ginga em cada andar, cada andar
O meu lugar
É cercado de luta e suor
Esperança num mundo melhor
E cerveja pra comemorar

- Meu Lugar, Arlindo Cruz (2007)

Recordo-me da vergonha que eu sentia ao pensar em contar para os meus colegas de escola que eu morava no Leporace. Leporace é um bairro periférico e popular da zona norte de Franca (SP), construído no final da década de 1970, fruto da última fase do Banco Nacional de Habitação (BNH). Logo após a construção, o bairro contava com mais de 3.000 casas e 15.000 habitantes, o que correspondia a mais de 10% de toda a população de Franca. Atualmente, segundo fontes locais como a GNC (2025), o complexo do Leporace conta com mais de 100.000 habitantes, praticamente um terço da população de todo o município.

Abro o memorial apresentando o meu bairro pois como mostrou Vygotsky, um dos principais componentes de nossas vivências é justamente a nossa relação com o meio. Em outras palavras, somos quem somos por conta da forma que vivenciamos os diferentes lugares que percorremos. O Leporace faz parte de mim e eu faço parte dele. Enquanto criança, eu tive a oportunidade de estudar em uma escola particular próxima ao meu bairro, embora não fosse a escola mais elitizada da cidade, sempre houve uma discrepância na minha condição financeira em relação aos meus colegas de sala.

Antes eu não sabia a razão, mas convivendo com crianças mais estruturadas financeiramente, eu sentia vergonha do meu bairro, do meu lugar, mesmo gostando do espaço e possuindo dezenas de boas memórias brincando nas áreas abertas do bairro. Hoje percebo que essa experiência de sentir vergonha de ter vindo de um bairro periférico não é individual, mas sim coletiva. Ela é fabricada pelo capitalismo neoliberal, que luta para mercantilizar e “gourmetizar” os diferentes espaços da cidade. O meu bairro não é assim, ele ainda está inserido no que Milton Santos

chamaria de tempo lento, o meu bairro ainda não sofreu com as forças verticais da globalização. O mesmo motivo que me dava vergonha no passado, é o que me dá orgulho no presente.

Ser licenciado e bacharel em Geografia e mestrando também em Geografia, me deu bases para que eu possa pensar acerca de minha própria história e existência. Quando o bichinho da Geografia nos pega, jamais conseguimos nos desvencilhar de ver o mundo de uma nova forma. Dizem que a teoria e a prática devem andar sempre juntas e, nesse sentido, foi o conhecimento teórico sobre teorias urbanas, espaço geográfico, neoliberalismo, cultura popular, entre outros, que me fazem ver e entender o Brasil e o meu bairro de outra forma. É um grande privilégio poder olhar para o meu bairro hoje com orgulho e curiosidade.

Em pesquisas recentes, descobri que a construção do Leporace apresenta uma clara influência do pensamento urbanístico moderno, racionalizado, ao mesmo passo que apresenta características do pensamento culturalista, uma vez que as vias possuem um traçado orgânico diferente do convencional, características naturais foram preservadas, nascentes e matas nativas, buscando menores intervenções ortogonais no local. Espaços de uso coletivo foram considerados no projeto (que foram sempre muito bem aproveitados pelas crianças e adolescentes da região) e o bairro em si é planejado para que haja uma ocupação de baixa densidade. A arquiteta Maria Cecília Sodré Fuentes (2006) produziu um mapa da planta de uso do solo do bairro, que torna visível as características supracitadas:

Planta de Uso do Solo do Leporace – Franca (SP)



Fonte: Fuentes (2006)

No final da década de 1990, poucos anos antes de eu nascer e após a morte de meu avô, a minha vó Nilza adquiriu uma das casas do Leporace. É essa casa que cresci, me desenvolvi e que serviu e serve até hoje de lar para todas as pessoas da família. Como toda casa de vó da periferia, dezenas foram as pessoas que já moraram nessa casa: mãe, tio, tia, primos, irmãos, agregados da família e por aí vai. Talvez foi a convivência e a partilha com tantas pessoas durante a infância que me fizeram achar tranquilo dividir casa morando em república posteriormente quando passei na universidade.

O tempo lento do bairro permitiu (diferentemente dos meus amigos da escola que moravam em bairros mais elitizados) que na primeira década dos anos 2000, grande parte das minhas vivências tenham sido na rua. Brincadeiras com vizinhos, primos e irmãos eram frequentes, principalmente com o Artur e o Salomão, como pega-pega, pique-esconde, amarelinha, bolinha de gude, pipa, futebol, skate, bicicleta, entre outros. As brincadeiras só se encerraram na escuridão da noite, geralmente quando o meu tio Eduardo, que eu chamo de Tio Dudu, aparecia e gritava: “Gabriel!!!! Artur!!!! Salomão!!!!”. De certo modo, o Leporace era a minha cidade por si só. Comprávamos pipa na mercearia ao lado de casa, refrigerante retornável que o dono do mercadinho colocava em uma sacola junto de um canudo, compras diversas como roupas e bolas fazíamos na própria avenida do bairro, as raras vezes que saíamos para comer lanche a noite, eram na famosa Muvuca Lanches, uma lanchonete na avenida principal do Leporace.

Filho de Elaine, uma mãe guerreira, trabalhadora e muito inteligente, comecei a ir sozinho para a escola com 11 anos. A minha escola ficava cerca de 3 km da casa da minha avó, onde eu morava juntamente com outros familiares. Alguns dias o transecto até a escola era feito a pé, com o intuito de guardar o dinheiro da passagem, mas na maior parte dos dias eu preferia ir de ônibus. Às vezes, já na adolescência e de forma estratégica, a ida era feita de ônibus, para chegar à escola arrumado e limpo, enquanto a volta era feita a pé, afinal, chegar na escola suado após uma caminhada de 40 minutos é um grande problema para um adolescente, mas chegar em casa, não. Repetindo essa estratégia de segunda a sexta, parte do dinheiro para sair com meus amigos no final de semana estava garantido.

A maior parte dos meus finais de semana era dedicada a visitar a casa de meu pai, que morava em um bairro diametralmente oposto ao Leporace. Enquanto o Leporace se consolidava como o principal bairro da zona norte, meu pai residia no Parque Castelo, um pequeno bairro da zona sul da cidade. Essa rotina semanal, dividida entre dois territórios tão distintos, sempre me chamou a atenção. Por que o asfalto do Parque Castelo era melhor? Por que as avenidas eram mais bem cuidadas, as árvores podadas, as ruas mais largas e o comércio mais sofisticado? O Leporace, embora altamente populoso, jamais sonhou em ter um clube de descanso, ao passo que o melhor clube da cidade se localizava justamente ao lado do Parque Castelo. Por qual motivo isso acontecia? Essas diferenças eram flagrantes e, desde cedo, permearam meus questionamentos acerca da realidade em que eu me inseria.

Ao longo da minha vivência em Franca, sempre gostei de andar pela cidade. Por diversas vezes, o lazer do final de semana consistia em passear a pé pela cidade durante duas ou três horas. A ideia de sair de casa apenas com o celular e um pouco de dinheiro, podendo parar para tomar um sorvete, um açaí ou simplesmente entrar em um parque público e sentar sob uma árvore, sempre me encantou. Por sorte, sempre tive poucos, mas bons amigos que topavam fazer isso comigo, com destaque para Rafael e Alex. Franca apresenta um relevo acidentado, proporcionando paisagens urbanas únicas e diversos pontos elevados de onde é possível observar a cidade como um todo. Sempre me encantou caminhar por suas ruas e continuar visualizando a Catedral Francopolitana Nossa Senhora da Imaculada Conceição, a famosa “Igreja Matriz de Franca”, situada no ponto mais alto da cidade, a 1.040 metros de altitude, podendo ser visualizada de diversos locais, especialmente à noite, quando suas luzes a tornam roxa-azulada.

Durante minha vida escolar, confesso que apesar de possuir certa facilidade na aprendizagem, nunca fui um aluno particularmente interessado, mas também nunca fui bagunceiro. Meu empenho restringia-se às matérias e assuntos de que gostava. Inicialmente, eu era apaixonado por plantas, fósseis, dinossauros, rochas, astronomia, planetas e estrelas. Recordo-me de que, quando terminei a pré-escola, meu pai me deu como presente de formatura um livro sobre o Sistema Solar. Não era um livro para crianças, mas desenvolvi muito da minha leitura nele. Foi o primeiro livro que recebeu uma dedicatória; achei o máximo. Posteriormente, ao longo do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio, comecei a me interessar por

discussões sociais, principalmente aquelas vinculadas nacionalmente, como as Jornadas de Junho em 2013, o impeachment de Dilma Rousseff em 2016, a discussão sobre a redução da maioria penal em 2016 e temas eleitorais de forma geral.

Minha irmã, Rayana, chamada por mim até hoje de Maninha, foi uma das pessoas responsáveis por me guiar nessas pesquisas e por me apresentar questionamentos sobre essas questões. Em 2016, eu já me entendia como um garoto de esquerda, progressista e a favor das pautas sociais, envolvendo-me em discussões na escola e interessando-me profundamente pelas aulas de Geografia, História, Sociologia, Filosofia e Redação. Especificamente os meus professores brilhantes de História, “Leo” Faggioni e “Mex” Soraji, foram fundamentais na construção de uma visão crítica e humana acerca da realidade que vivíamos naquele momento (2015-2017).

Escolhi cursar Geografia pelo fato de essa ciência articular temas aparentemente antagônicos que sempre me interessaram: rochas e história, astronomia e economia, vegetação e movimentos sociais. Dentro da Geografia, nenhum desses temas é distante, todos estão em alguma instância articulados pois fazem parte do espaço geográfico. Todos os meus professores de humanas no Ensino Médio foram formados pela Unesp: os de História na Unesp Franca, os de Geografia na Unesp Rio Claro e a professora de Redação na Unesp Araraquara. Percebendo isso, ingressar na família “unespiana” tornou-se o meu objetivo.

Foi na Unesp de Rio Claro que vivenciei os momentos mais significativos e intensos da minha vida. Cursei disciplinas que transformaram minha visão de mundo, realizei trabalhos de campo e experimentei vivências que jamais teria fora do curso de Geografia. Participei de grandes congressos nacionais, conheci pessoas extraordinárias e fiz amigos e amigas para toda a vida. Alguns deles tive o prazer de dividir moradia por anos; de outros, hoje, sou padrinho de casamento, podendo considerá-los verdadeiros irmãos.

Esse novo momento, marcado pelo início da vida adulta, trouxe também um relativo afastamento de Franca. Passei a voltar raramente à minha cidade de origem e acabei me distanciando um pouco da família e, principalmente, dos amigos da escola. Hoje, vivo um processo de reaproximação de Franca, da minha família e de alguns poucos amigos antigos. Esse afastamento foi fruto da profunda imersão em Rio Claro. Entre as atividades de graduação, participei brevemente da atlética, fui

atleta do xadrez, tendo disputado duas vezes o InterUnesp por Rio Claro, fui bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), do Residência Pedagógica, realizei estágio no Instituto Federal de Bragança Paulista, criando e ministrando uma disciplina optativa voltada à orientação para vestibulares, e ajudei a (re)fundar o cursinho popular da Unesp Rio Claro, hoje nomeado Curso Preparatório Metamorfose, no qual lecionei por dois anos.

O que eu não esperava era que a pós-graduação na mesma universidade me traria experiências tão diversas e intensas quanto a graduação. Durante todo o mestrado, fui professor na rede privada de ensino na região, atuando em Rio Claro, Araras e Leme. Nesse período, comecei também a produzir conteúdo para a internet e vivi novas etapas pessoais, primeiro morando com minha ex-companheira e, depois, sozinho, equilibrando os múltiplos papéis de estudante, professor, pesquisador, produtor de conteúdo e organizando a casa e a vida pessoal. Na pós-graduação, tive a oportunidade de marcar presença em eventos como o Fala Professor, em Fortaleza (CE), o Encontro Regional de Ensino de Geografia, em Campinas (SP), e o Congresso Nacional de Formação de Professores, em Águas de Lindóia (SP). Sou grato por ter conhecido, em todos eles, geógrafos e professores que contribuíram não apenas com minha pesquisa, mas também com minha vida, sempre compartilhando bons momentos em grupo.

Ainda nesse período, recordo-me com entusiasmo da experiência de lecionar a disciplina destinada aos estudantes do quarto ano de Pedagogia, ocasião em que pude revisitar e partilhar saberes geográficos de maneira profunda e criativa. As aulas me proporcionaram a chance de discutir conceitos estruturantes da ciência geográfica, dialogar sobre o pensamento geográfico e refletir sobre a cartografia escolar, além de propor atividades práticas voltadas à realidade do ensino brasileiro. Foram realizadas oficinas, leituras, discussões e um trabalho de campo no Pico do Jaraguá, em São Paulo (SP), enriquecido pela valiosa presença da liderança guarani David Popygua. Lecionar essa disciplina foi, para mim, uma das experiências mais desafiadoras e gratificantes de minha trajetória acadêmica, pois ampliou meu olhar sobre a docência e confirmou minha vocação para a educação.

Posteriormente, ainda no programa de pós-graduação, participei do Programa de Aperfeiçoamento e Apoio à Docência no Ensino Superior (PAADES), na disciplina ministrada pelo professor Diego Corrêa Maia, intitulada Metodologia do Trabalho de Campo e Ensino de Geografia. Acompanhei de perto atividades práticas e teóricas,

contribuí na organização da disciplina e estive junto à turma durante o trabalho de campo em Belo Horizonte (MG). Essa experiência teve enorme importância em minha formação, sobretudo pela convivência com o professor Diego, a quem conheci em 2020 e cuja humanidade e forma de ensinar me encantaram. Essa vivência ampliou minha compreensão sobre os desafios e as possibilidades da docência no ensino superior, permitindo-me refletir sobre o papel do professor não apenas como transmissor de conteúdos, mas como mediador de experiências formativas que integram teoria, prática e sensibilidade diante dos diferentes contextos que a Geografia busca compreender.

Minha última participação enquanto aluno da pós-graduação tem sido a oferta de um curso, durante todo o mês de setembro de 2025, sobre Produção de Conteúdo Digital e Divulgação Científica, realizado em um projeto de extensão coordenado pelo Prof. Dr. Rodrigo Silva Lemos, um professor brilhante, recém-integrante da Unesp, que tive o prazer de conhecer já durante o mestrado. Como produtor de conteúdo digital nos últimos dois anos, conciliando essa atividade com a pesquisa e à docência, consegui reunir uma comunidade de cerca de 80 mil seguidores nas diversas redes sociais, que, juntas, alcançam aproximadamente 2 milhões de visualizações mensais. Nesse espaço, discuto temas relacionados à Geografia, teoria crítica, História, Geopolítica e atualidades. Foi a partir dessa vivência que surgiu a proposta do curso, voltado a estudantes de graduação em Geografia, com o objetivo de debater a importância de ocupar criticamente as redes digitais, seja divulgando pesquisas próprias, dialogando com temas correlatos ou ampliando o alcance do conhecimento científico para além dos muros universitários.

O professor Rodrigo, recentemente me disse uma frase que me marcou, atribuída a outro docente: “O mais importante do mestrado é o mestrando”. Ou seja, o essencial é a transformação que passamos ao longo do processo de cursar a pós-graduação e desenvolver a dissertação. Acredito que esse seja um período muito específico de nossas vidas: é o momento posterior à graduação, quando já se carrega uma formação, mas se ingressa em uma etapa de maiores responsabilidades, muitas vezes marcado (como foi no meu caso) pela difícil conciliação entre trabalho e estudo. Além disso, o programa de pós-graduação exige o cumprimento rigoroso de prazos, a participação em congressos, publicações e, sobretudo, apresenta um novo universo acadêmico ao discente, repleto de desafios e oportunidades. O fato de eu ser apaixonado pelo meu tema de pesquisa (cidade e

educação), fez com que essa conciliação e responsabilidades fossem executadas de forma mais leve, apesar de não ter sido fácil. Serei eternamente grato à UNESP e a todos os seus profissionais que tornaram essa caminhada possível.

Escrevi várias páginas sobre a minha trajetória e, sinceramente, sinto que ainda não falei nada. Cada lembrança que resgato abre espaço para muitas outras, como se o memorial fosse sempre uma escrita inacabada, em constante movimento, como a própria vida e, porque não, como as cidades (e o próprio espaço geográfico). Toda escolha é também uma renúncia, e acredito que toquei apenas em alguns pontos que considero importantes nesse momento do meu entendimento. Ainda assim, sinto-me satisfeito por registrar aqui parte do caminho que trilhei, reconhecendo que ele só foi possível graças às pessoas, instituições, encontros e até mesmo às ausências que me moldaram.

Espero que este seja apenas o início de uma longa jornada e que a minha história continue sendo escrita não apenas por mim, mas também junto aos colegas, professores, alunos, amigos e familiares que partilham os dias comigo. Desejo que venham muitos congressos, aulas, trabalhos de campo, pesquisas e experiências acadêmicas, mas também churrascos em família, brindes, risadas, viagens, reencontros e comemorações. A Geografia, para mim, nunca se separa da vida; é justamente nesse entrelaçamento que encontro sentido para seguir adiante. Antes de tudo, sou geógrafo. Se até aqui cada passo me abriu novas perguntas, que a rotina, com a pressa que os professores conhecem bem, não me impeça de enxergar novos horizontes, pois é caminhando que se faz o caminho.

Obra na casa da minha avó, no Leporace – Franca (SP)



Fonte: Acervo do autor. (2002)

RESUMO

A configuração do espaço urbano brasileiro está intimamente ligada à forma como o território foi utilizado ao longo de sua história. O espaço urbano é compreendido como fragmentado e articulado, atuando simultaneamente como reflexo e condicionante social, sendo ao mesmo tempo um conjunto de símbolos e um campo de lutas. O presente trabalho analisa criticamente a realidade imposta aos professores de Geografia do Ensino Fundamental – Anos Finais da rede pública do estado de São Paulo no que se refere ao ensino da cidade. Para tanto, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com docentes em atuação e análise de documentos oficiais que orientam as atividades pedagógicas em sala de aula. O principal documento examinado foi o Currículo Paulista (CP), ancorado na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, adotando o método de Análise de Conteúdo de Bardin, aplicado tanto às entrevistas quanto aos documentos analisados. Dentro desse procedimento, foi realizada a Análise de Conteúdo de caráter temático, categorial e dedutivo. O estudo tem por objetivo levantar, compreender e problematizar as diretrizes curriculares e suas aplicações, contribuindo para o fortalecimento de um ensino crítico da cidade nas aulas de Geografia. A discussão evidenciou que o currículo aborda de forma superficial e limitada os conceitos relacionados à cidade. Além disso, a rigidez do documento dificulta que os professores de Geografia inovem em suas práticas, seja por meio de metodologias diferenciadas ou de atividades como os trabalhos de campo, restringindo a abordagem crítica aos breves espaços de flexibilidade do sistema. Dessa forma, torna-se urgente uma reformulação tanto do Currículo Paulista quanto do sistema de ensino vigente, de maneira verdadeiramente colaborativa, de modo a favorecer o processo de ensino-aprendizagem sobre a cidade nas aulas de Geografia, instigando e capacitando os estudantes a interpretar e intervir de forma crítica em suas realidades locais.

Palavras-chave: Cidade, Urbano, Ensino Fundamental – Anos Finais, Currículos de Geografia, Ensino de Geografia.

ABSTRACT

The configuration of Brazilian urban space is closely linked to the ways in which the territory has been used throughout its history. Urban space is understood as fragmented and articulated, acting simultaneously as both a social reflection and a social condition, while also constituting a set of symbols and a field of struggles. This study critically analyzes the reality faced by Geography teachers in the final years of Elementary Education within the public school system of the state of São Paulo, particularly regarding the teaching of the city. To this end, semi structured interviews were conducted with practicing teachers, along with an analysis of official documents that guide pedagogical activities in the classroom. The main document examined was the São Paulo State Curriculum, which is grounded in the National Common Core Curriculum. The research is characterized as qualitative and adopts Bardin's Content Analysis method, applied to both the interviews and the analyzed documents. Within this procedure, thematic, categorical, and deductive content analysis was carried out. The study aims to identify, understand, and problematize curricular guidelines and their practical applications, contributing to the strengthening of a critical approach to teaching the city in Geography classes. The discussion revealed that the curriculum addresses concepts related to the city in a superficial and limited manner. Furthermore, the rigidity of the document makes it difficult for Geography teachers to innovate in their teaching practices, whether through alternative methodologies or activities such as fieldwork, thereby restricting critical approaches to brief moments of flexibility within the system. In this context, there is an urgent need for a reformulation of both the São Paulo State Curriculum and the current educational system in a truly collaborative manner, in order to enhance the teaching and learning process about the city in Geography classes and to encourage and empower students to critically interpret and intervene in their local realities.

Keywords: City, Urban Space, Elementary Education Final Years, Geography Curriculum, Geography Teaching.

LISTAS DE ILUSTRAÇÕES

FIGURAS

Figura 1 - Estruturação do pensamento espacial	37
Figura 2 - Sistematização da categoria Concepção Tradicional	53
Figura 3 - Sistematização da categoria Concepção Crítica	55
Figura 4 - Sistematização das categorias e subcategorias.....	57
Figura 5 - Problematização proposta pelo material	63
Figura 6 - Linha do tempo dos documentos curriculares	83
Figura 7 - Aula 29 - Urbanização e o Capital Financeiro - 9º ano	84
Figura 8 - Aula 29 - Urbanização e o Capital Financeiro - 9º ano (2).....	85
Figura 9 - Paisagem de Atibaia (SP)	96
Figura 10 - Paisagem de São Paulo (SP).....	98
Figura 11 - Justificativa da atividade	100
Figura 12 - Grafite de João Paulo de Alencar	101
Figura 13 - Rua em Paraisópolis (São Paulo – SP).....	103
Figura 14 - Av. Dr. Guilherme Dumont Vilares – localização próxima a Paraisópolis	103
Figura 15 - Mapas e dados quantitativos fornecidos pelo material sobre Melgaço (PA) e São Caetano do Sul (SP).....	107
Figura 16 - Mapa de localização do Bairro Cidade Nova Heliópolis em São Paulo (SP) e município de São Caetano do Sul (SP).....	108
Figura 17 - "Cidades vistas de dentro"	109

TABELAS

Tabela 1 - Distribuição dos estudantes matriculados no Ensino Fundamental - Anos Finais.....	39
Tabela 2 - Nomes fictícios, municípios e tempo de atuação dos professores entrevistados	46
Tabela 3 - Teorias e conceitos privilegiados nas teorias de currículo	80
Tabela 4 - Currículo Paulista: Enfoques das Unidades Temáticas – Anos Finais do Ensino Fundamental.....	87
Tabela 5 - Análise de conteúdo – O tema cidade nas Situações de Aprendizagem - 6º ano.....	95
Tabela 6 - Atividade proposta pelo material.....	97
Tabela 7 - Análise de conteúdo – O tema cidade nas Situações de Aprendizagem – 7º ano	106
Tabela 8 - Análise de conteúdo – O tema cidade nas Situações de Aprendizagem – 8º ano	110
Tabela 9 - Análise de conteúdo – O tema cidade nas situações de aprendizagem – 9º ano	112

LISTA DE SIGLAS E ACRÔNIMOS

AC – Análise de Conteúdo

AD – Análise do Discurso

BI - *Business Intelligence* (Inteligência de Negócios)

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CP – Currículo Paulista

DOESP - Diário Oficial do Estado de São Paulo

GIS - *Geographic Information System* (Sistema de Informação Geográfica)

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDH – Índice de Desenvolvimento Humano

MEC – Ministério da Educação

NEGED – Núcleo de Ensino de Geografia e Didática

NRC - *National Research Council* (Conselho Nacional de Pesquisa)

ONU – Organização das Nações Unidas

ProBNCC - Programa de Apoio à Implementação da BNCC

PCF - Partido Comunista Francês

PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais

UNESP – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	19
2. A TRAJETÓRIA METODOLÓGICA E A CONSTRUÇÃO DA INVESTIGAÇÃO	29
2.1. A construção da problemática	29
2.2. Ser em tempos de neoliberalismo: um breve ensaio.....	31
2.3. O pensamento espacial e o raciocínio geográfico.....	35
2.3. Os sujeitos e o contexto	38
2.4. O procedimento metodológico.....	43
2.5. As entrevistas em pesquisas qualitativas	45
2.6. A Análise de Conteúdo	48
2.7. Fundamentação das categorias e subcategorias de análise	49
2.7.1. A categoria Concepção Tradicional e suas subcategorias.....	51
2.7.2. A categoria Concepção Crítica e suas subcategorias	54
3. POR UMA LEITURA GEOGRÁFICA CRÍTICA DA CIDADE.....	58
3.1. Discutindo os conceitos de cidade e urbano	58
3.2. Henri Lefebvre e as suas contribuições para se refletir sobre o mundo e a cidade.....	64
3.2.1. A trajetória intelectual de Henri Lefebvre.....	64
3.2.2. Uma abordagem inicial ao método lefebvriano	66
4. PELO ENSINO CRÍTICO DE GEOGRAFIA NAS ESCOLAS DE SÃO PAULO	71
4.1. Reflexões sobre o ensino crítico de Geografia	74
4.2. Diálogos entre o Currículo Paulista e os professores de Geografia	78
4.3. O ensino da cidade nas aulas de Geografia.....	91
4.3.1. Refletindo sobre caminhos metodológicos para o ensino da cidade	115
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	120
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	125

1. INTRODUÇÃO

Os ventos do norte não movem moinhos
E o que me resta é só um gemido

Minha vida, meus mortos, meus caminhos tortos
Meu sangue latino
Minha alma cativa

Rompi tratados, traí os ritos
Quebrei a lança, lancei no espaço
Um grito, um desabafo
E o que me importa é não estar vencido

- Sangue Latino, João Ricardo e Paulinho Mendonça (1973)

Imortalizada na voz de Ney Matogrosso

Ao revelar ao meu pai que ingressaria no Programa de Pós-Graduação em Geografia com um projeto de pesquisa que investigaria a questão do ensino da cidade, meu pai respondeu: “Que interessante! Eu me lembro de uma situação em que você era bem pequeno, estava sentado no banco de trás do carro e olhando a cidade pela janela você me perguntou: “Quem fez isso tudo?”. Essa é uma daquelas perguntas aparentemente simples que as crianças fazem, mas que possuem complexa profundidade, como em “Por que chove? Por que o céu é azul?” ou em “Por que têm pessoas que dormem nas ruas?”. Meu pai, arquiteto e urbanista que é, me forneceu a mais científica e rigorosa explicação que se pode dar a uma criança: “Quem fez tudo isso foi Deus!”. Não deixei barato, retruquei logo na sequência: “E quem fez Deus?” – a viagem seguiu silenciosa.

A escolha dessa pequena anedota para inaugurar o trabalho se dá pelo fato dela apresentar três coisas: 1) O meu pai, Alexandre, arquiteto, urbanista e artista que teve uma forte influência no meu gosto por ciência, Geografia e cidade; 2) A minha curiosidade prematura sobre o espaço geográfico e pelas suas transformações e, por fim, 3) O poder que as perguntas mais simples possuem. Hoje, conversando com o meu pai, ele disse que até se arrepende, de certa forma, de ter me fornecido aquela explicação, mas a realidade é que nem sempre estamos prontos e dispostos para entrar no carrossel de questões que as crianças nos colocam. Quando ingressei na Universidade Estadual Paulista (UNESP) para cursar Geografia, ele me deu todos os livros de seu acervo sobre a questão urbana,

geografia e as ciências humanas no geral, herdei clássicos que iluminaram caminhos que me trouxeram até aqui.

A cidade referida na anedota é Franca, localizada no extremo nordeste do estado de São Paulo, tendo como limítrofe ao nordeste os municípios mineiros de Claraval e Ibiraci. Foi nessa cidade tão peculiar que nasci e vivi até a ida para a universidade, considero Franca como o meu lugar, onde criei memórias, afetos, participei da produção do espaço urbano e observei as transformações do espaço geográfico a partir das minhas vivências cotidianas. Entre essas experiências, recordo vivamente acerca da única aula que tive que abordou diretamente o tema cidade durante todo o Ensino Médio, a aula em questão era de sociologia e o pensador abordado foi Georg Simmel.

Simmel foi um sociólogo e filósofo alemão, conhecido por ser um dos fundadores da sociologia urbana. Recordo que a grande reflexão da aula foi o pensamento de Simmel acerca das metrópoles e seus impactos na sociabilidade e individualidade, principalmente relacionado ao fenômeno conhecido como embotamento dos sentidos. Nesse pensamento, a intensidade dos estímulos e exigências da vida na metrópole influenciam diretamente a personalidade dos indivíduos, gerando sujeitos robóticos, objetivos e impessoais. De forma contraintuitiva, quanto mais pessoas estão aglomeradas no espaço urbano, mais cada indivíduo se atomiza, se torna indiferente e distante do ambiente social. O pensamento de Simmel foi, portanto, responsável pelo meu primeiro contato e encantamento com o conhecimento sistematizado acerca das cidades.

Durante a graduação e pós-graduação fui aprofundando o meu interesse e entendimento sobre esses espaços tão complexos. Percebi que ao discutir a cidade, são discutidas as produções humanas, as diferentes formas de sociedade, o modelo de produção capitalista, as resistências, a exploração do trabalho e a superexploração do trabalho, as infraestruturas, a qualidade de vida, as diferentes visões de mundo, as expectativas, os sonhos, as ambições, as memórias, os lugares, as paisagens, os territórios, os indivíduos e uma infinidade de outros aspectos que permeiam a relação da sociedade com o meio físico do planeta.

O objeto cidade me interessou por se constituir enquanto um espaço geográfico complexo, fragmentado, multifacetado, articulado e que, por sua vez, é vivenciado cotidianamente de diferentes formas por diferentes pessoas. A ideia de vivência deve ser central quando estamos discutindo cidade com os alunos na

escola, uma vez que a aula deve provocar questões acerca dos seus principais locais de vivência como o bairro da escola, a cidade em si, locais públicos, etc. Desta forma, o conceito de vivência no presente trabalho será entendido a partir dos postulados apresentados pela perspectiva histórico-cultural de Lev Semionovitch Vygotsky. A vivência, para Vygotsky (2010), não é um simples sentimento interno tampouco um estímulo isolado, mas sim uma unidade indivisível entre o sujeito e o contexto social.

A vivência pode ser compreendida como uma unidade indivisível que integra, simultaneamente, os elementos do meio externo e a forma como esses elementos são experienciados pelo sujeito. Dialeticamente, trata-se de um processo em que tanto as características do ambiente quanto os traços da personalidade do indivíduo se manifestam de maneira conjunta. Como visto por Vygotsky (2010, p. 696): “na vivência, nós sempre lidamos com a união indivisível das particularidades da personalidade e das particularidades da situação representada na vivência”.

Compreender a vivência como uma unidade entre sujeito e meio é essencial para refletir sobre o papel do ensino de Geografia na formação de uma consciência crítica sobre o espaço geográfico. Nesse sentido, Jerebtsov (2014, p. 16), apresenta quatro pontos elementares para o entendimento do conceito de vivência para Vygotsky:

1) As vivências se manifestam na qualidade de principal característica da situação social de desenvolvimento; elas refletem a unidade do “interno” e do “externo” no desenvolvimento. As vivências como que revelam, usando as palavras de M. Cole, “a relação entre aquilo o que está contido na cabeça e aquilo em que consiste a cabeça”; 2) As vivências são a unidade afeto-intelecto. Não seria correto encará-las como manifestação exclusiva da esfera emocional, no que insistem muitos autores. E é verdade, o que são as vivências de uma pessoa sem a sua reflexão, sem a análise racional da situação de vida? As vivências possibilitam superar a superação entre a razão e os sentimentos, elas orientam o psicólogo para a realidade e a importância da experiência sem mediadores. Na vivência, há espaço para o entrelaçamento das linhas de desenvolvimento natural (necessidade, afeto) e cultural (reflexão fundamentada em conceitos); 3) As vivências são uma unidade (indicador integrativo) das análises da consciência e do desenvolvimento da personalidade [...] toda a trupe de funções psíquicas geralmente atua nos “espetáculos” da vivência, mas cada vez uma delas pode desempenhar o papel principal, tomando para si a maior parte do trabalho de vivenciar. Este papel, muitas vezes, é desempenhado por processos emocionais, a percepção, o pensamento, a atenção e outras funções psíquicas e, por fim, 4) A vivência leva ao desenvolvimento da personalidade; é o fator e, ao mesmo tempo, a condição interna de uma neoformação.

A compreensão da vivência enquanto unidade indissociável entre sujeito e meio nos permite pensar o ensino de Geografia como espaço de promoção das neoformações (ou novas formações/estruturas psíquicas), as quais reorganizam

qualitativamente a análise de mundo dos estudantes. No contexto do Ensino Fundamental II, as práticas pedagógicas como oficinas cartográficas, saídas de campo e análises de conflitos socioespaciais devem ser concebidas não apenas para registrar o vivido, mas para mediar, na Zona de Desenvolvimento Iminente, saltos de pensamento espacial e pensamento crítico (Vygotsky, 1984).

Ainda sobre o pensamento de Vygotsky (1984), precisamos destacar que as neoformações não se confundem com o simples acúmulo de aprendizagens como memorizar relevos, capitais ou nomes de bairros, mas sim significa transformar a própria estrutura da consciência a partir da interação com o mundo social e cultural. As neoformações emergem na Zona de Desenvolvimento Proximal, quando o aluno, auxiliado pelo professor ou por colegas mais experientes, ultrapassa os limites de sua Zona de Desenvolvimento Real e assim adquire novas formas de pensar, sentir e agir. Nesse sentido, a escola é entendida como um local privilegiado para o desenvolvimento de neoformações, uma vez que oferece o acesso sistematizado ao conhecimento historicamente produzido pela humanidade e com mediação de professores.

Além disso, quando se propõe ensinar Geografia, se propõe também estimular visões de mundo mais amplas. Demonstrar para os estudantes que o espaço geográfico é produto das relações entre o ser humano e natureza e não um mero fruto do acaso, estático, é dever do professor de Geografia dentro da sala de aula. “Desnaturalizar” o espaço geográfico é necessário, demonstrando que as cidades fragmentadas em que vivemos são fruto de um processo histórico maior, relacionado com o estabelecimento do sistema capitalista.

Evidenciar que as cidades capitalistas que existem hoje são apenas uma das diversas formas da sociedade se projetar no espaço é, destacar para o estudante, que o modo de vida em que a maior parte da população mundial está inserida não é consequência de um processo natural de evolução. Pelo contrário, o modo de vista capitalista foi imposto por agentes específicos a partir de interesses políticos e econômicos e pode ser modificado.

Nesse contexto, o pensamento de Krenak (2002) emerge como uma provocação para que a nossa sociedade reflita acerca de nossas próprias certezas. Assim, ele entende que as nossas cidades são as âncoras do sistema capitalista, cravando no espaço as formas que o sistema precisa para existir e se reproduzir. Essas cidades são verdadeiras máquinas de gerar pobreza, como visto por Krenak

(2022, p. 56) em: “a gente pega quem pesca e colhe frutos nativos, tira do seu território e joga nas periferias da cidade, onde nunca mais vai poder pegar um peixe para comer, porque o rio que passa no bairro está podre”. As epistemes impostas que cancelam o nosso modo de vida atual criam um antagonismo entre a cidade e a floresta, que, por sua vez, pode ser entendida como a origem dos problemas socioambientais urbanos como a poluição do solo, água e ar, as enchentes, as chuvas ácidas, as ilhas de calor, entre outras. Nesse sentido, Krenak (2022, p. 66) afirma que

Temos que parar com essa fúria de meter asfalto e cimento em tudo. Nossos córregos estão sem respirar, porque uma mentalidade de catacumba, agravada com a política do marco sanitário, acha que tem que meter uma placa de concreto em cima de qualquer corrego, como se fosse uma vergonha ter água correndo ali. As sinuosidades do corpo dos rios são insuportáveis para a mente reta, concreta e ereta de quem planeja o urbano. Hoje, na maior parte do tempo, o planejamento urbano é feito contra a paisagem. Como reconverter o tecido urbano industrial em tecido urbano natural, trazendo a natureza para o centro e transformando as cidades por dentro?

Nesse sentido, a Geografia precisa estar na escola para, entre outros intuitos, problematizar as diferentes formas urbanas que coexistem no cotidiano dos estudantes. O conhecimento geográfico permite que os estudantes questionem o espaço, realizando indagações como: “Por qual motivo existem bairros com árvores e ruas largas e outros com fios expostos, lixo e sujeira por todo o lado?”, “É sério que essa avenida era um rio antes de ser construída? Como era esse rio?”, “Quem vivia no meu bairro antes de mim? Para onde essas pessoas foram?”, “Por qual motivo existem pessoas que dormem nas ruas?”, entre outros questionamentos tão comuns de crianças e adolescentes.

A reflexão sobre os conteúdos de ensino em Geografia, a partir da proposta de Zaballa (2007) discutida por Santana Filho (2010), destaca que, no contexto da Geografia Escolar, os conteúdos adquirem identidade quando relacionados às categorias fundamentais da disciplina, como espaço, lugar, paisagem, região, território e natureza, que permitem a leitura da realidade por meio de sua dimensão espacial. Essa concepção exige que os conteúdos possuam “espacialidade”, ou seja, que revelem as marcas e dinâmicas do espaço geográfico e, assim, contribuam para uma análise diferenciada dos fenômenos sociais e naturais. Nessa perspectiva, destacam-se quatro eixos centrais que estruturam as aulas: conceitos, fenômenos, fatos e processos.

Os conceitos geográficos são fundamentais por comporem a linguagem específica da disciplina, possibilitando a comunicação entre professor e estudantes e a socialização do conhecimento científico que distingue a Geografia do senso comum. Os fenômenos correspondem à combinação de elementos naturais e humanos que se expressam na paisagem, revelando interações, permanências e transformações no espaço vivido. Já os fatos dizem respeito a eventos pontuais que produzem rupturas ou deixam marcas duradouras no território, como a queda do Muro de Berlim, a ocorrência de conflitos internacionais ou desastres ambientais. Por sua vez, os processos referem-se às dinâmicas de longa duração que transformam continuamente o espaço geográfico, a exemplo da industrialização, da globalização e da desertificação, evidenciando as inter-relações entre sociedade, natureza e história.

Saviani (2015) afirma que o papel da escola é a socialização do saber sistematizado. É na aula de Geografia, portanto, que o saber espontâneo dos estudantes sobre o principal espaço que vivenciam (espaço urbano) deve ser articulado com a aula para que seja socializado o saber sistematizado sobre a cidade. No entanto, conforme verificado na presente investigação, em muitos casos, existe uma dificuldade em efetivar, nas aulas de Geografia, um aprofundamento da compreensão crítica das crianças e adolescentes sobre a realidade que os cercam.

Após alguns anos lecionando e me interessando pela temática, notei que geralmente a minha empolgação ao falar sobre a cidade não era recíproca por parte dos estudantes. Acredito que essa falta de identificação ocorre por um abismo que existe entre o conhecimento produzido sobre o tema dentro dos muros acadêmicos e o conhecimento sistematizado que é socializado com os estudantes. Na maior parte das vezes, a falta de aprofundamento conceitual e de enfrentamento com o tema faz com que os estudantes tenham dificuldade para se identificar como agentes (re)produtores da cidade. Krenak (2022, p. 70) destaca a importância de se enfrentar o tema quando afirma que:

Temos que reflorestar o nosso imaginário e, assim, quem sabe, a gente consiga se reaproximar de uma poética de urbanidade que devolva a potência da vida, em vez de ficarmos repetindo os gregos e os romanos. Vamos erguer um bosque, jardins suspensos de urbanidade, onde possa existir um pouco mais de desejo, alegria, vida e prazer, ao invés de lajotas tapando córregos e ribeirões. Afinal, a vida é selvagem e também eclode nas cidades.

De forma intencional, os materiais explicam sobre as cidades afastando-as dos alunos, fornecendo sempre exemplos distantes como Nova Iorque, Paris ou Londres. A cidade muitas vezes é resumida e confundida com a metrópole, resultando em um ensino caricaturizado. Nesse sentido, a empolgação do estudante para aprender sobre a cidade é a mesma de aprender sobre o Deserto de *Outback*, sobre os rios da Europa ou sobre o *Sahel*, ou seja, o conteúdo aparenta ser distante e descolado dos anseios e dramas cotidianos.

Enquanto professor-pesquisador, entre as leituras acadêmicas e atuações em sala, percebo a grande ocorrência de termos como “cidadão”, “cidadania”, “jovem cidadão”, entre outros. Mas a realidade é que a estrutura formal de ensino atual não busca a efetivação desses conceitos. Krenak (2022) afirma que substituímos a ideia de cidadão pela experiência de consumidor, e assim o mundo passa a ser habitado por clientes – sendo alguns preferenciais. Apesar das inúmeras dificuldades vivenciadas pelos professores que foram investigadas no presente trabalho, é necessário ressaltar que existem espaços e momentos de resistência em que os professores conseguem, pelas brechas do sistema, subverter a lógica hegemônica e estimular um pensamento autônomo dentro da sala de aula.

Nesse horizonte, as reflexões de Antônio Bispo dos Santos contribuem para aprofundar essa crítica ao evidenciar que o problema não reside apenas nos conteúdos ou nas metodologias, mas na própria estrutura organizativa que sustenta as instituições modernas. Ao afirmar que “é preciso contracolonizar a estrutura organizativa” (2023, p. 74), Bispo desloca o debate para o modo como o Estado, a escola e a cidade são organizados a partir de uma lógica colonial que hierarquiza saberes, territórios e formas de existência. Assim, a cidadania ensinada tende a operar como adaptação à ordem vigente, e não como possibilidade de construção coletiva de outros modos de viver e habitar o espaço.

Se a contracolonialidade aponta para a permanência do colonialismo nas formas organizativas do Estado, da cidade e da escola, é justamente nesse interior institucional que se abrem espaços de tensão e deslocamento. Trabalhar nas brechas do sistema não significa negar o currículo ou operar fora dele, mas reapropriá-lo criticamente, explorando suas contradições e limites para inserir leituras que recolocam o território vivido, as experiências coletivas e os saberes historicamente subalternizados no centro do processo educativo.

Assim, a grande distância entre o conteúdo escolar e a realidade vivida pelo estudante não é apenas uma questão de escolha de exemplos, mas também o reflexo de uma concepção curricular que, historicamente, prioriza a transmissão de conhecimentos padronizados e descontextualizados. Esse enfoque, enraizado em modelos tradicionais de currículo, tende a minimizar o papel do sujeito e de seu território nas práticas pedagógicas, abrindo espaço para refletir sobre a necessidade de abordagens críticas que questionem tais escolhas e busquem reconectar o saber escolar às experiências concretas dos alunos.

Com base nas reflexões de Da Silva (2016), o modelo tradicional de currículo parte do pressuposto de que o conhecimento é neutro, objetivo e universal, como se estivesse livre de interesses políticos, culturais ou ideológicos. Nessa perspectiva, o currículo assume um caráter enciclopédico, priorizando a transmissão de informações acumuladas pela humanidade de forma sistemática e padronizada, com pouca ou nenhuma relação com a realidade dos estudantes. Essa abordagem organiza o ensino como uma sequência lógica de conteúdos, valorizando mais a memorização e a reprodução do que a problematização e a construção coletiva do saber. Na história da educação brasileira, esse modelo se consolidou como hegemônico, sustentando políticas e documentos oficiais que, apesar de mudanças pontuais no discurso, mantêm sua estrutura fundamental. Da Silva (2016, p. 30) diferencia os modelos tradicionais das teorias críticas da seguinte forma:

Os modelos tradicionais de currículo restringiam-se à atividade técnica de como fazer o currículo. [...] As teorias críticas desconfiavam do status quo, responsabilizando-o pelas desigualdades e injustiças sociais. As teorias tradicionais eram teorias de aceitação, ajuste e adaptação. As teorias críticas são teorias de desconfiança, questionamento e transformação radical. Para as teorias críticas o importante não é desenvolver técnicas de como fazer o currículo, mas desenvolver conceitos que nos permitam compreender o que o currículo faz.

Para além da problematização e investigação sobre os currículos para se debater o ensino da cidade, foram realizadas entrevistas com professores de Geografia, os quais relataram quase que unissonamente as profundas dificuldades que o ensino público básico do estado de São Paulo vem passando. Essas dificuldades partem de precarizações realizadas de forma intencional a partir de um projeto neoliberal cada vez mais presente no estado de São Paulo e no Brasil, o qual trabalha por meio de uma lógica de sucateamento e desmonte das instituições públicas, criando fatias de mercado a serem preenchidas por empresas privadas.

Além de redução da carga horária, contratações temporárias precarizadas e slides engessados e impostos, o próprio Currículo Paulista, vendido pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo como sendo um documento “colaborativo”, exerce grande pressão sobre os professores de Geografia. O Currículo Paulista, o qual é ancorado na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), é o principal documento norteador das ações dos professores dentro das salas de aula. Diversos professores relataram que o conteúdo sobre o tema cidade é superficial, engessado e que, de forma geral, existe pouco tempo desenvolver os conteúdos de Geografia ao longo do ano.

Nesse sentido, o objetivo geral de nossa investigação é compreender como o tema da cidade vem sendo ensinado nas aulas de Geografia do Ensino Fundamental – Anos Finais na rede estadual de São Paulo. Para atingir esse propósito, buscamos quatro objetivos específicos que orientam o percurso investigativo, são eles: 1) Analisar criticamente o Currículo Paulista de Geografia, identificando como a cidade é apresentada nos documentos oficiais; 2) Investigar a realidade docente por meio de entrevistas semiestruturadas com professores atuantes na rede estadual, de modo a compreender como interpretam as diretrizes curriculares, quais estratégias mobilizam para o ensino da cidade e quais dificuldades encontram nesse processo; 3) Confrontar os dados obtidos tanto nos documentos curriculares quanto nas falas dos professores com o referencial teórico adotado e, por fim, 4) Refletir sobre como as políticas neoliberais permeiam a produção curricular e a prática docente, apontando suas implicações para o ensino de Geografia e para a formação crítica dos estudantes, especialmente no que se refere à compreensão do espaço urbano como dimensão fundamental da vida social. É necessário destacar que, assim como as cidades, o currículo não é um produto natural, mas sim resultado de um longo processo de disputa, o qual deve ser evidenciado e contestado.

Desta maneira, o trabalho está organizado da seguinte forma: primeiramente será apresentada a trajetória metodológica e a construção da investigação, discutindo a problemática, os sujeitos e o contexto, o procedimento metodológico, as entrevistas, a Análise de Conteúdo e as suas categorias e subcategorias. Em seguida, será realizado um debate sobre o neoliberalismo e a educação paulista, evidenciando as raízes históricas dos processos de precarização do trabalho e vida docente. Adiante, será apresentado um debate acerca da leitura geográfica crítica

da cidade, abrangendo conceitos de cidade e urbano e a contribuição de Henri Lefebvre para se pensar as cidades. Em seguida, os dados obtidos nas entrevistas e na Análise de Conteúdo serão confrontados entre si e com o referencial teórico e, por fim, serão apresentadas reflexões acerca de novos caminhos metodológicos para o ensino de Geografia e as considerações finais.

2. A TRAJETÓRIA METODOLÓGICA E A CONSTRUÇÃO DA INVESTIGAÇÃO

Observa a fome, entra em devaneios pra pensar
 Se nós tá junto, não precisa de revólver
 Não é questão de sorte
 Basta nós saber se organizar

Que os cara chega, quase sempre maquinado
 Apimentado, com a cintura ignorante
 Se você não entende, tamo fadado
 Crucificado nesse modus operandi

Se eu te contar, se eu for te contar
 Eu posso me comprometer
 Quando geral se unir, reivindicar
 Patrão não vai sobreviver

- Jejum, Yago Oproprio (2024)

2.1. A construção da problemática

A questão central da investigação surgiu a partir de uma confluência entre diferentes reflexões pessoais oriundas tanto do debate acadêmico como da experiência enquanto professor do ensino básico. Zeichner (1993) afirma que ser professor-pesquisador significa ocupar um lugar duplo, mas complementar, na produção do conhecimento: ao mesmo tempo em que se está na sala de aula mediando aprendizagens, também se observa, registra, analisa e problematiza a própria prática. A escola, nesse sentido, é entendida enquanto um campo vivo de investigação, onde emergem saberes, contradições e possibilidades que poderão e deverão contribuir para os debates acadêmicos. Ser professor-pesquisador, portanto, significa olhar para o trabalho docente de forma dialética, é lecionar uma manhã de aulas pensando em sua pesquisa e ler um texto acadêmico refletindo sobre a sala de aula.

O nosso momento histórico é, inegavelmente, marcado por um avanço do neoliberalismo em todas as esferas, o qual será melhor explanado no subtópico a seguir. Esse avanço, estimula e condiciona a individualização dos problemas, a fragmentação dos espaços urbanos, a atomização dos indivíduos e a transformação de direitos fundamentais em privilégios. Nesse sentido, parece oportuno cada vez

mais estimular problematizações em nossos estudantes acerca das contradições de nossa sociedade e, por sua vez, das nossas cidades.

Neste momento, é válido destacar uma frase emitida por um professor da rede pública do Estado de São Paulo, registrada a partir das entrevistas realizadas em nossa investigação: “Falar sobre a cidade é falar sobre nós mesmos”. Uma ideia semelhante é encontrada na obra de Harvey (2004, p. 210): “Ao produzirmos coletivamente nossas cidades, produzimos coletivamente a nós mesmos. Projetos referentes ao que desejamos que sejam nossas cidades são em consequência projetos referentes a possibilidades humanas”. Assim, é possível afirmar que ensinar e aprender sobre as cidades é ensinar e aprender sobre a nossa sociedade, sobre o capitalismo, sobre as nossas dores e anseios. Pensar em novas formas de urbanidade é pensar em novas formas de vida para a espécie humana.

Transpondo esse pensamento para a sala de aula, é interessante perceber que estabelecer um diálogo sobre outras cidades e expor imagens, vídeos, realizar trabalhos de campo ou visitas técnicas por meio de ferramentas digitais, é abrir portas para a imaginação, para novas histórias, acontecimentos, questionamentos e possibilidades. Ao conhecer outras realidades, é possível estabelecer relações e comparações com as realidades vivenciadas pelos estudantes, tornando a aprendizagem colaborativa.

A expansão do horizonte de possibilidades promovida pela reflexão acerca dos diferentes espaços urbanos é feita por meio da articulação entre as vivências dos estudantes e o saber sistematizado que a Geografia enquanto componente curricular do Ensino Fundamental – Anos Finais oferece. Os jovens, já possuem um conhecimento espacial, eles são cidadãos e buscam identificação no ambiente urbano, eles já produzem uma “geografia” (Cavalcanti, 2011).

Além disso, destaca-se o caráter interdisciplinar que o ato de ensinar e aprender sobre a cidade possui. Em uma pequena área do espaço urbano, é possível articular diferentes conceitos, fenômenos, fatos e processos (Santana Filho, 2010), como: arborização, ilha de calor, meio ambiente, inversão térmica, tempo e clima, vegetação, sistemas de transportes, habitação, emprego, política, imigração, energia, degradação ambiental, questões sociais, entre outros. Em suma, praticamente todos os conteúdos presentes no componente curricular Geografia podem ser ensinados, em alguma instância, a partir da ótica da cidade.

No entanto, logo nas análises preliminares da presente investigação, foi notado que a cidade vem sendo ensinada no ensino público do Estado de São Paulo, na maior parte das vezes, de forma genérica e superficial, ocultando a sua essência política e o potencial de aprendizagem do tema perante seus sujeitos. O interesse por entender mais profundamente essa questão e também buscar alternativas juntamente com os professores e com o referencial teórico para superá-la é o que efetivou a execução da pesquisa.

2.2. Ser em tempos de neoliberalismo: um breve ensaio

Ao longo do desenvolvimento da presente pesquisa, tornou-se cada vez mais evidente que questões aparentemente circunscritas ao cotidiano escolar, como a precarização do trabalho docente, a fragilidade das condições infraestruturais de ensino e a ausência de criticidade nos currículos, não podem ser compreendidas de forma isolada. Esses elementos, tão frequentes na Análise de Conteúdo, nas entrevistas realizadas e no referencial teórico, se entrelaçam e são manifestações da mesma causa: do sistema neoliberal.

Nesse sentido, faz-se necessário abordar as epistemes das ciências sociais e dedicar um breve momento a discutir sobre o neoliberalismo, não apenas como um arranjo econômico ou um conjunto de políticas, mas como uma racionalidade que reorganiza práticas, discursos e subjetividades. Acredita-se que seja oportuno para a presente investigação “dar nome aos bois” que dificultam o trabalho dos professores entrevistados e precarizam as possibilidades de um ensino público, gratuito e de qualidade.

Assim, é necessário definir o que seria o neoliberalismo, tarefa que pode parecer simples em um primeiro momento, mas que exige alguns cuidados. A grande dificuldade está relacionada ao fato de que esse conceito se tornou uma categoria recorrente e polissêmica nas pesquisas sociais, isto é, tornou-se um termo guarda-chuva a partir do qual pesquisadores fazem usos muito distintos dependendo do objeto de estudo.

Uma das maneiras de definir o neoliberalismo seria como um conjunto de políticas econômicas cujas práticas estariam voltadas para a liberdade de mercado (Watts, 2021). Isto é, uma maneira de organizar as atividades produtivas limitando a atuação do Estado nas atividades econômicas: defendendo a privatização dos bens

públicos, desregulamentação trabalhista, a não regulação do mercado de capitais, austeridade fiscal, entre outros.

As ideias neoliberais como políticas econômicas, como aponta Harvey (2008), teriam se originado no pensamento de economistas, filósofos e políticos ligados à *Société du Mont Pèlerin*, uma organização internacional fundada em 1947 por, entre outros pensadores, Friedrich Hayek, Karl Popper, Ludwig von Mises e Milton Friedman, que buscava promover ideias liberais de liberdade de expressão e livre mercado. Mais tarde, essa organização forneceria os quadros teóricos das chamadas Escola Austríaca e a Escola de Chicago de Economia. É possível afirmar que um aspecto em comum no pensamento desses autores é uma sobrevalorização dos indivíduos, fundada na concepção do direito natural à liberdade e uma descrença na capacidade do Estado em orientar o desenvolvimento econômico.

Nesse sentido, talvez Hayek seja o exemplo mais paradigmático do que significa a economia neoliberal. Em seu discurso nomeado como “A Pretensão do Conhecimento”, Hayek (2024 [1974]) realiza uma crítica à pretensão científica das ciências sociais e da economia ao adotar métodos de investigação de outras disciplinas. Sobre o problema da formação de salários, o autor afirma que:

Para a determinação desses salários e preços, são levados em consideração os efeitos das informações particulares que cada um dos participantes do processo de mercado possui -- uma soma de fatores que, em sua totalidade, não podem ser apreendidos pelo observador científico ou por qualquer outro cérebro isolado (Hayek, 2024, n.p.).

E continua:

A superioridade da ordem de mercado -- e a razão por que esta ordem regularmente sobrepuja outros tipos de ordem, quando não suprimida pelos poderes governamentais -- está justamente em como se dá a alocação de recursos. Para tal, utiliza-se o conhecimento de fatores particulares que estão dispersos entre um número incontável de pessoas. Esses fatores particulares são tantos, e dispersos de tal maneira, que é impossível que um único indivíduo armazene tais informações (Hayek, 2024, n.p.).

Nesse sentido, o que um dos principais expoentes da vertente econômica neoliberal argumenta é que as instituições de mercado são naturalmente superiores a outros agentes sociais na regulação das atividades econômicas, uma vez que sua natureza descentralizada permitiria que decisões fossem tomadas a partir de uma rede de agentes sensíveis às informações essenciais dispersas no conjunto da sociedade: preços, possibilidade de lucros, riscos, etc. Por esta perspectiva, o mercado é o agente privilegiado no desenvolvimento econômico, superando o Estado.

Essa visão de oposição com relação ao Estado pode ser percebida em outros textos importantes para a formatação do pensamento de Hayek, como em “Os Fundamentos da Liberdade” (1960) e “O Caminho da Servidão” (1944), nos quais a ideia da liberdade, enquanto o direito natural mais fundamental de todos os homens, é constantemente colocada em xeque quando o Estado busca aumentar seu poder e a economia é um campo privilegiado para fazer isso. Essa noção de indivíduos livres das coerções do Estado e sua importância para o desenvolvimento econômico, assim como uma certa tendência do Estado de expandir sua rede de coerção, permeiam muito das políticas econômicas neoliberais.

Uma maneira ligeiramente diferente como os pesquisadores mobilizam o conceito de neoliberalismo é como uma ideologia específica. Esta vertente, por sua vez, não é desconectada da anterior, mas se estende para além das fronteiras do campo econômico isolado. Segundo Marx e Engels (2007), a ideologia reflete a consciência da classe dominante, que não apenas detém o poder material da sociedade, mas também controla o chamado “poder espiritual”. Assim, suas ideias tornam-se hegemônicas, funcionando para justificar e naturalizar a dominação existente, mascarando as relações sociais reais de exploração. A ideologia, assim, funciona como um véu colocado sobre os indivíduos que oculta as relações e contradições de classe por meio das quais esses sujeitos estão inseridos na estrutura social.

É válido destacar que a ideologia precisa de mecanismos concretos, instituições públicas e privadas, relações materiais bem definidas, que permitam a ela se disseminar e reproduzir dentre as classes sociais. Segundo Althusser (2008), escolas, igrejas, família e meios de comunicação funcionam como instrumentos de poder que permitem que a ideologia seja incorporada pelos indivíduos. Assim, a escola pode ser entendida como um aparelho ideológico do Estado, cuja função estaria para além de reproduzir o conjunto de saberes e técnicas necessárias para o conjunto das relações de produção, uma vez que também desenvolveria o conjunto de disposições psicológicas necessárias para que os sujeitos se insiram nessas relações.

Nesse contexto, nota-se a presença crescente de disciplinas como “projeto de vida”, “educação financeira” e “empreendedorismo” nas escolas. Concomitantemente, também são inseridos novos termos no universo vocabular da escola, como capital humano, agentes de ensino, protagonismos, entre outros. As

novas disciplinas inseridas supracitadas refletem a lógica do projeto econômico neoliberal, que opera por meio da flexibilização e precarização do trabalho, do aumento da extração de mais-valia e do enfraquecimento da rede pública de assistência social, sempre justificando tais medidas com argumentos de eficiência e responsabilidade fiscal. Dentro dessa lógica, a classe trabalhadora é levada a acreditar, nas palavras de Antunes (2018), que não é uma classe explorada, mas um conjunto de indivíduos capazes de se transformar em empreendedores de si mesmos. Em outras palavras, o trabalhador autônomo não é visto como precarizado; ele é apresentado como o próprio chefe de sua vida e de seu trabalho.

A partir da noção hayekiana, na qual a liberdade é concebida como o “estado no qual o homem não está sujeito à coerção pela vontade arbitrária de outrem” (Hayek, p. 27), se difunde a noção que os trabalhadores, ao se verem livres das constrições de um Estado tutelar e coercitivo, que inibe o empreendedorismo e a livre iniciativa, na verdade tem na precarização das condições de trabalho o cenário perfeito para trabalhar e enriquecer. A figura do empreendedor surge, portanto, no contexto do neoliberalismo, como símbolo que ajuda estabilizar a construção ideológica neoliberal, que por sua vez, visa justificar e mascarar as desigualdades criadas pelas políticas econômicas de austeridade.

Por fim, uma terceira forma de encarar o neoliberalismo é aquela que parte dos estudos de Foucault sobre a governamentalidade, visão esta que orienta as pesquisas de Dardot e Laval (2016). Sobre esta forma de racionalidade de governo, os autores vão no sentido de dizer que

O neoliberalismo não destrói apenas regras, instituições, direitos. Ele também produz certos tipos de relações sociais, certas maneiras de viver, certas subjetividades. Em outras palavras, com o neoliberalismo, o que está em jogo é nada mais nada menos que a forma de nossa existência, isto é, a forma como somos levados a nos comportar, a nos relacionar com os outros e com nós mesmos. O neoliberalismo define certa norma de vida nas sociedades ocidentais e, para além dela, em todas as sociedades que as seguem no caminho da “modernidade”. Essa norma impõe a cada um de nós que vivamos num universo de competição generalizada, intima os assalariados e as populações a entrar em luta econômica uns contra os outros, ordena as relações sociais segundo o modelo do mercado, obriga a justificar desigualdades cada vez mais profundas, muda até o indivíduo, que é instado a conceber a si mesmo e a comportar-se como uma empresa. (Dardot e Laval, 2016, p. 14-15).

O que significa dizer, então, que o neoliberalismo não é apenas um conjunto de políticas econômicas, ou uma forma de representação social ideológica? Significa que, enquanto uma racionalidade, o neoliberalismo consegue engendrar práticas e

dispositivos capazes de ordenar a maneira como nos relacionamos socialmente. Essa forma de racionalidade não se limita ao campo das relações econômicas, mas se estende para todos os campos da vida social. O trabalho é percebido como uma relação entre empresas privadas, a arquitetura e o espaço urbano são delineados de tal forma que minimize as experiências coletivas e privilegie a apropriação privada e individual do espaço, como não haver áreas de lazer coletivo, transporte público, ou espaço para pedestres em grandes metrópoles. Essa racionalidade e arquitetura não precisariam, necessariamente, serem impostas permanentemente pela força, porque os sujeitos incorporam em suas práticas sociais esse *ethos*¹ neoliberal.

Nesse contexto, estar na posição de professor-pesquisador em tempos de neoliberalismo implica lidar diariamente com contradições. Assim como os pais dos alunos, os alunos e toda a comunidade escolar, os professores também são atravessados cotidianamente pelos vetores do neoliberalismo e precisam a todo momento atuar como resistência e realizar profundas autocriticas. É necessário que os professores questionem e problematizem os conteúdos e métodos sem necessariamente romper com as exigências institucionais.

Em sala de aula, é possível afirmar que essa racionalidade esteja presente em todos os conteúdos de Geografia, sobretudo a temática da cidade. A forma com que os estudantes percebem e experienciam os espaços urbanos, a própria organização da escola e as práticas institucionais reforçam a valorização de atividades e projetos que apresentam a cidade sob a ótica da individualidade, da eficiência e do mercado, enquanto aspectos ligados à coletividade, ao conflito e às desigualdades tendem a ser silenciados. Assim, o neoliberalismo é o pano de fundo que a classe de professores enfrenta paulatinamente em todas as suas dimensões materiais e imateriais. É tarefa do professor de Geografia enfrentar esse modelo nefasto, ainda que seja (ao menos por hora) por meio das brechas do sistema.

2.3. O pensamento espacial e o raciocínio geográfico

O entendimento sobre o espaço geográfico passa pela noção de reconhecer que ele é resultado das ações humanas e das relações sociais que o estruturam,

¹ Segundo definição do dicionário Oxford Language (2025), o termo *ethos* pode ser entendido como um “conjunto dos costumes e hábitos fundamentais, no âmbito do comportamento (instituições, afazeres etc.) e da cultura (valores, ideias ou crenças), característicos de uma determinada coletividade, época ou região.”

transformam e preservam. As práticas espaciais consistem nessas ações intencionais, sendo tanto expressão da consciência sobre a diferenciação espacial quanto instrumentos para viabilizar projetos sociais, econômicos e culturais (Corrêa, 1995).

É inevitável, hoje, ao pesquisar sobre ensino de Geografia, não se deparar com os conceitos de pensamento espacial e raciocínio/pensamento geográfico. Além de estar presente em diversos artigos da área, o conceito aparece como um suleador para o desenvolvimento do componente curricular Geografia nos Anos Finais do Ensino Fundamental, tanto na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como no Currículo Paulista. No entanto, os documentos oficiais não desenvolvem nem oferecem as bases teóricas que fundamentam os conceitos em questão. O mesmo acontece com diversos artigos na área do ensino de Geografia que citam o conceito como se por consenso, o seu conteúdo estivesse subentendido dentro da ciência geográfica, o que não ocorre.

O aparente esvaziamento do conceito pode ter relação com a publicação realizada no ano de 2006 pelo National Research Council – NRC (Conselho Nacional de Pesquisa Estadunidense), intitulada de Learning to Think Spatially: GIS as a Support System in the K-12 Curriculum (Aprendendo a Pensar Espacialmente: SIG como Sistema e Apoio ao Currículo da escola básica 2), a qual consiste em uma grande defesa de que há um modo de se pensar Geografia, sendo traduzido posteriormente ao Brasil em diversos termos como pensamento geográfico, raciocínio geográfico, pensamento espacial, raciocínio espacial, entre outros (Ribeiro e Faria, 2024).

O National Research Council estrutura o pensamento espacial conforme observado na Figura 1:

Figura 1 - Estruturação do pensamento espacial

Fonte: NRC, 2006 – Elaborado pelo autor

Está em curso nos debates acadêmicos brasileiros, uma discussão sobre a aceitação ou não da estruturação realizada pelo NRC, o que não será discutido no presente trabalho. O foco aqui apenas destacar que a “importação” do conceito de “Think Spatially” (pensamento espacial) aparenta ser uma das causas para as diferentes interpretações e nomenclaturas utilizadas no Brasil para se referir a um modo de pensar ou raciocinar dentro da ciência geográfica. Ciente das atuais discussões acerca dos conceitos de pensamento espacial e raciocínio/pensamento geográfico, o presente trabalho utilizará o termo raciocínio geográfico para se referir a essa forma de pensar geograficamente, compreendendo-o como uma síntese do pensamento de alguns autores, os quais serão apresentados a seguir.

Para Silva (2014), o raciocínio geográfico envolve a internalização de métodos e procedimentos que possibilitem a leitura do espaço, aprofundando o entendimento sobre o mundo e superando a Geografia pautada por descrições e enumerações. Richter (2010) afirma que o desenvolvimento do raciocínio geográfico se dá no ambiente escolar, por meio da busca pela interpretação e compreensão dos fenômenos presentes no espaço geográfico. Roque Ascensão e Valadão (2017) ilustram que o raciocínio geográfico é uma ação intelectual e específica da ciência geográfica, que se dá pela compreensão das espacialidades dos fenômenos.

Hooghuis *et al.* (2014) por sua vez, defendem que o raciocínio geográfico é um pensamento reflexivo que possibilita a compreensão da relação ser humano-natureza.

Castellar e Juliaz (2017) destacam a necessidade de utilizar conceitos fundamentais da Geografia como localização, distribuição, conexão, distância, escala, extensão, concentração, regionalização e dispersão para o desenvolvimento do raciocínio geográfico. Richter (2010), Bento (2013) e Bonfim (2015), por sua vez, destacam outros conceitos: região, lugar, paisagem, território e escala.

No cerne das práticas espaciais executadas pela humanidade, segundo Corrêa (1995), destacam-se a seletividade na escolha de lugares favoráveis, a fragmentação e o remembramento para reorganizar funções e áreas, a antecipação de ocupações futuras, a marginalização de lugares que perdem relevância e a reprodução das condições produtivas essenciais. Integrar a compreensão dessas práticas ao raciocínio geográfico permite interpretar o espaço como produto de processos históricos e sociais, ampliando a capacidade dos alunos de analisar as dinâmicas espaciais e as transformações potenciais nos lugares que ocupam e vivenciam diariamente.

Em suma, o presente trabalho entende o raciocínio geográfico como sendo uma forma de interpretar o mundo e seus fenômenos a partir da operacionalização dos conceitos, fatos, fenômenos e processos da ciência geográfica (Santana Filho, 2010), buscando compreender as dinâmicas espaciais para além do saber espontâneo, processo esse que se inicia na escola por meio da construção do saber sistematizado. Exercitando o raciocínio geográfico com os alunos nas aulas de Geografia sobre a cidade, tem-se o aprofundamento da compreensão sobre a própria realidade vivida cotidianamente nos espaços urbanos e, portanto, da própria existência dos alunos no espaço e das possíveis futuras transformações desse próprio espaço.

2.3. Os sujeitos e o contexto

Ao realizar uma pesquisa em educação, principalmente sobre o ensino, é indispensável que a pesquisa seja realizada com os professores atuantes, e não apenas para os professores atuantes. São os professores que estão lidando diariamente com os desafios da educação brasileira, imersos nas diferentes dimensões do currículo, das políticas, dos materiais didáticos e dos conteúdos.

Desta forma, são os professores os sujeitos da presente pesquisa, os quais lidam diretamente com centenas de estudantes.

O corpo docente entrevistado é composto por cinco mulheres e três homens, todos professores de Geografia nos Anos Finais do Ensino Fundamental da rede pública do estado de São Paulo. A atuação dos professores ocorre em diferentes escolas do interior de São Paulo, principalmente nas regiões de Rio Claro (SP) e Franca (SP). Desta forma, o recorte espacial para a realização da pesquisa foi o estado de São Paulo, marcado por um contexto de aprofundamento da neoliberalização e precarização do ensino público.

O estado de São Paulo, possui aproximadamente 45 milhões de habitantes, dessa forma, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo também possui a maior rede de ensino do Brasil, sendo constituída por mais de 5 mil escolas autônomas e vinculadas, aproximadamente 190 mil professores, 5 mil diretores de escola e 91 Diretorias Regionais de Ensino, agrupadas em 15 Polos Regionais e 3,5 milhões de estudantes matriculados, sendo praticamente metade do Ensino Fundamental – Anos Finais (São Paulo, s.p./s.d.), como apresentado na Tabela 1:

Tabela 1 - Distribuição dos estudantes matriculados no Ensino Fundamental - Anos Finais

Rede	Matrículas
Particular	60.150
Estadual	1.390.583
Municipal	532.619
Total	1.983.352

Fonte: São Paulo, 2019, p. 15

A educação pública no estado de São Paulo vem sendo corroída por políticas fundamentalmente neoliberais, cujo traço central consiste na fragmentação do vínculo trabalhista docente, na centralização burocrática do controle pedagógico e na transferência da administração escolar a formas privatizadas de gestão.

Neto (2019) analisa os desdobramentos do neoliberalismo na educação paulista, evidenciando como a precarização do trabalho docente e a

descaracterização da escola pública foram aprofundadas ao longo dos governos estaduais do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB). Essas transformações configuram um projeto neoliberal estruturado, atravessado por cortes orçamentários, expansão do ensino temporário e de um controle pedagógico verticalizado e vigilante. Um grande exemplo são os contratos temporários de trabalho, conhecidos como “categoria O”, que vem substituindo progressivamente os concursados. A deterioração dos vínculos trabalhistas prejudica a autonomia pedagógica e desmoraliza a profissão, uma vez que os professores não conseguem se organizar enquanto classe e lutar por direitos, justamente pela grande fragilidade que é característica central dessa forma de trabalho.

O Tribunal de Contas do Estado de São Paulo evidenciou em relatório publicado em 2023 que 46,21% dos professores que atuam na rede pública estadual são temporários, o que dificulta a criação de vínculos entre estudantes e o corpo docente (São Paulo, 2023). Esse fenômeno foi percebido durante as entrevistas, uma vez que três dos cinco entrevistados eram professores temporários.

Para além das contratações temporárias, os professores da rede enfrentam imposições não apenas relacionadas AO QUE ensinar, mas sim sobre COMO ensinar. É possível (e estará presente na atual dissertação) criticar os conteúdos presentes no currículo, mas a precarização atingiu um nível superior. A Secretaria da Educação do estado de São Paulo não está apenas definindo o que os professores devem ensinar, mas sim retirando as possibilidades metodológicas dos docentes, principalmente por meio da implementação do chamado Material Digital.

Essa introdução do Material Digital no ensino público paulista em 2023 representa uma ofensiva simbólica e prática do neoliberalismo sobre a educação. A imposição de aulas via slides pré-formatados exhibe uma pedagogia burocratizada, inspirada na lógica da gestão empresarial e da disciplina industrial, cujo propósito é frustrar e constranger os professores, subordinando-os aos imperativos da “eficiência”, “métrica” e “padronização”, ou seja, os professores não possuem a perspectiva autoral das aulas que estão ministrando.

Derisso e Duarte (2017) analisam o processo de precarização e descaracterização da escola pública paulista como resultado de políticas neoliberais que promovem uma concepção gerencialista da educação. Nesse contexto, o Material Digital funciona como dispositivo ideológico que acelera os professores para que todo o conteúdo seja cumprido em tempo cronometrado, impossibilitando

intervenções criativas, adaptações ao contexto escolar e formação de laços significativos entre professores e estudantes.

É válido destacar que inicialmente, o governo de Tarcísio de Freitas anunciou que em 2024 os alunos não teriam mais acesso aos livros didáticos impressos, ficando 100% dependentes do Material Digital. Além disso, pela primeira vez na história o estado de São Paulo não iria aderir ao Programa Nacional de Livros Didáticos (PNLD), do Ministério da Educação. Essas decisões antidemocráticas colocariam em risco o cumprimento da obrigação constitucional e legal do Estado de fornecer material didático aos estudantes, uma vez que diversos deles não possuem equipamentos tecnológicos nas escolas e no seu ambiente doméstico. Apesar do cenário desanimador, a partir de pressão popular, o governador revogou a sua decisão, imprimindo o material e aderindo ao PNLD. Esse, é um dos exemplos de que a manifestação popular e a união dos professores e da comunidade escolar conseguem ter força para resistir e reverter decisões danosas para toda a sociedade.

Ainda assim, a utilização do Material Digital (slides) pelo professor em sala de aula é obrigatória. A substituição dos livros didáticos pelo Material Digital configurou uma ruptura significativa na autonomia pedagógica: o conteúdo, a sequência e até o formato das aulas passaram a ser centralmente determinados. Manifestos de resistência foram verificados entre os professores entrevistados, que relataram que o material era extenso, descontextualizado e inviável para a realidade das turmas. Além disso, a imposição desse material ocorre independentemente da infraestrutura disponível. Em muitas escolas, não há televisão, projetor ou computador em todas as salas, evidenciando a incompatibilidade entre a política e as condições materiais das escolas brasileiras.

Os professores entrevistados afirmaram que o trabalho pedagógico nesse modelo é reduzido à execução técnica de um roteiro, alienando o professor de sua função de mediador crítico. Essa redução tecnocrática do como ensinar impede a transformação dos conteúdos em experiência significativa, marchando em sentido contrário à valorização das particularidades e especificidades dos sujeitos e do contexto em que estão inseridos, prejudicando o estímulo às neoformações (Derisso e Duarte, 2017).

Essas mudanças refletem a lógica da performatividade neoliberal nas instituições públicas. A imposição de slides, a medição e controle da prática docente,

e a centralização do formato de aula fazem parte de uma cultura de mensuração e conformidade, típica da racionalidade neoliberal. O professor, nesse cenário, se torna um administrador da sala de aula, o qual precisa ser eficiente em aplicar um roteiro padronizado e pré-estabelecido.

É necessário, ainda, destacar mais um exemplo do processo de precarização e desmonte da educação pública do estado de São Paulo. Desde o final de 2024, a gestão de Tarcísio de Freitas implementou o modelo de Parcerias Público-Privadas (PPPs) em 33 escolas estaduais, estendendo-o posteriormente para a manutenção de mais 143 unidades, com expectativas de expansão para toda a rede de aproximadamente 5.500 escolas (Cruz, 2025). Essas parcerias não são simplesmente administrativas, mas parte de um processo onde o setor privado coloniza concepções e políticas educacionais, sendo instrumental para a formação de uma “indústria das PPPs”, em que empresas privadas atuam cada vez mais nos serviços que deveriam ser do Estado. No Brasil, apesar da relativa novidade da aplicação no âmbito estadual, esse padrão já emergiu de modo mais velado desde as reformas dos anos 1990, especialmente com a institucionalização via Lei 11.079/2004, que estruturou legalmente a PPP como instrumento de cooperação contratual entre Estado e setor privado.

Esse modelo é parte de uma estratégia de mercantilização da educação pública e redução do Estado. Não é exagero afirmar que as PPPs podem ser entendidas como uma das formas de privatização, em que o setor privado assume responsabilidades essenciais para a sociedade, prestando serviço e lucrando em setores que deveriam ser geridos pelo interesse coletivo. O governo paulista inclui tais PPPs no Programa de Parcerias de Investimentos (PPI), prevendo leilões com investimentos estimados em R\$ 2,1 bilhões, distribuídos em lotes Leste e Oeste, abrangendo 29 municípios e unindo construção, adequação e manutenção predial. Ainda que supostamente sem interferência na gestão pedagógica, essa configuração propicia uma privatização velada dos processos de suporte às escolas, contrário aos princípios da gestão democrática e da participação da comunidade escolar.

Em última análise, o avanço das PPPs na educação paulista expressa o avanço do neoliberalismo sobre o campo educacional, isto é, a transformação da escola pública em espaço regulado por contratos e interesses empresariais. Desta forma, é no contexto de aumento da precarização e da neoliberalização do estado

de São Paulo, que a presente pesquisa busca investigar como vem sendo realizado o ensino da cidade na maior rede do país, durante as aulas de Geografia dos Anos Finais do Ensino Fundamental.

2.4. O procedimento metodológico

A execução de uma pesquisa necessita de um confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinados temas e de conhecimento teórico construído a respeito dele (Ludke e André, 1986). Segundo Ludke e André (1986), a pesquisa se trata de uma ocasião privilegiada, na qual se reúne o pensamento e a ação de uma pessoa ou de um grupo para desenvolver conhecimento acerca da realidade. Esse conhecimento deve servir para a composição de soluções propostas aos seus problemas.

Ludke e André (1986) ressaltam a importância de o educador pesquisar, uma vez que a pesquisa é um instrumento de enriquecimento de seu trabalho. Nesse sentido, durante muito tempo se acreditou na possibilidade de decompor os fenômenos educacionais em variáveis, buscando formas quantificáveis de análise. Tendo como base as leituras em Ludke e André (1986), com a evolução dos estudos na área de educação, ficou claro o fato de que poucos fenômenos da área podem ser submetidos a uma abordagem puramente analítica, uma vez que na educação os eventos acontecem de maneira “tão inextricável que fica difícil isolar as variáveis envolvidas e, mais ainda, apontar claramente quais são as responsáveis por determinado efeito” (Ludke e André, 1986, p. 4).

Desta forma, a presente pesquisa utiliza uma abordagem qualitativa, entendendo os fenômenos educacionais como sendo integrantes ao contexto social e a uma realidade histórica que sofre uma série de determinações. Como visto por Rubem Alves (2000) “Todo ato de pesquisa é um ato político”, neste sentido, essa investigação possui um comprometimento com os professores e alunos do ensino básico brasileiro, grupo o qual o pesquisador faz parte.

Ludke e André (1986) destacam que os documentos são uma fonte estável e rica, podem ser consultados várias vezes, surgem em um contexto específico, fornecendo informações para a compreensão do mesmo. O maior investimento realizado na análise documental é a atenção e o tempo por parte do pesquisador, para que seja realizada toda a análise proposta.

Com o intuito de investigar o ensino de conteúdos acerca da cidade no Ensino Fundamental – Anos Finais da rede pública de educação do Estado de São Paulo, os documentos selecionados foram o Currículo Paulista, o material digital do Estado de São Paulo e o levantamento de dados primários originados de entrevistas realizadas com professores da rede estadual, as quais serão melhor explicitadas a seguir. No tangente à forma de analisar os dados presentes nos documentos, essa foi determinada após uma série de leituras e debates conjuntos com o Núcleo de Ensino de Geografia e Didática (NEGED) da UNESP de Rio Claro. Para analisar estes dados levantados, utilizaremos a Análise de Conteúdo (AC).

Com o intuito de elucidar nosso método de investigação ancorado na Análise do Conteúdo (AC), iremos diferenciá-lo da Análise do Discurso para tornar o nosso caminhar metodológico objetivo e efetivo. Ao optar pela AC, percebemos algumas ressalvas sobre estes métodos e neste sentido, corroboramos com as análises de Caregnato e Mutti (2006), os quais destacam que uma das principais diferenças entre as análises, é o fato de que a análise do discurso trabalha com o sentido, e não com o conteúdo, enquanto a análise de conteúdo trabalha com a materialidade linguística através das condições empíricas do texto (o conteúdo em si) e estabelece categorias para a sua interpretação. De forma bem resumida, a Análise de Conteúdo foca no conteúdo do texto, enquanto a Análise do Discurso busca compreender os efeitos de sentido presentes por meio do discurso. É necessário ressaltar que não há uma forma melhor ou pior de analisar os dados, cabe ao pesquisador conhecer diferentes formas e escolher de maneira consciente qual será empregada em sua pesquisa.

Franco (2020) destaca que a AC trabalha com a palavra, ou seja, com a prática da língua realizada por emissores conhecidos, buscando entender aquilo que está por trás do conteúdo selecionado. Também é necessário considerar na AC as condições contextuais da produção das palavras estudada. Por outro lado, a AD está mais inserida no campo da linguística, buscando compreender o aspecto coletivo e virtual da linguagem e os seus conjuntos de sistemas.

Desta forma, por se encaixar melhor nos objetivos da presente pesquisa, foi selecionada a Análise de Conteúdo. Essa escolha implica em analisar os documentos oficiais e entrevistas realizadas fazendo comparações contextuais multivariadas, que devem ser realizadas a partir da sensibilidade, intencionalidade e competência teórica do pesquisador (Franco, 2020).

Estudar os impactos que a mensagem causa nos diferentes receptores é extremamente importante para a Análise de Conteúdo, como visto em:

A questão “com que efeito?” é considerada, por muitos estudiosos, como um dos aspectos mais importantes do paradigma da comunicação: qual seja, estudar, identificar o efeito e/ou impacto que determinada mensagem causa no receptor, no leitor, no ouvinte e em diferentes segmentos da população. Sem dúvida, essa indagação é extremamente valiosa para o avanço dos conhecimentos no âmbito das áreas sociais (Franco, 2020, p. 22).

Nesse sentido, uma das perguntas que emerge no contexto da presente metodologia escolhida é: “Qual seria o efeito dos documentos oficiais na prática dentro de sala de aula relacionadas ao ensino crítico da cidade?”.

2.5. As entrevistas em pesquisas qualitativas

A realização de entrevistas, principalmente as semiestruturadas, que é o caso da presente pesquisa, não é uma tarefa banal. É necessário que se propicie situações de contato com os entrevistados que ao mesmo tempo sejam formais e informais, provocando um discurso mais ou menos livre e que atenda aos objetivos da pesquisa. As entrevistas permitem ao pesquisador realizar em mergulho em profundidade, dialogando diretamente com os sujeitos que estão em contato com o objeto de estudo (Duarte, 2004).

Duarte (2004) afirma que as entrevistas são fundamentais quando se precisa mapear práticas, crenças, valores e sistemas em diversos universos sociais específicos. Outros instrumentos de coleta de dados dificilmente permitem descrever e compreender a lógica que organiza as relações nos determinados contextos. No tangente a entrevistas com professores atuantes, essa é a melhor forma de compreender como se dá o cotidiano na escola, como eles se relacionam com o tema cidade e com o Currículo Paulista.

Uma boa entrevista, segundo Duarte (2004), exige que o pesquisador tenha os objetivos bem definidos, que ele conheça com alguma profundidade o contexto em que será realizada a investigação, que tenha sido realizada uma boa revisão bibliográfica sobre o tema, que possua uma boa segurança e autoconfiança e também é necessário que haja algum nível de informalidade. Nesse sentido, as entrevistas foram realizadas em um momento específico de produção da pesquisa: quando as disciplinas já haviam sido cursadas e parte da bibliografia já havia sido

explorada, com o intuito de realizar perguntas mais assertivas e aproveitar melhor o tempo dedicado a essa atividade.

Os professores entrevistados revelam a forma com que eles observam, vivenciam e analisam o seu tempo histórico, o seu momento e o seu meio social. São pontos de vista singulares dentro de um universo de possibilidades. Por esse motivo, é necessário que haja nas pesquisas qualitativas em educação um confronto de dados. É necessário que a partir das reflexões individuais, seja elaborado um pensamento que permita pensar a dimensão coletiva, isto é, a lógica das relações que se estabelecem no contexto da pesquisa (Duarte, 2004).

Desta forma, como supracitado, foram realizadas entrevistas com oito professores atuantes, sendo cinco mulheres e três homens, toda(o)s professora(e)s de Geografia dos Anos Finais do Ensino Fundamental da rede pública do estado de São Paulo. A atuação desses professores ocorre em diferentes escolas do interior de São Paulo, com foco nos municípios de Rio Claro e Franca. O contato com cada professor se deu por meio de uma pesquisa a partir da rede de contatos do pesquisador, sendo o contato inicial online e a entrevista em si, presencial. O local das entrevistas se deu por escolha dos próprios professores, sendo algumas conversas realizadas dentro da UNESP, outras nas escolas dos professores e uma foi realizada no shopping da cidade. Os seus nomes foram substituídos pelo nome de cidades da América Latina, visando preservar o anonimato dos professores. Os seus respectivos nomes, as cidades de atuação e o tempo de atuação foram sintetizados na seguinte **tabela 2**:

Tabela 2 - *Nomes fictícios, municípios e tempo de atuação dos professores entrevistados*

Nome fictício	Município de atuação	Tempo de atuação
Castries	Rio Claro - SP	7 anos
Manágua	Rio Claro - SP	10 anos
Brasília	Franca - SP	12 anos
São José	Rio Claro - SP	5 anos
Assunção	Franca - SP	15 anos
Bogotá	Rio Claro - SP	3 anos
Tegucigalpa	Rio Claro - SP	4 anos
Havana	Franca - SP	6 anos

Fonte: Elaboração própria

De forma geral, todo o processo de realização das entrevistas foi fluído e sem intercorrências. Apenas um professor de todos os contactados não quis participar. A realização das entrevistas para muitos aparentou significar, de certo modo, um momento de resistência, em que algumas de suas angustias e indignações puderam ser ouvidas mesmo que brevemente. É válido destacar que estar na posição de professor-pesquisador e dedicar certo tempo da pesquisa para dialogar e escutar os pares, é muito proveitoso não apenas para a pesquisa, mas para a formação enquanto professor e, também, enquanto ser humano.

Desta forma, as entrevistas foram guiadas pelas seguintes questões:

1. Qual é a sua visão sobre o Currículo Paulista?
2. De quais formas o Currículo Paulista se manifesta em suas aulas? Como você lida com ele?
3. Na sua opinião, o Currículo Paulista deveria ser reestruturado? De que forma?
4. No tangente aos temas sobre a cidade, você acredita que o Currículo Paulista os aborda de maneira suficiente?
5. Como você ensina sobre a cidade em suas aulas?
6. Quais são as maiores dificuldades dos seus alunos sobre esse tema?
7. Você acredita que as aulas de Geografia estão auxiliando os alunos na leitura da cidade?
8. Você teria alguma sugestão para que o ensino sobre a cidade nas aulas de Geografia fosse aprimorado?

Como discutido anteriormente, durante as últimas décadas, a educação paulista vem recebendo sucessivos ataques em um contexto de atomização dos indivíduos, tornando cada vez mais difícil a realização de mobilizações coletivas. Realizar a pesquisa e, de certa forma, escutar os professores unindo as suas opiniões, anseios e convicções, parece uma pequena, mas poderosa faísca que pode contribuir, em alguma instância, para a melhora do cenário representado. Apesar de alguns professores relatarem que se sentem desmotivados perante uma realidade escolar cada vez mais precarizada, é necessário destacar que em diversas falas, as quais serão apresentadas adiante, foram destacados meios que os

mesmos utilizam para driblar as dificuldades impostas e garantir um ensino de qualidade e significativo para os seus estudantes.

Por fim, é válido reforçar que o momento de aplicação das entrevistas foi de grande importância para a pesquisa e para o desenvolvimento do próprio professor-pesquisador. O compartilhamento de angústias, ideias e formas de atuação nas brechas do sistema neoliberal deve ser incentivado cada vez mais, para que juntos seja possível a efetivação de algumas vitórias táticas contra um sistema que se mostra cada vez menos interessado na qualidade do ensino público. Espera-se que com os relatos e reflexões presentes no trabalho, professores leitores possam também se informar, inspirar e buscar novas formas de atuação.

2.6. A Análise de Conteúdo

A Análise de Conteúdo (AC) se consolidou enquanto um dos principais procedimentos metodológicos para a análise de dados nas pesquisas nacionais. No entanto, Sampaio *et. al* (2022) apontam que há uma baixa qualidade e clareza no procedimento metodológico em trabalhos que utilizaram a AC. Desta forma, buscou-se distanciamento da aplicação acrítica e rasa da metodologia e, para isso, outros autores foram utilizados para melhor compreender e executar a análise, como a obra de Franco (2008).

A Análise de Conteúdo, de forma resumida, busca a manipulação de textos ou mensagens em unidades menores que possam ser interpretadas e analisadas. Parte-se de um conteúdo literal e manifesto, para encontrar um significado latente. A AC é organizada em três momentos principais: 1) Pré-análise: momento no qual o pesquisador realiza uma preparação do material a ser analisado, seleciona os materiais, formula categorias e realiza leituras preliminares; 2) Exploração do material: o pesquisador realiza a codificação e categorização do conteúdo e, por fim, 3) Tratamento dos resultados: Etapa voltada para a interpretação e elaboração de discussões acerca dos resultados observados.

A partir da análise de conteúdo, a técnica elegida para a presente pesquisa é a análise temática categorial, a qual busca “descobrir os núcleos de sentido que compõem uma comunicação, preocupando-se com a frequência desses núcleos, sob a forma de dados segmentáveis e comparáveis.” (Bardin, 2016; Capelle; Melo; Gonçalves, 2003, p. 8).

A primeira etapa da análise é a codificação. Bardin (1977) destaca algumas possibilidades para a realização desse procedimento, o escolhido para a presente pesquisa foi a codificação temática. A codificação é o momento destinado à criação das unidades de registro. As unidades de registro são trechos do texto com tamanho variado, podendo ser uma única palavra, uma frase ou um parágrafo, que tenham correspondência com o tema a ser tratado. Todos os trechos dos documentos e entrevistas que continham a palavra CIDADE foram considerados e utilizados para a formulação das categorias de análise.

Com relação ao processo de categorização, é possível realizar, ainda, uma análise indutiva ou dedutiva. No primeiro caso, as categorias são elaboradas após a seleção das unidades de registro e, no segundo caso, as categorias já são estabelecidas previamente, a partir do acervo bibliográfico e teórico do pesquisador. O escolhido para a presente pesquisa foi a análise categorial indutiva, ou seja, primeiro foram criadas as unidades de registro e posteriormente as categorias com base no referencial bibliográfico.

Após a codificação, portanto, deve-se juntar as unidades de registro em categorias que deverão ter as seguintes qualidades: 1) Exclusão mútua: cada código pode contemplar apenas uma categoria, evitando ambiguidades; 2) Homogeneidade: as categorias devem ser internamente homogêneas; 3) Pertinência: as categorias criadas devem ser relevantes para organizar o material codificado; 4) Objetividade: estabelecer claramente o critério utilizado para a formação da categoria; e 5) Produtividade: a categoria deve corresponder ao objetivo central da pesquisa. Ainda é possível dividir cada categoria em subcategorias, se o pesquisador achar necessário.

Para melhor visualizar a AC, é comum a apresentação de mapas mentais e tabelas contendo as categorias de análise, subcategorias, exemplos de unidades de registro e porcentagens de ocorrências. Desta forma, como supracitado, os materiais selecionados para a análise foram o Caderno do Professor do Currículo Paulista – Ensino Fundamental Anos Finais e entrevistas realizadas com professores atuantes.

2.7. Fundamentação das categorias e subcategorias de análise

É necessário, em primeiro momento, desenvolver uma discussão acerca da especificidade da cidade, para, assim, fundamentar e justificar a escolha da palavra cidade como indicador base para a criação das unidades de registro, bem como das

categorias e subcategorias na Análise de Conteúdo realizada. Acredita-se que a cidade seja um espaço complexo, produto social coletivo, aberto e inconcluso, local da reprodução do capital (e, portanto, possui crises) e do cotidiano da maior parte da população brasileira. Desta forma, a reflexão crítica sobre o espaço geográfico deve-se partir da compreensão da cidade e de seus fenômenos, pois é a porção do espaço geográfico que os alunos mais vivenciam.

Desde o início do capitalismo concorrencial e, portanto, da consolidação da indústria, o urbanismo como técnica ou como ideologia vem respondendo aos desafios apresentados pela crise da cidade, que vem se aprofundando a cada dia (Lefebvre, 1991). O pensamento de Santos (1993) concorda ao ressaltar que o planejamento urbano realiza uma organização da cidade tendo como objetivo agradar o mecanismo de mercado, gerando um certo *marketing* urbano. Santos (1993, p. 96) avança e defende que “o capitalismo monopolista agrava a diferenciação quanto à dotação de recursos, uma vez que parcelas cada vez maiores da receita pública se dirigem a cidade econômica em detrimento da cidade social”.

Lefebvre (1991, p. 51) destaca que até os últimos tempos, “o pensamento teórico representava a cidade como entidade, como um organismo ou como um todo entre outros”. Lefebvre (1991, p. 51) ainda ressalta que em muitos casos, a cidade era reduzida como um “fenômeno parcial, a um aspecto secundário, elementar ou accidental, da evolução e da história”. É no final da década de 1960, que a cidade e suas especificidades, isto é, seus fenômenos urbanos, começam a serem apreendidos nos estudos teóricos.

A cidade atual se situa entre as lógicas do local e do global, em um meio termo entre aquilo que Lefebvre (1991) chama de ordem próxima (relações entre os indivíduos) e a ordem distante (lógica das poderosas instituições, como a igreja e o Estado). A cidade, segundo Lefebvre (1991, p. 52) “tem uma história, ela é a obra de uma história, isto é, de pessoas e de grupos bem determinados que realizam essa obra nas condições históricas”. A cidade, desta forma, é intencional e historicamente produzida, podendo ser entendida “mais como uma obra de arte do que com um simples produto material” (Lefebvre, 1991, p. 52).

Assim como na história houve e há uma produção de conhecimentos, culturas e civilizações, também há produção de diversas cidades. Os agentes sociais fazem e refazem a cidade, exercem ações concretas e estratégias para a sua reprodução.

Esses agentes são os proprietários dos meios de produção, como os grandes industriais, os proprietários fundiários, os promotores imobiliários, o Estado e os grupos sociais excluídos (Corrêa, 1989).

A cidade, portanto, pode ser compreendida de diversas formas. Para analisar a presença do tema cidade no Currículo Paulista e nas entrevistas realizadas, foram criadas duas categorias temáticas indutivas, nomeadas como “Concepção Tradicional” e “Concepção Crítica”, as quais serão melhor explicitadas a seguir.

2.7.1. A categoria Concepção Tradicional e suas subcategorias

A categoria nomeada como Concepção Tradicional, pode ser atribuída a um pensamento vivenciado e difundido entre 1940 e 1970 no Brasil, marcado pela consolidação da Geografia nacional, com forte influência da Geografia Francesa de base Lablanchiana, podendo ser nomeado como o período da Geografia Escolar Tradicional (Abranches Junior, Azevedo e Araujo, 2018). O mito da ciência asséptica e neutra, colocado por Paul Vidal de La Blache, correspondia perfeitamente ao contexto de pouca democracia vivenciada pelo Brasil neste período, principalmente a partir do golpe militar de 1964.

O ensino de Geografia, neste momento, baseava-se em transmitir informações aparentemente neutras e informativas, sem apresentar espaço para contestações sobre a realidade que o povo brasileiro vivenciava. O conhecimento estimulado era enciclopédico, baseado em “decorebas” e na memorização de dados estatísticos, hierarquizando os conteúdos e colocando os alunos em uma posição passiva. O aluno não seria capaz de produzir conhecimentos ou reflexões críticas sobre a produção do espaço em que vive, mas sim deveria compreendê-lo como uma entidade.

A promulgação da Lei 5692/71, ficou conhecida por promover uma reforma no ensino de 1º e 2º grau, ajustando a educação brasileira ao regime militar. A educação é tratada pela lei de forma economicista, sistêmica e tecnicista. O objetivo era formar profissionais técnicos, com aptidões para manusear equipamentos e máquinas no mercado de trabalho. O primeiro artigo da lei sintetiza um pouco esse intuito:

Art. 1º O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania. (Brasil, 1971)

A concepção pedagógica era tecnicista e behaviorista, buscando uma racionalização e “eficiência” no ensino, as quais eram testadas por meio de avaliações objetivas. O professor possuía o papel de administrar esse planejamento, com o intuito de formar indivíduos aptos ao mercado de trabalho, de acordo com a lógica capitalista e acelerada que se consolidava no Brasil. Houve grande empobrecimento dos conteúdos, devido ao excesso de pragmatismo neste momento (Abranches Junior, Azevedo e Araujo, 2018).

A concepção pedagógica que compõe a categoria “Concepção Tradicional” no entendimento da cidade é vinculada à tendência pedagógica liberal (Libâneo, 1983). O termo “liberal” não sendo entendido como “democrático” ou “avançado”, mas sim como a doutrina liberal, que busca dar suporte para a continuidade e aprofundamento do sistema capitalista de produção. A pedagogia liberal é, portanto, uma manifestação própria desse tipo de sociedade (Libâneo, 1983).

Libâneo (1983) destaca que a educação brasileira é historicamente marcada pelas tendências liberais, que se manifestam concretamente nas práticas escolares e no ideário pedagógico da comunidade escolar, embora muitas vezes de forma implícita. A lógica da pedagogia liberal baseia-se no aprendizado de valores e normas vigentes pelos estudantes, por meio do desenvolvimento da cultura individual. As diferenças de classes são escondidas, uma vez que essa tendência defende que há uma igualdade de oportunidades, mas sem levar em conta a desigualdade de condições.

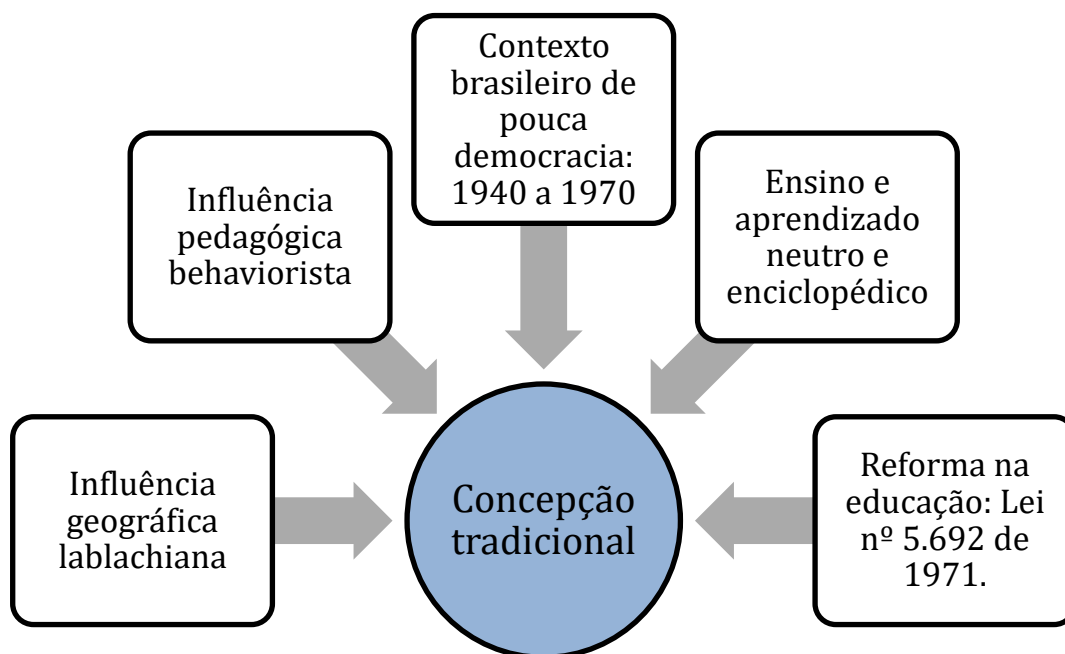
A tendência liberal busca educar o aluno para atingir, pelo seu próprio esforço (meritocracia), a sua plena realização como pessoa. Isso é visível nas habilidades e competências tanto presentes na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como no Currículo Paulista. O compromisso da escola é com a cultura, em que cada aluno deve adquirir pelo seu próprio esforço, enquanto os problemas sociais pertencem à sociedade. Os conteúdos são separados das experiências dos alunos e das realidades sociais (Libâneo, 1983).

Neste contexto, nas aulas de Geografia, Gebran (2002) defende que esse pensamento explicita o espaço como sendo morto, sem dinamismo. A Geografia se torna um sofrimento para o aluno, com inúmeras informações e descrições para se memorizar. São enfatizados os picos mais altos das montanhas, as datas, as classificações gerais dos fenômenos espaciais, como se sempre estivessem ali, sem história, vida ou interferência humana.

É possível afirmar que embora a Geografia Escolar Tradicional tenha se desenvolvido e consolidado no século passado, a sua influência nas aulas de Geografia sobre a cidade atualmente é majoritária. Isso foi exposto por Gebran (2002), ao afirmar que essa concepção ainda está muito presente nas instituições escolares, não permitindo o aluno a compreender o espaço e as suas múltiplas relações e determinações.

Por meio da análise do Currículo Paulista e das entrevistas, foi possível constatar que a maior parte das aulas e conteúdos ligados à questão da cidade, ainda apresentam profundas características desse pensamento. A cidade aparece de forma rasa, direta, desprovida de reflexões, naturalizada, impossibilitando, desta forma, o raciocínio geográfico dos alunos sobre o espaço urbano. Ou seja, mesmo com alguns avanços nos últimos anos, o currículo e os materiais ainda parecem estar presos na década de 1970. A sistematização da categoria Conceção Tradicional pode ser vista a seguir, na Figura 2:

Figura 2 - Sistematização da categoria Conceção Tradicional



Fonte: Elaborado pelo autor, 2024.

Com o intuito de aprofundar a investigação sobre as influências que permeiam o tema cidade nas aulas de Geografia, as unidades de registro criadas para a Análise de Conteúdo consideradas como Conceção Tradicional, foram divididas em duas subcategorias: Organismo e Aspecto secundário.

Em suma, o entendimento da cidade como organismo está relacionado aos momentos em que o espaço urbano apareceu de forma incontestável, naturalizado, desprovido de alterações humanas ou processos dialéticos de construção, impossibilitando o raciocínio geográfico sobre o tema. A cidade enquanto aspecto secundário, por sua vez, corresponde aos momentos em que a cidade aparece meramente como palavra e suporte para outros conteúdos de forma acrítica.

2.7.2. A categoria Concepção Crítica e suas subcategorias

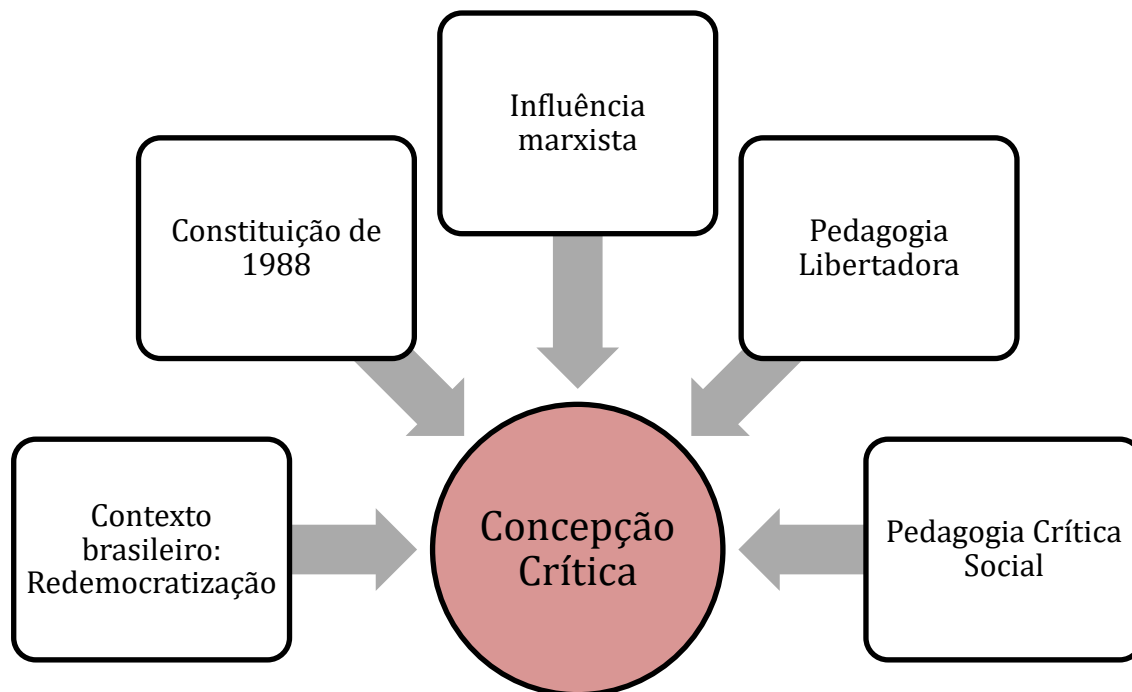
A categoria nomeada como Concepção Crítica, é marcada por um pensamento que reformulou a Geografia Escolar Brasileira a partir do processo de abrandamento da Ditadura Empresarial-Militar no início da década de 1980. A retomada do movimento sindical e a rearticulação das forças de oposição possibilitaram a realização de debates de reconstrução do Brasil, culminando na Constituição de 1988, apelidada de “A Constituição Cidadã”. Abranches Junior, Azevedo e Araujo (2018) destacam que nesse momento, aflorou na escola brasileira um pensamento crítico das realidades sociais, acompanhado por uma maior filiação do pensamento marxista entre os professores. Libâneo (2010) destaca as principais teorias críticas de orientação marxista da educação brasileira que emergiam nesse momento, como a Pedagogia Libertadora de Paulo Freire, a Pedagogia Histórico-Crítica de Dermeval Saviani e a Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos, sistematizada pelo próprio Libâneo, além de estudos esparsos de Pedagogia Libertária.

Abranches Junior, Azevedo e Araujo (2018) argumentam que a crítica que se fazia nos anos de 1980 à Geografia Escolar, era a grande diferença existente entre o discurso e a prática pedagógica em sala de aula. Embora o discurso acadêmico e dos professores tenha se modificado e atualizado, adquirindo concepções mais críticas e progressistas, a prática da sala de aula e o processo de ensino se mantiveram nos moldes tradicionais.

No tangente as tendências pedagógicas, as pedagogias produzidas no período em questão podem ser entendidas como progressistas, contra hegemônicas ou ainda conhecidas como teorias críticas. Essas tendências jamais tornaram-se hegemônicas, uma vez que dificilmente a pedagogia progressista conseguiria se institucionalizar em uma sociedade capitalista, “daí ser ela um instrumento de luta

dos professores ao lado de outras práticas sociais” (Libâneo, 1983, p. 10). A sistematização da categoria em questão pode ser visualizada a seguir na Figura 3:

Figura 3 - Sistematização da categoria Conceção Crítica



Fonte: Elaborado pelo autor, 2024.

Embora existam divergências enquanto tendências pedagógicas, ambas participam do movimento de valorização da escola pública e da educação popular, tecendo críticas e novas perspectivas para o Sistema Educação Brasileiro da época. A Pedagogia Libertadora, que possui como grande expoente Paulo Freire, nasceu na década de 1970 e centrou-se no povo e em sua organização popular, trazendo novas mudanças e concepções para o debate sobre ensino no Brasil e no mundo.

A repercussão da Pedagogia Libertadora foi particularmente grandiosa nas escolas públicas de educação de jovens e adultos. Diferentemente da tendência tradicional, a relação entre professor e aluno é horizontal, possibilitando diálogos sobre as práticas cotidianas. O professor passa também a ter o direito de aprender com o aluno. O conhecimento, dessa forma, é construído coletivamente e não surge meramente como verdade absoluta nos livros didáticos.

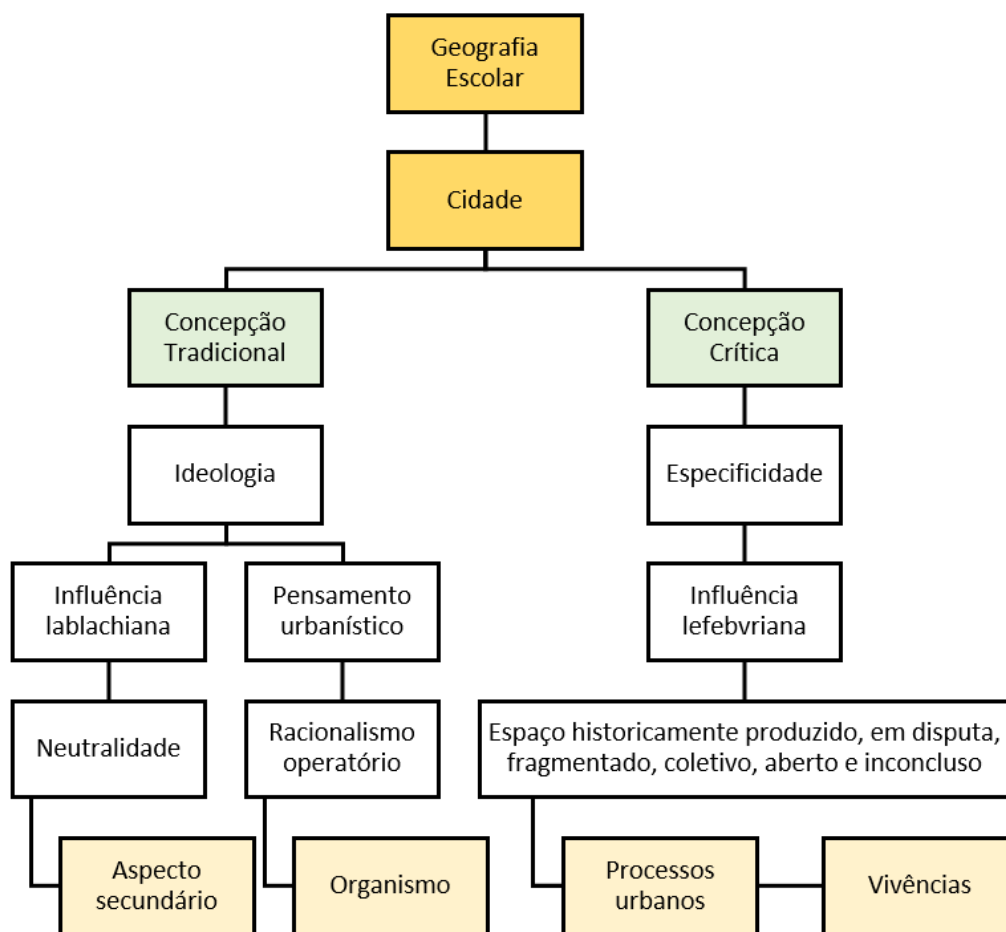
Freire (1996) questiona a problemática urbana, relacionando o cotidiano vivenciado pelos alunos na cidade com os seus problemas e as suas fragmentações. O pensamento de Paulo Freire, no excerto, sintetiza o que a

categoria Concepção Crítica significa para a presente Análise de Conteúdo: Uma postura crítica perante a realidade urbana.

Porque não aproveitar a experiência que tem os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos e os baixos níveis de bem estar das populações, os lixões e os riscos que oferecem à saúde das gentes. Porque não há lixões no coração dos bairros ricos e mesmo puramente remediados dos centros urbanos? (...) Porque não estabelecer uma necessária "intimidade" entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? (p.16)

Ainda no campo progressista, mas com maior enfoque na educação escolar formal, a Pedagogia Histórico-Crítica e a Crítico-Social dos Conteúdos constituem-se enquanto tendências que valorizam a escola pública, a difusão do conhecimento e as discussões sociais. Os maiores expoentes da primeira são Dermeval Saviani e Newton Duarte, enquanto o maior representante da segunda é José Carlos Libâneo. Embora exista diferença entre elas, também existem aproximações. As duas pedagogias partem de uma crítica ao sistema capitalista vigente, compreendendo a instituição escolar como um espaço em disputa para a construção de um país mais democrático e justo por meio do desenvolvimento do saber sistematizado associado ao cotidiano do estudante.

Dessa forma, os conteúdos analisados no presente material que corroboram com a presente perspectiva focam alocados na categoria "Concepção Crítica". Essa, por sua vez, foi subdividida em "Vivências" e "Processos urbanos", podendo ser visualizadas na Figura 4, juntamente com o restante da sistematização.

Figura 4 - Sistematização das categorias e subcategorias

Fonte: Elaborado pelo autor, 2024.

Dentro do contexto da Concepção Crítica, o referencial analisado, em alguns momentos, realiza abordagens que associam a cidade ao cotidiano dos estudantes, fazendo com que eles pesquisem, entrevistem familiares e realizem atividades que relacionem a cidade com o vivido, nesses casos, as unidades de registro da concepção crítica foram alocadas na subcategoria “Vivências”. Em momentos mais raros ainda, o material lida com o espaço urbano como sendo fruto de um processo histórico específico e, a própria cidade, contendo as suas próprias dinâmicas, nesse caso, as unidades de registro foram alocadas na subcategoria denominada “Processos urbanos”. Ao longo do trabalho, trechos do material analisado, imagens e reflexões acerca do mesmo serão apresentados.

3. POR UMA LEITURA GEOGRÁFICA CRÍTICA DA CIDADE

Tire as construções da minha praia
Não consigo respirar
As meninas de mini saia
Não conseguem respirar
Especulação imobiliária
E o petróleo em alto mar
Subiu o prédio eu ouço vaia
[...]

Lucro
Máquina de louco
Você para mim é lucro
Máquina de louco

- Lucro, Baiana System (2016)

Acredita-se que o ensino crítico deve ter como base o ensino de conteúdos que permitam os estudantes a realizarem associações com os processos vivenciados em seu cotidiano e também generalizações que os auxiliarão na compreensão de outras localidades. O Caderno do Professor do Currículo Paulista, no entanto, apresenta diversas lacunas para que o ensino crítico sobre a cidade seja realizado. Desta forma, o presente capítulo trata-se de uma discussão acerca dos principais conceitos relacionados ao ensino da cidade, estabelecendo um diálogo entre o Currículo Paulista e o referencial teórico adotado, ancorado principalmente na obra de Henri Lefebvre.

3.1. Discutindo os conceitos de cidade e urbano

Os conceitos de cidade e urbano frequentemente são confundidos e, em muitos casos, aparecem como sinônimos. São inúmeras as generalizações feitas em torno desses conceitos. Lencioni (2008) destaca que todo conceito se constitui enquanto um instrumento de pesquisa e conhecimento. Sempre um conceito estabelecerá relações com outros, portanto, nenhum conceito é independente. É

necessário que, para o entendimento ou elaboração de um novo conceito, conceitos anteriores sejam utilizados como uma espécie de suporte que dará possibilidades para novas elucubrações.

A partir da análise de conteúdo realizada com o Caderno do Professor do Currículo Paulista (São Paulo, 2022), percebeu-se uma confusão entre a cidade e o urbano, sendo utilizados como sinônimos. Durante todo o Ensino Fundamental Anos Finais, não há nenhuma menção ao desenvolvimento do conceito de urbano, sendo utilizado apenas como palavra/adjetivo em raros momentos. O conceito de cidade, por sua vez, é definido na **Situação de Aprendizagem 3 – “As cidades e as questões ambientais”** do 6º ano como sendo a “área urbana de um município”, ou seja, o currículo fornece apenas uma definição superficial sobre o conceito. É válido ressaltar que a Situação de Aprendizagem 3 possui outros pontos de interesse que serão comentados adiante.

Precedendo a discussão conceitual, é necessário realizar um breve comentário sobre a cidade e o urbano enquanto palavras da língua portuguesa. A palavra cidade é, gramaticalmente, um substantivo, ou seja, uma palavra que nomeia um determinado objeto. Ao consultar o dicionário Michaelis (2024, s.p.), temos como definição da palavra cidade “grande aglomeração de pessoas em uma área geográfica circunscrita, com inúmeras edificações, que desenvolve atividades sociais, econômicas, industriais, comerciais, culturais, administrativas, etc.”. A palavra cidade também pode ter derivações por metonímia, ou seja, outros sentidos que vão além do sentido semântico usual da palavra. Por exemplo: “A cidade apresenta-se segregada”, o sentido é que a população residente na cidade está segregada. Ou então: “A cidade reformou os parques”, nesse sentido, a palavra cidade assume o sentido do poder público, no caso, a prefeitura. Esses são pequenos exemplos de outros sentidos semânticos que a palavra pode ter. (Lencioni, 2008)

No tangente à palavra urbano, essa é um adjetivo, ou seja, é utilizada para caracterizar os substantivos. As quatro definições encontradas no Michaelis (2024, s.p.) são: 1) Relativo ou pertencente à cidade; 2) Próprio da cidade; 3) Que tem características de cidade e 4) Que é dotado de urbanidade; civilizado, cortês. É interessante ressaltar que as três definições mais comuns relacionam o urbano como sendo referência da cidade, enquanto a última, entende o urbano como sinônimo de educação e civilização.

Ainda, há o processo de substantivação do adjetivo que recorrentemente acontece com a palavra urbano. Esse processo ocorre quando um adjetivo passa a ocupar a posição central de uma frase, como em “O urbano é caótico”. Embora urbano seja um adjetivo, ele passa a ter o papel de substantivo, geralmente em situações onde pode-se trocar “urbano” por “cidade”. Por meio de uma abordagem etimológica, Lencioni (2008) afirma que a ideia de cidade é anterior a ideia de urbano. A versão de 1712 do Dicionário da Língua Portuguesa e Latina registra diversos sentidos para a palavra cidade, mas nenhum para a palavra urbano.

No tangente à discussão de conceitos, como apontado por Canettieri (2020), o urbano na obra de Lefebvre possui difícil delimitação. É um dos conceitos que mais tem mobilizado debates e controvérsias, uma vez que aparece em diversas obras do autor, mas sem uma definição específica, deixando margem para diferentes interpretações. É a partir do reconhecimento a respeito desse desafio, que serão destacadas algumas interpretações sobre o entendimento de urbano na obra e Henri Lefebvre.

O método utilizado por Lefebvre, conhecido como dialético regressivo-progressivo, baseia-se no entendimento da história passada (regressão) para poder lançar a sua reflexão ao futuro (progressão). Desta forma, é traçado um eixo que vai do “zero grau de urbanização até à culminação do processo, à total urbanização da sociedade” (Canettieri, 2020, p. 267). O urbano para Lefebvre, portanto, só pode ser um processo dialético. Ao mesmo tempo que é a radicalização da lógica industrial capitalista, é também a possibilidade de emancipação e superação dessa própria lógica. Assim o urbano deve ser entendido “como lugar dos enfrentamentos e contradições” (Lefebvre, 2008, p. 157). Canettieri (2020, p. 277) destaca que o urbano “deve ser entendido como uma metáfora do espaço socialmente produzido que carrega em si as contradições entre o atual e a possibilidade”.

Entender o urbano em Lefebvre, portanto, não é uma tarefa fácil, mas para favorecer a interpretação, Monte-Mór (2015) *apud* Canettieri (2020) propõe uma distinção entre os dois principais sentidos de urbano no pensamento do autor: 1) Urbano-industrial: referente ao urbano enquanto radicalização da sociedade capitalista industrial e, 2) Urbano-utopia: referente ao seu caráter de própria superação, possibilitando não apenas a interpretação do passado e presente, como imaginar um futuro. Assim, Canettieri (2020, p. 279) sintetiza bem a discussão ao dizer:

É o urbano um conceito da superação da sociedade capitalista? Sim e não. É o urbano um conceito para designar a sociedade capitalista? Sim e não. Ora, poder-se-ia argumentar que Lefebvre, portanto, não sai do lugar. Mas seu pensamento é muito refinado e extremamente dialético: seu interesse é uma filosofia (ou, para ser mais preciso, uma metafilosofia) engajada na realidade, que só pode partir dela para se efetivar o seu objeto virtual. [...] Para ser mais claro, é somente com essa dimensão essencial da contradição entre “o que é” e “o que poderia ser” que se constitui o pensamento do materialismo histórico-dialético, sobretudo um pensamento engajado politicamente. O urbano deve ser entendido como uma metáfora do espaço socialmente produzido que carrega em si as contradições entre o atual e a possibilidade.

Carlos (2004) destaca que para que seja realizada uma análise do urbano, é necessário articular três esferas: a econômica (cidade produzida enquanto condição da produção do capital); a política (a cidade produzida enquanto espaço de dominação pelo Estado) e a social (a cidade enquanto prática, como elemento central da reprodução da vida humana). O estágio atual da urbanização, segundo Carlos (2017), impõe desafios nunca antes vistos, resultantes das exigências dos meios de comunicação e de deslocamentos, acentuando uma hierarquia desigual dos lugares, que articula os espaços de forma complexa e contraditória.

Acredita-se que apesar de complexo, é necessário que os jovens sejam oportunizados em sala de aula a refletir sobre o espaço urbano. O atual período da urbanização removeu dos jovens e adultos a possibilidade de sonhar, de imaginar um futuro outro, de realizar uma reflexão acerca da realidade presente, mas com perspectiva de futuro. Ensinar sobre o urbano em sala de aula, não significa muito mais do que provocar reflexões e críticas acerca do passado, da contemporaneidade e do modo de produção atual, mas também refletir sobre outros modos de vida possíveis, em outras palavras, resgatar a utopia.

A respeito do conceito de cidade, é possível pensar na cidade-estado grega, na cidade comercial da Idade Média, na cidade atual da globalização neoliberal, entre outras. Lencioni (2008) destaca que há diversas concepções acerca do conceito de cidade, mas uma ideia comum em todas elas é a de aglomeração durável. Assim, o conteúdo do conceito de cidade já indica dois termos: aglomeração e sedentarismo. Henri Lefebvre destaca que a entrada da indústria nesse espaço, eleva as contradições já existentes nas cidades anteriores (política e comercial), em um duplo movimento que leva à implosão e explosão da cidade.

Carlos (2017) estabelece diretrizes para a análise da cidade e do urbano, pontuando que as análises devem superar os dados estatísticos e as visões

institucionais, como, por exemplo, delimitação de áreas urbanas municipais feitas pelas prefeituras, decretos que definem regiões metropolitanas, etc. No tangente ao Currículo Paulista, como supracitado, o conceito de urbano sequer aparece, enquanto o conceito de cidade segue a essa definição institucional, dificultando a realização de reflexões críticas acerca da realidade das cidades brasileiras que os estudantes vivenciam diariamente. A falta de um desenvolvimento conceitual, conforme os estudos em Cavalcanti (2011), implica na impossibilidade de os estudantes realizarem generalizações acerca de suas realidades locais em relação a contextos mais globais e vice-versa, dificultando a operacionalização do conhecimento para se refletir sobre o mundo.

É necessário, portanto, que o aluno compreenda sobretudo os conceitos de cidade e urbano associados à realidade brasileira. É importante compreender o processo de urbanização enquanto processo global, mas também compreender as especificidades desse processo no Brasil e as implicações na sua cidade. Os problemas socioambientais urbanos precisam ser desnaturalizados, pois são fruto de um processo histórico e não atingem a toda a população de forma homogênea. Dessa forma, é necessário que se conceitualize a cidade, o urbano e demais conceitos correlatos de forma crítica, para que sirvam de suporte aos professores e alunos nos debates em sala de aula.

Segundo Carlos (2017, p. 2), a forma com que o espaço urbano é reproduzido não é ocasional. O Estado ao organizar a cidade, o faz para facilitar a circulação e a reprodução do capital, o Estado regulador “impõe as relações de produção enquanto dominação do espaço, imbricando espaços dominados/dominantes para assegurar a reprodução da sociedade”

Marx e Engels [1848]/(1997) são categóricos quando denunciam a dominação política do Estado moderno representativo realizada pela burguesia: “O moderno poder de Estado é apenas uma comissão que administra os negócios comunitários de toda a classe burguesa” (p. 31). Nesse sentido, Carlos (2017) pontua que seria ingênuo acreditar que alterações estatísticas redirecionariam as políticas que vão criar possibilidades de crescimento, uma vez que o espaço é a materialização de uma lógica de crescimento que está sob o resguardo do Estado. Assim, a análise da cidade e do urbano é também uma análise das condições de produção e reprodução da sociedade, que produz “um mundo” contraditório e desigual.

Desta forma, Carlos (2004) problematiza a visão recorrente que a cidade é pensada, ora como mera forma, ora como meio ambiente urbano, em uma visão “naturalizada”. Em ambos os casos, o conteúdo, os fenômenos e os processos relacionados às práticas socioespaciais são invisibilizados. A cidade deve ser entendida enquanto ‘construção humana, produto histórico-social, como trabalho materializado, acumulado ao longo de uma série de gerações, a partir da relação da sociedade com a natureza’ (Carlos, 2004, p.14).

A análise da cidade, no tangente ao processo de produção, traz à tona a indissociabilidade entre o espaço e sociedade, revelando a profunda dialética entre homem-natureza, uma vez que a esfera do social se materializa em um território material, ou seja, ao produzir a vida, a sociedade produz e reproduz um espaço enquanto prática social. É possível, desta forma, afirmar que a cidade é a moldada a forma e semelhança da sociedade. Harvey (2012, p. 74) mostra que “a liberdade de construir e reconstruir a cidade e a nós mesmos é, como procuro argumentar, um dos mais preciosos e negligenciados direitos humanos”.

A forma com que o Caderno do Professor aborda a questão da diversidade existente entre as cidades, mascara as dinâmicas internas desses espaços, diferenciando as cidades pelos seus fatores externos, como a proximidade a rios, ferrovias, vales, rodovias, entre outros, como observado na Atividade 3 (Figura 5).

Figura 5 - Problematização proposta pelo material

Na **Atividade 3 – Problematizando: a paisagem das cidades**, propomos que os(as) estudantes reflitam e dialoguem sobre a seguinte questão: *como as cidades estão constituídas nas paisagens?* Após exporem suas percepções, oriente-os(as) a elaborar em uma cartolina (ou em outro material disponível na escola) um quadro com imagens de cidades com características diversas:

- | | |
|--------------------------------------|--------------------------------------|
| • Cidade à margem de um rio; | • Cidade nos vales; |
| • Cidade às margens de uma ferrovia; | • Cidade em cruzamentos de rodovias; |
| • Cidade em áreas férteis; | • Cidade à beira-mar. |

Fonte: Situação de aprendizagem 3 – Currículo Paulista (São Paulo, 2022) (grifos do autor)

Acredita-se que essa abordagem limita significativamente a possibilidade de reflexões críticas e problematizações sobre as múltiplas heterogeneidades que caracterizam as cidades contemporâneas. Ao adotar uma perspectiva superficial, o currículo negligencia as diversas realidades sociais, culturais e econômicas que

coexistem nos espaços urbanos. Essa omissão invisibiliza as dinâmicas que moldam o cotidiano dos estudantes e também restringe a oportunidade de desenvolver um raciocínio geográfico sobre as desigualdades espaciais e as tensões socioambientais presentes em seu entorno.

3.2. Henri Lefebvre e as suas contribuições para se refletir sobre o mundo e a cidade

O desenvolvimento de uma teoria crítica sobre a cidade não é uma tarefa fácil. Esse complexo espaço é multifacetado, contraditório e produto de longos processos históricos. Um dos principais pensadores do espaço urbano foi Henri Lefebvre, o qual compreende o espaço como campo de produção social e política. Em sua obra, a cidade não é apenas um suporte físico ou um resultado do desenvolvimento capitalista, mas sim uma obra coletiva, permeada por contradições e disputas.

Acredita-se que seja necessário recorrer a autores como Lefebvre para tensionar o ensino de Geografia e os currículos oficiais. Realizar uma defesa ativa do ensino crítico da cidade é, em outras palavras, possibilitar a interpretação da vivência cotidiana para além da descrição dos elementos urbanos, adentrando nas tensões que definem o espaço como um campo de constante disputa. A incorporação do pensamento dialético de Lefebvre à prática pedagógica, fomenta tanto a compreensão do espaço urbano, como também estimula o questionamento ativo das formas de dominação. Dessa forma, a seguir será comentado um pouco acerca de sua trajetória intelectual e de sua teoria.

3.2.1. A trajetória intelectual de Henri Lefebvre

É necessário, em primeiro plano, ressaltar a não tão conhecida trajetória intelectual de Henri Lefebvre. O autor nasceu na área rural dos Pirineus. “Isso na França da intelectualidade centralizada em Paris é quase um defeito de caráter” (Soto, 2013). Posteriormente, trabalhou como taxista na cidade de Paris, experiência que o ajudou a ficar horas lendo a cidade e observando as contradições e fenômenos urbanos da cidade.

Henri Lefebvre nasce em 1901 em Landes, na França e morre em 1991. Possuía formação original em filosofia, também se dedicando a matemática, linguística, história e sociologia. Carlos (2018) afirma que muitos tentam classificar

Lefebvre como geógrafo, sociólogo, historiador, etc. Mas na realidade, o próprio autor era um crítico das ciências parcelares e da fragmentação do conhecimento, sendo a favor da metafilosofia, como será comentado adiante.

Lefebvre foi o primeiro a traduzir em francês as obras de Hegel, Marx, Engels, Lênin e Nietzsche. O autor se encanta com a tese do desaparecimento do Estado em Marx, afirmando que é o centro do pensamento marxista, mas que é um aspecto muito ignorado e deformado pelos estudiosos posteriores (Soto, 2013). É curioso e necessário ressaltar aqui que o mesmo ocorre com a tese do direito à cidade de Lefebvre, apesar de ser o centro do pensamento lefebvriano, é o aspecto de sua teoria que está sendo mais banalizado e “barateado” na atualidade, como será comentado nos próximos tópicos.

Henri Lefebvre milita pelo Partido Comunista Francês (PCF) durante 30 anos, mas é suspenso em 1958 devido as suas fortes críticas ao dogmatismo e stalinismo. Lefebvre fez vários inimigos políticos nesse processo, resultando em uma interdição de seu pensamento em grande parte dos departamentos de filosofia e sociologia das universidades francesas. O pensador foi marginalizado dentro do campo marxista não só pelo PCF mas principalmente por Louis Althusser, que possuía uma interpretação de Marx oposta a de Lefebvre. (Soto, 2013)

O autor brasileiro que introduziu as ideias de Lefebvre ao Brasil foi José de Souza Martins, o qual foi por ele também influenciado. Pode-se afirmar que Martins recriou e potencializou a teoria de Lefebvre para o processo histórico brasileiro, criando uma sociologia com particularidades da sociedade brasileira. Soto (2013, p. 27) defende que:

Na interpretação de Martins sobre a sociedade brasileira, a noção de reprodução das relações sociais capitalistas ocupa um lugar central. Esta noção resgatada de Marx por Lefebvre é decisiva na sociologia de Martins. É a partir desta noção que Martins aponta as principais contradições da sociedade. A noção de reprodução das relações sociais é chave na compreensão das particularidades do processo histórico brasileiro.

Soto (2013, p. 27) afirma que a “noção de reprodução das relações sociais foi esquecida pelos seguidores de Marx, e não recebeu a importância que merecia.” Para Lefebvre, as relações sociais se reproduzem nas mais diversas atividades, como na vida cotidiana, nos lazeres, no habitat e na utilização do espaço.

3.2.2. Uma abordagem inicial ao método lefebvriano

A partir de profundas críticas as “ciências parcelares” e a fragmentação do conhecimento, Lefebvre se constitui enquanto filósofo e, por esse motivo, escrever acerca de sua teoria é uma tarefa desafiadora. O autor publicou mais de 70 obras, desenvolvendo uma teoria própria, complexa e filosófica. Aqui será realizado um esforço no sentido de sintetizar alguns de seus principais pontos, os quais parecem ser oportunos para o debate sobre o urbano, a cidade e a produção do espaço dentro do escopo da Geografia e do Ensino de Geografia.

Em primeiro plano, é necessário destacar que Lefebvre realiza um prolongamento da obra de Marx, não interpretando os postulados marxistas como um modelo acabado. O autor preserva três elementos principais da obra de Karl Marx: O global (ideia de totalidade), a crítica à realidade e a ideia de projeto de ação utópico, que não se separa do possível (Carlos, 2008). Lefebvre defende que durante muito tempo, as obras de Marx foram lidas apenas de forma economicista e propõe uma abertura na interpretação da realidade a partir de Marx, entendendo que o modo de produção sozinho não se compõe como uma totalidade. Esse movimento de Lefebvre traz uma outra complexidade para a construção de uma teoria sobre a realidade, abarcando novos conceitos e objetos.

Para que a realidade seja transformada, é necessário em primeiro ponto compreendê-la. O mundo da mercadoria, embora se imponha como uma totalidade, não é uma totalidade fechada, sendo necessária a incorporação de novos elementos à análise (Carlos, 2008). Carlos (2008) afirma que é a incorporação desses novos elementos que tornam a teoria de Lefebvre atual e relevante para a interpretação do mundo contemporâneo. Três constatações são essenciais para interpretar a realidade a partir da obra de Lefebvre: 1) O fato de que o capital financeiro ganha expressão reproduzindo-se através da reprodução do espaço, anunciando a produção do espaço como um segundo setor da economia; 2) O cotidiano, o qual se reforça como sendo o lugar da reprodução e 3) O urbano se apresenta enquanto uma realidade e como virtualidade (possibilidade).

A obra de Lefebvre, segundo Ana Fani Alessandri Carlos (2008), trabalha com uma tríade: cotidiano, urbano e produção do espaço. Araújo (2012, p. 137) destaca que todo o pensamento lefebvriano está organizado a partir dessa lógica trinitária, composta por “três elementos em interação e negação, por exemplo, forma, função e estrutura; vivido, concebido e percebido; agrário, industrial e urbano, etc”. Ainda

sobre a forma trinitária, Lefebvre estabelece níveis, em escalas crescentes, da seguinte maneira:

O arquitetônico ou do habitar (microsociológico), o urbanístico ou o da cidade (macrossociológico) e, finalmente, o nível territorial ou global (Estado-país/mundo). Há aqui uma lei ou princípio entre os níveis: eles se interpenetram e se superpõem sem, no entanto, se anularem. (Araújo, 2012, p. 137)

Como elucidado por Araújo (2012), para Lefebvre, tudo o que está em movimento (ou seja, produz novas formas) requer uma nova teoria, ou seja, é necessário constantemente teorizar as contradições desse mundo. O fenômeno urbano, no pensamento de Lefebvre, inaugura uma nova relação espaço-tempo, destoando da lógica agrária e da lógica industrial, e constituindo-se como uma problemática. O urbano, também deve ser interpretado em uma lógica trina a partir das seguintes dimensões: simbólica, paradigmática e sintagmática.

Como visto por Araújo (2012), a dimensão simbólica está relacionada às ideologias, desejos e representações que permeiam o espaço urbano. Ela reflete os significados e contradições da estrutura social, mesmo que seu conteúdo muitas vezes permaneça velado. A dimensão paradigmática, por sua vez, aborda como as relações sociais se manifestam no espaço, explorando oposições espaciais organizadas em isotopia (nosso lugar), heterotopia (o lugar do outro) e utopia (espaço neutro). Essa dimensão é crucial para compreender como o espaço é produzido e apropriado. Já a dimensão sintagmática foca nos sistemas e na organização das práticas urbanas, regulando as interações e movimentos nos espaços topológicos. Lefebvre aponta que essa dimensão é a mais dominante na sociedade contemporânea, que se estrutura cada vez mais como um sistema.

Volochko (2019) ressalta que há uma preocupação, ou melhor, uma vontade e insistência de Henri Lefebvre pela noção de totalidade. Lefebvre defende que a totalidade deve ser necessariamente uma orientação de seu método. O conceito de totalidade é central, porque ele universaliza a teoria. Sem totalidade não há pensamento teórico. Do ponto de vista da prática, a totalidade é para a sociedade um quadro de referência, uma vez que a faz superar cisões, dispersões e parcelamentos que acabam minando a conexão entre ciência e realidade.

O conceito de cotidiano para Lefebvre possui uma conotação bem diferente do usual, para o autor, o cotidiano é o mundo não filosófico, o cotidiano é o lugar onde é possível estabelecer essa relação dialética entre teoria e prática. O cotidiano

é o “irracional”, que ficou fora da análise da filosofia. Volochko (2019, p. 523) destaca que o cotidiano na obra lefebvriana pode ser visto como campo de dominação, ocupação e apropriação, de luta “que expressa alienações e possibilidades. [...] possível de restituição do tempo, do prazer, do lazer, do improdutivo, [...] contra os totalitarismos das formas estatista e da mercadoria, definidoras de mutilações à integridade humana”.

Ao estudar acerca do método de Lefebvre, um termo não tão comum surge chamando a atenção: a transdução. Fruto do embate entre o real e o virtual a transdução pensa o movimento do real na direção dos possíveis, fundamentando o conceito de direito à cidade, constituindo-se enquanto uma utopia. A noção de utopia não é negativa, uma vez que, como supracitado, o urbano também se constitui como virtualidade. Se o movimento de transdução não é apreendido, o direito à cidade pode acabar sendo reduzido a uma política pública, sendo banalizado (Carlos, 2008).

Como supracitado, grande parte da teoria desenvolvida por Lefebvre vem de uma crítica à filosofia, o conceito de transdução surge também a partir de uma crítica as abordagens tradicionais de indução e dedução, que buscavam lidar com a realidade social e espacial. Enquanto a indução parte de observações específicas para formular generalizações e a dedução aplica princípios gerais a casos particulares, ambas são insuficientes para capturar a complexidade do espaço como produto social e para propor transformações radicais. A transdução, por sua vez, é um processo criativo e dialético que opera entre o real existente e o possível imaginado, buscando produzir conhecimento e alternativas concretas de transformação (Carlos, 2008).

A transdução, no entanto, oferece uma alternativa metodológica ao conectar crítica, análise e imaginação em um processo que reconhece o existente, mas projeta o possível. Lefebvre a define como um movimento criativo entre o que é real e o que poderia ser, integrando teoria e prática. É por meio da transdução que se torna possível imaginar novos usos e formas para o espaço, respeitando suas condições concretas e ao mesmo tempo rompendo com as lógicas alienantes do capitalismo. Assim, ela não apenas descreve ou aplica modelos, mas constrói alternativas viáveis que desafiam a dominação e a mercantilização do espaço (Carlos, 2008).

Nesse sentido, o direito à cidade, diferente do que é difundido em diversos veículos de comunicação, não significa o acesso aos bens coletivos urbanos. O mundo atual é caracterizado pela supervalorização dos direitos de propriedade privada e taxa de lucro acima das outras noções de direito. Harvey (2012) destaca que o direito à cidade é o direito de mudar a “nós mesmos” pela mudança da cidade.

Não se trata de um direito individual, mas sim um direito comum, uma vez que para que ocorra a apropriação coletiva da cidade, é necessário que haja um poder coletivo de transformação do processo de urbanização. Harvey (2012) defende que a urbanização sempre foi um fenômeno de classe, já que esse processo esteve ligado com a concentração do produto excedente, retirado de algum lugar e de alguém.

Carlos (2008) argumenta que o direito à cidade e a leitura da cidade de Lefebvre é banalizada quando é entendida e transformada como política pública. As políticas públicas vêm e vão para tentar salvar os problemas inerentes ao próprio sistema que produziu essa urbanização fragmentada e desigual. De forma contraditória, a obra de Lefebvre é utilizada hoje para entender e buscar modelos para superar a crise urbana presente na sociedade capitalista contemporânea. O direito à cidade, por exemplo, que se trata de um conceito utópico e um horizonte de referência (transdução), tornou-se política pública. É possível afirmar, assim, que ocorre uma banalização de sua teoria conforme ela é aparelhada pelo planejamento urbano e por diversos trabalhos acadêmicos que buscam a sua operacionalização no intuito de resolver problemas gerados dentro do próprio sistema (Carlos, 2008).

Em Lefebvre (1968), o direito à cidade é, portanto, uma busca por um processo utópico, é a expansão do horizonte de possibilidades para uma nova realidade, em que o valor de troca não seja o fator determinante das relações de reprodução do espaço e que o espaço urbano não seja uma mera engrenagem a serviço do capital. Não se trata de buscar melhores condições de vida dentro do sistema capitalista, mas sim uma nova realidade na qual o valor de uso será dominante em relação ao valor de troca. O que Lefebvre propõe, então, é uma ruptura com a ordem urbana atual capitalista.

A última contribuição de Lefebvre que será desenvolvida no presente tópico é o conceito da triplicidade do espaço. Lefebvre supera a clássica dialética de dois termos da filosofia ao propor a triplicidade dialética do espaço, composto pelo percebido, pelo concebido e pelo vivido. Para o autor, uma relação dialética de dois

termos, como feito em grande parte da filosofia, reduz-se a uma ideia de oposição, contraste e contrariedade, o que não é regra em sua triplicidade do espaço, a qual é caracterizada pela complementação que ocorre entre os três termos. Pelas próprias palavras do autor: “É imprescindível que o vivido, o concebido, o percebido sejam reunidos, de modo que o “sujeito”, o membro de determinado grupo social, possa passar de um ao outro sem aí se perder” (Lefebvre, [1974]/(2006), p. 68).

O espaço percebido pode ser entendido como sendo o espaço material e às práticas espaciais cotidianas que nele ocorrem. Está relacionado à maneira como as pessoas interagem fisicamente com o espaço, ou seja, construindo, caminhando, vivendo e se movimentando pela cidade. “A prática espacial de uma sociedade secreta o seu espaço” (Lefebvre, 2006, p. 65), ou seja, o espaço percebido é o espaço produzido pela vida cotidiana.

O espaço concebido, por sua vez, pode ser entendido como as representações do espaço, ou seja, trata-se do espaço planejado, pensado e representado, geralmente por urbanistas, tecnocratas, engenheiros e legisladores. É constituído pela visão correspondente ao modo de produção dominante da sociedade. Por fim, o espaço vivido também pode ser entendido com os espaços de representação, trata-se do “espaço dominado, portanto, suportado, que a imaginação tenta modificar e apropriar” (Lefebvre, 2006, p. 66). É a dimensão da experiência subjetiva e simbólica dos habitantes, da população, dos artistas, escritores e filósofos.

O presente tópico abordou de forma sucinta algumas ideias centrais da obra de Henri Lefebvre. A atual banalização de seus conceitos, sobretudo o de Direito à Cidade, faz com que seja cada vez mais necessário resgatar a teoria desse filósofo tão relevante para o século XXI. O próximo capítulo será dedicado para apresentar os resultados da análise de conteúdo e discutir a cidade nas aulas de Geografia.

4. PELO ENSINO CRÍTICO DE GEOGRAFIA NAS ESCOLAS DE SÃO PAULO

Aos originários, a terra, pro restante, não
Muito bem, próxima questão
Pro banqueiro, guilhotina
Pro bancário, a lição
Já pro latifundiário? Nem madeira pro caixão
- A Voz da Revolução, FBC (2025)

Todos aqueles que já se aventuraram em ensinar Geografia nas escolas, possivelmente já ouviram questionamentos como: “Para que aprender Geografia?”. É comum no imaginário brasileiro, a imagem de que a Geografia é uma ciência de memorização, isso se deve principalmente a própria trajetória da Geografia Escolar no território nacional, a qual será explicitada adiante. Com o avanço dos meios de telecomunicações e transportes, a “geografia decoreba” fica ainda mais obsoleta, uma vez que em poucos segundos grande parte da população consegue acessar plataformas de Inteligência Artificial ou mecanismos de busca como o *Google*, possibilitando a busca por informações que antes eram conteúdos a serem memorizados nas aulas de Geografia, como capitais de países, bandeiras, nomes de rios, as diferentes localizações, dados espaciais e assim por diante.

Dessa forma, entender a importância da Geografia na contemporaneidade significa, necessariamente, compreender a história dessa disciplina escolar e a sua importância social a partir do estímulo ao pensamento crítico e raciocínio geográfico. Straforini (2018, p. 175) ilustra que a defesa da presença da Geografia como componente curricular na escola tornou-se mais urgente a partir da Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, a qual, entre outras prerrogativas, “simplifica o sentido mais amplo da profissão docente a um “notório saber” [...] e institui apenas os componentes curriculares Arte, Educação Física, Língua Portuguesa, Matemática e Língua Inglesa como obrigatórios” nos anos do Ensino Médio. Posteriormente, a segunda versão da BNCC, em 2018, efetivou a suspeita: somente Língua Portuguesa e Matemática permaneceram como componentes curriculares (disciplinas escolares) obrigatórios durante todo o Ensino Médio, enquanto todas as outras disciplinas ficaram inseridas nas quatro áreas do conhecimento (Linguagens

e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas).

Defender a importância de se ensinar e aprender Geografia aparenta ser uma tarefa constante para os professores dessa ciência. No dia 1º de novembro de 2024, o Diário Oficial do Estado de São Paulo (DOE-SP) publicou duas Resoluções da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, nº 84 e 85, de 31/10/2024, estabelecendo diretrizes da organização curricular do Ensino Fundamental e Médio da rede estadual, para 2025. As presentes resoluções, que alegam estar buscando maior adequação à BNCC, reduziram a carga horária da disciplina de Geografia tanto para o Ensino Fundamental como Ensino Médio. No Ensino Fundamental – Anos Finais, as aulas tiveram uma redução brusca de 16 aulas semanais para apenas 10, enquanto no Ensino Médio a redução também foi grande, de 6 aulas semanais para 4.

É necessário refletir acerca das consequências desse flagrante ataque a Geografia Escolar no estado de São Paulo. Em primeiro plano, a grande redução de aulas, ocasiona quase que instantaneamente um aumento da competição entre a própria classe trabalhadora para conseguir as atribuições de aulas no estado de São Paulo, ocasionando também em um aumento no desemprego entre os licenciados em Geografia. Por consequência, também é ampliado o chamado “exército de reserva”, isto é, o número de desempregados na área, os quais funcionam como uma reserva de mercado para as escolas particulares e governo do estado de São Paulo, reduzindo o poder de negociação e organização da classe docente, a qual terá que aceitar empregos com salários mais baixos e piores condições de trabalho, sendo necessário estar presente em três escolas ou mais para que a renda e a carga horária sejam completadas.

Concomitantemente, a redução da carga horária de Geografia, dificulta o desenvolvimento dos conteúdos geográficos com as crianças e jovens da rede de ensino pública do estado de São Paulo. Castro e Giroto (2024, s.p.) afirmam que:

Em um mundo marcado por processos cada vez mais complexos (guerras, conflitos, eventos extremos, desigualdades, xenofobia e outros), nos quais a condição espacial da realidade importa profundamente ao seu entendimento, reduzir a carga horária da Geografia nos parece um contrassenso que vai na direção oposta da garantia ao direito à educação, inclusive como dos expostos nos citados dispositivos legais nacionais e estaduais vigentes. Há décadas a comunidade geográfica tem produzido um conjunto amplo de investigações e análise que contribuem para o entendimento da relação entre a sociedade e a natureza, com vistas a garantir ações que produzam um mundo mais justo social e

ambientalmente. O diálogo entre escola e universidade avalia que tais conhecimentos contribuem na formação dos estudantes, em especial, no desenvolvimento de uma leitura de mundo cada vez mais complexa e integrada, que ainda reconhece os impactos das ações individuais sobre os diferentes segmentos da sociedade. [...] Portanto, reduzir a carga horária de Geografia limitará a formação dos alunos nos tópicos indispensáveis relativos aos ambientes e à sociedade, impedindo-os de conhecer a realidade do País e do mundo, o que certamente prejudicará sua capacidade de tomar decisões cientificamente bem amparadas e responsáveis para com o futuro e dificultando seu desenvolvimento como cidadãos conscientes e proativos. Em outras palavras, o direito ao conhecimento geográfico do nosso mundo e do País deve ser garantido a todos os estudantes.

Ruy Moreira, em 1982, ampliando o sentido da frase original de Yves Lacoste “a Geografia serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra”, afirmou que “a Geografia serve para desvendar máscaras sociais”. Moreira (1982) defende que por meio da análise dialética dos arranjos do espaço, a ciência geográfica é capaz de desvendar as relações de classes que produzem os diferentes arranjos. Moreira (1982) e Lacoste (1976) concordam a respeito da função ideológica que a geografia escolar exerce, escondendo a utilidade prática da análise do espaço, resumindo as aulas de Geografia a uma mera descrição do mundo “desinteressada” do cotidiano.

Moreira (1982) afirma que o capital “descobriu o espaço geográfico. Resta saber quando o descobrirão os que se opõem à sua ditadura”. É assombrante perceber que mesmo após 43 anos de sua afirmação, a Geografia Escolar continua escondendo as dinâmicas, processos, causas e consequências que ocorrem no espaço geográfico, sobretudo no caso do presente trabalho, quando se trata do ensino sobre a cidade. Urge, a construção de bases teórico-práticas as quais possibilitem que o ensino da cidade seja desenvolvido de forma crítica, inquietante e pertinente.

Deste modo, o presente capítulo aborda três pontos centrais. O primeiro momento é destinado a realizar reflexões sobre o ensino crítico de Geografia, passando brevemente pelas diversas correntes do pensamento que permeiam a geografia escolar. O segundo tópico, por sua vez, busca explicitar o processo de construção do Currículo Paulista e confrontá-lo com algumas respostas obtidas a partir de entrevistas com professores atuantes na rede pública do estado de São Paulo. Por fim, o último tópico é destinado a discutir mais especificamente o ensino da cidade nas aulas de Geografia, com contribuições obtidas pela Análise de Conteúdo realizada no currículo e por entrevistas com professores.

4.1. Reflexões sobre o ensino crítico de Geografia

Saviani (2015) afirma que a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos. Diferentemente de outros animais, o ser humano precisa produzir continuamente a sua própria existência, modificando a natureza. Essa modificação da natureza é realizada a partir do trabalho, isto é, uma ação intencional adequada a finalidades específicas. Ao trabalhar, a sociedade humana produz e reproduz “um mundo humano, o mundo da cultura” (Saviani, 2015, p. 286), o qual, “geografizando” Saviani, pode ser entendido como sendo o espaço geográfico.

O trabalho pode, por sua vez, ser material ou não-material. O segundo se traduz na produção de conhecimentos, ideias, conceitos, atitudes, habilidades e é justamente neste trabalho que a educação está situada. A aula, segundo Saviani (2015), é produzida e consumida ao mesmo tempo (produzida pelo professor e consumida pelos alunos), com o intuito de “produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (p. 287). A escola, portanto, é uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado.

Assim sendo, dentro da escola, os professores e alunos estão paulatinamente (re)produzindo o espaço geográfico, uma vez que participam de um trabalho não-material e dialético, o qual media a passagem do saber espontâneo para o saber sistematizado. Straforini (2018, p. 192) defende que:

[...] ensinar Geografia é uma prática espacial, e assim o sendo, também é uma variável importante para a compreensão da espacialidade do fenômeno. A pergunta que fazemos é: qual o papel da Geografia Escolar nesse processo? Se é possível respondê-la, nos apropriamos dos ensinamentos de Ernesto Laclau – ainda que indevidamente – para defendermos que o papel da Geografia escolar não é encontrar ou anunciar uma emancipação do sujeito exclusivamente por dentro da própria disciplina, mas utilizá-la como uma prática espacial de atuação nesse espaço de disputas de sentidos discursivos, acreditando que a hegemonia é sempre provisória e precária e que práticas espaciais insurgentes podem apresentar outra condição para existência humana.

Nesse sentido, como visto por Callai (2001), as aulas de Geografia, por trabalharem com conteúdos relacionados as coisas concretas da vida, que estão acontecendo e que se efetivam em um espaço concreto, aparente e visível, contribuem para reflexões mais profundas acerca do espaço geográfico, podendo revelar as intencionalidades e processos que permeiam os diversos lugares da sociedade.

No entanto, é válido ressaltar que o ensino crítico de Geografia nunca foi e ainda não é a regra nas escolas brasileiras. O ensino que vem sendo realizado na contemporaneidade é resultado da correlação de forças do processo histórico de constituição da Geografia Escolar no Brasil. Desta forma, é necessário compreender, ainda que brevemente, a origem de alguns traços presentes nas teorias e práticas que são observadas hoje.

Gebran (2003) reconstrói a trajetória histórica da Geografia no ensino fundamental das escolas brasileiras, afirmando que inicialmente, o referencial era a Geografia Tradicional, a qual é enraizada no positivismo clássico e analisa a realidade de forma enciclopédica e “neutra”, não considerando as reflexões sociais de produção do espaço na análise da realidade, causando uma profunda cisão entre o que é considerado humano e o que é considerado natural. Os primeiros autores responsáveis por esse discurso foram Alexander von Humboldt e Carl Ritter, seguidos por Friedrich Ratzel e Paul Vidal de La Blache (Tonini, 2006). Segundo Gebran (2003, p. 82), essa Geografia era “reduzida a explicitar um espaço morto ou uma natureza sem dinamismo”. Essa concepção, como será comentado adiante, ainda está muito presente nas instituições escolares, sobretudo no que tange ao tema cidade, muitas vezes vista como um espaço estático.

A partir do golpe militar de 1964, Gebran (2003) afirma que a concepção norteadora das políticas educacionais brasileiras girava em torno da crença de que o desenvolvimento do país estaria “diretamente vinculado à formação de profissionais técnicos, competentes no manuseio de máquinas e equipamentos” (p. 82). Com um discurso importado principalmente dos Estados Unidos, essa vertente com traços neopositivistas é chamado de Nova Geografia. Os primeiros elaboradores desse discurso foram Willian Bunge, Peter Hagget e David Harvey (Tonini, 2006). A Geografia deveria explicar a realidade existente e resolver novas tarefas de planejamento a partir de técnicas, sofisticações linguísticas e científicas, métodos estatísticos e matemáticos.

Tonini (2006, p. 63) afirma que o discurso da Nova Geografia é percebido no ensino a partir das manifestações matemáticas: “Para estudar uma região geográfica prontamente são trazidos números colocados em tabelas, gráficos, fluxogramas, possibilitando melhor visualização e fixação do valor de verdade, chegando-se à explicação da região estudada”. O ensino de Geografia baseia-se, dessa forma, em decoração de variáveis, como: índices de exportação, qualidade de vida,

desenvolvimento humano, produto interno bruto, mão-de-obra, escolaridade, natalidade, crescimento vegetativo, entre outros. Dessa forma, a Nova Geografia, segundo Tonini (2006), não rompeu com o conservadorismo presente nos discursos geográficos, uma vez que seguia ocultando as relações desiguais e os processos históricos existentes no espaço geográfico.

Dessa forma, o ensino de Geografia, mantido a partir da 7ª série (atual 8º ano), apresentava-se limitado e reduzido a memorizações acerca de informações sobre os dados, nomes de rios, cidades, países, clima, vegetação. Os fenômenos propriamente geográficos eram entendidos e apresentados como “dados”: pontos, distâncias, populações, etc. Como visto por Gebran (2003, p. 83), objetivou-se com isso “ignorar o aspecto dinâmico da construção do espaço como espaço social, resultado da ação humana, estabelecendo o poder de alijar a natureza histórica e social do conhecimento geográfico”.

Com o enfraquecimento da Ditadura Empresarial-Militar, movimentos sociais e reivindicatórios se apresentam como resistência as políticas que haviam sendo impostas. A política educacional brasileira do período, passa a ser repensada nas décadas de 1980 e 1990. Surgem diversos espaços de discussão e reflexão e novas questões vão sendo colocadas, a educação, por sua vez, passa a ser refletida e compreendida como determinada e determinante das contradições internas da sociedade capitalista. Gebran (2003, p. 84) afirma que as tendências críticas passam a “analisar a educação não apenas como um elemento de reprodução, mas um elemento que propicie a transformação dessa sociedade”.

A disciplina Geografia passa a ser vista a partir dos referenciais da Geografia Crítica, a qual apresentava novos caminhos. Iniciado pelos estudos de Willian Bunge, David Harvey e Yves Lacoste, a abordagem crítica inspirou-se nas manifestações de protesto, as quais eram sinais da “não-aceitação dos discursos que tentavam explicar as relações socioeconômicas; mostravam descontentamento com as respostas e as “soluções” que vinham sendo apresentadas” (Tonini, 2006, p. 66). A Geografia Crítica oportunizou um desatamento dos postulados das correntes anteriores, buscando mostrar as rugosidades do espaço geográfico e direcionando o discurso para análises mais complexas, entendendo agora que as sociedades produzem o espaço conforme os seus interesses, em determinados momentos históricos, assim como também produzem diferentes realidades sociais. A partir

dessa perspectiva, pela primeira vez, o discurso geográfico se rompe com os discursos do Estado e das classes dominantes (Tonini, 2006).

Nesse sentido, a partir das formulações da Geografia Crítica, Gebran (2003, p. 84) afirma que “as proposições norteadoras da ação-pedagógica eram comprometidas “com a formação do aluno “por inteiro”, enquanto cidadão, sujeito histórico e social, que deve analisar a realidade na qual vive e convive, entendendo-a em permanente construção e reconstrução”. A escola pública é definida como o lugar, por excelência, da discussão, do estudo, da pesquisa e da apropriação sistematizada do conhecimento, como também apontado por Saviani (2015).

A renovação da prática pedagógica que se projete em direção à formação do aluno deve, segundo Gebran (2003, p. 85):

[...] procurar incorporar nesse processo suas experiências, suas manifestações, suas aspirações, enfim, o seu mundo e contribuir, assim, para a sua formação como cidadão, consciente e ativo, capaz de assumir-se como sujeito da história. É a concepção de uma educação escolar que propicie ao aluno o domínio de competências que permitam sua plena participação, enquanto cidadão, nas múltiplas e complexas atividades exigidas pela vida moderna, garantindo-lhe, nos diferentes níveis de sua formação, a aquisição da consciência da dimensão política da educação.

O professor também assume uma nova posição, oportunizando situações e atividades que possibilitem o aluno a entender a Geografia como ciência que investiga e pesquisa o espaço, buscando suas múltiplas relações, suas contradições e concebendo-o em contínua transformação, dada pelo próprio movimento da sociedade. No entanto, apesar de seu caráter inovador, essas propostas pouco foram incluídas no cotidiano escolar, uma vez que encontraram sérias dificuldades para se efetivar. A visão reducionista e imediatista da educação imposta pela Ditadura Empresarial-Militar perdura até os dias de hoje.

As políticas atuais são profundamente marcadas pelas diretrizes neoliberais, a qual privilegia o mercado como regulador da vida humana, entendendo os cidadãos apenas como consumidores, atomizando-os. É notório o distanciamento do Estado em relação a população menos favorecida, por meio do enxugamento dos serviços públicos essenciais. É nesse contexto que em 2017 surgem os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o ensino fundamental. O texto aparentemente progressista dos PCNs aparentava possível avanço, mas não houve diálogo sobre como essas propostas seriam efetivadas na realidade do cotidiano escolar. Kaercher (1997) *apud* Gebran (2003, p. 86) afirma que os Parâmetros Curriculares Nacionais vistos “pela lógica interna do texto, parecem extremamente sedutores, pois estão

bem escritos e com reflexões sensatas e progressistas. Ele cria uma redoma em torno de si: como discordamos de palavras, conteúdos e objetivos tão sensatos e nobres?”

Essa sensação supracitada descrita por Kaercher (1997) também ocorre quando as belas palavras presentes no Currículo Paulista são confrontadas com a realidade vivenciada em sala de aula. Desta forma, o próximo tópico é destinado a analisar a construção do Currículo Paulista e a relação dos professores entrevistados com esse documento.

4.2. Diálogos entre o Currículo Paulista e os professores de Geografia

O presente tópico busca realizar uma discussão sobre o Currículo Paulista, buscando entender o seu processo de construção, as intencionalidades presentes no documento, o seu conteúdo, o seu contexto e a forma com que os professores de Geografia lidam com ele. Para isso, foi realizada uma análise da parte inicial do próprio documento, a qual contém uma breve contextualização sobre o estado de São Paulo, as discussões curriculares, o processo de produção do currículo, os desafios para a sua implementação e os seus fundamentos pedagógicos. Também foi utilizado um documento complementar disponibilizado pelo estado de São Paulo intitulado “Implementação do Currículo Paulista” (São Paulo, 2019). Visando a construção de um pensamento dialético, essas versões oficiais foram confrontadas com as informações obtidas a partir de entrevistas realizadas com os professores atuantes na rede pública de São Paulo, pois são os professores os sujeitos centrais da educação no estado de São Paulo.

Antes de abordar propriamente o Currículo Paulista, deve-se questionar: Afinal, o que é o currículo? O currículo é invariavelmente resultado de uma seleção minuciosamente realizada. Seleção de conhecimentos e saberes privilegiados que deverão ser ensinados em sala de aula, em detrimento de outros que serão colocados de lado. Por qual motivo abordamos incansavelmente mecanismos neoliberais como os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável da ONU e nunca as formas de vida das populações indígenas e quilombolas, que são maneiras sustentáveis já consolidadas de se viver?

É oportuno nesse momento, destacar que Arroyo (2014), defende que o currículo constitui um território social e político onde diferentes sujeitos e suas experiências se encontram e se confrontam. Professores e alunos buscam que suas

vivências, memórias e conhecimentos sejam reconhecidos dentro da escola, enquanto coletivos sociais, como afrodescendentes, indígenas e quilombolas, pressionam o currículo oficial para incluir suas histórias e demandas, articulando a escolarização a lutas mais amplas por direitos materiais, culturais e simbólicos. Ao mesmo tempo, a prática docente enfrenta limitações históricas, sobretudo durante períodos de ditadura e sob políticas neoliberais, quando o ensino é orientado por metas padronizadas e avaliações que desvalorizam os saberes dos professores. Mesmo diante dessas restrições, surgem oportunidades para incorporar saberes emergentes derivados da experiência social, transformando o currículo em um espaço capaz de refletir a vida real dos sujeitos.

Ao organizar conteúdos, habilidades e competências, o currículo baliza, de certa forma, novas formações psíquicas (neoformações) na consciência dos estudantes. Ora, o currículo é, portanto, mais do que um amontoado de conteúdos selecionados, o currículo está “envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade” (Da Silva, 2016, p. 15). A questão sobre quais conteúdos serão considerados importantes o suficiente para serem incluídos nos currículos passa pelas teorias do currículo.

Da Silva (2016) defende que no fundo das teorias de currículo, está presente uma questão de identidade ou subjetividade. A palavra “currículo” vem do latim *curriculum*, que pode ser entendida como “pista de corrida”, trazendo uma noção de trajetória, um caminho previamente delimitado a ser percorrido. O currículo busca modificar as pessoas que por ele irão percorrer.

É necessário destacar que o currículo também é uma questão de poder. Selecionar é uma operação de poder. Dessa forma, as teorias de currículo não estão em um campo puramente epistemológico, mas sim em um campo epistemológico social, embora as teorias tradicionais que tentam se vender como neutras não reconheçam o caráter político da elaboração dos currículos. É por meio dos conceitos que uma teoria se organiza e apresenta uma nova forma de interpretar a realidade, segundo Da Silva (2016, p. 17), existem três principais vertentes da teoria do currículo, as quais vão privilegiar e enfatizar diferentes conceitos, como visto na Tabela 3, apresentada a seguir:

Tabela 3 - Teorias e conceitos privilegiados nas teorias de currículo

TEORIAS	CONCEITOS PRIVILEGIADOS
TRADICIONAIS	Ensino, aprendizagem, avaliação, metodologia, didática, organização, planejamento, eficiência e objetivos
CRÍTICAS	Ideologia, reprodução cultural e social, poder, classe social, capitalismo, relações sociais de produção, conscientização, emancipação e libertação, currículo oculto e resistência
PÓS-CRÍTICAS	Identidade, alteridade, diferença, subjetividade, significação e discurso, saber-poder, representação, cultura, gênero, raça, etnia, sexualidade e multiculturalismo

Elaborado pelo autor. Fonte: Da Silva (2016)

Em geral, as teorias tradicionais por aceitarem mais facilmente a ideologia capitalista e os saberes dominantes, focam mais em questões técnicas sobre “como” ensinar, reproduzindo os conhecimentos dominantes e se afirmando enquanto “neutra”. As teorias tradicionais costumam se preocupar com questões organizacionais. As teorias críticas e pós-críticas por sua vez, possuem como questionamento central o “por quê?”. Por qual motivo ensinar esse conhecimento e não o outro? Quais são os interesses por trás de determinada seleção? Qual é a correlação de forças e o jogo de poder que elegeram esse conteúdo? Com qual intencionalidade?

Da Silva (2016) aponta que o início das críticas as teorias tradicionais estão fortemente relacionadas ao pensamento de Michael Apple, o qual foi um grande politizador das teorias sobre currículo. Apple percebe que existe uma relação estrutural entre economia e educação, entre economia e cultura, de tal como que a forma como a economia está organizada possui uma intensa conexão com a forma como o currículo está organizado. Apple recorre ao conceito de hegemonia em Antonio Gramsci para discorrer sobre como o campo social é um campo contestado,

um campo onde os grupos dominantes são obrigados a realizar um esforço permanente de convencimento ideológico com o intuito de manter a dominação econômica e, conseqüentemente, a hegemonia cultural.

Assim, Da Silva (2016) reforça que o currículo não é um corpo neutro, inocente e desinteressado, mas sim um resultado de um processo de reflete diferentes interesses, principalmente os interesses particulares das classes e grupos dominantes. Segundo Da Silva (2016, p. 49), na perspectiva de Apple, o currículo “não pode ser compreendido – e transformado – se não fizermos perguntas fundamentais sobre suas conexões com relações de poder”. Nesse sentido, é válido questionar: Como a luta de classes afeta o currículo? Como o próprio currículo atua no sentido de realizar a manutenção da divisão entre classes sociais? Qual conhecimento (e de quem) é privilegiado no currículo? Quais são os grupos que são beneficiados ou prejudicados com determinado currículo? Como os professores realizam movimentos de resistência e oposição ao currículo oficial em sala de aula?

A compreensão dessas questões permite estabelecer relações diretas entre os fundamentos teóricos do currículo e as políticas educacionais efetivamente implementadas. As opções por determinados conteúdos, metodologias e objetivos formativos, longe de serem neutras, refletem disputas entre concepções que, ora privilegiam a organização técnica e a reprodução de saberes legitimados, ora buscam problematizar as relações de poder e a intencionalidade presentes na seleção do conhecimento escolar. É nesse contexto de tensões teóricas e ideológicas que se inscrevem as formulações de propostas curriculares no Brasil, marcadas principalmente pela hegemonia das teorias tradicionais. Assim, a seguir serão apresentadas algumas dessas propostas.

A formulação de propostas curriculares para orientar a educação dentro dos estados brasileiros foi iniciada a partir da Lei Federal nº 5.692, de agosto de 1971. As discussões, embora inseridas dentro do contexto da Ditadura Empresarial-Militar, começaram a considerar o aluno como sujeito do processo educacional, trazendo pautas sobre o processo de aprendizagem para a discussão. A partir de 1988, segundo São Paulo (2019, p. 17) “as propostas curriculares para o Ensino do 1º Grau ganham nova inflexão: destacam a necessidade de o professor apropriar-se também de conhecimentos pedagógicos sobre como os estudantes aprendem e o comprometimento com a democratização da gestão escolar”.

Em 1996, inicia-se o processo de municipalização do Ensino Fundamental, anos escolares que até então eram de inteira responsabilidade do estado. A municipalização promoveu diversas discussões e elaborações de propostas curriculares, materiais didáticos e metodologias de ensino. Em 2000, o Ministério da Educação (MEC) promove a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o Ensino Fundamental e Ensino Médio. Em 2008, são lançados dois programas no estado de São Paulo, o “Programa Ler e Escrever” para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental e o programa “São Paulo Faz Escola” para os Anos Finais e Ensino Médio. Ambos programas continham documentos com a definição das habilidades e competências a serem desenvolvidas em cada ano de escolaridade e em todas as áreas e disciplinas (São Paulo, 2019, p. 18).

Alguns anos depois, uma nova discussão foi mobilizada em torno da elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), envolvendo diferentes profissionais da educação de todo o país, em diversas esferas público-administrativas. O documento relacionado à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental da BNCC foi homologado em 2017, enquanto a versão do Ensino Médio foi homologada em 2018. A partir desse momento, os estados e municípios iniciaram a reelaboração dos seus currículos, com base no Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular (ProBNCC), que estabeleceu as diretrizes e parâmetros para a implementação da base nos diferentes níveis federativos.

A partir desse momento, iniciou o processo de elaboração do Currículo Paulista (CP), o qual teve a primeira versão advinda da leitura analítica das proposições da BNCC e da discussão com base em documentos curriculares já existentes de redes municipais, da rede privada e da rede estadual. O documento de implementação do Currículo Paulista ilustra que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) serviu como insumo para a elaboração do mesmo, assim como o Currículo Paulista serve de insumo para a elaboração das diretrizes e orientações pedagógicas da rede, que por sua vez, serve como base para a elaboração do Projeto Político e Pedagógico das escolas. É importante destacar que a BNCC é um documento de caráter normativo, mas não é um currículo em si. A BNCC define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver, ao longo da Educação Básica, enquanto o Currículo Paulista define como alcançar

exatamente foi considerado ou entendido como pertinente. Por fim, a terceira versão foi elaborada e apresentada pela Comissão do Conselho Estadual, aprovada pelo Conselho pleno em 19 de junho de 2019 e finalmente o Currículo Paulista foi homologado pelo Secretário Estadual de Educação em agosto de 2019.

O texto inicial do currículo defende que o mesmo representa um marco importante para a redução das desigualdades educacionais no estado de São Paulo, uma vez que explicita as aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver, constituindo um processo de melhoria da qualidade da educação. No entanto, para justificar essa suposta melhora, não é apresentado nenhum dado ou argumento complementar. Ainda, o documento afirma que para que a qualidade seja aprimorada, é necessário que o currículo esteja presente nas práticas de todos os docentes, estudantes, gestores e funcionários. Inclusive nos processos de avaliação e verificação de resultado dos estudantes.

Segundo o documento (São Paulo, 2019, p. 26), espera-se que todas as escolas “(re)elaborem suas Propostas Pedagógicas de maneira a dar respostas efetivas às necessidades, às possibilidades e aos interesses dos estudantes, segundo suas identidades linguísticas, étnicas e culturais a luz do Currículo Paulista”. Os professores entrevistados afirmaram que essa suposta reelaboração e adaptação do currículo para as diferentes realidades paulistas não ocorre. Para os professores, o currículo apresenta-se inflexível, sobretudo após a imposição do Material Digital.

O professor entrevistado **São José** afirmou que o Material Digital além de impor o que deve ser ensinado, o material também impõe como deve ser ensinado. Todas as aulas possuem blocos com dezenas de slides obrigatórios com conteúdos que serão posteriormente cobrados em avaliações. Para acelerar o processo de ensino e aprendizagem, o próprio slide contém ordens e tempo estipulado como: “Vire e Converse! – 12 minutos” (Figura 7), tornando os encontros mais mecânicos e a aprendizagem menos orgânica e colaborativa.

Figura 7 - Aula 29 - Urbanização e o Capital Financeiro - 9º ano



Fonte: São Paulo (2023)

O exemplo supracitado foi retirado da aula 29 do 9º ano, intitulada “Urbanização e o Capital Financeiro”. O material imposto ao professor possui 25 slides que devem ser ensinados em 45 minutos. Os idealizadores do material, estipularam que 3 minutos seriam suficientes para que seja realizada uma contextualização sobre o tema e consideraram 12 minutos de discussão suficientes para refletir acerca das seguintes questões (Figura 8):

Figura 8 - Aula 29 - Urbanização e o Capital Financeiro - 9º ano (2)

1. Por que as bolsas de valores são importantes?
2. Quais são as principais características de uma cidade global?
3. Podemos dizer que São Paulo é uma cidade global? Justifique sua resposta.
4. Dê exemplos de megalópoles, megacidades e cidades globais, ilustrando com imagens que poderão ser socializadas em um mural virtual ou inseridas em um cartaz.

Fonte: São Paulo (2023)

Diversos professores entrevistados, entre eles a professora **Manágua, Havana, Castries** e a professora **Brasília**, desabafaram afirmando que o contato que elas têm com o currículo ocorre principalmente por meio do material digital, de forma engessada, verticalizada e problemática. Para além da exagerada limitação e racionalização do tempo, é visível a falta de criticidade presente nas questões propostas, como a questão 1: “Por que bolsas de valores são importantes?”. Diversos autores da Geografia Crítica já demonstraram que o capital financeiro é um dos agentes centrais na produção de desigualdades socioespaciais, afetando a vida da população e produzindo fragmentações socioespaciais. Não permitir que os estudantes reflitam sobre as causas de suas cidades fragmentadas colocando-os para defender o mercado de ações consiste em uma defesa aberta do neoliberalismo.

Avançando na análise do Currículo Paulista, esse está repleto de ideias meritocráticas, que são reflexo das intencionalidades dos agentes e do contexto que o produziu. O currículo defende que os estudantes de São Paulo devam “aprender a planejar, a definir metas, a se organizar para alcança-las – com autoconfiança, persistência, determinação e esforço” (São Paulo, 2019, p. 38). Como competências e habilidades necessárias aos estudantes, o Currículo Paulista destaca “utilizar,

propor e/ou implementar soluções (processos e produtos) [...] para solucionar problemas” Além disso, metas irreais e abstratas são colocadas, ao defender que:

ao final do Ensino Fundamental, o estudante paulista se constitua como cidadão autônomo, capaz de interagir de maneira crítica e solidária, de atuar de maneira consciente e eficaz nas ações que demandam análise criteriosa e na tomada de decisões que impactam o bem comum, de buscar e analisar criticamente diferentes informações e ter plena consciência de que a aprendizagem é demanda para a vida toda (São Paulo, 2019, p. 36)

No tangente à avaliação, o currículo defende que “avaliar demanda um olhar atento do professor em relação aos avanços, assim como pensar em instrumentos pelos quais possa, de fato, diagnosticar as aprendizagens” (São Paulo, 2019, p. 42). No entanto, o que se verifica é a imposição do chamado “Provão Paulista”, uma avaliação vertical com base no Material Digital distribuído pelo estado de São Paulo.

É importante reforçar que as ideias meritocráticas e a defesa do pensamento neoliberal presente no currículo, são sintomas do sistema que o produziu. O estado de São Paulo, no caso, passa por um processo de aprofundamento da neoliberalização em todos os setores, inclusive no setor educacional, sendo esse um dos mais precarizados. A partir dos apontamentos de Alves, Klaus e Loureiro (2021), é possível afirmar que está em curso no currículo educacional brasileiro uma “pedagogia empreendedora”, uma vez que as situações de aprendizagem não estão baseadas mais na transmissão de conhecimentos por parte do professor, mas sim nas operações que cada jovem consegue realizar com as “ferramentas” que possuem. Nessa lógica, a educação é movida pelos sonhos individuais, uma vez que esses implicam em pensamentos projetivos e no foco sobre si mesmo, buscando desenvolver a capacidade de se aperfeiçoar e desempenhar um papel de destaque com o intuito de alcançar a autorrealização. Assim, cada aluno busca desenvolver as suas próprias habilidades necessárias para transformar os seus sonhos em realidade, ou seja, tornar-se um “indivíduo-empresa bem sucedido”.

Como apontado por Sanfelice (2010), é necessário destacar que desde a década de 1990, o estado de São Paulo vem sendo governado por políticos da ideologia neoliberal. Essa ideologia, expressa um ponto de vista político que acompanha o momento atual do capitalismo, materializando-se nos programas políticos e econômicos. De forma direta, é possível afirmar que os governantes paulistas “partilham de um mesmo ponto de vista quanto à essência da sociedade

atual, ou seja, é preciso azeitar o capitalismo globalizado, mesmo que o Brasil continue na periferia da globalização” (Sanfelice, 2010, p. 147).

Por se constituir como um aprofundamento da lógica capitalista neoliberal, a exaltação da esfera individual acaba por afastar o pensamento crítico dos jovens e a busca pelo Direito à Cidade, uma vez que esse só será alcançado por meio de mobilizações coletivas. O Currículo Paulista de Geografia contém cinco unidades temáticas no tangente ao Ensino Fundamental II, são elas: “O sujeito e seu lugar no mundo”, “Conexões e escalas”, “Mundo do trabalho”, “Formas de representação e pensamento espacial” e “Natureza, ambientes e qualidade de vida”. A abordagem dessas unidades temáticas deve ser realizada de forma integrada, uma vez que nenhum processo geográfico ocorre de forma isolada. O foco de cada unidade temática de acordo com os Anos Finais do Ensino Fundamental pode ser visualizado na Tabela 4 a seguir:

Tabela 4 - Currículo Paulista: Enfoques das Unidades Temáticas – Anos Finais do Ensino Fundamental

Unidade temática	Enfoque
O sujeito e seu lugar no mundo	Relação do sujeito e a ampliação de escalas, Brasil e mundo, destacando a importância da formação do cidadão crítico, democrático e solidário.
Conexões e escalas	Estudo da produção do espaço geográfico a partir de diferentes interações multiescalares.
Mundo do trabalho	Processos de produção no espaço agrário e industrial, as novas tecnologias, a revolução técnico-científico-informacional e as diferentes representações utilizadas como ferramentas da análise espacial.
Formas de representação e pensamento espacial	Ampliação do repertório do estudante, utilizando diferentes linguagens e priorizando o domínio da leitura e a elaboração de mapas e gráficos.
Natureza, ambientes e qualidade de vida	Relação natureza e atividades antrópicas nos contextos urbano e rural.

Elaborado pelo autor. Fonte: São Paulo (2019)

Segundo o próprio currículo (São Paulo, 2022, p. 414), a seção de Geografia está estruturada para proporcionar o “desenvolvimento de habilidades necessárias para o entendimento das interações, dinâmicas, relações e dos fenômenos geográficos em diferentes escalas e para a formação da cidadania e da criticidade e autonomia do estudante.”. Cavalcanti (1999, p. 43) defende que a distância “entre a defesa abstrata da cidadania e a concreta possibilidade de seu exercício é muito grande e requer bastante cuidado”. Dessa forma, é necessário questionar: o Currículo Paulista consegue de fato proporcionar que seja desenvolvido uma educação cidadã dentro da sala de aula? Ou apenas realiza uma defesa abstrata? Afinal, o que é cidadania?

Entre as diversas definições, Benevides (1998, p. 179) *apud* Cavalcanti (1999, p. 44) afirma que

[...] cidadãos ativos são mais do que titulares de direitos, são criadores de novos direitos e novos espaços para expressão de tais direitos, fortalecendo-se a convicção sobre a possibilidade, sempre em aberto, da criação e consolidação de novos sujeitos políticos, cientes de direitos e deveres na sociedade.

Desta forma, é possível entender a cidadania como sendo a prática da vida coletiva e pública, com uma forte associação aos direitos e deveres inerentes ao exercício político democrático da vida em sociedade. Essa definição pode ser associada com o conceito de Direito à Cidade em Lefebvre, constituindo-se como um horizonte utópico que urge ser resgatado. A cidade, por sua vez, é o local por excelência da prática da cidadania, prática que só se concretizaria caso houvesse um estímulo ao pensamento espacial crítico sobre as cidades, ao começar nas escolas.

No entanto, a seção de Geografia do Currículo Paulista parece mais atrapalhar essa apropriação dos conhecimentos do que auxiliar. O professor entrevistado **São José**, afirmou que o currículo é extremamente confuso, ao passo em que cada professor realiza a sua própria leitura e interpretação do que o governo pretende que seja ensinado. O problema, segundo o professor, não é apenas o Caderno do Professor, mas sim todo o conjunto, inclusive os slides disponibilizados pelo Centro de Mídias do Estado de São Paulo (CMSP).

Renato Feder, secretário da educação do estado de São Paulo, afirmou que o Material Digital “é a Secretaria da Educação ajudando o professor na sala de aula, uma sugestão para o uso. Ele também é editável, para que cada docente, se assim

quiser, poder ajustá-lo à realidade de cada turma” (2023, s.p.). No entanto, o que foi propagandeado como uma “ajuda”, tornou-se um “pesadelo”, ao passo em que é cobrado que todos os slides sejam utilizados da forma como estão, pois todos os tópicos são cobrados em provas padronizadas que ranqueiam as turmas e escolas. Somado a isso, foram localizados diversos erros e imprecisões no Material Digital, além de exemplos desconectados com o cotidiano dos estudantes.

São José afirma que existem conjuntos de slides específicos para cada aula, ou seja, “32 aulas, 32 conjuntos de slides” e, diferentemente do que foi propagandeado pelo secretário de educação, os professores não possuem espaço para criar ou inovar. As diversas atividades com *links* e *QR codes* não podem ser acessadas, uma vez que os links estão “quebrados”. Segundo o professor, os slides causaram uma confusão na cabeça dos professores, fazendo-os duvidarem acerca de sua própria capacidade de lecionar, gerando um ambiente em que os professores nunca sabem se estão conseguindo corresponder ao que é exigido pelo estado.

O professor **Bogotá**, por sua vez, chegou a pontuar que o Currículo Paulista é uma ferramenta auxiliar ao planejamento, mas insuficiente. O professor também afirmou que quando ele analisa o Material Digital, há uma grande confusão, causando questionamentos como: “*qual o propósito do conteúdo?*”, “*por qual motivo estão colocando isso como conteúdo obrigatório?*”. **Bogotá** afirma que já encontrou erros conceituais nos slides e que realiza alterações em praticamente todos os exemplos trazidos pelo material, buscando aproximar da realidade em que leciona.

A professora **Manágua** afirmou que o material digital surgiu de forma vertical e acelerada, impossibilitando um planejamento eficiente. Além disso, chamou atenção para o fato de o governo buscar amarrar o professor ao material, impossibilitando a utilização de outras metodologias. Para isso, foi criada uma avaliação paulista bimestral com o conteúdo do material digital, em que os professores são julgados a partir dos resultados de seus estudantes. A professora chegou a reclamar na ouvidoria da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo sobre essa situação, mas não houve retorno.

De forma complementar aos colegas de profissão, a professora **Brasília** afirmou que os conteúdos abordados pelo Currículo Paulista não representam a realidade da sala de aula. A professora acredita que exista uma grande diferença entre os professores autores do currículo e dos professores que estão em sala de aula. Tanto a professora **Brasília** como a **Manágua** chamaram atenção ao fato de

que os conteúdos propostos não estão adequados para o tempo disponível, ou seja, dificilmente os professores conseguem tempo extra em sala de aula para a aplicação de dinâmicas, experimentos, cinedebates ou outras atividades.

Quando perguntada a respeito da manifestação do currículo em suas aulas, a professora **Tegucigalpa** destacou que por obrigação, o currículo norteia completamente a sua atuação em sala. Os slides disponibilizados precisam ser utilizados e após a aula, a professora deve registrar no sistema os slides específicos que foram trabalhados, assim, o sistema automaticamente envia tarefas para os estudantes. Existe um sistema chamado “Painel Escola Total”, o qual utiliza uma tecnologia conhecida como “Business Intelligence” (BI). O estado de São Paulo (2025, s.p.) afirma que o Painel BI “é um indicador em tempo real que oferece dados para a imediata tomada de decisão e planejamento para a melhoria da aprendizagem e da frequência dos estudantes”, além disso, a tecnologia é propagandeada como sendo uma possibilitadora do “uso de tecnologia para criação de soluções inovadoras para as escolas melhorarem seu desempenho” (São Paulo, 2023, s.p.).

A professora **Tegucigalpa** ressaltou que o BI funciona com o intuito de monitorar se os professores estão seguindo à risca os materiais disponibilizados, podendo impactar no ranqueamento das escolas. A escola em que atua, pressionou os professores afirmando que se a escola fechasse com uma pontuação acima de 85%, haveria um bônus salarial e, acima dos 90%, outro bônus. De forma complementar, o professor **São José** evidenciou que a gestão de sua escola faz supervisão das aulas, entrando em horários marcados ou surpresa para preencher uma planilha que avalia a abordagem do conteúdo, a didática, a relação com os alunos, a gestão do tempo e verificar se os slides estão sendo utilizados. Em todas as reuniões ocorrem cobranças para a utilização máxima dos slides. Além disso, a cada *download* que os professores realizam no Centro de Mídias do Estado de São Paulo, registros e dados são gerados que podem ser utilizados com algum intuito.

Praticamente unânime em todas as entrevistas realizadas, foi a reclamação acerca da quantidade excessiva de conteúdos exigidos a serem trabalhados pelo currículo. Todos os professores e professoras entrevistados, em alguma instância, tocaram nesse ponto. A grande quantidade de conteúdos e a carga horária reduzida, faz com que o aprofundamento nos conteúdos seja dificultado, resultando em aulas

simples, com menos reflexões, abordagens metodológicas mais tradicionais e, de certa forma, uma sobrecarga nos professores e estudantes.

4.3. O ensino da cidade nas aulas de Geografia

A Geografia é, por excelência, o componente curricular que possibilita que os estudantes elaborem e reflitam sobre os diferentes espaços geográficos de seu cotidiano e do planeta. Segundo dados divulgados pelo Censo 2022, 87% da população brasileira vive em áreas urbanas, totalizando de 177,5 milhões de pessoas ao passo em que a população rural apresentou, pela primeira vez, decréscimo em todas as regiões do Brasil. Callai e Moraes (2017, p. 89) elucidam que a população mundial está cada vez mais “concentrada na área urbana, as decisões estão na cidade [...]. Exemplo claro são os alunos que diariamente se deslocam da zona rural para a cidade [...]. Não se discute aqui o significado social dessa dinâmica, mas sim se constata a realidade”.

Dessa forma, ao longo da vida escolar, os estudantes nas aulas de Geografia vão se deparar com o tema cidade. Em diversos momentos, no Ensino Fundamental – Anos Iniciais, é proposto aos alunos que realizem atividades que envolvam os seus lugares de vivência, como a própria residência ou o seu bairro. No período do Ensino Fundamental – Anos Finais, já são inseridos alguns conceitos que ampliam a complexidade acerca do entendimento das cidades, como o estudo acerca do processo de urbanização brasileiro que, por sua vez, serão aprofundados e revisitados no Ensino Médio. Callai e Moraes (2017, p. 89) afirmam que “compreender a dinâmica da vida urbana é condição para compreender a dinâmica do conjunto da sociedade”. É necessário, no entanto, investigar como a cidade vem sendo ensinada nas aulas de Geografia do estado de São Paulo. Para isso, o presente tópico irá realizar primeiramente um debate sobre o ensino da cidade nas aulas de Geografia, a partir do referencial teórico adotado, seguido de uma discussão acerca dos resultados obtidos pela Análise de Conteúdo realizada no Currículo Paulista e das entrevistas com professores de Geografia atuantes no Ensino Fundamental – Anos Finais das escolas públicas do estado de São Paulo.

As cidades, dentro do contexto capitalista, são locais em que a acumulação de capital e a reprodução social ocorrem com veemência, criando funções, formas espaciais e formas de organização próprias (Corrêa, 1989). O espaço urbano é entendido como “fragmentado e articulado, reflexo e condicionante social, um

conjunto de símbolos e campo de lutas. É assim a própria sociedade em uma de suas dimensões, aquela mais aparente, materializada nas formas espaciais” (Corrêa, 1989, p. 1).

A partir desse entendimento, segundo Corrêa (1989, p. 5), é possível afirmar que existem diversos agentes sociais que produzem e reproduzem a cidade, como proprietários dos meios de produção, grandes fundiários, imobiliários, o Estado e, por fim, os grupos sociais excluídos. Cada agente busca modificar o espaço urbano de acordo com os seus interesses e intencionalidades. No entanto, é necessário destacar que a materialização das ações de cada agente será diferente dentro do espaço urbano. Enquanto os grupos sociais excluídos possuem ações limitadas e ocupam cortiços, sistemas de autoconstrução, conjuntos habitacionais e favelas, os grandes agentes do capital serão grandes consumidores do espaço, necessitando de grandes terrenos e áreas, seja para realizar especulação imobiliária, instalação de indústrias ou empresas. (Corrêa, 1989)

A produção das cidades, desta forma, é resultado de diversos conflitos de interesses e correlação de forças, produzindo o crescimento urbano, a especialização dos lugares, a valorização de determinadas áreas e a segregação de suas partes. Assim, diferentes classes sociais vão se apropriar dos lugares, esse processo é característico das cidades modernas sob hegemonia do capital e das relações capitalistas de produção (Cavalcanti, 2011). O espaço urbano, portanto, se reproduz no capitalismo enquanto mercadoria, sendo fragmentado e comercializado (Carlos, 2001). Esse processo é evidenciado por Carlos (2001, p. 96) em:

No contexto do processo de urbanização o espaço vai se transformando em mercadoria, produzido e vendido enquanto solo urbano, submetido à troca e à especulação, uma troca que, a medida que o processo se desenvolve, se autonomiza em relação ao uso num processo de produção assentado na propriedade privada que gera a apropriação diferenciada do espaço por estratos diferenciados da sociedade.

Nesse sentido, Lefebvre [1968]/(1991), critica a lógica capitalista de produção da cidade, uma vez que essa mercantiliza o espaço urbano e o submete à serviço do capital. O autor debate sobre o direito à cidade, que consiste em uma plataforma política utópica a ser projetada e executada por meio das lutas populares. Para Lefebvre, o direito à cidade não seria apenas uma vida melhor e mais digna dentro da cidade capitalista, mas sim uma ruptura com a lógica de produção capitalista, buscando não apenas um novo modo de vida, mas uma nova forma de sociedade (Trindade, 2012).

Harvey (2012) defende que a busca pelo direito à cidade deve ser uma luta global, predominantemente contra o capital financeiro. O autor converge com Lefebvre ao afirmar que:

Um passo na direção de unificar essas lutas é adotar o direito à cidade tanto como lema operacional quanto ideal político, justamente porque ele enfoca a questão de quem comanda a conexão necessária entre a urbanização e a utilização do produto excedente. A democratização deste direito e a construção de um amplo movimento social para fortalecer seu desígnio é imperativo, se os despossuídos pretendem tomar para si o controle que, há muito, lhes tem sido negado, assim como se pretendem instituir novos modos de urbanização. Lefebvre estava certo ao insistir que a revolução tem de ser urbana, no sentido mais amplo deste termo, ou nada mais. (Harvey, 2012, p. 88)

O espaço urbano, nessa concepção, é construído e também pode ser reconstruído. Harvey (2004) demonstra que as cidades são produzidas coletivamente enquanto o coletivo humano também é produzido². “Projetos referentes ao que desejamos que sejam nossas cidades são em consequência projetos referentes a possibilidades humanas” (Harvey, 2004, p. 210). Tal enfoque destaca a possibilidade de articulação entre a cidade, o espaço público e a cidadania, entendendo a cidade como um “lugar de culturas, e cidadania como a que exercita o direito a ter direitos, a que cria direitos no cotidiano, na prática da vida coletiva e pública” (Cavalcanti, 2011, p. 3).

Desta forma, Cavalcanti (2011) destaca a grande importância em educar as pessoas para ampliar as possibilidades de usufruto da cidade e da luta pela participação da população em sua gestão. O entendimento do espaço urbano complexo, como foi discutido anteriormente, é possibilitado em grande parte pela contribuição da Geografia. Os conceitos de espaço urbano e cidades têm ganhado espaço e importância no ensino de Geografia, uma vez que contribui para a compreensão de diversos fenômenos contemporâneos (Cavalcanti, 2011).

Realizando uma retomada à discussão sobre currículo, Saviani (2016) associa-o com a origem das cidades. A partir do processo de urbanização e mecanização, o campo é subordinado à cidade e a agricultura à indústria, transformando a ciência em potência material. Esse predomínio do urbano tende a se generalizar, necessitando que a escola também se generalize. É neste momento que a sociedade burguesa torna a escolarização universal e obrigatória.

²Harvey (2004) destaca o surgimento do Estatuto da Cidade (Lei nº 10.257) no Brasil como um exemplo positivo de como as cidades são produzidas coletivamente, uma vez que o estatuto foi resultado de pressão de movimentos sociais para reorganizar o direito coletivo à cidade.

Deste modo, não se pode participar plenamente da vida dessa cidade complexa sem o domínio da expressão escrita. Para ser cidadão, ou seja, para participar ativamente da vida na cidade e do modo de produção, é exigido o ingresso ao letramento. Assim, a cultura letrada enquanto um processo formalizado só pode ser atingido por um processo educativo também sistematizado. Saviani (2016, p. 61) destaca que:

Pode-se dizer, à guisa de síntese, que, ao deslocamento do eixo do processo produtivo do campo para a cidade, da agricultura para a indústria e ao deslocamento do eixo do processo cultural do saber espontâneo, assistemático para o saber metódico, sistemático, científico, correspondeu o deslocamento do eixo do processo educativo de formas difusas, identificadas com o próprio processo de produção da existência, para formas específicas e institucionalizadas, identificadas com a escola. E as necessidades postas por essa nova forma de organização da sociedade conduziram a uma nova forma de estruturação do currículo, isto é, dos conteúdos de ensino.

Embora o currículo tenha surgido com a origem das cidades, ironicamente são essas cidades que muitas vezes são esquecidas dos currículos de Geografia. Por esse motivo, é necessário investigar como a cidade vem sendo ensinada nas aulas de Geografia. Aprender sobre a cidade é aprender sobre o seu próprio cotidiano. Cavalcanti (1999) demonstra que nas atividades diárias da escola, tanto os alunos como professores constroem Geografia. Ao circular, brincar, trabalhar pela cidade e pelos bairros, são construídos espaços, lugares e territórios, formando-se assim, espacialidades cotidianas em seus mundos vividos.

Com o intuito de realizar essa investigação, como supracitado, a unidade de registro utilizada para a aplicação da Análise de Conteúdo no Caderno do Professor do Ensino Fundamental – Anos Finais foi a palavra cidade. Ao longo dos quatro anos do período escolar, a palavra aparece 155 vezes no material, estando 99 vezes (63.87%) associada à Concepção Tradicional e 56 vezes (36.13%) associada à Concepção Crítica. É necessário lembrar que a categorização como Concepção Crítica foi considerada não apenas para os momentos em que a cidade é apresentada como dinâmica, como resultado de uma correlação de forças, mas também nos momentos em que a cidade é apresentada como vivência, possibilitando que o docente aproxime os conteúdos referentes à cidade do cotidiano do estudante. Caso fosse considerado como Concepção Crítica apenas os momentos em que a cidade é apresentada enquanto um processo, a ocorrência seria de apenas 28 vezes (18.06%).

Quando questionada sobre o ensino da cidade nas aulas de Geografia, a professora **Manágua** adianta a discussão: *“Eu acho que é fragmentado. No sexto ano trabalhamos algumas problemáticas ambientais relacionadas ao urbano, no sétimo ano também. Depois falamos das Américas e África no oitavo e no nono trabalhamos bem pouco. Eu acho muito fragmentado.”*

É justamente essa fragmentação do tema cidade que será evidenciada na presente investigação. A maior parte dos temas são trabalhados de forma superficial, deixando de lado conceitos básicos ou até definindo-os de forma simplista. O sexto ano é, sem dúvidas, o ano em que as crianças do ensino paulista mais têm contato com o tema cidade durante as aulas de Geografia no Ensino Fundamental – Anos Finais. Das 155 ocorrências em todo o material, 85 (54.83%) são apenas no sexto ano. A sistematização da Análise de Conteúdo realizada pode ser visualizada na tabela 5 a seguir:

Tabela 5 - Análise de conteúdo – O tema cidade nas Situações de Aprendizagem - 6º ano

Categoria	Subcategoria	Número de ocorrências	Porcent.	Trecho exemplo
Concepção Tradicional	Aspecto secundário	23	27.05%	“Indique por quantos fusos horários ela passou na sua viagem de volta à cidade de São Paulo, no Brasil” (p. 54 – 3º bimestre)
	Organismo	22	25.88%	“Espera-se que o estudante destaque a constituição do espaço da cidade com os seus elementos; por exemplo: casas, prédios, igrejas e outros.” (p. 69 – 1º bimestre)
Concepção Crítica	Processos urbanos	23	27.05%	“Que tipos de mudança você observa nas paisagens da sua cidade?” (p. 64 – 1º bimestre)
	Vivências	17	20%	“Desenho: minha cidade, meu bairro, minha rua” (p. 72 – 1º bimestre)

Fonte: Elaborado pelo autor, 2025.

As primeiras aulas do ano são dedicadas para se refletir sobre os conceitos de espaço, lugar e paisagem, tornando oportuno a abordagem sobre a cidade para melhorar a compreensão acerca desses conceitos. A professora **Castries**, a qual leciona em uma escola periférica, afirma que sente dificuldade para trabalhar esses conceitos com os estudantes, uma vez que eles não se entendem enquanto pertencentes à sua cidade. A professora relatou que muitos até conseguem entender os conceitos que são colocados na lousa, mas possuem dificuldades em entender como eles atuam e podem atuar no ambiente urbano. Acredita-se que essa dificuldade tenha origem na falta de integração que os alunos possuem com os diferentes setores de sua cidade (*shopping*, praças, outros bairros, etc.). Além disso, a escola não consegue ofertar trabalho de campo, então a visualização dos conteúdos fica ancorada apenas nas imagens que são disponibilizadas pelos livros didáticos.

Nesse sentido, a primeira Situação de Aprendizagem do ano, com o intuito de refletir sobre a descrição das paisagens, fornece uma genérica imagem de Atibaia – SP (Figura 9) e solicita que os estudantes realizem uma atividade de descrição da paisagem, a partir dos planos expostos na Tabela 6:

Figura 9 - Paisagem de Atibaia (SP)



Fonte: São Paulo (2022)

Tabela 6 - Atividade proposta pelo material

Planos	Descrição da paisagem
1º plano	Espera-se que o(a) estudante identifique os elementos naturais e uma construção no meio da área verde.
2º plano	Espera-se que o(a) estudante destaque a constituição do espaço da cidade com os seus elementos; por exemplo: casas, prédios, igrejas e outros, além das áreas verdes.
3º plano	Espera-se que o(a) estudante consiga identificar o morro e até estabelecer comparações com formas de relevo similares, presentes no município onde vive.
4º Plano	Espera-se que o(a) estudante observe a atmosfera e os tipos de nuvens.

Fonte: São Paulo (2022) (Grifos do autor)

É no mínimo curioso que o material espere que os estudantes se engajem em uma profunda atividade de descrição da paisagem a partir de uma fotografia de uma cidade que muitos nem sequer conhecem ou saibam sua localização. O material, ainda, exige ao professor que dê ênfase em verbo descrever e acredita que a descrição do que está visível na fotografia já é capaz de desenvolver o raciocínio espacial e raciocínio geográfico, como visto em:

Ao desenvolver o raciocínio espacial dos (as) estudantes por meio da análise da fotografia, é possível contemplar o trabalho com os princípios fundamentais do raciocínio geográfico: analogia, conexão, diferenciação, localização e ordem. Recomendamos que explore a atividade com análise da paisagem de forma colaborativa com todos os (as) estudantes e dê ênfase ao verbo descrever. (São Paulo, 2022, p. 69)

A professora **Castries** afirma que os alunos “*entendem que fazem parte da cidade, mas não se veem como atores*” e busca superar as engessadas imagens do material levando o seu próprio notebook e explorando paisagens das cidades próprias dos estudantes por meio do *Google Street View*³. A professora afirma, ainda, que o ideal seria organizar trabalhos de campo para que os alunos possam conhecer a quão fragmentada a sua cidade é, mas pontua que a falta de recursos e excesso de burocracia da rede pública dificulta esse processo. Um bom local para começar seria o próprio campus da Universidade Estadual Paulista (UNESP), a qual, segundo a visão da professora, não possui uma atuação sistemática, institucional e articulada com a cidade e com a comunidade. Muitos alunos não sabem o que é a

³ A utilização do *Google Street View* para a análise de paisagens urbanas nas aulas de Geografia será melhor discutida adiante, com exemplos práticos e sugestão de aplicação.

UNESP e conseqüentemente não sabem que podem usufruir do espaço, dos projetos e estudar na universidade.

Ainda analisando as atividades do sexto ano, a Situação de Aprendizagem 3 do 1º bimestre intitulada “As cidades e as questões ambientais” é o único momento em todo o Ensino Fundamental – Anos Finais dedicado à explicação de conceitos fundamentais sobre a cidade, como os conceitos de aldeia, cidade e município, urbanização e impactos socioambientais. No entanto, constata-se que a abordagem dos conceitos é superficial e fortalece determinados estigmas.

Com o intuito de subsidiar as reflexões e introduzir o conceito de cidade, o material fornece uma imagem de São Paulo (SP) (Figura 10) e traz apenas perguntas genéricas, como “O que é uma cidade?” e “Quais cidades você conhece e/ou já ouviu falar?”. A imagem estereotipada de “cidade” que se constitui como elemento central dessa reflexão inicial, fortalece o pensamento de cidade enquanto um local homogêneo, cinza, extremamente verticalizado, sem áreas verdes e com o céu acinzentado.

Figura 10 - Paisagem de São Paulo (SP)



Fonte: São Paulo (2022)

Em seguida, o Caderno do Professor apresenta os conceitos de aldeia, cidade e município, definindo cada conceito da seguinte forma:

Aldeia	Povoamento rural com poucos habitantes.
Município	Administrado por uma prefeitura e formado por área rural e urbana.
Cidade	A área urbana de um município.

Ao longo de todo o Ensino Fundamental essa é a única oportunidade para o estudante compreender e realmente se debruçar sobre o conceito de cidade. Não se espera que um estudante do 6º ano compreenda as complexas dinâmicas da cidade

e seus processos, mas a descrição fornecida pelo material possui complexidade inferior a simples definição encontrada no dicionário Michaelis (2024, s.p.), o qual define a palavra cidade como sendo uma “grande aglomeração de pessoas em uma área geográfica circunscrita, com inúmeras edificações, que desenvolve atividades sociais, econômicas, industriais, comerciais, culturais, administrativas, etc.”.

A professora **Manágua** afirmou que possui grandes dificuldades para trabalhar os conceitos de cidade e município no sexto ano. A professora trabalha em uma escola central e os estudantes moram nas periferias da cidade. A dificuldade em conseguir diferenciar os conceitos de cidade e município vai de encontro com o que foi comentado pela professora **Castries**: a falta de vivência dos estudantes nos diferentes espaços de sua cidade, evidenciando-a como um espaço fragmentado. A professora **Manágua** afirmou que não há estímulo ou possibilidade em sua escola atual para a realização de trabalhos de campo, mesmo a escola estando em uma região central que poderia ser explorada a pé. A principal justificativa para a rejeição das propostas de trabalho de campo é de que a atividade atrapalharia o andamento programado do currículo.

Acredita-se que a abordagem simplista realizada pelo material limita significativamente a possibilidade de reflexões e problematizações sobre as múltiplas heterogeneidades que caracterizam as cidades contemporâneas. Ao adotar uma definição superficial e utilizar como exemplo central a cidade de São Paulo, o currículo negligencia as diversas realidades sociais, culturais e econômicas que coexistem nas diferentes cidades grandes, médias e pequenas nas quais os estudantes estão vivenciando. A professora **Castries** afirmou que a maior parte dos seus alunos não fazem a menor ideia do que seja São Paulo, pois não houve ainda oportunidade para conhecer essa cidade. Utilizar sempre São Paulo como exemplo do urbano, restringe a oportunidade de desenvolver um raciocínio geográfico sobre as desigualdades espaciais e as tensões socioambientais presentes nas próprias cidades dos estudantes. O professor **Assunção**, por sua vez, defendeu que a abordagem do currículo sobre a temática é, por vezes, genérica, não permitindo que o conteúdo seja relacionado com a vida do estudante: *“Alguns conteúdos tem uma abordagem homogênea que não atendem adequadamente a realidades muito distintas das diferentes cidades do estado de São Paulo. É necessário dar mais flexibilidade para que as escolas e professores adaptem o currículo de acordo com as realidades locais e as necessidades dos alunos”*.

Em seguida, ainda na Situação de Aprendizagem 3, é proposta uma atividade intitulada “Problematizando: a paisagem das cidades”. Para que a problematização seja realizada, o material sugere que os estudantes busquem imagens de diferentes cidades, definidas como: “cidades à margem de um rio”; “cidade às margens de uma ferrovia”; “cidade em áreas férteis”; “cidades nos vales”; “cidades em cruzamentos de rodovias” e, por fim, “cidades à beira-mar”. O que está sendo proposto, na realidade, é uma análise das paisagens das cidades vistas de fora, definindo-as pelo seu conteúdo externo e não pelas suas especificidades internas. O que novamente dificulta o desenvolvimento do raciocínio geográfico crítico sobre esses espaços que os estudantes tanto vivenciam. A justificativa da atividade é apresentada na Figura 11 a seguir:

Figura 11 - Justificativa da atividade

O objetivo é levar o(a) estudante a certificar-se, pelas imagens, de que as paisagens urbanas diferem entre si de acordo com alguns fatores, como aspectos naturais e econômicos, tamanho da cidade, atividades comerciais, ritmo de desenvolvimento, idade das construções e aspectos culturais da população, entre outros.

Contempla-se aqui o desenvolvimento das Competências Gerais 1 e 4 e das Competências Específicas de Geografia – 1, 3 e 4. O raciocínio geográfico é uma maneira de exercitar o pensamento espacial. Destacamos aqui os princípios: analogia e ordem.

Fonte: São Paulo (2022)

É visível o esforço do material em buscar justificativas para um suposto exercício ao pensamento espacial/raciocínio geográfico, conceito nebuloso já discutido anteriormente. Apenas destacar os princípios de analogia e ordem não são suficientes para que o aluno desenvolva um pensamento crítico sobre o espaço geográfico. A atividade “problematiza” as paisagens, mas não o conteúdo em si. Exclui o fator humano, como as pessoas em situação de rua e promove simples diferenciações entre os espaços. Essa superficialidade que o currículo possui ao trabalhar com o tema cidade em suas múltiplas esferas foi destacado por diversos professores ao longo das entrevistas realizadas, como é o caso da professora **Brasília**, que afirmou: *“Os conteúdos não são trabalhados como deveria. Falar sobre urbanização é muito importante pois abre um leque de assuntos que devemos abordar em relação as nossas cidades. No currículo, esses assuntos são abordados de maneira superficial, fazendo com que os alunos percam interesse pelas aulas”*.

Apesar do Currículo Paulista propor atividades que diferenciem as cidades pelas suas características externas, é necessário destacar que é possível, sim, como

mencionado pela professora **Castries**, trabalhar com a cidade “vista de dentro” tanto por imagens do *Google Street View* como por fotografias dos detalhes urbanos, como é o caso dos grafites que revelam as contradições desses espaços (Figura 12).

Figura 12 - Grafite de João Paulo de Alencar na cidade de São Paulo (SP)



Fonte: Urbano Independente (2025)

O grafite e outras artes como a charge e tirinhas podem ser utilizados para inaugurar debates em sala de aula e aprofundar os conceitos de fragmentação, segregação, gentrificação, desigualdade socioespacial, etc. Por se tratar muitas vezes de críticas ao cotidiano, artes verbais e não verbais podem auxiliar o desenvolvimento do raciocínio geográfico dos estudantes nas aulas de Geografia. O Currículo Paulista, por sua vez, não utiliza nenhum desses elementos para desenvolver o pensamento crítico dos estudantes.

De forma complementar, o *Google Street View*⁴ pode ser utilizado para compreender as dinâmicas internas dessa cidade fragmentada. É possível comparar imagens de dois momentos e perceber processos de higienização, revitalização ou

⁴ O *Street View* é uma ferramenta desenvolvida pela Google a partir de 2004, a qual disponibiliza imagens em 360° de diversas localidades ao redor do mundo. Ao todo já foram capturadas mais de 220 bilhões de imagens em mais de 100 países, tanto por carro como por veículos alternativos visando imagear rotas específicas através de triciclos, motoneves e submarinos. É possível, também, visualizar as imagens com óculos de realidade virtual - RV (Google, 2022).

gourmetização dos espaços, assim como o surgimento de espaços de arquitetura hostil nos últimos anos. É recorrente navegar entre diferentes imagens e notar o aumento do surgimento de muros, condomínios fechados, grades, espinhos, bancos que não permitem o descanso e demais objetos aporofóbicos.

A ferramenta é gratuita e não necessita de *download*, podendo ser acessada mesmo em computadores simples e em dispositivos móveis, como celulares, *tablets* e *notebooks*. Diversos são os estudos (Meneguette, 2014; Freisleben, 2014; Santos, 2015 e Gomes e Trindade, 2020) que mostram o seu potencial de utilização em sala de aula nos mais diversos componentes curriculares do ensino básico. A Geografia por sua vez, não possui tantos estudos relacionados ao *Street View* e menos ainda sobre o ensino crítico da cidade a partir da ferramenta.

Como o veículo do *Google* transita com certa periodicidade pelos espaços, as imagens também registram os movimentos e transformações do espaço geográfico. As “viaturas da nova cidade” como tratores esteira, retroescavadeiras e os materiais de construção são presentes em muitas imagens. As demolições de imóveis simples para construção de empreendimentos, a remoção de barracas e autoconstruções em dinâmicas de revitalização que expulsam a população mais socioeconomicamente vulnerável de seus espaços também são encontradas nas imagens.

Em sala de aula o *Street View* pode funcionar para “desnaturalizar” o espaço urbano. Como dito pela professora **Castries**, os alunos muitas vezes entendem a cidade como uma realidade dada, um espaço estático e enquanto sujeitos, não possuem capacidade de intervenção. Assim, as figuras 13 e 14 correspondem a dois *print screen* da ferramenta, evidenciando as diferentes formas de ocupação entre duas localidades muito próximas: uma rua em Paraisópolis e a Av. Dr. Guilherme Dumont Vilares.

Figura 13 - Rua em Paraisópolis (São Paulo – SP)



Fonte: Google Maps (2025)

Figura 14 - Av. Dr. Guilherme Dumont Vilares – localização próxima a Paraisópolis



Fonte: Google Maps (2025)

Como supracitado, além da comparação entre diferentes localidades, a ferramenta permite comparar tempos diferentes, pois a viatura do *Google* registra as ruas com certa periodicidade. É sugerido, portanto, uma navegação em diferentes espaços urbanos evidenciando a cidade fragmentada seguida de um debate que terá como partida questões como: 1) Vocês acreditam que existem diferenças entre esses dois locais? Quais são as diferenças? 2) Por qual motivo essas diferenças

existem? 3) Como as pessoas vivem em cada um desses locais? Por qual motivo as pessoas estão em cada uma dessas condições? 4) Como podemos explicar essas diferenças com base na História e Geografia do Brasil? Acredita-se que a partir dessas questões iniciais, novas questões que possibilitem uma reflexão mais profunda sobre o processo de urbanização brasileiro e a atual fragmentação das cidades surgirão a partir do debate realizado com a turma.

De forma análoga ao Street View, trabalhos recentes na área do ensino de Geografia (Verges *et al.*, 2024), demonstram que a realidade virtual (RV) se apresenta como recurso inovador, oferecendo experiências imersivas que possibilitam aos estudantes explorar e compreender paisagens e dinâmicas espaciais de maneira mais ativa. Embora a tecnologia esteja mais acessível, seu uso ainda é limitado na educação básica, e sua aplicação depende do familiarizar dos professores e alunos com os dispositivos e metodologias adequadas. Pesquisas com o uso de óculos de RV mostram que a ferramenta contribui para o engajamento e motivação dos estudantes, favorecendo a compreensão de conteúdos geográficos e promovendo experiências sensoriais que ampliam a percepção sobre o espaço urbano e natural.

Dando continuidade à análise do Currículo Paulista, a Situação de Aprendizagem 3 propõe como sistematização que o estudante pesquise em casa sobre os conceitos de urbanização, industrialização, agricultura e pecuária, registrando em seu caderno as principais dúvidas sobre esses conceitos para que seja feita uma discussão em sala de aula. Os processos supracitados são complexos e multifacetados, solicitar a um estudante do 6º ano que faça um mapeamento dos quatro conceitos em casa como uma experiência de “sala de aula invertida” não parece ser benéfico para o processo de ensino e aprendizagem sobre a cidade. Com o intuito de fechar a sistematização, é sugerido que os estudantes pesquisem sobre a sua própria cidade e escrevam uma carta aos representantes do governo, sociedade civil e/ou grandes empresas, como visto em:

Feito isso, peça aos(as) estudantes que elaborem uma carta, tendo como destinatários representantes do governo, sociedade civil e/ou grandes empresas, com ênfase nos problemas socioambientais decorrentes dos processos de urbanização, industrialização, agricultura e/ou agropecuária da sua cidade e/ou região. (São Paulo, 2022, p. 91)

Não há, no Caderno do Professor, momentos para que o professor trabalhe, de fato, o processo de urbanização brasileira e os problemas socioeconômicos das

idades brasileiras, ficando a cargo das próprias pesquisas dos estudantes e posterior debate em sala. Por fim, como recuperação, é inserido o debate sobre a Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU), mais especificamente o Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 11. Os estudantes devem pesquisar problemas socioambientais em Piracicaba (SP) e São Vicente (SP) e propor ações de intervenção para amenizar essas questões. Como destacado pelas professoras **Castries e Manágua**, muitos estudantes não conseguem ter uma ampla visão sobre os problemas de seu próprio município, propor como recuperação que os estudantes pesquisem os problemas de duas cidades específicas e proponham ações de intervenção não parece contribuir para a construção de um conhecimento geográfico crítico e articulado com as suas realidades.

O tópico destinado ao 7º ano, por sua vez, aborda o tema cidade em pouquíssimas situações ao longo de todo o ano, totalizando 23 ocorrências, ou seja, 14.83% de todas as 155 vezes em que a cidade é mencionada durante o Ensino Fundamental – Anos Finais (Tabela 7). A Situação de Aprendizagem 2 do 7º ano do 1º bimestre, intitulada “Paisagens, estereótipos e indicadores socioeconômicos das regiões brasileiras” é o momento em que mais o tema cidade é abordado e, portanto, será realizada uma breve discussão sobre essa situação.

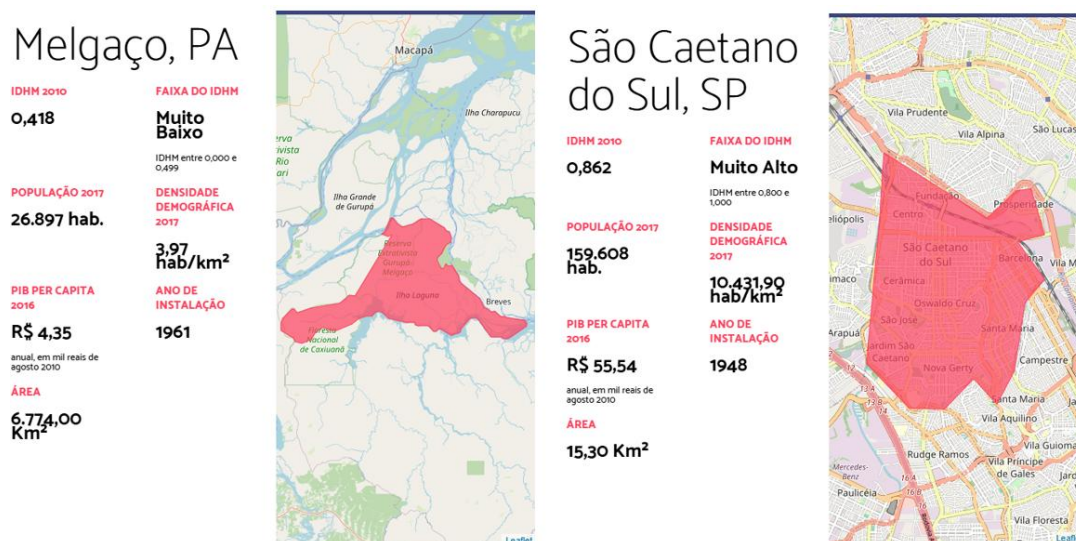
Tabela 7 - Análise de conteúdo – O tema cidade nas Situações de Aprendizagem – 7º ano

Categoria	Subcategoria	Número de ocorrências	Porcent.	Trecho exemplo
Concepção Tradicional	Aspecto secundário	8	34.78%	“Oriente os estudantes a registrarem no caderno as principais características de cada região [...] principais cidades e curiosidades” (p. 137 – 1º bimestre)
	Organismo	5	21.73%	“Aponte três exemplos de cidades-gêmeas no Brasil” (p. 131 – 1º bimestre)
Concepção Crítica	Processos urbanos	2	8.69%	“O ideal é direcionar a discussão para as causalidades deste contexto de pobreza e riqueza que ambas as cidades apresentam” (p. 145 – 1º bimestre)
	Vivências	8	34.78%	“Essas manifestações culturais estão presentes no seu lugar de vivência, ou seja, no bairro e/ou cidade? Justifique sua resposta.” (p. 138 – 1º bimestre)

Fonte: Elaborado pelo autor, 2025.

Um dos pilares centrais da presente atividade é a reflexão sobre os estereótipos que existem acerca das diferentes realidades brasileiras. Assim, é proposto que o professor converse com os estudantes a respeito dos estereótipos, indicando que o conhecimento sobre o mundo pode ser constituído por ideias fixas que muitas vezes não correspondem à realidade. Adiante, é proposta uma comparação mapas de dois municípios: Melgaço no estado do Pará e São Caetano do Sul no estado de São Paulo (Figura 15). No entanto, os mapas disponibilizados pelo material não conseguem cumprir o papel de despertar interesse no leitor-aluno e muito menos proporcionar uma comparação atenta e qualitativa, resumindo a atividade em uma comparação numérica. Além disso, a comparação sem justificativa entre os municípios pode acabar reforçando preconceitos e estereótipos a respeito da Região Norte.

Figura 15 - Mapas e dados quantitativos fornecidos pelo material sobre Melgaço (PA) e São Caetano do Sul (SP)



Fonte: São Paulo (2022).

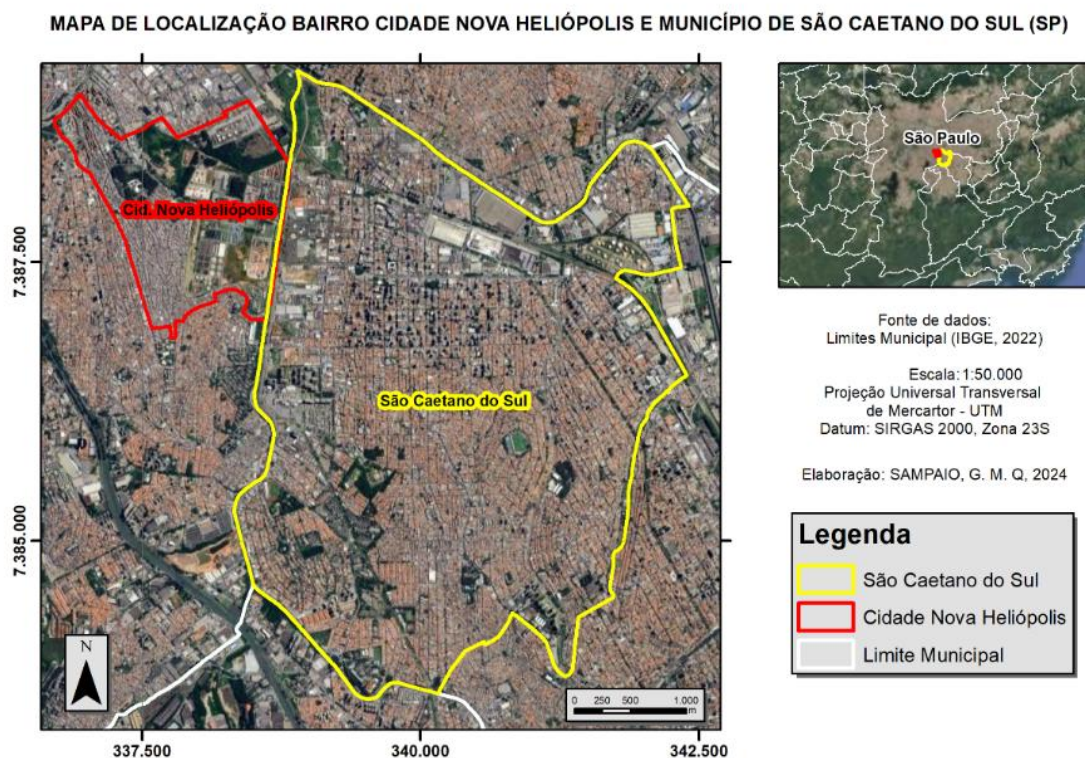
O que a atividade proposta “esconde” é que dentro da própria Região Metropolitana de São Paulo e das grandes cidades ditas “desenvolvidas” ou “sustentáveis”, existem determinadas populações com reduzida qualidade e expectativa de vida. Assim como o fato de que na região norte existem cidades com elevados nível no índice de Desenvolvimento Humano (IDH)⁵, como é o caso de Palmas (TO), Boa Vista (RR), Belém (PA), entre outros. A atividade “esconde” a cidade fragmentada e resume o raciocínio geográfico a uma comparação quantitativa de indicadores.

Acredita-se que para revelar as profundas desigualdades socioeconômicas e territoriais que existem no Brasil, não seja necessário reforçar estigmas entre as regiões norte e sudeste. Buscando aproximar o conteúdo dos estudantes e evitar o reforço de estigmas da região norte, é possível comparar duas localidades não apenas por meio de indicadores, mas por imagens 360° do *Street View*. Além disso, é possível realizar a comparação com localidades limítrofes. O intuito é perceber que até mesmo ao lado de cidades “vendidas” como “a melhor cidade do Brasil para se viver” existem condições adversas, como é o caso de São Caetano do Sul e do

⁵ Apesar das conhecidas limitações acerca de índices para se aferir a realidade, é necessário destacar que de acordo com os últimos dados do IDH-M (2010) divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Palmas (TO) possui um IDH-M de 0.788, Boa Vista (RR) possui um IDH-M 0.752 e Belém (PA) possui um IDH-M de 0.746. Segundo o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), o IDH entre 0.700 e 0.800 é classificado como alto.

bairro de São Paulo Cidade Nova Heliópolis (Figura 16), duas realidades opostas separadas por poucos metros e que será utilizado como exemplo.

Figura 16 - Mapa de localização do Bairro Cidade Nova Heliópolis em São Paulo (SP) e município de São Caetano do Sul (SP)



Fonte: Elaboração própria (2024)

Com o intuito de sistematizar a discussão aproveitando as imagens do *Google Street View*, é possível sugerir aos estudantes que elaborem um cartaz (Figura 17) que evidencie a cidade fragmentada. Esse cartaz pode ser realizado não apenas em grandes metrópoles, como também em cidades pequenas e médias. Além das imagens, recomenda-se colocar o nome das localidades e elementos verbais que chame a atenção do leitor guiando-o para uma leitura crítica. Essa atividade proposta, exige dos alunos criatividade, imaginação e articulação dos conceitos sobre a cidade. Além disso, os cartazes podem ser impressos e expostos nos corredores da escola acompanhado de um pequeno texto explicativo elaborado pelos estudantes.

Figura 17 - "Cidades vistas de dentro"



Fonte: Elaborado pelo autor com imagens do Google *Street View*, 2024.

Abandonar a dicotomização “sudeste desenvolvido-norte subdesenvolvido” possibilita um aprofundamento sobre a disputa que existe dentro do espaço urbano. O professor **São José** afirma que sempre tenta levar os estudantes a desenvolverem pensamento crítico sobre isso: “Eu sempre tento levar para o lado deles entenderem que a cidade está em constante transformação e como tem muitos grupos envolvidos nisso. Tem a gente, tem as empresas, tem as imobiliárias, tem as incorporadoras, tem a prefeitura, tem o trânsito. Tem muita gente tentando fazer com que a cidade seja do jeito que eles querem. É um espaço conflituoso. Eu faço isso para eles entenderem e, em certa medida, agirem sobre isso. Entender quem sou eu na cidade. Qual desses grupos eu faço parte? A cidade não possui problemas por causas naturais, ou é por interesses que a tornaram assim ou por descaso que causam aquilo. Não é interesse de ninguém que tenha alagamento nas avenidas, mas isso acontece por consequência de interesses anteriores”.

Continuando com a análise sobre o currículo, o 8º e 9º ano, por fim, não lidam praticamente em nenhum momento com a concepção crítica da cidade. Em alguns momentos é mencionado o termo cidade, mas apenas de forma secundária. No tópico do 8º ano, a Concepção Tradicional predomina com 70.58% das ocorrências, como visto na Tabela 8:

Tabela 8 - Análise de conteúdo – O tema cidade nas Situações de Aprendizagem – 8º ano

Categoria	Subcategoria	Número de ocorrências	Porcent.	Trecho exemplo
Concepção Tradicional	Aspecto secundário	12	70.58%	“Espera-se que o estudante destaque que a paisagem retrata uma região montanhosa, com ruínas de uma cidade.” (p. 181 – 1º bimestre)
	Organismo	0	0%	
Concepção Crítica	Processos urbanos	2	11.76%	“Pesquise [...] as principais implicações culturais e espaciais para as regiões e/ou cidades receptoras” (p. 199 – 1º bimestre)
	Vivências	3	17.64%	“A água que abastece sua cidade vem de rio, lago, represa, lençol freático e/ou aquífero?” (p. 184 – 4º bimestre)

Fonte: Elaborado pelo autor, 2025.

A única atividade que retoma a discussão sobre a cidade é a Situação de Aprendizagem 4, do 1º bimestre do 9º ano, intitulada “A dinâmica populacional e suas desigualdades na Europa, na Ásia e na Oceania”. É válido destacar que muitos dos *links* da ONU associados a essa situação estão quebrados, impossibilitando o acesso aos conteúdos visuais. O item 3.2. – “Urbanização e as megacidades” é o que se relaciona com a temática cidade. É recomendado que os estudantes sejam divididos em duplas e dialoguem sobre as diferenças entre cidade e campo, urbano e rural, considerando os serviços disponíveis, tipos de moradia, atividades econômicas, meio ambiente, transformações da paisagem e infraestrutura. Em seguida, são propostas as seguintes questões:

- a) Explique com as suas palavras o que é urbanização; b) Em quais continentes estarão concentradas as maiores cidades do mundo em 2030, caso os valores projetados estejam corretos?; c) Compare os dados das maiores cidades do mundo entre 2018 e 2030 (projeção). Quais são as principais mudanças previstas?; d) O que são megalópoles, megacidades e cidades globais? Aponte as principais diferenças entre cada uma e, por fim, e) O Brasil possui alguma cidade global? Qual(is)? Por que ela(s) recebe(m) essa classificação?

Mesmo a atividade não abordando a cidade de forma crítica, é o único momento no 9º ano em que alguns conceitos que se realizam com a temática foram abordados. Tirando a exceção, ao longo de todo o material do 9º ano, a cidade é abordada de forma tradicional. Como visto na Tabela 9, não foi encontrado, nesse ano escolar, momentos em que a cidade é associada com a vivência do estudante. O professor **Assunção** afirma que o distanciamento que existe entre os conteúdos propostos sobre o tema cidade e a realidade dos estudantes é o principal componente que dificulta o aprendizado desses conteúdos: *“As maiores dificuldades que os alunos enfrentam nas aulas sobre temas urbanos geralmente estão relacionadas à engajamento e motivação sobre o tema. Para alguns alunos, os temas urbanos podem parecer distantes ou irrelevantes. Isso pode ocorrer especialmente se os alunos não conseguem perceber como as questões urbanas se relacionam com suas próprias vidas. A falta de interesse pode dificultar a participação ativa e o aprendizado e o conflito entre teoria e prática: Muitos alunos podem sentir que os conteúdos abordados em sala de aula são distantes da realidade prática, o que diminui seu engajamento com o tema”*.

De forma complementar, o professor **Bogotá** destaca que só existe o debate sobre a cidade em suas aulas por uma vontade pessoal. Temas como mudanças nas áreas urbanas, gentrificação e especulação imobiliária não existem no material. O professor, ao utilizar os slides impostos pelo CMSP, afirma que: *“Sobre as aulas que eu dei esse ano, vou ser bem sincero, chega a ser brincadeira, porque (o material) traz um debate super específico sobre a cidade de São Paulo, mas não traz nenhum conceito básico. Então você ia falar de urbanização da cidade de São Paulo, e aí você abre os slides e não tem nem o conceito de urbanização. Até tinha figuras que eu consegui utilizar, mas não tinha o conteúdo. O currículo não aborda de maneira suficiente a cidade, segundo a minha experiência não aborda”*.

Tabela 9 - Análise de conteúdo – O tema cidade nas situações de aprendizagem – 9º ano

Categoria	Subcategoria	Número de ocorrências	Porcent.	Trecho exemplo
Concepção Tradicional	Aspecto secundário	27	90%	“Os encantos de Istambul, a cidade de dois continentes” (p. 249 – 1º bimestre)”
	Organismo	2	6.66%	“ONU prevê que cidades abriguem 70% da população até 2050” (p. 255 – 1º bimestre)”
Concepção Crítica	Processos urbanos	1	3.33%	“[...] as duplas devem dialogar sobre o que diferencia a cidade do campo, o urbano do rural, considerando [...] transformação da paisagem, infraestrutura, etc.” (p. 260 – 1º bimestre)
	Vivências	0	0%	

Fonte: Elaborado pelo autor, 2025.

Ausente no material, mas presente de forma consistente nas falas dos professores, foram os comentários acerca da realização de trabalhos de campo para ensinar e aprender sobre a cidade. Todos os professores entrevistados expressaram o desejo de levar os alunos ao centro, a museus, parques ou outras localidades de seus municípios, e alguns relataram estratégias para contornar o engessamento do currículo, como organizar visitas curtas, passeios nos quarteirões em torno da escola ou exercícios de observação dentro da própria escola, transformando pequenas saídas em oportunidades de aprendizagem colaborativa. Nenhum professor mencionou ter realizado grandes trabalhos de campo nos últimos anos, mas todos destacaram o interesse por essas atividades e a sua importância, reconhecendo que, mesmo em um contexto de restrição, a criatividade docente e a articulação entre outros professores podem gerar formas alternativas de aproximação da cidade, ampliando as possibilidades de desenvolvimento dos conteúdos de Geografia sem sair tanto do cronograma engessado das escolas.

Embora não seja o foco central do presente trabalho, urge destacar a flagrante ausência das questões de gênero e étnico-raciais no currículo e, conseqüentemente, no ensino sobre a cidade. Em primeiro plano, as formulações da teoria feminista, de forma geral, evidenciam que as linhas de poder da sociedade estão estruturadas não apenas pelo capitalismo (como considerado por grande parte das teorias críticas anteriores), mas também pelo patriarcado. Da Silva (2016) afirma que a sociedade está organizada a partir das características do gênero dominante, isto é, o masculino, que se apropria da maior parte dos recursos e dos materiais simbólicos socialmente produzidos. Essa repartição desigual estende-se para todas as dimensões sociais, como a educação, as relações cotidianas dentro da escola, o currículo e as formas de vivenciar e usufruir dos espaços públicos e privados da cidade.

Nesse sentido, cabe notar que a discussão vai além de simplesmente garantir o acesso das mulheres aos diferentes espaços e instituições, uma vez que o mundo ainda é definido pela lógica patriarcal. O currículo, por exemplo, constitui-se enquanto expressão de uma cosmovisão masculina, que valoriza a separação entre sujeito e conhecimento, o domínio e o controle, a racionalidade e a lógica, a ciência e a técnica, o individualismo e a competição. Em contraposição, a pedagogia feminista busca construir um ambiente de aprendizagem que confronte as práticas tradicionais oriundas do pensamento patriarcal, priorizando formas de aprendizado críticas, coletivas e cooperativas. Hooks (2018) ressalta que o feminismo deve ser compreendido como um movimento voltado para pôr fim ao sexismo, à exploração e à opressão, o que implica reconhecer o papel da educação na desconstrução de práticas discriminatórias. Para a autora, a educação feminista é condição fundamental para a formação de uma consciência crítica, devendo estar presente nas escolas e nos currículos, de modo a romper com a reprodução das desigualdades de gênero e possibilitar novas formas de viver em sociedade (Hooks, 2018).

Ao questionar o patriarcado na escola, portanto, não se trata apenas de alterar a dinâmica pedagógica, mas de propor uma transformação mais ampla que permita aos estudantes refletirem sobre as múltiplas formas de vivenciar a cidade. A ausência de uma perspectiva crítica de gênero no currículo oculta as desigualdades que marcam as diferentes formas de vivência do espaço urbano entre homens e mulheres. Os frequentes casos de assédio em todos os espaços públicos e privados

e o medo dos diferentes tipos de violências durante a circulação cotidiana na cidade, por exemplo, impossibilitam cada vez mais, para as mulheres, a efetivação do tão mencionado Direito à Cidade. Hooks (2018) afirma que o feminismo só se realiza plenamente quando confronta o sexismo em todas as esferas da vida, inclusive na forma como habitamos e nos movemos pela cidade. Pensar o fim do sexismo exige compreender como as estruturas sociais moldam não apenas a subjetividade, mas também as práticas coletivas, como o modo de circular e habitar os territórios. Assim, trazer esse debate para a escola é também uma forma de questionar os padrões que regulam o acesso desigual aos espaços urbanos, mostrando que gênero e cidade se entrelaçam em relações de poder.

Apesar da discussão realizada, ainda não é possível afirmar que os currículos atuais tenham incorporado tais reflexões. No entanto, como lembrado por Da Silva (2016), nenhuma perspectiva que se pretenda crítica pode ignorar as estreitas conexões entre conhecimento, a questão de gênero e poder teorizadas por essas análises.

De forma complementar, é necessário destacar a questão étnica e racial relacionada aos currículos e ao ensino. O debate sobre essa temática é, desde o início, uma questão de saber e poder. Da Silva (2016) afirma que a própria história do termo “raça” está vinculada às relações de poder que opõem o homem branco europeu às populações dos países por ele colonizados. As atividades realizadas na escola estão repletas de narrativas nacionais, étnicas e raciais que, em geral, celebram os mitos da origem nacional e perpetuam a ideologia branca europeia dominante, tratando as outras identidades como exóticas ou folclóricas.

A questão da raça e da etnia, portanto, não deve ser encarada apenas como um “tema transversal”, como geralmente ocorre, mas sim como uma questão central de conhecimento, poder e identidade. Nesse sentido, conforme provocado por Da Silva (2016), professores e alunos devem questionar: “Como a construção da identidade e da diferença está vinculada a relações de poder? Como a identidade dominante se tornou a referência padrão pela qual se constroem as outras identidades como secundárias? Quais são os mecanismos institucionais que perpetuam certos grupos étnicos e raciais como subordinados?”

Além disso, a forma como o jovem negro vivencia a cidade no Brasil possui especificidades que diferem das experiências do jovem branco, devido ao racismo estrutural da sociedade brasileira, manifestado nos diversos espaços da cidade.

Essas diferenças resultam em distintas formas de percepção, apropriação e circulação pela cidade, moldadas por barreiras sociais, econômicas e raciais, assim como por práticas discriminatórias que limitam direitos e oportunidades. Uma escola preocupada com a redução das desigualdades deve contar com currículos, materiais, projetos e professores engajados nas discussões sobre as causas institucionais, históricas e discursivas do racismo. Por diversas vezes, o racismo é reduzido (devido à ideologia neoliberal) à esfera individual, sendo tratado como uma questão pessoal, o que faz com que as ações da escola para combatê-lo se concentrem em uma espécie de “terapêutica” de atitudes isoladas consideradas erradas. Na realidade, é necessário enfrentar o problema em sua raiz, participando da disputa de narrativas e evidenciando o caráter estrutural do racismo em todos os aspectos da sociedade brasileira.

Ainda que a ausência das questões de gênero e étnico-raciais nos documentos oficiais limite as possibilidades de ação, é importante que os educadores trabalhem nas brechas do sistema para que sejam inseridas práticas pedagógicas críticas e transformadoras. Conforme destacado por Straforini (2020), diante das limitações impostas por estruturas curriculares e políticas públicas, há espaços de resistência e ação pedagógica que podem ser explorados pelos educadores. Essas brechas, embora muitas vezes sutis, oferecem oportunidades para a implementação de práticas que questionem e subvertam as normas estabelecidas, promovendo uma educação mais inclusiva e crítica.

4.3.1. Refletindo sobre caminhos metodológicos para o ensino da cidade

A partir das discussões realizadas, entende-se que seja necessária a reformulação do currículo de Geografia no que tange ao ensino da cidade, bem como discutidos alguns caminhos metodológicos para os professores nesse contexto. A partir da análise do material, é possível afirmar que não há um desenvolvimento de conceitos durante todo o Ensino Fundamental – Anos Finais sobre o tema. Cavalcanti (2011) afirma que a cidade deve ser abordada nas aulas de Geografia não por um enfoque tradicional, mas sim pela valorização do processo de formação de conceitos, uma vez que esses permitem que os alunos realizem generalizações acerca de suas realidades locais em relação a contextos mais globais.

Nesse sentido, a cidade precisa ser apresentada para os estudantes não apenas como “área urbana de um município”, mas sim como um espaço produzido, coletivo, complexo, aberto, inconcluso e fragmentado. Ao passo que os próprios estudantes precisam perceber que eles são agentes de transformação da cidade. Um bom começo, por exemplo, seria trabalhar os conceitos de cidade e urbano a partir das contradições e heterogeneidades vivenciadas pelo próprio estudante.

Para além da mera descrição das formas espaciais, é preciso que enquanto metodologia de ensino, esteja no horizonte a retomada da possibilidade de se trabalhar a ideia de utopia com os estudantes, a possibilidade de sonhar com um futuro outro. O modo de vida capitalista neoliberal retirou dos sujeitos e do senso comum essa possibilidade. É mais fácil imaginar um futuro distópico (o fim do mundo) do que utópico (a solução de questões atuais) e isso causa um efeito deprimido desmobilizante. Trabalhar com os alunos do 6º ao 9º ano possibilidades de uma nova cidade, ainda enquanto um horizonte de possibilidades, é resgatar nas crianças e adolescentes uma visão de mundo que o realismo capitalista já tirou dos adultos a alguns anos. Assim, primeiramente é interessante que o estudante compreenda que a cidade é produzida a partir de intencionalidades e não ao acaso, para que possa ter o direito de imaginar uma outra possibilidade. Essa iniciativa tem que vir do professor, uma vez que se o conceito de cidade é pouco desenvolvido e abordado de forma simplista, o conceito de urbano sequer aparece.

Além disso, ainda refletindo acerca da questão metodológica, é necessário que haja uma articulação entre a vivência e o saber sistematizado. Conforme já apontado, a vivência, na acepção de Vygotsky, constitui a unidade indivisível entre o sujeito e o seu contexto social. A partir dessa premissa, o ensino da cidade não pode se resumir à exposição de conceitos abstratos, mas deve partir da realidade concreta do aluno, transformando o espaço de sua vida cotidiana em objeto de análise. Isso significa que, em sala de aula, acredita-se que um bom caminho metodológico para trabalhar com a temática, apesar da supracitada limitação institucional, seja estimular a reflexão a partir de perguntas que evidenciem as contradições presentes nas cidades e/ou lidem com a temática de forma crítica, as quais poderão ser um ponto de partida para um debate que levará os estudantes a buscarem respostas a partir do conhecimento geográfico. A partir disso, foram elaboradas algumas perguntas exemplos que podem funcionar para guiar o debate ou inspirar professores a elaborarem suas próprias questões:

- 1) Por que existem pessoas que dormem nas ruas, mesmo em cidades que possuem mais imóveis vazios?
- 2) Por qual motivo existem resistências em transformar prédios vazios em habitações de interesse social?
- 3) Os espaços públicos vêm sendo privatizados. Quem ganha e quem perde com isso?
- 4) Sempre que um bairro se moderniza, o aluguel sobe. Por qual motivo isso acontece? Quais as consequências disso?
- 5) Como os motoboys (entregadores) vivenciam a cidade?
- 6) Por que temos tanto trânsito e como isso afeta o dia a dia das pessoas?
- 7) Quais três mudanças simples você gostaria que ocorressem em nossa cidade?

Ademais, as limitações materiais, como a impossibilidade de realizar trabalhos de campo tradicionais, podem ser compensadas com o uso criativo de ferramentas digitais e recursos midiáticos. A pesquisa demonstrou que a superficialidade do material didático disponível ignora o potencial dessas ferramentas, que podem, na verdade, se tornar instrumentos de análise crítica. Ferramentas como o *Google Street View*, por exemplo, que pode ser acessado pelos aparelhos digitais mais simples, vão além de um simples tour virtual; elas se tornam um dispositivo de análise comparativa que evidencia as contradições do espaço urbano. O professor pode propor um exercício de comparação entre um bairro periférico e uma área central de sua cidade, orientando os alunos a identificar sinais de segregação, como a qualidade da infraestrutura, a presença de áreas verdes e a diversidade de comércio. A partir dessas observações, é possível introduzir conceitos que não estão presentes no material como o direito à cidade, fragmentação socioespacial, políticas públicas, entre outros.

Embora pareçam conceitos complexos, é factível imaginar que o estudante consiga compreender: 1) O fato de que a cidade em que ele vive é fragmentada e palco de diversas lutas de interesses; 2) A sociedade urbana enquanto sociedade capitalista, com contradições e desigualdades e, por fim, 3) Imaginar uma outra possibilidade de sociedade. As crianças e adolescentes são, mais do que os adultos, exímias imaginadoras, é possível propor, por exemplo, uma atividade em que as crianças tenham que desenhar duas cidades: A cidade como ela é (com suas mazelas e contradições) e a cidade da forma como eles gostariam que ela fosse: “A

cidade dos seus sonhos”. Essa simples atividade possibilitaria maior aprofundamento das reflexões críticas sobre a temática urbana.

De forma complementar, também é possível e necessário que os estudantes tenham contato com o conceito de Direito à Cidade. Novamente, muitos poderão dizer que o conceito de Lefebvre é complexo demais para ser trabalhado na escola. Lefebvre (1968), defende que o direito à cidade é uma busca por um processo utópico, é a expansão do horizonte de possibilidades para uma nova realidade, em que o valor de troca não seja o fator determinante das relações de reprodução do espaço e que o espaço urbano não seja uma mera engrenagem a serviço do capital. Não se trata de buscar melhores condições de vida dentro do sistema capitalista, mas sim uma nova realidade na qual o valor de uso será dominante em relação ao valor de troca.

Embora pareça complexo, trabalhar com o Direito à Cidade com crianças e adolescentes é oferecer um espaço seguro e criativo para que eles possam imaginar uma outra cidade. Uma cidade onde o valor de troca não seja o fator determinante para a reprodução do espaço. Uma cidade onde possa ocorrer a apropriação coletiva dos espaços. Já pensou se houvessem mais “campinhos” de futebol? Mais cestas de basquete espalhadas pelos espaços públicos? E se o cinema fosse de graça? E se o transporte público fosse gratuito? E se não houvessem apenas piscinas privadas dentro dos condomínios e clubes particulares? E se a cidade fosse produzida para toda a população?

O uso de recursos midiáticos e artísticos também se mostra um caminho promissor. Conforme evidenciado no presente trabalho, a música popular, o grafite e outras manifestações culturais são um reflexo das dinâmicas e tensões urbanas. A análise de charges, músicas, fotografias e obras de arte pode transformar a sala de aula em um local com mais substância, que supere as limitações do material fornecido pelo estado, onde os alunos podem se aproximar e se encantar pelas diferentes manifestações vindas do mesmo espaço geográfico.

Por fim, a pesquisa aponta para uma desconexão evidente entre a universidade e a escola de ensino básico. A fala de uma das professoras entrevistadas, que lamenta o afastamento da Unesp de seu papel social, não é apenas uma crítica, mas um convite à ação. A própria universidade pode ser o “trabalho de campo possível”, atuando como um espaço de aproximação e democratização do conhecimento. A proposição de parcerias com a Unesp ou com

outras universidades, por meio de projetos de extensão ou visitas guiadas ao campus, é uma alternativa viável e de grande valor pedagógico.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Então pare de correr na esteira e vá correr na rua
 Veja a beleza da vida no ventre da mulher
 Pois quem não vive em verdade, meu bem, flutua
 Nas ilusões da mente de um louco qualquer
 E eu não aceito, não
 [...]

Eu não quero viver assim, mastigar desilusão
 Este abismo social requer atenção
 Foco, força e fé, já falou meu irmão
 Meninos mimados não podem reger a nação

- Meninos Mimados, Criolo (2017)

A presente investigação estabelece de forma sintética e articulada com o arcabouço teórico adotado e com os dados empíricos coletados, que ensinar a cidade nas aulas de Geografia do Ensino Fundamental – Anos Finais na rede estadual de São Paulo é, hoje, uma prática atravessada por tensões profundas: entre o potencial emancipador do conhecimento geográfico e as limitações concretas impostas por políticas curriculares, arranjos de gestão e processos de precarização do trabalho docente. Mesmo diante desses obstáculos, observa-se que professores encontram maneiras de inserir debates críticos e conexões com a realidade local, adaptando o material disponível e criando estratégias próprias de ensino que contornam as limitações institucionais.

A análise crítica do Currículo Paulista revela uma profunda contradição: um texto que, em seus enunciados, apresenta uma aparente preocupação com aprendizagens essenciais e com a formação integral do estudante, mas que na operacionalização se traduz em abordagens superficiais sobre a cidade, metas abstratas e um volume de conteúdos incompatível com a carga horária efetiva e com a vida cotidiana das turmas. A construção do currículo em questão foi marcada por promessas de participação e “colaboração” com toda a comunidade escolar, quando na verdade o currículo foi moldado a partir de escolhas que naturalizam visões meritocráticas e instrumentalizam a escola para a reprodução de normas de

eficiência e individualização. Apesar disso, alguns professores relatam que conseguem organizar atividades que conectam teoria e prática, usando debates, estudos de caso locais e pequenos projetos que contornam a rigidez curricular, incluindo pesquisas e elaboração de materiais próprios. Como já apresentado anteriormente, os aspectos constitutivos do currículo oficial são sintomas de uma norma produzida e implementada num contexto político mais amplo que reconfigura a educação segundo a racionalidade neoliberal.

Dentre outras formas, esse contexto neoliberal se materializa de modo particularmente agressivo na imposição do Material Digital e nos mecanismos de monitoramento e ranqueamento que o acompanham. A substituição forçada (ainda que parcialmente revertida pela mobilização pública, sobretudo por meio de redes sociais) dos livros impressos pelo Material Digital e a obrigatoriedade de seguir os conjuntos de slides transforma a prática docente numa execução técnica de roteiros cronometrados, sufocando a atuação criativa e crítica dos professores, dificultando experiências de campo, oficinas cartográficas e dinâmicas diversas em salas de aula. Ainda assim, muitos docentes relatam estratégias para contornar as limitações, como complementar os slides com pesquisas próprias, propor debates em grupos e realizar atividades extracurriculares que aproximam os alunos da realidade urbana de sua cidade. As falhas técnicas, links quebrados e exemplos descolados da realidade local apenas amplificam o afastamento entre o saber escolar e o cotidiano estudantil. Ao mesmo tempo, instrumentos de Business Intelligence e avaliações padronizadas reforçam uma cultura de vigilância e incentivo a práticas performativas, alterando o foco da formação crítica para resultados mensuráveis. Mesmo sob essa pressão, alguns professores relataram criar pequenos espaços de diálogo com os estudantes, questionando o material e incentivando-os a relacionar os temas abordados com as especificidades de suas cidades.

A partir da análise de conteúdo realizada e da entrevista com professores, foi possível verificar que poucos são os conteúdos e conceitos relacionados à cidade e ao urbano trabalhados no material. No sexto ano, por exemplo, não é apresentada uma discussão sobre os conceitos de cidade e urbano. O material apenas fornece uma descrição minimalista que diferencia a cidade, a aldeia e o município. Nesse caso, a cidade é definida apenas como sendo a “área urbana de um município” e durante todo o Ensino Fundamental – Anos Finais, o aluno deve se contentar com essa definição, pois o material não retoma ou a aprofunda. Em diversas tarefas para

casa, o material sugere que o aluno pesquise sobre a própria cidade, como por exemplo: “pesquise sobre os desastres que aconteceram em sua cidade ou bairro” ou então “entreviste seus familiares sobre os deslocamentos que eles realizam na sua cidade ou bairro”, mas é válido destacar que essas atividades são sempre acompanhadas por uma visão liberal de mundo, ao passo que individualiza os problemas socioambientais, jogando a responsabilidade para o aluno como em “pense em alternativas que você pode executar para tornar a sua cidade mais sustentável”.

O material do sétimo ano, por sua vez, apresenta uma discussão mais desenvolvida, porém limitada sobre a temática. O conceito de cidades-gêmeas é apresentado e os alunos são estimulados a realizar pesquisas que investiguem as atividades econômicas impulsionadoras da formação de cidades. Ainda no sétimo ano, o material fornece breves reflexões sobre as desigualdades socioeconômicas e infraestruturais que existem nas cidades. Já no oitavo ano, a discussão sobre cidade é praticamente nula. A cidade só vai ser citada nos conteúdos ligados à migração, mas de forma superficial. E, por fim, no nono ano são apresentados os conceitos de megalópole, megacidade e cidade global, também de forma meramente descritiva, sem apontar as contradições internas que esses grandes centros urbanos apresentam. Acredita-se, no entanto, que a apresentação dessas contradições pode ser realizada pelo professor, a partir de um planejamento pessoal que tenha como ponto de partida os conceitos apresentados pelo material.

As entrevistas com professores complementam essa discussão: apesar de reconhecerem o potencial interdisciplinar e problematizador do ensino da cidade, capaz de articular temas como trabalho, ambiente, mobilidade, habitação e memória, os educadores frequentemente operam em regimes que limitam sua autonomia, fragilizam vínculos com os estudantes e precarizam a relação entre teoria e prática. Ainda assim, docentes criam pontes entre teoria e prática, reinterpretando conteúdos e incentivando análises críticas, resistindo às limitações impostas pelo sistema.

Ao confrontar os dados empíricos com os aportes teóricos, os quais foram diversos, se reafirma que o ensino da cidade deve articular afetividade, experiência e conceitos, promovendo desenvolvimento do pensamento espacial crítico que permita aos estudantes reconhecerem condições socioespaciais, agentes e processos que produzem as cidades que compõem o mundo no século XXI. O estudo mostra que, mesmo em um cenário de restrições, a resistência docente pode

se manifestar em múltiplas frentes: planejamento de atividades que contornam o engessamento do currículo, projetos em rede com outros professores e estímulo à participação ativa dos alunos, mesmo que em um tempo reduzido. Diante desse quadro, as implicações pedagógicas e políticas são claras e urgentes. No plano pedagógico, defende-se que o ensino da cidade seja reestruturado a partir de sequências didáticas que partam das vivências locais, articulem dados e mapas, promovam saídas de campo e favoreçam a investigação coletiva, de modo a operacionalizar o raciocínio geográfico e a produzir neoformações que articulem conhecimento científico e senso comum. No plano institucional, é urgente recompor a autonomia docente, garantir condições materiais e simbólicas adequadas e rever os dispositivos de monitoramento que transformam a escola em ambiente de conformidade e ranqueamento, temática muito comentada entre os professores.

A presente investigação demonstra que a disputa pelo currículo e pelas formas de gestão escolar é, em última instância, uma disputa por que tipo de cidade queremos formar: se uma cidade onde a vida coletiva, o direito à cidade e a justiça espacial têm lugar, ou uma cidade cuja educação instrumentaliza sujeitos para a formação meramente técnica, descartável, individual e adaptada às lógicas do mercado. Reformular os currículos de forma realmente participativa, envolvendo professores de base, comunidades escolares, pesquisadores e movimentos sociais, seria um avanço para que o ensino da cidade deixe de ser uma afirmação retórica e se transforme numa prática capaz de formar sujeitos críticos e coletivos.

Convém também citar as limitações da presente pesquisa. A condição específica de realizar o estudo na condição de professor-pesquisador atravessou todo o processo investigativo. Conciliar a carga horária de ensino, as demandas institucionais, a participação em congressos e eventos acadêmicos e as atividades escolares constituiu um grande desafio. Em certa medida, caso houvesse mais tempo, a pesquisa poderia ter apresentado um desenvolvimento mais aprofundado, uma articulação mais ampla entre autores e obras consultadas e um número maior de professores entrevistados. Por outro lado, constitui um privilégio desenvolver investigação em educação estando em sala de aula todas as semanas. Vivenciar a Geografia de diferentes formas, dividindo o tempo semanal entre leitura, escrita, produção, aulas e atividades profissionais, pode ser visto também como vantagem no processo formativo do mestrando. Olhar para os estudantes e lembrar da pesquisa, lecionar o tema cidade no ensino básico enquanto se investiga o próprio

tema, é uma experiência singular; considera-se que os desafios de ser professor-pesquisador são compensados pelo entusiasmo e pela satisfação em ensinar e pesquisar Geografia.

É oportuno, nesse momento, destacar a necessidade de investigações que acompanhem por mais tempo o trabalho dos professores de Geografia ao ensinar sobre a cidade, de modo a perceber com maior clareza como esses estão superando as dificuldades impostas pelo sistema e possibilitando um ensino crítico sobre o tema dentro de suas condições, assim como buscar entender como os estudantes reelaboram suas formas de compreender o espaço durante essas aulas. As práticas de resistência docente, já presentes nas escolas, poderiam ser documentadas e analisadas de forma sistemática, mostrando caminhos concretos para o fortalecimento de um ensino crítico da cidade mesmo em um contexto de aprofundamento das políticas neoliberais. Nesse sentido, outra frente que merece atenção são as pesquisas em que os próprios alunos participem da produção de dados, elaborando mapas, registros e leituras sobre o lugar onde vivem e sobre as suas percepções acerca do mundo, o que permitiria observar a cidade também a partir de suas vozes e olhares, abordando e aprofundando não apenas o ensino da cidade, mas também o aprender sobre a cidade. Além disso, pesquisas e estudos que incorporem de forma mais intensa recortes de classe, raça e gênero são necessários para que se amplie o entendimento coletivo de limitações e possibilidades para se entender e trabalhar sobre a cidade. Por fim, pensar em formas de articulação entre professoras e professores que estão em sala de aula, compartilhando materiais, percursos e dificuldades, pode abrir caminhos para que o ensino da cidade seja tratado com mais densidade e vinculado às realidades concretas da escola.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRANCHES JUNIOR, Nilton; AZEVEDO, Renan Caldas Galhardo; ARAUJO, Larissa Romana de Oliveira. **A geografia escolar brasileira: uma proposta de periodização a partir de diferentes concepções didáticas**. 2018.

AITKEN, Stuart C. **The geographies of young people: the morally contested spaces of identity**. Routledge, 2005.

AITKEN, Stuart C. **Young people, rights and place: Erasure, neoliberal politics and postchild ethics**. Routledge, 2018.

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado**. Tradução de Giovanni Alves. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2008.

ALVES, Rubem. **Conversas com quem gosta de ensinar**. Papyrus Editora, 2000.

ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital**. São Paulo: Boitempo, 2018.

APPLE, M. W. **Ideologia e currículo**. 3.ed. Tradução Vinicius Figueira. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. Editora Vozes Limitada, 2014.

A VOZ DA REVOLUÇÃO. Intérprete: FBC. In: **S.C.A.** Belo Horizonte: s.n., 2019.

BARDIN, L. **Análise do conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto; Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Reflexões sobre como fazer trabalho de campo. **Sociedade e cultura**, v. 10, n. 1, p. 11-27, 2007.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: **Ministério da Educação**, 2018. Disponível em < <http://basenacionalcomum.mec.gov.br> > Acesso em: 02 de set. 2022.

CALLAI, HELENA COPETTI. A geografia no ensino médio. **Terra Livre**, n. 14, p. 60-99, 1999.

CALLAI, Helena Copetti. O estudo do lugar como possibilidade de construção da identidade e pertencimento. In: **VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais**. 2004.

CALLAI, Helena Copetti; CAVALCANTI, Lana de Souza; CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella. Lugar e cultura urbana: um estudo comparativo de saberes docentes no Brasil. **Terra Livre**, v. 1, n. 28, p. 91-108, 2007.

CAPPELLE, M. C. A.; MELO, M. C. O. L.; GONÇALVES, C. A. Análise de conteúdo e análise de discurso nas ciências sociais. **Organizações Rurais & Agroindustriais**, v. 5, n. 1, art. 6, p. 0-0, 2003.

CARLOS, Ana Fani A. A reprodução do espaço urbano como momento da acumulação capitalista. **Crise urbana**, v. 1, p. 25-36, 2015.

CARLOS, Ana Fani A. **Espaço-tempo da vida cotidiana na metrópole**. 2001.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Aprender sobre a cidade: a geografia urbana brasileira e a formação de jovens escolares. **Revista Geográfica de América Central**, v. 2, p. 1-18, 2011.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. 16 ed. Campinas, SP: Papirus, 1998.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia Escolar E a Cidade (a)**. Papirus Editora, 2008.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Pensar pela Geografia: ensino e relevância social. **Goiânia: C&A Alfa Comunicação**, 2019.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Propostas curriculares de Geografia no ensino: algumas referências de análise. **Terra Livre**, n. 14, p. 125-145, 1999.

Censo 2022: 87% da população brasileira vive em áreas urbanas. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. Publicado em 14 de novembro de 2024. Disponível em: [https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/41901-censo-2022-87-da-populacao-brasileira-vive-em-areas-urbanas#:~:text=Segundo%20o%20Censo%20Demogr%C3%A1fico%202022,%25\)%20estavam%20em%20%C3%A1reas%20rurais..](https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/41901-censo-2022-87-da-populacao-brasileira-vive-em-areas-urbanas#:~:text=Segundo%20o%20Censo%20Demogr%C3%A1fico%202022,%25)%20estavam%20em%20%C3%A1reas%20rurais..) Acesso em: 22 de fevereiro de 2025.

CHIZZOTTI, A. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. Revista portuguesa de Educação, Portugal: **Universidade do Minho Braga**, v. 16, n. 2, p. 221-236, 2003. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37416210>>. Acesso em: 01 set. 2022.

COSTA, Marilda de Oliveira; SILVA, Leonardo Almeida da. Educação e democracia: Base Nacional Comum Curricular e novo ensino médio sob a ótica de entidades acadêmicas da área educacional. **Revista Brasileira de Educação**, v. 24, 2019.

CORRÊA, Roberto Lobato et al. **O espaço urbano**. Ática, 1989.

CRUZ, Elaine Patricia. Governo de SP autoriza edital para privatizar gestão de 143 escolas. **Agência Brasil**, Brasília, 1 abr. 2025. Disponível em:

<https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2025-04/governo-de-sp-autoriza-edital-para-privatizar-gestao-de-143-escolas>. Acesso em: 13 set. 2025.

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

DA SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Autêntica, 2016.

DA SILVA RIBEIRO, Patrícia Assis; FARIA, Sinara Cristine. O RACIOCÍNIO GEOGRÁFICO NAS NORMATIVAS CURRICULARES DO BRASIL, CHILE E ARGENTINA. **Educação em Foco**, v. 29, n. 1, p. e29013-e29013, 2024.

DA SILVA, Karen Cristina Jensen Ruppel; BOUTIN, Aldimara Catarina. Novo ensino médio e educação integral: contextos, conceitos e polêmicas sobre a reforma. **Educação**, v. 43, n. 3, p. 521-534, 2018.

DE CASTRO, Iná Elias; DA COSTA GOMES, Paulo Cesar; CORRÊA, Roberto Lobato (Ed.). **Geografia: conceitos e temas**. Bertrand Brasil, 1995.

DERISSO, José Luis; DUARTE, Rita de Cássia. Crítica ao ideário neoliberal na educação: precarização e descaracterização da escola pública paulista. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 17, n. 4, p. 1169-1185, out./dez. 2017.

DE OLIVEIRA, João Ferreira; LIBÂNEO, José Carlos; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. Cortez editora, 2017.

DUARTE, R. **Entrevistas em pesquisas qualitativas**. Educar, Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004.

Educação de SP oferece material digital inédito para professores da rede. **Governo do Estado de São Paulo**. Publicado em 24 de Abril de 2023. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/sala-futuro-educacao-de-sp-oferece-material-digital-inedito-para-professores-da-rede/>. Acesso em 21 de fev. de 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Editora Paz e terra, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Editora Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. **Professora, sim; tia, não: cartas a quem ousa ensinar**. Editora Paz e Terra, 2015.

FUSARI, José Cerchi. O planejamento do trabalho pedagógico: algumas indagações e tentativas de respostas. **Série Ideias**, v. 8, n. 1, p. 44-53, 1990.

GEBRAN, Raimunda Abou. A geografia no ensino fundamental-trajetória histórica e proposições pedagógicas. In: **Colloquium Humanarum**. ISSN: 1809-8207. 2003. p. 81-88.

GESP. Grupo de Geografia Urbana Crítica Radical. **Sobre a cidade e o urbano | Ana Fani Alessandri Carlos**. Aula ministrada em Agosto de 2018. Vídeo publicado em 10 de março de 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=B2fBUDqK4sc>. Acesso em 01 de abril de 2024.

GOMES, R. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, M. C. de S. Pesquisa Social (Org.). **Teoria, Método e Criatividade**. Petrópolis: Vozes. 2002

HAYEK, Friedrich A. **A pretensão do conhecimento**. Mises Brasil. Disponível em: <https://mises.org.br/article/222/a-pretensao-do-conhecimento>. Acesso em: 13 ago. 2025.

HARVEY, David. **Espaços de esperança**. Edições Loyola, 2004.

HARVEY, David. O direito à cidade. **Lutas sociais**, n. 29, p. 73-89, 2012.

HARVEY, David. **O neoliberalismo: história e implicações**. Loyola, 2008.

HOOKS, Bell. **O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras**. Trad. Ana Luiza Libânio. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2018.

JEJUM. Intérprete: Yago Oproprio. In: **Oproprio**. São Paulo: s.n., 2024.

JEREBTSOV, Serguei et al. Estudos sobre a perspectiva histórico-cultural de Vigotski. **Repositório do Centro Universitário de Brasília**. 2014.

KRENAK, Ailton. **Futuro ancestral**. Companhia das Letras, 2022.

LEFEBVRE, Henri. **A produção do espaço**. Trad. Doralice Barros Pereira e Sérgio Martins (do original: La production de l'espace. 4e éd. Paris: Éditions Anthropos, 2000). Primeira versão: início - fev.2006

LEFEBVRE, Henri (1991). **O direito à cidade**. São Paulo: Editora Moraes.

LIBÂNEO, José Carlos. Cultura, Jovem, Mídias e Escola: o que muda no trabalho nos professores? **Revista Educativa-Revista de Educação**, v. 9, n. 1, p. 25-45, 2006.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática. São Paulo: Cortez, 2013. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: edições Loyola, 1990.

LIBANEO, José Carlos. Tendências pedagógicas na prática escolar. **Revista da Associação Nacional de Educação–ANDE**, v. 3, p. 11-19, 1983.

LIBÂNIO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. **Educação & Sociedade**, v. 20, p. 239-277, 1999.

LUCRO. Intérprete: BaianaSystem. In: **O futuro não demora**. Salvador: Máquina de Louco, 2019.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. **Em Aberto**, v. 5, n. 31, 1986.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. Tradução de Luís Cláudio de Castro e Costa. São Paulo: Boitempo, 2007.

MENINOS MIMADOS. Intérprete: Criolo. In: **Convoque seu Buda**. São Paulo: Oloko Records, 2014.

MEU LUGAR. Intérprete: Arlindo Cruz. In: **Batuques do meu lugar**. Rio de Janeiro: Sony BMG, 2007.

MONBEIG, Pierre. O estudo geográfico das cidades. **Revista cidades**, v. 1, n. 2, p. 277-314, 2005.

MOREIRA, Marco Antonio. Aprendizagem significativa subversiva. **Série-Estudos-Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**, 2006.

MOREIRA, Ruy. A Geografia serve para desvendar máscaras sociais. **Geografia, teoria e crítica: o saber posto em questão**. Petrópolis: Vozes, p. 33-63, 1982.

MOREIRA, Ruy. **O que é Geografia**. Brasiliense, 2009.

NETO, Moacir Simardi. **Neoliberalismo e educação: a precarização do trabalho docente e da educação pública no estado de São Paulo**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2019.

NOVAES, Regina. Juventude e sociedade: jogos de espelhos, sentimentos, percepções e demandas por direitos e políticas públicas. **Sociologia Especial: ciência e vida**, v. 1, n. 2, p. 6-15, 2007.

Painel BI – Business Intelligence – ESCOLA TOTAL, o que é isso mesmo? **Governo do Estado de São Paulo**. Sem data. Disponível em: [https://decentro.educacao.sp.gov.br/painel-bi-business-intelligence-escola-total-o-que-e-isso-mesmo/#:~:text=O%20Business%20Intelligence%20%E2%80%93%20BI%2C%20%](https://decentro.educacao.sp.gov.br/painel-bi-business-intelligence-escola-total-o-que-e-isso-mesmo/#:~:text=O%20Business%20Intelligence%20%E2%80%93%20BI%2C%20%20)

[C3%A9,e%20da%20frequ%C3%Aancia%20dos%20estudantes](#) Acesso em: 10 de jan de 2025.

POUPART, Jean et al. A pesquisa qualitativa. **Enfoques epistemológicos e metodológicos**, v. 2, 2008.

Reduzir a carga horária de Geografia nas escolas de São Paulo é reduzir o acesso ao conhecimento do mundo e do país. **Jornal da USP**. Publicado em 26 de novembro de 2024. Disponível em: <https://jornal.usp.br/artigos/reduzir-a-carga-horaria-de-geografia-nas-escolas-de-sao-paulo-e-reduzir-o-acesso-ao-conhecimento-do-mundo-e-do-pais/>. Acesso em: 10 de fevereiro de 2025.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Editora Vozes Limitada, 2013.

SANGUE LATINO. Intérprete: Secos & Molhados. Compositores: João Ricardo; Paulinho Mendonça. In: **Secos & Molhados**. São Paulo: Continental, 1973.

SANTANA FILHO, Manoel Martins de. **A educação geográfica escolar: conteúdos e referências docentes**. 2010. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

SANTOS, Antônio Bispo dos. **A terra dá, a terra quer**. São Paulo: Ubu Editora; Piseagrama, 2023.

SANTOS, Milton. **A urbanização brasileira**. Edusp, 2013.

SÃO PAULO. Currículo Paulista: Ensino Médio. **São Paulo: Secretaria de Estado da Educação**, 2020.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. Edição comemorativa. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. Sobre a natureza e especificidade da educação. **Em aberto**, v. 3, n. 22, 1984.

SOTO, William Gómez. O pensamento crítico de Henri Lefebvre. **Revista Espaço Acadêmico**, v. 12, n. 140, p. 22-28, 2013.

SPOSITO, Maria Encarnação Beltrão. **Para pensar as pequenas e médias cidades brasileiras**. Belém: FASE/ICSA/UFPA, 2009. v. 1.

SPÓSITO, Maria Encarnação Beltrão. **Urbanização e cidades: perspectivas geográficas**. Presidente Prudente. Faculdade de Ciência e Tecnologia, UNESP, 2001.

TRIBUNAL DE CONTAS DO ESTADO DE SÃO PAULO. Controladoria. **Relatório consolidado da controladoria 2023**. São Paulo: TCE-SP, jun. 2023. Disponível em:

<[https://www.tce.sp.gov.br/sites/default/files/2024-07/Relatorio Anual Controle Interno 2023.pdf](https://www.tce.sp.gov.br/sites/default/files/2024-07/Relatorio_Anual_Controlado_Interno_2023.pdf).> Acesso em: 10 set. 2025.

TRINDADE, Thiago Aparecido. Direitos e cidadania: reflexões sobre o direito à cidade. **Lua Nova: Revista de Cultura e Política**, p. 139-165, 2012.

Quase metade dos municípios paulistas ainda não atingiu meta de ensino em tempo integral. **Tribunal de Contas do Estado de São Paulo**. Publicado em 10 de Novembro de 2023. Disponível em: <https://www.tce.sp.gov.br/6524-quase-metade-municipios-paulistas-ainda-nao-atingiu-meta-ensino-tempo-integral#:~:text=Al%C3%A9m%20disso%2C%2046%2C21%25,suas%20escolas%20em%20tempo%20integral.>. Acesso em 20 de fev de 2025.

VERGES, João Vitor Gobis et al. OS ÓCULOS DE REALIDADE VIRTUAL (RV) COMO FERRAMENTA DIDÁTICA NO ENSINO DE GEOGRAFIA: PARÂMETROS A PARTIR DAS PERCEPÇÕES DE ESTUDANTES. **Revista Geografica Academica**, v. 18, n. 1, p. 39-52, 2024.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch et al. A formação social da mente. **São Paulo**, v. 3, 1984.

VYGOTSKY, Lev Semionovich; VINHA, Tradução de Márcia Pileggi. Quarta aula: a questão do meio na pedagogia¹, 2. **Tradução de Márcia Pileggi**, 2010.

VOLOCHKO, D. Henri Lefebvre: totalidade, radicalidade e dialética espacial. **Geousp – Espaço e Tempo (Online)**, v. 23, n. 3, p. 506-524, dez. 2019

WATTS, Galen. Are you a neoliberal subject? On the uses and abuses of a concept. **European Journal of Social Theory**, v. 25, n. 4, p. 480–497, 2022. Disponível em: <https://philpapers.org/rec/WATAYA>. Acesso em: 13 ago. 2025.

ZEICHNER, Kenneth M. A formação reflexiva de professores: ideias e práticas. Lisboa: **Educa**, 1993.