

**PROGRAMA DE
PÓS-GRADUAÇÃO
EM
GEOGRAFIA**

GABRIEL GRAZZINI GABRIEL

**SABERES GEOGRÁFICOS E GEOPOLÍTICOS NA FORMAÇÃO DA
CIDADANIA TERRITORIAL: EXPRESSÕES CURRICULARES E SOCIAIS NA
EDUCAÇÃO BÁSICA DA REDE ESTADUAL EM ARARAQUARA, ESTADO DE
SÃO PAULO, BRASIL**

INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS E CIÊNCIAS EXATAS

RIO CLARO

2025

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

GABRIEL GRAZZINI GABRIEL

**SABERES GEOGRÁFICOS E GEOPOLÍTICOS NA FORMAÇÃO DA CIDADANIA
TERRITORIAL: EXPRESSÕES CURRICULARES E SOCIAIS NA EDUCAÇÃO
BÁSICA DA REDE ESTADUAL EM ARARAQUARA, ESTADO DE SÃO PAULO,
BRASIL**

Tese de Doutorado 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 a obtenção
do título de Doutor em Geografia.

Orientadora: Profa. Adjunto Andréa
Aparecida Zacharias
Coorientadora: Profa. Adjunto Silvia
Aparecida de Sousa Fernandes

Rio Claro - SP

2025

G118s

Gabriel, Gabriel Grazzini

Saberes geográficos e geopolíticos na formação da cidadania territorial : expressões curriculares e sociais na educação básica da rede estadual em Araraquara, Estado de São Paulo, Brasil / Gabriel Grazzini Gabriel. -- Rio Claro, 2025

162 p. : il., tabs., fotos, mapas

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Rio Claro

Orientadora: Andréa Aparecida Zacharias

Coorientadora: Silvia Aparecida de Souza Fernandes

1. Neoliberalismo. 2. Geopolítica. 3. Educação Geográfica. 4. Nós Propomos!. I. Título.

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

GABRIEL GRAZZINI GABRIEL

SABERES GEOGRÁFICOS E GEOPOLÍTICOS NA FORMAÇÃO DA CIDADANIA
TERRITORIAL: EXPRESSÕES CURRICULARES E SOCIAIS NA EDUCAÇÃO
BÁSICA DA REDE ESTADUAL EM ARARAQUARA, ESTADO DE SÃO PAULO,
BRASIL

Tese de Doutorado 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 Doutor em Geografia.

Comissão Examinadora

Profª. Dra. ANDRÉA APARECIDA ZACHARIAS
– Orientadora – FCTE/UNESP – Ourinhos (SP)

Ptfa. Dra. SILVIA APARECIDA DE SOUSA FERNANDES
Coorientadora – UNESP – Marília (SP)

Prof. Dr. FRANCISCO JOSÉ CARVALHO MAZZEU
– FCL/UNESP – Araraquara (SP)

Prof. Dr. PAULO CIRINO MOURÃO
– FCTE/UNESP – Ourinhos (SP)

Prof. Dr. LICIO CAETANO DO REGO MONTEIRO
– UFRJ – Rio de Janeiro (RJ)

Profª. Dra. Márcia Cristina de Oliveira Mello
– FCTE/UNESP – Ourinhos (SP)

Conceito: Aprovado.

Rio Claro (SP), 15 de julho de 2025.

AGRADECIMENTOS

Ao Comitê de Ética do Instituto de Biociências da Universidade de São Paulo (USP), pelo parecer favorável à pesquisa e pelas orientações fornecidas durante o processo de avaliação.

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

RESUMO

Os saberes geográficos e geopolíticos desempenham um papel fundamental na sociedade contemporânea. Diversos eventos geopolíticos marcam o início do século XXI, como guerras comerciais, conflitos armados e guerras híbridas. Esses acontecimentos afetam até mesmo o preço dos alimentos de cidadãos comuns, como no Brasil, um grande exportador de commodities. Para refletir sobre essas questões de forma mais profunda, além da superficialidade midiática, são necessários os saberes adquiridos na escola e na pesquisa científica. Esta pesquisa investiga a manifestação dos saberes geográficos e geopolíticos nas escolas, analisando materiais didáticos, práticas docentes na área de Geografia e o contexto geográfico nas escolas de Ensino Médio da Rede Estadual Paulista Pública de Educação Básica (REPPEB). O estudo aborda o impacto do neoliberalismo na sociedade e no Estado, além de examinar como uma certa geopolítica escolar emerge dessa ideologia. A pesquisa envolveu investigações bibliográficas, análise de documentos e pesquisa de campo, incluindo entrevistas semiestruturadas com professores de Geografia das escolas participantes, observação de aulas e a aplicação de uma sequência didática no âmbito do “Projeto Nós Propomos!”. A análise dos dados foi qualitativa, utilizando gráficos, tabelas e mapas para caracterizar as quatro escolas participantes da Diretoria de Ensino de Araraquara, localizadas em áreas periféricas e centrais. Foram também analisadas as práticas pedagógicas realizadas e a origem espacial dos estudantes. As categorias que fundamentam a pesquisa são: práticas espaciais, pensamentos espaciais e mediação. Os resultados revelaram a presença difusa de saberes geográficos e geopolíticos tanto na disposição espacial das escolas da REPPEB quanto em seus documentos, inclusive nos currículos. Essa difusão reflete a implementação de saberes geográficos e geopolíticos como conteúdos a serem trabalhados pedagogicamente. Por fim, constatou-se que a aplicação de uma sequência didática envolvendo Trabalho de Campo, como proposto pelo “Nós Propomos!”, é relevante para a REPPEB, pois dialoga com as diversas realidades socioespaciais e geopolíticas que influenciam o cotidiano escolar, conferindo significado à educação geográfica.

Palavras-chave: Neoliberalismo; Geopolítica; Educação Geográfica; Nós Propomos!

ABSTRACT

Geographic and geopolitical knowledge plays a fundamental role in contemporary society. Several geopolitical events have marked the beginning of the 21st century, such as trade wars, armed conflicts, and hybrid wars. These events affect even the price of food for ordinary citizens, such as in Brazil, a major exporter of commodities. To reflect on these issues more deeply—beyond media superficiality—knowledge acquired in schools and through scientific research is essential. This research investigates how geographic and geopolitical knowledge is manifested in schools by analyzing teaching materials, geography teaching practices, and the geographic context of high schools within the São Paulo State Public Basic Education Network (REPPEB). The study addresses the impact of neoliberalism on society and the state, and also examines how a certain school geopolitics emerges from this ideology. The research involved bibliographic investigations, document analysis, and fieldwork, including semi-structured interviews with Geography teachers from participating schools, classroom observations, and the implementation of a didactic sequence as part of the “Nós Propomos!” (“We Propose!”) Project. Data analysis was qualitative, using charts, tables, and maps to characterize the four participating schools under the Araraquara Regional Education Office, located in both peripheral and central areas. Teaching practices and the spatial origin of students were also analyzed. The categories that underpin the research are: spatial practices, spatial thinking, and mediation. The results revealed the diffuse presence of geographic and geopolitical knowledge in both the spatial arrangement of REPPEB schools and in their documents, including curricula. This diffusion reflects the implementation of geographic and geopolitical knowledge as content to be pedagogically addressed. Finally, it was found that the application of a didactic sequence involving fieldwork, as proposed by the “Nós Propomos!” project, is relevant to REPPEB, as it engages with the various socio-spatial and geopolitical realities that influence school life, giving meaningful context to geographic education.

Keywords: Neoliberalism; Geopolitics; Geographic Education; We Propose

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - PIBs Estaduais brasileiros	81
Figura 2 - Produto Interno Bruto por valor adicionado bruto a preços correntes	82
Gráfico 1 - FUNDEB (2015-2023)	96
Mapa 1 - Polos Regionais do Estado de São Paulos	100
Mapa 2 – Escolas Participantes da pesquisa localizadas em Araraquara	110
Mapa 3 – Análise da Concentração de residências nas imediações da escola	114
Mapa 4 – Abrangência da Área Atendida pela Escola Pedro José Neto	116
Mapa 5 – Abrangência da Área Atendida pela Escola Bento de Abreu	119
Mapa 6 – Sobreposição e as correções quanto às áreas intensamente atendidas pelas Escolas Pedro José Neto, Bento de Abreu e Sérgio Pedro Speranza	122
Mapa 7 - Abrangência da Área Atendida pela Escola Comendador Pedro Morganti	124
Mapa 8 - Polos Regionais do Estado de São Paulo	161
Foto 1 - Orientações para elaboração do Relatório Nós Propomos!	141
Foto 2 - Montagem de fotos da sequência didática nos moldes “Nós propomos!”	145
Foto 3 - Montagem de fotos das atividades realizadas pelos alunos nos moldes “Nós propomos!”	146

LISTA DE TABELAS

Quadro 1 - Habilidades de CHS e seus objetos geográfico	41
Quadro 2 - Habilidades de IF correspondentes às de CHS e seus objetos	49
Quadro 3 - Habilidade de Itinerário Formativo (IF) que sustenta a aula 6	51
Quadro 4 - Habilidade de Ciências Humanas e Sociais (CHS) que sustenta a aula 6	51
Quadro 5 - Habilidades de Itinerário Formativo (IF) que sustentam a aula 10	52
Quadro 6 - Habilidade de Ciências Humanas e Sociais (CHS) que sustenta a aula 10	52
Quadro 7 - Habilidade de Itinerário Formativo (IF) que sustenta a aula 12	53
Quadro 8 - Habilidades de Ciências Humanas e Sociais (CHS) sustenta a aula 11	53
Quadro 9 - Habilidades de Ciências Humanas e Sociais (CHS) sustentam a aula 9	55
Quadro 10 -Habilidade de Itinerário Formativo (IF) que sustenta aula 9	55
Quadro 11 - Documentos oficiais educacionais	59
Quadro 12 - Amostra de entrevistas semiestruturadas	66
Quadro 13 - Caracterização dos professores entrevistados	67
Quadro 14 - Comparação São Paulo e Portugal	83
Quadro 15 - Políticas neoliberais e seus impactos na REPPEB (1995 - 2025)	85
Quadro 16 – PDDE Paulista (2021 - 2023)	93
Quadro 17 - Transferência FNDE (2019 - 2023)	94
Quadro 18 - PNAE (2015 - 2023)	95

Quadro 19 - FUNDEB (2015 - 2023)	95
Quadro 20 - FUNDEB (2016 - 2018)	97
Quadro 21 - Habilidades de CHS aptas ao trabalho docente com SSAN e com o projeto “Nós propomos!”	130
Quadro 22 - Habilidades de IF aptas ao trabalho docente com SSAN e com o projeto “Nós propomos!”	131
Quadro 23 - Roteiro e Dinâmica do Trabalho de Campo	136
Quadro 24 - Habilidades de CHS associadas aos pontos de visita do campo	137

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS E APRESENTAÇÃO TEXTUAL	10
CAPÍTULO 1– GEOPOLÍTICA E EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA	16
1.1 Geografia e Geopolítica	25
1.2 Análise do Currículo Paulista de Geografia.	35
1.3 Análise do Currículo Paulista de Geopolítica.	46
CAPÍTULO 2- ENSINO EM GEOGRAFIA, PROJETO NÓS PROPOMOS! E SUAS CONTEXTUALIZAÇÕES NA REPPEB	57
2.1 O contexto neoliberal do ensino brasileiro e paulista	57
2.2 O Ensino em Geografia no contexto brasileiro e paulista	64
2.3 O Nós Propomos! como possibilidade de ensino significativo na REPPEB...	71
CAPÍTULO 3 – PARA ALÉM DO ENSINO: GEOGRAFIA E GEOPOLÍTICA DO NEOLIBERALISMO NA REPPEB	81
3.1 Políticas educacionais neoliberais e REPPEB	84
3.2 A territorialidade e a estrutura da REPPEB expressam o poder do capital	91
3.3 Diretoria de Ensino de Araraquara	103
3.4 Escolas participantes e Índices Educacionais	109
CAPÍTULO 4 – O DESENVOLVIMENTO DE SABERES GEOGRÁFICOS E GEOPOLÍTICOS AMPARADO PELO NÓS PROPOMOS EM UMA ESCOLA DA REPPEB	128
4.1 Currículo paulista, saberes geográficos e geopolíticos e o Projeto Nós...	129
4.2 Descrição da experiência	132
4.3 Análise da produtividade da aplicação da sequência didática	142
CONSIDERAÇÕES FINAIS	146
REFERÊNCIAS	150
ANEXOS	156

CONSIDERAÇÕES INICIAIS E APRESENTAÇÃO TEXTUAL

[...]Aqui tem tudo que tu quer mané. Aqui tem tudo que tu quer mané. Vai. Quero George Bush filho. Quero George Bush pai. No mano a mano, no jiu-jitsu ou no muay thai. Vai. [...] (BLACK ALIEN, 2008)

O que leva um eu lírico do funk brasileiro a declarar, de forma explícita, o desejo de um combate físico com dois ex-presidentes dos Estados Unidos? Ambos, cabe destacar, pertencem ao Partido Republicano. George H. W. Bush foi presidente de 1989 a 1993, enquanto seu filho, George W. Bush, exerceu o cargo de 2001 a 2009. Seria esse um duelo geopolítico, mesmo que no campo abstrato? Talvez as declarações de Donald Trump, também republicano, ao se referir à posse de seu segundo mandato em 2025, possam oferecer algumas pistas: "Eles precisam de nós mais do que nós precisamos deles"⁴, disse ele, referindo-se ao Brasil.

A verdade é que, se esse funk de Black Alien² fosse um dos mais populares do Brasil, ele se inseriria em um contexto social e espacial no qual o país demonstraria mais firmeza em suas escolhas geopolíticas, evitando, assim, optar pela "neutralidade", uma busca por isenção política que oculta os alinhamentos históricos profundos entre os EUA e o Brasil, dos quais o Brasil tem se mostrado relutante em se desvencilhar.

Os parágrafos anteriores visam sublinhar a importância dos saberes geográficos e geopolíticos para a sociedade. Para refletir sobre essas questões e outras que emergem ao longo da pesquisa, partimos da premissa de que o espaço geográfico, como objeto de análise da Geografia (SANTOS, 2004), é fundamental para as análises geográficas e para a vida dos indivíduos.

Conforme a concepção de que o espaço é simultaneamente produto e condicionador da realidade social (LEFEBVRE, 2000; MASSEY, 2008), o espaço pode ser entendido como uma projeção da realidade social, das vivências dos indivíduos e das classes. Por meio das relações de poder entre esses indivíduos e classes, formam-se os territórios e as territorializações (SOUZA, 2009).

A Geopolítica sintetiza as relações entre a apropriação de recursos naturais e de valor pelas classes dominantes e dirigentes, seja em conluio ou em disputa com o Estado.

¹Disponível em: <https://cbn.globo.com/mundo/noticia/2025/01/20/trump-fala-sobre-relacao-com-o-brasil-precisam-de-nos-mais-do-que-precisamos-deles.ghtml>, acesso em 24/01/2025.

² Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=aDr0weT2xcg>, acesso em 13/07/2020.

Esse processo contribui para a espacialização desigual de dinâmicas práticas e superestruturais, que muitas vezes ocultam as propriedades cognitivas do espaço.

À medida que as dinâmicas sociais se desenrolam, os indivíduos têm suas ações espaciais mediadas por outros objetos, ações e suas próprias mediações. Eles realizam práticas espaciais e desenvolvem pensamentos espaciais, muitas vezes ainda em estágios iniciais de desenvolvimento. Para que o cidadão comum elabore essas reflexões sobre saberes geográficos e geopolíticos, a escola, e particularmente a Geografia, são essenciais. O processo de ensino-aprendizagem, que constitui a formação humana, tem a educação e as escolas como pilares fundamentais (MARTINS, 2013), e, para nós, essas instituições podem ser analisadas espacialmente (GABRIEL, 2019).

Neste contexto, a Geopolítica se estabelece como um campo de correlações de poder fundamentadas no espaço geográfico, e é justamente essa dimensão que nos permite discutir o neoliberalismo, tema central desta pesquisa. O neoliberalismo está presente tanto nos discursos e práticas geopolíticas dos países, como em contratos, acordos, guerras ou cooperação mediada por organismos multilaterais, quanto na educação, com o objetivo de sua implementação máxima por esses mesmos órgãos multilaterais, especialmente no Brasil, há cerca de 30 anos. Assim, os efeitos do neoliberalismo geopolítico na educação tendem a ser duplos: impactam tanto os saberes geográficos e geopolíticos quanto a infraestrutura espacial dos sistemas educacionais, especialmente nas escolas estaduais.

O neoliberalismo penetra em todas as dimensões da sociedade. Sendo um modelo político-econômico hegemônico na sociedade contemporânea, ele afeta integralmente a vida social, incluindo a formação cognitiva dos indivíduos e das classes. Nesse sentido, as políticas públicas neoliberais infiltram-se na totalidade da vida dos indivíduos, configurando também a realidade espacial vivenciada.

A escola pública, presente na vida da maioria dos brasileiros, também está inserida nesse sistema neoliberal e geopolítico, o que nos leva a dar ênfase ao entendimento da Rede Estadual Pública Paulista de Educação Básica (REPPEB), composta por cerca de cinco mil escolas distribuídas pelo estado de São Paulo. Esse conjunto é oficialmente denominado como 'Rede', onde as desigualdades sociais se fazem evidentes, apresentando nuances espaciais intramunicipais que contextualizam as escolas de forma distinta. Assim, a pesquisa investiga como os saberes geográficos e geopolíticos se manifestam nessa rede, tanto no âmbito social quanto curricular.

Essa investigação decorre de 12 anos de experiência do pesquisador atuando na REPPEB, durante os quais exerceu funções de professor de Geografia e Coordenador de Gestão Pedagógica, atuando em diversas modalidades de contratação até alcançar o cargo efetivo. A experiência inclui passagens por 3 (três) Diretorias de Ensino (Ourinhos, Marília e Araraquara), 4 (quatro) cidades (Ourinhos, Marília, Rincão e Araraquara) e cerca de dez (dez) escolas, o que despertou uma análise sobre a pluralidade da rede e a percepção de uma desigualdade institucionalizada.

A partir de 2017, o pesquisador também passou a desenvolver atividades no Projeto *Nós Propomos!*, que dialogou com as diversas realidades socioespaciais de suas práticas pedagógicas. Esse contato estabeleceu relações produtivas com os grupos de pesquisa ELO (Grupo de Estudos da Localidade), da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto - FFCLRP-USP e CPEA (Centro de Pesquisas e Estudos Agrários e Ambientais), da Faculdade de Filosofia e Ciências - FFC/UNESP, Marília, processos que orientaram o desenvolvimento desta pesquisa de doutorado. Esses grupos desenvolvem pesquisas voltadas para a localidade e o ambiente, articulando essas pesquisas com escolas de educação básica.

O *Projeto Nós Propomos!* faz parte das iniciativas da Educação Geográfica e busca promover práticas não tradicionais de ensino, resgatando os clássicos, mas também atualizando o campo das reflexões científicas e escolares (CARVALHO FILHO, 2022). Além, da centralidade à localidade e à participação social, mobilizando os saberes geográficos e geopolíticos dos estudantes para propor melhorias no espaço vivido. Essa flexibilidade permite sua adaptação a diferentes realidades de ensino, mantendo sua essência. Estudar como diferentes escolas, em contextos geográficos distintos, oferecem o mesmo saber geográfico e geopolítico, ou como contextos geográficos próximos podem resultar em saberes diferentes, é um dos focos centrais deste estudo.

A pesquisa de doutorado foi aprovada pelo Comitê de Ética do Instituto de Biociências da USP para a realização de estudos com seres humanos. Ela adota escolas como a escala geográfica de análise da rede, incluindo aulas, habilidades e materiais didáticos. A análise se concentra em duas escolas centrais e uma periférica na cidade de Araraquara-SP, além da única escola estadual de ensino médio em Rincão-SP, todas localizadas na Diretoria de Ensino de Araraquara. Esse recorte busca entender a geopolítica que emerge das dinâmicas espaciais, sociais e escolares e suas conexões. Para isso, é necessário abordar as lutas de classe e outras disputas geopolíticas que

moldam o espaço geográfico no século XXI, caracterizado por benesses para uma minoria e pela perpetuação das condições de vida precárias para a maioria.

A metodologia desta pesquisa baseia-se na análise qualitativa de dados, organizados metodologicamente nas categorias de mediação, práticas espaciais e pensamentos espaciais, que serão exploradas ao longo dos capítulos. O neoliberalismo, abordado do ponto de vista acadêmico, é discutido como uma força operada por sujeitos e classes dentro de um amplo espectro de relações de poder. Além disso, são analisados dados quantitativos que permitem a caracterização da REPPEB.

A partir desses pressupostos, a questão central da pesquisa é: como os saberes geográficos e geopolíticos presentes no currículo escolar estão sendo articulados com a política neoliberal nas práticas de sala de aula da REPPEB? Para investigar essa problemática, parte-se da hipótese de que, na maioria das vezes, os saberes geográficos e geopolíticos se manifestam na REPPEB a partir de uma relação contraditória com a política neoliberal, tanto em sua territorialização quanto em seu currículo. Dessa forma, a pesquisa concentra-se na análise da presença curricular e social desses saberes na rede, por meio de levantamento bibliográfico, documental e de campo.

A espacialidade de fenômenos políticos e geopolíticos se manifesta nas escolas da REPPEB por meio de políticas públicas, materiais didáticos, práticas docentes e saberes dos estudantes. As reverberações desses fenômenos no contexto espacial da escola e do estudante influenciam a formação política e geopolítica.

Assim, o objetivo geral desta pesquisa é analisar os impactos e as influências do neoliberalismo nos saberes geográficos e geopolíticos presentes tanto na territorialização quanto no currículo da REPPEB. A partir das demandas identificadas, pretende-se elaborar e aplicar uma sequência didática no contexto da escala geográfica local em Araraquara-SP.

Ao passo que, os objetivos específicos propõem:

1. Identificar, em contexto neoliberal, a relevância das aulas de Geografia na formação geopolítica dos estudantes.
2. Analisar o papel dos saberes e práticas docentes em Geografia e Geopolítica dentro de um contexto social neoliberal.
3. Analisar a relevância do contexto espacial e geopolítico na escola.
4. Identificar a relevância do contexto espacial e geopolítico nas aulas de Geografia.
5. Elaborar e aplicar uma sequência didática a partir das demandas identificadas.

A metodologia qualitativa da pesquisa envolve pesquisa participante, que integra as necessidades do grupo social com os objetivos da investigação científica, visando transformações locais e específicas, mas também abrangendo a estrutura social (BRANDÃO, 2007). A coleta de dados inclui entrevistas, observação de aulas, aplicação de sequência didática, levantamento de dados secundários em documentos oficiais e pesquisa bibliográfica, além da análise de dados empíricos por meio de gráficos, tabelas e mapas.

A sequência didática é planejada e realizada em parceria com o docente responsável, abordando a Segurança e Soberania Alimentar (SSAN) em escala local, regional e global, com aulas expositivas, trabalho de campo, problematização da realidade e proposição de soluções pelos estudantes. Esta sequência segue a estrutura do Projeto *Nós Propomos!* em consonância com o Currículo Paulista de 2020.

A pesquisa está organizada em quatro capítulos, cada um abordando aspectos distintos do ensino de Geografia e Geopolítica na Rede de Ensino Público do Estado de São Paulo (REPPEB). O Capítulo 1, intitulado “Geopolítica e Educação Geográfica”, analisa as conexões e distanciamentos entre a Geografia e outros campos do conhecimento, culminando com a discussão sobre a presença da Geografia e da Geopolítica no Currículo Paulista do Ensino Médio (2020).

No Capítulo 2, “Ensino em Geografia, Projeto Nós Propomos! e suas contextualizações na REPPEB”, é evidenciado o caráter neoliberal do ensino no Brasil, abordando a história do Ensino de Geografia e sua configuração na REPPEB. Além de apresentar uma análise detalhada, baseada em dados coletados em observações *in loco* e entrevistas, o capítulo propõe o Projeto *Nós Propomos!* como alternativa para um ensino mais significativo de saberes geográficos e geopolíticos na REPPEB.

O Capítulo 3, “Para além do ensino: Geografia e Geopolítica do Neoliberalismo na REPPEB”, apresenta documentos e interpretações que evidenciam a Geopolítica do neoliberalismo na REPPEB. A implementação de políticas neoliberais aprofundou e institucionalizou a desigualdade geopolítica no sistema educacional, perpetuando essas questões devido à falta de uma política pública educacional voltada para a realidade das diferentes localidades atendidas pela rede. O capítulo também traz mapas ilustrando as localidades das escolas participantes da pesquisa e a origem dos estudantes que as frequentam.

Por fim, o Capítulo 4, “O desenvolvimento de saberes geográficos e geopolíticos amparados pelo Projeto Nós Propomos em uma escola da REPPEB”, detalha a aplicação da sequência didática baseada no Currículo Paulista do Ensino Médio (2020). Este capítulo

descreve o desenvolvimento da sequência didática, sua implementação e os resultados alcançados, com um enfoque nos dados coletados durante o trabalho de campo realizado tanto na escola quanto com os estudantes, incluindo análises das aulas e dos relatórios do projeto *Nós Propomos!*, com suas respectivas propostas pedagógicas.

Essa estrutura organizacional visa sustentar a tese de que os saberes geográficos e geopolíticos permeiam as espacialidades do Ensino Médio na REPPEB, abrangendo as estruturas, as políticas públicas, o Currículo, as práticas docentes e estudantis, além do próprio contexto geográfico e geopolítico das escolas.

CAPÍTULO 1– GEOPOLÍTICA E EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA

A Geografia se manifesta cotidianamente, permeando todos os níveis da sociedade, desde os cidadãos comuns até os detentores de grande poder. Dessa forma, é possível compreendê-la a partir da cognição geográfica e espacial, permitindo sua segmentação sem perder de vista a totalidade da realidade global. Geografia Urbana, Rural, Hidrogeografia, Geografia Climática e tantas outras subáreas consolidam o campo da Geografia contemporânea.

No entanto, essa realidade nem sempre foi assim. Até os dias de hoje, persiste uma certa antagonização entre a Geografia voltada ao ambiente acadêmico e aquela direcionada ao contexto escolar, embora em intensidade reduzida. Além disso, outra relação histórica contraditória que permeia o campo da Geografia é sua interação com a Geopolítica. São essas duas dimensões — a relação entre Geografia e Geopolítica, e sua conexão com o espaço escolar na sociedade — que serão aprofundadas neste primeiro capítulo.

Essas contradições são amplamente discutidas no debate geográfico. Iniciemos pela relação entre a Geografia e o ambiente escolar, uma questão especialmente delicada, que dificulta até mesmo a nomeação precisa dessas diferentes abordagens da Geografia. Nesta pesquisa, optamos por evitar as terminologias usualmente empregadas, como "Geografia Acadêmica" e "Geografia Escolar", uma vez que o próprio surgimento da ciência geográfica se entrelaça com as origens acadêmicas e escolares em diferentes contextos nacionais. Além disso, a expressão "Geografia Escolar" carrega contradições, sobretudo quando comparada com as terminologias adotadas em outros países para campos do conhecimento semelhantes.

É importante destacar que, em várias produções científicas brasileiras contemporâneas, o termo "Geografia Escolar" tem sido questionado por carregar consigo uma carga de hierarquização entre essas duas vertentes da Geografia. Por essa razão, o termo "Educação Geográfica" parece ser mais adequado, pois reflete melhor a ideia de permeabilidade entre os processos geográficos e educacionais, alinhando-se mais precisamente com a proposta desta pesquisa, que será explorada com mais profundidade ao longo do texto.

A relação histórica entre Geografia e Geopolítica será abordada de forma aprofundada neste capítulo. Contudo, antes de adentrarmos nesse tema, é necessário esclarecer que, para o desenvolvimento desta pesquisa, foram estabelecidas três categorias analíticas que visam garantir uma abordagem integrada da Geografia: “Pensamentos Espaciais”, “Práticas Espaciais” e “Mediação”. Essas categorias abrangem questões relacionadas ao espaço geográfico, à ordem mundial, às regionalizações, entre outros aspectos. A disciplina de Geografia no contexto escolar desempenha um papel crucial na formação dos estudantes, permitindo-lhes compreender as dinâmicas de disputa geopolítica e capitalista em diversas escalas, incluindo a local, e influenciando, por exemplo, a realidade de suas próprias cidades.

Seguindo a linha de pensamento de Kosik (1976), podemos afirmar que os mecanismos de disputa geopolítica estão “dissolvidos” no cotidiano espacial dos estudantes, sendo necessário refletir sobre esses processos para que se concretizem intelectualmente. As aulas de Geografia oferecem um espaço privilegiado para essa reflexão. A proposta aqui, é adotar categorias analíticas que integrem os saberes geográficos e geopolíticos, viabilizando uma análise crítica da REPPEB em suas dimensões estruturais, geopolíticas e geográficas.

Para isso, é fundamental utilizar categorias que permitam a análise da realidade espacial em sua multiplicidade de determinações, condicionamentos e mediações. A primeira categoria adotada é a de práticas espaciais, que sintetiza as noções propostas por autores como Cavalcanti (2011), Couto (2010), Lefebvre (2000), Souza (2013), Corrêa (1992) e Becker (2012). Embora haja algumas divergências entre esses autores, estas noções são compreendidas como práticas sociais vinculadas a espaços, realizadas por diferentes atores (indivíduos, classes sociais, corporações), em escalas variadas, como local, regional e global.

Ao adotar a categoria de práticas espaciais, buscamos refletir sobre os diversos significados e representações atribuídos por diferentes sujeitos (ou grupos) a partir dos mesmos recortes espaciais. Nesse sentido, as práticas podem variar, dependendo das correlações de poder e das mediações de diferentes naturezas. Assim, os saberes geográficos e geopolíticos são, também, constituídos pelos efeitos dessas mediações, sendo esta a segunda categoria que sustenta a análise dos saberes geográficos e geopolíticos e suas expressões sociais na REPPEB.

A mediação é uma categoria ampla dentro da dialética. Para Vygotsky (2005), no processo de internalização de conceitos, há a mediação — um processo pelo qual agentes (como uma colher para um bebê) situados entre a realidade concreta e seu entendimento possível influenciam esse processo. Sob a ótica dialética, a mediação pode ser vista como uma travessia na unidade e luta dos contrários. Vale destacar que a mediação pode assumir diversas formas e funções adicionais.

Recorrendo à obra de Signates (1998), de orientação frankfurtiana e marxista, podemos entender a mediação como uma categoria essencial para a análise de processos sociais, com especial ênfase no campo da comunicação, onde o autor desenvolve suas reflexões. Para o contexto desta pesquisa, as sínteses reflexivas sobre a mediação estão fortemente ancoradas nos filósofos da Escola de Frankfurt e em autores latino-americanos que também utilizaram essa categoria para analisar a realidade.

Desde o início, é importante ressaltar que as reflexões marxistas, como as de Signates (1998), têm raízes em Hegel, implicando uma abordagem idealista da filosofia, na qual a mediação funciona como um operador universal para teorias do mundo. No marxismo frankfurtiano, a discussão sobre a mediação e sua superação aparece inicialmente na teoria do reflexo (SIGNATES, 1998).

A teoria do reflexo e a mediação foram discutidas por Gabriel (2019) como fundamentação teórica para compreender a circulação de opiniões nos espaços escolares durante o impeachment de Dilma Rousseff. O estudo indicou que, quando não tratada de forma mecanicista, a teoria do reflexo ajuda a delinear os circuitos espaciais da circulação de linguagem e ideologia, conforme proposto por Bakhtin e Volochinov (2006). Nesse contexto, a mediação, sob a perspectiva de Vygotsky, foi usada para entender o papel do espaço urbano, a formação e a consulta midiática nas práticas espaciais realizadas pelos sujeitos da pesquisa.

No entanto, a teoria do reflexo não esclarece de maneira suficiente a formação do pensamento espacial. Por isso, a exploração do conceito de mediação será aprofundada ao longo do texto. É importante observar que as reflexões pedagógicas, relacionadas à conexão entre mediações, circulação linguística e ideológica, e as apropriações realizadas pelos sujeitos na formação do pensamento espacial, serão discutidas no Capítulo 4.

Como Signates (1998) aponta, foi Williams quem mais desenvolveu o conceito de mediação sob a perspectiva marxista frankfurtiana, buscando superar a teoria do reflexo, ao destacar que:

Dessa necessidade surgiu a ideia de mediação, concebida como um processo ativo, um ato de intercessão, reconciliação ou interpretação entre adversários ou estranhos. Na filosofia idealista, o termo já se estabelecera como conciliação entre opostos, dentro de uma totalidade. Ou, num sentido mais neutro, interação entre forças separadas. Ou, ainda, conexão indireta, uma agência, entre tipos separados de ato. Williams percebe que o termo é atrativo para a compreensão do processo de relação entre “sociedade” e “arte”, ou entre “infraestrutura” e “superestrutura”. Reformulado, indicaria não mais realidades refletidas, e sim realidades que passam por um processo de “mediação”, no qual o seu conteúdo original é modificado (SIGNATES, 1998, p.39).

A visão de Williams (1979) é profundamente produtiva, porém, por se tratar de uma categoria conceitual abrangente e com uma longa trajetória histórica, revela fragilidades que são notoriamente sensíveis. Por essa razão, o próprio Williams abandona o uso desse conceito, ao:

[...] considerar quase insuperável o problema que, de forma menos sofisticada, já existia nas chamadas “teorias do reflexo”: uma subjacente e pressuposta visão dualista do mundo, em que a realidade e o falar a realidade são tomados como categoricamente distintos. O problema é diferente, porém, se percebida a linguagem e a significação como elementos indissolúveis do próprio processo social. Entretanto, ainda assim Williams considera um estorvo descrever o processo geral de significação e comunicação como mediação, porquanto a metáfora “nos leva de volta ao conceito mesmo do ‘intermediário’, que, na melhor das hipóteses, esse sentido constitutivo e constituidor rejeita” (Williams, 1979, p. 103) (SIGNATES, 1998, p.39).

Neste contexto, Signates (op. cit.) direciona sua atenção para os frutos comunicacionais que podem emergir do desenvolvimento da conceituação de mediação. A dualidade, vista como um problema por Williams, leva-o à formulação do conceito de hegemonia, sendo Martín-Barbero o responsável por retomar e reformular essa abordagem em um contexto latino-americano. Vale ressaltar que Martín-Barbero adota uma postura teórica, histórica e cultural de inspiração frankfurtiana, voltada para as especificidades da realidade latino-americana, e enfatiza a importância do contexto de produção e recepção da comunicação.

É justamente este último ponto, referente à extração de possíveis definições para o conceito de mediação a partir da obra de Martín-Barbero, que mais nos interessa. O autor identifica cinco categorizações fundamentais que fundamentam a constituição de um processo hegemônico, sendo elas: 1) Como construto ou categoria teórica; 2) Como discursividade específica; 3) Como estruturas, formas e práticas vinculativas; 4) Como

instituição ou local geográfico; 5) Como dispositivo de viabilização e legitimação da hegemonia ou resolução imaginária da luta de classes no âmbito da cultura.

Essas categorizações propõem uma compreensão ampla da mediação, além das limitações impostas por abordagens tradicionais que se concentram apenas nas dimensões econômica e ideológica. Destes diz o autor (op.cit.) que a:

[...] mediação é, assim, definida como processo pelo qual os meios de comunicação adquirem materialidade institucional e espessura cultural, abordagem que supera os estudos sobre estrutura econômica e conteúdo ideológico (SIGNATES, 1998, p. 177).

Não nos deteremos em análises críticas sobre as cinco categorizações propostas por Signates (1998) na obra de Martín-Barbero, relacionadas à conceituação da categoria de mediação no campo da ciência comunicacional. Nosso foco, ao contrário, será a aproximação dessas cinco categorizações com as noções trabalhadas nesta tese de doutorado, como as de práticas, espaço, classes, território, territorialidade, além das práticas e pensamentos espaciais.

Avançando em suas reflexões, Signates (1998) incorpora a ideia das mediações múltiplas de Orozco Gómez. Com uma abordagem menos dicotômica, ele estabelece uma:

[...] estrutura epistemológica que desse conta da intermediação de diversos elementos, níveis e regras que assumem os membros da audiência, ao interagir com as mensagens da TV (SIGNATES, 1998, p.43).

Como pode ser observado na citação acima, o autor direciona sua reflexão para o meio de comunicação televisivo e sua audiência. Contudo, é importante destacar que o sujeito — seja ele trabalhador, estudante ou professor — não se resume à condição de simples espectador de programas televisivos. Orozco Gómez, ao contrário, estabelece a perspectiva de múltiplas mediações:

[...] partindo do pressuposto de que a interação TV-audiência emerge de um processo complexo, multidimensional e multidirecional, que abarca vários momentos, cenários e negociações que transcendem a tela da TV. Orozco Gómez trabalha com diferentes categorias de mediação. Inicialmente, define as mediações como “processos de estruturação derivados de ações concretas ou intervenções no processo de recepção televisiva”, para, em seguida, distinguir entre mediações e fontes de mediação, sendo estes os lugares onde se originam esses processos estruturantes. Assim, a mediação se manifesta por meio de ações e do discurso, mas nenhuma ação singular ou significado particular a constitui enquanto tal. É, portanto, um processo complexo e difuso, diferente da soma de seus componentes, não devendo ser entendido como um objeto de observação, e sim como algo similar à classe social. As fontes de mediação são várias: cultura, política, economia, classe social, gênero, idade, etnicidade, os meios, as condições situacionais e

contextuais, as instituições e os movimentos sociais. Também se origina na mente do sujeito, em suas emoções e suas experiências. Cada uma dessas instâncias é fonte de mediações e pode também mediar outras fontes (SIGNATES, 1998, p.44).

Para Orozco Gómez, a múltipla mediação se divide em quatro dimensões: individual, situacional, institucional e vídeotecnológica (SIGNATES, 1998). A partir dessa divisão, o autor passa a pensar a prática comunicativa como categoria central. Signates, com sua abordagem científica, também problematiza o uso da mediação na constituição do objeto da ciência comunicacional, refletindo, inclusive, sobre as contribuições de Habermas. Vejamos a citação que relaciona mediação e método dialético, a qual agrega valor à tese proposta:

Além disso, o conceito é altamente permeável ao método dialético, favorecendo a manutenção de perspectivas sócio-históricas e políticas, entranhadas na vivência cultural (SIGNATES, 1998, p.47).

Nos interessa a mediação conforme concebida por Signates (1998), mas ampliada para além do campo da comunicação. Destacamos o papel da mediação na formação de saberes geográficos e geopolíticos de diferentes sujeitos, como professores e estudantes da REPPEB. Ou seja, abordamos como as práticas espaciais estão vinculadas dialeticamente a mediações internas e externas ao sujeito e aos seus pensamentos espaciais.

Esses saberes geográficos e geopolíticos, enquanto componentes desse pensamento, podem, sob uma ótica geopolítica, ser também mediações dos próprios processos geopolíticos. Portanto, é relevante analisar como essas mediações se encontram e se inter-relacionam no espaço escolar, especialmente na sala de aula, quando essas temáticas são discutidas.

O "pensamento espacial" é a terceira categoria que compõe nossa tríade de categorias analíticas. Este conceito tem sido tratado no âmbito da Geografia, com enfoque escolar, adotando uma abordagem multidisciplinar mais voltada para as Geociências e, especialmente, para uma concepção estadunidense de pensamento espacial, amplamente difundida pelos estudos que tomam o relatório K12³ como referência.

Entretanto, essas apropriações não ocorrem sem críticas, especialmente no que se refere à superficialidade desse pensamento enquanto possível desenvolvimento escolar e

³ Este é um relatório norte americano realizado pela National Research Council – NRC, intitulado: Learning to Think Spatially: GIS as a Support System in the K-12 Curriculum (NRC).

científico do conhecimento geográfico (STRAFORINI, 2018) (DA SILVA, ASCENÇÃO E VALADÃO, 2018). Concordamos com a visão de que conceitos como localização, distância e direção, isoladamente ou em associação, são elementos insuficientes para elaborar um raciocínio ou um pensamento geográfico robusto.

Souza (2022) problematiza a adoção do termo "Pensamento Espacial" na BNCC e nas publicações acadêmicas. Ele vai além, utilizando uma base filosófico-científica consistente, e realizando uma análise interpretativa do documento K12. O autor não considera o Pensamento Espacial como um simples conteúdo escolar geográfico, mas como uma herança da Geografia Pragmática. Além disso, adota uma perspectiva vigotskiana explícita na análise de que:

[...] vivências determinam o desenvolvimento do pensamento, inclusive o pensamento espacial, sua ocorrência cotidiana e pode ser ampliado e desenvolvido no ambiente escolar que, por si mesmo, é um todo mediativo. No ambiente escolar onde se permite construir possibilidades de explorar e compreender o mundo. Inicialmente pelas sensações no corpo, em todos os sentidos possíveis, considerando-o como ponto de partida de todo processo, em conjunção com o movimento, as relações sociais, a cognição e a emoção. O desenvolvimento do educando ocorre no âmbito de apropriações de sínteses de atividades mentais específicas a cada faixa etária e processos desenvolvimental, ligadas a vivência, que produzem transformações nas funções psíquicas resultando no desenvolvimento de funções superiores (SOUZA, 2022, p.613).

É interessante a perspectiva do autor, que em nenhum momento denomina o Pensamento Espacial como uma categoria de análise. No entanto, ele fornece pistas abstrato-teóricas e concretas sobre o conteúdo ontológico que a formação desse pensamento carrega. Além disso, aponta para os processos territoriais e as relações subjetivas associadas à categoria de Lugar, os quais antecedem e compõem a formação do Pensamento Espacial.

Neste movimento do lócus ao topos é construído e se constrói o ser social, e sua capacidade de reconhecer as propriedades espaciais dos objetos, de si e do meio, em simultaneidade, a partir de suas próprias ações. Este movimento se estabelece como domínio e apropriação, em específico, materializa o espaço, produto social e fundamento de sua reprodução (LEFEBVRE, 2006), atingindo a forma territorial. No movimento entre a forma espaço e a forma território se compõem as geografidades de determinado fenômeno social, que não se configuram como imediato, mas de forma relacional e sendo, portanto, uma mediação concreta no e com o meio (SOUZA, 2022, p.599).

Ainda sobre espacialidade e territorialidade:

Assumimos a possibilidade de relações em que os sujeitos estão inseridos em dada espacialidade, mas subordinados às lógicas de poder, sob as quais suas determinações estão mediadas por processos de alienação e ou

subjugação. Estamos nos referindo, por exemplo, à força de determinação que o espaço concebido estabelece na cotidianidade dos sujeitos sociais e coordena as dimensões do vivido e percebido (LEFEBVRE, 2006). Em muitas situações podemos imaginar como a escola se realiza desta forma e condiciona os sujeitos(SOUZA, 2022, p.600).

Nesta citação, observamos a espacialidade em seu poder relacional, evidenciando a mediação contínua que permeia a vida humana, especialmente no contexto capitalista, onde os processos de alienação se intensificam. O espaço, entendido como um conjunto de determinações cotidianas, revela a escola também como um espaço potencializador desse processo perverso e rotineiro. Contudo, aponta-se, ainda, um caminho produtivo por meio da Educação Geográfica, configurando-se como uma possibilidade de reverter, ou ao menos questionar, tais dinâmicas. Nesta lógica,

A Geografia, inicialmente, será sentida, percebida, para, posteriormente, ser “criada”, apropriada e expressa como uma intervenção no mundo, como mediação cognitiva da relação do sujeito social com o meio. É por meio desta ideia geral que se dá a construção de práticas pedagógicas que envolvam um trabalho sensível e coerente à especificidade das propriedades espaciais e territoriais dos fenômenos e objetos sobre os quais se estabelecem o estudo e o ensino da Geografia (Educação Geográfica) na dimensão do ser no mundo e com o mundo nos aspectos ontológicos, epistemológicos, teleológicos e metodológicos(SOUZA, 2022, p.613).

Nesta pesquisa, evocamos os Pensamentos Espaciais sob um status específico, como categoria, buscando seu sentido mais amplo possível. Encaramos essa esfera de forma abstrata e cognitiva, abrangendo conceitos como localização, distância e direção em sua socialidade espacial. Para tanto, utilizamos a noção de práxis, conforme Kosik (1976), que enfatiza a indissociabilidade entre prática e teoria, mesmo em suas formas fetichizadas. Optamos por empregar o termo no plural: Pensamentos Espaciais. Nesse contexto, é possível, por exemplo, considerar as Ideologias Geográficas de Moraes (2005) e a circulação linguística ideológica espacial (Gabriel, 2019) como componentes desses Pensamentos Espaciais, sem desconsiderar as especificidades desses processos. Além disso, reconhecemos a contribuição da ciência geográfica, da filosofia e de outros campos do conhecimento, como a neurociência e a neurolinguística, no entendimento e na formulação de possíveis contribuições para o desenvolvimento desse conceito em diferentes sujeitos, especialmente aqueles em idade escolar.

Com essa abordagem, podemos pensar que o professor de Geografia parte dos aspectos dos Pensamentos Espaciais para conduzir os alunos ao raciocínio geográfico, ou seja, ao pensamento geográfico. Somente por meio do desenvolvimento, que parte dos saberes informais, passando pelos níveis escolares e científicos, é que se pode alcançar o

conhecimento geográfico científico. Esse desenvolvimento do Pensamento Espacial está intimamente relacionado às interações entre determinado pensamento e as práticas espaciais em suas respectivas mediações. Assim, todo pensamento e toda prática, especialmente em sua sociabilidade, podem ser analisados sob a perspectiva espacial.

Em meio a essa equação social, na qual se busca o despertar de saberes geopolíticos nos sujeitos, não é apenas responsabilidade dos professores promover esse despertar. O próprio Currículo Escolar deve proporcionar o maior número possível de caminhos que favoreçam esse processo. Esse despertar, contudo, ainda é incipiente nas práticas e nos Pensamentos Espaciais, muitas vezes realizados sem o acréscimo estrutural derivado de reflexões escolares e científicas.

A Educação Geográfica percorre todo esse caminho de reflexões espaciais cotidianas, escolares e científicas. Ela integra saberes pedagógicos e conhecimentos geográficos no desenvolvimento de saberes que, frequentemente, têm início na informalidade e um fim objetivo estratégico. A Educação Geográfica se ocupa de fornecer suporte e criar condições para situações que possibilitem e estimulem o desenvolvimento do Pensamento Espacial, seu raciocínio, e a formação do Pensamento Geográfico e do raciocínio geográfico. Tudo isso voltado para problemáticas sociais e ambientais, como podemos observar na citação a seguir:

La educación geográfica es un área del conocimiento educativo que integra el saber pedagógico y el conocimiento geográfico. Se preocupa del desarrollo del pensamiento geográfico y la formación de una racionalidad geográfica que indague sobre las problemáticas sociales y ambientales que afectan al ser humano en su vinculación con la naturaleza (Rodríguez, 2000; Souto, 2012; Brooks, 2017) [...] Actualmente, tanto la educación geográfica como la didáctica de la Geografía, comparten la inquietud por el desarrollo del pensamiento geográfico de los actuales y futuros ciudadanos (Araya, 2013). Los estudios sobre el desarrollo cognitivo han permitido lograr un avance en este propósito y también ha despertado interés por la incorporación de las habilidades cognitivas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Geografía (Amestoy, 2002; Beas, 2003; Gersmehl, 2008; Lee, 2012; Stuart, 2013; Muñiz, 2017). Por ello, los países desarrollados están incorporando en su currículum mayores y mejores conocimientos sobre Geografía y su enseñanza; se ha comprendido que el conocimiento espacial sobre los territorios y los lugares es un conocimiento estratégico para el ciudadano, pues permite formar personas capaces de comprender los sistemas espaciales y ambientales desde una perspectiva territorial (Gallagher, 2012, p.52)⁴

⁴ A educação geográfica é uma área do conhecimento educativo que integra o saber pedagógico e o conhecimento geográfico. Preocupa-se com o desenvolvimento do pensamento geográfico e a formação de uma racionalidade geográfica que investigue as problemáticas sociais e ambientais que afetam o ser humano em sua relação com a natureza (Rodríguez, 2000; Souto, 2012; Brooks, 2017) [...] atualmente, tanto a

Todo o artigo do qual a citação acima foi extraída fundamenta-se em reflexões sul-americanas de inspiração vigotskiana, ancoradas em textos traduzidos de Vygotsky. Ao final da citação, os autores afirmam que os estudos cognitivos avançaram no tratamento da problemática e destacam as incorporações no ensino e na aprendizagem da Geografia. Contudo, as afirmações mais relevantes referem-se ao conhecimento espacial sobre territórios e lugares como estratégicos, além de a Educação Geográfica ser vista como um meio para formar sujeitos capazes de compreender sistemas espaciais e ambientais sob uma perspectiva territorial.

A Educação Geográfica coloca em movimento saberes geográficos e geopolíticos em diferentes níveis de análise e execução, envolvendo sujeitos com variados níveis de formação, diferentes experiências espaciais, interesses reflexivos distintos ou até mesmo ausentes, e fins sociais diversos. Considerando que os desejos mais profundos dos seres humanos são produzidos em contextos socioespaciais, é fundamental reconhecer o caráter político nas concepções desses desejos e, portanto, o seu caráter geopolítico. Com isso, podemos retomar a relação entre Geografia e Geopolítica, mencionada no início deste capítulo.

1.1 Geografia e Geopolítica

Essa relação tem passado por tímidas renovações, diante da emergência de uma conjuntura mundial que desestabiliza antigas relações geopolíticas, inclusive por meio de guerras abertas. Esse processo decorre das profundas mudanças tecnológicas que marcaram o início do século XXI, impactando diretamente as concepções de território, as quais, na maioria das vezes, têm a Geografia e a Geopolítica como seus principais campos de discussão. É importante destacar que outras ciências, mais recentemente, têm se debruçado sobre o termo em seus diferentes status – seja como categoria, conceito ou temática. Nesta pesquisa, procuramos dialogar de maneira produtiva com diferentes perspectivas filosóficas e científicas, sem perder de vista nosso horizonte metodológico.

educação geográfica quanto a didática da Geografia compartilham a preocupação com o desenvolvimento do pensamento geográfico dos cidadãos atuais e futuros (Araya, 2013). Os estudos sobre o desenvolvimento cognitivo permitiram avanços nesse propósito e despertaram interesse pela incorporação das habilidades cognitivas no processo de ensino-aprendizagem da Geografia (Amestoy, 2002; Beas, 2003; Gersmehl, 2008; Lee, 2012; Stuart, 2013; Muñiz, 2017). Por isso, os países desenvolvidos estão incorporando em seus currículos maiores e melhores conhecimentos sobre Geografia e seu ensino; compreendeu-se que o conhecimento espacial sobre os territórios e os lugares é um conhecimento estratégico para o cidadão, pois permite formar pessoas capazes de compreender os sistemas espaciais e ambientais sob uma perspectiva territorial (Gallagher, 2012, p. 52 – tradução nossa)

A Geopolítica, campo disciplinar surgido no contexto da criação da ciência geográfica, dialoga com conceitos e categorias que possuem histórias de desenvolvimento próprias, as quais muitas vezes se intercalam ou até se entrelaçam. Entre esses conceitos, destacam-se: espaço geográfico, território, territorialidade, poder e Estado-nação. Além disso, a Geopolítica envolve diversos atributos das geografidades, como localidade, comunicação, transporte, circulação, fixação, entre outros.

Um ponto interessante da Geopolítica é sua expressão na realidade concreta. Isso porque ela se destaca pela tentativa objetiva – ou, ao menos, pelas tentativas explícitas – de concretizar algumas das teorias desenvolvidas. Tais teorias foram implementadas por diferentes agentes de Estados-nação ao longo da história. Outra reflexão importante proveniente desse campo de pensamento é a interligação entre a ocorrência de guerras e a dinâmica dos modos de produção capitalistas ao longo da história (HARVEY, 2005).

Os saberes geográficos e geopolíticos, portanto, perpassam diversos campos disciplinares, como o Direito, a Ciência Militar, a Geografia e a História, que abordam os conceitos e categorias mencionados a partir de diferentes concepções. Com frequência, esses campos se somam ou se confrontam em discussões teóricas e em ações geopolíticas. A Geografia, por ter como objeto de estudo o espaço geográfico (SANTOS, 2004), contribui de forma específica para a Geopolítica.

Um exemplo dessa contribuição pode ser observado na reflexão apresentada por Gottmann (2012[1975]), que articula geopolítica, espaço geográfico, território e Estado. O autor coloca o espaço geográfico como uma base composta por objetos e relações que, ao conferirem sentido político a um recorte da realidade, se tornam território. A partir dessa compreensão, é possível deslocar o conceito de território (e, por consequência, a disputa por mantê-lo ou expandi-lo) de sua relação com o Estado e o capitalismo, mas sem dissociá-los da realidade pós-guerras mundiais. Nesse sentido, Gottmann chama atenção para as densidades organizadas dentro dos territórios, como recursos humanos e naturais, que alimentam uma dinâmica inter-estatal perversa.

A concepção de território de Gottmann (2012[1975]), apesar de considerar a multifacetação da realidade espacial, tende a centralizar a análise em torno do Estado. A proeminência (ou não) do Estado frente a outros poderes é um tema que gera intensos debates acadêmicos, especialmente no campo da Geopolítica. Isso ocorre principalmente

a partir das discussões sobre as concepções de Ratzel, que, na Geografia, geram debates entre as correntes de pensamento determinista e, muitas vezes, opostas, às possibilistas.

Nesse contexto, passaremos a abordar Ratzel como o autor responsável por destacar o papel do território, do espaço e do Estado no pensamento e na ação geopolítica. Para Ratzel, “as condições naturais são entendidas como estímulos ou freios ao desenvolvimento dos povos” (MORAES, 1990, p. 21). A seguir, apresentamos a citação correspondente:

O espaço segundo ele, encerra as condições de trabalho da sociedade, que aumentam progressivamente com o seu desenvolvimento. De tal modo que a civilização, ao libertar os povos do domínio do meio, os torna mais dependentes dele. Logo, a questão do domínio do espaço ocupa um lugar central na história (MORAES, 1990, p.23).

Assim, o território é a porção da superfície terrestre da qual um grupo de humanos se apropria. Dessa forma, todo grupo social necessita de território para atender às demandas relacionadas à demografia, aos recursos naturais e ao equipamento tecnológico. A esse conceito, Ratzel denomina de “espaço vital”. Portanto, a tendência à complexificação da realidade social leva à formação do Estado, já que, para Ratzel, o Estado tem como lógica suprir as necessidades de espaço vital de uma sociedade, possuindo um apetite territorial intrínseco (MORAES, 1990). Nesse percurso, diversos pensadores e praticantes, como militares, diplomatas, políticos e intelectuais, seguiram esse raciocínio, entre os quais podemos citar: Halford John Mackinder e Karl Haushofer.

Após a Segunda Guerra Mundial, pode-se afirmar que houve um refluxo no campo geopolítico dentro da ciência geográfica. Monteiro (2014) realiza um estudo sobre a retomada desse termo por meio de uma rica pesquisa bibliográfica, contextualizada histórica e espacialmente. O autor utiliza a metáfora do “trânsito urbano” para elucidar essa retomada da Geopolítica, que ocorre a partir dos anos 1970, mas se manifesta em temporalidades diferenciadas entre diferentes países, devido aos seus distintos contextos, muitas vezes de caráter geopolítico.

O termo “Ruas Bloqueadas” é empregado para problematizar o excessivo exercício de distinção entre Geografia Política e Geopolítica, o que, na visão do autor, gera e reforça a separação entre teoria (discussões acadêmicas) e prática (cargos burocráticos do Estado). Já a expressão “Sinal verde para a geopolítica” designa a:

[...] geopolítica que encontramos hoje em dia no âmbito acadêmico e no político institucional, seja nas vertentes conservadoras ou neoclássicas, seja nas vertentes

críticas, [que] são tributárias de diversas camadas de revisão do uso do termo (MONTEIRO, 2014, p.40).

Ao longo do processo histórico de acumulação dessas camadas de revisão, ocorreram "pontos cegos", como a ausência de um encontro entre a Geopolítica francesa de Lacoste e a Geopolítica crítica anglo-americana. Contudo, também surgiram "atalhos escondidos", como a influência da experiência vivida por Michel Foucher, geógrafo francês, no Brasil durante a década de 1970. Essa vivência o levou a reconhecer a importância do termo, a ponto de sugerir seu uso como subtítulo na revista *Hérodote*, publicada na França, e utilizada como fonte por Monteiro (2014).

A experiência de Michel Foucher foi possível porque o Brasil vivia sob uma ditadura militar nos anos 1970, período no qual teóricos e burocratas do regime se apoiavam na Geopolítica clássica, já discutida na década de 1930 por intelectuais brasileiros. Essa concepção de Geopolítica combinava obras de infraestrutura com objetivos de integração regional interna e projeção externa, sempre alinhada à influência norte-americana, posicionando o Brasil como um Estado ocidental, mas praticando negociações em busca de um "caminho do meio".

Antes de discutirmos as ideias dos autores que participaram da retomada da Geopolítica a partir dos anos 1970 e que embasam esta pesquisa de doutorado, apresentamos os quatro desafios do contexto brasileiro contemporâneo, conforme Monteiro (2014):

1. Trazer a discussão sobre Geopolítica para a Geografia.
2. Romper as barreiras nacionais do conhecimento, buscando referências além da tradição geopolítica brasileira.
3. Superar a visão dicotômica entre Geopolítica e Geografia Política, que se consolidou nas últimas décadas.
4. Colocar em questão um conceito ampliado de Geopolítica, que ultrapassa a definição tradicional, incluindo como objeto de análise as construções políticas espacializadas formuladas por diversos atores, estatais e não estatais.

Consideramos esses desafios altamente pertinentes para a presente pesquisa de doutorado.

Um pensador que também participou dessa retomada e renovação crítica da Geopolítica, ainda na década de 1980, foi Raffestin. Ele propôs uma concepção mais capilarizada de poder, capaz de atender às necessidades das classes oprimidas. Para Raffestin, o poder é inerente às relações sociais. Para entender melhor a dinâmica do poder, além de sua relação com o Estado, mas também com sua espacialização e territorialização, vejamos a representação espacial proposta pelo autor, um esquema projetado por um ator "A":

Que temos nós neste esquema simplista e, contudo, suficiente? Pontos que podem representar a localização de outros atores ou propriedades que interessam a retas que juntam outros pontos e que delimitam uma superfície. Ainda aí, pouco importa a natureza dessas retas, que podem ser a representação de coisas diferentes. O que é importante compreender bem é o valor desse esquema como uma representação de um espaço para o ator A. É evidente que essa representação não esgota o conteúdo desse espaço, pois nada mais é do que a transcrição dos objetivos intencionais de A. A partir daí, percebe-se que essa representação é egocêntrica, pois seria bem diferente (hipótese possível) se considerássemos um outro ator situado numa outra porção do plano acima. (A representação proposta aqui é, portanto, um conjunto definido em relação aos objetivos de um ator. Não se trata, pois, do "espaço", mas de um espaço construído pelo ator, que comunica suas intenções e, a realidade material por intermédio de um sistema sêmico. Portanto, o espaço representado não é mais o espaço, mas a imagem do espaço, ou melhor, do território visto e/ou vivido. É, em suma, o espaço que se tornou o território de um ator, desde que tomado numa relação social de comunicação (RAFFESTIN, 1993, p.147).

O autor avança em sua caracterização:

De novo, contudo, haverá uma ruptura entre a imagem territorial projetada e o território real. Primeiro, porque uma imagem nunca é transcrita tal e qual a partir do plano, mas isso é banal. Em seguida, começamos a atingir o problema, pois não existe somente um único ator. De fato, se introduzirmos um segundo ator A' no esquema, haverá uma outra representação mesmo que os objetivos sejam congruentes. Institui-se então uma relação entre A e A', uma relação de poder, sem nenhuma dúvida. Um exemplo pode ilustrar muito bem essa situação: o dos projetos de construção de estradas de ferro na Itália. Entre 1845-46 e 1961, cinco projetos ou cinco imagens da rede ferroviária foram formulados. Eles revelam objetivos intencionais congruentes, mas, contudo, diferentes. Enfim, a rede real não corresponde a nenhum desses projetos, mas resulta do jogo multilateral dos múltiplos atores em causa. Quer se trate de tessituras, de nós ou de redes, há muitas ilustrações para compreender a construção territorial (RAFFESTIN, 1993, p.148).

E completa a reflexão inserindo a terceira dimensão:

Nota-se, por outro lado, que sua formulação é bem vizinha da dos axiomas da geometria euclidiana, salvo que não se trata de uma geometrização da ação, mas antes de uma ação que se procura representar geometricamente, o que não é a mesma coisa. Veremos que, de fato, o poder constrói malhas nas superfícies do sistema territorial para delimitar campos operatórios. Esses sistemas de malhas não

são únicos; existem diferentes tipos, de acordo com a própria natureza das ações consideradas. Observações análogas, senão idênticas, poderiam ser feitas para os nós e as redes. Ainda uma vez, a axiomática do poder em matéria territorial não é uma demarcação de uma outra axiomática geométrica, mas um prolongamento que deve contar com a heterogeneidade das condições reais nas quais se manifesta (RAFFESTIN, 1993, p.149).

Percebe-se que para o autor, o Território também é uma posterioridade concreta-abstrata espacial e que atrelado a ele existe a territorialidade:

Essa territorialidade resume, de algum modo, a maneira pela qual as sociedades satisfazem, num determinado momento, para um local, uma carga demográfica e um conjunto de instrumentos, também determinados, suas necessidades em energia e em informação. [...] A territorialidade se inscreve no quadro da produção, da troca e do consumo das coisas. Conceber a territorialidade como uma simples ligação com o espaço seria fazer renascer um determinismo sem interesse. É sempre uma relação, mesmo que diferenciada, com os outros atores (RAFFESTIN, 1993, p.161).

Assim,

Toda produção do sistema territorial determina ou condiciona uma consumação deste. Tessituras, nodosidades e redes criam vizinhanças, acessos, convergências, mas também disjunções, rupturas e distanciamentos que os indivíduos e os grupos devem assumir. Cada sistema territorial segrega sua própria territorialidade, que os indivíduos e as sociedades vivem. A territorialidade se manifesta em todas as escalas espaciais e sociais; ela é consubstancial a todas as relações e seria possível dizer que, de certa forma, é a "face vivida" da "face agida" do poder (RAFFESTIN, 1993, P.161-162).

Harvey (2005) aborda a ideia de território como uma evolução do conceito de espaço, impulsionada pela dinâmica social. No contexto capitalista, essa relação assume uma face perversa, à qual ele se refere como "ajuste espacial". Para compreender adequadamente essa reflexão, é fundamental entender que, para o autor, a busca incessante pela reprodução do capital leva a sociedade a enfrentar crises de superacumulação. O capital é acumulado por um lado, e a força de trabalho por outro. Nesse processo dinâmico do capitalismo, as categorias de classes, Estado e região desempenham um papel crucial para o entendimento científico geográfico. Diz o autor (op.cit.):

Não aceito a ideia de que as relações espaciais e a estrutura geográfica podem ser reduzidas a uma teoria do Estado, ou que a teorização prévia da ascensão do Estado capitalista seja necessária para reconstruir a geografia histórica do capitalismo. Nossa tarefa é elaborar uma teoria geral das relações espaciais e do desenvolvimento geográfico sob o capitalismo, que possa, entre outras coisas, explicar a importância e a evolução das funções do Estado (locais, regionais, nacionais e supranacionais), do desenvolvimento geográfico desigual, das desigualdades inter-regionais, do imperialismo. Do progresso e das formas de urbanização etc. Apenas desse modo podemos entender como as configurações territoriais e as alianças de classe são formadas e reformadas; como os territórios

perdem ou ganham poder econômico, político e militar; quais são os limites externos à autonomia interna do Estado (incluindo a transição para o socialismo); ou como o poder do Estado, depois de constituído, pode, em si, tornar-se uma barreira para a acumulação livre de capital ou um centro estratégico em que pode ser travada a luta de classes ou as lutas interimperialistas (HARVEY, 2005, p.144) .

O poder do Estado-nação, para ser adequadamente compreendido, precisa ser analisado sob a ótica de que tanto sua formação quanto sua dissolução, no contexto do capitalismo, só podem ser plenamente entendidas nas dinâmicas das forças que constroem e desconstroem alianças regionais de classes. Dessa forma, as especificidades do Estado estão intrinsecamente relacionadas à sua função de manter a integridade territorial, garantindo a coesão legal, executiva, política e militar de alianças regionais de classes. Além disso, o Estado exerce controle sobre fronteiras, tem o poder de estimular ou desestimular a coerência regional da estrutura de produção e consumo, e possui a capacidade única de assumir investimentos em infraestrutura. Em muitos casos, também desempenha um papel central na promoção da ideologia nacionalista. A citação a seguir confirma essa reflexão:

Para abrir espaço novo para a acumulação. Continuamente, portanto, o capitalismo se esforça para criar uma paisagem social e física da sua própria imagem, e requisito para suas próprias necessidades em um instante específico do tempo, apenas para solapar, despedaçar e inclusive destruir essa paisagem num instante posterior do tempo. As contradições internas do capitalismo se expressam mediante a formação e a re formação incessantes das paisagens geográficas. Essa é a música pela qual a geografia histórica do capitalismo deve dançar sem cessar (HARVEY, 2005, p.150).

Assim, o autor acrescenta que

O que Marx em nenhuma parte antecipa, mas Lenin enfatiza, é a conversão desse processo em lutas econômicas, políticas e militares entre Estados-Nações. Nesse momento, elaboramos uma proposição mais geral. Em virtude do inexorável processo de formação da crise, a busca pelo ajuste espacial converte a ameaça da desvalorização numa luta entre alianças regionais instáveis, sobre as quais recaem o ímpeto da crise. Diante da perspectiva de se partir em milhares de pedaços, uma aliança regional talvez se consolide, liberando suas tendências destrutivas para o exterior. A exportação do desemprego, da inflação e da capacidade produtiva ociosa se tornam as apostas num jogo arriscado. As guerras comerciais, o dumping, as tarifas e cotas, as restrições ao fluxo de capital e ao câmbio, as guerras relativas à taxa de juros, as políticas de imigração, a conquista colonial, a subjugação e o controle das economias dependentes, a reorganização forçada da divisão territorial do trabalho nos impérios econômicos (inclusive impérios empresariais) e, finalmente, a destruição física e a desvalorização forçada resultantes da confrontação militar e da guerra podem ser consideradas como parte e parcela dos processos de formação e solução da crise. A busca pelo “ajuste espacial” assume uma direção viciosamente competitiva e talvez violenta (HARVEY, 2005, p.156-157).

A seguir temos um exemplo histórico sob a visão do autor, desse argumento:

Em segundo lugar, apesar de todo o grande drama da política do New Deal nos Estados Unidos ou da construção das autobahns (auto-estradas) na Alemanha fascista, há muito pouca evidência de que tais transformações internas da sociedade civil realmente solucionaram, de alguma forma, as contradições internas do capitalismo. Em 1939, nos Estados Unidos, na véspera da sua entrada na guerra, o desemprego crescia com força, e houve pouca ou nenhuma revitalização do comércio mundial ou do reinvestimento, além daquele diretamente criado pelos dispêndios do governo. Na ocasião, como agora, a necessidade da responsabilidade fiscal impediu planos mais bem elaborados de absorver os excedentes de capital e força de trabalho. De fato, foi a Segunda Guerra Mundial que trouxe o pleno emprego e o reinvestimento, mas fez isso sob condições em que grandes quantidades de capitais existentes foram destruídas fisicamente e muitos trabalhadores ociosos foram consumidos como bucha para canhão. Foi exatamente a desigualdade geográfica dessa destruição que abriu novos espaços no período do pós-guerra para absorção do capital excedente norte-americano, sob a égide daquele benevolente ajuste espacial” conhecido como Plano Marshall (HARVEY,2005, p.160).

Harvey, fazendo uma crítica ao manifesto comunista pontua:

A principal dificuldade está na suposição de que a indústria e a mercadorização capitalista levarão à homogeneização da população trabalhadora. Há um sentido inegável de que isso é verdade, mas o que a leitura não consegue avaliar é a maneira pela qual o capitalismo, simultaneamente, diferencia (alimentando, às vezes, distinções culturais antigas) relações de gênero, preferências étnicas e crenças religiosas. O capitalismo faz isso não apenas por meio do desenvolvimento de estratégias burguesas explícitas de divisão e controle, mas também convertendo o princípio da opção de mercado num mecanismo para diferenciação grupal. O resultado é a implantação de todos os tipos de divisões de classe e gênero, e outras divisões sociais na paisagem geográfica do capitalismo. As divisões como aquelas entre cidades e subúrbios, entre regiões, assim como entre nações não podem ser entendidas como resíduos de alguma ordem antiga. Essas divisões não são automaticamente eliminadas. Elas são produzidas ativamente por meio dos poderes diferenciadores da acumulação do capital e das estruturas de mercado. As lealdades associadas ao local proliferam, e, em alguns aspectos, fortalecem-se em vez de se desintegrarem mediante os mecanismos da luta de classes, assim como pela ação tanto do capital quanto da mão-de-obra trabalhando para si mesmos. Com muita facilidade, a luta de classes se dissolve num conjunto de interesses comunitários geograficamente fragmentados, facilmente cooptados pelo poder burguês ou explorados pelos mecanismos de penetração do mercado neoliberal (HARVEY,2005, p.208-209).

Assim, é possível perceber que a dimensão global das lutas de classes se articula em diversas escalas geográficas, mediando a construção da realidade social. Essa construção da realidade, por sua vez, também demanda uma construção representativa, isto é, uma dimensão imaterial e teleológica da realidade social. Ao refletirmos sobre essa problemática, trazemos à discussão alguns conceitos que, do ponto de vista acadêmico, inserem suas marcas na sociedade, à medida que são operados por sujeitos e classes dentro de um amplo espectro de relações de poder.

Nesse contexto, Becker (2012) vê esse processo como a construção de um Estado "corporado". Com base em uma certa proeminência da máquina de guerra, diversas corporações — sejam elas nacionais, transnacionais, privadas ou públicas — disputam orçamentos e projetos de poder, que vão forjando marcas espaciais, acompanhadas dos efeitos das resistências, muitas vezes de caráter político-espacial local.

Piero Leirner (2016, 2020), com outro foco, observa algo similar: a constituição de uma amarra entre o capital nacional e internacional, gerando um ciclo de bolhas econômicas e de poder político-ideológico, cuja dinâmica é interrompida pela crise que se instaura no país a partir da segunda década dos anos 2000. Na sociedade neoliberal, as dimensões ideológicas de um conflito imposto pela busca por poder têm se mostrado, mas esse conflito é muito mais complexo, envolvendo a conceituação de guerra híbrida.

Guerras híbridas, conforme Korybko (2018), são guerras não convencionais que se manifestam como continuidade das revoluções coloridas, visando a mudanças de regime em países geoestratégicos na visão dos EUA. Embora o foco dessas ações esteja na Eurásia, o Brasil também teria sido um alvo, além do autor citado, por Nobre (2018) e André (2020), geógrafos que analisam a questão. Dessa forma, recorremos a esse conceito para compreender o Brasil geopoliticamente, uma vez que só a partir de um entendimento satisfatório de determinado objeto é possível discutir o processo de ensino-aprendizagem que a ele se refere.

Nobre (2018) articula as condições internas relacionadas à formação socioespacial brasileira com as questões externas ligadas à geopolítica global e ao mecanismo de guerra híbrida, que visa manter o papel subalterno do Brasil (e de outros países) na divisão internacional do trabalho e do poder. André (2020) segue essa linha, mas foca nos reflexos urbanos e mundiais da luta pela hegemonia geopolítica entre a Eurásia (principalmente China e Rússia) e os EUA. As táticas dessa guerra permeiam a realidade desde as escalas globais até as locais, passando pelas regionais.

Com foco na antropologia militar, Piero Leirner (2020) observa que alguns princípios da guerra híbrida surgiram com os Estados nacionais, até atingirem a fusão de ambições totalizantes entre guerra e paz, entre público e privado, e entre política e guerra. No Brasil, as instituições jurídicas e militares desempenham um papel nesse processo por meio de abordagens indiretas, notadamente por meio de estratégias ideológicas que propagam dissonância cognitiva e cismogênese. Esses processos se utilizam de diversos meios,

como a mídia convencional e não convencional, o monitoramento de reações, o uso político do sistema judiciário, entre outros.

Refletir sobre como esses processos impactam o espaço geográfico brasileiro de forma desigual, infiltrando-se pelas dimensões ideológicas e cognitivas das escalas locais, foi o objetivo da pesquisa de Gabriel (2019). Ele constatou que há uma maior ascendência de influências midiáticas sobre as opiniões dos estudantes de escolas estaduais paulistas, em áreas com características de segregação residencial, do que sobre as opiniões de seus professores.

É Monteiro (2014), embora sem foco específico nesse tema, quem contribui significativamente para a realização desse tipo de análise ao criar os termos "vetor territorial" e "vetor reticular". O autor destaca que não era sua intenção adicionar mais terminologias a um campo de discussão acadêmica já vasto. No entanto, a conceituação apresentada, especialmente a de "vetor reticular", se encaixa na ideia de projeção e execução de poder geopolítico adotada nesta pesquisa de doutorado, conforme veremos na citação a seguir.

O primeiro enfoque da segurança a partir da territorialidade estatal em suas expressões mais imediatas, o território e a fronteira, é o que chamaremos de vetor territorial. O segundo enfoque, em contraposição ao primeiro, explora os dispositivos não-territoriais, relacionados à circulação, às redes e aos fluxos que cruzam as fronteiras, é o que chamaremos de vetor reticular (MONTEIRO, 2014, p.71).

Além da precisa descrição dos dois vetores, a citação acima demonstra que o autor aborda a segurança a partir da territorialidade, considerando o Estado em sua expressão como fronteira e território. Essa reflexão é pertinente para esta pesquisa de doutorado, pois Monteiro (2014) realiza uma análise detalhada e precisa das possíveis associações entre Defesa e Segurança, explicando suas diferenças e a fusão dessas concepções por meio do poder que constitui a Geopolítica contemporânea.

Utilizando a Colômbia como exemplo de limite regional do complexo de segurança na América do Sul, o autor ilustra, por meio do Vetor Reticular, as similaridades espaciais entre as concepções e práticas de segurança da Colômbia e da cidade do Rio de Janeiro. Em particular, ele destaca as dinâmicas urbanas, nas quais os agentes privados e públicos de segurança frequentemente operam em arranjos territoriais que envolvem milícias, traficantes e militares, refletindo um cenário de sobreposição e disputa de poder no território.

Considerando esses mecanismos de disputa geopolítica apresentados neste capítulo, é importante notar que eles também fazem parte da realidade social e espacial vivida pelos sujeitos em uma escala local, como no contexto do aprendizado escolar. Nesse sentido, é relevante observar a Geografia, que, com suas ligações históricas com os saberes geopolíticos, também se reflete no ambiente escolar, desempenhando um papel crucial na formação de uma compreensão geopolítica desde a base educacional.

1.2 Análise do Currículo Paulista de Geografia.

Antes de iniciar a análise do Currículo Paulista de Geografia, é necessário contextualizá-lo pedagogicamente de maneira mais ampla. Esse contexto envolve a compreensão das diretrizes educacionais e das práticas pedagógicas que moldam o ensino de Geografia, tanto em termos de conteúdo quanto de abordagem metodológica. Além disso, é importante considerar os fatores sociais, históricos e culturais que influenciam o processo de ensino-aprendizagem dentro do estado de São Paulo e, por extensão, no Brasil. Essa visão mais abrangente permite compreender não apenas os objetivos e estruturas do currículo, mas também como ele se insere em um cenário educacional mais amplo, refletindo as relações de poder, as influências ideológicas e as dinâmicas geopolíticas que perpassam a educação. Assim, é possível analisar criticamente as intenções pedagógicas e as implicações desse currículo, especialmente no que se refere à formação de cidadãos com uma visão crítica e contextualizada do mundo geográfico e geopolítico. Nesta lógica,

Em relação ao Currículo Paulista do Ensino Médio, o documento afirma em seu campo introdutório que busca definir e explicitar aos profissionais da Educação do Estado, “as competências e as habilidades essenciais para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional do estudante paulista do Ensino Médio, com foco em sua formação integral na perspectiva do desenvolvimento humano” (SÃO PAULO, 2020, p. 8) e, seguindo a BNCC, afirma representar “um passo decisivo no processo de melhoria da qualidade de Educação no Estado de São Paulo” (SÃO PAULO, 2020, p. 8). O documento também justifica o fato de diversificar o Ensino Médio enquanto “alternativa para reduzir a evasão escolar e possibilitar a construção de competências e habilidades para o século XXI (uso de tecnologia, mídias, competências socioemocionais, entre outras)” (SÃO PAULO, 2020, p. 31). Trata-se de mais um documento normativo prescritivo, que não realiza uma reflexão sobre os aspectos que envolvem a qualidade educacional e não intensifica reflexões acerca dos reais motivos que levam os jovens a abandonarem as escolas, além de investimentos insuficientes, que não atendem todas as demandas das unidades escolares (LIMA; MASSARETO; GABRIEL, 2023, p.54-55).

Outro aspecto pedagógico do Currículo Paulista de 2020 que merece contextualização é a concepção de componentes curriculares e áreas do conhecimento. A organização curricular proposta no documento reflete uma tentativa de equilibrar a

formação integral dos alunos, integrando as diversas áreas do saber de forma articulada e interdisciplinar. Nesse sentido, o currículo busca superar a fragmentação tradicional do conhecimento, promovendo uma abordagem mais holística que considera as inter-relações entre as disciplinas.

No caso da Geografia, essa organização se insere dentro da área de Ciências Humanas, mas também se conecta com outras áreas do conhecimento, como as Ciências da Natureza, por meio das questões ambientais e territoriais. Além disso, a divisão entre componentes curriculares, como as disciplinas obrigatórias e os componentes eletivos, permite maior flexibilidade, visando atender à diversidade de interesses e realidades dos alunos.

Essa estrutura visa, ainda, fomentar o desenvolvimento de competências e habilidades que transcendem o simples acúmulo de conteúdos, favorecendo a formação de cidadãos críticos e preparados para atuar em uma sociedade globalizada. A ênfase na articulação entre as áreas do conhecimento e o foco nas competências essenciais ao desenvolvimento dos alunos são elementos-chave da proposta pedagógica que perpassa o Currículo Paulista de 2020.

Os autores Lima; Massareto; Gabriel (2023), refletem que:

O texto sobre o Currículo Paulista, disponibilizado para consulta pública, afirmava que nenhuma disciplina específica seria excluída do currículo, garantindo que todas elas teriam carga horária dentro da formação geral básica. Entretanto, na versão final do documento não existe essa garantia, apenas mantém as indicações da Resolução Nº 3, de 21 de novembro de 2018, também presentes na BNCC, afirmando que: “[...] nova estrutura do Ensino Médio organiza os componentes curriculares por áreas do conhecimento, sem desconsiderar, mas também sem fazer referência direta a todos eles [...]” (SÃO PAULO, 2020, p. 46). Observa-se o caráter vago sobre a permanência ou exclusão de disciplinas específicas presentes no documento (LIMA; MASSARETO; GABRIEL, 2023, p.55).

Contextualizado pedagogicamente de maneira mais ampla o Currículo Paulista 2020, é também válida a contextualização da concepção pedagógica de Geografia preconizada no documento, que segue as diretrizes estabelecidas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A BNCC orienta que o ensino de Geografia deve ser voltado para o desenvolvimento da compreensão crítica e reflexiva do espaço geográfico, a fim de formar cidadãos aptos a interpretar e interagir com os desafios contemporâneos, como as questões sociais, ambientais, culturais e econômicas que perpassam a sociedade.

A concepção pedagógica de Geografia no Currículo Paulista de 2020 segue essa perspectiva, buscando não apenas a transmissão de conteúdos, mas também a formação de habilidades e competências que permitam aos alunos analisarem as dinâmicas do espaço em suas múltiplas dimensões. A disciplina deve ser abordada de maneira integrada,

contemplando tanto a análise do espaço local e regional quanto as conexões com o espaço global. A proposta é que os estudantes se tornem capazes de compreender as interações entre os fenômenos naturais e sociais, as transformações no território e as relações de poder que influenciam a organização do espaço.

Essa abordagem busca enfatizar a importância da Geografia como uma ferramenta para o entendimento crítico da realidade, possibilitando a formação de sujeitos ativos e conscientes, que sejam capazes de agir de forma ética e responsável em sua sociedade. Assim, o Currículo Paulista de 2020, alinhado à BNCC, visa promover um ensino de Geografia que seja dinâmico, contextualizado e comprometido com a formação integral dos alunos, levando em consideração a complexidade dos processos espaciais e as múltiplas escalas de análise do território.

Para Soares (2020):

Com relação à Geografia, uma ciência que, enquanto disciplina escolar, tem grande importância para a formação de indivíduos que se tornem agentes de mudanças para a sociedade, há a sua incorporação em uma grande área denominada Ciências Humanas, unida a História, Filosofia e Sociologia. Inclusive, ao apresentar as áreas de conhecimento a serem contempladas, a Base aponta que as aprendizagens na etapa do Ensino Médio devem abranger estudos e práticas de Língua Portuguesa e Matemática (os dois únicos componentes obrigatórios), Arte, Educação Física, História, Sociologia, Filosofia, Língua Inglesa e “conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil” (BRASIL, 2018, p. 476). O termo ‘Geografia’ não é utilizado. Desta maneira, pode-se perceber, através da BNCC, a desvalorização da formação crítica e humanista do estudante, sendo a Geografia relegada a um componente curricular de segundo plano. Ao invés da transformação social e da consciência crítica, dá-se espaço a um ensino destinado apenas à formação para o mercado de trabalho, à formação de capital humano, exatamente como recomendam o Banco Mundial e a OCDE (SOARES, 2020, p.22).

A desvalorização da Geografia, assim como de outros componentes curriculares historicamente importantes para o conhecimento escolar, está atrelada à ideia de um professor polivalente no Ensino Médio e às regulamentações oficiais mencionadas anteriormente, conforme o Currículo Paulista. Este documento, ao estabelecer diretrizes para o currículo escolar, impulsiona um modelo pedagógico que, em muitos casos, sobrecarrega o docente com a responsabilidade de lecionar diversas áreas do conhecimento, sem um aprofundamento específico em cada uma delas.

Essa visão polivalente do professor, que precisa atender a diversas disciplinas, pode contribuir para a diluição da importância de áreas como a Geografia, que requerem uma abordagem mais detalhada e especializada para que seus conteúdos sejam compreendidos de maneira crítica e reflexiva. O modelo de professor polivalente, ao tentar atender a todas as demandas de forma abrangente, pode levar à superficialidade do ensino,

o que compromete a profundidade do conhecimento que os estudantes podem alcançar em áreas tão fundamentais para a formação de cidadãos críticos e atuantes na sociedade.

No contexto do Currículo Paulista, essa desvalorização reflete-se na diminuição do tempo dedicado a disciplinas essenciais como a Geografia, sendo tratada de forma transversal e, muitas vezes, sem o devido espaço para a construção de um pensamento crítico e reflexivo sobre as questões espaciais e territoriais. A regulamentação que impulsiona a ideia de um professor polivalente, sem uma especialização aprofundada nas diferentes áreas do conhecimento, contribui para a marginalização dessas disciplinas, enfraquecendo a capacidade de promover uma educação integral e contextualizada para os alunos.

Assim,

O Currículo Paulista (SÃO PAULO, 2020), baseado no parágrafo 2º do Artigo 12 das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM), reiterado pelo Ministério da Educação (MEC), através da portaria n.º 1.432 (BRASIL, 2018), definiu a organização dos itinerários formativos das diferentes áreas e da formação técnica e profissional em 4 eixos estruturantes: I – investigação científica; II – processos criativos; III – mediação e intervenção sociocultural; IV – empreendedorismo, compreendendo que: Os itinerários formativos podem apresentar diferentes arranjos curriculares, estruturados em uma das áreas do conhecimento, na formação técnica e profissional ou, também na mobilização de competências e habilidades de diferentes áreas, compondo os itinerários integrados, conforme os termos da DCNEM. Os itinerários são organizados em torno dos eixos estruturantes, garantindo a apropriação de procedimentos cognitivos e o uso de metodologias que favorecem o protagonismo juvenil (SÃO PAULO, 2020, p.197).

Existem dois tipos de habilidades contempladas no Currículo Paulista: aquelas relacionadas às áreas do conhecimento, que também compõem a Formação Geral Básica, e as habilidades associadas aos eixos estruturantes para os itinerários formativos. Dentro desse segundo tipo, destacam-se as habilidades do eixo III – mediação e intervenção sociocultural, especialmente no que diz respeito aos conhecimentos geográficos. Nos outros três eixos, essas associações são menos evidentes.

Por exemplo, dentro do eixo investigação científica que ocorre principalmente pelo diálogo com as metodologias geográficas de busca pelo conhecimento científico e pelos conceitos não exclusivos, porém comuns a essa disciplina escolar, como: sustentabilidade, democracia, justiça social, pluralidade e solidariedade, entre outros. Já no eixo, processos criativos e empreendedorismo, a nitidez da associação é reduzida, mas não anulada (LIMA; MASSARETO; GABRIEL, 2023, p.56-57).

Existe um diálogo significativo dentro das Ciências Humanas e Sociais, especialmente nos métodos e metodologias. No entanto, o enfoque histórico, geográfico ou político faz diferença nos elementos da realidade que são revelados por meio da produção de conhecimento escolar e científico, específicos de cada área. Esse aspecto acaba sendo

desvalorizado no Currículo Paulista de 2020, especialmente quando se trata de saberes historicamente geográficos. Na Geografia, essa associação aparece nas metodologias na forma de conceitos como ambiente, escala e delimitação de fenômenos.

As perdas em Geografia, em termos de carga horária, são substanciais. Além da redução da carga horária, outro problema no cumprimento do currículo de Geografia é a oferta da disciplina por professores com formação em outras áreas, o que remete à ideia de "professor polivalente". Muitos dos Componentes Curriculares que poderiam ser ministrados exclusivamente por professores formados em Geografia acabam sendo lecionados por profissionais com formações distintas. Acreditamos que o ensino da Geografia deve ser responsabilidade de professores com formação específica, pois são esses profissionais que detêm e transmitem os saberes próprios da área.

O principal condicionante institucional que mobiliza saberes na Rede Pública Estadual de Ensino de São Paulo (REPPEB) é o Currículo Paulista (2020). As habilidades presentes nesses documentos apresentam estrutura composta por objeto, objetivos e metodologias. Para a Geografia, faz-se referência aos saberes geográficos, tanto na sua forma de conhecimento científico quanto na de disciplina escolar, em diversos níveis. As habilidades da Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, que fazem parte da Formação Geral Básica, são integradas aos itinerários formativos, além das habilidades associadas às competências gerais e aos eixos estruturantes. Nesse sentido, as habilidades vinculadas às competências gerais e aos eixos estruturantes se associam aos saberes geográficos, embora de maneira menos frequente.

Nas habilidades específicas associadas aos eixos estruturantes as associações com saberes geográficos são visíveis nas habilidades pertinentes a todos os eixos, porém, os saberes geográficos aparecerem acentuadamente "apenas" como questão de escala de fenômenos históricos, políticos e econômicos novamente (LIMA; MASSARETO; GABRIEL, 2023, p. 58).

O Currículo Paulista do Ensino Médio apresenta um Organizador Curricular para a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (SÃO PAULO, 2020, p. 179-195), no qual são delimitados objetos de conhecimento, organizados por campo disciplinar, correspondentes a cada habilidade dessa área. No organizador curricular dos itinerários formativos, relacionados a essa mesma grande área, constam habilidades vinculadas às competências gerais da educação básica, além das habilidades específicas dos itinerários formativos. Nesse caso, em vez de objetos do conhecimento, são enfatizados os pressupostos metodológicos, uma vez que as habilidades dos itinerários formativos estão baseadas nos eixos estruturantes. É possível perceber a presença de saberes geopolíticos

nesse organizador curricular, embora com menor frequência do que no organizador para Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

Essa constatação direciona a reflexão para o fato de que o trabalho com saberes geográficos e geopolíticos, como já mencionado, fica prejudicado nos componentes curriculares dos itinerários formativos da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Isso ocorre porque tais componentes podem ser ministrados por professores de outras ciências dentro dessa grande área.

Destacamos, nesse contexto, os efeitos sobre os saberes geográficos e geopolíticos quando esses componentes são lecionados por professores de áreas diferentes da Geografia. Em particular, essa situação está diretamente relacionada à qualidade da formação docente, a qual pode ou não permitir que o professor identifique e adote o caminho mais adequado para o ensino de tais saberes.

Toda a reflexão desenvolvida neste capítulo evidencia a falta de valorização da disseminação dos saberes geográficos e geopolíticos dentro do contexto de avanço neoliberal na REPPEB. No entanto, essa mesma análise demonstra que a presença desses saberes é fundamental para a implementação de políticas públicas. Assim, no Capítulo 3, serão examinadas as características geográficas e geopolíticas do avanço do neoliberalismo na educação paulista, também refletidas nas escolas participantes.

A seguir, abordaremos a presença de saberes geográficos com enfoques geopolíticos no Currículo Paulista⁵, à luz da tríade de categorias analíticas proposta. Focamos, especialmente, no organizador curricular para a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (p. 179-195), analisando os objetos de conhecimento da Geografia.

De acordo com a linha de raciocínio desenvolvida nesta pesquisa de doutorado, observa-se que todas as habilidades da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas permitem a exploração dos saberes geográficos e geopolíticos, mas não conduzem diretamente a isso. A responsabilidade por essa condução recai sobre procedimentos administrativos relacionados à definição do professor que irá lecionar o componente curricular, à formação docente e ao material didático, os quais detêm considerável poder nesse contexto.

Embora existam entradas para o trabalho intelectual com saberes geográficos e geopolíticos em sala de aula, esses saberes acabam sendo rarefeitos no Currículo Paulista,

⁵ . No site da EFAPÉ são disponibilizados, desde 2020, exceto para o ano de 2024, materiais de apoio como Caderno do Professor, Caderno do Aluno, e Organizador Curricular das habilidades para cada ano letivo e para Itinerários Formativos. Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/>. Acessado em 05/01/2023.

especialmente nos componentes curriculares dos itinerários formativos. Nesse sentido, cabe ao professor de Geografia dar a devida densidade a esses saberes. Contudo, esse caminho é delicado, pois muitos dos componentes curriculares que trabalham com essas habilidades no Ensino Médio fazem parte dos itinerários formativos, os quais têm grandes chances de serem ministrados por professores da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, que não são necessariamente licenciados em Geografia, resultando em uma abordagem distinta.

As habilidades que permitem essa abordagem estão distribuídas ao longo de todo o Ensino Médio e podem também estar presentes nos componentes curriculares dos itinerários formativos. Considerando a amplitude da análise proposta (existem 32 habilidades com objetos de conhecimento da Geografia), é importante destacar que a intensidade com a qual os saberes geográficos e geopolíticos aparecem nesses objetos de conhecimento varia consideravelmente.

Quadro 1 - Habilidades de CHS e seus objetos geográficos

Habilidades de CHS para o EM	Objetos de conhecimento da geografia
(EM13CHS101) Identificar, analisar e comparar diferentes fontes e narrativas expressas em diversas linguagens, com vistas à compreensão de ideias filosóficas e de processos e eventos históricos, geográficos, políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais.	As relações entre espaço, sociedade, natureza, trabalho e tempo. Transformações antrópicas no meio físico em diferentes sociedades.
(EM13CHS102) Identificar, analisar e discutir as circunstâncias históricas, geográficas, políticas, econômicas, sociais, ambientais e culturais de matrizes conceituais (etnocentrismo, racismo, evolução, modernidade, cooperativismo/desenvolvimento etc.), avaliando criticamente seu significado histórico e comparando-as a narrativas que contemplem outros agentes e discursos.	Sociedades tradicionais e urbano-industriais: as transformações da paisagem e do território pelo modo de vida e pela ocupação do espaço.
(EM13CHS103) Elaborar hipóteses, selecionar evidências e compor argumentos relativos a processos políticos, econômicos, sociais, ambientais, culturais e epistemológicos, com base na sistematização de dados e informações de diversas naturezas (expressões artísticas, textos filosóficos e	A problemática socioambiental e a relação com as classes sociais e a estratificação social. A dinâmica da natureza e os impactos causados pela ação antrópica

sociológicos, documentos históricos e geográficos, gráficos, mapas, tabelas, tradições orais, entre outros).	
(EM13CHS104) Analisar objetos e vestígios da cultura material e imaterial de modo a identificar conhecimentos, valores, crenças e práticas que caracterizam a identidade e a diversidade cultural de diferentes sociedades inseridas no tempo e no espaço.	Patrimônio natural, a conservação e o papel do turismo sustentável.
(EM13CHS105) Identificar, contextualizar e criticar tipologias evolutivas (populações nômades e sedentárias, entre outras) e oposições dicotômicas (cidade/campo, cultura/natureza, civilizados/bárbaros, razão/emoção, material/virtual etc.), explicitando suas ambiguidades.	Os processos de transformação da paisagem em diferentes sociedades. Espaço urbano e rural: conflitos pela terra, interesses divergentes e ambiguidades.
(EM13CHS106) Utilizar as linguagens cartográfica, gráfica e iconográfica, diferentes gêneros textuais e tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais, incluindo as escolares, para se comunicar, acessar e difundir informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.	Técnicas de cartografia e geotecnologias e seu uso em diferentes fenômenos espaciais. As desigualdades regionais e sociais expressas pelo acesso à internet e redes sociais. Mapas temáticos e a análise de territórios.
(EM13CHS201) Analisar e caracterizar as dinâmicas das populações, das mercadorias e do capital nos diversos continentes, com destaque para a mobilidade e a fixação de pessoas, grupos humanos e povos, em função de eventos naturais, políticos, econômicos, sociais, religiosos e culturais, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a esses processos e às possíveis relações entre eles	As correntes migratórias, a produção e circulação de mercadorias e suas marcas na paisagem; conflitos socioespaciais e organização territorial.
(EM13CHS202) Analisar e avaliar os impactos das tecnologias na estruturação e nas dinâmicas de grupos, povos e sociedades contemporâneos (fluxos populacionais, financeiros, de mercadorias, de informações, de valores éticos e culturais etc.), bem como suas interferências nas decisões políticas, sociais, ambientais, econômicas e culturais	A geopolítica e seus desdobramentos na produção, circulação e consumo responsável. Fronteiras culturais: integração e exclusão sociocultural.
(EM13CHS203) Comparar os significados de território, fronteiras e vazio (espacial, temporal e cultural) em diferentes sociedades, contextualizando e relativizando visões dualistas (civilização/barbárie, nomadismo/sedentarismo,	Fronteira, território e territorialidade: conceito político e jurídico e a noção social de ocupação do espaço. Segregação espacial e cultural.

esclarecimento/obscurantismo, cidade/campo, entre outras).	
(EM13CHS204) Comparar e avaliar os processos de ocupação do espaço e a formação de territórios, territorialidades e fronteiras, identificando o papel de diferentes agentes (como grupos sociais e culturais, impérios, Estados Nacionais e organismos internacionais) e considerando os conflitos populacionais (internos e externos), a diversidade étnico-cultural e as características socioeconômicas, políticas e tecnológicas	O pensamento geográfico e as diferentes concepções da geopolítica. Potências mundiais: fronteiras, territórios e territorialidades. Organismos internacionais e políticas de administração nacionais.
(EM13CHS205) Analisar a produção de diferentes territorialidades em suas dimensões culturais, econômicas, ambientais, políticas e sociais, no Brasil e no mundo contemporâneo, com destaque para as culturas juvenis.	Desigualdade no território: diferentes formas de ocupação em diferentes espaços. Transição demográfica, população economicamente ativa e ocupação das áreas urbanas.
(EM13CHS206) Analisar a ocupação humana e a produção do espaço em diferentes tempos, aplicando os princípios de localização, distribuição, ordem, extensão, conexão, arranjos, casualidade, entre outros que contribuem para o raciocínio geográfico.	Produção e ocupação do espaço por meio da análise e elaboração de mapas temáticos. Abrangência escalar do fenômeno espacial: local, regional e global e as relações entre os princípios do raciocínio geográfico.
(EM13CHS303) Debater e avaliar o papel da indústria cultural e das culturas de massa no estímulo ao consumismo, seus impactos econômicos e socioambientais, com vistas à percepção crítica das necessidades criadas pelo consumo e à adoção	Impactos socioambientais relacionados aos diferentes padrões de consumo e a necessidade de adoção de hábitos sustentáveis.
(EM13CHS304) Analisar os impactos socioambientais decorrentes de práticas de instituições governamentais, de empresas e de indivíduos, discutindo as origens dessas práticas, selecionando, incorporando e promovendo aquelas que favoreçam a consciência e a ética socioambiental e o consumo responsável.	Riscos e desastres: vulnerabilidade e insegurança ambiental. Mudanças climáticas: as estratégias e instrumentos internacionais de promoção das políticas ambientais.
(EM13CHS501) Analisar os fundamentos da ética em diferentes culturas, tempos e espaços, identificando processos que contribuem para a formação de sujeitos éticos que valorizem a liberdade, a cooperação, a autonomia, o empreendedorismo, a convivência democrática e a solidariedade.	A igualdade e o respeito à diversidade: a institucionalização dos Direitos Humanos.
(EM13CHS502) Analisar situações da vida cotidiana, estilos de vida valores, condutas etc., desnaturalizando e problematizando formas de	Segregação socioespacial, vulnerabilidade socioambiental no mundo contemporâneo. Políticas públicas e planejamento de

desigualdade, preconceito, intolerância e discriminação, e identificar ações que promovam os Direitos Humanos, a solidariedade e o respeito às diferenças e às liberdades individuais.	infraestrutura como promoção aos Direitos Humanos.
(EM13CHS503) Identificar diversas formas de violência (física, simbólica, psicológica etc.), suas principais vítimas, suas causas sociais, psicológicas e afetivas, seus significados e usos políticos, sociais e culturais, discutindo e avaliando mecanismos para combatê-las, com base em argumentos éticos.	Representação cartográfica da violência. O discurso da violência nas campanhas políticas, propagandas ideológicas, redes sociais e no uso político de fake News.
(EM13CHS601) Identificar e analisar as demandas e os protagonismos políticos, sociais e culturais dos povos indígenas e das populações afrodescendentes (incluindo os quilombolas) no Brasil contemporâneo considerando a história das Américas e o contexto de exclusão e inclusão precária desses grupos na ordem social e econômica atual, promovendo ações para a redução das desigualdades étnico-raciais no país.	Delimitação e demarcação de terras e as questões indígenas e quilombolas.
(EM13CHS605) Analisar os princípios da declaração dos Direitos Humanos, recorrendo às noções de justiça, igualdade e fraternidade, identificar os progressos e entraves à concretização desses direitos nas diversas sociedades contemporâneas e promover ações concretas diante da desigualdade e das violações desses direitos em diferentes espaços de vivência, respeitando a identidade de cada grupo e de cada indivíduo.	Segregação socioespacial e a violação dos Direitos Humanos. Redes globais e fluxos financeiros e a relação com a vulnerabilidade social e as desigualdades territoriais.
(EM13CHS301) Problematizar hábitos e práticas individuais e coletivos de produção, reaproveitamento e descarte de resíduos em metrópoles, áreas urbanas e rurais, e comunidades com diferentes características socioeconômicas, e elaborar e/ou selecionar propostas de ação que promovam a sustentabilidade socioambiental, o combate à poluição sistêmica e o consumo responsável.	Impactos ambientais em áreas rurais e urbanas e a relação com a produção econômica. Gestão de resíduos sólidos e sustentabilidade socioambiental.
(EM13CHS302) Analisar e avaliar criticamente os impactos econômicos e socioambientais de cadeias produtivas ligadas à exploração de recursos naturais e às atividades agropecuárias em diferentes ambientes e escalas de análise, considerando o modo de vida das populações locais – entre elas as indígenas, quilombolas e demais comunidades tradicionais –, suas práticas agroextrativistas e o compromisso com a sustentabilidade.	Impactos socioeconômicos, socioambientais e na biodiversidade: as práticas agropecuárias e extrativas; a cadeia produtiva do petróleo, dos minérios, desmatamento, o assoreamento, as queimadas, a erosão, a poluição do ar, do solo e das águas.

(EM13CHS305) Analisar e discutir o papel e as competências legais dos organismos nacionais e internacionais de regulação, controle e fiscalização ambiental e dos acordos internacionais para a promoção e a garantia de práticas ambientais sustentáveis.	A produção econômica e as legislações para uso, preservação, restauração, conservação dos recursos naturais. O papel dos órgãos internacionais nos acordos, tratados, protocolos e convenções voltadas as práticas sustentáveis em diferentes escalas.
(EM13CHS306) Contextualizar, comparar e avaliar os impactos de diferentes modelos socioeconômicos no uso dos recursos naturais e na promoção da sustentabilidade econômica e socioambiental do planeta (como a adoção dos sistemas da agrobiodiversidade e agroflorestal por diferentes comunidades, entre outros).	Os desafios do agronegócio para o uso e gestão dos recursos naturais de forma sustentável. Padrões de industrialização e os riscos ao meio ambiente em diferentes países do mundo.
(EM13CHS401) Identificar e analisar as relações entre sujeitos, grupos, classes sociais e sociedades com culturas distintas diante das transformações técnicas, tecnológicas e informacionais e das novas formas de trabalho ao longo do tempo, em diferentes espaços (urbanos e rurais) e contextos.	O Meio Técnico, Científico e Informacional e os impactos no uso do território pelas relações do mundo do trabalho.
(EM13CHS402) Analisar e comparar indicadores de emprego, trabalho e renda em diferentes espaços, escalas e tempos, associando-os a processos de estratificação e desigualdade socioeconômica.	Indicadores socioeconômicos: conceito, aplicação e análise em diferentes escalas e lugares. A composição das desigualdades sociais em diferentes tempos e espaços.
(EM13CHS403) Caracterizar e analisar os impactos das transformações tecnológicas nas relações sociais e de trabalho próprias da contemporaneidade, promovendo ações voltadas à superação das desigualdades sociais, da opressão e da violação dos Direitos Humanos.	O trabalho urbano e rural no mundo contemporâneo e os seus desafios ético políticos: a mão de obra familiar, as parcerias, os assalariados temporários, o trabalho doméstico, autônomo e trabalho análogo ao escravo.
(EM13CHS404) Identificar e discutir os múltiplos aspectos do trabalho em diferentes circunstâncias e contextos históricos e/ou geográficos e seus efeitos sobre as gerações, em especial, os jovens, levando em consideração, na atualidade, as transformações técnicas, tecnológicas e informacionais.	Interpretação de mapas para a compreensão dos conceitos de fluxos materiais e imateriais: a distribuição espacial das juventudes, da riqueza, dos fluxos de informação, da população economicamente ativa, da transição demográfica e do envelhecimento da população.
(EM13CHS602) Identificar e caracterizar a presença do paternalismo, do autoritarismo e do populismo na política, na sociedade e nas culturas brasileira e latinoamericana, em períodos ditatoriais e democráticos, relacionando-os com as formas de organização e de articulação das sociedades em defesa da	Países latino-americanos: os conflitos territoriais nas fronteiras e processos migratórios.

autonomia, da liberdade, do diálogo e da promoção da democracia, da cidadania e dos direitos humanos na sociedade atual.	
(EM13CHS603) Analisar a formação de diferentes países, povos e nações e de suas experiências políticas e de exercício da cidadania, aplicando conceitos políticos básicos (Estado, poder, formas, sistemas e regimes de governo, soberania etc.).	Ideias e concepções sobre a formação de territórios e fronteiras e suas implicações para a compreensão da cidadania e autonomia política.
(EM13CHS604) Discutir o papel dos organismos internacionais no contexto mundial, com vistas à elaboração de uma visão crítica sobre seus limites e suas formas de atuação nos países, considerando os aspectos positivos e negativos dessa atuação para as populações locais.	Posicionamentos de organismos internacionais, como: ONU, FMI, Conselho de Segurança, OMC, OIT, OMS, UNESCO e Banco Mundial, frente às demandas das sociedades global e locais. Os organismos internacionais e a economia globalizada, suas influências junto à Estados Nacionais, (des)respeitando sua governança.
(EM13CHS606) Analisar as características socioeconômicas da sociedade brasileira – com base na análise de documentos (dados, tabelas, mapas etc.) de diferentes fontes – e propor medidas para enfrentar os problemas identificados e construir uma sociedade mais próspera, justa e inclusiva, que valorize o protagonismo de seus cidadãos e promova o autoconhecimento, a autoestima, a autoconfiança e a empatia.	A dinâmica da população brasileira no mundo contemporâneo.

Fonte: Currículo Paulista (2020) organizado pelo autor (2025)

1.3 Análise do Currículo Paulista de Geopolítica

Neste tópico, discutiremos os saberes geopolíticos no Currículo Paulista de Ensino Médio da REPPEB, a partir da análise do Currículo Paulista (2020) e do Material Didático Digital (2024). Inicialmente, destaca-se que historicamente os saberes geográficos com forte teor geopolítico são oferecidos para o Ensino Médio da REPPEB nas 3ª séries. Contudo, com o Currículo Paulista (2020), esses saberes deixaram de ter uma série fixa, uma vez que as habilidades de Ciências Humanas e Sociais são concebidas para todo o Ensino Médio. Vale destacar que os conteúdos contemplados no Material Didático Digital (2024) para as 2ª e 3ª séries do componente curricular tradicional de Geografia concentram-se na Geografia Física. Em 2024, foi introduzido, no Aprofundamento Curricular de Ciências Humanas e Sociais, o componente curricular intitulado "Geopolítica", destinado às 3ª séries.

Em 2024, a REPPEB reduziu de 13 para 3 os Aprofundamentos Curriculares ofertados. Um deles é o Ensino Médio Técnico, com presença pouco expressiva na rede, e

os outros dois são: 1) Aprofundamento Curricular integrado de Matemática e Ciências da Natureza e 2) Aprofundamento Curricular integrado de Linguagens e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Dessa forma, os alunos que não optaram pelo Aprofundamento Curricular de Linguagens e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas não cursarão o componente curricular de Geopolítica.

Este cenário motivou a pesquisa a se concentrar na 3ª série do Ensino Médio, especificamente no componente curricular de Geopolítica, ofertado em 2024. O Currículo Paulista (2020) é complexo e flexível, o que resulta em uma implementação singular. No ajuste da aplicação do currículo para 2024, foi introduzido o componente curricular de Geopolítica, que não existia em 2023. Além disso, nunca na história da REPPEB a Geografia foi dividida em mais de uma "frente", como ocorre nas escolas particulares.

O Componente Curricular de Geopolítica integra o Aprofundamento Curricular de Linguagens e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Assim, os estudantes da 3ª série do Ensino Médio de uma determinada escola que não escolheram esse Aprofundamento Curricular terão contato apenas com saberes geográficos vinculados à Geografia Física, conforme o Material Didático Digital (2024). Portanto, torna-se relevante compreender quais conteúdos foram selecionados para esse componente curricular de Geopolítica.

É importante esclarecer que esse componente faz parte da carga horária dos Itinerários Formativos, cujos conteúdos pedagógicos estão vinculados às habilidades dos Itinerários Formativos, aos eixos estruturantes, às Competências Gerais e às Habilidades dos Itinerários Formativos de Ciências Humanas e Sociais. Dessa forma, a pesquisa optou por analisar uma aula de cada bimestre relacionada à Soberania Alimentar, com o objetivo de examinar a presença e o teor dos saberes geopolíticos nesses conteúdos.

Para isso, foi seguido um Roteiro de Análise de Aulas do Material Didático Digital. Foram definidos os seguintes pontos de análise: 1) cada aula sobre Soberania Alimentar; 2) o bimestre correspondente; 3) a quantidade de slides; 4) o objeto de conhecimento; 5) os conteúdos abordados; 6) os objetivos da aula; 7) os conceitos e suas conexões; 8) a operacionalização do conceito; 9) a habilidade de Itinerário Formativo (IF); e 10) a habilidade correspondente em Ciências Humanas e Sociais (CHS).

Para melhor compreender a importância desses pontos, considere a quantidade de slides em uma aula. Se uma aula tiver 24 slides, o professor terá, em média, menos de 2 minutos para abordar cada slide em uma aula de 50 minutos. Isso o obriga a realizar uma

seleção cuidadosa dos slides, levando em conta o número de aulas previstas por semana. É claro que a qualidade do conteúdo dos slides e a abordagem do professor desempenham papel fundamental nesse processo. Os 10 pontos definidos para a análise das aulas do Material Didático Digital (2024) fornecem uma base sólida para a pesquisa.

Dentre os temas abordados nos conjuntos de slides estipulados por bimestre para o componente curricular de Geopolítica, foi escolhida a temática de Soberania Alimentar. Essa escolha se justifica por seu objetivo de trabalhar saberes geográficos e geopolíticos que se alinham com a escola participante, onde a sequência didática descrita no Capítulo 4 foi realizada. Além disso, essa temática está inserida no campo de saberes identificado por esta pesquisa de doutorado e é um dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da ONU, um organismo de relevância geopolítica.

Os conteúdos pedagógicos do componente curricular de Geopolítica estão vinculados às habilidades dos Itinerários Formativos, que por sua vez, estão associadas aos eixos estruturantes, às Competências Gerais e às Habilidades dos Itinerários Formativos de Ciências Humanas e Sociais. Para definir as habilidades pertinentes ao trabalho docente dentro da temática de Sistema de Segurança Alimentar e Nutricional (SSAN), a pesquisa optou por utilizar a sobreposição de habilidades.

Foi realizado um exercício de interpretação e sobreposição de habilidades para identificar as habilidades de Geografia e Geopolítica correspondentes às habilidades dos Itinerários Formativos, conforme elencado no Material Didático Digital (2024), dentro do componente de "Geopolítica". Essa análise foi aprofundada com a escolha da temática de SSAN.

Para isso, os conteúdos, conceitos e objetivos das aulas do MDD (2024) foram sobrepostos aos objetos das habilidades geográficas. Isso permitiu identificar aspectos geopolíticos presentes em algumas habilidades geográficas. As habilidades explicitadas no MDD (2024) para o componente de "Geopolítica" são de Itinerário Formativo e estão associadas aos eixos estruturantes e às Competências Gerais. Portanto, não há explicitação de um objeto vinculado diretamente a alguma das ciências humanas.

A citação a seguir apresenta uma definição sobre Segurança e Soberania Alimentar e Nutricional, contribuindo para a compreensão de como essa temática se insere nos saberes geográficos e geopolíticos, além do que está explicitado no Currículo Paulista (2020):

[...] é o direito dos povos – mulheres, homens e jovens – de incidirem nas ações públicas (programas, políticas) e/ou em estratégias territoriais sustentáveis de produção, distribuição, comercialização, acesso e consumo de alimentos. As populações rurais e urbanas devem, portanto, protagonizar atitudes individuais e coletivas para materializar a SSAN [...]O acesso regular e permanente, à luz do direito humano à alimentação adequada e saudável para todos e todas, sem comprometer o acesso a outras necessidades essenciais para a produção e a reprodução da vida, [...] Esta deve ser pautada nos sistemas agroalimentares agroecológicos que priorizem os processos e técnicas que não violem os direitos humanos e da natureza, bem como deve resgatar, manter e/ou orientar as práticas [...] promotoras da saúde [...] [em um] projeto de sociedade que preze pela [...] perspectiva [...] feminista [...] (BEZERRA, 2021).

Destacam-se, na citação acima, conceitos fundamentais como Direitos Humanos, Território, Sustentabilidade, Rural, Urbano, Coletividade, Individualidade, Produção e Reprodução da Vida, Agricultura, Ecologia, Técnica, Natureza, Sociedade e Feminismo. Esses termos são abordados tanto como categorias passíveis de investigação pela ciência geográfica quanto como saberes geográficos escolares. Tais categorias contribuem para situar a Soberania e Segurança Alimentar e Nutricional (SSAN) dentro dos saberes geográficos e geopolíticos, além de ressaltar as ideias de Soberania, Território, Recursos Naturais (incluindo Sustentabilidade, Produção e Reprodução da Vida, Agricultura e Ecologia), Técnica e Sociedade, que constituem, assim, saberes geopolíticos.

A análise dos conteúdos e objetivos das aulas foi realizada com o intuito de identificar possíveis conexões com as habilidades de Ciências Humanas e Sociais (CHS). Essas conexões foram classificadas como *habilidades correspondentes*, a partir das quais foi possível encontrar objetos geográficos. Essa abordagem facilitou a identificação dos saberes geopolíticos presentes nesses objetos. A seguir, apresentamos as aulas analisadas, organizadas na tabela a seguir:

Quadro 2 - Habilidades de IF correspondentes às de CHS e seus objetos

Bimestre e Aula	Habilidades	Habilidades Correspondentes	Objeto
1ºBimestre, aula 6: Geopolítica dos Alimentos.	EMIFCHS03	EM13CHS202	A geopolítica e seus desdobramentos na produção, circulação e consumo responsável. Fronteiras culturais: integração e exclusão sociocultural.
2ºbimestre, aula 11: O Brasil e o Agronegócio.	EMIFCHS01 EMIFCHS02	EM13CHS306	Os desafios do agronegócio para o uso e gestão dos recursos naturais de forma sustentável. Padrões de industrialização e os riscos ao meio ambiente em diferentes países do mundo.

3ºBimestre, aula 12: Comércio Mundial e papéis na economia: países em desenvolvimento.	EMIFCHS01	EM13CHS604 EM13CHS606	Posicionamentos de organismos internacionais, como: ONU, FMI, Conselho de Segurança, OMC, OIT, OMS, UNESCO e Banco Mundial, frente às demandas das sociedades global e locais. Os organismos internacionais e a economia globalizada, suas influências junto aos Estados Nacionais, (des)respeitando sua governança. A dinâmica da população brasileira no mundo contemporâneo.
4ºBimestre, aula 9: Recursos estratégicos: atualidade e futuro. Geopolítica mundial: disputa por recursos estratégicos.	EMIFCHS01 EMIFCHS02	EM13CHS302 EM13CHS305	Impactos socioeconômicos, socioambientais e na biodiversidade: as práticas agropecuárias e extrativas; a cadeia produtiva do petróleo, dos minérios, desmatamento, o assoreamento, as queimadas, a erosão, a poluição do ar, do solo e das águas. A produção econômica e as legislações para uso, preservação, restauração e conservação dos recursos naturais. O papel dos órgãos internacionais nos acordos, tratados, protocolos e convenções voltadas às práticas sustentáveis em diferentes escalas.

Fonte: Gabriel (2023), adaptado pelo Autor (2025)

A aula 6, do 1º Bimestre, intitulada "Geopolítica dos Alimentos", com 28 slides, estabelece os seguintes objetivos: compreender a produção de alimentos no mundo contemporâneo, analisar dados sobre o comércio mundial de alimentos e levantar hipóteses sobre o futuro dos alimentos no mundo. Para atingir esses objetivos, a aula aborda os seguintes conteúdos: a produção de alimentos no mundo contemporâneo, o comércio mundial de alimentos, as tecnologias produtivas e as perspectivas de um futuro de escassez ou fartura.

O que integra essa discussão são os conceitos escolares de Geopolítica dos Alimentos, Segurança Alimentar, Soberania Alimentar, Comércio Internacional, Tecnologias de Produção Alimentar e Agroecologia. A operacionalização desses conceitos ocorre por meio de uma atividade em que os estudantes são divididos em grupos para debater o futuro dos alimentos no mundo.

Quadro 3 - Habilidade de Itinerário Formativo (IF) que sustenta a aula 6

EMIFCHS03	Selecionar e sistematizar, com base em estudos e/ou pesquisas (bibliográfica, exploratória, de campo, experimental etc.) em fontes confiáveis, informações sobre temas e processos de natureza histórica, social, econômica, filosófica, política e/ou cultural, em âmbito local, regional, nacional e/ou global, identificando os diversos pontos de vista e posicionando-se mediante argumentação, com o cuidado de citar as fontes dos recursos utilizados na pesquisa e buscando apresentar conclusões com o uso de diferentes mídias.
-----------	--

Na habilidade, observa-se um bom diálogo com o eixo de Investigação Científica, especialmente nas concepções metodológicas que podem ser adotadas na formação desses saberes. Contudo, a parte mais explicitamente vinculada aos saberes nesta habilidade está no seguinte trecho: “[...] temas e processos de natureza histórica, social, econômica, filosófica, política e/ou cultural, em âmbito local, regional, nacional e/ou global [...]”, onde os aspectos mais geopolíticos parecem estar mais evidentes na abordagem das escalas.

Dessa forma, partiu-se para a habilidade correspondente em Ciências Humanas e Sociais (CHS) que sustenta a aula:

Quadro 4 - Habilidade de Ciências Humanas e Sociais (CHS) que sustenta a aula 6

EM13CHS202	Analisar e avaliar os impactos das tecnologias na estruturação e nas dinâmicas de grupos, povos e sociedades contemporâneos (fluxos populacionais, financeiros, de mercadorias, de informações, de valores éticos e culturais etc.), bem como suas interferências nas decisões políticas, sociais, ambientais, econômicas e culturais
------------	---

Na habilidade anterior, embora os aspectos escalares não estivessem explicitamente destacados, foi possível perceber uma maior geograficidade na abordagem de temas comuns às ciências humanas, como fluxos, demografia, finanças e cultura. Essa relação fica ainda mais evidente ao considerarmos o objeto geográfico da habilidade, que inclui, de forma explícita, a palavra “geopolítica”.

A aula 11, do 2º bimestre, intitulada “O Brasil e o Agronegócio”, conta com 24 slides. Seus conteúdos são: o agronegócio no Brasil e sua importância no contexto nacional. O objetivo da aula é investigar e analisar o papel do agronegócio na economia brasileira, explorando seus impactos sociais, ambientais e geopolíticos. Os conceitos escolares abordados se voltam ao agronegócio, socioespacialidade, técnicas e políticas produtivas.

A operacionalização desses conceitos ocorre por meio de uma atividade em que os estudantes revisitam o texto escrito no início da aula, comparando-o com o conteúdo discutido ao longo da aula. O intuito é refletir sobre como suas percepções sobre o agronegócio podem ter evoluído. Alguns alunos são selecionados para compartilhar suas reflexões e discutir as mudanças em suas visões.

Embora o Material Didático Digital não indique diretamente qual habilidade de Itinerário Formativo (IF) sustenta essa aula, na aula anterior (a aula 10) é possível identificar as habilidades de suporte correspondentes:

Quadro 5 - Habilidades de Itinerário Formativo (IF) que sustentam a aula 10

EMIFCHS01	Investigar e analisar situações-problema envolvendo temas e processos de natureza histórica, social, econômica, filosófica, política e/ou cultural, em âmbito local, regional, nacional e/ou global, considerando dados e informações disponíveis em diferentes mídias.
EMIFCHS02	Levantar e testar hipóteses sobre temas e processos de natureza histórica, social, econômica, filosófica, política e/ou cultural, em âmbito local, regional, nacional e/ou global, contextualizando os conhecimentos em sua realidade local e utilizando procedimentos e linguagens adequados à investigação científica.

Para essas duas habilidades, a análise pode seguir a mesma linha da aula anterior, no que diz respeito ao diálogo com o eixo, e, portanto, ao apontamento de caminhos metodológicos pertinentes. Contudo, a questão geográfica, e especialmente a geopolítica, fica restrita à dimensão escalar dos fenômenos. Diante disso, prossegue-se para a análise da habilidade correspondente.

Quadro 6- Habilidade de Ciências Humanas e Sociais (CHS) que sustenta a aula 10

EM13CHS306	Contextualizar, comparar e avaliar os impactos de diferentes modelos socioeconômicos no uso dos recursos naturais e na promoção da sustentabilidade econômica e socioambiental do planeta (como a adoção dos sistemas da agrobiodiversidade e agroflorestal por diferentes comunidades, entre outros).
------------	--

Nesta habilidade, destacam-se temas amplamente abordados pela geografia, como modelos socioeconômicos, recursos naturais, sustentabilidade, e sistemas de agrobiodiversidade e agroflorestais. Contudo, a organização desses temas poderia ser mais bem explorada sob uma perspectiva geopolítica, especialmente ao se instigar discussões sobre modelos de desenvolvimento, por exemplo. O objeto dessa habilidade, que trata do agronegócio e suas relações com diferentes países, traz elementos de forte

caráter geopolítico, como será evidenciado na operacionalização dos conceitos proposta para a aula 12.

Ao adentrarmos na aula 12, do 3º bimestre, chama a atenção o título "Objeto de conhecimento" e o subtítulo "Comércio mundial e papéis na economia: países em desenvolvimento". O que chama a atenção é que nenhum dos 32 objetos geográficos descritos no Currículo Paulista (2020) abrange esse texto específico. Pode-se interpretar que o objetivo da aula seja justamente construir esse objeto de conhecimento com professores e estudantes, mas isso fica em aberto, considerando, entre outros fatores, que o conjunto de slides possui apenas 24 slides.

A aula, por sua vez, traz como conteúdo o Comércio mundial e os papéis na economia, com foco nos países desenvolvidos. Os objetivos delineados são: avaliar o papel dos países em desenvolvimento na economia mundial, investigar os principais produtos produzidos e vendidos por esses países, examinar os produtos comprados e demandados por eles, relacionar os produtos importados com os exportados, e explicar os setores mais importantes na composição do PIB desses países. Os conceitos abordados são: Países desenvolvidos, Países em desenvolvimento, Comércio mundial, Commodities e Industrialização. A habilidade de Itinerário Formativo (IF) que sustenta essa aula é:

Quadro 7 - Habilidade de Itinerário Formativo (IF) que sustenta a aula 12

EMIFCHS01	Investigar e analisar situações-problema envolvendo temas e processos de natureza histórica, social, econômica, filosófica, política e/ou cultural, em âmbito local, regional, nacional e/ou global, considerando dados e informações disponíveis em diferentes mídias.
-----------	---

Essa habilidade já foi discutida na aula 11, mas aqui destacamos a relevância da análise e investigação de situações-problema, que será um componente essencial na proposta de sequência didática do próximo capítulo. Agora, vamos passar para a análise das habilidades correspondentes:

Quadro 8 - Habilidades de Ciências Humanas e Sociais (CHS) sustenta a aula 11

EM13CHS604	Discutir o papel dos organismos internacionais no contexto mundial, com vistas à elaboração de uma visão crítica sobre seus limites e suas formas de atuação nos países, considerando os aspectos positivos e negativos dessa atuação para as populações locais.
EM13CHS606	Analisar as características socioeconômicas da sociedade brasileira – com base na análise de documentos (dados, tabelas, mapas etc.) de diferentes fontes – e propor medidas para enfrentar os problemas identificados e construir uma sociedade mais próspera, justa e inclusiva, que valorize o protagonismo de seus cidadãos e promova o autoconhecimento, a autoestima, a autoconfiança e a empatia.

As duas habilidades supracitadas evidenciam uma ênfase geopolítica ao abordar países, especificamente o Brasil, e suas escolhas para a resolução de problemas. Entendemos que essas escolhas podem ser vistas como um exercício de soberania, com destaque para a Soberania Alimentar, ao considerar questões como a fome no Brasil. Os objetos geográficos dessas habilidades correspondentes também têm um forte caráter geopolítico, uma vez que envolvem organismos internacionais e a dinâmica da população brasileira no contexto global.

A operacionalização do conceito, nesse contexto, assume uma abordagem fortemente geopolítica: os estudantes são convidados a liderar um projeto estratégico de longo prazo, voltado para aumentar as exportações de produtos manufaturados com maior tecnologia e valor agregado, com o objetivo de fortalecer a economia nacional e melhorar o posicionamento do país no comércio global. A proposta inclui a formação de equipes e a definição de áreas prioritárias de ação, associadas a países específicos.

Embora essa proposta tenha um bom direcionamento geopolítico, ela poderia ser ainda mais enriquecida ao considerar aspectos de outras habilidades correspondentes e de Itinerários Formativos (IF), que também sustentam as aulas analisadas, especialmente aquelas relacionadas à Soberania Alimentar. Isso se daria por meio da incorporação de pressupostos metodológicos que reforçam a importância da investigação crítica, seleção de fontes confiáveis e o desenvolvimento de recursos criativos. Nesse sentido, a integração de conhecimentos das áreas de Filosofia, Geografia, História e Sociologia contribuiria para fomentar a autonomia dos estudantes na pesquisa, além de ajudá-los a compreender os desdobramentos teóricos e práticos de projetos pessoais e coletivos.

A aula 9 do 4º bimestre, com 19 slides, propõe uma abordagem sobre recursos naturais e sua importância estratégica. Os principais tópicos abordados incluem: recursos naturais, disputas entre Estados por recursos estratégicos, e o futuro desses recursos. As conexões feitas no conteúdo se referem à geopolítica, ao desenvolvimento de atividades econômicas, à produção de alimentos e biocombustíveis. O objetivo principal da aula é analisar os recursos estratégicos da atualidade e projetar quais tendem a ser prioritários para o futuro dos países.

No entanto, chamou atenção na análise da aula a abordagem problemática do caso de Essequibo, baseada em uma notícia da CNN. Embora a aula acerte ao destacar as disputas sobre as reservas de petróleo na região, ela negligencia a análise das relações

diplomáticas entre a Venezuela e o Brasil, além de não considerar a comparação do poderio militar entre os países, um fator relevante para avaliar a possibilidade de um conflito real.

Quadro 9 - Habilidades de Ciências Humanas e Sociais (CHS) sustentam a aula 9

EM13CHS302	Analisar e avaliar criticamente os impactos econômicos e socioambientais de cadeias produtivas ligadas à exploração de recursos naturais e às atividades agropecuárias em diferentes ambientes e escalas de análise, considerando o modo de vida das populações locais – entre elas as indígenas, quilombolas e demais comunidades tradicionais –, suas práticas agroextrativistas e o compromisso com a sustentabilidade.
EM13CHS305	Analisar e discutir o papel e as competências legais dos organismos nacionais e internacionais de regulação, controle e fiscalização ambiental e dos acordos internacionais para a promoção e a garantia de práticas ambientais sustentáveis.

Essas duas habilidades supramencionadas, com claro enfoque geopolítico, não só abordam questões globais, mas também consideram de forma sofisticada a escala local dos impactos geopolíticos. Elas correlacionam esses impactos com a escala regional interna ao Estado-nação, além de analisá-los no contexto do sistema mundial, levando em conta suas diversas regionalizações. Essa abordagem permite uma análise mais profunda das dinâmicas geopolíticas, situando-as dentro de diferentes camadas de complexidade e proporcionando uma visão multidimensional da realidade global.

Quadro 10 - Habilidade de Itinerário Formativo (IF) que sustenta aula 9

EMIFCHS02	Levantar e testar hipóteses sobre temas e processos de natureza histórica, social, econômica, filosófica, política e/ou cultural, em âmbito local, regional, nacional e/ou global, contextualizando os conhecimentos em sua realidade local e utilizando procedimentos e linguagens adequados à investigação científica.
-----------	--

A habilidade apresentada possui um caráter multiescalar e multidisciplinar, sendo amplamente científica, o que a torna característica do eixo de Investigação Científica. Nesse eixo, o processo educacional envolve a formulação de questões objetivas, a elaboração de hipóteses, a seleção criteriosa de informações e o uso ético dessas informações para a divulgação de conclusões. Nesse contexto, a competência da área 01, que envolve procedimentos epistemológicos fundamentais, pode ser vista como um suporte para a busca e utilização de informações, com o intuito de resolver problemas ou promover o interesse no desenvolvimento de temas da área.

O objetivo do eixo estruturante de Investigação Científica é estimular os estudantes a reconhecerem oportunidades de pesquisa científica, integrando diferentes fatos, métodos

e tecnologias. Portanto, o desenvolvimento de habilidades que permitam aos estudantes identificarem ou construir questões problematizadoras, a partir da realidade social, ambiental e cultural em que estão inseridos, é fundamental. Além disso, os estudantes devem ser capazes de propor hipóteses, com base em fundamentos científicos, identificar e analisar os elementos envolvidos nas questões problematizadoras e, ainda, sistematizar e divulgar as conclusões, mesmo que parciais, de forma ética.

Com essa flexibilidade e variedade de orientações, a formação dos estudantes nos saberes geopolíticos, nas aulas de Ensino Médio da REPPEB, depende da atuação dos docentes. Este aspecto possui um ponto positivo, pois reforça o papel do professor como um agente ativo no currículo, e, portanto, um dos seus produtores. No entanto, o aspecto negativo é que essa abordagem pode eventualmente levar à culpabilização do corpo docente, uma prática que não reflete a realidade do Brasil, onde há um déficit significativo de professores, especialmente os qualificados para ensinar as disciplinas que lecionam. Além disso, existe uma grande disparidade na formação desses docentes, dada a heterogeneidade das instituições de ensino superior no país, que incluem tanto instituições públicas como privadas, e modalidades presenciais e semipresenciais.

Na REPPEB, a Geografia e a Geopolítica ajudam a explicar como esses déficits se manifestam, especialmente nas escolas fora dos centros urbanos. Essa realidade reforça a ideia de que os saberes geográficos e geopolíticos não são apenas conteúdo escolar, mas permeiam toda a estrutura e existência da REPPEB, além de influenciar sua prática educativa. Este aspecto será explorado em detalhes no capítulo 3. Já no capítulo 2, veremos como a desigualdade na REPPEB contribui para a consolidação de problemas no ensino de Geografia na rede.

CAPÍTULO 2- ENSINO EM GEOGRAFIA, PROJETO NÓS PROPOMOS! E SUAS CONTEXTUALIZAÇÕES NA REPPEB

O Ensino de Geografia é vasto e multifacetado, como deve ser. Para caracterizá-lo no contexto desta pesquisa de doutorado, é necessário atendê-lo a partir de alguns aspectos fundamentais: 1) que tenha significado tanto para os estudantes quanto para os professores; 2) que busque esse sentido a partir da localidade da escola, dos estudantes e dos professores; 3) que seja contextualizado socialmente, com uma perspectiva de classes; 4) que integre a Educação Geográfica dos estudantes da REPPEB, com o objetivo de aprimorá-la e potencializá-la, de maneira positiva e produtiva.

Para tanto, é imprescindível analisar o ensino no Brasil e, especificamente, no estado de São Paulo, à luz das políticas educacionais vigentes. Nas seções subsequentes deste capítulo, será evidenciado o caráter nitidamente neoliberal dessas políticas, que se materializam nas realidades escolares da REPPEB. Muitas vezes, elas se concretizam em dinâmicas perversas no processo de implementação curricular, como o intensivo monitoramento das atividades docentes, realizado, por exemplo, por meio das Plataformas Digitais mencionadas no Quadro 15, que discute as políticas neoliberais no Capítulo 3.

Ainda neste Capítulo 2, será explorado como, apesar desse cenário profundamente desigual no Ensino de Geografia, existem caminhos viáveis. Caminhos esses que atribuem significado e relevância às atividades escolares, promovendo o desenvolvimento de saberes geográficos e geopolíticos. Especialmente, como será demonstrado na última seção deste capítulo, por meio de projetos alinhados à rede temática *Nós Propomos!*. Antes disso, no subitem a seguir, será discutido o caráter neoliberal dessas políticas.

2.1 O contexto neoliberal do ensino brasileiro e paulista

O histórico de políticas educacionais neoliberais no Brasil não é recente. A Lei de Diretrizes e Bases (LDB), de 1996, é um dos exemplos mais significativos, refletindo algumas orientações de organismos internacionais em seus diversos aspectos (CANAN, 2016). Neste contexto, abordaremos a Lei 13.415/2017, destacando seus pontos de contato com o Relatório do Banco Mundial, também publicado em 2017.

Começemos, então, com o destaque feito no Relatório:

A baixa qualidade dos professores é o principal fator restringindo a qualidade da educação. O magistério permanece uma profissão desprestigiada. Os requisitos para ingresso em cursos de licenciatura são fracos e a formação é de baixa qualidade. E além da pouca seletividade na contratação de professores para os

sistemas educacionais estaduais e municipais, os salários não são vinculados ao desempenho. A mudança desse paradigma exigirá reformas coordenadas de políticas públicas nas esferas federal, estadual e municipal. As tendências demográficas, no entanto, oferecerão uma grande oportunidade para elevar o nível dos professores e da qualidade da educação ao longo da próxima década, pois estima-se que a população em idade escolar diminuirá em 25% entre 2010 e 2025. Isso, aliado a um grande número de professores que irão se aposentar nos próximos anos, permitirá uma maior seleção na contratação de um número menor de professores que serão necessários para substituir os que estarão se aposentando (BANCO MUNDIAL, 2017, p. 178).

Da citação em questão, é possível inferir que um dos objetivos do relatório é que o Brasil contrate um número reduzido de novos professores em comparação com os que se aposentarem nos próximos anos. O objetivo é reduzir os gastos, já que, segundo o relatório, a ineficiência persiste. Nesse contexto, surge a proposta do professor polivalente. Esse caminho contraditório proposto, somado a outros objetivos, exigirá uma coordenação eficaz entre as políticas públicas federais, estaduais e municipais. É dentro desse cenário que podemos compreender a Lei do Ensino Médio (Lei 13.415/2017).

A Lei 13.415/2017, sancionada em 2017, foi aprovada durante um governo transitório que surgiu após o impeachment da presidente eleita Dilma Rousseff. Essa reforma legislativa promove mudanças significativas no trabalho docente no país, mantendo, na prática, uma configuração qualitativa desfavorável no que diz respeito à formação dos professores e ao conteúdo curricular que eles lecionam. No caso da REPPEB, essa situação se reflete, por exemplo, nos Componentes Curriculares que formam os Aprofundamentos Curriculares.

Em um momento histórico de intenso rompimento institucional no Brasil, a aprovação de uma lei tão relevante ocorreu no contexto de conflitos ideológicos que se arrastam desde 2013, ano marcado por grandes manifestações de rua. Parte dessas manifestações foi financiada por *think tanks* e lobistas que também apoiaram o *impeachment* e, consequentemente, a aprovação da Lei 13.415/2017.

Após as eleições de 2018, em que o principal candidato à presidência desistiu de sua candidatura em razão de estar preso — gerando inclusive questionamentos sobre a natureza política de sua prisão —, surgiram dúvidas sobre a legitimidade do processo eleitoral. Em nível estadual, o governador eleito de São Paulo, João Dória (PSDB), implementou, em 2019, uma profunda reestruturação da REPPEB, com reformulação da estrutura legislativa. Em 2020, foi anunciado o Currículo Paulista.

Gostaríamos de destacar aqui o entrelaçamento escalar, cronológico e político envolvido na elaboração dos documentos que compõem o quadro a seguir.

Quadro 11 - Documentos oficiais educacionais

DOCUMENTO	ANO	FONTE	ESCALA DE PRODUÇÃO
Relatório do Banco Mundial	2017	Banco Mundial	INTERNACIONAL
Lei do Ensino Médio	2017	Congresso	NACIONAL
BNCC	2017	Congresso	NACIONAL
Currículo Paulista	2020	SEDUC	ESTADUAL

Fonte: Elaborado pelo Autor (2025)

É possível perceber como o relatório destaca a necessidade do professor polivalente. A Lei do Ensino Médio o institui legalmente, a BNCC o operacionaliza do ponto de vista pedagógico, e o Currículo Paulista o implementa, na REPPEB, por meio dos itinerários formativos estabelecidos pela Lei 13.415/2017. Dessa forma, a busca pelo professor polivalente catalisa e intensifica a distorção entre a formação docente e o componente curricular que o professor leciona na educação básica.

Um dos aspectos que evidencia a relevância da REPPEB no cenário educacional nacional é o fato de que 36%⁶ das matrículas no país estão concentradas nessa rede. Isso torna ainda mais evidente o papel político que a REPPEB desempenha no atendimento às demandas de organismos internacionais. Assim, vemos a maior rede de ensino do país atuando conforme os interesses políticos de organismos internacionais, *think tanks* e lobistas.

A BNCC e a Lei 13.415/2017 estão profundamente interligadas. A BNCC oferece o suporte curricular necessário para a reorganização da carga horária e a introdução do termo "Itinerário Formativo", que é aplicado à educação básica pela Lei 13.415/2017. Juntas, essas normativas possibilitam a operacionalização do modelo de professor polivalente, conforme desejado pelo projeto neoliberal para o Ensino Médio. Portanto, o próprio contexto de promulgação dessas leis é alvo de críticas.

A formulação da BNCC ocorreu em um contexto político turbulento no país, marcado pelo processo de impeachment da presidenta Dilma Rousseff e por três mudanças no Ministério da Educação, com nomes como José Mendonça Bezerra Filho, Rossieli Soares

⁶ Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/censo-escolar/>. Acesso em 04/11/2023.

da Silva (que viria a se tornar Secretário da Educação do Estado de São Paulo entre 2019 e 2022) e Ricardo Vélez Rodríguez. Esse cenário, somado às equipes envolvidas na construção da nova BNCC, gerou descontentamento entre aqueles que acompanhavam as discussões (GUIMARÃES, 2018). Apesar desse período conturbado, chama a atenção a rapidez com que um documento tão crucial para a Educação brasileira foi formulado e homologado. Contrariando o que é afirmado na seção de sua apresentação, não houve um amplo debate com a participação da sociedade e dos educadores do país (GUIMARÃES, 2018; RICETO, 2018; GIROTTO, 2016; LIMA; MASSARETO; GABRIEL, 2023).

Parte das marcas do projeto neoliberal na educação pública são as privatizações e a crescente presença do capital privado na cadeia produtiva que alimenta e é sustentada pelo processo educacional. Um exemplo claro do avanço ideológico do capital privado sobre a REPPEB, possibilitado pela Lei do Ensino Médio e pela BNCC, é a atuação do Instituto Politize, especializado em programas escolares de educação política. O instituto, alinhado ideologicamente com *think tanks* liberais e empresariais, elaborou uma proposta de itinerário formativo no Ensino Médio, intitulado “Liderança e Cidadania”, na área de Ciências Humanas (REDE ESCOLA PÚBLICA E UNIVERSIDADE, 2022).

O Itinerário Formativo, como elemento central entre os interesses que moldam os documentos apresentados no Quadro 11, apresenta um conceito pouco esclarecido no Currículo Escolar. A citação a seguir revela a raiz do conceito em documentos oficiais.

Segundo Teixeira *et al.* (2017), a gênese do conceito de itinerários formativos remonta aos "caminhos educativos" presentes na Resolução nº 06/2012, que visavam à formação de um perfil profissional a partir da escolha dos estudantes que cursam a Educação Profissionalizante (BRASIL, 2012). Já com a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, os itinerários formativos passaram a ser oferecidos no Ensino Médio, a última etapa da Educação Básica (BRASIL, 2017). (LIMA; MASSARETO; GABRIEL, 2023).

Os itinerários formativos sofreram grandes alterações desde sua primeira aparição em documentos oficiais em 2012, mas mantiveram, em essência, o modelo de formação de um perfil profissional com uma veia geopolítica, buscando associar a formação básica ao Arranjo Produtivo Local (TEIXEIRA *et al.*, 2017). Embora essa proposta tenha um potencial teórico, sua implementação é de difícil realização. Em São Paulo, isso fica mais claro quando observamos as ETECs.

A implementação de um vasto leque de itinerários formativos na REPPEB, em 2021, aconteceu a partir da relação, disposição, seleção e conflitos entre as infraestruturas escolares, o corpo docente efetivo, o corpo estudantil e as diversas classes sociais e

socioeconômicas presentes na comunidade escolar. Além disso, essa dinâmica envolve uma hierarquia de poder que permeia as diretorias de ensino e suas unidades escolares, como evidenciado no documento de ratificação dos itinerários formativos apresentado pela Secretaria de Educação em 2021 (ANEXO 1).

No entanto, esse formato foi desfeito com o início do ano letivo de 2024. Muitos estudantes não puderam concluir os itinerários formativos escolhidos em 2022, devido à falta de oferta de mão de obra qualificada. A rede optou por limitar e simplificar a oferta de aprofundamentos curriculares. Esse cenário se deu após a eleição do novo governo federal, em 2022, liderado por Luiz Inácio Lula da Silva (PT), o candidato que havia sido preso em 2018.

Esse contexto deu força a uma narrativa de necessidade de revogação do Novo Ensino Médio. Que foi confrontada pela narrativa do capital. O que resultou em ajustes profundos do Novo Ensino Médio, mas ainda aquém das necessidades apontadas por seus críticos (SANTOS, 2024). Mantendo ainda a polivalência docente na essência, e a possibilidade de escolha do estudante na aparência. Lopes (2019), se referindo a BNCC, enfatiza que:

Esse contexto impulsionou a narrativa de necessidade de revogação do Novo Ensino Médio, confrontada pela narrativa do capital. O resultado foi um ajuste profundo no modelo, mas ainda insuficiente para atender às necessidades apontadas por seus críticos (SANTOS, 2024). O modelo mantém a essência da polivalência docente e a aparente possibilidade de escolha por parte do estudante. Lopes (2019), ao se referir à BNCC, enfatiza que:

[...] na medida em que as práticas instituídas nas escolas são disciplinares, torna-se ainda mais difuso como poderá ser realizada a certificação de competências desses itinerários formativos e que condições serão dadas às escolas para sua realização. Desse modo, o tão enfatizado protagonismo juvenil, associado à escolha do que estudar, torna-se submetido às possibilidades de escolas e redes, algo que, para seu estabelecimento, a juventude não tem o poder de interferir diretamente (LOPES, 2019, p.67).

Isso ocorreu na REPPEB durante a escolha dos itinerários formativos pelos estudantes em 2021, conforme apontado pelo estudo dos dados levantados na Nota Técnica da REDE ESCOLA PÚBLICA E UNIVERSIDADE (2022). Além de superestimar a capacidade de consulta dos estudantes, os itinerários formativos foram planejados com base nas matrizes curriculares do Ensino Médio e destinados aos aprofundamentos curriculares. Cada opção de aprofundamento curricular consistia em seis unidades curriculares, com duração de um semestre, sendo cada uma delas composta por seis componentes curriculares distintos. Assim,

De maneira geral, conclui-se que a oferta dos itinerários formativos é, sobretudo, condicionada pelo tamanho das escolas (número de matrículas de turmas) e pela disponibilidade de força de trabalho docente, e só poderia ser contornado com a contratação de novos professores para além dos módulos previstos nas escolas, medida que não foi adotada pelo governo paulista (REDE ESCOLA PÚBLICA E UNIVERSIDADE, 2022, p.13).

Na prática, o que ocorre é que os professores dependem de as escolas oferecerem Aprofundamentos Curriculares que incluam Componentes Curriculares para os quais estão habilitados a lecionar. Por outro lado, as "escolhas" feitas pelos estudantes acabam sendo limitadas às opções que o professor pode oferecer.

A presença dos itinerários formativos toma conta da disposição das aulas progressivamente, ou seja, no decorrer das séries aumentam o número de aulas destinadas aos itinerários e diminuem as de formação geral básica. De um total de 35 aulas semanais, compostas de 45 minutos, para cada uma das três séries do Ensino Médio, uma porcentagem será destinada para os itinerários formativos. Totalizando 5 aulas para a 1ª série do médio, 15 aulas para a 2ª série e 25 aulas semanais para a 3ª série (LIMA; MASSARETO; GABRIEL, 2023, p.60).

A proposta dos Itinerários Formativos, voltada para a inclusão de conhecimentos optativos escolhidos pelos estudantes, evidencia a perda de horas/aula de disciplinas que anteriormente compunham a formação básica. Para compreender a rapidez com que o conceito de Itinerário Formativo surgiu, se transformou e foi assimilado pela REPPEB, é necessário analisar a relação entre o Currículo Paulista, a Lei do Ensino Médio e a BNCC. Isso vai além da ideia de que a elaboração simultânea e sequencial desses documentos seja apenas uma coincidência.

É pertinente recuar um pouco na cronologia e destacar um nome que remonta a tempos não tão distantes da REPPEB: Maria Helena Guimarães. Esse nome é significativo como parte da história do PSDB, partido que comandou a Secretaria da Educação de São Paulo (SEDUC) nos anos de 2007 e 2008. O PSDB, derrotado pelo PT nas eleições presidenciais de 2014 e grande articulador do impeachment de Dilma Rousseff em 2016, teve em Maria Helena uma das suas principais vozes. Durante a campanha presidencial de Aécio Neves (PSDB) em 2014, ela defendeu a proposição de uma Base Nacional Curricular Comum como solução para os baixos índices de rendimento dos estudantes do Ensino Médio em Língua Portuguesa e Matemática (PSDB, 2014).

Entre 2016 e 2018, Maria Helena Guimarães integrou a secretaria executiva do Ministério da Educação, período em que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi elaborada e instituída. Utilizando a experiência paulista para complementar o projeto da BNCC, oficializado em 2018, ela ajudou a definir os moldes dos currículos de todos os sistemas de ensino brasileiros, incluindo o Currículo Paulista, aprovado em 2020.

Além disso, como ponte para a implementação desse projeto educacional de alcance internacional, entre os níveis federal e estadual, encontra-se a iniciativa privada, principalmente por meio de institutos.

Destacam-se aqui três entidades do setor empresarial que possuem interesses e ligação financeira direta com a implantação da BNCC. A primeira é o Banco Mundial, que prevê o desenvolvimento da educação no Brasil e na América Latina com base nos índices alcançados no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA). A segunda é o movimento "Todos pela Educação", financiado pelos grupos Itaú, Gerdau e pela Fundação Roberto Marinho. A terceira é a Fundação Lehman, ligada ao empresário brasileiro Jorge Paulo Lehman. Segundo Giroto (2016, p. 435), o que une essas entidades "[...] é a difusão de uma concepção empresarial de educação, pautada no discurso do capital humano e na relação simplista entre o desenvolvimento da educação e o crescimento econômico".

Assim, o próprio contexto de aprovação do Currículo Paulista apresenta semelhanças com o contexto da BNCC e da Lei 13.415/2017:

É interessante observar semelhanças entre o contexto social e político de elaboração e aprovação da BNCC e do Currículo Paulista. Da mesma forma com que a BNCC foi elaborada e aprovada em meio a um contexto conturbado do país, o Currículo Paulista foi aprovado diante da pandemia da Covid-19. De acordo com Santos Júnior e Neira (2020), o Governo Estadual Paulista apresentou a versão do documento uma semana antes do decreto de isolamento social, ou seja, momento em que os docentes da Educação Básica estavam desmobilizados e desarticulados diante da situação de calamidade pública, preocupados com a própria proteção e na de seus familiares e amigos (LIMA; MASSARETO; GABRIEL, 2023, p.54).

Mais uma vez, observa-se o contexto de aprovação de um currículo escolar desconectado das discussões pedagógicas cotidianas da escola. Um currículo prescritivo, na visão de Sacristán (2013):

[...] é necessário entender que existe uma separação, pelos motivos já comentados, entre a prescrição de conteúdos no mesmo e a sua organização pedagógica para provocar a experiência da qual serão extraídos os significados. Os professores e a produção de materiais devem ser provocados (SACRISTÁN, 2013, p.27).

Todo esse contexto descrito nesta seção reflete um caráter pedagógico pouco eficiente no Currículo Paulista (2020), especialmente no que tange aos saberes geográficos e geopolíticos. A seguir, abordaremos o ensino de Geografia no contexto brasileiro e paulista.

2.2 O Ensino em Geografia no contexto brasileiro e paulista

O Ensino em Geografia, apesar da intensa desvalorização imposta pelo neoliberalismo, que afeta os ofícios docentes de maneira geral e de acordo com especificidades locais, regionais e globais, continua sendo um campo consolidado na sociedade. Isso se dá tanto cientificamente, quanto no âmbito estadual (burocraticamente), escolar e até mesmo na cultura popular. Mesmo que críticas intensas a essa área do saber sejam, assim como as áreas das Ciências Humanas e Sociais, originadas de planos ideológicos, políticos e econômicos disfarçados de propostas pedagógicas, a Geografia continua a compor documentos oficiais, instituições públicas e privadas, e até a própria constituição social. Isso permite, em alguns momentos, que a disciplina seja voltada às suas próprias finalidades.

O Ensino em Geografia no Brasil, até meados do século XIX, foi controlado pela Igreja Católica, com um formato esparso e enciclopédico. A partir da Revolução de 1930 e do Manifesto dos Pioneiros de 1929, a Geografia começou a se consolidar, assumindo uma dimensão acadêmica com a criação da USP e dos primeiros cursos superiores de Geografia, até a década de 1960 (SOUZA, 2018).

Esse processo foi interrompido durante o período da ditadura militar, mas a redemocratização de 1988 trouxe novos avanços. Entre 1988 e o primeiro quarto do século XXI, a Geografia enriqueceu seu ensino com a presença em documentos oficiais, currículos escolares e discussões acadêmicas e escolares, o que contribuiu para uma grande pluralidade no Ensino de Geografia no Brasil.

Não entraremos em detalhes sobre os pontos que distanciam essas Geografias, mas focaremos naquilo que as une. Retomamos, aqui, a opção de utilizar o termo *Educação Geográfica* em vez de *Geografia Escolar*. Não podemos ignorar o fato de que o período de institucionalização da Geografia no país, antes da criação dos cursos superiores, ainda que dominado por métodos mnemônicos e professores não especializados na área, foi um elemento fundamental na construção da Geografia brasileira e na pressão pela criação desses cursos superiores e, conseqüentemente, dos currículos.

É claro que a institucionalização da Geografia se deu conforme os interesses das elites brasileiras, mas isso reforça para nós a importância do termo *Educação Geográfica*, pois ele também engloba o aprendizado informal de Geografia. E é justamente o encontro

entre esses saberes geográficos e geopolíticos, formais e informais, nas salas de aula, que permite o desenvolvimento da Geografia enquanto proposta de análise e solução de problemas do mundo para todos os sujeitos dispostos.

Essa trajetória de desenvolvimento da Geografia brasileira culminou na curricularização, que foi especialmente rígida durante a ditadura militar. A LDB de 1971 foi um marco importante, pois promoveu a fusão entre História e Geografia, sob a denominação de Estudos Sociais, o que provocou um empobrecimento do Ensino em Geografia.

Com a redemocratização, a Geografia se adapta à medida que a sociedade se transforma, mantendo uma autonomia relativa dos estados para a criação de seus currículos. Em São Paulo, por exemplo, foi criada a CENP, que formulou a proposta curricular com base nas concepções acadêmicas e nas necessidades apontadas pelos docentes, que previam a abordagem local em sala de aula (SOUZA, 2018).

Com a LDB (1996) e os PCNs, a REPPEB foi mudando e substituindo gradualmente os materiais da CENP, mas isso não indicou um movimento de descentralização da produção do currículo. Em 2007, foi lançado o projeto “São Paulo Faz Escola”, que estabeleceu uma base curricular comum para todo o sistema de ensino estadual, sem a participação efetiva dos profissionais da educação, da sociedade, das associações, das universidades, das comunidades escolares e dos gestores. Esse foi um exemplo clássico de currículo prescritivo (SANTOS, 2024), só sendo atualizado com o Currículo Paulista em 2020. Vale ressaltar que essas iniciativas curriculares visam melhorar os índices educacionais, mas, nos 18 anos seguintes, não houve avanços significativos, o que caracteriza uma verdadeira crise de aprendizagem e ensino na rede.

Agora, tendo como base o tema central deste capítulo, é importante destacar que, desde a institucionalização dos cursos superiores de Geografia, a academia tem acumulado discussões científicas relevantes sobre o Ensino de Geografia. Algumas dessas discussões são extremamente produtivas, enquanto outras estão distantes da realidade das salas de aula e dos estudantes das redes públicas.

Como estamos tratando dos saberes geográficos e geopolíticos na REPPEB, abordaremos especificamente o ensino de Geografia nessa rede. Para caracterizar o Ensino em Geografia na REPPEB contemporânea, recorreremos às entrevistas

semiestruturadas que aplicamos, além da observação *in loco*. A ideia de explorar em campo os casos e fatos, para além da pesquisa bibliográfica, visou relacionar os objetivos específicos do projeto com a realidade escolar. Foram envolvidas quatro escolas participantes. O Quadro a seguir apresenta a relação de professores participantes e suas respectivas escolas.

Quadro 12- Amostra de entrevistas semiestruturadas

ESCOLAS	PROFESSORES
SPS	2
PJN	1
EEBA	5
CPM	2
TOTAL DE ESCOLAS	10

Fonte: Autor (2025)

Esse é o quadro de 10 professores participantes que lecionam o componente curricular de Geopolítica. Espalhados por 4 escolas bastante heterogêneas entre si. Esse quadro é fundamental para a compreensão da diversidade de realidades pedagógicas e dos desafios enfrentados por esses docentes no ensino de Geopolítica nas escolas da REPPEB. A heterogeneidade das instituições será explorada de maneira detalhada no capítulo 3, evidenciando as diferentes condições socioeconômicas, culturais e estruturais que influenciam o ensino nesse campo do conhecimento.

O quadro abaixo resume as características principais dos professores, incluindo suas formações acadêmicas, a experiência de ensino, a escolaridade das turmas atendidas e o tempo de atuação na rede pública estadual. Essas informações fornecem uma base para a análise posterior das práticas pedagógicas e das condições em que os professores de Geopolítica se inserem na rede.

Quadro 13 - Caracterização dos professores entrevistados

Escola	Professores	Componentes Curriculares - 3ªEM - 2024	Formação	Experiência como professor na REPPEB	Identificação SSAN no Currículo
EESPS	Professor A	Geopolítica	História	Mais de 30 anos	Não
	Professor B	Geografia	Ciências Sociais	Aproximadamente 5 anos	Sim
EEBA	Professor C	Geografia Geopolítica	Geografia	Aproximadamente 25 anos	Sim
	Professor D	Geografia Geopolítica	Ciências sociais	Aproximadamente	Sim

				6 anos	
	Professor E	Geografia	Geografia	Aproximadamente 6 anos	Sim
	Professor F	Geografia Geopolítica	Ciências Sociais	Aproximadamente 2 anos	Sim
	Professor G	Geopolítica	História	Aproximadamente 12 anos	Não
EEPJN	Professor H	Geografia Geopolítica	História Geografia	Aproximadamente 25 anos	Sim
EECPM	Professor I	Geografia Geopolítica	História Geografia	Menos de 1 ano	Sim
	Professor J	Geopolítica	Geografia	Aproximadamente 6 anos	Sim

Fonte: Autor (2025)

A análise da formação e da experiência dos docentes participantes revela a complexidade da prática pedagógica na REPPEB. A diversidade nas trajetórias acadêmicas e no tempo de docência é um fator crucial para compreender como o ensino de Geopolítica se materializa nas escolas, com diferentes abordagens, desafios e práticas. A heterogeneidade da formação é especialmente importante, pois indica que os professores, apesar de estarem ensinando o componente curricular de Geopolítica, trazem diferentes perspectivas e práticas de outras áreas do conhecimento, como História e outras Ciências Humanas. Isso pode influenciar de maneira significativa os enfoques e as metodologias adotadas nas aulas.

A variabilidade na experiência docente também é relevante, pois professores com décadas de experiência tendem a ter um repertório distinto daqueles que estão no início da carreira. As diferenças de experiência entre os docentes de 2 anos ou menos e aqueles com mais de 25 anos de ensino revelam contrastes na abordagem pedagógica, na adaptação às mudanças curriculares e na interação com os estudantes. A convivência entre professores mais experientes e novatos pode gerar um ambiente de troca de saberes, mas também pode apontar para desafios no que diz respeito à integração de diferentes práticas e visões pedagógicas.

Outro ponto importante, que emerge das entrevistas e das observações de campo, é a discrepância entre o que está prescrito no currículo e a forma como os professores aplicam esse conteúdo em sala de aula. Mesmo com o acompanhamento e o "seguir o MD (2024)", muitos docentes apontam que a ausência de temas relacionados à Geografia

Humana e à Geopolítica em algumas das diretrizes do MD (2024) exigiu adaptações no planejamento e nas aulas. Isso revela um cenário de resistência e criatividade por parte dos docentes, que buscam garantir uma formação mais completa e contextualizada para seus alunos, apesar das limitações do currículo oficial.

Além disso, a crítica dos professores à ausência de temáticas fundamentais como a Geopolítica nas diretrizes do currículo revela a importância de uma formação que seja não só técnica, mas também crítica, que permita aos estudantes refletir sobre os contextos locais, regionais e globais nos quais estão inseridos. Essa lacuna nas diretrizes do MD (2024) e as iniciativas docentes para suprir essas falhas são um reflexo da autonomia pedagógica de que os professores ainda dispõem, embora dentro de um contexto de normatização e padronização das práticas escolares.

A abordagem sobre currículo aqui adotada, passa por Sacristán (2000), que o trata de forma a enaltecer os agentes e sujeitos políticos que nele atuam:

É uma prática, expressão, da função socializadora e cultural que determinada instituição tem, que reagrupa em torno dele uma série de subsistemas ou práticas diversas, entre as quais se encontra a prática pedagógica desenvolvida em instituições escolares que comumente chamamos ensino. É uma prática que se expressa em comportamentos práticos diversos (SACRISTÁN, 2000, p. 15-16).

A abordagem de Sacristán (2000), que vê o currículo como um espaço de ação de agentes políticos, é particularmente pertinente nesse cenário. Ela nos permite enxergar o currículo não apenas como um conjunto de conteúdos e disciplinas a serem ensinados, mas como um campo de disputa, onde diferentes visões sobre o que deve ser ensinado e aprendido se confrontam. O currículo, portanto, se torna um ponto de mediação entre as demandas institucionais, as necessidades dos alunos e as práticas pedagógicas dos professores. Como apontado por Sacristán, o currículo é uma construção coletiva que envolve uma pluralidade de agentes e interesses, incluindo o próprio professor, que é um dos principais mediadores entre a prescrição curricular e a prática educativa.

Em sintonia com a visão de Sacristán, os dados levantados nas entrevistas semiestruturadas e nas observações em campo demonstram que o currículo não é um simples reflexo das políticas públicas, mas sim um espaço de negociação constante, onde os professores, mesmo diante das limitações do sistema, buscam criar um ambiente de ensino que atenda às necessidades de seus alunos, ao mesmo tempo em que lidam com as demandas e exigências do sistema educacional.

Este cenário se desdobrará mais detalhadamente no capítulo 3, onde serão analisadas as implicações da implantação do Currículo Paulista (2020) e as influências das políticas públicas neoliberais sobre a prática docente, bem como as estratégias de resistência adotadas pelos educadores para garantir a qualidade do ensino e a formação crítica de seus estudantes.

A análise do currículo, dentro da REPPEB, vai além da visão prescritiva, evidenciando a importância de compreender as realidades locais e as especificidades das escolas e suas comunidades. Os depoimentos dos professores destacam a flexibilidade e a adaptação do currículo às necessidades de cada turma e escola, o que enfatiza a relevância da formação docente que se adapta a esse contexto dinâmico.

O relato de situações de indisciplina e outros desafios de sala de aula nas diferentes turmas, séries e escolas revela um aspecto importante da prática docente: a capacidade de adaptação. Os professores precisam ser preparados para lidar com uma diversidade de situações, o que exige uma formação que vá além dos conhecimentos técnicos ou disciplinares. As diferentes realidades das escolas demandam posturas e estratégias variadas, e essa capacidade de adaptação e gestão da sala de aula é uma competência essencial que precisa ser trabalhada tanto na formação inicial quanto em programas de formação continuada.

A formação contínua, especialmente aquelas realizadas em serviço e no próprio ambiente escolar, é uma das estratégias mais eficazes para atender à heterogeneidade das escolas e dos alunos na REPPEB. Essas formações proporcionam uma conexão direta com a prática pedagógica diária, permitindo que os professores enfrentem e superem desafios de maneira mais eficaz, com um olhar crítico e reflexivo sobre as necessidades do contexto escolar.

Além disso, o suporte à prática docente é essencial para garantir que os professores não só tenham a formação necessária, mas também os recursos e parcerias para aplicar esses conhecimentos de forma eficaz. A colaboração entre a escola e a universidade, por exemplo, é uma estratégia poderosa, pois cria um espaço de troca de saberes e experiências que beneficia tanto os educadores quanto os alunos. O Projeto Nós Propomos! exemplifica esse tipo de parceria, onde a universidade e as escolas podem colaborar para melhorar a qualidade do ensino, trazendo novas perspectivas e metodologias.

A proposta de mediação desse projeto, que será discutida no subitem seguinte, exemplifica como iniciativas que conectam o ensino escolar com a universidade e com projetos de maior abrangência podem fortalecer as práticas pedagógicas. Através de tais parcerias, é possível desenvolver um currículo mais dinâmico, flexível e voltado para as necessidades reais dos estudantes e das comunidades escolares.

Esse tipo de prática se alinha à visão de um currículo não apenas prescritivo, mas vivo e adaptável, onde os professores têm autonomia para ajustar suas abordagens e conteúdos conforme a realidade de suas escolas e turmas. Ao fortalecer a formação contínua, o suporte prático e as parcerias com a universidade, podemos avançar para um ensino mais efetivo e adequado às necessidades e desafios da REPPEB.

2.3 O Nós Propomos! como possibilidade de ensino significativo na REPPEB

O projeto escolhido, além das razões já mencionadas no final do subitem anterior, foi selecionado por apresentar uma tradição atualizada de reflexão e análise científica sobre a Educação Geográfica. Sua forte interdisciplinaridade, que possibilita a participação de professores de diversas áreas, é praticada de maneira a realçar a formação do raciocínio e do pensamento geográfico. Além disso, destaca-se pela capacidade de adaptação, algo fundamental em uma rede educacional tão desigual. Neste subitem, buscaremos explorar as possibilidades de implementação significativa do Currículo Paulista (2020) nos moldes propostos pelo Projeto *Nós Propomos!*

O *Projeto Nós Propomos* surgiu em Portugal, em 2011, com idealização do Professor Dr. Sérgio Claudino, do Instituto de Geografia e Ordenamento do Território (IGOT) da Universidade de Lisboa. Inicialmente, seu foco estava em atender às demandas curriculares da formação de professores de Geografia, mas ultrapassou esse limite ao se tornar um projeto de abrangência ampla, com potencial de ser replicado em diversas realidades. Atualmente, o projeto se insere no contexto ibero-americano, com um diferencial inovador: coloca os alunos no centro da produção de conhecimento escolar geográfico.

Destaca-se, também, pela relevância do trabalho de campo e/ou estudo do meio, componentes pedagógicos essenciais que reforçam a importância histórica do ensino e aprendizagem no componente curricular Geografia.

Desde a Geografia Tradicional, no final do século XIX, o trabalho de campo sempre teve relação com o aspecto empírico. No século XX, ele foi progressivamente valorizado no campo educacional, especialmente no ensino de Geografia, como ferramenta essencial para a compreensão do espaço vivido. A partir da década de 1990, o trabalho de campo ganhou ainda mais relevância, consolidando-se como um instrumento pedagógico fundamental tanto na bibliografia acadêmica quanto nas orientações curriculares oficiais. Em documentos contemporâneos, no entanto, o termo "trabalho de campo" aparece com destaque, mas de forma restrita aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), conforme aponta Carvalho Filho (2020), ao definir o trabalho de campo como:

[...] instrumento didático a serviço da teoria social crítica da Geografia no âmbito exploratório, voltado para a transformação da realidade, e um meio para desvendar os mecanismos de construção da dominação e da exploração [...] salientamos nossa concepção de trabalho de campo como instrumento da Geografia Crítica, voltado à Geografia Escolar. Nesta concepção entendemos a importância do empírico e do teórico para, em diferentes escalas, compor a leitura e análise do espaço geográfico (CARVALHO FILHO, 2020, p.49).

Esse posicionamento é pertinente tanto para a história do pensamento geográfico quanto para o trabalho proposto pelo *Projeto Nós Propomos*, visto que:

[...] o trabalho de campo exploratório na pesquisa geográfica e no ensino de Geografia é central para despertar nos alunos o seu protagonismo, desenvolver neles a proximidade com o espaço geográfico e com suas contradições histórico-sociais e levá-los à reflexão de proposições para os problemas de suas dadas realidades [...] A partir das indicações do referido autor, compreendemos ser por meio do trabalho de campo que os alunos observam e analisam o espaço geográfico para posterior proposição de soluções para os problemas locais e a ressignificação do saber escolar debatido em sala de aula (CARVALHO FILHO, 2020, p.48-49).

Portanto, o trabalho de campo não se limita a ser apenas um componente do Projeto, mas é visto como um instrumento essencial que marca a educação geográfica. Sua contribuição para o processo de aprendizagem é um caminho metodológico fundamental para as atividades do projeto. Contudo, Carvalho Filho (2020) descreve o trabalho de campo como parte do Projeto, caracterizando-o como Estudo do Meio. O autor (op.cit.) destaca a variedade de nomenclaturas atribuídas às saídas de campo, como:

A explicitação dos termos apresentados são importantes, pois auxiliam a construir o conhecimento sobre as possibilidades de práticas não tradicionais de ensino, no

sentido de promover um ensino de Geografia que esclareça a importância da apropriação do espaço na vida social dos alunos (CARVALHO FILHO, 2020, p.53).

Ele argumenta que a explicitação desses termos é importante, pois ajuda a construir o conhecimento sobre as possibilidades de práticas não tradicionais de ensino, promovendo um ensino de Geografia que esclareça a importância da apropriação do espaço na vida social dos alunos (CARVALHO FILHO, 2020, p.53). Concordamos com essa ideia, especialmente pela concepção do meio como Espaço Geográfico, constituído por toda a realidade ao redor dos alunos, professores e demais sujeitos da sociedade, seja ela física, biológica ou humana.

Carvalho Filho (2020), baseado em autores como a Prof.^a Dr.^a Nídia Nacib Pontuschka (2004, 2013), o Prof. Dr. Claudivan S. Lopes (2009; 2010) e Pereira (2017), define que:

[...] o estudo do meio caracteriza um método de investigação feito no espaço geográfico. Essa investigação é pautada nos conhecimentos científicos e escolares promovidos nas aulas e com as saídas da sala de aula para analisar as contradições sociais e problematizar os fatos obtidos[...]Para tanto, admitimos que o estudo do meio permite as investigações nesses territórios, a problematização dos eventos, a tomada de consciência dos alunos e, com isso, a possibilidade de tomada de decisões locais, para o despertar da existência de cidadãos civicamente ativos, participativos e conscientes na sociedade atual (CARVALHO FILHO, 2020, p.57).

Essa abordagem evidencia a importância da escala local para o estudo do meio e, portanto, para a realização do Projeto, visto que muitas das necessidades sociais dos alunos se manifestam nessa escala geográfica. É a partir da reflexão sobre o espaço geográfico e a prática espacial nele realizada que se pode construir uma Geografia Crítica na dimensão escolar. Assim, Carvalho Filho (2020) salienta a:

[...] valorização do local, por meio da investigação e de intervenção no mesmo por meio do trabalho de campo. Todo o processo é permeado pela ação conjunta entre o professor e os alunos, em um diálogo constante [...]salientamos que existe um rigor metodológico no estudo do meio, sendo que ele deve responder às necessidades sociais e institucionais e promover uma contínua reflexão crítica sobre as razões de sua prática. [...] Destacamos a construção de uma tríade de valores: a construção de si, do outro e da sociedade ao ver e analisar o espaço geográfico. Essa construção reforça o caráter científico e investigativo do estudo do meio (CARVALHO FILHO, 2020, p.58).

Esse referencial adotado revela que, na “[...] presente investigação, as atividades que integram os procedimentos do estudo do meio estão presentes no projeto Nós Propomos!” (CARVALHO FILHO, 2020, p. 45). Ou seja, existe compatibilidade entre o Projeto e o Estudo do Meio. Além disso, com base em autores como Lopes, Pontuschka, Paganelli e Cacete (op. cit.), podemos afirmar que:

[...] os detalhamentos do desenvolvimento do projeto, elencados em etapas, como destaca Bazolli, Costa e Silva e Viana. (2017), trazem uma metodologia que tem como base o trabalho de campo e as aprendizagens baseadas em projetos (para os alunos) e em serviço (para o professor). Assim, o projeto pode responder à necessidade da sociedade por investigações de problemas socioambientais locais com maior participação social e cidadania ativa, em consonância com o método do estudo do meio (CARVALHO FILHO, 2020, p.59).

Toda essa “complexidade aparentemente simples”, ou, “simplicidade aparentemente complexa” do Projeto é o que permite que ele atenda diversas e múltiplas realidades. E é em seu berço, Portugal, que as marcas de uma educação geográfica assumem expressões efetivas para além do espaço escolar e do espaço local. Nas próprias instituições e na produção espacial propriamente dita:

No caso de Portugal, a Universidade de Lisboa (UL) faz a coordenação e estabelece vínculos com os parceiros que irão desenvolver as atividades. Desde sempre, existiu uma grande aposta nos municípios como parceiros. Estabelecem-se acordos protocolados com a universidade e as escolas, nos quais aqueles se comprometem a apoiar o projeto. Durante esse processo de planejamento das ações [...] essa parceria continua durante o desenvolvimento do projeto, por meio de replanejamentos e reuniões com os professores das unidades escolares, os professores universitários e os agentes do poder público local. Atualmente, conta com o apoio do Ministério da Educação português (CARVALHO FILHO, 2020, p.77).

A maturidade institucional do Projeto *Nós Propomos!* ultrapassa o tempo de sua existência, pois traz em sua essência a busca por respostas à realidade dos estudos geográficos, até então baseados em uma abordagem conteudista e tradicional em Portugal. Essa resposta foi também dada por outras iniciativas institucionais, como o Estudo de Caso, lançado em 2004. O Estudo de Caso propunha práticas com estudantes de um nível de ensino equivalente ao Ensino Médio brasileiro, com um currículo que oscilava entre concepções tradicionais e mais propositivas. A escala local, contudo, continuou a ser subestimada, principalmente dentro das salas de aula, portanto:

[...] no Centro de Estudos Geográficos do Instituto de Geografia e Ordenamento do Território, da Universidade de Lisboa/IGOT-UL, foi lançado o “Projeto Nós Propomos! cidadania e inovação na educação geográfica” como uma tentativa de valorizar a cidadania local nas escolas portuguesas, também numa perspectiva de uma renovação da Educação geográfica em Portugal. O projeto logo se expandiu por várias escolas portuguesas, desenvolvendo parcerias com outras instituições em Portugal (CARVALHO FILHO, 2020, p.75).

O crescimento exponencial do *Projeto Nós Propomos!* em Portugal, entre 2011 e 2018, se expandiu para a Espanha e, com o tempo, para outros 8 (oito) países. Atualmente, participam do projeto milhares de alunos e professores, envolvendo cerca de 50 escolas de Educação Básica e 40 universidades ibero-americanas.

No Brasil, o projeto teve início em 2014 e ganhou grande expansão em 2017, estando atualmente presente em 16 estados brasileiros e no Distrito Federal. Ao todo, mais de 21 universidades estaduais e federais estão envolvidas, e, no Brasil, observa-se uma crescente integração entre as universidades e as escolas participantes.

[...] observamos grande relação entre o papel das Universidades e dos Grupos de pesquisa como eixos dinamizadores do projeto para as escolas participantes, em todo o Brasil. Os professores participantes têm amparo e orientações em suas práticas por meio da ação dos grupos de pesquisa, presentes nas universidades parceiras do projeto (CARVALHO FILHO, 2020, p.83).

Toda essa complexidade associada ao *Projeto Nós Propomos!* no território nacional reflete, igualmente, a complexidade da geografia brasileira. Esse contexto, por sua vez, contribui para a construção de uma identidade brasileira em relação ao projeto, da qual se destaca:

[...] casos particulares de práticas desenvolvidas em contextos diferentes no Brasil se unem para demonstrar a força e presença do projeto como forma de contribuição de uma educação geográfica comprometida com o local e com a investigação e proposição de soluções para problemas do cotidiano dos alunos. Além disso, notamos a proximidade da relação entre universidade, extensão, ensino e comunidade escolar nas análises de despertar de um sujeito participando ativamente das decisões locais, por meio de escolas comprometidas com o saber (CARVALHO FILHO, 2020, p.85).

Carvalho Filho (2020) contribui de maneira significativa para a formação da identidade brasileira do Projeto ao realizar uma pesquisa sobre sua implementação no estado de São Paulo, especificamente nos municípios de Marília, Ribeirão Preto, Ibitinga, Serrana, Mococa e Rincão. A proposta se caracterizou pela forte atuação dos grupos de estudos da UNESP (CPEA) e da USP (ELO), em colaboração com escolas públicas de Educação Básica. Esse processo envolveu um desenvolvimento colaborativo, no qual a troca de saberes escolares, acadêmicos e do cotidiano dos estudantes tornou-se a principal marca da versão brasileira do *Projeto Nós Propomos!*. Dessa forma:

Notamos ampla relação de trocas/compartilhamentos de conhecimentos, experiências docentes, ensino, extensão e de pesquisa [...], na qual o ELO e o CPEA são mediadores das práticas ocorridas, respectivamente, em Marília-SP, Rincão-SP, Ibitinga- SP, Serrana-SP e Ribeirão Preto-SP (CARVALHO FILHO, 2020, p.113).

Alguns exemplos do que foi feito no estado de São Paulo, no âmbito do Projeto Nós Propomos! Constam no Almanaque Projeto Nós Propomos! Cidadania, Escola e Protagonismo Juvenil (LASTÓRIA; ROSA; KAWASAKI, 2021). Esse ebook foi organizado para viabilizar a consulta, por professores e demais interessados, a formatos possíveis de execução do projeto Nós Propomos!. Por exemplo, em Ribeirão Preto, o Projeto foi

realizado nos anos de 2020 e 2021 na ETEC, nas 2ªsérie do ensino médio envolvendo aulas de geografia, grupos de trabalho, entrevistas, elaboração de vídeos pelo grupo ELO e apresentação, por parte dos alunos da ETEC, de resultados encontrados em espaço escolar. Além de apresentação para o poder público local. Como esses foram anos de pandemia, a experiência contou com a utilização do software Google Earth e a realização do II Seminário Nós Propomos ETEC (CARVALHO FILHO, et al, 2021).

Vinculadas ao grupo ELO as práticas educacionais pertinentes ao Projeto Nós Propomos! no município de Ribeirão Preto não se encerram na experiência acima. O avanço do projeto executado no âmbito da ETEC da cidade é marcado pela interação do projeto com a Câmara Municipal, espaço em que as turmas de estudantes expuseram suas problematizações e suas propostas em mais de uma versão de realização do projeto, em anos diferentes, por estudantes diferentes, mas com o mesmo professor.

Em municípios próximos a Ribeirão o projeto também acontece de forma vinculada ao grupo ELO. Como é o caso da cidade de Rincão, em que o projeto também contou com o apoio do grupo CPEA. O projeto ocorreu em escola da REPPEB contando com aulas preparatórias, trabalho de campo, produção de relatórios, elaboração de propostas e exposição em espaço escolar com a presença de um vereador convidado pela comunidade escolar (GRAZZINI GABRIEL; FERNANDES, 2021).

Outra cidade que implementou modelo semelhante foi Ibitinga. Na cidade o projeto também foi implementado em escola da REPPEB. Os alunos realizaram entrevistas, escolheram um problema a ser abordado, produziram vídeos, apresentaram as propostas em espaço escolar e em espaço público de maneira que o engajamento dos estudantes e professores chegaram a estabelecer interações com o poder político estadual por meio da ALESP (MENEHES; et al, 2021).

Em Serrana o projeto também foi realizado em uma escola da REPPEB e possuía também o pedagógico objetivo de mediar conflitos entre as duas 3ª séries da escola. Foram tratados problemas urbanos, a produção de animações com as problematizações realizadas, assembleia para escolha do projeto, roda de conversa entre vice-prefeito, secretário e alunos na escola. Assim a proposta de pavimentação das ruas foi efetivada e ocorreu o 1º Seminário Nós Propomos! E. E. Deputado José Costa (SOUZA; et al, 2021).

Outra cidade do interior paulista que desenvolve o projeto é a cidade de Marília que abriga o projeto desde 2017 com apoio do grupo CPEA. Nos anos de 2017 e 2018 o projeto foi realizado em escola da REPPEB envolvendo 4 turmas e cerca de 190 estudantes de

ensino fundamental 2 de ensino médio. Além de 8 estudantes de licenciatura, caracterizando a formação inicial de professores e a formação continuada, em serviço, dos professores participantes. Os trabalhos de campo contemplaram o espaço urbano e um assentamento rural em que foi abordada a temática da produção alimentar. Foram produzidos relatórios e organizados seminários de exposição das propostas no espaço escolar (CLAUDINO; et all, 2019). Nos anos 2022 a 2025 o tema do projeto envolve a relação cidade-campo e a investigação da realidade dos assentamentos no município de Gália-SP (Fernandes; Vieira 2024)

Dando um salto geográfico para a Espanha, mas mantendo o foco na escala geográfica local, nota-se que o modelo de implementação adotado dialoga com o implementado no interior paulista. Isso fica evidente na realização de aulas preparatórias, na abordagem de problemas sociais locais, na investigação metodológica fora da escola e nas exposições em prefeituras. A participação institucional de diversos atores, entre eles, o grupo Ciudad Real ligado ao meio universitário, Câmaras e demais órgãos públicos deliberativos não se afasta do modelo paulista assim como sua busca por incluir escolas vulneráveis socioambientalmente. Porém os acordos com as prefeituras para execução de propostas demonstram uma maturidade institucional social saliente (DOMENCH; et all, 2021).

No contexto português é interessante notar a orientação por promover a cidadania territorial que revela a preocupação conceitual do projeto que vincula estudo de caso e poder local. Na experiência portuguesa é clara a importância da Rede de cooperação: atores locais, universidades, escolas, autarquias, associações locais e empresas. Por tanto:

À guisa de conclusão, gostaríamos de referir que as competências integradas do “saber”, “saber fazer” e “saber ser” desenvolvidas pelo Projeto Nós Propomos! que permitem desenvolver nos alunos os saberes temáticos, procedimentais e atitudinais contribuem, em grande medida, para a concretização de uma cidadania territorial primordial no desenvolvimento harmonioso do jovem cidadão no século XXI. Destacam-se entre as várias ações as seguintes: abordar os conteúdos de cada área do saber associando-os a situações e problemas presentes no quotidiano da vida do aluno ou presentes no meio sociocultural e geográfico em que se insere; organizar o ensino-aprendizagem prevendo a experimentação de técnicas, instrumentos e formas de trabalho diversificados, promovendo intencionalmente, atividades de observação, questionamento da realidade e integração de saberes; organizar e desenvolver atividades cooperativas, orientadas para a integração e troca de saberes, a tomada de consciência de si, dos outros e do meio e a realização de projetos intra e extracurriculares; organizar o ensino-aprendizagem prevendo a utilização crítica de fontes de informação diversas e das tecnologias da informação e comunicação; promover de modo sistemático e intencional, na sala de aula e fora dela, atividades que permitam ao aluno fazer escolhas, confrontar pontos de vista, resolver problemas e tomar decisões com base em valores; criar na escola e na comunidade envolvente espaços e tempos para que os alunos intervenham livre e responsavelmente; valorizar, na avaliação das aprendizagens do aluno, o trabalho

de livre iniciativa, incentivando a intervenção positiva no meio escolar e na comunidade. (CLEMENTE; MENDES, 2021, p.104-105)

Todavia, no contexto do estado de São Paulo, é possível notar a ausência da cidade de Araraquara. Essa lacuna deve-se ao fato de que a primeira experiência do Projeto no município ocorreu apenas em 2022, posteriormente à pesquisa de Carvalho Filho (2020). Essa foi uma experiência piloto. Assim, o *Projeto Nós Propomos!* chegou efetivamente à cidade de Araraquara/SP por meio da proposta dessa pesquisa de doutorado, apresentada por Gabriel (2024). Gabriel, que também foi o professor de educação básica responsável pela execução do Projeto nas cidades de Marília/SP, em 2017, e em Rincão/SP, em 2020, desempenha um papel fundamental na adaptação do projeto a diferentes realidades. A versatilidade do *Projeto* tem atendido às necessidades desiguais de uma rede educacional caracterizada por grande disparidade.

Carvalho Filho (2020) caracteriza o *Nós Propomos!* não apenas como uma prática de ensino não tradicional, mas também como uma possibilidade de prática educativa antineoliberal, perspectiva que adotamos neste trabalho. Endossamos essa visão, fundamentados na ideia de que a geopolítica neoliberal está profundamente implantada na sociedade e, por conseguinte, na Rede Pública de Ensino de Educação Básica (REPPEB). Essa geopolítica se manifesta de maneira tão marcante que vai além das salas de aula, impactando e condicionando as práticas educacionais. Esse cenário exige dos professores um conhecimento detalhado das realidades heterogêneas vivenciadas pelas comunidades escolares, a fim de elaborar propostas que façam sentido para os estudantes.

Para responder a essas necessidades de formação docente em Geografia, e da própria realidade espacial do século XXI, para a heterogeneidades de realidades locais. O *Nós Propomos!* se firma no conceito de Cidadania Territorial. Pressupõe que essas realidades locais sejam analisadas de uma perspectiva multiescalar, que integrem nacional, regional e global. Assim, ultrapassa a noção de cidadania espacial que aparece mais comumente na literatura internacional. Firmando a importância da dimensão prática na formação humana e escolar crítica (MENDES, 2024). A opção pela utilização do conceito é definida:

O Projeto tem por finalidades contribuir para a inovação numa educação geográfica decididamente apostada na construção da cidadania territorial. Preferimos o conceito de cidadania territorial ao de cidadania espacial, por o território estar diretamente relacionado com a apropriação, transformação e identificação das comunidades com o território em que habitam (CLAUDINO, 2014, p.50).

Como o Projeto Nós Propomos! possui um vasto campo de experiências e resultados positivos ao trabalhar com esse conceito central. É discutida e defendida, por alguns adeptos, a necessidade desse conceito como conteúdo curricular escolar. Como é o caso dos autores Cristiana Martinha e Pedro Rego (2023).

Do ponto de vista teórico uma observação interessante é de que ao direcionar um olhar crítico a literatura científica e as práticas docentes em Geografia é possível visualizar que são insuficientes no âmbito prático da crítica, como demonstra Luís Mendes (2024). Em seu ensaio pontua que falta a interligação entre as dimensões críticas teóricas e as dimensões práticas da crítica. Essa última se desdobra em ação.

Uma ação crítica, advinda da práxis, é composta por uma proposição de resolução ao problema. Que ao, eventualmente, não levar a resolução desse problema, demanda que o sujeito volte ao início do ciclo. Se dedique novamente a teoria, ao pensar o problema inicial e o(s) novo(s) interligado(s) a ele. Realize a nova prática. E, novamente, caso não atinja o resultado desejado, torne a realizar o ciclo e assim por diante.

Nesse ponto a Cidadania Territorial avança por fornecer subsídios para a prática da crítica. Circunscreve o objeto e os sujeitos às escalas de poder em atuação. Assim permite a atuação sobre essa correlação de forças. Uma atuação prática e teórica. Que coloca os sujeitos em contato com as limitações e possibilidades da vida social. Tanto professores como estudantes de Geografia, nessa abordagem, são capazes de entrar em contato com contradições internas puramente teóricas ou advindas do contato individual do teórico com o prático, a ação e sua frustração. E com contradições externas, como é o caso do contato desses sujeitos com as instituições e suas possibilidades de ação e intervenção. Que se dão nos levantamentos de dados, mas sobretudo, quando se busca colocar em ação resolução para problemas sociais como a fome, saúde e a própria educação, além de outros (MENDES, 2024).

A implementação do *Projeto Nós Propomos!*, a partir de 2022 em Araraquara/SP, surge como uma oportunidade ímpar para romper com as práticas pedagógicas tradicionais e promover uma educação geográfica mais crítica e interdisciplinar. Alinhado com as realidades socioculturais da comunidade, o projeto fortalece a conexão dos alunos com o espaço geográfico que habitam, incentivando uma abordagem dinâmica e contextualizada do conhecimento geográfico. Nesse processo, a escola não apenas transmite informações, mas se torna um espaço de reflexão e ação, onde o conhecimento é construído de forma colaborativa entre alunos, professores, universidades e a própria comunidade local.

Além disso, a adaptação do *Nós Propomos!* à realidade de Araraquara, uma cidade com suas particularidades e desafios próprios, evidencia a flexibilidade do projeto e seu potencial transformador. Essa adaptação permite que o projeto se torne uma prática pedagógica que não apenas se ajusta às necessidades locais, mas também desafia os paradigmas educacionais tradicionais, propondo uma abordagem mais inclusiva e democrática no ensino de Geografia.

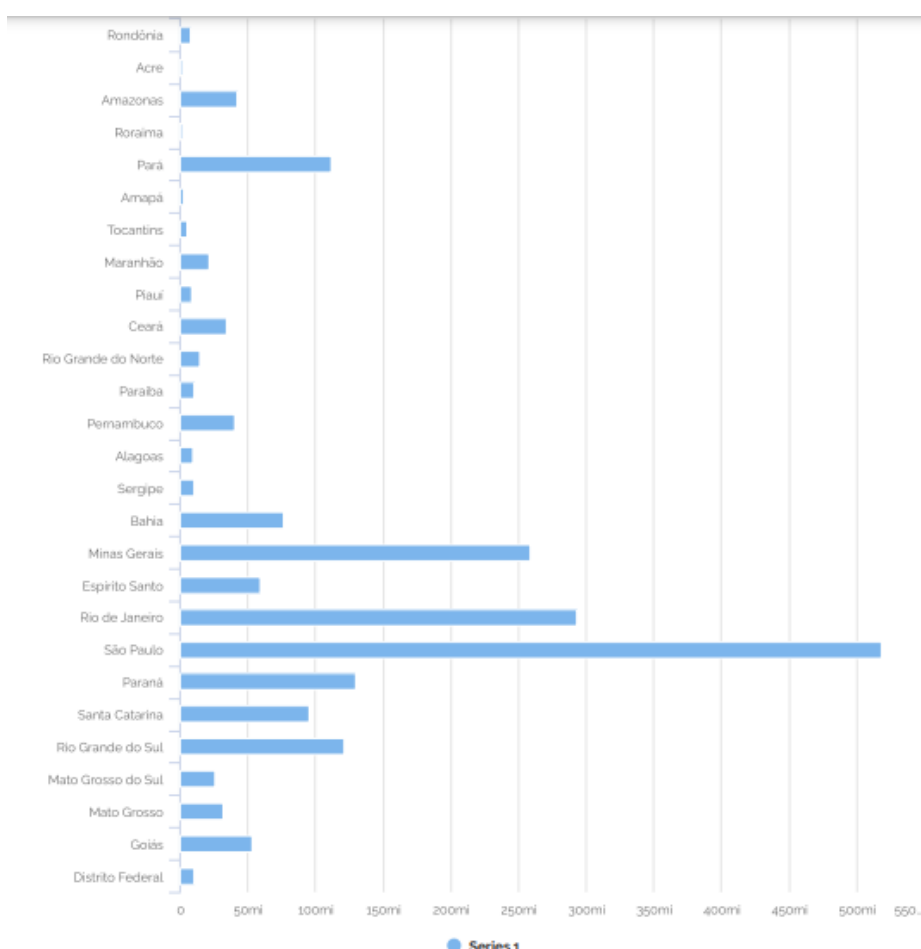
Dentro do contexto da prática docente de Araraquara, o *Projeto Nós Propomos!* tem se consolidado como um elemento fundamental na renovação da prática pedagógica. Ele contribui para a formação de uma Educação Geográfica mais reflexiva, inclusiva e capaz de responder às demandas de uma sociedade em constante transformação. O impacto do projeto vai além das salas de aula, estendendo-se à comunidade escolar como um todo, promovendo um ambiente de aprendizagem mais participativo e comprometido com a construção de um futuro mais justo, equitativo e sustentável para todos.

Com isso, no intuito de contribuir para a compreensão da presença do neoliberalismo e dos saberes geográficos e geopolíticos na Rede Pública de Ensino de Educação Básica (REPPEB), e como esses saberes também a condicionam, passaremos ao capítulo seguinte. Nele, exploraremos as limitações impostas pela geopolítica neoliberal a essa rede educacional paulista em um mundo cada vez mais interconectado e desafiador.

No contexto nacional, São Paulo é o estado com o maior Produto Interno Bruto (PIB), embora sua participação proporcional no PIB nacional tenha diminuído nos últimos anos, assim como sua participação industrial nas finanças do estado. Apesar disso, os infográficos das Figura 1 e 2, demonstram a superioridade do PIB paulista em relação aos demais PIBs estaduais brasileiros, especialmente no setor industrial.

O PIB paulista supera o do segundo colocado, o Rio de Janeiro, em mais de 2 trilhões de reais. Além disso, São Paulo se destaca pelo valor adicionado bruto a preços correntes da indústria, por Unidade da Federação (UF), no ano de 2021, conforme dados do IBGE. Esse fato evidencia a relevância econômica do estado, especialmente no que se refere ao setor industrial, que continua sendo um dos principais motores da sua economia.

Figura 2 - Produto Interno Bruto por valor adicionado bruto a preços correntes



Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/economicas/contas-nacionais/9088-produto-interno-bruto-dos-municipios.html>. Acesso em: 02/02/2024.

Retomando a comparação com países, a tabela a seguir apresenta uma breve comparação entre o estado de São Paulo e Portugal:

Quadro 14 - Comparação São Paulo e Portugal

-----	SÃO PAULO	PORTUGAL
POPULAÇÃO	44,41 milhões (2022)	10,53 milhões (2023)
ÁREA	248.219 km ²	92.212 Km ²
ESCOLAS	5.400 aproximadamente	4.500 aproximadamente

Na Tabela, observa-se que, apesar de Portugal apresentar uma população e uma área significativamente menores em comparação com o estado de São Paulo, a quantidade de escolas em ambos os locais é muito próxima. Essa constatação, naturalmente, tem implicações na qualidade do ensino oferecido. Embora uma simples tabela não seja suficiente para realizar comparações abrangentes sobre a educação portuguesa e paulista, a relação entre o número de escolas, a área e a população revelam uma situação relacional específica entre a localidade, a comunidade e as escolas, que se manifesta de maneira distinta na realidade portuguesa.

A situação do estado de São Paulo, por sua vez, é muito mais complexa. Inserido na região mais concentrada e de maior expressão do meio técnico-científico-informacional do Brasil, o estado reflete a desigualdade própria de uma sociedade capitalista em um país que foi colônia. Essa desigualdade se manifesta, de forma marcante, no espaço geográfico, com áreas como o Vale do Paraíba e o Vale do Ribeira historicamente representando essa disparidade socioeconômica.

Além disso, não se pode ignorar as periferias econômicas e sociais espalhadas por todo o território paulista, especialmente nas periferias das grandes cidades e nas áreas rurais distantes das sedes dos municípios. Em relação a essas áreas, cabe ainda destacar que, de acordo com as práticas e representações exercidas por certos grupos sociais em determinados espaços, um mesmo recorte geográfico pode abranger simultaneamente expressões socioeconômicas periféricas e centrais.

É neste contexto histórico, econômico e político que a Rede Pública de Ensino do Estado de São Paulo (REPPEB) se constitui. Composta por 190 mil docentes, 5.400 escolas autônomas e vinculadas, e aproximadamente 3,5 milhões de estudantes distribuídos em 91 diretorias de ensino organizadas em 15 pólos regionais⁷, a REPPEB é uma rede densa e de grande porte. Ela conta com uma estrutura administrativa composta por seis coordenadorias:

1. Escola de Formação dos Profissionais da Educação (EFAPE);

⁷ Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/institucional/a-secretaria/>. Acessado em: 31/08/2025.

2. Coordenadoria Pedagógica;
3. Coordenadoria de Informação, Tecnologia, Evidências e Matrícula;
4. Coordenadoria de Infraestrutura e Serviços Escolares;
5. Coordenadoria de Gestão de Recursos Humanos;
6. Coordenadoria de Orçamento e Finanças.

Essas coordenadorias são responsáveis pela formação profissional dos docentes, pelo desenvolvimento do estudante, pela gestão de informações e indicadores, pela infraestrutura escolar, pela administração de recursos humanos e pela gestão financeira (EDUCAÇÃO, 2024). Além disso, três órgãos vinculados à REPPEB são: a Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE), o Conselho Estadual de Educação (CEE) e o Conselho Estadual de Alimentação Escolar de São Paulo (CEAE-SP) (EDUCAÇÃO, 2024).

A REPPEB, portanto, constitui-se como uma "ala" ou "corpo"⁸ robusto e denso do Estado. Assim, as políticas públicas que regem essa rede são de suma importância, pois impactam diretamente a qualidade da educação oferecida. Como será evidenciado no quadro abaixo, tais políticas têm um caráter neoliberal, o que influencia a estrutura e a prática educativa na rede pública de ensino.

3.1 Políticas educacionais neoliberais e REPPEB

O neoliberalismo é uma estrutura política e social que se instalou na sociedade a partir da crise e do esgotamento do modelo fordista e keynesiano de capitalismo mundial, a partir da década de 1970. Baseado no modelo toyotista de organização produtiva, o neoliberalismo promove um enxugamento da máquina produtiva e/ou estatal. Esse modelo exerce uma influência significativa nas relações de produção e permeia as relações sociais de forma mais abrangente (HARVEY, 2008).

Simultaneamente, o neoliberalismo se insere e emana do Estado, que passa a exercer um papel central na financeirização da economia. O capital especulativo flui livremente pelo espaço, e o Estado é responsabilizado por garantir essa fluidez por meio de um processo de desregulamentação. O neoliberalismo, então, enfraquece o Estado internamente, fragmentando suas estruturas. Como resultado, corporações estatais ou de

⁸ Fazemos referência aqui a noção de Estado corporado de Becker (2012) em que a própria concepção de Estado, no neoliberalismo, o fragmenta internamente, cada vez mais. Assentadas numa certa proeminência da máquina de guerra, diversas corporações, sejam elas nacionais, transnacionais, privadas ou públicas, disputam entre si orçamentos e projetos de poder que vão forjando marcas espaciais juntamente dos efeitos das resistências, muitas vezes de caráter político espacial local.

capital privado — nacionais ou transnacionais — começam a exercer, de maneira crescente, o controle sobre os territórios, impondo as determinações territoriais do capital. O objetivo é controlar a mais-valia e os recursos, distribuídos de maneira desigual no espaço.

Neste contexto, refletir sobre a escola como espaço e a sala de aula como território é uma condição essencial para entender a educação em suas relações com as concepções pedagógicas relacionadas aos processos de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, as concepções neoliberais evidenciadas nas políticas implementadas na Rede Pública de Ensino do Estado de São Paulo (REPPEB) nos últimos 30 anos, tornam-se uma realidade tangível no cotidiano das escolas (SOUZA; JULIASZ, 2019).

Quadro 15 - Políticas neoliberais e seus impactos na REPPEB (1995 - 2025)

ANO	MEDIDAS	IMPACTOS	REFERÊNCIA
1995	Reorganização escolar	Fechamento de 77 escolas/8.016 classes. Deslocamentos e desligamentos de inúmeros estudantes e professores.	Cunha (2019)
1996	SARESP	Perda de autonomia na definição dos conteúdos. Instrumento de avaliação externa única para toda a rede pública.	Cunha (2019)
1997	Progressão continuada	Queda na qualidade educacional. Queda no valor da mão-de-obra que atua e que é formada nas escolas da REPPEB.	Cunha (2019)
2001 a 2006	Bônus por rendimento Escolas em tempo integral	Discurso do governo solidário, empreendedor e educador. Redução dos investimentos. Adesão ao trabalho voluntário. Financiamento privado. Foco nas competências leitora e escritora.	Cunha (2019)
2007	Plano de metas. Recuperação da aprendizagem nos ciclos finais.	Violência nas escolas. Pressão para aprovação. Infraestrutura restrita.	Cunha (2019)

2008	São Paulo faz escola e IDESP	Distância real do cumprimento das metas. Centralização metodológica e curricular. Currículo Baseado em Competências e habilidades. Capital humano. Estudantes e professores desmotivados.	Cunha (2019)
2010	Informatização via terceirização	Parceria público privado. Acesso insuficiente a computadores nas escolas.	Cunha (2019)
2011 a 2012	Programa educação compromisso de São Paulo	Visão de negócios educativos. Novo programa de escolas integrais sem alocação de novas verbas.	Cunha (2019)
2013 a 2015	Reorganização escolar	Parcerias público-privado. Greve dos professores, por melhores condições de trabalho e reivindicação salarial. Ocupações estudantis contra a redução dos recursos para educação, fechamento de escolas e consequentes deslocamentos e desligamentos de estudantes e professores.	Cunha (2019)
2019	Decreto nº 64.187	Reorganização geral da Secretaria de Educação	Cunha (2019)
2020	Currículo Paulista	Currículo baseado em habilidades.	SEDUC (2020)
2021	Implementação dos Itinerários Formativos	Mudança radical na oferta de componentes curriculares. Redução da carga Geral Básica.	SEDUC (2021)
2023	Plataformas Digitais	Plataformas digitais para a realização de atividades estudantis e docentes, assim como seu monitoramento. Uma revolução no currículo praticado.	SEDUC (2023)
2024	Ajuste de oferta dos Itinerários Formativos	A oferta de aprofundamentos curriculares cai de 11 para 2. É instituído o uso de plataformas digitais e de material didático	SEDUC (2024)

		digital (conjuntos de slides, por aula, e, por componente curricular) para serem utilizados diretamente nas aulas.	
--	--	--	--

Fonte: Autor (2025)

Do ponto de vista científico, há uma discussão intensa sobre os efeitos prejudiciais das políticas neoliberais. A visão mercadológica, a competição e outros pressupostos desse modelo político e econômico não são aplicáveis de maneira uniforme a todos os cenários. Isso resulta na exclusão dos benefícios das políticas públicas para aqueles que mais necessitam delas. Nas palavras de Gentili (1995), em termos pedagógicos, trata-se de uma “pedagogia da exclusão”.

Giroto (2017) evidenciou que as concepções educacionais neoliberais muitas vezes apresentam um viés espacial perverso, como no caso das escolas localizadas em áreas de expansão imobiliária, que seriam fechadas no contexto da reorganização escolar proposta em 2015, apesar do aumento das matrículas.

Essa reorganização não se concretizou conforme planejado devido às ocupações estudantis que se espalharam por todo o estado (CUNHA, 2019). No entanto, a política de "enxugamento" por meio do fechamento de salas de aula continuou. Para Venco (2019), essa mesma política de redução também se consolidou em 2016, com a admissão do aumento de 10% no número de estudantes por sala.

No contexto neoliberal, a educação é enxergada sob uma perspectiva mercadológica e econômica, o que acaba por ocultar sua base ideológica (GENTILI, 1995):

[...], a perspectiva educacional neo-econômica acrescenta um novo matiz a partir do qual descarta-se definitivamente uma das promessas sobre as quais estavam fundamentadas as políticas do bem-estar no modo de regulação fordista: a possibilidade de existência de uma esfera de direitos sociais e econômicos que, complementando os direitos civis e políticos, definem a ampla dimensão da cidadania numa sociedade moderna. Esta era a visão evolucionista e confiante de T. H. Marshall. Obviamente, em nossas sociedades latino-americanas, esta perspectiva otimista sempre entrou em choque com o muro de miséria e exclusão atrás do qual encontra-se a grande maioria da população "não-cidadã". Mesmo assim, a ideia da existência de um conjunto de direitos sociais (possuídos por poucos) foi tomando conta do imaginário social que motivou um número considerável de lutas populares ao longo desta segunda metade do século, inclusive em sociedades onde as massas encontram-se condenadas historicamente à exclusão e à marginalidade. Além das razões que teve o capital para expandir os direitos sociais e econômicos, estas lutas populares e democráticas são as que nos permitem explicar, em grande parte, a existência de um conjunto de instituições públicas onde tais direitos deveriam (ao menos hipoteticamente) materializar-se. A escola pública é algo mais do que uma simples e conspiratória armadilha do capital para estender seu poder sobre as massas. Esse é um dos núcleos de sentido que o neoliberalismo pretende desintegrar: a própria ideia dos direitos sociais e a necessidade de uma rede de instituições públicas destinadas a materializá-los. A interpretação meritocrática do neo-econômismo baseia-se na

necessidade de destruir a lógica dos direitos que garantem a conquista da cidadania e de impor a lógica mercantil segundo a qual os indivíduos realizam-se eles próprios, enquanto proprietários, como consumidores racionais. É preciso esforçar-se, trabalhar e competir para ser um consumidor racional, responsável e empreendedor (GENTILI, 1995, p.199-200).

Para além da base ideológica camuflada na educação no contexto neoliberal, a escola pública é vista apenas como um mecanismo preparador de mão de obra, da qual as classes dominantes e dirigentes extraem o mais valor. Como os valores pagos pela mão de obra no capitalismo são diferenciados, a educação “mais barata” – “paga apenas por impostos” – é responsável pela formação da mão de obra mais barata. A educação pública, portanto, se aproxima de um processo quase “mercadológico”, em que a “mercadoria” oferecida pelas escolas é a força humana, tanto material quanto intelectual, a um custo baixo no mercado de trabalho.

Para compreender melhor a orientação neoliberal das políticas que regem a Rede Pública de Ensino de Educação Básica (REPPEB), é necessário distanciar o olhar das questões pontuais e focar no cerne dessas políticas e concepções. Podemos recorrer aos organismos internacionais, como o Banco Mundial e a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que definem as diretrizes a serem seguidas pelos países em desenvolvimento para, teoricamente, alcançarem certos objetivos. Há uma vasta literatura científica que discute o tema e aponta as ligações diretas entre as políticas educacionais federais brasileiras e as orientações desses organismos.

O Banco Mundial iniciou o financiamento de programas educacionais existentes em alguns países a partir de 1962 e, ao longo do tempo, se aprimorou no financiamento de programas com um viés educacional que se alinha com suas proposições. Segundo Soares (2020), as orientações do Banco Mundial, por meio do documento *“Um Ajuste Justo: Análise da Eficiência e Equidade do Gasto Público no Brasil”*, de 2017, podem ser resumidas como:

[...] implantação de um currículo nacional e avaliações padronizados; a exigência de um profissional polivalente, que possa assumir séries, disciplinas e cargos variados; a educação à distância e a redução sistemática de investimentos públicos na área (SOARES, 2020, p.19).

Vale mencionar que os preceitos neoliberais presentes nos documentos educacionais brasileiros são mais antigos, com destaque para a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), promulgada em 1996, que

[...] entram nos gastos com educação as reformas de prédio, troca de móveis, compra de apostilas e livros didáticos, contratação de assessorias externas e compra de provas padronizadas e outros ‘insumos’ que, apesar de ligados ao aluno, não estão necessariamente ligados à melhoria da aprendizagem (SOARES, 2020, p.11).

Essa legislação, além de consolidar aspectos fundamentais da educação brasileira, também incorporou conceitos neoliberais, especialmente no que diz respeito à gestão escolar e ao papel do mercado na educação. A LDB de 1996 estabeleceu uma série de diretrizes que orientaram a educação básica e superior no Brasil, com ênfase na descentralização da gestão, na flexibilização curricular e na busca por maior eficiência no uso dos recursos educacionais.

Esses princípios, alinhados com o pensamento neoliberal, defendem a ideia de que o Estado deve ter um papel mais limitado na gestão direta das escolas, enquanto o mercado e as iniciativas privadas são estimulados a atuar em áreas como a oferta de materiais didáticos, a construção e manutenção de escolas e até mesmo a gestão de unidades educacionais, em um modelo de parcerias público-privadas.

Ao longo dos anos, a LDB passou a ser um dos principais instrumentos utilizados para justificar a implementação de reformas educacionais neoliberais, como o incentivo à meritocracia, a valorização da avaliação externa e a adoção de práticas de gestão empresarial nas escolas. Com isso, a educação passa a ser vista cada vez mais como um bem de mercado, em que a qualidade e os resultados são medidos por indicadores de desempenho, muitas vezes desconsiderando as desigualdades históricas e regionais que caracterizam o sistema educacional brasileiro.

Além disso, a LDB de 1996 também defende o conceito de autonomia das escolas, o que, de acordo com muitos críticos, acaba por ampliar as desigualdades entre as instituições de ensino, uma vez que as escolas em regiões mais carentes enfrentam maiores dificuldades de implementar mudanças eficazes sem o apoio estatal necessário. Esse processo de descentralização, embora tenha sido promovido como uma maneira de melhorar a gestão e a qualidade da educação, acaba aprofundando as desigualdades regionais e sociais, especialmente nas áreas mais periféricas do país.

Com isso, a LDB e as reformas subsequentes estruturam um sistema educacional cada vez mais permeado pelos princípios neoliberais, influenciando a forma como a educação é organizada, oferecida e avaliada no Brasil.

Agora, vamos analisar as políticas educacionais e o neoliberalismo sob a ótica de Chang (2004). O autor adota uma abordagem integrada, considerando as políticas de industrialização, comércio e tecnologia como fundamentos essenciais para o

desenvolvimento econômico e social. A partir dessa perspectiva, extraímos algumas reflexões valiosas sobre as políticas públicas voltadas à educação básica.

Chang (2004), argumenta que a educação deve ser vista como um processo que vai além dos muros da escola, sendo essencialmente conectada ao mundo do trabalho. Para ele, as políticas educacionais devem ser alinhadas a estratégias nacionais de desenvolvimento, com ênfase em modelos protecionistas e desenvolvimentistas. Tais estratégias foram adotadas por países hoje desenvolvidos em seus estágios iniciais de crescimento, mas, conforme esses países alcançaram o desenvolvimento, passaram a desencorajar outras nações a utilizarem as mesmas abordagens por meio de instituições internacionais e acordos bilaterais (CHANG, 2004).

Essa análise destaca um paradoxo: enquanto países desenvolvidos usaram políticas educacionais como ferramenta para impulsionar seu crescimento, o sistema neoliberal vigente tende a limitar o uso dessas estratégias pelos países em desenvolvimento. O autor observa que os países que obtiveram sucesso na educação básica, como os EUA, a França e os países do Leste Asiático, implementaram políticas de expansão educacional que não só focaram na universalização, mas também priorizaram a qualidade do ensino. No entanto, as propostas neoliberais, em sua maioria, buscam reduzir o gasto público com a educação e enfatizam a produtividade, uma visão que vai na contramão do que é necessário para garantir uma educação de qualidade e inclusiva.

Essa reflexão nos leva a compreender as políticas neoliberais na educação de maneira crítica, especialmente em contextos como o brasileiro, onde o sistema educacional se vê pressionado por exigências de eficiência econômica que desconsideram as desigualdades históricas e regionais, prejudicando a construção de um sistema educacional verdadeiramente inclusivo e transformador.

Embora o Brasil tenha adotado, de forma comprovada, medidas educacionais neoliberais no âmbito federal ao longo dos anos 2000 (SOUZA, 2017), é notável o tamanho do investimento que estava sendo projetado para a educação, com a destinação de 75% dos recursos do fundo do pré-sal para a educação a partir de 2020. André (2020) assinala que, ao estrangular um caminho de saída para as crises capitalistas — por meio do investimento em inovação tecnológica a partir do sistema educacional —, as elites econômicas nacionais fizeram uma escolha política que reflete o cenário geopolítico e as dinâmicas de classe ao longo da década de 2010.

Cury (2015), ao abordar as políticas públicas educacionais sob uma perspectiva geográfica, argumenta que as intenções e as visões de mundo dos governos em exercício

são refletidas na formulação e execução dessas políticas. Nesse contexto, a questão orçamentária se torna uma parte fundamental da estrutura neoliberal que vem sendo implantada no estado de São Paulo.

O Brasil carrega como herança histórica uma profunda concentração da oferta de educação de qualidade, por um lado, e, por outro, a promoção da rede privada, com especificidades, mas abrangendo desde a educação básica (composta pelas etapas de educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) até a educação superior. É na região Sudeste que essa concentração é mais expressiva, embora não sem desigualdades internas. São Paulo, com seu sistema educacional, se destaca no cenário nacional, embora as disparidades sociais e econômicas ainda persistam, refletindo a desigualdade estrutural do país.

3.2 A territorialidade e a estrutura da REPPEB expressam o poder do capital

Para compreender a territorialidade da Rede Pública de Ensino de Educação Básica (REPPEB), é fundamental detalhar seus aspectos organizacionais e políticos. A análise proposta nesta pesquisa de doutorado articula a produção do espaço geográfico dos municípios onde as escolas participantes estão localizadas, com o objetivo de compreender como os saberes geográficos e geopolíticos influenciam, de forma explícita ou implícita, a implementação de políticas públicas educacionais na REPPEB e seus impactos pedagógicos.

É importante ressaltar que, ao analisar as políticas neoliberais no contexto educacional, observamos uma sequência de documentos produzidos em diferentes escalas — internacional, nacional, estadual e municipal⁹ — que orientam a implementação de ações educacionais nas escolas. Como discutido no primeiro subitem do capítulo 2, essa cadeia de políticas é fundamental para entender como elas se materializam e afetam a prática pedagógica nas escolas da rede pública.

A territorialidade da REPPEB analisada neste capítulo 3 traz ênfase nos aspectos organizacionais e políticos da rede, destacando as dinâmicas de implementação das políticas públicas educacionais. Em seguida, a análise se conecta à produção do espaço geográfico dos municípios onde as escolas participantes estão localizadas, com o intuito de ilustrar como as políticas educacionais se inserem nas realidades territoriais locais.

⁹ Um exemplo pode ser o fechamento ou não de escolas estaduais durante a pandemia de Covid XIX que ficou a critério de Decretos municipais referentes ao nível de contaminação e prevenção na cidades.

Em um contexto mais amplo, na escala internacional, a análise dos saberes geográficos questiona a visão dominante dos organismos internacionais de que existe uma correlação direta e unidirecional entre crescimento econômico e educação. A citação a seguir ilustra essa crítica, especialmente ao ser observada a geograficidade da argumentação:

Apesar do discurso dos organismos internacionais de que a educação leva ao desenvolvimento socioeconômico, verifica-se que nem todos os primeiros colocados no ranking do PISA [...], ou seja, os países que, de acordo com o programa, teriam o melhor sistema de educação, aparecem como primeiros colocados no ranking dos maiores PIBs [...] ou no ranking dos maiores IDHs [...]. É possível perceber que apenas alguns dos países que estão entre os quinze primeiros posicionados no ranking do PISA também estão entre os quinze maiores PIBs do mundo. Desconsiderando aqui a China, devido à sua avaliação ocorrer em escala regional, somente Estados Unidos, Japão, Reino Unido, Canadá e Austrália aparecem entre os quinze primeiros nas duas tabelas. Quando se compara os rankings do PISA e do PIB com o ranking de IDH, a falta de correlação se torna ainda mais evidente: apenas quatro países (Canadá, Estados Unidos, Reino Unido e Austrália) estão presentes entre os quinze primeiros colocados nos três rankings (SOARES, 2020, p.18).

Nesse contexto, é possível refletir sobre os investimentos na REPPEB. A partir da análise de Dias (2018), observa-se que, entre os anos de 2011 e 2016, o valor repassado pelo tesouro estadual de São Paulo para a rede diminuiu em 5%. Embora a receita tenha se mantido constante, esse decréscimo implicou no aumento da dependência de verbas federais na área da educação, uma tendência que se buscou analisar nessa pesquisa.

Porém, com uma mudança abrupta, ocorrida no ano de 2025, na forma e organização do documento Balanço Geral do Estado que é disponibilizado no site da fazenda¹⁰ e que norteia as análises dos gastos do estado de São Paulo. Essa pesquisa ao optar por analisar essa última versão seguiu o caminho de, ao não ser possível verificar o total gasto pela SEE, e, portanto, definir a porcentagem que vem sendo repassado pelo Tesouro estadual para a SEE. Verificou as dimensões dos repasses federais para o estado, na série histórica de 2015 até 2024.

Esses relatórios anuais possuem capítulos e subcapítulos, entretanto, no sumário não são apresentados os subcapítulos, o que dificulta a análise do mesmo. A forma encontrada de mitigação dessa problemática foi a de utilizar o recurso “localizar” do *software Adobe Reader* e buscar por palavras chaves como: “FUNDEB” (Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação); “PNAE” (Programa Nacional de Alimentação Escolar); “PDDE”(Programa Dinheiro Direto na Escola) ; “FNDE” (Fundo Nacional de

¹⁰Disponível em: <https://portal.fazenda.sp.gov.br/acessoinformacao/Paginas/Balan%C3%A7o-Geral-do-Estado.aspx>. Acesso em: 19/04/2025.

Desenvolvimento da Educação); “Royalties”; “salário educação” e “convênios”. Todos esses programas e fundações são federais.

Algumas informações não estavam disponíveis nos anuários, e isso dificultou a análise. O ideal seria, em cada anuário apresentar os dados daquele ano, quanto que aumentou em relação ao ano passado e se houve aumento real em relação à inflação. Nenhum dos dados foi apresentado dessa forma. Foi demonstrado no capítulo de educação quantos convênios haviam sido realizados e a finalidade deles em construir e ampliar creches, entretanto, não informaram o valor em reais do quanto foi destinado para esses convênios. O único que forneceu o valor total foi o FUNDEB.

Quanto ao PNAE, o anuário não demonstrou o valor bruto de quanto foi destinado para o programa, apenas demonstrou o valor que era destinado em relação a cada aluno matriculado em uma escola regular ou integral. Ainda que não explicasse quantos alunos estavam matriculados em cada uma das modalidades de ensino, ou seja, se torna impossível saber o valor deste programa.

O PDDE na maioria das vezes não informava o valor que foi destinado, com raras exceções. É perceptível que de 2015 a 2018 não forneceram informação alguma do quanto era recebido pelo PDDE da união, apenas informaram que havia o programa e que escolas utilizavam esses programas. Em 2019 houve a criação do PDDE Paulista e que ainda naquele ano mais de 600 milhões foram destinados para as escolas. Isso por si só não quer dizer muita coisa, pois muitos valores são acima de 600 milhões.

Assim, foi analisada a tabela 10 dos relatórios de 2022 e 2023, pois nessa tabela é fornecida a informação de quantos milhões foram destinados ao PDDE Paulista de 2021 a 2023. Nos relatórios anteriores não constava a informação na tabela 10 que é onde há o valor total, apesar dela possuir menos informações do que as do FUNDEB. A partir destes dados foi realizado a tabela abaixo:

Quadro 16 - PDDE Paulista (2021 - 2023)

X	Valor em R\$	Inf/Def	IPCA	Total com Inf.
2021	R\$ 791.000.000,00	Referência	10,06%	R\$ 870.582.373,45
2022	R\$ 676.000.000,00	-85,46%	5,79%	R\$ 715.107.228,06
2023	R\$ 525.000.000,00	-77,66%	4,62%	R\$ 549.261.247,53

Referente ao quadro acima vemos que o crescimento do repasse, ano a ano, fica em torno de 21%, observando os índices do IPCA-15. Entre 2021 e 2023 a deflação fica em torno de -166%, levando em consideração a deflação acumulada.

Sobre os repasses da FNDE, os relatórios de 2015 a 2019 não demonstram o valor total que é transferido da FNDE para o Governo do Estado de São Paulo. Porém, do relatório de 2020 a 2023 existe a tabela 6 que demonstra as transferências correntes. Um dos itens adicionados foi o repasse da FNDE. A partir disso é possível saber o valor em milhões de reais. Que foram considerados para a elaboração do quadro a seguir. Nele vemos que o crescimento do repasse, ano a ano, fica em torno de 29%, observando os índices do IPCA-15. Entre 2019 e 2023 o crescimento fica em torno de 430%, levando em consideração a inflação acumulada. O que demonstra uma elevação considerável no montante repassado.

Quadro 17 - Transferência FNDE (2019 - 2023)

X	Valor em R\$	Inf/Def	IPCA	Total com Inf
2019	R\$ 2.281.000.000,00	Referência	4,31%	R\$ 2.379.223.318,39
2020	R\$ 2.830.000.000,00	124,06%	4,52%	R\$ 2.957.844.029,89
2021	R\$ 3.249.000.000,00	114,80%	10,06%	R\$ 3.575.881.329,14
2022	R\$ 3.656.000.000,00	112,56%	5,79%	R\$ 3.867.502.996,71
2023	R\$ 4.313.000.000,00	117,97%	4,62%	R\$ 4.512.311.924,92

O quadro do PNAE, no Balanço Geral, tem um problema parecido com a do PDDE: não existe o valor total. O que os relatórios demonstram é que existem municípios que gerem o PNAE diretamente (sistema descentralizado) e há outros que são geridos pelo estado (sistema centralizado). A quantidade de alunos até é demonstrada em quantidade de milhões, mas não é informado quantos estudantes estão matriculados na escola integral e quantos estão matriculados na escola regular. Então acaba se tornando inviável de compreender por meio dos cálculos o valor exato que é gasto nesse programa. O lado positivo é que há informações do quanto é repassado pela união e do quanto é complementado pelo estado.

As informações sobre o quanto é gasto por aluno por dia, o custo aluno, são bem sistematizadas, sendo possível compreender as mudanças ao longo do tempo:

No Quadro abaixo é possível perceber que há anos em que o projeto quase dobrou os investimentos. Como ocorreu de 2016 para 2017. Anos em que, no âmbito federal, ocorreu o impeachment e assumiu o governo interino.

Quadro 18 - PNAE (2015 - 2023)

PNAE		
x	Escola regular	Escola Integral
2015	R\$0,50 aluno p/ dia	R\$2,00 aluno p/ dia
2016	R\$0,55 aluno p/ dia	R\$2,20 aluno p/ dia
2017	R\$0,94 aluno p/ dia	R\$3,68 aluno p/ dia
2018	R\$0,94 aluno p/ dia	R\$3,68 aluno p/ dia
2019	R\$0,94 aluno p/ dia	R\$3,68 aluno p/ dia
2020	R\$1,14 aluno p/ dia	R\$3,73 aluno p/ dia
2021	R\$1,14 aluno p/ dia	R\$3,73 aluno p/ dia
2022	R\$1,34 aluno p/ dia	R\$3,93 aluno p/ dia
2023	R\$1,34 aluno p/ dia	R\$3,93 aluno p/ dia

O FUNDEB talvez seja a informação mais explícita no relatório anual, e, mesmo quando há problemas de divergência de valores eles não são grandes, por exemplo, o relatório de 2017 diz que o valor daquela época é de R\$16.002.574.394,00, já o de 2018 afirma que o valor é de R\$16.002.630.806. Uma diferença de R\$56.412 reais.

Quadro 19 - FUNDEB (2015 - 2023)

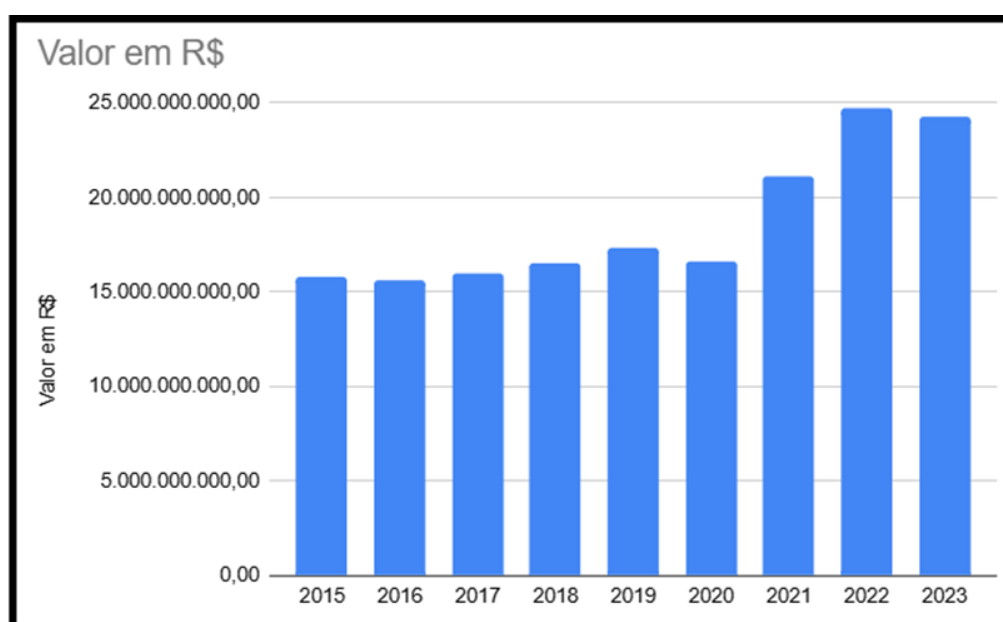
X	Valor em R\$	Inf/Def	IPCA	Total com inf.
2015	R\$ 15.802.436.416,87	Referência	10,67%	R\$ 17.489.034.901,50
2016	R\$ 15.593.878.083,67	-98,68%	6,29%	R\$ 16.574.419.299,56
2017	R\$ 16.002.574.394,00	6,58%	2,95%	R\$ 16.474.237.683,51
2018	R\$ 16.558.688.862,75	103,47%	3,75%	R\$ 17.178.907.994,82
2019	R\$ 17.342.007.072,23	104,73%	4,31%	R\$ 18.088.780.190,22
2020	R\$ 16.612.404.539,80	-95,79%	4,52%	R\$ 17.362.862.752,68
2021	R\$ 21.099.808.110,98	127,01%	10,06%	R\$ 23.222.656.162,66
2022	R\$ 24.714.170.440,53	117,12%	5,79%	R\$ 26.143.908.161,93
2023	R\$ 24.227.377.162,99	-98,03%	4,62%	R\$ 25.346.970.294,94

É perceptível também como o novo FUNDEB teve um impacto gigantesco na educação. As variações são comuns já que o FUNDEB é baseado em impostos e que são variáveis mediante a economia e em relação a mudanças na própria forma de tributação. Entretanto, enquanto o velho FUNDEB possuía uma variação de R\$15,802 a R\$17,342 bilhões, o novo FUNDEB se destaca por já no seu primeiro ano demonstrar um valor de

R\$21 bilhões e se estabilizando em um valor de R\$24 bilhões. Em um futuro próximo poderemos observar melhor essas pequenas variações.

Referente ao quadro acima vemos que o crescimento do repasse, ano a ano, fica em torno de 53%, observando os índices do IPCA-15. Entre 2015 e 2023 o crescimento fica em torno de 166%, levando em consideração a deflação e a inflação acumulada. No gráfico abaixo essas flutuações se tornam mais nítidas. Para ter ideia, a média de 2015 até 2020 é de 16.280.621.628,38. Então a média dos últimos 6 anos do antigo FUNDEB para o novo já demonstra um aumento de R\$4.819.186.482,60 bilhões. Quase 5 bilhões, e, em porcentagem demonstra um aumento de 29,60%. E em relação ao ano de 2023 há um aumento de R\$7.946.755.534,61 e em porcentagem há um aumento de 48,81% em relação a média de 2015 a 2020.

Gráfico 1 - FUNDEB (2015-2023)



Ainda que o FUNDEB seja um programa nitidamente importante e que o impacto que ele gera na educação seja indiscutível, a tabela abaixo que é retirada do relatório anual de 2018 tem sua relevância.

Quadro 20 - FUNDEB (2016 - 2018)

FUNDEB – ESTADO	2016	2017	Total 2018
Contribuição	21.121.739.897	22.231.232.460	23.460.071.584
Retorno	15.593.878.084	16.002.630.806	16.558.668.863
Resultado	- 5.527.861.813	- 6.228.601.654	-6.901.402.721

Valor da Contribuição, Retorno e Resultado do **FUNDEB**

Fonte: Secretaria da Fazenda do Estado de São Paulo; FNDE/MEC - Centro de Gestão do **FUNDEB**. Acesso em 29/01/2019.

Fonte: Relatório anual de 2018 (SÃO PAULO, 2019, p.219).

O FUNDEB funciona com a destinação de recursos arrecadados em diferentes tipos de impostos. Todos os governos destinam uma porcentagem dos seus mais diversos impostos para um fundo estadual e o governo federal também realiza transferências para esses fundos, isso é o que chamam de Contribuição. Os estados e municípios também entregam informações de quantos estudantes participam de cada estado e município. O governo federal estipula um valor mínimo para cada estudante matriculado, denominado custo-aluno, e assim ocorre a redistribuição desses fundos estaduais para a educação básica de cada município visando manter a garantia de padrão de qualidade como previsto no artigo 206 da constituição federal (Silva, 2016). Esse é o ponto que não permite determinar com precisão o quanto é repassado pelo tesouro estadual para SEE e muito menos quanto chega até a REPPEB. Mesmo assim fica nítido que essa, junto das demais verbas federais, são decisivas para a implantação de políticas públicas na REPPEB.

No que tange aos repasses de verbas dentro da REPPEB, Venco (2019) destaca que a precariedade na classe docente é um fator difuso e significativo, dificultando o enfrentamento dessas políticas por parte dos profissionais da educação. Como exemplo, o autor ilustra as mobilizações do final de 2015 e início de 2016, que não foram suficientes para mitigar a precariedade que afeta o setor. Uma "conquista" dos docentes foi a redução do interstício exigido para a celebração de contratos temporários, que passou de 180 para 40 dias, possibilitando que o professor iniciasse o ano letivo seguinte. No entanto, a verdadeira solução para combater essa precarização seria a abertura de novos concursos para suprir o déficit de profissionais naquele momento.

A desigualdade nos repasses dentro da rede também se reflete nas diferentes categorias de contratação dos professores, como evidenciado pela variabilidade nos regimes de contratação (VENCO, 2019) e nas diferenças de remuneração entre as classes E, D e C (GABRIEL, 2019). A pluralidade de formas de contratação e remuneração é, sem dúvida, uma expressão do projeto neoliberal de educação. Cabe lembrar que, no Relatório

de 2017, o Banco Mundial critica o fato de os rendimentos dos docentes no Brasil não estarem atrelados a resultados (SOARES, 2020).

É fundamental compreender o neoliberalismo como uma ideologia que permeia todo o Estado. Seus princípios, como o corte de gastos, influenciam a formulação de políticas públicas em diversas esferas, como a Lei Complementar 1.361/2021¹¹, que extinguiu as faltas abonadas para várias categorias de servidores do Estado de São Paulo ao implementar a bonificação por resultados, resultando, na prática, em um corte de direitos.

Outras reformas legislativas também se inserem nesse contexto neoliberal, como a nova carreira docente apresentada pela Lei Complementar 1.374/2022¹². Essa lei altera significativamente as formas de evolução funcional dos docentes, desvalorizando a pós-graduação como fator remuneratório e impondo mudanças no regime de evolução da carreira. Além disso, acompanha essa reforma a realização de um concurso para professores de Ensino Fundamental e Médio, com um número de vagas inferior ao necessário para a REPPEB¹³, após uma década sem concurso para a área.

Outro aspecto relevante é a implementação da Atividade Pedagógica Diversificada (APD). Com a nova carreira docente, uma parte da jornada de trabalho que antes era realizada em local de livre escolha (ATPL) passou a ser obrigatória nas escolas, o que gerou uma grande disparidade entre os docentes que optaram ou foram forçados a adotar a categoria "o". No final de 2023, uma nova mudança revogou a exigência de cumprimento da carga horária da ATPL na escola, mas deixou em aberto a possibilidade de convocação desses profissionais¹⁴. O sindicato dos professores, por sua vez, inclui em sua pauta de reivindicações a revogação total dessa lei.

Um efeito espacial perverso das políticas neoliberais é a fragmentação da REPPEB, que se manifesta, por exemplo, na divisão entre “escolas regulares” e “escolas integrais”, com regimes próprios para estudantes e servidores (DIAS, 2018; GIROTTO, 2018, 2019). Essa fragmentação também se reflete na distribuição desigual das escolas nos espaços municipais, com localidades periféricas apresentando realidades muito distintas das áreas centrais.

¹¹ Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2021/lei.complementar-1361-21.10.2021.html>. Acesso em: 27/12/2023.

¹² Disponível em <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2022/lei.complementar-1374-30.03.2022.html>. Acesso em: 27/12/2023.

¹³ Disponível em https://issuu.com/apecoesporg/docs/n-40-apecoesp-luta-por-6463fe7666709?utm_medium=referral&utm_source=www.apecoesp.org.br. Acesso em: 27/12/2023.

¹⁴ Disponível em: https://issuu.com/apecoesporg/docs/n-52-seduc-recua-apd-62cc6bf59976c?utm_medium=referral&utm_source=www.apecoesp.org.br. Acessado em: 27/12/2023.

O Novo Ensino Médio também gera efeitos geográficos contraditórios para os estudantes. Atualmente, a rede de ensino utiliza o georreferenciamento para identificar e espacializar a proximidade das moradias em relação às escolas, bem como as demandas educacionais e o contexto socioespacial em que elas estão inseridas. Esse processo é fundamental, pois o Estado precisa garantir a oferta de escolas que não apenas atendam às necessidades dos estudantes, mas também favoreçam o seu acesso, especialmente para aqueles em situação de maior vulnerabilidade social.

Na reorganização realizada pela Secretaria da Educação em 2019, por meio do Decreto Nº 64.187, foram estabelecidas 91 diretorias de ensino como unidades administrativas. Essas diretorias são agrupadas em pólos, que, embora não se caracterizam como unidades administrativas formais, servem como pontos de contato com a estrutura central da Secretaria. No site da Secretaria de Educação, é mencionada a existência de 15 Pólos Regionais, conforme indicado também na retificação do Diário Oficial (D.O.) de 19 de junho de 2018, que se refere à Instrução Conjunta CGRH/CGEB/EFAP/COFI/CIMA/CISE, de 18 de junho de 2018¹⁵, bem como na Resolução SE 6, de 07 de fevereiro de 2019. No entanto, através de contato telefônico e digital com a Secretaria, por meio da Chefia de Gabinete, no ano de 2019, foi possível acessar um mapa detalhado que, na realidade, conta com 16 polos. Esse mapa está disponível para consulta no Anexo 2 desta pesquisa. Na próxima página, apresentamos uma releitura desse mapa, que detalha a distribuição e organização dos polos.

¹⁵Disponível em:

<https://www.imprensaoficial.com.br/Certificacao/GatewayCertificaPDF.aspx?notarizacaoID=dbde57b7-9452-42c9-b858-140a47f3b576>. Acessado em 27/12/2023.

Mapa 1: Polos Regionais do Estado de São Paulo



No mapa, podemos observar que as Diretorias de Ensino estão agrupadas em 16 polos, com um número variável de diretorias em cada um. A Diretoria de Ensino de Araraquara, por exemplo, está localizada no Polo 08, que inclui as seguintes diretorias: Araraquara, Franca, Jaboticabal, Pirassununga, Ribeirão Preto, São Carlos, Sertãozinho e São Joaquim da Barra. Predominam, nesse Polo, cidades de porte médio como sede das Diretorias de Ensino, o que reflete uma característica comum a todo o interior paulista.

O Decreto nº 64.187, de 17 de abril de 2019¹⁶, que reorganiza a Secretaria da Educação de São Paulo, pode ser analisado sob a ótica dos saberes geográficos e geopolíticos. Esse decreto trata de questões como orçamento, infraestrutura, gestão, ensino e aprendizagem no estado de São Paulo, e, como qualquer decreto, possui um caráter político. Ele é publicado por um governo em exercício e estabelece diretrizes que devem ser seguidas por uma instituição do Estado.

Ao examinar o decreto, podemos identificar alguns aspectos espaciais, como a “[...] articulação entre as unidades centrais da Secretaria e estas com as unidades regionais para definição e monitoramento da implementação das políticas e diretrizes educacionais” (SÃO PAULO, 2019). No entanto, não encontramos elementos claros de mediação, especialmente no que se refere aos saberes geográficos e geopolíticos contextualizados.

Dentre as treze segmentações que compõem a estrutura da Secretaria, duas se referem ao território paulista: “[...] V - Subsecretaria de Acompanhamento da Grande São Paulo; VI - Subsecretaria de Acompanhamento do Interior; [...]”. À primeira vista, isso parece coerente, mas surgem disfunções quando observamos as particularidades da estrutura da REPPEB, que existe há 77 anos como tal, e 133 anos como Secretaria de Estado do Interior e Instrução Pública.

Cada uma das duas subsecretarias criadas pelo Decreto nº 64.187 atende a um grupo de Diretorias de Ensino, que são, por sua vez, agrupadas em polos regionais. Vale ressaltar que há municípios que possuem mais de uma Diretoria de Ensino, enquanto outras Diretorias atendem dezenas de municípios. Esse

¹⁶ Disponível em <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2019/decreto-64187-17.04.2019.html>. Acessado em: 09/01/2024

arranjo revela um contraste significativo entre as Diretorias de Ensino, especialmente no que diz respeito às diferenças entre o meio rural e o urbano, o que é uma reflexão importante no âmbito dos saberes geográficos e geopolíticos.

Além disso, a desigualdade interurbana é evidente, com municípios da rede possuindo apenas uma escola, enquanto outros têm centenas de unidades educacionais. Isso demonstra a heterogeneidade dos municípios e das realidades atendidas pela rede estadual. Essa regionalização estabelecida pelo Decreto cria a Subsecretaria de Acompanhamento da Grande São Paulo, com 28 Diretorias de Ensino, e a Subsecretaria de Acompanhamento do Interior, com 62 Diretorias de Ensino. Tal divisão evidencia que as desigualdades enfrentadas por cada subsecretaria são imensas.

É importante notar que a regionalização para caracterização dos polos não segue as Regiões Administrativas e Metropolitanas do IBGE. Quando observamos a configuração dos pólos regionais, já podemos perceber a enorme heterogeneidade, resultado das características históricas da produção do território paulista. Essa heterogeneidade está associada a um sistema produtivo maior, de circulação de mercadorias e capitais, no qual existem centros produtores e periferias interligadas.

Essas conexões, além de se manifestarem no espaço geográfico, também se expressam por laços de fidelidade entre pessoas, bem como por recursos naturais e humanos que colocam essas cidades em uma hierarquia urbana estadual, nacional e internacional. A acumulação e a sobreposição de modos de produção geram alianças regionais de classes, que formam um tecido político paulista complexo e, por vezes, contraditório.

Infelizmente, as abordagens que não consideram os saberes geográficos e geopolíticos na implementação dessas regionalizações contribuem para o caráter difuso da REPPEB, especialmente no que diz respeito ao intraurbano. Isso afeta diretamente a qualidade das mediações espaciais vivenciadas pelos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem nas escolas.

É justamente a integração com o local que se torna um aspecto essencial dos processos pedagógicos, conforme evidenciado no próprio Decreto nº 64.187: “VI - o desenvolvimento do processo educacional e o incentivo à integração entre

escola, pais e comunidade” (SÃO PAULO, 2019). A partir dessa análise, vamos tomar como base a Diretoria de Ensino de Araraquara para caracterizar e examinar as localidades em que estão inseridas as quatro escolas parceiras da pesquisa.

3.3 Diretoria de Ensino de Araraquara

A DE de Araraquara, objeto de investigação nesta pesquisa, tem sede em município que apresentou a seguinte estruturação do PIB no Censo de 2010: 2,5% agricultura, 18,86% indústria, 66,4% comércio e serviços e 12,13 % administrativo (IBGE, 2010). A cidade também apresenta estrutura espacial bastante espraiada (FALKOSKI; PIERINI, 2019). Esse tipo de estrutura espacial, no que se refere ao recorte espacial da Diretoria de Ensino, não se repete por toda a REPPEB. Sendo que, por exemplo, na Região Metropolitana de São Paulo existem casos em que há mais de uma Diretoria de Ensino por cidade. A Diretoria de Ensino de Araraquara é uma das que possuem até vinte mil matrículas. Nessa pesquisa de doutorado será abordada a estrutura que contextualiza a realidade política, econômica, social e espacial das escolas participantes.

A Diretoria de Ensino (DE) de Araraquara, objeto de investigação desta pesquisa, está situada em um município cuja estruturação do Produto Interno Bruto (PIB), conforme o Censo de 2010, apresenta a seguinte distribuição: 2,5% de agricultura, 18,86% de indústria, 66,4% de comércio e serviços e 12,13% de administração pública (IBGE, 2010). A cidade também se caracteriza por uma estrutura espacial amplamente disseminada (FALKOSKI; PIERINI, 2019). Esse padrão de organização espacial, no que tange ao recorte territorial da Diretoria de Ensino, não se repete em toda a Região de Ensino do Estado de São Paulo (REPPEB). Na Região Metropolitana de São Paulo, por exemplo, há casos em que mais de uma Diretoria de Ensino atende a uma mesma cidade. A Diretoria de Ensino de Araraquara é uma das que contabiliza até vinte mil matrículas. Assim, nesse tópico, a pesquisa de doutorado se dedicará à análise da estrutura

que contextualiza a realidade política, econômica, social e espacial das escolas participantes.

O Polo 8 é composto por dezenas de cidades, o que evidencia a sua heterogeneidade. As seis cidades mais destacadas desse polo possuem fortes vínculos com o agronegócio exportador, setor que movimenta bilhões na balança comercial brasileira. Entre as empresas de destaque, a Cutrale, localizada em Araraquara, exemplifica a fusão entre os setores industrial e agrícola. O setor público dessas cidades também desempenha um papel relevante no mercado de consumo do polo, sendo que a REPPEB abriga grande parte desses servidores. Diante da complexidade e diversidade regional do Polo 8, o foco desta pesquisa será a Diretoria de Ensino de Araraquara, que, situada no interior paulista, já apresenta uma grandeza e complexidade significativas.

Essa Diretoria de Ensino abrange dez municípios: Araraquara, Américo Brasiliense, Santa Lúcia, Rincão, Motuca, Matão, Nova Europa, Gavião Peixoto, Boa Esperança do Sul e Trabiju. Do ponto de vista da influência do urbano na região, destacam-se Araraquara, Matão e Américo Brasiliense, sendo que este último é conurbado com Araraquara. O desafio das regionalizações, seja em pólos ou em Diretorias de Ensino, reside na escassa consideração dos conhecimentos geográficos e geopolíticos das localidades onde essas escolas estão inseridas.

Existe um grande contingente de pessoas que compõem a REPPEB nesses municípios. Dentro dessa Diretoria de Ensino, as cidades de Gavião Peixoto, Nova Europa, Matão e Motuca possuem um intenso fluxo de pessoas devido à sua proximidade, orbitando Araraquara. As cidades de Américo Brasiliense, Santa Lúcia e Rincão estão claramente interligadas a Araraquara, mantendo fluxos intensos com ela. As cidades de Santa Lúcia e Rincão são exemplos expressivos dessa relação de dependência com Araraquara, sendo que Américo Brasiliense é conurbada com a cidade. Por essa razão, abordaremos o segundo grupo de cidades.

Rincão, fundada a partir do vale formado por um afluente do Rio Mogi-Guaçu, o Ribeirão do Rancho Queimado, na confluência com o Córrego da Paciência, teve seu centro atraído rapidamente pela Estação Ferroviária. Esse movimento

pode ser explicado pela chegada da moderna infraestrutura ferroviária no início do século XX, quando a área era atendida pela Companhia Paulista de Estradas de Ferro.

É importante notar que a expansão da estrada férrea reflete um momento de grande pujança no modo de produção regional, baseado principalmente na cultura do café voltada para exportação, além de outras culturas adjacentes voltadas para a subsistência da força de trabalho nas cidades e no campo. As cidades de Santa Lúcia e Rincão, por exemplo, estavam rodeadas por grandes fazendas que ainda viviam o processo de transição do trabalho escravo para a adoção de imigrantes como mão de obra. Rincão e Santa Lúcia só conquistaram sua emancipação de Araraquara muitos anos depois: em 1949 e 1959, respectivamente.

Rincão, por estar mais distante da sede da Diretoria de Ensino do que Santa Lúcia, passou por um processo de formação urbana. Contudo, até os dias atuais, o município sofreu as consequências da diminuição da importância da estrada férrea para o transporte, o que resultou na perda de pujância que caracterizava sua fundação. A diversificação da produção é limitada, sendo predominantemente agrícola e pecuária, com destaque para as olarias e outros extrativismos na região do distrito de Taquaral.

Este distrito está localizado próximo à Rodovia SP-255, Antônio Machado Sant'Anna, a aproximadamente 55 minutos de Ribeirão Preto, o que levanta questionamentos sobre a pertinência de Rincão estar inserido na Diretoria de Ensino de Araraquara em vez de na de Ribeirão Preto. No entanto, a dinâmica de transportes, por exemplo, pode justificar a pertinência de o município fazer parte da Diretoria em que está. Não é a simples localidade de uma escola em determinada cidade ou polo que determinará sua eficiência. O aspecto crucial é refletir sobre as localidades envolvidas, criando uma regionalização paulista que, embora não profundamente detalhada, seja construída a partir das realidades escolares paulistas.

Vejamos, por exemplo, uma cidade que possua apenas uma escola estadual que atenda aos Anos Finais do Ensino Fundamental e ao Ensino Médio. A população estudantil atendida por essa escola se tornaria extremamente

heterogênea, reunindo alunos de áreas centrais, periféricas e rurais. Além disso, a população de servidores na escola também estabelecerá relações específicas com o contexto municipal. Isso exige um trabalho complexo de gestão escolar para lidar com as diferentes realidades dos alunos e servidores, o que pode dificultar a implementação de políticas públicas educacionais eficazes nessas escolas, dentro da estrutura das Diretorias de Ensino em que estão inseridas. Logo, os alunos provenientes de localidades distantes podem enfrentar dificuldades de identificação com o ambiente escolar.

Observa-se que a heterogeneidade da REPPEB impacta tanto os espaços rurais quanto urbanos. No entanto, nesta pesquisa, focaremos nos espaços urbanos, já que, de acordo com as características da REPPEB, algumas dessas áreas urbanas podem receber alunos provenientes de zonas rurais. Além disso, é essencial compreender o intraurbano, pois ele revela a diversidade e complexidade das localidades que compõem as realidades nas quais as escolas da REPPEB estão inseridas.

A cidade sede da Diretoria de Ensino de Araraquara conta com 32 escolas estaduais, que atendem aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, aos Anos Finais do Ensino Fundamental e ao Ensino Médio. Este município, com mais de duzentos anos de história, possui uma importância que vai além da REPPEB, desempenhando um papel significativo no território paulista. Esse papel é evidenciado, entre outros aspectos, por seu porte demográfico, com mais de duzentos mil habitantes. A ocupação da região com fins comerciais remonta ao século XVIII, e foi em 1889 que Araraquara se tornou município, passando por um intenso crescimento, onde:

Já no século XX, desenvolveu-se principalmente em função da Estrada de Ferro Araraquarense e pelo estabelecimento de diversas indústrias na região, transformando-a num polo agrícola, industrial e tecnológico (DE CARVALHO; GONÇALVES, 2020).

Na primeira metade do século XX, a industrialização na cidade experimentou uma fase de forte ascensão, seguida por um período de desaceleração, em que se readequou às novas condições econômicas. As indústrias que se estabeleceram na região no início do século XX o fizeram, em grande parte, em função da dinâmica gerada pelo capital cafeeiro. No entanto, com a crise de 1929, essas indústrias sofreram uma retração significativa. Um exemplo notável

desse processo é a fábrica de meias Lupo, que passou por toda essa transformação. Por não encontrar concorrentes de porte similar no setor, localizados mais próximos do centro dinâmico do estado, a Lupo iniciou sua expansão em 1939 e, com o tempo, consolidou-se no cenário nacional e internacional, mantendo-se relevante até os dias atuais (LORENZO; GOMES; COSTA, 2015).

Na década de 1950, a cidade de Araraquara assistiu à implantação de um parque industrial voltado para a produção de suco de laranja (TOLEDO, 2014). Nesse período, a população urbana ultrapassou a população rural, e a produção do espaço urbano intensificou-se, refletindo as transformações econômicas e sociais que marcaram a região:

Na segunda metade do século XX, a região passou a receber incentivos governamentais para a plantação de cana-de-açúcar e investimento de grandes grupos internacionais na produção de suco concentrado de laranja, resultando em novo papel desta no cenário produtivo estadual. A partir desse momento, os migrantes internos começam a ocupar o mercado de trabalho rural e urbano, então, em expansão (PEREIRA; TROIANO; MACIEL, 2014, p13).

É também nesse período que o país vivencia uma série de transformações legislativas, trabalhistas e urbanas. A partir da década de 1970, e perdurando até os dias atuais, a cidade de Araraquara, assim como outras localidades do interior paulista, passa por processos de horizontalização exacerbada. De maneira geral, essa tem sido uma tendência a nível federal. Os vazios urbanos se espalham pela cidade, criando um processo de periferização na produção do espaço urbano, o que, por sua vez, impulsiona a segregação socioespacial (DE CARVALHO; GONÇALVES, 2020).

Diversos fatores influenciam a valorização e a desvalorização do solo urbano. Antes de abordarmos os processos mais comumente discutidos sobre essa dinâmica de produção do espaço intraurbano, vale a pena analisar o impacto da instalação de um presídio na cidade, ocorrido em 1977:

No caso de Araraquara, constatou-se que a cidade faz parte do cenário da Interiorização Prisional o que, conseqüentemente, também fez com que o município fosse atingido por problemas advindos de políticas prisionais do Estado. Os bairros Jardim Pinheiros e Vila Biagioni foram relegados a ser um território cercado e marcado pela dinâmica complexa da Penitenciária “Dr. Sebastião Martins Silveira”. Notou-se que a instalação prisional foi o principal instrumento de urbanização do bairro, além de ser o constructo físico responsável por segregar o bairro em territórios aos finais de semana (CITELLI, 2018, p.129).

A autora continua analisando o espaço urbano de Araraquara com foco no Jardim Pinheiros:

Logo, afirmamos que o projeto de planejamento da cidade de Araraquara na década de 1970, estava circunscrito na tipologia de planejamento técnico, construindo espaços para determinados fins, centralizando as decisões em grupos de interesse ligados ao governo e aos empresários da cidade. Isso determinou que o Jardim Pinheiros fosse periférico no âmbito geográfico e, com a vinda do presídio, também no âmbito social. A paisagem do bairro é determinada pelos muros prisionais, o bairro se urbanizou e se equipou não para proporcionar espaços públicos para integrar a cidade como um todo e para os cidadãos; ele se organizou para ser parte do projeto político de encarceramento e construção prisional do estado (CITELLI, 2018, p.130).

É possível visualizar que:

Araraquara tem sido um espaço fecundo para a apropriação de mais-valia, decorrentes de processos especulativos com a terra urbana, sob o comando do capital mercantil imobiliário[...] uma trajetória de expansão urbana horizontal especulativa, que deixou na cidade de Araraquara um rastro enorme de acomodação não sustentável da sua população, encarecendo as redes de infraestrutura e expulsando a população mais pobre justamente para as periferias ou áreas ambientalmente sensíveis (FALCOSKI et al, 2023, p.1130).

A dinâmica de produção do espaço urbano de Araraquara reforça a caracterização de centro-periferia dentro do modo de produção capitalista. Contudo, como será refletido ao longo desta pesquisa de doutorado, nem sempre a distância em relação ao centro urbano define, de forma absoluta, a condição de periferia ou centralidade. Outros fatores, como as relações socioeconômicas, a infraestrutura disponível e os processos históricos locais, desempenham papel crucial na constituição dessas territorialidades.

Pode-se observar que o preço dos lotes para classes de renda alta e média são mais dependentes da região onde estão inseridos, da acessibilidade e dos serviços do que propriamente da distância entre cada empreendimento e o Centro. Por isso, não é possível afirmar que a cada metro mais próximo, ou mais distante do Centro resulta, obrigatoriamente, em uma respectiva elevação ou diminuição do preço por metro quadrado. Seria preciso uma pesquisa mais aprofundada sobre a atração para cada um desses empreendimentos. Mas, no geral, todos estão dentro da distância de 5km do Centro, o que demonstra, na média, uma valorização da terra mais próxima à centralidade (PIERINI; FALCOSKI, 2023, p.94-95).

Os autores continuam sua reflexão nas considerações finais do artigo:

Todavia, a inexistência de preços por metro quadrado dos empreendimentos pertencentes ao Programa Minha Casa, Minha Vida ocorre por falta de números exclusivos em relação ao preço da terra, visto que as casas ou apartamentos são entregues em estágio finalizado. Por isso, fica inviável a construção de cenários de correlação adequada entre distância do Centro e o preço por metro

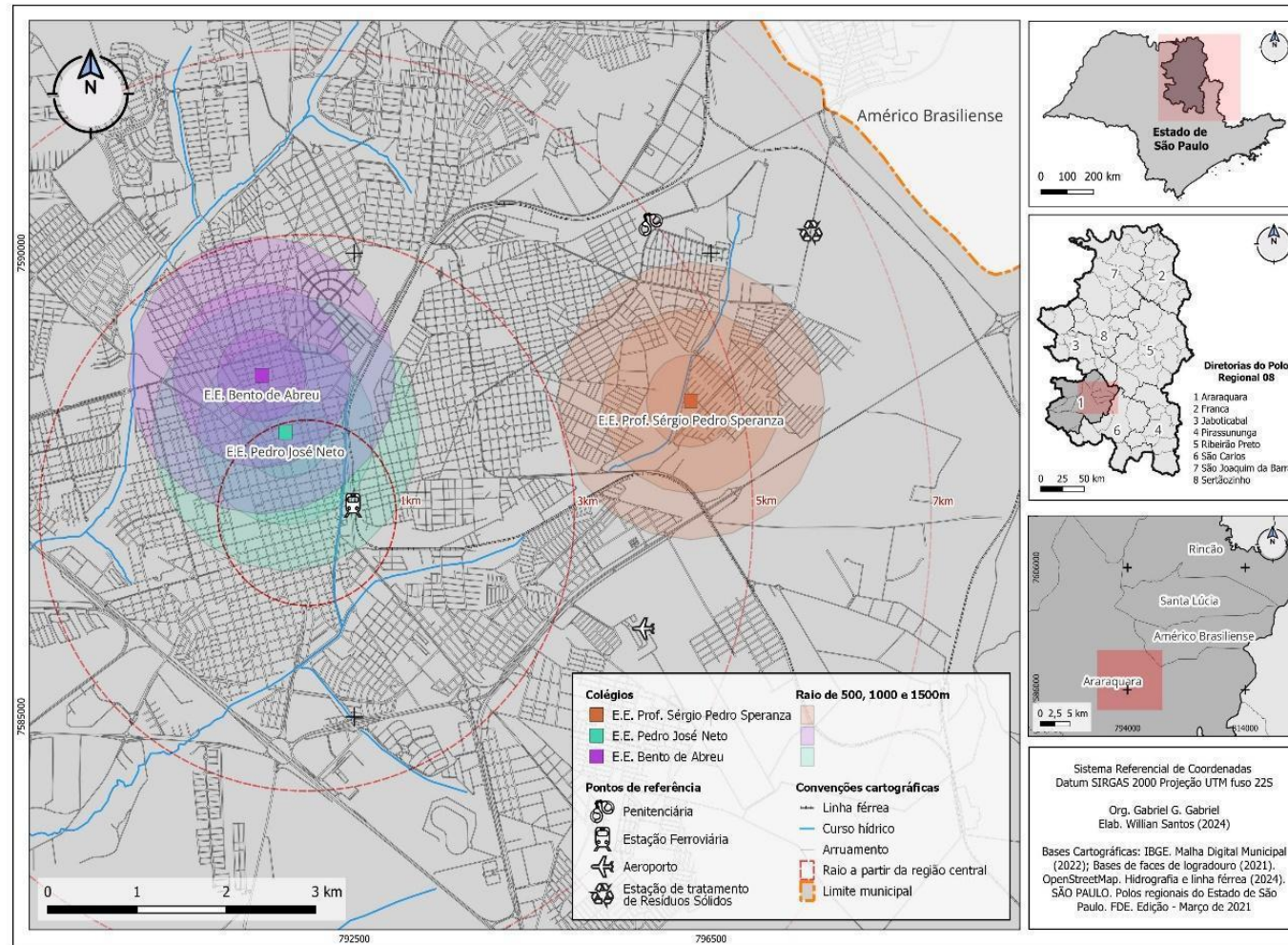
quadrado. Mas a tendência é de que a terra barata se localize mais próxima às franjas do perímetro urbano. De fato, como mostrado nos resultados, a distância média dos empreendimentos destinados ao Minha Casa, Minha Vida em relação ao Centro é de 6,5km. Porém, se desconsiderado o empreendimento número 12, destinado à média renda, e que dista 4 km do Centro, esse número aumenta (PIERINI; FALCOSKI, 2023, p.195).

Discutir as características espaciais da região de Araraquara sob a perspectiva aqui apresentada possibilita uma análise mais aprofundada dos circuitos de práticas e pensamentos espaciais que envolvem as localidades onde estão inseridas as escolas parceiras que compõem a REPPEB. Como consequência, essa análise destaca as mediações que se evidenciam nesse processo, permitindo um trabalho intelectual qualificado e fundamentado nos saberes geográficos e geopolíticos nas salas de aula da rede de ensino.

3.4 Escolas participantes e Índices Educacionais

Cada uma das quatro escolas participantes desta pesquisa está situada em uma localidade urbana pertencente à Diretoria de Ensino de Araraquara (Mapa 2). Nesse contexto, é fundamental caracterizar essas localidades, a fim de oferecer uma compreensão mais detalhada das diferentes partes que compõem a totalidade desta diretoria de ensino. A perspectiva adotada pela pesquisa propõe um enfoque mais específico, ultrapassando o olhar municipal para explorar as particularidades e dinâmicas que envolvem as diferentes áreas urbanas que fazem parte desse território educacional.

Mapa 2 – Escolas Participantes da pesquisa localizadas em Araraquara



Fonte: Autor (2025)

Dentro dos municípios, coexistem diversos recortes espaciais, nos quais podem existir uma ou mais escolas da REPPEB. Nesse sentido, passamos a uma caracterização geográfica e pedagógica de cada uma das quatro escolas participantes. Iniciaremos pela Escola Estadual Sérgio Pedro Speranza. Localizada a aproximadamente 6 km da área central da cidade, a escola segue a lógica de produção do espaço periférico urbano. O bairro onde está situada, Parque São Paulo, iniciou sua expansão nos anos 1970. Localiza-se na zona leste de Araraquara, próximo ao Jardim Pinheiros, mencionado anteriormente.

De acordo com Pierini e Falcoski (2019), o bairro encontra-se em uma região com loteamentos cujo valor do metro quadrado é inferior a R\$ 367,00, o que caracteriza um tipo de loteamento de menor valorização entre os realizados em Araraquara entre 2005 e 2016. A escola foi inaugurada em 1997, 20 anos após a construção de um presídio nas proximidades, também situado em área intraurbana, próxima à escola. Ao longo dos anos, essa região manteve um caráter periférico, muito devido à dinâmica da produção do espaço urbano, que atende principalmente aos interesses do mercado imobiliário, além de atores públicos e privados.

Essa faceta perversa da produção do espaço urbano se manifesta de várias maneiras, inclusive em uma instituição pública como a escola da REPPEB. No caso da Escola Sérgio Pedro Speranza, altos índices de indisciplina e até episódios de violência escolar marcaram sua história até tempos recentes, como o episódio em que um coordenador foi agredido em 2017. Diversas iniciativas foram implementadas para remediar essa situação social, algumas delas envolvendo universidades públicas e privadas.

Sem dúvida, são essas e outras ações que contribuem para a evolução, embora de forma oscilante, nos índices do IDEB do Ensino Fundamental, que apresentou variações de 2007 a 2019. Em 2021, a grande maioria das escolas enfrentou queda nos índices, em função dos impactos da pandemia de COVID-19, que afetou principalmente os anos finais do Ensino Fundamental. O IDEB do Ensino Médio da escola manteve-se estável de 2019 a 2021, após não

apresentar pontuação nos anos anteriores. No SARESP, entre 2010 e 2022, os resultados do Ensino Fundamental oscilaram, mas evoluíram. Já o Ensino Médio apresentou evolução moderada, com flutuações de ano para ano.

A escola atende, predominantemente, alunos das imediações, com alta densidade de concentração dos estudantes, como demonstrado no mapa apresentado na página seguinte. Este e outros três mapas ilustram o contexto espacial das escolas participantes dentro do município de Araraquara, assim como indicam a proveniência do público estudantil que frequenta cada uma das escolas analisadas.

Os mapas foram elaborados utilizando a técnica de geocodificação dos endereços dos estudantes. Foram contabilizados os registros de matrículas do Ensino Médio de cada escola participante, localizando os dados em suas respectivas coordenadas geográficas por meio do *software* gratuito Google Earth Pro, eficaz para esse tipo de análise (FERREIRA; MENDES, 2019). Durante o processo, endereços incompletos, duplicados, inexistentes ou inválidos foram descartados, de acordo com as especificidades de cada realidade escolar.

Com os pontos geocodificados, foi aplicada a técnica de densidade de Kernel, gerando um mapa de calor com dados anonimizados. Esse método matemático-estatístico quantifica a relação dos pontos dentro de um raio de influência (R), permitindo destacar as áreas de maior e menor concentração de eventos por meio de tonalidades de cores gradativas, em função da proximidade entre os eventos.

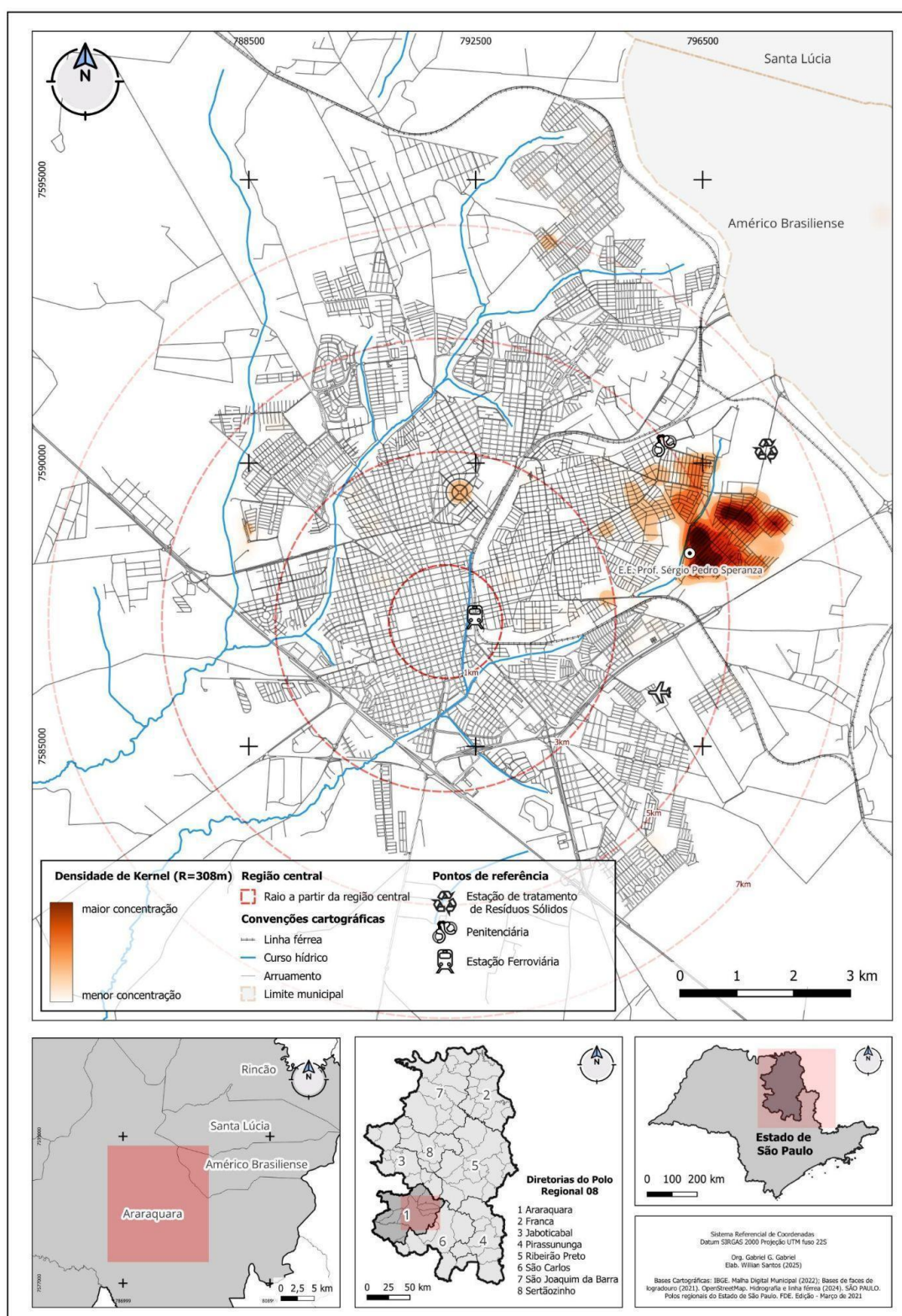
Para determinar o raio de alcance (R), foi adotado o método proposto por Rizzatti et al. (2020), que considera a média das distâncias médias entre os pontos ($\bar{x}$) e o desvio padrão ($\bar{x}\sigma$). O valor de R foi calculado pela fórmula: $R = \bar{x} \pm \bar{x}\sigma$. Após testes no software QGIS, optou-se pelo valor menor (subtração), a fim de evitar suavização excessiva ou descontinuidade nas representações.

Cada ponto geocodificado originou um círculo de influência, e a sobreposição desses círculos resultou em áreas de coloração mais intensa nas regiões de maior concentração. A categorização seguiu o método de Quebras Naturais (Jenks), com renderização utilizando um gradiente contínuo de cores.

No caso da Escola Sérgio Pedro Speranza, o valor de R foi definido como 308 metros para representar a concentração de estudantes. Para a geocodificação, foram utilizados 409 registros de endereços dos estudantes. Após o processo de descarte de endereços incompletos, duplicados, inexistentes ou inválidos, houve uma redução de 26%, restando 303 pontos representando os estudantes do Ensino Médio da escola.

O mapa final (Mapa 3) revela uma alta concentração de residências nas imediações da escola, com a presença de um corpo d'água próximo a ela, indicando a declividade do terreno. Isso permite imaginar o trajeto percorrido pelos estudantes, muitos dos quais ainda estão nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A volta para casa, após a jornada escolar, demanda o enfrentamento dessa declividade. Em uma intensidade menor, o mapa também revela a presença de núcleos residenciais nas proximidades do presídio, o que pode agregar ainda mais complexidade à dinâmica social da área.

Mapa 3 – Análise da Concentração de residências nas imediações da escola



Fonte: Autor (2025)

Já as escolas Pedro José Neto e Bento de Abreu estão localizadas a apenas 700 metros de distância uma da outra. Portanto, a descrição da área central do

município de Araraquara abrange o contexto espacial do entorno dessas duas instituições. Ambas se situam a 2 quilômetros do marco inicial da cidade, a Igreja Matriz, fundada em 1805. Como era de se esperar, essa área é predominantemente composta por estabelecimentos comerciais, além de conter, em menor quantidade, dois tipos predominantes de residências: 1) antigas, com estado de conservação variado; 2) edifícios residenciais de médio e alto padrão. Na proximidade, encontram-se também outros estabelecimentos educacionais públicos, como a ETEC e uma prestigiada instituição de educação infantil municipal.

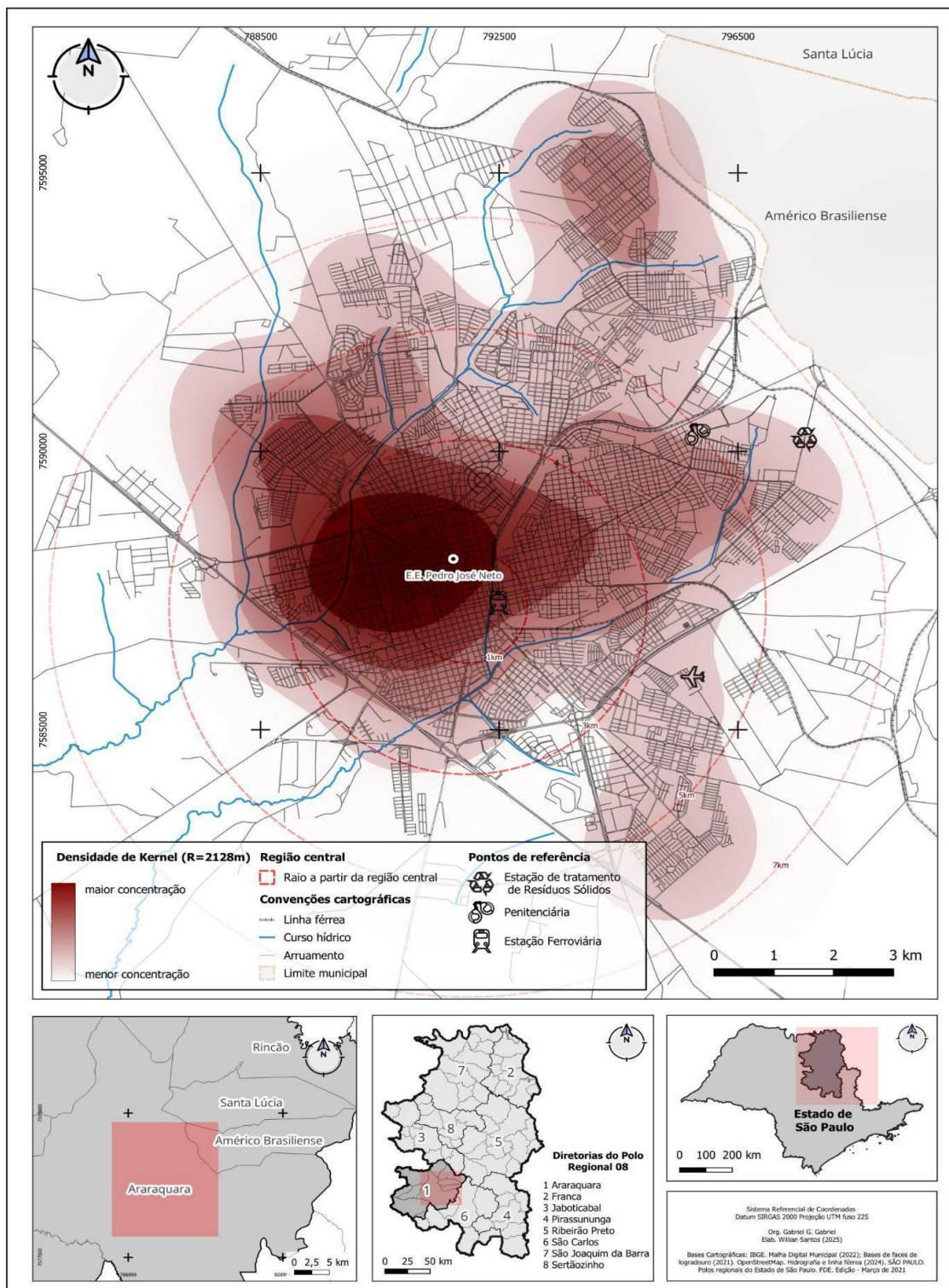
A Escola Pedro José Neto foi fundada em 1941 e é marcada por uma história positiva, tanto pela sua localização quanto pelos seus resultados. Sua trajetória também foi impactada por reformas educacionais significativas que ocorreram no Brasil e no Estado de São Paulo nas décadas de 1940, 1970, 1990 e 2010. Por exemplo, entre as décadas de 1960 e 1980, a escola era uma instituição de ensino primário (GIBELO, 2010). No período aqui analisado, a escola ofertou AFEF até 2014 e, desde então, passou a oferecer Ensino Médio (EM), modalidade que permanece até os dias atuais.

Entre 2007 e 2013, a escola apresentou uma leve queda no IDEB de AFEF, mas obteve ascensão no SARESP para o mesmo período e etapa. A partir de 2015, a instituição passou a oferecer exclusivamente o EM em regime de tempo integral. No IDEB do EM, a escola mostrou uma leve ascensão de 2019 para 2021, mas não obteve índices nos anos anteriores. No SARESP, entre 2010 e 2014, os resultados relativos ao EM apresentaram queda. No período de 2014 a 2018, com a escola em regime integral, os índices se mantiveram estáveis, mas, após a pandemia, de 2019 a 2021, os resultados apresentaram queda.

No Mapa 4 é possível observar a abrangência da área atendida pela escola. Ela se estende até as áreas próximas à Escola Sérgio Pedro Speranza e ultrapassa essas regiões, formando um subnúcleo residencial ao norte do município. Esse padrão evidencia aspectos do vetor reticular da territorialidade multifacetada do Estado, mediado pela Escola Pedro José Neto, que possui o status de "boa escola". Esse status é sustentado, em grande parte, pelos índices educacionais, mas, principalmente, pela sua história e pelo seu público

majoritário, que, como demonstrado no mapa, provém amplamente das imediações da escola.

Mapa 4 – Abrangência da Área Atendida pela Escola Pedro José Neto



Fonte: Autor (2025)

Ainda sobre o mapa da Escola Pedro José Neto, o valor de R foi definido em 2128 metros para representar a concentração de estudantes. No que se refere à

técnica de Geocodificação, o mapa foi produzido utilizando os registros de endereços dos estudantes, que foram localizados em suas respectivas coordenadas geográficas por meio do software gratuito Google Earth Pro (GOOGLE, 2022), ferramenta eficaz para essa finalidade (FERREIRA; MENDES, 2019). Durante o processo, endereços incompletos, duplicados, inexistentes ou inválidos foram descartados, resultando em uma redução de 20,7%, restando, assim, $n = 357$ pontos referentes aos estudantes do Ensino Médio.

A Escola Bento de Abreu, a mais antiga das escolas parceiras, foi criada em 1934. Inicialmente, era uma instituição particular e, posteriormente, tornou-se pública. Passou por diversas reformas educacionais, permanecendo no endereço onde se localiza até hoje, desde 1958. Possui uma longa história, marcada por períodos de grande prestígio e por mudanças significativas na posição que ocupou e ocupa na hierarquia das representações sociais de Araraquara, de forma que “[...] sua aura de respeito tenha sido abalada” (ANCELMO, 2010, p. 149).

Certamente, o público escolar que estudou nas escolas médias a partir dos anos 1970 recebeu uma formação consideravelmente diferenciada em relação às gerações anteriores. A Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus implementada pela Lei Federal 5.692/71 impactou profundamente o funcionamento das escolas e a organização didática e pedagógica da educação brasileira, abalando os modos de compreender e praticar o ensino e alterando substancialmente as representações sociais sobre a escola pública (ANCELMO, 2010, p.144).

A existência histórica desta escola ultrapassou também a instituição da LDB/96 e as reformas do Ensino Médio de 2017. Seguindo o viés proposto neste estudo, que observa os índices das escolas parceiras, verifica-se que, no IDEB para AFEF, de 2009 até 2021, a escola apresenta ascensão. Já para o Ensino Médio (EM), de 2017 a 2021, a escola não pontuou para gerar índice. No SARESP, tanto para AFEF quanto para EM, de 2010 a 2022, os resultados apresentaram declínio. Essas constatações, somadas às observações feitas na pesquisa de Ancelmo (2010), indicam que não apenas a imagem da escola tem sido impactada.

Atualmente, é possível perceber a abrangência espacial do atendimento da escola. São formados quatro subnúcleos residenciais, com diferentes raios e

intensidades, espalhados pelo espaço municipal. A partir do mapa elaborado com as informações referentes a 2024, é possível realizar uma comparação com a proveniência dos alunos registrada em Ancelmo (2010), que, inclusive, demarca as mudanças no público atendido pela escola, conforme a citação:

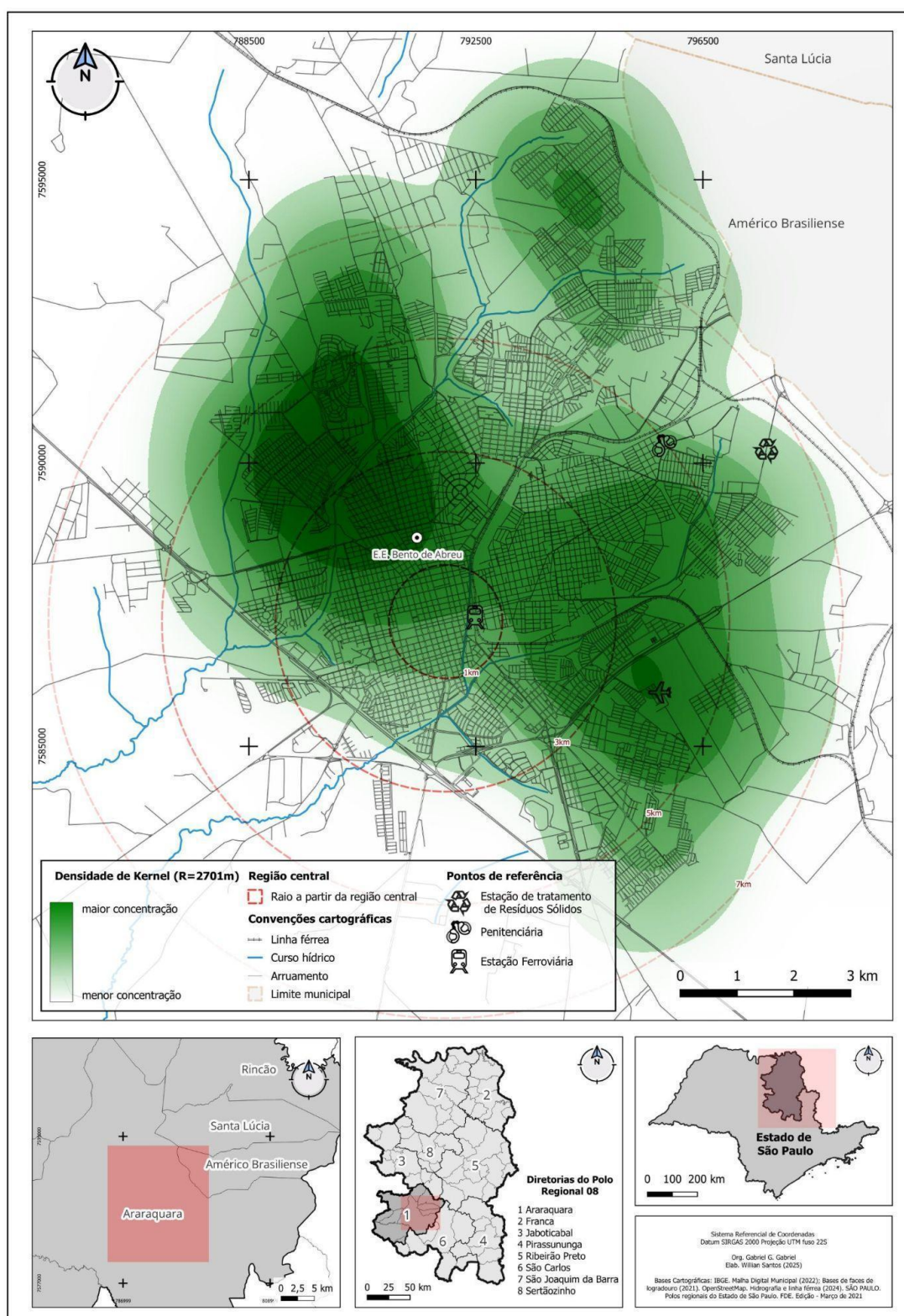
[...] podemos perceber que a clientela escolar que estudou na Escola Estadual de 2º Grau Bento de Abreu ultrapassou as barreiras que antes dividiam os espaços entre as regiões centrais e os bairros considerados periféricos. A referida instituição, que trazia como uma de suas marcas a distinção por se localizar em uma região central da cidade de Araraquara, em meio a todo o processo de redistribuição da rede física pela qual passara a educação pública paulista, ao receber alunos advindos de diferentes bairros da cidade encontrou mudanças consideráveis no perfil de sua clientela. Quanto à situação sócio-econômica dos alunos podemos considerá-los pertencentes à uma classe social consideravelmente ascendente a partir da profissão dos pais (ANCELMO, 2010, p.76).

A comparação entre a situação socioeconômica atual dos estudantes da escola Pedro José Neto suscita reflexões pertinentes, pois, ao contrário da escola Bento de Abreu, esta não forma um núcleo tão denso de residências ao norte da cidade, no Bairro Selmi-Dei, uma área bastante periférica em termos de distância do centro e com características socioeconômicas distintas.

Em relação ao mapa da escola Pedro José Neto, o valor de R foi definido em 2128 metros para representar a concentração de estudantes. Quanto à técnica de Geocodificação, o Mapa 4 foi produzido utilizando registros de endereços dos estudantes, que foram localizados em suas respectivas coordenadas geográficas por meio do software gratuito Google Earth Pro (GOOGLE, 2022), que se mostrou eficaz para essa finalidade (FERREIRA; MENDES, 2019). Durante o processo, endereços incompletos, duplicados, inexistentes ou inválidos foram descartados, resultando em uma redução de 29,3%, restando, assim, $n = 1481$ pontos referentes aos estudantes do Ensino Médio.

A seguir, o Mapa 5 destaca a abrangência da área atendida pela Escola Bento de Abreu

Mapa 5 – Abrangência da Área Atendida pela Escola Bento de Abreu



Fonte: Autor (2025)

O olhar para as escolas Pedro José Neto (Mapa 4) e Bento de Abreu (Mapa 5), ambas localizadas em áreas centrais, permite focar a análise na oferta do

mesmo itinerário partindo de uma base geográfica fisicamente próxima. No entanto, essa análise não pode ser feita sem uma contextualização das próprias escolas. Embora ambas sejam estaduais e de educação básica, elas atuam em regimes bastante distintos, uma sendo de tempo integral e a outra de tempo regular.

Diversos caminhos podem ser adotados para estudar a divisão da REPPEB entre escolas de tempo integral e de tempo parcial. Giroto (2019) apresenta uma abordagem bastante didática ao adotar o caminho geográfico de pesquisa, cruzando dados espacializados referentes ao município de São Paulo, como IDH, taxas de analfabetismo e a presença de equipamentos urbanos como museus, metrô e hospitais, além da distribuição das escolas PEI. A partir dessa análise, o autor chega à seguinte conclusão sobre a desigualdade socioespacial:

A partir destas três variáveis, é possível perceber que a distribuição espacial dessas escolas reforça uma geografia da desigualdade em São Paulo, minimizando as possibilidades do ensino integral enquanto política pública capaz de combater a iniquidade social por meio do direito à educação. Ao contrário, e em concordância com as conclusões do relatório do TCE-SP, sua lógica de localização e distribuição contribui para aprofundar a desigualdade espacial na cidade, oferecendo condições diferenciadas de escolarização a parcelas da população que gozam de melhores condições sociais e territoriais da cidade (GIROTO, 2019, p.11).

Essa desigualdade socioespacial, também, se expressa dentro da REPPEB:

Ao reforçar um perfil econômico e cultural dos discentes, a SEE-SP, a partir do PEI, tem contribuído para ampliar a desigualdade intra-rede, ampliando assim as contradições da geografia da educação pública no estado. Isso porque grande parte dos estudantes que evadem das PEI migram para a escola estadual de tempo parcial mais próxima, separando perfis distintos de estudantes em cada um dos dois tipos de escolas. Além disso, a pressão exercida sobre o estudante que permanecem nas unidades é muito grande, o que podemos verificar nas entrevistas realizadas [...] (GIROTO, 2018, p.13).

As considerações de Giroto (2019) sobre espacialidade e escolas da REPPEB evidenciam a importância de analisar a oferta do Aprofundamento Curricular nas duas escolas que, embora próximas, estão localizadas em uma área central do município. Nesse sentido, foi constatado que, devido ao número extremamente reduzido de turmas da 3ª série do Ensino Médio (apenas duas no Pedro José Neto), somado ao regime de dedicação exclusiva — que resulta no cumprimento integral da carga horária dos professores na escola e no aumento de seu tempo

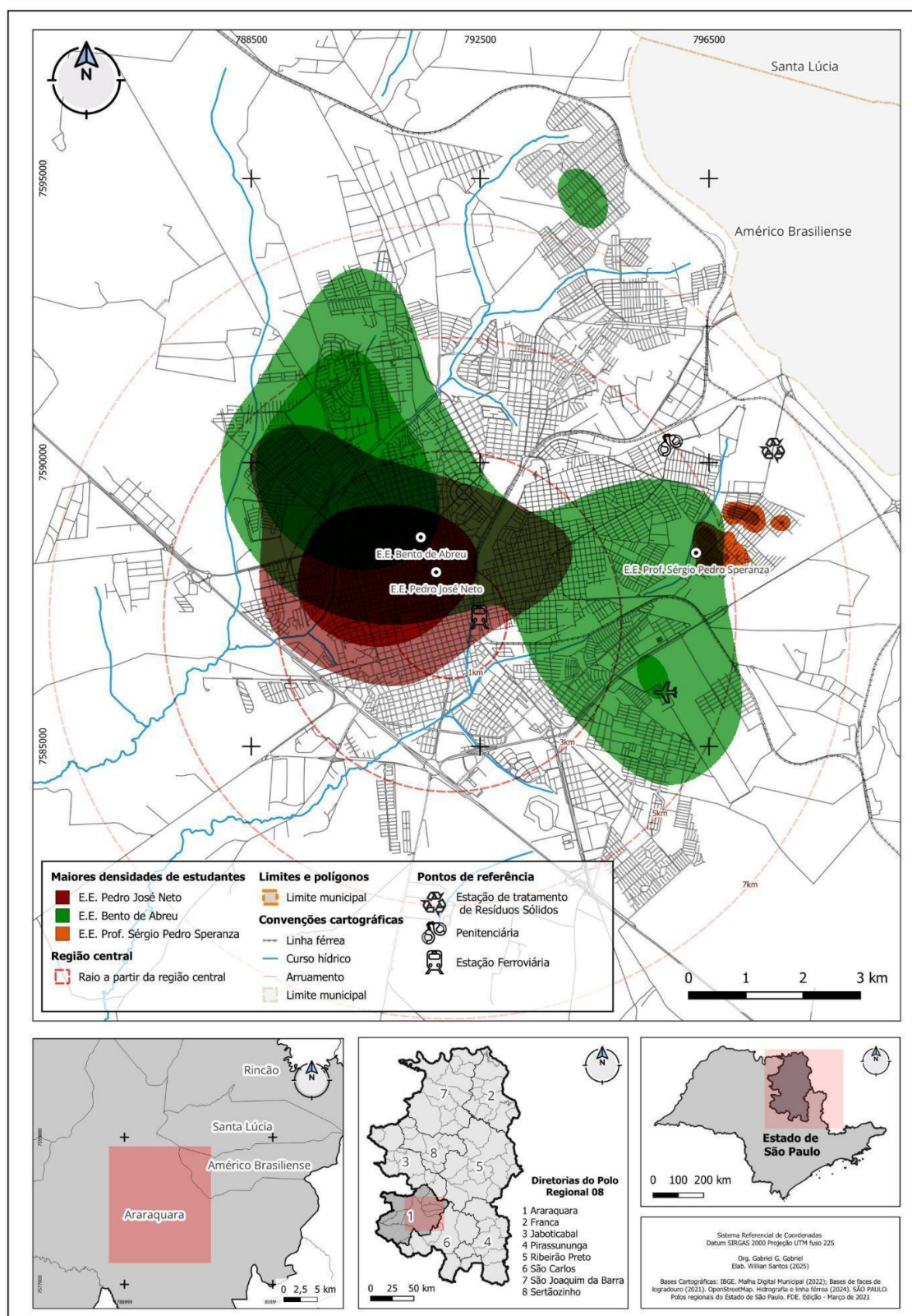
de interação com os alunos —, há a criação de um ambiente bastante rico e profícuo para o ensino e a aprendizagem.

Não se pode afirmar que a Escola Bento de Abreu não apresente um ambiente de aprendizagem produtiva. Contudo, sua abrangência numérica e territorial de atendimento, que abrange localidades díspares, resulta em um cenário distinto. O que integra essa escola ao sistema da REPPEB, nos dias atuais, é uma função social bastante diferente de seus tempos áureos. A escola possui um prédio grande e estruturado (ocupando um quarteirão inteiro na área central da cidade, com diversas salas de aula e de atividades, como quadras e um anfiteatro, por exemplo), além de uma localização privilegiada.

A escola oferece Ensino Médio no período noturno, atendendo majoritariamente alunos que trabalham durante o dia e, muitas vezes, também estudantes que são recomendados a procurar vaga em outras escolas devido a práticas de indisciplina. Isso caracteriza um ambiente escolar distinto do citado anteriormente, mas, vale ressaltar, não menos produtivo; pelo contrário, é um ambiente bastante diverso e diversificado por si só. Essa diversidade evidencia mais uma das desigualdades da rede, como, por exemplo, a exigência de uma mesma porcentagem de realização de tarefas na Plataforma Digital: Tarefas-SP. Essa cobrança é imposta de maneira uniforme a todas as escolas da rede, sem considerar as especificidades da REPPEB, como a relação aluno/equipamentos disponíveis, a infraestrutura da escola para garantir a realização dessas atividades ou a qualidade do acesso à internet.

Por fim, para concluir a reflexão sobre as três escolas localizadas na cidade de Araraquara, apresentamos um Mapa Síntese (Mapa 6) que demonstra simultaneamente a proveniência dos estudantes atendidos. Nesse mapa, é possível verificar a sobreposição e suas correções quanto às áreas intensamente atendidas por mais de uma escola, o que coloca em xeque a definição de que as matrículas na REPPEB obedecem a um georreferenciamento rigoroso.

MAPA 6 – Sobreposição e as correções quanto às áreas intensamente atendidas pelas Escolas Pedro José Neto, Bento de Abreu e Sérgio Pedro Speranza

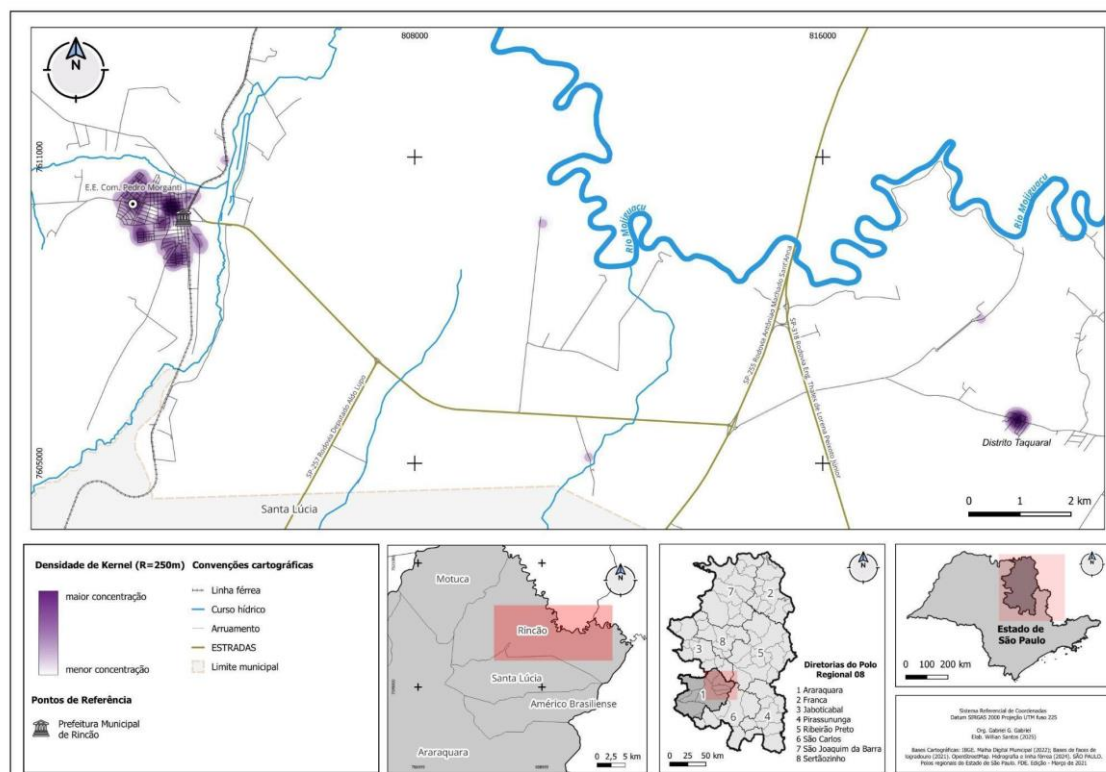


Fonte: Autor (2025)

Vejamos agora a quarta escola parceira, a Escola Comendador Pedro Morganti, representada no Mapa 7. A escola está localizada em uma área adjacente ao centro de Rincão, uma cidade pequena com cerca de nove mil habitantes. A área central de Rincão se estende por uma linha transversal que vai da antiga Estação Ferroviária (atualmente utilizada como sede da prefeitura) até a igreja, abrangendo um total de não mais que oito quarteirões. Esta região é composta predominantemente por estabelecimentos comerciais. Ao noroeste da igreja, ao longo da avenida principal, encontra-se uma faixa ainda parcialmente comercial e de intenso fluxo, especialmente para os padrões da cidade, que leva até a escola.

No Mapa 6 da Escola Comendador Pedro Morganti, o valor de R foi definido em 250 metros para representar a concentração de estudantes. Quanto à técnica de Geocodificação, o mapa foi produzido a partir de registros de endereços dos estudantes, que foram localizados em suas respectivas coordenadas geográficas por meio do software gratuito Google Earth Pro (GOOGLE, 2022), ferramenta eficaz para essa finalidade (FERREIRA; MENDES, 2019). Durante o processo, foram descartados endereços incompletos, duplicados, inexistentes ou inválidos, o que resultou em uma redução de 67%, restando, portanto, $n = 110$ pontos referentes aos estudantes do Ensino Médio.

Mapa 7 - Abrangência da Área Atendida pela Escola Comendador Pedro Morganti



Fonte: Autor (2025)

A Escola Comendador Pedro Morganti também foi impactada pelas transformações impostas pelas reformas que atingiram a REPPEB a partir de 1976. Dessa forma, a instituição vivenciou o processo de expansão tecnicista durante o período da ditadura cívico-militar brasileira, o qual, embora tenha democratizado o acesso à educação básica, trouxe consigo uma série de problemas relacionados às formas de implementação, distanciando as camadas mais pobres da sociedade do ensino formal. Pode-se questionar o que isso representa no contexto espacial de um município que, até hoje, conta apenas com uma escola estadual.

Anteriormente, no mesmo endereço, funcionava o Grupo Escolar, o qual foi transferido para a localização atual. Desde então, a escola passou por diversas modificações e ampliações em sua infraestrutura, assim como por transformações relacionadas às atividades econômicas e ao contexto político na produção do espaço urbano do município, conforme já retratado. Ao longo de sua longa história, a escola também foi impactada por reformas legislativas educacionais, tanto no âmbito nacional quanto estadual. Atualmente, a escola oferece AFEF e EM.

Com aproximadamente 800 matrículas, a escola apresenta um perfil social, econômico e cultural altamente heterogêneo. Para além das características distintas dos perfis regionais intraurbanos do público atendido, a diversidade tende a ser menos intensificada em cidades pequenas do que em grandes centros urbanos. No entanto, a escola também atende moradores do Distrito do Taquaral, situado a 19 km de distância, bem como estudantes de outras áreas rurais pertencentes ao município.

No IDEB, para AFEF e EM, a escola apresenta queda nos índices entre os anos de 2007 e 2017. No SARESP, entre 2010 e 2017, os índices alcançados pela escola apresentaram ascensão, mas, de 2018 a 2022, houve um decréscimo nos resultados.

Com base nessa caracterização geográfica mais detalhada das escolas participantes, torna-se possível problematizar a concepção e a utilização dos índices do IDEB e do SARESP, além de esclarecer como esses índices são tratados nesta pesquisa de doutorado. Isso é possível porque se pode confrontar alguns indicadores dos índices com a realidade apresentada pelas escolas, especialmente pelo fato de as quatro escolas serem classificadas como NSE-Médio Alto no IDEB.

As avaliações externas das escolas são amplamente criticadas na literatura acadêmica, especialmente as duas que fundamentam os índices observados neste estudo. Na realidade brasileira, essas avaliações cumprem, ao mesmo tempo, as funções de mensuração da aprendizagem e de avaliação da efetividade das políticas públicas educacionais. No entanto, a primeira função parece não estar sendo plenamente atingida, caso se leve em consideração a análise histórica das escolas participantes, realizada neste capítulo. A questão pode ser formulada da seguinte maneira:

Como se vê, só as políticas de resultado aqui destacadas em sua essência tem recorte neoliberal como sua forma de implementação segue um roteiro rígido em que a avaliação ocupa um papel significativo: o de aferir o impacto das medidas em face dos objetivos de maximização de recursos e minimização de custos, em que o trabalho de ensino-aprendizagem comparece como elemento secundário, quiçá terciário, uma vez que nas sucessivas gestões de perfil neoliberal a máquina pública na área educacional cumpriu razoavelmente metas administrativas, mas piorou relativamente seus

resultados em termos de rendimento escolar (SOUZA; SANTOS, 2017, p.24).

Para coroar o caráter neoliberal e excludente das avaliações externas, na REPPEB existe o bônus:

Uma de suas características básicas é a sua utilização no cálculo atualizado do Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP), permitindo, assim, que se observe o desempenho das escolas da Rede estadual de São Paulo em relação às metas que lhes foram estabelecidas pela secretaria da educação” (SÃO PAULO, 2010). Atrrelado a seus resultados está o bônus, atribuído aos funcionários das escolas que alcançarem as metas estabelecidas pelo governo do estado, fundamentadas em estatísticas gerais dos resultados do estado elaboradas a partir do IDESP, e nos números anteriores da escola avaliada, em questão. O atrelamento do desempenho da unidade escolar no SARESP ao bônus tem sido objeto de fortes críticas de setores do professorado e de educadores renomados, que veem nisso um mecanismo de possível agravamento de desequilíbrios crônicos na rede. Essas críticas baseiam-se no fato de as escolas com maiores dificuldades, localizadas em regiões desassistidas pelo poder público e cujos alunos situam-se na faixa chamada de risco social serem invariavelmente as de menor rendimento nessa avaliação. Porém, não seriam essas unidades exatamente as mais necessitadas de aportes de recursos? Outro aspecto dessas mesmas críticas relaciona-se aos professores. Nas escolas mais afastadas dos grandes centros estão os professores com formação acadêmica mais precária e com bagagem cultural mais limitada. Não deveriam ser eles os principais alvos de ações governamentais de elevação da qualidade de ensino? (SOUZA; SANTOS, 2017, p.25).

Nesse sentido, as avaliações externas que fundamentam os índices observados neste capítulo se mostram bastante limitadas. A comparação entre os índices das escolas participantes foi fundamental para observarmos a trajetória histórica de cada uma delas, no que tange ao nível de adequação da realidade escolar aos padrões impostos por essas avaliações. É revelador constatar que escolas, anteriormente consideradas o auge do sistema educacional da cidade, estão agora em queda nos índices avaliados pelos próprios propositores das políticas educacionais em execução.

Esse fato é revelador dos prejuízos causados pela não consideração, ou pela consideração insuficiente, das especificidades locais na dinâmica educacional. Também reflete a negligência dos saberes geográficos e geopolíticos em nome de um neoliberalismo excludente. Existe uma expressão da geopolítica neoliberal na REPPEB que se revela no cruzamento entre os índices educacionais e os perfis localizacionais das escolas. Isso é evidenciado, entre

outros exemplos, pelo circuito espacial das escolas participantes inseridas no território da Diretoria de Ensino de Araraquara e na região do polo 08.

Vamos agora observar o Nível Social e Econômico Médio Alto do IDEB apresentado para as quatro escolas participantes. Essa é a classificação adotada no site consultado¹⁷ e na nota técnica do SAEB 2021, que se utiliza do indicador de nível socioeconômico¹⁸. A caracterização é NS5:

Neste nível, os estudantes estão até meio desvio-padrão acima da média nacional do Inse. Considerando a maioria dos estudantes, a mãe/responsável tem o ensino médio completo ou ensino superior completo, o pai/responsável tem do ensino fundamental completo até o ensino superior completo. A maioria possui uma geladeira, um ou dois quartos, um banheiro, wi-fi, máquina de lavar roupas, freezer, um carro, garagem, forno de micro-ondas. Parte dos estudantes deste nível passa a ter também dois banheiros (SAEB, 2021)

Embora o método de análise seja sofisticado e apresenta correlação consistente com outros indicadores socioeconômicos em níveis municipais, como ressaltado na nota técnica, a descrição fornecida não reflete as características intraurbanas da região em que a Escola Sérgio Pedro Speranza está inserida. Isso direciona automaticamente o foco da problematização para o processo de coleta dos dados. Em 2021, essa coleta foi realizada por meio de um questionário de 22 questões respondidas pelos próprios alunos. No entanto, aspectos como o significado amplo de "ter um ou dois banheiros" ou a interpretação de "um ou dois quartos em uma casa para uma família com um, dois ou até cinco filhos" exigem uma reflexão mais crítica sobre a adequação dessas métricas ao contexto real dos alunos e suas famílias.

Entender as expressões espaciais do neoliberalismo na REPPEB, especialmente nas escolas participantes, requer uma contextualização do poder, conforme abordado neste capítulo. Essa contextualização geográfica do poder, por sua vez, demanda uma leitura teórica mais aprofundada sobre o entrelaçamento dos saberes geográficos e geopolíticos, como discutido no Capítulo 1. No próximo capítulo — Capítulo 4 — exploraremos o Nós Propomos!, que é considerado, na pesquisa, um caminho frutífero para o desenvolvimento de saberes geográficos e geopolíticos dentro da REPPEB.

¹⁷ Disponível em: <https://gedu.org.br/>. Acessado em: 15/01/2024.

¹⁸ Disponível em: https://download.inep.gov.br/areas_de_atuacao/Indicadores_de_nivel_Nota_tecnica_2021.pdf#page=6&zoom=100,0,0. Acessado em: 15/01/2024

CAPÍTULO 4 – O DESENVOLVIMENTO DE SABERES GEOGRÁFICOS E GEOPOLÍTICOS AMPARADO PELO NÓS PROPOMOS EM UMA ESCOLA DA REPPEB

Já foi postulado nesta pesquisa de doutorado que as habilidades de IF e de CHS, elencadas a partir dos quatro conjuntos de slides que compõem o Material Digital (2024) para o componente de Geopolítica da REPPEB, dialogam de maneira significativa com a estruturação do Estudo do Meio proposta pelo Projeto *Nós Propomos!*, conforme caracterizado por Carvalho Filho (2020). Portanto, na sequência didática executada, seguiram-se os preceitos do *Nós Propomos!*.

A pesquisa foi estruturada a partir de uma pesquisa participante, realizada em parceria com a Escola Estadual Sérgio Pedro Speranza. O sequenciamento adotado incluiu as seguintes etapas: 1) Observação *in loco*; 2) Entrevista e identificação de demandas; 3) Formação docente e formulação colaborativa da proposta de sequência didática com trabalho de campo; 4) Sequência didática em sala de aula; 5) Trabalho de campo; 6) Sequência didática em sala pós-campo; 7) Elaboração e apresentação das propostas.

Para o objetivo de identificar a relevância das aulas de Geografia na formação geopolítica dos estudantes, foram utilizadas observações de aula nos componentes curriculares de Geografia e Geopolítica, realizadas exclusivamente na Escola Sérgio Pedro Speranza, totalizando 20 aulas, entre observadas e ministradas pelo doutorando em parceria com as três docentes envolvidas no projeto.

Esse processo também contribuiu para o objetivo de identificar o papel e a relevância dos saberes e práticas docentes em Geografia e Geopolítica na formação dos estudantes. Para esse fim, foram analisados os 12 relatórios do *Nós Propomos!* entregues pelos alunos.

Para a análise do papel docente nesse mesmo objetivo, juntamente com a identificação da relevância do contexto espacial e geopolítico nas aulas de Geografia, além de observar as aulas *in loco*, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com os docentes. Dez amostras dessas entrevistas foram coletadas em áudio, além da análise da sequência didática aplicada.

Antes de apresentar os detalhes da aplicação, será explicitada na subseção a seguir a articulação entre o Currículo Paulista do Ensino Médio (2020), os Saberes Geográficos e Geopolíticos e o Projeto *Nós Propomos!*.

4.1 Currículo paulista, saberes geográficos e geopolíticos e o Projeto Nós propomos!

Os conteúdos pedagógicos do componente curricular de Geopolítica estão alinhados às habilidades dos Itinerários Formativos. Essas habilidades estão vinculadas aos eixos estruturantes, às Competências Gerais e às Habilidades do Itinerário Formativo de Ciências Humanas e Sociais. Portanto, para definir as habilidades relevantes no Currículo Paulista (2020), no contexto do trabalho docente com o *Nós Propomos!* dentro da temática de Segurança e Soberania Alimentar e Nutricional (SSAN), a pesquisa optou por utilizar a sobreposição de habilidades. Assim, as habilidades de Itinerários Formativos (IF) e de Ciências Humanas e Sociais (CHS) que fundamentam as aulas analisadas estão expostas nos Quadros 20 e 21.

Com essa perspectiva, a citação a seguir apresenta uma definição sobre Segurança e Soberania Alimentar e Nutricional, permitindo compreender como essa temática está inserida nos Saberes Geográficos e Geopolíticos, além do que é abordado no Currículo Paulista (2020):

[...] é o direito dos povos – mulheres, homens e jovens – de incidirem nas ações públicas (programas, políticas) e/ou em estratégias territoriais sustentáveis de produção, distribuição, comercialização, acesso e consumo de alimentos. As populações rurais e urbanas devem, portanto, protagonizar atitudes individuais e coletivas para materializar a SSAN [...] O acesso regular e permanente, à luz do direito humano à alimentação adequada e saudável para todos e todas, sem comprometer o acesso a outras necessidades essenciais para a produção e a reprodução da vida, [...] Esta deve ser pautada nos sistemas agroalimentares agroecológicos que priorizem os processos e técnicas que não violem os direitos humanos e da natureza, bem como deve resgatar, manter e/ou orientar as práticas [...] promotoras da saúde [...] [em um] projeto de sociedade que preze pela [...] perspectiva [...] feminista [...] (BEZERRA, 2021, p.718-719).

Destacam-se da citação acima as ideias de Direitos Humanos, Território, Sustentabilidade, Rural, Urbano, Coletividade, Individualidade, Produção e Reprodução da vida, Agricultura, Ecologia, Técnica, Natureza, Sociedade e Feminismo. Essas categorias podem ser investigadas tanto pela ciência geográfica quanto pelos saberes geográficos escolares. Isso contribui para situar a Segurança e Soberania Alimentar e Nutricional (SSAN) dentro dos saberes geográficos e geopolíticos, além de refletir sobre as ideias de Soberania, Território e Recursos Naturais, as quais estão reunidas nas noções de Sustentabilidade, Produção e Reprodução da Vida, Agricultura e Ecologia. Também incluem Técnica e Sociedade, constituindo saberes com vínculos geopolíticos.

Retornando à discussão diretamente do Currículo Paulista (2020), e considerando a SSAN dentro dos saberes geográficos e geopolíticos, é possível identificar as habilidades que demonstram essa articulação nos quadros a seguir:

Quadro 21 - Habilidades de CHS aptas ao trabalho docente com SSAN e com o projeto “Nós propomos!”

EMIFCHS01	Investigar e analisar situações-problema envolvendo temas e processos de natureza histórica, social, econômica, filosófica, política e/ou cultural, em âmbito local, regional, nacional e/ou global, considerando dados e informações disponíveis em diferentes mídias.
EM13CHS202	Analisar e avaliar os impactos das tecnologias na estruturação e nas dinâmicas de grupos, povos e sociedades contemporâneos (fluxos populacionais, financeiros, de mercadorias, de informações, de valores éticos e culturais etc.), bem como suas interferências nas decisões políticas, sociais, ambientais, econômicas e culturais
EM13CHS302	Analisar e avaliar criticamente os impactos econômicos e socioambientais de cadeias produtivas ligadas à exploração de recursos naturais e às atividades agropecuárias em diferentes ambientes e escalas de análise, considerando o modo de vida das populações locais – entre elas as indígenas, quilombolas e demais comunidades tradicionais –, suas práticas agroextrativistas e o compromisso com a sustentabilidade.
EM13CHS305	Analisar e discutir o papel e as competências legais dos organismos nacionais e internacionais de regulação, controle e fiscalização ambiental e dos acordos internacionais para a promoção e a garantia de práticas ambientais sustentáveis.
EM13CHS306	Contextualizar, comparar e avaliar os impactos de diferentes modelos socioeconômicos no uso dos recursos naturais e na promoção da sustentabilidade econômica e socioambiental do planeta (como a adoção dos sistemas da agrobiodiversidade e agroflorestal por diferentes comunidades, entre outros).

EM13CHS604	Discutir o papel dos organismos internacionais no contexto mundial, com vistas à elaboração de uma visão crítica sobre seus limites e suas formas de atuação nos países, considerando os aspectos positivos e negativos dessa atuação para as populações locais.
EM13CHS606	Analisar as características socioeconômicas da sociedade brasileira – com base na análise de documentos (dados, tabelas, mapas etc.) de diferentes fontes – e propor medidas para enfrentar os problemas identificados e construir uma sociedade mais próspera, justa e inclusiva, que valorize o protagonismo de seus cidadãos e promova o autoconhecimento, a autoestima, a autoconfiança e a empatia.

Fonte: Autor (2025)

Quadro 22 - Habilidades de IF aptas ao trabalho docente com SSAN e com o projeto “Nós propomos!”

EMIFCHS01	Investigar e analisar situações-problema envolvendo temas e processos de natureza histórica, social, econômica, filosófica, política e/ou cultural, em âmbito local, regional, nacional e/ou global, considerando dados e informações disponíveis em diferentes mídias.
EMIFCHS02	Levantar e testar hipóteses sobre temas e processos de natureza histórica, social, econômica, filosófica, política e/ou cultural, em âmbito local, regional, nacional e/ou global, contextualizando os conhecimentos em sua realidade local e utilizando procedimentos e linguagens adequados à investigação científica.
EMIFCHS03	Selecionar e sistematizar, com base em estudos e/ou pesquisas (bibliográfica, exploratória, de campo, experimental etc.) em fontes confiáveis, informações sobre temas e processos de natureza histórica, social, econômica, filosófica, política e/ou cultural, em âmbito local, regional, nacional e/ou global, identificando os diversos pontos de vista e posicionando-se mediante argumentação, com o cuidado de citar as fontes dos recursos utilizados na pesquisa e buscando apresentar conclusões com o uso de diferentes mídias.

Fonte: Autor (2025)

A partir das temáticas, habilidades e conceitos abordados em cada conjunto de slides que compõem o Material Digital para o componente de Geopolítica (MDD 2024), foram definidas aquelas que mais se adequam à temática de Segurança e Soberania Alimentar e Nutricional (SSAN). Dessa forma, foi explicitado em qual momento do ano se espera que o estudante tenha contato com a aula, bem como os conteúdos, conceitos e objetivos que serão trabalhados em cada aula. Como as habilidades de Itinerários Formativos (IF) estão mais associadas aos eixos estruturantes e às Competências Gerais, elas não trazem uma explicitação de um objeto específico vinculado a alguma das ciências humanas.

O que une as discussões no Material Digital (2024) são os conceitos escolares relacionados ao Agronegócio, Socioespacialidade, Geopolítica dos alimentos,

Segurança alimentar, Soberania Alimentar, Comércio Internacional, Tecnologias de produção alimentar, Agroecologia, Países desenvolvidos, Países em desenvolvimento, Comércio mundial, Técnicas e políticas produtivas, Commodities e Industrialização.

A investigação e análise da abrangência do papel do agronegócio na economia brasileira apresenta a intenção de explorar seus impactos sociais, ambientais e geopolíticos. O comércio mundial e o papel dos países desenvolvidos na economia também são abordados, com o objetivo de avaliar o papel dos países em desenvolvimento na economia global, investigar os principais produtos produzidos e vendidos, assim como os produtos mais comprados e demandados por esses países.

Destacamos que as habilidades de Itinerários Formativos (IF) e de Ciências Humanas e Sociais (CHS) dialogam de maneira significativa com a estruturação do Estudo do Meio proposta pelo Projeto *Nós Propomos!*, conforme definido por Carvalho Filho (2020). Assim, a pesquisa, fundamentada nos preceitos do *Nós Propomos!*, utiliza a pesquisa participante para investigar as demandas da escola no ensino de Geografia, oferecer formação aos docentes e implementar uma sequência didática, que inclui trabalho de campo com os estudantes. Ao final, espera-se que a sequência didática proposta se configure como um verdadeiro Estudo do Meio.

4.2 Descrição da experiência

A experiência em questão ocorreu na Escola SPS, descrita no capítulo 3, que, por suas condições periféricas, foi a instituição que recebeu os maiores esforços para implementar algo gerado por esta pesquisa de doutorado. As observações *in loco* revelaram que a pandemia, aliada à implementação do Currículo Paulista (2020), resultou em mudanças nas dinâmicas internas da escola, que também passou por transformações profundas na gestão durante esse período, incluindo a troca de pessoal.

A partir das entrevistas realizadas com as duas professoras que ministram aulas de Geografia e Geopolítica nas 3^a séries, foi definida uma carga total de 20 aulas, entre as observadas e as ministradas pelo doutorando, em parceria

com as três docentes envolvidas no projeto. Vale ressaltar que uma terceira docente, formada em Língua Portuguesa e Língua Inglesa, se voluntariou para participar da proposta de sequência didática, após ser informada de que a atividade era aberta a todos, conforme estabelece o Projeto *Nós Propomos!*. Assim, essa professora também aderiu à formação oferecida.

Foi então oferecida uma formação com a temática: “Currículo Paulista de Geografia e Geopolítica e o *Nós Propomos!*: Percursos para a abordagem da segurança e soberania alimentar.” Essa formação foi formulada com o objetivo inicial de capacitar os professores em práticas de ensino de Geografia e Geopolítica que valorizassem os saberes geográficos e geopolíticos de docentes e estudantes, colocando-os em diálogo com o Currículo Paulista (2020) a partir do Projeto *Nós Propomos!* e da temática de Segurança e Soberania Alimentar (SSAN).

A SSAN foi abordada como temática, pois, além das demandas apresentadas pela escola, as próprias ideias de segurança e soberania alimentar carregam em seu cerne um conceito de educação:

[...] c- É preciso ir promovendo transformações, através de políticas e programas públicos para garantia das sementes camponesas, a necessidade de formação e educação para construir novos padrões de comportamento, mas para isto há que implementar um novo modelo estruturado em um novo paradigma de sociedade do qual não dá conta o capitalismo (ZANOLO, 2017, p.150).

Possuir uma concepção de educação demonstra que a SSAN é uma temática amplamente desenvolvida academicamente, com uma base sólida de experiências em políticas públicas. Além disso, ela apresenta uma concepção arrojada de totalidade, integrando diferentes dimensões e perspectivas no tratamento da questão.

[...] a- A soberania alimentar só é possível construir desde a Sociedade Civil organizada do campo e da cidade, numa relação solidária e comprometida com novas relações de produção e consumo [...] c- É preciso ir promovendo transformações, através de políticas e programas públicos para garantia das sementes camponesas, a necessidade de formação e educação para construir novos padrões de comportamento, mas para isto há que implementar um novo modelo estruturado em um novo paradigma de sociedade do qual não dá conta o capitalismo (ZANOLO, 2017, p.150).

Esses pontos foram explorados em uma formação de 45 minutos, realizada individualmente com cada uma das professoras, no espaço escolar. Durante essa formação, foi possível perceber a pertinência prática do trabalho docente proposto. A interação nas formações foi mais livre do que nas entrevistas, e a participação dos docentes teve um papel fundamental na proposta da sequência didática, incluindo o Trabalho de Campo, considerando o perfil dos estudantes das 3ª séries.

Essa formação, além do aspecto teórico, focou na elaboração de uma atividade dentro do Projeto *Nós Propomos!*, realizada em parceria entre: a) o professor pesquisador doutorando e; b) os docentes que aderiram à pesquisa: a professora de Geografia das 3ª séries A e B, a professora de Geopolítica da 3ª série B e a PROATEC da escola, que também leciona Língua Inglesa nas 3ª séries. Ao final, como produto dessa formação, foi proposta a elaboração de um roteiro para trabalho de campo no município, com o objetivo de formar e aprofundar os estudantes e professores na temática de Segurança e Soberania Alimentar (SSAN).

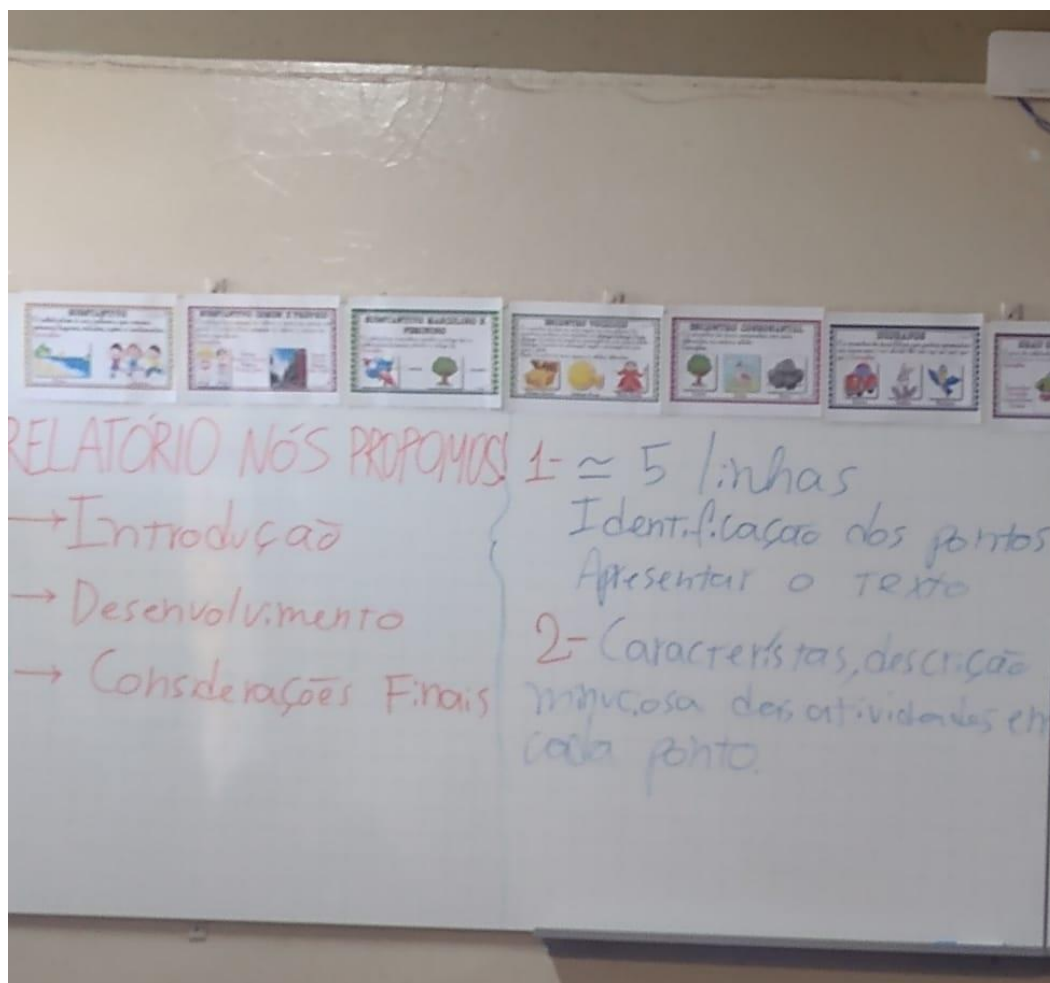
Foram observadas aulas que antecederam a formação com os docentes, assim como aulas posteriores à formação, mas antes do Trabalho de Campo. Essas últimas já contavam com pequenas intervenções do doutorando, que explicitaram o Projeto *Nós Propomos!*. As aulas foram ministradas em parceria, incluindo o próprio Trabalho de Campo e as aulas pós-campo.

As aulas observadas antes da formação serviram para identificar as demandas tanto dos discentes quanto dos docentes no desenvolvimento dos saberes geográficos e geopolíticos. Foi constatada a possibilidade de enriquecer as interações entre discentes e docentes a partir dos saberes sobre a realidade municipal e local vivenciados por eles, com o objetivo de mobilizar a temática SSAN.

Nas aulas observadas após a formação e antes do Trabalho de Campo, já foi possível trabalhar nesse enriquecimento das interações, com pequenas intervenções do doutorando, que esclareciam e aprofundavam o Projeto *Nós Propomos!*. Isso levou a discussões sobre a realidade local da comunidade escolar. Já nas aulas ministradas em parceria, posteriores ao campo, o

doutorando explicitou as bases do relatório por meio de uma aula expositiva e dialogada, com auxílio da lousa (Foto 01). Os alunos foram organizados em duplas ou trios produtivos, e os docentes envolvidos prestavam assistência às duplas e trios, conforme a chamada dos mesmos.

Foto 1 - Orientações para elaboração do Relatório Nós Propomos!



Fonte: Autor (2025)

A proposta de Trabalho de Campo foi elaborada em forma de projeto e apresentada à Coordenadoria de Segurança Alimentar do Município, com o objetivo de buscar recursos para sua realização. A parceria foi estabelecida com sucesso. Assim, o Trabalho de Campo foi proposto aos aproximadamente 30 alunos das turmas 3ªA e 3ªB do Ensino Médio, com o intuito de proporcionar vivências em espaços que contribuam para sua formação geográfica e humana, especialmente no contexto da temática de SSAN. O objetivo era capacitar os estudantes a problematizarem a realidade em que vivem, a propor soluções e a

colocar em prática algumas dessas propostas. Para isso, foi estruturado o roteiro observado no quadro abaixo.

Quadro 23 - Roteiro e Dinâmica do Trabalho de Campo

PONTO / Horário	LOCAL	OBJETIVO
Ponto 1 (7h10)	EMEF "Maria de Lourdes da Silva Prado"	Percorrer uma área considerável do assentamento para observar e problematizar o enclave infraestrutural, que é da escola e seu entorno.
Ponto2 (8h30)	Rota dos Ciclistas	No segundo ponto a ser visitado o foco é a dimensão do lote, suas culturas, sua história, a história da moradora e como tudo isso está entrelaçado na história do assentamento e da estrutura produtiva brasileira
Café (9h-9h30)		Roda de Conversa com a moradora acerca de alimentação saudável, os desafios do consumo e da produção
Ponto 3 (9h30)	Bairro Parque São Paulo	Circundar o quarteirão em que a escola está instalada, junto de diversos equipamentos públicos como uma creche, uma unidade básica de saúde e um campo de futebol. Problematicar essa realidade espacial, visualizar que ela é atrelada às demandas sociais do bairro
		Aula ministrada para as 3ª séries em parceria entre o professor doutorando e as professoras da escola a fim de incrementar, organizar e orientar a produção do Relatório Nós Propomos!, que conta em sua última sessão textual com as propostas elaboradas pelos estudantes.

Fonte: Autor (2025)

Como já mencionado anteriormente, as habilidades se complementam entre si, e não se pretende que nenhuma delas seja abordada de forma isolada em uma única aula. Além disso, uma sequência didática pode correlacionar diferentes habilidades sem esgotá-las. Mesmo assim, foi possível correlacionar cada um dos pontos de destino do Trabalho de Campo com uma das Habilidades de IF pertinentes ao trabalho com SSAN e com o Projeto *Nós Propomos!*.

O Ponto 1 dialoga mais com a habilidade EMIFCHS02, especificamente com a ideia de elaborar hipóteses científicas. Já o Ponto 2 está mais relacionado à habilidade EMIFCHS03, com ênfase em procedimentos de pesquisa, especialmente no contexto de campo. O Ponto 3, por sua vez, se alinha com a habilidade EMIFCHS01, focando na problematização da realidade. Quanto às Habilidades de CHS, as associações com os pontos visitados são apresentadas no quadro acima.

Quadro 24 - Habilidades de CHS associadas aos pontos de visita do campo

Ponto de visita	Habilidades destacadas	Foco
1	EM13CHS302	Analisar e avaliar criticamente os impactos econômicos e socioambientais de cadeias produtivas ligadas à exploração de recursos naturais e às atividades agropecuárias em diferentes ambientes e escalas de análise, considerando o modo de vida das populações locais.
2	EM13CHS202 EM13CHS305 EM13CHS604	Analisar e avaliar fluxos financeiros, de mercadorias, de valores éticos e culturais. Além de contextualizar a adoção dos sistemas da agrobiodiversidade e agroflorestal. Discutir o papel dos organismos internacionais considerando os aspectos positivos e negativos dessa atuação para as populações locais considerando regulação, controle e fiscalização ambiental.
3	EM13CHS606	Analisar as características socioeconômicas da sociedade brasileira e propor medidas para enfrentar os problemas identificados e construir uma sociedade mais próspera, justa e inclusiva, que valorize o protagonismo de seus cidadãos e promova o autoconhecimento, a autoestima, a autoconfiança e a empatia.

Fonte: Gabriel (2025)

O Trabalho de Campo, realizado em parceria com a Coordenadoria de Segurança Alimentar, ocorreu no dia 13/11/2024. As aulas pós-campo foram realizadas na semana de 18 a 22/11/2024. Durante essas aulas, os alunos foram organizados nos seguintes grupos temáticos: 1) Geopolítica e problemas sociais; 2) Investigação científica: empírica e teórica; 3) Produção alimentar. A habilidade central que embasou a elaboração dos relatórios foi a EMIFCHS03.

Os textos dos relatórios se mostraram interessantes e superaram as expectativas, uma vez que os grupos temáticos foram definidos a partir das escolhas de estudos feitas pelos estudantes. Alguns grupos se concentraram mais diretamente na temática de SSAN, enquanto outros exploraram mais a dimensão geográfica e política de problemas sociais relacionados à carência alimentar. Um exemplo disso é o relatório intitulado: "Ocupação ou invasão? Problemas urbanos e rurais a partir da geopolítica". Houve ainda grupos que extrapolaram a temática, vinculando a investigação científica a questões de direitos sociais.

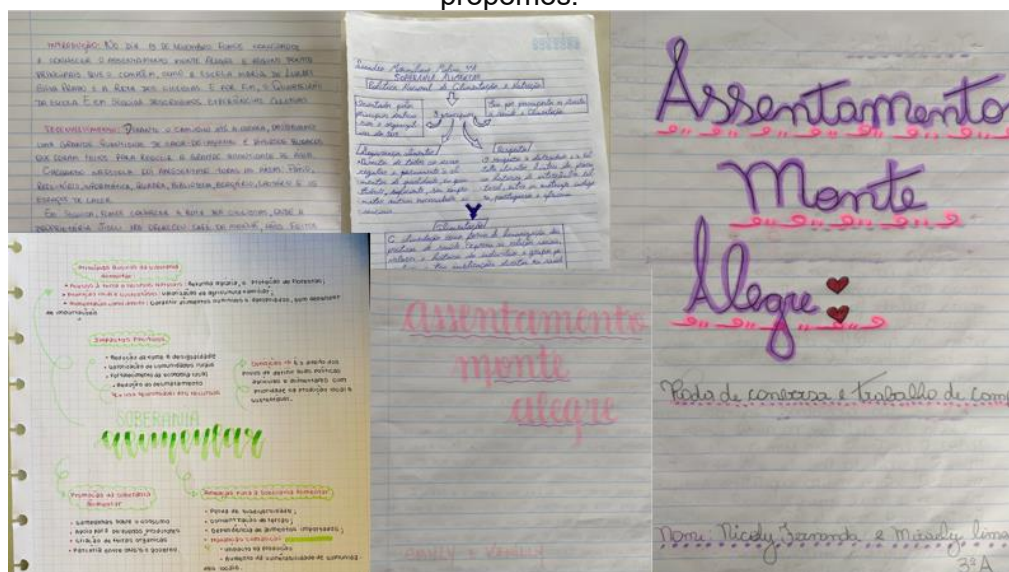
A apresentação dos aproximadamente 12 Relatórios *Nós Propomos!* pelos estudantes aconteceu no seminário Nós Propomos!, realizado no espaço escolar entre 25 e 29/11/2024. É importante destacar que, inicialmente, a proposta de culminância do Projeto Nós Propomos!/Estudo do Meio incluía uma apresentação fora do espaço escolar, em parceria com a Coordenadoria de Segurança Alimentar, o que não ocorreu devido à saída precoce, por exoneração, da Coordenadora de Segurança Alimentar responsável por essas atividades. As fotos 1 e 2 ilustram a sequência didática e as atividades realizadas pelos alunos, a partir do estudo do meio.

Foto 2 - Montagem de fotos da sequência didática nos moldes “Nós propomos!”



Fonte: Autor (2025)

Foto 3 - Montagem de fotos das atividades realizadas pelos alunos nos moldes “Nós propomos!”



Fonte: Autor (2025)

Dentre os 12 relatórios produzidos pelos estudantes e analisados nesta pesquisa de doutorado, 5 se enquadram na temática de Investigação científica: empírica e teórica, 4 em Geopolítica e problemas sociais e 2 em Produção alimentar. A habilidade central que embasou a elaboração dos relatórios foi a EMIFCHS03. Essa habilidade, já descrita anteriormente, está relacionada à sistematização de conhecimentos sobre questões locais, regionais e globais, além da apresentação dessas ideias.

A seguir, realizaremos uma análise de um relatório destacado em cada um dos eixos temáticos. O objetivo é avaliar a coerência interna de cada relatório, bem como sua aderência à proposta da sequência didática. Começamos pelo eixo “Investigação científica: empírica e teórica”. O relatório em questão intitula-se “O Assentamento”. O que se destaca nesse relatório é a coerência interna ao associar os dispositivos sociais de construção do assentamento, com ênfase na expositora, proprietária de um lote, e nas demandas específicas do Campo Municipal de Futebol, situado no quarteirão da escola.

Foi identificado que o campo de futebol é aberto pelo zelador, residente no bairro, apenas em momentos específicos para treinos e jogos. Ao redor do campo, existem dispositivos de ginástica, bebedouros, vestiários e banheiros, para os quais os alunos apontaram demandas de manutenção e sugeriram: “fixação regular dos equipamentos, manutenção periódica da vegetação e dos equipamentos, instalação de lixeiras e conscientização/prevenção contra queimadas”.

É possível perceber aspectos da produção e da reprodução da cidadania territorial nesse relatório ao observarmos principalmente a temática que esta enraizada na localidade a qual pertencem os estudantes e a escola. Mesmo que o exemplo de instrumentos, principalmente intelectuais, necessários para se abordar esse problema tenha sido buscado no trabalho de campo realizado no assentamento. De certo modo distante da localidade em que vivem. Mas próximo socialmente e dentro dos limites do município. O que acabou também por enquadrar a atuação desses estudantes como uma atividade pertinente ao estudo do meio.

O relatório “Assentamento Monte Alegre” se encaixa no eixo temático de “Produção alimentar”, uma vez que, em sua coerência interna, aborda a conexão entre problemas geográficos e geopolíticos do assentamento e do bairro onde a escola está localizada, e no qual os alunos residem. No entanto, seu foco principal está na dinâmica exposta durante a visita *in loco* ao assentamento. As alunas destacaram a alimentação oferecida no lote “Rota dos Ciclistas”, em parceria com a Coordenadoria de Segurança Alimentar:

Pães feitos com temperos naturais, suco natural de abacaxi com hortelã, suco natural de tamarindo, patês de frango e berinjela. Logo após a refeição fomos conhecer e colher da plantação [...] Ali encontramos Jaca, Jambolão, Jatobá, Manga, Acerola, Amora e folhas direto do pé como: Ora-pro-nóbis e Hortelã (RELATÓRIO NÓS PROPOMOS, 2024).

Foi durante a roda de conversa que o percurso histórico da propriedade daquele lote foi esclarecido, o que despertou o interesse dos estudantes para a proposta. Elas sugeriram que o Estado fornecesse subsídios para a produção e comercialização de alimentos saudáveis, especialmente para os assentados. Contribuindo com uma proposta que claramente dialoga com o intuito da cidadania territorial, que é dar sentido prático, por meio das localidades, para aquilo que está sendo trabalhado escolarmente.

Os estudantes que produziram esse relatório mergulharam na experiência prática de estudo do meio. Descobriram oportunidades alimentares no assentamento e se interessaram por elas. A ponto de as descreverem em seu relatório com precisão e exatidão. Atributos da pesquisa científica.

Por fim, no eixo temático “Geopolítica e problemas sociais”, destacou-se um relatório que focou nas ocupações de terras urbanas e nas ocupações de terras rurais. A coerência interna deste relatório deriva da investigação sobre as ocupações que ocorrem do outro lado da rua onde se encontra o campo de futebol, além das ocupações nas partes finais do terreno onde o campo está localizado. Também foi realizada uma investigação sobre as origens do Assentamento Monte Alegre, com destaque para a exposição realizada pela possuidora do lote no dia do trabalho de campo.

Esse relatório centrou sua proposta na ação do poder público para a realocação das ocupações, desde que garantidas condições dignas de vida para as pessoas afetadas. A proposta também incluiu a fiscalização, o cuidado, a manutenção preventiva e a punição para eventuais problemas futuros de mesma natureza.

O próprio título desse relatório: "Ocupação ou invasão? Problemas urbanos e rurais a partir da geopolítica" denota o conceito de cidadania territorial. Conseguir conceber as relações de poder local em meio ao multifacetamento de poderes

regionais e globais é um aspecto essencial desse conceito. Ao problematizar o uso do solo a partir de uma concepção de poder político, o relatório demonstra os saberes adquiridos por esses estudantes na experiência da sequência didática como um todo. O estudo do meio, completo em suas etapas de ação-reflexão, reflexão-ação e assim por diante produziram a superação de suas funções psicointelectuais superiores, às reconfigurando e reestruturando com novos saberes. Que serão saberes pretéritos em situações de ensino-aprendizagem futuras em que esses estudantes estiverem eventualmente inseridos.

4.3 Análise da produtividade da aplicação da sequência didática

Inicialmente, propor uma sequência didática nos moldes do projeto "Nós Propomos!", com a escolha da escola participante com foco em escancarar a geopolítica do neoliberalismo na REPPEB, parecia ser uma tarefa hercúlea. Contudo, quando a realidade da escola participante revelou a necessidade urgente de abordar conteúdos sobre Soberania e Segurança Alimentar, a tarefa se mostrou ainda mais intensa. Tornou-se necessário estabelecer uma parceria profunda e profícua com a escola, especialmente considerando que ela foi escolhida justamente por suas condições periféricas. Isso é particularmente relevante devido às marcas educacionais geradas por esse processo histórico e espacial na comunidade.

Para que a pesquisa refletisse a questão geopolítica da REPPEB em suas diversas dimensões dentro da sala de aula, a sequência didática foi essencial. Já no início das conversas com as docentes, ficou claro que elas traziam impressões baseadas em saberes geográficos e geopolíticos, o que dialogava diretamente com a realidade da escola. A partir daí, a ideia das necessidades sociais materiais passou a permear as reflexões mais comuns sobre a escola, e conectar isso com a temática de SSAN do currículo tornou-se uma consequência natural.

Com a formação oferecida, as discussões assumiram um caráter mais técnico, levando à problematização das questões materiais do bairro, como a presença do presídio, na direção de entender como esses elementos também se inserem na dinâmica social e política do município. Percebeu-se, inclusive, que muitos

dos docentes da escola, que residem em bairros distantes, estão profundamente envolvidos com essa dinâmica social, já que enfrentam os mesmos desafios diários de deslocamento que os próprios estudantes.

Essa produtividade gerada pela formação em torno do Projeto Nós Propomos!, da temática de SSAN, e da análise das necessidades materiais do bairro, resultou em propostas de pontos de visita para o campo. O trabalho culminou na elaboração do roteiro para o trabalho de campo e, portanto, na proposta de sequência didática, construída em parceria com as docentes da escola e o doutorando. Nesse processo, os saberes geográficos e geopolíticos das docentes e do doutorando sobre SSAN foram enriquecidos, possibilitando, na etapa seguinte, que os saberes dos estudantes também se expandissem.

Esse processo envolveu o desenvolvimento da cidadania territorial dos docentes envolvidos ao elencar questões locais muitas vezes similares, porém de origem de diferentes localidades da cidade. E mesmo enfatizando os problemas mais agudos que vivem as localidades periféricas da cidade. A própria professora voluntária ao vivenciar os momentos pré-trabalho de campo, o campo e retornar cheia de questões de estudo expostas nos momentos posteriores, realizou aspectos do estudo do meio.

O impacto do momento pré-trabalho de campo foi significativo, pois despertou nos estudantes a disposição para estudar, mesmo em meio a uma realidade de vida difícil e densa para muitos deles. Alguns alunos, que trabalhavam à noite e faltavam com frequência, organizaram-se para participar do trabalho de campo. A comunicação entre os estudantes funcionou de forma bastante eficaz, muitas vezes superando os próprios canais institucionais da escola.

No trabalho de campo, a produtividade foi evidente principalmente na postura de seriedade e respeito dos estudantes para com todos os envolvidos. Além disso, surgiram perguntas e relatos enriquecedores, como os de estudantes que, oriundos de famílias rurais no assentamento, demonstraram amplos conhecimentos sobre árvores frutíferas e outras produções agrícolas. A observação das grandes plantações de cana-de-açúcar também despertou a atenção dos alunos, que começaram a refletir sobre as possibilidades de grandes produções de alimentos saudáveis, como foi registrado em um dos relatórios analisados anteriormente.

Alguns estudantes questionaram quais seriam as melhores finalidades para o uso dessas terras e como essa definição é tomada. Essa discussão foi guiada pelo relato da possuidora do lote, que problematizou os alimentos consumidos localmente e suas origens, destacando tanto os pontos positivos quanto as áreas que demandam mais atenção. A discussão foi sempre contextualizada dentro da realidade municipal de Araraquara, abrangendo não apenas os aspectos espaciais do município, mas também os contextos específicos do Assentamento Monte Alegre e do bairro Parque São Paulo.

Aqui o estudo do meio em sua fase de trabalho de campo possibilitou e estimulou nos estudantes a utilização de suas memórias e imaginações. Permitindo um incipiente desenvolvimento da cidadania territorial nas problematizações do uso do solo. E na imaginação de usos mais integrativos à sociedade como um todo. Ou mesmo a visualização abstrata da possibilidade de produzir culturas simples, em níveis individuais.

Para o doutorando, toda essa experiência foi extremamente enriquecedora, despertando novos focos de atenção para a construção da pesquisa de doutorado. Foi uma oportunidade valiosa para identificar a relevância do contexto espacial e geopolítico nas aulas de Geografia, além de analisar a importância desse contexto na escola. As observações empíricas realizadas corroboram a hipótese inicial da pesquisa, e uma das incidências mais evidentes disso foi o relato dos docentes, que utilizam o relevo do entorno da escola como um exemplo acessível para ensinar os conteúdos da disciplina de Geografia.

Evidenciando mais um ponto positivo da abordagem pedagógica a partir do estudo do meio. Em que as práticas espaciais servem de portas de entrada para os saberes geográficos e geopolíticos. Assim, o processo contraditório de formação das funções psicointelectuais superiores vai se entrelaçando com as mediações espaciais presentes nos territórios. E participando do processo de formação dos pensamentos espaciais. Processos esses, que podem ser direcionados por professores aptos, na formação de saberes geográficos e geopolíticos escolares.

De maneira geral, a produtividade da sequência didática se revelou significativa, impactando de forma positiva tanto os docentes quanto os

estudantes e o doutorando. Esse processo colaborativo não só proporcionou um aprofundamento no conhecimento sobre temas geográficos e geopolíticos, mas também permitiu a aplicação prática dos saberes na realidade local, tornando o aprendizado mais concreto e relevante. Estabelecendo pilares para o desenvolvimento da cidadania territorial em cada um desses sujeitos participantes da experiência.

Para os docentes, foi uma oportunidade de expandir suas práticas pedagógicas, integrar novas perspectivas e refletir sobre o contexto geopolítico na formação dos estudantes. Para os alunos, a sequência didática despertou um olhar mais crítico e engajado sobre sua realidade, incentivando a construção de soluções para desafios locais e globais, além de estreitar sua relação com o conteúdo escolar de maneira mais significativa. Para o doutorando, essa experiência foi crucial para o refinamento da pesquisa, pois permitiu observar em campo as dinâmicas de ensino-aprendizagem e avaliar a aplicabilidade das propostas, enriquecendo a análise da interação entre os diferentes saberes.

Assim, a sequência didática se configurou como uma experiência de aprendizado coletivo e transformador, com resultados valiosos para todos os envolvidos, refletindo o potencial de práticas pedagógicas que conectam teoria e realidade local, ratificando os fundamentos do Projeto Nós Propomos!.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A leitura da realidade espacial da REPPEB, enquanto espaço geográfico, foi realizada a partir das categorias de práticas espaciais, pensamentos espaciais e mediação, com o objetivo de analisar a presença espacial e os desenvolvimentos pedagógicos dos saberes geográficos e geopolíticos presentes nessa rede em contradição com o neoliberalismo. A elaboração e aplicação da sequência didática, com o intuito de atender às demandas identificadas, permitiram uma análise crítica sobre como os saberes geográficos e geopolíticos se apresentam de maneira difusa dentro da rede e como podem orientar a formulação e implementação de políticas públicas educacionais. Esse processo evidenciou a presença de uma geopolítica neoliberal que influencia a estrutura e as práticas pedagógicas, resultando em uma segregação educacional acentuada.

Essa geopolítica neoliberal se reflete em diversos aspectos da rede de ensino, como salários, materiais didáticos, infraestrutura das escolas, disponibilidade de equipamentos didáticos, especialmente os de alto custo, como os eletrônicos, qualidade do trabalho docente e currículo. Todos esses fatores configuram uma distribuição desigual de recursos, afetando a qualidade do ensino de forma díspar, o que, por sua vez, impacta diretamente o desenvolvimento dos saberes geográficos e geopolíticos nas escolas. O currículo, embora contenha saberes relacionados a essas áreas, apresenta-se de forma fragmentada e, muitas vezes, sem a devida articulação com as realidades locais.

Um avanço importante foi a introdução, para o ano de 2024, do componente curricular de Geopolítica na REPPEB. No entanto, sua oferta restrita aos estudantes do Aprofundamento Curricular de Ciências Sociais e Humanas e Linguagens evidenciou uma desigualdade no acesso a esse conteúdo. Isso configura uma exclusão de grande parte dos estudantes da rede, com a situação paradoxal de que essa desigualdade pode ocorrer até dentro de uma mesma escola, o que levanta questionamentos tanto entre alunos quanto especialistas da área.

O papel do professor também se destaca nesse cenário. A pesquisa revelou a necessidade de professores altamente qualificados, capazes de

compreender e ler o contexto espacial e geopolítico da escola em que atuam. Esse conhecimento contextualiza o trabalho docente, permitindo que o professor interaja de forma mais eficaz com os alunos, promovendo o desenvolvimento contínuo e fluido dos saberes geográficos e geopolíticos em sala de aula.

A hipótese de que, na maioria das vezes em contradição com o neoliberalismo, os saberes geográficos e geopolíticos estão presentes na REPPEB. Tanto em sua territorialização quanto no currículo, foi confirmada pela pesquisa. Esses saberes estão imersos nas estruturas da rede, nas políticas públicas, nas práticas docentes e estudantis, e no próprio contexto geográfico e geopolítico das escolas. A interação desses saberes com o cotidiano escolar é fundamental para entender as dinâmicas educacionais presentes na rede, uma vez que os saberes geográficos e geopolíticos não podem ser separados das questões sociais, espaciais e políticas que os atravessam.

A metodologia qualitativa adotada, composta por pesquisa bibliográfica teórica, pesquisa documental e pesquisa de campo, foi essencial para revelar as aproximações e distanciamentos entre as diferentes abordagens da Geografia e para identificar como o neoliberalismo se reflete na estrutura e no currículo da rede de ensino. A pesquisa de campo permitiu observar os efeitos negativos dessas políticas, especialmente em relação aos saberes geográficos e geopolíticos, afetando tanto os estudantes quanto os professores e a própria estrutura das escolas. Contudo, foi a integração entre as abordagens teóricas, documentais e empíricas que demonstrou a potencialidade da sequência didática proposta nos moldes do Projeto "Nós Propomos!", com Trabalho de Campo e Estudo do Meio como norteadores do processo pedagógico.

O trabalho empírico, realizado ao longo da pesquisa, teve grande relevância ao conectar os saberes geográficos e geopolíticos à realidade concreta das escolas da REPPEB. A produção de mapas que sintetizam a realidade espacial das escolas participantes, bem como a elaboração de produtos de interesse para as gestões escolares, como documentos administrativos, foi um ponto alto desse processo. A sequência didática, desenvolvida nos moldes do "Nós Propomos!", refletiu as demandas concretas das escolas participantes e se tornou o centro de análise e formação para estudantes e docentes, facilitando o enfrentamento da geopolítica neoliberal que permeia a REPPEB.

Durante a execução da sequência didática, a mediação escolar desempenhou um papel crucial. Foi possível conectar fragmentos de saberes geográficos e geopolíticos, inicialmente descontextualizados, com os pensamentos e práticas escolares que buscavam desenvolver esses saberes de maneira mais articulada e contextualizada. As contradições sociais e pedagógicas, de diversas naturezas, guiaram o desenvolvimento desses saberes, até que foram reconfigurados em formato de conhecimento escolar, expresso nos Relatórios "Nós Propomos!".

Ao longo de todo o processo, a pesquisa e a sequência didática deixaram claro que uma geopolítica não existe sem uma intencionalidade humana. Esse é um dos principais *insights* revelados pela pesquisa: a interação entre práticas pedagógicas e contextos geográficos e geopolíticos é essencial para a transformação da realidade educacional. A aplicação de uma sequência didática como a proposta pelo "Nós Propomos!" revela-se um potente instrumento de reflexão e transformação social dentro da REPPEB.

Em termos de conclusão, o processo de análise e intervenção pedagógica na REPPEB, por meio da sequência didática proposta, destacou a complexa interação entre saberes geográficos, geopolíticos e as dinâmicas educacionais. A geopolítica neoliberal, que permeia a rede de ensino, foi identificada como um fator central que molda a estrutura educacional e impacta diretamente a qualidade do ensino, especialmente em contextos periféricos como os da REPPEB. A segregação de recursos, o acesso desigual a conteúdos curriculares e as disparidades nas condições de ensino são elementos fundamentais dessa geopolítica, refletindo uma divisão do espaço geográfico e educacional que afeta a formação dos estudantes e a prática docente.

A implementação da sequência didática proporcionou uma conexão significativa entre os saberes geográficos e geopolíticos e a realidade concreta das escolas, permitindo que docentes e alunos se envolvessem de forma mais crítica e contextualizada com os conteúdos. Além disso, a pesquisa confirmou a hipótese de que os saberes geográficos e geopolíticos estão presentes na REPPEB, embora de maneira fragmentada e desigual em acordo com a política neoliberal. Isso exige uma reflexão crítica sobre as políticas educacionais e a necessidade de formação continuada para os docentes, a fim de que possam

compreender e atuar dentro dos contextos geográficos e geopolíticos de suas escolas.

Portanto, a sequência didática e os resultados da pesquisa destacam a importância de uma educação geográfica crítica, que considere as especificidades locais e as dinâmicas geopolíticas que influenciam o cotidiano das escolas. A implementação de práticas pedagógicas que integrem os saberes geográficos e geopolíticos com a realidade dos estudantes é um passo fundamental para a transformação do ensino e para o desenvolvimento de uma educação mais inclusiva e equitativa, capaz de preparar os alunos para compreender e intervir nas complexas questões sociais, políticas e espaciais que os cercam.

REFERÊNCIAS

- ANCELMO, Muriel Carmo Lameira. *Escola Estadual Bento de Abreu: um estudo das representações sobre uma instituição de ensino*. 2010.
- ANDRÉ, André Luís. *A guerra híbrida à brasileira: Das jornadas de 2013 às perspectivas da próxima década*. Aracaju: RM Editoriais e Revisão, 2020.
- BECKER, Bertha K. A geografia e o resgate da geopolítica. *Espaço Aberto*, v. 2, n. 1, p. 117-150, 2001.
- BAKHTIN, Mikhail; VOLOCHINOV, Valentin N. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BANCO MUNDIAL. *Um ajuste justo: Análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil*. Banco Mundial, 2017. Disponível em: <http://documents.worldbank.org/curated/en/884871511196609355/pdf/121480-REVISED-PORTUGUESE-Brazil-Public-Expenditure-Review-Overview-Portuguese-Final-revised.pdf>. Acesso em: 19 nov. 2018. Acessado em: 14 jan. 2024.
- BEZERRA, L. Soberania e segurança alimentar e nutricional. In: DIAS, Alexandre Pessoa et al. (orgs.). *Dicionário de agroecologia e educação*. São Paulo: Expressão Popular, 2021. p. 713-759.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio*. Brasília: Ministério da Educação, 2018. 598 p. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 22 ago. 2021.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 13.415, de 13 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e 11.494, de 20 de junho de 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm. Acesso em: 22 ago. 2021.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues; BORGES, Maristela Correa. A pesquisa participante: um momento da educação popular. *Revista de Educação Popular*, v. 6, n. 1, 2007.
- BURGOS, Rosalina. Pesquisa qualitativa: reflexões geográficas a partir de um estudo de caso sobre as contradições urbanas da cidade de Sorocaba – SP. *Geographia Meridionalis*, v. 1, n. 1, p. 145-159, 2015.
- CARVALHO, Camila Danubia Gonçalves de; GONÇALVES, Luciana Márcia. O desenvolvimento urbano de Araraquara–SP: a relação entre a produção do espaço urbano e a segregação socioespacial. *Revista Nacional de Gerenciamento de Cidades*, v. 8, n. 64, 2020.
- CASTRO, Iná de. *Geografia e Política: território, escalas de ação e instituições*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005. 304 p.
- CARVALHO FILHO, O. R. O Ensino de Geografia e o estudo do local: o Projeto Nós Propomos! No estado de São Paulo, Brasil. 2020. 187f. Dissertação

(Mestrado em Ciências) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2020.

CAVALCANTE, Filipe Paz et al. As avaliações de larga escala no Brasil: desafios e intencionalidades. *Políticas públicas, educação e diversidade: uma compreensão científica do real*, v. 1, n. 1, p. 243-253, 2020.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Jovens escolares e suas práticas espaciais cotidianas. In: CALLAI, Helena Copetti (Org.). *Educação geográfica reflexão e prática*. Ijuí: Unijui, 2011. p. 35-56.

CHANG, Ha-Joon. *Chutando a escada*. UNESP, 2004.

CITELLI, Ana Clara. Transformações e impactos socioespaciais pós-implantação da penitenciária de Araraquara/SP. 2018.

CORRÊA, Roberto Lobato. Corporação, práticas espaciais e gestão do território. *Anuário do Instituto de Geociências*, v. 15, p. 35-41, 1992.

COUTO, Marcos Antonio Campos. Ensinar a geografia ou ensinar com a geografia? Das práticas e dos saberes espaciais à construção do conhecimento geográfico na escola. *Terra Livre*, São Paulo, ano 26, v. 1, n. 34, p. 109-124, jan./jun. 2010.

CUNHA, Gabriel da Silva. As ocupações estudantis nas escolas públicas paulistas: análise de processos de resistência (2015-2018). Dissertação de mestrado, 136 f, 2018.

CLAUDINO, Sérgio. Escola, educação geográfica e cidadania territorial. *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, v. 18, 2014.

DAL POZZO, Clayton Ferreira. *Territórios de autosegregação e de segregação imposta: fragmentação socioespacial em Marília e São Carlos*. 2011. 316 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia Presidente Prudente, Presidente Prudente, 2011.

DA SILVA, Patrícia Assis; ASCENÇÃO, Valéria de Oliveira Roque; VALADÃO, Roberto Célio. *Por uma construção do raciocínio geográfico para além do pensamento espacial (spatial thinking)*. 5º Colóquio Internacional da Rede Latino-americana de Investigadores de Didática de Geografia, p. 73, 2018.

DIAS, Viviane Cristina. Programa de Ensino Integral Paulista: problematizações sobre o trabalho docente. *Educação e Pesquisa: Revista da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo*, v. 44, p. 107, 2018.

ESCOBAR, Pepe. O Brasil no epicentro da Guerra Híbrida. *Outras palavras*, 2016. Disponível em: <https://outraspalavras.net/mundo/o-brasil-no-epicentro-da-guerra-hibrida/>. Acesso em: 08 abr. 2020.

FALCOSKI, Luiz Antonio Nigro et al. A PGV e o IPTU progressivo como instrumento de reforma urbana: desafios de inovação no município de Araraquara-SP. *Revista de Direito da Cidade*, v. 15, n. 3, 2023.

FERNANDES, Silvia A. S.; VIEIRA, Noemia R. O ensino de Geografia e a formação continuada de professores na educação básica: a rede temática de extensão e pesquisa Nós Propomos!. In: CAPEL, Horário (et. All). *A geografia ibero-americana no contexto contemporâneo: um balanço crítico*, V. 1 [livro eletrônico]: Rio de Janeiro: Letra Capital, 2024, p. 462-477

GABRIEL, Gabriel Grazzini. Espaço e o cotidiano dos jovens escolares no processo ensino-aprendizagem em Geografia, uma experiência no PIBID-Ourinhos. 2015. 85 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Geografia) - UNESP-Ourinhos, 2015.

GABRIEL, Gabriel Grazzini. *Espaço, Formação Humana e Guerra Híbrida: O papel da linguagem e da ideologia no impeachment de Rousseff (2016), constatações envolvendo Ourinhos-SP*. 2019. 283f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2019.

GALLAGHER, S.; DOWNS, R. M. *Geography for life: national geography standards*. 2. ed. Washington, DC: National Council for Geographic Education, 2012.

GENTILI, PA. O que há de novo nas novas formas de exclusão na educação?: neoliberalismo, trabalho e educação. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, 1995.

GIBELLO, Alessandra Aparecida de Souza. *Rastros da civilização escolar: cultura e práticas da escola primária paulista (1960-1980)*. 2010.

GIROTTTO, Eduardo Donizeti. A relação entre Geografia Escolar e Acadêmica na obra de Delgado de Carvalho: uma análise a partir do Boletim Geográfico (1943-1947). *Boletim Paulista de Geografia*, n. 94, p. 12-31, 2016.

GIROTTTO, Eduardo Donizeti et al. A geografia da reorganização escolar: uma análise espacial a partir da cidade de São Paulo. *ETD-Educação Temática Digital*, v. 19, p. 134-158, 2017.

GIROTTTO, Eduardo Donizeti et al. Escola, geografia e desigualdade: o caso do programa de ensino integral do estado de São Paulo. XV Colóquio Internacional de Geocrítica, 2018.

GOTTMANN, J. A Evolução do Conceito de Território. *Boletim Campineiro de Geografia*, v. 2, n. 3, Campinas, 2012 (1975).

HAESBAERT, Rogério. *Viver no limite: território e multi/transterritorialidade em tempos de insegurança e contenção*. Bertrand Brasil, 2014.

HARVEY, David. *A produção capitalista do espaço*. Tradução de Carlos Szlak. São Paulo: Annablume, 2005.

HARVEY, D. *O neoliberalismo: história e implicações*. São Paulo: Loyola, 2008.

KOSIK, Karel. *Dialética do concreto*. Tradução de Célia Neves e Alderino Toribio. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KORYBKO, Andrew. *Guerra Híbrida: das revoluções coloridas aos golpes*. Tradução de Thyago Antunes. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018a.

KORYBKO, Andrew. Brasil é alvo de guerra híbrida, diz analista. *Tutameia*, 19 out. 2018b. Disponível em: <https://tutameia.jor.br/brasil-e-alvo-de-guerra-hibrida/>. Acesso em: 20 dez. 2018.

LASTÓRIA, A. C.; ROSA, A. V.; KAWASAKI, S. C. (Orgs.) *Almanaque Nós Propomos! cidadania, Escola e protagonismo juvenil*. Ribeirão Preto: FFCLRP/USP, 2021.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. *Metodologia científica*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2004.

LEFEBVRE, Henri. *A produção do espaço*. Trad. Doralice Barros Pereira e Sérgio Martins. 4. ed. Paris: Éditions Anthropos, 2000.

LEIRNER, Piero. *O Brasil no espectro de uma guerra híbrida*. São Paulo: Editora Alameda, 2020.

LIMA, Barbara Silva Alves de; MASSARETTO, Nidia Verges; GABRIEL, Gabriel Grazzini. Currículo Paulista do Ensino Médio: implicações das reformas curriculares para o ensino de Geografia. *Boletim Paulista de Geografia*, v. 1, n. 108, p. 50-69, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.54446/bpg.v1i108.2351>. Acesso em: 14 jan. 2024.

LOPES, Alice Casimiro. Itinerários formativos na BNCC do Ensino Médio: identificações docentes e projetos de vida juvenis. *Retratos da escola*, v. 13, n. 25, p. 59-75, 2019.

LORENZO, Helena Carvalho de; GOMES, Larissa Carmelengo Dias; COSTA, Vera Mariza Henriques de Miranda. Crescimento industrial na região de Araraquara e São Carlos nas primeiras décadas do século XX. *Revista Brasileira Multidisciplinar*, v. 18, n. 1, p. 65-83, 2015.

LASTÓRIA, Andrea Coelho; ROSA, Antonio Vitor; KAWASAKI, Clarice Sumi. *Almanaque Nós Projeto Nós Propomos!*. Ribeirão Preto: FFCLRP/USP. 120 p. 2021

LOSURDO, Domenico. *A luta de classes: uma história política e filosófica*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2015.

MARTINHA, Cristiana; REGO, Pedro. A Cidadania Territorial e a Educação Geográfica. *Os Desafios (Geográficos) da Governança Territorial*, p. 121, 2023.

MARTINS, Ligia Márcia. Os fundamentos psicológicos da pedagogia histórico-crítica e os fundamentos pedagógicos da psicologia histórico-cultural. *Germinal: Marxismo e educação em debate*, Salvador, v. 5, n. 2, p. 130-143, dez. 2013.

MENDES, Luis. Pensamento espacial crítico, activismo e cidadania territorial: Introdução a uma dialéctica. In: *Geografía, Educación e Innovaciones Didácticas*. Grupo de Didáctica de la Geografía (AGE), 2024. p. 146-153.

MORAES, Antonio Carlos Robert. A antropogeografia de Ratzel: indicações. *Ratzel: geografia*. Tradução. São Paulo: Ática, 1990.

NOBRE, Carlos Eduardo. Ensaio sobre a geopolítica do golpe político-institucional brasileiro de 2016. *Terra Livre*, v. 2, n. 51, p. 54-93, 2018.

PEREIRA, Giovana Gonçalves; TROIANO, Jéssica Aline; MACIEL, Lidiane Maria. A heterogeneidade dos espaços rurais: Convivência e interdependência de agentes produtivos na região central do Estado de São Paulo (Brasil). In: *Anais do IX Congresso da Associação Latino-Americana de Sociologia Rural*. Cidade do México, 2014.

PIERINI, Cláudio Robert; FALCOSKI, Luiz Antonio Nigro. A evolução urbana do município de Araraquara (SP): uma crítica ao espraiamento. *Revista Húmus*, v. 9, n. 26, 2019.

PIERINI, Cláudio Robert; FALCOSKI, Luiz Antonio Nigro. A aprovação de loteamentos no município de Araraquara entre 2005 e 2016: A produção de segregação socioespacial. 2019.

PSDB, Partido da Social-Democracia Brasileira. *Proposta do PSDB para educação valoriza professores e prevê mais recursos para estados e municípios*. PSDB, 2014. Disponível em: <<https://www.psdb.org.br/ms/tags/maria->

SANTOS, José Faustino de Almeida. A cultura histórica no ensino médio do Estado de São Paulo: análises sobre o Novo Currículo Paulista. 2024.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Fazenda e Planejamento. *Relatório Anual do Governo do Estado de São Paulo: 2015*. São Paulo: SFP, 2016. Disponível em: <https://portal.fazenda.sp.gov.br/acessoinformacao/Paginas/Relat%C3%B3rio-Anual-do-Governo-do-Estado.aspx>. Acesso em: 13 abr. 2025.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Fazenda e Planejamento. *Relatório Anual do Governo do Estado de São Paulo: 2016*. São Paulo: SFP, 2017. Disponível em: <https://portal.fazenda.sp.gov.br/acessoinformacao/Paginas/Relat%C3%B3rio-Anual-do-Governo-do-Estado.aspx>. Acesso em: 13 abr. 2025.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Fazenda e Planejamento. *Relatório Anual do Governo do Estado de São Paulo: 2017*. São Paulo: SFP, 2018. Disponível em: <https://portal.fazenda.sp.gov.br/acessoinformacao/Paginas/Relat%C3%B3rio-Anual-do-Governo-do-Estado.aspx>. Acesso em: 13 abr. 2025.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Fazenda e Planejamento. *Relatório Anual do Governo do Estado de São Paulo: 2018*. São Paulo: SFP, 2019. Disponível em: <https://portal.fazenda.sp.gov.br/acessoinformacao/Paginas/Relat%C3%B3rio-Anual-do-Governo-do-Estado.aspx>. Acesso em: 13 abr. 2025.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Fazenda e Planejamento. *Relatório Anual do Governo do Estado de São Paulo: 2019*. São Paulo: SFP, 2020. Disponível em: <https://portal.fazenda.sp.gov.br/acessoinformacao/Paginas/Relat%C3%B3rio-Anual-do-Governo-do-Estado.aspx>. Acesso em: 13 abr. 2025.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Fazenda e Planejamento. *Relatório Anual do Governo do Estado de São Paulo: 2020*. São Paulo: SFP, 2021. Disponível em:

<https://portal.fazenda.sp.gov.br/acessoinformacao/Paginas/Relat%C3%B3rio-Anual-do-Governo-do-Estado.aspx>. Acesso em: 13 abr. 2025.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Fazenda e Planejamento. *Relatório Anual do Governo do Estado de São Paulo: 2021*. São Paulo: SFP, 2022. Disponível em:

<https://portal.fazenda.sp.gov.br/acessoinformacao/Paginas/Relat%C3%B3rio-Anual-do-Governo-do-Estado.aspx>. Acesso em: 13 abr. 2025.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Fazenda e Planejamento. *Relatório Anual do Governo do Estado de São Paulo: 2022*. São Paulo: SFP, 2023. Disponível em:

<https://portal.fazenda.sp.gov.br/acessoinformacao/Paginas/Relat%C3%B3rio-Anual-do-Governo-do-Estado.aspx>. Acesso em: 13 abr. 2025.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Fazenda e Planejamento. *Relatório Anual do Governo do Estado de São Paulo: 2023*. São Paulo: SFP, 2024. Disponível em:

<https://portal.fazenda.sp.gov.br/acessoinformacao/Paginas/Relat%C3%B3rio-Anual-do-Governo-do-Estado.aspx>. Acesso em: 13 abr. 2025.

SILVA, José Marcelino. Uma análise da destinação dos recursos públicos, direta ou indiretamente ao setor privado de ensino no Brasil. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 37, nº. 134, p.133-152, jan.-mar., 2016.

SOARES, Fabiana Pegoraro. A influência do Banco Mundial e da OCDE na educação básica no Brasil e no ensino de geografia. *Geografia Ensino & Pesquisa*, p. e15-e15, 2020.

SOUZA, Sonara da Silva. O Lugar e a localidade nas situações de aprendizagem do currículo de geografia do programa São Paulo Faz Escola. 2018.

SOUZA, Jose Gilberto de. O Pensamento Espacial e a Geografia Pragmática: réquiem para o passado. *Revista da ANPEGE*, 2022.

ANEXOS

Diretoria de Ensino Região de Araraquara – RATIFICAÇÃO DOS ITINERÁRIOS FORMATIVOS

Informações Gerais sobre a Unidade Escolar

Nome da Unidade Escolar	
Nome do Diretor da Escola	
Porcentagem de Alunos que manifestaram interesse pelos Itinerários Formativos (15/06 a 15/07)	
Número de alunos que manifestaram interesse pelos Itinerários Formativos (15/06 a 15/07)	
Número de turmas de 2ª série que a escola irá oferecer em 2022 -Período da manhã	
Número de turmas de 2ª série que a escola irá oferecer em 2022 – Período da tarde	
Número de turmas de 2ª série que a escola irá oferecer em 2022 – Período da noite	
<u>Expansão de aulas nas turmas do noturno+8 aulas semanais</u> A Unidade Escolar irá expandir as aulas do período noturno através: 1) Aulas pelo CMSP: Prof. da turma transmite pelo aplicativo, de modo síncrono e assíncrono, para os estudantes da turma 2) Estudos orientados: possibilidade de estudar com os materiais didáticos (análogo ao modelo CEEJA, mas com Prof. atribuído) 3) Presencial: uma aula a mais por dia iniciando às 18h15 (caso haja sala(s) ociosa(s) no período da tarde)	1) () Sim () Não 2) () Sim () Não 3) () Sim () Não
<u>Aumento de turmas nas escolas pequenas no (mínimo 02 Itinerários Formativos - 04 áreas do conhecimento)</u> 1) Os estudantes farão a FGB na mesma sala e se dividirão no horário destinado ao Aprofundamento Curricular (“análogo ao que é feito com eletivas”)	1) () Sim () Não

<u>Expansão de Aulas nas turmas do diurno + 05 aulas semanais</u> A Unidade Escolar irá expandir as aulas do período diurno: Expandiu uma aula diária para todos os estudantes do diurno na conformidade: 1) Aulas presenciais ou pelo CMSP: prof. ministra as aulas presencialmente ou pelo aplicativo, de modo síncrono ou assíncrono, conforme definição da escola a. Duas aulas de Eletivas b. Três de Orientação de Estudos	1) () Sim
<u>Atividades Curriculares Desportivas e Artísticas (ACDA) -</u> 1) Análogo ao ACD, mas para turmas de teatro, dança, música e artes visuais com professor de Arte	1) () Sim () Não
<u>Opção de Itinerários Profissionalizantes (conforme relação de escolas enviada pela SEDUC)</u> 1) Opção pelo Itinerário Formativo Novotec Expresso 2) Opção pelo Itinerário Formativo Novotec Integrado	1) () Sim () Não
	1) () Sim () Não

1) Opção dos Alunos (indicar o número de alunos em cada IF de acordo com relatório na SED)

	1ª opção	2ª opção	3ª opção	4ª opção	5ª opção	6ª opção	7ª opção	8ª opção	9ª opção	10ª opção
Se liga na mídia (LGG)	09 (3)	10 (3)								
A cultura do Solo: do campo à cidade (CHS/CNT)	03 (7)	04 (6)								
Ciências em ação (CNT)	02 (8)	07 (5)								
Ciências Humanas, Arte Matemática: Quem divide, multiplica (CHS/ MAT)	06 (6)	07 (5)								
Corpo, Saúde e linguagens (CNT/LGG)	07 (5)	04 (6)								
Cultura em movimento: diferentes formas de narrar a experiência humana (CHS/LGG)	19 (1)	09 (4)								
Matemática conectada (MAT)	16 (2)	12 (2)								

Meu papel no (CNT/MAT) desenvolvimento sustentável	06 (6)	15 (1)															
Start, hora do desafio (LGG/MAT)	08 (4)	04 (6)															
Superar desafios é de Humanas (CHS)	03 (7)	07 (5)															
Liderança e Cidadania (CHS)																	
	1ª opção		2ª opção		3ª opção		4ª opção		5ª opção		6ª opção		7ª opção		8ª opção	9ª opção	10ª opção
1	CHS/LGG	1	CNT/MAT														
2	MAT	2	MAT														
3	LGG	3	LGG														
4	LGG/MAT	4	CHS/LGG														
5	CNT/LGG	5	CNT														
6	CHS/ MAT	5	CHS/ MAT														
6	CNT/MAT	5	CHS														
7	CHS/CNT	6	CHS/CNT														
7	CHS	9	CNT/LGG														
8	CNT	10	LGG/MAT														

Os quadros acima trata-se de um modelo, a escola irá registrar os dados de acordo com os resultados da sua Unidade Escolar

Considerando as informações gerais da escola, **manifestação dos estudantes** conforme disposto nos quadros acima, **capacidade de professores e estrutura da escola e** ampla discussão com toda comunidade escolar, a direção informa que será ofertado os seguintes Itinerários Formativos:

Atenção: Atender as 04 áreas do Conhecimento e 01 Itinerário por turma podendo ser IF conjugados O mesmo IF poderá ser repetido caso haja demanda.

Período Diurno	Área do Conhecimento	Itinerário Formativo	NOVOTEC Expresso Informar o nome	NOVOTEC Integrado Informar o nome
Turma				
Turma				
Turma				
Turma				
Período Noturno com 01 turma				
Turma	1	1		
	2	2		

Anexar a ATA DO CONSELHO DE ESCOLA contendo a validação dos Itinerários Formativos selecionados pela escola.

DIRETOR DE ESCOLA

Pela Homologação

Araraquara, _____ de agosto de 2021

SUPERVISOR DE ENSINO

Esta supervisão após análise de todos os dados da Unidade Escolar e estando de acordo com as ofertas dos Itinerários Formativos que serão definidos pela escola propõe a homologação deles.

À consideração superior

Araraquara, _____ de agosto de 2021

DIRIGENTE REGIONAL

HOMOLOGO

Araraquara, _____ de agosto de 2021
