



O ENSINO DA CIDADE CONTEMPORÂNEA: A FRAGMENTAÇÃO SOCIOESPACIAL NO CURRÍCULO PAULISTA

Gabriel Martins de Queiroz Sampaio
gm.queiroz@unesp.br¹

Resumo

A configuração do espaço urbano brasileiro está ligada à forma com que o território foi utilizado ao longo de sua história. As suas morfologias e inter-relações se tornam cada vez mais complexas tendo em vista os diferentes processos presentes na contemporaneidade. Entende-se que o espaço urbano é fragmentado e articulado, atua como reflexo e ao mesmo tempo como um condicionante social, sendo um conjunto de símbolos e também um campo de lutas. Nesse sentido, o conceito de fragmentação socioespacial se destaca como uma das possibilidades teórico-analíticas para compreender o cotidiano urbano e as práticas socioespaciais contemporâneas. O presente trabalho buscou analisar criticamente os documentos oficiais curriculares de Geografia relacionados ao Ensino Fundamental II, mais especificamente o Caderno do Professor do Currículo Paulista, o qual direciona as ações docentes dentro de sala de aula, relativas aos temas ligados ao termo “cidade”. A metodologia da pesquisa se caracteriza como qualitativa, sendo utilizado o método de Análise de Conteúdo de Bardin associado a uma revisão da literatura sobre a temática. A categoria escolhida para o levantamento nos documentos foi “Cidade”, posteriormente dividida nas subcategorias: “1) Descrição da paisagem; 2) Urbanização; 3) Fluxos migratórios; 4) Conceitos de Geografia Urbana e 5) Sustentabilidade”. Desta forma, a pesquisa tem o objetivo de levantar, entender e problematizar as diretrizes curriculares e as aplicações de conteúdo, buscando contribuir para o desenvolvimento do debate sobre o ensino da cidade.

Palavras-chave: Fragmentação socioespacial, Ensino de Geografia, Documentos oficiais.

Introdução

¹ Estudante de graduação da Universidade Estadual Paulista



As cidades são os locais onde se concentram a maior parte da população, entendidas como locais complexos com modos de vida que se tornaram o padrão, principalmente no mundo ocidental (CAVALCANTI, 2011). Dentro do contexto capitalista, são locais em que a acumulação de capital e a reprodução social ocorrem com veemência, criando funções, formas espaciais e formas de organização próprias (CORRÊA, 1989). O espaço urbano é entendido como “fragmentado e articulado, reflexo e condicionante social, um conjunto de símbolos e campo de lutas. É assim a própria sociedade em uma de suas dimensões, aquela mais aparente, materializada nas formas espaciais” (CORRÊA, 1989, p. 1).

Na contemporaneidade, o espaço urbano é marcado por diversas rupturas e parcelamentos. Há uma grande separação entre o homem e natureza, entre os ritmos, entre os símbolos, signos, sinais, entre as formas de trabalho, entre os espaços privados e públicos. O uso da cidade e do tempo urbano são fragmentados, havendo uma ruptura das experiências urbanas e do cotidiano. (LEGROUX, 2021)

O espaço urbano contemporâneo, portanto, não se trata apenas de divisões nas formas e morfologias da cidade, mas sim diversas rupturas relacionadas às relações, aos fluxos, ao cotidiano e as formas de utilização desses espaços. Diversos são os processos fragmentários existentes, trazendo à tona a discussão do conceito fragmentação socioespacial (LEGROUX, 2021).

Os estudantes, por sua vez, fazem parte desses espaços fragmentados, vivenciam, observam, produzem nesse espaço. Desse modo, é necessário que o ensino escolar de Geografia seja capaz de causar reflexões e uma visão crítica sobre as cidades que eles vivem. Cavalcanti (2011) destaca a grande importância em educar as pessoas para ampliar as possibilidades de usufruto da cidade e da luta pela participação da população em sua gestão. Nessa empreitada, é interessante relacionar a ideia de fragmentação socioespacial com a de escola como responsável pela formação de cidadãos.

Um elemento importante para refletir acerca do ensino dos temas supracitados são as bases curriculares. Ao longo da realização da presente pesquisa, pretende-se analisar de maneira crítica o Caderno do Professor do Currículo Paulista. Com o intuito de realizar essa atividade, será utilizado o método de Análise de Conteúdo de Bardin (1977), o qual será melhor explicitado a seguir.



Nesse sentido, o presente trabalho foi dividido em alguns tópicos. Em primeiro lugar, após a introdução, é discutido o conceito de fragmentação socioespacial, conceito o qual está em atual processo de construção. Em seguida, é apresentado um breve tópico sobre o ensino crítico da cidade, associando a relevância da utilização desse conceito para o entendimento dos processos urbanos que os alunos vivenciam no cotidiano. Após esse momento, é realizada uma análise de conteúdo de quatro situações de aprendizagem propostas pelo Caderno do Professor do Currículo Paulista, buscando entender como o termo “cidade” é apresentado no material e, principalmente, se os atuais processos de fragmentação socioespacial estão presentes de alguma forma nessas situações. Por fim, são realizadas breves considerações finais e apresentadas as referências bibliográficas.

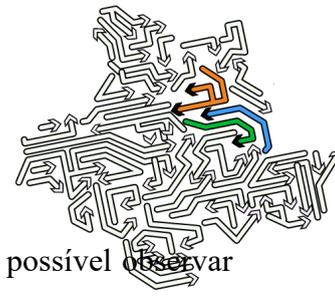
Fragmentação socioespacial: o conceito em construção

A cidade contemporânea é complexa e apenas descrever as suas diferentes morfologias não é suficiente para o entendimento das dinâmicas urbanas que nela ocorrem. Embora seja um termo utilizado desde 1970, discussões atuais acerca da temática² apontam para a construção do conceito de fragmentação socioespacial enquanto ferramenta teórico-analítica para analisar as cidades. Sposito e Sposito (2020) destacam que o termo fragmentação foi utilizado de formas diferentes até hoje, sendo uma palavra polissêmica e multidimensional, fazendo-se necessário buscar uma maior precisão conceitual da expressão.

No caso brasileiro, o debate acerca da fragmentação socioespacial ganha volume a partir dos anos 1990, com o aprofundamento dos trabalhos sobre as metrópoles. Por meio do aumento da complexidade desses espaços urbanos, as cidades começaram a ser estudadas a partir do olhar sobre a lógica da fragmentação, em detrimento do clássico modelo centro-periferia, que já não transmitia tão bem as mudanças e relações que ocorriam nas metrópoles (LEGROUX, 2021).

Em 1990, Milton Santos em sua obra “Metrópole Corporativa Fragmentada” discute a fragmentação na metrópole de São Paulo, por meio de aspectos como: projetos habitacionais em áreas desvalorizadas; “vazios urbanos” criados intencionalmente para a lógica da

² Textos publicados nos últimos anos (SPOSITO e SPOSITO, 2020) e (LEGROUX, 2021) buscam delimitar o conceito de fragmentação socioespacial enquanto ferramenta teórico-analítica para analisar as cidades por meio de revisão bibliográfica desde Henri Lefebvre (1972) até autores mais recentes.



especulação imobiliária e a precarização das periferias. Neste processo, é possível observar uma heterogeneidade nas áreas periféricas e uma maior homogeneidade nos locais habitados pelas elites (LEGROUX, 2021).

É importante ressaltar, como observado por Sposito e Sposito (2020), que a fragmentação socioespacial não é observada apenas nas metrópoles, como também se refere aos processos visíveis em cidades médias e intermediárias. A expansão da malha urbana nas cidades médias é “resultado do processo de autosegregação que se intensifica, indicando que esta é uma das dimensões da fragmentação socioespacial, nos espaços urbanos, ainda que não é a única” (SPOSITO e SPOSITO, 2020, p. 5). Desta forma, é possível entender que a fragmentação urbana possui uma multiescalaridade.

A relação entre os conceitos de fragmentação socioespacial e segregação socioespacial pode causar confusão e muitas vezes são utilizados como sinônimos. Desta forma, urge uma breve explicação um pouco mais detalhada sobre a ideia de fragmentação. Esse termo gira em torno de outros termos que remetem à perda de unidade espacial no ambiente urbano, como dualização, periferação, polarização e o próprio conceito de segregação socioespacial. Como visto por Legroux (2021, p. 239) “A fragmentação expressa, assim, uma intensificação e uma complexificação de diversos processos, alguns mais antigos, outros mais recentes.”

De maneira mais sintética, o conceito de fragmentação socioespacial não nega os conceitos e termos supracitados, muito pelo contrário, integra-os à análise. Legroux (2021, p. 239) destaca a complexidade e a integração de diversos processos ao conceito em debate em:

Espacialmente, a fragmentação remete a um campo lexical verificável nos espaços urbanos: cortes, muros, confinamentos, descontinuidades físicas e morfológicas, rupturas, fraturas, explosão do tecido urbano, etc. Assim, a lógica fragmentária refere-se à existência e constituição de espaços urbanos sob a forma de um mosaico, de um arquipélago de fragmentos (pedaços, ilhas, enclaves, etc.) mal articulados entre si e com altos níveis de desigualdades em termos de acesso às infraestruturas e aos serviços urbanos.

Desta forma, o conceito não se refere apenas a um novo vocabulário, mas sim uma articulação entre os processos e termos mais antigos, como segregação, periferação e desigualdade com os outros mais atuais como autosegregação, policentralidade, entre outros. Essa união se dá no esforço de construir uma ferramenta teórico-analítica para compreender as mudanças dos espaços urbanos contemporâneos, sejam em cidades grandes, médias ou pequenas.



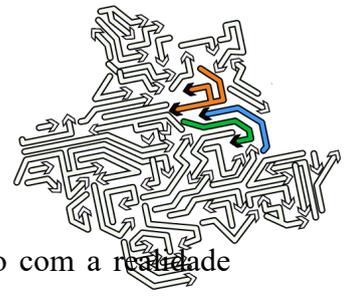
O ensino crítico da cidade

O conceito de fragmentação urbana, como visto no tópico anterior, articula diversos fenômenos e processos das cidades contemporâneas. Essas cidades são produzidas e reproduzidas por diferentes agentes sociais, como proprietários dos meios de produção, fundiários, imobiliários, o Estado e os grupos sociais. Embora a correlação de forças não seja justa e equilibrada, cada um busca modificar a cidade de acordo com as suas intencionalidades (CORRÊA, 1989). Desta forma, urge a necessidade de realizar um ensino crítico sobre essa temática (CAVALCANTI, 2011), educando a população para ampliar as possibilidades de usufruto desses espaços, aumentando a participação nas lutas sociais e na gestão urbana, buscando reduzir os efeitos da fragmentação.

O entendimento do espaço urbano contemporâneo e complexo, como foi discutido anteriormente, é possibilitado em grande parte pela contribuição da ciência geográfica nas escolas. Os conceitos de espaço urbano e cidades têm ganhado espaço e importância no ensino de Geografia, uma vez que contribui para a compreensão de diversos fenômenos contemporâneos (CAVALCANTI, 2011). Deste modo, Cavalcanti (2011) destaca que é necessário aprimorar os estudos acerca dessa temática no cotidiano das aulas de Geografia, não em um enfoque tradicional, mas sim colocando em foco o processo de formação de conceitos, uma vez que esses permitem que os alunos realizem generalizações acerca de suas realidades locais em relação a contextos mais globais. Neste processo, o estudo dessa temática oportuniza a educação e operacionalização dos fenômenos sociais da fragmentação socioespacial que os estudantes, enquanto cidadãos, vivenciam diariamente.

Cavalcanti (2011) aponta que a cidade pode ser vista como lugar, uma vez que é onde se produz um modo de vida, onde se exerce no cotidiano a cidadania e onde se produz as práticas sociais cotidianas. Os complexos processos integrados à fragmentação socioespacial como a periferização, segregação e autosegregação são vivenciados pelos estudantes diariamente.³ O lugar também sofre as transformações provocadas pela globalização, conforme as suas particularidades e possibilidades. “O lugar deve ser referência constante,

³ Diversos são os exemplos de articulação entre o cotidiano dos alunos e o espaço fragmentado, como: falta de transporte público, falta de áreas de lazer em bairros periféricos, expansão das periferias, surgimento de condomínios fechados, longo tempo de transporte entre a casa e a escola, entre outros.



para que o estudante construa seu conhecimento a partir da sua interação com a realidade mediada por instrumentos simbólicos” (CAVALCANTI, 2011, p. 6).

A fragmentação socioespacial no Currículo Paulista - Caderno do Professor

Uma das formas de analisar o ensino dos temas da cidade no componente curricular da Geografia é se debruçando sobre os documentos oficiais. Nesse sentido, foi realizada uma Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977) de quatro “situações de aprendizagem” presentes no Caderno do Professor do Currículo Paulista, uma para cada ano do Ensino Fundamental II. O procedimento realizado e produtos da análise serão comentados a seguir.

A Análise de Conteúdo proposta por Bardin (1977) é organizada em três momentos principais. 1) Pré-análise: momento no qual o pesquisador realiza uma preparação do material a ser analisado, seleciona os materiais, formula categorias e realiza leituras preliminares⁴; 2) Exploração do material: o pesquisador realiza a codificação e categorização do conteúdo e, por fim, 3) Tratamento dos resultados: Etapa voltada para a interpretação e elaboração de discussões acerca dos resultados observados.

O Caderno do Professor, nesse sentido, se apresenta como sendo um fértil material para essa análise, uma vez que a cada “Situação de Aprendizagem” são delimitados caminhos para o trabalho docente. Esses caminhos envolvem diversas etapas lineares, como “sensibilização, contextualização, problematização, sistematização, recuperação e avaliação”, os quais norteiam as atividades docentes em sala de aula nas escolas públicas do Estado de São Paulo.

Ao longo da etapa da pré-análise, foi realizado um estudo preliminar do Caderno do Professor como um todo. A partir desse primeiro momento, quatro situações de aprendizagem foram eleitas para a Análise de Conteúdo, uma para cada ano final do ensino fundamental. A escolha de cada situação se deu pelo critério de maior presença do termo “cidade” no corpo do texto, apresentando-se, assim, como um material com maior possibilidade de trabalho dentro da proposta do presente trabalho.

⁴ Nas leituras preliminares realizadas nessa etapa, foram encontradas 179 vezes o termo “cidade” no Caderno do Professor, cabe entender de quais maneiras esse termo foi utilizado.

Desta forma, foi elaborado um quadro (Quadro 1) com a apresentação das situações de aprendizagem com os respectivos anos e bimestres, seguido do número de ocorrências do termo “cidade”.

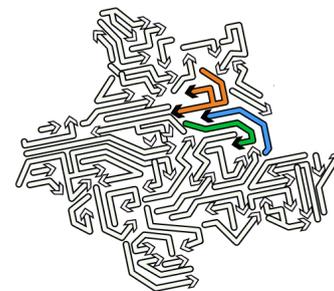
Quadro 1: Situações de Aprendizagem elencadas

	ANOS	Bim.	Situação de Aprendizagem (S.A.)	Número de ocorrências do termo “cidade”
Currículo Paulista - Caderno do Professor	6º ano	1º	S.A. 1 - “Paisagens: mudanças e permanências”	31
	7º ano	2º	S.A. 1 - “Brasil: Fluxos econômicos e populacionais, conflitos, tensões históricas e contemporâneas”	7
	8º ano	1º	S.A. 3 - “As rotas de dispersão da população e os principais fluxos migratórios”	2
	9º ano	1º	S.A. 4 - “A dinâmica populacional e suas desigualdades na Europa, na Ásia e na Oceania”	25

Fonte: São Paulo (2014)

Nota: Elaboração própria.

A partir da seleção das situações de aprendizagem na etapa da pré-análise, como explicitado acima, foi realizada a separação dos termos em categorias. As categorias escolhidas foram: 1) Descrição da paisagem; 2) Urbanização; 3) Fluxos migratórios; 4) Conceitos de Geografia Urbana e 5) Sustentabilidade. O Quadro 2 foi organizado com base na divisão categorial, trecho exemplo e frequência (Freq.) presente no material e pode ser visualizado a seguir.



Quadro 2: Análise do termo “cidade”

Currículo Paulista - Caderno do Professor	Categorias de análise	Trecho exemplo	Freq.
	1. Descrição da paisagem	“Você sabe o que é uma paisagem? Nós fazemos parte de uma paisagem? O que são paisagens naturais e artificiais? Que tipos de elementos compõem uma paisagem urbana e uma rural? Que tipos de mudança você observa nas paisagens da sua cidade?” (p. 64 - S.A. 1 - 1º Bim. - 6º ano)	31
	2. Urbanização	“Sugerimos uma pesquisa sobre as atividades econômicas que impulsionaram a formação da cidade e da região dos(as) estudantes, indicando que busquem imagens e trechos de documentos históricos para fundamentar a pesquisa” (p. 166 - S.A. 1 - 2º Bim. - 7º ano)	7
	3. Fluxos migratórios	“Pesquise em livros didáticos disponíveis na escola e/ou sites os motivos relacionados aos fluxos migratórios no período 1945-1959 e as principais implicações culturais e espaciais para as regiões e/ou cidades receptoras” (p. 199 - S.A. 3 - 1º Bim. - 8º ano)	2
	4. Conceitos de Geografia Urbana	“O que são megalópoles, megacidades e cidades globais? Aponte as principais diferenças entre cada uma.” (p. 260 - S.A. 4 - 1º Bim, - 9º ano)	17
	5. Sustentabilidade	“Para que as cidades se tornem assentamentos humanos inclusivos, seguros, resilientes e sustentáveis ainda há muitos desafios, seja nos países desenvolvidos ou em desenvolvimento.” (p. 264 - S.A. 4 - 1º Bim. - 9º ano)	7

Fonte: São Paulo (2014)

Nota: Elaboração própria.

A partir da análise de conteúdo representada no Quadro 2, é possível realizar alguns apontamentos. Em primeiro plano, o termo “cidade” dentro das Situações de Aprendizagem englobadas aparece muitas vezes apenas como mero substantivo e não como conceito complexo o qual vem se debatendo. A categoria “Descrição da paisagem” usa a cidade como um dos suportes possíveis para se trabalhar a paisagem, mas sem criticidade acerca das formas e conteúdos possíveis de serem observados nos espaços urbanos.⁵ Neste sentido,

acredita-se que diversos conceitos críticos poderiam ser associados ao trabalhar as paisagens urbanas, para além da mera descrição.

No tangente as categorias “Urbanização” e “Fluxos migratórios”, mesmo o contexto urbano sendo fundamental para entender ambos processos, existem pouquíssimas referências à cidade. Na primeira, relaciona-se os ciclos econômicos com a urbanização, mas não as formas com que essa foi realizada e nem as suas consequências e na segunda, a cidade aparece como um ente passivo receptor de imigrantes.⁶

Os conceitos mais tradicionais dos estudos urbanos como megalópoles, metrópoles e cidades globais aparecem no 9º ano. A forma como o conteúdo trata esses conceitos é por meio da pesquisa e comparação. Também são levantadas questões referentes ao Brasil como: “Quais são as metrópoles brasileiras?” e “Existem cidades globais no Brasil?”. Esse é o único momento encontrado na presente pesquisa em que o espaço urbano ganha destaque dentro do conteúdo.

A cidade também aparece ligada ao conceito de sustentabilidade, principalmente devido aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Organização das Nações Unidas (ONU). No entanto, essa categoria é apenas citada dentro do material, parecendo não haver espaço para o aprofundamento na temática. Também não são apresentados conceitos para auxiliar no entendimento da temática sustentabilidade.

⁵ Cavalcanti destaca a importância do ensino do conceito de paisagem, uma vez que “é a dimensão das formas que expressam o movimento da sociedade” (2011, p. 6). No entanto, esse ensino deve ser articulado com as vivências dos alunos e com conteúdos críticos, o que não é presente neste caso.

⁶ A associação entre cidade e migrantes poderia ter sido trabalhada de uma forma mais integrada e crítica. Inclusive integrando o conceito de lugar à análise. Santos (2002) apresenta essa relação no subcapítulo “Os migrantes no lugar: Da memória à descoberta”.



Verifica-se, desta forma, que a cidade aparece diversas vezes no conteúdo, mas apenas como substantivo. Os diferentes processos de fragmentação socioespacial que os estudantes vivenciam no cotidiano são ofuscados por outras abordagens. Em certos momentos, o conteúdo até tangencia possibilidades de um ensino mais crítico acerca do urbano, mas não o faz.

Considerações finais

Ao longo da realização do presente trabalho, foi notada uma grande frequência do termo “cidade” por todo o Caderno do Professor do Currículo Paulista, o que em primeiro momento provocou uma expectativa positiva. Porém, nas situações analisadas, o material não é capaz de guiar os docentes para um ensino crítico do espaço urbano. Pelo contrário, afasta-os desse ensino uma vez que a cidade é utilizada apenas como substantivo.

Desta maneira, os conceitos relacionados à fragmentação socioespacial dificilmente serão trabalhados em sala de aula. Até mesmo os conceitos clássicos da análise urbana anteriormente citados, como desigualdade urbana, relação centro-periferia e segregação socioespacial minimamente se relacionam com o conteúdo. Os estudantes, assim sendo, acabam incorporando uma noção esvaziada do espaço urbano, muitas vezes como mera descrição da morfologia.

O atual trabalho buscou, dentro da viabilidade da proposta, produzir certos apontamentos iniciais acerca da temática. Para isso, alguns fragmentos do Currículo Paulista foram analisados, interpretados e foram produzidos resultados com possibilidades mas também limitações. É válido ressaltar que esse é um estudo preliminar, sendo necessário um maior aprofundamento na temática, almejando e construindo cada vez mais um ensino crítico da cidade dentro das escolas brasileiras.

Referências bibliográficas

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

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

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



SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. Edusp, 2002.

SANTOS, Milton. **METRÓPOLE CORPORATIVA FRAGMENTADA: O Caso de São Paulo de Milton Santos**. São Paulo: Nobel: Secretaria de Estado da Cultura, 1990.

SPOSITO, Eliseu Savério; SPOSITO, Maria Encarnação Beltrão. Fragmentação socioespacial. **Mercator (Fortaleza)**, v. 19, 2020.

LEGROUX, Jean. A lógica urbana fragmentária: delimitar o conceito de fragmentação socioespacial. **Revista Caminhos de Geografia. Uberlândia-MG**, v. 22, n. 81, p. 235-248, 2021.