UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA
NÍVEL MESTRADO

CARLOS EDUARDO MARTINS

O ENSINO DE GEOGRAFIA URBANA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL EM RIO BRANCO-AC: A ESCALA DO LOCAL NOS LIVROS DIDÁTICOS

RIO BRANCO
2026

CARLOS EDUARDO MARTINS

O ENSINO DE GEOGRAFIA URBANA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL EM RIO BRANCO-AC: A ESCALA DO LOCAL NOS LIVROS DIDÁTICOS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal do Acre, como requisito parcial para obtenção de título de Mestre em Geografia.

Orientador: Prof. Dr. Victor Régio da Silva Bento

RIO BRANCO
2026

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da UFAC

M386e Martins, Carlos Eduardo, 2002 -
O ensino de geografia urbana nos anos finais do ensino fundamental em Rio Branco – AC: A escala do local nos livros didáticos / Carlos Eduardo Martins; Orientador: Dr. Victor Régio da Silva Bento. - 2026.
185 f.: il.; 30 cm.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Acre, Programa de Pós Graduação em Geografia, Mestre em Geografia, Rio Branco, 2026.
Inclui referências bibliográficas, anexos e apêndice.

1. Geografia urbana. 2. Livro didático. 3. Documentos curriculares. I. Bento, Victor Régio da Silva (Orientador). II. Título.

CDD: 910

Bibliotecária: Nádia Batista Vieira CRB-11º/882

AGRADECIMENTOS

A Deus, em primeiro lugar, por ter me dado força para continuar essa pesquisa. Tiveram muitos momentos em que eu pensei em desistir, muito cansaço, muita dúvida, muita coisa acumulada, mas de alguma forma eu sempre conseguia continuar. Sem o apoio dEle, eu sinceramente não teria chegado até aqui. Então minha gratidão é enorme.

À minha Mãe, Ana Maria (*in memorian*), e aos meus tios, Francisco, que todo mundo conhece como seu Assis, e Maria, minha segunda mãe. Tudo o que eu sou hoje tem muito de vocês. O apoio de vocês não foi só agora, foi a vida inteira. Foram conselhos, cuidado, puxões de orelha quando precisava, incentivo, presença... tudo. Se hoje eu estou terminando um mestrado, isso não é só uma conquista minha, é de vocês também.

Ao meu querido orientador, professor Dr. Victor Régio da Silva Bento, pelas correções quando foi necessário e pelas orientações ao longo desse trabalho. Sem isso, eu não teria conseguido chegar nesse resultado em hipótese nenhuma. Obrigado por todo o apoio!

Ao Iago e à Rayane. Vocês dois sabem o quanto foram importantes para mim nesse início. Quando essa ideia de mestrado ainda estava meio distante, meio incerta, foram vocês que me incentivaram, que falaram "vai, tenta", que me deram direção, conselho, apoio. Eu admiro muito a trajetória de vocês e levo isso como inspiração mesmo, para minha vida.

Ao corpo docente da graduação e do Programa de Pós-Graduação em Geografia da Ufac. Cada aula, cada discussão, cada disciplina foi importante para eu chegar até aqui. Em especial aos professores doutores José Alves, Karina Furini da Ponte e Sílvio Simione da Silva, que fizeram parte dessa caminhada no mestrado e contribuíram muito nesse processo.

À coordenação do programa, na pessoa da professora Dra. Maria de Jesus Morais. É muito nítido o esforço, o cuidado e a dedicação que ela tem com o programa e com os alunos. Sempre tentando ajudar, sempre tentando fazer dar certo. Isso faz muita diferença para quem está passando por esse processo.

À professora Dra. Lucilene Ferreira de Almeida, que mesmo sem ser minha orientadora, esteve ali ajudando, orientando e dando conselho enquanto podia. Isso não é algo que todo mundo faz, então eu valorizo muito cada palavra que ouvi dessa pessoa iluminadíssima.

Aos professores que entrevistei no fechar das luzes. Saibam que eu fiquei muito feliz quando cada um me retornou no WhatsApp para confirmar o dia que conversaríamos.

Por fim, à CAPES, pela concessão da bolsa de mestrado. O apoio financeiro que recebi foi de extrema importância para realização de aulas de campo de certas disciplinas do curso e para aquisição de livros que contribuíram na escrita deste trabalho.

RESUMO

O ensino da geografia urbana ganha relevância ao permitir a compreensão das dinâmicas que estruturam a cidade, não apenas pelo fato de grande parte da população viver em áreas urbanas, mas também pela necessidade de entender desigualdades, processos de urbanização e suas expressões no cotidiano. Nesse contexto, o livro didático permanece como uma das principais ferramentas presentes na sala de aula, o que reforça a importância de observar como esses conteúdos vêm sendo apresentados, sobretudo no que diz respeito à valorização das realidades locais. Assim, tivemos como objetivo principal investigar como os conteúdos de geografia urbana local são apresentados nos livros didáticos utilizados nos anos finais do ensino fundamental na rede estadual de Rio Branco, no Acre, considerando sua relação com as temáticas urbanas, com os documentos curriculares e com a prática docente. Para alcançar esse objetivo, partimos da discussão de conceitos da geografia urbana e de sua importância no ensino, seguida da análise dos documentos curriculares, especialmente a Base Nacional Comum Curricular e o Currículo de Referência Único do Acre, além da compreensão do papel do Programa Nacional do Livro e do Material Didático na produção das obras. A análise da coleção Teláris Essencial Geografia, do sexto ao nono ano, mostrou que os conteúdos urbanos aparecem de forma simplificada, com pouca profundidade e sem aproximação com a realidade local, recorrendo a exemplos de outras regiões e a imagens pouco relacionadas ao cotidiano dos alunos. As falas de 17 professores da rede estadual reforçam esse quadro, ao indicarem que o livro didático não supre as demandas para o trabalho com o urbano local, o que leva à busca por outros materiais. Nesse sentido, foi possível constatar que as limitações observadas não se restringem apenas aos livros, mas se articulam às próprias orientações curriculares, que ainda tratam de forma tímida as questões urbanas locais, influenciando tanto a produção dos materiais quanto a prática docente.

Palavras-chave: Geografia urbana; Livro didático; Documentos curriculares; Prática docente.

RESUMEN

La enseñanza de la geografía urbana cobra relevancia al permitir la comprensión de las dinámicas que estructuran la ciudad, no solo porque gran parte de la población vive en áreas urbanas, sino también por la necesidad de comprender las desigualdades, los procesos de urbanización y sus expresiones en la vida cotidiana. En este contexto, el libro de texto sigue siendo una de las principales herramientas presentes en el aula, lo que refuerza la importancia de observar cómo se presentan estos contenidos, especialmente en lo que respecta a la apreciación de las realidades locales. Por lo tanto, nuestro principal objetivo fue investigar cómo se presenta el contenido de geografía urbana local en los libros de texto utilizados en los últimos años de la escuela primaria en la red estatal de Rio Branco, Acre, considerando su relación con los temas urbanos, los documentos curriculares y la práctica docente. Para lograr este objetivo, comenzamos con una discusión de los conceptos de geografía urbana y su importancia en la enseñanza, seguida de un análisis de los documentos curriculares, especialmente la Base Curricular Común Nacional y el Currículo de Referencia Única de Acre, así como una comprensión del rol del Programa Nacional de Libros de Texto y Materiales Didácticos en la producción de las obras. Un análisis de la colección de Geografía Esencial de Teláris, de sexto a noveno grado, reveló que el contenido urbano se presenta de forma simplificada, carente de profundidad y conexión con la realidad local, recurriendo a ejemplos de otras regiones e imágenes poco relacionadas con la vida cotidiana de los estudiantes. Las declaraciones de 17 docentes del sistema escolar público refuerzan esta percepción, indicando que el libro de texto no satisface las necesidades para abordar problemáticas urbanas locales, lo que lleva a la búsqueda de otros materiales. En este sentido, se pudo constatar que las limitaciones observadas no se limitan únicamente a los libros, sino que también están vinculadas a las propias directrices curriculares, que aún abordan las problemáticas urbanas locales de manera superficial, influyendo tanto en la producción de materiales como en la práctica docente.

Palabras clave: Geografía urbana; Libro de texto; Documentos curriculares; Práctica docente.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Imagem 1 - Competências específicas de geografia no ensino fundamental na BNCC 45
Imagem 2 - Etapas de produção de livros e materiais didáticos 62
Imagem 3 - Figura 01 Mapa político do Brasil 74
Imagem 4 - Coleção Teláris Essencial Geografia (6º, 7º, 8º e 9º anos) 92
Imagem 5 - Abordagem inicial do capítulo 1 no 6º ano 94
Imagem 6 - Comparação de paisagem do Farol da Barra, Salvador 97
Imagem 7 - Loteamento no estado do Maranhão em 2005 e 2021 99
Imagem 8 - Proposta de atividade para analisar duas cidades vizinhas 101
Imagem 9 - Fenômenos urbanos 'Ilhas de calor' e 'Inversão térmica' 103
Imagem 10 - Processo de urbanização na cidade de São Paulo 106
Imagem 11 - Gráficos de evolução da população urbana e rural no Brasil 110
Imagem 12 - Exemplo de deslocamento pendular 112
Imagem 13 - Introdução ao capítulo com foco no espaço urbano 113
Imagem 14 - Duas cidades brasileiras (da região Sudeste e Sul) 115
Imagem 15 - Mapa de rede urbana no Brasil em 2018 116
Imagem 16 - Exemplo do processo de revitalização na Bahia 118
Imagem 17 - As principais aglomerações urbanas na África 120
Imagem 18 - Vista da capital República Democrática do Congo em 2021 121
Imagem 19 - Exemplo de segregação socioespacial na Cidade do México em 2020 122
Imagem 20 - Mapa com percentual da população urbana mundial 124

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Categorias analíticas integradas ao estudo da rede urbana 30
Quadro 2 - Estrutura geral da BNCC 43
Quadro 3 - Aspectos urbanos no 6º ano na BNCC 47
Quadro 4 - Aspectos urbanos no 7º ano na BNCC 49
Quadro 5 - Aspectos urbanos no 8º ano na BNCC 51
Quadro 6 - Aspectos urbanos no 9º ano na BNCC 55
Quadro 7 - O urbano local e/ou regional do 6º ano no CRUA 86
Quadro 8 - O urbano local e/ou regional do 7º ano no CRUA 86
Quadro 9 - O urbano local e/ou regional do 8º ano no CRUA 87

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - A abordagem do urbano local no livro didático para os entrevistados 132
Gráfico 2 - Frequência do urbano local nas aulas dos professores entrevistados 135
Gráfico 3 - Presença do conteúdo urbano ao longo dos anos escolares 136
Gráfico 4 - Influência da carga horária e quantidade de turmas 138
Gráfico 5 - Principais demandas para melhorar o trabalho com o urbano local 139

LISTA DE SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CRUA – Currículo de Referência Único do Acre

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LD's – Livros Didáticos

MEC – Ministério da Educação

PCN's – Parâmetros Curriculares Nacionais

PNLD – Programa Nacional do Livro e do Material Didático

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 12

CAPÍTULO 1: O URBANO NO ENSINO DE GEOGRAFIA: CONCEITOS, A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) E O PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO E DO MATERIAL DIDÁTICO (PNLD) 19

1.1 Conceitos urbanos e aproximações à leitura do espaço urbano pelo aluno 20

1.1.1 Espaço urbano 21

1.1.2 Processo de urbanização 26

1.1.3 Rede urbana 29

1.1.4 Agentes produtores do espaço urbano 33

1.1.5 Entre os conceitos urbanos e o direito à cidade 37

1.2 A temática urbana na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) 42

1.2.1 O urbano na BNCC: o que se mostra e o que se oculta 56

1.3 O livro didático e seu papel no ensino 58

1.3.1 O Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD): visão geral e etapas do processo de produção e distribuição 59

1.3.2 O papel do livro didático no contexto escolar 66

CAPÍTULO 2: A URBANIZAÇÃO EM RIO BRANCO E O CURRÍCULO DE REFERÊNCIA ÚNICO DO ACRE (CRUA) 71

2.1 Urbanização de Rio Branco: um olhar sobre as especificidades locais no contexto amazônico e implicações para o ensino 71

2.2 A abordagem da geografia urbana no Currículo de Referência Único do Acre (CRUA) . 84

CAPÍTULO 3: O URBANO EM SALA DE AULA: LIVROS DIDÁTICOS E AS PRÁTICAS DOCENTES EM RIO BRANCO-AC 90

3.1 Livros didáticos utilizados em Rio Branco e a análise dos conteúdos urbanos 92

3.2 Um olhar para a atuação docente diante da temática urbana local e dos livros didáticos 126

CONSIDERAÇÕES FINAIS..... 142

REFERÊNCIAS 145

INTRODUÇÃO

O ensino de geografia exerce função central na formação crítica dos estudantes, pois possibilita interpretar fenômenos que perpassam o dia a dia, as relações espaciais, os impactos ambientais e as transformações sociais. Esse ensino não se limita à memorização de mapas ou fronteiras, mas envolve a capacidade de analisar situações reais: fluxos migratórios, divisão social do espaço, mobilidade, desigualdades e de conectar o local com o global. Nesse sentido, a geografia contribui para que estudantes desenvolvam senso de pertencimento e consciência de cidadania, ao reconhecer como o espaço em que vivem foi moldado por decisões humanas e políticas.

Dentro desse panorama, a realidade urbana ganha uma relevância crucial, especialmente porque a maioria da população brasileira vive em áreas urbanas. A distribuição da população brasileira entre áreas urbanas e rurais passou por transformações profundas ao longo das últimas décadas. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2024), em 1940, o país possuía uma composição essencialmente rural, com cerca de 28 milhões de habitantes vivendo no campo, enquanto pouco mais de 12 milhões residiam em cidades. Esse quadro começa a se alterar de maneira significativa a partir da segunda metade do século XX, quando processos como a industrialização, a modernização da agricultura e a concentração de serviços nos centros urbanos intensificaram o deslocamento populacional em direção às cidades.

Nos anos 1960 e 1970, ainda para o IBGE (2024), essa migração interna ganha força, chegando ao ponto em que o número de habitantes nas cidades supera o das áreas rurais, marco que simboliza a consolidação do processo de urbanização brasileiro. A partir daí, a população urbana passa a crescer de forma contínua e acelerada, enquanto a população rural apresenta tendência de estagnação e posterior declínio. Na década de 1980, o número de habitantes nas cidades já ultrapassava 80 milhões, e nas décadas seguintes esse contingente seguiu aumentando de forma expressiva.

Sendo assim, o IBGE (2024) aponta uma certa evolução entre população urbana e rural, e constata que em 2022 o país alcançou cerca de 203 milhões de habitantes, dos quais aproximadamente 177,5 milhões (87,4%) viviam em áreas urbanas, enquanto cerca de 25,6 milhões permaneciam no meio rural. Esses números evidenciam que o Brasil passou, em pouco mais de oito décadas, de um país majoritariamente rural para uma sociedade amplamente urbana, com implicações significativas na organização do espaço, na economia e nas dinâmicas sociais.

A partir desse levantamento, fica evidente que para muitos estudantes, a cidade, os bairros, as favelas ou comunidades urbanas fazem parte de sua experiência cotidiana. Assim, é fundamental que o ensino de geografia, especialmente com os temas urbanos, incorpore essa realidade local, para que estudantes reconheçam e compreendam seu entorno, seus problemas, assim como suas potencialidades, tornando o aprendizado mais significativo.

Apesar dessa importância da temática urbana para o processo de ensino e aprendizagem do aluno, observa-se que muitos livros didáticos, considerados como um dos principais recursos utilizados pelos professores na educação básica (Azevedo, Nunes e Mercini, 2021), embora essa centralidade não devesse ocorrer, tratam o urbano de forma generalizada, sem aprofundar nas especificidades regionais ou locais. Essa abordagem acaba por apresentar modelos urbanos idealizados ou muito abstratos e distantes da realidade regional e local do aluno que vive no espaço urbano, que pouco se relacionam com as vivências diferenciadas de estudantes de diferentes cidades e regiões do Brasil, o que pode enfraquecer o engajamento, diminuir a capacidade crítica e reduzir a percepção das múltiplas formas de urbanização presentes no país, como favelas, periferias, infraestruturas precárias, bairros planejados etc.

Além disso, os livros didáticos não são produtos neutros: são elaborados com intenções implícitas e explícitas, sob a influência de padrões de poder e posicionamentos ideológicos. Autores e editoras atuam em contextos de centralidade geográfica, cultural e econômica, o que pode favorecer visões do urbano alinhadas com centros urbanos mais desenvolvidos ou privilegiados. Essa concentração de poder simbólico e editorial tende a orientar o conteúdo para universos urbanos hegemônicos, deixando de fora ou de forma superficial as realidades periféricas ou menos centrais.

Uma política pública central na produção de livros didáticos no Brasil é o Programa Nacional do Livro e Material Didático (PNLD), coordenado pelo Ministério da Educação (MEC) e Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Embora o PNLD tenha papel importante em garantir acesso gratuito à materiais curriculares, seu funcionamento exige conformidade com editais que impõem critérios gerais, como: requisitos técnicos e pedagógicos rígidos, padrões de produção gráfica e especificações associadas à Base Nacional Comum e Curricular (BNCC), que dificilmente consideram profundamente as características regionais e locais. Freisleben e Kaercher (2022) observam que “o mercado dos LD’s [LD’s é a abreviação de Livros Didáticos] está configurado com sua concentração em fortes grupos editoriais […] e como este mercado está cada vez mais concorrido e exigente”. Esse padrão nacional de exigência pode favorecer grandes editoras com mais recursos, reduzindo a possibilidade de editoras ou autores locais inserirem exemplos específicos de realidades regionais e locais.

Mencionar sobre a produção de livros didáticos a partir do PNLD, também é compreender como ocorre esse processo. O processo de seleção e aprovação dos livros pelo PNLD inclui etapas como abertura de edital, avaliação técnico-pedagógica e exigências de adequação à BNCC e demais documentos normativos. Entretanto, a análise de Alencar (2023), focalizada em livros didáticos aprovados para o 9º ano do Ensino Fundamental, aponta que esses materiais frequentemente subutilizam recursos cartográficos (mapas, escalas, legendas etc.) e apresentam atividades pedagógicas que ficam abaixo do que seria esperado para desenvolver plenamente o raciocínio geográfico nessa etapa.

Essa constatação sugere que, embora haja critérios formais de avaliação na produção dos livros didáticos, a aplicação desses critérios nos conteúdos muitas vezes não garante que as habilidades previstas pela BNCC, como a leitura, interpretação e produção de mapas sejam efetivamente trabalhadas em profundidade. Assim, nota-se uma lacuna entre as exigências normativas e a realidade das obras didáticas, o que compromete a incorporação de conteúdos que dialoguem com experiências locais e regionais dos estudantes que vivem na cidade.

Tendo em vista esse cenário de produção padronizada, o professor muitas vezes vê-se restrito a usar principalmente o livro didático como base de aula. A precarização do trabalho docente, expressa por sobrecarga de trabalho, escassez de suporte institucional, limitação de tempo para planejar e para coletar ou produzir materiais alternativos pode reforçar essa escolha. Nessas condições, seguir rigidamente o livro aprovado torna-se uma solução prática e segura frente às pressões cotidianas, mesmo que isso reduza oportunidades de adaptação do ensino às realidades locais dos alunos.

Essa dependência não surge de uma simples escolha individual, mas de um contexto estrutural marcado por condições precárias de trabalho e controle institucional sobre as práticas pedagógicas.

Pascoal e Bonomo (2024) destacam que a falta de recursos materiais e tecnológicos nas escolas públicas inviabiliza o uso de metodologias diversificadas, o que conduz os docentes a se apoiarem em materiais já prontos, como o livro didático. De forma complementar, Sampaio e Marin (2004) observam que políticas educacionais e avaliações externas impõem orientações curriculares uniformes, reduzindo a autonomia do professor e direcionando sua atuação a parâmetros definidos centralmente. Dessa forma, a precarização do trabalho e a padronização curricular se entrelaçam, consolidando o livro didático como o principal suporte das práticas de ensino de geografia nas escolas públicas.

Diante desses apontamentos, emerge a questão: qual papel o livro didático realmente exerce no trabalho pedagógico? Ele é um recurso didático entre vários ou se torna, por sua

abrangência normativa e institucionais, um balizador curricular que define o que deve ser ensinado? Estas indagações servem como uma das justificativas para esta pesquisa, que buscará investigar e analisar como os livros de geografia aprovados pelo PNLD apresentam os conteúdos urbanos e suas particularidades regionais e locais, além de tratar sobre como os professores que atuam na rede pública, em anos finais do Ensino Fundamental em Rio Branco-AC, lidam com as abordagens urbanas no âmbito regional e local a partir desses livros didáticos e quais fontes e/ou recursos esses professores recorrem quando necessitam trazer discussões que conversam com a realidade local do aluno que vive na cidade.

Nesse sentido, a escolha pela escala local nesta pesquisa não é por acaso. Parte da ideia de que é no espaço vivido que o urbano realmente faz sentido para o aluno, uma vez que o conhecimento geográfico se constrói a partir das experiências e das relações estabelecidas no cotidiano (Callai; Cavalcanti; Castellar, 2012). Embora saibamos que a cidade é resultado de processos mais amplos, é no bairro, na rua e no cotidiano que essas dinâmicas se tornam visíveis.

No contexto de Rio Branco e do Acre, refletir sobre como os conteúdos urbanos aparecem nos livros didáticos é essencial para que o professor, a partir de possíveis ausências de elementos visuais e textuais que discutem os aspectos locais, busque complementações que não se encontram no livro e assim aproximar o ensino da realidade dos alunos. Em uma região que muitas vezes não se vê representada nas produções editoriais do país, a ausência de exemplos locais e regionais faz com que a geografia ensinada nas escolas pareça distante da vida cotidiana dos estudantes. Quando as cidades mostradas pertencem a outras regiões, os alunos não se reconhecem no conteúdo, o que enfraquece o vínculo entre o conhecimento escolar e o espaço vivido. Essa desconexão compromete o aprendizado e limita o desenvolvimento de um olhar mais crítico sobre a cidade em que vivem.

Nos anos finais do Ensino Fundamental, esse desafio se torna ainda mais significativo. É nesse momento que o aluno começa a compreender as diferentes escalas geográficas e a relacionar o local ao regional e ao global. Para quem vive em Rio Branco, entender o urbano é também reconhecer os problemas da cidade, o modo como ela cresce e as formas como as pessoas produzem e se apropriam do espaço. Assim, o ensino de geografia precisa ser mais do que a transmissão de conceitos: deve incentivar o aluno a pensar sobre o lugar em que vive e sobre o papel que ele exerce na construção da cidade.

Cavalcanti (2008) lembra que o cotidiano e o espaço vivido pelos estudantes devem ser o ponto de partida do ensino de geografia, pois é por meio do que se conhece e se vivencia que o aluno constrói significados e compreende o mundo. Callai (2013) complementa essa

perspectiva ao afirmar que o estudo do lugar favorece o sentimento de pertencimento e a formação cidadã, permitindo que o aluno reconheça sua identidade territorial e desenvolva consciência crítica sobre as relações sociais e espaciais que o cercam. Essas duas autoras ajudam a compreender que a escola, ao trabalhar o urbano a partir da experiência do estudante, amplia o potencial educativo da geografia, tornando-a uma disciplina que ensina não apenas a ler o espaço, mas também a participar ativamente dele.

É nesse cenário que se torna importante entender como os professores da rede pública de Rio Branco enfrentam as limitações dos materiais didáticos. Muitos recorrem a diferentes fontes, como notícias locais, saídas de campo, fotografias, mapas ou produções próprias, buscando aproximar o conteúdo das realidades da cidade. Investigar essas práticas permite perceber o esforço dos docentes em transformar o livro didático em um ponto de partida e não em um limite. Da mesma forma, analisar como os livros de geografia aprovados pelo PNLD representam as dinâmicas urbanas possibilita avaliar se as políticas públicas têm favorecido uma visão mais diversa das cidades brasileiras e, no caso de Rio Branco, se há espaço para valorizar o urbano local e suas especificidades.

Diante desse cenário, em que o livro didático assume papel central na mediação entre o conhecimento geográfico e a realidade dos estudantes, surgem questionamentos que orientam esta pesquisa. A partir das discussões sobre possíveis ausências de representações locais nos materiais didáticos, das limitações enfrentadas pelos professores e das especificidades do espaço urbano amazônico, torna-se necessário compreender até que ponto o ensino de geografia tem conseguido dialogar com o cotidiano urbano dos alunos da rede pública de Rio Branco.

Desse modo, a investigação parte de duas questões centrais:

- Os livros didáticos de geografia utilizados nos anos finais do Ensino Fundamental na rede pública em Rio Branco-AC apresentam os conteúdos urbanos de maneira contextualizada à realidade local e regional ou apenas de forma geral?
- E, diante de possíveis lacunas, como os professores lidam com essas ausências no que diz respeito à urbanização de Rio Branco e do Acre?

Essas indagações buscam orientar uma análise que ultrapasse a simples verificação do conteúdo presente nos livros. Pretende-se compreender também como o material é apropriado em sala de aula, quais fontes e/ou recursos os docentes utilizam para aproximar o ensino do espaço vivido e como o livro didático contribui para a valorização da realidade urbana local no processo educativo.

Para chegar nos resultados de qualquer pesquisa, é comum que delimitemos os objetivos. Nesse caso, possuímos o geral e alguns específicos que vão ser responsáveis em guiar os rumos desta dissertação.

Como objetivo geral, buscaremos:

- Investigar como os conteúdos de geografia urbana local são apresentados nos livros didáticos utilizados nos anos finais do Ensino Fundamental em Rio Branco-AC, verificando sua relação com temas urbanos, documentos curriculares e a prática docente.

Já os específicos, que são quatro, estão distribuídos da seguinte maneira:

- Discutir a abordagem dos conteúdos urbanos no ensino de geografia, considerando seus fundamentos conceituais, as orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a contextualização do livro didático como política pública e instrumento de apoio à prática docente.
- Compreender especificidades da urbanização em Rio Branco-AC e implicações para o ensino local e a forma como o Currículo de Referência Único do Acre (CRUA) aborda a temática urbana local.
- Analisar como os livros didáticos de geografia do 6º ao 9º ano de escolas públicas em Rio Branco-AC apresentam os conteúdos urbanos, verificando a presença (ou ausência) da realidade local.
- Compreender como os professores de geografia de Rio Branco-AC lidam com os conteúdos urbanos em sala de aula a partir dos livros didáticos disponibilizados e quais alternativas eles adotam para contextualizar a realidade local.

Para alcançar os objetivos propostos, a pesquisa teve início com um levantamento bibliográfico, reunindo produções já existentes sobre a temática. Foram considerados livros, artigos científicos, dissertações, teses e documentos institucionais que tratam do ensino de geografia, dos livros didáticos e dos conteúdos urbanos, o que permitiu situar a discussão e dar base às análises realizadas. Ainda nessa etapa do levantamento bibliográfico, foi feita a análise dos documentos oficiais que orientam os conteúdos curriculares, tomando como referência a BNCC, em escala nacional, e o CRUA, em escala estadual. Nessa etapa, buscou-se entender como os conteúdos urbanos aparecem nesses documentos e como se relacionam com a escala local, tornando esse tipo de análise mais exploratória.

Depois disso, foram analisados os livros didáticos de geografia utilizados do 6º ao 9º ano em Rio Branco, considerando o ciclo do PNLD (2024-2027). A análise voltou-se para o

que é apresentado nesses materiais, como os conteúdos urbanos são explicados e como aparecem ao longo das unidades, além de observar aproximações e distanciamentos em relação ao que é proposto pela BNCC e pelo CRUA, especialmente no que diz respeito ao contexto local e regional. Nesse momento, a pesquisa também assumiu um caráter descritivo.

Como última parte dos procedimentos metodológicos, foram realizadas entrevistas com 17 professores de Geografia que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) em escolas públicas da área urbana de Rio Branco-AC. A escolha dos participantes fundamentou-se na natureza qualitativa da pesquisa, priorizando docentes que utilizam diretamente a coleção didática analisada e que, por isso, poderiam contribuir com diferentes percepções sobre sua utilização no contexto escolar. As entrevistas ocorreram entre dezembro de 2025 e fevereiro de 2026 e foram conduzidas por meio de um roteiro estruturado, utilizando, conforme a disponibilidade dos participantes, a plataforma Google Meet ou o aplicativo WhatsApp. Todos os docentes participaram voluntariamente da pesquisa, mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Para organizar melhor a discussão, a dissertação foi estruturada em três capítulos. No *capítulo 1*, iremos discutir os principais conceitos relacionados à temática urbana no ensino de geografia, buscando aproximar essas ideias da realidade escolar. Além disso, faremos a análise da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), observando como os conteúdos urbanos aparecem nas habilidades e propostas do documento, e, no último momento do primeiro capítulo, traremos como foco o Programa Nacional do Livro e Material Didático (PNLD), a fim de compreender o papel dessa política pública que orienta a produção e distribuição dos livros didáticos.

Já no *capítulo 2*, nosso olhar será voltado para o contexto local, destacando a urbanização de Rio Branco-AC e analisando o Currículo de Referência Único do Acre (CRUA), com o objetivo de entender como a temática urbana é abordada nesse documento e se há aproximação com a realidade local.

Por fim, no *capítulo 3*, analisaremos os livros didáticos de geografia utilizados nos anos finais do Ensino Fundamental na capital acreana, com foco na coleção Teláris, fechando com as entrevistas realizadas com 17 professores da rede pública de Rio Branco, buscando compreender como esses professores lidam com os conteúdos urbanos e como enfrentam possíveis ausências relacionadas à realidade local em sua prática.

CAPÍTULO 1
O URBANO NO ENSINO DE GEOGRAFIA: CONCEITOS, A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) E O PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO E DO MATERIAL DIDÁTICO (PNLD)

O ensino de geografia na escola tem o papel de ajudar os estudantes a entenderem como o espaço em que vivem é organizado e como as ações humanas transformam constantemente esse espaço. Nesse processo, estudar a cidade e os fenômenos urbanos é essencial, pois a maioria da população brasileira vive em áreas urbanas. É nesse espaço que acontecem as relações sociais, os deslocamentos, o trabalho e o convívio diário.

Quando o ensino aborda a urbanização e suas transformações, ele permite que os estudantes percebam que as cidades não surgem por acaso. Cada bairro, avenida, praça ou área periférica é resultado de decisões políticas e econômicas que beneficiam alguns grupos e prejudicam outros. Conhecer como se deu o processo de urbanização no Acre, no Brasil e em outras partes do mundo ajuda a entender as desigualdades presentes nas cidades e os motivos pelos quais certas pessoas têm mais acesso a infraestrutura e serviços, enquanto outras enfrentam exclusão e precariedade.

Discutir esses temas em sala de aula aproxima o conteúdo escolar da realidade dos alunos. Problemas como transporte público insuficiente, moradias precárias, falta de saneamento básico, violência, poluição ou ausência de áreas de lazer fazem parte do dia a dia de muitos estudantes e de suas famílias. Quando esses assuntos entram na escola, deixam de ser apenas vivências pessoais e se transformam em oportunidades de reflexão e aprendizado. Assim, o ensino da geografia ajuda o aluno a olhar para o lugar em que vive de forma mais crítica e investigativa, percebendo que ele faz parte da produção e transformação desse espaço.

O trabalho com a temática urbana também contribui para o desenvolvimento do raciocínio geográfico, pois envolve categorias fundamentais como espaço, lugar, território, região e paisagem. Com elas, o estudante consegue relacionar a realidade local, o bairro ou a cidade, com processos que acontecem em escalas maiores, como a globalização, a metropolização ou as mudanças climáticas. Isso amplia a compreensão do mundo e reforça o papel da geografia como disciplina que conecta o cotidiano às dinâmicas mais amplas da sociedade.

Além disso, estudar as cidades e os problemas urbanos está diretamente ligado ao que determinam os documentos curriculares, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Currículo de Referência do Acre (CRUA), dada a importância desta temática, para a

construção espacial dos alunos. Esses documentos orientam o trabalho dos professores e destacam a importância de discutir a urbanização, as desigualdades e as formas de organização do espaço urbano. Segui-los de maneira crítica é essencial para garantir que o ensino seja realmente significativo e que os alunos compreendam que a cidade é um direito de todos.

Ao abordar a urbanização e as questões urbanas, o ensino de geografia também cumpre uma função social importante: formar cidadãos capazes de reconhecer seus direitos e responsabilidades no espaço em que vivem. A escola, nesse sentido, não deve se limitar a transmitir informações, mas deve criar condições para que os estudantes pensem sobre a cidade de forma crítica, participem das decisões coletivas e se sintam parte ativa da construção do espaço urbano. Ensinar sobre o urbano é, portanto, ensinar sobre convivência, justiça social e participação.

Com base nessas ideias, o capítulo 1 está organizado em três partes que se complementam.

No item *1.1 – Conceitos urbanos e aproximações à leitura do espaço urbano pelo aluno*, serão discutidos os conceitos fundamentais para compreender o espaço urbano, como urbanização, rede urbana, agentes produtores do espaço e direito à cidade. Esses conceitos são a base para que o estudante entenda a cidade não apenas como cenário, mas como resultado de relações sociais e econômicas.

Já no item *1.2 - A temática urbana na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*, será analisado de que forma o principal documento que orienta o ensino da geografia distribui e organiza os temas ligados ao urbano. O objetivo, nesse item, é verificar se essa estrutura curricular ajuda o aluno a desenvolver um olhar crítico sobre a vida urbana e o prepara para compreender a cidade como um espaço de direitos e deveres.

Por fim, o item *1.3 - O livro didático e seu papel no ensino* aborda como são elaborados e selecionados os livros que chegam às escolas, considerando os critérios e editais do PNLD. A partir disso, discute-se se o livro didático é apenas um apoio pedagógico ou se acaba sendo o principal meio de acesso ao conteúdo urbano. Essa análise é importante porque revela como certos critérios de produção podem invisibilizar as realidades locais e regionais, privilegiando uma visão mais genérica e distante do cotidiano dos alunos.

1.1 Conceitos urbanos e aproximações à leitura do espaço urbano pelo aluno

Trabalhar os conceitos urbanos em sala de aula é uma maneira de aproximar os alunos da realidade que os cerca. A cidade faz parte da rotina de quem vive nela: o caminho até a

escola, os sons do trânsito, os espaços de convivência, as áreas esquecidas pelo poder público. Tudo isso faz parte de um cenário que muitas vezes passa despercebido, mas que guarda pistas sobre como o espaço urbano é organizado e sobre quem tem o poder de transformá-lo. Quando o ensino de geografia desperta essa percepção, o cotidiano se torna um campo de análise e não apenas um pano de fundo.

Essa abordagem é especialmente significativa para os alunos que vivem nas cidades, porque é nesse espaço que eles constroem suas experiências, formam vínculos e percebem desigualdades. Entender o urbano significa compreender como as decisões políticas, o mercado e a sociedade se entrelaçam na produção do espaço. Um exemplo é o contraste entre um bairro central cheio de serviços e outro mais distante, onde o transporte público demora e o acesso a equipamentos urbanos é precário. Esses elementos ajudam o estudante a perceber que o espaço não é neutro, mas o resultado de escolhas e disputas.

Trazer essas discussões para a sala de aula torna o aprendizado mais próximo da realidade e, ao mesmo tempo, mais reflexivo. A cidade passa a ser observada como um espaço construído por pessoas, cheio de intenções, conflitos e negociações. Quando o estudante analisa o próprio bairro, identifica problemas e pensa em soluções, ele não apenas aprende um conteúdo, mas também desenvolve um olhar mais crítico sobre o mundo em que vive

A partir dessa base, o estudo dos conceitos urbanos permite compreender com mais profundidade os fenômenos que estruturam as cidades e influenciam o modo como nelas se vive. Na primeira parte do capítulo 01, o foco será entender alguns, dos principais conceitos da geografia urbana, e como eles contribuem para que o aluno que vive na cidade compreenda o seu espaço urbano. Portanto, serão discutidos temas como o espaço urbano e o processo de urbanização, seguidos pela rede urbana e pelos agentes produtores do espaço. Em conjunto, esses elementos ajudam a pensar a cidadania e o direito à cidade, mostrando como essas discussões ganham sentido para o aluno que vive e experiencia o cotidiano urbano.

1.1.1 Espaço urbano

Para iniciar as discussões teóricas desta dissertação, é fundamental começarmos pelo conceito de espaço urbano, um dos pilares da geografia urbana e ponto de partida para compreender as relações entre cidade, sociedade e ensino. É a partir dele que podemos entender como o espaço da cidade se forma, se organiza e se transforma, e de que maneira esse entendimento pode contribuir para o ensino de geografia, especialmente na formação do aluno que vive e experimenta cotidianamente o ambiente urbano.

O espaço urbano é, antes de tudo, um reflexo das relações humanas e das práticas sociais que nele se materializam. Ele é o resultado da ação coletiva, econômica e cultural de uma sociedade que constrói, destrói e reconstrói continuamente o seu próprio ambiente. Nesse sentido, a geografia busca compreender como essas interações moldam as cidades, revelando nelas as marcas do tempo, do poder e das desigualdades.

De acordo com Corrêa (1989), o espaço urbano é a área da cidade que se destina a diferentes usos, organizados sob a lógica do sistema capitalista. O uso da terra é central: é ele que define se uma área será comercial, residencial, de lazer ou administrativa. Dessa forma, o centro da cidade tende a concentrar o maior número de atividades, desde o comércio, serviços e lazer, funcionando como núcleo de comando e de circulação de pessoas e mercadorias. Essa explicação, embora pareça simples, traz uma leitura sobre como o espaço urbano é produzido. Não se trata apenas de um conjunto de edificações ou vias, mas de uma expressão da organização econômica e social da sociedade. O modo como as atividades se distribuem e o valor que cada porção da terra assume são, em grande medida, resultados das relações de poder e do funcionamento do capitalismo. Quando o centro é visto como o local “nobre” da cidade, isso não acontece por acaso: ele é o espaço mais valorizado, onde se concentram os fluxos e as decisões, o que o torna símbolo de prestígio e também de desigualdade.

Mas Corrêa (1989) chama atenção para algo mais profundo. Ele explica que o espaço urbano é, ao mesmo tempo, fragmentado e articulado:

> Mas o espaço urbano é simultaneamente fragmentado e articulado: cada uma de suas partes mantém relações espaciais com as demais, ainda que de intensidade muito variável. Estas relações manifestam-se empiricamente através de fluxos de veículos e de pessoas associados às operações de carga e descarga de mercadorias, aos deslocamentos quotidianos entre as áreas residenciais e os diversos locais de trabalho, aos deslocamentos menos freqüentes para compras no centro da cidade ou nas lojas do bairro, às visitas aos parentes e amigos, e às idas ao cinema, culto religioso, praia e parques. (Corrêa, 1989, p. 7).

Para Corrêa (1989), mesmo que dividido em partes, como os bairros, zonas, regiões, essas partes se articulam constantemente por meio dos fluxos cotidianos. Pessoas, mercadorias e informações circulam o tempo todo, e é justamente essa circulação que mantém a cidade viva. A fragmentação, portanto, não é sinônimo de isolamento, mas de diversidade espacial, resultado de processos econômicos e sociais que diferenciam os lugares, ao mesmo tempo em que os conectam.

Corrêa (1989) ainda reforça que essa fragmentação é também um reflexo da sociedade capitalista. As cidades expressam, no seu espaço, a divisão social de classes: bairros ricos e

pobres, áreas valorizadas e marginalizadas. Essas diferenças espaciais não são neutras, elas resultam das condições econômicas e do poder de quem ocupa cada lugar. É o que percebemos no cotidiano quando se diz, por exemplo, “bairro de rico” ou “bairro de periferia”: expressões simples, mas que revelam a estrutura desigual do espaço urbano.

Vale salientar que essa desigualdade não é apenas uma questão estética ou geográfica; ela é também educacional, cultural e simbólica. O aluno que vive em um bairro periférico, por exemplo, experimenta a cidade de forma diferente daquele que habita áreas centrais. A maneira como cada sujeito se desloca, consome e ocupa os espaços urbanos reflete as hierarquias e as exclusões presentes na própria sociedade, portanto, compreender o espaço urbano é também reconhecer que a cidade é um espelho das desigualdades sociais e que o ensino de geografia tem papel fundamental ao ajudar o estudante a ler e interpretar essas contradições.

Mais adiante, Corrêa (1989) amplia essa visão e acrescenta uma dimensão simbólica à cidade:

> Fragmentada, articulada, reflexo e condicionante social, a cidade é também o lugar onde as diversas classes sociais vivem e se reproduzem. Isto envolve o quotidiano e o futuro próximo, bem como as crenças, valores e mitos criados no bojo da sociedade de classes e, em parte, projetados nas formas espaciais: monumentos, lugares sagrados, uma rua especial etc. O espaço urbano assume assim uma dimensão simbólica que, entretanto, é variável segundo os diferentes grupos sociais, etários etc. (Corrêa, 1989, p. 9).

Ao incluir essa dimensão simbólica, Corrêa (1989) amplia o olhar da geografia para além das estruturas econômicas e materiais. A cidade passa a ser também o espaço do imaginário, das memórias e das identidades. Uma praça pode ter valor histórico para um grupo e passar despercebida para outro; um bairro pode simbolizar status para alguns e exclusão para outros. Essa pluralidade de sentidos é o que faz do espaço urbano um campo fértil de análise. No ensino, ela se traduz na possibilidade de levar o aluno a refletir sobre como o lugar onde vive também carrega histórias, valores e disputas simbólicas.

Enquanto Corrêa (1989) nos mostra o funcionamento do urbano em sua forma e estrutura, Ana Fani Alessandri Carlos, com *O Lugar no/do Mundo* (2007), introduz o olhar do sujeito, do habitante que vive e se reconhece em determinados pontos da cidade. O lugar, segundo ela, é o espaço da vida cotidiana, aquele onde as relações sociais se concretizam e onde a identidade se constrói. Carlos (2007) propõe uma tríade analítica (habitante, identidade e lugar) para compreender como o espaço urbano é apropriado e vivido pelas pessoas.

> Como o homem percebe o mundo? É através de seu corpo de seus sentidos que ele constrói e se apropria do espaço e do mundo. O lugar é a porção do espaço apropriável para a vida — apropriada através do corpo — dos sentidos — dos passos de seus moradores, é o bairro é a praça, é a rua, e nesse sentido poderíamos afirmar que não seria jamais a metrópole ou mesmo a cidade latu sensu a menos que seja a pequena vila ou cidade — vivida/ conhecida/ reconhecida em todos os cantos. Motorista de ônibus, bilheteiros, são conhecidos-reconhecidos como parte da comunidade, cumprimentados como tal, não simples prestadores de serviço. As casas comerciais são mais do que pontos de troca de mercadorias, são também pontos de encontro. É evidente que é possível encontrar isso na metrópole, no nível do bairro, que é o plano do vivido, mas definitivamente, não é o que caracteriza a metrópole. (Carlos, 2007, p. 17-18).

Essa visão coloca o ser humano no centro da análise geográfica. O lugar é a escala do vivido, o ponto onde o espaço urbano ganha significado. É nele que o morador cria vínculos, reconhece a cidade como parte de si e constrói identidades. Quando levamos esse raciocínio para o campo do ensino, percebemos que trabalhar o conceito de lugar ajuda o aluno a se ver no espaço que estuda, fortalecendo o sentimento de pertencimento e estimulando uma leitura crítica sobre as condições urbanas que o cercam.

Carlos (2007) ainda observa que os processos de produção do espaço urbano, como a abertura de avenidas, a valorização de bairros, a implantação de novas centralidades, alteram profundamente o modo de vida nas cidades e acentuam desigualdades:

> Os momentos de produção do espaço geram centralidades diferenciadas em função do deslocamento do comércio, dos serviços e do lazer. Essas transformações decorrentes das funções dos lugares da cidade geram o que chamo de “centralidades móveis” - movimentação no espaço metropolitano de centros geradores de fluxo assentadas nas novas formas de comércio e dos serviços modernos. Por sua vez a “gestão” ao privilegiar determinadas áreas da cidade - abrindo avenidas, destruindo bairros, fechando ruas, impedindo usos e determinando outros - implode a sociabilidade, desloca os habitantes, influencia a valorização/desvalorização dos bairros da cidade e acentua a desigualdade. (Carlos, 2007, p. 15).

Essas transformações afetam diretamente o cotidiano das pessoas e, consequentemente, a forma como elas percebem e utilizam a cidade. A produção do espaço, que geralmente é guiada por interesses econômicos e políticos, redefine as relações sociais, muda trajetos e desloca comunidades inteiras. No tocante ao ensino, compreender essas dinâmicas é essencial para que o aluno perceba que as transformações urbanas não são neutras, mas refletem decisões e prioridades que moldam a vida coletiva, desse modo, estudar o espaço urbano é também um exercício de cidadania.

A noção de produção, segundo Carlos (2007), vai além do aspecto econômico e inclui a produção da própria vida social:

> A noção de produção tem um conteúdo mais amplo que aquele que a economia lhe confere, pois esta se vincula também à produção do homem e de sua humanidade, às condições de vida da sociedade em sua multiplicidade de aspectos, e como é, por ela, determinada. Portanto, a noção de produção está articulada, inexoravelmente àquela de reprodução das relações sociais lato sensu – o que implica na sua realização em um determinado tempo e lugar – abrindo-se para um plano mais amplo e referenciando-se naquilo que Lefebvre chama de produção filosófica. Esta noção envolve a produção *stricto sensu* e suas relações mais abrangentes, significando, neste contexto, o que se passa fora da esfera específica da produção de mercadorias e do mundo do trabalho (sem, todavia, deixar de incorporá-lo) para estender-se ao plano do habitar, àquele do lazer e das horas fora das atividades produtivas, à vida privada que conserva o sentido das relações entre as necessidades e os desejos que marcam a reprodução individual e da sociedade (englobando, também, as ações que fogem ou se rebelam ao "poder estabelecido"). (Carlos, 2007, p. 22).

Isso significa que o urbano é constantemente produzido, não apenas pelas construções ou políticas públicas, mas também pelas ações cotidianas das pessoas. Cada escolha de moradia, cada deslocamento, cada forma de uso do espaço contribui para essa produção.

É impossível, portanto, falar de espaço urbano sem mencionar o capitalismo, já que esse sistema orienta as formas de produção, ocupação e transformação da cidade. Sposito (1994) explica que a cidade, em qualquer tempo, é o resultado das mudanças econômicas e sociais de sua época. As antigas cidades, por exemplo, eram muradas e rigidamente organizadas, reflexo de um contexto de defesa e controle:

> As cidades eram cercadas por muros e algumas tinham fossos, o que individualizava de forma clara o espaço urbano, e facilitava a tarefa dos governantes de defender seus governados de um ataque inimigo.
> As formas predominantes eram de ruas e muros traçados retilineamente, formando entre si, ângulos retos. O nosso exemplo — Babilônia — era formado por um retângulo de 2500 m por 1500 m.
> A área da cidade já era dividida em propriedades individuais, em contraposição ao campo onde as terras eram administradas em comum.
> A parte mais interna era reservada aos reis e sacerdotes (poder político e religioso), e aí estavam localizados os templos dos deuses, que eram construções grandes e elevadas, geralmente tendendo a formas piramidais e cercadas por jardins (todo mundo já ouviu falar dos jardins suspensos da Babilônia). (Sposito, 1994, p. 20).

A partir do exposto, notamos como o espaço urbano sempre expressou as relações de poder. O desenho das cidades antigas não era apenas uma questão estética ou funcional, mas um reflexo direto das hierarquias sociais e políticas de seu tempo. Ao longo da história, essa lógica foi se transformando, mas a essência, a desigualdade no uso e controle do espaço, permaneceu.

Com o advento do capitalismo, essa estrutura se transforma. Sposito (1994) pontua que a ascensão da burguesia e o crescimento do comércio impulsionaram novas formas de urbanização, mais abertas, dinâmicas e voltadas à circulação de mercadorias. Esse processo se expandiu para o mundo colonial e consolidou o caráter global da urbanização moderna:

> Este processo de reforço à economia mercantil permitiu a extensão da urbanização ao mundo colonial, a partir do século XV. Ainda que as primeiras cidades coloniais não tenham sido mais do que portos construídos para escoar as riquezas coloniais em exploração, ou fortes para proteger os colonizadores, a extensão do fato urbano a novas áreas foi importante, porque se constituiu no embrião de um processo de ampliação espacial da urbanização e no suporte de articulação destas novas áreas ao capitalismo mercantil europeu. À medida que o próprio capitalismo se desenvolvia, esta urbanização no mundo colonial como veremos adiante, foi se ampliando e tomando um caráter de multiplicidade funcional. (Sposito, 1994, p. 39).

Ao observar esse movimento histórico, percebemos que o espaço urbano é um produto social e político, e não apenas um cenário onde a vida acontece. Ele é resultado de decisões, interesses e transformações que atravessam o tempo. Quando olhamos para o ensino de geografia, compreender essa historicidade ajuda o aluno a perceber que o espaço urbano é construído por processos concretos e que a cidade onde vive é parte dessa longa trajetória de mudanças.

Compreender o urbano sob essa perspectiva, como estrutura, vivência e processo histórico, é essencial não apenas para a geografia, mas também para refletirmos sobre a formação do sujeito que vive na cidade. Afinal, ao estudar o espaço urbano, o aluno compreende a lógica que organiza o lugar onde vive, identifica as desigualdades que o atravessam e reconhece o seu papel nesse espaço. Sendo assim, o conceito de espaço urbano, não se limita ao campo teórico: ele se torna uma ferramenta de leitura crítica do cotidiano, contribuindo para formar cidadãos mais conscientes e capazes de interpretar e transformar a realidade urbana em que estão inseridos.

1.1.2 Processo de urbanização

Quando chegamos ao segundo tema, dentre aqueles que especificamos no início deste capítulo, podemos presumir que o processo de urbanização é um dos termos que aparecem cedo nas aulas de geografia, mas que muitas vezes ficam apenas no papel. Falar dele é falar da própria cidade: de como ela cresce, se modifica, ganha formas novas e novos problemas. Por isso, compreender o processo de urbanização vai muito além de decorar um conceito; trata-se de

perceber as mudanças que atravessam o espaço, os modos de vida e as relações sociais. Essa compreensão aproxima o estudante do lugar onde vive e o ajuda a enxergar que o espaço urbano está sempre em construção e que ele faz parte dessa construção.

Henri Lefebvre (2001), em *O direito à cidade*, apresenta a urbanização como parte de um processo histórico em que o urbano deixa de ser mero cenário e se torna resultado da ação humana. Para o autor, urbanizar é produzir espaço, é transformar a vida cotidiana. Ele escreve que “industrialização e urbanização são as principais características da sociedade moderna”, lembrando que ambas caminham juntas e formam uma unidade complexa. Essa perspectiva mostra que o urbano não é neutro: cada nova rua, fábrica ou edifício expressa um modo de organizar a sociedade e o trabalho.

> Temos à nossa frente um duplo processo ou, preferencialmente, um processo com dois aspectos: industrialização e urbanização, crescimento e desenvolvimento, produção econômica e vida social. Os dois "aspectos" deste processo, inseparáveis, têm uma unidade, e no entanto o processo é conflitante. Existe, historicamente, um choque violento entre a realidade urbana e a realidade industrial. Quanto à complexidade do processo, ela se revela cada vez mais difícil de ser apreendida, tanto mais que a industrialização não produz apenas empresas (operários e chefes de empresas), mas sim estabelecimentos diversos, centros bancários e financeiros, técnicos e políticos. (Lefebvre, 2001, p. 16).

Frente ao exposto, notamos o quanto Lefebvre (2001) via a urbanização como algo vivo e contraditório. Não é simples expansão física, mas uma dinâmica de produção social do espaço, marcada por disputas, interesses e desigualdades. Essa leitura ajuda o professor a conduzir o estudante a enxergar que as transformações da cidade, como asfaltamento, verticalização ou construção de avenidas, são expressões materiais de forças econômicas e políticas. Assim, o conceito ganha densidade e se torna palpável, saindo do plano abstrato para o chão do cotidiano.

O IBGE, por sua vez, define urbanização como “processo em que a população das cidades aumenta proporcionalmente mais que a população do campo, isto é, quando o crescimento urbano é superior ao crescimento rural” (IBGE, 2010). Essa definição é objetiva, quantificável, e mostra o lado demográfico do fenômeno. No entanto, ela também revela que esse movimento altera o território: à medida que as cidades crescem, novas áreas são incorporadas, o solo é ocupado de outras formas e a paisagem muda.

Nessa mesma direção, mas ampliando o olhar para o contexto brasileiro, Santos (1993) explica que a urbanização no país teve um percurso particular. Por séculos, o Brasil manteve uma base agrária, concentrando sua população na zona rural e apenas pequenas parcelas em cidades litorâneas. Esse quadro, entretanto, muda de forma acelerada a partir do século XX,

quando o processo urbano ganha força impulsionado pela industrialização e pela concentração econômica. Entre 1940 e 1980, a população urbana salta de 27% para quase 69%, revelando uma transformação profunda no espaço nacional.

> A partir dos anos 70, o processo de urbanização alcança novo patamar, tanto do ponto de vista quantitativo, quanto do ponto de vista qualitativo. Desde a revolução urbana brasileira, consecutiva à revolução demográfica dos anos 50, tivemos, primeiro, uma urbanização aglomerada, com o aumento do número - e da população respectiva - dos núcleos com mais de 20.000 habitantes e, em seguida, uma urbanização concentrada, com a multiplicação de cidades de tamanho intermédio, para alcançarmos, depois, o estágio da metropolização, com o aumento considerável do número de cidades milionárias e de grandes cidades médias (em torno do meio milhão de habitantes). (Santos, 1993, p. 69).

Essa análise de Santos (1993) complementa as conceituações anteriores ao mostrar que o processo de urbanização no Brasil não foi apenas demográfico, mas também territorial e político. A partir dos anos 1970, o país entra no estágio da metropolização, no qual grandes centros crescem e cidades médias se multiplicam, a partir dos movimentos migratórios (principalmente o êxodo rural), criando novas formas de integração e desigualdade. Essa perspectiva histórica ajuda o aluno a entender que a urbanização é uma construção contínua, marcada por rupturas e permanências, e que compreender o passado urbano do país é essencial para compreender as cidades em que vive hoje.

Postas lado a lado, as leituras de Lefebvre (2001), do IBGE (2010) e de Santos (1993) mostram que a urbanização é, ao mesmo tempo, um fenômeno social, espacial e histórico. Lefebvre enfatiza o caráter de produção do espaço; o IBGE quantifica seu ritmo e dimensão; e Santos revela sua trajetória no Brasil. Assim, podemos concluir que o processo de urbanização é um movimento que reorganiza territórios e populações, envolvendo transformações materiais e simbólicas.

Quando o estudante entende o que é urbanização, ele passa a reconhecer que vive dentro de um processo, e não apenas num lugar. Esse reconhecimento amplia sua visão de mundo, faz perceber que cada bairro, cada rua, é parte de uma rede maior de transformações. Sendo assim, o aprendizado então deixa de ser decorativo e passa a ser vivencial: a cidade torna-se sala de aula. Como explica Cavalcanti (2008), o ensino de geografia ajuda o aluno a construir e reconstruir conhecimentos, habilidades e valores que orientem sua atuação no espaço vivido. Essa aproximação entre conceito e experiência cotidiana transforma o aprendizado em consciência: o aluno aprende a observar, questionar e propor.

Um exemplo concreto ajuda a visualizar isso. Pense em um bairro que, há poucos anos, era formado por casas simples e poucas ruas pavimentadas, mas que hoje tem prédios,

supermercados e avenidas. Essa mudança ilustra o processo de urbanização em ação. Maricato (1995) analisa fenômenos assim quando mostra que o crescimento urbano brasileiro foi rápido e desigual, marcado pelo "binômio crescimento e pobreza", resultado de décadas de políticas concentradoras de renda.

Outro exemplo vem do campo das políticas públicas. Rolnik e Santoro (2014) mostram como as Zonas Especiais de Interesse Social (ZEIS) surgiram para enfrentar a desigualdade urbana.

> O Estatuto da Cidade […] estabeleceu os princípios da função social da propriedade e da cidade, da obrigatoriedade de elaboração de planos diretores, da gestão democrática e participativa e do reconhecimento dos direitos de moradores de assentamentos informais. (Rolnik e Santoro, 2014, p. 1).

Esses dois exemplos apresentados acima, quando conhecidos e debatidos em sala de aula, ajudam o estudante a perceber que a urbanização pode ser planejada e justa ou excludente, se ignorar a função social da cidade.

Em síntese, em conclusão às reflexões acerca do que é o processo de urbanização, ressaltamos que esse tema contribui para a formação do aluno porque o convida a compreender que o espaço urbano é resultado de escolhas coletivas. Ele aprende que a cidade muda, mas que essa mudança tem direção e autoria e ao estudar o tema, o aluno desenvolve leitura crítica do território e das políticas que o moldam. Portanto, é entender o próprio viver na cidade e isso, na escola, é um passo indispensável para formar sujeitos conscientes do espaço que constroem todos os dias.

1.1.3 Rede urbana

Depois de compreender o processo de urbanização, é natural que o olhar da geografia urbana se volte ao conceito de rede urbana, um passo essencial para entender como o espaço se organiza e como as cidades se relacionam entre si. Se a urbanização revela o crescimento e a concentração populacional nas cidades, a rede urbana explica como essas cidades se articulam, trocam, competem e cooperam. É ela que mostra como o território se conecta e como as transformações econômicas e sociais se materializam em fluxos concretos.

Segundo Corrêa (1989), a rede urbana pode ser entendida como:

> A rede urbana pode ser considerada como uma *forma* espacial através da qual as funções urbanas se realizam.

> Estas *funções* - comercialização de produtos rurais, produção industrial, vendas varejistas, prestação de serviços diversos etc. - reportam-se aos processos sociais, dos quais a criação, apropriação e circulação do valor excedente constitui-se no mais importante, ganhando características específicas na *estrutura* capitalista. Em outros termos, estrutura, processo, função e forma são conforme aponta Milton Santos, categorias de análise da realidade social, devendo ser consideradas no estudo da rede urbana. (Corrêa, 1989, p. 71).

Essa concepção revela que a rede urbana é mais do que uma disposição física de cidades conectadas: é um reflexo da própria dinâmica do capitalismo, em que o espaço urbano se torna palco de trocas materiais e simbólicas. As funções urbanas citadas por Corrêa (1989) não se realizam isoladamente; são interdependentes, compondo um sistema complexo em que produção, circulação e consumo estão entrelaçados. Quando observamos, por exemplo, como produtos agrícolas circulam entre cidades médias e grandes centros industriais, percebemos que a rede urbana traduz, de forma concreta, a materialização dos processos econômicos e sociais. Compreendemos, a partir disso, que a rede urbana não se resume à proximidade física ou ao tamanho das cidades. O essencial é o fluxo, seja de pessoas, bens, capital ou informações, que cria laços funcionais entre centros urbanos. Essa perspectiva reforça a ideia de que o espaço é um produto social em constante movimento. A seguir, o Quadro 1 sintetiza essas quatro categorias analíticas e exemplifica como elas se manifestam na organização das cidades. Para as exemplificações, trouxemos exemplos voltados ao estado do Acre de como cada categoria funciona.

Quadro 1 - Categorias analíticas integradas ao estudo da rede urbana

Categoria	Definição	Exemplo no Acre
Estrutura	Elementos que sustentam a cidade: transportes, comunicações e serviços.	BR-364 ligando Rio Branco a Cruzeiro do Sul.
Processo	Transformações do espaço ao longo do tempo.	Expansão urbana de Rio Branco com novas vias e serviços.
Função	Papel de cada cidade dentro da rede urbana.	Rio Branco como capital; Cruzeiro do Sul como polo regional.
Forma	Desenho físico e conexões entre as cidades.	Eixo Rio Branco–Epitaciolândia–Brasiléia, próximo à Bolívia.

Fonte: Corrêa (1989); Santos (1978; 1996). Adaptado pelo autor, 2025.

As quatro categorias apresentadas (estrutura, processo, função e forma) demonstram a maneira como o espaço urbano se organiza e se transforma. Segundo Santos (1978), essas categorias representam dimensões interdependentes da realidade espacial e só fazem sentido quando analisadas em conjunto, pois descrevem simultaneamente as condições materiais e as dinâmicas sociais que configuram o território.

A primeira categoria analítica, estrutura, conforme discute Santos (1996), corresponde ao conjunto de elementos fixos e permanentes que dão suporte ao funcionamento do espaço, como infraestrutura, sistemas de transporte, redes técnicas e instituições. É ela que fornece estabilidade e coerência à organização urbana. Corrêa (1989) retoma essa noção ao explicar que a rede urbana se realiza sobre uma estrutura material e social que sustenta o exercício das funções urbanas, desde a circulação de mercadorias até a prestação de serviços.

O processo, por sua vez, expressa o movimento histórico e a transformação contínua do espaço. Santos (1978) argumenta que os processos revelam as forças econômicas e políticas que reconfiguram o território, enquanto Corrêa (1989) associa esse conceito à própria dinâmica capitalista de produção e apropriação do valor excedente. Assim, o processo explica por que a rede urbana muda ao longo do tempo, acompanhando as fases da economia e da urbanização.

A função refere-se ao papel desempenhado por cada cidade ou elemento dentro do sistema urbano. Santos (1996) descreve a função como a atividade exercida por uma parte do espaço em relação ao todo; Corrêa (1989) aplica esse conceito às diferentes especializações das cidades: comerciais, industriais, administrativas, educacionais ou de serviços, que se articulam entre si. É por meio das funções urbanas que os fluxos se formam, unindo centros de comando, produção e consumo.

Por fim, a forma corresponde à expressão visível dessas relações. Santos (1996) entende a forma como o aspecto concreto da estrutura, isto é, a configuração material resultante da interação entre processos e funções. Corrêa (1989) chama essa dimensão de “forma espacial” e lembra que é nela que se materializa a rede urbana, com suas hierarquias, densidades e centralidades. Quando observamos a concentração de cidades ao longo de eixos como São Paulo–Campinas ou Manaus–Itacoatiara, estamos, na verdade, visualizando essa forma territorial gerada por processos econômicos e estruturais.

Entendendo essas quatro categorias como chaves de leitura da rede urbana, é possível avançar para uma abordagem que mostra como essas relações se concretizam na prática. É o que faz Conte (2014), ao discutir a rede urbana como um sistema de centros interligados por fluxos constantes de pessoas, bens e informações. Para a autora, a rede urbana deve ser compreendida como um sistema interligado de centros urbanos que exercem funções variadas, articuladas por fluxos de mercadorias, pessoas e informações. Ao revisitar a teoria dos lugares centrais de Christaller, a autora mostra como as transformações tecnológicas e a ampliação das infraestruturas de comunicação alteraram as hierarquias urbanas e tornaram as relações entre cidades mais intensas e interdependentes. Desde meados do século XX, o avanço das

telecomunicações e dos transportes reduziu as distâncias funcionais, permitindo que cidades de tamanhos distintos compartilhassem papéis antes concentrados em poucas metrópoles.

Rodrigues e Silva (2007) contribuem para essa leitura ao afirmar que compreender a rede urbana exige observar suas dimensões estrutural, funcional e espacial. A dimensão estrutural se refere à infraestrutura e aos meios de transporte; a funcional, às atividades que cada cidade desempenha; e a espacial, à forma como essas interações se distribuem no território. Essa tríade explica por que algumas cidades assumem papéis centrais, enquanto outras se subordinam. Quando observamos cidades médias que concentram serviços regionais, como universidades e hospitais, vemos como essas funções reforçam as ligações com centros menores e configuram redes de alcance regional.

Pereira e Furtado (2011) também ampliam o entendimento do tema ao destacarem que a rede urbana expressa o grau de integração entre os sistemas produtivo, financeiro e sociocultural. Segundo os autores, cidades médias e pequenas, quando dotadas de infraestrutura adequada, tornam-se polos de integração e desenvolvimento. Isso é perceptível em regiões onde o fortalecimento de eixos rodoviários e de serviços cria novas centralidades e reduz a dependência das grandes metrópoles. É o caso de cidades como Rondonópolis, Uberlândia e Feira de Santana, que cresceram conectando atividades agrícolas, industriais e logísticas.

Os levantamentos realizados pelo IBGE em 1972, 1987, 2000 e 2008, mencionados por Conte (2014), foram fundamentais para compreender o desenho da rede urbana brasileira. Esses estudos mostraram como o território nacional se organiza em torno de hierarquias e centralidades, revelando tanto os centros hegemônicos quanto os vazios de articulação. A leitura dos dados evidencia que a rede urbana é também um instrumento de planejamento: é por meio dela que se definem políticas regionais e se pensa o equilíbrio territorial.

Agora, é interessante olharmos como esse conceito de rede urbana afeta a formação do aluno e verificar quais são as possibilidades ao estudar essa temática. A rede urbana, para Faccin, Detoni e Silveira (2023), é o conjunto de cidades e suas ligações. Quando o aluno entende esse “tecido” de relações (pessoas, mercadorias, informações, serviços), ele passa a enxergar como o mundo ao redor funciona de forma conectada. Isso amplia sua noção de distância, tempo, centralidades e interdependência, elementos esses que pesam na sua vida prática, nas escolhas e na leitura do cotidiano.

Seguindo essa ideia, a rede urbana também mostra hierarquias e funções entre cidades (Motta e Egler, 2023). Ao reconhecer que existem centros mais influentes e outros dependentes, o aluno entende por que certos serviços, ideias e oportunidades “fluem” por caminhos específicos. Essa percepção ajuda a ler o território com clareza e a localizar seu próprio lugar

nas conexões regionais. Na prática, isso aparece nos deslocamentos do dia a dia, por exemplo, em regiões onde cidades médias centralizam e articulam fluxos com as vizinhas, as pessoas circulam para estudar, trabalhar, consumir cultura e acessar serviços especializados (Silveira *et al.*, 2023). O aluno, ao observar esses movimentos reais (inclusive os seus), compreende que faz parte de uma rede maior e aprende a avaliar como tais fluxos abrem (ou fecham) possibilidades.

Além desse fator, o aluno percebe que infraestrutura viária e conexões não são detalhes técnicos: elas condicionam as relações entre cidades (Faccin, Detoni e Silveira, 2023). Ora, onde as ligações são melhores, circulam mais bens, pessoas e informações; onde são frágeis, as trocas minguam. Entender essa lógica ajuda o aluno a explicar por que alguns lugares acumulam oportunidades e outros ficam à margem e o que isso significa de fato para sua trajetória.

Como aponta Motta (2023), a rede urbana serve como base para as decisões sobre onde investir, quais cidades concentrar serviços e de que forma os fluxos econômicos devem ser distribuídos. Quando o aluno compreende esse funcionamento, ele percebe que a cidade não cresce por acaso: há escolhas que privilegiam alguns lugares e limitam outros.

Por fim, a partir do momento em que o aluno conecta tudo isso ao nível municipal, ele entende que cada lugar ocupa uma posição na rede (núcleo, integrado, subordinado, isolado etc.) (Funari, Lui e Ferreira Júnior, 2023). Essa leitura ensina a comparar realidades, reconhecer limites e potencialidades locais e pensar soluções adequadas à posição de cada cidade dentro do sistema urbano. Conhecer a rede urbana ajuda o aluno a ler o território com objetividade. Ele entende como as cidades se conectam, por onde circulam pessoas e oportunidades, por que alguns lugares ganham centralidade e outros dependem de conexões.

1.1.4 Agentes produtores do espaço urbano

Após compreendermos o espaço urbano como o lugar onde se manifestam os fenômenos urbanos, resultado das transformações sociais, econômicas e territoriais, é importante reconhecer que essa dinâmica não ocorre de forma espontânea. O processo de urbanização e as redes urbanas revelam como as cidades se interligam e se transformam continuamente, resultando as mudanças do espaço ao longo do tempo.

Diante disso, é necessário entender quem são os agentes produtores do espaço urbano, isto é, os responsáveis por planejar, construir e modificar a cidade. Conhecer esses agentes ajuda a compreender como o espaço é organizado e quais interesses influenciam sua forma e

funcionamento, contribuindo também para a formação do aluno como sujeito consciente do papel que exerce no espaço em que vive.

Para compreendermos sobre os agentes produtores do espaço urbano, precisamos trazer novamente as contribuições de Roberto Lobato Corrêa, onde em seu livro intitulado como *O espaço urbano*, o mesmo aponta e caracteriza cada agente e como estão inseridos no espaço urbano. Conforme explica Corrêa (1989), os agentes produtores do espaço urbano estão divididos em: proprietários dos meios de produção, principalmente os grandes industriais; proprietários fundiários; promotores imobiliários; o Estado e por fim, mas não menos importante, os grupos sociais excluídos.

Para Corrêa (1989), os proprietários dos meios de produção são grandes consumidores do espaço, ou seja, utilizam dele para realizar suas atividades industriais e/ou comerciais. Normalmente, eles tendem a procurar terrenos que sejam extremamente baratos e que atendam à necessidade de sua empresa, desse modo, o terreno urbano vai ter duas funcionalidades: a base física para empresas e indústria e os elementos necessários para que essas fiquem estáveis (requisitos locacionais).

Vejamos, até dado momento, sempre estamos buscando tratar sobre o conceito urbano e como isso impacta na aprendizagem do aluno. Para Franca, Lima e Lima (2024), quando esse aluno entende que grandes empresas buscam terrenos amplos e acessos específicos, ele percebe que a rede urbana não surge ao acaso: há decisões econômicas que reorganizam trajetos, encurtam (ou alongam) deslocamentos e concentram oportunidades. Isso amadurece a leitura que ele faz do bairro e da cidade, ligando a localização industrial à mobilidade e serviços.

Ao trabalhar essa ideia em sala, o professor pode propor mapeamentos simples de rotas casa-escola-trabalho dos familiares, para que o estudante veja como a localização das atividades produtivas estrutura sua própria rotina (Santos, 2007). Essa conexão entre experiência cotidiana e conceito possibilita que o engajamento fique mais evidente e ajuda a reconhecer a cidade como construção social.

Para deixar ainda mais explícito, quando uma indústria se instala próxima a um corredor viário, o aluno pode fazer uma comparação antes/depois dos horários de ônibus e perceber a mudança nos fluxos da rede urbana (Franca, Lima e Lima, 2024). Ao conectar o “mapa que ele percorre” às decisões de localização industrial, esse termo “proprietários de meios de produção” passa a fazer mais sentido para o aluno que já vive na realidade urbana.

Já, quando mencionamos os proprietários fundiários, estamos nos referindo aos donos de terras e que eles as utilizam para obter renda através da valorização por meio de uso comercial ou residencial (Corrêa, 1989).

A partir do instante em que o estudante descobre que a renda da terra e a especulação ajudam a reordenar a rede urbana, ele entende por que certas áreas recebem mais infraestrutura e outras ficam para trás (Franca, Lima e Lima, 2024). Isso desloca a discussão do "gosto" para a lógica: localização, preço do solo e políticas públicas. Simplificando ainda mais, essa noção sobre saber que há a valorização do solo, permite que o aluno compreenda que o valor de certas áreas não depende apenas de preferências pessoais, mas de fatores econômicos e políticos, como a localização, o preço do solo e as políticas públicas.

Para Franca, Lima e Lima (2024), debater com os alunos a respeito de como mudanças viárias elevam o valor do solo ajuda a perceber que há ganhos privados decorrentes de investimentos públicos, um ponto crucial para ler criticamente a rede urbana.

Agora, chegando ao terceiro agente produtor, que são os promotores imobiliários, Corrêa (1989) expõe que esses agem realizando as seguintes demandas: incorporação, financiamento, estudo técnico, construção ou produção física do imóvel e por último a comercialização ou transformação do capital-mercadoria em capital-dinheiro. Tais produtores possuem a estratégia de sempre produzir habitações com novidades, então, isso resulta no aumento de valor da propriedade, gerando assim, a intensificação da exclusão das camadas mais populares.

O olhar do aluno ganha densidade quando ele percebe que o mercado imobiliário não "acompanha" a cidade, ele a produz. Barcelos (2016) sintetiza o encadeamento entre crescimento imobiliário e reconfigurações urbanas:

> A cidade de Campos dos Goytacazes atravessa um período de expressivo crescimento imobiliário cuja dinâmica traz uma nova configuração do espaço urbano. […] A atuação dessas instituições reforça a predominância de alguns fenômenos urbanos como: a segregação, a diferenciação e a fragmentação socioespacial […]. […] Os dados coletados indicaram a existência de uma tendencial materialização especulativa do espaço urbano, convertendo-o à condição de cidade-empresa-mercadoria […]. (Barcelos, p. 6, 2016).

Trazendo isso para a realidade escolar, quando o professor aborda em sala quem são as incorporadoras, quem compra, quem financia e quem vende, o aluno passa a entender que esses agentes não só constroem prédios, mas constroem a própria lógica da cidade, transformando o solo urbano em fonte de lucro.

Dentro dos agentes produtores do espaço urbano, Corrêa (1989) também menciona sobre o Estado. Para ele, essa entidade apresenta um significativo papel para a produção do espaço urbano, já que sua atuação está voltada para a organização da cidade. Ao longo dos anos, esse papel tem sido considerado complexo, pois, o Estado teria em suas mãos os instrumentos

necessários para manter um equilíbrio social, porém, em uma realidade capitalista, o mesmo age para privilegiar as classes dominantes, que estão cada vez mais no centro do poder da sociedade, enquanto os considerados como classe trabalhadora apenas sofrem com essa desigualdade social.

Quando o estudante entende isso, ele percebe que cada política pública, como uma nova avenida, um conjunto habitacional, a abertura de uma escola etc., tem um motivo político por trás. Franca, Lima e Lima (2024) mostram que o Estado define onde investir e a quem atender, e essas decisões não são aleatórias. Por exemplo, quando uma ponte é construída ligando um bairro de alta renda a uma zona comercial, ela valoriza aquela região e reforça interesses econômicos. Já quando obras de infraestrutura demoram a chegar a bairros periféricos, o resultado é o oposto: isolamento e desvalorização. Em sala, essa discussão ajuda o aluno a enxergar que o poder público tem força para transformar ou acentuar desigualdades no espaço urbano.

Corrêa (1989) destaca ainda que o Estado possui instrumentos que poderiam equilibrar o uso do solo urbano, como o zoneamento, os impostos, a desapropriação e o crédito habitacional. Esses mecanismos permitem que o poder público controle a expansão das cidades e garanta condições mais justas de moradia. Mas, na prática, o que se vê é o contrário: áreas valorizadas recebem mais atenção e investimento, enquanto as regiões de baixa renda continuam carentes de infraestrutura. Barcelos (2016) reforça essa crítica ao mostrar que, muitas vezes, o Estado age em parceria com o setor privado, legitimando ações que beneficiam empreendedores e incorporadoras. Isso acontece, por exemplo, quando o poder público instala infraestrutura em áreas que serão futuramente exploradas pelo mercado imobiliário. O aluno, ao estudar esses processos, passa a entender que o Estado não é apenas um “organizador” da cidade, mas também um agente econômico que pode favorecer determinados grupos, além de identificar que há um jogo de forças: Estado, mercado imobiliário e cidadãos coexistem e disputam a cidade; não é “técnica pura”, é política (Santos, 2007).

Chegamos ao último grupo que possui interferência na produção do espaço urbano, os grupos excluídos. Corrêa (1989) faz a abordagem que os grupos excluídos são aqueles que não possuem renda suficiente para financiar uma residência decente e muito menos para comprar um imóvel. Diante disso, essas pessoas se veem obrigadas a morarem em cortiços, conjuntos habitacionais e degradantes favelas, e por esse motivo, esses grupos acabam modelando seu próprio espaço, sem grandes interferências de outros agentes. Essa forma de produção nada mais é do que resistência que são originados dos excluídos socialmente, já que os mesmos

tendem a sobreviver e resistir aos inúmeros obstáculos que são impostos para quem não possuem grandes riquezas.

Entender os grupos sociais excluídos como agentes produtores do espaço urbano é reconhecer que morar em bairros precários, ocupar encostas ou áreas de risco, improvisar habitações, tudo isso não é apenas consequência da falta, mas parte ativa da produção da cidade. Por meio dessas práticas, esses grupos criam redes de sociabilidade, transportes informais, comércio adaptado, transformando periferias e favelas em "lugares de vida". Essas terras, embora marginalizadas, integram a rede urbana e demonstram que a cidade não se constrói apenas de cima para baixo. (Oliveira, Ferreira e Mattos, 2025).

Quando o aluno percebe que essas ocupações não são simples "caos" ou "falhas" do sistema, mas respostas práticas à falta de moradia digna, ele muda seu olhar sobre a rede urbana: entende que os fluxos de transporte, a localização das escolas, o comércio informal é muitas vezes criado por quem não tinha outra opção. De acordo com Santos (2009), essas injunções revelam como a lógica de uso e a lógica de troca se entrelaçam, os grupos excluídos produzem território mesmo sem formalização, e assim fazem parte da construção da cidade.

Em sala de aula, isso pode virar investigação: por que aquela favela surgiu naquele local? Qual era o solo, qual a infraestrutura existente? Como funcionam os transportes ou está ausente? O estudante, ao fazer esse tipo de pergunta, conecta seu entorno à lógica da rede urbana e vê que os excluídos moldam a cidade à sua maneira, produzindo vias, escadarias, comércio ou auto-serviços, mesmo quando não são reconhecidos como oficiais (Canettieri e Valle, 2015).

Como último ponto que consideramos relevante, o aluno, ao ver que essas ocupações muitas vezes são alvo de remoções, de obras que as deslocam ou de processos de gentrificação que encaram moradores como "problema", ele aprende que a rede urbana também é palco de conflito (Manfio, 2019). Os excluídos não só produzem espaço, mas enfrentam pressões de outros agentes, Estado, promotores imobiliários, proprietários fundiários, que querem moldar a cidade para outros fins.

1.1.5 Entre os conceitos urbanos e o direito à cidade

Retomo os agentes produtores do espaço urbano (Estado, mercado imobiliário, capital industrial/financeiro, e a própria população organizada) como eixo que estrutura a cidade. Suas decisões, investimentos e usos cotidianos não são neutros: orientam localizações, criam centralidades e redefinem periferias, como vimos no item anterior. O Estado planeja, regula e financia; já o mercado, seleciona áreas rentáveis e precifica o espaço; o capital fixa

infraestruturas; a população apropria, resiste e reivindica. É desse entrecruzamento de interesses e práticas que o espaço se produz historicamente e ganha forma social.

Quando observamos as ações concretas desses agentes, vemos a priorização de áreas e funções urbanas que distribuem de modo desigual os bens e serviços. Políticas, obras e incentivos públicos podem concentrar investimentos, enquanto a lógica de valorização imobiliária expulsa e afasta grupos de menores rendas. Ao mesmo tempo, a apropriação cotidiana revela usos que tensionam a cidade mercantilizada, mas nem sempre conseguem reverter hierarquias consolidadas. Como consequência, o que notamos é uma geografia de oportunidades assimétrica, com acessos diferenciados à centralidade, ao tempo, aos serviços e ao espaço público.

As discussões sobre segregação socioespacial, mobilidade e acesso aos serviços urbanos são desdobramentos diretos das ações dos agentes produtores do espaço urbano. A segregação socioespacial é um exemplo marcante da articulação entre produção do espaço e desigualdade. Em uma leitura atual, Carlos (2020) argumenta que a propriedade privada e a mercantilização da cidade justapõem hierarquias sociais e espaciais, de modo que a segregação se afirma como "o negativo da cidade" e expressa o acesso diferencial aos bens urbanos. Em resumo, a cidade torna-se mercadoria e, nesse processo, separa e hierarquiza lugares e sujeitos, atualizando a desigualdade na vida cotidiana.

Essa interpretação ajuda a compreender por que a segregação aparece recorrentemente como efeito estrutural do modo de produção do espaço no capitalismo.

Ainda que fosse possível dedicar uma discussão mais ampla aos diversos problemas sociais urbanos decorrentes da atuação dos agentes produtores do espaço, o foco deste item é compreender o direito à cidade como o ponto de convergência dos conceitos já trabalhados, pois, esse direito não se resume a estar na cidade, mas a participar de sua construção e ter voz nas decisões que envolvem o espaço urbano. Quando o aluno compreende o espaço urbano, o processo de urbanização, a rede urbana e o papel dos agentes produtores, ele passa a perceber que também é parte integrante da produção do espaço, mesmo quando inserido em contextos de desigualdade.

Mas afinal, o que é o "direito à cidade"? Lefebvre (2001) concebe o direito à cidade como um projeto político e existencial que reivindica o retorno da vida urbana ao centro da experiência humana. Para ele, a cidade não é apenas um local de moradia ou de circulação, mas o espaço da obra coletiva, da criação, da festa e da sociabilidade. Essa concepção se opõe frontalmente à lógica que transforma o urbano em mercadoria, reduzindo-o à racionalidade econômica e ao valor de troca. O autor compreende que o uso da cidade, enquanto espaço de

convivência e significação, é o que garante sua dimensão humana e emancipatória, pois “a obra é valor de uso e o produto é valor de troca”, sendo a primeira expressão da criatividade social e da liberdade coletiva.

Além disso, Lefebvre (2001) indica que a urbanização moderna é como um processo contraditório, em que o desenvolvimento industrial e a expansão capitalista desestruturam a cidade como obra e instauram uma racionalidade que privilegia o lucro e a circulação de mercadorias. Ele descreve esse movimento como o choque entre a “realidade urbana” e a “realidade industrial”, no qual o valor de uso, ligado à apropriação social e à vida cotidiana, é subordinado ao valor de troca, representando a dominação do capital sobre o espaço. Desse modo, o direito à cidade surge como resistência a essa subordinação, uma exigência de retomada do espaço urbano pelos habitantes e de reconstrução da cidade como lugar de encontros, significados e participação.

> Só o proletariado pode investir sua atividade social e política na realização da sociedade urbana. Só ele também pode renovar o sentido da atividade produtora e criadora ao destruir a ideologia do consumo. Ele tem, portanto, a capacidade de produzir um novo humanismo, diferente do velho humanismo liberal que está terminando sua existência: o humanismo do *homem urbano*, para o qual e pelo qual a cidade e sua própria vida cotidiana na cidade se tornam obra, *apropriação*, valor de uso (e não valor de troca) servindo-se de todos os meios da ciência, da arte, da técnica, do domínio sobre a natureza material. (Lefebvre, 2001, p. 140).

A partir desse trecho, Lefebvre (2001) aponta que o direito à cidade ultrapassa o campo jurídico e adquire uma dimensão política e ontológica. Ele representa a luta pela transformação da vida urbana em obra coletiva e pela superação da alienação cotidiana. O autor propõe, assim, um novo humanismo, o do homem urbano, que reconstrói a cidade a partir da apropriação social do espaço, da criatividade e da liberdade, fazendo do urbano não um produto de consumo, mas uma condição essencial de emancipação e de realização plena do ser humano.

De maneira complementar, Cavalcanti (1999), no contexto do ensino, entende o direito à cidade como parte integrante da formação da cidadania urbana, enfatizando que é necessário considerar o conjunto das atividades sociais, dos bens públicos urbanos e das interações cotidianas que produzem o espaço. Segundo ela, o ensino de geografia deve operar nas “relações do cidadão com a cidade contemporânea” e contribuir para que esse direito seja efetivado em práticas escolares urbanas.

> O direito de habitar é mais do que de morar, é morar bem, frequentar a cidade, morar com dignidade, ter acesso aos bens da cidade, poder exercer seu modo de vida, ter o direito de produzir cultura, construir identidades.

> A cidade é, para as crianças e jovens em idade escolar, em primeiro lugar, a sua morada, o seu abrigo. Ela é o lugar no qual as pessoas produzem sua vida cotidiana mais elementar, em casa, em sua privacidade, na convivência de seus amigos e familiares. (Cavalcanti, 1999, p. 46-47).

Notamos, frente ao exposto, que Cavalcanti (1999) amplia o conceito ao enfatizar que o direito à cidade não corresponde apenas a moradia, mas a qualidade de vida urbana: frequentar a cidade, viver com dignidade e acessar os bens urbanos passam a integrar o direito à cidade no contexto educativo. Essa discussão conecta diretamente o ensino da geografia à práxis urbana, oferecendo aos estudantes condições para compreenderem e participarem dos processos de produção do espaço urbano como cidadãos.

A partir das formulações de Lefebvre (2001) e das reflexões educativas de Cavalcanti (1999), Oliveira e Silva Neto (2020) propõem uma ampliação contemporânea do conceito de direito à cidade. Os autores argumentam que, diante de sua difusão e da apropriação discursiva por governos e pelo mercado imobiliário, o termo perdeu parte de seu potencial transformador, tornando-se necessário reinterpretá-lo à luz da realidade social atual. Assim, eles defendem a passagem "do direito à cidade ao direito dos lugares", compreendendo o urbano como um espaço vivido e relacional, onde o direito se realiza nas práticas cotidianas e nas horizontalidades da vida. Essa perspectiva enfatiza que a efetivação do direito não depende apenas de políticas públicas ou infraestrutura física, mas da capacidade coletiva de construir lugares de pertencimento, participação e resistência, nos quais a cidadania se territorializa como prática viva e plural.

De acordo com Silva e Siqueira (2022), no Brasil, o conceito de direito à cidade enfrenta obstáculos concretos em face das desigualdades sócio-espaciais profundas, da segregação urbana e da limitação de acesso aos serviços urbanos essenciais: a luta por moradia, transporte, saneamento e espaços públicos de qualidade evidencia que esse direito está em constante disputa política. Diante disso, torna-se claro que efetivar o direito à cidade passa por dimensões educativas, visto que a apropriação urbana exige consciência crítica, mobilização social e implicação dos sujeitos no processo de produção do espaço, e não apenas políticas de cima para baixo.

> Quando se trata do espaço urbano, há de se entender que há nas cidades dos países emergentes um processo de segregação sócio espacial, e ainda espaço da cidade como espaço de reprodução do capital e aonde se dão conflitos pelo chamado direito à cidade, é importante entendermos como este saber se comporta no momento em que o Estado abre cada vez mais implantando ações onde prevalece muitas vezes os interesses privados e não públicos (Harvey, 2011; Lefebvre, 2001). (Santos e Baggi, 2024, p. 5743).

Com base em Santos e Baggi (2024), esse trecho evidencia que, especialmente em contextos urbanos marcados por desigualdades estruturais, o direito à cidade assume contornos de disputa entre a lógica do capital e a lógica da utilização e apropriação social. No Brasil, isso implica que para além das normas jurídicas e dos planos urbanos, é necessário fortalecer a educação espacial, o protagonismo popular e a gestão democrática dos territórios para que esse direito possa avançar de modo efetivo.

Chegando a este ponto da discussão, é impossível não olhar para trás e perceber o caminho que percorremos até aqui. Falamos sobre o espaço urbano, sobre o processo de urbanização, sobre as redes que ligam as cidades e sobre os agentes que, de alguma forma, moldam o que chamamos de urbano. Cada um desses conceitos foi abrindo uma porta para o entendimento de que a cidade não é apenas o que vemos, mas também o que vivemos. E é justamente quando a gente começa a compreender essa dimensão mais ampla do urbano que o debate sobre o direito à cidade ganha sentido.

Pensar sobre esse direito é, de certa forma, reunir tudo o que foi discutido até aqui. Afinal, compreender o espaço urbano é também entender como ele é produzido, quais interesses o movem e de que maneira as pessoas se inserem nessa produção. Não se trata de um conceito distante, mas de algo que está presente nas pequenas e grandes decisões que definem o que é a cidade. A urbanização, por exemplo, não é apenas crescimento físico, mas o reflexo de escolhas sociais. As redes urbanas mostram como as cidades se conectam, e os agentes produtores revelam quem conduz e quem fica à margem dessas transformações.

É nesse ponto que o direito à cidade aparece não como um novo tema, mas como a consequência de tudo isso. Quando se entende que o espaço urbano é resultado de relações humanas, é natural perceber que também há um direito de participar dessas relações. A cidade, então, deixa de ser apenas o lugar em que se vive e passa a ser algo de que se faz parte. Essa percepção nasce justamente do entendimento dos conceitos anteriores, não de forma automática, mas como um amadurecimento da compreensão sobre o espaço.

Dentro da escola, essa discussão ganha um significado ainda mais especial. É ali que esses conceitos chegam de maneira organizada, e muitas vezes é o livro didático que cumpre esse papel de mediação entre o conhecimento científico e a experiência cotidiana. Só que há um ponto que merece atenção: a forma como esses livros apresentam a cidade. Em algumas situações, o conteúdo urbano aparece de modo genérico, pouco conectado à realidade dos estudantes, o que acaba esvaziando a complexidade que o tema carrega. Silva e Gomes (2022) destacam que “há lacunas na abordagem do livro didático […] sendo necessário o professor

agregar novas ferramentas", e é exatamente nesse vazio que o ensino pode tanto se perder quanto se reinventar.

Portanto, quando o conteúdo se distancia do real, o urbano vira uma abstração e a cidade se transforma em um mapa mudo, sem vida, sem gente, sem conflito. E aí, como compreender o direito à cidade se a própria cidade não é apresentada em sua totalidade? Por outro lado, quando o ensino se aproxima das vivências cotidianas, quando o bairro, a rua, os espaços de convivência aparecem como parte do aprendizado, o conceito se amplia. O urbano passa a ser reconhecido como lugar de experiências e, ao mesmo tempo, de disputas, de memória, de pertencimento.

Esses conteúdos, portanto, não estão isolados. O espaço urbano se relaciona com a urbanização, que por sua vez se conecta à rede urbana e aos agentes produtores do espaço. Cada conceito carrega dentro de si a semente do outro. E é justamente essa articulação que possibilita compreender que a cidade não é estática: ela é resultado de fluxos, decisões e práticas que se renovam a cada dia.

Quando essa reflexão é trazida para o contexto da sala de aula, ela ganha outra camada de sentido. O estudante, ao perceber que o espaço em que vive está ligado a tantas forças, começa a identificar o urbano a partir de sua própria vivência. O direito à cidade, então, passa a dialogar com o direito ao lugar, com a ideia de pertencimento. É nessa observação cotidiana que a teoria se encontra com a prática. Não há necessidade de grandes discursos: o simples ato de olhar para o entorno já é um gesto de compreensão do urbano.

Todos os conceitos discutidos até o momento formam um alicerce que agora precisa ser confrontado com o que está nos documentos oficiais e nos materiais escolares. É a partir desse diálogo entre teoria e prática, entre cidade e escola, que se poderá entender como o ensino de geografia vem tratando o urbano. E talvez seja justamente aí que possamos perceber até que ponto a formação escolar tem contribuído para que o aluno enxergue a cidade como um espaço de vida, de participação e de direito.

1.2 A temática urbana na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

Após a discussão dos principais conceitos relacionados ao espaço urbano e a sua relação com o processo de ensino e aprendizagem do aluno, torna-se relevante abordar a BNCC, uma vez que este documento orienta o ensino em escala nacional. Considerando que esta pesquisa envolve a análise de livros didáticos, é fundamental compreender o papel da BNCC, pois ela define as competências, habilidades e conteúdos que devem ser contemplados nesses materiais.

Além disso, a BNCC serve como referência para os editais de seleção e produção dos livros didáticos, influenciando diretamente a forma como o conhecimento é selecionado, organizado e mediado no processo de ensino. Assim, entender suas diretrizes permite avaliar de que modo o documento impacta a elaboração e o conteúdo das obras destinadas ao ensino de geografia urbana.

Dessa forma, tem-se como objetivo analisar como os conteúdos urbanos são distribuídos pela BNCC nos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano). A partir dessa análise, busca-se verificar se o documento propõe competências e habilidades que valorizam as especificidades locais e regionais, reconhecendo as diferentes realidades do espaço urbano brasileiro. Após essa verificação, poderemos compreender se a BNCC favorece uma abordagem crítica e contextualizada dos temas urbanos, ou se tende a manter uma perspectiva mais generalista e homogênea do território nacional.

Antes de analisar os conteúdos urbanos na BNCC, é importante entender como esse documento está organizado. De maneira clara e objetiva, a BNCC é um guia que orienta o que os alunos de todo o Brasil devem aprender ao longo da Educação Básica. Ela define as aprendizagens essenciais, isto é, aquilo que todos os estudantes precisam desenvolver durante a escola.

De acordo com a BNCC (Brasil, 2018), o documento serve como referência para a organização dos currículos, a formação dos professores, a elaboração dos materiais didáticos e para as avaliações escolares e nacionais. Por isso, compreender sua estrutura ajuda a perceber como os conteúdos chegam até os livros didáticos e, consequentemente, até a sala de aula.

A BNCC tem uma estrutura organizada em partes que se relacionam entre si, formando uma espécie de "escada" do aprendizado, que vai do mais geral ao mais específico. O Quadro 2 reúne os principais elementos dessa estrutura.

Quadro 2 - Estrutura geral da BNCC

Elemento da estrutura	Descrição
Competências gerais da Educação Básica	São dez competências que indicam o que todos os alunos devem desenvolver ao longo da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.
Etapas da Educação Básica	A BNCC é dividida em três partes: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Cada uma tem características e objetivos próprios.
Áreas do conhecimento	São grupos de disciplinas com objetivos parecidos, como Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Ensino Religioso.
Componentes curriculares	São as disciplinas de cada área, como Geografia, História, Matemática, Língua Portuguesa, entre outras.
Competências específicas	Mostram o que os alunos devem desenvolver dentro de cada área ou disciplina.
Unidades temáticas e objetos de conhecimento	Reúnem os conteúdos e conceitos que precisam ser estudados em cada ano escolar.

Habilidades	São as aprendizagens que o aluno deve realmente alcançar. Cada uma tem um código (por exemplo, EF06GE01) que mostra o ano e a disciplina a que pertence.

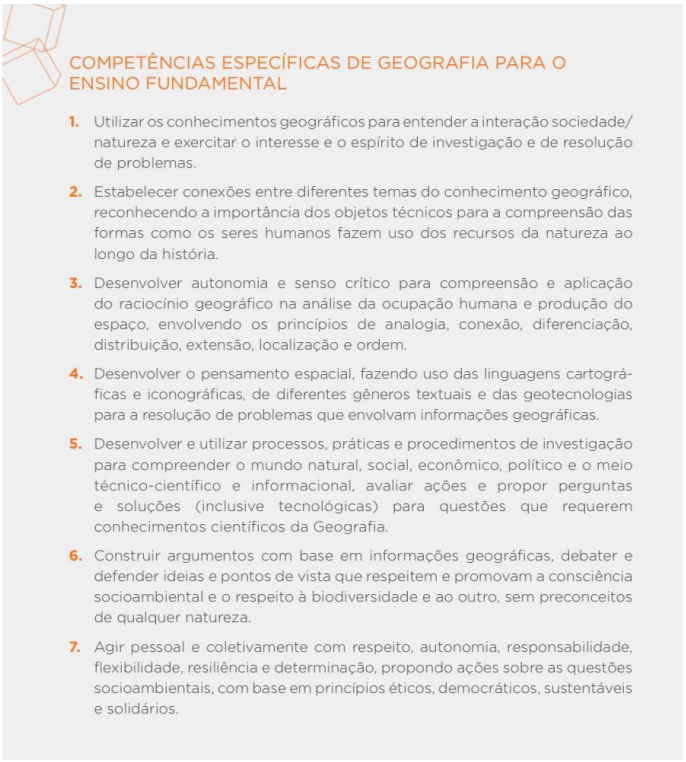
Fonte: Brasil (2018). Organizado pelo autor, 2025.

A partir dessa estrutura, é possível entender que a BNCC busca organizar o ensino de forma clara e progressiva, ou seja, para que o aluno avance aos poucos e desenvolva tanto o conhecimento quanto atitudes e valores. Cada habilidade foi pensada para ajudar o estudante a compreender o mundo em que vive, participando da sociedade de maneira crítica e responsável.

No caso da geografia, compreender a estrutura da BNCC ajuda a perceber que o ensino do urbano não é um tema isolado, mas faz parte de um conjunto articulado de aprendizagens que visam formar estudantes críticos, capazes de interpretar as realidades locais e globais. É com base nessa perspectiva que, a seguir, analisaremos os conteúdos urbanos propostos para os anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), observando de que maneira o documento orienta o desenvolvimento dessas habilidades no ensino de geografia.

Logo ao consultarmos o documento, no componente curricular de geografia, observamos que são apresentadas sete competências específicas que orientam o aprendizado dos alunos no ensino fundamental. Essas competências mostram o que o estudante deve desenvolver ao longo dessa etapa, buscando compreender as relações entre sociedade e natureza, a forma como o espaço é produzido e como o ser humano atua na transformação das paisagens. Na imagem 1, é possível visualizar as competências direcionadas para a disciplina de geografia no ensino fundamental:

Imagem 1 - Competências específicas de geografia no ensino fundamental na BNCC



COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE GEOGRAFIA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

1. Utilizar os conhecimentos geográficos para entender a interação sociedade/natureza e exercitar o interesse e o espírito de investigação e de resolução de problemas.
2. Estabelecer conexões entre diferentes temas do conhecimento geográfico, reconhecendo a importância dos objetos técnicos para a compreensão das formas como os seres humanos fazem uso dos recursos da natureza ao longo da história.
3. Desenvolver autonomia e senso crítico para compreensão e aplicação do raciocínio geográfico na análise da ocupação humana e produção do espaço, envolvendo os princípios de analogia, conexão, diferenciação, distribuição, extensão, localização e ordem.
4. Desenvolver o pensamento espacial, fazendo uso das linguagens cartográficas e iconográficas, de diferentes gêneros textuais e das geotecnologias para a resolução de problemas que envolvam informações geográficas.
5. Desenvolver e utilizar processos, práticas e procedimentos de investigação para compreender o mundo natural, social, econômico, político e o meio técnico-científico e informacional, avaliar ações e propor perguntas e soluções (inclusive tecnológicas) para questões que requerem conhecimentos científicos da Geografia.
6. Construir argumentos com base em informações geográficas, debater e defender ideias e pontos de vista que respeitem e promovam a consciência socioambiental e o respeito à biodiversidade e ao outro, sem preconceitos de qualquer natureza.
7. Agir pessoal e coletivamente com respeito, autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, propondo ações sobre as questões socioambientais, com base em princípios éticos, democráticos, sustentáveis e solidários.

Fonte: Brasil, 2018.

Ao observar as sete competências específicas da geografia, é perceptível que algumas se aproximam de maneira mais direta das discussões sobre o urbano e o direito à cidade, enquanto outras apenas permitem essa aproximação quando o professor amplia o olhar sobre o que o documento propõe. A BNCC não fala de “cidade” ou “urbano” de forma explícita, mas deixa aberturas que tornam possível trabalhar essas temáticas de modo contextualizado, a partir da realidade dos alunos (Brasil, 2018).

Entre as que mais se conectam ao urbano está a competência três, que trata da ocupação humana e da produção do espaço. Essa competência convida o aluno a pensar como os lugares são formados e transformados, o que inclui entender como as cidades se estruturam, quem participa dessas mudanças e quais desigualdades aparecem nelas. Já a competência cinco, ao propor práticas de investigação sobre o mundo social, econômico e político, amplia essa discussão, pois estimula o aluno a observar a própria cidade, a identificar problemas e a pensar em soluções que envolvam o espaço urbano.

A competência seis também dialoga diretamente com o tema, ao propor que o estudante construa argumentos e defenda ideias que promovam o respeito e a consciência socioambiental. Ao debater as condições de vida nas cidades, o aluno pode refletir sobre a importância de um ambiente urbano mais equilibrado e acessível para todos, relacionando isso ao direito à cidade.

De modo semelhante, a competência sete reforça essa visão ao destacar atitudes de respeito, responsabilidade e ação coletiva, mostrando que viver na cidade envolve compartilhar, cuidar e participar das decisões que afetam o espaço comum.

Por outro lado, algumas competências se conectam ao urbano de forma mais indireta. A competência um, ao falar sobre a relação entre sociedade e natureza, pode ser usada para discutir como o crescimento das cidades transforma o meio ambiente e cria novas paisagens. A competência dois, que trata do uso de técnicas e recursos ao longo da história, permite relacionar o avanço tecnológico às mudanças na vida urbana, como nos transportes, nas comunicações e na organização dos espaços. Já a competência quatro, ao incentivar o desenvolvimento do pensamento espacial, ajuda o aluno a representar e compreender a cidade por meio de mapas, imagens e outras linguagens, mesmo sem tratar diretamente das questões urbanas.

A partir disso, notamos que a BNCC apresenta o conteúdo de uma forma mais geral, especialmente nas competências específicas voltadas para o ensino de geografia. O documento indica os caminhos, mas não entra em muitos detalhes sobre o que deve ser ensinado em cada tema. É como se ele funcionasse mais como um ponto de partida para que os currículos de cada estado façam os desdobramentos. Por isso, seguiremos para a análise do que a BNCC traz sobre a geografia do sexto, sétimo, oitavo e nono anos, para entender melhor como esses conteúdos aparecem e de que forma as questões urbanas são tratadas ao longo dessa etapa.

- **6º ano**

Ao chegar à análise das unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades do 6º ano, é possível perceber que a BNCC propõe cinco grandes unidades que orientam o ensino de geografia nessa etapa. A partir da leitura detalhada das páginas 384 e 385, observou-se que, dessas cinco unidades temáticas, apenas cinco habilidades se relacionam de alguma forma com o tema urbano: EF06GE01, EF06GE04, EF06GE06, EF06GE07 e EF06GE12. Algumas delas mencionam o urbano de forma direta, enquanto outras apenas permitem construir essa relação a partir da observação das paisagens, das atividades humanas e das transformações do espaço. O Quadro 3 reúne apenas essas habilidades que, de maneira explícita ou implícita, dialogam com o urbano e podem ser exploradas pelo professor na introdução do tema, considerando o caráter inicial dessa etapa escolar.

Quadro 3 - Aspectos urbanos do 6º ano na BNCC

Unidades temáticas	Objetos de conhecimento	Habilidades	Forma de abordagem
O sujeito e seu lugar no mundo	Identidade sociocultural	(EF06GE01) Comparar modificações das paisagens nos lugares de vivência e os usos desses lugares em diferentes tempos.	Implícita - Permite discutir as transformações do espaço vivido e introduzir a noção de paisagem urbana.
Conexões e escalas	Relações entre os componentes físico-naturais	(EF06GE04) Descrever o ciclo da água, comparando o escoamento superficial no ambiente urbano e rural, reconhecendo os principais componentes da morfologia das bacias e das redes hidrográficas e a sua localização no modelado da superfície terrestre e da cobertura vegetal.	Explícita - Cita diretamente o ambiente urbano, possibilitando refletir sobre os impactos da urbanização e a impermeabilização do solo.
Mundo do trabalho	Transformação das paisagens naturais e antrópicas	(EF06GE06) Identificar as características das paisagens transformadas pelo trabalho humano a partir do desenvolvimento da agropecuária e do processo de industrialização.	Implícita - Permite discutir como o trabalho e a industrialização influenciam a formação e o crescimento das cidades.
Mundo do trabalho	Transformação das paisagens naturais e antrópicas	(EF06GE07) Explicar as mudanças na interação humana com a natureza a partir do surgimento das cidades.	Explícita - Apresenta diretamente o surgimento das cidades, permitindo trabalhar a origem e o desenvolvimento do espaço urbano.
Natureza, ambientes e qualidade de vida	Biodiversidade e ciclo hidrológico	(EF06GE12) Identificar o consumo dos recursos hídricos e o uso das principais bacias hidrográficas no Brasil e no mundo, enfatizando as transformações nos ambientes urbanos.	Explícita - Trata dos ambientes urbanos e permite relacionar o crescimento das cidades à questão do uso e da escassez da água.

Fonte: Brasil (2018). Organizado pelo autor, 2025.

Ao analisar essas habilidades, é importante lembrar que o 6º ano marca o início dos anos finais do ensino fundamental, e os alunos ainda estão em um processo de transição nesta etapa de ensino. Isso significa que o ensino da geografia nesse momento tem um caráter mais introdutório, voltado à observação e ao reconhecimento do espaço vivido. Por isso, o tema urbano aparece de forma mais simples, sem exigir análises complexas ou interpretações críticas. O objetivo é fazer com que o aluno comece a compreender que vive em um espaço urbano, que sua casa está localizada em um bairro, que esse bairro pertence a uma cidade e que tudo isso faz parte de uma organização maior.

A habilidade EF06GE01, por exemplo, mesmo não mencionando diretamente o urbano, é uma boa porta de entrada para esse tipo de reflexão. Ela propõe observar e comparar as mudanças nas paisagens ao longo do tempo, o que permite ao aluno perceber como o lugar onde vive também se transforma. O professor pode explorar o próprio entorno escolar, o bairro ou a cidade como exemplos concretos dessas transformações. Assim, o aluno vai entendendo que as paisagens urbanas são resultado das ações humanas e mudam conforme as necessidades e os

usos que as pessoas fazem do espaço (Brasil, 2018). Essa habilidade sim, permite que o aluno possa analisar paisagens do bairro em que mora e entender que elas foram modificadas pela urbanização, principalmente se tratando do aluno que vive numa área urbana.

Já na habilidade EF06GE04, o termo “ambiente urbano” aparece de forma explícita, o que permite trabalhar o tema de maneira mais direta. Comparar o ciclo da água no ambiente urbano e rural é uma oportunidade de discutir os impactos da urbanização no meio ambiente: como as enchentes, a impermeabilização do solo e o aumento do consumo de água nas cidades. A partir de situações próximas do cotidiano, o aluno pode perceber que as cidades também fazem parte da natureza e que as ações humanas têm consequências sobre o equilíbrio ambiental (Brasil, 2018).

As habilidades EF06GE06 e EF06GE07 se complementam e ajudam a construir uma visão mais ampla do urbano. A primeira, ao abordar o papel da industrialização, permite entender como o trabalho e a economia transformam as paisagens e impulsionam o crescimento das cidades. A segunda, por sua vez, trata do surgimento das cidades, trazendo a possibilidade de discutir como e por que os agrupamentos humanos começaram a se concentrar em determinados lugares. Essas duas habilidades, para a BNCC (Brasil, 2018), são importantes para que o aluno perceba que o urbano é um produto histórico, resultado da ação humana e das relações entre sociedade e natureza, o que podemos ligar diretamente com aspectos do processo de urbanização, vistos no item 1.1.2 dessa dissertação.

Por fim, a habilidade EF06GE12 reforça essa relação entre o ambiente urbano e o meio natural, ao falar do consumo e do uso da água nas cidades. Ela permite discutir temas como escassez hídrica, poluição e desigualdade no acesso aos recursos naturais, mostrando que a vida urbana também envolve responsabilidades ambientais. Quando olhamos para essa habilidade, percebemos que ela aproxima o conteúdo da realidade dos alunos, ajudando-os a identificar como questões ambientais estão diretamente ligadas ao cotidiano das cidades (Brasil, 2018).

- **7º ano**

Ao chegar no 7º ano, as unidades temáticas da BNCC continuam as mesmas do 6º: o sujeito e seu lugar no mundo, conexões e escalas, mundo do trabalho, formas de representação e pensamento espacial e natureza, ambientes e qualidade de vida. Elas permanecem até o 9º ano e servem como base para organizar o ensino da geografia de forma contínua. O Quadro 4 mostra as habilidades que realmente dialogam com o urbano, seja mencionando diretamente as cidades, seja abrindo caminho para tratar de temas como urbanização, desigualdade e industrialização.

Quadro 4 - Aspectos urbanos do 7º ano na BNCC

Unidades temáticas	Objetos de conhecimento	Habilidades	Forma de abordagem
Conexões e escalas	Formação territorial do Brasil	(EF07GE02) Analisar a influência dos fluxos econômicos e populacionais na formação socioeconômica e territorial do Brasil, compreendendo os conflitos e as tensões históricas e contemporâneas.	Implícita - Permite relacionar o crescimento urbano aos fluxos migratórios e à concentração de atividades nas cidades.
Conexões e escalas	Formação territorial do Brasil	(EF07GE03) Selecionar argumentos que reconheçam as territorialidades dos povos indígenas originários, das comunidades remanescentes de quilombos, de povos das florestas e do cerrado, de ribeirinhos e caiçaras, entre outros grupos sociais do campo e da cidade, como direitos legais dessas comunidades.	Explícita - Menciona "campo e cidade", permitindo tratar diretamente das diferenças e direitos urbanos.
Conexões e escalas	Características da população brasileira	(EF07GE04) Analisar a distribuição territorial da população brasileira, considerando a diversidade étnico-cultural (indígena, africana, europeia e asiática), assim como aspectos de renda, sexo e idade nas regiões brasileiras.	Implícita - Possibilita discutir concentração populacional e desigualdade entre as cidades brasileiras.
Mundo do trabalho	Desigualdade social e o trabalho	(EF07GE07) Analisar a influência e o papel das redes de transporte e comunicação na configuração do território brasileiro.	Implícita - Ajuda a compreender como as redes conectam as cidades e estruturam a vida urbana.
Mundo do trabalho	Desigualdade social e o trabalho	(EF07GE08) Estabelecer relações entre os processos de industrialização e inovação tecnológica com as transformações socioeconômicas do território brasileiro.	Implícita - Relaciona o processo de industrialização às transformações do espaço urbano.
Formas de representação e pensamento espacial	Mapas temáticos do Brasil	(EF07GE09) Interpretar e elaborar mapas temáticos e históricos, inclusive utilizando tecnologias digitais, com informações demográficas e econômicas do Brasil (cartogramas), identificando padrões espaciais, regionalizações e analogias espaciais.	Implícita - Permite trabalhar dados sobre urbanização, densidade e economia das cidades.

Fonte: Brasil (2018). Organizado pelo autor, 2025.

No 7º ano, o trabalho com o urbano começa a ganhar mais forma. O aluno já não está apenas reconhecendo o lugar onde vive, como no 6º, mas passa a perceber as relações que fazem o espaço urbano funcionar. A geografia aqui se torna mais interpretativa: o foco é entender por que as cidades crescem, como se organizam e quem participa dessas transformações. É o momento em que o estudante começa a enxergar o urbano não só como o espaço onde mora, mas como um conjunto de processos sociais, econômicos e ambientais que se conectam em diferentes escalas, porém, sem nenhuma relação direta que possibilite esse aluno a compreender a escala local com a nacional.

Quando olhamos para essa perspectiva, podemos associar diretamente com o que discutimos no item 1.1.3 dessa dissertação, onde explicamos o que é a rede urbana. Nesse item, ressaltamos que a rede urbana pode ser compreendida a partir de categorias analíticas, que são: estrutura, processo, função e forma, de acordo com Corrêa (1989) e Santos (1978; 1996). Como abordamos, a estrutura é o que dá sustento à cidade (transportes, serviços etc.); já o processo são as transformações que ocorrem no espaço ao longo do tempo; a função é o papel que cada cidade exerce na rede urbana e a forma é o desenho físico e conexões que existem entre as cidades. Isso nos ajuda a entender como as cidades são organizadas, que é o que o 7º ano nos traz sobre questões urbanas a partir da BNCC.

Na habilidade EF07GE02, por exemplo, o termo "fluxos econômicos e populacionais" abre uma porta direta para discutir a urbanização. É possível mostrar que o crescimento das cidades brasileiras está ligado às migrações internas, ao avanço das indústrias e à concentração de empregos e serviços nos centros urbanos. O aluno pode perceber que a cidade não é algo isolado, mas parte de uma rede que se transforma conforme as pessoas se deslocam e as atividades econômicas se expandem.

Já a EF07GE03 cita o "campo e a cidade", o que deixa ainda mais claro o espaço para trabalhar o urbano. Nota-se que essa habilidade possibilita conversar sobre as diferenças entre o modo de vida rural e o urbano, mostrando que ambos coexistem e se complementam. Além disso, é possível trazer à tona discussões sobre o direito à cidade, as desigualdades e a diversidade de grupos que vivem nesses espaços, desde populações tradicionais até comunidades que enfrentam exclusão social, por exemplo.

Quando chegamos na habilidade EF07GE04, é possível propor a análise da distribuição territorial da população. Aqui, é o momento de trabalhar com dados, mapas e gráficos que mostram onde as pessoas vivem, como as cidades cresceram e por que algumas regiões se tornaram mais populosas que outras. O professor pode incentivar o aluno a comparar realidades diferentes: uma grande metrópole, uma cidade média e um pequeno município, ajudando-o a perceber que o urbano tem várias faces e expressa desigualdades de estruturas entre as cidades.

Nas habilidades EF07GE07 e EF07GE08, o urbano aparece de forma mais indireta, mas é muito presente. As redes de transporte e comunicação, por exemplo, são fundamentais para a vida nas cidades e entender como elas funcionam é essencial para compreender as ligações entre centros urbanos, zonas industriais e áreas periféricas. Já ao discutir industrialização e inovação tecnológica, o aluno começa a perceber que o avanço das indústrias não apenas movimenta a economia, mas também transforma os espaços urbanos, criando novas centralidades, ampliando as desigualdades e modificando o modo de vida das pessoas.

Por fim, a habilidade EF07GE09 incentiva o uso de mapas e dados para analisar informações demográficas e econômicas. Essa habilidade pode instigar o estudante a fazer uma leitura crítica do território: ele aprende a observar números e representações cartográficas, mas também a interpretar o que eles dizem sobre a realidade urbana. Ao trabalhar com esses recursos, o professor pode explorar a ideia de que as cidades são espaços vivos, dinâmicos e desiguais e que compreender isso é fundamental para entender o Brasil de hoje.

Podemos perceber que, no 7º ano, há uma ampliação em relação ao que foi visto no 6º, mas essa ampliação ainda acontece de forma bastante sutil. O urbano passa a aparecer em mais habilidades e com possibilidades maiores de análise, mas, na maioria das vezes, continua sendo abordado de maneira implícita. As cidades, a população e o trabalho começam a se entrelaçar como temas, mas sem que o documento traga o urbano como um eixo central. Mesmo assim, é possível notar que, nas habilidades selecionadas, o tema está sendo contemplado de forma geral, permitindo que o professor trabalhe a compreensão das cidades, dos fluxos e das transformações do espaço de forma gradual.

- **8º ano**

A partir do 8º ano, há um aumento considerável na quantidade e na complexidade das habilidades da área de geografia. Enquanto o 6º e o 7º anos apresentavam 13 e 12 habilidades, respectivamente, o 8º ano conta com 24 habilidades, o que demonstra um avanço importante no nível de aprofundamento esperado dos alunos. Nessa etapa, a BNCC (Brasil, 2018) propõe que os estudantes desenvolvam uma compreensão mais ampla sobre os processos que moldam o espaço geográfico, incluindo a organização do território, o papel da economia, transformações sociais e discussões mundiais.

Esse também é o ano com o maior número de habilidades em toda a etapa do ensino fundamental na disciplina de geografia, o que amplia as expectativas sobre a presença do urbano nas propostas de aprendizagem. Isso se deve ao fato de que, a partir do 8º ano, surgem temas como industrialização, sociedade urbano-industrial, redes, transformações territoriais e problemáticas das cidades latino-americanas. O Quadro 5 apresenta as habilidades que tratam diretamente do urbano, ou seja, aquelas que mencionam a cidade, o ambiente urbano, as desigualdades socioespaciais ou as dinâmicas de vida e trabalho nas cidades.

Quadro 5 - Aspectos urbanos do 8º ano na BNCC

Unidades temáticas	Objetos de conhecimento	Habilidades	Forma de abordagem

Conexões e escalas	Corporações e organismos internacionais e do Brasil na ordem econômica mundial	(EF08GE10) Distinguir e analisar conflitos e ações dos movimentos sociais brasileiros, no campo e na cidade, comparando com outros movimentos sociais existentes nos países latino-americanos.	Explícita - Menciona "campo e cidade", abordando a atuação dos movimentos sociais urbanos.
Mundo do trabalho	Os diferentes contextos e os meios técnico e tecnológico na produção	(EF08GE13) Analisar a influência do desenvolvimento científico e tecnológico na caracterização dos tipos de trabalho e na economia dos espaços urbanos e rurais da América e da África.	Explícita - Relaciona o desenvolvimento técnico aos modos de trabalho nas cidades da América e África.
Mundo do trabalho	Transformações do espaço na sociedade urbano-industrial na América Latina	(EF08GE16) Analisar as principais problemáticas comuns às grandes cidades latino-americanas, particularmente aquelas relacionadas à distribuição, estrutura e dinâmica da população e às condições de vida e trabalho.	Explícita - Trata das grandes cidades e de suas dinâmicas populacionais e sociais, em países latino-americanos.
Mundo do trabalho	Transformações do espaço na sociedade urbano-industrial na América Latina	(EF08GE17) Analisar a segregação socioespacial em ambientes urbanos da América Latina, com atenção especial ao estudo de favelas, alagados e zona de riscos.	Explícita - Aborda diretamente a desigualdade urbana e a segregação socioespacial na América Latina.
Formas de representação e pensamento espacial	Cartografia: anamorfose, croquis e mapas temáticos da América e África	(EF08GE18) Elaborar mapas ou outras formas de representação cartográfica para analisar as redes e as dinâmicas urbanas e rurais, ordenamento territorial, contextos culturais, modo de vida e usos e ocupação de solos da África e América.	Explícita - Propõe a leitura e representação das dinâmicas urbanas e rurais, especificamente na África e América.
Natureza, ambientes e qualidade de vida	Identidades e interculturalidades regionais: Estados Unidos da América, América espanhola e portuguesa e África	(EF08GE20) Analisar características de países e grupos de países da América e da África no que se refere aos aspectos populacionais, urbanos, políticos e econômicos, e discutir as desigualdades sociais e econômicas e as pressões sobre a natureza e suas riquezas (sua apropriação e valoração na produção e circulação), o que resulta na espoliação desses povos.	Explícita - Inclui os aspectos urbanos dentro da análise das desigualdades regionais.

Fonte: Brasil (2018). Organizado pelo autor, 2025.

As habilidades do 8º ano permitem que o aluno compreenda o urbano a partir de diferentes perspectivas, mas principalmente a partir de escalas internacionais e nacional (Brasil, 2018).

A habilidade EF08GE10, por exemplo, permite que o aluno entenda que o urbano também é um espaço de mobilização e de disputa. Ao citar os movimentos sociais que atuam "no campo e na cidade", a BNCC (Brasil, 2018) possibilita que o estudante reconheça que nas cidades também existem grupos organizados que lutam por moradia, transporte, saneamento e direitos sociais. Assim, o aluno começa a perceber o espaço urbano como um local vivo, onde

as pessoas não apenas vivem, mas também agem e transformam o território, que estão exercendo seu papel para obter o direito à cidade, mas poder usufruir da cidade com qualidade.

Já a habilidade EF08GE13 aproxima o urbano das questões ligadas à tecnologia e ao trabalho. Essa habilidade ajuda o estudante a perceber que as transformações tecnológicas interferem diretamente na estrutura das cidades e no modo como o trabalho é distribuído nelas. Com isso, o aluno passa a compreender que a cidade é um espaço de constantes mudanças, tanto na economia quanto nas formas de ocupação e convivência.

A habilidade EF08GE16 leva o olhar do estudante para as grandes cidades latino-americanas e o ajuda a compreender que, apesar das diferenças culturais e regionais, essas cidades enfrentam problemas parecidos.

Na habilidade EF08GE17, o estudante passa a compreender de maneira mais direta como o espaço urbano é organizado socialmente. A referência à segregação socioespacial permite que ele identifique a divisão das cidades em áreas com diferentes condições de infraestrutura e oportunidades, como favelas, alagados e zonas de risco. Quando o aluno faz esse tipo de análise, ele passa a perceber que a cidade é um espaço marcado por contrastes e pela desigualdade no acesso aos serviços e ao território.

A habilidade EF08GE18, por sua vez, contribui para o desenvolvimento da leitura espacial do urbano. Por meio da cartografia, o aluno pode representar e compreender o funcionamento das redes urbanas e rurais, o ordenamento do território e os diferentes usos do solo. Isso faz com que ele aprenda a interpretar o espaço de maneira mais visual e concreta, utilizando mapas, croquis e esquemas para compreender as dinâmicas da cidade.

Por fim, a habilidade EF08GE20, que foi a última que conseguimos identificar que faz alguma discussão sobre o urbano, permite que o aluno relacione os aspectos urbanos às desigualdades econômicas e sociais que marcam os países da América e da África. A partir dela, ele compreende que o urbano está inserido em um contexto mais amplo, em que as cidades refletem as desigualdades regionais e as relações de poder que se estabelecem nos territórios.

Por mais que já tenhamos discutido que o ensino de geografia deve permitir que o aluno amplie seus conhecimentos a partir de experiências, vivências etc., sempre é bom reforçar sobre esse aspecto. Até esse momento, dentro das análises realizadas a partir da BNCC, notamos que questões locais e regionais, poucas vezes são colocadas no centro das habilidades a serem aprendidas. Segundo Ferretti (2019), o ensino de geografia nos anos iniciais precisa aproximar o aluno da realidade concreta do espaço em que vive, uma vez que a cidade pode ser compreendida como um espaço de aprendizagem e construção de conhecimento. Sabemos que esse apontamento não se limita aos anos iniciais, mas devem ultrapassar as etapas de ensino,

perpassando pelos anos finais do ensino fundamental, ensino médio e até mesmo na formação acadêmica de qualquer aluno.

O autor destaca que é no diálogo sobre a cidade que os estudantes constroem suas referências, desenvolvem olhares próprios e compreendem a paisagem como parte do processo educativo. Assim, pensar o espaço urbano como um campo de vivências e experiências ajuda a formar sujeitos mais conscientes das transformações e contradições do lugar em que estão inseridos.

> […] constatamos logo de início que, há uma carência em mostrar exemplos locais.
> Tal fato se torna contraditório, pois como aconselha a BNCC, nos 6º e 7º ano do Ensino Fundamental, o aluno deve ter apreendido uma concepção de identificação com a sua paisagem, reconhecê-las como importante.
> Nesta perspectiva, a explicação, durante os anos anteriores, mereceria ser melhor compreendida. (Oliveira, Sobrinho e Albuquerque, 2022, p. 12).

Esse trecho evidencia o que Ferretti (2019) já apontava: o ensino precisa partir da realidade vivida para que o aluno compreenda o espaço onde está inserido. Quando a BNCC não direciona de forma clara o estudo do local, ela distancia o estudante do seu próprio território e o impede de reconhecer a cidade como espaço de aprendizado e de cidadania. Assim, de acordo com os autores, fica evidente que, tanto em uma perspectiva teórica quanto prática, compreender o espaço urbano exige um olhar que comece pelo entorno do aluno, pelo seu bairro, sua paisagem e sua cidade, para que o estudo do urbano não se torne apenas um conjunto de informações distantes, mas uma construção de pertencimento e consciência crítica sobre o lugar vivido.

- **9º ano**

Chegamos ao 9º ano, etapa final do ensino fundamental, e já é possível tirar algumas conclusões sobre o tratamento dado ao urbano pela BNCC. O documento reconhece a importância de estudar o espaço urbano e a urbanização, mas faz isso de forma ampla e genérica, sem propor que o aluno relacione esses conteúdos à sua vivência na cidade. Assim como nos anos anteriores, as habilidades, que apresentaremos no Quadro 6, continuam priorizando escalas nacionais e globais, deixando em segundo plano as dimensões locais e regionais que ajudariam o estudante a compreender melhor o espaço em que vive.

Quadro 6 - Aspectos urbanos do 9º ano na BNCC

Unidades temáticas	Objetos de conhecimento	Habilidades	Forma de abordagem
Conexões e escalas	Intercâmbios históricos e culturais entre Europa, Ásia e Oceania	(EF09GE09) Analisar características de países e grupos de países europeus, asiáticos e da Oceania em seus aspectos populacionais, urbanos, políticos e econômicos, e discutir suas desigualdades sociais e econômicas e pressões sobre seus ambientes físico-naturais.	Explícita - Menciona diretamente "aspectos urbanos" no contexto de análise internacional.
Mundo do trabalho	Cadeias industriais e inovação no uso dos recursos naturais e matérias-primas	(EF09GE12) Relacionar o processo de urbanização às transformações da produção agropecuária, à expansão do desemprego estrutural e ao papel crescente do capital financeiro em diferentes países, com destaque para o Brasil.	Explícita - Cita o processo de urbanização e seus efeitos econômicos e sociais.
Mundo do trabalho	Cadeias industriais e inovação no uso dos recursos naturais e matérias-primas	(EF09GE13) Analisar a importância da produção agropecuária na sociedade urbano-industrial ante o problema da desigualdade mundial de acesso aos recursos alimentares e à matéria-prima.	Explícita - Inclui o termo "sociedade urbano-industrial", relacionando campo e cidade em contextos produtivos.

Fonte: Brasil (2018). Organizado pelo autor, 2025.

A partir do quadro, nota-se apenas 3 habilidades, enquanto nos anos anteriores haviam 6 ou 5 habilidades. As habilidades presentes no 9º ano evidenciam o interesse da BNCC em fazer o aluno compreender a urbanização dentro dos processos econômicos, produtivos e sociais que moldam as sociedades modernas. Entretanto, mesmo quando o urbano é citado, ele se mantém distante da realidade vivida pelos estudantes, sendo tratado mais como uma consequência global da industrialização do que como o espaço cotidiano de vida e interação.

A primeira habilidade, EF09GE09, menciona explicitamente os "aspectos urbanos", mas o foco é voltado à análise de diferentes países da Europa, Ásia e Oceania. O aluno é convidado a observar como se organizam as cidades e as populações nesses contextos, entendendo suas desigualdades e pressões sobre o meio ambiente. Apesar disso, o texto não orienta que essas análises sejam comparadas com o espaço local ou regional, o que acaba deixando o tema distante da cidade onde o estudante vive.

Na habilidade EF09GE12, o urbano aparece com mais clareza, ligado ao processo de urbanização e às transformações nas formas de produção. Evidentemente, a BNCC (Brasil, 2018), espera que o aluno perceba a relação entre o crescimento urbano e o aumento do desemprego estrutural, além do papel do capital financeiro na reorganização dos espaços. Há uma menção ao Brasil, o que amplia a possibilidade de contextualização nacional, mas a BNCC não especifica de que forma essa discussão pode se aproximar do cotidiano dos alunos, como suas cidades, bairros ou regiões metropolitanas.

Já a habilidade EF09GE13 introduz o conceito de “sociedade urbano-industrial”, relacionando o campo e a cidade dentro da lógica de produção e da desigualdade no acesso aos recursos. Essa habilidade ajuda o estudante a compreender que o urbano e o rural não são espaços separados, mas interligados por meio das atividades econômicas. Mesmo assim, o documento permanece tratando essas relações em uma dimensão global, sem propor uma análise do território vivido.

1.2.1 O urbano na BNCC: o que se mostra e o que se oculta

Ao longo da análise, ficou evidente que a BNCC organiza o ensino de geografia a partir de competências amplas, sem detalhar como os conteúdos devem dialogar com as especificidades locais e regionais. Isso faz com que o urbano, embora apareça em vários momentos, seja tratado de forma generalista, mais como fenômeno global do que como vivência. Em vez de partir do cotidiano do aluno, a BNCC propõe um olhar distante, voltado a escalas amplas, o que fragiliza o reconhecimento da cidade como espaço de experiência e aprendizado. Essa ausência do local é algo que, como discute Souza (2025), ainda precisa ser superada para que o ensino geográfico tenha sentido pleno no espaço vivido.

Essa limitação apontada por Souza (2025) encontra certo respaldo na própria organização da BNCC, pois, ela estrutura o ensino de geografia a partir de uma progressão de escalas, na qual o espaço vivido, o lugar e a realidade imediata do estudante assumem papel central nos anos iniciais do ensino fundamental. Nesse momento da escolarização, a vivência cotidiana, a relação com a comunidade e com o entorno próximo são tomadas como referências fundamentais para a construção dos primeiros conceitos geográficos, permitindo que o aluno compreenda o espaço a partir de suas próprias experiências antes de avançar para escalas mais amplas. Essa valorização da realidade local aparece explicitamente quando a BNCC trata da relação entre a base comum nacional e a diversidade dos territórios, ao afirmar que:

> […] BNCC e currículos têm papéis complementares para assegurar as aprendizagens essenciais definidas para cada etapa da Educação Básica, uma vez que tais aprendizagens só se materializam mediante o conjunto de decisões que caracterizam o currículo em ação. São essas decisões que vão adequar as proposições da BNCC à realidade local, considerando a autonomia dos sistemas ou das redes de ensino e das instituições escolares, como também o contexto e as características dos alunos. (Brasil, 2018, p. 16).

A BNCC passa a indicar que a análise do espaço deve articular diferentes escalas, ao afirmar que o estudante deve desenvolver competências para atuar de forma crítica em “âmbito

local, regional e global" (Brasil, 2018, p. 9). No entanto, embora essa articulação seja mencionada, o documento não explicita de que maneira essa relação entre o local e o global deve ser construída no interior dos conteúdos e das habilidades, sobretudo no 8º e no 9º ano. Assim, a BNCC não proíbe o trabalho com o urbano local dentro dessas séries, mas também não o assegura como conteúdo estruturado, transferindo essa responsabilidade quase exclusivamente ao planejamento das redes, das escolas e à iniciativa individual do professor, o que resulta em uma limitação dentro do próprio documento norteador e que perceberemos algo semelhante na análise do CRUA.

Nos últimos anos do ensino fundamental, sobretudo no 6º, ainda há espaço para aproximar o aluno do seu próprio cotidiano. Conforme avançam os anos, porém, essa porta vai se fechando: o 7º ano já desloca o olhar para o território nacional e, no 8º e 9º, ganham peso os recortes latino-americanos e mundiais. Com isso, o urbano local, que poderia ser o ponto de partida para entender o global, fica em segundo plano. Esse afastamento conversa com a crítica de Zarpellon e Bernardes (2023) sobre um currículo mais prescritivo e diluído, que fragiliza a compreensão do espaço vivido pelo estudante, exatamente o oposto do que se esperaria para sustentar uma leitura urbana ancorada na experiência do aluno.

Por outro lado, mesmo quando a BNCC propõe que o ensino de geografia estimule a autonomia e o protagonismo dos estudantes, essa intenção raramente se concretiza de forma prática. Santos (2023) mostra que o Estudo do Meio é uma metodologia capaz de colocar o aluno em contato direto com o espaço em que vive, articulando teoria e prática e permitindo que o conteúdo escolar faça sentido a partir das vivências cotidianas. Contudo, a BNCC não garante que esse tipo de abordagem seja parte essencial do processo de ensino, deixando essa responsabilidade a cargo do professor e das condições de cada escola.

Seguindo esse raciocínio, Canuto, Costa e Galvão (2024) reforçam que o estudo do lugar e das experiências cotidianas aparece na BNCC de maneira pontual, sem se tornar parte central do ensino de geografia. Essa falta de ênfase faz com que o aluno aprenda sobre conceitos gerais, mas nem sempre consiga associá-los ao contexto em que vive. O documento até reconhece a importância da realidade do aluno, mas isso não se traduz em práticas concretas que conectem o conteúdo à cidade, ao bairro ou à vida diária.

Além disso, a BNCC apresenta uma forte ênfase nas competências e habilidades, mas não deixa claro como elas devem ser desenvolvidas de modo contextualizado. Kunz, Araújo e Azevedo (2023) aponta que essa ausência de orientação transforma o currículo em algo teórico, afastado da realidade concreta dos alunos. No ensino do urbano, isso se reflete em uma visão abstrata: fala-se sobre cidades e processos espaciais, mas sem aproximar o aluno da sua própria

vivência. Assim, a escola corre o risco de formar estudantes que conhecem o urbano apenas como conceito, e não como espaço real de relações, contradições e direitos.

Apesar disso, há certo potencial escondido nessa estrutura. Por não delimitar de forma rígida o que é “local”, a BNCC abre espaço para que os currículos estaduais e municipais complementem o que o texto nacional não alcança. Essa brecha pode ser aproveitada, mas também representa um risco: se os estados não assumirem esse papel, o ensino continuará genérico. Cruz e Conte (2023) destacam que, quando o currículo se apoia apenas na BNCC sem considerar as realidades municipais, o conteúdo ensinado perde sentido, pois não dialoga com as vivências cotidianas dos alunos.

Dessa forma, o que se percebe é um equilíbrio delicado entre limites e possibilidades. A BNCC não impede que o ensino do urbano seja trabalhado de forma local, mas tampouco o estimula de maneira clara. Essa falta de direcionamento repercute na elaboração dos materiais didáticos, que tendem a seguir a mesma linha generalista. Se o documento só menciona o local no início do percurso escolar, é previsível que os livros didáticos também apresentem o urbano de modo amplo e distante das experiências dos alunos, reforçando a necessidade de currículos e práticas que valorizem o espaço vivido como ponto de partida para a compreensão do urbano.

1.3 O livro didático e seu papel no ensino

A partir da análise realizada sobre a BNCC, torna-se essencial compreender como esse documento influencia a produção dos livros didáticos, especialmente no que diz respeito ao ensino de geografia urbana. Como um dos objetivos desta pesquisa é analisar como as temáticas urbanas aparecem nos livros didáticos utilizados em Rio Branco, é necessário, antes disso, entender como esses materiais são produzidos e de que forma a BNCC orienta esse processo.

A BNCC é tomada como referência central nos editais do PNLD, que define os critérios para avaliação e seleção das obras destinadas às escolas públicas. De acordo com Caimi (2018), existe uma vinculação direta entre o PNLD e a BNCC, o que torna essa base o principal parâmetro para as editoras. Assim, quando o documento curricular apresenta o urbano de forma ampla e genérica, sem destaque para aspectos locais ou regionais, como vimos no item anterior, as coleções tendem a reproduzir essa mesma limitação, tratando a cidade como um conceito distante da vivência dos alunos.

Além de garantir o acesso gratuito a materiais didáticos, o PNLD estabelece diretrizes que moldam a produção editorial em escala nacional. Conforme Copatti, Andreis e Zuanazzi (2021), o livro didático é o principal objeto do programa, concentrando grande parte dos

investimentos e da atenção das políticas públicas voltadas à educação básica. Essa centralização, no entanto, reforça uma lógica de padronização, em que os conteúdos são elaborados para atender critérios nacionais, muitas vezes desvinculados das realidades locais das escolas. Nesse contexto, o urbano aparece, mas de modo genérico, sem conexões diretas com a cidade do aluno, seu cotidiano e as dinâmicas sociais que vivencia.

Compreender como essas diretrizes se concretizam nos livros didáticos é essencial, uma vez que esse material se consolidou como um dos principais instrumentos pedagógicos utilizados em sala de aula. Bittencourt (2010) aponta que o livro didático, embora deva atuar como apoio ao processo de ensino e aprendizagem, frequentemente assume papel central na prática docente, orientando a sequência dos conteúdos e o ritmo das aulas. Quando o material ignora as particularidades locais, essa dependência se torna um obstáculo à formação crítica dos estudantes. Por isso, analisar as obras produzidas a partir da BNCC e aprovadas pelo PNLD permite identificar não apenas os limites, mas também as possibilidades do ensino de geografia urbana nas escolas públicas.

1.3.1 O Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD): visão geral e etapas do processo de produção e distribuição

Ao longo deste trabalho, o PNLD foi mencionado diversas vezes, principalmente por sua relação direta com a BNCC e com a produção dos livros didáticos utilizados nas escolas públicas. No entanto, antes de avançarmos para a análise das obras adotadas em Rio Branco, é necessário compreender de forma mais precisa o que é esse programa, de que política pública ele faz parte e qual é o seu papel dentro da educação básica brasileira.

O PNLD, como veremos mais à frente, não é apenas um nome que aparece nos editais: ele é a principal política nacional de distribuição de materiais didáticos, estruturada para garantir que escolas de todo o país tenham acesso gratuito a livros e recursos pedagógicos. Assim, compreender sua origem, seus objetivos e sua função são essenciais para que possamos aprofundar a análise sobre como os livros são produzidos e selecionados, e, especialmente, entender o caminho que percorrem até chegar à sala de aula.

- **O que é o PNLD**

O PNLD é uma política pública que organiza a produção, seleção e encaminhamento dos materiais utilizados pelas escolas da educação básica no país. Ele tem a função de garantir que todos os estudantes recebam obras construídas a partir de critérios comuns, fortalecendo a

distribuição equitativa de recursos educacionais. No estudo de Pinheiro, Echalar e Queiroz (2021), os autores explicam que o PNLD cumpre um papel central porque formaliza, nos materiais didáticos, as intencionalidades educativas definidas pelo Ministério da Educação (MEC), funcionando como o principal mecanismo institucional que orienta o que chega às salas de aula.

A partir dessa compreensão inicial sobre a função estruturante do programa, torna-se possível perceber como o PNLD se articula diretamente com o currículo da educação básica e com as práticas docentes. Por ter relação direta com o que é ensinado nas escolas, o programa influencia não apenas os materiais usados pelos estudantes, mas também a rotina de trabalho dos professores. As pesquisas analisadas por Oliveira e Resende (2024) mostram que o PNLD se consolidou como a principal política nacional de distribuição e controle de materiais didáticos, ocupando um lugar central nas discussões acadêmicas sobre financiamento, acesso e padronização dos conteúdos escolares. Complementando essa perspectiva, Gomes e Copatti (2023) destacam que, após a implementação da BNCC, o PNLD passou a orientar de maneira ainda mais clara a produção das editoras, exigindo que as coleções estejam alinhadas às competências e habilidades previstas na base. Assim, o programa funciona como um eixo estruturante que liga as políticas curriculares do MEC ao uso pedagógico dos materiais no cotidiano da escola, garantindo unidade nacional e influenciando diretamente o que é ensinado.

Com o fortalecimento desse papel, o PNLD também passou por um processo de ampliação, incorporando novas etapas da educação básica. Essa expansão reforça ainda mais a dimensão política do programa e evidencia que sua atuação vai além da logística de distribuição. Depois de consolidar sua presença no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, o PNLD passou a alcançar também a Educação Infantil, o que aprofundou os debates sobre a função pedagógica dos livros voltados às crianças pequenas. Pereira e Silva (2024) explicam que essa mudança não aconteceu de forma abrupta, mas foi resultado de um movimento iniciado anos antes, quando o MEC começou a sinalizar a inclusão dessa etapa no programa. As autoras descrevem esse processo afirmando:

> O cenário passa por alteração quando, em 2017, o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) lança a proposta de incluir entre os materiais distribuídos para as instituições de ensino um livro para o professor da Educação Infantil, denominado Livro do Professor da Educação Infantil. A partir desse momento, pesquisadores como Oliveira (2021) passaram a inferir que o próximo passo seria um livro para as crianças dessa etapa, fato que se concretiza quando o Ministério da Educação (MEC) lança o PNLD 2022, o qual seleciona e distribui pela primeira vez livros destinados às crianças dessa etapa da Educação Básica. (Pereira e Silva, 2024, p. 3-4).

Esse movimento mostra que o PNLD deixou de atuar apenas na garantia de materiais para as etapas posteriores da escolarização e passou a influenciar também o início da trajetória educativa. Ele integra um conjunto mais amplo de decisões políticas e curriculares que orientam o que é ensinado desde os primeiros anos da educação básica, reforçando seu alcance e sua centralidade nas políticas de material didático.

A ampliação do PNLD para diferentes etapas da educação básica, como visto no parágrafo anterior, exige um conjunto de procedimentos bem estruturados para garantir que os materiais cheguem às escolas de forma organizada e alinhada às políticas definidas pelo MEC. Por isso, o programa funciona a partir de documentos oficiais que orientam desde a adesão das redes até o processo de escolha feito pelos professores, definindo responsabilidades, prazos e critérios técnicos. O Guia PNLD 2023, elaborado e disponibilizado no site oficial do FNDE, explica que o programa se estrutura como uma política pública que disponibiliza obras didáticas, pedagógicas e literárias de maneira sistemática e regular, reforçando sua importância como um dos maiores programas de distribuição de livros do mundo.

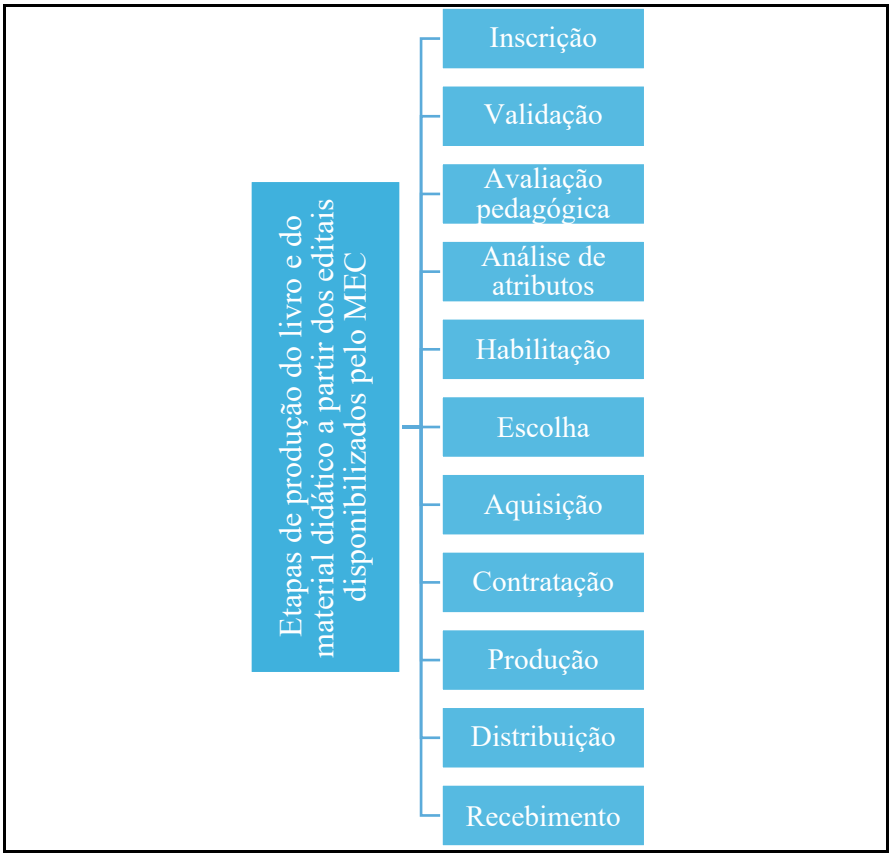
Com isso, fica claro que o PNLD não atua apenas na entrega de livros, mas organiza um processo amplo que envolve decisões curriculares, critérios técnicos e orientações oficiais, como mostrado nos documentos do FNDE. Desde sua criação, o programa expandiu-se e passou a incorporar diferentes etapas e demandas, e essa ampliação só é possível porque existe uma estrutura normativa que sustenta cada fase, desde a produção das obras até sua chegada às escolas. Depois de entender como o PNLD influencia o currículo, orienta a produção editorial e define responsabilidades entre MEC, redes de ensino, editoras e professores, torna-se mais fácil compreender seu papel como eixo que conecta a política educacional às práticas cotidianas. Por isso, analisar seus editais e o modo como cada etapa é organizada é essencial para entender como os materiais didáticos são pensados, selecionados e utilizados ao longo de toda a educação básica.

Por fim, vale destacar que, embora o texto tenha utilizado o exemplo da Educação Infantil, esse movimento serviu apenas como exemplo prático do funcionamento do PNLD, mostrando como uma etapa específica ajuda a visualizar a lógica maior do programa (essa política perpassa todas as etapas da educação básica). O objetivo central aqui foi apresentar o PNLD como política pública, mostrar sua relação com o currículo, com a produção editorial e com a organização dos materiais didáticos no Brasil.

- **As etapas de produção do livro e do material didático**

Já compreendemos o que é o PNLD e qual o seu objetivo, mas entender sua efetividade exige uma análise mais profunda sobre como as coleções são produzidas. Para isso, é fundamental observar os editais, pois, são eles que orientam a elaboração dos livros. Assim, selecionamos cinco documentos oficiais disponibilizados pelo MEC, que são: PNLD Ensino Médio 2026–2029, PNLD Educação Infantil 2026–2029, PNLD Educação de Jovens e Adultos 2026–2029, PNLD Anos Finais do Ensino Fundamental 2024–2027 e PNLD Anos Iniciais 2023, com o objetivo de identificar as etapas comuns que estruturam a produção dos materiais didáticos no Brasil. A partir desses editais, construímos um esquema visual em formato de pirâmide, sintetizando as etapas que orientam a elaboração e circulação das obras aprovadas pelo programa, que se encontram na Imagem 2.

Imagem 2 – Etapas de produção de livros e materiais didáticos



Fonte: Brasil (2025). Adaptado pelo autor, 2025.

Nos editais do PNLD, a *inscrição* aparece como uma fase que organiza a entrada das obras no processo. Ela envolve o cadastro da editora na plataforma e o envio dos arquivos completos, acompanhados da documentação obrigatória. Essa etapa funciona como a formalização inicial: é o momento em que a obra passa a existir no sistema e fica apta a seguir adiante. A exigência principal, comum a todos os editais, é que nada pode ficar pela metade, ou

seja, o envio precisa estar íntegro, tanto nos dados quanto nos arquivos, para que a obra seja considerada inscrita.

Na *validação*, essa segunda etapa confirma se a obra enviada atende aos requisitos básicos de integridade: arquivos legíveis, informações consistentes e formatos adequados. Não se trata ainda de analisar o conteúdo, mas de garantir que o material está em condições de ser avaliado. Se houver inconsistência relevante, como divergência de dados ou arquivo corrompido, a obra não avança. Alguns editais até permitem correções pontuais, mas sempre dentro de limites bem definidos.

A *avaliação pedagógica* é a etapa mais substantiva do processo, em que os especialistas verificam se a obra está alinhada às diretrizes curriculares (especialmente às diretrizes da BNCC), se apresenta coerência interna, se atende ao público e se não contém erros conceituais. Todos os editais atribuem essa responsabilidade ao MEC, que analisa tanto critérios gerais quanto critérios específicos conforme a etapa de ensino.

Após a aprovação pedagógica, a obra passa pela *análise de atributos*, que tem função complementar. Em vez de avaliar o conteúdo, essa etapa verifica se a versão final enviada cumpre os requisitos técnicos, gráficos e digitais previstos no edital. Também envolve a checagem de acessibilidade, quando exigida. É uma confirmação de que a obra está adequada para produção, não apenas no conteúdo, mas na forma. Se algo estiver fora dos padrões, a editora pode ser chamada a corrigir ou, em casos mais graves, a obra pode ser barrada.

A *habilitação não* trata do livro, mas da editora. Os editais exigem que a empresa comprove sua regularidade jurídica, fiscal e contratual para que possa firmar contrato com o FNDE. Essa checagem define se a editora pode, de fato, fornecer as obras ao programa. Dependendo da situação documental, a habilitação pode ser integral, parcial ou negada.

Com as obras habilitadas, o FNDE as reúne no Guia do PNLD, que serve de referência para escolas e redes. A *escolha* é feita dentro desse catálogo e segue critérios definidos pela própria rede de ensino, de acordo com as demandas pedagógicas locais. Essa etapa define quais obras realmente serão adquiridas, já que apenas as escolhidas seguem para as próximas fases.

Na etapa de *aquisição*, é o momento em que o FNDE inicia o processo de compra das obras selecionadas. Aqui não há avaliação, mas sim a execução: o fundo calcula quantidades com base no Censo Escolar e oficializa quais obras serão compradas e em que volume.

Na etapa seguinte, indicada como *contratação*, ficam estabelecidos valores, prazos, formas de entrega, exigências de acessibilidade e demais responsabilidades entre o FNDE e as editoras. As consequências por descumprimento, como multas e sanções, também estão

vinculadas ao contrato. Os editais deixam claro que tudo o que envolve remuneração, formatos e prazos precisa estar formalizado nesta etapa.

Somente após o contrato é que a *produção* começa. Essa etapa, diferentemente das outras, não é descrita em detalhes nos editais, mas aparece sempre como parte das etapas oficiais. É aqui que a obra aprovada se torna o material físico (e digital, quando for o caso) que será distribuído. A responsabilidade pela produção é da editora contratada.

Depois de produzidos, os materiais passam à *distribuição*. Os editais tratam essa etapa como responsabilidade do FNDE, que organiza o envio às redes de ensino. Não há detalhes operacionais nos documentos analisados sobre a logística de envios, mas todos apresentam a distribuição como fase obrigatória antes do recebimento nas escolas.

Por fim, a última etapa do processo se dá a partir do *recebimento* das obras pelas escolas. Os editais mencionam essa etapa de modo direto, indicando apenas que é o fechamento do ciclo. É o momento em que o material finalmente chega ao ambiente escolar e passa a ser utilizado.

Entendido sobre as etapas de produção do livro e material didático, a leitura dos cinco editais evidencia um processo altamente estruturado, centrado em critérios técnicos, operacionais e administrativos. Esse desenho, embora eficiente na organização do PNLD, também revela uma forte ênfase na padronização curricular. Como mostram Gomes e Copatti (2023), a consolidação da BNCC como eixo das políticas do PNLD faz com que os editais exijam alinhamento estrito à esse documento, reforçando um caráter nacionalizado dos materiais, principalmente na etapa de avaliação pedagógica. A ausência de orientações mais específicas sobre realidades locais e regionais nos editais analisados sugere que a contextualização territorial não é uma exigência institucional, mas uma possibilidade deixada à escolha das editoras ou ao trabalho docente posterior.

Quando se considera o papel do livro didático nos processos de ensino, esse alinhamento estrito se torna ainda mais significativo. Oliveira e Costa (2024), ao revisarem pesquisas sobre a relação entre livro didático e práticas docentes, destacam que o uso contínuo desse material pode enfraquecer a mediação do professor e distanciar os conteúdos escolares das experiências cotidianas dos estudantes. Esse risco se intensifica quando os editais do PNLD não mencionam de forma concreta a necessidade de contextualização local. Assim, os livros tendem a apresentar conteúdos urbanos de forma ampla, baseados em realidades metropolitanas e exemplos padronizados, o que restringe a aproximação entre as temáticas geográficas e o cotidiano dos alunos, especialmente em contextos periféricos ou amazônicos.

Ao se observar a estrutura das etapas presentes nos editais: inscrição, validação, avaliação pedagógica, análise de atributos, habilitação, escolha, aquisição, contratação,

produção e distribuição, torna-se claro que o processo privilegia grandes grupos editoriais com capacidade técnica para cumprir as exigências. Freisleben e Kaercher (2022) ressaltam que o mercado de livros didáticos no Brasil consolidou-se nas últimas décadas como um oligopólio, no qual poucos grupos empresariais dominam a produção. Esse quadro dialoga diretamente com o que se vê no PNLD: editoras de grande porte, concentradas sobretudo no Sudeste, têm vantagem estrutural para atender às demandas do programa, enquanto editoras menores, incluindo as de regiões como o Norte, enfrentam barreiras significativas. Essa assimetria afeta o tipo de conteúdo que chega às escolas, já que produções locais ou regionais dificilmente se tornam competitivas no processo.

Essa lógica editorial também repercute diretamente na presença dos lugares nos livros didáticos. Salmeron e Endlich (2021) demonstram que pequenas e médias cidades, embora representem a maioria dos municípios brasileiros, aparecem pouco nas narrativas geográficas e nos materiais didáticos, que continuam a privilegiar escalas amplas e grandes centros urbanos. Como os editais do PNLD não descrevem parâmetros mínimos para representação das diversidades regionais, a tendência é que as coleções assumam um padrão nacionalizado de exemplos, reproduzindo referências metropolitanas e invisibilizando localidades específicas.

Algumas pesquisas apontam caminhos diferentes ao analisar propostas que exploram profundamente a dimensão local. Faria e Morais (2023), ao desenvolverem materiais sobre a geografia urbana de um município do Rio Grande do Norte, mostram como a abordagem contextualizada favorece a leitura crítica do espaço vivido. Esses materiais, porém, são produzidos fora do PNLD e surgem justamente para suprir lacunas deixadas pelos livros de circulação nacional. A existência desses estudos evidencia que o PNLD, ao não estabelecer diretrizes claras para valorização de territórios específicos, tende a estruturar coleções que tratam o urbano de forma mais generalista, o que coloca maior responsabilidade sobre iniciativas locais ou sobre o trabalho interpretativo do professor.

Em estudo sobre obras aprovadas no PNLD 2020, Cavalcanti (2020) demonstra que a região amazônica, apesar de sua centralidade territorial e histórica, muitas vezes aparece apenas como subtópico em capítulos de abrangência nacional. O autor mostra que critérios como limite de páginas, estrutura dos capítulos e hierarquização temática, todos definidos ou condicionados pelo próprio PNLD, influenciam diretamente aquilo que aparece ou não no material. Se a Amazônia já se encontra em posição marginal nesses livros, é plausível inferir que cidades amazônicas específicas, como Rio Branco, sejam ainda menos contempladas nas coleções destinadas ao ensino fundamental e médio.

A partir dessa confluência de fatores, como a padronização nacional, a centralidade da BNCC, concentração editorial no Sudeste, invisibilização das pequenas cidades e limites materiais impostos pelo próprio PNLD, é possível compreender por que muitos livros didáticos apresentam o urbano de forma generalista. Oliveira (2024) argumenta que, mesmo quando o livro é de boa qualidade, a aproximação entre os conteúdos e a realidade local depende fortemente da atuação docente, que precisa reinterpretar o material para promover uma leitura geográfica situada. Assim, quando se tratam de cidades amazônicas, marcadas por especificidades urbanas, socioambientais e territoriais próprias, a ausência de diretrizes nos editais pode resultar em materiais que não dialogam diretamente com o cotidiano dos estudantes, exigindo um esforço pedagógico adicional para construir conexões significativas.

1.3.2 O papel do livro didático no contexto escolar

A leitura dos editais recentes do PNLD mostrou que esses documentos se concentram em garantir o alinhamento dos livros didáticos à BNCC, sem mencionar especificidades ligadas às dinâmicas urbanas locais ou regionais, o que reforça uma orientação nacional padronizada. Como discutido anteriormente, a própria BNCC quase não privilegia experiências urbanas nos anos finais do Ensino Fundamental, o que repercute diretamente no material produzido pelas editoras. Assim, torna-se essencial compreender qual é, hoje, o papel do livro didático no interior das práticas pedagógicas, especialmente porque esta pesquisa possui como um dos objetivos investigar se conteúdos urbanos locais e regionais aparecem nos livros distribuídos às escolas públicas de Rio Branco. Diante disso, emerge a necessidade de analisar se o livro tem funcionado como recurso de apoio, como mediador ou como verdadeiro balizador curricular, sobretudo em contextos marcados por condições de trabalho precarizadas e infraestrutura limitada, nos quais a dependência desse material pode ser intensificada.

Silva *et al*. (2024) destacam que o livro didático continua sendo um recurso bastante valorizado por professores, pois organiza conteúdos e exercícios de maneira estruturada, o que contribui para o planejamento e para o desenvolvimento das aulas. Essa organização, segundo os autores, funciona como apoio direto à prática pedagógica, sobretudo quando o docente precisa lidar com múltiplas demandas ao longo do período letivo. Entretanto, o uso desse material não deve ser mecânico: sua eficácia depende da capacidade do professor de analisá-lo criticamente, reconhecendo sua proposta, suas limitações e suas possibilidades de ressignificação.

Seguindo essa mesma linha de raciocínio, Rosa *et al*. (2022) mostram que, no PNLD 2020, os livros didáticos passaram a ser organizados de forma fortemente alinhada à BNCC, o que contribui para que sirvam como referência estruturante no planejamento docente. Isso significa que o professor encontra no livro um roteiro consolidado, que reúne objetos de conhecimento e habilidades já previstos no documento oficial. No entanto, essa funcionalidade também é acompanhada de riscos, pois aquilo que a BNCC silencia tende igualmente a não aparecer nas coleções, restringindo o olhar pedagógico àquilo que foi selecionado como central pelo edital.

Pereira, Doneze e Proença (2023) reforçam a ideia do livro didático como apoio ao descreverem que ele funciona como uma ferramenta consolidada e organizada, destinada a orientar tanto professores quanto estudantes em diferentes momentos do processo educativo. Os autores, baseados em Bittencourt (2004), Romanatto (2004) e em Costa e Allevato (2010), afirmam:

> […] produto acabado, prático, de acesso e suporte conceitual e metodológico, local em que professores podem buscar orientação para o planejamento, condução e avaliação de suas aulas, e os alunos encontram complementação teórica ao que lhes foi apresentado pelos professores em sala (BITTENCOURT, 2004; ROMANATTO, 2004; COSTA; ALLEVATO, 2010 *apud* Pereira; Doneze; Proença, 2023, p. 2-3).

Sendo assim, o livro oferece uma base relevante para o trabalho docente, mas, seu uso precisa ser criterioso para que o material não conduza sozinho o processo pedagógico. Quando tomado sem mediação, o livro tende a restringir a abordagem do professor, sobretudo em temas pouco explorados pelas coleções, como questões territoriais, sociais ou urbanas, reforçando a necessidade de complementação com outras fontes e experiências que ampliem o olhar proposto pelo material.

Por outro lado, Zimmer e Follis (2025) argumentam que o livro didático ultrapassa a função de simples apoio quando passa a integrar práticas que promovem reflexões, análises e interações significativas entre estudantes e conteúdos. Nessa perspectiva, o livro torna-se mediador ao articular-se com outras atividades pedagógicas, como debates, projetos e estratégias interpretativas, contribuindo para aprendizagens mais amplas. Essa mediação ocorre apenas quando o professor assume postura ativa, reinterpretando o material à luz das necessidades reais de sua turma.

Zozzoli (2012) reforça a ideia de mediação ao argumentar que a compreensão do aluno não é um ato passivo, mas resultado de interações entre metodologia, professor e livro didático. Conforme afirma:

> […] no que se chama "não compreensão do aluno", existe sempre uma tomada de posição ativa, que se explicita pela não resposta, pela resposta inadequada ou qualquer tipo de atitude ou ação. Trata-se, na realidade, de uma compreensão não esperada, não conforme ao padrão de compreensão definido pela disciplina estudada, pelo professor, pela metodologia, pelo livro didático, em suma, pelas instâncias de poder que regulam as práticas escolares […]. (Zozzoli, 2012, p. 259).

A autora, com isso, reafirma que o livro intercede o processo educativo quando é articulado a práticas que estimulam análise e questionamento, permitindo que o estudante atribua sentido ao que lê. Nessa perspectiva, o material deixa de ser apenas um roteiro e passa a integrar um trabalho docente que incorpora elementos da realidade vivida pelos alunos, inclusive aqueles que não aparecem no livro, ampliando o alcance formativo da leitura.

No cotidiano das escolas públicas, especialmente em contextos de alta demanda e poucos recursos, o livro didático frequentemente deixa de ser um mediador para se tornar o principal organizador do ensino. Pereira, Doneze e Proença (2023) apontam que a produção dos materiais segue de maneira rígida as determinações da BNCC, o que faz com que o livro acabe definindo o ritmo e a direção das aulas. Em complementação, Rosa *et al*. (2022) demonstram que o alinhamento rígido entre BNCC e PNLD decorre diretamente do Decreto nº 9.099/2017, que estabeleceu o apoio à implementação da Base como um dos objetivos centrais do Programa. Isso implica que o currículo formal previsto na BNCC é materializado nos livros aprovados, enquanto temas não destacados pelo documento, como os aspectos urbanos locais e regionais, tendem a desaparecer das coleções. Dessa forma, o livro não apenas acompanha o currículo: ele o encarna.

Fonseca e Tonini (2021) aprofundam essa discussão ao argumentar que o PNLD 2021 reforça uma racionalidade política marcada pela padronização curricular e controle das práticas docentes. As autoras apontam que esse processo transforma os livros didáticos em portadores de discursos oficiais, reduzindo a autonomia pedagógica e limitando a inserção de conteúdos locais. Em contextos precarizados, a consequência é a dependência quase total do livro como única referência curricular.

Corrêa e Doro (2024) descrevem o PNLD como uma política de Estado responsável por avaliar e distribuir obras didáticas de maneira sistemática em todo o país:

> O Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) é o meio pelo qual, atualmente, o governo federal avalia obras didáticas, pedagógicas e literárias de forma regular e sistemática, e distribui às escolas de educação básica das redes federal, estaduais, municipais e distritais, bem como a instituições de educação infantil comunitárias, confessionais ou filantrópicas conveniadas com o poder público […] beneficiando cerca de 40 milhões de estudantes matriculados na educação básica. (Corrêa e Doro, 2024, p. 109).

Se o PNLD é o principal meio de acesso das escolas a materiais didáticos, e se sua produção está integralmente alinhada à BNCC, então o livro didático assume inevitavelmente a função de padronizador curricular, um papel que reduz ainda mais a presença de temáticas urbanas e territoriais específicas.

Por fim, Zimmer e Follis (2025) alertam que o uso mecânico dos livros prejudica seu potencial formativo, pois limita a compreensão crítica e impede que o estudante conecte os conteúdos ao mundo vivido. Quando articulamos essa constatação ao alinhamento BNCC–PNLD, torna-se evidente que os livros tendem a apresentar conteúdos generalistas, priorizando aquilo que é considerado essencial em escala nacional. Assim, ao funcionarem como balizadores curriculares, acabam reforçando abordagens urbanas genéricas, distantes da realidade de cidades como Rio Branco, o que dialoga diretamente com o que vimos nas abordagens da BNCC e PNLD.

Desse modo, a discussão dos conceitos urbanos apresentada ao longo deste capítulo mostrou que noções como espaço urbano, urbanização, rede urbana, agentes produtores e direito à cidade são fundamentais para compreender a dinâmica da cidade e suas desigualdades. Esses conceitos, quando articulados ao ensino, ajudam o estudante a perceber que o espaço em que vive não é algo dado, mas construído historicamente pelas ações de diversos agentes, incluindo ele próprio. De maneira bem objetiva, essa abordagem permite que o aluno reconheça a cidade como um campo de experiências e disputas, abrindo possibilidades para que o conhecimento escolar dialogue com seu cotidiano.

Ao analisarmos como a BNCC orienta os conteúdos urbanos nos Anos Finais do Ensino Fundamental, percebemos um movimento diferente: embora o documento reconheça a importância da temática, ela aparece de forma pontual, concentrada sobretudo no 6º ano e tratada em termos muito gerais. Nos demais anos, praticamente desaparece, sugerindo uma fragmentação que não acompanha a complexidade do urbano nem favorece a compreensão do espaço vivido pelos estudantes, criando um distanciamento entre a realidade cotidiana da cidade e o que efetivamente é proposto para estudo.

Esse distanciamento se torna ainda mais evidente quando consideramos o PNLD e seu funcionamento a partir dos editais. Como o processo de produção das coleções segue

estritamente as orientações da BNCC, os livros didáticos acabam reproduzindo a mesma generalidade. Isso quer dizer que as obras apresentam um urbano abstrato, muitas vezes descolado das especificidades regionais e das problemáticas presentes em cidades como Rio Branco. Não é que o livro ignore a temática urbana, mas a trata de forma padronizada, sem contemplar recortes locais que poderiam aproximar o conteúdo das experiências dos estudantes.

Nesse cenário, o papel do professor se torna decisivo. Se ele se apoia exclusivamente no livro didático, terá à disposição apenas uma visão ampla e pouco contextualizada da cidade, o que limita as discussões sobre o território próximo. Por outro lado, quando busca outras fontes, como documentos oficiais, dados municipais, vivências dos estudantes, atividades de campo, notícias locais, abre espaço para que o ensino de temáticas urbanas dialogue com a cidade real, e não apenas com a cidade genérica apresentada nas coleções do PNLD.

Essas constatações iniciais nos encaminham para os próximos capítulos: diante de livros didáticos generalistas, que recursos os professores têm utilizado para trabalhar questões urbanas locais? E, ainda, o Currículo de Referência Único do Acre (CRUA) realmente oferece condições para que os conteúdos dialoguem com a experiência dos estudantes de Rio Branco? Ao levantarmos essas perguntas, concluímos este capítulo indicando que compreender o urbano no ensino não depende apenas dos conceitos ou dos materiais, mas da articulação entre ambos e da capacidade de fazer com que a cidade vivida pelo aluno seja, de fato, parte do processo educativo.

CAPÍTULO 2
A URBANIZAÇÃO EM RIO BRANCO E O CURRÍCULO DE REFERÊNCIA ÚNICO DO ACRE (CRUA)

No capítulo anterior discutimos conceitos gerais urbanos, como a BNCC organiza os conteúdos urbanos em nível nacional, como funciona as etapas de produção e distribuição dos materiais didáticos usados nas escolas pelo PNLD e qual o papel do livro didático no contexto escolar. Agora, no capítulo 2, fazemos um movimento importante: saímos da escala nacional e passamos a olhar para Rio Branco-AC, que é o foco central desta pesquisa. Esse deslocamento de escala faz sentido porque um dos objetivos específicos do trabalho é compreender especificidades da urbanização em Rio Branco-AC e sua relevância para o ensino local, além de analisar como o Currículo de Referência Único do Acre (CRUA) aborda a temática urbana.

Se, desde o capítulo 1, reforçamos a importância de que os estudos urbanos devem valorizar o lugar onde o aluno vive, então é coerente analisar como questões urbanas se apresentam em Rio Branco-AC e como isso aparece (ou não aparece) no currículo estadual. Isso também responde a um ponto que ficou em aberto: a BNCC apresenta o tema urbano de forma muito geral e só menciona aspectos locais de maneira pontual no 6º ano. Nos anos seguintes, essas referências praticamente desaparecem. Surge então a pergunta: o CRUA consegue preencher essa lacuna? Ele inclui discussões sobre o urbano a partir da realidade acreana?

Por isso, no item *2.1 - Urbanização de Rio Branco: um olhar sobre as especificidades locais no contexto amazônico e implicações para o ensino*, buscaremos entender as particularidades da urbanização de Rio Branco, mostrando como a cidade foi se formando e mudando ao longo do tempo. A partir disso, indicaremos como essas características podem ajudar nas reflexões sobre o ensino e a aprendizagem da temática urbana nas escolas da cidade de Rio Branco que está intrinsecamente ligada ao contexto amazônico.

Já no segundo item, *2.2 - A abordagem da geografia urbana no Currículo de Referência Único do Acre*, nosso objetivo recai em fazer uma análise minuciosa acerca da distribuição de conteúdos urbanos no documento que orienta o ensino na esfera estadual, de modo que essa análise possa constatar se há possibilidade em trabalhar questões urbanas que valorizem a escala regional e/ou local ou não.

2.1 Urbanização de Rio Branco: um olhar sobre as especificidades locais no contexto amazônico e implicações para o ensino

Antes de dar início à discussão que trata especificamente sobre Rio Branco, é importante entendermos brevemente o processo de urbanização do estado, pois ele estabelece as bases estruturais sobre as quais a capital se desenvolveu.

O processo de urbanização do Acre tem suas raízes na ocupação promovida durante o Primeiro Ciclo da Borracha, quando a região passou a atrair grande contingente de migrantes nordestinos motivados pela seca e pela miséria. Pontes (2014) destaca que essa migração formou a base da mão de obra utilizada nos seringais, os quais começaram a se estruturar após a chegada de João Gabriel Carvalho e Mello, em 1878, quando se estabeleceu na região e impulsionou a abertura de novas frentes extrativistas. Esses primeiros núcleos produtivos se distribuíam ao longo dos rios, que funcionavam como vias essenciais de circulação, orientação e abastecimento, configurando a lógica inicial de ocupação. Assim, a formação do território acreano se consolidou a partir dessa combinação entre migração, extrativismo e organização fluvial.

A expansão dessa frente extrativista ao longo dos rios consolidou um modo de organização territorial que viria a influenciar profundamente o desenvolvimento posterior do Acre. No final do século XIX, conforme evidencia Pontes (2014), já existiam cerca de cem seringais apenas no Vale do Acre, o que revela a intensidade da ocupação. Esses espaços funcionavam como centros produtivos articulados por relações trabalhistas marcadas pelo sistema de aviamento, que regulava as atividades cotidianas entre seringalistas e trabalhadores. A dependência do transporte fluvial, dos barracões e do comércio local moldava a vida social e econômica desses núcleos, criando uma rede que se tornaria a base sobre a qual as cidades acreanas seriam posteriormente estruturadas.

Nesse sentido, as bases territoriais geradas pelos seringais influenciaram diretamente o processo de urbanização que se intensificou no Acre ao longo do século XX. O diagnóstico sociodemográfico da SEPLAN-AC (Secretaria de Estado de Planejamento e Desenvolvimento Econômico Sustentável) (Acre, 2024) demonstra que, embora a população rural tenha permanecido praticamente constante entre 1970 e 2010, a população urbana cresceu de forma contínua, atingindo mais de 70% dos habitantes em 2010. O estudo também aponta que o impulso mais marcante desse crescimento ocorreu a partir da década de 1980, consolidando-se em 1991, quando a população urbana superou a rural. Esse movimento revela a passagem gradual de um território baseado na lógica dos seringais para um espaço predominantemente urbano, consequência direta da reorganização demográfica que se apoiou na estrutura ocupacional criada ainda no ciclo da borracha.

Ao analisarmos especificamente Rio Branco, observamos que a urbanização da capital aprofunda e especifica tendências já identificadas na urbanização acreana, sobretudo no que diz respeito à intensificação dos fluxos migratórios e à formação de bairros periféricos. Após sua consolidação como capital, a cidade passou a concentrar tanto serviços administrativos quanto oportunidades econômicas emergentes, tornando-se polo de atração para populações expulsas das áreas rurais, especialmente a partir da década de 1970. Como demonstra Leite (2010), esse movimento produziu um crescimento urbano marcado por ocupações espontâneas, condições precárias de moradia e expansão periférica acelerada, situação que espelha o ritmo desigual do desenvolvimento acreano naquele período.

A compreensão desse processo se aprofunda a partir da leitura de Morais (2000), que analisa como a intensificação das migrações internas e a reconfiguração econômica da região moldaram profundamente a morfologia urbana da capital. A autora observa que, com a crise do extrativismo e as políticas voltadas à integração amazônica, Rio Branco experimentou uma mudança rápida em sua estrutura urbana, resultando em ocupações desordenadas, pressão sobre áreas centrais e surgimento contínuo de bairros populares. Em suas palavras e na Imagem 3:

> Esse processo de urbanização, isto é, o surgimento de novas cidades, o crescimento das já existentes e as transformações no modo de vida, está associado à apropriação capitalista da fronteira econômica pela atuação combinada do capital privado (nacional e internacional) e do Estado, na (re)criação do espaço amazônico.
> Rio Branco, capital do Estado do Acre, na Amazônia Sul Ocidental (Figura 01), embora não tenha recebido grandes somas de investimentos financeiros, não ficou à margem do processo de crescimento urbano verificado na Amazônia a partir da década de 70. A mesma apresentou aumento na taxa da população urbana de 42,36% em 1970, para 75,1% em 1980, e desde então tem mantido o ritmo de crescimento.
> Este crescimento, verificado em Rio Branco, foi fruto do êxodo rural que se instalou no Acre a partir da substituição da economia extrativa pela agropecuária, no início da década de 70. (Morais, 2000, p. 18–19).

Imagem 3 - Figura 01 Mapa político do Brasil



Fonte: Morais, 2000.

A partir desse cenário, torna-se possível compreender por que, nas décadas seguintes, a urbanização de Rio Branco passa a ser marcada por um crescimento descontrolado, diretamente associado ao êxodo rural e à expansão de ocupações precárias, redefinindo o conteúdo socioambiental da cidade. Nascimento (2006) mostra que o núcleo urbano acreano cresceu mais de seis vezes em trinta anos, impulsionado pela migração de populações rurais que passaram a ocupar maciçamente áreas de invasão, de modo que mais de 60% dos moradores passaram a viver em barracos, em um padrão de periferização que se torna traço distintivo da pobreza urbana e fator desencadeador da degradação ambiental. Para o autor, essa dinâmica resulta em uma malha urbana irregular, “mais ocupada do que planejada”, cuja expansão física sobre fundos de vale, planícies de inundação do rio Acre e meandros abandonados aprofunda o desequilíbrio ambiental e o rebaixamento da qualidade ambiental da cidade, evidenciando que o processo recente de urbanização de Rio Branco se realiza em estreita articulação entre crescimento urbano acelerado, vulnerabilidade socioambiental e ocupação de áreas naturalmente frágeis.

À luz dessa discussão, percebe-se que a dinâmica urbana de Rio Branco evidencia um modelo de urbanização distinto daquele associado à industrialização, pois decorre

fundamentalmente da reorganização do espaço regional marcada por fluxos migratórios internos. Enquanto no início do capítulo 1 apresentamos que a urbanização clássica costuma ocorrer pela expansão industrial e pela consequente atração populacional, no Acre esse movimento ocorreu de forma inversa: foram as oscilações do sistema extrativista e a fragilização das condições de vida no campo que impulsionaram famílias a se deslocarem para a capital. Hundertmarck e Karnopp (2022) demonstram que, diante da decadência dos ciclos da borracha, a população residente no interior buscou melhores condições de vida em Rio Branco, reforçando um processo de urbanização "por expulsão" mais do que "por atração". Assim, o crescimento urbano não se estruturou sobre a instalação de indústrias, mas sobre o acúmulo populacional e sobre a reorganização socioeconômica decorrente da crise no espaço rural, configurando uma forma de urbanização típica da Amazônia.

Por fim, essa compreensão se articula ao papel regional desempenhado pela capital. A posição de Rio Branco como polo administrativo e comercial reforçou sua centralidade e contribuiu para a intensificação de fluxos rurais-urbanos que sustentam seu processo de urbanização até os dias atuais. Para os autores, os vínculos históricos com a cadeia produtiva da borracha, bem como sua centralidade administrativa e comercial, tornaram a capital um lugar de convergência populacional para migrantes que buscavam moradia, renda e acesso a serviços urbanos. Conforme apontam Hundertmarck e Karnopp (2022), mesmo após a crise do extrativismo, Rio Branco permanece como centro de articulação entre cidades e áreas rurais do Vale do Acre, recebendo migrantes e estruturando relações de complementariedade entre os espaços. Assim, a urbanização da capital se consolidou por meio de redes territoriais e fluxos regionais, reafirmando que sua expansão não se deveu à industrialização, mas ao papel político-administrativo e às dinâmicas migratórias internas.

À medida que Rio Branco se consolidou como principal destino dos fluxos migratórios internos do Acre e passou a concentrar serviços públicos, atividades comerciais e infraestrutura regional, a cidade também assumiu um papel central na organização territorial do estado. Essa mudança fez com que a capital deixasse de ser apenas o ponto final dos movimentos populacionais e se tornasse o núcleo que estrutura relações cotidianas, fluxos e dependências entre os municípios acreanos, integrando-os em uma rede urbana marcada pela circulação rodoviária e pela concentração de funções administrativas.

A centralidade exercida por Rio Branco se fortalece principalmente com a consolidação das rodovias regionais, que passaram a articular de forma mais intensa os municípios acreanos ao longo das últimas décadas. Com base em Jesus, Neto e Silva (2023), a abertura e o adensamento dos fluxos na BR-364 reorganizaram a circulação no oeste do Acre, reduzindo a

dependência dos trajetos fluviais e ampliando a integração entre cidades. Esse processo reforça a posição de Rio Branco como polo articulador, pois os municípios conectados por esses corredores rodoviários direcionam à capital boa parte dos fluxos de serviços, mercadorias e deslocamentos cotidianos. Assim, a estruturação da rede urbana acreana se alinha à infraestrutura viária, e Rio Branco se consolida como o ponto de convergência desses circuitos regionais.

Essa reorganização territorial aparece de maneira direta no estudo de Jesus, Neto e Silva (2023), que explicam como a combinação entre fluxos rodoviários e antigos circuitos fluviais redefiniu a articulação urbana na região:

> No âmbito da rede urbana, tinha-se um arranjo em que os sistemas fluviais era complementado pelo eixo rodoviário, aberto na década de 1960, "essa rodovia, de certa forma, veio complementar o "antigo" e tradicional sistema fluvial, provocando transformações e influenciando na organização produtiva e no direcionamento dos fluxos de mercadorias e pessoas para a capital, Rio Branco" (RIBEIRO, 1994, p. 6 *apud* Jesus; Neto; Silva, 2023, p. 3).

Os autores evidenciam, a partir desse exposto, como a presença das rodovias não apenas criou novos canais de circulação regional, mas reforçou a centralidade da capital acreana no direcionamento dos fluxos econômicos e populacionais.

Mesmo que o estudo de Oliveira e Schor (2010) trate de uma área mais ampla da Amazônia, suas análises ajudam a compreender o padrão de organização da rede urbana em regiões onde alguns centros exercem forte capacidade de articulação territorial. Os autores mostram que diferenças de infraestrutura e circulação geram redes altamente assimétricas, nas quais cidades com maior oferta de serviços e melhor posição geográfica assumem o comando dos fluxos regionais. Em termos acreanos, para Galindo *et al*. (2015), essa lógica se manifesta no cotidiano: municípios como Senador Guiomard e Bujari dependem de Rio Branco para trabalho, comércio e atendimento de saúde, evidenciando um padrão de deslocamentos pendulares que reforça o papel da capital como nó organizador da rede urbana estadual.

A discussão recente sobre a rede urbana amazônica também destaca a necessidade de integrar desenvolvimento regional e sustentabilidade, o que implica repensar como centros como Rio Branco articulam seus vínculos com cidades menores. Mesquita e Lima (2023) ressaltam que a coexistência entre redes dendríticas, estruturadas pelos rios, e redes rodoviárias, vinculadas às políticas de ocupação do século XX, exige um modelo de gestão que favoreça tanto a conservação ambiental quanto o funcionamento econômico das cidades. Isso significa dizer que essa perspectiva contribui para compreender como Rio Branco, ao articular diferentes

modalidades de circulação, se posiciona como eixo de distribuição de bens e serviços para todo o Acre.

Essas transformações continuam em curso, e estudos recentes mostram que novas frentes econômicas, mudanças na circulação de mercadorias e ampliação dos deslocamentos regionais reforçam o papel de Rio Branco dentro da rede urbana acreana. De acordo com Jesus, Neto e Silva (2023), a expansão das frentes pioneiras, o fortalecimento dos corredores rodoviários e o aumento da circulação entre Cruzeiro do Sul e a capital revelam um processo contínuo de integração, que tende a ampliar ainda mais o raio de influência de Rio Branco. A capital, portanto, permanece como ponto de referência para fluxos populacionais, econômicos e institucionais, consolidando-se como centro organizador do território estadual.

A posição de Rio Branco como centro da rede urbana acreana ajuda a explicar por que tantos fluxos chegam e saem diariamente da cidade. Mas isso não basta para entender como o território se forma “por dentro”. Quando entramos no espaço urbano da capital, percebemos que sua estrutura é resultado da ação desigual de vários agentes, como o governo, mercado imobiliário, moradores populares, setores culturais, cada um puxando a cidade para um lado. É apenas observando essas forças em movimento que conseguimos compreender por que certos bairros se valorizam, por que outros permanecem sem infraestrutura e por que a cidade se rearranja de modo tão desigual.

O Estado aparece como o primeiro grande agente que organiza e direciona o crescimento urbano de Rio Branco. Não se trata só de abrir ruas ou construir prédios públicos, mas de criar condições para que a cidade se expanda onde o governo define como prioridade. Morais (2000) mostra que as estratégias federais para a Amazônia, principalmente a partir dos anos 1960, aceleraram a urbanização e fizeram Rio Branco crescer mais rápido do que sua estrutura conseguia acompanhar.

A forma como a população se distribuiu pela cidade também revela o peso da ação (ou da falta dela) do Estado. Quando os migrantes chegavam, muitos eram imediatamente empurrados para as bordas urbanas, onde a terra era barata ou podia ser ocupada. Morais (2000) descreve essa dinâmica da seguinte maneira:

> Os migrantes que chegaram à cidade buscavam melhores condições de vida e novas oportunidades de emprego. Ao chegarem à cidade, na condição de expropriados, vão residir nos bairros periféricos, ja que não podem pagar pela moradia. Estes, buscam os terrenos onde o preço da casa-terreno é mais baixo ou onde, pelo processo de invasão-ocupação encontram um lugar para viver. Os problemas imediatos deste fluxo migratório, para Rio Branco, foram o surgimento de loteamentos clandestinos, em locais onde falta todo tipo de

> infra-estrutura e a proliferação do mercado de trabalho informal, especialmente das ocupações ambulantes. (Morais, 2000, p. 15).

Esse quadro ajuda a entender por que tantos bairros periféricos surgiram primeiro como ocupações. A produção do espaço, nesses casos, não foi planejada: foi uma saída imediata para quem precisava viver em Rio Branco, mas não tinha acesso ao mercado formal de moradia.

Com o tempo, outro agente passou a moldar fortemente a cidade: o mercado imobiliário. Bento (2017) mostra que, especialmente no entorno da Via Verde, a abertura do anel viário e a presença de grandes equipamentos públicos reorientaram o interesse dos investidores, que passaram a enxergar a região como área estratégica de expansão. Esse movimento não só estimulou condomínios fechados e loteamentos de padrão mais elevado, mas também reposicionou a lógica de valorização do solo na capital, deslocando a centralidade urbana para novos trechos e induzindo alterações no padrão de consumo e moradia. Essa mesma expansão, guiada pela rentabilidade do solo, acabou criando um cenário propício para que o poder público começasse a investir em projetos de requalificação e "modernização" urbana.

As intervenções voltadas para a aparência da cidade também entram com força na produção do espaço. Depois que o mercado imobiliário passou a concentrar investimentos na Via Verde e redirecionou a centralidade urbana, o poder público começou a adotar ações que buscavam reforçar essa nova imagem de "cidade em modernização". Allis (2009) observa que Rio Branco passou por um processo de renovação estética que pretendia projetar uma capital mais alinhada aos discursos contemporâneos de urbanidade: obras vistosas, requalificação de áreas centrais e criação de espaços simbólicos capazes de transmitir uma ideia de modernização. Esse tipo de intervenção funciona quase como uma curadoria territorial, escolhendo trechos da cidade para serem tratados como vitrines enquanto outras áreas continuam na invisibilidade cotidiana. Assim, o que começou como um movimento econômico de valorização do solo se transforma também em um projeto de identidade visual, que tenta "embelezar" partes da cidade para reforçar sua atratividade.

Essas intervenções nem sempre beneficiam quem já vive nos espaços centrais. No estudo sobre o centro de Rio Branco, Moreno e Morais (2024) destacam como as ações estatais podem reforçar desigualdades ao privilegiar grupos que possuem maior influência e capital:

> […] a instituição do Poder Público parece agir em desfavor dos sujeitos marginalizados (Arroyo, 2014) na medida em que visa atender aos interesses de indivíduos privilegiados na camada social, que a condicionam essas produções artísticas conforme as necessidades impostas pela lógica mercadológica-capitalista, sobrepondo, dessa forma, os modos de vida e de ser de outros sujeitos e suas epistemologias […]. (Moreno e Morais, 2024, p. 107).

Esse contraste mostra que a produção do espaço não se dá apenas em ruas, vias e novos prédios, mas também nas decisões culturais e simbólicas que definem o que pode existir, e quem pode permanecer no centro de Rio Branco. Para os autores, quando o poder público escolhe privilegiar determinadas expressões estéticas, retirar ambulantes, reorganizar feiras, pintar fachadas ou impor padrões "harmoniosos" de uso do solo, ele está, na prática, selecionando quais modos de vida são aceitos ali. Assim, o centro não é apenas um lugar físico: é um território de disputas simbólicas, no qual determinadas presenças são valorizadas e outras são empurradas para a margem, não necessariamente por força direta, mas pela criação de um ambiente que legitima uns e deslegitima outros. Esse processo também revela como as políticas de revitalização podem funcionar como filtros sociais silenciosos, produzindo uma ideia de cidade que atende mais às expectativas de grupos privilegiados do que às práticas cotidianas de quem realmente vive daquele espaço.

Por fim, temos os moradores que vivem nos espaços mais vulneráveis e que, apesar das dificuldades, também são agentes importantes. Santana Filho *et al*. (2021) evidenciam que os aglomerados subnormais de Rio Branco se concentram em zonas de vulnerabilidade ambiental, onde a precariedade habitacional e a falta de serviços são parte do cotidiano. Mesmo assim, esses grupos produzem o espaço ao reorganizar diariamente suas formas de circulação, sociabilidade e resistência dentro da cidade.

Para além do que vimos sobre: processo de urbanização, rede urbana e agentes produtores no espaço de Rio Branco, é extremamente necessário que olhemos para a capital do Acre como parte integrante da Amazônia, pois, a partir disso, compreenderemos que aspectos urbanos que são perceptíveis nessa região amazônica, são discrepantes quando comparamos com os de outras regiões brasileiras. Quando um estudante de Rio Branco abre o livro de geografia e encontra apenas cidades distantes, grandes metrópoles industriais e imagens que não lembram em nada o lugar onde ele vive, a sensação é de que sua própria experiência urbana não importa. Estudar "cidade" assim vira quase um exercício de decorar exemplos alheios.

Conforme apontam Silva, Silva e Brito (2024), isso não é detalhe: em uma análise de livros didáticos usados na Amazônia, as autoras mostram que há pouquíssimas imagens e conteúdos que tratem do urbano amazônico, o que contribui para afastar o aluno da sua própria realidade. Quando o urbano da Amazônia quase não aparece, o aluno de Rio Branco não se vê no conteúdo, não reconhece a capital acreana como cidade que também merece ser pensada, problematizada e estudada em sala de aula.

Essa ausência do urbano amazônico não é apenas quantitativa; ela afeta a própria forma como o conceito de cidade é construído com os alunos. Silva, Silva e Brito (2024) explicam que trabalhar o conceito de cidade envolve justamente ajudar o estudante a perceber a diferença entre o mundo concreto em que vive e as representações produzidas sobre esse mundo. As autoras afirmam:

> Construir o conceito de cidade com os alunos significa trabalhar o processo de reconhecimento da diferença entre realidade objetiva e suas representações, nesse sentido, o livro didático se torna importante ferramenta para o professor em sala de aula, no entanto, deve-se considerar que o espaço urbano, cujo estudo é proposto ao aluno, nem sempre é o mesmo em que ele vive e, nem sempre é o que é o apresentado no livro didático, como pode ser observado no caso da Amazônia, como será nos livros didáticos verificados neste estudo. (Silva, Silva e Brito, 2024, p. 94).

Quando se pensa em Rio Branco, isso fica muito evidente: o aluno circula por uma cidade com rios, áreas de baixada, ocupações, bairros recentes e uma urbanização acelerada e tardia. Se o livro trabalha outras realidades sem explicitar essas diferenças, o estudante aprende um conceito de cidade que não dialoga com a dele. Ao contrário, quando essa diferença é tematizada, abre-se espaço para que a capital acreana entre como exemplo legítimo na construção do conceito de urbano.

As cidades amazônicas, inclusive Rio Branco, têm uma forma urbana que não segue o "desenho padrão" das metrópoles industriais: áreas consolidadas convivem com frentes recentes de ocupação, o traçado dialoga com rios e áreas de várzea, e a expansão se dá em meio a fronteiras de exploração de recursos naturais. Cardoso *et al*. (2020) mostram que, para entender esse tipo de cidade, é preciso considerar a "natureza híbrida" da urbanização e da produção da cidade no contexto amazônico. A partir do momento em que o aluno que reside em Rio Branco é convidado a observar o próprio bairro, as partes onde a cidade está mais cheia de casas e ruas, os espaços que ainda estão vazios ou com poucas construções e as áreas onde a cidade está começando a crescer, ele passa a usar o conteúdo de morfologia urbana como lente para ler a própria realidade, e não apenas como um modelo abstrato.

Partindo do pressuposto que o ensino de geografia incorpora essa forma específica de ser cidade na Amazônia, ele também toca na questão da diversidade: quem são os sujeitos que habitam esse urbano, quais histórias, quais pertencimentos estão em jogo. Mendes (2020) parte de sua experiência como professor na Amazônia e discute como a construção de uma pedagogia da diversidade passa por reconhecer territórios negros, indígenas e ribeirinhos como parte do conteúdo, e não como exceção. O autor afirma:

Quando o ensino de Geografia incorpora essa forma específica de ser cidade na Amazônia, ele também toca na questão da diversidade: quem são os sujeitos que habitam esse urbano, quais histórias, quais pertencimentos estão em jogo. Mendes (2020) parte de sua experiência como professor na Amazônia e discute como a construção de uma pedagogia da diversidade passa por reconhecer territórios negros, indígenas e ribeirinhos como parte do conteúdo, e não como exceção. O autor afirma:

> As colocações aqui postas são reflexões que resultam da análise da desigualdade racial, social e cultural entre pessoas negras e não negras. Desse modo, propõe-se aqui indagações e contribuições às formas de pensar e de agir, para construir uma pedagogia da diversidade com base em outras formas de pensar e idealizar, mas também tornar real um ensino da geografia da Amazônia negra, indígena e ribeirinha. Portanto, pretende-se construir metodologias e didáticas com processos de ensino-aprendizagem que incluam toda a sociobiodiversidade da região. (Mendes, 2020, p. 342).

Para estudantes de Rio Branco, isso significa colocar em cena não só a planta urbana ou o mapa oficial, mas também as trajetórias de famílias vindas do interior, populações ribeirinhas que se urbanizaram, grupos indígenas que vivem na cidade e sujeitos negros que experimentam a cidade de maneira desigual. Quando essa diversidade amazônica entra na discussão sobre o urbano, o conteúdo ganha densidade e o aluno passa a enxergar a cidade como espaço de disputas, identidades e direitos.

Além da forma e da diversidade, o aluno em Rio Branco pode compreender melhor sua própria cidade quando o ensino evidencia que a urbanização amazônica está ligada a grandes projetos econômicos e decisões políticas de grande escala. Fenzl *et al*. (2020) analisam justamente a relação entre "Grandes Projetos" e o processo de urbanização da Amazônia brasileira, mostrando como esses empreendimentos ajudam a explicar contradições sociais, conflitos e mudanças territoriais. Ao aprender que as cidades amazônicas também foram impactadas por iniciativas voltadas ao agronegócio, à mineração e à reconfiguração do uso da terra, o estudante passa a entender que a urbanização não é apenas crescimento "natural" da cidade, mas resultado de escolhas que privilegiam determinados grupos e atividades.

No cotidiano de muitas cidades amazônicas, um dos temas que mais aparece para os alunos é a relação entre urbanização e ambiente, especialmente nas áreas de várzea. Costa *et al*. (2016) discutem justamente o crescimento urbano e a ocupação de várzea em pequenas cidades da Amazônia, lembrando que grande parte desses núcleos urbanos se instalou em áreas sujeitas à dinâmica dos rios. Os autores afirmam:

> Muitas cidades da Amazônia se instalaram sobre áreas de várzea, ambiente esse acessível na navegabilidade da Região e que compõem o dia-a-dia da população ribeirinha. O processo de ocupação nessas cidades é também consequência do que foi apreendido por esses moradores ao longo de suas vidas. (Costa *et al*., 2016, p. 114).

Frente ao exposto, a urbanização amazônica acontece, muitas vezes, em áreas frágeis, ligadas diretamente ao regime das águas. Em Rio Branco, os alunos que convivem com enchentes, barrancos, margens ocupadas e notícias sobre cheias de rios, discutir esse tipo de urbanização ajuda a entender que os problemas vividos por suas famílias não são "acidentes isolados", mas parte de um padrão histórico de cidade construída sobre ambientes vulneráveis.

Quando todos esses elementos entram em jogo, o ensino de geografia deixa de tratar o aluno de Rio Branco como alguém "de fora" da teoria. Mendes (2020) fala em "geografia da diversidade" e questiona por que a diversidade quase não aparece na formação e nos currículos voltados à Região Amazônica. Essa provocação pode ser lida, aqui, como um convite a incluir o urbano amazônico, e, portanto, o urbano de Rio Branco, no centro do processo de ensino-aprendizagem. Ao relacionar os conteúdos urbanos com a experiência concreta da capital acreana, o aluno compreende não só o que é cidade em geral, mas o que significa viver em uma cidade amazônica específica, com seus conflitos, sua história e suas possibilidades de transformação.

Ao discutimos sobre o processo de urbanização em Rio Branco, vemos que o surgimento da capital começa perto do Rio Acre, e isso ainda aparece no dia a dia de muita gente. Em bairros como Cidade Nova, Taquari e Papouco, as enchentes atrapalham a rotina, interrompem caminhos e dificultam a ida à escola. No momento em que o aluno passa a notar essa origem ribeirinha, ele capta que esses problemas não surgem do nada, mas sim de como a cidade foi ocupada e continuam influenciando a vida de quem mora nessas áreas.

Com o avanço da cidade para áreas mais altas e distantes, surgiram conjuntos como Rui Lino, São Francisco e Portal da Amazônia. Muitas famílias foram morar nesses lugares para ter acesso à casa própria, mas isso também aumentou o tempo de deslocamento para quem precisa circular pela cidade. Os trajetos ficaram mais longos, o transporte passou a ser mais demorado e o cansaço maior, dando a entender que a forma como a cidade se expandiu também ajuda a explicar por que chegar à escola pode ser tão difícil para alguns alunos.

Já sobre as percepções da rede urbana, Rio Branco funciona como o grande centro do estado. Muita gente vem de cidades menores para resolver documentos, fazer compras ou buscar atendimento, e quem vive na capital percebe esse movimento todos os dias, seja no comércio, na rodoviária, no terminal ou nas ruas mais movimentadas.

Regiões mais centrais e avenidas importantes têm mais escolas, comércios, hospitais e opções de transporte, já bairros mais afastados dependem de viagens maiores para acessar esses mesmos serviços. Essas diferenças são percebidas facilmente no tempo que se gasta para chegar ao centro ou na dificuldade de participar de atividades que ficam longe do bairro onde se mora.

Ao observar por onde se anda, onde estão os serviços usados com mais frequência e quais lugares exigem mais deslocamento, fica claro como a cidade funciona. Esses caminhos, paradas de ônibus, pontos de comércio e áreas de maior movimento mostram que a rede urbana está presente na rotina de cada aluno.

Também há pontos importantes a serem ressaltados no tocante dos agentes produtores em Rio Branco. A cidade muda o tempo todo, e muitas dessas mudanças vêm das obras públicas. Reformas em pontes, asfaltamento de ruas e construção de novos prédios mexem diretamente nos caminhos usados diariamente. Uma rua que era ruim de passar fica mais acessível; outra precisa ser desviada por causa de obras. Essas intervenções mostram que decisões do poder público têm impacto direto na vida de quem circula por Rio Branco.

Empreendimentos na Via Verde, ao longo da BR-364 ou em áreas em expansão mostram o peso das construtoras e incorporadoras na organização da cidade. Esses projetos costumam atrair pessoas com maior renda, enquanto outras famílias vão sendo empurradas para bairros mais distantes. Isso ajuda o aluno que está na escola a entender por que alguns lugares têm mais infraestrutura e outros têm menos, e como isso determina caminhos mais curtos ou longos para quem precisa se deslocar.

Em muitos bairros, como Montanhês, Taquari ou Mocinha Magalhães, são os próprios moradores que resolvem parte dos problemas do lugar. Mutirões, pequenas obras, limpeza de áreas comuns e pedidos coletivos por melhorias mostram que a produção da cidade também passa pelas pessoas que vivem nela. Esses gestos reforçam vínculos e mostram que a comunidade também transforma o espaço.

Sendo assim, a partir de todas as discussões levantadas até aqui, olhar para a urbanização de Rio Branco, para sua rede de serviços e para quem transforma a cidade ajuda a entender melhor muitas situações vividas no dia a dia: caminhos mais longos, falta de acesso a determinados lugares, diferenças entre bairros e mudanças no espaço onde se vive. Pensar a cidade dessa forma aproxima os conteúdos da vida cotidiana e mostra que Rio Branco não é apenas o lugar onde se mora, mas um espaço que influencia escolhas, oportunidades e modos de viver, reforçando a ideia de que o entendimento das questões urbanas locais e regionais são de extrema importância para os alunos.

2.2 A abordagem da geografia urbana no Currículo de Referência Único do Acre (CRUA)

Depois de entender alguns aspectos do urbano em Rio Branco e como esses fatores influenciam o cotidiano dos estudantes, o passo seguinte é verificar se essa realidade aparece nas orientações oficiais do estado. É importante saber se o currículo que guia o trabalho dos professores leva em conta o ambiente onde os alunos vivem e se reconhece as particularidades das cidades acreanas. Por isso, nesse item, vamos analisar o Currículo de Referência Único do Acre (CRUA) para ver se, quando e com que frequência o tema aparece do 6º ao 9º ano. O objetivo é identificar se o documento realmente abre espaço para que o aluno compreenda o urbano do seu próprio estado ou se o assunto surge apenas de maneira rápida e isolada.

Antes de analisar como os conteúdos estão organizados no CRUA, é essencial compreender sua origem. Paula (2022) mostra que o documento foi construído a partir da atualização do currículo anterior, que era fundamentado nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), incorporando apenas partes da BNCC que já estavam disponíveis à época. Essa informação ajuda a entender por que o CRUA não deriva exclusivamente da BNCC.

Segundo Paula (2022), essa decisão metodológica teve impacto direto na configuração do documento estadual, que passou a combinar elementos dos dois referenciais nacionais, mas se aproximando muito mais dos PCN's. O autor argumenta que os Parâmetros apresentavam maior densidade teórica e melhor organização de conteúdos, o que justificou sua permanência como base do novo currículo. Esse cenário tem uma consequência importante: como os PCN's enfatizam o estudo do lugar, do cotidiano e do espaço vivido, torna-se coerente esperar que o CRUA inclua temas relacionados à realidade acreana, especialmente aqueles ligados às dinâmicas urbanas, ambientais e territoriais do estado. A BNCC, por seu caráter nacional, não entra nesses detalhes, enquanto o currículo acreano pode desenvolvê-los de forma mais contextualizada. É importante ressaltar que os PCN's, embora tenham sido por muitos anos a principal referência para a organização dos conteúdos escolares no Brasil, não estão mais em vigência como documento normativo oficial, tendo sido substituídos pela BNCC.

Essa expectativa de maior presença de conteúdos locais no CRUA também se apoia nos próprios PCN's de geografia. O documento dos PCN's, de 1998, destaca que o ensino deve partir das experiências e espaços vividos pelo aluno, valorizando as particularidades do lugar (Brasil, 1998). Ao utilizar essa perspectiva como referência, o currículo acreano encontra respaldo para incluir temas urbanos específicos da região, como a expansão de Rio Branco, as transformações socioambientais e as particularidades do espaço urbano amazônico. Assim, o

enfoque no local, proposto pelos PCN's, colabora diretamente para compreender por que o CRUA apresenta conteúdos que dialogam com o contexto urbano do Acre.

O próprio CRUA reforça essa orientação ao afirmar que sua estrutura precisa considerar as características regionais onde será aplicado. Essa indicação institucional confirma que a abordagem local não é eventual, mas parte da concepção do documento. O currículo do Acre declara:

> Dessa forma, os currículos são constituídos por uma Formação Geral Básica comum, que, por sua vez, é complementada por uma parte diversificada, que trata da contextualização do ensino, levando em conta as características da região onde o currículo será aplicado.
> […] o Currículo de Referência Único do Acre foi elaborado de modo a retratar, em sua disposição, um documento que considera a realidade do jovem acreano e que se ajusta aos recursos e condições disponíveis em nossa região. (Acre, 2021, p. 8).

Considerando essa breve contextualização sobre a relação entre PCN's, BNCC e CRUA, torna-se coerente esperar que o currículo acreano apresente maior presença de conteúdos urbanos voltados ao contexto local e regional. Como o CRUA se estrutura principalmente nos PCN's, que valorizam o estudo do lugar, das vivências e das especificidades territoriais, e apenas complementa essa base com orientações da BNCC, é natural que a dinâmica urbana do Acre ganhe mais destaque do que aparece nos documentos nacionais.

Diferentemente da BNCC, que organiza a geografia a partir de unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades, o CRUA adota uma estrutura mais simplificada e direta, composta por quatro elementos: objetivos, conteúdos, propostas de atividades e formas de avaliação, entretanto, não nos ateremos em analisar as formas de avaliação, visto que o próprio documento indica "situações mais adequadas para avaliar" nesse elemento, ou seja, são breves orientações, mas o professor pode optar por outra forma de avaliação dependendo da situação. Com base nessa estrutura, iniciamos a análise pelo 6º ano, examinando exclusivamente os elementos que se relacionam ao urbano local e/ou regional. Para isso, observamos como os objetivos, conteúdos e propostas de atividades aparecem nas páginas destinadas a esse ano escolar, identificando apenas os itens que mencionam explicitamente o espaço urbano ou que oferecem possibilidades concretas de trabalhar essa temática. O Quadro 7 sintetiza esses elementos, apresentando de forma organizada o que o CRUA do 6º ano traz sobre o urbano, seja em perspectiva geral ou com potencial de aproximação ao espaço vivido pelos estudantes.

Quadro 7 - O urbano local e/ou regional do 6º ano no CRUA

Objetivos	Conteúdos	Propostas de atividades
Comparar modificações da paisagem e compreender a importância dos fenômenos geográficos e suas representações na vida cotidiana.	Comparação das modificações que ocorrem em diferentes lugares (urbanos, rurais, indústrias, turísticos etc.), em épocas distintas, nos lugares de vivência do aluno.	Leitura de mapas, tabelas e gráficos sobre a formação e povoamento do Acre.
Identificar as características das paisagens transformadas pelo trabalho humano, a partir do desenvolvimento da agropecuária e do processo de industrialização.	Nenhum conteúdo direto ligado à temática urbana local e/ou regional.	Leitura de textos, mapas, tabelas e gráficos, fotografias e ilustrações sobre a paisagem rural e urbana do Acre.
Explicar as mudanças na interação humana com a natureza, a partir do surgimento das cidades.	Nenhum conteúdo direto ligado à temática urbana local e/ou regional.	1. Situações de registro por fotografia das paisagens da cidade e do espaço vivido. 2. Situações de entrevista com morador local sobre o surgimento e as mudanças ocorridas na cidade onde mora.

Fonte: Acre (2019). Organizado pelo autor, 2025.

O que notamos, a partir desse quadro, é que as abordagens sobre o urbano no 6º ano apresentam pouca relação com a escala local e ainda menor com a escala regional. Na BNCC, o 6º ano é o momento que mais abre espaço para a compreensão do urbano a partir do lugar de vivência, uma vez que, nos anos seguintes, essa escala praticamente desaparece. No CRUA, embora a dimensão do local apareça em algumas propostas de atividades, sua presença também é limitada. No caso específico do 6º ano, não há qualquer menção ao urbano local ou regional na parte destinada aos conteúdos. Ainda assim, as atividades sugeridas permitem que os professores trabalhem aspectos urbanos relacionados à realidade dos estudantes do Acre, incluindo a capital Rio Branco, por meio de registros fotográficos, entrevistas, leituras de mapas e interpretação de gráficos. No entanto, essa abordagem permanece centrada na comparação de paisagens e em mudanças observáveis no espaço, sem avançar para discussões críticas que permitam ao aluno compreender a cidade como um direito e reconhecer as dinâmicas urbanas como parte de sua formação cidadã.

Também elaboramos o Quadro 8, com o intuito de reunir os objetivos, conteúdos e propostas de atividades presentes no documento curricular estadual acreano, porém, com foco no 7º ano do ensino fundamental.

Quadro 8 - O urbano local e/ou regional do 7º ano no CRUA

Objetivos	Conteúdos	Propostas de atividades
Reconhecer a relação entre êxodo rural, condições de vida e trabalho dos trabalhadores do	Interpretação de gráficos e tabelas sobre o crescimento demográfico urbano no Brasil e na Amazônia.	Nenhuma proposta de atividade direta ligada à temática urbana local e/ou regional.

campo e problemas urbanos (como violência, falta de habitação, precariedade dos serviços de saúde e transporte etc.) agravados em consequência da intensa migração do campo para as cidades.		

Fonte: Acre (2019). Organizado pelo autor, 2025.

Como evidenciado no quadro, observa-se apenas um objetivo entre os diversos distribuídos para o 7º ano que faz referência ao urbano, ainda assim restrito à escala regional, mencionando a Amazônia. Não há, entretanto, qualquer proposta de atividade associada a esse conteúdo. Essa indicação de conteúdo poderia ser ampliada, por exemplo, por meio da interpretação de gráficos e tabelas que abordem o crescimento demográfico urbano no Brasil, na Amazônia e no Acre. Tal abordagem permitiria analisar como o estado se expandiu ao longo do tempo e incluir, de maneira contextualizada, o crescimento urbano de Rio Branco, especialmente por meio de atividades como rodas de conversa acompanhadas de fotografias históricas dos bairros da cidade, com destaque para a área central. Essa expansão metodológica contribuiria para que os estudantes compreendessem os elementos que influenciam o crescimento demográfico, partindo, antes de tudo, da compreensão dos espaços de vivência daqueles que vivem no ambiente urbano de Rio Branco.

É importante ressaltar, nesse momento, que ainda que o currículo apresente diversos elementos relacionados ao local, ao filtrar especificamente os aspectos urbanos, percebe-se que tais referências praticamente desaparecem, o que notamos no Quadro 9, voltado para o 8º ano.

Quadro 9 - O urbano local e/ou regional do 8º ano no CRUA

Objetivos	Conteúdos	Propostas de atividades
Distinguir e analisar conflitos e ações dos movimentos sociais brasileiros, no campo e na cidade, comparando com outros movimentos sociais existentes nos países latino-americanos.	Nenhum conteúdo direto ligado à temática urbana local e/ou regional.	Construção do mapa de cidades grandes, médias e pequenas na Amazônia.

Fonte: Acre (2019). Organizado pelo autor, 2025.

Observa-se, nesta etapa do 8º ano, a presença de apenas um objetivo, assim como no 7º, porém sem qualquer conteúdo explicitamente relacionado a questões urbanas em escala local ou regional. Além disso, a proposta de atividade apresentada não estabelece correspondência direta com o objetivo indicado.

Antes de elaborar mapas temáticos que incluam cidades de diferentes portes (grandes, médias ou pequenas), é fundamental que os estudantes compreendam o conceito de rede urbana. Como discutido no primeiro capítulo dessa dissertação, a rede urbana se organiza por meio de formas, funções, estruturas e processos que articulam os centros urbanos em diferentes níveis de influência. Isso implica reconhecer que existe uma hierarquia entre cidades, na qual centros maiores exercem maior domínio sobre centros médios, e estes, por sua vez, sobre centros menores. Sem essa compreensão prévia, o aluno pode até representar cidades amazônicas em mapas temáticos, mas não compreenderá por que elas aparecem distribuídas dessa maneira ou quais funções e estruturas justificam essa organização. Assim, partir da análise da rede urbana em escala local pode favorecer a compreensão das redes urbanas em escala regional, incluindo a rede amazônica.

Por fim, no que se refere às questões urbanas em escala local ou regional, observa-se que, no 9º ano do Ensino Fundamental, não há qualquer menção explícita no CRUA. As referências ao urbano aparecem de forma reduzida e voltadas predominantemente à escala nacional, sendo, na maior parte das vezes, tratadas em perspectiva internacional.

Esse padrão reproduz o comportamento já identificado na BNCC, em que o 6º ano apresenta algumas aproximações iniciais com o espaço de vivência, ainda que de modo limitado, enquanto os anos subsequentes gradualmente deslocam o enfoque da escala local para a nacional (7º ano) e, posteriormente, para a internacional (8º e 9º anos). Desse modo, assim como ocorre na BNCC, o CRUA não incorpora elementos urbanos locais ou regionais no 9º ano, mantendo uma abordagem distanciada das realidades urbanas específicas dos estudantes acreanos.

A análise do CRUA mostrou que o tema urbano aparece, mas quase sempre de forma geral, sem ligação com o Acre ou com Rio Branco. Esse resultado é parecido com o que vimos na BNCC, que também trata o urbano de maneira ampla, sem detalhar as realidades locais dos estudantes. Esse cenário levanta uma questão importante: como os livros didáticos trabalham o urbano se os documentos oficiais não trazem esse recorte local? É provável que os livros sigam o mesmo caminho da BNCC, já que são produzidos a partir dela, oferecendo poucas oportunidades para que os alunos entendam a cidade onde vivem.

Isso também afeta a formação do pensamento crítico dos estudantes. Saber “ler” a cidade, reconhecer direitos, entender problemas urbanos e identificar desigualdades faz parte da formação cidadã, como vimos no capítulo 1. Porém, quando o currículo não inclui o urbano a partir da realidade do aluno, essa compreensão fica limitada. No CRUA, apenas no 6º ano aparecem possibilidades para que o professor trabalhe conteúdos mais ligados ao espaço vivido,

mesmo assim sem mencionar diretamente o Acre ou seus municípios e fazendo comparação de mudanças de paisagens. Nessas condições, cabe ao professor buscar materiais adicionais, como fotografias, mapas, reportagens ou dados locais. Entretanto, considerando as condições de trabalho, a carga horária e a falta de recursos em muitas escolas, é comum que o livro didático se torne o principal recurso usado em sala.

Por isso, é importante investigar o livro didático adotado, para saber se ele reproduz essa ausência do urbano local ou se traz algum caminho para aproximar o conteúdo da realidade dos estudantes de Rio Branco e de outras cidades acreanas. Até aqui, o que observamos é um esvaziamento das abordagens urbanas locais e regionais, tanto no currículo nacional quanto no currículo estadual. Assim, torna-se essencial analisar o livro didático, foco do próximo capítulo, para verificar se ele contribui para preencher essa lacuna ou se mantém a distância do contexto urbano vivido pelos alunos.

CAPÍTULO 3
O URBANO EM SALA DE AULA: LIVROS DIDÁTICOS E PRÁTICAS DOCENTES EM RIO BRANCO-AC

Ao longo dos dois capítulos, podemos constatar que, por parte dos documentos curriculares (BNCC, no âmbito nacional, e CRUA, no âmbito estadual), as questões urbanas locais pouco aparecem como possibilidade de serem trabalhadas em sala de aula, o que acarreta alguns desdobramentos. Essa quase invisibilidade do urbano local nos documentos, sobretudo na BNCC, interfere diretamente na produção dos livros didáticos pelo PNLD, como vimos no capítulo 1. Isso ocorre porque a produção desses materiais considera as diretrizes da BNCC e, se esse documento não amplia os aspectos urbanos locais, a tendência é que as editoras também não levem isso em consideração, resultando em materiais didáticos (livros) sem essas abordagens. No CRUA, principal documento norteador curricular na esfera estadual, as especificidades locais também aparecem de forma sutil no 6º ano; contudo, nos anos seguintes, isso desaparece, conforme discutido no capítulo anterior.

A partir disso, torna-se necessário compreender como um dos principais recursos didáticos, o livro, especialmente os utilizados em Rio Branco, tratam sobre as questões urbanas, verificando se há presença de urbano local ou não. Também, nesse último capítulo, é importante observar as práticas docentes em Rio Branco, pois são os professores que estão diariamente em sala de aula.

O objetivo deste capítulo, especificamente no item *3.1 Livros didáticos utilizados em Rio Branco e a análise dos conteúdos urbanos*, é realizar uma análise das possibilidades e dos limites que os livros didáticos apresentam em relação ao urbano local, mesmo que as discussões anteriores nos levem a supor que esse recorte não irá aparecer ou quase não aparecer nesses materiais.

Articulado a isso, pretende-se compreender o que os docentes acham e o que fazem ao utilizarem esse recurso didático: se o utilizam em suas aulas e que medidas adotam para adaptar suas práticas, de modo que dialoguem com a realidade urbana local dos alunos que residem em áreas urbanas, entre outros aspectos que serão detalhados no item *3.2 Um olhar para a atuação docente diante da temática urbana local e dos livros didáticos*. Nesse item, realizamos entrevistas com perguntas estruturadas para obter respostas acerca das práticas dos docentes que atuam em anos finais do Ensino Fundamental em escolas públicas de Rio Branco.

Entretanto, antes de adentrarmos na análise dos livros didáticos, é fundamental nos atentarmos a uma etapa decisiva do PNLD: a escolha. Essa etapa influencia diretamente quais

conteúdos e abordagens chegam às escolas e, portanto, quais possibilidades efetivas se colocam para o trabalho docente. Considerando que os documentos curriculares já apresentam limitações quanto à presença do urbano local, compreender como se dá a escolha dos livros torna-se ainda mais importante, uma vez que ela pode reforçar ou, eventualmente, minimizar essas lacunas a partir do momento em que se escolhem livros que, em teoria, contemplam mais abordagens no tocante aos conteúdos; apresentam melhores recursos visuais (mapas, gráficos, quadros, tabelas, imagens etc.) e/ou propostas de atividades nesse material. Nesse sentido, a escolha define, de maneira concreta, quais materiais serão utilizados no cotidiano escolar e em que medida o livro didático poderá (ou não) contribuir para aproximar o ensino de geografia da realidade urbana vivida pelos estudantes.

De acordo com o próprio site do FNDE (2025), as redes de ensino podem optar por um entre três modelos de escolha.

- O primeiro é o **material único para cada escola**, no qual cada escola realiza sua escolha individualmente e recebe o material selecionado por seu corpo docente.
- O segundo é o **material único para cada grupo de escolas**, em que a rede define um conjunto específico de escolas que fará uma escolha única, adotando-se o material mais escolhido entre as escolas pertencentes ao grupo.
- O terceiro é o **material único para toda a rede**, modelo em que a escolha é unificada e todas as escolas da rede utilizam o mesmo material, sendo adotado o mais escolhido dentre as escolas pertencentes à rede de ensino. Independentemente do modelo adotado, a opinião dos professores continua tendo importância fundamental no processo, e a seleção dos materiais deve ocorrer de forma democrática e autônoma pelas escolas.

Atualmente, nas escolas urbanas de Rio Branco para os anos finais do Ensino Fundamental, observa-se que a escolha aparenta seguir o modelo de material único para toda a rede, isto é, uma coleção única adotada por todas as escolas. A partir de planilhas no formato Excel disponível no site do FNDE, baixamos os dados da distribuição do PNLD 2024 (início do ciclo 2024-2027) em escolas federais, estaduais e municipais e notamos a seguinte situação:

- Na administração federal urbana de Rio Branco, Colégio de Aplicação, utiliza-se a coleção *Teláris Essencial: Geografia* (editora Ática S/A), do 6º ao 9º ano.
- Na administração estadual urbana de Rio Branco, também se adota a coleção *Teláris Essencial: Geografia* (editora Ática S/A), do 6º ao 9º ano.

- Já na administração municipal urbana de Rio Branco, o atendimento do PNLD ocorre apenas do 1º ao 5º ano, e como nosso foco são os anos finais do Ensino Fundamental, não consideramos a coleção utilizada para o componente curricular de Geografia.

Diante disso, concluímos que a coleção utilizada pelas escolas para o componente de Geografia em anos finais do Ensino Fundamental é a coleção Teláris, por isso, optamos por realizar uma análise mais encorpada, examinando textos, imagens, exercícios, ampliação de escala e a presença de elementos que aproximem essa coleção das diretrizes da BNCC, entre outros aspectos pertinentes. Os sumários dos livros utilizados estão nos anexos deste trabalho.

3.1 Livros didáticos utilizados em Rio Branco e a análise dos conteúdos urbanos

A coleção didática *Teláris Essencial: Geografia* (ver Imagem 4) é publicada pela Editora Ática e destinada aos anos finais do Ensino Fundamental, contemplando os volumes do 6º ao 9º ano. A obra é de autoria de Anselmo Lázaro Branco, Bruno Prado e Eduardo Campos e integra o conjunto de materiais aprovados no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD 2024). Cada volume corresponde a um ano escolar específico e compõe o componente curricular de Geografia, sendo estruturado de acordo com as orientações da BNCC. A coleção conta ainda com materiais de apoio ao professor, como o manual do docente em formato digital, além de recursos complementares que acompanham a proposta didática.

Imagem 4 - Coleção Teláris Essencial Geografia (6º, 7º, 8º e 9º anos)



Fonte: E-docente, 2025.

Considerando que os livros didáticos são produzidos a partir de concepções teóricas, metodológicas e pedagógicas construídas ao longo da trajetória acadêmica e profissional de seus autores, julgamos pertinente apresentar uma breve caracterização daqueles responsáveis pela elaboração da coleção *Teláris Essencial: Geografia*. Embora a análise da obra deva fundamentar-se, sobretudo, em seu conteúdo, conhecer a formação, a experiência docente e a atuação profissional dos autores possibilita compreender parte das referências que orientam a produção do material, oferecendo subsídios para interpretar as escolhas conceituais, metodológicas e didáticas presentes na coleção.

Anselmo Lázaro Branco é licenciado em Geografia pelas Faculdades Associadas Ipiranga (FAI-SP). Atuou como professor nas redes pública e privada de ensino do estado de São Paulo e possui ampla experiência na produção de livros didáticos para a Educação Básica, sendo autor de diversas coleções destinadas aos Ensinos Fundamental e Médio.

Bruno Prado é licenciado em Geografia e especialista em Gestão de Ambientes Costeiros Tropicais pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Atuou como professor da rede pública de ensino do estado de Pernambuco e exerce atividades como professor e coordenador pedagógico do Ensino Fundamental e do Ensino Médio na rede privada de ensino. Também é autor de obras didáticas para a Educação Básica, reunindo experiência tanto na docência quanto na gestão pedagógica.

Eduardo Campos é bacharel e licenciado em Geografia pela Universidade de São Paulo (USP) e mestre em Educação pela mesma instituição. Atua como coordenador educacional e pedagógico nos Ensinos Fundamental e Médio da rede privada de ensino do estado de São Paulo, além de possuir experiência como docente nos ensinos Fundamental, Médio e Superior.

Após o exposto, observa-se que os três autores compartilham uma trajetória marcada pela formação em Geografia, pela atuação na Educação Básica e pela experiência na elaboração de materiais didáticos. Embora apresentem percursos acadêmicos distintos, suas formações e vivências profissionais convergem para o ensino de Geografia, evidenciando uma aproximação com o cotidiano escolar e com as demandas da educação básica. Nesse sentido, é possível esperar que a coleção apresente uma proposta alinhada aos referenciais da Geografia escolar, articulando os conhecimentos científicos da área às práticas de ensino e às orientações curriculares. Para além disso, suas trajetórias profissionais concentram-se, majoritariamente, nos estados de São Paulo e Pernambuco, contextos nos quais desenvolveram suas experiências docentes e pedagógicas. Diante desse percurso, a coleção Teláris pode reflitir, em alguma

medida, essas vivências, seja na seleção de exemplos, estudos de caso ou recortes espaciais, por mais que essa obra seja destinada ao contexto nacional.

- **Análise do livro do 6º ano**

Partindo para a análise, o livro da coleção Teláris Essencial Geografia, especificamente para o 6º ano, apresenta 16 capítulos. Dos assuntos que podemos identificar e possivelmente trabalhar em sala de aula com o urbano e local, são apenas 4: capítulos 1, 2, 11 e 14.

Capítulo 1

O capítulo 1 (p. 16), intitulado "Lugar e paisagem", inicia com uma imagem onde é possível perceber alunos embarcando em um ônibus escolar em MG (ver Imagem 5).

Imagem 5 - Abordagem inicial do capítulo 1 no 6º ano



Fonte: Branco, Prado e Campos (2022a, p. 16).

Essa imagem não corresponde a nenhum estado da região Norte, mas sim à região Sudeste. Caso o professor queira aproximar o conteúdo da realidade local, seria necessário buscar em outras fontes imagem referente à cidade de Rio Branco ou a algum outro contexto acreano.

A abordagem sobre lugar e paisagem pode ser facilmente trabalhada com alunos que vivem em áreas urbanas, sobretudo porque o próprio livro sugere uma conversa inicial com base na imagem apresentada. A proposta consiste em questionar, por exemplo, se o aluno vai a pé para a escola ou se utiliza algum tipo de transporte, qual é esse transporte e se ele utiliza mais de um meio de deslocamento. Além disso, o livro incentiva que os estudantes reflitam sobre as paisagens presentes no trajeto entre a casa e a escola. No caso de alunos que vivem em bairros predominantemente urbanos, é natural que descrevam paisagens marcadas por ruas, edifícios, comércios e outros elementos típicos da cidade.

Outro ponto levantado pelo livro diz respeito aos sentimentos associados ao lugar. Ao perguntar ao aluno quais sensações ou lembranças surgem quando ele pensa no espaço onde vive, abre-se espaço para compreender o lugar como um espaço de afetividade, isto é, um espaço com o qual o indivíduo estabelece vínculos e significados.

No manual do professor há também uma aba intitulada “BNCC no capítulo”. Nela aparecem: competências gerais da Educação Básica; competências específicas de Ciências Humanas para o Ensino Fundamental; competências específicas de Geografia para o Ensino Fundamental; habilidades de Geografia (EF06GE01, EF06GE02 e EF06GE06); além dos temas contemporâneos transversais (TCTs).

Na análise realizada no capítulo 1 dessa dissertação, especificamente no item *1.2 A temática urbana na BNCC*, elaboramos quatro quadros apresentando as habilidades que possibilitam trabalhar conteúdos relacionados ao urbano ao longo dos anos finais do Ensino Fundamental. O capítulo 1 do livro do 6º ano apresenta três habilidades e duas delas, EF06GE01 e EF06GE06, aparecem no quadro referente ao 6º ano elaborado nesta pesquisa. Isso indica que o livro dialoga com as orientações da BNCC, ainda que o urbano apareça de maneira implícita. Para visualizar o quadro contendo as habilidades do 6º ano na BNCC (Quadro 3), basta retornar na página 47 dessa dissertação.

Quando observamos o Currículo de Referência Único do Acre (CRUA), surge a questão de saber se algum dos objetivos previstos nesse documento estabelece relação com essa abordagem. Como vimos no capítulo 2 dessa pesquisa, há um objetivo, o primeiro apresentado no quadro, que dialoga diretamente com a ideia de paisagem: *comparar modificações da*

paisagem e compreender a importância dos fenômenos geográficos e suas representações na vida cotidiana.

Esse objetivo se aproxima da proposta do livro quando o aluno é incentivado a pensar no trajeto entre a casa e a escola. Nesse exercício, ele pode identificar elementos do espaço urbano e do seu lugar de vivência, comparando o que é urbano, o que é rural e reconhecendo aspectos relevantes da cidade. Entretanto, essa atividade não deveria se apoiar exclusivamente na imagem apresentada no livro, justamente por ela não representar a realidade local do aluno. Nesse caso, caberia ao professor trazer outras imagens que retratem a realidade acreana. Algo que está presente nas propostas de atividades para esse objetivo é a: *leitura de mapas, tabelas e gráficos sobre a formação e povoamento do Acre*, porém, a atividade que se encaixaria aqui seria a: *leitura de textos, mapas, tabelas e gráficos, fotografias e ilustrações sobre a paisagem rural e urbana do Acre*. Ainda assim, para essa atividade específica, seria mais adequado utilizar imagens da cidade de Rio Branco, já que o objetivo é realizar comparações e reconhecer elementos urbanos presentes no espaço vivido, como sugere o documento curricular do estado.

Na página 18, o livro apresenta os conceitos de lugar e local. Diferentemente do lugar, o local refere-se à cidade em que o aluno vive, ou seja, constitui um recorte do espaço. À medida que o aluno passa a desenvolver experiências nesse espaço, ele deixa de ser apenas um local e passa a ser percebido como lugar.

Mesmo que esta pesquisa não tenha como objetivo central, discutir profundamente os conceitos de lugar e local, é importante destacar que estamos tratando de questões urbanas locais. Nesse sentido, o aluno que mora em Rio Branco, em qualquer bairro urbano, precisa compreender as especificidades do local em que vive, isto é, da cidade de Rio Branco. Esse entendimento também contribui para que ele reconheça as particularidades urbanas do seu bairro, da sua rua e de outros espaços do cotidiano. Assim, o livro abre uma possibilidade inicial de discussão que pode ser adaptada para diferentes realidades escolares no Brasil.

Mais adiante, o capítulo inicia a discussão sobre paisagem natural e paisagem cultural (p. 23). Um aspecto bastante presente no livro do 6º ano é a grande quantidade de imagens, o que facilita a visualização dos conteúdos apresentados e contribui para a compreensão dos conceitos discutidos. Mas também estamos atentos para identificar se as imagens inseridas conversam com a abordagem textual que o livro apresenta, pois, não adiantaria colocar imagens avulsas apenas para completar espaços da página.

Entre os dois tipos de paisagem, a que mais chama atenção é a paisagem cultural, pois nela os elementos urbanos costumam se destacar em razão da ação humana. Ruas, pontes,

prédios e indústrias são exemplos de elementos que surgem diretamente das atividades humanas e que transformam a paisagem ao longo do tempo.

Para ajudar o aluno a compreender as diferenças entre paisagem natural e paisagem cultural, o livro apresenta duas imagens do Farol da Barra, em Salvador, uma de 1912 e outra de 2020 (ver Imagem 6).

Imagem 6 - Comparação de paisagem do Farol da Barra, Salvador



Paisagens naturais e culturais

Ao interpretar as paisagens mostradas pelas fotografias apresentadas anteriormente, você pôde constatar que existem diferentes elementos. Eles podem ser classificados como naturais (árvores e outras plantas, rios, mar, praia, formas de relevo) ou culturais (construções como ruas, pontes, estradas, casas, prédios e outras edificações, plantações e pastagens).

Podem existir paisagens em que predominam elementos naturais – elas são chamadas de **paisagens naturais** – e outras em que predominam os elementos humanizados: as **paisagens culturais ou humanizadas**, que também podem ser chamadas de **artificiais**.

GIF animado

O conhecimento humano, acumulado ao longo da história, possibilitou a transformação de paisagens naturais em culturais. Esse conhecimento está apoiado em um conjunto de habilidades nos modos de trabalhar (produzir), utilizando ferramentas e máquinas, denominado **técnica**, e também na **tecnologia**, que é a invenção e a inovação das técnicas. Sobre essas transformações, observe as fotos a seguir.

Na tela

Brasil visto de cima

Direção: Décio Lopes, Andre Baseggio. Brasil, 2015.

Este documentário, dividido em episódios, traz registros aéreos feitos por helicópteros e *drones*. Nele, é possível visualizar muitas paisagens naturais e culturais do Brasil, permitindo que o expectador tenha diferentes visões e reflexões sobre o país.

Reprodução/Coleção particular

Luiz Braga/Acervo do fotógrafo

Vista de um trecho em dois momentos históricos (1912 e 2020) em Quintas das Barras (atual Farol da Barra), em Salvador (BA).

23

Fonte: Branco, Prado e Campos (2022a, p. 23).

A proposta é que os alunos comparem as duas imagens, identificando mudanças ocorridas ao longo do tempo, como crescimento urbano, aumento de edificações ou melhorias na infraestrutura.

Novamente, trata-se de uma imagem que não representa o contexto acreano ou amazônico, o que pode dificultar a identificação dos alunos com o exemplo apresentado. Para

aproximar essa discussão da realidade local, o professor poderia buscar imagens do início do povoamento de Rio Branco às margens do rio Acre e compará-las com fotografias atuais da cidade. No entanto, localizar esse tipo de material exige uma busca mais detalhada.

No CRUA, além do primeiro objetivo mencionado anteriormente, os dois últimos objetivos apresentados no quadro também estabelecem diálogo com essa abordagem, sobretudo quando se observam as propostas de atividades sugeridas. Também fizemos um quadro contendo os objetivos, conteúdos e propostas de atividades do 6º ano pelo CRUA (Quadro 7), caso deseje visualizar essas informações com mais detalhes, retorne na página 83 dessa dissertação.

Tanto o documento curricular nacional quanto o do estado do Acre permitem essa análise de paisagem e lugar. Embora não tratem diretamente da temática urbana, esses conceitos aparecem de forma implícita e permitem que alunos que vivem em áreas urbanas estabeleçam essa relação. Entretanto, o livro didático não apresenta elementos com enfoque local, ou seja, não há referências ao Acre, o que faz com que a contextualização dependa da iniciativa do professor em trazer materiais que permitam aos alunos visualizar sua própria realidade.

Como discutimos no capítulo 1 dessa dissertação, os conceitos de lugar e paisagem também podem ser relacionados a debates mais amplos da geografia urbana.

No caso do lugar, a relação com o espaço urbano e com a rede urbana torna-se evidente quando o livro propõe que o aluno reflita sobre seu cotidiano, sobre o trajeto entre a casa e a escola e sobre os espaços que fazem parte de sua rotina. Esses deslocamentos evidenciam a circulação e as conexões entre diferentes áreas da cidade. Em Rio Branco, isso pode ser observado no deslocamento de alunos que saem de bairros, como a região da Sobral, em direção ao centro para estudar, demonstrando a articulação entre diferentes partes da cidade por meio do transporte e da mobilidade cotidiana.

Algo semelhante ocorre com a categoria paisagem. Como vimos no capítulo 1, o processo de urbanização e a produção do espaço urbano tornam-se visíveis nas transformações da paisagem ao longo do tempo. Ao propor a comparação entre imagens de diferentes períodos, o livro permite que o aluno perceba essas mudanças resultantes da ação humana. Em Rio Branco, por exemplo, esse processo pode ser observado nas transformações ocorridas na área central e no entorno do rio Acre, onde o aumento de construções, do comércio e da circulação evidencia a passagem de uma paisagem mais natural para uma paisagem cada vez mais urbanizada.

Capítulo 2

O capítulo 2 (p. 29) apresenta uma abordagem voltada para a categoria Espaço Geográfico, mencionando a relação entre a organização do espaço geográfico e a expansão das cidades.

No que se refere à BNCC, as habilidades destacadas nesse capítulo são EF06GE01 e EF06GE06. Essas mesmas habilidades aparecem no quadro que elaboramos anteriormente a partir da BNCC, o que indica que o livro didático está alinhado às orientações do documento.

Especificamente na página 36, o livro aponta que um dos fatores diretamente ligados ao processo de produção e organização do espaço geográfico é a expansão das cidades por meio dos loteamentos. A partir desses loteamentos, surgem novas construções, casas são erguidas, edifícios passam a ocupar determinadas áreas e as indústrias também se instalam nesses espaços.

Para ilustrar esse processo, o livro apresenta uma imagem que mostra um loteamento no estado do Maranhão no ano de 2005 e a configuração do mesmo espaço em 2021 (ver Imagem 7).

Imagem 7 - Loteamento no estado do Maranhão em 2005 e 2021



Fonte: Branco, Prado e Campos (2022a, p. 36).

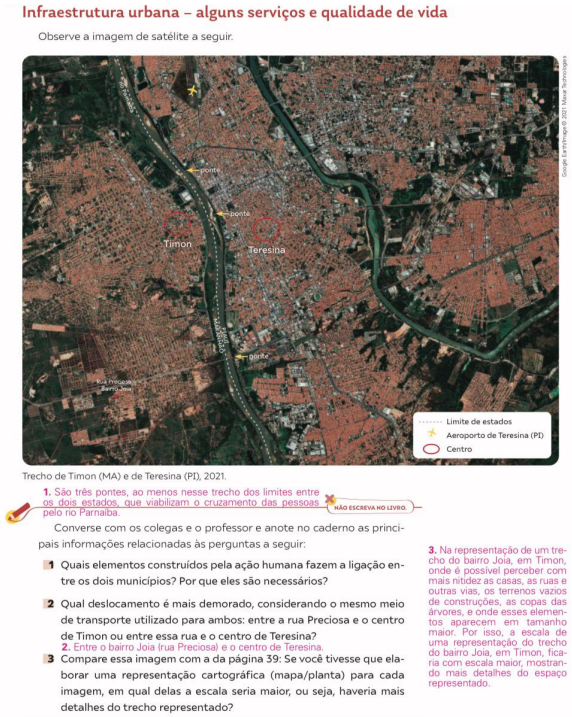
A comparação entre essas duas imagens permite observar como o espaço se transforma ao longo do tempo. O próprio livro destaca que o espaço geográfico possui forte relação com as relações socioespaciais, uma vez que a realização de loteamentos envolve diferentes interesses e agentes, como relações econômicas, decisões do Estado e investimentos privados.

Esse ponto dialoga diretamente com o que discutimos no capítulo 1 dessa dissertação sobre espaço urbano, agentes produtores do espaço urbano e processo de urbanização. Como vimos anteriormente, a expansão das cidades não ocorre de forma aleatória, mas resulta da atuação de diferentes agentes sociais que produzem e reorganizam o espaço urbano. Nesse contexto, os loteamentos apresentados pelo livro podem ser compreendidos como uma das expressões desse processo de urbanização.

Entretanto, mais uma vez, o livro não apresenta imagens ou exemplos que retratem a realidade local acreana. Dessa forma, caso o professor deseje aproximar essa discussão do cotidiano dos alunos, seria necessário buscar imagens de loteamentos antigos da cidade de Rio Branco ou de outros espaços urbanos do estado. Essa necessidade reforça a ideia de que o livro didático não deve ser utilizado como o único recurso em sala de aula, mas como um material de apoio que precisa ser complementado com outras fontes e referências mais próximas da realidade do aluno.

Na página 38, após a apresentação de algumas definições conceituais sobre a formação dos loteamentos, o livro propõe uma atividade baseada na observação de uma imagem (ver Imagem 8).

Imagem 8 - Proposta de atividade para analisar duas cidades vizinhas



Infraestrutura urbana – alguns serviços e qualidade de vida

Observe a imagem de satélite a seguir.

Trecho de Timon (MA) e de Teresina (PI), 2021.

1. São três pontes, ao menos nesse trecho dos limites entre os dois estados, que viabilizam o cruzamento das pessoas pelo rio Parnaíba.

NÃO ESCREVA NO LIVRO.

Converse com os colegas e o professor e anote no caderno as principais informações relacionadas às perguntas a seguir:

1 Quais elementos construídos pela ação humana fazem a ligação entre os dois municípios? Por que eles são necessários?

2 Qual deslocamento é mais demorado, considerando o mesmo meio de transporte utilizado para ambos: entre a rua Preciosa e o centro de Timon ou entre essa rua e o centro de Teresina?
2. Entre o bairro Joia (rua Preciosa) e o centro de Teresina.

3 Compare essa imagem com a da página 39: Se você tivesse que elaborar uma representação cartográfica (mapa/planta) para cada imagem, em qual delas a escala seria maior, ou seja, haveria mais detalhes do trecho representado?

3. Na representação de um trecho do bairro Joia, em Timon, onde é possível perceber com mais nitidez as casas, as ruas e outras vias, os terrenos vazios de construções, as copas das árvores, e onde esses elementos aparecem em tamanho maior. Por isso, a escala de uma representação do trecho do bairro Joia, em Timon, ficaria com escala maior, mostrando mais detalhes do espaço representado.

Fonte: Branco, Prado e Campos (2022a, p. 38).

Essa imagem corresponde a uma fotografia de satélite que mostra áreas localizadas entre Teresina, no Piauí, e Timon, no Maranhão. A partir dessa imagem, o livro apresenta três perguntas para orientar a análise dos alunos. No entanto, duas dessas perguntas fazem referência direta a essas cidades, o que limita a identificação do aluno que vive em outra realidade, como é o caso do estudante acreano.

Nesse sentido, embora o aluno possa responder às perguntas propostas, a atividade acaba sendo realizada sem uma conexão direta com o espaço em que ele vive. Para tornar a atividade mais próxima da realidade local, o professor poderia selecionar uma imagem de satélite do centro de Rio Branco (1º Distrito) e do bairro Seis de Agosto (2º Distrito). Dessa forma, as perguntas poderiam ser adaptadas para esse contexto específico, permitindo que os alunos observem e analisem elementos presentes no próprio espaço urbano em que estão inseridos.

Antes de encerrar a análise do capítulo 2 do livro, é importante verificar se esse conteúdo contempla algum dos objetivos previstos para o 6º ano no CRUA. O quadro apresentado anteriormente teve justamente o objetivo de identificar quais metas do documento tratam de questões urbanas em escala local.

Ao observar esse quadro, percebe-se que os três objetivos identificados apresentam relação com o conteúdo abordado nesse capítulo do livro, especialmente quando se considera a

discussão sobre a expansão das cidades e as transformações do espaço urbano. No entanto, assim como ocorreu em outros momentos do livro, as propostas de atividades que aproximam esse conteúdo da realidade acreana dependem, em grande medida, da mediação e das escolhas feitas pelo professor em sala de aula.

Capítulo 11

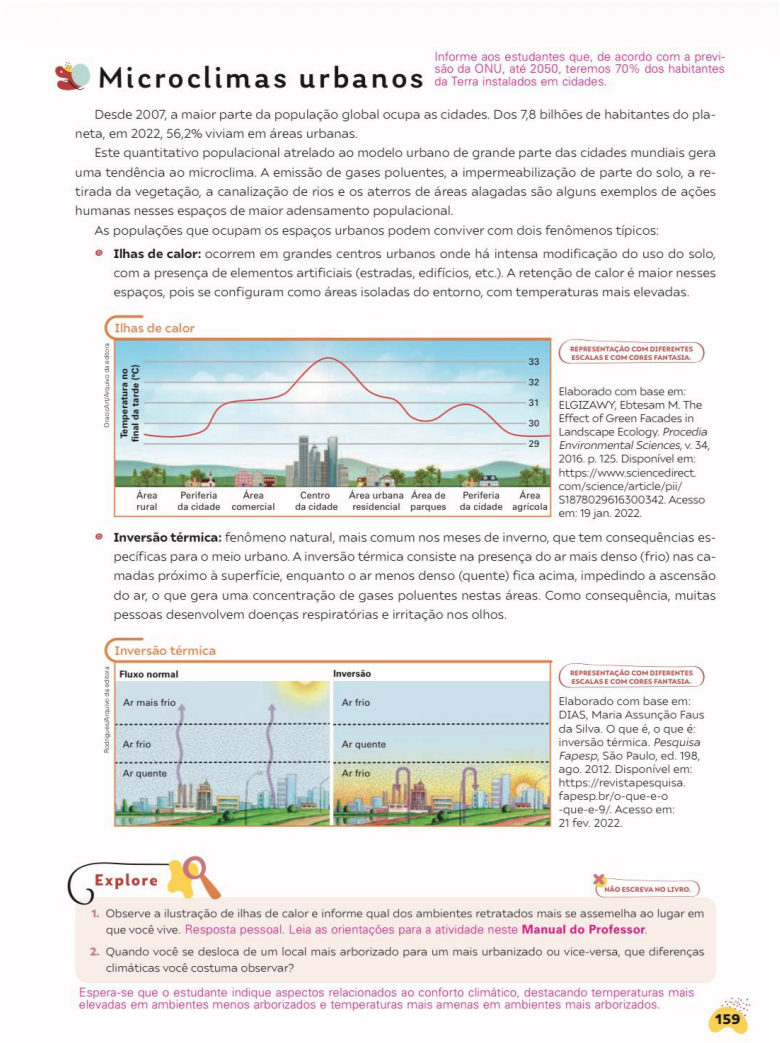
Chegando no capítulo 11 (p. 159), intitulado “Climas e problemas socioambientais”, apresenta uma discussão voltada principalmente para questões ambientais relacionadas ao clima. No que se refere à BNCC, o capítulo retoma algumas habilidades que já haviam sido mencionadas em capítulos anteriores, como EF06GE01 e EF06GE06. Além dessas, o livro acrescenta outras habilidades, entre as quais é possível identificar a EF06GE07, que também aparece no quadro apresentado no capítulo 1 dessa dissertação. Essa habilidade tem como objetivo explicar as mudanças na interação humana com a natureza a partir do surgimento das cidades.

No final desse capítulo, o livro apresenta uma discussão sobre microclimas urbanos, tema que interessa diretamente a esta pesquisa. O texto inicia com uma contextualização geral, destacando que a maior parte da população mundial vive atualmente em áreas urbanas. A partir dessa concentração populacional, diversos fatores passam a influenciar alterações nas condições climáticas das cidades, favorecendo o surgimento de fenômenos como as ilhas de calor e a inversão térmica.

Entre os fatores apontados pelo livro estão a retirada de áreas verdes, a emissão de gases poluentes provocados pelas indústrias e a canalização de rios. Essas ações humanas, sobretudo em áreas urbanas, acabam alterando o equilíbrio natural do ambiente e contribuindo para mudanças no microclima das cidades.

Para explicar esses fenômenos, o livro apresenta definições sobre ilhas de calor e inversão térmica, acompanhadas de duas imagens ilustrativas para cada situação (ver Imagem 9).

Imagem 9 - Fenômenos urbanos ‘Ilhas de calor’ e ‘Inversão térmica’



Microclimas urbanos

Informe aos estudantes que, de acordo com a previsão da ONU, até 2050, teremos 70% dos habitantes da Terra instalados em cidades.

Desde 2007, a maior parte da população global ocupa as cidades. Dos 7,8 bilhões de habitantes do planeta, em 2022, 56,2% viviam em áreas urbanas.

Este quantitativo populacional atrelado ao modelo urbano de grande parte das cidades mundiais gera uma tendência ao microclima. A emissão de gases poluentes, a impermeabilização de parte do solo, a retirada da vegetação, a canalização de rios e os aterros de áreas alagadas são alguns exemplos de ações humanas nesses espaços de maior adensamento populacional.

As populações que ocupam os espaços urbanos podem conviver com dois fenômenos típicos:

- **Ilhas de calor:** ocorrem em grandes centros urbanos onde há intensa modificação do uso do solo, com a presença de elementos artificiais (estradas, edifícios, etc.). A retenção de calor é maior nesses espaços, pois se configuram como áreas isoladas do entorno, com temperaturas mais elevadas.

Ilhas de calor

REPRESENTAÇÃO COM DIFERENTES ESCALAS E COM CORES FANTASIA.

Elaborado com base em: ELGIZAWY, Ebtesam M. The Effect of Green Facades in Landscape Ecology. *Procedia Environmental Sciences*, v. 34, 2016. p. 125. Disponível em: https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1878029616300342. Acesso em: 19 jan. 2022.

- **Inversão térmica:** fenômeno natural, mais comum nos meses de inverno, que tem consequências específicas para o meio urbano. A inversão térmica consiste na presença do ar mais denso (frio) nas camadas próximo à superfície, enquanto o ar menos denso (quente) fica acima, impedindo a ascensão do ar, o que gera uma concentração de gases poluentes nestas áreas. Como consequência, muitas pessoas desenvolvem doenças respiratórias e irritação nos olhos.

Inversão térmica

REPRESENTAÇÃO COM DIFERENTES ESCALAS E COM CORES FANTASIA.

Elaborado com base em: DIAS, Maria Assunção Faus da Silva. O que é, o que é: inversão térmica. *Pesquisa Fapesp*, São Paulo, ed. 198, ago. 2012. Disponível em: https://revistapesquisa.fapesp.br/o-que-e-o-que-e-9/. Acesso em: 21 fev. 2022.

Explore

NÃO ESCREVA NO LIVRO.

1. Observe a ilustração de ilhas de calor e informe qual dos ambientes retratados mais se assemelha ao lugar em que você vive. Resposta pessoal. Leia as orientações para a atividade neste **Manual do Professor**.
2. Quando você se desloca de um local mais arborizado para um mais urbanizado ou vice-versa, que diferenças climáticas você costuma observar?

Espera-se que o estudante indique aspectos relacionados ao conforto climático, destacando temperaturas mais elevadas em ambientes menos arborizados e temperaturas mais amenas em ambientes mais arborizados.

159

Fonte: Branco, Prado e Campos (2022a, p. 159).

As imagens são importantes para facilitar a compreensão dos alunos, pois permitem visualizar como esses fenômenos ocorrem no espaço urbano. Logo abaixo das imagens, o livro propõe duas questões para reflexão. Nesse caso, as perguntas direcionam o aluno a pensar no lugar onde vive, o que abre espaço para que a discussão considere aspectos da realidade local.

Mesmo que o livro não apresente explicitamente uma discussão aprofundada sobre urbanização nesse ponto, é possível relacionar esse conteúdo com o processo de urbanização, tema discutido no capítulo 1 dessa dissertação. Como vimos anteriormente, o processo de urbanização envolve transformações significativas no espaço urbano, como o crescimento da população, o surgimento de novas construções e a ampliação das atividades industriais.

À medida que esses processos se intensificam, também surgem problemas ambientais associados à expansão urbana. O aumento da população, por exemplo, gera maior produção de resíduos, que, quando não recebem o tratamento adequado, podem contribuir para a poluição

de rios e outros elementos naturais. Da mesma forma, o funcionamento das indústrias implica a emissão de gases poluentes que afetam diretamente a qualidade do ar. No caso do Acre, a retirada de áreas verdes para a construção de novos empreendimentos urbanos também interfere no microclima das cidades, contribuindo para mudanças nas condições ambientais locais.

Quando observamos o CRUA, percebe-se que o único objetivo que dialoga diretamente com o conteúdo apresentado nesse capítulo é aquele que propõe explicar as mudanças na interação humana com a natureza a partir do surgimento das cidades. Ainda assim, no que se refere às propostas de atividades sugeridas no documento curricular, não há encaminhamentos específicos voltados para a discussão de problemas socioambientais urbanos.

Nesse sentido, embora o livro apresente elementos importantes para compreender fenômenos climáticos associados ao ambiente urbano, o aprofundamento dessa discussão e sua aproximação com a realidade local dependem, novamente, da mediação do professor e da utilização de outros materiais que permitam contextualizar essas questões no espaço vivido pelos alunos.

Capítulo 14

No último capítulo do 6º ano desse livro didático, o capítulo 14 aborda relações entre diferentes formas de organização do espaço, com destaque para a discussão apresentada na página 194, intitulada “Campo e cidade”. Nesse ponto, o livro procura introduzir aos alunos uma diferenciação inicial entre esses dois espaços, destacando características associadas às áreas urbanas e rurais.

No que se refere à BNCC, o capítulo enfatiza duas habilidades específicas: EF06GE06 e EF06GE07, ambas já apresentadas no quadro discutido no capítulo 1 dessa dissertação. A presença dessas habilidades demonstra que o conteúdo proposto pelo livro está alinhado às orientações do documento curricular, sobretudo no que diz respeito à compreensão das relações entre sociedade, natureza e organização do espaço.

Na página 194, o livro apresenta uma explicação inicial sobre a diferença entre campo e cidade. A cidade é caracterizada como um espaço que apresenta maior concentração populacional e onde se encontram diversas atividades econômicas e serviços, como comércio, centros financeiros e sedes governamentais. Além disso, o texto destaca que as cidades costumam concentrar grande parte das indústrias e das atividades administrativas.

Na página seguinte, o livro aprofunda essa discussão ao apresentar os conceitos de rural e urbano, ampliando a compreensão sobre como essas categorias são utilizadas para interpretar a organização do espaço geográfico.

Entretanto, ao observar essa abordagem, é importante considerar que as cidades brasileiras apresentam trajetórias históricas distintas, especialmente quando se comparam diferentes regiões do país. Como discutimos no capítulo 2 dessa dissertação, o processo de urbanização na região Norte ocorreu em contextos bastante específicos, muitas vezes associados à ocupação das margens dos rios e às dinâmicas econômicas próprias da região amazônica.

Nesse sentido, torna-se fundamental que o professor ressalte aos alunos que as características das cidades amazônicas não podem ser analisadas a partir dos mesmos parâmetros utilizados para grandes metrópoles brasileiras, como São Paulo ou Rio de Janeiro. Mesmo que cidades como Rio Branco não apresentem elementos frequentemente associados às grandes metrópoles, como sistemas de metrô, extensas malhas viárias ou grandes complexos industriais, isso não significa que deixem de ser cidades ou que não possuam dinâmicas urbanas próprias.

Diante disso, uma possibilidade de aproximação com a realidade dos alunos seria a utilização de imagens de cidades do próprio estado do Acre, como Rio Branco e Cruzeiro do Sul, permitindo que os estudantes observem e comparem diferentes formas de organização urbana presentes em seu próprio contexto regional. Essa estratégia torna-se ainda mais relevante quando se observa que as imagens presentes no livro, nesse capítulo, fazem referência a cidades do exterior ou a grandes centros urbanos do Sudeste brasileiro.

Mais adiante, na página 197, o livro passa a discutir o crescimento das cidades, apresentando uma contextualização geral sobre o início desse processo. No entanto, a explicação apresentada está fortemente associada à expansão urbana ocorrida a partir da Revolução Industrial, perspectiva que, embora seja importante para compreender determinados contextos históricos, não contempla plenamente as especificidades do processo de urbanização em regiões como a Amazônia.

O livro apresenta uma imagem acompanhada da seguinte legenda: “muitas cidades alcançaram um rápido crescimento populacional […]”, possível de se observar na Imagem 10.

Imagem 10 - Processo de urbanização na cidade de São Paulo





Muitas cidades alcançaram um rápido crescimento populacional em algumas décadas. Nas fotos, registros da Avenida Paulista, em São Paulo (SP), em 1952 e em 2018, que demonstram o intenso processo de urbanização na cidade e sua verticalização.

Fonte: Branco, Prado e Campos (2022a, p. 197).

A imagem acima contribui para ilustrar o fenômeno do crescimento urbano, mas, novamente, trata-se de uma representação associada a outro contexto urbano, no caso, a cidade de São Paulo. Esse tipo de exemplo pode ajudar na compreensão de processos urbanos em escala geral, mas pouco contribui para que o aluno reconheça esses fenômenos no espaço em que vive.

Essa situação evidencia um aspecto recorrente ao longo do livro: embora os conteúdos apresentados sejam importantes para a compreensão de conceitos geográficos fundamentais, as referências utilizadas tendem a privilegiar exemplos mais gerais ou associados a outras regiões

do país. Como consequência, a aproximação entre o conteúdo do livro e a realidade local dos alunos depende fortemente da mediação do professor.

Caso essa contextualização não ocorra, existe o risco de que o aluno compreenda os processos urbanos apenas a partir de realidades distantes de sua experiência cotidiana. Nesse sentido, torna-se fundamental que o professor complemente o material didático com imagens, textos e discussões que abordem diretamente o contexto urbano do Acre, permitindo que os estudantes reconheçam em sua própria cidade os processos que estão sendo discutidos em sala de aula, como já estávamos reforçando ao longo desse capítulo.

Considerações acerca do livro do 6º ano

Ao analisar o livro didático do 6º ano, fica evidente que a geografia urbana aparece com certa frequência ao longo dos capítulos, especialmente em conteúdos iniciais que trabalham categorias como paisagem e lugar. Esses primeiros momentos são interessantes porque permitem, ao menos em parte, uma aproximação com o cotidiano do aluno. As imagens, por exemplo, ajudam a perceber mudanças na paisagem, o que pode despertar um olhar mais atento para o espaço em que ele vive. Ao mesmo tempo, essa aproximação apresenta limites bastante claros.

Quando se observa o material com mais atenção, percebe-se que muitas das imagens e exemplos utilizados não dialogam diretamente com a realidade dos alunos, sobretudo quando se considera o contexto do Acre e da região Norte. São paisagens distantes, muitas vezes associadas a grandes centros, como São Paulo, ou a outras regiões do país. Isso não impede completamente o trabalho em sala de aula, mas exige um esforço maior do professor para estabelecer essa ponte com o lugar vivido pelos estudantes.

Outro aspecto que chama atenção é a forma como a geografia urbana é trabalhada no livro. Em diversos momentos, o foco está na comparação: o que mudou na paisagem, como era antes, como está agora e quais diferenças podem ser percebidas. Esse tipo de atividade possui seu valor, principalmente para alunos que estão começando a ter um contato mais sistemático com a Geografia. Comparar, observar e identificar mudanças fazem parte desse processo de aprendizagem. O problema é que, em muitos casos, a abordagem permanece restrita a esse nível.

Não há, de forma mais evidente, um convite para avançar além da comparação e começar a questionar por que essas mudanças ocorreram, quem são os responsáveis por elas ou quem se beneficia delas. A atuação do Estado, o papel dos diferentes agentes produtores do

espaço urbano e as desigualdades que marcam as cidades praticamente não aparecem como questões a serem pensadas pelos alunos e essa ausência acaba fazendo falta.

Isso se torna ainda mais evidente porque, logo no início do livro, quando são apresentados conceitos importantes como rede urbana e organização do espaço, abre-se uma possibilidade bastante rica de avançar para uma compreensão mais crítica da cidade. A partir desses conceitos, seria possível discutir, ainda que de forma introdutória, que a cidade não é algo dado, mas resultado de diferentes interesses e ações sociais. Mais do que isso, seria possível introduzir a ideia de que a cidade também deve ser entendida como um direito de todos, perspectiva que dialoga com as reflexões de Henri Lefebvre e também com os debates desenvolvidos por Milton Santos sobre o espaço urbano. No entanto, o livro, por si só, não avança até esse ponto.

Isso não significa que seja impossível trabalhar essa perspectiva em sala de aula. Pelo contrário, em vários momentos é possível identificar brechas que permitem ampliar a discussão. Há atividades que podem ser adaptadas, perguntas que podem ser aprofundadas e imagens que podem ser substituídas por outras mais próximas da realidade dos alunos. Ainda assim, esse movimento depende muito mais da iniciativa do professor do que de uma proposta estruturada no próprio material didático.

Parte dessa característica também pode estar relacionada ao nível de ensino ao qual o livro se destina. No 6º ano, os alunos ainda estão dando os primeiros passos na construção do pensamento geográfico, o que pode justificar uma abordagem mais voltada para a observação e a descrição do espaço. Mesmo assim, isso não impede que pequenas provocações sejam introduzidas, que perguntas mais abertas apareçam e que o aluno comece, gradualmente, a perceber que a cidade em que vive envolve disputas, decisões e direitos.

No fim das contas, o livro cumpre um papel importante como material de apoio. Ele organiza conteúdos, apresenta conceitos e oferece caminhos iniciais para a compreensão do espaço geográfico. Ainda assim, ele não dá conta de todas as dimensões necessárias para entender a cidade em sua complexidade.

É justamente nesse ponto que se torna fundamental o papel do professor. Cabe a ele tensionar o que está posto no material, aproximar o conteúdo da realidade dos alunos e abrir espaço para uma leitura mais crítica da cidade. Afinal, compreender a paisagem é importante, mas compreender por que ela é assim e para quem ela é assim amplia de forma significativa o entendimento sobre esse espaço urbano.

- **Análise do livro do 7º ano**

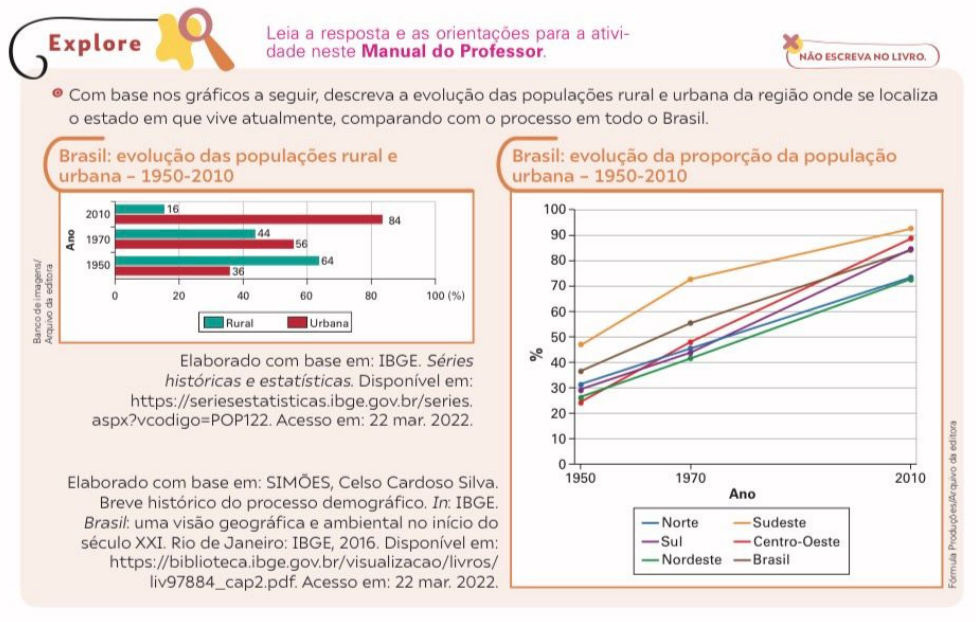
Capítulo 7

O primeiro conteúdo relacionado ao urbano no livro do 7º ano, da coleção Teláris Essencial Geografia, aparece apenas na página 116, no capítulo 7, intitulado “Movimentos migratórios”. Nesse capítulo, o foco da BNCC recai sobre cinco habilidades: EF07GE02, EF07GE03, EF07GE04, EF07GE09 e EF07GE10. Quando observamos as habilidades que reunimos no quadro referente ao 7º ano no capítulo 1 dessa dissertação, onde indicamos aquelas que poderiam dialogar com a temática urbana, percebe-se que a única habilidade não incluída naquele quadro foi a EF07GE10. Isso demonstra que o livro segue, em grande medida, as orientações estabelecidas pelo documento curricular.

Esse conteúdo aborda o tema êxodo rural e urbanização, apresentando inicialmente uma contextualização sobre os fatores que contribuíram para o êxodo rural. Entre os vários fatores, o livro destaca: o processo de industrialização, a mecanização da agricultura e a concentração de terras, elementos que impulsionaram o deslocamento da população do campo para as cidades. Como consequência desse movimento, houve um aumento significativo da população urbana.

Em dado momento, o livro também destaca que os movimentos migratórios mais intensos ocorreram por volta da década de 1970, especialmente a partir da região Nordeste e de estados como Minas Gerais, Espírito Santo, Santa Catarina e Rio Grande do Sul, com destino principalmente aos estados do Rio de Janeiro e de São Paulo, atraídos pelos núcleos industriais que se consolidavam nessas áreas. Após essa contextualização, o material apresenta dois gráficos (ver Imagem 11). O primeiro, mostra a evolução da população rural e urbana entre os anos de 1950 e 2010. O segundo apresenta apenas a evolução da população urbana nas cinco regiões brasileiras ao longo do mesmo período.

Imagem 11 - Gráficos de evolução da população urbana e rural no Brasil



Fonte: Branco, Prado e Campos (2022b, p. 116).

Observando o segundo gráfico, do lado direito da página, nota-se que a região Norte possuía aproximadamente 30% de população urbana em 1950 e que, em 2010, esse percentual chegou a cerca de 70%. Esse dado evidencia que, enquanto as regiões Sudeste, Centro-Oeste e Sul ultrapassaram os 80% de população urbana em 2010, as regiões Norte e Nordeste permaneceram atrás, alcançando aproximadamente 70% nesse mesmo período. Quando paramos para refletir, notamos o fato de que as regiões que apresentaram maior crescimento urbano foram justamente aquelas que receberam maior fluxo migratório impulsionado pela industrialização. Já as regiões Norte e Nordeste não contaram, naquele momento, com o mesmo fator de atração industrial. Essa discussão permite estabelecer uma conexão direta com o processo de urbanização, tema que analisamos no capítulo 1 dessa dissertação. Como vimos em momentos anteriores, a presença de atividades industriais costuma funcionar como um importante fator de atração econômica, estimulando os movimentos migratórios do campo para a cidade e contribuindo para o crescimento urbano.

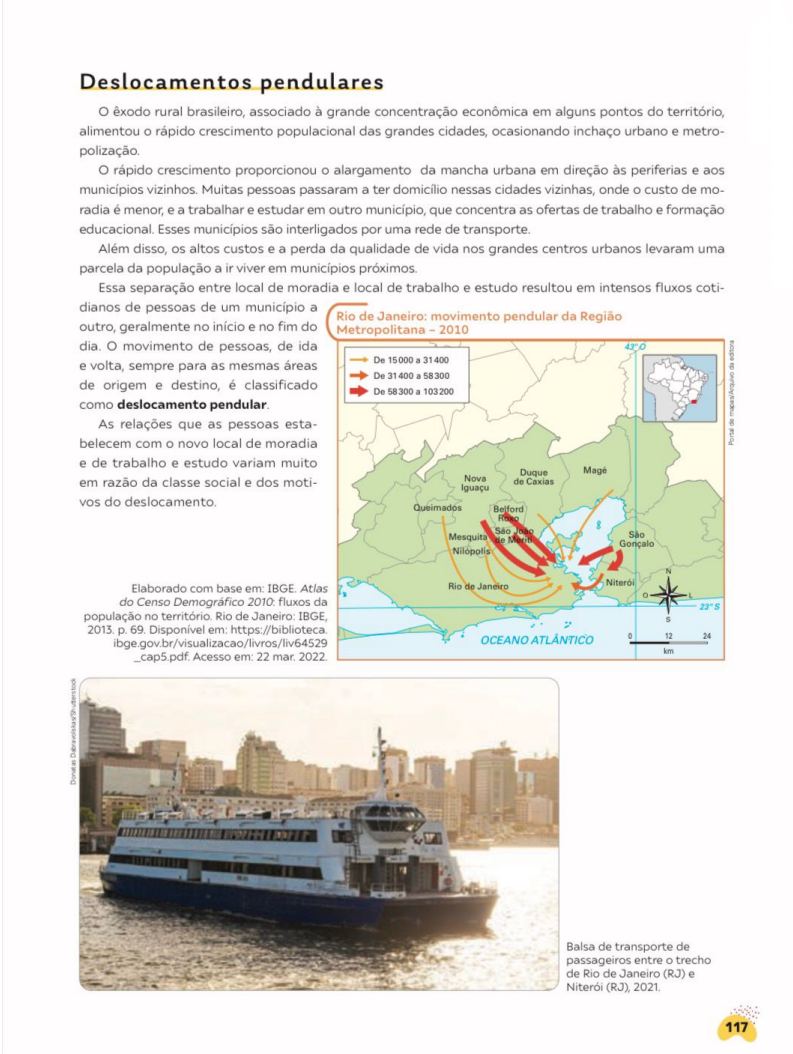
No entanto, o livro não apresenta nenhuma abordagem local, seja em forma de texto, seja em forma de recursos visuais. Dessa maneira, mais uma vez, caberia ao professor discutir com os alunos por que a urbanização na região Norte ocorreu de forma mais tardia. Entre os fatores que ajudam a explicar esse processo estão as dificuldades de acesso à região, já que por muito tempo os principais meios de transporte eram os rios ou estradas de terra, além da ausência de polos industriais mais consolidados. Ao mesmo tempo, também seria importante

abordar os fatores que contribuíram para o avanço da urbanização na região, como a expansão das frentes extrativistas e a migração de nordestinos para a Amazônia em períodos de seca e crise econômica.

No CRUA, o único objetivo presente para esse ano escolar dialoga com o conteúdo que o professor poderia desenvolver em sala: *reconhecer a relação entre êxodo rural, condições de vida e trabalho dos trabalhadores do campo e problemas urbanos (como violência, falta de habitação, precariedade dos serviços de saúde e transporte etc.) agravados em consequência da intensa migração do campo para as cidades*. Ainda assim, o livro nesse ano escolar, até aqui, não apresenta gráficos ou tabelas sobre o crescimento demográfico urbano na Amazônia, conteúdo que aparece no documento curricular do estado. Dessa forma, o professor precisaria selecionar esse material por conta própria.

Na página seguinte, entram em foco os deslocamentos pendulares. O livro explica que esse fenômeno ocorre quando trabalhadores residem em um município e se deslocam diariamente para outro em busca de trabalho ou serviços. Em geral, cidades mais urbanizadas oferecem maior diversidade de serviços e oportunidades, exercendo assim funções de centralidade dentro das redes urbanas. Para ilustrar essa discussão, o livro apresenta duas imagens (ver Imagem 12). A primeira evidencia o movimento pendular na região metropolitana do Rio de Janeiro no ano de 2010, enquanto a segunda mostra uma balsa utilizada no transporte de passageiros entre Niterói e Rio de Janeiro.

Imagem 12 - Exemplo de deslocamento pendular



Deslocamentos pendulares

O êxodo rural brasileiro, associado à grande concentração econômica em alguns pontos do território, alimentou o rápido crescimento populacional das grandes cidades, ocasionando inchaço urbano e metropolização.

O rápido crescimento proporcionou o alargamento da mancha urbana em direção às periferias e aos municípios vizinhos. Muitas pessoas passaram a ter domicílio nessas cidades vizinhas, onde o custo de moradia é menor, e a trabalhar e estudar em outro município, que concentra as ofertas de trabalho e formação educacional. Esses municípios são interligados por uma rede de transporte.

Além disso, os altos custos e a perda da qualidade de vida nos grandes centros urbanos levaram uma parcela da população a ir viver em municípios próximos.

Essa separação entre local de moradia e local de trabalho e estudo resultou em intensos fluxos cotidianos de pessoas de um município a outro, geralmente no início e no fim do dia. O movimento de pessoas, de ida e volta, sempre para as mesmas áreas de origem e destino, é classificado como **deslocamento pendular**.

As relações que as pessoas estabelecem com o novo local de moradia e de trabalho e estudo variam muito em razão da classe social e dos motivos do deslocamento.

Rio de Janeiro: movimento pendular da Região Metropolitana – 2010

Elaborado com base em: IBGE. *Atlas do Censo Demográfico 2010*: fluxos da população no território. Rio de Janeiro: IBGE, 2013. p. 69. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv64529_cap5.pdf. Acesso em: 22 mar. 2022.

Balsa de transporte de passageiros entre o trecho de Rio de Janeiro (RJ) e Niterói (RJ), 2021.

117

Fonte: Branco, Prado e Campos (2022b, p. 117).

Mais uma vez, percebe-se a ausência de referências ao urbano local no livro didático, o que se torna preocupante quando consideramos que, em muitas escolas, o livro é o principal material disponível para os professores.

Caso se planeje aproximar essa discussão da realidade dos alunos acreanos, o professor poderia apresentar situações de deslocamentos pendulares que ocorrem no próprio estado. Um exemplo seria o deslocamento entre Porto Acre e Rio Branco, onde moradores da zona rural frequentemente se deslocam em busca de atendimento médico mais especializado. Outro exemplo é o movimento diário entre Senador Guiomard, conhecido como Quinari, e Rio Branco, realizado por estudantes e trabalhadores que se dirigem à capital para estudar ou trabalhar. Trabalhar com essas exemplificações ajudam os alunos a compreender melhor o fenômeno dos deslocamentos pendulares e também abrem espaço para discutir a rede urbana.

Como vimos no capítulo 1, as redes urbanas são formadas a partir das relações estabelecidas entre as cidades e das funções que cada uma desempenha dentro dessa dinâmica, e de forma bem sucinta, as cidades que concentram maior número de serviços tendem a exercer maior influência sobre outras. No caso do Acre, por exemplo, Rio Branco funciona como um polo regional para municípios vizinhos, oferecendo serviços variados, como atendimento de saúde, oportunidades de emprego e instituições de ensino. Essa centralidade evidencia a posição da capital dentro da rede urbana estadual.

Capítulo 10

Chegamos ao último capítulo, mas esse dedicado apenas ao espaço urbano no livro do 7º ano de Geografia da coleção que estamos analisando, a Teláris. Logo no início, a BNCC apresenta três habilidades específicas: EF07GE06, EF07GE07 e EF07GE09. Ao compararmos com o quadro que trouxemos no capítulo 1 dessa dissertação, observa-se que apenas a habilidade EF07GE06 não foi identificada como diretamente relacionada ao urbano.

Inicialmente, o livro apresenta uma imagem acompanhada de três perguntas. A imagem representa um elevado em uma pintura a óleo, como podemos visualizar na Imagem 13:

Imagem 13 - Introdução ao capítulo com foco no espaço urbano



Fonte: Branco, Prado e Campos (2022b, p. 156).

Na primeira questão, o livro solicita que os alunos apontem características de algumas cidades, utilizando a imagem como base para comparação. Espera-se que os alunos, a partir da visualização da imagem, possam destacar elementos como a presença de prédios e edifícios, ruas com grande fluxo de veículos, elevados, entre outros aspectos típicos das paisagens urbanas. A segunda pergunta direciona os alunos a refletirem sobre os benefícios e os malefícios de viver em uma cidade que apresenta muitas atividades urbanas. Já a terceira questão propõe uma reflexão importante: viver na mesma cidade, mas em bairros diferentes, proporciona a mesma experiência?

A imagem utilizada pelo livro é pertinente, e as perguntas permitem que a discussão seja direcionada para a realidade dos alunos. Caso o professor opte por ampliar essa abordagem, pode trazer outras fotografias, por exemplo, de elevados de Rio Branco em horários de pico. Dessa forma, os alunos podem responder às questões tendo como referência a própria capital acreana.

No caso da terceira pergunta, é possível aprofundar a reflexão. Viver em um bairro central e viver em um bairro mais afastado não corresponde à mesma experiência urbana. O centro, por exemplo, concentra diversos serviços essenciais, como hospitais, comércio e órgãos públicos. Em Rio Branco, pode-se mencionar o comércio localizado no entorno do calçadão da Gameleira, que reúne uma grande quantidade de lojas, além dos serviços disponíveis na OCA (Organização em Centros de Atendimento), entre outros. Essa concentração de serviços evidencia diferenças significativas entre áreas centrais e periféricas da cidade.

Na mesma página, o livro apresenta a definição do conceito de urbanização, ainda que de forma bastante breve. Já na página 157, o material introduz uma discussão sobre as cidades, abordando suas origens desde períodos antigos e apresentando duas imagens de cidades antigas.

Na página seguinte, entra em discussão o tópico “Formação das cidades no Brasil”. O livro contextualiza que as primeiras vilas surgiram a partir das ocupações realizadas por portugueses, franceses e holandeses no início da formação do território brasileiro. A partir desse processo, houve uma concentração de pessoas e atividades no litoral, o que contribuiu para o desenvolvimento mais intenso dessas áreas em comparação com outras regiões do país. Em seguida, o livro destaca que as cidades apresentam características distintas, uma vez que fatores como as condições naturais, os aspectos culturais e as atividades econômicas influenciam diretamente a organização do espaço urbano.

Na página 159, o livro tem a oportunidade de trazer exemplos diferentes de cidades que não estejam na região Sudeste, Sul ou Centro-Oeste, mesmo assim os exemplos apresentados permanecem sendo da região Sudeste e Sul, sendo uma localizada em São Paulo e outra no Paraná (ver Imagem 14).

Imagem 14 - Duas cidades brasileiras (da região Sudeste e Sul)



Fonte: Branco, Prado e Campos (2022b, p. 159).

As perguntas ao final da página voltam-se para o contexto do aluno, mas ainda sem a apresentação de fotografias relacionadas ao estado do Acre. Nessa situação, o professor pode utilizar as perguntas propostas, mas trazer, de forma complementar, imagens que representem a paisagem urbana de Rio Branco, bem como outras imagens que evidenciem atividades econômicas locais, como o comércio presente na região da Gameleira e no centro da cidade, além de outras práticas que caracterizam o espaço urbano da capital acreana.

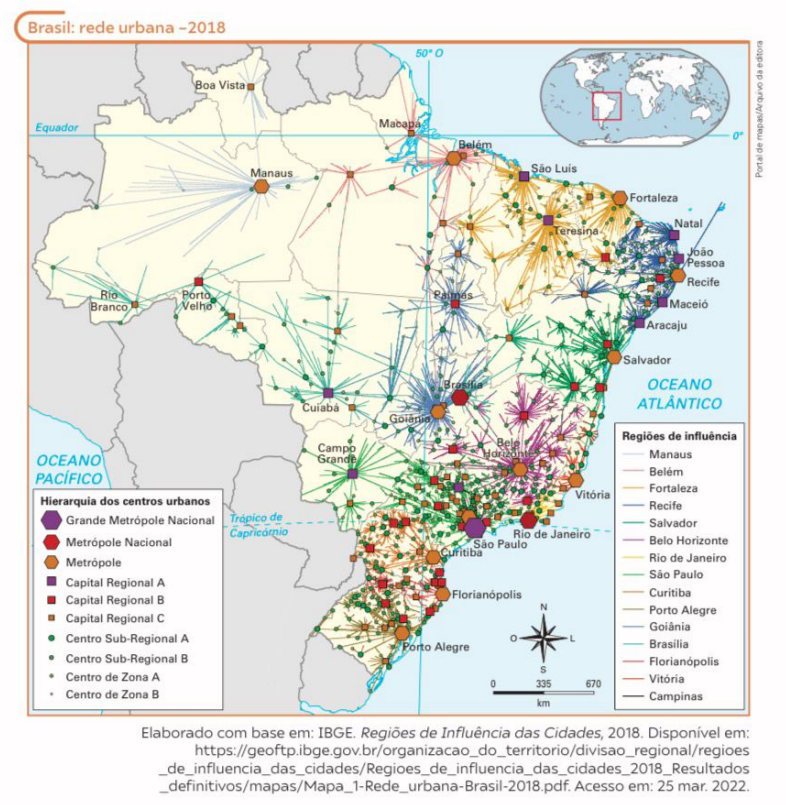
Até esse ponto da análise, como vimos em momentos anteriores no capítulo 1 dessa dissertação, é possível relacionar essas abordagens com dois conceitos fundamentais: espaço urbano e processo de urbanização. Quando o livro trata da origem das cidades, ele aborda, ainda que de forma indireta, processos de urbanização de determinadas áreas. Da mesma forma, ao destacar características das paisagens urbanas, como a presença de edifícios, a movimentação intensa de pessoas e veículos e a concentração de serviços, o material também se aproxima do conceito de espaço urbano.

Ainda assim, percebe-se que apenas em momentos pontuais o livro abre espaço para reflexões mais aprofundadas sobre o urbano. Um exemplo disso é a questão que propõe pensar se viver em diferentes bairros resulta em experiências distintas dentro da cidade. Essa pergunta permite que alunos que vivem em áreas com menor oferta de serviços, principalmente aqueles essenciais ao cotidiano, possam desenvolver uma leitura mais crítica sobre as desigualdades existentes no espaço urbano. Nos demais trechos, os conteúdos aparecem de forma mais geral, sem necessariamente estimular uma reflexão mais aprofundada sobre a cidade.

Ainda no capítulo 10, na página 160, o livro apresenta a discussão sobre redes urbanas, explicando o conceito e abordando termos como metrópoles, capitais regionais e hierarquias urbanas.

Na página 161, o livro apresenta três questões, sendo que uma delas chama bastante atenção. Nela, o aluno deve localizar, em um mapa (ver Imagem 15), o município em que mora e compreender como ele se insere nessa rede urbana.

Imagem 15 - Mapa de rede urbana no Brasil em 2018



Fonte: Branco, Prado e Campos (2022b, p. 161).

Para os alunos que vivem no Acre, especialmente em Rio Branco, essa atividade permite perceber que o estado possui apenas uma capital regional, sendo esta classificada como a menor

entre as capitais regionais, identificada como capital regional C, conforme dados do IBGE de 2018. Outra questão, solicita que o aluno identifique as principais cidades da rede urbana nacional. Uma pergunta dessa natureza acaba limitando a reflexão dos estudantes. Para uma abordagem mais focada no Acre, o professor pode reformular essa proposta e incentivar uma análise da rede urbana acreana, com a utilização de mapas ou croquis disponíveis.

A partir dessa adaptação, é possível discutir que Rio Branco exerce a função de capital regional, recebendo fluxos de pessoas do interior em busca de serviços que não estão disponíveis em seus municípios. Cruzeiro do Sul, por sua vez, pode ser analisada como um centro sub-regional B, exercendo influência sobre municípios próximos e funcionando como a segunda cidade mais populosa do estado. Já os municípios de Brasiléia e Epitaciolândia podem ser compreendidos como cidades gêmeas de fronteira, estabelecendo relações com a Bolívia a partir do comércio e da prestação de serviços. O livro, entretanto, não apresenta referências locais para essa discussão. Toda essa construção analítica depende da atuação do professor, que precisa complementar o conteúdo com mapas temáticos e exemplos mais próximos da realidade dos alunos.

Na página 164, entra em pauta o tema “Centralidade do espaço urbano”. O livro contextualiza como as cidades exercem influência sobre o espaço rural e sobre o espaço geográfico de maneira mais ampla, destacando que os ritmos urbanos ultrapassam os limites da cidade e alcançam o meio rural, seja por meio de tecnologias, seja pelos modos de vida.

Quando chegamos na página 165, o foco passa a ser o conceito de direito à cidade, um tema que nos deixam esperançosos e ao mesmo tempo aflitos, pois estamos notando que o livro raramente aprofunda suas discussões e percebemos um padrão de abordagem genérica em diferentes conceitos. O livro apresenta a ideia de que esse direito pertence ao coletivo e que as pessoas devem participar ativamente das decisões que orientam os rumos da cidade. O material também menciona a existência de leis que buscam organizar o espaço urbano e reduzir problemas sociais.

Como trouxemos no capítulo 1 dessa dissertação, o direito à cidade não se limita apenas à existência de infraestrutura, mas também envolve a capacidade de compreender criticamente o espaço urbano. Para que a população possa reivindicar melhores condições de vida, é necessário que tenha clareza sobre o que constitui uma boa estrutura urbana. Esse processo de conscientização começa ainda no ambiente escolar. O livro apresenta o conceito, o que já representa um ponto positivo. No entanto, a discussão permanece restrita à definição, sem avançar para questionamentos que poderiam estimular uma reflexão mais crítica por parte dos alunos. Questões como por que determinados bairros apresentam deficiência no saneamento

básico ou por que áreas periféricas possuem infraestrutura mais precária poderiam enriquecer essa abordagem. O professor, sentindo a necessidade de ampliar a discussão, também pode trazer exemplos locais que ajudem os alunos a compreender essas desigualdades no contexto da cidade em que vivem.

No último tópico, o livro aborda o tema “Revitalizando os espaços”.

O material apresenta duas fotografias para exemplificar o processo de revitalização urbana (ver Imagem 16). Embora os exemplos não sejam do contexto acreano, as perguntas propostas permitem que o professor trabalhe com exemplos locais. Inicialmente, o livro define que os processos de revitalização têm como objetivo dinamizar economicamente determinadas áreas da cidade. No entanto, também aponta que, em muitos casos, essas intervenções acabam afastando moradores antigos, uma vez que nem sempre consideram a inclusão dessas populações.

Imagem 16 - Exemplo do processo de revitalização na Bahia



Fonte: Branco, Prado e Campos (2022b, p. 168).

As questões apresentadas na página 168 permitem que os alunos discutam áreas revitalizadas em seus próprios contextos. Nesse momento, o professor pode utilizar fotografias, mapas ou croquis que contribuam para a construção de uma discussão mais próxima da realidade local acreana, caso queira. Nesse ponto, o livro abre espaço tanto para abordagens locais quanto para reflexões mais críticas sobre o urbano, ainda que não traga exemplos diretamente relacionados ao Acre.

Considerações acerca do livro do 7º ano

O que se observa ao longo da análise do livro didático Teláris desse ano escolar é um certo esvaziamento do urbano local, acompanhado de uma forte generalização dos conteúdos, característica que também aparece nas orientações da BNCC. Ainda assim, percebe-se que a temática urbana aparece com maior frequência nesse livro didático quando comparado à coleção anterior analisada nesta pesquisa.

O problema é que o local aparece apenas quando o livro abre espaço por meio de algumas perguntas. Não foram identificados mapas, figuras ou complementações textuais voltadas especificamente para a realidade acreana. Os conceitos são apresentados de forma geral e raramente estimulam reflexões mais críticas sobre o espaço urbano. Quando esse tipo de reflexão aparece, ocorre de maneira pontual e pouco conectada ao contexto local.

Diante disso, cabe ao professor adaptar as perguntas propostas pelo material, complementar os textos e trazer novas informações que aproximem o conteúdo da realidade dos alunos. Em muitos casos, isso significa relacionar as discussões do livro com exemplos locais, utilizando imagens, mapas ou outras fontes que permitam compreender melhor a dinâmica urbana do Acre.

Por essa razão, optamos por trazer as falas de alguns professores em um item específico desta dissertação. A intenção é analisar se os docentes realizam essas adaptações necessárias, se utilizam apenas o livro didático como principal material de ensino ou se recorrem a outras estratégias pedagógicas. Essas questões serão discutidas de forma mais detalhada no próximo item do capítulo 3.

- **Análise do livro do 8º ano**

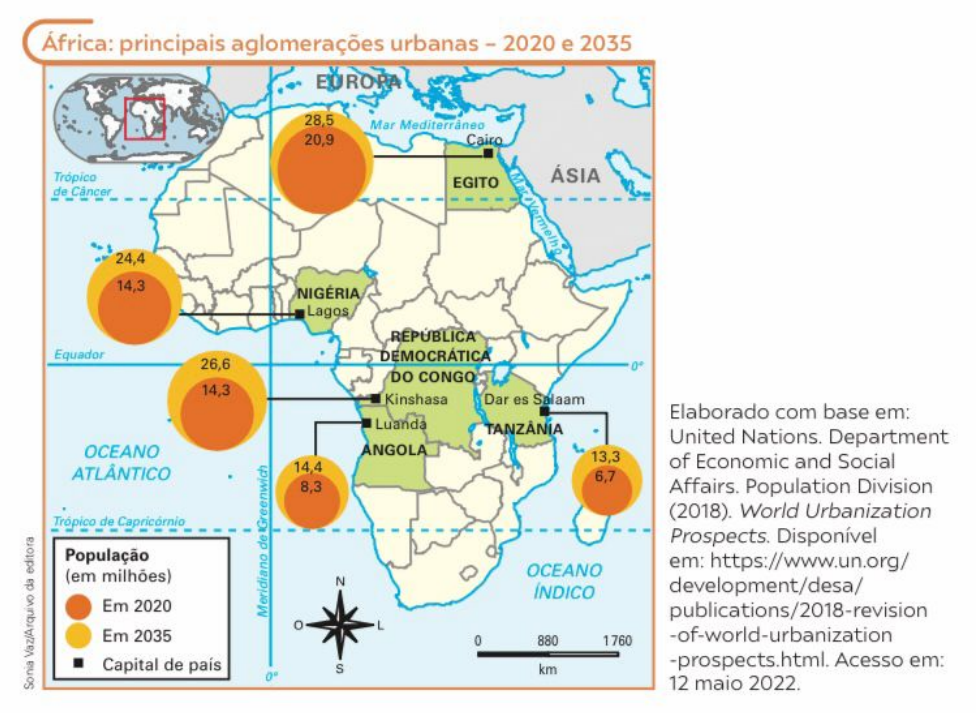
Capítulo 7

Chegando ao livro didático do 8º ano, da coleção Teláris Essencial Geografia, os conteúdos urbanos praticamente desaparecem. Aquilo que já era reduzido nos anos anteriores aqui se torna ainda mais limitado, e a abordagem passa a ser voltada sobretudo para escalas internacionais. O primeiro, dos dois únicos assuntos urbanos presentes no livro, trata de "A urbanização no continente africano". A Base Nacional Comum Curricular, no capítulo, apresenta seis habilidades: EF08GE09, EF08GE13, EF08GE14, EF08GE18, EF08GE19 e EF08GE20. No quadro que apresentamos no capítulo 1 para esse ano escolar, identificamos que apenas três permitem alguma possível abordagem urbana: EF08GE13, EF08GE18 e EF08GE20.

Logo de início, o livro indica que a urbanização do continente africano é baixa e aponta que a população rural ainda sobressai, destacando que os países do norte da África apresentam níveis mais elevados de urbanização. O material traz algumas tabelas para que os alunos realizem uma atividade, porém nada que estimule uma reflexão crítica acerca do porquê os países do norte apresentam maior urbanização e por que os do sul apresentam índices menores. Essa ausência de problematização acaba limitando a leitura do processo urbano no continente.

Na segunda página da discussão, o livro explica que os fluxos migratórios do campo para a cidade na África têm aumentado a população urbana e, com isso, os problemas urbanos se intensificam. É apresentado também um mapa com as principais aglomerações urbanas de 2020 e uma estimativa de como essa distribuição poderá estar em 2035 (ver Imagem 17).

Imagem 17 - As principais aglomerações urbanas na África



Fonte: Branco, Prado e Campos (2022c, p. 121).

Sutilmente, o livro contextualiza que, em 2018, aproximadamente 53% da população urbana da África Subsaariana se encontrava em situação de favelas e, em muitos casos, em áreas de risco. Outros problemas destacados são a limitação no oferecimento de serviços básicos, como transporte, saneamento básico, saúde e educação. O livro apresenta ainda uma imagem de uma cidade considerada metropolitana no continente africano, como podemos visualizar na Imagem 18. Essa imagem aparece como forma de ilustrar a discussão sobre

urbanização, porém não há um aprofundamento que permita aos alunos compreender as diferentes dinâmicas urbanas presentes no continente.

Imagem 18 - Vista da capital da República Democrática do Congo em 2021



Fonte: Branco, Prado e Campos (2022c, p. 121).

A partir da forma como o conteúdo é apresentado, os alunos provavelmente irão mencionar apenas problemas urbanos quando pensarem na urbanização do continente africano. Mesmo que não seja objetivo direto da obra conduzir essa leitura, a abordagem acaba assumindo um caráter tendencioso. Surge então uma questão importante: será que, na África, a urbanização apresenta apenas problemas? Essas abordagens generalistas presentes no livro didático acabam evidenciando que a elaboração de coleções destinadas a todo o país ignora aspectos relevantes que poderiam ser analisados. No nosso caso específico, o que estamos notando é um evidente esvaziamento do urbano e, principalmente, do urbano em escala local. Como já discutimos em momentos anteriores da análise, quando a abordagem se mantém apenas em escala ampla, sem mediações pedagógicas, o conteúdo tende a se tornar distante da realidade dos estudantes.

Capítulo 14

No segundo tópico que apresenta algum conteúdo urbano nesse livro, especificamente na página 241, encontramos o item “Urbanização acelerada e desigualdade social”. No capítulo, a BNCC apresenta algumas habilidades, e quatro delas identificamos no quadro que elaboramos no capítulo 1: EF08GE13, EF08GE16, EF08GE17 e EF08GE20. Nesse item, a habilidade que mais se aproxima do conteúdo trabalhado é a EF08GE17.

O livro indica que os países da América Latina são bastante urbanizados e também contextualiza os fatores que impulsionaram essa urbanização acelerada ao longo do século XX, mencionando os conhecidos fatores de atração e expulsão, como desemprego rural, industrialização e a busca por serviços urbanos, entre outros. Dessa forma, o conteúdo tenta explicar os elementos estruturais que contribuíram para o crescimento das cidades na região.

Algo importante que o livro pontua é que uma das características marcantes das grandes metrópoles latino-americanas é a segregação socioespacial claramente definida. O texto destaca os dois lados de um espaço segregado: de um lado, áreas com maior infraestrutura e maior concentração de recursos; de outro, espaços que carregam o peso dos problemas sociais urbanos.

Para ilustrar essa diferença, o livro apresenta uma imagem que mostra duas realidades distintas na Cidade do México, evidenciando contrastes socioespaciais dentro da mesma cidade (ver Imagem 19).

Imagem 19 - Exemplo de segregação socioespacial na Cidade do México em 2020



Fonte: Branco, Prado e Campos (2022c, p. 241).

Ao final da seção, é apresentada uma pergunta que solicita que os alunos indiquem como as desigualdades se manifestam espacialmente. No entanto, ao observarmos a forma como o conteúdo é conduzido, percebemos que a atividade permanece bastante limitada, pois não amplia a discussão para outros contextos.

O que notamos nesse livro do 8º ano, somando-se às discussões realizadas sobre os livros dos anos anteriores, é que as abordagens são bastante superficiais quando se trata do urbano. Não é proposta nenhuma atividade que leve os alunos a refletirem, por exemplo: na realidade do Brasil, que também é um país latino-americano, existe segregação socioespacial? E no Acre, isso se manifesta em algum recorte espacial específico?

Ao longo da análise, estamos constatando que as elaborações das coleções didáticas apresentam limitações quando se trata da escala local, e as abordagens acabam sendo generalistas por seguirem, sobretudo, as orientações da BNCC.

Considerações acerca do livro do 8º ano

Aqui, no livro do 8º ano, as escalas se ampliam para o plano internacional e, em nenhum momento, o livro abre espaço para que o professor utilize elementos do material em articulação com a escala local. Como vimos no capítulo 1, já tínhamos a dimensão de que as escalas se ampliariam a partir das orientações da BNCC. No entanto, o próprio documento também afirma que a realidade local deve ser valorizada. Na prática, isso não fica claro no 8º ano, e o próprio livro não apresenta essa possibilidade, já que o documento que orienta a elaboração dos livros didáticos pelo PNLD não estabelece essa valorização como algo essencial.

- **Análise do livro do 9º ano**

Capítulo 2

Por fim, na análise do último livro da coleção Teláris Essencial Geografia, chegamos ao único momento em que algo relacionado ao urbano é tratado no livro didático do 9º ano. Esse conteúdo aparece no capítulo 2, intitulado Industrialização: impactos territoriais e socioeconômicos. Logo no primeiro item já encontramos a temática “Industrialização e urbanização”.

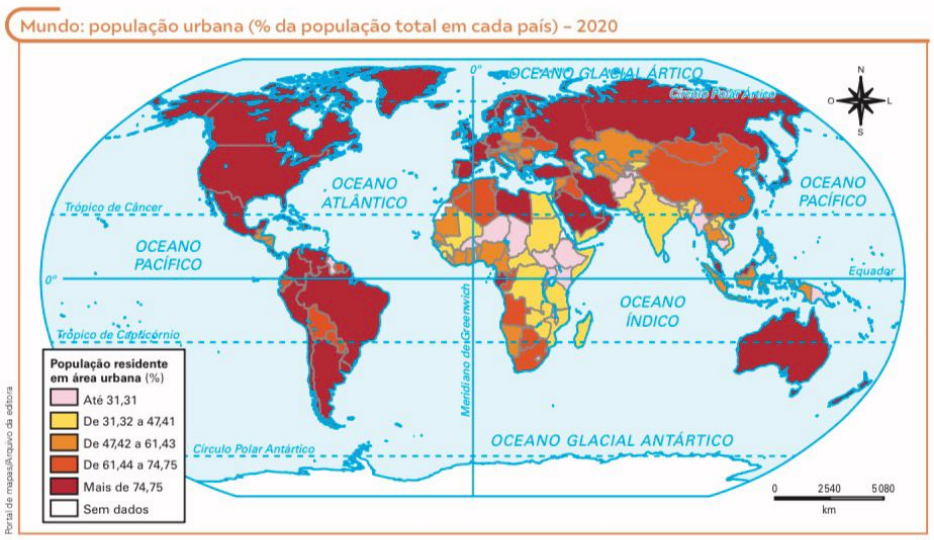
A BNCC no capítulo menciona oito habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos. Entre elas, as que trouxemos no quadro do capítulo 1, a partir da BNCC, e que permitem trabalhar com o urbano nesse ano, também presentes no capítulo do livro didático, são: EF09GE12 e EF09GE13.

O livro contextualiza que o espaço geográfico é constantemente modificado pela sociedade e afirma que poucas transformações históricas se igualaram às mudanças impulsionadas pela industrialização. Nesse processo, a chamada Revolução Industrial teria reforçado a centralidade da cidade. Em seguida, o material apresenta uma breve definição do processo de urbanização, mencionando aspectos como a alteração das paisagens, o aumento da população em áreas urbanas e a concentração de atividades industriais, entre outros elementos.

No entanto, é importante destacar que essa explicação aparece de forma bastante simplória no livro. O conceito de processo de urbanização é apresentado de maneira simplificada, o que acaba abrindo espaço para que o professor realize complementações importantes. Esse é um momento em que se torna fundamental trazer outros recursos, sejam textuais, visuais ou mesmo exemplos mais próximos da realidade dos alunos, que ajudem a ampliar a compreensão desse fenômeno, não apenas em relação aos aspectos positivos da urbanização, mas também aos problemas e contradições que fazem parte desse processo.

Na página 29, o foco da discussão passa para a urbanização em escala mundial. O livro explica que a indústria é um dos fatores que influenciam o crescimento da população urbana, mas destaca também que outros elementos contribuem para esse processo, como a ampliação das atividades ligadas ao setor terciário. Para ilustrar essa discussão, o material apresenta um mapa com o percentual da população urbana em escala mundial (ver Imagem 20).

Imagem 20 - Mapa com percentual da população urbana mundial



Fonte: Branco, Prado e Campos (2022d, p. 29).

A partir desse mapa, notamos que o Brasil apresenta mais de 74% da população residindo em áreas urbanas em 2020. Ainda assim, o livro não abre espaço, em nenhum momento, para trabalhar a urbanização em escala local. Uma forma de aproximar o conteúdo apresentado, tanto o texto quanto o mapa, da realidade acreana seria, por exemplo, utilizar um mapa do estado do Acre que apresente os percentuais de urbanização nos diferentes municípios, permitindo aos alunos perceberem como esse processo se manifesta no espaço em que vivem.

Na página 30, o livro passa a discutir o tema das cidades globais, encerrando ali o último conteúdo relacionado ao urbano apresentado nesse ano escolar.

Considerações de todas as análises feitas na coleção Teláris do 6º ao 9º ano

Tomando alguns apontamentos a partir das observações feitas a respeito da coleção Teláris de Geografia, identificamos algumas limitações importantes no tratamento da temática urbana ao longo dos anos finais do Ensino Fundamental. Um primeiro aspecto que chama atenção é a ausência de referências ao contexto local acreano e, de forma mais ampla, à realidade amazônica. Nos livros analisados não aparecem imagens, gráficos ou textos que dialoguem diretamente com o espaço vivido pelos estudantes acreanos. Quando alguma realidade local aparece, ela se concentra principalmente em outras regiões do país, sobretudo no Sudeste e, em menor medida, no Nordeste. Isso evidencia uma lacuna importante em relação à valorização das dimensões local e regional nos materiais didáticos.

Ainda assim, como foi possível observar nas análises anteriores, o sexto ano apresenta uma pequena exceção. Nesse momento da coleção há uma abertura um pouco maior para o trabalho com o espaço local, o que permite ao professor aproximar o conteúdo do livro da realidade do município. No entanto, essa possibilidade não se mantém nos anos seguintes. No sétimo ano essa abertura praticamente desaparece, dando lugar a uma abordagem mais generalista e voltada para a escala nacional. Embora nesse ano exista um capítulo dedicado ao urbano, momento em que o tema aparece com maior destaque, o tratamento acaba se limitando à apresentação de conceitos, com pouco aprofundamento e poucas oportunidades de reflexão.

Nos anos seguintes essa tendência se torna ainda mais evidente. No oitavo ano a temática urbana aparece de forma pontual, principalmente nas discussões sobre urbanização na África e na América Latina. No caso africano, a abordagem apresentada pelo livro se mostra limitada, pois enfatiza sobretudo problemas urbanos e pouco discute outras dimensões do processo de urbanização. Já no nono ano o espaço dedicado ao urbano é ainda menor, aparecendo apenas em um momento relacionado à urbanização em escala mundial, sem aprofundamento e sem ligação com outras discussões do livro.

De modo geral, percebe-se que, além de aparecer pouco nos anos mais avançados, o conteúdo urbano é tratado de forma superficial e descritiva. As atividades propostas ao longo da coleção, na maioria das vezes, pedem apenas que os alunos identifiquem ou descrevam elementos presentes em imagens, mapas ou textos. Esse tipo de atividade pouco contribui para a construção de análises mais críticas sobre o espaço urbano. Dessa forma, o livro didático acaba limitando as possibilidades de desenvolver uma leitura mais reflexiva da realidade.

Outro aspecto importante diz respeito à relação entre as diferentes escalas geográficas. Embora exista uma orientação presente na BNCC que indica a importância de articular as escalas local e global no ensino de Geografia, essa relação não aparece de forma clara nos materiais analisados. A organização dos conteúdos ao longo dos anos dificulta essa conexão e acaba resultando em uma abordagem fragmentada da temática urbana. Essa limitação também está ligada ao caráter generalista das coleções produzidas no âmbito do Programa Nacional do Livro e do Material Didático, que buscam atender todo o território nacional e, por isso, muitas vezes deixam de considerar especificidades regionais e locais.

Diante desse cenário, torna-se evidente a necessidade de materiais didáticos mais contextualizados, que considerem com maior atenção as particularidades regionais. A produção de materiais que dialoguem com a realidade da região Norte e, especialmente, do estado do Acre, pode contribuir para um ensino de Geografia mais significativo, no qual os estudantes consigam reconhecer e compreender as dinâmicas urbanas presentes no espaço em que vivem.

Ao mesmo tempo, é importante lembrar que o livro didático não define sozinho o que acontece em sala de aula. O trabalho do professor tem um papel fundamental na forma como esses conteúdos são apresentados e discutidos com os alunos. Muitos docentes procuram estratégias para aproximar os temas do livro da realidade local. Por isso, compreender como os professores percebem essas limitações e como lidam com elas no cotidiano escolar ajuda a ampliar a discussão apresentada até aqui. É justamente esse aspecto que será explorado no próximo item desse capítulo 3, a partir das falas dos professores.

3.2 Um olhar para a atuação docente diante da temática urbana local e dos livros didáticos

Agora que analisamos a única coleção (Teláris) presente para todas as escolas do estado, torna-se interessante olhar para as percepções e atuação de docentes em Rio Branco que estão cotidianamente em sala de aula. O intuito desse item é ter conhecimento sobre as considerações que os professores têm acerca desses livros didáticos; se oferecem amplas abordagens ou

limitações; como planejam suas aulas e se os livros são uma de suas principais ferramentas; que medidas tomam quando encontram certas dificuldades em utilizar esse material didático para aula de temática urbana local; se utilizam os documentos curriculares (de âmbito nacional, a BNCC, ou de âmbito estadual, o Currículo de Referência Único do Acre) para a elaboração de suas aulas, se consideram os norteamentos desses documentos suficientes para planejar aulas com essa temática, se dificultam ou possibilitam trabalhar com questões urbanas locais e de que maneira esses docentes acham essencial para que questões urbanas locais fossem trabalhadas com mais facilidade em sala de aula.

Para a realização das entrevistas, traçamos um perfil dos participantes da pesquisa. Buscamos entrevistar apenas docentes que atuavam nos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) e em escolas públicas da área urbana de Rio Branco-AC, visto que as falas desses profissionais forneceriam uma percepção para além do que foi constatado ao longo dos Capítulos 1, 2 e na primeira parte do Capítulo 3. Optou-se por esse público em razão de serem os professores que utilizam diretamente a coleção didática analisada, estando, portanto, em contato cotidiano com seus conteúdos, propostas metodológicas e possibilidades de utilização em sala de aula.

A pesquisa possui natureza qualitativa e, por esse motivo, não houve a definição prévia de um número específico de participantes. O intuito foi entrevistar o maior número possível de professores que atendessem aos critérios estabelecidos, privilegiando a diversidade de experiências e percepções acerca da coleção didática, e não a representatividade estatística da amostra. Contudo, em razão do tempo disponível para a realização da pesquisa e das dificuldades de contato com os docentes, foi possível entrevistar 17 professores, quantitativo considerado suficiente para contemplar diferentes perspectivas sobre o objeto investigado.

Vale ressaltar que as entrevistas foram realizadas entre o final de 2025 (início do mês de dezembro) e o início de 2026 (entre os meses de janeiro e fevereiro). Entretanto, questões como “Em quantas escolas você leciona atualmente?” e “Em quantas turmas você atua neste ano?” referiam-se à atuação profissional dos docentes durante o ano letivo de 2025, período correspondente ao contexto analisado nesta pesquisa.

Inicialmente, pretendia-se realizar todas as entrevistas de forma síncrona, por meio de encontros presenciais ou, quando necessário, pela plataforma Google Meet. Entretanto, o período de coleta de dados coincidiu com as férias escolares e o retorno das atividades letivas, circunstância que dificultou a disponibilidade dos professores, muitos dos quais encontravam-se viajando, envolvidos em atividades profissionais ou com limitações de horário. Diante desse cenário, optou-se por flexibilizar os procedimentos de coleta, de modo a ampliar a participação

dos docentes. Assim, três entrevistas foram realizadas por meio do Google Meet. Os demais participantes relataram dificuldades para participar de chamadas em tempo real, seja em razão da disponibilidade de tempo, seja por limitações relacionadas ao acesso à internet. Como alternativa, as perguntas passaram a ser encaminhadas pelo aplicativo WhatsApp, permitindo que os docentes respondessem no momento mais conveniente, por meio de mensagens de texto ou áudios.

Considerando que a maior parte das entrevistas ocorreu por meio do envio das perguntas via WhatsApp, adotamos um roteiro de entrevista estruturada, composto pelas mesmas questões para todos os participantes, possibilitando a comparação das respostas sem comprometer a liberdade dos docentes para desenvolverem suas percepções e experiências ao responderem cada questão. As perguntas das entrevistas foram divididas em 8 partes, sendo a última destinada às considerações finais do entrevistado.

Os docentes foram previamente informados de que suas respostas seriam utilizadas exclusivamente para fins acadêmicos, assegurando-se o anonimato e a confidencialidade das informações prestadas. Todos os participantes manifestaram concordância em participar da pesquisa mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). O referido termo, assim como o roteiro de entrevista utilizado na pesquisa, encontra-se disponível nos Apêndices desta dissertação.

Podemos iniciar a análise das entrevistas pelo perfil dos docentes, correspondente à parte 1 do questionário estruturado, que reúne três questões voltadas ao tempo de atuação, ao número de escolas em que os professores lecionam e à quantidade de turmas assumidas no ano letivo. Consideramos essa etapa importante porque permite situar quem são os sujeitos da pesquisa antes de avançarmos para aspectos mais diretamente ligados ao planejamento, ao uso do livro didático e ao trabalho com o urbano local.

Quando fizemos a primeira pergunta da entrevista: “Há quantos anos você atua como professor(a) de geografia?”, tivemos o seguinte resultado: dos 17 professores entrevistados, observa-se, em primeiro lugar, que há uma presença significativa de docentes com trajetória profissional ainda recente. Sete professores, o que corresponde a 41,2% do total, atuam há menos de 5 anos. Em seguida, seis docentes, equivalentes a 35,3%, atuam entre 5 e 10 anos. Já quatro professores, ou 23,5%, possuem mais de 10 anos de atuação. Esses dados mostram que o grupo é relativamente diverso em termos de experiência, mas com predominância de profissionais que ainda estão em fase inicial ou intermediária da carreira. Aqui, podemos notar que o tempo de atuação dos docentes pode influenciar nas formas de planejamento quanto nas

estratégias adotadas para lidar com as limitações dos materiais didáticos e com a necessidade de contextualização do urbano local, quando necessário.

Na segunda pergunta, questionamos: “Em quantas escolas você leciona atualmente?”. A partir disso, obtivemos respostas que mostram uma concentração maior de docentes vinculados a apenas uma unidade escolar. Onze professores, o que representa 64,7% dos entrevistados, lecionam em 1 escola, enquanto seis docentes, equivalentes a 35,3%, atuam em 2 escolas. Nenhum dos participantes indicou trabalhar em 3 ou mais escolas, ou seja, a maioria dos professores atuam em apenas uma escola, embora ainda exista uma parcela considerável de professores que dividem sua atuação entre duas escolas, o que pode implicar deslocamentos, reorganização constante da rotina e adaptações no planejamento, além da sobrecarga de turmas.

Nossa terceira pergunta do questionário era: “Em quantas turmas você atua neste ano?”. Quinze professores, correspondendo a 88,2% do total, atuam entre 6 e 10 turmas. Apenas um docente, ou 5,9%, afirmou atuar em até 5 turmas, e um docente, também equivalente a 5,9%, informou trabalhar com mais de 10 turmas, o que nos mostra uma rotina intensa desses professores. Por mais que a maioria dos professores atuem em apenas uma escola, as quantidades de turmas podem influenciar diretamente em como esses profissionais irão realizar seus planejamentos e até mesmo em como irão lecionar, impactando na qualidade do ensino.

Na segunda parte do questionário, damos foco para o planejamento e a prática docente, buscando compreender como esses professores organizam suas aulas de Geografia e em que medida o livro didático ocupa lugar central nesse processo.

Ao observar as respostas da pergunta 4, que questionava: “Como você costuma planejar suas aulas de geografia?”, conseguimos notar que o planejamento das aulas não aparece, na maior parte dos casos, como uma prática baseada apenas no livro didático. O que predomina é um planejamento em que os docentes utilizam os documentos orientadores, como a BNCC, o plano de curso, o currículo do estado, materiais da SEE (Secretaria de Estado de Educação e Cultura) e, em alguns casos, o CRUA, sempre acompanhado de buscas em outras fontes, como textos da internet, slides, atividades adaptadas, apostilas, materiais produzidos pelos próprios docentes e até ferramentas de inteligência artificial.

Em várias falas, os professores demonstram partir de uma base curricular e, depois, fazem adaptações conforme a realidade da turma. Isso aparece, por exemplo, quando os entrevistados citam a BNCC, o currículo do estado, os planos da secretaria, as sequências didáticas e outros materiais de apoio como ponto de partida para definir habilidades, conteúdos e as estratégias que eles consideram crucial. Esse aspecto é importante para nossa pesquisa porque mostra que a prática docente não se organiza apenas em torno do livro, mas também de

outros referenciais que ajudam o professor a tornar o conteúdo mais acessível, pois, conforme vimos na análise dos livros didáticos, a abordagem ficaria bem superficial caso o professor utilizasse apenas esse material.

As respostas da pergunta 4 mostram que esse planejamento não ocorre de forma totalmente homogênea e alguns professores falam com detalhes valiosos, porém, algumas falas são mais breves e até um pouco desconexas em relação ao que a pergunta solicitava. Em certos casos, o professor informa apenas a base que utiliza, como “plano de curso”, “Nova Escola” ou “sequência didática da escola”, sem desenvolver muito como esse planejamento é feito na prática. Em outro caso, a resposta se volta mais para o momento em que o planejamento é realizado, como quando o docente afirma que planeja “à noite ou nos finais de semana”, o que revela uma condição de trabalho importante, mas não esclarece com profundidade quais referências orientam esse processo, mas, ainda assim, o conjunto das respostas permite identificar uma tendência predominante.

Na pergunta 5, “O livro didático é seu principal recurso de planejamento?”, os dados fechados ajudam a reforçar essa leitura. Entre os 17 professores entrevistados, 10 docentes, o que corresponde a 58,8%, afirmaram que o livro didático é apenas parcialmente seu principal recurso de planejamento. Outros 5 professores, equivalentes a 29,4%, responderam que o livro didático não é seu principal recurso, enquanto apenas 2 docentes, ou 11,8%, afirmaram que ele é, de fato, o principal recurso.

Consideramos esse resultado bastante significativo, dentro da quantidade de professores aqui entrevistados, pois, ele mostra que o livro didático permanece como uma referência importante, mas aparece, na maior parte das respostas, como apoio, e não como elemento único ou suficiente para orientar a prática docente. Quando a maioria marca “parcialmente”, o que se evidencia é justamente um uso combinado: o livro entra no planejamento, mas dividindo espaço com outros materiais e outras estratégias. Isso ajuda a compreender por que, nas respostas abertas, tantos professores mencionam internet, textos atualizados, materiais da secretaria, apostilas próprias, slides, inteligência artificial e adaptações feitas conforme a turma.

Também chama atenção o fato de apenas dois professores terem afirmado que o livro didático é seu principal recurso. Mesmo nesses casos, as falas desses dois profissionais não indicam um uso isolado do livro, mas sua presença em meio a outras fontes ou materiais em sua prática. Já, entre aqueles que marcaram “não”, a justificativa aparece de forma mais nítida nas respostas abertas: o livro não dá conta sozinho, seja por trazer conteúdos resumidos, por não atender à realidade dos alunos, seja porque o professor sente necessidade de complementar o planejamento com outras fontes. Essa superficialidade presente no livro didático e que os

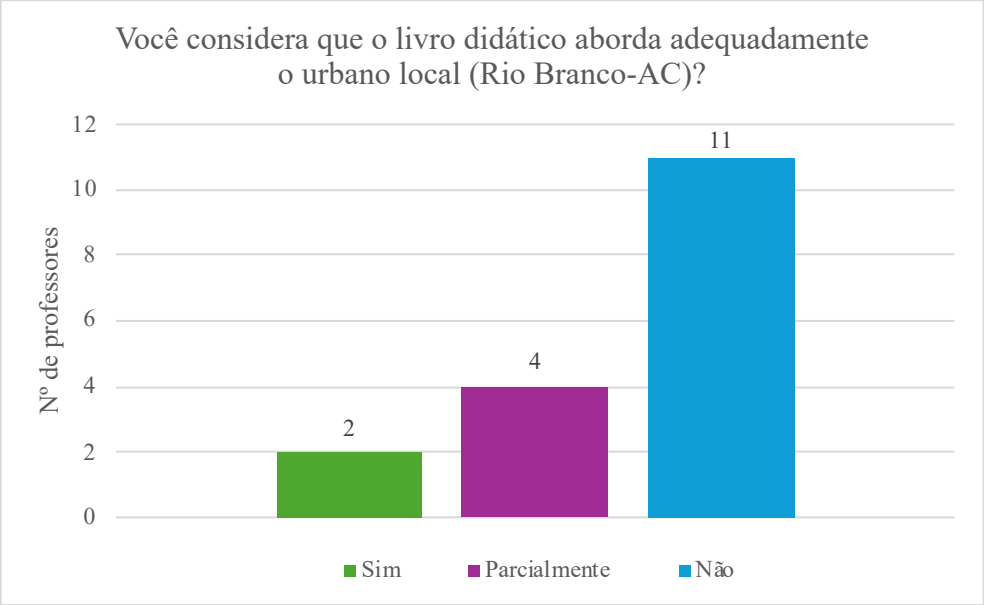
professores apontam em suas respostas, explicamos nitidamente no capítulo 1, onde entendemos que é a partir das orientações da BNCC que as coleções são produzidas pelo PNLD. Tivemos a constatação que o documento curricular em escala nacional não valoriza as questões locais, logo, os materiais também apresentariam esse esvaziamento.

Agora que já falamos sobre os perfis docentes e sobre o planejamento, ao entrar na terceira parte do questionário, a análise começa a tocar em um ponto central da pesquisa: a relação entre o livro didático e o ensino da geografia urbana em Rio Branco. Três perguntas permitem fazer essa leitura: 6, 7 e 8, pois, nos mostram como o livro é usado, como ele é avaliado e até que ponto ele precisa ser complementado. Nessa parte da entrevista, tivemos o intuito de entender quando os docentes consideram relevante ou não a utilização do livro didático quando o conteúdo envolve cidade, urbanização, redes urbanas, moradias e, principalmente, a realidade local. Esse foco dialoga diretamente com os objetivos específicos de nossa pesquisa, já que dois deles buscamos compreender como os conteúdos urbanos são apresentados nos livros didáticos e de que forma os professores lidam com suas lacunas na prática escolar para trabalhar as questões urbanas locais.

Na pergunta 6, “Quando você trabalha conteúdos urbanos (cidade, urbanização, redes urbanas etc.), qual é o papel do livro didático nas suas aulas?”, o que mais sobressai como resposta é a ideia de que o livro didático tem um papel de apoio inicial. Em boa parte das falas, ele aparece como material que oferece os conceitos de partida, mapas, gráficos e atividades. Em outras palavras, o livro ajuda a introduzir o conteúdo, organizar uma leitura inicial e dar algum suporte visual e conceitual para a aula, mas para aprofundar, os professores precisam buscar outras fontes. Inclusive, alguns profissionais já possuem um olhar mais crítico sobre o livro didático: o livro tem linguagem difícil, textos rasos, abordagem superficial ou pouca relação com a realidade dos alunos, e alguns até mencionaram o esvaziamento total da temática urbana local nesse material didático.

Já na pergunta 7, “Você considera que o livro didático aborda adequadamente o urbano local (Rio Branco-AC)?”, essa limitação aparece com ainda mais força. Quando questionados se o livro didático aborda adequadamente o urbano local de Rio Branco, a maioria dos professores respondeu negativamente, como evidencia o Gráfico 1:

Gráfico 1 - A abordagem do urbano local no livro didático para os entrevistados



Fonte: Elaborado pelo autor a partir das entrevistas (2026).

Para a maioria dos participantes, que são exatos 11 professores (64,71%), como notamos no gráfico, o livro didático não contempla de forma adequada a realidade urbana de Rio Branco. Quando colocamos esse dado ao lado das respostas da pergunta 6, fica evidente que o livro pode até ajudar com conceitos, imagens e atividades, mas isso não significa que ele dê conta do urbano local, ou seja, há uma distância entre o conteúdo urbano presente nos livros e o espaço vivido pelos alunos.

Essa percepção encontra apoio a partir dos estudos de Popiolek e Francischett (2023), pois, as autoras destacam que a falta de informações e de recursos didáticos voltados ao território vivido cria limitações concretas para o trabalho pedagógico, enfraquecendo o estudo do lugar. Embora esse artigo trate do município em outro contexto escolar, a reflexão se aproxima bastante do que aparece nas entrevistas, porque aqui também os professores apontam dificuldades quando o material didático não contempla de modo mais direto o espaço local.

Chegando na pergunta 8, “Ao trabalhar conteúdos relacionados ao urbano (cidades, urbanização, moradias etc.), você sente necessidade de utilizar outros materiais além do livro didático? Justifique.”, essa insuficiência do livro didático fica ainda mais evidente. Quando perguntados se sentem necessidade de utilizar outros materiais para trabalhar conteúdos relacionados ao urbano, a resposta predominante foi “sim”. Para 15 professores (88,2%), essa necessidade aparece de forma direta, ou seja, eles sentem sim essa necessidade de trazer outros materiais. Para 1 professor (5,9%), essa necessidade aparece de modo condicionado, isto é, o professor entende que o livro pode servir para temas mais gerais, mas não para conteúdos mais

específicos. E apenas 1 professor (5,9%) afirmou não sentir essa necessidade, embora, na própria justificativa, tenha explicado que faz adaptações constantes com exemplos do cotidiano local. Até nesse caso, o professor confirma a mesma tendência: o conteúdo só se aproxima da realidade dos estudantes quando há a mediação do docente.

As justificativas apresentadas nessa pergunta ajudam a entender melhor por que o livro não basta. O primeiro motivo que mais se repete é a distância entre o conteúdo do livro e a realidade local. Muitos professores afirmam que o material foi pensado a partir de realidades urbanas mais amplas, frequentemente associadas a grandes cidades (localizadas nas regiões Sudeste e Sul), e que isso dificulta a aproximação com Rio Branco. A segunda justificativa recorrente é a superficialidade da abordagem. Em várias respostas, o livro é descrito como resumido, raso ou insuficiente para aprofundar os conteúdos urbanos (além de outros, obviamente). Já o terceiro ponto diz respeito à necessidade de recursos mais visuais e mais atualizados, como imagens, reportagens, mapas, vídeos e textos mais próximos da linguagem e da vivência dos alunos.

Muitos professores falaram que precisam trazer exemplos de bairros de Rio Branco, imagens locais, textos da internet, reportagens, materiais produzidos pela secretaria, slides próprios, livros complementares e até recursos digitais para tornar a geografia urbana local mais compreensível. A fala de uma professora nos chamou atenção, pois, ela mostra que a limitação do livro não está só na falta de exemplos locais, mas também nas próprias categorias usadas para explicar o urbano. Quando a mesma afirma que certas nomenclaturas presentes nos materiais oficiais se ajustam mais às grandes metrópoles do que à realidade de Rio Branco, ela chama atenção para algo importante: não se trata apenas de “colocar exemplos do Acre”, mas de trabalhar o conteúdo com categorias e recortes que façam sentido para o espaço vivido pelos alunos.

A partir dessas respostas, referente às perguntas 6, 7 e 8, fica evidente que o livro didático não é utilizado de forma isolada no ensino do urbano. Como propõe o último objetivo específico da pesquisa, onde estamos buscando compreender como os professores de Geografia de Rio Branco lidam com esses conteúdos, percebe-se que o livro funciona mais como apoio inicial, sobretudo na apresentação de conceitos, mas não dá conta da realidade local. Além disso, ainda com relação ao último objetivo específico, observa-se que os professores articulam o uso do livro com outras estratégias para contextualizar o conteúdo. Como vimos nas análises anteriores, eles recorrem a imagens, textos complementares, materiais da Secretaria de Educação e exemplos do cotidiano dos alunos, buscando aproximar o urbano trabalhado em sala da realidade de Rio Branco.

A parte 4 do questionário é bem direta e gira em torno de três perguntas que olham para um ponto que já tínhamos discutido no início da dissertação: as condições reais de trabalho do professor de Geografia. Como já vimos, o ensino não depende só do conteúdo em si, ele é atravessado por vários fatores, como a infraestrutura da escola, a carga horária, a quantidade de turmas e os recursos disponíveis. Então, nesse momento da entrevista, focamos em saber: se a escola oferece recursos, o que o professor faz quando não tem e quais materiais ele usa ou até produz para conseguir dar conta das aulas.

Quando analisamos as respostas da pergunta 12, que questiona: “Além do livro didático, que outros materiais você utiliza ao trabalhar conteúdos urbanos?”, fica bem claro que o professor não fica só no livro didático. Pelo contrário, aparece uma variedade grande de materiais sendo usados no dia a dia: slides, imagens, textos da internet, vídeos, mapas, fotografias, reportagens etc., além de materiais que eles mesmos produzem. Em alguns casos aparecem também maquetes, documentários, uso de celular, laboratório de informática, entre outros, ou seja, a aula vai sendo montada com o que tem disponível e, muitas vezes, com o que o professor consegue buscar por conta própria.

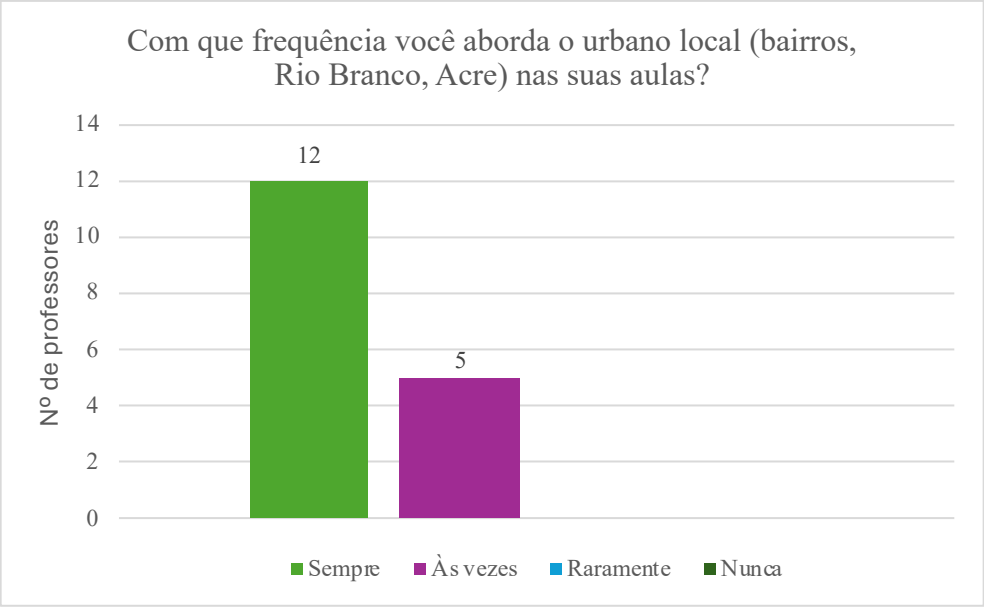
Quando olhamos para a pergunta 13 sobre os recursos das escolas, “A escola oferece recursos suficientes para trabalhar o urbano local? (Ex.: materiais impressos, recursos audiovisuais, aulas de campo, maquetes etc.).”, os dados ajudam a confirmar isso. Dos 17 professores, 7 (41,2%) disseram que a escola oferece recursos parcialmente, 5 (29,4%) disseram que sim e outros 5 (29,4%) disseram que não. O que mais aparece não é nem a falta total, nem uma estrutura completa, mas um meio termo instável. Tem recurso, mas nem sempre funciona, nem sempre é suficiente, ou simplesmente não dá conta de tudo. O recurso disponível pela escola que mais sobressai é o data show, mas por muitas vezes não está livre para uso, e dado momento, é necessário o agendamento do professor para utilizar em sua aula. Por isso, já se encaixando nas respostas da pergunta 14: “Quando esses recursos não existem, o que você faz para adaptar suas aulas?”, muitos docentes recorrem aos diferentes meios para cobrir a ausência de recursos por parte da escola: muitos usam material de casa, equipamento próprio, recorrem à internet, reaproveita o que já tinha pronto, entre outras formas.

A partir disso, cabe uma reflexão mais cuidadosa. Como sabemos, os livros do PNLD seguem as orientações da BNCC, então pensar em materiais que valorizem mais o local e o regional não depende só das editoras. Passa também pelas próprias diretrizes. E como vimos no capítulo 1, a BNCC, em alguns momentos, trabalha de forma mais geral, o que acaba dificultando essa aproximação com realidades mais específicas. Então talvez o caminho não seja simplesmente cobrar mais dos livros, mas pensar em como essas orientações podem abrir

mais espaço para o local. Não é uma crítica no sentido de negar o que já existe, mas de reconhecer que, na prática, o professor ainda precisa adaptar muita coisa para que o conteúdo faça sentido para os alunos.

Na parte 5 das nossas entrevistas, buscamos compreender com que frequência esses profissionais trabalham com os aspectos urbanos na escala local e o que facilita e dificulta quando eles levam essa discussão para sala de aula. No Gráfico 2, vemos melhor a frequência que os conteúdos urbanos locais aparecem na prática dos docentes entrevistados:

Gráfico 2 - Frequência do urbano local nas aulas dos professores entrevistados

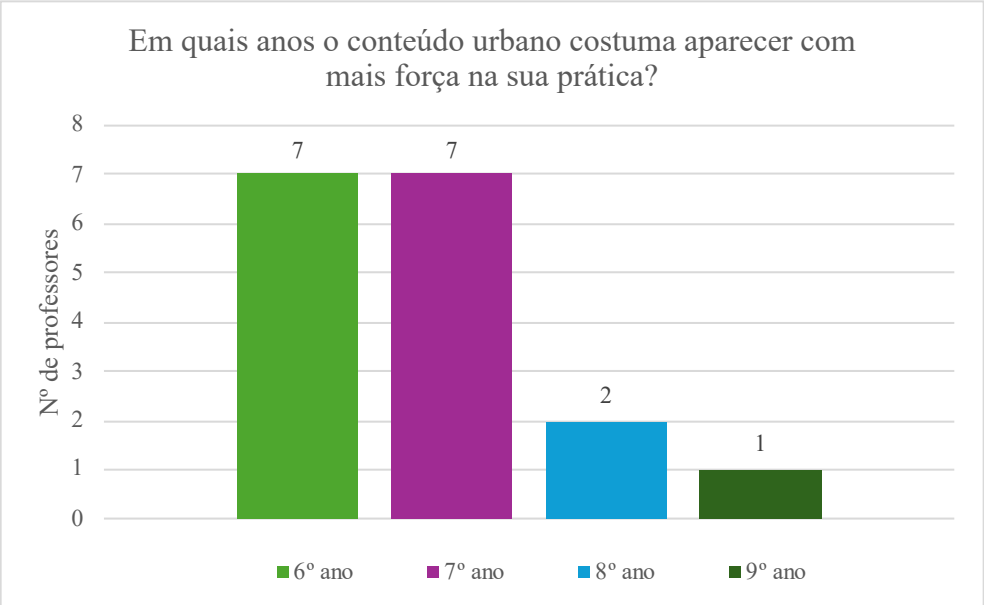


Fonte: Elaborado pelo autor a partir das entrevistas (2026).

Nesse gráfico já notamos algo que precisa ser destacado: há um esforço por parte dos professores em trabalhar o urbano local. Mesmo com todas as limitações que já apareceram nas partes anteriores, a maioria não deixa esse conteúdo de lado. Pelo contrário, ele aparece com bastante frequência nas aulas. Isso diz muito sobre a prática docente, porque evidencia que, mesmo quando o material didático não ajuda ou quando faltam recursos, os professores buscam caminhos para aproximar o conteúdo da realidade dos alunos, seja com exemplos do bairro, da cidade ou de situações do cotidiano, há uma tentativa real de fazer esse conteúdo ganhar sentido.

Em outra pergunta, questionamos em qual ano escolar a temática urbana costumava aparecer mais em suas aulas. Fizemos o Gráfico 3 para apresentar esses dados:

Gráfico 3 - Presença do conteúdo urbano ao longo dos anos escolares



Fonte: Elaborado pelo autor a partir das entrevistas (2026).

A partir da visualização do gráfico acima, vai se comprovando o que discutimos no capítulo 1, quando analisamos a BNCC, o CRUA e os próprios livros didáticos no início do capítulo 3, só que agora, com a confirmação dos profissionais que estão diretamente nas salas de aula. Existe uma concentração muito maior dos conteúdos urbanos nos anos iniciais dos anos finais do Ensino Fundamental, principalmente no 6º e 7º ano, enquanto no 8º e 9º esse tema vai perdendo espaço.

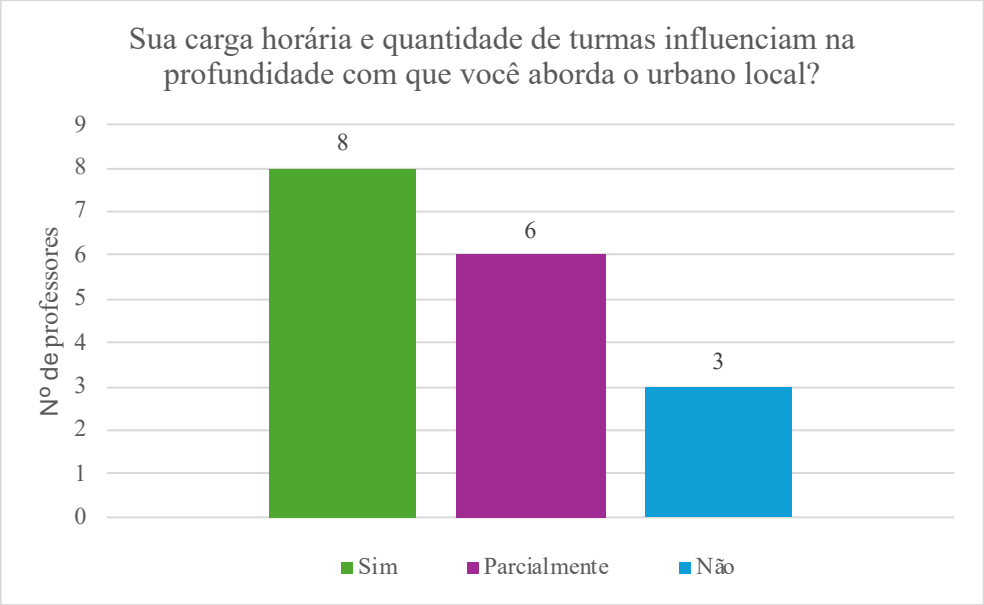
Nas respostas da pergunta 17, "O que facilita e o que dificulta trabalhar o urbano local em suas aulas", os professores dizem que trabalhar o urbano local fica mais fácil quando o aluno consegue reconhecer aquilo que existe no seu bairro, na sua cidade e na sua própria vivência. Só que, ao mesmo tempo, aparece muito a falta de material, de imagens, de referências locais e até a dificuldade dos alunos em ampliar a leitura para além do espaço mais imediato. Quando juntamos as informações dos gráficos e as respostas abertas, o quadro fica bem coerente: por um lado, temos professores que fazem um esforço grande para trabalhar o urbano local; por outro, temos uma estrutura curricular e materiais que não sustentam essa continuidade ao longo dos anos. Soma-se a isso a dificuldade de encontrar materiais sobre Rio Branco, a limitação de recursos e até questões da própria escola. No fim, o que aparece é quase um contraste: os professores tentando manter o tema vivo, enquanto o restante (currículo, livro, estrutura) nem sempre acompanha esse movimento.

A parte 6 da nossa entrevista foi pensada mais para entender como os professores enxergam as orientações da BNCC e do CRUA no dia a dia. No geral, não apareceu nada muito diferente do esperado: a maioria conhece a BNCC, boa parte também conhece o CRUA, e as respostas caminham no sentido de que esses documentos ajudam no trabalho com os conteúdos urbanos. Como não houve grandes diferenças ou posicionamentos que fugissem disso, optamos por não aprofundar essa parte e seguir para a próxima análise.

A parte 7 e a parte 8 aparecem no questionário justamente como um fechamento das entrevistas, porque deslocam a análise para 1: se as quantidades de turmas e carga horária influenciam no trabalho; e 2: o que os próprios docentes consideram essencial para melhorar o ensino do urbano local.

No caso da pergunta 21 da parte 7, “Sua carga horária e quantidade de turmas influenciam na profundidade com que você aborda o urbano local?”, percebemos um padrão bem claro. Para a maioria dos professores, sendo 8 professores (47,06%), aponta que a carga horária e a quantidade de turmas influenciam diretamente na profundidade com que o urbano local é trabalhado em sala (ver Gráfico 4), enquanto 6 (35,29%) responderam parcialmente e 3 docentes (17,65%) responderam que não. Isso mostra que não se trata apenas de uma escolha pedagógica, já que existe um limite concreto que interfere no planejamento, no tempo de preparação das aulas e até na possibilidade de diversificar as estratégias. O que percebemos aqui é que a discussão sobre o ensino de Geografia não passa só pelo conteúdo do livro ou pela boa vontade do professor, mas pelo tempo real de planejamento, pelo número de turmas, pelo ritmo da escola e pelo tanto que o docente consegue, de fato, preparar aulas mais ajustadas à realidade dos alunos. Em várias falas dos professores, aparece justamente essa sensação deles correrem contra o tempo, dividir a atenção entre muitas turmas e lidar com outras demandas que atravessam a prática docente.

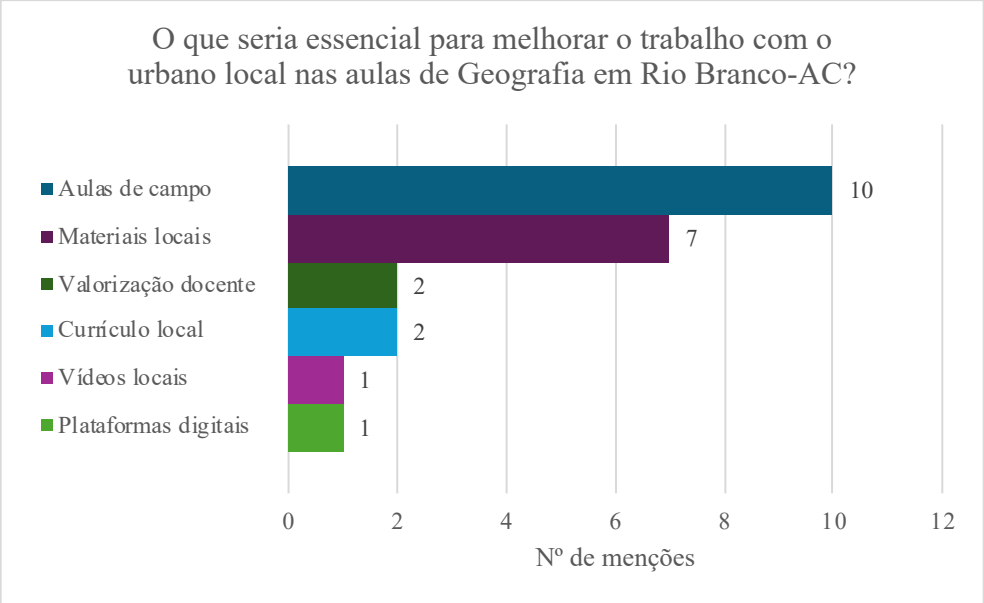
Gráfico 4 - Influência da carga horária e quantidade de turmas



Fonte: Elaborado pelo autor a partir das entrevistas (2026).

Já na parte 8, quando a pergunta é aberta: “O que seria essencial para melhorar o trabalho com o urbano local nas aulas de geografia em Rio Branco-AC?”, aparece um outro tipo de informação, mais qualitativa, mas que também revela necessidades dos professores de geografia que lidam com as salas de aula em Rio Branco. Ao organizar as respostas, foi possível identificar algumas palavras-chave que se repetem com mais frequência, indicando aquilo que os profissionais consideram mais necessário para melhorar o trabalho com o urbano local. Analisemos o Gráfico 5:

Gráfico 5 - Principais demandas para melhorar o trabalho com o urbano local



Fonte: Elaborado pelo autor a partir das entrevistas (2026).

O dado mais interessante aqui é que, no fechamento das entrevistas, os professores não ficaram só repetindo falta de livro ou falta de material. O que aparece com mais força é a necessidade de viver a cidade como parte do processo de ensino, principalmente por meio de saídas, visitas e aulas de campo. Isso traz um elemento novo para a análise: mais do que pedir complemento ao livro, muitos docentes estão apontando para práticas que coloquem os estudantes em contato mais direto com o espaço urbano de Rio Branco. Ao lado disso, a defesa de materiais locais continua forte, o que mostra que o professor quer, ao mesmo tempo, conteúdo mais próximo da realidade e formas mais concretas de trabalhar esse conteúdo: cartilhas, vídeos, exemplos locais ou até um material complementar mais ajustado à realidade acreana.

Considerações acerca do capítulo 3

As entrevistas ajudaram muito a entender melhor o que acontece de fato no ensino de Geografia urbana. Ouvir os professores foi importante justamente porque eles mostram, na prática, como lidam com as dificuldades do dia a dia. E essas dificuldades são muitas. Mesmo assim, um ponto que chama atenção de forma positiva é que a maioria não fica presa ao livro didático. Mesmo quando ele aparece como apoio, os professores vão além, buscam outros textos, imagens, exemplos e tentam aproximar o conteúdo da realidade dos alunos. Isso já mostra um esforço grande por parte deles, principalmente quando a gente sabe que nem sempre há condições ideais de trabalho.

Ao mesmo tempo, as entrevistas acabam confirmando algo que já vinha aparecendo na análise da BNCC e do CRUA. Esses documentos são vistos como orientadores, e de fato ajudam em alguns momentos, mas também trazem um direcionamento muito geral. E isso não afeta só o professor, afeta também os livros didáticos, já que as editoras precisam seguir essas orientações. Então, se a base já vem mais generalizada, o livro também acaba seguindo esse caminho. Por isso, a questão não é cobrar só das editoras, porque elas estão seguindo o que é exigido. O problema começa antes.

Isso fica ainda mais evidente quando os professores falam da dificuldade de trabalhar com o urbano local. Muitos destacam que é difícil encontrar materiais sobre Rio Branco, seja texto, imagem ou qualquer outro tipo de registro. E isso pesa bastante, porque não deveria ser difícil acessar informações sobre o próprio lugar. No fim, o professor acaba tendo que correr atrás, produzir material, adaptar conteúdo, o que exige mais tempo e esforço. E nem sempre esse tempo existe.

Outro ponto que aparece nas falas e que já tinha sido observado antes é a questão da presença do urbano nos anos escolares. De forma geral, ele aparece mais no 6º e 7º ano e vai perdendo espaço no 8º e 9º. Isso já tinha sido visto nos documentos e nos livros, e agora aparece também na fala dos professores. Ou seja, não é algo isolado, mas algo que se repete em diferentes níveis, desde o currículo até a sala de aula.

Também é importante salientar como essas entrevistas foram feitas. No começo, elas aconteceram de forma online, por reunião, mas depois foi necessário adaptar para o WhatsApp, porque muitos professores não tinham tempo disponível. Com isso, foi possível ampliar a participação, mesmo que as respostas tenham vindo em formatos diferentes. Claro que toda entrevista tem seus limites, mas, mesmo assim, foi possível perceber padrões bem claros. No geral, elas ajudam a fechar essa etapa mostrando que, apesar dos problemas, os professores têm consciência das limitações dos materiais e fazem o possível para trabalhar o urbano de forma mais próxima da realidade dos alunos.

O que foi analisado ao longo deste capítulo mostra que o livro didático não pode ser visto nem como solução, nem como problema isolado. Ele aparece como apoio, principalmente na organização dos conteúdos e na apresentação inicial dos temas, mas também revela limites claros quando se trata do ensino da geografia urbana. Em vários momentos, como vimos no início do capítulo, o livro apresenta os conteúdos de forma mais geral. Um exemplo disso é o caso do processo de urbanização, onde o livro explica a relação com a industrialização, a migração e o crescimento das cidades, mas não avança muito para discutir desigualdades,

segregação ou as contradições do espaço urbano ou as contradições desse processo, o que resulta em um conteúdo mais descritivo do que analítico.

Essa função mais organizadora do livro aparece também nas ideias de Correia e Almeida (2020), quando as autoras evidenciam que o material didático atua como suporte no processo de ensino, especialmente por sistematizar os conteúdos.

Ao mesmo tempo, quando se observa a forma como os conceitos aparecem, percebe-se que nem sempre são trabalhados de maneira mais aprofundada. Souza *et al*. (2024) apontam que, em muitos casos, os livros priorizam exemplos em vez da construção conceitual. Isso ajuda a entender por que, na prática, o aluno até reconhece o tema, mas nem sempre consegue interpretá-lo de forma mais crítica. O conteúdo aparece, mas não avança para além dos conceitos.

Outro ponto que chama atenção, e que apareceu com bastante força na análise, é a ausência de aproximação com a realidade local. Como vimos, os exemplos urbanos se concentram em outras regiões, enquanto o contexto amazônico praticamente não aparece. Ribeiro e Paz (2020) já indicam a importância de considerar a diversidade das realidades no ensino de geografia. No caso da Amazônia, essa ausência se torna ainda mais evidente quando Costa Júnior e Thomé (2023) mostram que a região costuma ser representada mais pelos seus aspectos naturais do que pelas suas dinâmicas sociais, que também constatamos pelas falas dos docentes como também pela análise da coleção Teláris. Isso ajuda a entender por que o urbano da região praticamente não aparece nos livros analisados, o que acaba interferindo na forma como o aluno se reconhece no conteúdo.

Além disso, não dá para ignorar o fato de que, em muitas escolas, o livro didático é o principal recurso disponível. Costa (2025) destaca que ele ainda é, em vários contextos, a principal ferramenta utilizada por professores e alunos. É notório que isso acontece, as limitações do livro passam a ser também limitações do próprio ensino, principalmente quando não há adaptação ou complementação por parte do professor, algo que, como vimos nas entrevistas, nem sempre é simples de realizar.

Diante disso, o que se percebe é que o livro didático tem um papel importante, mas não dá conta sozinho, já que ele organiza e apresenta o conteúdo, mas não garante um ensino mais crítico e contextualizado do urbano. É nesse espaço que o trabalho do professor se torna fundamental, pois são eles que tentam na maioria das vezes aproximar o conteúdo da realidade dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo dessa dissertação, a preocupação central não foi apenas identificar a presença do conteúdo urbano nos livros didáticos, mas entender de que forma esse conteúdo é apresentado e, principalmente, se ele consegue dialogar com a realidade dos alunos de Rio Branco-AC. Partimos de duas questões bem diretas: se os livros conseguem trabalhar o urbano a partir do contexto local e, quando isso não acontece, como os professores lidam com essas ausências no dia a dia. Nosso objetivo geral permaneceu nesse mesmo caminho, buscando investigar como esses conteúdos aparecem nos livros, como se relacionam com os documentos curriculares e como chegam, de fato, à sala de aula. Ao longo do trabalho, ficou claro que essa análise não poderia ser feita olhando apenas para o livro em si, porque ele faz parte de um conjunto maior de orientações e práticas.

Ao trazer essa discussão, foi possível atender ao primeiro objetivo específico, já que a análise não ficou restrita ao material didático, mas considerou também as orientações da BNCC e o lugar que o livro ocupa enquanto política pública. Como já estávamos reforçando ao longo da pesquisa, o que apareceu com mais força é que essa relação acaba direcionando o conteúdo para uma abordagem mais geral, o que ajuda a explicar por que o local aparece tão pouco.

Quando olhamos para os documentos curriculares, como já discutido anteriormente, o que chama atenção é que a BNCC abre pouco espaço para o urbano pensado a partir da realidade local. Não se trata de dizer que o tema não aparece, mas ele surge de forma muito geral, sem direcionar um olhar mais próximo do lugar onde os alunos vivem. As orientações desse documento norteador em escala nacional são um dos pontos mais importantes de se analisar, pois, acabam tendo um efeito direto nos livros didáticos, já que, como vimos, o processo de elaboração desses materiais segue essas orientações. Ou seja, a ausência do local nos documentos tende a se repetir nos livros. Por isso fica tão evidente o porquê a coleção Teláris Essencial Geografia apresenta os conteúdos urbanos de forma mais ampla, com poucos vínculos com o contexto acreano.

Quando chegamos na análise do currículo do estado, o Currículo de Referência Único do Acre, a ausência do urbano local é reforçada. Havia uma expectativa de encontrar ali uma maior valorização do urbano local, mas o que se percebeu foi o contrário. A presença dessas discussões é ainda mais reduzida, o que mostra que essa lacuna não está apenas no nível nacional, mas também no estadual.

Aqui, foi possível alcançar o segundo objetivo específico, ao compreender as particularidades da urbanização de Rio Branco e analisar como o CRUA aborda essa temática,

tendo como constatação que mesmo sendo um documento estadual, ele ainda apresenta uma abordagem limitada, com pouca valorização do urbano local.

Como vimos, a urbanização acreana tem características próprias, que não seguem o mesmo padrão de outras regiões mais industrializadas. Isso significa que trabalhar apenas exemplos gerais não é suficiente para que o aluno acreano compreenda o espaço em que vive. E é justamente aí que aparece um dos pontos mais importantes da pesquisa. Quando o conteúdo não dialoga com o cotidiano, ele tende a ficar distante. O aluno até entra em contato com os conceitos gerais, como vimos que o livro apresenta, mas tem dificuldade de perceber como aquilo se conecta com a sua realidade, já que nesses materiais, os conteúdos urbanos estão presentes, mas aparecem de forma superficial quando pensamos na necessidade de trabalhar o local. Há uma predominância de exemplos de outras regiões, enquanto o Acre praticamente não aparece.

Esse resultado, construído a partir da análise dos livros do 6º ao 9º ano ao longo das unidades e temas trabalhados, nos permitiu alcançar ao terceiro objetivo específico, já que evidenciou não só a presença dos conteúdos urbanos, mas a forma como eles são organizados. Como resposta, o que se percebe é que, embora o tema apareça, ele é apresentado de maneira mais ampla, com exemplos distantes da realidade dos alunos, o que acaba dificultando essa aproximação com o espaço vivido. Isso mostra que o livro, sozinho, não consegue dar conta dessa aproximação.

As falas dos 17 professores ajudam a fechar esse entendimento, já que eles reconhecem essas limitações e, por isso, buscam outras formas de trabalhar o conteúdo, utilizando materiais complementares, adaptam atividades e tentam trazer exemplos mais próximos dos alunos. As entrevistas foram importantes para alcançar o quarto objetivo específico, porque trouxeram para a análise aquilo que acontece de fato em sala de aula. A partir delas, foi possível perceber que o livro didático não sustenta sozinho o trabalho com os conteúdos urbanos. Ele aparece mais como um apoio inicial, que os professores vão adaptando ao longo das aulas, seja com exemplos mais próximos dos alunos, seja com outros materiais. Isso mostra que existe uma tentativa constante de aproximar o conteúdo da vivência dos estudantes, mesmo diante das limitações do próprio material. Isso mostra que existe um esforço real para superar essas lacunas.

Ao mesmo tempo, esse movimento não acontece sem dificuldades. A falta de recursos, de materiais voltados para a realidade local e até questões estruturais acabam interferindo no trabalho docente. Ou seja, não se trata apenas de iniciativa, mas também das condições disponíveis.

Diante disso, a pesquisa mostra que os livros didáticos não apresentam os conteúdos urbanos de forma contextualizada à realidade local e que os professores acabam assumindo um papel central para tentar suprir essa ausência. No entanto, isso não deveria depender apenas do esforço individual de cada docente. Fica claro que é preciso um olhar para a importância de pensar o ensino de geografia urbana de forma mais próxima do espaço vivido. Não basta trabalhar o conteúdo de forma geral. É preciso fazer com que ele faça sentido para o aluno. E isso passa, necessariamente, por considerar o lugar onde ele vive, suas experiências e as dinâmicas que fazem parte do seu cotidiano.

REFERÊNCIAS

ACRE. Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte. **Currículo de Referência Único do Acre**: Ensino Fundamental. Rio Branco, 2019.

ACRE. Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte. **Currículo de Referência Único do Acre**: Ensino Médio (1ª versão). Rio Branco, 2021.

ACRE. Secretaria de Estado de Planejamento e Desenvolvimento Econômico Sustentável. **CEDEPLAR - Diagnóstico Socioeconômico do Acre**: Livro 2, Parte IV Aspectos Sociodemográficos do Acre: SEPLAN, 2024. Disponível em: https://seplan.ac.gov.br/wp-content/uploads/2024/02/CEDEPLAR-Diagnostico-Socieconomico-Acre-Livro2-1.pdf. Acesso em: 21 nov. 2025.

ALENCAR, Ingred Fernandes de Andrade. **O desenvolvimento do raciocínio geográfico a partir da cartografia nos livros didáticos do 9º ano do ensino fundamental**: análise de livros do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). 2023. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade de Brasília, 295 p. 2023. Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/48236/1/IngredFernandesDeAndradeAlencar_DISSERT.pdf. Acesso em: 09 out. 2025.

ALLIS, Thiago. Notas sobre projetos urbanos e turismo: o caso de Rio Branco, AC, Brasil. **Turismo & Sociedade**, v. 2, n. 2, p. 144-165, 2009. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/271143738_Notas_sobre_projetos_urbanos_e_turismo_o_caso_de_Rio_Branco_AC_Brasil. Acesso em: 24 nov. 2025.

AZEVEDO, Ricardo José Gontijo; NUNES, Malena Silva; MERCINI, Lucas Lopes. **A geografia urbana nos livros didáticos do ensino médio**: análise de conteúdos no PNLD 2018 e no PNLD 2021. Anais do XIV ENANPEGE. Campina Grande: Realize Editora, 2021. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/enanpege/2021/TRABALHO_COMPLETO_EV154_MD1_SA106_ID239919112021231352.pdf. Acesso em: 10 out. 2025.

BARCELOS, Priscila Manhães da Silva Pessanha. **A (re) produção do espaço urbano e a dinâmica imobiliária em Campos dos Goytacazes**. Dissertação (Mestrado em Planejamento Regional e Gestão de Cidades) - Programa de Pós-Graduação em Planejamento Regional e Gestão de Cidades, Universidade Candido Mendes, Campos dos Goytacazes, 91 p. 2016. Disponível em: https://cidades.ucam-campos.br/wp-content/uploads/2016/05/Priscila-Manh%C3%A3es-da-Silva-Pessanha-Barcelos.pdf. Acesso em: 21 out. 2025.

BENTO, Victor Régio da Silva. Os loteamentos fechados e a produção do espaço urbano em Rio Branco - Acre. **Revista Formação (Online)**, v. 24, n. 43, p. 97-114, 2017. Disponível em: https://revista.fct.unesp.br/index.php/formacao/article/view/4954/3998. Acesso em: 17 nov. 2025.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Livros didáticos entre textos e imagens. *In*: BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2010. p. 69-90.

BRANCO, Anselmo Lázaro; PRADO, Bruno Silva; CAMPOS, Eduardo. **Teláris Essencial**: Geografia (6º ano). 1. ed. São Paulo: Ática, 2022a. Disponível em: https://www.edocente.com.br/pnld/colecao/colecao-telaris-essencial-geografia/. Acesso em: 19 dez. 2025.

BRANCO, Anselmo Lázaro; PRADO, Bruno Silva; CAMPOS, Eduardo. **Teláris Essencial**: Geografia (7º ano). 1. ed. São Paulo: Ática, 2022b. Disponível em: https://www.edocente.com.br/pnld/colecao/colecao-telaris-essencial-geografia/. Acesso em: 19 dez. 2025.

BRANCO, Anselmo Lázaro; PRADO, Bruno Silva; CAMPOS, Eduardo. **Teláris Essencial**: Geografia (8º ano). 1. ed. São Paulo: Ática, 2022c. Disponível em: https://www.edocente.com.br/pnld/colecao/colecao-telaris-essencial-geografia/. Acesso em: 19 dez. 2025.

BRANCO, Anselmo Lázaro; PRADO, Bruno Silva; CAMPOS, Eduardo. **Teláris Essencial**: Geografia (9º ano). 1. ed. São Paulo: Ática, 2022d. Disponível em: https://www.edocente.com.br/pnld/colecao/colecao-telaris-essencial-geografia/. Acesso em: 19 dez. 2025.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Caderno de apresentação – Guia PNLD 2023: anos finais do Ensino Fundamental. Brasília: FNDE, 2022. Disponível em: https://www.gov.br/fnde/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/pnld/CADERNODEAPRESENTAOPARTEFNDEGUIAPNLD2023ANOSFINAIS.pdf. Acesso em: 06 nov. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Edital de convocação n° 01/2021 - CGPLI**. Brasília: MEC, 2021. Disponível em: https://www.gov.br/fnde/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/consultas-editais/editais/edital-pnld-2023-1/Edital_PNLD_2023___14__Retificacao_05_12_2022.pdf. Acesso em: 09 nov. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Edital de convocação n° 01/2022 - CGPLI**. Brasília: MEC, 2022. Disponível em: https://www.gov.br/fnde/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/consultas-editais/editais/pnld-2024-2027/EditalPNLD20249Retificao.pdf. Acesso em: 09 nov. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Edital de convocação n° 02/2023 - CGPLI**. Brasília: MEC, 2024. Disponível em: https://www.gov.br/fnde/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/consultas-editais/editais/pnld-eja-2025-2028/Edital_EJA_3a_retificacao.pdf. Acesso em: 11 nov. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Edital de convocação n° 01/2024 - CGPLI**. Brasília: MEC, 2024. Disponível em: https://www.gov.br/fnde/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-

do-livro/consultas-editais/editais/pnld-2024-2026_2029/EditalEducaoInfantil20262029_parapublicao.pdf. Acesso em: 10 nov. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Edital de convocação n° 02/2024 - CGPLI**. Brasília: MEC, 2024. Disponível em: https://www.gov.br/fnde/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/consultas-editais/editais/edital-pnld-ensino-medio-2026-2029-1/Edital_Ensino_Medio_2026_2029_2ret.pdf. Acesso em: 10 nov. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental (Geografia). Brasília, 1998.

CAIMI, Flávia Eloisa. Sob nova direção: o PNLD e seus desafios frente aos contextos político-educativos emergentes. **Revista História Hoje**, v. 7, n. 14, p. 21-40, 2018. Disponível em: https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/465. Acesso em: 08 nov. 2025.

CALLAI, Helena Copetti. **A Formação do Profissional da Geografia**: o professor. Ijuí: ed.: Unijuí, 2013.

CALLAI, Helena Copetti; CAVALCANTI, Lana de Souza; CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella. O estudo do lugar nos anos iniciais do ensino fundamental. **Terra Livre**, v. 1, n. 38, p. 79–98, 2012. Disponível em: https://publicacoes.agb.org.br/terralivre/article/view/461. Acesso em: 24 mar. 2026.

CANETTIERI, Thiago; VALLE, William Azalim do. Dos excluídos da cidade à revolução urbana: definições de um novo sujeito político. **e-metropolis**, n. 23, p. 35-43, 2015. Disponível em: https://observatoriodageografia.uepg.br/files/original/8c2a879907d80761810912083cef8e9c616d41d3.pdf. Acesso em: 21 out. 2025.

CANUTO, Solange Alves; COSTA, Antônio Marcos de Morais; GALVÃO, Iapony Rodrigues. A BNCC e o ensino de geografia na perspectiva da inclusão nos anos iniciais. *In*: **Congresso Brasileiro de Geógrafas e Geógrafos**, 8, 2024, São Paulo. p. 1-12. Disponível em: https://www.cbg2024.agb.org.br/resources/anais/9/cbg2024/1727720108_ARQUIVO_873bf2cff896cfd638f6df0b8f460d07.pdf. Acesso em: 08 nov. 2025.

CARDOSO, Ana Claudia Duarte. *et al*. Morfologia urbana das cidades amazônicas: a experiência do Grupo de Pesquisa Cidades na Amazônia da Universidade Federal do Pará. **Revista Brasileira de Gestão Urbana**, p. 1-18, 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/j/urbe/a/rV9smKMFsy9sf7nQLYkQwyd/?format=html&lang=pt. Acesso em: 10 nov. 2025.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. **O lugar no/do mundo**. 1. ed. São Paulo: FFLCH, 2007. Disponível em: https://gesp.fflch.usp.br/sites/gesp.fflch.usp.br/files/O_lugar_no_do_mundo.pdf. Acesso em: 19 out. 2025.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. Segregação socioespacial e o "direito à cidade". **GEOUSP Espaço e Tempo (Online)**, v. 24, n. 3, p. 412–424, 2020. Disponível em: https://revistas.usp.br/geousp/article/view/177180. Acesso em: 28 out. 2025.

CAVALCANTI, Erinaldo. A Amazônia representada nos livros didáticos de História: sobre História, narrativa e ensino. **História & Ensino**, v. 26, n. 2, p. 287–312, 2020. Disponível em: https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/39631. Acesso em: 11 nov. 2025.

CAVALCANTI, Lana de Souza. A cidadania, o direito à cidade e a geografia escolar: elementos de geografia para o estudo do espaço urbano. **Revista GEOUSP**, v. 3, n. 1, p. 41-56, 1999. Disponível em: https://repositorio.bc.ufg.br/riserver/api/core/bitstreams/e3fd0ded-8520-478f-8f9c-9be11e24b2f5/content. Acesso em: 24 out. 2025.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **A geografia escolar e a cidade**: ensaios sobre o ensino de geografia para a vida urbana cotidiana. Campinas-SP: Papirus, 2008.

CENSO 2022: 87% da população brasileira vive em áreas urbanas. **Agência de Notícias do IBGE**, 2024. Disponível em: https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/41901-censo-2022-87-da-populacao-brasileira-vive-em-areas-urbanas. Acesso em: 08 out. 2025.

CONTE, Cláudia Heloiza. Rede urbana: uma breve abordagem teórica. **Geografia em Atos (Online)**, v. 1, n. 14, p. 76-93, 2014. Disponível em: https://revista.fct.unesp.br/index.php/geografiaematos/article/view/2625. Acesso em: 13 out. 2025.

COPATTI, Carina; ANDREIS, Adriana Maria; ZUANAZZI, Luzia Cleonir Colla. Olhares ao programa nacional do livro e do material didático: relações entre estado, mercado editorial e os livros didáticos na escola. **Perspectivas em Políticas Públicas**, v. 14, n. 27, 2021. Disponível em: https://revista.uemg.br/index.php/revistappp/article/view/5795. Acesso em: 08 nov. 2025.

CORRÊA, Cintia Chung Marques; DORO, Fernanda Gonçalves. Plano nacional do livro e do material didático: os reflexos de uma política pública na prática escolar. **Revista Literatura em Debate**, v. 19, n. 33, p. 108–131, 2024. Disponível em: https://revistas.fw.uri.br/literaturaemdebate/article/view/4719. Acesso em: 13 nov. 2025.

CORRÊA, Roberto Lobato. **A rede urbana**. São Paulo, Ática, 1989.

CORRÊA, Roberto Lobato. **O espaço urbano**. São Paulo, Ática, 1989.

CORREIA, Débora Luzia Moura; ALMEIDA, Jacqueline Praxedes. A representação da pobreza urbana no livro didático de geografia do ensino médio. **Geografia Ensino & Pesquisa**, v. 24, 2020. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/geografia/article/view/43401. Acesso em: 10 mar. 2026.

COSTA, Guilherme Montenegro de Carvalho. **A região norte nos livros didáticos de geografia do PNLD do 7° ano do ensino fundamental**. 2025. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Geografia) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do

Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2025. Disponível em: https://petrus.cp2.g12.br/items/37d31f43-ff18-4a08-8849-f9ceec432bcc/full. Acesso em: 18 mar. 2026.

COSTA, Sandra Maria Fonseca da. *et al*. Crescimento urbano e ocupação de várzea em pequenas cidades da Amazônia: uma discussão premente. **Geografia, Ensino & Pesquisa**, v. 20, n. 1, p. 114-129, 2016. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/geografia/article/view/19094. Acesso em: 15 nov. 2025.

COSTA JÚNIOR, Waldemir Rodrigues; THOMÉ, Zeina Rebouças Corrêa. Representações geográficas da Amazônia brasileira no livro didático de Geografia do 4º ano do ensino fundamental: limites e desafios ao trabalho pedagógico do professor. **Humanidades & Inovação**, v. 9, n. 23, p. 243-257, 2023. Disponível em: https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/6121. Acesso em: 21 mar. 2026.

CRUZ, Klémerson Soares Rodrigues da; CONTE, Cláudia Heloiza. O ensino da geografia nos anos iniciais: uma análise a partir do Referencial Curricular do município de Campo Grande/MS. **Espaço em Revista**, v. 25, n. 2, p. 89–106, 2023. Disponível em: https://periodicos.ufcat.edu.br/index.php/espaco/article/view/74665. Acesso em: 02 nov. 2025.

FACCIN, Carolina Rezende; DETONI, Luana Pavan; SILVEIRA, Rogério Leandro Lima da. As mudanças na rede urbana e as cidades pequenas da Região dos Vales-RS. *In*: Encontro Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Planejamento Urbano e Regional, 10, 2023, Belém. **Anais do XX ENANPUR**. Belo Horizonte. ANPUR, 2023. p. 1-22. Disponível em: https://anpur.org.br/wp-content/uploads/2023/05/st03-05.pdf. Acesso em: 21 out. 2025.

FARIA, Andressa Carla Nóbrega de Azevedo; MORAIS, Ione Rodrigues Diniz. Pelas trilhas da cidade: a geografia urbana de Timbaúba dos Batistas. **Geoconexões**, v. 1, n. 15, p. 99-113, 2023. Disponível em: https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/geoconexoes/article/view/15789. Acesso em: 08 nov. 2025.

FENZL, Norbert. *et al*. Os ‘Grandes Projetos’ e o processo de urbanização da Amazônia brasileira: consequências sociais e transformações territoriais. **Revista de Geografia e Interdisciplinaridade**, v. 6, p. 1-25, 2020. Disponível em: https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/interespaco/article/view/13648/8697. Acesso em: 10 nov. 2025.

FERRETTI, Orlando Ednei. A cidade como espaço educador: por uma prática pedagógica espacial com estudantes de pedagogia. **Educação e Realidade**, v. 44, n. 2, p. 1-20, 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edreal/a/Qsq5qPnd7YVGqwqnDFzxpYj/?lang=pt. Acesso em: 03 nov. 2025.

FONSECA, Ludmila Losada da; TONINI, Ivaine Maria. O livro didático no PNLD 2021: racionalidade neoliberal e resistência. *In*: Encontro Nacional de Geografia, 14, 2021, Campina Grande. **Anais do XIV ENANPEGE**. Campina Grande: Realize Editora, 2021. p. 1-15. Disponível em:

https://editorarealize.com.br/editora/anais/enanpege/2021/TRABALHO_COMPLETO_EV154_MD1_SA104_ID348915112021094842.pdf. Acesso em: 16 nov. 2025.

FRANCA, Sarah Lucia Alves; LIMA, Laís de Andrade; LIMA, Emyly Ferreira. Agentes produtores do espaço urbano na região metropolitana de Aracaju. **Revista Eletrônica de Estudos Urbanos e Regionais**, v. 15, p. 1-13, 2024. Disponível em: https://revistas.ufrj.br/index.php/emetropolis/article/view/63869/41298. Acesso em: 20 out. 2025.

FREISLEBEN, Alcimar Paulo; KAERCHER, Nestor André. O PNLD e o mercado de livros didáticos no Brasil. **Revista Ciência Geográfica**, v. 26, n. 01, p. 391–404, 2022. Disponível em: https://ppg.revistas.uema.br/index.php/cienciageografica/article/view/2894. Acesso em: 10 out. 2025.

FUNARI, Armando Palermo; LUI, Lizandro; FERREIRA JR., Carlos Henrique C. A Agenda urbana e a escala municipal: desafios tipológicos entre a institucionalidade e o espaço construído. *In*: COSTA, Marco Aurélio. **Diálogos para uma Política Nacional de Desenvolvimento Urbano**: escalas, agendas e aspectos federativos no urbano brasileiro. Brasília, DF: Ipea, 2023. p. 51-87. Disponível em: https://repositorio.ipea.gov.br/server/api/core/bitstreams/6f5998f4-b0b7-4f0f-b3f7-70001aaeaf96/content. Acesso em: 21 out. 2025.

GALINDO, Ernesto. *et al*. **Contribuições ao entendimento e representação da rede urbana do Brasil**. Relatório de pesquisa. Brasília: Ipea, 2015. Disponível em: https://repositorio.ipea.gov.br/entities/publication/752be51b-57d9-447f-a072-f703a01677f9. Acesso em: 21 nov. 2025.

GOMES, Adriel Arthur de Oliveira; COPATTI, Carina. Política Nacional do Livro Didático e o PNLD 2021: reflexões a partir das coleções didáticas de Ensino Médio voltadas à grande área de ciências humanas e sociais aplicadas. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 12, n. 2, p. 928–952, 2023. Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/68118. Acesso em: 02 nov. 2025.

HUNDERTMARCK, César Leandro de Christo; KARNOPP, Erica. Encadeamento rural-urbano: Rio Branco e os municípios que concentram os agentes mercantis na cadeia produtiva da borracha no Vale do Acre – Brasil. **Ágora**, v. 24, n. 2, p. 73–95, 2022. Disponível em: https://seer.unisc.br/index.php/agora/article/view/17785. Acesso em: 19 nov. 2025.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Glossário do Atlas do Censo 2010** (verbete “urbanização”). Rio de Janeiro: IBGE, 2010. Disponível em: https://atlasescolar.ibge.gov.br/glossario.html. Acesso em: 15 out. 2025.

JESUS, Ana Beatriz Castro de; NETO, Thiago Oliveira; SILVA, Fredson Bernardino Araújo da. A rede urbana do sudoeste amazonense e oeste acreano: centralidades, modais e processos. *In*: **Anais do XXXII Congresso de Iniciação Científica (CONIC)**. Manaus. 2023, p. 1-4. Disponível em: https://www.even3.com.br/anais/xxxii-congresso-de-iniciacao-cientifica-380957/768172/. Acesso em: 21 nov. 2025.

KUNZ, Sidelmar Alves da Silva; ARAÚJO, Gilvan Charles Cerqueira de; AZEVEDO, Ricardo José Gontijo. BNCC e ensino de geografia: aportes teórico-metodológicos. **Cenas Educacionais**, v. 6, p. 1-21, 2023. Disponível em: https://www.revistas.uneb.br/cenaseducacionais/article/view/16724. Acesso em: 31 out. 2025.

LEFEBVRE, Henri. **O direito à cidade**. São Paulo: Centauro, 2001.

LEITE, Ary Pinheiro. **A evolução urbana de Rio Branco (AC)**: de seringal a capital. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal de Santa Catarina, 80 p. 2010. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/93794. Acesso: 18 nov. 2025.

MANFIO, Vanessa. A produção do espaço urbano e os processos de diferenciação socioespacial: uma reflexão envolvendo o Brasil. **Revista de Geografía Espacios**, v. 9, n. 18, p. 90-101, 2019. Disponível em: https://revistas.academia.cl/index.php/esp/article/view/1414/1685. Acesso em: 20 out. 2025.

MARICATO, Ermínia. **Metrópole na periferia do capitalismo**: ilegalidade, desigualdade e violência. 1. ed. São Paulo: Hucitec, 1996. 141 p. Disponível em: https://erminiamaricato.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/11/metropole_periferia_capitalismo_completo.pdf. Acesso em: 18 out. 2025.

MENDES, Luiz Augusto. O lugar da diversidade no ensino de geografia da Amazônia. **Revista Educação & Cultura Contemporânea**, v. 17, n. 48, p. 342-362, 2020. Disponível em: https://mestradoedoutoradoestacio.periodicoscientificos.com.br/index.php/reeduc/article/view/7096. Acesso em: 11 nov. 2025.

MESQUITA, João Junio Franco; LIMA, Marcos Castro de. Análise da evolução da rede urbana da Amazônia: considerações e perspectivas. **Revista Tocantinense de Geografia**, v. 13, n. 29, p. 122–140, 2023. Disponível em: https://periodicos.ufnt.edu.br/index.php/geografia/article/view/17318. Acesso em: 19 nov. 2025.

MORAIS, Maria de Jesus. **Rio Branco-AC, uma cidade de fronteira**: o processo de urbanização e o mercado de trabalho, a partir dos planos governamentais dos militares aos dias atuais. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Programa de Pós-Graduação do Departamento de Geociências, Universidade Federal de Santa Catarina, 181 p. 2000. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/78996. Acesso em: 16 nov. 2025.

MORENO, Caio; MORAIS, Maria de Jesus. A produção do espaço urbano: uma análise a partir do centro de Rio Branco - Acre. **Jamaxi**, v. 8, n. 1, p. 100-108, 2024. Disponível em: https://periodicos.ufac.br/index.php/jamaxi/article/view/7834. Acesso em: 20 nov. 2025.

MOTTA, Diana Meirelles; EGLER, Cláudio. Rede urbana e cidades médias no Brasil. **Boletim Regional, Urbano e Ambiental**, p. 171-179, 2023. Disponível em: https://repositorio.ipea.gov.br/server/api/core/bitstreams/053c9a99-95aa-4bdc-a296-34c8bb5671ac/content. Acesso em: 21 out. 2025.

NASCIMENTO, Jairon Alcir Santos do. **A floresta influenciando o urbano na construção de uma cidade sustentável na Amazônia**: o caso de Rio Branco-Acre-Brasil. Tese (Doutorado em Geociências) - Programa de Pós-Graduação em Geociências, Universidade Estadual Paulista, 166 p. 2006. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/entities/publication/d53f96af-6805-4ec0-8bf4-c8e326004431. Acesso em: 16 nov. 2025.

OLIVEIRA, Fabiano Melo Gonçalves de; SILVA NETO, Manoel Lemes da. Do direito à cidade ao direito dos lugares. **Revista Brasileira de Gestão Urbana**, v. 12, p. 1-13, 2020. Disponível em: https://periodicos.pucpr.br/Urbe/article/view/26123/24355. Acesso em: 21 out. 2025.

OLIVEIRA, Elaine Moreira de. **A realidade local pode estar no livro didático de geografia?** Uma proposta de ensino a partir de um livro de geografia sobre e para Caetité - BA. Dissertação (Mestrado) - Departamento de Ciências Humanas, Universidade do Estado da Bahia, 60 p. 2024. Disponível em: https://saberaberto.uneb.br/items/318f5553-5b14-4848-98d2-8b2569de0153. Acesso em: 10 nov. 2025.

OLIVEIRA, Elaine Moreira de; COSTA, Glauber Barros Alves. Livro didático: reflexões para o ensino de geografia. **Terra Livre**, v. 1, n. 62, p. 766–796, 2024. Disponível em: https://publicacoes.agb.org.br/terralivre/article/view/3398. Acesso em: 09 nov. 2025.

OLIVEIRA, José Marcelo Soares de; SOBRINHO, José Falcão; ALBUQUERQUE, Francisco Nataniel Batista de. Percepção da paisagem no ensino da geografia: desenhando a paisagem “nossa de cada dia”. **Geopauta**, v. 6, p. 1-18, 2022. Disponível em: https://periodicos2.uesb.br/index.php/geo/article/view/10092. Acesso em: 03 nov. 2025.

OLIVEIRA, Lina Yule Queiroz de; FERREIRA, João Sette Whitaker; MATTOS, Fernanda Cavalcante. A produção do espaço urbano na sociedade brasileira: disputas e alternativas. **Interações**, v. 26, p. 1-15, 2025. Disponível em: https://www.scielo.br/j/inter/a/Wrf3bW4Xc5Lbx9W4gNM6PJH/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 21 out. 2025.

OLIVEIRA, Sinval Martins de; RESENDE, Marilene Ribeiro. A política pública do livro didático no Brasil: um panorama das pesquisas entre 2016 e 2023. **Itinerarius Reflectionis**, v. 20, n. 3, p. 1-17, 2024. Disponível em: https://revistas.ufj.edu.br/rir/article/view/76983. Acesso em: 04 nov. 2025.

PASCOAL, Carlos Laete Rodrigues; BONOMO, Lorena Lopes Pereira. Considerações sobre precarização do trabalho docente (em geografia). História, Natureza e Espaço - **Revista Eletrônica do Grupo de Pesquisa NIESBF**, v. 13, n. 1, p. 1–20, 2024. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/niesbf/article/view/85507. Acesso em: 10 out. 2025.

PAULA, Iago Sales de. **O ensino de geografia escolar**: as categorias geográficas e os espaços de vivências em Rio Branco - Acre. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal do Acre, 171 p. 2022. Disponível em: https://posgeoufac.com/wp-content/uploads/2022/04/dissertacao-iago-sales-1.pdf. Acesso em: 24 nov. 2025.

PEREIRA, Fernando Francisco; DONEZE, Iara Souza; PROENÇA, Marcelo Carlos de. Livros didáticos do PNLD e a BNCC: análise da organização do ensino de equações de 2º grau. **Perspectivas da Educação Matemática**, v. 16, n. 41, p. 1-20, 2023. Disponível em: https://periodicos.ufms.br/index.php/pedmat/article/view/16528. Acesso em: 11 nov. 2025.

PEREIRA, Meire Luzia de Souza; SILVA, Thaise da. O livro didático na educação infantil brasileira: uma "inovação" do PNLD 2022. **Educação e Fronteiras**, v. 14, p. 1-19, 2024. Disponível em: https://ojs.ufgd.edu.br/educacao/article/view/19682. Acesso em: 06 nov. 2025.

PEREIRA, Rafael Henrique Moraes; FURTADO, Bernardo Alves (org.). **Dinâmica Urbano-Regional: Rede Urbana e suas Interfaces**. 1 ed. Brasília: Ipea, 2011. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/258603964_Dinamica_urbano-regional_rede_urbana_e_suas_interfaces. Acesso em: 20 out. 2025.

PINHEIRO, Regiane Machado de Sousa; ECHALAR, Adda Daniela Lima Figueiredo; QUEIROZ, José Rildo de Oliveira. As políticas públicas de livro didático no Brasil: editais do PNLD de biologia em questão. **Educar em Revista**, v. 37, p. 1-23, 2021. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S0104-40602021000100157&script=sci_abstract. Acesso em: 06 nov. 2025.

PONTES, Carlos José Farias. O primeiro ciclo da borracha no Acre: da formação dos seringais ao grande colapso. **South American Journal of Basic Education, Technical and Technological**, v. 1, n. 1, 2014. Disponível em: https://periodicos.ufac.br/index.php/SAJEBTT/article/view/100. Acesso em: 17 nov. 2025.

POPIOLEK, Camila Cristina Taschin; FRANCISCHETT, Mafalda Nesi. Cada caso é um caso no contexto educacional e geográfico no estudo do município? **Geografia Ensino & Pesquisa**, v. 27, 2023. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/geografia/article/view/71095. Acesso em: 21 mar. 2026.

RIBEIRO, Ivandra Alves; PAZ, Otacílio Lopes de Souza. O enfoque metropolitano no livro didático de Geografia. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, v. 10, n. 19, p. 478-503, 2020. Disponível em: https://revistaedugeo.com.br/revistaedugeo/article/view/725. Acesso em: 20 mar. 2026.

RODRIGUES, Maria José; SILVA, Francine Borges. Considerações teóricas sobre rede urbana. **Geoambiente On-line**, n. 8, p. 49-66, 2007. Disponível em: https://revistas.ufj.edu.br/geoambiente/article/view/25927. Acesso em: 21 out. 2025.

ROLNIK, Raquel; SANTORO, Paula Freire. **Zonas Especiais de Interesse Social (ZEIS) em cidades brasileiras**: trajetória recente de implementação de um instrumento de política urbana. Documento de Trabajo de Lincoln Institute of Land Policy, 2013. 30 p. Disponível em: https://www.lincolninst.edu/app/uploads/legacy-files/pubfiles/rolnik-wp14rr1po-full_0.pdf. Acesso em: 15 out. 2025.

ROSA, Marcelo D'Aquino; DIEDRICH, Ramon; SANTOS, João Vicente Alfaya dos; RODRIGUES, Larissa Zancan. Análise de livros didáticos de ciências do PNLD 2020: impactos da BNCC? **Sobre Tudo**, v. 13, n. 2, p. 111-147, 2022. Disponível em: https://ojs.sites.ufsc.br/index.php/sobretudo/article/view/5532. Acesso: 11 nov. 2025.

SALMERON, Lucas da Silva; ENDLICH, Angela Maria. As pequenas cidades e o ensino de geografia: uma aproximação necessária. **Revista Geografia, Meio Ambiente e Ensino**, v. 12, p. 565-582, 2021. Disponível em: https://periodicos.unespar.edu.br/geomae/article/view/5878. Acesso em: 10 nov. 2025.

SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira; MARIN, Alda Junqueira. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. **Educação e Sociedade**, v. 25, n. 89, p. 1203-1225, 2004. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/t7pjz85czHRW3GcKpB9dmNb/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 10 out. 2025.

SANTANA FILHO, Diosmar Marcelino de. *et al*. **Desigualdades urbana e de gênero em tempos de mudanças climáticas**: uma análise socioespacial de Rio Branco (AC). Rio de Janeiro: Instituto Clima e Sociedade, 2021. 24 p. Disponível em: https://amazonialegalurbana.com.br/wp-content/uploads/2021/02/Paper-Rio-Branco-Projeto-Amazonia-Legal-Urbana-1.pdf. Acesso em: 12 nov. 2025.

SANTOS, Cilícia Dias dos. A formação e a produção do espaço urbano: discussões preliminares acerca da importância das cidades médias para o crescimento da rede urbana brasileira. **Revista Brasileira de Gestão e Desenvolvimento Regional**, v. 5, n. 1, p. 177-190, 2009. Disponível em: https://www.rbgdr.net/revista/index.php/rbgdr/article/view/188/149. Acesso em: 21 out. 2025.

SANTOS, Eliete Moreira dos. A produção do espaço urbano e a imagem da cidade pelo migrante jovem. **Caminhos de Geografia**, v. 8, n. 24, p. 33-45, 2007. Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/caminhosdegeografia/article/view/15548/8799. Acesso em: 20 out. 2025.

SANTOS, Emilson Oliveira dos. Da teoria à prática: a BNCC Geografia aplicada ao estudo do meio. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, v. 13, n. 23, p. 05–24, 2023. Disponível em: https://revistaedugeo.com.br/revistaedugeo/article/view/1304. Acesso em: 05 nov. 2025.

SANTOS, José Lázaro de Carvalho; BAGGI, Márcia Sampaio. Urbanismo, dignidade e direito à cidade, na era das PPPs dos grandes projetos urbanos. **LUMEN ET VIRTUS**, v. 15, n. 41, p. 5741-5768, 2024. Disponível em: https://periodicos.newsciencepubl.com/LEV/article/view/893/1291. Acesso em: 29 out. 2025.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço**: técnica e tempo, razão e emoção. São Paulo: Hucitec, 1996.

SANTOS, Milton. **A urbanização brasileira**. São Paulo, Hucitec, 1993.

SANTOS, Milton. **Por uma geografia nova: da crítica da geografia a uma geografia crítica**. São Paulo: Hucitec/Edusp, 1978.

SILVA, Francisneire Anisia da; LANGER, Valdirene Pereira Santana; LIMA, Maria Paula Silva de Souza; MINERES, Lilia Raquel; SILVA, Luciana Muniz da; SILVA, Laiane de Souza. Reflexões sobre o livro didático e as tecnologias no ensino: práticas de linguagem em

sala de aula. **Interfaces do Conhecimento**, v. 6, n. 2, p. 113-122, 2024. Disponível em: https://periodicos.unicathedral.edu.br/index.php/revistainterfaces/article/view/951. Acesso em: 12 nov. 2025.

SILVA, Kamila Anne Carvalho da; SIQUEIRA, Elisa da Costa. Os limites para o direito à cidade das mulheres no Brasil: uma problematização da política urbana brasileira a partir das desigualdades de gênero. *In*: Encontro Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Planejamento Urbano e Regional, 19, 2022, Blumenau. **Anais do XIX ENANPUR**. ANPUR, 2022. p. 1-22. Disponível em: https://www.sisgeenco.com.br/anais/enanpur/2022/arquivos/GT1_SEM_774_864_20211216140639.pdf. Acesso em: 28 out. 2025.

SILVA, Mariana Fortunato Inacio da; GOMES, Marcos Antônio Silvestre. A representação de cidade em livros didáticos: uma análise do conteúdo do 4º ano do Ensino Fundamental. **Revista GeoUECE**, v. 11, n. 21, p. 1-16, 2022. Disponível em: https://revistas.uece.br/index.php/GeoUECE/article/view/10002. Acesso em: 26 out. 2025.

SILVA, Thaysa Paula Souza da; SILVA, Eliane Aparecida Cabral da; BRITO, Daguinete Maria Chaves. Representações do urbano amazônico nos livros didáticos de geografia do ensino fundamental-anos finais. **Planeta Amazônia**, n. 16, p. 79-94, 2024. Disponível em: https://periodicos.unifap.br/planetaamazonia/article/view/389. Acesso em: 17 nov. 2025.

SILVEIRA, Rogério Leandro Lima da; FACCIN, Carolina Rezende; MACHADO, Brenda Eckel; SEIBERT, Cheila Carine. Cidades médias, interações espaciais e redes urbanas regionais: identificando áreas urbanas funcionais em regiões do Rio Grande do Sul-Brasil. *In*: Encontro Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Planejamento Urbano e Regional, 20, 2023, Belém. **Anais do XX ENANPUR**. ANPUR, 2023. p. 1-21. Disponível em: https://anpur.org.br/wp-content/uploads/2023/05/st03-06.pdf. Acesso em: 21 out. 2025.

SOUZA, José Werlon Ferreira de. Notas sobre a contextualização da disciplina geografia e do conceito de lugar: uma análise sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Revista Tocantinense de Geografia**, v. 14, n. 32, p. 37–66, 2025. Disponível em: https://periodicos.ufnt.edu.br/index.php/geografia/article/view/19180. Acesso em: 01 nov. 2025.

SOUZA, Nathany Morais de; AZEVEDO, Micarla Silva de; CANUTO, Solange Alves; ALBANO, Gleydson Pinheiro; SALVADOR, Diego Salomão Candido de Oliveira. O conceito de lugar em livros didáticos de Geografia do 1º ano do Ensino Fundamental. **Geografia Ensino & Pesquisa**, v. 27, 2024. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/geografia/article/view/83955. Acesso em: 11 mar. 2026.

SPOSITO, Maria Encarnação Beltrão. **Capitalismo e Urbanização**. São Paulo: Contexto, 1994.

VAL, Adalberto Luis; SANTOS, Geraldo Mendes dos (Org.). **Caderno de debates do Grupo de Estudos Estratégicos Amazônicos**, Tomo III. Manaus: INPA, 2010. 190 p. Disponível em: https://www.academia.edu/129652231/GEEA_Caderno_de_Debates_TOMO_III. Acesso em: 19 nov. 2025.

ZARPELLON, Andrieli Kauana da Rosa; BERNARDES, Fernando Frederico. O ensino de geografia e a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC): um estudo de caso na cidade de Marmeleiro/PR. **Geografia Ensino e Pesquisa**, v. 27, p. 1-24, 2023. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/378147155_O_ensino_de_geografia_e_a_Base_Nacional_Comum_Curricular_do_Ensino_Medio_BNCC_um_estudo_de_caso_na_cidade_de_MarmeleiroPR. Acesso em: 06 nov. 2025.

ZIMMER, Debora; FOLLIS, Rodrigo. Contradições e expansões no uso do livro didático: implicações para a formação docente e a garantia da aprendizagem. **DOXA: Revista Brasileira de Psicologia e Educação**, v. 26, p. 1-27, 2025. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/doxa/article/view/20533. Acesso em: 11 nov. 2025.

ZOZZOLI, Rita Maria Diniz. A noção de compreensão responsiva ativa no ensino e na aprendizagem. **Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso**, v. 7, n. 1, p. 253–269, 2012. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/8943. Acesso em: 15 nov. 2025.

APÊNDICES

APÊNDICE A
TERMO DE CONSENTIMENTO PARA PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA

Título da pesquisa: O ensino de Geografia Urbana nos anos finais do Ensino Fundamental em Rio Branco-AC: a abordagem do local nos livros didáticos.

Pesquisador responsável: Carlos Eduardo Martins – Mestrando em Geografia (UFAC).
Orientador: Prof. Dr. Victor Régio da Silva Bento.
Contato do pesquisador: telefone: 68 99922-1472 e e-mail carlos.martins@sou.ufac.br.

Você está sendo convidado(a) a participar voluntariamente desta pesquisa, que busca compreender como os conteúdos de Geografia Urbana local são trabalhados nas escolas a partir dos livros didáticos e quais recursos os professores utilizam para contextualizar a realidade urbana local a partir de possíveis lacunas presentes nesses livros.

- **Procedimentos:** será solicitado que responda a um questionário/entrevista com duração aproximada de 10 a 30 minutos.
- **Riscos:** não há riscos maiores que os do cotidiano. Algumas perguntas podem gerar reflexão crítica sobre práticas escolares.
- **Benefícios:** a pesquisa pode contribuir para melhorar o ensino de Geografia Urbana e valorizar a realidade local.
- **Sigilo:** suas respostas serão **anônimas e confidenciais**, usadas apenas para fins acadêmicos. Nenhum dado de identificação pessoal será divulgado.
- **Direitos:**
    - Você pode **desistir a qualquer momento**, sem prejuízo;
    - Tem direito a esclarecer dúvidas antes, durante e após a participação;
    - Pode solicitar acesso aos resultados da pesquisa;
    - Caso haja algum gasto decorrente da participação, haverá ressarcimento;
    - Caso ocorra algum dano, terá direito a assistência e eventual indenização conforme previsto em lei.

Declaro que fui informado(a) sobre a pesquisa e concordo em participar, de forma **livre e esclarecida**.

Assinatura do(a) participante: _____

Assinatura do Pesquisador: _____

Rio Branco, Acre, 12/01/2026.

APÊNDICE B
QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Parte 1 – Perfil do docente

1. **Há quantos anos você atua como professor(a) de geografia?**
   ☐ Menos de 5 anos
   ☐ Entre 5 e 10 anos
   ☐ Mais de 10 anos
2. **Em quantas escolas você leciona atualmente?**
   ☐ 1
   ☐ 2
   ☐ 3 ou mais
3. **Em quantas turmas você atua neste ano?**
   ☐ Até 5
   ☐ Entre 6 e 10
   ☐ Mais de 10

Parte 2 – Sobre o planejamento e a prática

4. **Como você costuma planejar suas aulas de geografia?**

   _____

   _____
5. **O livro didático é seu principal recurso de planejamento?**
   ☐ Sim
   ☐ Parcialmente
   ☐ Não

Parte 3 – O livro didático e ensino do urbano

6. **Quando você trabalha conteúdos urbanos (cidade, urbanização, redes urbanas etc.), qual é o papel do livro didático nas suas aulas?**

   _____

   _____
7. **Você considera que o livro didático aborda adequadamente o urbano local (Rio Branco-AC)?**
   ☐ Sim
   ☐ Parcialmente
   ☐ Não
8. **Ao trabalhar conteúdos relacionados ao urbano (cidades, urbanização, moradias etc.), você sente necessidade de utilizar outros materiais além do livro didático? Justifique.**

   _____

   _____
9. **O livro didático contribui para que os estudantes compreendam a cidade onde vivem (Rio Branco-AC)?**
   ☐ Sim
   ☐ Parcialmente
   ☐ Não

Se desejar, explique.

_____

_____

10. **Qual a coleção de livros didáticos de Geografia a sua escola utiliza?**

_____

11. **A escola participou da escolha dessa coleção?**
    ☐ Sim
    ☐ Não
    ☐ Não sei informar

Parte 4 – Outros recursos e a influência da infraestrutura escolar

12. **Além do livro didático, que outros materiais você utiliza ao trabalhar conteúdos urbanos?**

_____

_____

13. **A escola oferece recursos suficientes para trabalhar o urbano local? (Ex.: materiais impressos, recursos audiovisuais, aulas de campo, maquetes etc.).**
    ☐ Sim
    ☐ Parcialmente
    ☐ Não
14. **Quando esses recursos não existem, o que você faz para adaptar suas aulas?**

_____

_____

Parte 5 – O urbano na realidade local

15. **Com que frequência você aborda o urbano local (bairros, Rio Branco, Acre) nas suas aulas?**
    ☐ Sempre
    ☐ Às vezes
    ☐ Raramente
    ☐ Nunca
16. **Em quais anos o conteúdo urbano costuma aparecer com mais força na sua prática?**
    ☐ 6º ano
    ☐ 7º ano
    ☐ 8º ano
    ☐ 9º ano
17. **O que facilita e o que dificulta trabalhar o urbano local nas suas aulas?**

_____

_____

Parte 6 – Documentos curriculares (BNCC / CRUA)

18. **Você considera as orientações da BNCC suficientes para trabalhar temáticas urbanas**
    ☐ Sim
    ☐ Parcialmente
    ☐ Não

19. **Você utiliza o CRUA como referência no seu planejamento?**
    ☐ Sim
    ☐ Às vezes
    ☐ Não
    ☐ Nunca
20. **Em sua prática, as orientações da BNCC e do CRUA ajudam ou limitam o trabalho com o urbano local?**

    _____
    _____

Parte 7 – Condições de trabalho

21. **Sua carga horária e quantidade de turmas influenciam na profundidade com que você aborda o urbano local?**
    ☐ Sim
    ☐ Parcialmente
    ☐ Não
    Se sim, de qual forma?

    _____
    _____

Parte 8 – Considerações finais

22. **O que seria essencial para melhorar o trabalho com o urbano local nas aulas de geografia em Rio Branco–AC?**

    _____
    _____
    _____
    _____

ANEXOS

ANEXO A
SUMÁRIO DO 6º ANO – COLEÇÃO TELÁRIS ESSENCIAL: GEOGRAFIA

Sumário

Clique aqui e conheça os recursos digitais desta obra.

Ponto de partida 10

Unidade 1

Lugar, paisagem e espaço geográfico 14

Capítulo 1

Lugar e paisagem 16
Lugar 16
Lugar – onde vivo 17
Os lugares são diferentes e estão conectados ... 18
Interagindo e convivendo: Cuidados com as praças 20
Paisagem 22
Paisagens naturais e culturais 23
Conheça mais: Os geoglifos e as mudanças nas paisagens da Amazônia 24
Trabalhando com fotografias: Paisagens transformadas por povos originários 26
Eixos do capítulo 27
Atividades 28

Capítulo 2

Espaço geográfico 29
Espaço geográfico e sua dinâmica 29
Trabalhando com fotografias: Espaço geográfico 30
O espaço geográfico e seus processos 31
Os espaços são transformados 32
O espaço geográfico e as desigualdades socioespaciais 34
Você sabia?: A pandemia e as pessoas que vivem nas ruas 35
Espaço geográfico e expansão das cidades 36
Na trilha da Cartografia • Imagens de satélite: Infraestrutura urbana – alguns serviços e qualidade de vida 38
Eixos do capítulo 40
Atividades 41

Ponto de partida
Estas atividades ajudam você a retomar o que já estudou em anos anteriores e a se preparar para os novos conhecimentos que vai encontrar ao longo do livro.





Abertura de unidade
Na seção que inicia as unidades, há textos e imagens relacionados aos temas centrais que articulam os capítulos. Há também atividades que o auxiliam a retomar o que você já sabe sobre esses temas e que possibilitam novas reflexões.

Prática de pesquisa

Este selo indica o momento em que noções introdutórias de práticas de pesquisa serão mobilizadas.

Capítulo 3

Orientação e localização no espaço geográfico 42
A orientação geográfica 42
Os astros e os povos antigos 43
A Terra no Sistema Solar 43
Conexões com História: Conhecimentos indígenas 44
Os movimentos da Terra 45
Rotação terrestre 45
Translação terrestre 45
A orientação pelos astros 46
Orientação pelo Cruzeiro do Sul 46
A orientação pelo Sol 46
A rosa dos ventos 47
Você sabia?: Antigos instrumentos de orientação 48
Localização espacial 49
Paralelos e meridianos 49
Sistema de coordenadas geográficas 50
Trabalhando com imagens: Sistema de localização por satélite artificial 51
Fusos horários 52
Eixos do capítulo 53
Atividades 54

Capítulo 4

Representações da superfície terrestre 55
Mapas 55
Os elementos do mapa 56
Tipos de mapas 58
Outras formas de representação da superfície terrestre 60
Globo terrestre 60
Você sabia?: Etnocartografia 60
Planisfério terrestre 61
Representações tridimensionais 62
Trabalhando com imagens: Imagens de satélite e o meio ambiente 63
Planta cartográfica 64
Contraponto: Anamorfoses 65
Eixos do capítulo 66
Atividades 67
Ponto de checagem 68

Unidade 2

O planeta em que vivemos – relevo e hidrografia 70

Capítulo 5

O planeta Terra 72
A Terra e seu suporte à vida 72



Você sabia?
Apoiada em textos e, em alguns casos, em imagens, a seção contribui para a ampliação do conhecimento, apresentando informações complementares.



Para começar
Na abertura de cada capítulo, há uma imagem e algumas questões para que você e os colegas, orientados pelo professor, discutam temas e conceitos que serão desenvolvidos ao longo do capítulo.



Contraponto
Nesta seção, são apresentados temas para você trabalhar a competência de argumentação por meio de imagens, textos e atividades que promovem a multiplicidade de ideias.

O sistema terrestre 73
Interagindo e convivendo: Pegada ecológica 80
Trabalhando com música: Estações do ano 82
Eixos do capítulo 83
Atividades 84

Capítulo 6

A crosta terrestre e a estrutura interna do planeta 85
A formação do planeta Terra 85
As camadas internas da Terra 86
A dinâmica da litosfera 87
Tectônica de placas 88
Minerais e rochas 89
Rochas magmáticas 89
Rochas sedimentares 90
Rochas metamórficas 90
Solo 91
Formação do solo 91
Importância do solo 92
Tipos de solo 92
Formas de cultivo 93
Trabalhando com infográfico: Funções do solo 94
Contraponto: Transformações em áreas desérticas 95
Eixos do capítulo 96
Atividades 97

Capítulo 7

Formas e agentes modificadores do relevo 98
As formas do relevo terrestre 98
Formas do relevo 99
Agentes formadores do relevo 101
Conheça mais: Zonas de risco 102
O relevo submarino 105
Conexões com Matemática: Curvas de nível 106
Trabalhando com charge e foto: Deslizamentos de terra 107
Eixos do capítulo 108
Atividades 109

Capítulo 8

As águas 110
A água na Terra 110
O ciclo hidrológico 111
Oceanos e mares 112
Trabalhando com infográfico: Cuidados com os ambientes marinhos 113
Você sabia?: O que provoca as marés? 114
Águas continentais 115
Rios e bacias hidrográficas 115
Águas subterrâneas 117



Glossário
Boxe que traz explicações, junto ao texto principal do capítulo, de palavras ou termos que talvez você não conheça ou sobre cujos significados você tenha dúvidas.

Na tela e Biblioteca
Para você ampliar suas fontes de conhecimento, propomos nesta seção dicas de filmes, *sites*, livros, aplicativos, *podcasts* e outros recursos.

Explore
As atividades que aparecem ao longo dos capítulos oferecem a possibilidade de interpretação e análise de algum aspecto das temáticas trabalhadas, proporcionando um aprofundamento do assunto.



Na trilha da Cartografia
Esta seção promove o desenvolvimento de habilidades relacionadas à leitura, interpretação, comparação, análise e elaboração de diferentes representações cartográficas.

Na trilha da Cartografia • Maquete: Bacia hidrográfica 118
Eixos do capítulo 120
Atividades 121
Ponto de checagem 122

Unidade 3

O planeta em que vivemos – climas e formações vegetais 124

Capítulo 9

Atmosfera, tempo e clima 126
A atmosfera terrestre 126
As camadas da atmosfera 127
Composição da atmosfera 128
Tempo e clima 129
Previsão do tempo 129
Elementos do clima 130
Temperatura do ar 130
Umidade atmosférica 130
Trabalhando com infográfico: Indicadores de umidade do ar 131
Pressão atmosférica 132
Fatores climáticos 133
Altitude 133
Relevo 133
Latitude 133
Massas de ar 134
Você sabia?: Saara e o clima na Amazônia 135
Correntes marítimas, maritimidade e continentalidade 135
Eixos do capítulo 136
Atividades 137

Capítulo 10

Tipos climáticos 138
Dinâmica climática 138
Tipos de climas 139
Trabalhando com climograma: Variações climáticas 140
Clima Equatorial 141
Clima Tropical 141
Clima Subtropical 142
Clima Mediterrâneo 142
Clima Temperado 143
Clima Semiárido 144
Clima Desértico 144
Contraponto: Rios voadores 145
Interagindo e convivendo: Reaproveitamento de água 146
Climas Frio e Polar 148
Clima Frio de Montanha 148
Eixos do capítulo 149
Atividades 150

Capítulo 11

Clima e problemas socioambientais 151
Mudanças climáticas 151
El Niño e La Niña 152
Alterações antrópicas do clima 153



Trabalhando com

Nesta seção, você terá contato com diferentes recursos visuais e textuais. Além disso, encontrará atividades que promovem o desenvolvimento das habilidades de compreensão, comparação, análise, entre outras.



Interagindo e convivendo

Esta seção promove a formação cidadã e ética, abordando questões sociais e ambientais, com atividades que favorecem o seu papel protagonista no mundo, como a apresentação de soluções para certos problemas e o trabalho cooperativo.

Camada de ozônio 153
Intensificação do efeito estufa 154
Chuva ácida 154
Conexões com Matemática: Análise de gráficos: gases de efeito estufa 155
Conheça mais: Contaminação atmosférica 156
Tratados climáticos internacionais 158
Microclimas urbanos 159
Trabalhando com texto e charge: Mudanças climáticas e o aumento de eventos extremos 160
Eixos do capítulo 161
Atividades 162

Capítulo 12
Formações vegetais e biodiversidade 163
Clima e vegetação 163
Biodiversidade terrestre 164
Na trilha da Cartografia • Mapas: *Hotspots* de biodiversidade 166
Vegetação nativa 168
Vegetações arbóreas 169
Vegetações arbustivas 171
Vegetações herbáceas ou campestres 171
Vegetações desérticas 172
Tundra 172
Trabalhando com textos: Povos indígenas e preservação ambiental 173
Eixos do capítulo 174
Atividades 175
Ponto de checagem 176

Unidade 4
Recursos naturais, fontes de energia e atividades econômicas 178

Capítulo 13
Recursos naturais e fontes de energia 180
Recursos naturais 180
Classificações dos recursos naturais 181
As fontes de energia 182
Carvão mineral 183
Petróleo 183
Trabalhando com infográfico: A importância do petróleo 184
Gás natural 185
Energia nuclear 185
Fontes de energia renováveis 186
A energia hidrelétrica 187
Fontes alternativas de energia 188
Contraponto: Descarte de baterias 189
Eixos do capítulo 190
Atividades 191

Capítulo 14
Organização do espaço e setores da economia 192
Nomadismo e sedentarismo 192



Conheça mais
Com um visual atrativo que integra ilustrações, fotografias e textos, esta seção apresenta informações para aprofundar e complementar seus conhecimentos sobre temas do capítulo.



Conexões
Esta seção conecta a Geografia a outros componentes curriculares para que você perceba que, quando relacionamos conhecimentos de diferentes áreas, podemos compreender melhor o mundo ao nosso redor.

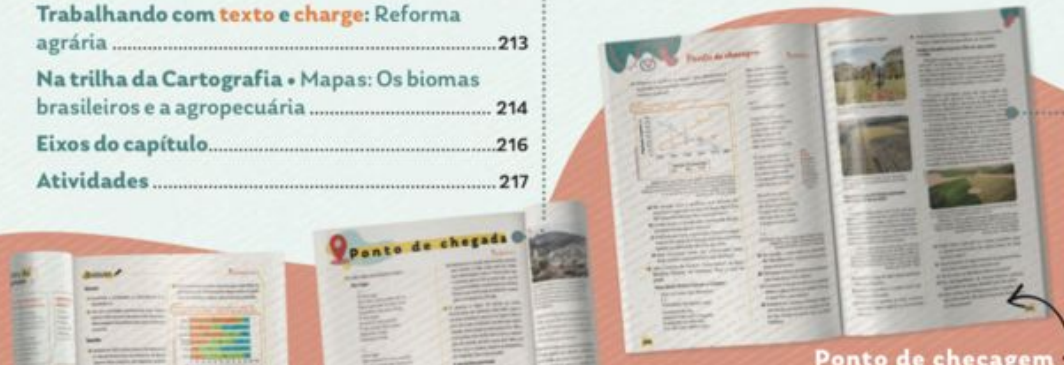


Eixos do capítulo
Nesta seção, há uma retomada dos principais temas e conceitos trabalhados no capítulo.

Cidades na Antiguidade 193
Campo e cidade 194
Rural e urbano 195
As funções do campo e da cidade 196
O crescimento das cidades 197
Interagindo e convivendo: Crescimento urbano e problemas sociais 198
O trabalho 200
Você sabia?: Os setores da economia 201
Trabalhando com tabela e infográfico: Descarte de lixo 202
Eixos do capítulo 203
Atividades 204

Capítulo 15
Agropecuária 205
A atividade agropecuária 205
Pecuária 206
Agricultura 208
Conexões com Ciências: Entenda o que são os agrotóxicos e quais riscos representam 211
Trabalhando com texto e charge: Reforma agrária 213
Na trilha da Cartografia • Mapas: Os biomas brasileiros e a agropecuária 214
Eixos do capítulo 216
Atividades 217

Capítulo 16
Indústria, comércio e prestação de serviços 218
A indústria 218
A indústria moderna 219
Conheça mais: Indústria 4.0 220
A distribuição industrial no espaço geográfico 222
Setor terciário da economia 223
Comércio 224
Transportes 225
Comunicações 226
Trabalhando com poema: Consumo e consumismo 227
Eixos do capítulo 228
Atividades 229
Ponto de checagem 230
Ponto de chegada 232
Como fazer: Entrevistas e questionários 236
Referências bibliográficas comentadas 239



Ponto de checagem
Estas atividades, que ficam no final das unidades, vão permitir a você verificar como está sua aprendizagem.



Atividades
Depois que estudar o conteúdo de cada capítulo, você vai retomar e aprofundar seus conhecimentos por meio de atividades variadas.



Ponto de chegada
No final do livro e de seu ano de estudos, você vai recordar e mobilizar tudo o que aprendeu com diferentes atividades.



Como fazer
Orientações e propostas para você trabalhar com procedimentos e práticas diversificadas, como debates, elaboração de recursos visuais diferenciados, coleta de dados, entrevistas, de modo mais sistematizado e metódico.

ANEXO B
SUMÁRIO DO 7º ANO – COLEÇÃO TELÁRIS ESSENCIAL: GEOGRAFIA

Sumário

Clique aqui e conheça os recursos digitais desta obra.

Ponto de partida 10

Unidade 1

Formação e organização do território brasileiro 14

Capítulo 1

Território e paisagens 16
Retratos do Brasil 16
Territórios 17
Paisagens brasileiras 19
O território brasileiro 20
Posição geográfica 21
Relações com países vizinhos 22
Dimensão territorial 23
Na trilha da Cartografia • Mapas: Latitude, longitude, as durações do dia e a diferença de horários 24
Trabalhando com fotos e poesia: Perspectivas sobre o Brasil 26
Eixos do capítulo 27
Atividades 28

Capítulo 2

Organização político-administrativa e cidadania 29
Política 29
Governo republicano presidencialista 30
Ordenamento do território 30
Região 31
Para que serve regionalizar? 32
Divisão regional do Brasil 33
Trabalhando com infográfico de mapas em séries temporais: Evolução do PIB do Brasil 35
Contraponto: Regionalizações 37
Interagindo e convivendo: Cidadania e participação 38
Eixos do capítulo 40
Atividades 41

Ponto de partida
Estas atividades ajudam você a retomar o que já estudou em anos anteriores e a se preparar para os novos conhecimentos que vai encontrar ao longo do livro.





Abertura de unidade
Na seção que inicia as unidades, há textos e imagens relacionados aos temas centrais que articulam os capítulos. Há também atividades que o auxiliam a retomar o que você já sabe sobre esses temas e que possibilitam novas reflexões.

Conheça mais
Com um visual atrativo que integra ilustrações, fotografias e textos, esta seção apresenta informações para aprofundar e complementar seus conhecimentos sobre temas do capítulo.

Prática de pesquisa
Este selo indica o momento em que noções introdutórias de práticas de pesquisa serão mobilizadas.

Capítulo 3

Formação territorial 42
Limites territoriais 42
O Brasil imaginado 43
Os povos originários 44
América portuguesa 46
Conexões com História: O sistema colonial 47
Você sabia?: Bandeiras 48
Expansão territorial 49
Economia e território 51
Ciclos e atividades econômicas 52
Açúcar e ouro 52
Café, indústria e borracha 53
Trabalhando com mapas: Linguagem cartográfica complexa 54
Integração do território 55
Modernização do território 56
Eixos do capítulo 57
Atividades 58

Capítulo 4

Sociedade e natureza 59
Meio natural 59
Panorama da natureza no Brasil 60
Conheça mais: Clima e vegetação 62
Você sabia?: Bioma 64
Relevo e bacias hidrográficas 65
As relações entre sociedade e natureza 68
Economia e alteração dos biomas 68
Trabalhando com peças publicitárias: Propagandas 71
Legislação ambiental 72
Sistema Nacional de Unidades de Conservação da Natureza 73
Eixos do capítulo 74
Atividades 75
Ponto de checagem 76

Unidade 2

População brasileira 78

Capítulo 5

Formação e diversidade do povo brasileiro 80
A origem do povo 80
Os primeiros habitantes 81
Disseminação de técnicas e saberes 82
Trabalhando com pinturas artísticas: Obras de arte e a representação dos indígenas 83
Contraponto: Índios, indígenas e povos nativos 84



Para começar
Na abertura de cada capítulo, há uma imagem e algumas questões para que você e os colegas, orientados pelo professor, discutam temas e conceitos que serão desenvolvidos ao longo do capítulo.





Glossário
Boxe que traz explicações, junto ao texto principal do capítulo, de palavras ou termos que talvez você não conheça ou sobre cujos significados você tenha dúvidas.

Conexões
Esta seção conecta a Geografia a outros componentes curriculares para que você perceba que, quando relacionamos conhecimentos de diferentes áreas, podemos compreender melhor o mundo ao nosso redor.

A contribuição africana 85
Você sabia?: O poder dos nomes 86
Diversidade cultural 87
O desembarque europeu 89
Política migratória brasileira 90
O aumento da imigração 91
A redução da imigração 92
Eixos do capítulo 93
Atividades 94

Capítulo 6
Dinâmicas populacionais 95
População em transformação 95
O tamanho da população 96
Distribuição espacial 97
Conexões com Matemática: Estatística – Planejamento da pesquisa, coleta e interpretação de dados 99
Crescimento da população brasileira 100
Crescimento natural 101
Fatores de redução das taxas de mortalidade e natalidade 102
Trabalhando com gráfico: Taxa de fecundidade 103
Estrutura etária da população 104
Pirâmides etárias do Brasil 104
Envelhecimento da população (longevidade) ... 105
Eixos do capítulo 107
Atividades 108

Capítulo 7
Movimentos migratórios 109
Migração 109
Deslocamentos forçados 110
Movimentos populacionais e suas motivações 111
Migrações forçadas 112
Migrações internas 113
Na trilha da Cartografia • Mapas: Deslocamentos populacionais 114
Êxodo rural e urbanização 116
Deslocamentos pendulares 117
Retirantes 118
Você sabia?: Migração sazonal 119
Trabalhando com reportagem de jornal: Divulgação de dados sobre os migrantes 120
Xenofobia 121
Eixos do capítulo 122
Atividades 123

Capítulo 8
Desigualdades sociais 124
Contrastes socioespaciais 124
Diferenças entre pessoas 125
Raça e etnia 126
Desigualdades 127
Renda 128
Pobreza 129
Conheça mais: Distribuição da riqueza no Brasil 130
Desigualdade social 132



Você sabia?
Apoiada em textos e, em alguns casos, em imagens, a seção contribui para a ampliação do conhecimento, apresentando informações complementares.



Interagindo e convivendo
Esta seção promove a formação cidadã e ética, abordando questões sociais e ambientais, com atividades que favorecem o seu papel protagonista no mundo, como a apresentação de soluções para certos problemas e o trabalho cooperativo.

Explore
As atividades que aparecem ao longo dos capítulos oferecem a possibilidade de interpretação e análise de algum aspecto das temáticas trabalhadas, proporcionando um aprofundamento do assunto.

Trabalhando com reportagem de jornal: Concentração de renda 133
Interagindo e convivendo: Acesso à internet 134
Eixos do capítulo 136
Atividades 137
Ponto de checagem 138

Unidade 3

Economia e modernização do país 140

Capítulo 9

Industrialização 142
Modernização 142
Os tipos de indústria 143
A industrialização brasileira 144
Mercado consumidor e mão de obra 145
Crises externas e desenvolvimento industrial brasileiro 146
Tecnificação do território 147
Primeiro governo Vargas 147
Conexões com História: Pós-Segunda Guerra Mundial 148
Governos militares 149
Desconcentração industrial 150
Decadência 151
Você sabia?: Guerra fiscal e guerra dos lugares 151
A poluição industrial e os problemas socioambientais 152
Trabalhando com metas e indicadores: Objetivos do Desenvolvimento Sustentável 153
Eixos do capítulo 154
Atividades 155

Capítulo 10

Espaço urbano 156
Urbanização 156
As cidades 157
Formação das cidades no Brasil 158
As diferentes cidades 159
As redes urbanas 160
Hierarquia urbana 162
Vida urbana 163
Centralidade do espaço urbano 164
Direito à cidade 165
Conheça mais: Problemas e desafios urbanos 166
Trabalhando com imagens: Revitalizando os espaços 168
Eixos do capítulo 169
Atividades 170

Capítulo 11

Espaço rural 171
Economia rural 171
Produção agrária 172
Uso da terra 173
Tamanho dos estabelecimentos 174
Agricultura familiar 175
Trabalhando com registros: Comportamento cotidiano 176



Contraponto
Nesta seção, são apresentados temas para você trabalhar a competência de argumentação por meio de imagens, textos e atividades que promovem a multiplicidade de ideias.



Trabalhando com
Nesta seção, você terá contato com diferentes recursos visuais e textuais. Além disso, encontrará atividades que promovem o desenvolvimento das habilidades de compreensão, comparação, análise, entre outras.

Na tela e Biblioteca
Para você ampliar suas fontes de conhecimento, propomos nesta seção dicas de filmes, *sites*, livros, aplicativos, *podcasts* e outros recursos.

Contraponto: Transgênicos 177
Mecanização 178
Questão agrária 180
Reforma agrária 181
Problemas socioambientais 182
Agrotóxicos 182
Gás estufa 183
Violência 183
Aumento de produção 183
Eixos do capítulo 184
Atividades 185

Capítulo 12
Redes de energia, comunicações e transportes 186
Redes 186
O território brasileiro antes da mecanização 187
As redes de energia 188
Geração de energia 189
Você sabia?: Impactos socioambientais de hidrelétricas 189
Na trilha da Cartografia • Mapas: Representando o futuro 190
Redes de transporte 192
Ferrovias 192
Rodovias 193
Hidrovias 193
Trabalhando com mapa temático: Rede de transporte brasileira 194
As redes de comunicação 195
Interagindo e convivendo: A vida digital 196
Eixos do capítulo 198
Atividades 199
Ponto de checagem 200

Unidade 4
Regiões brasileiras 202

Capítulo 13
Região Nordeste 204
Panorama 204
Sub-regiões nordestinas 205
Na trilha da Cartografia • Mapas temáticos: Correlação entre mapas 206
Você sabia?: Indústria da seca 209
Transposição do rio São Francisco 210
Meio-Norte 211
Você sabia?: Matopiba 211
Maior dinamismo 212
Trabalhando com gráficos: Dados sobre a região Nordeste 213
Eixos do capítulo 214
Atividades 215

Capítulo 14
Região Norte 216
Panorama 216
A relação sociedade e natureza 217
Conheça mais: "Amazônias" 218
A relevância da natureza 220
Desenvolvimento econômico 221
Trabalhando com charges: Problemas socioambientais na região Norte 223
Interagindo e convivendo: Valorização das diferenças 224



Na trilha da Cartografia
Esta seção promove o desenvolvimento de habilidades relacionadas à leitura, interpretação, comparação, análise e elaboração de diferentes representações cartográficas.



Eixos do capítulo
Nesta seção, há uma retomada dos principais temas e conceitos trabalhados no capítulo.

Atividades
Depois que estudar o conteúdo de cada capítulo, você vai retomar e aprofundar seus conhecimentos por meio de atividades variadas.

Eixos do capítulo 226
Atividades 227

Capítulo 15
Região Centro-Oeste 228
Panorama 228
Marcha para o Oeste 229
Agropecuária e indústria 230
Agronegócio 231
Trabalhando com fotografia: Estudando as paisagens 232
Avanço sobre o Cerrado 233
Você sabia?: Georreferenciamento a serviço das comunidades remanescentes de quilombo 234
Eixos do capítulo 235
Atividades 236

Capítulo 16
Região Sul 237
Panorama 237
Colonização 238
Conexões com História: Incentivo à ocupação europeia 239
Os atores da colonização 240
Características do povoamento 241
Você sabia?: Branqueamento do país 241
Trabalhando com podcast: Cultura da região Sul do Brasil 242
Economia 243
Questão ambiental: arenização 245
Você sabia?: Degradação ambiental do Pampa 246
Eixos do capítulo 247
Atividades 248

Capítulo 17
Região Sudeste 249
Panorama 249
Origem 250
Novo centro econômico e político 251
Mão de obra livre 251
Tecnificação do território 252
População multiétnica 252
Contraponto: Desconstruindo preconceitos 253
Trabalhando com mosaicos: Povos e comunidades tradicionais no Sudeste 254
A complexidade do território 255
Mineração 256
Agropecuária 257
Problemas socioambientais 258
Problemas sociais 258
Eixos do capítulo 260
Atividades 261
Ponto de checagem 262
Ponto de chegada 264
Como fazer: Trabalho de campo 268
Referências bibliográficas comentadas 271

Ponto de chegada
No final do livro e de seu ano de estudos, você vai recordar e mobilizar tudo o que aprendeu com diferentes atividades.





Como fazer
Orientações e propostas para você trabalhar com procedimentos e práticas diversificadas, como debates, elaboração de recursos visuais diferenciados, coleta de dados, entrevistas, de modo mais sistematizado e metódico.



Ponto de checagem
Estas atividades, que ficam no final das unidades, vão permitir a você verificar como está sua aprendizagem.

ANEXO C
SUMÁRIO DO 8º ANO – COLEÇÃO TELÁRIS ESSENCIAL: GEOGRAFIA

Sumário

Clique aqui e conheça os recursos digitais desta obra.

Ponto de partida 10

Unidade 1

Espaço mundial e dinâmicas demográficas 14

Capítulo 1

Estados nacionais e capitalismo 16

O capitalismo e a interdependência entre os Estados-nação 16
Capitalismo e espaço mundial 17
Conheça mais: Entendendo o conceito de território 18
Trabalhando com texto: Estado e Estado-nação 20
Algumas características do capitalismo 21
Capitalismo comercial 22
Capitalismo industrial 24
Divisão Internacional do Trabalho 26
Capitalismo financeiro ou monopolista 27
Novas potências industriais e imperialismo 28
O socialismo 29
Eixos do capítulo 30
Atividades 31

Capítulo 2

O mundo globalizado 32

A fase atual do capitalismo – Revolução Técnico-Científico-Informacional 32
Terceira Revolução Industrial e Indústria 4.0 34
Globalização e empresas multinacionais 35
Trabalhando com texto e mapa: Desconcentração da produção e nova DIT 36
As cadeias globais de produção e as novas tecnologias 37
Avanços tecnológicos 38
Cadeias globais e acesso às tecnologias 39
A interligação econômica e financeira em um mundo desigual 40
Você sabia?: Organismos internacionais 40
A classificação dos países 41
Contraponto: Meios de comunicação 42

Ponto de partida
Estas atividades ajudam você a retomar o que já estudou em anos anteriores e a se preparar para os novos conhecimentos que vai encontrar ao longo do livro.





Abertura de unidade
Na seção que inicia as unidades, há textos e imagens relacionados aos temas centrais que articulam os capítulos. Há também atividades que o auxiliam a retomar o que você já sabe sobre esses temas e que possibilitam novas reflexões.

Para começar
Na abertura de cada capítulo, há uma imagem e algumas questões para que você e os colegas, orientados pelo professor, discutam temas e conceitos que serão desenvolvidos ao longo do capítulo.

Prática de pesquisa

Este selo indica o momento em que noções introdutórias de práticas de pesquisa serão mobilizadas.

Os blocos econômicos regionais 43
O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) 44
Você sabia?: Índice de Riqueza Inclusiva 45
Interagindo e convivendo: O mundo digital e as redes sociais 46
Eixos do capítulo 48
Atividades 49

Capítulo 3

População mundial – crescimento e distribuição 50
Dinâmicas no crescimento da população mundial 50
Ritmo de crescimento populacional 51
Na trilha da Cartografia • Anamorfose: Distorção proporcional 52
O crescimento populacional nos países emergentes e em desenvolvimento 54
Trabalhando com gráfico e mapa: Expectativa de vida 55
A distribuição da população por faixa etária 56
População: distribuição pelo território 58
Da África para o mundo 58
Fatores naturais, históricos e econômicos na distribuição da população 59
A distribuição da população na América 60
A distribuição da população na África 62
A distribuição da população na Europa 63
A distribuição da população na Ásia 63
A distribuição da população na Oceania 63
Eixos do capítulo 64
Atividades 65

Capítulo 4

Movimentos populacionais 66
Deslocamentos populacionais 66
Movimentos populacionais na América 68
A diversidade de povos na América Latina 70
Conexões com Língua Portuguesa: Os afrodescendentes e a literatura 72
Os imigrantes no Brasil 73
Refugiados no Brasil 74
Trabalhando com fotografias: Fluxos migratórios 75
Os emigrantes 76
Eixos do capítulo 78
Atividades 79
Ponto de checagem 80

Unidade 2

África 82

Capítulo 5

África – passado e presente 84
O neocolonialismo e a descolonização 84
Você sabia?: Transformações no espaço africano 85
As dificuldades pós-independência 87
Conflitos étnicos: o caso de Ruanda 88
A União Africana (UA) 89



Na trilha da Cartografia

Esta seção promove o desenvolvimento de habilidades relacionadas à leitura, interpretação, comparação, análise e elaboração de diferentes representações cartográficas.



Conexões

Esta seção conecta a Geografia a outros componentes curriculares para que você perceba que, quando relacionamos conhecimentos de diferentes áreas, podemos compreender melhor o mundo ao nosso redor.

Interagindo e convivendo: Uma narrativa literária sobre a transformação 90
Interesses das grandes potências: o caso de Darfur 92
Trabalhando com texto e gráfico: A África no contexto da economia globalizada 94
O potencial de desenvolvimento da África 95
Revoltas populares no norte da África 96
Conexões com Língua Portuguesa: A voz dos africanos 97
Eixos do capítulo 98
Atividades 99

Capítulo 6
Natureza e sociedades na África 100
Diversidade natural africana 100
África – algumas características naturais 101
Relevo 102
O Rift Valley 103
Na trilha da Cartografia • Mapa físico e perfil topográfico 104
Hidrografia 106
O Nilo 107
Climas 108
Formações vegetais 109
A desertificação do Sahel 110
Trabalhando com texto: África e suas dualidades territoriais 111
Eixos do capítulo 112
Atividades 113

Capítulo 7
África – características socioeconômicas 114
A diversidade africana 114
África do norte e África subsaariana 115
A composição étnica e as religiões 116
Trabalhando com texto: De que África estamos falando? 117
A sociedade e as condições de vida da população 118
O IDH dos países africanos 119
A urbanização no continente africano 120
As principais cidades e os problemas urbanos 121
Espaço econômico 122
Agropecuária de subsistência 122
Agropecuária comercial 123
Riquezas minerais 124
Indústria 125
O turismo 126
O potencial econômico da África 127
A China na África 129
Contraponto: Diversificação da economia 130
Eixos do capítulo 131
Atividades 132

Capítulo 8
África do Sul, Egito e Nigéria 133
As potências econômicas da África 133
África do Sul 134



Trabalhando com
Nesta seção, você terá contato com diferentes recursos visuais e textuais. Além disso, encontrará atividades que promovem o desenvolvimento das habilidades de compreensão, comparação, análise, entre outras.



Conheça mais
Com um visual atrativo que integra ilustrações, fotografias e textos, esta seção apresenta informações para aprofundar e complementar seus conhecimentos sobre temas do capítulo.

Contraponto
Nesta seção, são apresentados temas para você trabalhar a competência de argumentação por meio de imagens, textos e atividades que promovem a multiplicidade de ideias.

Trabalhando com imagem de satélite e fotos: Desigualdades sociais 138
Egito 139
Conheça mais: Nilo: a força vital do Egito 140
Nigéria 142
Eixos do capítulo 144
Atividades 145
Ponto de checagem 146

Unidade 3

América e Antártida 148

Capítulo 9

Regionalização e organismos internacionais na América 150
América e suas regionalizações 150
Colonização de exploração e de povoamento ... 151
América – regionalização – critérios políticos e socioeconômicos 152
América Latina – classificação dos países 153
Trabalhando com texto: América Latina – conflitos e tensões em regiões de fronteira 154
Abertura econômica e blocos econômicos 155
Acordo Estados Unidos-México-Canadá 156
Mercosul 157
Outros blocos econômicos e organismos do continente americano 158
Contraponto: Desenvolvimento dos países na América Latina 159
Interagindo e convivendo: Exportações de produtos primários, transnacionais e alguns impactos 160
Eixos do capítulo 162
Atividades 163

Capítulo 10

Relevo e águas continentais na América ... 164
Geologia e relevo na América 164
Placas tectônicas e estrutura geológica na América 165
Unidades de relevo da América 166
Cadeias de montanhas e planaltos 167
Cordilheira dos Andes 168
Planícies 168
Planícies da América do Sul e planaltos do leste americano 169
Na trilha da Cartografia • Mapas temáticos: O uso do solo na América Latina 170
Águas continentais na América 172
Você sabia?: A gestão dos recursos hídricos 172
Trabalhando com mapa e texto: Acesso aos recursos hídricos 173
Águas subterrâneas 174
Bacias hidrográficas na América do Norte 175
Bacias hidrográficas na América do Sul 176
Outras bacias da América do Sul 179
Eixos do capítulo 180
Atividades 181

Capítulo 11

Climas e formações vegetais na América ... 182
Fatores climáticos 182
Latitude, relevo, correntes marítimas e continentalidade 184



Interagindo e convivendo

Esta seção promove a formação cidadã e ética, abordando questões sociais e ambientais, com atividades que favorecem o seu papel protagonista no mundo, como a apresentação de soluções para certos problemas e o trabalho cooperativo.



Você sabia?

Apoiada em textos e, em alguns casos, em imagens, a seção contribui para a ampliação do conhecimento, apresentando informações complementares.

Trabalhando com mapas: Clima e formação vegetal 185
Conheça mais: Rios voadores 186
Tipos de clima e cobertura vegetal 188
Clima Polar 188
Clima Frio Continental 188
Clima Frio de Montanha 189
Clima Temperado 190
Clima Equatorial 191
Floresta Equatorial Amazônica 192
Conexões com Matemática: Desmatamento na Amazônia 193
Clima Tropical 194
Clima Desértico ou Árido 195
Clima Semiárido 196
Clima Subtropical 197
Clima Mediterrâneo 197
Eixos do capítulo 198
Atividades 199

Capítulo 12
Antártida: biodiversidade e desafios 200
Antártida: natureza 200
Dinâmicas naturais e alterações humanas 202
Biodiversidade 203
Controle e exploração na região 204
Trabalhando com texto: Mar Antártico 205
Eixos do capítulo 206
Atividades 207
Ponto de checagem 208

Unidade 4
América – geopolítica e diversidade socioeconômica 210

Capítulo 13
Estados Unidos: geopolítica e economia 212
Uma grande potência 212
O crescimento econômico e a supremacia dos Estados Unidos 213
Na trilha da Cartografia • Mapa: Povos originários e a expansão territorial 214
A conquista da liderança mundial 216
Superpotência 217
O poderio militar dos Estados Unidos 218
A política externa estadunidense no século XXI 219
Você sabia?: Os atentados terroristas de 11 de setembro 219
A Doutrina Bush 220
O governo Obama 222
O governo Trump 223
A dinâmica demográfica dos Estados Unidos 224
Conexões com Língua Inglesa: Branco ou preto, tanto faz 225
Interagindo e convivendo: A segregação racial nos Estados Unidos 226
Espaço econômico dos Estados Unidos 228
Produção agropecuária 228
Recursos minerais e energéticos 230
Atividade industrial 231
Trabalhando com mapas: Áreas industriais 232
O transporte 233
Eixos do capítulo 234
Atividades 235



Glossário
Boxe que traz explicações, junto ao texto principal do capítulo, de palavras ou termos que talvez você não conheça ou sobre cujos significados você tenha dúvidas.

Na tela e Biblioteca
Para você ampliar suas fontes de conhecimento, propomos nesta seção dicas de filmes, *sites*, livros, aplicativos, *podcasts* e outros recursos.

Explore
As atividades que aparecem ao longo dos capítulos oferecem a possibilidade de interpretação e análise de algum aspecto das temáticas trabalhadas, proporcionando um aprofundamento do assunto.



Eixos do capítulo
Nesta seção, há uma retomada dos principais temas e conceitos trabalhados no capítulo.

Atividades
Depois que estudar o conteúdo de cada capítulo, você vai retomar e aprofundar seus conhecimentos por meio de atividades variadas.

Capítulo 14

América Latina – contexto atual, México e Argentina 236

América Latina – contexto atual 236
- A crise econômica 237
- Desafios para os países latino-americanos 238

Trabalhando com texto: Industrialização na América Latina 239
- O processo de diversificação industrial 240
- Urbanização acelerada e desigualdade social 241

Conheça mais: Assentamentos urbanos precários e projetos inovadores de melhoria 242

México 244
- Extrativismo e indústria 245

Argentina 246
- Espaço econômico 246
- O Pampa argentino 247
- Demais regiões 248
- O setor industrial 248

Contraponto: Meio ambiente 249

Eixos do capítulo 250

Atividades 251

Capítulo 15

Outros países latino-americanos 252

Diversidade entre os países 252

América Central 253
- América Central continental ou ístmica 254
- Antilhas ou Caribe 256

América do Sul 257
- América andina 257

Trabalhando com texto: Movimentos sociais 258
- Guianas 264
- América platina 265

Eixos do capítulo 266

Atividades 267

Capítulo 16

As singularidades de Cuba e do Haiti 268

Cuba: passado e presente 268
- A independência e a revolução socialista cubana 269
- A crise cubana e as transformações políticas e econômicas 270
- O espaço econômico cubano 272

Haiti: perspectiva histórica 273

Trabalhando com texto e mapa: Haiti 274

Haiti: desastres naturais e condições socioeconômicas 275

Eixos do capítulo 276

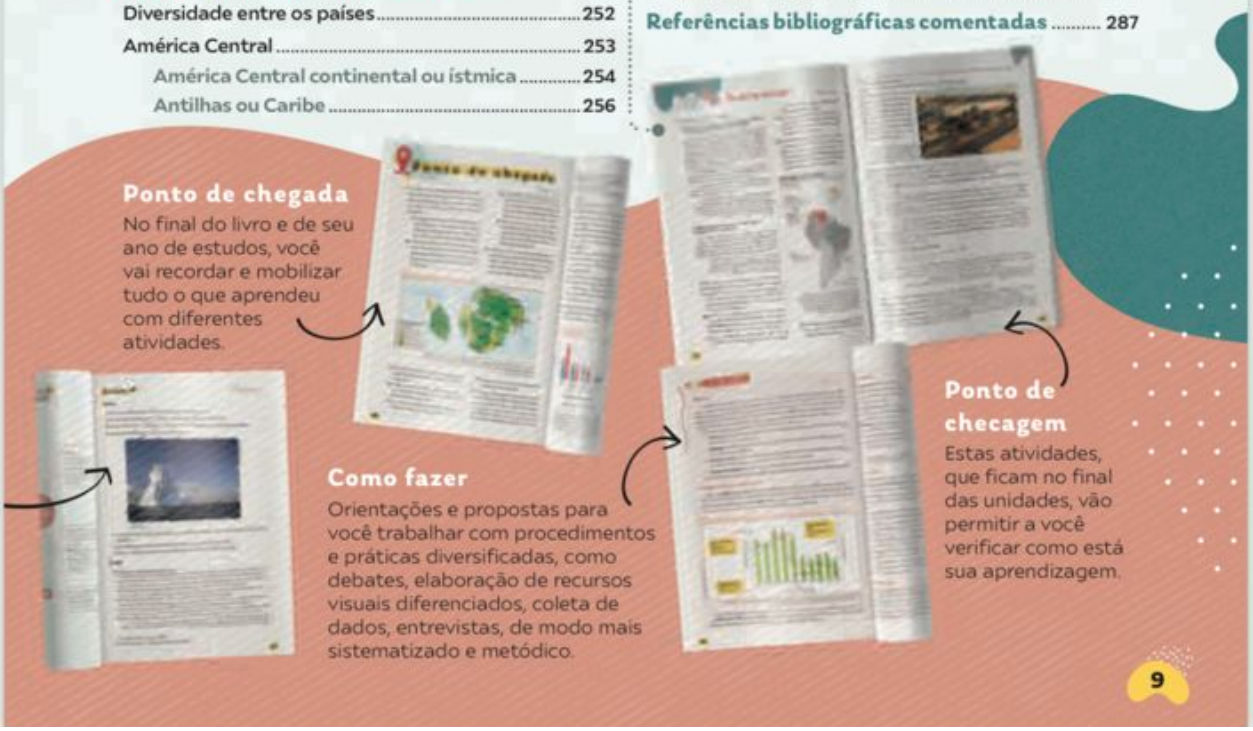
Atividades 277

Ponto de checagem 278

Ponto de chegada 280

Como fazer: Gráficos 284

Referências bibliográficas comentadas 287



Ponto de chegada
No final do livro e de seu ano de estudos, você vai recordar e mobilizar tudo o que aprendeu com diferentes atividades.

Como fazer
Orientações e propostas para você trabalhar com procedimentos e práticas diversificadas, como debates, elaboração de recursos visuais diferenciados, coleta de dados, entrevistas, de modo mais sistematizado e metódico.

Ponto de checagem
Estas atividades, que ficam no final das unidades, vão permitir a você verificar como está sua aprendizagem.

ANEXO D
SUMÁRIO DO 9º ANO – COLEÇÃO TELÁRIS ESSENCIAL: GEOGRAFIA

Sumário

Ponto de partida 10

Unidade 1

Geopolítica e globalização 14

Capítulo 1

Industrialização: uma perspectiva histórica 16

Revolução Industrial e transformações tecnológicas e espaciais 16

Repercussões do desenvolvimento científico e tecnológico 17

Segunda Revolução Industrial e impérios coloniais 18

Trabalhando com texto: Oriente e Ocidente 19

O capitalismo e a Terceira Revolução Industrial 20

Conheça mais: A ciência, a pesquisa e a produção 22

Tecnologias nos sistemas e processos de produção 24

Eixos do capítulo 26

Atividades 27

Capítulo 2

Industrialização: impactos territoriais e socioeconômicos 28

Industrialização e urbanização 28

Urbanização no espaço mundial 29

Cidades globais 30

Industrialização e fontes de energia 32

Industrialização e agropecuária 34

A modernização das atividades, o desemprego estrutural e o ambiente 35

Interagindo e convivendo: A questão alimentar 36

Trabalhando com texto e gráfico: Intensificação do efeito estufa 38

Ações contra o aquecimento global 39

Contraponto: A estruturação da sociedade urbano-industrial no Brasil e seus impactos 40

Eixos do capítulo 41

Atividades 42

Clique aqui e conheça os recursos digitais desta obra.

Ponto de partida

Estas atividades ajudam você a retomar o que já estudou em anos anteriores e a se preparar para os novos conhecimentos que vai encontrar ao longo do livro.





Abertura de unidade

Na seção que inicia as unidades, há textos e imagens relacionados aos temas centrais que articulam os capítulos. Há também atividades que o auxiliam a retomar o que você já sabe sobre esses temas e que possibilitam novas reflexões.

Para começar

Na abertura de cada capítulo, há uma imagem e algumas questões para que você e os colegas, orientados pelo professor, discutam temas e conceitos que serão desenvolvidos ao longo do capítulo.

Prática de pesquisa

Este selo indica o momento em que noções introdutórias de práticas de pesquisa serão mobilizadas.

Capítulo 3

As relações internacionais 43

Relações políticas e econômicas no espaço mundial 43

A Geopolítica contemporânea 44

O mundo pós-1945: a Guerra Fria 45

Conexões com Ciências: Como funciona uma bomba atômica? 47

Guerra Fria: estratégias, alianças e consequências 48

Dissolução da URSS, nova Otan e fim do Pacto de Varsóvia 50

Você sabia?: Justificativa para invasão ao Iraque 51

Fontes de poder: um breve panorama atual 52

Trabalhando com textos: Organização das Nações Unidas 54

Eixos do capítulo 55

Atividades 56

Capítulo 4

A economia global e o mundo em rede 57

Uma economia globalizada 57

A interligação econômica em escala global 58

Trabalhando com texto: Globalização 59

As redes geográficas 60

Telecomunicações, redes e internet 63

Você sabia?: *Fake news* 64

Anamorfose geográfica e acesso à internet 65

As corporações transnacionais 66

Globalização e neoliberalismo 68

A globalização financeira e a OMC 69

Você sabia?: Uma globalização cultural? 70

Os movimentos contra a globalização neoliberal 71

Você sabia?: O significado das cercas e dos muros na Globalização 71

Na trilha da Cartografia • Mapas de fusos horários: Os fusos horários e a globalização 72

Eixos do capítulo 74

Atividades 75

Ponto de checagem 76

Unidade 2

Europa 78

Capítulo 5

Europa: dinâmicas naturais e questões ambientais 80

O continente europeu 80

Aspectos gerais 81

Trabalhando com mapas: Europa e Ásia 82

Você sabia?: A Rússia na Eurásia: política, cultura e natureza 83



Você sabia?

Apoiada em textos e, em alguns casos, em imagens, a seção contribui para a ampliação do conhecimento, apresentando informações complementares.



Contraponto

Nesta seção, são apresentados temas para você trabalhar a competência de argumentação por meio de imagens, textos e atividades que promovem a multiplicidade de ideias.

Na tela e Biblioteca

Para você ampliar suas fontes de conhecimento, propomos nesta seção dicas de filmes, *sites*, livros, aplicativos, *podcasts* e outros recursos.

Características naturais 84

Você sabia?: Rios europeus e conservação ambiental 87

O clima e a vegetação 88

Na trilha da Cartografia • Mapas e climogramas: Climas da Europa 90

Eixos do capítulo 92

Atividades 93

Capítulo 6

Demografia e conflitos no continente europeu 94

Questões demográficas 94

Movimentos populacionais 95

Trabalhando com mapas: Contrastes sociais 97

Interagindo e convivendo: A Europa e os refugiados 98

Alguns conflitos no continente europeu 100

Os Bálcãs: formação e desintegração da Iugoslávia 100

O conflito entre católicos e protestantes na Irlanda do Norte 104

Ciganos: um povo perseguido na Europa 105

Contraponto: Movimentos separatistas 106

Eixos do capítulo 107

Atividades 108

Capítulo 7

União Europeia, Rússia e CEI 109

União Europeia (UE) 109

Em busca da integração 110

Trabalhando com mapa: Influência monetária 111

Expressiva ampliação do bloco 112

Conexões com História: A união faz a força? 113

Você sabia?: Brexit 114

Rússia: potência geopolítica 115

A Rússia na Comunidade dos Estados Independentes (CEI) 115

A grande extensão territorial da Rússia 116

A população russa 117

Questões étnicas e a Guerra na Ucrânia 118

O espaço socioeconômico 119

Você sabia?: Geopolítica do gás natural 121

Eixos do capítulo 122

Atividades 123

Capítulo 8

Europa: diversidade socioeconômica 124

Divisão do espaço europeu 124

Europa ocidental 125

Europa oriental 125

Trabalhando com fotos e tabela: Importância econômica do turismo 126

Espaço econômico europeu 127

Agropecuária 127

Atividade extrativa e transportes 129

Os países mais industrializados da Europa 130



Glossário

Boxe que traz explicações, junto ao texto principal do capítulo, de palavras ou termos que talvez você não conheça ou sobre cujos significados você tenha dúvidas.

Explore

As atividades que aparecem ao longo dos capítulos oferecem a possibilidade de intepretação e análise de algum aspecto das temáticas trabalhadas, proporcionando um aprofundamento do assunto.

Na trilha da Cartografia

Esta seção promove o desenvolvimento de habilidades relacionadas à leitura, interpretação, comparação, análise e elaboração de diferentes representações cartográficas.



Reino Unido: onde a atividade industrial teve início 130
Alemanha: a grande potência econômica da Europa 131
Itália 132
França 133
Conheça mais: Outros países industrializados da Europa 134
Eixos do capítulo 136
Atividades 137
Ponto de checagem 138

Unidade 3

Oceania e Ásia 140

Capítulo 9

Oceania: natureza, sociedade e economia 142
Características, colonização e povoamento 142
Regionalização e divisão política 143
Colonização e descolonização 144
Contraponto: Colonização da Oceania 145
Conexões com Língua Inglesa: Música para o bem 146
Dinâmicas da natureza 147
Relevo e hidrografia 147
Tipos climáticos e formações vegetais 148
Demografia 149
Composição étnica 149
Conheça mais: Artes performáticas maoris 150
Trabalhando com texto: Desigualdade social na Austrália 152
Características socioeconômicas 153
Austrália e Nova Zelândia: as potências regionais 153
Outros países da Oceania 155
Eixos do capítulo 156
Atividades 157

Capítulo 10

Ásia: diversidade e processos naturais 158
Continente asiático: condições naturais e intervenção humana 158
Divisão política e regiões estratégicas 159
Relevo e hidrografia 160
Você sabia?: Himalaia 162
Climas e formações vegetais 167
Trabalhando com mapas: Monções 171
Você sabia?: Exploração madeireira 172
Questões ambientais 173
Ocupação e uso da terra 173
Impactos ambientais 174
Eixos do capítulo 175
Atividades 176

Capítulo 11

Oriente Médio 177
Características históricas, geopolíticas e socioeconômicas 177
Posição estratégica 178
Atividades econômicas 179
Na trilha da Cartografia • Mapa: O petróleo no Oriente Médio: interesses externos, produção e fluxos 182
Você sabia?: Como se forma o petróleo 184
Israel: desenvolvimento econômico 185



Trabalhando com

Nesta seção, você terá contato com diferentes recursos visuais e textuais. Além disso, encontrará atividades que promovem o desenvolvimento das habilidades de compreensão, comparação, análise, entre outras.



Interagindo e convivendo

Esta seção promove a formação cidadã e ética, abordando questões sociais e ambientais, com atividades que favorecem o seu papel protagonista no mundo, como a apresentação de soluções para certos problemas e o trabalho cooperativo.

Espaço industrial 185
Prosperidade agrícola 186
O islamismo 187
Você sabia?: Oriente e Ocidente 187
As vertentes do islamismo 188
Relações com o Ocidente 188
O fundamento islâmico 189
Você sabia?: O fundamentalismo 189
A questão da Palestina 190
A criação do Estado de Israel e a Primeira Guerra Árabe-Israelense 190
A Guerra dos Seis Dias e os acordos de paz 191
Situação atual 192
Irã: revolução islâmica e transformações recentes 193
Interagindo e convivendo: Persépolis 194
Afeganistão e Iraque: guerras e ocupação 196
A questão do Afeganistão 196
Guerra e ocupação do Iraque 197
Curdos: uma nação sem Estado 198
Síria 199
Os radicais do Estado Islâmico 200
Trabalhando com texto: Turquia 201
Eixos do capítulo 202
Atividades 203
Ponto de checagem 204

Unidade 4

Ásia: grandes potências globais e regionais 206

Capítulo 12

Japão 208
Território e população 208
Características espaciais 209
Aspectos demográficos 210
Aspectos socioeconômicos 211
A ascensão do Japão 212
Trabalhando com texto: Robôs no Japão 213
Atividades econômicas 214
Agricultura 214
Extrativismo e energia 215
Indústria e dinamismo econômico 216
Diversificação e distribuição espacial da indústria 217
Você sabia?: A consciência ambiental no Japão 218
Eixos do capítulo 219
Atividades 220

Capítulo 13

Tigres Asiáticos 221
Crescimento econômico 221
Política, território e características socioeconômicas 222
Os Tigres Asiáticos 223
Taiwan 223
Coreia do Sul 223
Interagindo e convivendo: A onda coreana 224
Conexões com História: A divisão das Coreias 226



Conheça mais

Com um visual atrativo que integra ilustrações, fotografias e textos, esta seção apresenta informações para aprofundar e complementar seus conhecimentos sobre temas do capítulo.



Conexões

Esta seção conecta a Geografia a outros componentes curriculares para que você perceba que, quando relacionamos conhecimentos de diferentes áreas, podemos compreender melhor o mundo ao nosso redor.



Eixos do capítulo

Nesta seção, há uma retomada dos principais temas e conceitos trabalhados no capítulo.

Cingapura 227
Hong Kong 227
Os Novos Tigres 228
Trabalhando com texto: Cadeias globais de produção 229
Condições socioeconômicas 230
Crise e retomada do crescimento 231
Eixos do capítulo 232
Atividades 233

Capítulo 14

China 234
Território, geopolítica e história 234
Território e questões territoriais 235
A República Popular da China 236
Mudanças econômicas e espaciais 237
Atividades econômicas 239
Atividade agropecuária 239
Atividade extrativista e fontes de energia 240
Atividade industrial 241
Transformações sociais e demográficas 243
Na trilha da Cartografia • Mapas temáticos: Questões populacionais e ambientais da China 244
Trabalhando com texto: Tibete 246
Eixos do capítulo 247
Atividades 248

Capítulo 15

Índia 249
Uma potência e seus desafios 249
A formação da República da Índia 250
Economia indiana 251
Exportação de serviços e os tecnopolos 252
Principais setores industriais e comércio externo 253
Sociedade: religião e sistema de castas 254
Conflitos na Índia 255
Trabalhando com texto: Caxemira 256
Contraponto: China e Índia 257
Conheça mais: Patrimônio cultural da humanidade 258
Eixos do capítulo 260
Atividades 261
Ponto de checagem 262
Ponto de chegada 264
Como fazer: Debate 268
Referências bibliográficas comentadas 271



Ponto de checagem
Estas atividades, que ficam no final das unidades, vão permitir a você verificar como está sua aprendizagem.



Atividades
Depois que estudar o conteúdo de cada capítulo, você vai retomar e aprofundar seus conhecimentos por meio de atividades variadas.



Ponto de chegada
No final do livro e de seu ano de estudos, você vai recordar e mobilizar tudo o que aprendeu com diferentes atividades.



Como fazer
Orientações e propostas para você trabalhar com procedimentos e práticas diversificadas, como debates, elaboração de recursos visuais diferenciados, coleta de dados, entrevistas, de modo mais sistematizado e metódico.