

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA

LUIZ RICARDO SANTOS DA FONSECA

**PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA DISCUTIR AS DISTÂNCIAS NOS
DESLOCAMENTOS URBANOS NO ENSINO MÉDIO**

SÃO PAULO

2025

LUIZ RICARDO SANTOS DA FONSECA

**PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA DISCUTIR AS DISTÂNCIAS NOS
DESLOCAMENTOS URBANOS NO ENSINO MÉDIO**

Trabalho de Graduação Individual apresentado ao
Departamento de Geografia da Faculdade de
Filosofia, Letras e Ciências Humanas da
Universidade de São Paulo para obtenção do título
de bacharel em Geografia

Orientadora: Profª. Dra. Fernanda Padovesi Fonseca

São Paulo
2025

Agradecimentos

À Deus pela vida e pelo privilégio de poder realizar essa pesquisa.

Aos meus pais, por serem a base sólida sobre a qual construí minha trajetória. Cada conquista minha carrega também a marca do esforço incansável que vocês fizeram para que isso fosse possível.

À minha família e aos meus amigos, sou grato por todo o apoio, incentivo e aprendizado compartilhado ao longo do caminho.

À minha orientadora Fernanda Padovesi Fonseca, pela leitura atenta do meu trabalho e pelas recomendações de caminho que orientaram cada etapa desta pesquisa.

À Paula Cristiane Strina Juliasz, Eduardo Donizeti Girotto e Sônia Maria Vanzella Castellar por terem sido professores inspiradores ao longo da minha graduação e por despertarem em mim a escolha em seguir minha trajetória acadêmica na área de educação e ensino de Geografia.

À equipe docente do SESI Pindamonhangaba, em especial a Aline Policarpo, Conceição de Maria Soares Ribeiro, Elen de Cássia Afonso Grillo, Gisele Maria da Costa Vilalta, Roselene Fortes de Carvalho, Tales Rafael Marotti Oliveira e Valéria Souza Matos dos Santos por me despertarem o interesse na carreira docente.

Ao professor Douglas Otavio de Moraes, meu professor de Geografia, por ter sido a personificação da inspiração que me guiou na escolha de carreira.

À Marília Dias Mendonça, por todo o seu legado na arte e na música, que me inspira, me acalma e me sensibiliza de uma forma única. Suas obras são fontes de inspiração e aconchego para mim.

Ao município de Pindamonhangaba, minha cidade natal, por ser o lugar onde desenvolvi valores, laços e experiências que contribuíram significativamente para minha caminhada pessoal e acadêmica.

Resumo

Este trabalho apresenta uma proposta de sequência didática para o ensino de Geografia no Ensino Médio, tendo como eixo a discussão das distâncias nos deslocamentos urbanos a partir do conceito de acessibilidade. O objetivo central é promover a compreensão do espaço geográfico como uma construção social e relacional, em que tempo e espaço se articulam nas experiências cotidianas de mobilidade. A pesquisa fundamenta-se na Pedagogia Histórico-Crítica que valoriza a análise do espaço vivido e a produção de sentidos pelos sujeitos que o habitam. A sequência didática foi organizada a partir de uma situação geográfica e em torno da pergunta geográfica central “Seria possível uma cidade de 15 minutos em São Paulo?”. Esse conceito de “cidade de 15 minutos”, formulado pelo urbanista Carlos Moreno, propõe que os cidadãos tenham acesso a serviços essenciais em um raio de quinze minutos a pé ou de bicicleta. A partir dessa ideia, a proposta articula teoria e prática por meio do ensino por investigação e da representação cartográfica. A proposta busca favorecer o desenvolvimento do raciocínio geográfico e a leitura crítica do espaço urbano, aproximando o conteúdo escolar da realidade vivida pelos estudantes e ampliando a compreensão das múltiplas métricas da mobilidade urbana. Conclui-se que o trabalho contribui para um ensino de Geografia mais significativo, capaz de formar sujeitos críticos, conscientes e atuantes na transformação do espaço em que vivem.

Palavras-chave: Ensino por investigação; Mobilidade urbana; Acessibilidade; Espaço geográfico.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	06
2. JUSTIFICATIVA.....	08
3. OBJETIVOS.....	10
4. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	11
5. METODOLOGIA: PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA.....	16
5.1. METODOLOGIA: PROPOSTA METODOLÓGICA E PÚBLICO ALVO.....	18
6. SEQUÊNCIA DIDÁTICA - CONCEPÇÃO.....	19
6.1. SEQUÊNCIA DIDÁTICA - CRITÉRIOS ESTRUTURANTES.....	21
6.2. SEQUÊNCIA DIDÁTICA - PROPOSTA.....	24
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	32
8. REFERÊNCIAS.....	34

1. Introdução

Nas últimas décadas, o ensino de Geografia passou por importantes transformações, impulsionadas pela necessidade de superar práticas meramente descritivas e de caráter enciclopédico. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) propõe que o ensino da disciplina seja orientado pelo desenvolvimento do raciocínio geográfico e pela compreensão das relações entre sociedade e natureza em diferentes escalas, conforme evidenciado no trecho a seguir:

“O raciocínio geográfico, uma maneira de exercitar o pensamento espacial, aplica determinados princípios para compreender aspectos fundamentais da realidade: a localização e a distribuição dos fatos e fenômenos na superfície terrestre, o ordenamento territorial, as conexões existentes entre componentes físico-naturais e as ações antrópicas.” (BNCC, 2017 p. 359)

Nesse sentido, em diálogo com a BNCC, Castellar e Pereira (2024) defendem a Geografia como um conhecimento poderoso, capaz de oferecer aos alunos instrumentos para interpretar e intervir no mundo em que vivem. Para que essa potência formativa se realize, é fundamental que o ensino de Geografia mantenha a articulação entre seus diferentes campos de saber, evitando abordagens fragmentadas que esvaziam o sentido do espaço como totalidade. Quando o professor consegue articular a Geografia como um todo, o ensino deixa de ser mera transmissão de conteúdos isolados e se torna um processo de construção de pensamento geográfico. No caso desta pesquisa, o processo descrito acima contribui para a compreensão das múltiplas relações que estruturam as cidades e a vida cotidiana.

Essa compreensão se amplia ao discutir o espaço urbano a partir das experiências cotidianas de deslocamento dos estudantes, sendo um caminho fértil para o ensino de Geografia nesse contexto. As dinâmicas urbanas, com suas múltiplas formas de mobilidade, colocam os sujeitos em constante relação com as distâncias, os tempos e as condições de acesso à cidade. Pensar essas relações no contexto escolar permite que os estudantes compreendam como o espaço é produzido de maneira desigual, revelando dimensões políticas, econômicas e sociais que atravessam a vida urbana.

Apesar disso, os materiais didáticos ainda tendem a fragmentar a Geografia, além de representar o espaço urbano de forma estática, o que inviabiliza o pleno desenvolvimento do raciocínio geográfico. Pouco se discute sobre as experiências espaciais ou as múltiplas métricas que estruturam a vida urbana contemporânea. É nesse contexto que se insere este trabalho, que busca propor uma sequência didática voltada à discussão das distâncias nos deslocamentos urbanos no ensino de Geografia, com o objetivo de renovar o olhar sobre o espaço geográfico e sua representação, considerando que a relação entre espaço e tempo constitui um eixo fundamental para compreender as dinâmicas urbanas e as condições de acessibilidade.

A renovação da Geografia, especialmente a partir das contribuições da Geografia Crítica e da revalorização do conceito de espaço geográfico como construção social (SANTOS, 2006), não foi devidamente acompanhada por um processo equivalente no campo da cartografia escolar. A tese de doutorado de Fernanda Padovesi Fonseca (2004), intitulada *A inflexibilidade do espaço cartográfico*, já denunciava esse descompasso: enquanto a Geografia acadêmica e escolar passava por transformações significativas, a Cartografia, especialmente nos contextos educativos, permanecia enrijecida, ancorada em modelos euclidianos e práticas didáticas acríticas. Fonseca enfatiza a necessidade de compreender a cartografia não apenas como técnica, mas como uma linguagem capaz expressar criticamente as contradições, dinâmicas e desigualdades inscritas no espaço.

Um dos principais conceitos que serão discutidos na presente sequência didática é a mobilidade, a qual deve expressar as contradições presentes no urbano. Conforme discute Jacques Lévy (2001), a mobilidade é uma relação social que envolve mais do que o simples movimento. Ela expressa modos de vida, escolhas políticas e experiências desiguais de acesso à cidade. Ao discutir diferentes métricas como tempo, custo, segurança e conforto, o autor evidencia que cada forma de deslocamento produz uma forma específica de urbanidade. Essa reflexão é essencial para o ensino de Geografia, pois permite que os estudantes reconheçam que a cidade é vivida de modos distintos, e que a distância não se resume a uma medida física, mas a uma condição social e simbólica.

Com base nessa perspectiva, a sequência busca desenvolver no aluno um olhar crítico sobre o espaço urbano e estimular a construção de representações cartográficas próprias, relacionando a experiência vivida pelo estudante ao conhecimento, que será construído utilizando o raciocínio geográfico por meio de atividades que envolvem observação, representação e análise de trajetos cotidianos. Pretende-se promover uma compreensão renovada do espaço geográfico, considerando a multiplicidade de métricas e dimensões da mobilidade urbana. Assim, este trabalho contribui para o debate sobre o ensino de Geografia ao propor uma prática pedagógica que, ao discutir as distâncias nos deslocamentos urbanos, reafirma o potencial da cartografia escolar como linguagem crítica e como prática que possibilita ao sujeito compreender-se como parte constitutiva do espaço e agente de sua transformação.

2. Justificativa

O ensino de Geografia no Brasil ainda enfrenta o desafio de aproximar os conteúdos escolares da experiência vivida pelos alunos. Em grande parte dos materiais didáticos, as representações espaciais aparecem desvinculadas da realidade cotidiana e das práticas que efetivamente produzem o espaço urbano. Essa distância entre o conhecimento geográfico escolar e o vivido pelos estudantes reduz o potencial formativo da disciplina e dificulta a compreensão das relações espaciais que estruturam a cidade.

Ao tratar das distâncias e deslocamentos urbanos, a proposta deste trabalho busca justamente superar essa limitação. A cidade de São Paulo, marcada por contrastes, descontinuidades e múltiplas formas de mobilidade, oferece um contexto privilegiado para que o aluno compreenda que o espaço não é neutro nem homogêneo. Assim, discutir as distâncias, portanto, é discutir também as diferentes formas de acessibilidade que compõem o urbano.

A noção de espaço como construção social (LEFEBVRE, 2006) mostra que o modo como as cidades se organizam (onde moramos, quanto tempo gastamos para chegar ao trabalho, como são distribuídos equipamentos e serviços) é produto de escolhas políticas e econômicas, não de uma ordem natural. Lefebvre critica a visão de espaço absoluto que o vê como um "continente vazio" onde as coisas se

localizam. Para ele, o espaço social não é vazio nem homogêneo, mas sim um espaço socialmente produzido e, portanto, cheio de significados e tensões.

Por isso, usarei neste trabalho o conceito de espaço relativo, por compreender que o espaço geográfico é um espaço vivido e interpretado por indivíduos ou grupos, e não é fixo. Por exemplo, a percepção da distância entre dois lugares muda conforme o meio de transporte utilizado. Um trajeto que parece curto para quem se desloca de automóvel pode ser longo e exaustivo para quem depende do transporte público ou caminha a pé. Essa variação revela que o espaço não existe de forma homogênea, mas é constantemente produzido pelas relações sociais, pelas condições materiais e pelas possibilidades de mobilidade de cada sujeito. Assim, compreender o espaço relativo implica reconhecer que cada forma de deslocamento expressa uma experiência particular do urbano e que essas experiências são atravessadas por modos distintos de habitar a cidade.

Ensinar cartografia a partir dessa concepção de espaço geográfico permite responder à uma pergunta central no ensino de Geografia que é “Por que as coisas estão onde elas estão?”. A cartografia crítica demonstra que mapas não são meras janelas neutras para o território, mas linguagens com escolhas técnicas e políticas: o que é representado, o que é silenciado, como se definem cores, símbolos e escalas reverbera em interpretações e decisões públicas. Trabalhar com diferentes representações gráficas permite aos estudantes perceber que as distâncias não são apenas medidas em quilômetros, mas em minutos de percurso e na facilidade ou dificuldade de acesso. Essa atividade também estimula a participação ativa, na medida em que os alunos podem mapear seus próprios trajetos e comparar as experiências vividas.

A relevância desta pesquisa está justamente nessa concepção de articular o ensino de Geografia com temas que fazem parte do cotidiano dos alunos, como o transporte público, o tempo gasto nos deslocamentos e a acessibilidade, de modo a promover um aprendizado significativo. Como defendem Castellar e Pereira (2024), a Geografia escolar deve possibilitar a construção do raciocínio geográfico e a leitura crítica do mundo, integrando saberes científicos e experiências vividas. A proposta de sequência didática pretende, assim, contribuir para um ensino que vá

além da memorização de conceitos, estimulando a análise, a representação e a reflexão sobre o espaço vivido.

Além disso, o trabalho se insere em um contexto de renovação das discussões sobre o espaço geográfico na escola. A BNCC enfatiza a importância de desenvolver nos alunos a capacidade de compreender e intervir na sua realidade, como mostra no trecho abaixo:

“[...] e à aplicação de conhecimentos da Geografia diante de situações e problemas da vida cotidiana, tais como [...] propor ações de intervenção na realidade, tudo visando à melhoria da coletividade e do bem comum.”
(BNCC, 2017 p. 364)

Entretanto, mesmo com essas diretrizes, ainda há uma escassa produção didática que trate do urbano em uma perspectiva crítica e relacional. Ao propor atividades que partem dos trajetos cotidianos, das múltiplas métricas de distância e das diferentes formas de mobilidade, esta pesquisa dialoga com essa lacuna e propõe novas formas de abordar o espaço geográfico nas aulas de Geografia.

Por fim, a proposta contribui também para a valorização da cartografia escolar como linguagem e prática formadora. A sequência didática propõe o uso de representações cartográficas como meio de expressar percepções, trajetos e diferentes acessibilidades, aproximando a leitura de mapas da experiência concreta dos estudantes. Dessa forma, busca-se formar sujeitos capazes de compreender o espaço geográfico em sua complexidade e de participar ativamente da vida urbana, reconhecendo-se como produtores e intérpretes do espaço.

3. Objetivos

Este trabalho tem como objetivo geral elaborar uma sequência didática para o ensino de Geografia que possibilite aos estudantes discutir as distâncias nos deslocamentos urbanos, compreendendo o espaço geográfico como uma construção social e relacional. Busca-se que, por meio dessa proposta, os alunos desenvolvam um olhar crítico sobre as formas de mobilidade e acessibilidade na cidade de São Paulo, reconhecendo que o tempo e o espaço se articulam na experiência cotidiana no território.

Como desdobramento desse propósito, pretende-se estimular nos alunos a capacidade de analisar as lógicas espaciais que estruturam o urbano, compreendendo que cada modo de deslocamento expressa diferentes métricas e formas de vivenciar a cidade. O trabalho também tem como objetivo promover a leitura e a produção de representações cartográficas a partir dos trajetos cotidianos, valorizando a cartografia escolar como instrumento de reflexão crítica e linguagem de mediação entre o vivido e o representado.

Além disso, almeja-se que a sequência didática contribua para o desenvolvimento do raciocínio geográfico, conforme defendem Castellar e Pereira (2024), ao articular conceitos como espaço, tempo, mobilidade e urbanidade. A proposta busca, ainda, oferecer subsídios metodológicos ao professor de Geografia, demonstrando que é possível abordar o meio urbano de maneira significativa, crítica e interdisciplinar, em consonância com as orientações da BNCC. Assim, os objetivos deste trabalho convergem para a formação de sujeitos capazes de compreender a complexidade das cidades contemporâneas e de refletir sobre seu papel na transformação do espaço em que vivem.

4. Fundamentação Teórica

Pensar o ensino de Geografia implica reconhecer que o espaço não é apenas o cenário onde os fenômenos se desenrolam, mas uma construção social, resultado das relações históricas, políticas e culturais que organizam a vida em sociedade. A compreensão desse espaço como algo relacional, dinâmico e vivido é fundamental para que o ensino supere a visão tradicional da Geografia como simples descrição da superfície terrestre. Desde a crítica formulada por Yves Lacoste, em *A Geografia, isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra*, a disciplina passou a ser compreendida como um saber estratégico, um “saber-pensar o espaço” que deve servir para compreender e intervir no mundo. Lacoste denuncia o esvaziamento político e pedagógico da Geografia escolar, que por muito tempo se afastou de sua função social e formativa, tornando-se um conjunto de nomenclaturas e descrições sem sentido. Para o autor, é preciso restituir à Geografia sua dimensão crítica, mostrando que não há neutralidade na produção do espaço e que o ato de ensinar deve revelar as disputas e os interesses que moldam os territórios.

A partir dessa perspectiva crítica, o ensino de Geografia deve possibilitar que os estudantes percebam o espaço como uma totalidade complexa. É nesse contexto que se insere a proposta deste trabalho, que busca discutir as distâncias nos deslocamentos urbanos como forma de compreender as dinâmicas do espaço geográfico. Para Denise Pumain, a distância não é apenas uma medida física ou geométrica, mas um intervalo que expressa separação e esforço, um gasto de energia necessário para transpor o espaço entre dois lugares. Em termos geográficos, os espaços raramente são métricos: declividades, sentidos únicos, custos de transporte, tempo de viagem e limitações técnicas interferem na relação entre pontos. Assim, além da dimensão física (quilométrica), existem as distâncias-tempo, distâncias-custo e distâncias cognitivas ou percebidas, que traduzem tanto as condições materiais quanto as representações e percepções individuais dos sujeitos. Denise Pumain comprehende que a acessibilidade de um lugar é determinada pela soma dessas distâncias e ponderadas pelas dificuldades, custos ou tempos de alcance, o que evidencia que o espaço urbano não é neutro, mas resultado de relações de poder e de diferentes capacidades de deslocamento. Discutir a distância, portanto, é discutir também a acessibilidade.

Nesse sentido, compreender o conceito de acessibilidade é essencial para aprofundar a análise das distâncias urbanas. Segundo Laurent Chapelon (s.d), a acessibilidade de um lugar expressa o grau de facilidade ou dificuldade de alcançá-lo a partir de outros pontos, levando em conta não apenas a existência de vias ou meios de transporte, mas também as condições concretas de deslocamento, como o tempo, o custo, a segurança e as barreiras físicas ou regulatórias. O autor ressalta que a acessibilidade depende da estrutura e da qualidade das redes de transporte, da topografia, das condições técnicas dos veículos ou dos próprios indivíduos, bem como das dinâmicas de congestionamento e uso do espaço. Assim, ela não se limita à possibilidade de chegar a um lugar, mas envolve tensões espaço-temporais, refletindo desigualdades sociais e territoriais. Dessa forma, a acessibilidade constitui um indicador privilegiado para compreender como as oportunidades e os serviços urbanos se distribuem no território e como as formas de deslocamento traduzem relações de poder e exclusão nas cidades.

Essa leitura dialoga com a reflexão de Jacques Lévy em "Os novos espaços da mobilidade", ao compreender a mobilidade como um "fato social total". Para o autor, deslocar-se não é apenas mover-se de um lugar a outro, mas participar de uma rede de relações que articula múltiplas métricas, como tempo, custo, acessibilidade, segurança, conforto, desejo. Ele critica o que chama de "tirania euclidiana", a tendência de reduzir o espaço à sua dimensão mensurável, defendendo que as distâncias políticas, sociais e subjetivas são igualmente constitutivas do espaço urbano. LÉVY (2001) mostra ainda que as diferentes formas de mobilidade estão intimamente ligadas à urbanidade, entendida como a qualidade das relações entre os sujeitos no espaço público. Um modelo de mobilidade, portanto, é também um modelo de urbanidade, pois define como os indivíduos se encontram, se comunicam e partilham a cidade. Essa discussão amplia o alcance pedagógico da proposta, pois permite tratar os deslocamentos urbanos como expressão das relações sociais que produzem o espaço e como tema de formação cidadã.

Nessa mesma direção, Jaime Tadeu Oliva (2004), ao analisar a metrópole paulistana, aponta como a urbanidade foi profundamente transformada pela difusão do automóvel. O autor mostra que o predomínio do carro na organização do espaço urbano produziu novas formas de segregação, fragmentando a cidade e reduzindo a experiência do espaço público. A urbanidade, que pressupõe o encontro e a convivência com o outro, cede lugar a um modelo de circulação individualizada, no qual as distâncias se ampliam e o tempo cotidiano é condicionado pela lógica do trânsito. Discutir essa dimensão nas aulas de Geografia significa revelar que o modo como nos deslocamos molda o tipo de cidade que construímos e que as escolhas de mobilidade são também escolhas políticas.

Um exemplo muito interessante é que no dia 22 de setembro, é celebrado o Dia Mundial Sem Carros, uma oportunidade para repensarmos como nos movemos pelas cidades. Em Bogotá, na Colômbia, carros e motos ficam proibidos de circular das 5h da manhã até às 21h. A cidade inteira entra em um novo ritmo. Nesse dia, as pessoas se organizam para ir ao trabalho de ônibus, de bicicleta, ou simplesmente a pé. Aos poucos, Bogotá se transforma. As ruas ficam mais calmas, o ar mais limpo, e o som das buzinas dá lugar ao barulho das conversas e das pedaladas. A cidade

se revela de um jeito mais humano, mais próximo, mais vivo. Isso nos faz refletir: Será que precisamos mesmo usar o carro o tempo todo? Que tipo de cidade queremos construir para o futuro? O Dia Mundial Sem Carros nos lembra que há outras formas, mais sustentáveis e coletivas, de viver o espaço urbano.

O conceito de espaço urbano, entretanto, não se esgota na materialidade das infraestruturas e nas lógicas de transporte. Michel de Certeau (1994), em *A invenção do cotidiano*, propõe que a cidade é também feita pelas ações cotidianas dos sujeitos que a habitam. Ao caminhar, desviar, encurtar caminhos e reinventar percursos, os sujeitos produzem novas espacialidades, diferentes daquelas planejadas ou prescritas pelos mapas oficiais. Essa perspectiva valoriza o cotidiano como campo de criação e resistência, permitindo compreender os trajetos urbanos como práticas inventivas que revelam modos diversos de viver a cidade. Essa abordagem é bastante rica para o ensino, pois aproxima o conteúdo escolar da experiência dos alunos, reconhecendo-os como produtores de espaço e não apenas observadores de fenômenos.

Nessa mesma direção, as artes visuais oferecem caminhos para ampliar o olhar sobre o espaço vivido e suas múltiplas representações. A artista Ana Amorim, em sua coleção “Mapas mentais”, propõe representações que rompem com a cartografia convencional e revelam os percursos afetivos, sensoriais e imaginários dos sujeitos na cidade. Assim como Certeau (1994), Amorim evidencia que o espaço urbano é também uma construção simbólica e subjetiva, composta por memórias, emoções e experiências singulares. Essa abordagem pode inspirar práticas pedagógicas que valorizem a expressão pessoal dos alunos, estimulando-os a construir seus próprios mapas mentais dos deslocamentos urbanos e a confrontá-los com as representações oficiais. Dessa forma, o ensino da cartografia deixa de ser um exercício técnico e se transforma em um processo de criação e reflexão sobre o espaço vivido.

A cartografia, nesse sentido, assume papel fundamental. Denis Cosgrove (2006), em *Cartocity*, argumenta que o mapa não é um simples registro da realidade, mas uma forma de criação e intervenção no espaço urbano. Os mapas moldam a maneira como vemos e organizamos a cidade, determinam usos, legitimam fronteiras e influenciam a própria experiência urbana. Ao trabalhar com

mapas nas aulas de Geografia, portanto, o professor não apenas ensina uma linguagem técnica, mas convida os alunos a refletirem sobre o poder representacional da cartografia. Essa ideia é reforçada por Jörn Seemann (2022), que defende uma educação cartográfica voltada à formação cidadã, em que os alunos aprendem a ler, interpretar e produzir mapas como instrumentos de compreensão crítica do espaço vivido.

"Aludindo à ideia de espaço cidadão de Milton Santos (1987), o ativismo cartográfico ou cartografia cidadã na educação implica o uso crítico de mapas e mapeamentos para ler e transformar o espaço para um mundo melhor e pode transformar as atividades escolares em contribuições úteis para um bairro, uma parcela específica da população ou para a sociedade em geral" (SEEMANN, 2022, p.13, tradução própria)

Essa perspectiva de Jörn Seemann dialoga com uma concepção de ensino que ultrapassa o domínio técnico da cartografia e propõe o mapa como linguagem de ação e reflexão sobre o espaço. Ao compreender o ato de mapear como prática cidadã, o autor aproxima a cartografia da formação ética e política, em que o sujeito não apenas representa o território, mas se reconhece nele e participa de sua transformação. Tal compreensão reforça a necessidade de um ensino de Geografia comprometido com a leitura crítica do espaço vivido e com a ampliação das capacidades de análise e intervenção dos estudantes.

A proposta deste trabalho se apoia também na concepção de Geografia defendida por Castellar e Pereira (2024), que a definem como um "conhecimento poderoso" no currículo escolar. Para as autoras, a Geografia contribui para o desenvolvimento do raciocínio geográfico, que permite compreender o mundo em suas inter-relações, articulando fenômenos locais e globais, concretos e abstratos. Ensinar Geografia, nessa perspectiva, é formar sujeitos capazes de pensar espacialmente, relacionando o vivido à estrutura do espaço e reconhecendo-se como agentes de transformação. Ao propor uma sequência didática sobre os deslocamentos urbanos, o presente trabalho dialoga diretamente com essa concepção, buscando promover aprendizagens significativas que partem da realidade dos alunos para construir uma compreensão teórica e crítica do espaço.

Assim, ao integrar as contribuições desses diferentes autores, esta fundamentação teórica sustenta a ideia de que discutir as distâncias nos

deslocamentos urbanos é discutir o próprio modo como se produz e se vive o espaço. Trata-se de reconhecer a mobilidade como dimensão constitutiva da urbanidade e de compreender que o ensino de Geografia pode, e deve, oferecer aos estudantes instrumentos para pensar, representar e transformar a cidade em que vivem.

5. Metodologia: Processo de construção da Sequência Didática

A elaboração da sequência didática seguiu um processo de planejamento sistemático, fundamentado tanto em revisão de propostas anteriores de ensino de Geografia quanto na análise das orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Em um primeiro momento, foi realizado um levantamento de produções acadêmicas e experiências publicadas em periódicos e repositórios institucionais (como a Revista Brasileira de Educação em Geografia e a Revista Signos Geográficos), com o objetivo de identificar tendências recentes no ensino de Geografia urbana, especialmente aquelas baseadas em metodologias investigativas e na articulação entre espaço vivido e espaço representado. Essa etapa permitiu compreender como diferentes autores estruturam sequências didáticas e quais limitações ainda persistem na abordagem do tema da mobilidade urbana no contexto escolar.

Em seguida, procedeu-se à análise da BNCC (BRASIL, 2017), buscando alinhar as aulas com os princípios do raciocínio geográfico. A definição das atividades que compõem a sequência didática foi orientada por um conjunto de critérios pedagógicos que buscam garantir coerência entre a fundamentação teórica e as práticas propostas. O primeiro critério refere-se à relevância social e cotidiana do tema, uma vez que discutir as distâncias e os deslocamentos urbanos permite aos estudantes reconhecerem o espaço geográfico como algo presente em sua própria experiência de vida. Partir do cotidiano dos alunos possibilita que a aprendizagem ganhe sentido concreto, pois o tema da mobilidade urbana está diretamente ligado à acessibilidade, ao tempo de deslocamento e ao direito à cidade, questões vivenciadas cotidianamente pelos estudantes.

O segundo critério diz respeito à articulação entre teoria e prática, princípio central da Pedagogia Histórico-Crítica. A sequência foi concebida de modo que

cada atividade promovesse a mediação entre o vivido e o pensado, estimulando a observação da realidade e, em seguida, a sistematização conceitual. As experiências de deslocamento dos próprios estudantes foram tomadas como ponto de partida para introduzir conceitos como espaço geográfico, mobilidade e acessibilidade, de modo que o conhecimento escolar surgisse da reflexão crítica sobre situações concretas.

O terceiro critério considerou a valorização da linguagem cartográfica e das diferentes formas de representação do espaço. Por isso, a sequência propõe a elaboração de mapas pelos próprios alunos, permitindo que eles se reconheçam como produtores de conhecimento geográfico e desenvolvam a capacidade de leitura crítica das representações espaciais presentes no cotidiano.

O quarto critério pautou-se na integração dos princípios do raciocínio geográfico, definidos pela BNCC. Esses princípios orientaram a elaboração das perguntas geográficas e a análise das situações investigadas, assegurando que o ensino de Geografia não se reduzisse à memorização de conteúdos, mas conduzisse os estudantes à compreensão das relações espaciais e das dinâmicas que estruturam o urbano.

Por fim, o quinto critério diz respeito à progressão didática. Cada etapa da sequência foi planejada de forma a dar continuidade à anterior. Essa organização progressiva garante que os alunos avancem gradualmente na complexidade dos conceitos e das análises, passando da observação empírica de seus trajetos cotidianos para uma compreensão teórica e crítica do espaço urbano. Dessa forma, o planejamento da sequência didática buscou integrar o vivido, o representado e o conceitual, articulando o desenvolvimento do raciocínio geográfico à formação de uma consciência crítica sobre a cidade e sobre o papel dos sujeitos na produção do espaço.

Após a definição desses critérios, a sequência foi planejada em sete aulas. As atividades foram concebidas para desenvolver o raciocínio geográfico dos estudantes e, simultaneamente, oferecer subsídios metodológicos ao professor, evidenciando que é possível abordar a mobilidade urbana de forma crítica, interdisciplinar e significativa.

5.1. Metodologia: Proposta metodológica e público alvo

A proposta metodológica deste trabalho está fundamentada na Pedagogia Histórico-Crítica, conforme sistematizada por Dermeval Saviani e desenvolvida por João Luiz Gasparin (2012), que compreende a educação como prática social mediada pelo conhecimento. Nessa perspectiva, o processo de ensino e aprendizagem não se reduz à transmissão de conteúdos, mas constitui um movimento dialético que parte da prática social dos alunos, passa pela problematização teórica e retorna a essa prática transformada pela apropriação crítica do saber. Assim, a sequência didática elaborada neste trabalho busca promover a reflexão sobre o espaço urbano a partir das experiências concretas de deslocamento vividas pelos estudantes, articulando teoria e prática na construção do raciocínio geográfico.

A sequência didática foi pensada para ser aplicada em turmas do Ensino Médio. A escolha desse público justifica-se por ser um momento da formação escolar em que os estudantes já possuem repertório suficiente para analisar fenômenos urbanos de maior complexidade. Essa escolha também está em consonância com as orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que propõe que:

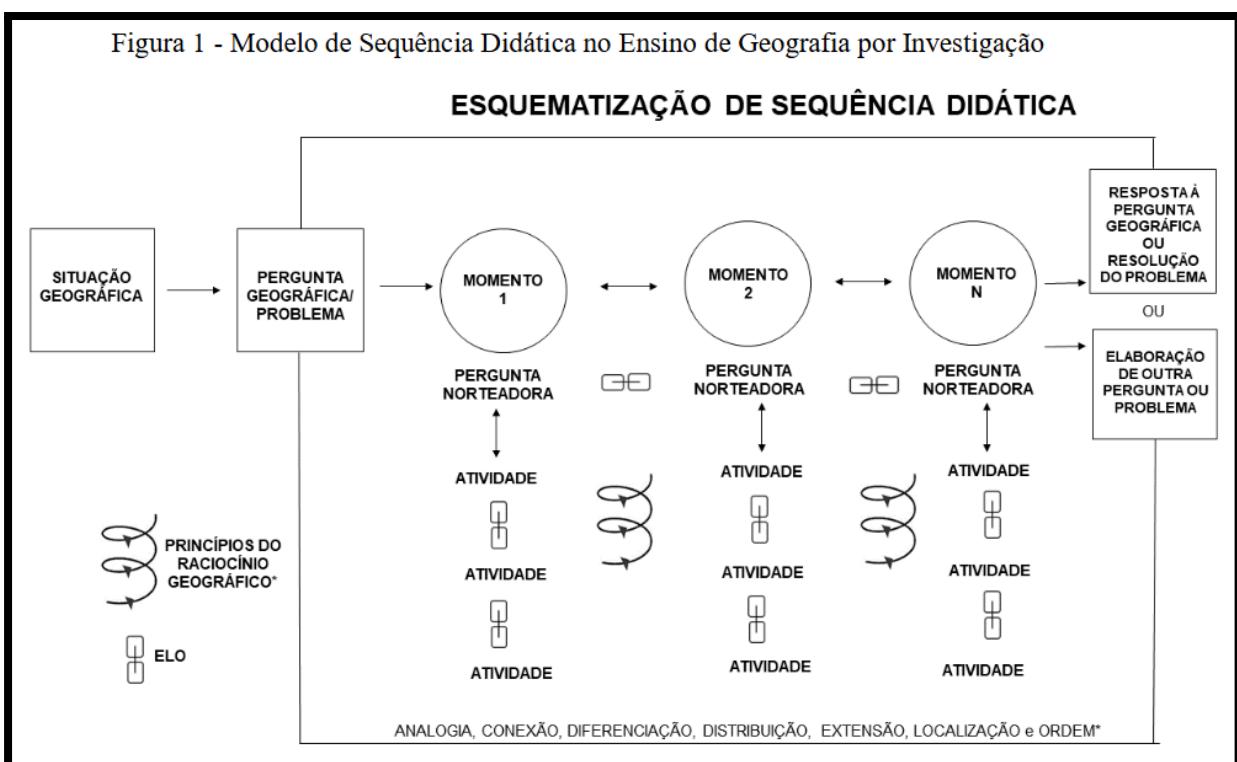
A exploração dessas questões sob uma perspectiva mais complexa torna-se possível no Ensino Médio dada a maior capacidade cognitiva dos jovens, que lhes permite ampliar seu repertório conceitual e sua capacidade de articular informações e conhecimentos. O desenvolvimento das capacidades de observação, memória e abstração permite percepções mais acuradas da realidade e raciocínios mais complexos – com base em um número maior de variáveis –, além de um domínio maior sobre diferentes linguagens, o que favorece os processos de simbolização e de abstração. (BNCC, 2018, p. 561)

Por ter caráter qualitativo, a metodologia adotada organiza-se em torno de um conjunto de atividades que têm como eixo central a análise das distâncias e dos deslocamentos urbanos, entendidos como expressões das relações sociais e espaciais que produzem o urbano. A sequência busca desenvolver nos alunos uma leitura crítica da cidade, articulando observação, representação e análise de trajetos cotidianos.

6. Sequência didática - Concepção

O conceito de sequência didática neste trabalho está em consonância com Zabala (1998, p. 18) ao compreender que uma sequência didática consiste em “[...] um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos”. Nessa perspectiva, a sequência didática não se limita a um agrupamento de tarefas, mas configura um percurso formativo intencional, em que cada atividade tem papel específico na construção progressiva do conhecimento geográfico.

Na estrutura da sequência didática voltada ao ensino de Geografia, levarei em consideração o seguinte modelo:



Fonte: PAULINO DE MORAIS, J. J.; DE OLIVEIRA ROQUE ASCENÇÃO, V. (2022)

Nos aproximamos aqui das ideias defendidas por Santos (2006) e Silveira (1999) que têm a situação geográfica como uma premissa epistêmica, um ponto de partida, com método e metodologia de extrema relevância ao ensino geográfico. Isto porque ela permite a interpretação e análise dos processos, componentes e rugosidades do espaço geográfico, que são resultados da ação de eventos, que aqui optamos por chamá-los de fenômenos, sobre o espaço e que impactam o cotidiano. (PAULINO DE MORAIS, J. J.; DE OLIVEIRA ROQUE ASCENÇÃO, V., 2022, p.10)

A sequência didática inicia-se pela análise de uma situação geográfica, entendida como a configuração de um lugar e das relações que ele estabelece com outros lugares. Conforme orienta a BNCC (BRASIL, 2017, p. 365), a situação geográfica não se restringe a um recorte do território, mas envolve as características essenciais de um lugar: sua localização, conectividade, extensão, entre outros elementos que revelam como ele se insere e se articula no espaço. Por isso, partir de uma situação geográfica é fundamental para o ensino de Geografia: ela oferece aos estudantes um ponto de partida concreto para compreender fenômenos mais amplos e perceber como o espaço é produzido por relações sociais, econômicas e ambientais.

Ao assumir essa perspectiva, torna-se fundamental recorrer a fontes que aproximem os estudantes de situações reais, concretas e em debate público. Nesse sentido, as mídias funcionam como uma via privilegiada de acesso e atualização de conteúdos, possibilitando sua articulação com as aulas. A mobilidade urbana, por exemplo, é pauta recorrente em jornais, portais, redes sociais e telejornais. Longe de serem meras ilustrações, as notícias devem ser compreendidas como documentos que competem discursivamente com a Geografia escolar e, por isso, precisam ser lidas de forma crítica: identificar fontes, escalas implicadas, interesses, categorias espaciais acionadas e evidências. A sequência proposta prevê, portanto, a curadoria de materiais midiáticos (reportagens, infográficos, mapas interativos, postagens oficiais) para introduzir problemas, contrastar narrativas e exigir explicações apoiadas em dados e conceitos. Assim, a mídia torna-se simultaneamente objeto e recurso para a formação do pensamento espacial crítico.

Num segundo momento, na organização da sequência didática, serão elaboradas perguntas geográficas, sendo entendidas como:

[...] A investigação em Geografia requer um movimento de seleção e hierarquização a partir de uma pergunta a ser feita sobre a situação geográfica, que aqui chamaremos de pergunta geográfica (SILVA, 2021). [...] Segundo Cruz (2021), um primeiro passo para compreender o que é inerente à Geografia é ter total clareza sobre as perguntas que são feitas ao analisar um fato, fenômeno ou acontecimento por meio da lente geográfica. Ou seja, são perguntas construídas e articuladas para se compreender o que é específico da Geografia. (PAULINO DE MORAIS, J. J.; DE OLIVEIRA ROQUE ASCENÇÃO, V., 2022, p.11)

Essas perguntas, por sua vez, devem mobilizar os princípios do raciocínio geográfico, definidos pela BNCC (BRASIL, 2017, p. 360): localização, conexão, extensão, distribuição, arranjo e ordem, analogia e diferenciação. Ao serem incorporados à sequência didática, esses princípios garantem que o ensino de Geografia não se restrinja à memorização de conteúdos, mas promova a compreensão das relações entre sociedade e espaço, estimulando o aluno a pensar geograficamente. SEFERIAN (2008) também destaca a importância de se problematizar os conteúdos por meio de questionamentos específicos, pois isso contribui significativamente para o processo de aprendizagem:

“[...] é importante problematizar e contextualizar o conteúdo a ser aprendido, artifício que permite pensar a partir de questionamentos nos quais se reconheça a instabilidade do conhecimento: perguntar é procurar respostas para se compreender e ser capaz de interferir na realidade do mundo [...] No cotidiano da sala de aula, percebemos nitidamente o quanto é importante o desejo pela descoberta e o quanto esse anseio facilita o processo de aprendizagem, já que os questionamentos possibilitam o entendimento dos conteúdos de maneira mais incisiva, pois quando temos interesse em determinado assunto, procuramos esgotar suas possibilidades, cercando o tema e buscando entendê-lo sob todas as perspectivas.” (SEFERIAN, 2008, p. 59)

Dessa forma, ao articular a noção de situação geográfica à elaboração de perguntas orientadas pelos princípios do raciocínio geográfico, a sequência didática torna-se um instrumento de mediação entre o vivido e o pensado. Ela permite que o estudante interprete fenômenos concretos, como os deslocamentos urbanos e as diferentes formas de mobilidade, a partir de categorias geográficas, reconhecendo o espaço como produto e expressão das relações sociais.

6.1. Sequência didática - critérios estruturantes

MACHADO (2019), propõe sete elementos que precisam ser definidos na elaboração de uma sequência didática. Sendo eles:

- 1 – O tema;
 - 2 – O conceito que será destacado do tema;
 - 3 – Algum problema relacionado ao conceito;
 - 4 – A pergunta que norteia a elaboração da SD.
- A organização de uma SD também requer considerar ou organizar:
- 5 – Como a linguagem cotidiana se refere ao problema;
 - 6 – As possíveis escalas de análise do problema;
 - 7 – As variáveis e os atributos que podem ser relacionados ao problema;
 - 6 – Os instrumentos de pesquisa que possibilitam investigar o problema; e

7 – Os procedimentos de pesquisa que permitem investigar o problema.
(MACHADO, 2019, p.175)

Levando em consideração esses critérios, o tema da sequência didática é sobre as distâncias nos deslocamentos urbanos, discutido a partir do conceito de acessibilidade. Essa escolha se justifica pela relevância de compreender como o tempo e o espaço se articulam nas experiências de mobilidade e como tais relações influenciam o uso e a apropriação do território urbano.

O conceito central mobilizado é o de espaço geográfico, entendido em sua dimensão relativa, ou seja, como um espaço vivido, percebido e produzido socialmente. O espaço não é um cenário neutro nem uma estrutura fixa, mas o resultado de interações, práticas e decisões que determinam diferentes condições de mobilidade e de acesso aos serviços urbanos. Essa concepção rompe com a visão clássica do espaço como superfície mensurável e permite que os estudantes percebam que o tempo de deslocamento, o conforto, a segurança e o esforço físico também constituem métricas espaciais.

A partir desse referencial, define-se o problema que orienta a sequência: compreender como a organização espacial da cidade influencia o acesso das pessoas aos serviços essenciais e às possibilidades de deslocamento cotidiano. A questão, portanto, não se restringe ao movimento físico entre pontos do território, mas envolve as formas pelas quais o espaço urbano é produzido e estruturado, condicionando as experiências de mobilidade. Essa reflexão é sintetizada na pergunta norteadora: “*Seria possível uma cidade de 15 minutos em São Paulo?*”. A formulação dessa questão propõe um exercício de raciocínio geográfico que leva os alunos a pensar sobre as possibilidades e limites de uma cidade mais acessível, na qual os principais serviços estejam próximos da moradia e a vida cotidiana possa ocorrer em deslocamentos curtos e sustentáveis.

O trabalho com esse tema também considera a linguagem cotidiana como ponto de partida para a problematização. Expressões como “moro longe”, “perco muito tempo no trânsito” ou “a escola fica perto de casa” revelam percepções espontâneas sobre o espaço e o tempo, mas que, muitas vezes, se limitam a uma visão empírica do urbano. Ao trazê-las para o campo do raciocínio geográfico,

busca-se mostrar que o “longe” ou o “perto” não são categorias absolutas, mas variáveis que dependem das condições de acessibilidade, da infraestrutura disponível e das possibilidades concretas de deslocamento de cada indivíduo.

A análise do problema é conduzida em diferentes escalas, articulando o cotidiano dos alunos à compreensão mais ampla do funcionamento da cidade. Em escala local, são exploradas as experiências pessoais de deslocamento, como o trajeto entre casa e escola. Na escala intraurbana, examinam-se as variações de acessibilidade entre distintas regiões de São Paulo. A escala metropolitana permite compreender os fluxos que conectam o centro às periferias e aos municípios vizinhos, enquanto a escala global possibilita comparar o caso paulistano a outras experiências internacionais, como a proposta de Paris de construir uma “cidade de 15 minutos”. Essa articulação de escalas favorece a compreensão do espaço urbano como sistema de relações, redes e fluxos interdependentes.

Para investigar o problema proposto, são utilizados instrumentos e procedimentos de pesquisa que articulam o conhecimento empírico dos alunos às práticas de investigação geográfica. Entre os instrumentos, destacam-se os mapas, croquis, aplicativos de transporte, bases de dados oficiais e representações cartográficas produzidas pelos próprios estudantes. Os procedimentos envolvem a observação e registro dos trajetos cotidianos, a pesquisa em grupo sobre as regiões da cidade, a análise comparativa dos tempos de deslocamento e a elaboração de mapas temáticos e infográficos que sintetizam as informações levantadas.

Essas etapas configuraram um percurso didático que integra o vivido, o pensado e o representado, transformando a cidade em objeto de estudo e o cotidiano em campo de investigação geográfica. Assim, a sequência didática visa não apenas desenvolver conteúdos conceituais, mas também formar um olhar crítico sobre o espaço urbano, capaz de compreender o modo como a acessibilidade estrutura as relações entre tempo, espaço e vida cotidiana.

6.2. Sequência didática - proposta

Principais habilidades da BNCC que estão presentes ao longo das aulas:

EM13CHS103: Elaborar hipóteses, selecionar evidências e compor argumentos relativos a processos políticos, econômicos, sociais, ambientais, culturais e epistemológicos, com base na sistematização de dados e informações de natureza qualitativa e quantitativa (expressões artísticas, textos filosóficos e sociológicos, documentos históricos, gráficos, mapas, tabelas etc.).

EM13CHS106: Utilizar as linguagens cartográfica, gráfica e iconográfica e de diferentes gêneros textuais e as tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.

EM13CHS206: Compreender e aplicar os princípios de localização, distribuição, ordem, extensão, conexão, entre outros, relacionados com o raciocínio geográfico, na análise da ocupação humana e da produção do espaço em diferentes tempos.

Aula 1 - Apresentação da Situação Geográfica | Duração da aula: 50 minutos

A sequência tem início com a apresentação da situação geográfica. A proposta desta atividade parte da discussão formulada por Jacques Lévy (2001), segundo a qual a mobilidade não se reduz ao simples movimento no espaço. Essa compreensão orienta a atividade proposta, que busca problematizar as distâncias e os deslocamentos urbanos a partir do conceito de “cidade de 15 minutos”, atualmente em debate em diversas metrópoles, especialmente em Paris. A ideia, elaborada pelo urbanista Carlos Moreno, sugere que os cidadãos devem ter acesso a serviços essenciais como moradia, trabalho, saúde, lazer, cultura e educação em um raio de quinze minutos a pé ou de bicicleta. Essa proposta valoriza a proximidade, a diversidade de usos do solo e a requalificação do espaço público, na tentativa de reduzir deslocamentos longos e promover uma urbanidade mais sustentável e inclusiva. A atividade propõe transportar essa reflexão para a realidade da cidade de São Paulo, convidando os alunos a investigarem se seria

possível aplicar o modelo parisiense em uma outra localização. Partindo dessa situação, há uma pergunta geográfica que estará presente em todas as aulas: “Seria possível uma cidade de 15 minutos em São Paulo?”.

Após apresentar o conceito de “cidade de 15 minutos” e a pergunta geográfica, o professor provoca uma reflexão inicial com os alunos por meio de perguntas problematizadoras: “Quanto tempo vocês levam para chegar à escola?”; “Quais serviços estão próximos da casa de vocês?”, “O que seria, para vocês, viver em uma cidade de 15 minutos?”. Esse diálogo inicial tem a função de acessar as concepções cotidianas de espaço e tempo dos estudantes, situando o problema da mobilidade como uma questão social, política e cultural, e não apenas técnica. As perguntas serão retomadas nas etapas seguintes como fio condutor da investigação.

Em seguida, os alunos são convidados a observar e representar seus trajetos cotidianos no percurso até a escola. A proposta é que realizem representações gráficas livres, como croquis, esquemas ou mapas mentais, que expressem não apenas o percurso físico, mas também as percepções, obstáculos e sensações envolvidas nesses deslocamentos. Essa atividade estimula a reflexão sobre as diferentes maneiras de representar o espaço, reconhecendo que cada representação traduz uma experiência singular do urbano.

Essa abordagem dialoga com as ideias de Michel de Certeau (1994), ao considerar o caminhar e o deslocar-se como práticas inventivas que produzem o espaço cotidiano, e com as criações de Ana Amorim, cujos “mapas mentais” revelam a dimensão afetiva e simbólica das trajetórias urbanas. Assim, a aula propõe valorizar o conhecimento vivido dos estudantes, aproximando o conteúdo escolar de suas experiências concretas e abrindo caminho para uma análise crítica posterior.

Aulas 2 e 3 - Sistematização Conceitual | Duração de cada aula: 50 minutos

Após o momento inicial de observação e representação, os alunos entram na fase de elaborar hipóteses sobre a pergunta central: “Quais fatores dificultam ou favorecem a ideia de uma cidade de 15 minutos em São Paulo?” Essas hipóteses serão revisitadas nas aulas seguintes, à medida que novos dados forem analisados. Isso reforça o caráter processual e investigativo da sequência didática.

Em seguida, inicia a etapa de sistematização conceitual, para que os estudantes busquem compreender teoricamente os fenômenos observados em seus cotidianos. Portanto, espera-se que haja uma ampliação de repertório dos estudantes, visto que é um momento de relacionar as experiências cotidianas dos estudantes (levantadas na atividade diagnóstica) com os fundamentos teóricos da Geografia. Assim, o professor inicia a aula retomando alguns dos mapas mentais e croquis produzidos anteriormente, promovendo uma breve conversa sobre as diferenças observadas entre os trajetos: quem demora mais para chegar à escola, quem tem mais opções de transporte, quem sente mais insegurança ou desconforto no percurso. Esse momento de escuta é essencial para evidenciar que os deslocamentos urbanos são vividos de diferentes formas que se expressam na organização do espaço da cidade.

Em seguida, o professor propõe uma discussão guiada sobre os conceitos de espaço geográfico, mobilidade, urbanidade, acessibilidade e distância. Por meio de textos curtos, trechos de vídeos e mapas temáticos da cidade de São Paulo, busca-se problematizar como diferentes métricas devem ser consideradas nos deslocamentos urbanos. Como atividade de análise, o professor pode propor a comparação entre o mapa do transporte metropolitano de São Paulo sem escala e uma versão desse mesmo mapa representada em escala. A simplificação presente no primeiro mapa, embora útil, pode criar uma percepção distorcida da realidade, uma vez que não evidencia aspectos como o tempo real de deslocamento, as integrações demoradas ou intervalo de chegada entre os trens. O exercício permite discutir as diferenças entre a distância cartográfica e a distância percebida, destacando que os mapas, como lembra Harley (2005), são construções sociais que refletem escolhas e pontos de vista. Essa análise ajuda os alunos a compreender

que a acessibilidade não depende apenas da representação gráfica, mas das condições concretas de deslocamento, como tempo, integração e esforço.

Nesse momento, o professor introduz o conceito de espaço relativo, explicando que o espaço não é fixo nem homogêneo, mas vivido de forma distinta por cada grupo social. Um mesmo trajeto pode significar quinze minutos para quem se desloca de carro e mais de uma hora para quem depende do transporte público, demonstrando que a mobilidade é uma questão de acessibilidade e não apenas de escolha. Essa discussão dialoga com Jacques Lévy, na obra "Os novos espaços da mobilidade". Um exemplo de recurso visual é o vídeo: <<https://www.youtube.com/watch?v=hx-sLtfM0o>> intitulado "Os trabalhadores que passam até um terço do dia no transporte público", da BBC News Brasil (2019).

Uma linguagem fundamental que deve estar presente nesse momento é a cartografia. O professor pode apresentar mapas de tempo de deslocamento em São Paulo (como os produzidos por órgãos de transporte ou pela própria prefeitura) e incentivar os alunos a compararem diferentes regiões da cidade. Exemplos de mapas para serem utilizados em aula:

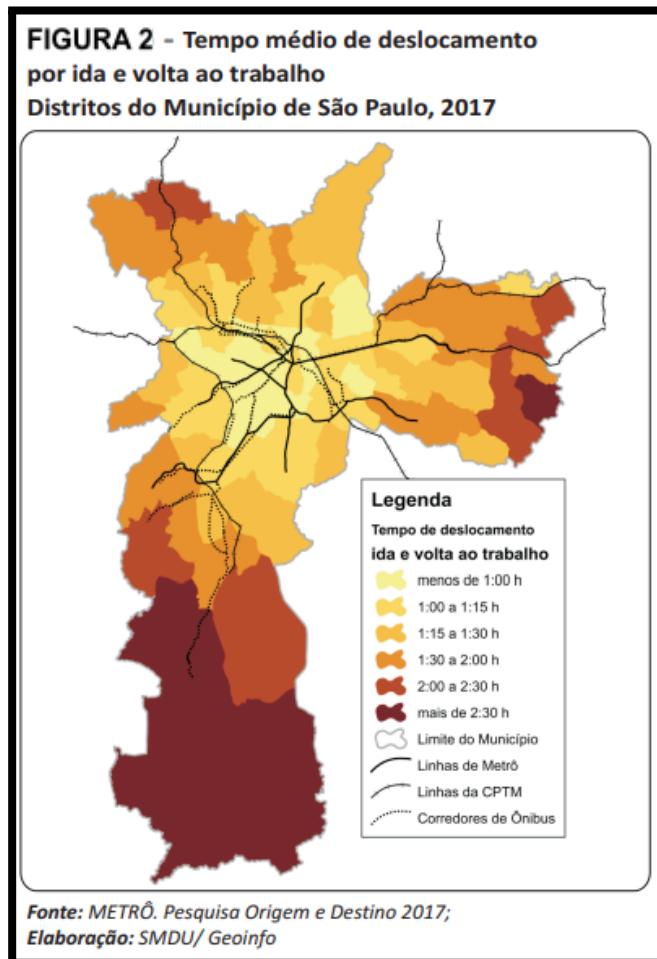
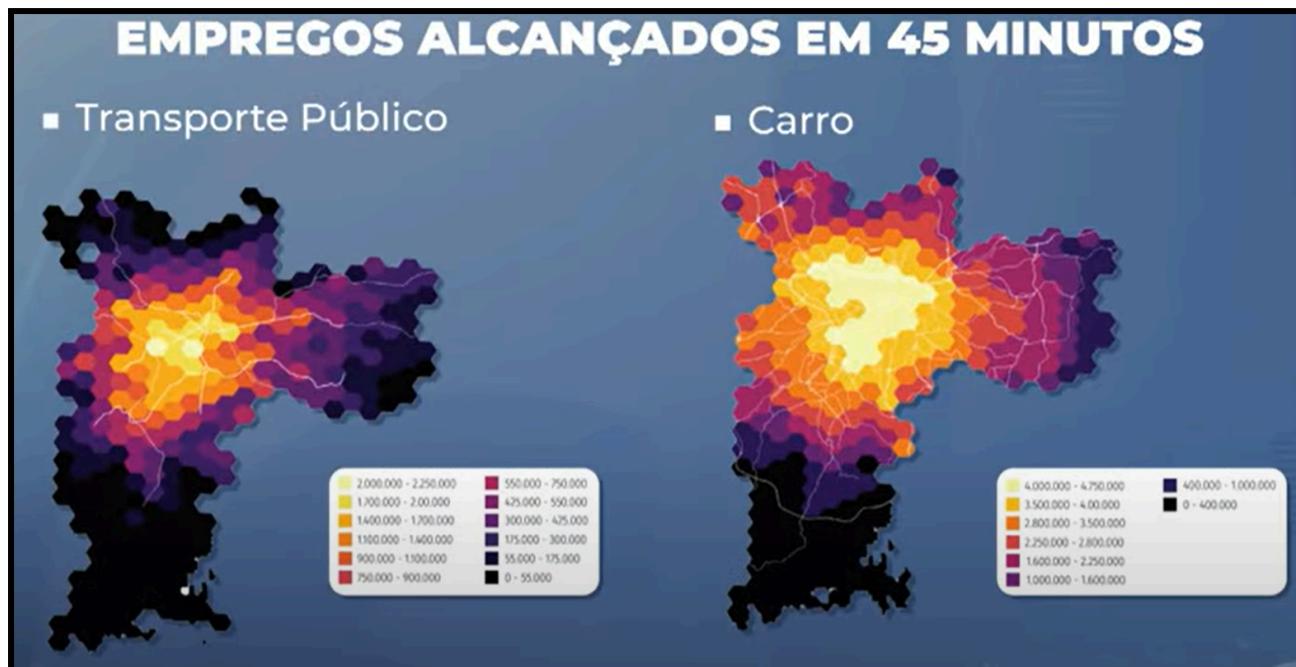


Figura 3 - Empregos alcançados em 45 minutos.



Fonte: SBT News (2024)

Em grupos, os estudantes analisam quais áreas apresentam melhor ou pior acessibilidade e discutem os motivos dessas diferenças. Em seguida, compartilham suas conclusões com a turma, relacionando-as ao cotidiano dos próprios trajetos.

Ao final da aula, o professor sistematiza as principais ideias construídas coletivamente, destacando que as distâncias urbanas são produzidas socialmente e expressam as distintas condições de circulação e apropriação do espaço. Assim, os alunos avançam na compreensão de que a mobilidade não se limita ao simples movimento, mas constitui uma forma de relação social e um elemento fundamental na construção da urbanidade contemporânea.

Nesse ponto da sequência, a turma já dispõe de repertório conceitual suficiente para aprofundar a investigação sobre a pergunta norteadora: “Seria possível uma cidade de 15 minutos em São Paulo?”. As próximas aulas dão continuidade a esse processo, convidando os estudantes a aplicarem os conceitos de espaço geográfico, mobilidade e acessibilidade na análise concreta do território paulistano. O desafio passa a ser observar como essas ideias se materializam no espaço urbano e como diferentes regiões da cidade apresentam condições distintas de deslocamento e acesso aos serviços essenciais.

Aulas 4 e 5 - Investigação em grupos | Duração de cada aula: 50 minutos

Nesse momento, toda a turma vai analisar o mapa da cidade de São Paulo. Um bom documento para servir como referência é a Pesquisa Origem-Destino do Metrô de São Paulo. Além disso, os grupos irão utilizar mapas (impressos ou digitais) e fontes de informação acessíveis, como dados da SPTrans, do Google Maps, do portal GeoSampa ou de matérias jornalísticas. O objetivo é identificar onde se concentram os serviços e onde eles são escassos, quanto tempo se gasta para acessá-los, quais meios de transporte predominam e como essas variáveis variam de uma região para outra. Para isso, cada grupo investiga um tipo de deslocamento ou serviço. Como por exemplo:

- Grupo 1: tempo de deslocamento casa - escola;
- Grupo 2: acesso a serviços de saúde;
- Grupo 3: acesso a equipamentos culturais;
- Grupo 4: acesso a áreas verdes;

Durante essa etapa investigativa, especialmente na análise dos mapas, o professor orienta os grupos a identificarem onde se concentram os serviços (localização), como se conectam por meio das redes de transporte (conexão), em que medida se distribuem pelo território (extensão e distribuição), e quais diferenças há entre as regiões (diferenciação). Dessa forma, em cada grupo, os estudantes deverão se orientar a partir das seguintes perguntas geográficas:

- Onde estão concentrados os serviços e equipamentos urbanos?
- Qual o tempo médio de deslocamento em cada região de São Paulo para acessar os serviços essenciais? Como se distribuem os tempos de deslocamento?
- Quais são os modos predominantes de mobilidade? Que áreas têm mais conexões e facilidades de acesso?
- Quais são as condições de urbanidade, considerando aspectos como espaços de convivência, segurança e diversidade de usos?
- Quais áreas ficam mais distantes da proposta de “cidade de 15 minutos”?

Além disso, é importante que os grupos observem as diferentes métricas da distância, conforme propõe Jacques Lévy (2001), incentivando-os a perceber que a mobilidade envolve múltiplas dimensões da vida urbana e da relação com o espaço. No momento de análise e produção, cada grupo sistematiza suas observações.

Depois da investigação dentro de cada grupo, os grupos se juntam para sobrepor e cruzar essas informações (em cartazes ou mapas digitais) observando em quais regiões de São Paulo os serviços se concentram, onde faltam e como as distâncias mudam significativamente a depender da região de São Paulo que o indivíduo se encontra. Como vantagem desse processo, espera-se que os alunos entendam a cidade como rede ao perceberem o todo e as relações entre as partes.

Essa etapa valoriza a cartografia como linguagem e instrumento de análise crítica, conforme defendem Cosgrove (2006) e Seemann (2022), permitindo que o aluno perceba o mapa não como representação neutra, mas como construção social que reflete e influencia a organização do espaço. Por fim, realiza-se a síntese coletiva, em que os grupos apresentam suas produções e debatem os resultados. O professor conduz a discussão articulando as conclusões com os conceitos de espaço geográfico, mobilidade, urbanidade e acessibilidade, evidenciando que as distâncias não são absolutas, mas relativas às condições de deslocamento e às redes que estruturam o urbano. Essa síntese permite compreender o espaço urbano como um sistema de relações e fluxos, e não apenas como um conjunto de localizações fixas.

Aulas 6 e 7 - Catarse e Socialização | Duração de cada aula: 50 minutos

A aula de encerramento tem como objetivo consolidar os aprendizados da sequência e promover uma reflexão crítica sobre o espaço urbano a partir das investigações realizadas. O professor retoma com a turma a pergunta norteadora que acompanhou todas as etapas: “Seria possível uma cidade de 15 minutos em São Paulo?”. Em seguida, o professor propõe uma breve discussão guiada, estimulando os estudantes a interpretarem os resultados da investigação.

Perguntas orientadoras podem ser utilizadas, como: “O que aprendemos sobre a forma como a cidade está organizada?” e “Quais fatores tornam algumas áreas mais acessíveis do que outras?”. Após essa retomada coletiva, os estudantes

elaboram uma proposição de transformação, inspirada na ideia da “cidade de 15 minutos”.

Cada estudante deve identificar um problema urbano evidenciado pelo mapa, como os longos deslocamentos até a escola, falta de áreas verdes, carência de transporte público, e sugerir possíveis intervenções espaciais que tornariam o seu cotidiano mais acessível. As propostas devem ser fundamentadas em argumentos geográficos, relacionando localização, conexão, distribuição e diferenciação no território. O professor ressalta que o objetivo não é criar um plano técnico de urbanismo, mas exercitar o raciocínio geográfico: compreender o espaço urbano como um sistema dinâmico, de múltiplas relações, e pensar em soluções possíveis a partir dessa leitura. Essa atividade desenvolve a autonomia intelectual e a capacidade dos estudantes de propor alternativas para transformar o espaço em que vivem.

Após o término da atividade, cada aluno entrega a sua proposta e o professor conduz um diálogo final, convidando a turma a refletir sobre como a Geografia ajuda a compreender e transformar a realidade. A partir dessa reflexão, os alunos produzem um pequeno texto individual respondendo à pergunta: “Como mudou minha forma de compreender as distâncias urbanas depois dessa sequência?”. Essa retomada da prática social, agora mediada pelo conhecimento geográfico, constitui o momento de catarse do processo pedagógico, no qual o aluno comprehende de maneira mais profunda as relações entre o cotidiano e as estruturas espaciais da cidade.

7. Considerações Finais

A elaboração desta sequência didática partiu do propósito de contribuir para o ensino de Geografia a partir de uma abordagem crítica e relacional do espaço urbano, tomando como eixo a análise das distâncias e dos deslocamentos cotidianos na cidade de São Paulo. A pergunta norteadora “*Seria possível uma cidade de 15 minutos em São Paulo?*” orientou um percurso formativo que buscou problematizar as condições de acessibilidade urbana e promover uma reflexão sobre o modo como o espaço é vivido, produzido e representado pelos sujeitos. Ao retomar os objetivos estabelecidos no início desta pesquisa, é possível reconhecer que eles se concretizam ao longo do percurso teórico e metodológico desenvolvido.

A discussão da cidade de 15 minutos também estimula a imaginação geográfica, na medida em que convida os jovens a projetar uma cidade mais conectada e acessível. Não se trata apenas de avaliar a realidade existente, mas de propor cenários possíveis, debatendo a viabilidade de organizar o espaço urbano de forma que reduza as distâncias entre as pessoas e aquilo que necessitam no dia a dia. Portanto, a situação geográfica proposta transforma o fenômeno da mobilidade em um campo de investigação, permitindo que o ensino de Geografia se conecte ao cotidiano dos estudantes e aos desafios contemporâneos das grandes cidades.

Essa abordagem abre espaço para a cidadania ativa, pois ao identificar barreiras de acessibilidade, os estudantes são incentivados a pensar em soluções coletivas. Observa-se, nesse cenário, que a resolução de problemas é o eixo metodológico central, visto que o problema da mobilidade urbana não possui resposta única, exigindo que os estudantes formulem hipóteses, analisem dados, representem espacialmente e elaborem uma síntese crítica. Assim, o aluno é levado a compreender o espaço geográfico como produto de relações sociais em constante transformação.

A proposta fundamenta-se na Pedagogia Histórico-Crítica, compreendendo o conhecimento escolar como mediação entre o vivido e o pensado. Ao articular experiências cotidianas dos alunos com conceitos geográficos, a sequência didática propõe uma prática educativa que parte da realidade concreta para alcançar uma compreensão teórica e crítica do mundo. Dessa forma, reafirma-se o papel da

Geografia como um “conhecimento poderoso” (Castellar e Pereira, 2024), capaz de formar sujeitos que compreendam o espaço em sua complexidade e reconheçam sua própria participação na construção e na transformação da cidade.

As atividades propostas mostram que ensinar Geografia é, sobretudo, ensinar a pensar o espaço. A cidade, tomada como objeto de estudo, revela-se um campo fértil para compreender as relações entre tempo e espaço, entre o vivido e o representado. Ao investigar os deslocamentos urbanos, os estudantes são levados a perceber que as distâncias não se medem apenas em quilômetros, mas em dimensões que, conforme Jacques Lévy (2001), expressam formas distintas de mobilidade e urbanidade. A proposta também reafirma a cartografia escolar como linguagem crítica, capaz de revelar contradições e promover novas leituras do urbano. Ao produzir os mapas, os alunos deixam de ser meros leitores de representações prontas e tornam-se autores de suas próprias leituras espaciais. Esse processo reforça a função formativa da cartografia, entendida não como técnica neutra, mas como instrumento de reflexão e intervenção, conforme Jörn Seemann (2022) propõe.

Como limitação, reconhece-se que a sequência ainda não foi aplicada em contexto real de sala de aula, o que impossibilita avaliar empiricamente seus resultados pedagógicos. Sugere-se, portanto, que pesquisas futuras possam aplicar e analisar a proposta, registrando as percepções dos alunos e as transformações em seu modo de compreender o espaço urbano. Essa etapa seria essencial para validar e aprimorar o potencial formativo da sequência, bem como para aprofundar o diálogo entre teoria e prática no ensino de Geografia.

Em síntese, o trabalho reafirma a importância de um ensino de Geografia comprometido com a formação crítica dos sujeitos e com a leitura transformadora do espaço. Ao propor a reflexão sobre a acessibilidade e o tempo nos deslocamentos urbanos, a sequência didática evidencia que pensar o espaço é também pensar o modo como vivemos e como desejamos viver na cidade.

8. Referências Bibliográficas

Ana Amorim - Galeria Superfície. Disponível em: <<https://galeriasuperficie.com.br/artistas/ana-amorim/>>. Acesso em: 22 set. 2025

BBC NEWS BRASIL. Os trabalhadores que passam até um terço do dia no transporte público. 2019. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=hx-sLtfM0o>>. Acesso em: 29 set. 2025

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 10 out. 2025.

CASTELLAR, M.V.S; PEREIRA, C.M.R.B. Geografia como conhecimento poderoso no currículo brasileiro e os fundamentos do Raciocínio Geográfico. In: Currículo e ensino de geografia: métodos, conceitos e metodologias na prática de ensino / Carlos Rerisson Rocha da Costa, Mikael Rodrigues de Araujo, Erivaldo Costa de Oliveira. – Teresina: EdUESPI, 2024. 288 p.

CERTEAU, Michel de. A invenção do cotidiano: artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994, v. 1.

CHAPELON, L. Accesibilidad. [S.l.: s.n.], [s.d.]. Disponível em: <<https://hypergeo.eu/accesibilidad/?lang=es>>. Acesso em: 28 set. 2025.

COSGROVE, Denis. Carto-city. Em: ABRAMS, J.; HALL, P. (org.) Else/Where Mapping: New Cartographies of Networks and Territories. Mineápolis: University of Minnesota Design Institute, pp. 148-157, 2006. (tradução de trabalho de Eduardo Duttenkefer, Eliane Kuvasney e Vinicius Santos Almeida)

CRUZ, Diego Martins da. A linguagem coremática na educação geográfica. 2021. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2021. Disponível em: <<https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/36122>>. Acesso em: 22 set. 2025.

FONSECA, F. P. (2004). A inflexibilidade do espaço cartográfico, uma questão para a geografia: análise das discussões sobre o papel da Cartografia. Tese de Doutorado em Geografia Física. Universidade de São Paulo, São Paulo, SP. Brasil. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8135/tde-09082010-130954/pt-br.php>>. Acesso em: 03 out. 2025.

GASPARIN, J. L. Uma didática para a pedagogia histórico-crítica. Campinas: Autores Associados, 2012.

LACOSTE, Y. A Geografia: isso serve em primeiro lugar para fazer a guerra. São Paulo: Papirus, 1989.

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

LÉVY, Jacques. **Os novos espaços da mobilidade**. GEOgraphia, Niterói, v.3, n.6, p.7-22, jul./dez. 2001.

MACHADO, Julio Cesar Epifanio. **Proposta de estrutura de sequência didática para o planejamento das aulas de Geografia**. Revista Brasileira de Educação em Geografia, [S. I.], v. 9, n. 17, p. 168–180, 2019. DOI: 10.46789/edugeo.v9i17.570. Disponível em: <https://www.revistaedugeo.com.br/revistaedugeo/article/view/570>. Acesso em: 19 set. 2025.

METRÔ. Companhia do Metropolitano de São Paulo. **Pesquisa Origem e Destino 2017: 50 anos - a mobilidade urbana da Região Metropolitana de São Paulo em detalhes**. v.4. São Paulo: Metrô, 24 jul. 2019. Disponível em: <http://www.metro.sp.gov.br/pesquisa-od/arquivos/Ebook%20Pesquisa%20OD%202017_final_240719_versao_4.pdf>. Acesso em: 29 set. 2025.

OLIVA, Jaime Tadeu. **A cidade sob quatro rodas**. O automóvel particular como elemento constitutivo e constituidor da cidade de São Paulo: espaço geográfico como componente social. Tese (Doutorado em Geografia), FFLCH/ USP, São Paulo, 2004. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8136/tde-06102010-142742/pt-br.php>>. Acesso em 28 set. 2025.

PAULINO DE MORAIS, J. J.; DE OLIVEIRA ROQUE ASCENÇÃO, V. **Sequências didáticas à luz do ensino de Geografia por investigação**. Revista Signos Geográficos, [S. I.], v. 4, 2022. DOI: 10.5216/signos.v4.72439. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/signos/article/view/72439>. Acesso em: 18 set. 2025.

PUMAIN, D. **Distancia** - HyperGeo. Disponível em: <<https://hypergeo.eu/distancia/?lang=es>>. Acesso em: 22 set. 2025.

SANTOS, Milton. **O espaço do cidadão**. São Paulo: Nobel, 1987

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço**: técnica e tempo, razão e emoção. 4. ed. 2. reimpr. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

SBT NEWS. SP: Ônibus é o pior transporte para ir ao trabalho, diz pesquisa. 2024. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=zbfkvz58f7U>>. Acesso em: 19 set. 2025.

SEEMANN, Jorn. **A educação cartográfica precisa de uma epistemologia?** Tradições e transições na cartografia escolar brasileira. Perspectiva, [S. I.], v. 40, n. 4, p. 1–16, 2022. DOI: 10.5007/2175-795X.2022.e83989. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/83989>. Acesso em: 22 set. 2025.

SEFERIAN, Ana Paula Gomes. **Metodologia e Aprendizagem**: um caminho para a Educação Geográfica. 2008. 193 f. Dissertação (Mestrado em Geografia Humana) – Departamento de Geografia, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

SILVA, Patrícia Assis da. **O raciocínio geográfico**: mobilizações intelectuais na interpretação de situações geográficas. 2021. 129 p. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2021. Disponível em: <<https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/39065>>. Acesso em: 10 set. 2022.

SILVEIRA, Maria Laura. **Uma situação geográfica**: do método à metodologia. Revista Território, Rio de Janeiro, ano 4, v. 6, p.21-28, jan./jul. 1999. Disponível em: <http://www.laget.eco.br/pdf/06_3_silveira.pdf>. Acesso em: 23 set 2025.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.