

## Análise da concepção de território proposta ao Ensino de Geografia da Educação Básica<sup>1</sup>

Hudson Nascimento Sousa Filho<sup>i</sup>

Mateus Monteiro Lobato<sup>ii</sup>

### Resumo

Objetiva-se com esta pesquisa analisar as possibilidades didáticas de uma concepção de território integradora aplicada ao ensino de Geografia na educação básica, especificamente com a constatação efetiva de uma revisão conceitual e curricular baseada no diálogo crítico e reflexivo entre os conteúdos propostos no espaço escolar em contraposição aos que perpetuam no âmbito do espaço acadêmico-científico. O trabalho foi construído com base em aulas ministradas e na revisão documental e bibliográfica, especialmente em Luckesi (1994), Haesbaert (2006) e Cavalcanti (2017). As diretrizes de abordagens do conceito território presentes nos currículos formais o restringem quase completamente a dimensão material e econômica da realidade, sendo que essa compreensão resulta no empobrecimento do ensino de geografia, escapando dimensões fundamentais derivadas das vivências dos estudantes.

**Palavras-chave:** currículo; docência; pesquisa-ação.

*Analysis of the conception of territory proposed to the Teaching of Geography of basic education*

### Abstract

*The objective of this research is to analyze the didactic possibilities of a conception of territory integrator applied to the teaching of Geography in basic education, specifically with the finding effective conceptual and curricular revision based on critical and reflective dialogue between the contents proposed in the school space in opposition to those that perpetuate in the scope of the academic-scientific space. The work was built based on the classes taught and the documentary and bibliographic review, especially in Luckesi (1994), Haesbaert (2006) and Cavalcanti (2017). The guidelines of approaches to the concept of territory present in formal curricula restrict it almost completely to the material and economic dimension of reality, and this understanding results in the impoverishment of geography teaching, escaping fundamental dimensions derived from the students' experiences.*

**Keywords:** curriculum; teaching; action research.

<sup>i</sup> Doutorando em Geografia (PPGeo-UFPA). Professor EBTT do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA-Tucuruí). Professor Efetivo de Geografia e Estudos Amazônicos na Secretaria de Educação no Município de Altamira-Pará. E-mail: [hnascimento329@mail.uft.edu.br](mailto:hnascimento329@mail.uft.edu.br) e ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-8603-7765>.

<sup>ii</sup> Doutor em Geografia (Unesp-PP), professor da Faculdade de Geografia (UFPA-Altamira) e do PROFGEU-UFPA. E-mail: [monteirolobato@ufpa.br](mailto:monteirolobato@ufpa.br) e ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-7780-8804>.

## *Análisis de la concepción de territorio propuesta a la Enseñanza de Geografía de la Educación Básica*

### **Resumen**

*El objetivo de esta investigación es analizar las posibilidades didácticas de una concepción del territorio integrador aplicado a la enseñanza de la Geografía en la educación básica, específicamente con la verificación efectiva de una revisión conceptual y curricular basada en diálogo crítico y reflexivo entre los contenidos propuestos en el espacio escolar frente a los que se perpetúan en el ámbito del espacio académico-científico. El trabajo se construyó en base a las clases impartidas y la revisión documental y bibliográfica, especialmente en Luckesi (1994), Haesbaert (2006) y Cavalcanti (2017). Las pautas de abordaje del concepto de territorio presentes en los currículos formales lo restringen casi por completo a la dimensión material y económica de la realidad, y esta comprensión resulta en el empobrecimiento de la enseñanza de la geografía, ignorando dimensiones fundamentales derivadas de las experiencias de los estudiantes.*

**Palabras clave:** currículo; enseñanza; investigación de acción.

## **1 INTRODUÇÃO**

Este texto apresenta experiências apreendidas no ano de 2022, durante as práticas de ensino-aprendizagem desenvolvidas no decorrer da docência na disciplina de Geografia, no Ensino Fundamental, em escola pública do município de Altamira-Pará-Amazônia. A problemática central se desdobrou na construção de uma metodologia prática de revisão conceitual e curricular, mas que levou em consideração as leituras teóricas atreladas ao processo de construção do território como conjunto material-subjetivo de relações de poderes para ensino dos diversos conteúdos programáticos da disciplina de Geografia da Educação Básica. Experiência obtida com as aulas realizadas do 6º ao 9º ano de Ensino Fundamental, numa Escola Municipal.

O artigo discute diferentes perspectivas e possibilidades de construção do território enquanto conceito e/ou suas distintas expressões vividas no espaço geográfico, pretendendo direcionar tais abordagens ao ensino básico escolar. O que nos levou a mediar estes entendimentos em diálogo crítico com os conteúdos didáticos propostos pelos currículos-formais e livro didático. Empregando saberes científicos como caminho ao estabelecimento deste diálogo mediado sob visão crítica-reflexiva à leitura de abordagem puramente descritiva ofertada aos estudantes em seu cotidiano e praticada pelo senso comum ao restringir, ambos os casos, o território à área demarcada.

Dessa forma, apresenta-se enquanto desígnio analisar as possibilidades didáticas de uma concepção de território material, imaterial e integradora aplicada ao ensino de Geografia na educação básica, especificamente com a constatação efetiva de uma revisão conceitual e curricular baseada no diálogo crítico e reflexivo entre os conteúdos propostos no espaço escolar em contraposição aos que perpetuam no âmbito do espaço acadêmico-científico.

Nossos encontros para realização da docência na disciplina de Geografia no ensino fundamental ocorreram na Escola Municipal de Ensino Fundamental – cidade de Altamira (PA), entre os meses de fevereiro a dezembro do ano de 2022, em período matutino e vespertino, geralmente entre os horários das 7h30 às 12h e das 13h30 às 18h. E nesta ocasião foi tudo diferente das etapas anteriores pois nós professores voltamos a atuar em período de retorno as aulas presencias após as aulas remotas, que foram realizadas em ciberespaço em decorrência do período de pandemia que o mundo tem vivido com a disseminação do vírus Covid-19. Oportunidade ímpar que nos proporcionou valores significativos – para com a construção de nossa identidade profissional de ser professor – construídos a partir do fenômeno vivido no processo ensino-aprendizagem.

Tentamos transpassar os valores que se construiu no ano de 2022 a partir das experiências que foram vivenciadas em espaço escolar na sala de aula enquanto docentes inseridos no processo ensino-aprendizagem, com descrições e apontamentos empíricos que agregam valor de pesquisa-ação a este trabalho, conforme ressalta Gil (2002). Pois, salientamos a importância de se atentar para as vivências docentes por serem fruto do espaço relacional de ocorrência das ações-pedagógicas. Esperando que tais experiências na docência escolar auxiliem como instrumento teórico-prático no processo de disseminação dos ensinamentos propostos pelos saberes emergentes das e nas relações presentes no espaço geográfico escolar em discussão.

Buscamos durante as investigações leituras explicativas em diversos textos relacionados à temática discutida, principalmente científicos, que – a partir de uma análise crítica e espacial –, pode elevar nosso espírito a uma compreensão da totalidade enquanto realidade concreta (verdadeiro estudo do universal no local) de seu cotidiano.

Para tal condição, este trabalho científico de caráter explicativo contou com aplicação das técnicas investigativas de pesquisa relacionadas à análise documental e bibliográfica,

construídas nos documentos formais: Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's). Mas, acrescenta-se certa leitura analítica do livro didático utilizado nas escolas públicas do município de Altamira-Pará: coleção Expedições Geográficas (Adas; Adas, 2018), pertencente ao Plano Nacional do Livro Didático vigente de 2020 a 2023.

Isto proposto, apresenta-se uma revisão teórica de literatura – para construção deste trabalho de pesquisa – pautada em autores como Ratzel (1990), Raffestin (1993), Foucault (2003), Haesbaert (2006; 2007; 2012), Saquet (2007; 2012) e Castro (2005). Constituindo num estudo que se propõe em discutir desde a dimensão física e material do território, expressa de múltiplas (forma jurídico-política, natural e/ou econômica) e que tentamos ultrapassar mediante o desenvolvimento proposto pelos avanços significativos em relação à compreensão do território por suas relações de poder e Poder. Discutidas na complexidade de construção deste conceito ao olhar para o conflito do acontecer político em multiescalaridade.

Concentra-se nas abordagens territoriais propostas nos currículos-formais nacionais nos últimos anos (Brasil, 1998, 2018). Apresentando-se certa reflexão crítica sobre as relações de produção do ensino de geografia materializadas ao longo da atual história das transformações sobrepostas ao sistema escolar brasileiro contadas pelos currículos-formais apresentados como parâmetros a serem e que são “abraçados”. Complementa-se as leituras acima citadas referentes aos estudos territoriais apresentados com as colocações sobre o processo ensino-aprendizagem e suas diferentes tendências pedagógicas (Libâneo, 1994; Luckesi, 1994) presentes no currículo e ensino de geografia em domínio neoliberal na nossa sociedade (Giroto, 2017).

Privilegiando o fato de que o Ensino de Geografia seja construído com linguagem própria do lugar, por ser fatídico a complexidade de que cada contexto histórico apresente características próprias, expressas por diferentes indivíduos. Tendo em vista, também, que em todos os lugares há possibilidade de se obter contemplações inestimáveis capazes de servir enquanto informações de comparação entre eles. Dessa maneira, “[...] o estudo deve ocorrer apenas no momento psicológico, ou seja, no instante exato em que a visão e a descrição entrarão profundamente no cérebro para serem gravadas eternamente [...]” (Reclus, 2022, p. 8).

Destarte, o texto está estruturado de maneira que em sua primeira seção apresentamos e discutimos o Estudo do Território na educação básica: análise conceitual e curricular, como

leitura das formulações e propostas curriculares formais dispostas ao ensino de Geografia na educação básica. Além da concepção e abordagem de território que eles apresentam enquanto base propriamente dita para as práticas pedagógicas. Posteriormente apresentar-se-á experiências de Ensino-aprendizagem do conceito Território realizados na educação geográfica escolar, com objetivo de expor dados e ações cotidianas que envolvem o processo evocado.

## 2 ESTUDO DO TERRITÓRIO NA EDUCAÇÃO BÁSICA: ANÁLISE CONCEITUAL E CURRICULAR

O território se expressa para nós de forma múltipla! Seja no ato de seu acontecer, ocorrente nos fenômenos de interação relacional entre o material, o natural, o econômico e/ou jurídico-político; e o ideal, especialmente nas expressões vividas de apropriação simbólico-cultural do espaço. Podendo ser defendido ora por uns mediante perspectiva material, ora por outros que pautem apenas a expressão ideal simbólico-cultural ou até mesmo de forma não total, mas articulada, conectada: “integrada” da relação entre ambas (Haesbaert, 2012). Perspectiva esta – logo adiantando – que tenta-se seguir nos estudos territoriais vividos em processo ensino-aprendizagem na escola-campo.

É notório que o ensino de geografia, no que se refere ao estudo e apreensão do território no “quarto ciclo” (Brasil, 1998) da educação básica brasileira – visto isso após realizados estudos e observações investigativas sobre o ensino de geografia na educação básica – vem apresentando-se de forma pedagógica *liberal tradicional*. Podendo ser apreendida se olharmos para o processo de construção do saber geográfico que se tem mantido como tradição a partir de uma postura apenas descritiva do meio físico voltada ao estudo de objetos (fixos) no espaço geográfico, e suas conexões que também formam territórios. Porém, estes não são apenas estruturados por tais formas objetificadas no espaço havendo outras maneiras de olhá-los e vivê-los.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Geografia (Brasil, 1998) propõem, como formas metodológicas de abordagens (e conteúdo de estudos) territoriais para educação básica de ensino fundamental, que:

No quarto ciclo, o estudo de Geografia compõe-se de um amplo leque

temático que permite entradas significativas nesse processo de desenvolvimento sociocognitivo do jovem adolescente. Sugere-se que os eixos de conteúdo se ancoram em temáticas relativas à presença e ao papel da sociedade e suas interações com a natureza, nas dimensões técnicas e culturais que envolvem a apropriação e a transformação dos territórios, o modo de produzir e pensar o mundo nas sociedades atuais, discutir os grandes dilemas de diferentes fases da história das técnicas, do trabalho, da cultura e das concepções de natureza, buscando compreender a Geografia numa perspectiva histórica ampliada. É possível politizar as discussões das ações dos indivíduos, dos grupos sociais e, de forma geral, da sociedade na apropriação dos territórios. É muito significativa a identificação dos jovens, por exemplo, com as lutas ambientalistas, movimentos culturais e políticos. [...] Nesta fase, os recortes espaço-temporais podem ser trabalhados de forma que integre escalas: o global, o regional e o local, que podem ser estudados de forma que perceba dialeticamente as suas interações e contradições (Brasil, 1998, p. 92).

Abordagem, ao nosso ver, materialista imersa totalmente em uma perspectiva social considerando apenas a base *material-histórica* – em particular as “relações de produção” (re)produzidas no espaço geográfico total – como princípio “para compreender a organização do território” (Haesbaert, 2012, p. 44). Podendo até ser uma leitura do território como fonte de recursos. Proposta herdada de Ratzel (1990, p. 73-82), que menciona o território enquanto solo, fonte de alimentos responsáveis por garantir a sobrevivência humana e a “existência do Estado”. Desse modo, o território é percebível unicamente de forma físico-descritiva mediante explicações investigativas do ver de seus elementos: naturais, econômicos e/ou jurídico-políticos.

Outrora, os PCN’s reafirmam tal abordagem apontando em suas “orientações metodológicas e didáticas” que:

Nenhum estudo geográfico das formas de interações entre a sociedade e a natureza poderá estar desvinculado da territorialidade ou extensão do fato estudado. Os lugares têm, por exemplo, fronteiras territoriais. O território é a base física e material da paisagem, expressa-se numa determinada extensão, permitindo, assim, que se estabeleça alguma forma de fronteira. [...] As fronteiras se estabelecem por meio de diferentes relações de comércio, de comunicação, de circulação de pessoas, e, pela sua natureza concreta, serão passíveis de uma representação cartográfica, porque sempre definem uma extensão. Por exemplo: a área de influência de uma cidade, até onde ela pode ser considerada como centro importante dos fluxos comerciais ou de pessoas, poderá ser territorialmente representada em mapas. [...] O princípio da territorialidade dos fenômenos geográficos, definidos pelo processo de apropriação da natureza pela sociedade, garante a possibilidade de se estabelecerem os limites e as fronteiras desses fenômenos, sua extensão e tendências espaciais. São, portanto, fenômenos localizáveis e concretos. Isso

facilita sua representação cartográfica (Brasil, 1998, p. 138).

Abordagem totalizante no qual os PCN's apresentam e confirmam o tratamento físico-material do “[...] conceito de território e sua derivação direta, a territorialidade [...]” (Haesbaert, 2007, p. 19), conforme visto na citação que se refere ao território enquanto limites fronteiriços dos lugares e a territorialidade como concretamente localizável. Mas que, por sua vez, pode não ser compreendida apenas de forma única “concreta” e “localizável” (Brasil, 1998, p. 138), mas também, conforme acredita-se, de maneira subjetiva como símbolo de expressão vivida pelas apropriações dos sujeitos no espaço vivido.

Continuidade dessa lógica descritiva, e material, apontada no currículo-formal, presenciada com a reforma educacional proposta em contexto brasileiro atual é consolidada numa geografia de ensino fundamental (re)configurada com a nova Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018). Uma proposta de ensino geográfico que é, em nossa concepção, determinista ao atribuir ênfase ao espaço, e não ao território, – objeto central de estudo da disciplina Geográfica – apenas quanto conjunto absoluto que são restritos apenas à dimensão material do espaço. Prática que subtrai o caráter relacional, presente na abordagem imaterial, que somente pode ser obtido mediante absolvição cognitiva dos “sistemas de ações” que ele contém em sua estrutura com a presença indispensável do social em seu conjunto.

Contestação que é apontada com pensamento crítico a partir da colocação que a BNCC apresenta para estudo da *situação geográfica*, devido salientar que:

[...] ao se estudarem os objetos de aprendizagem de Geografia, a ênfase do aprendizado é na posição relativa dos objetos no espaço e no tempo, o que exige a compreensão das características de um lugar (localização, extensão, conectividade, entre outras), resultantes das relações com outros lugares. Por causa disso, o entendimento da situação geográfica, pela sua natureza, é o procedimento para o estudo dos objetos de aprendizagem pelos alunos [...] (Brasil, 2018, p. 363).

Desta forma, com base na leitura e referencial consultados para estudo de práticas de ensino em Geografia, torna-se substancial compreender que o conceito de situação geográfica, para além do que está listado na Base Nacional Comum Curricular, precisa ser construído com apreensão crítica e reflexiva que esteja atenta a totalidade. Nessa situação, em específico, transcendendo à construção do *pensamento espacial* que, segundo Castellar e Juliasz (2017, p. 163),

[...] está relacionado aos processos cognitivos e está associado ao desenvolvimento da inteligência espacial, por isso a relevância dos enfoques construtivistas no contexto da didática da Geografia. Nesse sentido, em uma aprendizagem por investigação, em Geografia, espera-se que o estudante tenha condição de desenvolver as habilidades de pensamento espacial relacionadas com as capacidades de: observar, organizar informações, compreender, relacionar, interpretar, explicar e, ainda, aplicar dados e conceitos para fazer perguntas, dessa maneira o aluno processará as informações e ainda elaborar uma representação cartográfica para sistematizar o conhecimento geográfico adquirido.

Abordagem essa que seja capaz de proporcionar a construção de entendimento da totalidade social com análise atenta e não a soma das partes constituintes de maneira isolada, mas sim da interação relacional que cada parte-totalidade do processo ensino-aprendizagem apresente, em conjunto. Nesta ocasião, por ser a história uma totalidade em movimento, processo dinâmico cujas partes inter-relacionam-se continuamente para produzir, pois, cada novo momento geográfico. Continuidade essa possível devido a contradição entre a forma e sua respectiva estrutura onde o resultado produz logo novas sínteses contínuas.

A BNCC, no que se refere a sua proposta de abordagem e ensino sobre território para o que denomina “anos finais do ensino fundamental”, ressalta ser:

[...] preciso que os alunos ampliem seus conhecimentos sobre o uso do espaço em diferentes situações geográficas regidas por normas e leis historicamente instituídas, compreendendo a transformação do espaço em território usado – espaço da ação concreta e das relações desiguais de poder, considerando também o espaço virtual proporcionado pela rede mundial de computadores e das geotecnologias. Desenvolvendo a análise em diferentes escalas, espera-se que os estudantes demonstrem capacidade não apenas de visualização, mas que relacionem e entendam espacialmente os fatos e fenômenos, os objetos técnicos e o ordenamento do território usado (Brasil, 2018, p. 379).

Discussão que nos faz crer que a BNCC mantém uma perspectiva, conforme analisado, *arelacional* e descritiva, voltada para um ensino do território enquanto propriedade física e natural e de base puramente econômica ao apontá-lo apenas como fonte de recursos utilizáveis. Modelo educacional empregado ao ensino do território por uma geografia fruto da tradicional *tendência pedagógica liberal tecnicista* na qual está inserida a educação brasileira, enviesada na velha educação memorativa dos conteúdos formados pela leitura prática dos objetos dispersos no espaço. Princípios – responsáveis por sucatear a escola pública para fins de privatização – advindos das propostas demandadas do Estado capitalista neoliberal para



educação mundial da qual fazemos parte desde os PCN's à BNCC.

Conforme discuti Giroto (2017, p. 437), quando salienta que:

[...] do passado ao presente, constatamos que não é possível pensar em uma mudança curricular de forma séria e compromissada com a justiça social e a igualdade de oportunidades sem que se discuta, de forma clara e transparente, as diferentes intencionalidades presentes no currículo. A construção de uma educação pública de qualidade e para todos no Brasil significa, a priori, ampliar os investimentos. [...] Sem mudanças nestes aspectos, continuaremos a reproduzir uma proposta de educação que contribui na reafirmação da profunda desigualdade de oportunidades no país.

Transpassando o caráter físico-material que os PCN's apresentam voltado apenas à *totalidade* das relações de produção do espaço para estudo da interação local-global dos territórios; bem como, também, o *relacional* que a BNCC prega ao priorizar uma abordagem puramente descritiva dos objetos no espaço. Cabe a nós, enquanto docentes, incitar certo diálogo acerca do aspecto relacional que o território apresenta e pelo qual, também, pode ser conceituado. Construindo uma visão espacializante a respeito do território ao ponto em que, não só, apreendemos apenas suas objetividades materiais/físicas, mas também, seu caráter **relacional** ao promover uma discussão sob(re) as “relações de poder que se exerce sobre corpos, multiplicidades, movimentos, desejos, forças” (Foucault, 2003, p. 162), e que atribuem a possibilidade de construção de diversas formas e perspectivas aos estudos do conceito em questão.

Sendo o que Raffestin (1993, p. 143, grifos próprios) afirma quando menciona que:

O território se forma a partir do espaço, é o resultado de uma ação conduzida por um ator sintagmático (ator que realiza um programa) em qualquer nível. Ao se apropriar de um espaço, concreta ou abstratamente (por exemplo, pela representação), o ator “territorializa” o espaço.

Pois o território então – para além das análises descritivas das formas materiais do espaço – é passível de compreensão e precisa ser construído mediante abordagem de uma análise conjunta de suas formas relacionais expressas na interação entre suas dimensões: natural, econômica, jurídico-política, relacional e simbólico-cultural. E que não negue a essência dos sistemas territoriais que são suas relações de poder, de apropriação – logo de territorialização objetivadas ou não no espaço. Uma proposta *integradora* como tentativa de estudo do território no ensino fundamental.

Em outras palavras é necessário que o ensino do território em Geografia considere uma abordagem libertadora crítica e reflexiva das relações que movem a materialidade local-global, tome consciência dos valores, dos sentimentos e significados expressos e apreendidos *na e pela* dinâmica relacional dos poderes que compõem os territórios, seja qual for o contexto em análise. Pois a virtude do mesmo está contida nas relações entre os poderes que lhe atribuem diferentes formas de utilização do espaço. Capazes de nos proporcionar a construção de uma abordagem “político-cultural” das diferentes intencionalidades exercidas *nos* e advindas *dos* territórios estabelecidos por relações interpessoais conjuradas e expressas no espaço geográfico, conforme discutiremos a seguir.

### **3 ENSINO-APRENDIZAGEM DO CONCEITO TERRITÓRIO REALIZADOS NA EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA ESCOLAR**

No cotidiano, tanto nós professores, quanto os estudantes, os que constroem o espaço da sala de aula, estávamos todos em mesma *horizontalidade* ao aprender proposto no processo ensino-aprendizagem ao qual vivemos. Por isso tentamos quebrar constantemente a velha hierarquia dicotômica professor-aluno e priorizar em nossas discussões um diálogo horizontal na tentativa de aprender sobre a construção da conceituação da categoria território, mas também do que ela representa na prática cotidiana de nossas vidas.

Logo, diferente da tradicional abordagem sobre o território, a qual ainda vem sendo praticada no ensino geográfico, procuramos pensar de forma espacializante ao tentar tomar consciência a respeito das relações de poder exercidas *no e pelo* espaço. “Pensar realmente espacialmente significa olhar para além de nós mesmos; um reconhecimento dos outros” (Massey, 2017, p. 228). Desde experiências obtidas mediante construção de projetos de ensino em Geografia anteriores, desenvolvido em experiências para o público de ensino fundamental – ano letivo de 2018, tem-se tentado pensar espacialmente a questão do ensino-aprendizagem em Geografia mediante um olhar a partir da diversidade territorial exposto na diferença do atual contexto multicultural em que vivemos.

Esse pensar espacialmente no ensino de Geografia está ligado ao fato de que, seguindo os apontamentos propostos em Cavalcanti (2017, p. 201):

O desenvolvimento de um modo de pensar geográfico mais amplo e abstrato requer, portanto, a formação de conceitos pelos alunos. O trabalho com o conteúdo geográfico, para que ele se torne ferramenta do pensamento, implica a busca de significados e sentidos dados por eles aos diversos temas trabalhados em sala de aula, considerando sua experiência vivida; e também implica a busca da generalização dos conceitos e o entendimento de sistemas conceituais; implica, além disso, trabalhar com outras dimensões da formação humana, como a emocional e a social, e não somente a cognitiva, a racional. A unidade do sensorial e do racional no processo do conhecimento não significa que um siga o outro, como argumentou Lefebvre (1983) sobre o conhecimento imediato e mediato, mas que um e outro participam permanentemente no mesmo processo.

A partir de então, os conteúdos em estudo no processo de ensino-aprendizagem puderam ser colocados em conflito crítico e reflexivo para uma análise da problemática citada. De tal modo que foi preciso atentar-se ao território, logo também ao processo de territorialização, enquanto *continuum* (Haesbaert, 2007, p. 22). Não apenas como algo estagnado e imutável ou imóvel. Pois vivemos e somos componentes do contexto sociocultural *híbrido*. E o estudo visando à *diferença*, ou ao menos um olhar a reconhecê-la, foi priorizado em nossos encontros para tentarmos cumprir a proposta de ensino relacional e *integradora* da categoria território exposta.

#### Perspectiva de abordagem territorial na qual

[...] ao mesmo tempo que inclui a concepção multiescalar e não exclusivista de território (territórios múltiplos e multiterritorialidade [...]), trabalha com ideia de território como um híbrido, seja entre o mundo material e ideal, seja entre natureza e sociedade, em suas múltiplas esferas (econômica, política e cultural) (Haesbaert, 2012, p. 77).

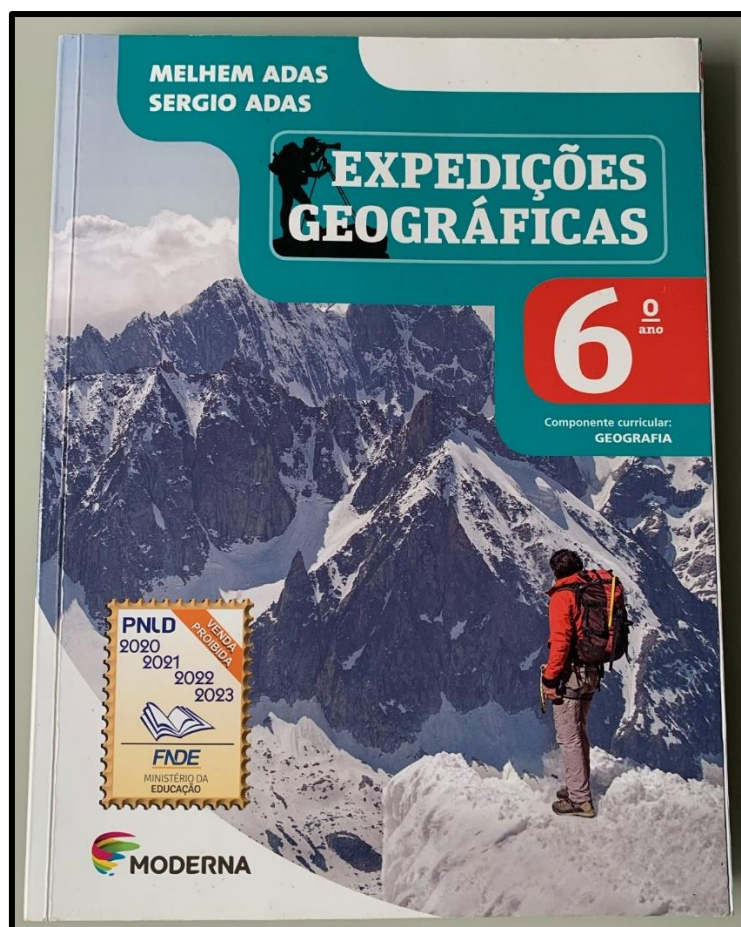
Logo, e para uma postura geográfica *integradora* à construção do ensino-aprendizagem do conceito território na educação escolar básica, precisa-se levar em conta um olhar à negociação entre diferentes lugares advinda da imersão da sociedade na “era da ‘globalização’ do capital” (Massey, 2017, p. 229). Era esta que leva diversas territorialidades a encontros conflituosos por formarem-se a partir de diferentes relações entre múltiplos poderes que entram em relacionamento, hoje, pelos sistemas de redes (materiais-informacionais). Sendo que aqui, para tentarmos entender a atual questão em debate, o recurso à construção do território como um *continuum* é importante como alternativa teórica capaz de mediar nossa abordagem “político-cultural” do espaço geográfico (Haesbaert, 2006).

Enquanto *continuum* dentro de um processo de dominação e/ou apropriação, o território e a territorialização devem ser trabalhados na multiplicidade de suas manifestações – que é também e, sobretudo, multiplicidade de poderes, neles incorporados através dos múltiplos sujeitos envolvidos (tanto no sentido de quem sujeita quanto de quem é sujeitado, tanto no sentido das lutas hegemônicas quanto das lutas de resistência – pois poder sem resistência, por mínima que seja, não existe). Assim, devemos primeiramente distinguir os territórios de acordo com aqueles que os constroem, sejam eles indivíduos, grupos sociais/culturais, o Estado, empresas, instituições como a Igreja etc. [...] (Haesbaert, 2007, p. 22).

Perspectiva de abordagem do território construída mediante apreensão das vivências e experimentações à concepção de múltiplos contextos socioterritoriais expressos em curto espaço-tempo na atual sociedade global, discussão relacional não presente no livro didático disponibilizado para nossos estudos (ver figura 1). Pois ele apresenta – mantendo vínculo com as diretrizes governamentais para educação vistas na análise curricular-formal – unicamente uma perspectiva física-material do território. Apresentando em seus conteúdos características de relevo, tamanho em área e somado a omissão da conceituação de território enquanto ação de apropriação do espaço geográfico por determinada intencionalidade (Adas; Adas, 2018). Por hora – devido não apontar aspectos do conflito político nem mesmo das diferentes culturas e seus respectivos significados entrelaçados ao território – dispensando o significado relacional e simbólico-cultural de expressão ideal dos povos viventes nas regiões mencionadas.

Para Saquet (2012, p. 706-707), no atual contexto formal do ensino geográfico na educação básica de ensino fundamental,

[...] o conceito de território é concebido e trabalhado de forma incompleta e superficial, restrito à formação do Brasil, como área com características específicas (população, relevo, rios, clima, vegetação etc.), ou seja, como Estado-Nação, o que é limitado diante dos debates, das pesquisas e das publicações que existem sobre esse conceito no Brasil, apontando para abordagens renovadas, atualizadas e mais amplas. Consoante Freire (2011/1996), ensinar exige risco e aceitação do novo, numa construção dialógica e responsável do conhecimento. ‘O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros’ (FREIRE, 2011/1996, p. 58). [...] Porém, as diversas situações ao longo dos textos, dos exercícios e das atividades podem ser “exploradas” com a finalidade de explicar outros aspectos relativos a cada tema, tais como as relações de poder que extrapolam a atuação do Estado, as redes-conexões e as identidades simbólico-culturais estabelecidas fora do âmbito das famílias.



**Figura 1** – Imagem da capa do livro didático utilizado no ensino de geografia do município de Altamira Pará.  
Fonte: Autores, 2023.

O *livro didático* de geografia, assim como o então aqui apresentado como disponível para os estudos em sala de aula, dessa forma assume caráter de jornal informativo ao invés de material didático com conteúdo formativo. Esta característica está presente na postura decorativa e não dialógica que ele apresenta ao proporcionar conteúdos prontos como questões problemáticas ocorrentes e as características dos contextos listados nos conteúdos. A falta de uma discussão categórica – presente na omissão de uma análise do espaço geográfico a partir de sua categoria de análise território – é iminente, pois os caminhos para se percorrer os meios nos é negado certa vez que a percepção de território é reduzida ao aspecto zonal de área e ou divisão entre regiões (ver figura 2).



Figura 2 – Imagem do livro didático que apresenta tópico do conteúdo discutido em destaque.  
Fonte: Autores, 2023.

O que está presente quando este material não se dispõe a discutir as estruturas, e como relacioná-las e entendê-las, das diversas abordagens e perspectivas possíveis na apreensão do território. Logo, reproduzindo certa postura memorativa e descritiva não apresentando, em sua discussão, as relações de poder que levam à leitura relacional de construção do território *continuum* ao qual procura-se construir em prática no processo ensino-aprendizagem que desenvolvemos durante nossas práticas pedagógicas docentes no ensino fundamental. Pois acredita-se ser este o caminho para entendimento dos conteúdos, então, necessários neste ciclo.

Moreira (2014, p. 98), analisando o modelo clássico de livro didático utilizado na educação geográfica do Brasil nas últimas décadas, argumenta que:

A forma de tratamento é um combinado de ilustrações e descrição, o texto sempre remetendo aos dados geográficos oferecidos à observação do aluno através de fotos e mapas, como numa simulação da aula com um trabalho de campo. Daí a profusão de fotos e mapas voltados ao propósito do estabelecimento das suas correlações dentro das paisagens, as fotos remetendo à visualização empírica dos fatos inseridos no mapa e o mapa, à generalização abstrata dos fenômenos empíricos vistos nas fotos.

Pesquisar – inicialmente tido para nós como um *a priori* importante para romper com o velho formato de construção da educacional no ensino de geografia, que se reproduz com apoio dos livros didáticos de modelos clássicos, e que Moreira (2014) bem nos alertará sobre – as diferentes abordagens que os meios científicos, informacionais e de senso comum em contra ponto remetem a respeito de território, não limitando-se apenas ao que o livro didático propõem, porém, não o dispensando nas abordagens, compreende-se ter sido essa uma iniciativa indispensável para iniciar as discussões de nossos estudos sobre território.

Ao ponto em que propomos aos estudantes que trouxessem para discussão em sala uma pesquisa sobre: o que é território? O que é poder? A fim de darmos início aos trabalhos a partir da tentativa de relacionar os frutos desta pesquisa aos nossos estudos no decorrer do bimestre. Logo fazendo com que os estudantes entendessem a inseparabilidade desses conceitos para proposta integradora de território que se empregou durante as aulas, na crítica dos conteúdos didáticos pré-estabelecidos. Passos iniciais dados com a tentativa de construção de discussão sobre o conceito “chave” à análise territorial: poder.

Além de priorizar a abordagem integradora até então defendida mediamos nossos estudos territoriais – realizados no ano letivo de 2022 – também através do “recurso ao artifício metodológico” das escalas geográficas (local, regional, nacional e global) proposta por Castro (2005, p. 53-54). Por conseguinte, o território é multiescalar e seus conflitos de diferentes interesses envolvidos na ação política é mediado pelas ideias que se apresentam em configuração multifacetada de poderes. Sendo que, “qualquer que seja a escala, quanto mais variada e complexa for a sociedade maior será a diferença entre as necessidades dos grupos e das classes sociais e de cada território ocupado por eles” (Castro, 2005, p. 41).

Começando em escala internacional de abordagem dos conflitos de interesses envolvidos nos sistemas territoriais que constroem o espaço geográfico global. Com abordagem, inicialmente, descritiva das características físicas dos recursos dispostos nos continentes: clima, relevo, hidrografia e vegetação. Mas, adentrando as relações materiais-

econômicas de produção que desencadeiam conflitos em escala regional. Não pautamos os estudos unicamente nos conteúdos propostos no livro didático disponível ao processo ensino-aprendizagem, pois buscamos também promover certo diálogo entre os conteúdos do material didático e informações pesquisadas.

Não limitando-se apenas ao estudo desses aspectos materiais do território, dialogamos também sobre as diferentes culturas então existentes neste. Em que o estudo foi reproduzido mediante o assistir de vídeo-documentário por método expositivo de produção do conhecimento (Luckesi, 1994). Ação capaz de promover a assimilação de certa realidade a partir de um contato reproduzido por outra posição que não seja a real. Um vídeo, um artigo científico, livro didático etc.

Aqui, então, a leitura do significado “político-cultural” do “binômio território-rede” foi colocada em prática ao discutir-se os jogos de poderes exercidos em escala do corpo que levam à multiplicidade territorial que experimentamos em ciberespaço mediante a técnica metodológica de uso de vídeo-documentário. Onde pôde-se perceber que, apesar de existir uma dimensão material-econômica global, há também uma simbólica-cultural expressa pela cultura empregada ancestralmente nas tradições dos povos mantidos por gerações, resistindo ao moderno sistema capitalista industrial-tecnológico de produção impostos as sociedades.

Mediante à metodologia construída em sala de aula com as práticas de ensino em Geografia, considera-se que o currículo não é construído apenas pelas formas-conteúdos pré-estabelecidas pela superestrutura governamental às instituições de ensino brasileiras,

[...] não pode ser compreendido como um mero instrumento racional de planejamento e organização. É, antes, campo de lutas e disputas que envolvem concepções (políticas, filosóficas, ética, estética, etc.). Pressupõe, essencialmente, uma discussão sobre os fundamentos e os objetivos de uma determinada formação. Sem esta discussão, a escolha dos conteúdos, saberes, práticas que passarão a compor um currículo se tornarão vazias, desarticuladas, reprodutoras de conflitos e de ideologias (Giroto, 2017, p. 422).

Tendo em vista que:

[...] os PCN e as coleções de didáticos de Geografia de maior adoção no país, são elementos do sistema de ensino que falham na transposição de conteúdos oriundos da esfera científica para a esfera escolar, visto a série de imprecisões e de incongruências conceituais e teóricas verificadas nestes documentos, em relação à categoria geográfica de território (Bolígian; Almeida, 2003, p. 247).



Priorizamos determinado diálogo dos conteúdos em contraposição reflexiva aos acontecimentos cotidianos vivenciados, logo incorporados no processo ensino-aprendizagem. Desse modo “[...] fluxos de saberes oriundos tanto da esfera científica (saber sábio), como da sociedade (saber cotidiano), os quais convergem para o sistema de ensino [...]” foram articulados no processo de construção à perspectiva territorial relacional integradora. Sendo estes fluxos “[...] esferas de saber onde ocorre a transposição didática [...]” (Bolígian; Almeida, 2003, p. 238). Necessidade iminente que o ensino de Geografia precisa desenvolver para afirmação do diálogo entre os saberes: científicos, cotidianos e pessoais.

Ressalta-se essa necessidade – que precisa ser tomada como prática cotidianamente no processo ensino-aprendizagem por parte de nós docentes da disciplina de Geografia – de inserirmos os saberes produzidos na esfera acadêmica à criticidade dos conteúdos didáticos escolares empregadas, pois, de forma reflexiva com a apreensão da realidade cotidiana dos sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem escolar. Conjuntamente professores, estudantes e comunidade escolar.

#### 4 CONSIDERAÇÕES

Iniciamos as devidas considerações ressaltando que o ensino de geografia, no que se confere aos estudos territoriais na educação básica, anos finais, tem de ser construído mediante perspectiva relacional dos aspectos materiais e ideais, expressos pelas relações de poder, e Poder, que constroem os diversos territórios e territorialidades em nossa sociedade. Tal abordagem relacional da categoria território faz-se possível quando não se limita os estudos territoriais acima citados apenas as suas propriedades físicas/materiais, mas eleva-se a tentativa de construção de uma abordagem relacional do território. Considerando não só suas possíveis concepções visíveis, mas também as não visíveis.

Essas prerrogativas são necessárias se quisermos transpassar a tradicional permanência de uma abordagem apenas material e natural, econômica e/ou jurídico-política de construção do território no ensino de geografia; à compreensão relacional político-cultural dos modernos e diferentemente *territórios* que nossa sociedade contemporânea vivencia. Para tal construção demos ênfase a perspectiva *integradora* dos diversos sistemas territoriais existentes. O que pôde

nos possibilitar uma apreensão relacional dos territórios entre suas apropriações funcionais e/ou simbólicas empregadas *pela e na* sociedade.

Dessa forma, aponta-se a necessidade da construção de uma analítica revisão dos currículos e livros didáticos de Geografia utilizados como fundamentais para segmentação do ensino básico no Brasil. O que corresponde a realização de certa análise crítica e reflexiva preocupada em fundamentar, alinhado ao saber científico acadêmico da disciplina, as abordagens e metodologias engendradas no processo de ensino-aprendizagem da educação escolar. Assim, como apontado na discussão da proposta explicitada no presente texto, recorrendo a “transposição didática” dos saberes produzidos nas universidades às perspectivas de abordagens dos conteúdos de ensino escolar básico.

## REFERÊNCIAS

- ADAS, Melhem; ADAS, Sérgio. **Expedições**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2018.
- BOLIGIAN, Levon; ALMEIDA, Rosângela Doin. A transposição didática do conceito de território no ensino de geografia. *In*: GERARDI, Lúcia Helena O. **Ambientes: estudos de Geografia**. Rio Claro: Programa de Pós-graduação em Geografia – UNESP; Associação de Geografia Teórica – AGETEO, 2003. p.235-248.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular**. Brasília: MEC, 2018.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: geografia**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CASTELLAR, Sônia Maria Vanzella; JULIASZ, Paula Cristiane Strina. Educação geográfica e pensamento espacial: conceitos e representações. **ACTA Geográfica**, Boa Vista, Edição Especial, p. 160-178, 2017. Acesso em: 17, marc. 2023. Disponível em: <https://revista.ufrr.br/actageo/article/view/4779>. Acesso em: 01 fev. 2023.
- CASTRO, Iná Elias. **Geografia e política: território, escalas de ação e instituições**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.
- CAVALCANTI, Lana de Souza. Ensinar Geografia para a autonomia do pensamento: o desafio de superar dualismos pelo pensamento teórico crítico. **Revista Da ANPEGE**, v. 7, n. 1, p. 193-203, 2017. <https://doi.org/10.5418/RA2011.0701.0016>. Acesso em: 01 fev. 2023.
- FOUCAULT, Michel. Sobre a geografia. *In*: FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 18. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2003. p. 153-165.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIROTTO, Eduardo Donizeti. Dos PCNS a BNCC: o ensino de geografia sob o domínio neoliberal. **Geo UERJ**, Rio de Janeiro, n. 30, p. 419-439, 2017. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/geouerj/article/view/23781>. Acesso em: 03 mar. 2023.

HAESBAERT, Rorgério. O binômio território-rede e seu significado político-cultural. *In*: HAESBAERT, Rorgério. **Territórios alternativos**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2006. p. 117-128.

HAESBAERT, Rorgério. **O mito da desterritorialização**: do “fim dos territórios” à multiterritorialidade. 7. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

HAESBAERT, Rorgério. Território e multiterritorialidade: um debate. **GEOgraphia**, ano IX, n. 17, p. 19-46, 2007. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/geographia/article/view/13531>. Acesso em: 03 mar. 2023.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

MASSEY, Doreen. Globalização: o que significa para a geografia? **Boletim Campineiro de Geografia**, v. 7, n. 1, p. 227-235, 2017. Disponível em: <https://publicacoes.agb.org.br/boletim-campineiro/article/view/2674>. Acesso em: 03 mar. 2023.

MOREIRA, Ruy. A geografia que se faz e se ensina no Brasil. *In*: MOREIRA, Ruy. **O discurso do avesso**. São Paulo: Contexto, 2014. p. 95-113.

RAFFESTIN, Claude. **Por uma Geografia do poder**. São Paulo: Ática, 1993.

RATZEL, Friedrich. Geografia do homem (antropogeografia). *In*: MORAES, Antonio Carlos Robert. **Ratzel: Geografia**. São Paulo: Ática, 1990. p. 32-107.

RECLUS, Élisée. O ensino de Geografia. **Revista Brasileira De Educação Em Geografia**, 2022, v. 11, n. 21, p. 05-11, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.46789/edugeo.v11i21.1013>. Acesso em: 01 fev. 2023.

SAQUET, Marcos Aurélio. As diferentes abordagens do território e a apreensão do movimento e da (i)materialidade. **Geosul**, v. 22, n. 43, p. 55-71, 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/geosul/article/view/12646>. Acesso em: 03 mar. 2023.

SAQUET, Marcos Aurélio. O território no ensino-aprendizagem de geografia. **Geo UERJ**, Ano 14, v. 2, n. 23, p. 699-716, 2012. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/geouerj/article/view/4825>. Acesso em: 03 mar. 2023.

---

**NOTA:**

<sup>1</sup> O texto é uma versão revisada e ampliada da monografia defendida no Curso de Especialização em Práticas de Ensino em Geografia e Estudos Amazônicos (CEPEGEA/UFPA-Altamira).

Recebido em: 10/04/2023

Aprovado em: 16/08/2023

Publicado em: 1º/08/2024



Esta obra está licenciada com uma Licença [Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

que permite o uso irrestrito, distribuição e reprodução em qualquer meio, desde que a obra original seja devidamente citada.