

## ARTIGO

### POR UMA CONCEPÇÃO INTEGRADORA DO CONCEITO DE TERRITÓRIO NO ENSINO DE GEOGRAFIA

Hudson Nascimento de Sousa Filho<sup>1</sup>  
Reges Sodré da Luz Silva Dias<sup>2</sup>

#### RESUMO

As diretrizes de abordagens para o conceito de território nos Parâmetros Curriculares Nacionais e na Base Nacional Comum Curricular o restringem quase completamente à dimensão material e econômica da realidade. Essa compreensão quando aplicada ao ensino resulta no empobrecimento do ensino de geografia, escapando dimensões fundamentais derivadas das vivências e experiências dos estudantes. Assim, o presente trabalho, partindo da experiência de estágio supervisionado no ensino fundamental, analisa as concepções acerca do conceito de território presentes nos documentos curriculares oficiais e em livro didático e apresenta possibilidades didáticas de uma concepção de território integradora aplicada ao ensino de geografia. Esse caminho se mostrou consistente, posto que capaz de despertar maior interesse dos alunos, que passam a estabelecer conexões entre conteúdos formais e vida cotidiana. O trabalho foi construído com base nas aulas ministradas e na revisão bibliográfica, especialmente em Luckesi (1994), Haesbaert (2006), Saquet (2007, 2012) Moreira (2014), Massey (2017) e Giroto (2017).

**Palavras-chave:** Território. Ensino de geografia. Estágio supervisionado.

#### 1 INTRODUÇÃO

O objetivo principal neste texto é apresentar as concepções e reflexões teórico-metodológicas sobre o conceito geográfico de território no ensino de geografia para a

<sup>1</sup> Mestre em Geografia pela Universidade Federal do Pará; professor de Geografia e de Estudos Amazônicos pela Secretaria Municipal de Educação de Altamira-PA. E-mail: hnascimento329@mail.uft.edu.br

<sup>2</sup> Doutor em Geografia pela Universidade Federal de Goiás; professor dos cursos de Graduação e Pós-Graduação (Mestrado) em Geografia do Instituto de Ciências Humanas e Sociais (ICHS) da Universidade Federal de Rondonópolis. E-mail: regessodre@gmail.com

educação básica alicerçadas na pesquisa bibliográfica e na análise de documentos curriculares oficiais desenvolvidas a partir da experiência na prática do estágio supervisionado no curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal do Tocantins, campus Araguaína. A problemática central se desdobrou na construção de uma metodologia prática, 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. O estágio foi realizado durante o primeiro semestre de 2018, com turma de 9º ano de ensino fundamental No Colégio Estadual Campos Brasil, em Araguaína-TO.

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 apoio 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.

Isto proposto, apresentamos uma revisão teórico-metodológica – para construção deste trabalho – pautada em Ratzel (1990); Raffestin (1993); Foucault (2003); Haesbaert (2006; 2007; 2012); Saquet (2007; 2012); Santos (2000); Castro (2005); Boligian e Almeida (2003). Abarcando um estudo que se propõe em discutir desde a dimensão física e material do território expressa de forma jurídico-política, natural e/ou econômica que, por sua vez, tentamos ultrapassar mediante o desenvolvimento proposto pelos avanços significativos em relação à compreensão do território por suas relações de poderes. Discutidas na complexidade de construção deste conceito ao olharmos para o conflito do acontecer político em multiescalaridade.

Sucessivamente, a partir de premissas dialéticas de apreensão da materialidade histórica da práxis humana em totalidade (MARX, 2008), apresentamos na primeira seção uma reflexão crítica sobre as relações de produção do ensino de geografia materializadas ao longo da atual história das transformações sobrepostas ao sistema escolar brasileiro contada pelos currículos-formais apresentados como parâmetros a serem e que são “abraçados”. Concentram-se nas abordagens territoriais propostas nos currículos-formais nacionais nos últimos anos (BRASIL, 1998; 2016). Complementa-se

às leituras acima citadas referentes aos estudos territoriais apresentados com às 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 (GIROTTI, 2017).

Por fim, na segunda parte, tentamos transpassar os valores que construímos a partir das experiências que vivemos em espaço fenomenal (MERLEAU-PONTY, 1999) em sala de aula enquanto docentes estagiários inseridos no processo ensino-aprendizagem. Pois salientamos a importância de atentarmos para essas vivências por serem fruto do campo fenomenal de ocorrência das ações-pedagógicas para qual nos preparamos e tentamos construir. Espera-se que os relatos da experiência em escola-campo auxiliem como instrumento teórico-prático no processo de disseminação dos ensinamentos propostos pelos saberes emergentes das e nas relações presentes no espaço geográfico escolar aqui em discussão.

## 2 ESTUDO DO TERRITÓRIO NA EDUCAÇÃO BÁSICA: BREVE 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, natural, econômico e/ou jurídico-político; e o ideal, especialmente nas expressões vividas de apropriação simbólico-cultural do espaço. Podendo ser defendido 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 tentamos seguir em nossos 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 nos 8º e 9º anos do fundamental, em etapas anteriores do estágio (períodos 2017.1 e 2017.2) – vem apresentando-se de forma pedagógica *liberal tradicional*. Assim, opta-se por conteúdos “acumulados pelas gerações” (LIBÂNEO, 1994, p. 56) para promover o processo de ensino-aprendizagem escolar, os quais são postos em prática a partir do destaque mediante resolução das mnemônicas atividades repetitivas presentes nos livros didáticos. “A ênfase nos

exercícios, na repetição de conceitos ou fórmulas na memorização visa disciplinar a mente e formar hábitos.” (LIBÂNEO, 1994, p. 57). Tal concepção pode 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 do espaço geográfico havendo outras maneiras de olhá-los e vivê-los conforme iremos conferir mais adiante. Valores que construímos com a realização do Estágio Supervisionado no ensino fundamental, concluído no período de 2018.1.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Geografia (BRASIL, 1998) propõem, como formas metodológicas de abordagens (e conteúdo de estudos) territoriais para educação básica de 9º ano, 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 ancorem 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). Ora podendo até ser uma leitura do território como fonte de recursos. Proposta herdada de Ratzel (1990), que menciona o território enquanto solo, fonte de alimentos responsáveis por garantir a sobrevivência humana e a “existência do Estado” (1990, p. 73-82). 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” (BRASIL, 1998, p.138) 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.

Abordagem totalizante<sup>1</sup> na 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 acreditamos, 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, 2016). Uma proposta de ensino geográfico em nossa concepção determinista que dá ênfase ao espaço – objeto central de estudo da disciplina Geográfica – apenas enquanto conjunto absoluto de “fixos” objetificados. Dispensando seu caráter relacional que somente pode ser obtido mediante absolvição cognitiva dos “sistemas de ações” que o mesmo contém em sua estrutura com a presença indispensável do social em seu conjunto (SANTOS, 2017).

Contestação que apontamos 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, 2016, p. 363).

Desta forma, com base na leitura e referencial consultados para estudo de práticas de ensino em Geografia, durante o período de realização do Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental ora então citados, torna-se substancial compreender que o conceito de situação geográfica, para além do que está então listado na Base Nacional Comum Curricular, precisa ser construído com apreensão reflexiva que esteja atenta a totalidade. Abordagem essa que seja capaz de proporcionar a construção de entendimento da totalidade com análise atenta não a soma das partes constituintes de maneira isolada, mas sim da interação relacional que cada parte-totalidade do processo apresenta em conjunto. Ora por ser a história uma totalidade em movimento, processo dinâmico cujas partes se inter-relacionam 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, 2016, p. 379).

Colocação de base material-econômica, proposta pelo novo projeto curricular-formal para o ensino de geografia em educação básica fundamental, que atribui ao território propriedades de *uso* funcional. Parcela apropriada do *espaço banal* – porque de todas as possibilidades (SANTOS, 2000) – pelo *uso* que o sujeito emprega ao/para cumprir suas finalidades. Ora o território usado serve como recurso para os atores hegemônicos – para que então possa suprir suas particularidades; mas também usado como abrigo para garantia da sobrevivência de atores hegemonzados que vivem em nossa moderna sociedade como *aglomerados de exclusão* (HAESBAERT, 2012) por causa da negação de seus direitos primordiais.

Discussão que nos faz crer que a BNCC mantém uma perspectiva, conforme analisado, *arelacional*<sup>3</sup> 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. Libâneo (1994, p. 61) chama atenção para o fato de que nessa tendência, *os conteúdos de ensino*:

São as informações, princípios científicos, leis etc., estabelecidos e ordenados numa sequência lógica e psicológica por especialistas. É matéria de ensino apenas o que é redutível ao conhecimento observável e mensurável; os conteúdos decorrem, assim, da ciência objetiva, eliminando-se qualquer sinal de subjetividade. O material instrucional encontra-se sistematizado nos manuais, nos livros didáticos, nos módulos de ensino, nos dispositivos audiovisuais etc. (LIBÂNEO, 1994, p. 61)

Assim, tem-se uma geografia enviesada na velha educação memorativa dos conteúdos formados pela leitura prática dos objetos dispersos no espaço. Para Souza (2011, p. 50):

Essa concepção de produção do conhecimento espacial traduziu-se, essencialmente, pelo estudo descritivo das paisagens naturais ou humanizadas. A didática, nesse contexto, baseia-se principalmente na descrição e na memorização dos elementos que compõem as paisagens, tendo em vista que esses elementos constituem a dimensão possível de observação do território e do lugar. Elimina-se qualquer forma de compreensão ou subjetividade que comprometa a análise “neutra” da espacialidade estudada. (Grifos do autor).

A esse quadro, somam-se princípios responsáveis por sucatear a escola pública para fins de privatização advindos das propostas demandadas do Estado capitalista neoliberal para a educação mundial, das quais fazem parte desde os PCN's à BNCC. Nesse sentido, Girotto 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. (GIROTTI, 2017, p. 437).

Modelo educacional que precisa ser revisto e reelaborado e isso se faz através da construção de um ensino geográfico crítico e *espacializante*, voltando sua agenda para discutir



não só o conjunto de sistemas de objetos que representa o espaço em formas concretas, mas também ao conjunto de ações que lhe dão vida, que o animam. A partir, no mínimo, do princípio de que a Geografia enquanto disciplina priorize o espaço “[...] como o resultado da conjugação entre sistemas de objetos e sistemas de ações” (SANTOS, 2017, p. 100) para a discussão proposta ao ensino básico. E compreendendo que:

No território, há temporalidades e territorialidades, descontinuidades; múltiplas variáveis, determinações e relações recíprocas e unidade. É espaço de vida, objetiva e subjetivamente; significa chão, formas espaciais, relações sociais, natureza exterior ao homem; obras e conteúdos. É produto e condição de ações históricas e multiescalares, com desigualdades, diferenças, ritmos e identidade(s). O território é processual e relacional, (i)material. (SAQUET, 2007, p. 73).

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 *arelacional* 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 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.

Outrora sendo o que Raffestin 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. (RAFFESTIN 1993, p. 143. Grifos do autor).

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* que



apresentamos na próxima parte como tentativa de estudo do território em nossos encontros durante o estágio supervisionado 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, mas também 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 NA EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA ESCOLAR: RELATOS DE EXPERIÊNCIA

Nossos encontros para realização do Estágio Supervisionado no ensino fundamental ocorreram no Colégio Estadual Campos Brasil – cidade de Araguaína (TO), entre os dias de 09/05/2018 à 07/06/2018, em período matutino, geralmente entre os horários de 07:00 às 11:20 horas. E naquela ocasião foi tudo diferente das etapas anteriores da disciplina de estágio pois fomos os professores em atuação. 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.

Tanto nós professores quanto os estudantes, que construíram o espaço da sala de aula conosco, estávamos todos em mesma *horizontalidade* ao aprender proposto no processo ensino-aprendizagem ao qual vivemos. Por isso tentamos quebrar constantemente aquela velha hierarquia dicotômica professor-aluno e priorizar em nossas discussões um diálogo horizontal à 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 pela qual vem praticando-se o ensino geográfico, procuramos pensar de forma espacializante ao tentar tomar consciência a respeito das relações de poder exercidas *no* e *pelo* espaço. Assim como não é exercido unicamente pelo Estado, como bem nos lembra Foucault (2003, p. 160), o poder, “em seu exercício vai muito mais longe, passa por canais muito mais sutis, é muito mais

ambíguo, porque cada um de nós é, no fundo, titular de um certo poder e, por isso, veicula o poder. O poder não tem por função única reproduzir as relações de produção”.

“Pensar realmente espacialmente significa olhar para além de nós mesmos; um reconhecimento dos outros” (MASSEY, 2017, p. 228). Desde experiências obtidas mediante construção de projeto de ensino em geografia, desenvolvido na mesma escola e também para o público de nono ano no semestre letivo 2017.2 (SOUSA FILHO; SERBU; DIAS, 2018), tem-se tentado pensar espacialmente a questão do ensino-aprendizagem em Geografia mediante um olhar à diversidade territorial exposto na diferença do atual contexto multicultural em que vivemos.

Os conteúdos em estudo no processo ensino-aprendizagem foram, na maioria das vezes, exteriores à nossa realidade, como exemplo: Ásia, Oriente Médio e Índia. Mas puderam ser colocados em conflito crítico para uma análise da problemática citada. De tal modo que foi preciso atentarmo-nos 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* citado em Hall (2003a). 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 *integrador* 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 sujeito, 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. Pois o mesmo 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 também as fontes de recurso petrolíferos disputadas em intensos conflitos territoriais na região do Oriente Médio (LUCCI; BRANCO, 2015), por exemplo. 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.

O livro didático de geografia, assim como o aqui apresentado, assume caráter de jornal informativo ao invés de material de apoio formativo. Esta característica está presente na

postura decorativa e não dialógica que o mesmo apresenta ao proporcionar conteúdos prontos como questões problemáticas ocorrentes e as características dos contextos listados nos conteúdos. A respeito dos livros didáticos, é importante considerar que:

Em síntese, o livro didático é um veículo de comunicação importante dentro do sistema de ensino; porém, não pode ser assumido acriticamente. Deve ser selecionado e utilizado de forma crítica, para que não sirva de veículo de conteúdos, métodos e modos de pensar que estejam em defasagem com a perspectiva que desejamos adotar. [...] Temos que ter sempre presente que uma mensagem nem sempre é verdadeira. Não é devido ao fato de estar escrita e publicada que é verdadeira. Ela necessita passar pelo crivo de nossas críticas. (LUCKESI, 1994, p. 145)

A falta de uma discussão categórica no livro didático de geografia – presente na omissão de uma análise do espaço geográfico a partir de sua categoria de análise território – é eminente, pois os caminhos para se percorrer os meios nos são negados. 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 no trato sobre 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 procuramos construir em prática no processo ensino-aprendizagem que desenvolvemos durante o estágio supervisionado no ensino fundamental. Pois se acredita 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 desenvolvimento educacional que reproduz-se com apoio dos livros didáticos de modelos clássicos, e que Moreira (2014) bem alerta sobre – as diferentes abordagens que os meios científicos, informacionais e de senso comum em contraponto 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? Afim 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 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 a Ásia. Com abordagem inicialmente descritiva das características físicas deste continente: clima, relevo, hidrografia e vegetação. Mas adentrando as relações materiais-econômicas de produção que desencadeiam conflitos no Oriente médio em escala regional. Ora não pautamos nossos estudos unicamente nos conteúdos propostos no livro didático disponível ao processo ensino-aprendizagem, pois buscou-se também promover certo diálogo entre os conteúdos do material didático e informações pesquisadas.

Não se limitando apenas ao estudo desses aspectos materiais do território asiático, dialogou-se também sobre as diferentes culturas então existentes neste. Em que o estudo sobre a Índia reproduzido mediante o assistir de vídeo-documentário por “método expositivo de produção do conhecimento” (LUCKESI, 1994, p.). 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 indiana que experimentamos em ciberespaço, o que se fez através do uso de vídeo-documentário, com as considerações didáticas e metodológicas de Vieira e Sá, que nos convidam para atentarmo-nos à ideia de que:

O vídeo é um recurso importante para fixar melhor o conteúdo durante a aprendizagem dos alunos. As imagens ou cenas apresentadas através do vídeo são importantes, principalmente para visualização da paisagem tanto rural como urbana. É importante que, além de permitir essa visualização, o professor coloque questões para que os alunos passem da simples observação dos elementos da paisagem à sua leitura analítica. [...] O professor precisa explorar as imagens e suas sequências, articular tempo e espaço e extrair informações para se valer das propriedades específicas de um vídeo: som, imagem e movimento. (VIEIRA; SÁ, 2007, p. 104)

A partir de vídeo-documentário sobre a Índia<sup>4</sup>, se pôde perceber que, apesar de existir uma dimensão material-econômica global, há também uma simbólica-cultural expressa pela cultura artesã empregada ancestralmente na tradição mantida pelos tecelões ao produzir tecidos de algodão em roda de fiar, resistindo ao moderno sistema capitalista industrial-tecnológico de produção de tecidos de algodão atuante na região.

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

[...] 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. (GIROTTI, 2017, p. 422).

Tendo em vista que:

[...] os PCN e as coleções 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. (BOLIGIAN; ALMEIDA, 2003, p.247).

Priorizou-se 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 [...]” (BOLIGIAN; ALMEIDA, 2003, p. 238). Necessidade eminente que o ensino de Geografia precisa

desenvolver para firmação 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 empregada pois de forma reflexiva com a apreensão da realidade cotidiana dos sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem escolar. Conjuntamente professores e estudantes... e comunidade escolar.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciam-se as devidas considerações ressaltando que:

- Compreendendo-se, logo, que o ensino de geografia, no que se confere aos estudos territoriais na educação básica, anos finais, quarto ciclo do ensino fundamental, tem de ser construído mediante perspectiva relacional dos aspectos materiais e ideais, expressos pelas relações de poderes que constroem os diversos territórios e territorialidades em nossa sociedade.
- Tal abordagem relacional da categoria território faz-se possível quando não limitamos os estudos territoriais acima citados apenas as suas propriedades físicas/materiais, mas nos elevamos à 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, entende-se, 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 deu-se ênfase à 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.

#### AGRADECIMENTOS

Agradecemos aqui por todo o diálogo e parceria nas práticas pedagógicas em ensino de Geografia que se tornaram possíveis junto às trabalhadoras e aos trabalhadores que promovem a educação no Colégio Estadual Campos Brasil, situado no bairro de Fátima da cidade de Araguaína, no Estado do Tocantins; e, substancialmente, aos estudantes, sem os quais o motivo de todo o nosso trabalho não teria sentido. Nossos mais sinceros agradecimentos.



---

## NOTAS

- <sup>1</sup> Para Marx (2008, p. 49): “[...] na produção material da própria existência, os homens entram em relações determinadas, necessárias, independentes de sua vontade; essas relações de produção correspondem a um grau determinado de desenvolvimento de suas forças produtivas materiais. A totalidade dessas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência. O modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social, política e intelectual. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência”.
- <sup>2</sup> Raffestin (1993, p. 161-162) enfatiza: “[...] Cada sistema territorial segrega sua própria territorialidade, que os indivíduos e as sociedades vivem. A territorialidade se manifesta em todas as escalas espaciais e sociais; ela é consubstancial a todas as relações e seria possível dizer que, de certa forma, é a ‘face vivida’ da ‘face agida’ do poder.” (Grifos do autor).
- <sup>3</sup> Damos aqui o entendimento de ausência, falta, não relacionamento e a não presença dos poderes que divergem da superestrutura governamental ao termo: *arelacional*. Ausência logo da compreensão e da produção de um ensino geográfico construtor de sua própria arqueologia do saber possível mediante olhares “espacializantes” sobre e sob os fenômenos que remetem-se ao interesse da disciplina. Cf. Foucault (2003, p. 156).
- <sup>4</sup> DISCOVERY CIVILIZATION. Índia: vídeo-documentário. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=sJJ4r9scko&t=8s>>. Acesso em: 22 de Maio, 2018.
- 

## FOR AN INTEGRATIVE CONCEPTION OF TERRITORY IN THE TEACHING OF GEOGRAPHY

### ABSTRACT

The guidelines for approaches to the concept of territory in the National Curriculum Parameters and the Common National Curricular Base restrict it almost completely to the material and economic dimension of reality. This understanding when applied to teaching results in the impoverishment of geography teaching, escaping fundamental dimensions derived from the students' experiences. Thus, the presente work, when reporting the experience of supervised internship in elementary school, 9th year, analyzes the didactic possibilities of an integrating territory concept applied to teaching. This path proved to be consistent, since it is capable of arousing greater interest among students, who start to establish connections between formal content and everyday life. The work was built based on the classes taught and the bibliographic review, especially in Luckesi (1994), Haesbaert (2006), Saquet (2007, 2012) Moreira (2014), Massey (2017) e Giroto (2017).

**Keywords:** Territory. Geography teaching. Supervised internship.

## REFERÊNCIAS

- BOLIGIAN, L. ALMEIDA, R. D. A transposição didática do conceito de território no ensino de geografia. In: GERARDI, L. H. 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, DF, 2016.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: geografia**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CASTRO, I. E. **Geografia e política: território, escalas de ação e instituições**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.
- FOUCAULT, M. Sobre a geografia. In: FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. 18º ed. Rio de Janeiro: Graal, 2003, p. 153-165.
- GIROTTI, E. D. Dos PCNS à BNCC: o ensino de geografia sob o domínio neoliberal. **Geo UERJ**, Rio de Janeiro, n. 30, p. 419-439, 2017.
- HAESBAERT, R. O binômio território-rede e seu significado político-cultural. In: \_\_\_\_\_. **Territórios alternativos**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2006, p. 117-128.
- \_\_\_\_\_. **O mito da desterritorialização: do “fim dos territórios” à multiterritorialidade**. 7. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.
- \_\_\_\_\_. Território e multiterritorialidade: um debate. **GEOgraphia**, ano IX, n 17, p. 19-46, 2007.
- LIBÂNEO, J. C. Tendências pedagógicas na prática escolar. In: LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1994, p. 53-76.
- LUCCI, E. A.; BRANCO, A. L. **Geografia: homem & espaço**. 27º ed. São Paulo: Saraiva, 2015.
- LUCKESI, C. C. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1994.
- MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política**. Tradução: Florestan Fernandes. São Paulo: Expressão Popular, 2008.
- MASSEY, D. Globalização: o que significa para a geografia?. **Boletim Campineiro de Geografia**, v. 7, n. 1, p. 227-235, 2017.
- MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- MOREIRA, R. A geografia que se faz e se ensina no Brasil. In: MOREIRA, R. **O discurso do avesso**. São Paulo: Contexto, 2014, p. 95-113.

RAFFESTIN, C. **Por uma Geografia do poder**. Tradução: Maria Cecília França. São Paulo: Editora Ática, 1993.

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

SANTOS, M. **A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção**. 4. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2017.

\_\_\_\_\_. O papel ativo da Geografia: um manifesto. **Revista território**, Rio de Janeiro, ano V, n. 9, p. 103-109, jul./dez., 2000.

SAQUET, M. A. As diferentes abordagens do território e a apreensão do movimento e da (i)materialidade. **Geosul**, v. 22, n. 43, p. 55-71, 2007.

\_\_\_\_\_. O território no ensino-aprendizagem de geografia. **Geo UERJ**, Ano 14, v. 2, n. 23, p. 699-716, 2º semestre de 2012.

SOUSA FILHO, H. N.; SERBU, R. A.; DIAS, R. S. L. S. Educação antirracista no ensino de geografia: perspectivas da diversidade relacional no território a partir do estágio investigativo. **Revista Tocantinense de Geografia**, v. 7, n. 13, p. 68-89, nov. 2018.

VIEIRA, Carlos Eduardo; SÁ, Medson Gomes de. Recursos didáticos: do quadro-negro ao projetor, o que muda? *In*: PASSINI, Elza Yasuko; PASSINI, Romão. MALYSZ, Sandra T. (Org.) **Prática de ensino de Geografia e estágio supervisionado**. São Paulo: Contexto, 2007, p. 101-116.

Recebido em 28/01/2023.

Aceito em 20/05/2023.