



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ – UESPI  
CAMPUS “POETA TORQUATO NETO”  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E LETRAS – CCHL  
COORDENAÇÃO DE GEOGRAFIA

**CONCEITO DE TERRITÓRIO NO ENSINO DE GEOGRAFIA: ANÁLISE DAS  
SUAS CONCEPÇÕES EM DUAS ESCOLAS DA REDE PÚBLICA DA CIDADE  
TIMON-MA**

WANDERSON DA COSTA ALMEIDA

Teresina (PI), novembro de 2023.

WANDERSON DA COSTA ALMEIDA

**CONCEITO DE TERRITÓRIO NO ENSINO DE GEOGRAFIA: ANÁLISE DAS  
SUAS CONCEPÇÕES EM DUAS ESCOLAS DA REDE PÚBLICA DA CIDADE  
TIMON-MA**

Monografia exigida como Trabalho de  
Conclusão de Curso de Licenciatura Plena em  
Geografia da Universidade Estadual do Piauí –  
UESPI, sob orientação da Professora Dra.  
Maria Tereza de Alencar.

Teresina (PI), novembro de 2023.

**CONCEITO DE TERRITÓRIO NO ENSINO DE GEOGRAFIA: ANÁLISE DAS  
SUAS CONCEPÇÕES EM DUAS ESCOLAS DA REDE PÚBLICA DA CIDADE  
TIMON-MA**

Monografia exigida como Trabalho de Conclusão de  
Curso de Licenciatura Plena em Geografia da  
Universidade Estadual do Piauí – UESPI.

Orientador (a): Dra. Maria Tereza de Alencar

Aprovada em 10 / 11 / 2023

**BANCA EXAMINADORA**

---

Profa. Dra. Maria Tereza de Alencar  
UESPI  
Presidente/Orientadora

---

Profa. Dra. Maria Luzineide Gomes Paula  
UESPI – Membro 1

---

Profa. Dra. Liége de Souza Moura  
UESPI – Membro 2

Dedico este trabalho a Deus, fonte de toda a minha perseverança e comprometimento com os estudos. Que este Trabalho de Conclusão de Curso represente o primeiro passo de muitos que darei nesta caminhada árdua. Espero que o conhecimento adquirido nesta pesquisa possa contribuir para o meu crescimento acadêmico e profissional.

## AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, com profundo respeito e reconhecimento que inicio minhas palavras, dirigindo meus agradecimentos a Deus que governa o universo em toda a sua majestosa amplitude. O maestro que delineou os contornos do vasto espaço geográfico. É nesse sagrado nome que compartilho minha confissão de fé e esperança, pois é ele que ilumina nosso caminho, nos guia nos desdobramentos da vida e nos enche de esperança nas horas mais tristes. É através da fé que encontramos força para enfrentar os desafios que a vida nos apresenta e celebrar as alegrias que ela nos proporciona.

Agradeço à minha família, especialmente à minha mãe, Ana Teresa da Costa Almeida, e ao meu padrasto, Raimundo Nonato da Silva, que foram a base de sustentação para eu chegar até aqui. Também sou grato à esposa do meu primo, Maureno de Oliveira Fé, Fabiana Soares Neves, por sempre me motivar e estar presente nos momentos de fraqueza e desânimo.

Com profunda emoção e sincera gratidão, desejo expressar o quanto sou abençoado por ter amigos tão especiais ao meu lado. É com um coração transbordando de reconhecimento que quero destacar minha eterna gratidão a todos eles, mas especialmente a dois indivíduos que sempre estiveram ao meu lado, nos momentos de risos e lágrimas, de triunfos e desafios: Caio Manoel Belchior Ferreira de Sousa e Reinaldo Manoel de Sousa Filho. Em nome deles, quero estender minha saudação calorosa a todos aqueles que, em algum momento, cruzaram meu caminho e contribuíram para a pessoa que sou hoje. Cada interação, cada amizade, cada momento compartilhado moldou minha história e enriqueceu minha existência. Vocês são parte integrante do meu coração, e por isso, minha gratidão é infinita.

Expresso minha absoluta gratidão aos meus colegas do curso de Geografia, com destaque especial para Leonora Silva de Sousa, Karoline Silva de Sousa, Mauro Rocha Martins Junior, Eula da Conceição Carvalho e Adriana Oliveira Silva. Eles estiveram sempre ao meu lado em diversas situações, servindo não apenas como uma fonte inestimável de motivação, mas também compartilhando experiências valiosas, materiais e palavras de conforto. É relevante destacar a contribuição de todos os colegas da ciência geográfica que conheci nos corredores da UESPI (Universidade Estadual do Piauí) e nos eventos da UFPI (Universidade Federal do Piauí).

Expresso meu mais profundo e emocionado agradecimento à dedicada e excepcional professora Maria Tereza de Alencar, cuja orientação magistral e incansável apoio foram fundamentais em cada passo da jornada de construção da minha monografia, que culminará na conquista do meu diploma de graduação em Geografia. Sua paciência e inspiração guiaram meu

aprendizado e crescimento acadêmico, deixando uma marca fundamental na minha identidade como pesquisador. Sou eternamente grato por sua generosidade, comprometimento e sabedoria, que tornaram possível este marco significativo em minha vida.

Quero expressar minha profunda gratidão a todos os professores do curso de Licenciatura Plena em Geografia, em especial aos queridos professores Jorge Eduardo de Abreu Paula e Maria Luzineide Gomes Paula. Suas orientações, dedicação e conhecimento foram fundamentais para o meu crescimento acadêmico e pessoal. Muito obrigado por compartilharem seu saber e paixão pela Geografia. Vocês são verdadeiras inspirações.

Gostaria de expressar também a minha profunda gratidão ao professor Rerisson Costa por sua orientação fundamental durante minha participação no PIBIC (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica). Essa incrível experiência não apenas me permitiu mergulhar profundamente na pesquisa, mas também ampliou minha paixão pela Geografia e suas diversas facetas.

Além disso, quero estender meus agradecimentos à professora Elisabeth Mary de Carvalho Baptista por sua inestimável contribuição na elaboração e desenvolvimento desta monografia. Sua orientação e sabedoria foram fundamentais para a sua realização.

Gostaria de expressar minha profunda gratidão pela oportunidade de participar do Programa Residência Pedagógica (PRP), uma iniciativa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), vinculada ao Ministério da Educação. Meu envolvimento neste programa, no subprojeto Geografia, que teve início em novembro de 2022 no Colégio da Polícia Militar do Piauí, tem sido uma jornada de crescimento e aprendizado inestimável.

Não posso deixar de mencionar a importância da orientação da professora Liana Raquel Lima Vieira, minha perceptora, que desempenhou um papel fundamental em minha formação como futuro professor. Sua dedicação, conhecimento e apoio constante têm sido inspiradores, moldando meu entendimento sobre ensino de Geografia. Este programa e a orientação da professora Liana têm sido elementos essenciais para meu desenvolvimento profissional e pessoal, preparando-me para enfrentar os desafios e as responsabilidades que o ensino demanda.

Agradeço às professoras Selijane Rodrigues Lima Silva e Isabel Cristina Carlos Muniz, por serem exemplos para mim como mestras e mentoras. Por meio delas, enxerguei que a educação é capaz de transformar o mundo. Por meio delas, agradeço a todos os professores e professoras que participaram da minha formação básica e acadêmica.

Tenho a honra de expressar profundos agradecimentos à Secretaria de Educação do Município de Timon (SEMED), bem como às duas instituições escolares, os dois docentes e os

240 estudantes que, de forma generosa e ativa, contribuíram de maneira significativa para o desenvolvimento desta pesquisa. A realização deste estudo só foi possível graças ao apoio dedicado da direção e equipe pedagógica. É com imensa gratidão que reconhecemos a valiosa participação dos sujeitos envolvidos, cujas contribuições desempenharam um papel fundamental na análise do conceito de território.

Por fim, agradeço à Universidade Estadual do Piauí (UESPI) pela oportunidade de desenvolver minha graduação até aqui e a todos os funcionários desta instituição que prestam excelentes serviços à sociedade piauiense e brasileira.

"É essencial que estejamos sempre em processo de aprendizagem, especialmente considerando que um dos principais desafios enfrentados pelos professores e pesquisadores, que é manter o interesse e seguir os procedimentos. Para alcançar nossos objetivos, é necessário ter fé, disciplina e planejamento a curto, médio e longo prazo."

Wanderson da Costa Almeida



## RESUMO

O presente trabalho apresenta uma pesquisa originada do nosso interesse nas concepções de território e na importância do conceito nas discussões da comunidade geográfica brasileira, especialmente no contexto do Ensino de Geografia. Nosso objetivo geral é analisar as concepções de território ensinadas no 7º ano do Ensino Fundamental em duas escolas públicas da rede municipal de Timon-Ma. Adotamos uma abordagem que combina métodos qualitativos e quantitativos, envolvendo pesquisa bibliográfica, documental e de campo, incluindo a aplicação de questionários aos alunos e entrevistas com os professores. Nossos resultados revelam diferenças nas percepções dos alunos em relação às concepções de território, com a prevalência da visão política e naturalista na escola A e uma abordagem fundamentada nas relações de poder na escola B. Além disso, observamos que as concepções dos alunos estão, em certa medida, alinhadas com o conteúdo do livro didático, suscitando questões acerca da influência desses materiais e das políticas educacionais na formação das concepções dos alunos sobre o território. Concluímos que as abordagens política e naturalista do território são concepções hegemônicas presentes em nossa pesquisa. Portanto, destacamos a necessidade de uma análise mais aprofundada e de discussões adicionais sobre o tema, já que existem questões que ainda precisam ser exploradas para um entendimento mais amplo. Acreditamos que futuras pesquisas podem contribuir para preencher as lacunas identificadas em nosso estudo, enriquecendo assim o campo do Ensino de Geografia. Por fim, desejamos que nosso estudo seja mais um a somar à temática do Ensino de Geografia e do território, contribuindo com pesquisas futuras e promovendo discussões sobre a importância de adotarmos uma perspectiva mais abrangente do território. Essa abordagem pode beneficiar os alunos, permitindo-lhes uma compreensão mais ampla do território e dos diversos agentes e fatores que influenciam a configuração do território, indo além da perspectiva estritamente política ou naturalista.

**Palavras-chave:** Ensino de Geografia; Território; Conceitos-chave da ciência geográfica.

## **ABSTRACT**

This paper presents a study stemming from our interest in the conceptions of territory and the significance of the concept in discussions within the Brazilian geographic community, particularly in the context of Geography Education. Our overall objective is to analyze the conceptions of territory taught in the 7th grade of Elementary School in two public schools in the municipal network of Timon-Ma. We adopted an approach that combines qualitative and quantitative methods, involving literature review, documentary research, and fieldwork, including the administration of questionnaires to students and interviews with teachers. Our findings reveal differences in students' perceptions regarding territory conceptions, with the prevalence of a political and naturalistic view in School A and an approach grounded in power relations in School B. Furthermore, we observed that students' conceptions are, to some extent, aligned with the content of the textbook, raising questions about the influence of these materials and educational policies on shaping students' perceptions of territory. We conclude that political and naturalistic approaches to territory are hegemonic conceptions present in our research. Therefore, we emphasize the need for a more in-depth analysis and additional discussions on the subject, as there are issues that still need to be explored for a broader understanding. We believe that future research can contribute to addressing the identified gaps in our study, enriching the field of Geography Education. Finally, we hope that our study adds to the discourse on Geography Education and territory, contributing to future research and fostering discussions on the importance of adopting a more comprehensive perspective on territory. This approach can benefit students, enabling them to have a broader understanding of territory and the various agents and factors influencing its configuration, beyond the strictly political or naturalistic perspective.

**Keywords:** Geography Education; Territory; Key concepts of geographic science.

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>11</b>
1.1	Procedimentos metodológicos	13
<b>2</b>	<b>OS CONCEITOS-CHAVE DA GEOGRAFIA SEGUNDO AS SUAS CORRENTES DE PENSAMENTO</b>	<b>18</b>
2.1	Espaço	19
2.2	Paisagem	23
2.3	Região	25
2.4	Lugar	27
<b>3</b>	<b>O CONCEITO DE TERRITÓRIO NA GEOGRAFIA</b>	<b>30</b>
<b>4</b>	<b>O ENSINO DE GEOGRAFIA E O TERRITÓRIO</b>	<b>37</b>
4.1	Tendências e perspectivas: as concepções de geógrafos sobre ensino do território	37
<b>5</b>	<b>ANÁLISES DAS CONCEPÇÕES DE TERRITÓRIO EM DUAS ESCOLA DA REDE PÚBLICA DE TIMON-MA.</b>	<b>46</b>
5.1	Caracterização e localização das escolas A e B.	46
5.2	As concepções de território dos professores de Geografia das escolas A e B.	47
5.3	As concepções de território dos alunos do 7º ano das escolas A e B.	52
5.4	As concepções de território do livro didático do 7º ano das escolas A e B.	59
<b>6</b>	<b>SUGESTÕES PARA ABORDAR O CONCEITO TERRITÓRIO NO ENSINO DE GEOGRAFIA</b>	<b>65</b>
<b>7</b>	<b>CONCLUSÃO</b>	<b>67</b>
	<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>69</b>
	<b>APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFESSORES</b>	<b>72</b>
	<b>APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO AOS ALUNOS</b>	<b>74</b>
	<b>APÊNDICE C – ROTEIRO DE ANÁLISE DO LIVRO DIDÁTICO</b>	<b>76</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A proposta deste trabalho está baseada na análise das concepções de território ensinadas em duas escolas da rede pública da cidade de Timon, no estado do Maranhão. Entendemos que o conceito de território é um dos conceitos-chave da Geografia, ocupando um espaço de destaque nos estudos geográficos.

Devido à sua relevância durante a sistematização da ciência geográfica no século XIX, com principais expoentes na Alemanha, como Humboldt, Ritter e Ratzel, sobretudo este último que desenvolveu a Geografia Política. Assim, observamos que determinados grupos sociais se apropriam do substrato natural, o qual denominaram de espaço vital como instância do desenvolvimento das atividades humanas a partir dos usos de seus recursos naturais para fins socioeconômicos e políticos.

O conceito de território tem ganhado destaque nas discussões da comunidade geográfica brasileira, especialmente no contexto do Ensino de Geografia. Portanto, isso gera debates enriquecedores no campo da ciência geográfica, tanto no âmbito acadêmico quanto no escolar.

Dito isso, o interesse pelo estudo do território foi despertado durante nossa participação no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC). Isso se deve, em grande parte, à pesquisa que desenvolvemos no âmbito do programa, na qual abordamos as diferentes concepções de território dentro das correntes de pensamento da ciência geográfica.

Além disso, no início do Programa de Residência Pedagógica 2022/2024 (PRP), notamos a necessidade de uma maior ênfase no ensino dos conceitos geográficos, especialmente no livro didático, suscitando a compreensão território e suas concepções, por parte dos professores e alunos. A partir desse ponto, nosso interesse pelo assunto só aumentou, culminando na elaboração deste Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

Nesse sentido, percebemos<sup>1</sup> a importância de investigar as concepções de território no contexto escolar. Além disso, a identificação dessas concepções nos possibilita analisar como elas estão sendo utilizadas e ensinadas.

---

<sup>1</sup> Durante a escrita deste TCC, optamos por utilizar a primeira pessoa do plural. Essa decisão leva em consideração os diversos sujeitos envolvidos no processo de construção do trabalho. Além disso, essa escolha é uma forma de reconhecer a colaboração e participação de todos os envolvidos no desenvolvimento da pesquisa.

Desse modo, o Ensino de Geografia, conforme a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que orienta que o currículo deve buscar a efetivação das capacidades cognitivas e reflexivas dos alunos na compreensão de sua realidade a partir da espacialidade.

Portanto, o Ensino de Geografia deve estar atento aos problemas que afetam a sociedade. Nesse contexto, o ensino do conceito de território, sendo um dos conceitos para entendimento da espacialidade. Sobre tudo, pela riqueza das suas múltiplas concepções, seja nas relações de poder dos grupos sociais ou do Estado, bem como em suas outras dimensões: naturalista, geopolítica, econômica, cultural, simbólico-identitária, entre outras.

Nesse aspecto, buscamos responder o seguinte questionamento: quais são concepções de território ensinadas no 7º ano do Ensino Fundamental em duas escolas da rede pública da cidade de Timon – Ma?

Este problema nos orienta na construção da presente pesquisa, uma vez que a busca por respostas para preencher a lacuna levantada nos permite a possibilidade de ampliar os estudos sobre essa temática ou servir de suporte para pesquisas posteriores e aprimoramentos.

Dito isso, o objetivo geral desta pesquisa é analisar as concepções de território ensinadas no 7º ano do Ensino Fundamental em duas escolas públicas da rede municipal de Timon-Ma.

Em relação aos objetivos específicos deste trabalho, fundamentamo-nos nos seguintes pontos: investigar os conceitos-chave da Geografia, com ênfase ao território segundo as correntes de pensamento da ciência geográfica; discutir de forma integrada o Ensino de Geografia e território buscando a compreensão das concepções ensinadas; identificar quais as concepções de território são abordadas nas escolas já mencionadas e apresentar algumas sugestões presente na literatura de como abordar o conceito território no Ensino de Geografia.

Para alcançarmos os objetivos pretendidos contamos com uma pesquisa do tipo/modalidade aplicada, descritiva e explicativa, combinando uma abordagem qualitativa e quantitativa.

Partimos de uma pesquisa bibliográfica para construir a fundamentação teórica, bem como de uma pesquisa documental com o livro didático do 7ª ano do Ensino Fundamental. Além disso, realizamos uma pesquisa de campo na qual incluímos a aplicação de 24 questionários aos alunos e realização de entrevistas com 2 professores das duas escolas.

Os resultados obtidos na presente pesquisa indicam que as concepções políticas e naturalistas acerca do território prevalecem de forma proeminente nas escolas A e B. Além disso, pudemos constatar que as percepções dos estudantes estão alinhadas com o conteúdo

veiculado nos livros didático utilizado, suscitando indagações pertinentes quanto ao impacto desses materiais e das políticas educacionais na formação das perspectivas dos alunos a respeito do conceito de território.

Esta monografia está organizada em sete seções, as quais constituem a escrita. Podemos resumi-las da seguinte forma.

- A seção 1 – Introdução;
- A seção 2 – Os conceitos-chave da Geografia segundo as suas correntes de pensamento;
- A seção 3 – O conceito de território na Geografia;
- A seção 4 – O Ensino de Geografia e o Território;
- A seção 5 – Análises das concepções de território em duas escolas da rede pública de Timon-Ma;
- A seção 6 – Sugestões para abordar o conceito de território no Ensino de Geografia;
- A seção 7 – Conclusão.

Cabe ressaltar que na segunda seção, fazemos a discussão dos conceitos-chave da Geografia, considerando as diferentes correntes de pensamento. Essa discussão é de suma importância para a nossa compreensão das concepções de território.

Na terceira seção, abordamos o conceito de território na Geografia e algumas das principais concepções identificadas na literatura.

Na quarta seção, citamos algumas reflexões acerca do Ensino de Geografia e do conceito. Dessa forma, identificamos as concepções alguns autores que investigam essa temática.

Na quinta seção, aprofundamos a análise dos resultados obtidos a partir da pesquisa de campo e documental. Além disso, discutimos como as concepções de território identificadas na literatura geográfica se manifestam no contexto das duas escolas.

Na sexta seção, apresentaremos algumas sugestões de acordo pesquisadores que abordam o conceito de território no Ensino de Geografia, e como essas sugestões visam contribuir para aprendizagem desse conceito.

Na sétima seção, finalmente, apresentamos as conclusões obtidas a partir dos resultados da nossa pesquisa.

## **1.1 Procedimentos metodológicos**

Nessa subseção abordamos a metodologia da pesquisa, descrevendo a modalidade,

abordagem, os procedimentos, universo, população e amostra. Explicando os detalhes dos procedimentos e as técnicas utilizadas durante a coleta de dados, além de explicar a escolha das escolas que foram objeto desse estudo.

Desse modo, o sucesso de toda pesquisa segundo Marconi e Lakatos está relacionado aos procedimentos metodológicos em que pesquisador a partir dos questionamentos e objetivos formulará o passo a passo que guiará sua pesquisa, portanto os caminhos que serão trilhados para se chegar a determinados resultados, isto é, uma condução sistemática e ordenado para fins da investigação, bem como a garantia da validade e comprovação científica dos resultados. (Marconi; Lakatos, 2022).

Nesse sentido, esta pesquisa por se tratar de monografia, uma modalidade de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), como as referidas autoras afirmam “as monografias referentes ao grau de conclusão do estudante universitário não podem ser verdadeiros trabalhos de pesquisa (para qual os estudantes não estão ainda capacitados, salvo raras exceções); são estudos iniciais de pesquisa” (Marconi; Lakatos, 2022, p. 261).

Quanto a natureza tipo/modalidade da pesquisa é exploratória que segundo Gil (2002, p. 41) “proporciona familiaridade com problema, com vista a torná-lo mais explícito [...] Na maioria dos casos, essas pesquisas envolvem: a) levantamento bibliográfico; b) entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado [...]”.

Também é descritiva pois, descrevemos característica de grupo sobre seu entendimento sobre o conceito de território. Além do mais, explicativa por ter preocupação central em elucidar a questão problema levantada (Gil, 2002).

Isso posto, quanto técnica de pesquisa Marconi e Lakatos (2022, p. 189) definem “[...] conjunto de procedimentos de que se serve uma ciência ou arte; é habilidade para usar esses preceitos ou normas. Toda ciência utiliza inúmeras técnicas na obtenção de seus propósitos”.

Para alcançamos o nosso propósito, em primeiro lugar realizamos uma bibliográfica, a qual, de acordo com Marconi e Lakatos (2022, p. 200), “abrange toda a bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo”.

Dessa maneira, a nossa fundamentação teórica partiu de três eixos centrais: os conceitos-chave da ciência geográfica, o território e suas concepções, bem como o Ensino de Geografia e o território.

No que diz respeito aos conceitos-chave da ciência geográfica, considerando os aportes teóricos das contribuições de Suertegaray (2005), Costa e Rocha (2010), Costa (2017), Corrêa (2020) e Gomes (2020).

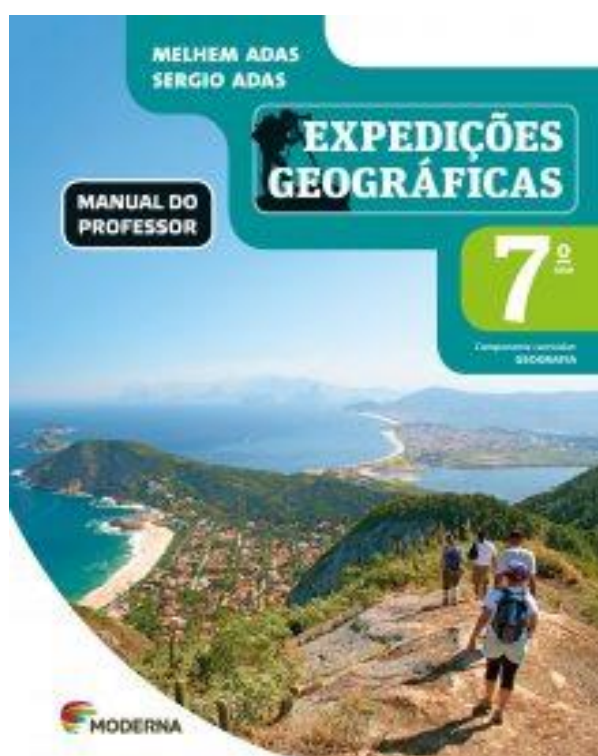
No que concerne ao eixo central dessa pesquisa, que aborda o território e suas concepções dentro da ciência geográfica, consultamos alguns autores, em especial Raffestin (1993), Andrade (2004), Santos (1998), Saquet (2007), Costa (2013), Souza (2020) e Haesbaert (2021).

Para discutir o Ensino de Geografia e o território, contamos com as contribuições de Cavalcanti (1998, 2019), Lisboa (2007), Callai (2011, 2020), Saquet (2012), Sousa (2012), Andrade Júnior (2012), Nóbrega (2013), Mello (2016), Guimarães (2018), Portela (2018), Nunes Filho e Salvador (2020), bem como Guedes (2022).

Em seguida, realizamos uma pesquisa documental, a qual, de acordo com Marconi e Lakatos (2022, p. 190), consiste em "tomar como fonte de coleta de dados apenas documentos obtidos de livros, revistas, jornais, publicações avulsas".

Quanto a isso, consultamos os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Geografia, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) de ambas as escolas, além do livro didático "Expedições Geográficas" do 7º ano, visto na figura 1, a partir de um roteiro de análise adaptado de Baptista (2019) conforme é encontrado apêndice C.

Figura 1 – Capa do livro didático Expedições Geográficas.



Fonte: Adas e Adas (2018)



Desse modo, estabelecemos um referencial teórico sólido para nossa pesquisa, que foram essenciais na escolha e elaboração dos instrumentos necessários para coleta de dados, tabulação e análise de dados. Além dos subsídios necessários para discussão da teoria e com os resultados.

Além disso, conduzimos nossa pesquisa de campo conforme descrito por Gil (2002, p. 53), que a define como sendo "desenvolvida por meio da observação direta das atividades do grupo estudado e entrevistas com informantes." Dessa maneira, procedemos à entrevista de dois professores de ambas as escolas e à aplicação de questionários a uma amostra aleatória de 10% dos alunos do 7º ano em ambas as instituições.

Optamos pelo anonimato dos sujeitos participantes nesta pesquisa por razões éticas. Assim, empregamos as designações escola A e escola B para se referir às instituições envolvidas, estendendo essa nomenclatura aos professores e alunos, conforme detalhado na seção quinta deste trabalho.

A escolha das escolas se baseou na disponibilidade das instituições em ceder seus espaços para a realização deste estudo. Quanto à seleção do 7º ano, essa decisão foi embasada na consideração do estágio curricular supervisionado do pesquisador, que observou que no 6º ano são abordados os conceitos geográficos, como território, lugar, paisagem, região e espaço. Portanto, dessa maneira, os participantes já teriam a nosso ver os conhecimentos necessários para investigar a problemática da pesquisa.

Dessa forma, conduzimos a pesquisa de campo nas escolas A e B da seguinte maneira, dividindo-a em duas etapas: a primeira consistiu em conhecer as escolas, incluindo a interação com a equipe diretiva e pedagógica, bem como o acesso aos Projetos Político-Pedagógicos (PPP) das escolas.

Na segunda etapa, realizamos as entrevistas com os dois professores de Geografia do 7º ano dessas escolas e aplicamos um total de 24 questionários, sendo 12 direcionados à escola A e 12 à escola B. O período de realização da pesquisa de campo compreendeu desde o dia 5 de agosto até 30 de outubro de 2022.

Diante do exposto nesta seção, esperamos que os leitores desta pesquisa possam compreender o passo a passo descrito por este pesquisador na condução deste estudo, no qual contamos com a participação de inúmeros sujeitos.

Na próxima seção, discutiremos os conceitos-chave da Geografia, considerando suas diferentes correntes de pensamento. Essa discussão é de suma importância para a nossa

compreensão do processo histórico da ciência geográfica e a formulação de seus conceitos no contexto científico.

## **2 OS CONCEITOS-CHAVE DA GEOGRAFIA SEGUNDO AS SUAS CORRENTES DE PENSAMENTO.**

Nesta seção, de maneira concisa, apresentamos os conceitos-chave da Geografia (espaço, paisagem, região, lugar e território), conforme Corrêa (2020), em consonância com as diversas correntes de pensamento da ciência geográfica.

Além disso, destacamos que não aspiramos a esgotar a abordagem deste assunto, mas sim a oferecer uma síntese das principais concepções presentes na literatura consultada.

Previamente, informamos que, nesta seção, restringimos apenas à discussão dos conceitos de espaço, paisagem, região e lugar.

Posto isso, os conceitos-chave da Geografia se desenvolveram desde o período de sua sistematização e consolidação como uma ciência, a partir do século XIX. Essas correntes formularam seu estatuto epistemológico e seus métodos.

Dito isso, para Costa (2017, p. 109) “Cada um desses conceitos chave encontra sustentação teórica conforme os paradigmas da ciência e as correntes do pensamento geográfico no foi elaborado”. Portanto, como esses conceitos foram cuidadosamente desenvolvidos e fundamentados dentro de um contexto histórico, conferindo-os uma base sólida e confiável para serem utilizados na pesquisa ou no discurso acadêmico da Geografia.

Concordando com o explicitado Corrêa (2020, p. 16), enfatizou que a Geografia tem seus conceitos-chaves, como intuito de alicerçar sua objetivação, ou seja, “ângulo específico com que a sociedade é analisada, o ângulo que confere a geografia sua identidade e a sua autonomia relativa no âmbito das ciências sociais”.

Essa afirmação do autor apresenta princípios basilares da Geografia que objetivam embasar sua materialização, ou seja, uma perspectiva específica pela qual a sociedade é conduzida. E é essa perspectiva que confere à Geografia sua identidade e autonomia relativa no âmbito das ciências sociais (Corrêa, 2020).

Desse modo, os conceitos respaldam os estudos geográficos, bem como a análise da realidade, a se considerar amplo debate de cada conceito e suas acepções dentro de cada corrente de pensamento desde sua sistematização no século XIX (Costa, 2017).

Ao longo do tempo, a Geografia foi influenciada por diversas correntes de pensamento. Entre essas correntes, destacamos a Geografia Tradicional, a Nova Geografia e a Geografia Crítica.

Para Costa (2017) a Geografia Tradicional ou Clássica, em particular, se baseia em três paradigmas fundamentais: o determinismo ambiental, que tem suas raízes na Alemanha; o possibilismo, originário da França; e o método regional. Esses paradigmas exerceram uma influência dominante na produção geográfica e nos debates acadêmicos desde o final do século XIX até meados da década de 1950 (Costa, 2017).

Por conta substancialmente dos impactos e das transformações que se seguiram ao período pós-Segunda Guerra Mundial. A conjunção dessas mudanças históricas com os avanços tecnológicos da época serviu de catalisador para uma profunda reflexão por parte de inúmeros pesquisadores, que buscaram ativamente novas possibilidades teóricas e metodológicas (Costa, 2017).

Dito isso, procuramos descrevê-los os conceitos-chave ao longo das correntes geográficas. Para isso Corrêa (2020, p. 17) explica que:

O conjunto de correntes que caracterizou a geografia no período que se estende de 1870 aproximadamente, quando a geografia tornou-se uma disciplina institucionalizada nas universidades europeia, à década de 1950, quando verificou-se a denominada revolução teórica-quantitativa, é por nós identificado como geografia tradicional, que antecede às mudanças que se verificarão nas décadas de 1950, primeiramente, e, depois, na década de 1970.

Nesse contexto, a partir da década de 1970, a Nova Geografia e os paradigmas tradicionais passaram a ser intensamente questionados, surgindo assim a Geografia Crítica.

Para Suertegaray (2005) é importante observar que qualquer estrutura conceitual é influenciada pela sua época histórica e está relacionada, em suas diversas formas, às distintas abordagens adotadas pelos geógrafos.

Seguimos, então, para uma discussão pormenorizada dos conceitos-chave: espaço, paisagem, região e lugar, de acordo com as diversas correntes de pensamento da ciência geográfica.

## **2.1 Espaço**

Passado a discussão inicial, chegamos a primeiro conceito investigado que é o espaço que na Geografia Tradicional ou Positivista não é considerado um conceito-chave. E sobre isso, Corrêa (2020, p. 17) afirma que “O espaço não se constitui em um conceito-chave na geografia tradicional”. Muito embora, o conceito de espaço esteja presente nas obras de Ratzel e Hartshorne.

No caso específico de Ratzel, embora tenha desenvolvido dois conceitos fundamentais em sua antropogeografia, referente aos conceitos de território e de espaço vital, como forte influência positivista, explicitado na seguinte passagem:

Trata-se do conceito de território e de espaço vital, ambos com fortes raízes na ecologia. O primeiro vinculado à apropriação de uma porção do espaço por determinado grupo, enquanto o segundo expressa as necessidades territoriais de uma sociedade em função de seu desenvolvimento tecnológico, do total de população e dos recursos naturais” (Corrêa, 2020, p. 18).

De acordo de foi citado, o território representa a delimitação física de uma área que um grupo ou uma comunidade reivindica como sua, estabelecendo fronteiras e exercendo controle sobre ela. Já o espaço vital vai além do território em si e envolve as necessidades e demandas específicas de uma sociedade em termos de expansão territorial, recursos naturais e acomodação da população.

Em outra passagem, notamos que “O espaço transforma-se, assim, através da política, em território, em conceito-chave da geografia” (Corrêa, 2020, p. 18).

Por outro lado, Corrêa (2020) explica que o espaço visto por Hartshorne é compreendido por uma dimensão essencial para a compreensão dos fenômenos geográficos. Ele acredita que a tarefa do geógrafo é descrever e analisar a interação e integração daqueles fenômenos em termos de espaço.

Ainda sobre isso Corrêa (2020, p.18) destaca que “HARTSHORNE (1939), por sua vez, admite que os conceitos espaciais são de fundamental importância para geografia, sendo a tarefa do geógrafo descrever e analisar a interação e integração de fenômenos em termos de espaço”.

Por conseguinte, foi apenas na Geografia Neopositivista da década de 1950 que o conceito de espaço ganhou notoriedade pela primeira vez como conceito-chave da Geografia. Essa abordagem estava fundamentada no positivismo lógico e buscava uma unidade epistemológica por meio das ciências da natureza.

Nesse contexto, consideramos o espaço sob duas perspectivas que não são mutuamente excludentes: a noção de planície isotrópica e sua representação matricial. A primeira abordagem concebe o espaço como um conceito teórico, com base no método hipotético-dedutivo, que pressupõe uma superfície uniforme (Corrêa, 2020).

A segunda perspectiva envolve representações operacionais que permitem extrair conhecimento sobre a localização e os fluxos, obedecendo a especializações funcionais. Isso

implica que as representações matriciais são empregadas como ferramentas práticas para compreender e analisar a localização de elementos (Corrêa, 2020).

A partir disso, na década de 1970, Corrêa (2020) descreve que ocorreu um movimento radical de ruptura de alguns paradigmas, impulsionado pelo movimento da Geografia Crítica, que se consolidou ao longo do século XX. Dentre essas mudanças, o autor ressalta as reflexões acerca da presença ou ausência do espaço na obra de Marx, bem como da natureza e do significado que lhe são atribuídos. Nesse contexto, Corrêa comenta:

No âmbito dos debates o espaço reaparece como o conceito-chave. Debate-se, de um lado, se na obra de Marx o espaço está presente ou ausente e, de outro, qual a natureza e significado do espaço. A identificação das categorias de análise do espaço é outra preocupação dos geógrafos críticos (2020, p. 23-24).

Embora a discussão sobre o espaço seja destacada na análise marxista a partir da obra de Henri Lefébvre, conforme explicado por Corrêa (2020, p. 25), "o espaço, entendido como espaço social vivido, em estreita relação com a prática social, não deve ser visto como um espaço absoluto".

Nessa perspectiva, o autor concebe o espaço como o *locus* da reprodução das relações sociais de produção. Na sequência continuou sua linha de pensamento defendendo que "esta concepção de espaço marca profundamente os geógrafos que, a partir da década de 1970, adotaram o materialismo histórico e dialético como paradigma" (Corrêa, 2020, p. 26).

Sobre esse viés, Corrêa (2020) cita a vasta obra de Milton Santos, que encontra forte inspiração em Lefébvre e sua concepção de espaço social, principalmente na discussão do conceito de formação socioeconômica. Esse conceito foi submetido a intenso debate a partir da década de 1970, como aponta Corrêa (2020, p. 26):

Vasta obra de Milton Santos está, ainda que não de modo exclusivo, fortemente inspirada em Lefébvre e em sua concepção de espaço social. A contribuição de Milton Santos aparece, de um lado, como o estabelecimento do conceito de formação sócio-econômico e submetido a intenso debate de 1970.

Portanto, o conceito de formação espacial é considerado "uma meta-conceito, um paradigma, que contém e está contida nos conceitos-chave, de natureza operativa, de paisagem, região, espaço (organização espacial), lugar e território" (Corrêa, 2020, p. 27).

Ainda nesse cenário, o movimento da Geografia Humanista, surgido na década de 1970, enfoca a relação entre o ser humano e o espaço, a partir das experiências subjetivas e das interações sociais que moldam e são moldadas pelo ambiente (Corrêa, 2020).

Dentro dessa perspectiva, a Geografia Humanista proporciona uma compreensão mais profunda dos aspectos culturais, emocionais e comportamentais dos indivíduos em sua relação com o espaço geográfico, enriquecendo, assim, o campo de estudos geográficos.

Como enfatiza Corrêa (2020, p. 30):

A década de 1970 viu também o surgimento da geografia humanista que foi, na década seguinte, acompanhada da retomada da geografia cultural. Semelhante à geografia crítica, a geografia humanista, calcada nas filosofias do significado, especialmente a fenomenologia e o existencialismo, é uma crítica à geografia de cunho lógico-positivista. Diferentemente daquela, contudo, é a retomada da matriz historicista que caracterizava as correntes possibilista e cultural da geografia tradicional.

No tocante a temática do espaço vivido ganha destaque no campo da geografia francesa. Essa abordagem geográfica explica a relação intrínseca entre os espaços físicos e as experiências subjetivas das pessoas que os habitam.

Portanto, a estudar o espaço vivido, os geógrafos franceses examinam a maneira como os indivíduos percebem, experimentam e atribuem significado aos lugares, considerando fatores culturais, psicológicos, sociais e históricos, como diz Corrêa (2020, p. 31):

A temática do espaço vivido está particularmente vinculada à geografia francesa e tem suas raízes sobretudo na tradição vidaliana, mas também na psicologia genética de Piaget, na sociologia de onde se retiraria os conceitos de espaço-regulação, espaço-apropriação e espaço alienação e na psicanálise do espaço baseado em Bachelard e Rimbert, de onde sai a discussão sobre o corpo, sexo e a morte, conforme aponta HOLZER (1992).

Ainda segundo Corrêa (2020), as origens do movimento em questão estão nas ideias de Tuan (1979). Essas ideias se baseiam na relevância do espaço vivido na abordagem geográfica humanista, uma vez que englobam os sentimentos espaciais e as concepções do grupo ou povo em relação ao espaço, fundamentados em suas experiências vivenciadas.

## 2.2 Paisagem

No contexto da Geografia Tradicional, Corrêa (2020) discute que houve uma ênfase considerável nos conceitos de paisagem e região, que foram fundamentais para a discussão sobre o objeto e a identidade da disciplina em relação às outras ciências. A noção de paisagem, em particular, desempenhou um papel central nas reflexões geográficas, estabelecendo as bases para a compreensão e análise dos fenômenos espaciais da época (Corrêa, 2020).

O trecho a seguir exemplifica tais informações:

A geografia tradicional em suas diversas versões privilegiou os conceitos de paisagem e região, em torno deles estabelecendo-se a discussão sobre o objeto da geografia e sua identidade no âmbito das demais ciência. Assim, os debates incluíam os conceitos de paisagem, região natural, e região-paisagem, assim como os de paisagem cultural, gênero de vida e diferenciação de áreas (Corrêa, 2020, p. 17).

Em relação ao conceito de paisagem, Costa (2017, p. 120) esclarece que “[...] inicialmente, ligado à paisagem natural (entendida como a composição dos elementos naturais físicos: clima, vegetação, relevo, solo, hidrografia); e posteriormente avançou rumo a uma paisagem humanizada (entendida como resultado das relações homem/natureza)”.

No entanto, a Geografia Nova ou Neopositivista “O conceito de paisagem é deixado de lado [...]” (Corrêa, 2020, p. 20). Portanto, essa corrente de pensamento tende a negligenciar o conceito de paisagem. Isso implica que, nessa abordagem, a compreensão da paisagem como um componente essencial para a análise e interpretação do espaço geográfico é deixada de lado.

Na corrente crítica, o conceito de paisagem de certa forma sua discussão foi evitada, pois a discussão está voltada para formação sócio-espacial, considerado meta-conceito, que contém e estão contidas nos conceitos-chave (Corrêa, 2020).

Na corrente humanística segundo Corrêa (2020, p. 30) “a paisagem trona-se um conceito revalorizado”. Pois, segundo referido autor a paisagem é carregada de subjetividade, do imaginário e relações afetivas e pode ser definida sendo reflexo da sociedade ou indivíduo que ali reside tendo foco no estudo da percepção do indivíduo e assim interpretar seu modo de ver e até mesmo sentir em relação ao local que vive (Corrêa, 2020).

Na Geografia a partir da década 1960, segundo Costa (2017) existem duas correntes principais de estudo da paisagem. Uma delas enfatiza as diversas inspirações entre os elementos naturais, tais como clima, relevo, solo, vegetação, geologia e hidrografia, em conjunto com a



influência humana, como os principais fatores responsáveis pela configuração da morfologia da paisagem.

Além disso, a perspectiva reconhecida como abordagem sistêmica ou geossistêmica. Esta visão integradora da paisagem foi concebida na década de 1960 pelo geógrafo Soctchava. Subsequentemente, o geógrafo francês Georges Bertrand delineou delimitações espaciais e níveis de análise (Costa; Rocha, 2010).

Para Costa (2017) a compreensão da paisagem é um aspecto fundamental no campo da Geografia, pois ela garante interpretação das interações entre o ser humano e o meio ambiente. Em geral, grande parte dos geógrafos entendem a paisagem com:

Os geógrafos geralmente compreendem a paisagem como a expressão visível e como a materialização das relações do homem com a natureza. Para alguns, o limite da paisagem é o que a visão alcança, para outros é algo além do visível, resultado da articulação entre os elementos constituintes e deve ser estudada a partir da sua morfologia, estrutura e divisão (Costa, 2017, p. 121).

Nesse entendimento de Costa (2017) a paisagem desempenha essencial na interpretação das interações entre os seres humanos e a natureza, destacando, dessa maneira, a importância do conceito de paisagem na compreensão da dinâmica das relações entre a sociedade e o meio ambiente.

O autor ainda complementa que "[...] a paisagem é um importante conceito e dinâmico no âmbito da Geografia, adquirindo interpretações próprias em conformidade com os paradigmas e teorias nas quais foi elaborada" (Costa, 2017, p. 123).

Sobre isso Corrêa (2020, p. 16) apresenta uma reflexão:

No bojo do debate cada conceito possui várias acepções, cada uma calcada em uma específica corrente de pensamento. Lugar e região, por exemplo, têm sido diferentemente conceituados segundo as diversas correntes de pensamento da geografia. Ressalte-se, a propósito, que o debate tem sido extremamente salutar pois, se revela conflitos, permite, por isso mesmo, avanços na teoria geográfica. Por outro lado, o embate conceitual não é exclusivo à geografia.

Com base no exposto, Corrêa (2020) explica como diferentes correntes de pensamento moldaram esses conceitos de maneiras distintas ao longo do tempo. Portanto, para ele, esses conflitos conceituais não são apenas inevitáveis, mas também benéficos, pois desempenham um papel fundamental no avanço da teoria geográfica ao estimular debates e reflexões.

## 2.3 Região

O conceito de região, conforme delineado por Suertegaray (2005, p. 55) é “[...] concebida classicamente como a localização e extensão de um determinado fenômeno, foi aceita como região natural, ou seja, extensão e domínio de um fenômeno da natureza e/ou da conjunção desses fenômenos”.

Para Costa (2017) o conceito de região foi tradicionalmente entendido como a delimitação e expansão de um fenômeno específico, podendo ser associado à região natural, ou seja, a abrangência e ao domínio de fenômenos naturais ou a interação entre eles.

Nessa linha de pensamento Corrêa (2020, p. 17) afirma que “A geografia tradicional em suas diversas versões privilegiou os conceitos de paisagem e região [...] Assim os debates incluíam os conceitos de paisagem, região natural e região-paisagem, assim como os de paisagem natural, gênero de vida e diferenciação de áreas”.

Ainda sobre assunto Costa (2017) traz a apreensão do conceito de região, como entidades singulares e interconectadas tem se configurado como uma temática central, amplamente abordada pelas escolas alemã e francesa.

Acrescentando a isso, Gomes (2020) diz que tais conceituações, causaram diversos debates que ainda animam as discussões epistemológicas da Geografia, resultando na formulação de dois conceitos fundamentais: o de região natural e o de região geográfica.

Sobre isso o autor pontua:

A partir deste quadro sumário podemos concluir que a região esteve no centro de diversos debates que ainda animam as discussões epistemológicas da geografia. O primeiro deles é, como vimos, aquele delineado pelas noções de região natural e de região geográfica. O que está em jogo nestas duas noções é peso diferente atribuído às condições naturais como modelo explicativo para interpretar a diversidade na organização social (Gomes, 2020, p. 67).

Por conseguinte, a Nova Geografia, segundo Costa (2017, p. 118) “a região foi definida como um conjunto de lugares onde as diferenças internas menores que a existente entre esses e outros lugares”. Portanto, a região consiste em conjunto de lugares próximos, onde as diferenças internas são menos significativas do que as diferenças que existem entre essa região e outras regiões distantes.

Para Gomes (2020) a regionalização emerge como a tarefa central, envolvendo a divisão do espaço com base em critérios cuidadosamente definidos. Esses critérios variam de

acordo com os objetivos explicativos de cada estudo. O autor afirma que região passa ser uma técnica da Geografia, e expõe:

[...] uma técnica da geografia, um meio para demonstração de uma hipótese e não mais um produto final do trabalho de pesquisa. Regionalizar passa a ser a tarefa de dividir o espaço segundo diferentes critérios que são devidamente explicitados e que variam segundo as intenções explicativas de cada trabalho (Gomes, 2020, p. 63).

Perante o exposto, a região passa a ser ferramenta técnica na prática geográfica, utilizada para testar hipóteses, deixando de ser o resultado final da pesquisa, influenciada pelo neopositivismo. Esse novo paradigma de pesquisa geográfica deu origem a diferentes tipos de regiões, incluindo aquelas que são homogêneas, funcionais ou polarizadas (Gomes, 2020).

Na Geografia Crítica, segundo Costa (2017, p. 119) a região passa ser vista a partir “[...] da caracterização do capitalismo como sistema que promove o desenvolvimento desigual”. E ainda acrescenta “A região é considerada uma entidade concreta, resultado de múltiplas determinações e das contradições capitalistas materializadas no espaço” (Costa, 2017, p. 119).

A ainda sobre isso, Suertegaray (2005, p. 55) continua dizendo sobre conceito de região na Geografia Crítica:

[...] a partir de uma concepção de região que se define a partir de um contexto histórico e o associa a divisão territorial do trabalho. Região é, portanto, uma construção de espaço vinculado à divisão territorial do trabalho que advém da forma como, na contemporaneidade, sob a lógica do Modo de Produção Capitalista, se organiza o processo produtivo.

Nesse sentido, a região é mais do que simplesmente um espaço delimitado; é uma construção dinâmica que reflete a maneira como o processo produtivo se organiza na contemporaneidade, especialmente sob a égide do Modo de Produção Capitalista.

Portanto, Suertegaray (2005) nos convida a pensar a região como produto da histórica e de estruturas econômicas em constante movimento. E que região não pode ser compreendida de maneira isolada, mas deve ser analisada à luz das relações de produção que a moldaram.

Para Gomes (2020, p. 67) nos anos de 1970 “O humanismo na geografia, ao contrário da geografia radical, foi buscar no passado da disciplina elementos que, segundo

estes autores, seriam importantes resgatar”.

Para exemplificar, tomamos o conceito de região formulado por Suertegaray:

[...] região ser compreendida como proposição política sob um espaço, pode ser compreendida como expressão de uma forma de espacialização do trabalho, como também ser compreendida como espaço identitário para um determinado grupo social, que se consolida nos regionalismos e que se expressa pelo hibridismo do político, do econômico e do cultural, enquanto construção de representações que fortaleçam a identidade (2005, p. 55).

Com isso, a concepção de região não se restringe meramente à compreensão de uma divisão geográfica, mas sim complexa, decorrente das interconexões das dimensões políticas, econômicas e culturais, as quais contribuem de forma significativa para a formação da região.

Dessa forma, Suertegaray (2005) nos instiga a abraçar uma visão mais ampla da noção de região, destacando as dinâmicas sociais e políticas, no fortalecimento de representações que enriqueçam a construção identitária.

## 2.4 Lugar

Para finalizar esta seção, chegamos à discussão do conceito de lugar. De acordo com Corrêa (2020, p. 16), o conceito de lugar apresenta múltiplas acepções, cada uma ancorada em uma corrente específica de pensamento, isto é, “[...] cada conceito possui várias acepções, cada uma calcada em uma específica corrente de pensamento. Lugar e região, por exemplo, têm sido diferentemente conceituados segundo as diversas correntes de pensamento da geografia”.

Nesse entendimento, o debate dentro da ciência geográfica e no contexto das correntes de pensamento, esses conceitos podem ser interpretados de diversas maneiras, dependendo da perspectiva teórica, o que enriquece a Geografia.

Nesse aspecto, para Costa (2017, p. 123), no contexto da Geografia Tradicional. Segundo o autor, o conceito de lugar era “[...] definido de acordo com as características naturais e culturais próprias de uma área específica. Referia-se, especialmente, à noção de localização e à individualidade das parcelas do espaço”.

Para ilustrar, tomamos conceito de lugar formulado por Suertegaray (2005, p. 53):

O lugar é um outro conceito, de nosso ponto de vista, operacional em

Geografia. Consistiria, a partir da Cartografia, a expressão do espaço geográfico na escala local; a dimensão pontual. Por muito tempo, a Geografia tratou o lugar nesta perspectiva e considerou-o como único e autoexplicável.

Nessa vertente de raciocínio, a concepção do conceito de lugar na ciência geográfica restringida pela ideia de que em cada localização reside a descrição dos aspectos naturais e humanos que singularizam as porções do espaço terrestre. Tais características, ao mesmo tempo em que definem esses lugares, também revelam sua localização.

Esses conceitos perduraram até o surgimento da abordagem Geografia Crítica na década de 1950, “como o passar das décadas o conceito de lugar foi se distanciando da concepção clássica de localização de pontos específicos na superfície terrestre e adquiriu uma composição mais rica e complexa” (Costa, 2017, p. 123).

Com base na argumentação de Costa (2017), compreendemos o conceito de lugar a partir de uma perspectiva mais ampla, que não se restringe unicamente à dimensão física do espaço ou à sua localização geográfica, mas também engloba elementos de natureza cultural, social, histórica e emocional em sua formação. Ainda acrescenta "O lugar é onde a vida se realiza, é familiar ao indivíduo, é vinculado à percepção e está carregado de afetividade e significado" (Costa, 2017, p. 123).

Quanto a Geografia Humanista e Cultural como sabiamente argumentou Corrêa (2020, p. 30) “O lugar passa a ser o conceito-chave mais relevante [...]”. Para exemplificar, Souza (2020, p. 117) cita os principais expoentes incluem autores como Relph (1976) e Tuan (1983). Nessa linha de pensamento, explicita:

O conceito de lugar foi, desde a década de 1970, fortemente influenciando pela corrente chamada de Geografia Humanística (ver, entre outros, RELPH, 1976; TUAN, 1983), supostamente de inspiração fenomenológica (se bem que, na prática, o diálogo com a Filosofia tenha sido, comumente, pífio e ralo). Seja lá como for, o que importa ressaltar é que, como talvez já se tenha notado pelas palavras de Oslender, mesmo esse sentido do termo ‘lugar’ já transcendeu, e há bastante tempo, os limites de uma única vertente de pensamento ou corrente da Geografia.

Com base na citação, podemos inferir que o conceito de lugar transcende os limites da Geografia Tradicional, indo além da mera representação da porção física do espaço ou da localização. Essa transcendência emerge a partir da corrente de pensamento humanista, na qual os geógrafos desse movimento passaram a conceber o lugar com base na percepção, significado, afetividade e dimensão simbólica.

Outra definição para o conceito de lugar, no qual o Costa (2017, p. 125) explica:

[...] concepção de lugar dentro da Geografia Crítica Radical valorizou mais as questões espaciais, políticas e econômicas, sem considerar as questões culturais. O lugar é analisado no contexto da globalização e aparece como campo de embate, arena de combate entre as distintas classes sociais. O lugar é o espaço do particular, estando presentes os elementos históricos, culturais e a identidade. Porém o lugar também recebe influência do global, se articula como o global.

Sob a perspectiva que adotada por Costa (2017), o lugar se insere na integração de dimensões espaciais, políticas e econômicas, deixando de lado as dimensões culturais. O autor pondera que lugar é percebido como um campo onde as batalhas de classes ocorrem.

Por fim, encerramos esta seção e esperamos que tenhamos alcançado nosso objetivo de discutir os conceitos-chave da Geografia de acordo com suas diversas correntes de pensamento. Na próxima seção, iremos adentrar no fascinante universo do conceito de território na Geografia e apresentar algumas das principais concepções que emergem da literatura consultada.

### 3 O CONCEITO DE TERRITÓRIO NA GEOGRAFIA

Nesta seção, abordamos o território e suas concepções na Geografia. Destacamos que não almejamos exaurir a discussão acerca deste tema, mas sim apresentar algumas das principais concepções identificadas da literatura consultada.

Cada conceito carrega consigo uma trajetória histórica que se desenrola ao longo do tempo. Saquet (2007, p. 13) enfatiza a respeito disso que "[...] todo conceito tem uma história, seus elementos e metamorfoses, tem interações entre seus componentes e com outros conceitos".

Portanto, partindo dessa proposição de Saquet (2007), seguimos a discussão do conceito de território e suas concepções, destacando sua relevância no âmbito das ciências, em particular da Geografia.

Conforme apontado por Andrade (2004), o conceito de território possui uma longa trajetória no âmbito das ciências naturais, fazendo referência a uma área onde uma espécie animal estabelece seu domínio.

Embora, segundo Andrade (2004) o território tenha ganhado destaque nas ciências sociais, com notável contribuição de Frederico Ratzel, que estudou o papel desempenhado pelo Estado na gestão territorial, e de Élisée Reclus, que investigou a relação entre estratos sociais e a ocupação e controle do espaço (Andrade, 2004).

Ainda o referido autor destaca a estreita relação entre território e poder. Na sua visão é imprescindível associar a noção de território à ideia de poder, seja este representado pelo poder público estatal ou pelo domínio exercido por grandes empresas "Deve-se ligar sempre a idéia (*sic*) de território à ideia de poder, quer se faça referência ao poder público, estatal, quer ao poder das grandes empresas que estendem os seus tentáculos por grandes áreas territoriais, ignorando as fronteiras políticas" (Andrade, 2004, p. 19).

Nessa mesma linha de pensamento diversas áreas das ciências, principalmente as ciências humanas, em especial a Geografia fez o uso de território como conceito-chave nos seus estudos. Para exemplificar tomemos a explicação de Costa (2013, p. 19) "[...] a geografia política emergiu em conjunto com o desenvolvimento da geografia moderna, que floresceu na Alemanha a partir de meados do século XIX com Humboldt, Ritter e Ratzel".

Em continuidade na explicação, o autor Costa (2013) esclarece que a consolidação da Geografia teve seu ponto de referência no século XIX, ocorrendo através das obras Antropogeografia (1882) e Geografia Política (1887). Estas obras escritas pelo naturalista e

geógrafo alemão Friedrich Ratzel, que figura entre os autores reconhecidos pela sistematização da ciência geográfica.

É nessa mesma perspectiva que Costa (2017, p. 111) referindo a conceito território, complementa:

Na Geografia, o conceito ganhou força e repercussão no final do século XIX, a partir da obra de Ratzel, que entendeu como aproveitamento de uma porção do espaço pela ação do Estado com a finalidade, entre outras, de apropriação de recursos naturais. O território está conectado a dimensão natural (base física) e uma dimensão política (especialmente ligada a controle e poder exercido pelo Estado por meio do estabelecimento de jurisdição).

Essa concepção de território, no âmbito das correntes de pensamento da Geografia Tradicional, por muito tempo esteve atrelada à ideia de um território nacional sob a gestão do Estado. Dentro dessa perspectiva, a noção de território na Geografia surge e se firma com conceito-chave na complexa relação entre o Estado e o território, isto é, na interconexão entre as dimensões física e política.

Ainda sobre o exposto, Suertegaray (2005, p. 52) esclarece que a concepção tradicional de território está intrinsecamente ligada ao controle de uma área. Isso, por sua vez, promove uma abordagem que coloca a identidade nacional como o cerne da análise. "A concepção clássica de território vincula-se ao domínio de uma determinada área, imprimindo uma perspectiva de análise centrada na identidade nacional".

Em outras palavras, essa visão clássica do território salienta a interdependência entre o espaço físico delimitado e controlado pelo Estado, bem sua estreita ligação na construção da identidade nacional.

Além disso, Andrade (2004) traz à tona a caracterização fundamental do Estado, conforme apontado pelos especialistas em Teoria do Estado. Segundo essa perspectiva, o Estado é composto por três elementos essenciais: território, povo e governo, como podemos verificar na seguinte proposição:

Os especialistas em Teoria do Estado costumam afirmar que o Estado se caracteriza por possuir três elementos essenciais: território, o povo e o governo, ao passo que a nação é caracterizada pela coexistência do território e do povo, mesmo inexistindo governo e, conseqüentemente, o Estado (Andrade, 2004, p. 19).



Esses elementos se entrelaçam de forma a criar uma nação caracterizada pela presença do território e do povo. Essa afirmação nos leva a refletir sobre as complexidades do território, que envolvem o poder político e a formação da identidade coletiva do povo.

A perspectiva estritamente política da Geografia Tradicional apresenta uma ruptura que se manifesta a partir do século XX, a partir uma concepção mais ampla trazida por Raffestin (1993, p. 143): “O território se forma do espaço, é o resultado uma ação conduzida por um ator sintagmático [...] Ao se apropriar de um espaço, concreto ou abstratamente (por exemplo, pela representação, o ator ‘territorializa’ o espaço”.

Nesse contexto, o território começa a configurar com base nas ações de um ator sintagmático, ou seja, uma entidade que exerce sua influência sobre o espaço. Portanto, ao conceder relevância às ações humanas na delimitação e definição do território, estas se manifestam tanto em sua dimensão simbólica quanto cultural.

Ainda sobre isso complementa Costa (2013, p.18) “[...] toda sociedade que delimita um espaço de vivência e produção se organiza para dominá-lo, transformando-o em seu território. Ao demarcá-lo produz uma produção territorializada de suas próprias relações de poder”. Nessa linha de pensamento Souza (2020, p. 78) explica que o território “[...] é fundamentalmente um espaço definido e delimitado por e a partir de relações de poder”,

Por este motivo que as estruturas sociais, políticas e econômicas exercem influência significativa na forma como território é organizado e utilizado, refletindo nas configurações do território.

E, sobre isso, Raffestin (1993, p. 152) afirma que “Do Estado ao indivíduo, passando por todas as organizações pequenas ou grandes, encontram-se atores sintagmáticos que produzem o território”.

Outra definição para Raffestin (1993, p. 153) na discussão do território perpassa pela noção de limite, pois é possível perceber que “Falar de território é fazer uma referência implícita à noção de limite que, mesmo não traçado, como geral ocorre, exprime a relação que um grupo mantém uma porção do espaço. A ação desse grupo gera, de imediato, a delimitação”.

Para Saquet (2007), em suas pesquisas sobre o conceito de território a partir dos anos 1950, em desencadeou a chamada a Nova Geografia e Geografia Crítica. Que ao longo do tempo revela a existência de quatro tendências ou perspectivas que coexistem e se sucedem em diferentes momentos e situações. Para ilustra isso:

[...] a partir dos anos de 1950-70, por outro foco de interpretação, foi possível identificar e caracterizar, como o texto demonstra, em diferentes países, quatro

tendências e/ou perspectiva de abordagens do território, que se sucederam no tempo histórico e coexistem em algumas situações, momentos e períodos: a) uma, eminentemente econômica, sob materialismo histórico e dialético, na qual se entende o território a partir das relações de produção e das forças produtivas; b) outra, pautada na dimensão geopolítica do território; c) a terceira, dando ênfase às dinâmicas política e cultural, simbólico-identitária, tratando de representações sociais, centrada na fenomenologia e, d) a última, que ganha força a partir dos anos 1990, voltadas às discussões sobre a sustentabilidade ambiental (Saquet, 2007, p. 15)

Ainda sobre citação, a primeira perspectiva é predominantemente econômica, baseada no materialismo histórico e dialético, em que o território é compreendido a partir das relações de produção e das forças produtivas (Saquet, 2007).

Por outro lado, a segunda abordagem concentra na dimensão geopolítica do território, considerando sua importância estratégica e as relações de poder entre diversos atores (Saquet, 2007).

A terceira perspectiva enfatiza as dinâmicas políticas e culturais, bem como os aspectos simbólicos e identitários, abordando as representações sociais relacionadas ao território e focando-se na fenomenologia (Saquet, 2007).

Por último, a última tendência, que ganhou destaque a partir dos anos 1990, concentra-se nas discussões sobre a sustentabilidade ambiental, reconhecendo a importância de considerar os aspectos ambientais na gestão e planejamento do território (Saquet, 2007).

Essas diferentes abordagens evidenciam a complexidade do tema e ressaltam a necessidade de adotar uma visão multifacetada para compreender e atuar sobre o território. É fundamental reconhecer que as perspectiva econômica, geopolítica, político-cultural e ambiental são interdependentes e complementares, proporcionando uma compreensão abrangente das concepções de território (Saquet, 2007).

A análise conjunta dessas perspectivas oferece uma visão mais completa e integrada do conceito de território e suas discussões dentro pensamento geográfico e seus desdobramentos. Portanto, a compreensão as diferentes abordagens são essenciais para uma atuação adequada em relação ao território, considerando suas múltiplas dimensões e desafios (Saquet, 2007).

Ademais para Saquet (2007) no âmbito do Brasil passou por muito tempo a estudar o território, sobre a ótica materialista “[...] território de matriz biológica ou como base na atuação do Estado-Nação, entendendo o território como suporte ou conjunto de recursos naturais, para abordagens relacionais-processuais [...] níveis de relações de poder, os conflitos, a apropriação e dominação” (Saquet, 2007, p. 17).

Para Saquet (2007), principalmente a partir dos anos 1970 a visão crítica da Geografia a partir do conceito de território, surgem termos como territorialidade que segundo ele é um resultado condicionante e caracterizador da territorialização. Além disso, esses processos são chamados de desterritorialização, que causam a destruição de antigos territórios e/ou a desintegração de novos espaços, e a (re)territorialização, que corresponde à constituição de novos territórios com uma nova apropriação (Saquet, 2007).

Segundo as pesquisas de Saquet (2007), o conceito de território ressurgiu em outros campos científicos e na Geografia com onze variações, conforme podemos observar no quadro 1.

Quadro 1 – Variações do conceito território identificadas por Saquet.

<b>Ordem</b>	<b>Autor (es)</b>	<b>Definição</b>
1	Dematteis (1964 e 1969)	Produto das relações sociais efetivas no âmbito da família.
2	Deleuze e Guattari (1976[1972])	Fluxos, conexões, articulações, codificações e decodificação, poder; fazem uma reflexão acerca da reprodução do capitalismo.
3	Eco (1984[1972])	Como área na qual se estabelecem relações simbólicas e de poder
4	Gottmann (1952)	Caráter político-administrativo além do Estado-Nação e como circulação e iconografias.
5	Raffestin; Guichonner (1974)	Argumentações geopolíticas.
6	Vagaggini e Dematteis (1976)	Aporte metodológico apropriado, uma compreensão do movimento nas mudanças sociais.
7	Dematteis (1970)	Conceito central na construção de uma geografia histórica-crítica.
8	Quaini (1974a)	Método dialético, como produto da organização histórico-social: econômica, cultural e política
9	Indovina; Calabi (1974) Magnaghi (1976)	Resultado e condição das forças produtivas capitalistas que ordenam e usam o território.
10	Becattini (2000 [1979])	Área como distintos elementos combinados na forma de distrito industrial.
11	Muscarà (1967); Bagnasco (1977)	Obras pioneiras e indispensáveis para entender as combinações territoriais que se substantivam econômica, política e culturalmente, nos níveis interno e externo de cada território.

Fonte: Organizado por Almeida (2022)

Outro autor de grande relevância na área da Geografia que aborda o conceito de território é Haesbaert (2021). Ele destaca que o território é um conceito central na Geografia, uma vez que se debruça sobre a espacialidade humana. Como Haesbaert (2021) pontua:

Enquanto o geógrafo tende a enfatizar a materialidade do território, em suas múltiplas dimensões (que deve[ria] incluir a interação sociedade-natureza, a Ciência Política enfatiza sua construção a partir de relações de poder (na maioria das vezes, ligadas à concepção de Estado); a Economia, que prefere a noção de espaço à de território [...] a Antropologia destaca sua dimensão simbólica, [...] a Sociologia o enfoca a partir de sua intervenção nas relações sociais, [...] e a Psicologia, finalmente, incorpora-o no debate sobre a construção da subjetividade ou da identidade pessoal [...] (Haesbaert, 2021, p. 37, grifo do autor)

Nas análises e estudos realizados por Haesbaert (2021), o autor conseguiu sintetizar quatro concepções fundamentais de território. Essa síntese foi possível graças ao árduo trabalho de pesquisa anterior e subsequente, resultando nas seguintes: política, cultural, econômica e naturalista.

No entanto, Haesbaert (2021) enfatiza a necessidade de distinguir essas quatro concepções de território, que são comumente utilizadas no âmbito das ciências, especialmente na Geografia. Ele também destaca que é essencial compreender as nuances entre elas, uma vez que " [...] é importante que organizemos nosso raciocínio a partir de outro patamar, mais amplo, em que todas as dimensões se inserem dentro da fundamentação filosófica de cada abordagem" (Haesbaert, 2021, p. 41).

Para Haesbaert (2021) no decorrer do tempo, o conceito de território passou por diversas transformações, desde a sistematização da Geografia até surgimento da Geografia Crítica e as novas tendências geográficas. A análise conjunta dessas perspectivas permite uma compreensão mais abrangente e integrada do conceito de território e das discussões relacionadas ao pensamento geográfico.

Aprofundando esta questão, Santos (1998, p. 16), faz a seguinte ponderação "O território são formas, mas o território usado são objetos e ações, sinônimo de espaço humano, espaço habitado", consequentemente sob visão do uso.

Para Santos (1998) a definição do conceito de território como formas e o território usado, que se refere a objetos e ações que o tornam um espaço habitado e significativo para as pessoas, é fundamental para uma compreensão mais completa da relação entre o ser humano e o espaço que habitamos.

Essa distinção destaca a importância de considerar não apenas porção física do território, mas também as atividades humanas e as relações que moldam um território, destacando a dimensão social e cultural do território.

Em relação a isso, Costa (2017, p. 144) argumenta:

[...] território em si não é um conceito, ele só se torna um conceito quando consideramos na perspectiva do seu uso pela sociedade. Santos (2005) também considerou as verticalidades e horizontalidades como novos recortes do território. Compreendeu as horizontalidades [...] com isso, o território, atualmente, pode ser constituído de lugares contíguos e lugares em rede [...] em razão da ciência e da técnica que caracterizam o período atual.

Dessa maneira, o território assume diversas concepções de acordo com os autores que consultamos, tais como Raffestin (1993), Santos (1998), Andrade (2004), Suertegaray (2005), Saquet (2007), Costa (2013), Costa (2017), Souza (2020) e Haesbaert (2021). Estes estudiosos desempenham um papel fundamental na ampliação da nossa compreensão do território como uma construção social complexa.

Para concluir, inicialmente, o território era concebido como um espaço político sobre mediação do Estado, depois dos atores sociais e das múltiplas territorialidades, com resultante das relações sociais mediadas pela territorialidade, além da inclusão dos aspectos que econômicos, econômicos, culturais e naturais.

Na próxima seção, abordamos a relação entre o conceito de território e o Ensino de Geografia, percorrendo as discussões presentes nos PCN de Geografia, BNCC e no livro didático segundo alguns autores que pesquisam a temática.

## **4 O ENSINO DE GEOGRAFIA E O TERRITÓRIO**

Nesta seção, abordamos uma discussão integrada sobre o Ensino de Geografia e o território por meio da consulta a alguns autores que investigam essa temática. Além disso, de maneira sucinta, tratamos das discussões e diretrizes estabelecidas nas PCN de Geografia, BNCC e na compreensão do livro didático.

Nosso objetivo consiste em identificar quais concepções de território são abordadas no âmbito escolar, bem como os documentos e os instrumentos que orientam currículos e direcionam o Ensino de Geografia, e a forma como o conceito de território é ensinado no contexto educacional brasileiro.

### **4.1 Tendências e perspectivas: as concepções de geógrafos sobre o ensino do território**

No campo dos estudos sobre o Ensino de Geografia, com um enfoque particular no conceito de território, encontramos em Lana Cavalcanti (1998) uma das principais autoridades na temática. Em sua tese, a autora aborda ensino do conceito de território sob a perspectiva vygotskyana.

As investigações conduzidas por Lana Cavalcanti têm se desdobrado no estudo da Geografia Escolar no Brasil, levando-nos a considerar a extensa trajetória da produção científica no âmbito da Geografia ao longo de sua história. Além disso, a discussão atual sobre a educação geográfica nos convida a uma reflexão profunda sobre a Geografia e sua relevância como componente integral do currículo escolar.

A importância da Geografia, enquanto, disciplina escolar, tem seu “[...] início no século passado, quando foi introduzida nas escolas como o objetivo de contribuir para a formação dos cidadãos a partir da difusão da ideologia do nacionalismo patriótico” (Cavalcanti, 1998, p. 18).

Segundo Cavalcanti (1998) o Ensino de Geografia enquanto disciplina escolar esteve atrelado como a intenção da construção da identidade nacional. Ao propósito de disseminar a ideologia do nacionalismo patriótico e formação cidadã ao longo do século passado.

Cavalcanti (2019) pondera que o Ensino de Geografia na escola básica está intrinsecamente ligado à compreensão da ciência geográfica, no entanto, essa relação não implica em considerá-las equivalentes nem em reduzir a Geografia Escolar a uma versão simplificada da Geografia Acadêmica.

As políticas públicas de educação no Brasil, no seu artigo 205 da sua Constituição estabelece seus fundamentos da educação desde 1988 até os dias de hoje, desempenham um papel fundamental na definição do panorama educacional do país, moldando a maneira como a Geografia e outras disciplinas são ensinadas nas escolas e refletindo a constante busca por aprimoramento e adequação às necessidades da sociedade brasileira (BRASIL, 1988).

De acordo os autores consultados, notadamente Cavalcanti (1998; 2019), Lisboa (2007), Callai (2011; 2020), Andrade Júnior (2012), Sousa (2012), Nóbrega (2013), Mello (2016) e Guedes (2022), há um consenso quase unânime de que as políticas públicas de educação no Brasil influenciam as formulações dos currículos e práticas pedagógicas.

Em especial a partir da promulgação da Constituição de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, bem como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de 1998 e, mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2017 na sua versão final.

Essas legislações e documentos têm sido fundamentais para orientar o ensino da Geografia e outras disciplinas escolares em nível nacional. Nesse aspecto para Guimarães, (2018, p. 1038): “No Brasil, os documentos curriculares de referência foram (e ainda são) apresentados com a denominação de guias, propostas, parâmetros ou, mais recentemente, como base comum”.

Diante disso Portela (2018, p.51) acrescenta que “[...] desde a década de 1990, com a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, o país seguiria rumo à construção de conhecimentos e conteúdos que deveriam estar presentes em todas as escolas, em conformidade com o que pretendia o poder público”

Assim, Portela (2018) realça que os PCNs desempenharam um papel fundamental na reestruturação do ensino das disciplinas escolares no Brasil. No contexto da Geografia, os PCNs introduziram mudanças significativas, estabelecendo uma nova organização para o ensino dessa matéria ao longo dos diferentes níveis educacionais. E, o trecho a seguir exemplifica que:

[...] PCNs estabeleceram significativas mudanças de ordem estrutural para o ensino das disciplinas escolares. Em se tratando da Geografia, nos PCNs ela aparece como disciplina a partir do Ensino Fundamental: nos quatro primeiros anos, em associação com a disciplina de História, e nos outros quatro anos, a Geografia seguiu mais independente. Já no Ensino Médio, ela faria parte das Ciências Humanas. Essa divisão permaneceu até a lei nº 7, de 14 de dezembro de 2010 (BRASIL, 2010), que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino fundamental de 9 anos (Portela, 2018, p. 51).

Nesse sentido, os PCNs representam documentos com orientações delineiam os objetivos que os alunos devem ser capazes de atingir ao concluírem o Ensino Fundamental. Eles dividem o currículo em áreas distintas, cada uma com sua caracterização específica e objetivos gerais bem definidos.

Na perspectiva da sua organização, os objetivos são estruturados em ciclos que abrangem desde o primeiro até o quarto, oferecendo diretrizes fundamentais para a educação brasileira, visando promover permitam aos nossos jovens ter acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como para ao exercício da cidadania (BRASIL, 1998).

Conforme estabelecido nos PCNs, o Ensino da Geografia se organiza em torno de cinco pilares fundamentais: a caracterização da área Geografia e sua inserção no Ensino Fundamental, a contextualização da Geografia no âmbito dos Parâmetros Curriculares Nacionais, a compreensão do conhecimento geográfico e sua relevância no contexto social, a abordagem da prática de aprendizado e ensino da Geografia, e, por fim, a delimitação dos objetivos gerais da área (BRASIL, 1998).

Acerca disto, Callai (2020, p.138) assevera que:

As políticas públicas de educação, no Brasil, apresentam em seus vários documentos as orientações curriculares para abordagem das disciplinas. Para a Geografia, de acordo com os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) no ensino fundamental se devem considerar quais são as categorias da geografia mais adequadas nessa faixa etária.

Desse modo, Mello (2016, p. 75) faz constatação que:

o conceito de território é abordado no item objetivos de ensino em meio ao conceito de paisagem [...] em outras partes do texto estes conceitos são tomados como sinônimos juntamente com o conceito de lugar. Desta forma, território, paisagem e lugar nem sempre são sistematicamente acompanhados de referenciais teóricos que os conceituem do ponto de vista da ciência geográfica.

Ainda sobre a questão do conceito território no PCN de Geografia Nunes Filho; Salvador (2020, p. 17), destacam que:

Quanto ao conceito de território, os PCN o abordam como espaço apropriado pelos homens, segundo a perspectiva ratzeliana. Na visão da geopolítica, trata-se o território como espaço nacional ou espaço controlado por um Estado-Nação. Do mesmo modo, frisa-se o território como categoria fundamental para



se estudar a formação econômica e social de uma Nação. Assim, enquanto produto do trabalho humano, o território representa objetos e fluxos.

No que tange à BNCC, é relevante destacar que, desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 1996, a legislação brasileira prevê a formulação de um documento normativo destinado a orientar e padronizar o conteúdo programático das escolas (BRASIL, 1996).

Nesse cenário, BNCC teve seu início em 2015 e alcançou sua versão final em 2017, período marcado por incertezas políticas e críticas expressas por grande parte da comunidade acadêmica, em meio ao avanço da educação de orientação neoliberal. Após esse período de gestação, sua efetivação ocorreu em 2017.

Desde então, escolas e universidades têm trabalhado na reformulação de seus projetos pedagógicos, visando a conformidade com as diretrizes estabelecidas para a formação de professores e a incorporação de conteúdos essenciais em todas as etapas e modalidades de ensino em todo o país. Importante salientar que a BNCC não constitui o currículo em si, mas fornece orientações norteadoras para a elaboração dos currículos escolares (Portela, 2018; Guimarães, 2018).

Todavia, Nunes Filho e Salvador (2020, p. 15), adverte que:

A Geografia é disciplina escolar importante para a formação dos estudantes no âmbito da Educação Básica, tendo-se em vista o fato de o desenvolvimento do raciocínio espaço-temporal ser imprescindível para a formação de competências e habilidades concernentes à cidadania e ao mercado de trabalho

Segundo Nunes Filho e Salvador (2020) podemos abordar o conceito de território em todas as séries do Ensino Fundamental II, conforme demonstrado no quadro 3.

Quadro 3 – Trabalho com o conceito de território no 7º ano do ensino de Geografia no Ensino Fundamental, de acordo com as orientações de habilidades presentes na BNCC.

Habilidades necessárias para a compreensão do conteúdo
Avaliar, por meio de exemplos extraídos dos meios de comunicação, ideias e estereótipos acerca das paisagens e da formação territorial do Brasil.
Analisar a influência dos fluxos econômicos e populacionais na formação socioeconômica e territorial do Brasil, compreendendo os conflitos e as tensões históricas e contemporâneas.

Selecionar argumentos que reconheçam as territorialidades dos povos indígenas originários, das comunidades remanescentes de quilombos, de povos das florestas e do cerrado, de ribeirinhos e caiçaras, entre outros grupos sociais do campo e da cidade, como direitos legais dessas comunidades.
Analisar a distribuição territorial da população brasileira, considerando a diversidade étnico-cultural (indígena, africana, europeia e asiática), assim como aspectos de renda, sexo e idade nas regiões brasileiras.
Estabelecer relações entre os processos de industrialização e inovação tecnológica com as transformações socioeconômicas do território brasileiro.
Caracterizar dinâmicas dos componentes físico-naturais no território nacional, bem como sua distribuição e biodiversidade (Floresta Tropical, Cerrado, Caatinga, Campos e Mata de Araucária).

Fonte: Adaptado de Nunes e Salvador (2020).

Neste quadro, adaptado de Nunes e Salvador (2020) notamos como o conceito de território se insere no currículo do 7º ano segundo orientação da BNCC para desenvolver habilidades que devem ser alcançadas com o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem em Geografia.

Aprofundando esta questão, Guimarães (2018, p. 1049) diz:

Os conceitos elencados como os mais significativos para o desenvolvimento do ensino de Geografia são nomeados, mas não explicitados na BNCC [...] Nem todas podem ser acertadas tendo em vista que o espaço vivido pelos estudantes envolve categorias geográficas fundamentais a serem trabalhadas na Geografia Escolar; dentre elas, as de lugar, de paisagem, de território e de região.

Ao analisarmos a BNCC, fica evidente a ausência de definições explícitas dos conceitos-chave da Geografia. Em vez disso, ela concentra em estabelecer as habilidades que os estudantes devem adquirir ao longo do processo de ensino e aprendizagem em Geografia.

Essa abordagem, que privilegia o desenvolvimento de competências, é discutida de forma esclarecedora por Nunes Filho e Salvador (2020, p.17): “Na BNCC não são evidenciadas definições dos conceitos-chave da Geografia, mas sim habilidades que devem ser alcançadas com o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem em Geografia”.

Para isso precisamos definir o papel da Geografia no ensino, para exemplificar isso, consideremos a explicação dada por Cavalcanti (2019, p. 85):

[...] que papel da Geografia no ensino está estreitamente vinculado ao sentido atribuído à ciência geográfica, embora essa vinculação não autoriza a se colocar as duas com equivalentes, nem a entender a Geografia na escola com aplicação ou versão simplificada da sua ciência de referência. [...] a Geografia Acadêmica e a Escolar com duas modalidades distintas e interdependentes que medeiam os conhecimentos produzidos pela ciência geográfica.

Nesse sentido, a autora destaca que a Geografia Acadêmica e a Geografia Escolar são modalidades distintas e interdependentes que ajudam a mediar o conhecimento produzido pela ciência geográfica.

É nessa perspectiva que Callai (2011, p. 131) comenta:

O desafio é como fazer para estabelecer uma relação adequada entre os processos de ensino-aprendizagem curricular e como fazer para administrar uma tensão permanente entre a visão científica e a visão prática dos problemas educativos, da mesma forma que da ciência geográfica e a geografia escolar curricular.

E ainda sobre isso, Cavalcanti (2019, p. 86), faz questão definir a Geografia Escolar como “[...] conjunto de conhecimentos estruturados e veiculados na prática docente, com objetivo de compor o objeto da formação escolar dos alunos da escola básica, para que por sua vez, com cidadãos, possam também compreender e analisar o mundo em sua dimensão espacial”.

Outra definição de Geografia Escolar dada por Cavalcanti (2019, p. 41) “[...] fica entendida com uma prática por meio da qual os conteúdos veiculados na academia são reconstruídos. Os temas de estudo são enfatizados, são abordados conforme a lógica dessa prática”.

Aprofundando esta questão Cavalcanti (1998, p. 148) diz que:

[...] na construção de conceitos pelos alunos encontra-se a de se considerar a vivência como parâmetro do processo de conhecimento. É do confronto dessa dimensão do vivido com o concebido socialmente - os conceitos científicos - que se tem a possibilidade da reelaboração e maior compreensão do vivido, pela internalização consciente do concebido.

Nessa visão, Cavalcanti (1998), enfatiza a importância das experiências pessoais dos alunos no processo de aprendizado e na construção de conceitos. Ela ressalta que ao confrontar suas próprias vivências com os conceitos científicos socialmente aceitos, os alunos têm a oportunidade de revisitar e aprofundar seu entendimento das experiências vividas, tornando-as conscientemente parte de seu conhecimento.

Outra contribuição trazida importante por Callai (2011) para discussão para ensino de Geografia é:

A Educação Geográfica é a possibilidade de tornar significativo o ensino de um componente curricular sempre presente na educação básica. Nesse sentido a importância de ensinar geografia, deve ser pela possibilidade que a disciplina traz em seu conteúdo que é discutir questões do mundo.

Diante disso Cavalcanti (1998, p. 24) ilustra que a “[...] finalidade de ensinar geografia para crianças e jovens deve ser justamente a de os ajudar a formar raciocínios e concepções mais articuladas e aprofundadas a respeito do espaço”.

Dessa forma, é fundamental que os alunos dominem os conceitos geográficos no processo de aprendizagem durante o período escolar. A introdução apropriada desses conceitos pode abrir caminho para uma aprendizagem mais significativa. Segundo Lisboa (2007), é importante frisar a relevância dos conceitos geográficos. A autora afirma que:

No decorrer do período escolar cada estudante entra em contato com um grande volume de informações a respeito do espaço geográfico brasileiro e mundial. Em cada conteúdo que lhe é apresentado, faz-se necessário a compreensão de vários conceitos geográficos que se constituem como instrumentos para uma aprendizagem efetiva. Dessa forma, entende-se que um contato introdutório com os conceitos geográficos apresenta grande potencial para possibilitar, posteriormente, o entendimento do conteúdo estudado (Lisboa, 2007, p. 25).

Acerca disso Nóbrega (2013), a Geografia, assim como a maioria das áreas do conhecimento, requer conceitos precisamente organizados para que a aprendizagem ocorra de maneira mais eficaz. Nesse sentido, é preciso que os conceitos de espaço, região, lugar, paisagem e território sejam bem trabalhados.

Além disso, Callai (2020) afirma que a Geografia, como qualquer outra disciplina acadêmica, possui um conjunto específico de conceitos que a definem como uma área de estudo distinta, seja no âmbito da pesquisa científica ou no ensino escolar. Nesse contexto, o território se destaca como um dos conceitos fundamentais.

Nesse sentido, o território, sendo um desses conceitos. Guedes (2022) diz que o Ensino de Geografia, sob a perspectiva do território, desempenha papel fundamental, uma vez que considera a diversidade ao abordar múltiplos aspectos, tais como a economia, as relações sociais e comerciais entre nações e até mesmo os conflitos territoriais.

Além disso, está intimamente integrado com a realidade. Acerca disso, assevera que:

No ensino de Geografia, a partir da perspectiva do território, isso é necessário para que enfoques relacionados à economia, às relações sociais e comerciais que se estabelecem entre os países, bem como conflitos territoriais, sejam exemplos de abordagens utilizadas por meio do território, pois o estudo desse conceito ajuda a desenvolver uma visão de mundo mais integrada com a realidade, além de proporcionar associação com os conhecimentos de outros conteúdos geográficos, por exemplo (Guedes, 2022, p. 108).

Outra contribuição importante trazida por Guedes (2022, p.114) “[...] ensino de Geografia é interessante pensar o território como conceito que auxilie na análise contextualizada da realidade de onde possa se refletir sobre o lugar em que o sujeito se encontra, ou seja, buscar incorporar o cotidiano como uma dimensão imprescindível do território”.

De acordo com as pesquisas de Callai (2020) e Cavalcanti (2019), as políticas públicas de educação no Brasil incorporam em seus diversos documentos as orientações curriculares para a abordagem das disciplinas escolares.

No contexto da Geografia, é fundamental destacar o papel do livro didático, pois ocupa papel central no processo educacional, servindo como uma ponte entre os professores, os alunos e os conteúdos curriculares. Sendo um dos principais recursos utilizados no ensino, que, ao longo dos anos, tem evoluído em resposta às mudanças nas diretrizes educacionais e nas abordagens pedagógicas “[...] muitos materiais didáticos, como o livro didático, têm se apoiado no que esses documentos sugerem como conhecimentos a serem desenvolvidos no processo de ensino-aprendizagem” (Portela, 2018, p. 52).

Nesse contexto, o livro didático desponta como um dos instrumentos fundamentais para a compreensão do conceito de território e suas múltiplas concepções, tendo como principal finalidade a facilitação da transmissão e disseminação do conhecimento no âmbito escolar.

Neste cenário, “[...] o professor assume um papel importante no processo de ensino-aprendizagem, mas é concebido como um cumpridor da aplicação de estratégias ou instrumentos didáticos (Andrade Júnior, 2012, p.79)”.

Segundo Saquet (2012), o conceito de território tem adquirido crescente relevância na Geografia brasileira, abrangendo os diferentes níveis de ensino, desde o fundamental até o

superior, bem como no âmbito da pesquisa acadêmica. Essa tendência é notória e facilmente confirmada, tornando imprescindível analisar como suas concepções são transmitidas no Ensino de Geografia. Além disso, de acordo com o mencionado autor, o estudo dos livros didáticos de Geografia permite a identificação das concepções de território amplamente difundidas.

Certamente, o livro didático assume um papel de significativo processo de ensino-aprendizagem, visto que por meio dele são veiculados os conteúdos e informações essenciais que refletem as abordagens conceituais acerca do território, conforme ministradas pelo professor.

Para finalizar esta seção, esperamos que nosso objetivo é ter cumprido de maneira integrada a discussão sobre o Ensino de Geografia e o território, visando à compreensão das concepções presentes no âmbito escolar conforme abordadas no PCN de Geografia, na BNCC e no livro didático.

## 5 ANÁLISES DAS CONCEPÇÕES DE TERRITÓRIO EM DUAS ESCOLAS DA REDE PÚBLICA DE TIMON-MA.

Nesta seção, aprofundamos a discussão dos resultados obtidos a partir das análises da pesquisa de campo e documental à luz das concepções de território identificadas na literatura, manifestadas no contexto das escolas A e B.

### 5.1 Caracterização e localização das escolas A e B.

As escolas A e B estão situadas no bairro Parque Alvorada, que faz parte do perímetro urbano da cidade de Timon, localizada no leste do estado do Maranhão. Essa cidade faz limite com a capital do Piauí, Teresina. Como demonstrado na figura 2, que ilustra a localização dos objetos de estudo.

Figura 2 – Mapa de localização das escolas A e B, em Timon-Ma.



Fonte: Organizado por Almeida (2022)

No que concerne às escolas A e B, de acordo com seus respectivos Projetos Político-Pedagógicos (PPP) de 2022, podemos observar que essas instituições estão vinculadas à prefeitura de Timon.

A escola A teve sua inauguração no ano de 1992, dispõe de 13 salas de aula, 4 banheiros destinados aos alunos, 1 banheiro destinado aos funcionários, uma cantina, uma secretaria, um almoxarifado, uma sala de professores, 2 pátios cobertos, uma diretoria, uma sala de leitura, uma sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE) e uma quadra de esportes. Atualmente, a escola A conta com uma população discente composta por 862 alunos.

Por sua vez, a escola B fundação em 2002, oferece 23 salas de aula com capacidade para acomodar 950 alunos. Além disso, a instituição conta com uma cozinha e dois refeitórios, um teatro, um anfiteatro, uma sala de vídeo, uma sala de balé, uma biblioteca, uma sala multifuncional e um centro esportivo. Atualmente, a escola B atende a 851 alunos, dos quais 479 estão matriculados no ensino regular, abrangendo a Educação Infantil até o 5º ano do Ensino Fundamental I, distribuídos nos turnos da manhã (253) e da tarde (224).

Em síntese, as escolas A e B desempenham papéis de grande relevância na educação da comunidade do bairro Parque Alvorada, priorizando a qualidade do ensino e princípios como cooperação, solidariedade, respeito, disciplina e dignidade humana. Cada uma dessas instituições possui características e recursos distintos, porém ambas demonstram um forte senso de colaboração e comprometimento da comunidade escolar em proporcionar uma educação crítica e de qualidade.

## **5.2 As concepções de território dos professores de Geografia das escolas A e B.**

A entrevista em questão envolveu a participação de 2 docentes de Geografia do 7º ano, um vinculado à instituição de ensino A e o outro à instituição de ensino B. O objetivo da entrevista foi identificar as concepções deles acerca do conceito de território e a maneira como o abordam em sala de aula.

Quanto à caracterização dos entrevistados, cabe destacar que ambos são do sexo masculino. O professor A possui uma formação em Licenciatura Plena em Geografia pela UESPI e acumula entre 11 e 16 anos de experiência no ensino da disciplina de Geografia, o que evidencia um considerável acúmulo de conhecimento e expertise ao longo dos anos.

Por outro lado, o professor B é um profissional com uma trajetória acadêmica mais recente, tendo concluído sua graduação na UFPI. Ele apresenta, no entanto, uma experiência



mais curta, com até 5 anos de atuação no ensino da disciplina de Geografia. No que se refere à formação complementar dos participantes, é importante ressaltar que o professor A possui especialização, enquanto o professor B ainda não obteve formação complementar devido ao curto período de atuação.

A fim de aprimorar a descrição dos resultados, as informações foram estruturadas em quadros, com base nas transcrições das respostas dos professores A e B.

No quadro 4, ao serem questionados acerca do conceito de território, as respostas obtidas foram as seguintes:

Quadro 4 – O conceito de território na percepção dos professores.

<b>Professor</b>	<b>Respostas</b>
A	Espaço da superfície terrestre delimitado por fronteiras sobre o qual um povo, por meio do Estado, exerce poder ou soberania.
B	Espaço delimitado por relações de poder.

Fonte: Almeida, 2023.

Na interpretação das respostas sobre o conceito de território dos professores A e B revelam duas concepções distintas e complementares. Ambos os professores oferecem definições que enfatizam o espaço delimitado ao conceito de território, mas divergem quando a delimitação.

Professor A: “por fronteiras sobre o qual um povo, por meio do Estado, exerce poder ou soberania” segundo literatura consultada é uma concepção mais tradicional e política do território. Nessa visão, o território concebido pelo espaço político ligado à governança e ao controle do Estado.

Por outro lado, o professor B ao definir por “relações de poder” apresenta uma concepção ampla e contemporânea que transcende a visão exclusivamente estatal do território. Nessa perspectiva, o território não é apenas um espaço físico, mas também um espaço social, cultural e político onde diferentes atores exercem poder e influência.

Para concluir, as respostas dos professores A e B revelam duas concepções distintas e complementares sobre o conceito de território. Essas diferentes concepções demonstram a complexidade do conceito de território e como ele pode ser interpretado de maneiras variadas.

Ao analisarmos as palavras-chave empregadas pelos professores A e B ao discutir o conceito de território em suas aulas, podemos consultar o quadro 5.

Quadro 5 – Palavras-chave utilizadas para discutir o conceito de território.

<b>Professor</b>	<b>Respostas</b>
A	Estado, país, fronteiras e dimensão.
B	Poder, domínio, limite, espaço delimitado e Estado.

Fonte: Almeida, 2023.

A análise das palavras-chave utilizadas pelos professores A e B indicam mais uma vez diferentes abordagens e complementares para o conceito de território em sala de aula. O professor A com a visão tradicional do território, enquanto o professor B a concepção mais crítica.

A palavra "Estado" é comum a ambos os professores, indicando que ambos reconhecem a concepção política do território.

No caso do professor A, a ênfase parece estar nas relações entre o Estado e o território, enquanto no caso do professor B, o Estado pode ser visto como parte integrante do controle e do poder dentro do território.

A inclusão das palavras-chave "dimensão" pelo professor A revela também a questão dimensões físicas e naturalista do território.

Ao questionarmos a respeito do livro didático adotado pelas escolas para o 7º ano e sua abordagem sobre o conceito de território, obtivemos as seguintes informações, conforme apresentado no quadro 6:

Quadro 6 – O livro didático adotado por sua escola aborda o conceito de território.

<b>Professor</b>	<b>Respostas</b>
A	Não, porque o conceito de território é abordado no 6º ano do ensino fundamental. O livro de geografia do 7º ano adotado na escola aborda e relaciona a localização e extensão do território brasileiro.
B	Não, porque conceito de território é citado no 6º ano.

Fonte: Almeida, 2023.

As declarações fornecidas pelos professores A e B indicam que o conceito de território não é tratado no livro de geografia do 7º ano, uma vez que já foi abordado no 6º ano. No entanto,

o professor A ressalta que o livro do 7º ano se concentra na localização e extensão do território brasileiro.

Quando perguntamos quais são palavras-chave que os professores A e B utilizam para abordar o conceito de território em sala de aula, as respostas obtidas foram as seguintes:

Quadro 7 – O livro didático do 7º ano te ajuda na implementação do conceito de território.

<b>Professor</b>	<b>Respostas</b>
A	Sim, pois nele estão contidos os estudos da localização e formação do território brasileiro. Além do mais, trabalha a construção dos espaços geográficos e a regionalização do território brasileiro.
B	Sim, porque são apresentados temas relacionados ao território brasileiro.

Fonte: Almeida, 2023.

No quadro 7, observamos que os professores estão em concordância quanto a ajuda do livro no ensino do conceito de território. O professor A menciona a inclusão de estudos sobre a localização, formação e configuração dos espaços geográficos, bem como a regionalização do território brasileiro. Enquanto isso, o professor B destaca que o livro aborda temas diretamente relacionados ao território brasileiro.

Quando indagamos acerca dos recursos didáticos empregados na implementação do conceito de território e sua aplicação nas aulas de Geografia, observamos a presença de duas abordagens distintas em relação aos recursos didáticos utilizados para a concretização desse conceito, observamos claramente no quadro 8.

Quadro 8 – Os recursos didáticos utilizados no ensino do conceito de território.

<b>Professor</b>	<b>Respostas</b>
A	Planisfério, mapas físicos e políticos da América do Sul e do Brasil. E o uso perguntas motivadoras de interpretação e observação de mapas.
B	Textos, figuras e livro didático. Utiliza-se basicamente mapas, nos quais os alunos visualizam e compreendem as fronteiras entre os países.

Fonte: Almeida, 2023.

A resposta do professor A aponta para o uso dos recursos cartográficos, englobando planisférios e mapas de caráter tanto físico quanto político. Estes instrumentos são empregados em sala de aula. Ademais, a utilização de questionamentos instigantes para a interpretação e análise de mapas denuncia um enfoque na participação ativa dos discentes na compreensão do conceito de território.

Por outro lado, a resposta do professor B privilegia recursos predominantemente textuais e visuais, tais como textos, figuras e livro didático. O destaque conferido à utilização de mapas, nos quais os estudantes podem visualizar e entender as delimitações entre os países, insinua uma abordagem mais direta e visual para a aprendizagem.

Quando verificamos sugestões para ensino do conceito de território dadas pelos professores A e B. Notamos que ambas as abordagens para o ensino do conceito de território refletem as perspectivas individuais dos professores, influenciadas por seu estilo de ensino, formação e experiência de trabalho, além do impacto do livro didático. Vejamos o quadro 9.

O professor A menciona a utilização de analogias e atividades práticas para permitir que os alunos compreendam o conceito de território por meio da comparação com o terreno da escola e seus limites. Além disso, ele propõe que os alunos também apliquem o conceito de território em suas próprias residências, tornando a aprendizagem mais prática e relacionada ao ambiente ao seu redor.

Quadro 9 – As sugestões abordagem do ensino do conceito de território.

<b>Professor</b>	<b>Respostas</b>
A	O uso de analogias entre conceito de território e o terreno no qual a escola está construída, a verificação das divisas com possíveis medições, pode também fazer o mesmo com suas residências.
B	Trabalhar a ideia de que conceito de território faz parte do dia a dia dos alunos, bem como nas relações cotidianas.

Fonte: Almeida, 2023.

Por outra perspectiva, o professor B destaca a importância de relacionar o conceito de território com a vida cotidiana dos alunos. Ele enfatiza que o professor deve destacar como o conceito de território está presente no dia a dia dos alunos e em suas interações cotidianas.

### 5.3 As concepções de território dos alunos do 7º ano das escolas A e B.

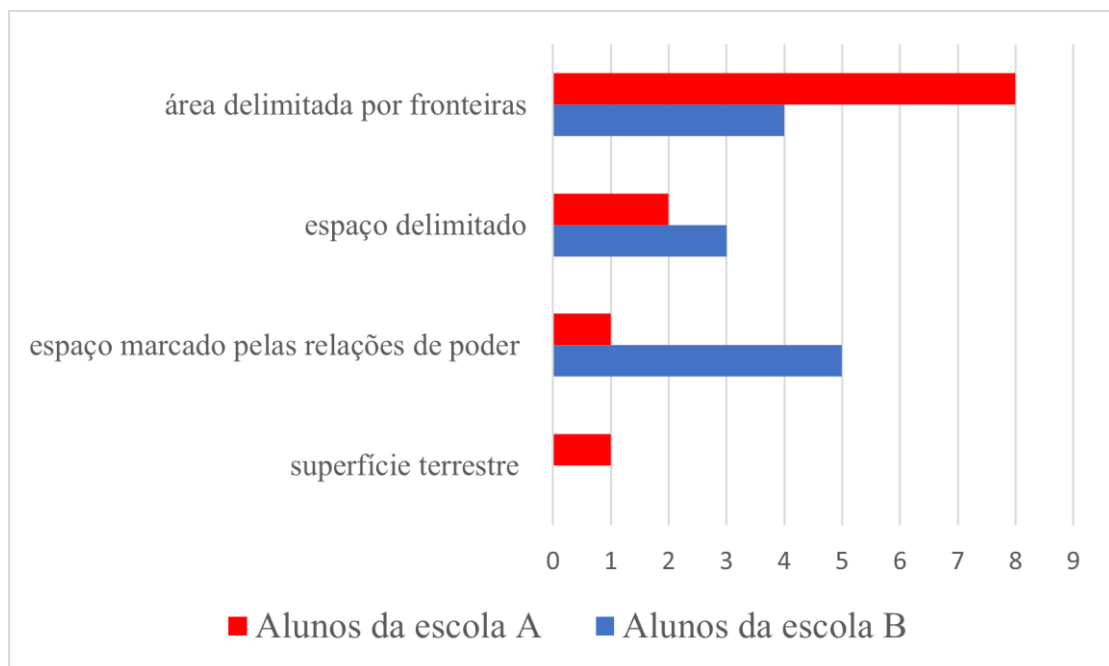
A análise do conceito de território realizada com alunos do 7º ano de Geografia das escolas A e B envolveu a participação de 24 estudantes, sendo 12 de cada instituição de ensino. As respostas dos alunos forneceram informações substanciais acerca de suas concepções de território. Esses dados foram meticulosamente categorizados e visualizados por meio de gráficos, o que contribuiu significativamente para a compreensão das respostas.

Primeiramente, é importante ressaltar que o número total de respostas dos alunos das escolas A e B foi igual, com 12 respostas provenientes de cada escola, conforme definido nos procedimentos metodológicos. Essa igualdade de amostras se justifica pela necessidade de estabelecer uma comparação justa das percepções de território entre as duas instituições.

Em primeiro lugar, número total de respostas dos alunos da escola A e B é igual, com 12 respostas de cada escola como especificado nos procedimentos metodológicos, em razão comparação mais justa das percepções de território entre as duas escolas.

Ao questionar os alunos das escolas A e B sobre o conceito de território, obtivemos as seguintes categorias, as quais podem ser visualizadas no gráfico 1.

Gráfico 1 – Conceito de território segundo os alunos da escola A e B



Fonte: Almeida (2023).

No gráfico 1, podemos observar as categorias nas quais as respostas foram classificadas. Notamos que a categoria "área delimitada por fronteiras" obteve a maior quantidade de respostas dos alunos da escola A, totalizando 8 respostas, enquanto na escola B, esse número foi de 4 respostas.

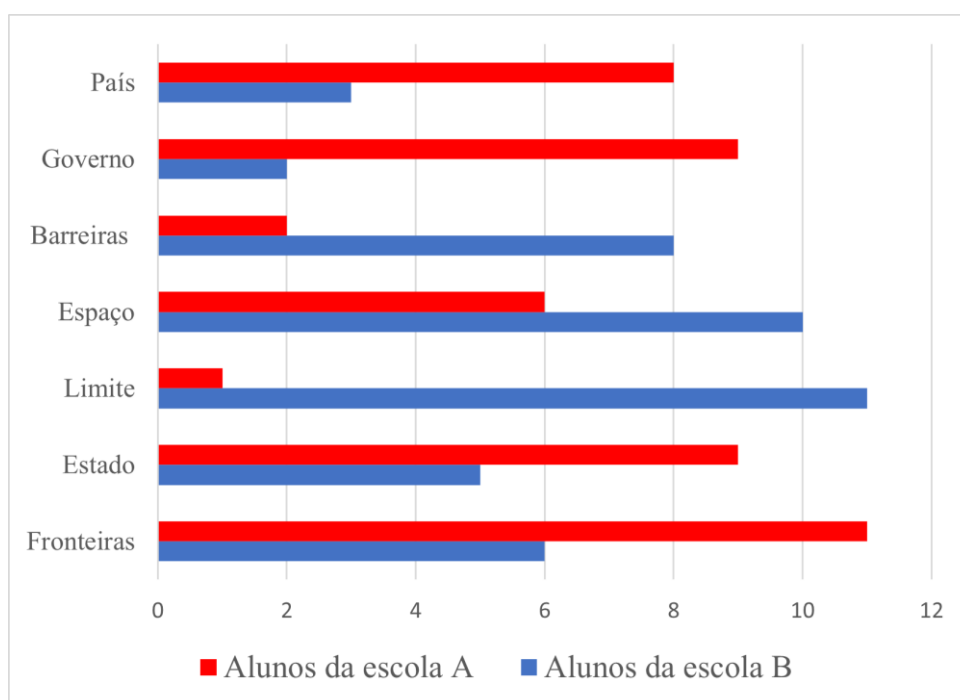
Isso demonstra que os alunos da escola A têm uma visão mais enfocada na delimitação física do território por meio de fronteiras, representando uma concepção predominantemente política do território. Por outro ângulo, os alunos da escola B mencionam cinco vezes a categoria "relações de poder", indicando uma visão mais crítica do território.

Em contraste, a categoria "espaço delimitado" recebeu 3 respostas por parte dos alunos da escola B e 2 respostas por parte dos alunos da escola A. Isso indica que ambas as escolas compartilham uma compreensão semelhante dessa concepção de território.

Os resultados indicam variações significativas nas percepções de território entre as duas escolas, com a escola B enfatizando mais as relações de poder e a escola A destacando a importância das fronteiras na definição do território.

Quando questionamos os alunos das escolas A e B acerca das palavras-chave relacionadas ao conceito de território, conforme evidenciado no gráfico 2.

Gráfico 2 – Número de vezes das palavras-chave citadas sobre o conceito de território segundo os alunos da escola A e B.



Fonte: Almeida (2023).

Notamos que as palavras-chave "fronteiras" e "espaço" são as categorias que mais chamam a nossa atenção. A primeira é mencionada 17 vezes, e a segunda 16 vezes quando combinamos as respostas dos alunos das duas escolas.

Podemos deduzir que a visão política do território é a mais difundida. No entanto, quando os alunos mencionam apenas a palavra "espaço" quase na mesma proporção, surge a dúvida a respeito de a qual espaço estão se referindo. Para dissipar essa dúvida, fazemos uma associação com a pergunta anterior, na qual questionamos sobre o conceito de território. Eles citam o espaço delimitado por relações de poder.

Dessa forma, podemos inferir mais uma vez que os alunos das escolas A e B possuem duas perspectivas de território bem delineadas, uma política e outra marcada pelas relações de poder, sendo a primeira centrada na delimitação física do território por meio de fronteiras e a segunda mais crítica, superando a versão tradicionalista do território do Estado-Nação que encontramos na literatura consultada.

Quando analisamos separadamente as escolas, notamos uma grande disparidade entre elas. Para ilustrar isso, os alunos da escola A mencionam categorias como "fronteiras" (11), "Estado" (9), "governo" (9) e "país" (8), delineando a concepção tradicionalista do território como espaço político de um país.

Por outro lado, os alunos da escola B mencionaram "limites" (11) e "espaço" (10), evidenciando uma perspectiva crítica que caracteriza a ação e projeção dos atores na produção do território mediante o exercício do poder e a delimitação de limites.

Por conseguinte, a análise das respostas dos alunos das escolas B e A em relação à forma como os professores abordam a relação entre território e cotidiano nas aulas de Geografia revela algumas diferenças significativas e permite-nos tirar algumas conclusões interessantes, conforme visto no gráfico 3.

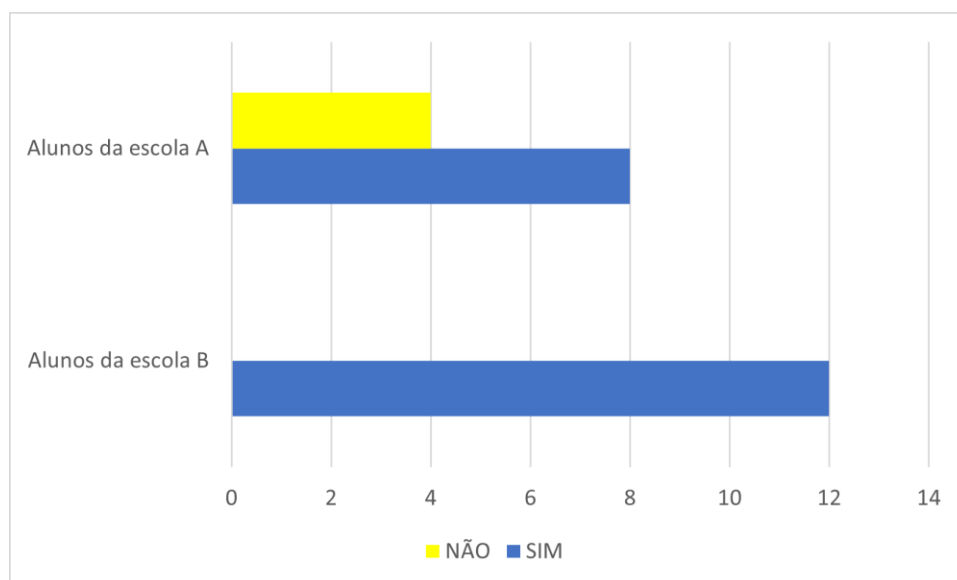
Na escola B, todos os 12 alunos afirmaram que o professor trabalha a relação entre território e cotidiano. Eles mencionaram que as aulas incluem discussões sobre assuntos que conectam o mundo, o bairro, a cidade e suas vidas em casa, usando exemplos do dia a dia. Essa abordagem mais abrangente, com um viés crítico, demonstra que os alunos da escola B são incentivados a pensar sobre conceito de território e materialidade no seu dia a dia.

Em contraste a isso na escola A, a maioria dos alunos (8 de 12) afirmou que o professor não faz essa associação entre o território e o cotidiano deles. Isso aponta uma abordagem mais tradicional do Ensino de Geografia, que pode se concentrar mais nos conteúdos e menos na aplicação prática desses conceitos na vida cotidiana.

Assim, apenas 4 alunos disseram que o professor faz essa relação, mas o fato de que três deles não deram justificativas sólidas para essa afirmação indica que a conexão entre território e cotidiano pode não ser uma parte integral das aulas de Geografia na escola A. Por outro lado, a menção de apenas um aluno que associa de atividades de casa como a relação entre território e cotidiano nos deixar uma incerteza em nossa análise.

Portanto, podemos concluir que, na escola B, os alunos são instigados a fazer a relação entre território e cotidiano, o que é uma abordagem mais contemporânea e relevante para o ensino de Geografia. Enquanto na escola A, a maioria dos alunos não parece ser incentivada a fazer essa conexão, refletindo uma abordagem mais tradicional.

Gráfico 3 - Relação à forma como os professores abordam a relação entre território e cotidiano nas aulas de Geografia.



Fonte: Almeida (2023).

Quando questionamos os alunos das escolas A e B conseguem identificar no livro didático de Geografia os assuntos relacionados ao território, notamos que percebem os assuntos relacionados ao território em seus livros didáticos de geografia. Vamos discutir as principais conclusões a partir desses dados, conforme evidenciado no gráfico 4.

Vejamos dos 12 alunos da escola A, 10 afirmaram que conseguem identificar os assuntos relacionados ao território em seus livros didáticos de Geografia. Eles mencionaram assuntos: como a formação do território brasileiro, mapas de países e associaram o mapa a uma representação física e delimitada do território.

Isso evidencia uma visão tanto política quanto física do território, demonstrando que

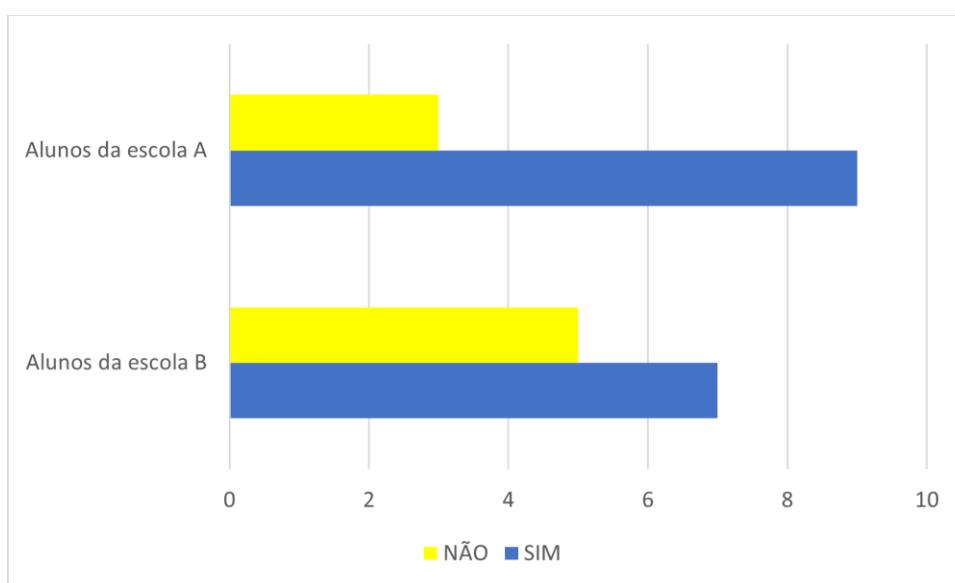


esses alunos estão fazendo a conexão entre os conceitos de território e o conteúdo do livro. No entanto, dois alunos disseram que não conseguem identificar em razão da não clareza ou desconhecimento do conceito de território.

Na escola B, o número foi ligeiramente inferior a escola A, sendo doze alunos, sete afirmaram que conseguem identificar os assuntos relacionados ao território em seu livro de Geografia. Eles também mencionaram aspectos como a localização e as características do território brasileiro, além de associar o mapa a uma representação física e política do território.

No entanto, cinco alunos da escola B afirmaram não conseguir identificar esses conceitos. Eles justificaram essa dificuldade alegando desconhecimento do conceito de território no livro didático. Nesse contexto, é necessário lembrar que a compreensão das relações de poder associadas ao território é mais evidente entre os alunos desta escola.

Gráfico 4 – Identificação dos assuntos relacionados ao território no livro didático de Geografia.



Fonte: Almeida (2023)

Como resultado, podemos deduzir que, ao contrário dos alunos da escola A, que em sua grande maioria conseguiram identificar assuntos relacionados ao território no livro didático de Geografia, a partir dos conteúdos citados evidenciam a perspectiva tradicional do território. Podendo ser uma razão do número significativo dos alunos da escola B afirmarem que conseguem identificar os conteúdos associados a conceito de território.

A análise e discussão das informações fornecidas revelam diferenças significativas entre as escolas A e B no que diz respeito à aprendizagem do conceito de território nas aulas de

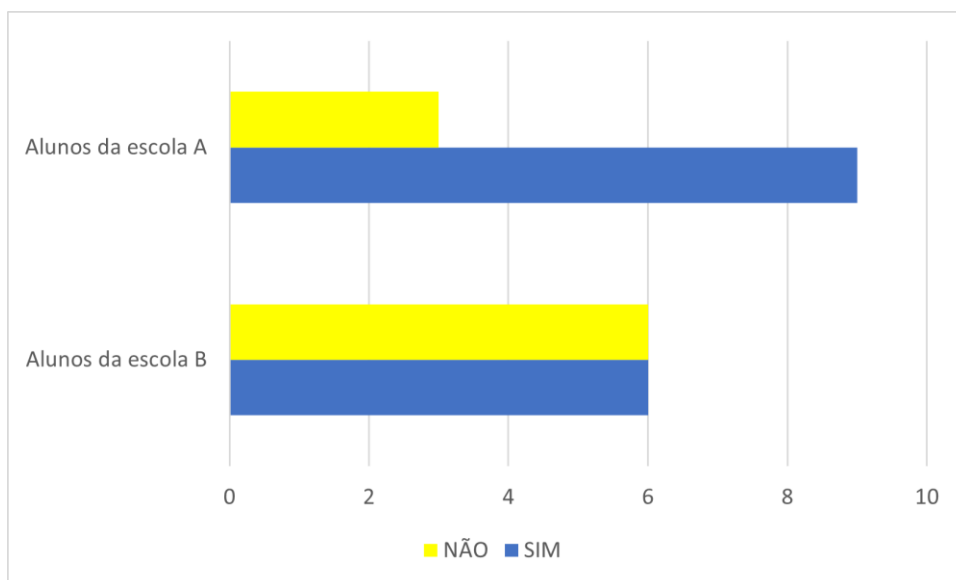
## Geografia.

Na escola A, a maioria dos alunos 9 de 12 afirmaram ter dificuldade em aprender o conceito de território. As justificativas para essa dificuldade variaram, abrangendo a complexidade do tema, a dificuldade em entender as explicações do professor, o desinteresse pela disciplina e a sobrecarga de atividades tanto em casa quanto em sala de aula.

Essa situação indica um problema mais amplo de aprendizagem desse conceito na escola A, que pode ser atribuído a múltiplos fatores, incluindo a abordagem pedagógica, o nível de interesse dos alunos e a carga de trabalho imposta.

Sob outra perspectiva, na escola B, a situação é mais equilibrada, com metade dos alunos indicando dificuldades na aprendizagem do conceito de território e a outra metade relatando não ter dificuldade. Novamente, a complexidade do conceito foi citada como um desafio, juntamente com a dificuldade de compreender as explicações dos professores. No entanto, é notável que um número igual de alunos na escola B tenha superado esses obstáculos com sucesso.

Gráfico 5 – Dificuldade de aprendizagem do conceito de território nas aulas de Geografia.



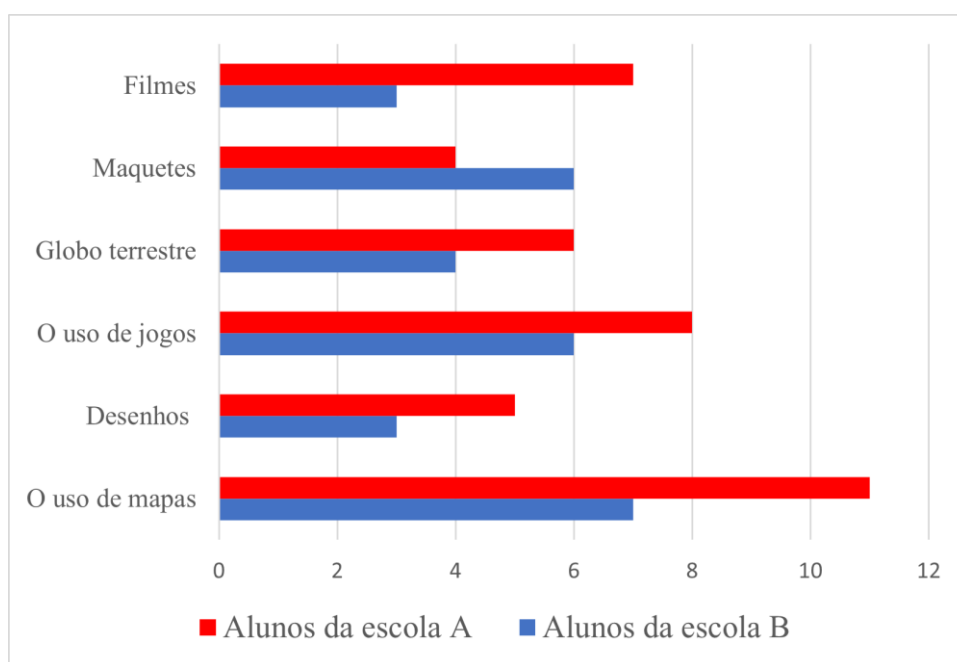
Fonte: Almeida (2023).

Essas diferenças podem ser atribuídas a diversos fatores, como a qualidade das aulas ministradas, a motivação dos alunos, a preparação dos professores, entre outros. Além disso, o fato de os alunos da escola B terem uma taxa de sucesso ligeiramente melhor pode sugerir que as estratégias de ensino podem ser mais eficazes nessa escola em particular.

Em última análise, os dados indicam que a dificuldade na aprendizagem do conceito de território nas aulas de Geografia pode ser influenciada por múltiplos fatores, incluindo a abordagem pedagógica, o nível de interesse dos alunos. As diferenças entre as escolas A e B destacam como podem ser distintas as realidade e forma de aprendizagem entendimento do conceito território.

A análise dos dados apresentados sobre as respostas dos alunos das escolas A e B em relação ao que eles gostariam que fosse trabalhado nas aulas de Geografia para facilitar a aprendizagem do conceito de território revela informações interessantes sobre as percepções e preferências dos alunos. Obtivemos as seguintes categorias como podem ser vistas no gráfico 6.

Gráfico 6 – Sugestões dos alunos no ensino do conceito de território das escolas A e B.



Fonte: Almeida, 2023.

Uma das categorias que se destacou foi "O uso de mapas", com 11 respostas da escola A e 9 respostas da escola B. Isso indica que os alunos de ambas as escolas reconhecem a importância dos mapas como ferramentas para entender o território. Essa ênfase nos mapas pode sugerir uma abordagem mais cartográfica na compreensão do território, o que está alinhado com uma concepção predominantemente política do território, onde as fronteiras e divisões territoriais são enfatizadas.

Além disso, as menções à categoria "Globo" e "Desenho" mostram que os alunos

associam o território a representações visuais, seja por meio de globos terrestres ou desenhos. Essa abordagem visual pode ser útil para facilitar a compreensão do conceito de território.

Por outro lado, a categoria "O uso de jogos" revela que os alunos têm uma visão territorial dos jogos. Isso sugere que os jogos podem ser uma ferramenta eficaz para ensinar o conceito de território, permitindo que os alunos interajam com ele de maneira prática e lúdica. Isso pode ser uma estratégia interessante para engajar os alunos e tornar o aprendizado mais significativo.

A categoria "Filmes" mencionada sete vezes os alunos da escola A, enquanto os alunos da escola B a mencionaram apenas três vezes. Essa diferença aponta que a escola A pode ter um interesse mais proeminente em filmes em comparação com a escola B.

A menção de que os alunos da escola A "indicam uma visão mais crítica do território dos cenários dos filmes, isto é, materialidade dos personagens e duas relações de poder e territorialidades. Isso sugere que os alunos da escola A não apenas demonstram maior interesse em filmes, mas também que possuem uma perspectiva mais crítica.

Os resultados dessa análise indicam que os alunos das escolas A e B têm diferentes preferências e percepções sobre como o conceito de território pode ser abordado nas aulas de Geografia. Essas variações significativas nas sugestões mostram que os educadores têm a oportunidade de diversificar suas estratégias de ensino e aproveitar o interesse dos alunos em diferentes abordagens, como o uso de mapas, globos, desenhos, jogos e filmes.

Isso demonstra que os alunos estão abertos a novas formas de aprendizagem sobre ensino do conceito de território e que a Geografia pode ser ensinada levando em consideração suas próprias perspectivas e interesses dos alunos.

#### **5.4 As concepções de território do livro didático do 7º ano das escolas A e B**

A importância do livro didático no processo de ensino-aprendizagem é indiscutível. Ele é frequentemente considerado como um dos principais recursos utilizados no ensino, atuando como o elo que conecta os professores, os alunos e os conteúdos curriculares.

No entanto, é importante observarmos que os livros didáticos não se limitam à produção acadêmica da Geografia. Eles também incorporam diversas fontes que não são necessariamente científicas, mas provêm de várias origens do cotidiano, como almanaques, literatura, notícias, jornais e revistas (Callai, 2011).

Nesse contexto, a análise do livro didático se configura como uma ferramenta valiosa

para compreender e identificar os conteúdos relacionados ao conceito de território e suas múltiplas concepções.

Em seguida, organizamos as informações da análise em dois quadros. No primeiro, efetuamos a identificação do livro; no segundo, identificamos as concepções de território com base nos conteúdos presentes no livro em questão.

Dessa maneira, no quadro 10, apresentamos o livro didático "Expedições Geográficas" direcionado ao 7º ano do Ensino Fundamental. Esta obra foi elaborada por Melhem Adas e Sérgio Adas, tendo sido publicada em 2018 pela editora Moderna, e atualmente encontra-se em sua 3ª edição. Importante salientar que o livro integra o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) 2020-2023 e está em conformidade com as orientações da BNCC.

A inclusão no PNLD e a aderência à BNCC são fatores fundamentais na seleção de materiais didáticos, uma vez que asseguram que o livro "Expedições Geográficas" está em sintonia com as diretrizes educacionais.

Consequentemente, isso garante o alinhamento com o desenvolvimento das competências gerais e específicas, bem como com os objetivos de conhecimento e aprendizagens essenciais estabelecidos para o Ensino de Geografia.

Além disso, merece destaque a estrutura do livro, que se divide em 8 unidades, sendo que cada unidade se subdivide em quatro partes menores, cada uma com o título de "percurso". Essa organização em unidades e percursos pode ser benéfica tanto para os alunos quanto para os professores, pois auxilia na segmentação do conteúdo de forma mais clara e facilita o acompanhamento do progresso na aprendizagem.

Quadro 10 – Identificação do livro didático

Título	Expedições Geográficas
Autor (es)	Melhem Adas; Sérgio Adas
Nível e ano de ensino	7º ano do Nível Fundamental
Ano de publicação	2018
Editora	Moderna
Número de páginas	288
Coleção	Expedições geográficas
Divisão dos capítulos (estrutura interna dos capítulos)	8 unidades, e cada unidade com 4 subunidades com nome do percurso.

Atualidade da obra	3ª
Fez parte do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)	Sim. PNLD 2023-2023

Fonte: Almeida (2023).

No que diz respeito à Unidade I, intitulada "O Território Brasileiro", podemos observar na fotografia. Desse modo, destacamos a presença de aspectos como localização, extensão, formação, construção dos espaços geográficos, regionalização e domínios naturais, todos intrinsecamente ligados ao conceito de território.

Fotografia – Unidade I “O Território Brasileiro”

**UNIDADE**  
1 **O território brasileiro**

Nesta Unidade, você estudará aspectos da formação territorial do Brasil e verá que as fronteiras que hoje o país apresenta não foram obra da natureza, mas de um longo processo de ocupação humana. Também conhecerá diferentes regionalizações do território brasileiro e os diversos desafios para a conservação ambiental.

**País de dimensões continentais**

O território brasileiro apresenta uma área de 8.515.759 km<sup>2</sup>. Com essa dimensão, o Brasil é o 5º maior país do mundo. Se compararmos sua extensão com a da Oceania, que tem 8.530.602 km<sup>2</sup>, veremos que esse continente e nosso país apresentam áreas aproximadas. Por isso, diz-se que o Brasil é um país de dimensões continentais.

Sugerimos que sejam retomados os conhecimentos básicos de Cartografia, ministrados no livro do 6º ano: escala, rosa dos ventos, paralelos, meridianos, título, legenda, fonte etc.

**Os países de maior extensão territorial**

Observe o mapa e veja quais são os maiores países do mundo. Desconsiderando a parte europeia da Rússia, todo o continente europeu caberia na área ocupada pelo território brasileiro.

**PERCURSOS**

- 1 Localização e extensão do território brasileiro
- 2 A formação do território brasileiro e a construção de espaços geográficos
- 3 A regionalização do território brasileiro
- 4 Domínios naturais: ameaças e conservação

Ocupando 47% da América do Sul, o Brasil faz fronteira terrestre com nove países e com a Guiana Francesa, território pertencente à França.

Fonte: IBGE. Atlas geográfico escolar, 7. ed. Rio de Janeiro: IBGE, 2016. p. 34.

Fonte: Almeida (2023)

No que concerne às concepções de território, observamos que apenas a Unidade I aborda conteúdos diretamente relacionados ao conceito de território. As demais unidades concentram-se na análise das cinco regionalizações do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) no contexto da construção do espaço geográfico, embora não deixem de incorporar elementos de natureza política na definição e construção histórica dessas regiões.

A partir da análise dos conteúdos à luz da literatura geográfica, foi possível identificar duas concepções distintas de território apresentadas no livro em questão, ressaltando as perspectivas política e naturalista, como observado no quadro 11.

Os resultados revelam que as concepções nas escolas A e B são distintas e complementares em relação à abordagem do conceito de território nas aulas de Geografia. Além disso, identificamos que as concepções nas escolas A e B estão alinhadas com o conteúdo apresentado no livro didático.

Quadro 11 – As concepções de território identificada no livro Expedições Geográficas

<b>Concepção de território</b>	<b>Análise a luz da literatura consultada</b>
Política	Espaço delimitado por fronteiras e administrado por um governo soberano. Essa concepção envolve a ideia de controle político, soberania e a capacidade do Estado de estabelecer leis e regulamentações dentro de suas fronteiras.
Naturalista	A concepção naturalista do território considera as características físicas do espaço, como geologia, clima, relevo, flora e fauna. Nesse sentido, o território é visto como um ambiente natural.

Fonte: Almeida (2023).

Portanto, isso nos leva a refletir sobre a influência da escolha de livros didático e das decisões políticas no desenvolvimento das concepções dos alunos sobre o território.

O currículo e o conteúdo escolar são uma produção e um conhecimento específico, considerado a partir de várias vertentes e que se concretiza na fronteira do conhecimento disciplinar da ciência, na estrutura e cotidiano da escola e na vivência dos sujeitos envolvidos na escola. Portanto, considera-se a geografia escolar como um conhecimento diferente da geografia acadêmica (Callai, 2011, p. 133).

Embora Saquet a (2012) afirme que existe uma consolidação “[...] nos livros do 5º. Ao 8º. ano, a ênfase é dada à atuação do Estado e ao trabalho por meio de diferentes situações da vida cotidiana. O estudante identifica as situações, auxiliando pelo professor e pelos pais, destacando relações econômicas e políticas” (Saquet, 2012, p. 701).

De acordo como Guedes alerta “[...] o livro didático é considerado como um instrumento de reprodução e o território como uma constituição do Estado-Nação e sinônimo de espaço geográfico em que a referência a território está ligada a uma concepção meramente naturalista” (Guedes, 2022, p. 111).



Na nossa análise revelamos que as concepções políticas e naturalistas do território são dominantes das escolas A e B. Além disso que são influenciadas por diversos fatores, incluindo documentos curriculares e políticas públicas, o uso de livros didático e a visão conceitual dos professores, que exercem influência direta sobre suas práticas de ensino.

## **6 SUGESTÕES PARA ABORDAR O CONCEITO DE TERRITÓRIO NO ENSINO DE GEOGRAFIA.**

Nesta seção, apresentamos algumas recomendações embasadas na literatura consultada para abordar o conceito de território no ensino de Geografia.

Cavalcanti (1998) enfatiza a necessidade de integrar o estudo do território com as experiências e percepções pessoais dos alunos, ressaltando a importância fundamental desse vínculo. Essa integração pode ser alcançada por meio de abordagens práticas e discussões sobre as dinâmicas de poder no espaço geográfico. A contextualização do conceito de território no cotidiano dos alunos desempenha um papel crucial na tornar o ensino mais relevante e envolvente.

A mencionada autora destaca a importância de auxiliar os alunos a compreender como o território influencia as práticas sociais e, por sua vez, como essas práticas moldam o território. Para abordar esse conceito de maneira eficaz, sugere que os professores partam da realidade dos alunos, pois ela considera o território não apenas como um tópico de conteúdo, mas como um conceito elementar do pensamento que atua como uma mediação cognitiva no processo de conhecimento (Cavalcanti, 2019).

Lisboa (2007) destaca a importância de uma abordagem introdutória ao conceito de território, tendo em vista a sobrecarga de informações geográficas ao longo da formação escolar. Essa introdução gradual do conceito, segundo ele, permite que os alunos assimilem melhor as complexidades do território.

Souza (2012) argumenta a favor da adoção de uma abordagem progressiva, levando em consideração que os alunos podem apresentar diferentes níveis de familiaridade com o conceito de território. Nesse sentido, o professor deve considerar o conhecimento prévio dos alunos e, a partir disso, desenvolver abordagens significativas para a compreensão do conceito.

Andrade Júnior (2012) enfatiza o papel crucial do professor de Geografia na promoção do pensamento crítico, destacando a necessidade de contextualização e a relevância do conceito de território para a vida dos alunos. Para isso, o professor deve empregar estratégias que estimulem a discussão e a análise crítica.

Nóbrega (2013) salienta a importância de valorizar os elementos culturais dos alunos, estabelecendo conexões entre o conceito de território e suas vidas cotidianas. Isso implica mostrar como a construção das identidades dos alunos tem origem no território em que estão inseridos. O autor explica que o professor de Geografia pode incorporar em suas aulas

discussões, atividades práticas e projetos que permitam aos alunos compartilhar suas experiências e conhecimentos culturais relacionados ao território.

Guedes (2022) destaca, como ponto de partida, a necessidade de demonstrar a relevância do conceito de território para os alunos. De acordo com esse conceito, o território fornece uma visão holística da realidade, revelando como ele é uma parte intrínseca de vários aspectos da sociedade.

Em resumo, as orientações fornecidas aqui, com base na literatura consultada, sublinham a importância de integrar as experiências e percepções pessoais dos alunos no ensino do conceito de território. Os autores destacam diversas abordagens, incluindo a contextual, progressiva, crítica, cultural. Essas recomendações podem auxiliar os professores de Geografia a desenvolver nos alunos uma compreensão mais ampla e significativa do conceito de território.

## 7 CONCLUSÃO

Nesta pesquisa, investigamos as concepções de território ensinadas no 7º ano do Ensino Fundamental em duas escolas públicas da rede municipal da cidade de Timon-Ma. Ao longo da nossa pesquisa, pudemos adquirir uma visão mais clara da importância dos conceitos fundamentais da ciência geográfica, com foco especial nas concepções de território no contexto do Ensino de Geografia.

Ao abordarmos esses conceitos, considerando diversas correntes de pensamento na ciência geográfica, nas quais o território foi inicialmente concebido como um espaço político sujeito à mediação do Estado, ao longo do tempo o conceito de território adquiriu inúmeras concepções, conforme evidenciado na literatura, abrangendo dimensões políticas, econômicas, culturais, naturalistas, geopolíticas, entre outras.

Os nossos resultados revelam que as concepções políticas e naturalistas do território são dominantes das escolas A e B. Com os alunos da escola A prevalecendo a visão política e naturalista, e os alunos da escola B com visão das relações de poder. Embora esteja também presente a visão política e naturalista em menor proporção.

Além disso, identificamos que as concepções dos alunos nas escolas A e B em certa medida estão alinhadas com o conteúdo apresentado no livro didático, levantando questões sobre a influência desses materiais e das políticas educacionais na formação das concepções dos alunos sobre o território.

Ademais, identificamos na nossa análise a oportunidade de diversificar as estratégias de ensino, aproveitando o interesse dos alunos em abordagens como mapas, globos, desenhos, jogos e filmes. Essa descoberta ressalta a importância de levar em consideração, na elaboração e escolha dos recursos didáticos, a receptividade dos alunos.

Em relação às sugestões para o ensino do conceito de território, notamos que estudiosos apontam para a reflexão e análise crítica do território, que pode enriquecer o processo de ensino-aprendizagem. Isso pode ser alcançado por meio de discussões, atividades práticas e projetos que permitam aos alunos compartilhar suas experiências e conhecimentos culturais relacionados ao território.

Além disso, revelamos a necessidade de uma análise mais aprofundada e discussões adicionais sobre o tema, já que existem questões que ainda precisam ser exploradas para um entendimento mais amplo. Portanto, acreditamos que futuras pesquisas podem contribuir para

preencher as lacunas identificadas em nosso estudo, enriquecendo assim o campo do Ensino de Geografia.

Por fim, desejamos que nosso estudo seja mais um a somar temática do Ensino Geografia e o território, bem como contribuir com pesquisas futuras, promovendo discussões sobre a importância de adotarmos uma perspectiva mais abrangente do território, a qual possa beneficiar os alunos, permitindo-os uma compreensão mais ampla do território e dos diversos agentes e fatores que influenciam a configuração do território, indo além da perspectiva estritamente política ou naturalista.

## REFERÊNCIAS

- ADAS, M.; ADAS, S. **Expedições Geográficas**. 7º ano. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2018. (Expedições Geográficas, 1).
- ANDRADE JÚNIOR, F. V. de A. Saberes e práticas docentes: a reelaboração teórico-metodológica do conceito de território no ensino fundamental. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2012.
- ANDRADE, M. C. de. **A questão do território no Brasil**. 2. ed.. São Paulo: Hucitec, 2004.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB. 9394/96. 1996
- BRASIL. Ministério da Educação. **BNCC – Base Nacional Comum Curricular**, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SFF, 1997.
- CALLAI, H. C. Geografia escolar e os conteúdos da Geografia. **Geografía, Cultura y Educación**, v. 1, n. 1, p. 128-139, 2011.
- CALLAI, H. C. Território: um conceito e um conteúdo da geografia escolar. *IN*: PEREIRA, M. G. **El poder del territorio**: conocimiento para la transformación de los espacios educativos. Santiago: Ediciones Universidad de Humanismo Cristiano, 2020.
- CAVALCANTI, L. de S. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. Campinas: Papirus, 1998.
- CAVALCANTI, L. de S. **Pensar pela Geografia**: ensino e relevância social. Goiânia: C&A Alfa, 2019.
- CORRÊA, R. L. Espaço, um conceito-chave da geografia. *In*: CASTRO, I. E. de; GOMES, P. C. da C.; CORRÊA, R. L. (org.). **Geografia**: conceitos e temas. 19. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2020. p. 15-47.
- COSTA, F. R. da. **Geografia**: correntes de pensamento e conceito. Curitiba: CRV, 2017.
- COSTA, F. R. da; ROCHA, M. M. Geografia: conceitos e paradigmas – apontamentos preliminares. **GEOMAE**. Campos Mourão, v. 1, n. 2, p. 25-56. 2º semestre de 2010.
- COSTA, W. M. da. **O estado e as políticas territoriais no Brasil**. 11. ed. São Paulo: Contexto, 2013.
- GIL, A. C. **Como elaborar projeto de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- GOMES, P. C. da C. O conceito de região e sua discussão. *In*: CASTRO, I. E. de; GOMES, P. C. da C.; CORRÊA, R. L. (org.). **Geografia**: conceitos e temas. 19. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2020. p. 49-76.

GUEDES, I. C. O conceito de território nas pesquisas sobre o ensino de Geografia. **NURBA**, Presidente Prudente, v. 1, n. 1, p. 107-123, 2022.

GUIMARÃES, I. V. Ensinar e aprender Geografia na Base Comum Curricular (BNCC). **Ensino em revista**, Uberlândia, v. 25, p. 1036-1055, 2018. Edição especial.

HAESBAERT, R. **O mito da desterritorialização**: do “fim dos territórios” à multiterritorialidade. 13. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2021.

LISBOA, S. S. A importância dos conceitos da geografia para aprendizagem de conteúdos geográficos escolares. **Revista Ponto de Vista**, Viçosa, v. 4, n. 1, p. 23-35, 2007.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 9. ed. São Paulo: Atlas, 2022.

MELLO, M. C. de O. Pesquisas sobre o conceito de território no ensino de geografia: interfaces como o currículo e a prática pedagógica. **Caderno Prudentino de Geografia**, Presidente Prudente, n. 38, v. 2, p. 68-83, ago./dez. 2016.

NÓBREGA, P. R. da C. Reflexões acerca dos conceitos de território, territorialidade e redes para o ensino de Geografia. **Revista de Ensino de Geografia**, Uberlândia, v. 4, n. 7, p. 4-21, jul./dez. 2013.

NUNES FILHO, A. A.; SALVADOR, D. S. C. de O. A paisagem e o território no ensino escolar de Geografia. **Geo Ens Pesq**, Santa Maria, v. 14, n. 33, p. 1-34, 2020.

PORTELA, M. O. B. A BNCC para ensino de Geografia: a proposta das ciências humanas e da interdisciplinaridade. **OKARA: Geografia em debate**, João Pessoa, v. 12, n. 1, p. 48-68, 2018.

RAFFESTIN, C. **Por uma geografia do poder**. São Paulo: Ática, 1993.

SANTOS. M. O retorno do território. *IV*: SANTOS. M; M; SOUSA, M. A.de. ; SILVEIRA, M. L. (org.). **Território**: globalização e fragmentação. São Paulo: Hucitec, 1998.

SAQUET, M. A. **Abordagens e concepções de território**. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

SAQUET, M. A. O território no ensino-aprendizagem de Geografia. **Geo UERJ**, Rio de Janeiro, Ano 14, v. 2, n. 23, p. 699-716, 2º semestre de 2012.

SOUSA, R. R. de. O conceito território no ensino da geografia: breves notas sobre abordagens negligenciadas. **Geografia em Questão**, Marechal Cândido Rondon, v. 05, n. 02, p. 149-165, 2012.

SOUZA, M. J. L. de. O território: sobre espaço e poder, autonomia e desenvolvimento. *In*: CASTRO, I. E. de; GOMES, P. C. da C.; CORRÊA, R. L. (org.). **Geografia**: conceitos e temas. 19. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2020. p. 77-116.

SOUZA, M. L. de. **Os conceitos fundamentais da pesquisa sócio-espacial**. 5. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2020.

SUERTEGARAY, D. M. Notas sobre a Epistemologia da Geografia. **Cadernos Geográficos**. n. 12, maio. 2005.



## APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFESSORES.

### ENTREVISTA ESTRUTURADA COM PROFESSORES DE ESCOLAS PÚBLICAS DA REDE MUNICIPAL, DO BAIRRO PARQUE ALVORADA, TIMON-MA. CONCEITO E CONCEPÇÕES DE TERRITÓRIO

Prezado (a) professor (a) sou aluno do Curso de Geografia da Universidade Estadual do Piauí — UESPI, e espero contar com seu apoio quanto a participar de minha pesquisa, que tem por objetivo, analisar o conceito de território no ensino de geografia no 7 ° ano em duas escolas públicas da rede municipal, do bairro Parque Alvorada, Timon-Ma, visando a realização de trabalho para conclusão do curso. Informo que sua privacidade será respeitada e nenhum dado pessoal será publicizado. Antecipadamente agradeço sua valiosa colaboração

PARTE I (IDENTIFICAÇÃO) ENTREVISTADO (A) Nº. \_\_\_\_\_.

ESCOLA: \_\_\_\_\_

NOME: \_\_\_\_\_

NOME SOCIAL: \_\_\_\_\_

GÊNERO: ( ) MASCULINO ( ) FEMININO ( ) OUTRO \_\_\_\_\_

FORMAÇÃO: \_\_\_\_\_ LOCAL DE FORMAÇÃO: \_\_\_\_\_

TEMPO DE FORMAÇÃO:

( ) ATÉ 5 ANOS ( ) 5 A 10 ANOS ( ) 11 A 16 ANOS ( ) 17 A 21 ANOS ( ) 22 ANOS ACIMA

PÓS- GRADUAÇÃO: ( ) SIM ( ) NÃO. Se **SIM**, Qual? \_\_\_\_\_

### PARTE II: ESPECÍFICA

1) Para você professor (a) o que é **território**?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

2) Para você professor (a) quais **palavras-chave** utiliza para discutir o **conceito de território**?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

3) Professor (a) na abordagem dos assuntos relacionados ao **conceito de território**, os alunos são estimulados a uma **reflexão crítica** da realidade vivenciada no cotidiano? Se **SIM**, COMO? Se **NÃO**, POR QUE?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

- 4) Professor (a) o **livro didático** do 7º ano do ensino fundamental adotado por sua escola aborda o **conceito de território**? Se **SIM**, COMO? Se **NÃO**, POR QUAL MOTIVO?

---

---

- 5) Professor (a) o **livro didático** do 7º ano do ensino fundamental adotado por sua escola permite identificar as **concepções de território** presente nele? Se **SIM**, QUAIS? Se **NÃO**, POR QUAL RAZÃO?

---

---

- 6) Professor (a) o **livro didático** do 7º ano do ensino fundamental de geografia adotado por sua escola te ajuda na implementação do conceito de território? Se **SIM**, COMO? Se **NÃO**, POR QUE?

---

---

- 7) Professor (a) quais **os recursos didáticos** são utilizados na implementação do **conceito de território** nas suas aulas de geografia do 7º ano do ensino fundamental? E **como** esses recursos são utilizados?

---

---

- 8) Professor (a) quais **sugestões** ou **estratégias** apontaria para **se trabalhar o conceito de território**?

---

---

(BAPTISTA, 2019 adaptado ALMEIDA, 2022)

## APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO AOS ALUNOS

**QUESTIONÁRIOS COM ALUNOS DE ESCOLAS PÚBLICAS DA REDE MUNICIPAL, DO BAIRRO PARQUE ALVORADA, TIMON-MA. CONCEITO E CONCEPÇÕES DE TERRITÓRIO**

Prezado (a) aluno (a) sou aluno do Curso de Geografia da Universidade Estadual do Piauí — UESPI, e espero contar com seu apoio quanto a participar de minha pesquisa, que tem por objetivo, analisar o conceito de território no ensino de geografia no 7 ° ano em duas escolas públicas da rede municipal, do bairro Parque Alvorada, Timon-Ma, visando a realização de trabalho para conclusão do curso. Informo que sua privacidade será respeitada e nenhum dado pessoal será publicizado. Antecipadamente agradeço sua valiosa colaboração

## IDENTIFICAÇÃO

ESCOLA: \_\_\_\_\_

SÉRIE: 7º ANO \_\_\_\_\_.

GÊNERO:       ( ) MASCULINO                                  ( ) FEMININO

1) Para você o que é **território**?

---

2) Para aluno (a) quais **palavras-chave** vem a sua cabeça quando ver ou escuta a palavra **território**?

---

3) Caro aluno (a) você é estimulado pelo professor (a) a fazer a relação entre território e **quotidiano** nas aulas de geografia? Se **SIM, COMO?** Se **NÃO, POR QUE?**

( ) SIM                      NÃO ( )

---

4) Caro aluno (a) consegues identificar no livro didático de geografia os assuntos relacionados ao **território**? **SE SIM, OUAIS? SE NÃO, POR QUAL MOTIVO?**

( ) SIM                      NÃO ( )

5) Durante as aulas de geografia caro aluno (a) tem dificuldade na aprendizagem do **conceito de território**? SE **SIM**, QUAIS SÃO? SE **NÃO**, POR QUÊ?

( ) SIM              NÃO ( )

---

6) Caro aluno (a) o que gostaria que fosse trabalhado nas aulas de geografia para facilitar sua aprendizagem do **conceito de território**.

---

(BAPTISTA, 2019 adaptado ALMEIDA, 2022)

## **APÊNDICE C – ROTEIRO DE ANÁLISE DO LIVRO DIDÁTICO:**

### **1. IDENTIFICAÇÃO DO LIVRO**

Título:

Autor (es):

Nível e ano de ensino a que se destina:

Ano de publicação;

Editora:

Número de páginas:

Coleção:

Divisão dos capítulos:

Atualidade da obra:

Faz parte de Programa Nacional do Livro Didático:

O livro está de acordo com a Base Nacional Comum Curricular:

### **2. ANÁLISE DO LIVRO**

O livro contempla o conceito de território e quais?

(BAPTISTA, 2017 adaptado ALMEIDA, 2022)