



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE PORTO NACIONAL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA
MESTRADO EM GEOGRAFIA**

ANA CLÁUDIA FERREIRA LIMA

**REFLEXÕES ACERCA DA CATEGORIA TERRITÓRIO USADO DENTRO DA
BNCC DE GEOGRAFIA**

Porto Nacional – TO
2020

ANA CLÁUDIA FERREIRA LIMA

**REFLEXÕES ACERCA DA CATEGORIA TERRITÓRIO USADO DENTRO DA
BNCC DE GEOGRAFIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal do Tocantins - UFT, Campus Universitário de Porto Nacional como requisito obrigatório para o título de Mestre em Geografia.

Orientadora: Dra. Carolina Machado Rocha Busch Pereira

Linha de Pesquisa: Ensino de Geografia

Porto Nacional – TO
2020

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins

L732r Lima, Ana Cláudia Ferreira.
REFLEXÕES ACERCA DA CATEGORIA TERRITÓRIO USADO
DENTRO DA BNCC DE GEOGRAFIA. / Ana Cláudia Ferreira Lima. – Porto
Nacional, TO, 2020.

94 f.

Dissertação (Mestrado Acadêmico) - Universidade Federal do Tocantins
– Câmpus Universitário de Porto Nacional - Curso de Pós-Graduação
(Mestrado) em Geografia, 2020.

Orientador: Carolina Machado Rocha Busch Pereira

1. Território Usado. 2. Progressão de aprendizagens. 3. Educação
geográfica. 4. Raciocínio geográfico. I. Título

CDD 910

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer
forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte.
A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184
do Código Penal.

**Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFT com os
dados fornecidos pelo(a) autor(a).**

ANA CLÁUDIA FERREIRA LIMA

**REFLEXÕES ACERCA DA CATEGORIA TERRITÓRIO USADO DENTRO DA
BNCC DE GEOGRAFIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal do Tocantins (UFT), Campus Universitário de Porto Nacional como requisito obrigatório para o título de Mestre em Geografia.

Data de aprovação: 29 de abril de 2020.

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Carolina Machado Rocha Busch Pereira
Orientadora
Universidade Federal do Tocantins (PPGG)

Prof. Dr. Denis Ricardo Carloto
Membro Interno
Universidade Federal do Tocantins (PPGG)

Prof. Dr. Jean Carlos Rodrigues
Membro Externo
Universidade Federal do Tocantins (PPGCult)

AGRADECIMENTOS

A Deus, primeiramente, que me fortalece a cada instante.

A minha família, meus irmãos Riclli e Evelyn, meu padrasto Roberto, em especial minha mãe Ana Lúcia, a qual nunca mediu esforços para estender sua mão, seu cuidado, carinho e amor, e também pelo incentivo e apoio moral e financeiro. Sou eternamente grata. Aos meus avós Eurica (*in memoriam*) e Pedro (*in memoriam*) não poderia deixar de agradecer mesmo não estando aqui; agradecer o amor, o carinho, a força; sou grata por tudo o que me ensinaram.

Aos colegas de jornada, Sandra e Robson, pelos cafés e prosas nas maravilhosas tardes quentes do campus de Porto Nacional. Ao professor Afonso, pelos conselhos e ajudas durante essa longa jornada. Ao meu psicólogo particular, Edmilson, por escutar meus desabafos e dar bons conselhos (ou não).

Aos meus bebês *pets* Frederico (*in memoriam*), Gal (*in memoriam*), Adriana e Bruno, pelo carinho e tranquilidade que essas “crianças” demonstram para comigo.

Aos colegas que conheci nessa jornada, agradeço o apoio e o acolhimento; esses, por meio de uma simples mensagem e do convívio no cotidiano me fortaleceram e incentivaram a seguir em frente.

À professora Maria Adélia de Souza, por compartilhar sua sabedoria, pelas ricas contribuições, pela paciência e pelas prosas por meio de objetos técnicos que aumentam a produtividade das pessoas.

Finalmente, a minha orientadora, professora Dra. Carolina M. R. Busch Pereira, pela jornada de trabalho, pela paciência, pela compreensão e por estar sempre disposta a esclarecer minhas dúvidas. O meu muitíssimo obrigado.

A quem duvidou da minha capacidade, beijos de luz.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior – CAPES, pela concessão da bolsa durante essa jornada.

“O poder da geografia é dado pela sua capacidade de entender a realidade em que vivemos.”

(Milton Santos)

RESUMO

Esta pesquisa é dedicada ao estudo da Geografia na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Fundamental. O interesse por esse estudo surgiu ao identificar a indicação da categoria território, usada para o ensino de Geografia na BNCC. Dessa forma, o presente trabalho foi norteado pelo objetivo de refletir como o referido documento orienta o estudo dessa categoria para a educação geográfica. A implementação do documento é fruto de um processo histórico, no Brasil, que se inicia na Constituição Federal de 1988 e perpassa pela indicação em outros documentos normativos federais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), o Plano Nacional de Educação (PNE) e outros. A pesquisa, de natureza teórica, foi fundamentada pela reflexão sobre o estatuto epistemológico da ciência geográfica para o ensino, a importância do desenvolvimento do raciocínio geográfico na escola e a contribuição do território usado para a educação geográfica. A BNCC está estruturada a partir de competências e habilidades, as quais foram analisadas no intento de verificar as possibilidades de se trabalhar com a categoria *território usado* na educação básica. Após a realização das análises das referências escolhidas para a pesquisa, conclui-se que o componente curricular Geografia, na área de ciências humanas da BNCC para o Ensino Fundamental, demonstra grandes possibilidades para o desenvolvimento do raciocínio geográfico, não só da ciência geográfica, mas também do ensino, a partir da categoria *território usado*.

Palavras-chave: Território usado. Progressão de aprendizagens. Educação geográfica. Raciocínio geográfico.

ABSTRACT

This research is dedicated to the study of Geography at the Common National Curriculum Base (BNCC) for Elementary School. The interest for this study appeared when identifying the indication of the territory category, utilized for the teaching of Geography in the BNCC. Therefore, the Master's Thesis present have the objective to reflect how the aforementioned document orients the study of the territory category for geographic education. The implementation of the document is the result of a historical process in Brazil, which began in the Federal Constitution of 1988 and is reflected in other federal normative documents, such as the Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), the Plano Nacional de Educação (PNE) and others. The research, of a theoretical nature, was based on reflection on the epistemological status of geographic science for teaching, the importance of the development of geographical reasoning in school and the contribution of the used territory for geographic education. The BNCC is structured on the basis of competences and skills, which were analysed in order to verify the possibilities of working with the category *used territory* in elementary education. After the analysis of the references chosen for the research, it is concluded that the curricular subject, Geography, in the area of human sciences of the BNCC for primary education, demonstrates great possibilities for the development of geographical reasoning, not only of geographical science, but also of teaching, starting from the category used territory.

Keywords: Used Territory. Learning Progression. Geographical education. Geographical reasoning.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Estrutura para elaboração e implementação da BNCC	43
Figura 2 - Periodização: eventos que ocorreram até a homologação da BNCC para o Nível Fundamental	45
Figura 3 – Relação entre as competências gerais e específicas da BNCC.	53
Figura 4 - Níveis da Taxonomia do Domínio Cognitivo de Bloom: original (1956) e revisada (2001).	73

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Áreas de conhecimento e componentes curriculares.....	47
Quadro 2 - Unidades temáticas e habilidades do 6º ano.....	49
Quadro 3 - Unidades temáticas do componente curricular de Geografia.....	56
Quadro 4 – Princípios referenciais na construção do raciocínio geográfico	58
Quadro 5 – Dimensões do conhecimento e dos processos cognitivos	73
Quadro 6 - Progressão de habilidades.	75
Quadro 7 – Processos cognitivos ensejados pelos verbos	78
Quadro 8 - Habilidades utilizadas para exemplificar a progressão da categoria território usado.....	83
Quadro 9 – Progressão de habilidades da BNCC para o 7º ano	84

LISTA DE SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONAE	Conferência Nacional de Educação
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
EUA	Estados Unidos da América
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NRC	National Research Council
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE	Plano Nacional de Educação
UFT	Universidade Federal do Tocantins
USP	Universidade de São Paulo
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
1.1	RESGATE TEÓRICO SOBRE AS CONCEPÇÕES DO CONCEITO DE TERRITÓRIO	17
1.2	CATEGORIA E CONCEITO: BREVES CONSIDERAÇÕES	17
1.3	DIFERENTES CONCEPÇÕES DE TERRITÓRIO	20
1.4	DO TERRITÓRIO AO TERRITÓRIO USADO	27
1.5	O TERRITÓRIO NOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS E NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR	34
2	O ENSINO DE GEOGRAFIA NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR DO ENSINO FUNDAMENTAL	40
2.1	CONTEXTO DA CONSTRUÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E DO CURRÍCULO	40
2.2	PERCURSO DA ELABORAÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR	42
2.3	ESTRUTURA DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR	47
2.4	GEOGRAFIA E ÁREA DE CIÊNCIAS HUMANAS NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR	52
2.5	RACIOCÍNIO GEOGRÁFICO E PENSAMENTO ESPACIAL NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR	59
3	TERRITÓRIO USADO NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: PROGRESSÃO DE APRENDIZAGENS E HABILIDADES	66
3.1	CONTRIBUIÇÕES DAS TEORIAS DA APRENDIZAGEM PARA SE PENSAR A PROGRESSÃO DE APRENDIZAGENS E HABILIDADES	66
3.2	CONSIDERAÇÕES SOBRE A TAXONOMIA DE BLOOM	71
3.3	PROGRESSÃO DE HABILIDADES RELACIONADAS À CATEGORIA TERRITÓRIO USADO	77
4	CONSIDERAÇÕES FINAIS	87
	REFERÊNCIAS	90

1 INTRODUÇÃO

A Geografia contribui para a compreensão das contradições que constituem o espaço. Há que se considerar a importância de conceitos e categorias dessa ciência, no âmbito da educação geográfica, para conduzir os estudantes à operacionalização de categorias na perspectiva da leitura de mundo.

O tema de pesquisa, ora proposto, está relacionado ao estudo sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a categoria *território usado*. Este estudo busca refletir como a BNCC indica essa categoria por meio das habilidades sugeridas para o ensino do componente curricular Geografia no ensino fundamental, e compreender como ocorre a progressão de habilidades nesse nível de ensino. A progressão diz respeito a avançar na aprendizagem e partir de um assunto elementar ao agregar novos conhecimentos. Essa base vai se solidificando, o que implica progredir na aprendizagem e partir para um nível elevado de conhecimento.

Portanto, para se pensar no desenvolvimento da pesquisa, algumas questões a orientaram, como: qual a importância da categoria *território usado* para a educação geográfica?

Considerando a homologação da BNCC — documento que orienta os currículos nacionais — e, sobretudo, ao identificar a orientação do documento com a categoria *território usado* para a educação geográfica, outra questão que fundamenta a pesquisa é: como a BNCC inclui o estudo da categoria *território usado*? Qual a importância de se ter uma base curricular para a educação brasileira e para a educação geográfica? O que há de novo nesse documento?

Esses questionamentos partiram de debates nas aulas de *Método e Metodologia para a Pesquisa em Geografia*, do Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal do Tocantins (UFT), durante o Estágio de Docência e nas discussões em sala. Nessa ocasião, foi possível perceber a potência desse novo documento, que impacta tanto a educação básica como as licenciaturas, visto que essas passarão por adaptação quanto às propostas da BNCC. Nessa direção, percebeu-se a necessidade de uma investigação acerca dos objetos de conhecimento e das habilidades e competências da Geografia, propostas na BNCC do ensino fundamental, documento cuja homologação ocorreu no dia 20 de dezembro de 2017.

Outra disciplina que contribuiu para o desenvolvimento desse estudo foi *Espaço geográfico, Território e Sociedade: federação e desigualdades socioespaciais no Brasil*. Na aula, foram discutidos temas que possibilitaram entender a concepção do *território usado* como categoria de análise para a compreensão da contemporaneidade. Um ponto de destaque nos

debates, realizados pelo professor da disciplina, sobre os estudos de Milton Santos, é que o valor do indivíduo depende do lugar onde ele está, e isso decorre da forma como o território foi construído — ou seja, de maneira desigual — o que contribui para se pensar nas contradições presentes no espaço geográfico. A categoria *território usado*, na tentativa de superar práticas fragmentárias, descritivas e empobrecedoras, como sinônimo de espaço geográfico, é resultado de processo histórico.

A BNCC se apresenta organizada por competências gerais para o ensino fundamental, seguida de competências específicas para as áreas de Ciências Humanas e, também, para o componente curricular de Geografia. O documento estabelece competências e habilidades que os estudantes devem desenvolver ao longo da educação básica; tais proposições são apresentadas como “[...] direitos e objetivos de aprendizagem.” (BRASIL, 2018, p. 12).

As discussões em sala de aula foram importantes para pensar no tema de pesquisa, por ser uma temática relativamente nova e pouco trabalhada. Além da experiência vivenciada no Estágio de Docência, houve a necessidade e o interesse em tecer análises mais profundas sobre esse documento, que é referência nacional, tentando expor seus objetivos e, ao mesmo tempo, compreender a importância da categoria *território usado* para a educação geográfica.

É importante frisar que o *território usado* é uma categoria desenvolvida por Milton Santos, compreendida como objetos e ações em relação indissociável (SANTOS, 2014a) ou, forma e conteúdo. Trata-se do território como categoria de análise social, que evidencia a “[...] importância na formação dos indivíduos e na compreensão dos processos de fragmentação e globalização do mundo contemporâneo, pois não se trata somente de um espaço com limites políticos e administrativos do Estado.” (CARLOTO, 2015, p. 69). A aprendizagem relacionada a essa categoria facilita perceber as contradições existentes no território.

Dessa forma, este trabalho tem por objetivo refletir como a categoria *território usado* é articulada na BNCC com a educação geográfica, e compreender como ocorre a progressão de aprendizagens. Pela primeira vez na história das orientações curriculares para a educação geográfica brasileira, essa categoria é apresentada como dimensão articuladora do ensino de Geografia nos anos iniciais e finais do ensino fundamental. O estudo da categoria *território usado* está distante da compreensão do professor em sala de aula e, conseqüentemente, do estudante, como apresentam os dados da pesquisa de Carloto (2015), que afirmam que essa categoria está distante da realidade da educação geográfica, uma vez que o território usado é pouco debatido e compreendido no cotidiano escolar.

Este estudo, cujo foco envolve a análise das indicações para o componente curricular de Geografia no nível fundamental, constantes na proposta da BNCC, insere-se no grupo das

pesquisas documentais. Conforme Crepaldi (2009, p. 52), “[...] o objetivo da pesquisa documental é coletar, analisar e interpretar fatos, assuntos ou ideias presentes em materiais, escritos ou não, que contenham alguma informação que possa servir para consulta, estudo ou prova [...]”

A pesquisa bibliográfica foi utilizada como técnica de investigação para o desenvolvimento deste trabalho. Assim, foi possível mapear trabalhos de produção acadêmica para conhecer as pesquisas que vêm sendo realizadas nesse campo, em termos de temáticas, palavras-chave, metodologia e autores referenciados para definir abordagens teóricas. Assim sendo, na pesquisa bibliográfica, foram pesquisados materiais, como livros, teses, dissertações e artigos científicos sobre o tema, a partir da busca na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). As pesquisas definidas como Estado da Arte têm caráter bibliográfico e permitem o mapeamento das produções científicas de um determinado tema. Assim, foi possível verificar trabalhos desenvolvidos com a mesma temática, bem como constatar que não há pesquisas realizadas sobre a categoria *território usado* e o ensino de Geografia, nem a indicação de estudo dessa categoria em um documento norteador da educação brasileira. Este trabalho versará, especificamente, sobre o componente curricular Geografia na área de Ciências Humanas da BNCC para o ensino fundamental (anos iniciais e finais).

Para tratar do objeto de estudo em questão — a BNCC — é necessário compreender quais os aparatos normativos que a fundamentam e como ela está estruturada. Desse modo, este estudo, cujo foco de análise são as orientações para o ensino de Geografia, mencionadas na proposta da BNCC, insere-se no grupo das pesquisas documentais que contempla um enfoque exploratório-qualitativo. Segundo Crepaldi (2009, p. 52), “[...] o objetivo da pesquisa documental é coletar, analisar e interpretar fatos, assuntos ou ideias presentes em materiais, escritos ou não, que contenham alguma informação que possa servir para consulta, estudo ou prova”.

Ferreira (2009) aponta a importância da análise de documentos oficiais, uma vez que esses se constituem como “[...] uma fonte estável e rica de pesquisa, pois persistem ao longo do tempo, podendo ser consultados quantas vezes for necessário para a obtenção de dados e que dão mais estabilidade aos resultados obtidos na investigação.” (FERREIRA, 2009, p. 18).

Assim sendo, o primeiro capítulo inicia-se com uma abordagem sobre as concepções da categoria *território*, nas diversas correntes do pensamento geográfico, desde Friedrich Ratzel (1844–1904), na Geografia Clássica, até Milton Santos (1926–2001), na Geografia Crítica. Ainda no mesmo capítulo, é apresentada uma análise sobre a concepção de território presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o ensino fundamental, pois esse documento

foi o primeiro no país a embasar o ensino. Implementados em 1997, os PCNs tinham como objetivo garantir aos estudantes o direito de usufruir do conjunto de conhecimentos considerados necessários, assim como dar uma direção pedagógica aos professores e aos sistemas de ensino dos estados e municípios. Ainda, aborda as indicações de temas que as disciplinas deveriam pautar, assim como propõe a inclusão dos temas transversais, a interdisciplinaridade e a abordagem dos valores éticos associados aos conteúdos.

O segundo capítulo versa sobre a BNCC para o ensino fundamental; inicia-se apresentando o contexto no qual esse documento foi elaborado e o percurso de sua construção até sua implementação, em 2017. Além disso, sinaliza os marcos legais que embasam sua concepção e empenha-se em explicar acerca da estrutura do documento. Ainda nesse capítulo, realiza-se uma análise do componente curricular Geografia na área de Ciências Humanas da BNCC, apresentando sua proposta para a educação geográfica. Na abordagem proposta pelo documento, o ensino de Geografia está relacionado ao desenvolvimento do pensamento espacial e do raciocínio geográfico, temáticas que não foram mencionados em documentos normativos, como os PCNs. A aprendizagem, em Geografia, incentiva a capacidade de empregar o raciocínio geográfico e o pensamento espacial para pensar e resolver problemas da vida cotidiana, condição essencial para o desenvolvimento das competências gerais previstas na BNCC (BRASIL, 2018).

Por fim, no terceiro capítulo, busca-se identificar, na BNCC de Geografia do ensino fundamental, como ocorre a indicação da categoria *território usado* a partir das habilidades, assim como entender como se dá a progressão de habilidades e aprendizagens. Para tanto, conta-se com a contribuição de autores, como Jean William Fritz Piaget, Lev Semyonovich Vygotsky e Benjamin Samuel Bloom, que ajudaram a embasar a pesquisa e a entender como um estudante passa de um nível de menos conhecimento para um nível de conhecimento mais avançado, ou seja, como ocorre a aprendizagem. Discute-se, ainda, como se dá a progressão das habilidades para a categoria território usado do 1º ao 9º ano, de forma que as habilidades vão se tornando complexas ao adquirir mais elementos para a compreensão do espaço geográfico.

1.1 RESGATE TEÓRICO SOBRE AS CONCEPÇÕES DO CONCEITO DE TERRITÓRIO

1.2 Categoria e conceito: breves considerações

A reflexão que se empreende no presente texto justifica-se em razão da importância tanto da categoria como do conceito para consolidação de uma ciência. Como afirma, Maria Santos (2016, p. 1):

[...] a compreensão dos conceitos e categorias presentes em um trabalho científico são de fundamental importância. O conceito é uma referência direta ao objeto, é como um símbolo que o representa, é assim, uma definição do objeto. Dessa forma é imprescindível a existência de conceitos bem definidos. Os conceitos utilizados esclarecem o tema e possibilitam o desenvolvimento de uma redação bem elaborada.

O entendimento em relação a categoria e conceito se faz necessário, uma vez que a Geografia tem como objeto de estudo o espaço geográfico e a sua compreensão adquirida por meio de categorias que são denominadas *conceitos-chave*. Antes de iniciar a discussão sobre as diferentes concepções de território, nas diversas correntes do pensamento geográfico, é necessária uma pequena digressão sobre categoria e conceito, uma vez que alguns teóricos consideram o território ora como conceito, ora como categoria.

A categoria *território* é denominada conceito; um dos conceitos fundamentais da Geografia. O espaço geográfico é o conceito mais amplo, como indica a BNCC para o componente Geografia (BRASIL, 2018, p. 361). Entretanto, é preciso esclarecer esses termos, de forma que *conceito* é entendido como delineamento de um objeto de estudo pela determinação de alguns dos seus aspectos e *categoria* corresponde às diversas relações que se podem estabelecer entre ideias e fatos, servindo para compreender dada realidade (BERNARDES, 2011).

Santos (2000a) propõe que território seja entendido como categoria analítica da Geografia, pois o que interessa é entender como um determinado grupo social, uma firma ou um agente se apropriam do território, ou seja, os usos que se fazem do território são o que interessa entender.

Conforme Bernardes (2011), a categoria é, comumente, utilizada para designar diferentes espécies do mesmo gênero e distinguir certos fenômenos que apresentam uma mesma característica geral, enquanto o conceito indica um objeto real pela determinação de alguns de seus aspectos (BERNARDES, 2011).

O conceito é uma unidade explicativa, como afirma Souza (2018). Assim, a partir do conceito de *paisagem*, entendida como unidade explicativa e, geralmente, associada à observação, são permitidas apenas compreensões limitadas, de modo que não se consegue articular compreensões e leituras espaciais mais complexas. A análise do espaço não se limita apenas à observação, mas também pode ser sentida, sensorialmente, por meio do olfato, do tato. A paisagem não é simplesmente uma unidade visível, mas também um conjunto de aspectos. Nessa perspectiva, Moreira (2008) afirma que, a partir da sensibilidade, captamos a realidade em uma tentativa de definição do objeto por meio da linguagem.

Conforme Moreira (2008, p. 108), “[...] o conceito vem basicamente de nossa relação lógica — intelectual — com o mundo, num dado de racionalização dos dados sensíveis.”, ou seja, a partir da abstração de ideias sobre um fenômeno que são organizadas e compostas.

A categoria tem o poder de designar não apenas o conceito, mas uma rede de relações com outras categorias e com o seu próprio campo de representação conceitual; a categoria que é a chave do método (MOREIRA, 2008). Já o conceito é a representação mental de alguma coisa ou de uma teoria. Para Sposito (2004, p. 60), “[...] os conceitos são superados ou modificados por causa das mudanças que ocorrem constantemente na forma de pensar da sociedade, por várias razões: desenvolvimento tecnológico, aculturações, conflitos de interesses, novos conhecimentos elaborados etc.”.

O conceito indica a determinação de certo aspecto singular do real, ao qual atribuímos destaque e o qual relacionamos com outras singularidades, definindo certa particularidade e certa universalidade (BERNARDES, 2011).

A categoria define os modos de ser, enquanto o conceito define a ideia ou conjunto de ideias a respeito de alguma coisa ou fenômeno. O conceito é uma representação do objeto pelo pensamento, por suas características gerais. Difere da definição, que é a determinação da compreensão de um conceito (SILVA, 1986, p.28).

Conforme Lira (2005), o conceito pode ser entendido, de forma mais genérica, como um processo que torna possível a compreensão, a descrição, a classificação e a previsão de fatos e elementos. É atribuído ao conceito funções como a de descrever, que possibilita um reconhecimento do objeto. Outra função é a de organizar dados da experiência, de modo que se estabeleçam conexões de natureza lógica entre eles.

Santos (2014, p. 19) compreende o conceito como uma “[...] abstração extraída da observação de fatos da realidade.”. Os conceitos, conforme Souza (2018), são carregados de

historicidade e são frutos de uma época e de condições externas e internas ao debate científico intelectual, próprios de cada período histórico.

Compreendem-se, assim, as categorias como “[...] pontos de apoio do conhecimento e da prática.” (SILVA, 1986, p. 25). Essas são basilares para o conhecimento do objeto nos seus aspectos gerais, e explicam uma determinada realidade. E os conceitos são como representações explicativas que definem determinado objeto.

A categoria permite a análise de determinado conjunto de fenômenos, já o conceito é a percepção que alguém possui sobre um objeto. É importante salientar que o conceito só faz sentido dentro de um contexto teórico; conceitos são definidos a partir de momentos históricos específicos, abordando cenários políticos, econômicos e culturais.

Nesse sentido, as categorias de análise geográficas são importantes para a compreensão da sociedade e do mundo em constante dinâmica. Não há conceituação unânime dessas categorias pelos geógrafos, mas destacam-se diversos aspectos na elaboração dos conceitos a partir do seu próprio princípio. Essa multiplicidade de conceitos disponibiliza à Geografia um grande acervo do qual pode usufruir nas construções e reconstruções dos conhecimentos geográficos.

Entre esses conceitos, está o de território, que passou por inúmeras significações no decorrer da história do pensamento geográfico; dessa forma, a subseção seguinte tem por objetivo apresentar um resgate teórico dessa categoria dentro da Geografia.

A Geografia, no seu percurso epistemológico, manifestou a busca incessante de seu objeto para sua consolidação como ciência, e utilizou categorias para fundamentar seus estudos e conceitos que servem como ferramentas de análise. Entre essas ferramentas, sem dúvida, o território foi e é uma categoria básica que continua norteando os estudos geográficos, mesmo existindo divergências nas formas de conceber o termo.

Ao discutir um conceito — nesse caso, o de território — é importante identificar os elementos que o constituem, as mudanças ocorridas nas correntes teóricas, sua função como representação do real e seu valor como ferramenta intelectual para análise desse real (ALENCAR JÚNIOR, 2009).

Depreende-se, então, que um conceito científico não é algo pronto, acabado. Desde sua origem, esse percorre um caminho que, por vezes, pode sofrer influências e, conseqüentemente, interferir no entendimento de seus conteúdos e aplicabilidade (TERRA, 2009). Assim sendo, noções e conceitos são construções lógicas que estão em constante reformulação, sendo redefinidos e aprimorados a cada novo avanço do pensamento científico e filosófico ou a cada forma de compreensão da materialidade concreta da vida humana (TERRA, 2009).

Na próxima seção, buscar-se-á apresentar as diferentes concepções da categoria território, identificando que, em certas perspectivas, essa categoria é dada como conceito geográfico e entendida como limite administrativo do Estado, negando os usos por diferentes agentes.

1.3 Diferentes concepções de território

A categoria *território usado* aparece, pela primeira vez, em um documento norteador de currículo, a BNCC. Não havia referências a essa categoria nos PCNs, nem nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs). Dessa forma, nasce uma necessidade de pesquisa que é entender o que é o *território usado*. A BNCC indica um caminho quando afirma que *território usado* é o “[...] espaço da ação concreta, das relações desiguais de poder, considerando também o espaço virtual proporcionado pela rede mundial de computadores e das geotecnologias.” (BRASIL, 2017, p.379). Entretanto, essa não é a definição de *território usado*, categoria proposta por Milton Santos (1926–2001). “O território usado são objetos e ações, sinônimo de espaço humano, espaço habitado.” (SANTOS, 2014, p. 138). Podendo ser compreendido, conforme Santos e Silveira (2006), como um indissociável e contraditório sistema de objetos e ações, entendido como o espaço historicizado pelos usos do território a partir das técnicas, resultado das práticas históricas e base para novas ações (SANTOS, 2000).

Nessa compreensão, “O espaço é formado por um conjunto indissociável, solidário e também contraditório, de sistemas de objetos e sistemas de ações, não considerados isoladamente, mas como o quadro único no qual a história se dá.” (SANTOS, 2017, p. 39).

A história do pensamento geográfico vem sendo discutida por geógrafos, com intuito de demonstrar como a Geografia desenvolveu suas teorias, seus conceitos e métodos. A categoria de análise a ser discutida nesta pesquisa será o *território usado* (SANTOS, 1996–2014, 1996–2017, 2000a, 2000b, 2001–2006). Antes de chegar à definição dessa categoria, é necessário fazer um resgate teórico da categoria *território* para, assim, entender como surge sua definição e como outros pesquisadores com diferentes perspectivas a definem.

O dicionário Larousse apresenta o termo *território* (do latim *territorium*) como grande extensão de terra delimitada; ligado à ideia de poder, faz referência ao poder público, estatal e das grandes firmas (CARVALHO, 2009).

Desde a sistematização da Geografia como ciência, essa categoria se coloca como objeto de interesse, mesmo que a variação de seu conceito esteja relacionada ao econômico, político e cultural (MORAES, 1997).

Ressalta-se que a interpretação de cada autor a respeito de *território* está em associar-se a sua perspectiva, assim como ao contexto e ao momento histórico vivenciado. O *território* adquire uma conotação com base nas concepções teórico-metodológicas, formação e contexto histórico, e dá ênfase a aspectos econômicos, políticos e culturais (ou à junção desses) para tentar explicar a dinâmica de um espaço complexo que está em constante movimento.

A discussão sobre território está presente em diferentes áreas do conhecimento científico, e dentro da Geografia vai se constituir como uma categoria básica para a compreensão do Espaço Geográfico e dos conflituosos usos do território.

O conceito de território, dentro da Geografia, possui uma história e surge como um espaço delimitado por relações de poder. Suas raízes estão nas obras do geógrafo alemão Friedrich Ratzel. Moreira (2002) afirma que a Geografia de Ratzel idealiza uma consciência nacional, de que há uma necessidade de um ‘espaço vital’ dado por condições naturais disponíveis para o fortalecimento de uma dada sociedade ou povo.

Para Ratzel (MORAES, 1997), a sociedade é um organismo que mantém relações com o solo, que se manifesta por meio do trabalho exercido pelo homem, como moradia e alimentação, do uso que se dá a esse solo. Conforme Ratzel, o homem transforma o território em Estado, necessário para o desenvolvimento e progresso de uma nação; tendo em mente que os recursos para sobrevivência são limitados, faz-se necessária a busca por novos territórios (MORAES, 1997). “Ratzel se apropria de procedimentos e conceitos de ciências naturais, como biologia, na qual o conceito de Território era entendido como área de proteção de animais, que tentam permanecer em seus territórios” (SAQUET, 2007, p. 30).

Segundo Melo (2017, p. 73), “Ratzel apresentou uma noção de território que teve como referência a centralidade política calcada na figura do Estado-Nação. Em sua formulação teórica, o autor defendeu uma indissociabilidade entre o solo que se materializou em um território com limites definidos”.

Os escritos de Ratzel possuíam viés naturalista e sociológico, enfatizando o vínculo existente entre solo e Estado, este fundamentado em uma abordagem geopolítica. A interpretação do pensamento de Ratzel só se faz possível a partir da compreensão do período histórico em que esse viveu e produziu suas obras, que estavam voltadas para uma visão orgânica e evolucionista do homem e de suas criações, e relacionadas, principalmente, ao domínio de territórios pelo Estado alemão (SAQUET, 2007).

A obra de Ratzel é, a partir de vários pontos de vista, indissociável de seu contexto (MORAES, 1997), a começar por seu ambiente intelectual, influenciado pelas teorias de Charles Darwin (1809–1883). Dessas influências que Ratzel aprofunda, resultam conceitos básicos de geografia política, começando pelo “espaço vital”, que será um dos seus principais legados (ARCASSA; MOURÃO, 2011).

Fundamentado na relação de poder, o território era entendido por Ratzel, como expressão legal e moral do Estado-Nação, reflexo da conjunção do solo e do povo. Ratzel vê no território um espaço necessário a qualquer população e seu Estado para prosperar, e a privação desse território demonstra a decadência de uma nação (MORAES, 1997).

A Geografia, a partir dessa perspectiva de território — estritamente ligado ao Estado-Nação com questões ideológicas, políticas e institucionais — após um longo período de servidão ao imperialismo europeu, pôde avançar na conceituação de suas categorias, incorporando e destacando tantos outros aspectos em seus conceitos e dotando-o de maior abrangência e complexidade.

Com o advento da Escola Francesa de Geografia, e durante as décadas de 1950 a 1970, em que se destacaram a chamada Geografia Teorético-Quantitativa e a Geografia Cultural, o conceito de território foi praticamente deixado de lado, e privilegiaram-se conceitos de organização espacial e paisagem (TERRA, 2009). Como aponta Corrêa (2000, p. 20), “Lugar e território não são conceitos significativos na geografia teórico-quantitativa.”.

Segundo Saquet (2007, p. 62), “É a partir dos anos 1960-70, com a utilização, sobretudo, de princípios do materialismo histórico e dialético, que se dará a revisão e a intensificação da utilização dos conceitos de território[...]”.

A outra vertente do movimento de renovação é a Geografia Crítica, que surge nos anos 1970, fundamentada no materialismo histórico dialético (CORRÊA, 2000). O termo foi re trabalhado com base na proposição marxista de que a definição do território passa pelo uso que a sociedade faz de uma determinada porção do espaço, a partir de uma relação de apropriação, que ocorre pelo trabalho social (TERRA, 2009).

Emerge, assim, na Geografia, uma grande preocupação e necessidade em compreender as contradições sociais, as transformações econômicas e políticas e a reorganização territorial do espaço mundial. Tais processos se acentuaram e intensificaram no final do século XX, em decorrência da atual fase de expansão do capitalismo, chamada globalização econômica. Essa fase se caracteriza pela flexibilização da produção em larga escala e, conseqüentemente, pela intensificação dos fluxos de capitais, mercadorias, pessoas e informações entre os mais diferentes pontos do planeta (TERRA, 2009).

Na perspectiva da Geografia Crítica, as novas e as antigas configurações territoriais decorrem da forma como os agentes que estão no poder apropriam-se do espaço, por meio das relações sociais de produção, ou seja, por meio das relações orientadas pelo modo de produção vigente em cada época. Dessa forma, o território que reemerge não tem nada a ver com o conteúdo geopolítico da definição de Estado-Nação que lhe foi conferido, originalmente, pelo geógrafo alemão Friedrich Ratzel (TERRA, 2009).

A acepção de território, adotada por Gottmann¹ (2012, p. 523), destaca os “[...] componentes materiais ordenados no espaço geográfico de acordo com certas leis da natureza.”. Esses territórios foram delimitados por ações humanas e seus usos são determinados por razões específicas. Para o autor (2012, p. 526), o “Território é um conceito político e geográfico, porque o espaço geográfico é tanto compartimentado quanto organizado através de processos políticos”. O autor também aponta que a definição de território é mutável. Além do mais, vê a necessidade em definir o território como uma porção do espaço geográfico que está acessível às atividades humanas (GOTTMANN, 2012).

Percebe-se que, em seu texto, Gottmann (2012) dá centralidade às ações humanas para a definição de território. Apesar de o autor não estar vinculado ao materialismo histórico dialético, destaca de forma clara a dinâmica conflitante entre os sujeitos e o Estado na constituição do território (SILVA; SILVA, 2016).

Outro importante expoente dos estudos sobre a categoria território é o geógrafo francês Claude Raffestin, que ressalta em sua obra *Por uma Geografia do Poder*² o fato de o espaço ser anterior ao território. Segundo Raffestin (1993), o território é o espaço apropriado por uma relação de poder. Essa relação encontra-se, assim, expressa em todos os níveis das relações sociais. O território, na concepção do autor (1993), é abordado com uma ênfase político-administrativa, como o território nacional, espaço físico de uma nação delimitado por ordem jurídica e política, marcado pela projeção do trabalho humano, com limites e fronteiras.

O território, como afirma Raffestin (1993), é uma produção a partir do espaço e, ao se apropriar desse espaço, o homem cria vínculos com seu trabalho. Com base em Henri Lefebvre (1901–1991), Raffestin (1993) demonstra como é passar do espaço ao território por meio da produção do espaço, “[...] onde se projetou trabalho, seja energia e informação, e que, por consequência, revela relações marcadas pelo poder. O espaço é a ‘prisão original’, o território é a prisão que os homens constroem para si.” (RAFFESTIN, 1993, p. 144).

¹ Publicação da obra original *The Evolution of the concept of territory*, publicado em 1975 no periódico *Social Science Information*.

² Publicação da obra original *Pour une géographie du pouvoir* em Paris em 1980.

O território, segundo Raffestin (1993), representa um dos triunfos do poder. Espaço e território não são equivalentes, mas o segundo é posterior ao primeiro, que é formado a partir do espaço apropriado e marcado por relações de poder.

Dessa forma, ao incorporar à ideia de território a existência de diferentes poderes, Raffestin (1993) faz uma crítica à ideia de Estado como um único núcleo detentor de poder, pois, considera que o poder é exercido por pessoas ou grupos e que, por meio de nós e das redes, com diferentes estratégias e atividades cotidianas, materializam o território.

A abordagem de Souza (2000) sobre o território é de cunho político e cultural, visto que esse autor identifica, nas grandes metrópoles, grupos sociais que estabelecem relações de poder, formando territórios no conflito pelas diferenças culturais. Souza (2000, p. 78) salienta que “[...] o território é um espaço definido e delimitado por e a partir de relações de poder.”, e que o poder não se restringe apenas ao Estado e não se confunde com violência e dominação. Assim, o conceito de território deve abarcar mais do que o sentido de Estado-Nação.

Souza (2000) ainda enfatiza que o interesse no território estaria voltado para a possibilidade de saber quem controla e como o influencia, uma vez que esse é instrumento de exercício de poder. Além disso, atribui uma variabilidade temporal e espacial muito produtiva para que o território não seja reduzido a questões que envolvam território-nação, pois esse pode ser construído e desconstruído nas mais variadas escalas espaciais.

Segundo Souza (2000), territórios são construídos e desfeitos nas mais variadas escalas. Os espaços ocupados por diferentes grupos, em uma cidade (por exemplo, uma praça) podem ser ocupados em um período por feirantes e, em outro, por um grupo de jovens. “Territórios podem ter um caráter permanente, mas também podem ter uma existência periódica, cíclica.” (SOUZA, 2000, p. 81).

Souza (2015) faz uma abordagem sobre o território em que poder e dimensão política o definem, assim como a cultura e a economia são relevantes para a definição da categoria:

O que “define” o território é, em primeiro lugar, o poder e, nesse sentido, a dimensão política é aquela que, antes de qualquer outra, lhe define o perfil. Isso não quer dizer, porém, que a cultura (o simbolismo, as teias de significados, as identidades...) e mesmo a economia (o trabalho, os processos de produção e circulação de bens) não sejam relevantes ou não estejam “contemplados” ao lidar com o conceito de território [...] (SOUZA 2015, p. 55).

O autor enfatiza que uma dimensão não exclui a outra, pois não há uma separação entre cultura e economia; porém, para se estudar o território é necessário levar em conta, em primeiro lugar, a dimensão do poder (SOUZA, 2015).

Segundo Souza (2015), os autores clássicos “coisificaram” o sentido real da categoria território ao confundir/abordar a categoria como substrato espacial material, sem levar em conta que as fronteiras não são estáticas. Há também confusão ao associar o conceito de território a um tipo exclusivo de recorte espacial, o Estado-Nação (SOUZA, 2015). O autor também ressalta que, tanto para o senso comum como para os juristas, militares e cientistas políticos (e até mesmo para alguns geógrafos), o sentido de território, por muito tempo, estava entrelaçado ao exercício de soberania do Estado. Entende-se, assim, que os territórios são áreas delimitadas por questões muito específicas de poder, sociedade e comportamento, existindo territórios de grupos sociais distintos que nem sempre estão vinculados apenas ao Estado.

Para Haesbaert (2004), o território tem um outro sentido, nasce com uma conotação material e simbólica, e tem a ver com a dominação (jurídico-política) da terra e com a inspiração do terror e do medo, especialmente para aqueles que, com essa dominação, ficam alijados da terra ou são impedidos de entrar no território. Ao mesmo tempo, por extensão, podemos dizer que, para aqueles que têm o privilégio de usufruí-lo, o território inspira a identificação (positiva) e a efetiva “apropriação” (HAESBAERT, 2004).

Território, em qualquer acepção, tem a ver com poder, mas não apenas ao tradicional poder político, de domínio do Estado-Nação; também diz respeito ao poder no sentido mais simbólico de apropriação (HAESBAERT, 2004, p. 01).

Haesbaert (2006) aponta que o conceito de território vai de acordo com determinada perspectiva, e que denota uma grande polissemia. Enquanto, na Geografia, prima pela materialidade do território, na ciência política, enfatiza as relações de poder. Assim, o autor dá outros exemplos de enfoque para a categoria território em distintas áreas. Haesbaert (2006) discute sobre as muitas concepções de território e propõe agrupá-las em quatro dimensões básicas:

- Política (referida às relações de espaço-poder em geral) ou jurídico-política (relativa também as relações espaço-poder institucionalizadas) [...].
- Cultural (muitas vezes culturalista) ou simbólico-cultural: prioriza a dimensão simbólica e mais subjetiva [...] valorização simbólica de um grupo em relação ao seu espaço vivido.
- Econômica (muitas vezes economicista): enfatiza a dimensão espacial das relações econômicas, o território como fonte de recursos e/ou incorporado no embate entre classe sociais e na relação capital trabalho [...].
- Naturalista: utiliza de uma noção de território com base nas relações entre sociedade e natureza, especialmente no que se refere ao comportamento “natural” dos homens em relação ao seu ambiente físico. (Ibidem, p. 40).

Compreende-se, assim, que cada autor ou área de conhecimento apropria-se daquelas dimensões analíticas que se coadunam mais consistentemente aos seus propósitos.

No início da história da Geografia, *território* se referia à concepção de poder, de dominação e apropriação do Estado-Nação; no decorrer da história, essa categoria vai adquirir novas conotações, fundamentadas nas linhas do pensamento geográfico (com questões simbólicas e culturais), nos novos contextos históricos e no uso dos territórios.

A aplicação do conceito, na atualidade, ganha outra dimensão, devido às mudanças no contexto histórico. Como a própria ciência, buscou novos paradigmas, novos métodos para compreender um mundo que está em permanente transformação. Esse conjunto de transformações históricas e epistemológicas propiciou uma recriação do modo como se vê e se faz ciência.

Dessa forma, o território pode ser entendido como o espaço apropriado e transformado pela ação humana, que inclui um conjunto abrangente de relações sociais, econômicas e políticas. Hoje, é entendido não apenas como o limite político administrativo, mas como espaço efetivamente usado por sociedades, empresas, firmas e instituições (SANTOS, 1996).

Silva (2010) enfatiza que:

O fundamento que deu origem à sociedade reside no território, pois ele é princípio, meio e fim da existência da sociedade. Retificado na Geografia clássica alemã do final do século XIX, marginalizado na Geografia teórica e quantitativa em meados do século XX, e reabilitado pela Geografia renovada no final do século XX, o território recebeu novas abordagens a partir de outras dimensões, que não aquela do Estado nacional: da dimensão técnica do território ao “território usado”; da dimensão cultural do território aos “territórios alternativos” ou “territórios do cotidiano”; do território nacional aos “territórios móveis”, “multiescalares”, “territórios-rede” (SILVA, 2010, p. 218).

No decorrer da história da Geografia, a categoria *território* passou a apresentar uma pluralidade de acepções pautadas em questões relacionadas ao domínio de determinada área, assim como em questões associadas ao poder, à cultura e à identidade. Tais definições são importantes, pois representam um dos aspectos estudados pela ciência geográfica, que é a materialização das relações sociais e de poder. A categoria *território* ganha novas dimensões no pensamento geográfico, e os contextos que inspiram suas concepções e seu conceito passam pelas dimensões da área do poder, da cultura, da identidade e dos usos.

As definições, aqui apresentadas por diferentes autores, partem da concepção de território como espaço definido como limite político-administrativo. Entretanto, Milton Santos vai além. Para esse pesquisador, o território usado é o espaço historicizado pelos usos de um povo. Nas palavras de Maria Adélia de Souza,³ Santos, ao propor o território como categoria,

³ Entrevista concedida em 25 set. 2018 via Whats App.

eleva a ciência geográfica a outro patamar, e não apenas a um discurso descritivo de paisagens, pois se compreende que, ao tratar o território apenas como conceituação parcial e não abrangente, corre-se o risco de perder, com o tempo, a eficiência de explicar o mundo em constante modificação.

1.4 Do território ao território usado

O território pode ser percebido nas dimensões política, econômica e cultural. É delimitado e controlado por relações sociais, constituindo-se “[...] num todo complexo, onde se tece uma trama de relações complementares e conflitantes.” (SANTOS, 2000, p. 104).

O território, conforme Milton Santos (2014a), é composto por objetos e ações, e é sinônimo de espaço humano, espaço habitado. Sua concepção está muito ligada à ideia de poder (poder público, estatal) e às grandes empresas que se apropriam das melhores porções do território para satisfazer interesses particulares. Mas não é o território em si que importa; o que cabe, aqui, é entender como se dão os usos do território, que podem ser definidos pela implantação de infraestruturas e pelo dinamismo da economia e da sociedade (SANTOS; SILVEIRA, 2006). A categoria de análise é o *território usado* (SANTOS, 1999, 2006).

O intuito é propor o espaço como objeto da geografia e o *território usado* como sinônimo de espaço geográfico (SANTOS; SILVEIRA, 2006); é propor que esse é a base material e social de novas ações humanas, uma proposta totalizadora que não abarca apenas uma parte do espaço, e perceber as inter-relações entre os fenômenos (SANTOS *et al.* 2000). A riqueza da Geografia está centrada em poder analisar, a um só tempo, como as coisas acontecem no espaço geográfico, e pensar na materialidade e na sociedade a um só tempo, dando uma unicidade à ciência, pois as relações sociais influenciam no território.

Quando fragmentada, a ciência geográfica não possibilita uma explicação dos fenômenos sociais. Muitas vezes, isso decorre da impossibilidade de se perceber que todos os elementos agem em conjunto. Além dos mais, Santos esclarece que as separações podem ser feitas para análise (SANTOS, 2000). O autor ainda argumenta que essa situação da ciência se agrava quando, na academia, adota-se um tipo de especialização para atender ao mercado.

A Geografia, assim como propõe Milton Santos (2000), deve estar atenta para analisar a realidade social com base em sua dinâmica territorial, a partir de conceitos que permitam a compreensão da indissociabilidade entre objetos e ações. Dessa forma, é relevante o emprego dessa categoria para análise da realidade, como propõe Santos (2000, p. 108): “[...] o território

usado, visto como uma totalidade, é um campo privilegiado para análise, na medida em que, de um lado, nos revela a estrutura global da sociedade e, de outro lado, a própria complexidade de seu uso.”.

O conceito de *território usado* ajuda a pensar como as relações são estabelecidas entre o lugar, a formação socioespacial e o mundo (SANTOS *et al.* 2000).

É importante ressaltar que as condições e os contextos nos quais esses conceitos foram apresentados eram outras; essa condição se deve ao fato de que esses conceitos abordam apenas uma das partes de uma totalidade do discurso da Geografia, cujo objetivo é estudar como o espaço geográfico é construído (SANTOS, 2000).

A partir desta pesquisa, percebe-se que a categoria território é essencial para a compreensão do espaço. Assim como as demais categorias geográficas, o território também é fruto de controvérsias e discussões por parte de diversos pesquisadores ao longo do pensamento geográfico, sendo submetido a tentativas de redefinição. Percebe-se, também, que o conceito de território apresentou diferentes definições ao longo do pensamento geográfico.

Os conceitos, aqui apresentados, sobre a categoria *território* já não são suficientes para explicar a complexidade de um mundo em constante transformação; por essa razão, Milton Santos (1999) propõe como categoria de análise o *território usado*. Segundo a Professora Maria Adélia de Souza:

Quando Milton Santos propõe que o espaço geográfico seja o objeto da Geografia, uma instância social e uma categoria de análise, ele está elevando a Geografia a categoria de uma disciplina científica e não de um mero discurso descritivo de paisagens, portanto, o Território usado pelos cidadãos que habitam o território nacional é que precisa ser considerado e suas profundas reflexões sociais e a busca incessante em tentar transformar a realidade cotidiana no mundo capitalista (SOUZA, Maria Adélia de. Entrevista concedida em 25 set. 2018 via Whats App).

A categoria *território usado* foi apresentada por Milton Santos em uma comunicação intitulada *Seminário Internacional Território: Globalização e Fragmentação*, que ocorreu em abril de 1993. Essa comunicação foi organizada pela Associação Nacional de Pós-Graduação em Estudos Rurais e Urbanos e pelo Departamento de Geografia da Universidade de São Paulo (USP) e publicada por Milton Santos, Maria Adélia de Souza e Maria Laura Silveira na obra *Território: Globalização e Fragmentação* e, posteriormente, presente da obra *Da totalidade ao lugar*. Santos (2014) inicia com uma crítica ao registrar que “Vivemos com uma noção de território herdada da modernidade incompleta e de seu legado de conceitos puros, tantas vezes atravessando os séculos, praticamente intocados.” (SANTOS, 2014, p. 137).

Dessa forma, Santos (2017) vai propor a análise do espaço geográfico a partir da relação entre objetos e ações, pois cada sociedade possui idades diferentes, resultantes de suas técnicas, e objetos e ações que se espalham de formas diferentes pelo território. “A materialidade artificial [...] pode ser datada por intermédio das técnicas de produção, de transporte.” (Ibidem, p. 57).

Partindo de uma perspectiva crítica, com base filosófica no materialismo histórico e no método dialético — que busca romper com a Geografia tradicional e com a Geografia teórico-quantitativa (CORRÊA, 2000) — o objeto de estudo da Geografia é o espaço geográfico (SANTOS, 2017). Para tentar entender sua complexidade, é necessária a análise em sua totalidade.

Compreendido como um indissociável sistema de objetos (redes técnicas, avenidas) e um sistema de ações (organização do trabalho, produção, circulação) que procura revelar as práticas sociais dos diferentes grupos que nele produzem e vivem (SANTOS, 2013, 2017), o espaço geográfico só pode ser entendido por meio dessa relação.

O espaço geográfico é uma instância social e como instância, ele não é material, é abstrato, logo ele não pode ser produzido. O espaço geográfico é mais que um palco, com essa materialidade física, passível de exame técnico e de descrição. Ele dá esse conceito abstrato. E quando o espaço se materializa, vira paisagem (SOUZA, Maria Adélia. Entrevista concedida em 25 set. 2018 via Whats App).

Ademais, Santos (1997) aborda a categoria *território* sob a perspectiva de uso. Para o autor, “[...] o território usado constitui-se como um todo complexo onde se tece uma trama de relações complementares e conflitantes.” (2000, p. 105). Além de não ser apenas um fundamento do Estado-Nação, Santos (2014a) designa-o como conjunto de objetos e ações, espaço humano e habitado, cujos objetos acrescentam conteúdo técnico e social ao território, sendo composto de lugares contíguos e em rede (SANTOS, 2014a).

Ao estabelecer espaço geográfico como sinônimo de *território usado*, Santos propõe que ele “[...] seja assumido como um conceito indispensável para a compreensão do mundo presente, dominado pela globalização.” (SOUZA, 2005, p.252). Reforça-se, assim, a ideia de que materialidade e ações devem ser pensadas em conjunto.

A cada período da história, o espaço geográfico apresenta uma realidade material ajustada à realidade de cada sociedade. No início da história humana, essa realidade era natural. Ao inserir técnicas a esse trabalho humano, essa configuração territorial, resultante de uma produção histórica que se modifica, só é passível de análise a partir de seus usos, ou seja, a partir do *território usado* (SANTOS, 2017). O espaço é dinâmico, ou seja, suas formas e

funções estão em constante transformação; a cada nova forma de se usar o território, criam-se formas.

Conforme Santos (2017), no começo era natureza selvagem, os objetos eram naturais; com o passar dos tempos, e com as novas condições e necessidades, esses objetos vão se modificando de modo a se tornarem mais técnicos, fazendo que essa natureza se torne artificial. Porém, esses objetos, com as novas dinâmicas do espaço, tornam-se obsoletos, o que implica a produção de novos objetos técnicos para uso e domínio do território. Como propõe Santos (1999, p.7), “O Território é o lugar em que desembocam todas as ações, todas as paixões, todos os poderes, todas as forças, todas as fraquezas, isto é, onde a história do homem plenamente se realiza a partir das manifestações da sua existência.”.

É importante fazer a distinção entre *território* e *paisagem*, pois esses não são sinônimos. Constituído pela paisagem,⁴ acrescida das ações de uma sociedade, o espaço geográfico se transforma constantemente. A paisagem foi um conceito central na Geografia, que buscava descrever a parte física, cultural e social de uma determinada sociedade; porém, essa categoria já não é suficiente para explicar o mundo em constante movimento.

É por meio da paisagem que se veem os objetos, os quais objetos passam a ter uma função quando estão inseridos em um sistema. E, por meio do espaço geográfico, consegue-se entender o valor social de cada um desses objetos técnicos.

Na paisagem, os objetos não têm valor social; no espaço, o valor social dos objetos só pode ser entendido por meio do seu valor sistêmico, ou seja, a combinação entre sistemas de objetos e ações (SANTOS, 2017). Na análise e compreensão do espaço geográfico, a inseparabilidade de objetos e ações é de grande importância. Nesse sentido, é o espaço, considerado em seu conjunto, que redefine os objetos que o formam.

Segundo Santos (2017, p. 103):

Paisagem e espaço não são sinônimos. A paisagem é o conjunto de formas, que num dado momento, exprimem as heranças que representam as sucessivas relações localizadas entre homem e natureza. O espaço são essas formas mais a vida que os anima.

A Geografia estava desprovida de elementos para explicar seu objeto de estudo, limitando-se a ser uma ciência de sínteses, puramente descritiva. Logo, não é exagerado o comentário de Santos (2008, p. 118) sobre essa ciência: “Geografia é viúva do espaço.” Os geógrafos estavam preocupados em discutir sobre a concepção de Geografia — que, segundo

⁴ Configuração territorial que é percebida pela visão, criadas em momentos históricos distintos (SANTOS, 2017).

Santos (2008), é uma palavra cada vez mais vazia de conteúdo — e quase nunca preocupados com o espaço como objeto e conteúdo.

Como afirma Cataia (2013), a sociedade e o território não são entidades dissociadas. Com base em Milton Santos, Cataia (2013, p. 1136) assegura que “[...] numa perspectiva geográfica, procura-se afirmar a indissociabilidade entre materialidades e ações, em outras palavras, entre território e política.”. Os termos “usado” ou “praticado”, segundo Cataia (2013), alteram o significado histórico da categoria *território político*, ou seja, aquele onde o Estado-Nação exerce seu poder. Segundo Cataia, na perspectiva geográfica:

[...] procuramos afirmar a indissociabilidade entre materialidades e ações ou, em outras palavras, entre território e política. A categoria “usado”, “praticado”, altera o significado histórico da categoria “território político” [...] ou seja, aquele de matéria inerte, circundada por fronteiras, onde o soberano exerce seu poder. Portanto, o “território político” foi historicamente construído negando à sociedade o seu uso. Desde o nascimento do Estado territorial, a sociedade é deixada de lado, como se existisse uma cisão entre, de um lado, as materialidades — aí incluindo território político, espaço de exercício do poder do soberano — e, de outro lado, ações sociais, como se estas pudessem ser realizadas isentas às materialidades. Contudo, essa cisão epistemológica entre território e política, que nasce com o Estado territorial e a vontade do Soberano de ser a única fonte de poder sobre o “seu” espaço, teve a função ideológica de revelar o território apenas como forma, não deixando transparecer sua condição de forma-conteúdo, ou seja, negando ao conjunto da sociedade seu protagonismo e seu direito ao espaço, obnubilando o caráter histórico do território, que é resultado de um processo de “formação territorial”, e empobrecendo o conceito ao concebê-lo como mero reflexo das ações sociais (CATAIA, 2013, p.1136).

Desde o nascimento do Estado, a sociedade é deixada de lado, como se existisse uma cisão entre as materialidades as ações sociais, como se essas fossem passíveis de análise, sem a sociabilidade entre matéria e ação (CATAIA, 2013). Conforme o autor (2013), essa cisão epistemológica entre território e política — que nasce com o Estado territorial ou com a vontade do Estado-Nação de ser a única fonte de poder — teve a função ideológica de revelar o território apenas como forma, empobrecendo o conceito ao concebê-lo apenas como mero reflexo das ações sociais. “Essa dicotomia, que coloca a sociedade de um lado e o território de outro, impede a compreensão do território usado como um condicionante social, na medida em que o território usado também é, ao lado da política, da cultura e da economia, uma esfera social.” (CATAIA, 2013, p. 1136).

O retorno do território na discussão geográfica apresenta uma hibridez; enquanto híbrido, significa afirmar que “[...] é o uso do território, e não o território em si mesmo, que faz dele o objeto da análise social.” (SANTOS, 2014a, p. 137).

A palavra híbrido corresponde a uma mistura, a algo irregular, misto (CARVALHO, 2009); dessa forma, essa hibridez, como sugere Milton Santos (2017), remete à ideia de interação entre objetos e ações, assunto referido anteriormente.

Para a apreensão dessa teoria, deve-se compreender a ideia de intencionalidade, que é uma noção igualmente eficaz na contemplação do processo de produção das coisas, considerado como o resultado da relação entre o homem e seu entorno (SANTOS, 2017). A intencionalidade existe, claramente, nos grandes agentes (grandes corporações, organizações globais) que se apoderam do território.

Compreende-se, assim, que o território, sinônimo de espaço geográfico, é híbrido porque congrega formas, objetos sociais, sistemas de ação. Um não exclui o outro, mas dialogam, complementam-se.

Além de híbrido, o território pode ser entendido como esquizofrênico, pois, ao mesmo tempo em que acolhe os vetores da globalização, causa o aumento da pobreza, da miséria. Assim, compartimenta-se e fragmenta-se o território “[...] hoje, com a globalização pode-se dizer que a totalidade da superfície da Terra é compartimentada, não apenas pela ação direta do homem, mas também pela sua presença política.” (SANTOS, 2000, p. 81).

Carlotto (2014) afirma que a fragmentação dos territórios se dá pelos usos desiguais, de forma que as melhores partes desse território são escolhidas de acordo com as lógicas de produção pelas empresas hegemônicas; essas escolhas geram e criam usos e cidadãos desiguais, resultando em um território fragmentado. A fragmentação, de acordo com o autor (2014), dá-se pela desigualdade no uso do território, causada pelas características atuais do período histórico técnico-científico e informacional e não pelas fatias distribuídas desproporcionalmente; decorre das técnicas que não são distribuídas de forma igualitária.

Como já citado, o *território usado* é composto de lugares (SANTOS, 2014) e é mais abrangente, pois é usado por pessoas, firmas, instituições. Já o *lugar*, também uma categoria geográfica, é o espaço da existência, do acontecer solidário, que é algo em comum às pessoas, pois o Lugar não existe sem as pessoas e, quando saímos do *lugar*, sua intencionalidade muda. Os usos dos territórios constituem lugares (CARLOTO, 2014).

Na concepção de Santos (2014), o espaço é um dado de definição da sociedade. Geralmente, quando se fala em sociedade, sem levar em consideração a forma como o território é, corre-se o risco de não definir bem o que é uma sociedade. O espaço é definido por coisas materiais que o formam, e tudo que o homem acrescenta à natureza resulta do trabalho material histórico e da forma como isso é usado. O espaço não é dado unicamente pela configuração material, tampouco pelo uso que lhe é conferido, mas pelo conjunto das duas coisas: objetos e

ações (2013, 2014a, 2017). É por isso que está sempre mudando paralelamente a sua definição (SANTOS, 2014a). O espaço é constituído por fixos, fixados ao território, e o que resulta das relações sociais, de modo que é esse conjunto que acaba tendo um papel na produção e na reprodução da própria vida social (SANTOS, 2014c, 2017).

A Geografia é historicamente conhecida por constituir-se em saberes universais em função da relação sociedade-natureza. Nesse sentido, é fundamental a compreensão do seu objeto de estudo que é o *espaço geográfico*, um indissociável e contraditório sistema de objetos e de ações (SANTOS, 2017).

É importante destacar que a apropriação e os usos do território se dão pela técnica. Por isso, em sua obra *A natureza do espaço*, Santos (2017) aponta que “[...] a principal forma de relação entre o homem e a natureza [...] é dada pela técnica. As técnicas são um conjunto de meios instrumentais e sociais com os quais o homem realiza sua vida.” (2017, p. 29).

Além do mais, as técnicas produzem coisas; coisas essas que Milton Santos vai chamar de objetos. Eles podem ser entendidos como um celular, por exemplo, até uma hidrelétrica. O que define o objeto é a sua capacidade de aumentar a produtividade das pessoas e da sociedade como um todo. O homem cria esses objetos o tempo todo para facilitar a apropriação (o uso) do espaço geográfico (território usado). Quanto mais objetos, mais eficaz é uma sociedade no processo de se apropriar ou dominar um território. A técnica pode ser entendida como uma forma de se apropriar do território a partir das disposições de objetos e ações, que aumentam a eficácia de uma sociedade ou de uma grande empresa (SANTOS, 2017).

Cada sociedade tem uma variante dessas combinações (sistema de objetos e ações), por isso, Santos (2014a) apresenta as diferenças de tempo de cada uma. As técnicas, assim como os sistemas de objetos e os sistemas de ações, propagam-se de maneira desigual pelo território (SANTOS, 2017). “Como o espaço não é homogêneo e evolui de maneira desigual, a difusão dos objetos modernos e a incidência das ações modernas não são as mesmas em toda parte.” (SANTOS, 2014a, p 167). O autor (2014) sugere que o estudo do espaço geográfico deve começar pela escala mais próxima da nossa realidade, ou seja, pelo lugar dentro do contexto histórico atual. Para o autor, somente “[...] o entendimento do lugar é capaz de afastar o risco de alienação, o risco da perda do sentido da existência individual e coletiva, o risco de renúncia ao futuro.” (Ibidem, p. 137).

Tendo o espaço geográfico (sinônimo de *território usado*) como objeto de análise da Geografia, e sendo esse uma categoria de análise social, é necessário que o conceito seja refinado de modo a distinguir o território de todos; diferenciar o espaço banal daquele de

interesse das empresas (SOUZA, Maria A., 2005). O primeiro, segundo Souza (2005), é o nacional; o segundo, o de interesse das empresas.

O entendimento e a relevância dessa categoria, no ensino de Geografia, podem ser pensados da seguinte maneira: compreendendo a importância de instigar os estudantes a refletirem sobre os usos do território a partir de uma questão problema, que é entender como determinada indústria ou firma se estabelece em dado território, e quais são os fatores determinantes para ali se fixar. Cabe entender, principalmente, as peculiaridades de cada lugar, como mão de obra barata e matéria prima abundante. Pode-se, inclusive, fazer uma diferenciação entre essa e aquela empresa, entender por que é feito o uso de um determinado espaço e não de outro e quais os motivos que a levaram a escolher aquele lugar, pois uma grande empresa necessita da reorganização do território para ampliar seus lucros.

Enfatiza-se que, por muitas vezes, o território foi/é percebido como fonte de poder, unicamente, do Estado, afastando de si as contradições sociais e os usos por um povo. As abordagens da categoria *território* ocupam apenas uma parcela da totalidade, e são incapazes de explicar a totalidade do mundo.

Ao elevar *território usado* à categoria de análise social, oportuniza-se a possibilidade de compreensão dos usos, uma vez que ele pode ser a chave para uma melhor compreensão da ciência geográfica, assim como da sociedade e do mundo. É o seu uso que dá ao território o status de categoria de análise — tal como foi proposto por Milton Santos — compreendido em todas as suas dimensões. Essa categoria, como propõe Santos, é inclusiva de todos (indivíduo da sociedade, órgão público ou empresa) e independe de poder.

Dessa forma, o presente capítulo teve por objetivo fazer um resgate teórico da categoria *território*, em Geografia, até chegar na proposta de Milton Santos (*território usado* como categoria analítica da Geografia) para a compreensão do espaço geográfico. Ao não encontrar referências sobre o *território usado*, no ensino de Geografia, é importante fazer um resgate de quais concepções de território estão presentes nos documentos oficiais para o nível fundamental, sobretudo nos PCNs.

1.5 O território nos Parâmetros Curriculares Nacionais e na Base Nacional Comum Curricular

Ressalta-se que não há referências curriculares, anteriores à BNCC, de caráter nacional, e tampouco que indique o *território usado* como categoria analítica da Geografia. Recorre-se,

assim, aos PCNs, lançados em 1997 (versão para o ensino fundamental) com o intuito de verificar como esse documento indica a categoria *território*, visto serem os parâmetros o documento norteador até a publicação da BNCC. Contrários à BNCC, os PCNs não são obrigatórios; trata-se de parâmetros para as escolas e para o ensino, um subsídio para apoiar o projeto da escola na elaboração do seu programa curricular.

É preciso ressaltar que a orientação dos PCNs para o currículo escolar foi suplantada pela BNCC, cuja versão final para o ensino fundamental foi entregue em dezembro de 2017. A presente seção não tem a pretensão de realizar uma crítica mais aprofundada aos PCNs, mas fazer uma análise da concepção de território que está presente no documento, assim como a sua concepção na BNCC.

Os PCNs foram elaborados e entregues com a intenção de ampliar e aprofundar um debate educacional que envolvesse as escolas e a sociedade em geral, a fim de servirem como ponto de partida para o trabalho docente ao nortear as atividades realizadas em sala de aula (BRASIL, 1998). Segundo os PCNs (BRASIL, 1998, p. 26), o objetivo da Geografia é “[...] estudar as relações entre o processo histórico na formação das sociedades humanas e o funcionamento da natureza por meio da leitura do lugar, do território, a partir de sua paisagem.”. Nessa perspectiva, observa-se a relação presente entre *território* e *lugar*, e entende-se que, nesse trecho, há relação coerente que considera uma análise abrangente da totalidade, assim como propõe Santos (2017):

O espaço considerado como território e lugar é historicamente produzido pelo homem à medida que organiza econômica e socialmente sua sociedade. A percepção espacial de cada indivíduo ou sociedade é também marcada por laços afetivos e referências socioculturais. (BRASIL, 1998, p. 27).

Parte-se da ideia de que, para compreender a totalidade, a análise deve partir do todo e não apenas de uma parcela que não possibilita a compreensão ou que tem sua eficácia prejudicada com as transformações no território decorrente dos usos e das técnicas. Isso corrobora com a ideia de Santos (2000):

Cada vez que, em lugar de considerar o movimento comum da sociedade como um todo e do território como um todo, partimos de um dos seus aspectos, acabamos encontrando lineamentos que apenas são aplicáveis a uma determinada área de atuação - uma instância da vida social -, sem todavia autorizar uma intervenção realmente eficaz para o conjunto da sociedade. Em outras palavras, tais soluções são ocasionais, mas não duradouras, remédios parciais, mas não globais (SANTOS et al., 2000, p. 3).

Conforme os PCNs de Geografia, o espaço deve ser considerado como “[...] uma totalidade dinâmica em que interagem fatores naturais, sociais, econômicos e políticos. Por ser dinâmica, ela se transforma ao longo dos tempos históricos e as pessoas redefinem suas formas de viver e de percebê-la.” (BRASIL, 1998, p. 27).

Os autores dos PCNs de Geografia propõem que o ensino da categoria *território* é mais apropriado para os ciclos iniciais, pois o seu estudo seria mais adequado às características cognitivas e afetivas dos estudantes dessa faixa etária (BRASIL, 1998). Também propõem mostrar de que maneira o conceito de território está estreitamente relacionado com os conceitos de paisagem e de lugar.

A categoria território foi originalmente formulada nos estudos biológicos do final do século XVIII. Nessa definição inicial, *o território é a área de vida em que a espécie desempenha todas as suas funções vitais ao longo do seu desenvolvimento*. Portanto, o território é o domínio que os animais e as plantas têm sobre porções da superfície terrestre. Mediante estudos comportamentais, Augusto Comte incorporou a categoria território aos estudos da sociedade como categoria fundamental, o que foi absorvido pelas explicações geográficas (BRASIL, 1998, p. 27).

No trecho citado, ao ser apresentada a categoria território, mostra-se uma das linhas teóricas do documento (viés naturalista), indicando essa categoria como um espaço de domínio animal. O documento apresenta as definições adquiridas ao passar do tempo; a contextualização histórica para esses significados, no âmbito da ciência, observados a seguir.

A BNCC (BRASIL, 2017), como já explicitado, conceitua o *território usado* como sendo o “[...] espaço da ação concreta e das relações desiguais de poder, considerando também o espaço virtual proporcionado pela rede mundial de computadores e das geotecnologias.” (BRASIL, 2017, p. 381). Ressalta-se que essa definição não está conforme às ideias de Milton Santos.

Os PCNs apresentam outros vieses da categoria *território*; uma delas é a perspectiva de Ratzel, que remete à ideia de domínio de território por questões políticas e econômicas:

Na concepção ratzeliana de Geografia, esse conceito define-se pela apropriação do espaço, ou seja, o território, para as sociedades humanas, representa uma parcela do espaço identificada pela posse. É dominado por uma comunidade ou por um Estado. Na geopolítica, o território é o espaço nacional ou a área controlada por um Estado-nacional: é um conceito político que serve como ponto de partida para explicar muitos fenômenos geográficos relacionados à organização da sociedade e suas interações com as paisagens. O território é uma categoria fundamental quando se estuda a sua conceitualização ligada à formação econômica e social de uma nação. Nesse sentido, é o trabalho que qualifica o território como produto do trabalho social. (BRASIL, 1998, p. 27).

Como sugere Santos *et. al.* (2000), se uma conceituação não abrange todas as formas de relação presentes no espaço (relação da sociedade com a natureza), as intervenções serão parciais, e sua eficácia será limitada, insuficiente para explicar a constituição do território.

[...] o território refere-se a um campo específico do estudo da Geografia. Ele é representado por um sistema de objetos fixos e móveis, como, por exemplo, o sistema viário urbano representando o fixo e o conjunto dos transportes como os móveis. Ambos constituem uma unidade indissolúvel, mas que não se confundem. Outro exemplo pode ser a unidade formada pela moradia com a população. No limite mais abstrato, o da indústria e do fluxo de trabalhadores.

Enquanto a categoria território representa para a Geografia um sistema de objetos, sendo básica para a análise geográfica, o conceito de territorialidade representa a condição necessária para a própria existência da sociedade como um todo. Se o território pode ser considerado campo específico dos estudos e pesquisas geográficas, a territorialidade poderá também estar presente em quaisquer outros estudos das demais ciências. Dificilmente poderemos pensar num antropólogo, sociólogo, biólogo ou engenheiro civil, entre outros, que, no seu campo de estudos, não esteja trabalhando com o conceito de territorialidade. (BRASIL, 1998, p. 28).

Esse trecho elucida as diferenças entre território e territorialidade. O território manifesta as relações presentes entre fixos e fluxos; a indissociabilidade, entre as ações humanas e a materialidade presentes no território, constituído por elementos construídos, social e historicamente, por normas que regulam seus usos. Não se trata apenas da materialidade presente no território, mas da relação entre objetos e ações.

A categoria território possui relação bastante estreita com a categoria paisagem. Pode até mesmo ser considerada como o conjunto de paisagens. É algo criado pelos homens, é uma forma de apropriação da natureza. A categoria paisagem, porém, tem um caráter específico para a Geografia, distinto daquele utilizado pelo senso comum ou por outros campos do conhecimento. É definida como sendo uma unidade visível do território, que possui identidade visual, caracterizada por fatores de ordem social, cultural e natural, contendo espaços e tempos distintos; o passado e o presente. A paisagem é o velho no novo e o novo no velho! (BRASIL, 1998, p. 28).

Esse trecho, extraído dos PCNs de Geografia, apresenta a relação entre território e paisagem; o território pode ser considerado como conjunto de paisagens. Esse também se constitui pela paisagem, pois ela é o conjunto de formas, a porção visível da configuração territorial (SANTOS, 2017) e das ações decorrentes no espaço. A paisagem é a expressão material, visível, resultante dos usos do território, que é a historicização do espaço. Para a Geografia, a paisagem é a materialidade visível até onde a vista alcança (SANTOS, 2014) e, como materialidade, ela é produzida. Esse produzir pode ser entendido como *usar o território*, (por uma sociedade, uma empresa, uma escola), pois o território só existe quando é usado. E esse uso é produto de relações sociais: objetos e ações indissociavelmente produzidas (SOUZA. Entrevista concedida em 25 set. 2018 via *Whats App*).

No período de publicação dos PCNs de Geografia, alguns pesquisadores (COUTO, 2002; BOLIGIAN, 2003; PONTUSCHKA, 1999) teceram críticas a esse documento, denominando-o *eclético* por apresentar várias linhas teóricas do pensamento geográfico. Entretanto, ao apresentarem essas linhas, os PCNs estão a aludir sobre a história do pensamento geográfico para os professores.

Boligian, em 2003, realizou uma pesquisa sobre o conceito de território presente nos PCNs, em que tece críticas ao documento pois, segundo o autor, esse não apresenta coerência teórica.

Em muitas passagens dos documentos de Geografia, foi possível detectar incongruências, imprecisões e contradições em relação ao significado atribuído ao conceito de território. E, como discutido anteriormente, tal fato deve-se a uma abordagem teórica pretensamente plural, mas, na realidade, eclética empregada pelos autores em relação à metodologia de ensino e na explicação dos conceitos fundamentais da Geografia. (BOLIGIAN, 2003, p. 109).

Couto (2002) também faz apontamentos sobre os conceitos geográficos presentes nos PCNs de Geografia:

[...] o território parece ser a relação sociedade/natureza e, por outro lado, o conjunto das paisagens, parece, às vezes, que território é espaço e, ainda, lugar. Ainda incorpora as ideias de Milton Santos (1996) e apresenta o conceito de território como o sistema de objetos e, assim a Geografia ora é compreendida como o estudo do território, ora como o estudo do espaço. (COUTO, 2002, p. 43).

O território, em Milton Santos (2017), é isto mesmo: um conjunto indissociável de sistemas de objetos e ações, que focaliza as ações, sobre o território, de homens, instituições ou empresas.

Diferente dos PCNs, a BNCC não apresenta contextualização de como os conceitos e categorias são construídos na Geografia, tampouco apresenta coerência em suas abordagens ao tratar, por exemplo, da definição de *território usado*. Assim como afirma Veiga-Neto (2012, p. 268), uma descida aos porões se faz necessária para “[...] compreendermos as origens e possíveis desdobramentos e consequências dos muito atuais e variados fenômenos sociais e educacionais.”.

Assim, a BNCC delinea o território como conceito operacional que “[...] expressa aspectos diferentes do espaço geográfico.” (BRASIL, 2018, p. 361). O documento não apresenta contextualização teórica, tampouco diferencia território de territorialidade. A proposta não apresenta um debate sobre a construção teórica de território nem a necessária referência.

As habilidades para o componente curricular Geografia indicam elementos que possibilitam o estudo sobre a categoria *território usado*; algumas, de modo implícito, de forma que seja necessário que o professor tenha domínio cognitivo dessa categoria. A página 361 da BNCC (BRASIL, 2018) refere-se ao território como conceito, assim como o espaço também o é. Impera uma confusão entre conceito e categoria, pois, do ponto de vista epistemológico, compreende-se que as categorias dispõem de maior grau de abstração, tornando possível explicar a realidade.

Nesse entendimento, os PCNs de Geografia estão mais alinhados às orientações de Milton Santos, sobre o território usado, do que à BNCC de Geografia.

2 O ENSINO DE GEOGRAFIA NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR DO ENSINO FUNDAMENTAL

2.1 Contexto da construção da Base Nacional Comum Curricular e do currículo

A BNCC⁵ é o primeiro documento nacional que define os conteúdos mínimos que todos os estudantes dos sistemas de ensino público e privado do Brasil precisam aprender em cada etapa da educação básica, desde a educação infantil ao ensino médio. Cumpre ressaltar que o documento do ensino médio foi homologado em 2018.

Os debates em torno da primeira versão da BNCC ocorreram entre setembro de 2015 e março de 2016, período em que ocorreram diversos impasses na política brasileira, culminando no *impeachment* da então Presidenta da República, fato que afetou o Ministério da Educação (MEC) (MICARELLO, 2016). Nesse contexto, ocorreu o processo de construção da BNCC, mesmo sob os efeitos do processo político que o país vivia e das constantes mudanças de Ministros e de suas respectivas equipes. “O Conselho Nacional de Educação (CNE) também passou por alterações estruturais com a ascensão de Michel Temer à Presidência e a quebra de continuidade das políticas até aí desenvolvidas, fazendo afirmar novas concessões e vontades.” (CORRÊA; MORGADO, 2018, p. 4).

Em outubro de 2015, iniciou-se a consulta pública para a construção da primeira versão da BNCC, com a participação de vários agentes. Em junho de 2016, para debater a segunda versão do documento, por todo o Brasil foram realizados seminários com professores, gestores e especialistas abertos à participação pública (CORRÊA; MORGADO, 2018).

Nessa conjuntura, a terceira versão do documento foi encaminhada para o CNE, aprovada e homologada pelo MEC em dezembro de 2017. A publicação dos documentos ocorreu de forma separada (um para a educação infantil e o ensino fundamental, outro para o ensino médio), e sua entrega, realizada em períodos distintos. A BNCC foi elaborada em um contexto político nacional conturbado, de instabilidade e conflito, o que gerou muitos questionamentos sobre sua intencionalidade por parte dos profissionais do campo da Educação.

Segundo Corrêa e Morgado (2018), a BNCC é uma proposta do Estado para melhorar os resultados insatisfatórios da educação em contexto nacional, concretizando objetivos já

⁵ Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas DCNs da educação básica. Foi homologado pelo Conselho Nacional de Educação em 20 de dezembro de 2017.

mencionados na legislação brasileira. Ela especifica conteúdos por meio das habilidades e dos objetivos, assim como das competências gerais e específicas. Apresenta-se como norteador da educação básica, e não como currículo; nesse sentido, alguns autores ajudam a compreender a definição de currículo.

Segundo Girotto (2017, p.421), “[...] há uma tradição de senso comum no Brasil que confunde currículo com documento formal, muitas vezes caracterizado por uma lista de conteúdos e procedimentos a serem seguidos e executados em um determinado intervalo de tempo”. Percebe-se uma limitação na interpretação de currículo realizada apenas a partir da descrição de conteúdo programáticos que deverão ser ministrados em determinado seguimento do ensino. O currículo é muito mais do que isso; ele visa a desenvolver, nos estudantes em geral, uma série de competências, visa a proporcionar ao indivíduo a capacidade de trabalhar e de se desenvolver. São as competências que determinam se ele será incluído no mercado de trabalho ou não.

As ideias e concepções curriculares são fundamentais para o estudo e a análise dos significados e para a representação da estrutura de funcionamento do ensino. A forma como se produz o currículo está relacionada ao tipo de estudante que se quer formar, com o objetivo da formação docente e com o ideal da escola. Segundo Apple (2011):

O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. Ele sempre parte de uma tradição seletiva resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo (APPLE, 2011, p. 71).

A palavra *currículo* associa-se a distintas concepções que variam conforme a educação é concebida historicamente, e possui várias definições que carregam consigo distintas concepções que, segundo Candau e Moreira (2007), derivam dos diversos modos com que a educação é concebida historicamente e das influências teóricas que afetam e se fazem hegemônicas em um dado momento.

Conforme Saviani (2008, p. 16), “[...] currículo é o conjunto das atividades nucleares desenvolvidas pela escola”. A concepção de currículo utilizada pelas DCNs (2013) é um conjunto de práticas que proporcionam a produção, a circulação e o consumo de significados no espaço social, que contribuem, intensamente, para a construção de identidades sociais e culturais. E, ainda, que o currículo é, por consequência, um dispositivo de grande efeito no processo de construção da identidade do estudante. Dessa forma, o currículo refere-se a criação, recriação, contestação e transgressão (MOREIRA; SILVA, 1994 *apud* DCNs, 2013).

Entende-se que, durante muito tempo, algumas ideias a respeito de currículo foram equivocadas. Os currículos transcendem os guias curriculares; hoje, quando se fala em currículo, não dá para tratá-lo apenas como uma lista de conteúdo a ser seguida. É importante envolver a experiência escolar, que diz respeito não somente aos conteúdos, mas também aos valores com os quais os alunos se depararão no cotidiano, às culturas presentes entre os estudantes. São as práticas cotidianas, as regras que estão ali impostas para se chegar a ponto esperado; então, o currículo envolve muitas questões.

Compreende-se, assim, o currículo como um conjunto de experiências que são construídas e ofertadas no cotidiano das escolas, sempre em uma relação dialógica entre professores e estudantes. Na perspectiva da educação integral, o currículo se constrói a partir do estudante, assumindo a multidimensionalidade e a singularidade de cada um como propulsor de todo processo pedagógico.

A BNCC define os objetivos da aprendizagem, mas não apresenta o caminho que deve ser seguido até se chegar a essas competências, enquanto o currículo determina como esses objetivos serão atingidos e qual o percurso até se chegar lá. Segundo Goodson (2002), o currículo é definido como um curso a ser seguido, a ser apresentado para estudo.

2.2 Percurso da elaboração da Base Nacional Comum Curricular

Na Constituição Federal de 1988, o artigo 210 prevê a criação de uma Base Nacional Comum, com a fixação de conteúdos mínimos para o ensino fundamental. Isso, anos depois, também foi reforçado na LDB (Lei nº 9.394/1996) e também foi incorporado ao PNE (2014–2024), contemplado na meta 7, aprovada em 2014. Trata-se da meta que se refere à busca de ampliação da qualidade da educação brasileira. Especificamente, a BNCC está prevista na estratégia 7.1:⁶

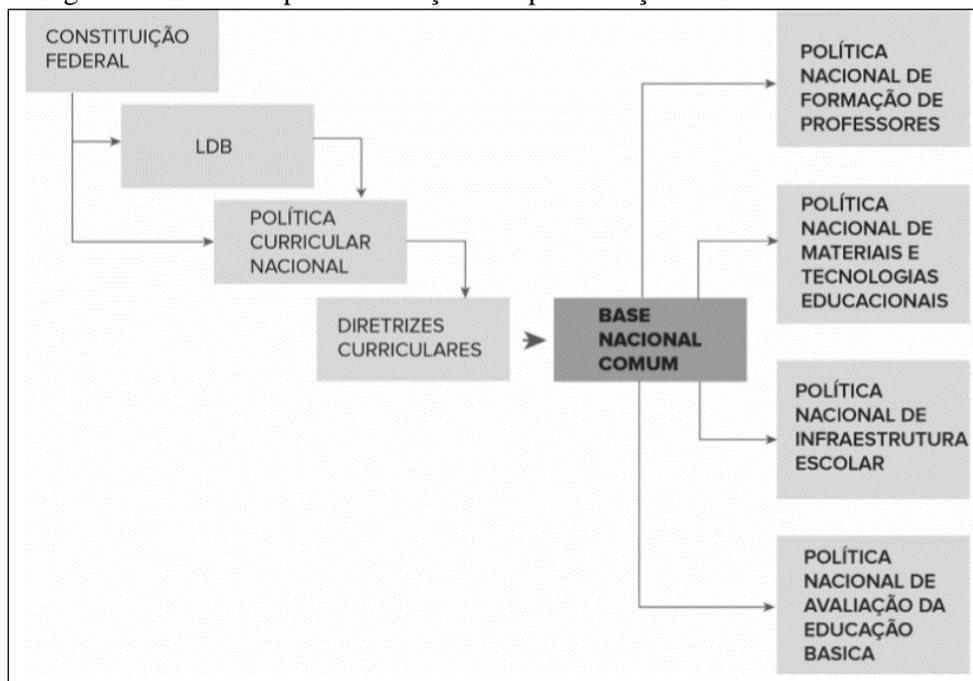
Estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos(as) alunos(as) para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local. (PNE, 2014).

⁶ Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014> Acesso em:

Conforme Giroto (2017), a meta 7 é a mais longa do PNE (2014–2024), composto por 36 estratégias, o que já demonstra a complexidade das questões que envolvem o debate sobre ampliação da qualidade da educação pública no Brasil. No entanto, esse debate é reduzido, uma vez que, de início, há uma definição de qualidade da educação brasileira como sinônimo de aumento dos resultados quantitativo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb).

A BNCC é fruto de amplo processo de debate e negociação com diferentes agentes do campo educacional e com a sociedade em geral. Apresenta os *Direitos e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento*, que devem orientar a elaboração de currículos para as diferentes etapas de escolarização (BRASIL, 2016). A Figura 1 mostra o processo de elaboração e implementação da BNCC para os currículos nacionais, ou seja, o modelo seguido pela base para sua efetivação.

Figura 1 – Estrutura para elaboração e implementação da BNCC



Fonte: Brasil (2016).

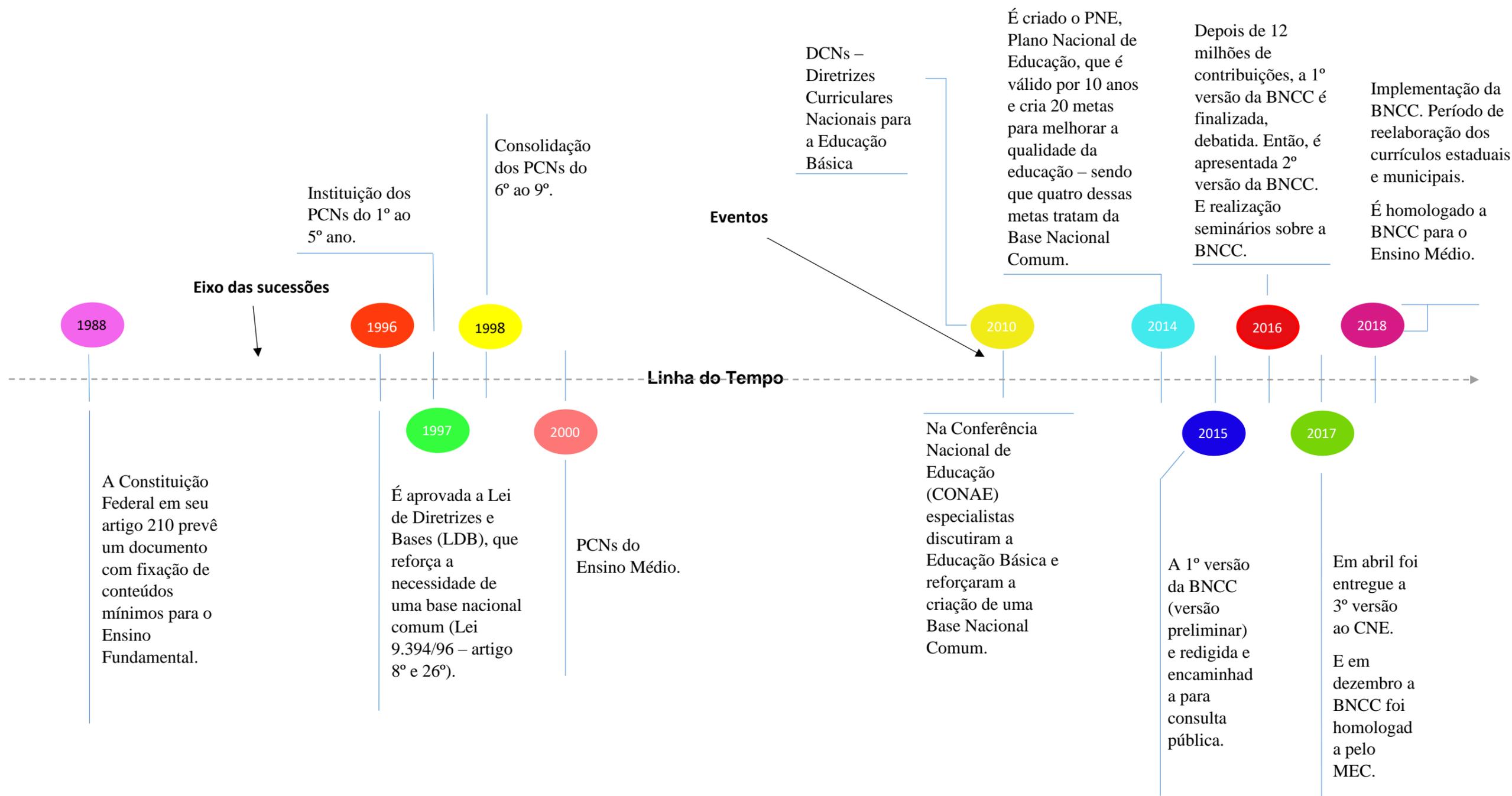
Conforme a segunda versão da BNCC (BRASIL, 2016, p. 26):

As quatro políticas que decorrem da BNCC – Política Nacional de Formação de Professores, Política Nacional de Materiais e Tecnologias Educacionais, Política Nacional de Avaliação da Educação Básica e Política Nacional de Infraestrutura Escolar – articulam-se para garantir as condições que geram a qualidade na Educação Básica, ou seja, o direito de aprender e de se desenvolver dos/das estudantes da Educação Básica, acolhidos em sua diversidade e em uma perspectiva inclusiva. Desse modo, a existência de uma base comum para os currículos demandará ações articuladas das políticas dela decorrentes, sem as quais ela não cumprirá seu papel de

contribuir para a melhoria da qualidade da Educação Básica brasileira e para a construção de um Sistema Nacional de Educação.

A Figura 2 elucida os principais marcos, prevendo a instituição de um documento nacional norteador da educação, que ocorreram até a homologação da versão da BNCC para o ensino fundamental, ocorrida em dezembro de 2017. A base assume importância em território nacional, considerando todas as etapas da educação básica, pública e privada.

Figura 2 - Periodização: eventos que ocorreram até a homologação da BNCC para o Nível Fundamental



Fonte: Brasil (2018). Adaptado pela autora (2020).

A Figura 2 aponta os principais pontos de constituição da BNCC até sua homologação, há dois documentos relevantes para amparar a educação brasileira, que são os PCNs e as DCNs. Os PCNs apresentam os conteúdos que deveriam ser ensinados por disciplina; porém, é importante destacar que esses não tinham caráter obrigatório, apenas parâmetros de base para nortear as construções dos currículos, como aponta o documento:

Por sua natureza aberta, configuram uma proposta flexível, a ser concretizada nas decisões regionais e locais sobre currículos e sobre programas de transformação da realidade educacional empreendidos pelas autoridades governamentais, pelas escolas e pelos professores. Não configuram, portanto, um modelo curricular homogêneo e impositivo, que se sobreporia à competência político-executiva dos Estados e Municípios, à diversidade sociocultural das diferentes regiões do país ou à autonomia de professores e equipes pedagógicas. (BRASIL, 1997, p. 13).

Já as DCNs são obrigatórias, orientam como o trabalho deve ser realizado; não expressam os conteúdos a serem ensinados, mas direcionam a operacionalização do trabalho pedagógico e o planejamento curricular. As DCNs⁷ têm origem na LDB, de 1996, e fica ao encargo da União estabelecer, em colaboração com os estados, o Distrito Federal e os municípios, competências e diretrizes para a educação básica, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar a formação básica comum.

Dessa forma, segundo o MEC (2017), a BNCC é uma referência obrigatória, mas não é o currículo, como já explicitado. A BNCC (BRASIL, 2018) estabelece os objetivos que se esperam alcançar, e o currículo define como alcançar os objetivos. As secretarias de ensino de cada estado têm autonomia para elaborar ou adequar seus currículos de acordo com o que é estabelecido na BNCC, assim como as escolas têm a oportunidade de adequação dos currículos aos seus projetos pedagógicos.

Um dos passos a serem feitos para a implementação da BNCC é a reformulação dos currículos escolares para que esses possam contemplar as propostas contidas na BNCC. Os novos currículos escolares podem incluir práticas e conteúdos que estejam relacionados à realidade local de cada escola e dos estudantes, envolvendo, assim, a parte diversificada da BNCC.

Outro passo importante nesse processo de implantação da BNCC para a construção do currículo é a formação do corpo docente, que deve ser prioridade em todas as instituições de ensino desde o presente momento. Os professores são os responsáveis por mediar as definições da BNCC para a realidade dos estudantes. Para tanto, é necessário garantir que estejam

⁷ Disponível em: <https://www.todospelaeducacao.org.br/conteudo/o-que-sao-e-para-que-servem-as-diretrizes-curriculares/> Acesso em: 25 abr. 2019.

preparados e seguros para desempenhar essa tarefa. Uma vez que cabe aos professores a responsabilidade de ensinar conforme as orientações da BNCC, esses precisam conhecer a fundo a natureza e a importância das mudanças propostas, bem como a forma como esses documentos se traduzem em suas práticas pedagógicas.

Em sua apresentação, a BNCC (BRASIL, 2018) declara que, por si só, não alterará o quadro de desigualdade presente na educação básica do Brasil, e que deverá haver uma mobilização de vários fatores que serão essenciais para a consolidação de um ensino mais eficaz; dentre os quais estão as adequações de currículos, a formação inicial e continuada dos professores, a produção de materiais didáticos, as matrizes de avaliações e os exames nacionais que serão revistos à luz do texto homologado da BNCC.

A seção seguinte aborda a estrutura do documento. Para atingir seus objetivos, o documento divide o componente curricular de Geografia em unidades temáticas que são comuns ao longo de todo o ensino fundamental e que são compostas por uma progressão de habilidades.

2.3 Estrutura da Base Nacional Comum Curricular

A BNCC está dividida em três partes, que correspondem a educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, homologado em 2018.

Nos textos de apresentação, o documento aponta o papel de cada área do conhecimento para a formação integral dos estudantes, e destaca as particularidades para o ensino fundamental (anos iniciais e finais), considerando as características dos estudantes (por exemplo, a faixa etária) e as especificidades e demandas pedagógicas dessas fases da escolarização.

Na BNCC, o ensino fundamental está organizado em cinco áreas do conhecimento: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Ensino Religioso. O Quadro 1 elucida essas áreas que se desdobram em Componentes Curriculares. Conforme aponta o documento (BRASIL, 2018), “[...] favorecem a comunicação entre os conhecimentos e saberes dos diferentes componentes curriculares.” (BRASIL, 2010). Esses componentes são estabelecidos por cada área do conhecimento (BRASIL, 2018).

Quadro 1 - Áreas de conhecimento e componentes curriculares (Continua)

Áreas de conhecimento	Componentes curriculares
Linguagens	Língua Portuguesa
	Arte
	Educação Física

(Conclusão)

Áreas de Conhecimento	Componentes curriculares
Linguagens	Língua Inglesa
Matemática	Matemática
Ciências da Natureza	Ciências
Ciências Humanas	Geografia
	História
Ensino Religioso	Ensino Religioso

Fonte: Adaptado de Brasil (2018).

Cada componente curricular apresenta competências específicas que devem ser desenvolvidas ao longo dos nove anos. Essas competências específicas se relacionam com as gerais, indicadas pela BNCC (BRASIL, 2017).

As competências específicas possibilitam a articulação horizontal entre as áreas, perpassando todos os componentes curriculares, e também a articulação vertical, ou seja, a progressão desde os Anos Iniciais até os Anos Finais do Ensino Médio, e a continuidade das experiências dos alunos, considerando suas especificidades. (BRASIL, 2017, p. 28).

Em um esforço para que o processo de aprendizagem seja mais focado no desenvolvimento e na preparação dos estudantes para os desafios do mundo atual, a BNCC está estruturada a partir das competências e habilidades que devem ser desenvolvidas na educação básica. Essa base fundamenta sua concepção pedagógica no desenvolvimento de competências, o que está previsto na LDB.

A *competência* pode ser entendida como uma atribuição em desempenhar certas tarefas ou funções, decorrente de profundo conhecimento adquirido. Perrenoud (1999, p. 7) a define como “[...] uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles. [...] pôr em ação e em sinergia vários recursos cognitivos complementares, entre os quais estão os conhecimentos.”.

Compreende-se que a competência não diz respeito apenas aos conhecimentos, mas à mobilização de um conjunto de características que possibilitam o desenvolvimento de determinada função. Como afirma Perrenoud (1999, p. 10), a construção de competências é inseparável da formação de esquemas de mobilização dos conhecimentos com discernimento, em tempo real, ao serviço de uma ação eficaz. Assim, as competências são aquisições formadas por um conjunto de habilidades e atitudes, aprendizados construídos para agir sobre determinada situação.

Já as *habilidades*, conforme Silva (2012) podem ser entendidas como *saber fazer*, e indicam uma capacidade adquirida. Macedo (1999, p. 9) nos dá uma ideia do que sejam

habilidades e competências; segundo o autor, “[...] resolver problemas, por exemplo, é uma competência que supõe o domínio de várias habilidades. Calcular, ler, interpretar, tomar decisões, responder por escrito etc. são exemplos de habilidades.”.

Para que haja o desenvolvimento das competências específicas propostas pela BNCC, cada componente curricular apresenta um conjunto de habilidades. Essas habilidades estão relacionadas a diferentes objetos de conhecimento, que podem ser entendidos como objetivos de aprendizagem (BRASIL, 2017). Esses objetivos são organizados em unidades temáticas. O Quadro 2 apresenta as habilidades que são relacionadas às aprendizagens essenciais para cada disciplina e ano. São sempre iniciadas por um verbo que, segundo a BNCC, explicita o processo cognitivo envolvido (BRASIL, 2017). Percebe-se que há uma progressão de conteúdos, que vai adquirindo complexidade a cada ano escolar. O quadro (6º ano) explicita o modo como as habilidades são organizadas no componente curricular; os verbos apresentados em cada habilidade correspondem ao processo cognitivo pretendido pela habilidade. As unidades temáticas definem um arranjo dos objetos de conhecimento, ao longo do ensino fundamental, adequados às especificidades dos diferentes componentes curriculares. Cada unidade contempla uma gama maior ou menor de objetos de conhecimento, assim como cada objeto de conhecimento se relaciona a um número variável de habilidades (BRASIL, 2017, p. 29). O código usado para identificar cada habilidade refere-se à primeira habilidade do 6º ano para Geografia no ensino fundamental.

Quadro 2 - Unidades temáticas e habilidades do 6º ano

(Continua)

Unidades temáticas	Objetos de conhecimento	Habilidades
O sujeito e seu lugar no mundo.	Identidade sociocultural.	(EF06GE01) <u>Comparar</u> modificações das paisagens nos lugares de vivência e os usos desses lugares em diferentes tempos. (EF06GE02) <u>Analisar</u> modificações de paisagens por diferentes tipos de sociedade, com destaque para os povos <u>originários</u> .
Conexões e escalas.	Relações entre os componentes físico-naturais.	(EF06GE03) Descrever os movimentos do planeta e sua relação com a circulação geral da atmosfera, o tempo atmosférico e os padrões climáticos. (EF06GE04) Descrever o ciclo da água, comparando o escoamento superficial no ambiente urbano e rural, reconhecendo os principais componentes da morfologia das bacias e das redes hidrográficas e a sua localização no modelado da superfície terrestre e da cobertura vegetal. (EF06GE05) Relacionar padrões climáticos, tipos de solo, relevo e formações vegetais.

(Conclusão)

Unidades temáticas	Objetos de conhecimento	Habilidades
Mundo do trabalho.	Transformação das paisagens naturais e antrópicas.	(EF06GE06) Identificar as características das paisagens transformadas pelo trabalho humano a partir do desenvolvimento da agropecuária e do processo de industrialização. (EF06GE07) Explicar as mudanças na interação humana com a natureza a partir do surgimento das cidades.
Formas de representação e pensamento espacial.	Fenômenos naturais e sociais representados de diferentes maneiras.	(EF06GE08) Medir distâncias na superfície pelas escalas gráficas e numéricas dos mapas. (EF06GE09) Elaborar modelos tridimensionais, blocos-diagramas e perfis topográficos e de vegetação, visando à representação de elementos e estruturas da superfície terrestre.
Natureza, ambientes e qualidades de vida.	Biodiversidade e ciclo hidrológico.	(EF06GE10) Explicar as diferentes formas de uso do solo (rotação de terras, terraceamento, aterros etc.) e de apropriação dos recursos hídricos (sistema de irrigação, tratamento e redes de distribuição), bem como suas vantagens e desvantagens em diferentes épocas e lugares. (EF06GE11) Analisar distintas interações das sociedades com a natureza, com base na distribuição dos componentes físico-naturais, incluindo as transformações da biodiversidade local e do mundo. (EF06GE12) Identificar o consumo dos recursos hídricos e o uso das principais bacias hidrográficas no Brasil e no mundo, enfatizando as transformações nos ambientes urbanos.
	Atividades humanas.	(EF06GE13) Analisar consequências, vantagens e desvantagens das práticas humanas na dinâmica climática (ilha de calor etc.).

Fonte: Brasil (2018).

Para exemplificar, as unidades temáticas organizam os conteúdos (objetos de conhecimento) que, trabalhados de maneira apropriada, levam à aquisição de habilidades propostas pela BNCC. A partir do desenvolvimento das habilidades, pode ocorrer o desenvolvimento de competências. É importante ressaltar que a BNCC estabelece uma progressão dos conteúdos em espiral, ou seja, as habilidades vão “aparecendo” em um maior nível de complexidade, com o intuito de avançar conceitual e amplamente.

Ressalta-se a importância em compreender a estrutura da BNCC até mesmo para a construção do projeto político pedagógico, pois, quando forem inseridos os objetos de conhecimento e habilidades dentro de cada unidade temática, no planejamento das aulas, isso deve ser feito de maneira coerente e articulada. As competências destacadas pela BNCC tratam de uma dimensão da aprendizagem, de modo que as competências gerais, as das áreas de conhecimento e as de cada componente curricular se inter-relacionam.

Dessa forma, a BNCC apresenta competências específicas da área de Ciências Humanas, que dialogam com as competências gerais do documento, que são:

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários. (BRASIL, 2018, p. 9-10).

A concepção de aprendizagem perceptível, na BNCC, é de desenvolvimento de competências. Determinam-se as competências que devem ser desenvolvidas na progressão de aprendizagem de um conjunto de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes que buscam proporcionar o desenvolvimento dos estudantes em todas as suas dimensões (BRASIL, 2018). Tanto as competências específicas do componente curricular de Geografia como as da área de Ciências Humanas encontram-se articuladas com as 10 competências gerais da BNCC. Conjuntamente, essas têm como objetivo garantir aos estudantes diferentes habilidades e

conhecimentos. Nesse sentido, a subseção seguinte busca apresentar como o componente Geografia é pautado pela base.

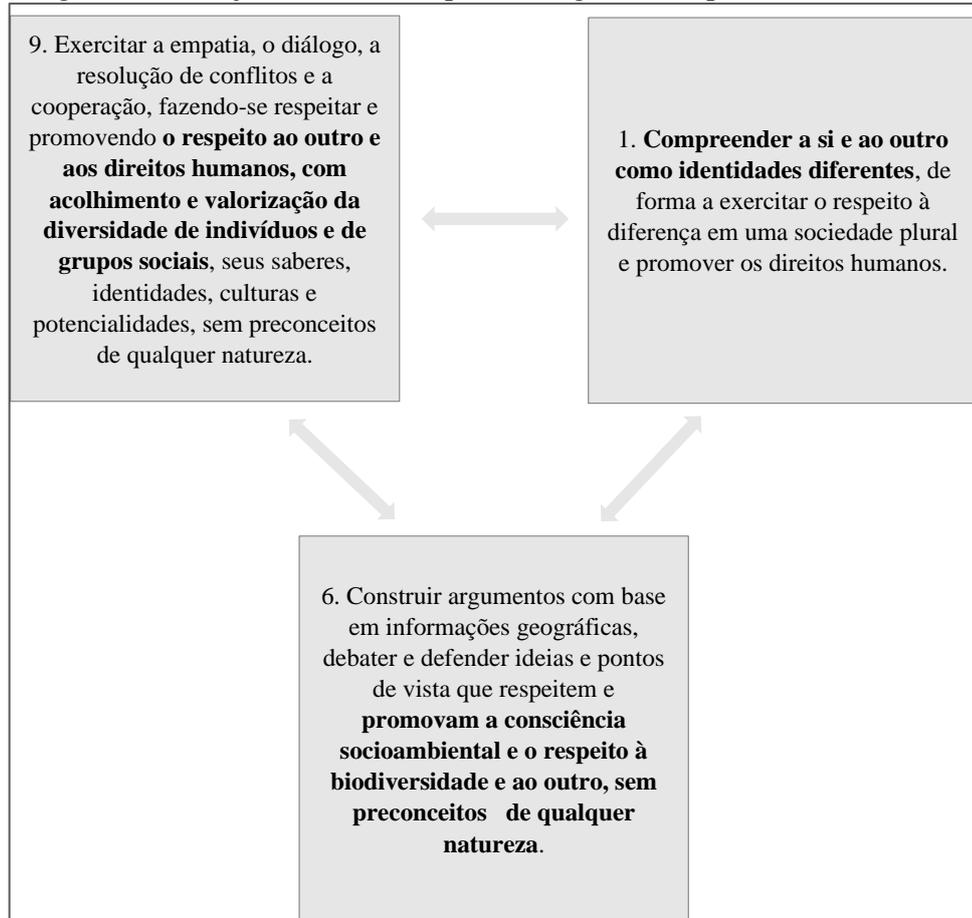
2.4 Geografia e área de Ciências Humanas na Base Nacional Comum Curricular

A área de Ciências Humanas, na BNCC, é formada pelos componentes curriculares de História e Geografia. Segundo a base (BRASIL, 2018), a área de Ciências Humanas tem papel fundamental na formação dos estudantes, devendo oportunizar a interpretação do mundo e a compreensão de processos e fenômenos sociais, políticos e culturais e atuar de forma ética, responsável e autônoma frente a esses processos e fenômenos. Para que os estudantes possam desenvolver as competências das Ciências Humanas, cada componente curricular (Geografia e História) apresenta um quadro de habilidades, com graus de dificuldade que, ao longo do percurso escolar, vão adquirindo complexidade. São 7 as competências específicas que os estudantes precisam desenvolver ao longo desse percurso.

1. Compreender a si e ao outro como identidades diferentes, de forma a exercitar o respeito à diferença em uma sociedade plural e promover os direitos humanos.
2. Analisar o mundo social, cultural e digital e o meio técnico-científico-informacional com base nos conhecimentos das Ciências Humanas, considerando suas variações de significado no tempo e no espaço, para intervir em situações do cotidiano e se posicionar diante de problemas do mundo contemporâneo.
3. Identificar, comparar e explicar a intervenção do ser humano na natureza e na sociedade, exercitando a curiosidade e propondo ideias e ações que contribuam para a transformação espacial, social e cultural, de modo a participar efetivamente das dinâmicas da vida social.
4. Interpretar e expressar sentimentos, crenças e dúvidas com relação a si mesmo, aos outros e às diferentes culturas, com base nos instrumentos de investigação das Ciências Humanas, promovendo o acolhimento e a valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
5. Comparar eventos ocorridos simultaneamente no mesmo espaço e em espaços variados, e eventos ocorridos em tempos diferentes no mesmo espaço e em espaços variados.
6. Construir argumentos, com base nos conhecimentos das Ciências Humanas, para negociar e defender ideias e opiniões que respeitem e promovam os direitos humanos e a consciência socioambiental, exercitando a responsabilidade e o protagonismo voltados para o bem comum e a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
7. Utilizar as linguagens cartográfica, gráfica e iconográfica e diferentes gêneros textuais e tecnologias digitais de informação e comunicação no desenvolvimento do raciocínio espaço-temporal relacionado a localização, distância, direção, duração, simultaneidade, sucessão, ritmo e conexão. (BRASIL, 2018, p. 357).

Como já explicitado, há relação entre as competências. A Figura 3 traz um exemplo de como as competências gerais da BNCC se relacionam com a área de Ciências Humanas e do componente curricular Geografia.

Figura 3 – Relação entre as competências gerais e específicas da BNCC.



Fonte: Adaptado de Brasil (2018).

Nesse sentido, as competências possibilitam o agir com base em nossos conhecimentos teóricos. Ressalta-se que o cerne de análise do componente História é a temporalidade, e o de Geografia, a espacialidade (BRASIL, 2017, p. 351). As habilidades têm por finalidade fazer com que se amplie os conhecimentos sobre a espacialidade, assim como propõe a BNCC.

Segundo as DCNs (2013, p.133), “[...] as áreas de conhecimento favorecem a comunicação entre diferentes conhecimentos sistematizados e entre estes e outros saberes, mas permitem que os referenciais próprios de cada componente curricular sejam preservados.”. Em seu artigo 15, aponta Geografia e História como componentes das ciências humanas.

O documento remonta o espaço vivido, concebido e percebido para possibilitar uma leitura geo-histórica⁸. A equipe responsável por elaborar o texto da área de Ciências Humanas da BNCC associa essa tríade de Lefebvre⁹ ao lugar, exposto pelo documento como conceito¹⁰ (p. 353), para que os estudantes possam desenvolver noções de pertencimento e responsabilidade para com o mundo que o cerca.

A BNCC apresenta o conceito de “raciocínio espaço-temporal¹¹” como a ideia de que o espaço é produzido pelo homem e apropriado conforme suas necessidades; entretanto, a equipe não expressa as referências teóricas para a consolidação e o possível debate acerca das ideias do professor sobre esse conceito, o que pode influenciar as práticas pedagógicas.

Ao buscar aspectos que caracterizam a abordagem geográfica do ensino de *território usado*, dentro das Ciências Humanas, nota-se que a noção de espaço presente no documento é diferente da apresentada no capítulo 1, no qual o espaço é uma instância e, como tal, não é produzido. A BNCC expõe a definição de espaço como produto do trabalho humano. O documento apresenta potencialidade para trabalhar com essa categoria; cabe ao professor ter clareza dos seus aspectos. De acordo com a BNCC (BRASIL, 2018, p. 354), para as Ciências Humanas “[...] exige clareza na definição de um conjunto de objetos de conhecimento para se pensar diferentes culturas e sociedades em tempos, territórios e paisagens distintas.”.

Percebe-se que o texto de introdução da área de Ciências Humanas não dialoga de modo consistente com o texto introdutório da proposta de Geografia (p. 359–366), dando a impressão de que eles não foram escritos pela mesma equipe ou que houve fragmentação do trabalho de elaboração. O texto de introdução do componente curricular de Geografia foca, em sua maior parte, no raciocínio geográfico, sem maior exploração do contexto de elaboração dessa temática; apenas uma nota de rodapé, mostrando os autores que desenvolveram esse assunto.

A BNCC para o ensino de Geografia (p. 359–395) não apresenta contextualização ou problematização sobre a história do pensamento geográfico, apenas superficialidade teórica, assim como não apresenta problematização sobre o conhecimento geográfico. O texto de introdução do “componente curricular de Geografia” não faz referência à concepção teórica de

⁸ Na análise geográfica, os espaços percebidos, concebidos e vividos não são lineares. Portanto, é necessário romper com essa concepção para possibilitar uma leitura geo-histórica dos fatos e uma análise com abordagens históricas, sociológicas e espaciais (geográficas) simultâneas (BRASIL, 2018, p. 353).

⁹ LEFEBVRE, Henri. A produção do espaço. Trad. Doralice Barros Pereira e Sérgio Martins (do original: La production de l'espace. 4e éd. Paris: Éditions Anthropos, 2000). Primeira versão : início - fev.2006

¹⁰ Visto que lugar tem outro sentido na concepção de Milton Santos (2014).

¹¹ O raciocínio espaço-temporal baseia-se na ideia de que o ser humano produz o espaço em que vive, apropriando-se dele em determinada circunstância histórica. A capacidade de identificação dessa circunstância impõe-se como condição para que o ser humano compreenda, interprete e avalie os significados das ações realizadas no passado ou no presente, o que o torna responsável tanto pelo saber produzido quanto pelo controle dos fenômenos naturais e históricos dos quais é agente (BRASIL, 2018, p. 353).

“espaço biográfico”, introduzido no texto da área de Ciências Humanas. De modo que, para entender esse conceito, é preciso fazer pesquisa em outras fontes. A professora argentina Leonor Arfuch (2010) traz uma perspectiva acerca do “espaço biográfico”, como lugar onde convivem múltiplas formas do discurso biográfico, como as biografias, os retratos, entre outros. Formas de relato contemporâneas, como entrevistas, *blogs*, entre outros, onde são articulados ao mesmo tempo o momento e a totalidade.

O texto inicial que fundamenta a proposta do “componente curricular Geografia” é breve (p. 359–366) e destina-se a mostrar os fundamentos, mesmo que superficialmente, do raciocínio geográfico, não contextualizando o processo de construção da ciência geográfica. A parte que se destina à organização curricular em unidades temáticas, os objetos de conhecimento e as habilidades ocupam a maioria das páginas destinadas ao componente curricular Geografia.

O documento obedece a uma sequência lógica, na proposta para os anos iniciais (1º ao 5º ano), e indica o estudo das relações do sujeito com o lugar. Já no 6º ano, focaliza os lugares de vivência, bem como os usos desiguais do território, no documento, usos desiguais do espaço (p. 381). No 7º, concentra-se no estudo do Brasil, como formação territorial; no 8º, destaca-se o estudo da América e da África, bem como a formação desses Estados; no 9º, ganham destaque os estudos voltados para as dinâmicas econômicas e políticas da Europa, Ásia e Oceania. Nota-se que a sequência de conteúdos obedece a uma ordem escalar, do local ao global.

A BNCC apresenta território, lugar, região, natureza e paisagem como conceitos mais operacionais e significativos para o desenvolvimento do ensino de Geografia; entretanto, suas definições não são explicitadas, tampouco o seu contexto de elaboração. E espaço como conceito mais amplo e complexo (p. 361), sem também apresentar sua definição. Assim como apresenta a BNCC, o espaço é uma construção social, entende-se que há um distanciamento das ideias proposta por Milton Santos, como apresentado no capítulo 1.

Nota-se, na proposta da BNCC, a fragilidade da discussão teórica, sem o debate teórico necessário para a compreensão, no sentido de que não há reflexão dos aspectos teórico-metodológicos da ciência geográfica sem uma reflexão geral em torno da Geografia e o ensino.

A concepção de Geografia, presente na BNCC, é de uma Geografia que visa a “[...] compreender o mundo em que se vive, na medida em que esse componente curricular aborda as ações humanas construídas nas distintas sociedades existentes nas diversas regiões do planeta.” (BRASIL, 2017, p. 358). A importância da Geografia reside nas suas contribuições para o conhecimento sobre o espaço geográfico e sua forma de transformação e ocupação.

A BNCC (2018) expressa a ideia de que o estudo de Geografia tem fundamental importância, pois permite a compreensão do mundo em que se vive, pois aborda as ações humanas construídas ao longo dos tempos, nos distintos territórios. Nessa direção, a base vai construindo o papel da Geografia, apresenta o espaço como conceito mais amplo e complexo, e indica ‘território’, ‘lugar’, ‘paisagem’, ‘natureza’ e ‘região’ como conceitos operacionais. Entretanto, não apresenta coerência com as ideias de Santos (2017), que parte da concepção de que o *território* e a *paisagem* são categorias, enquanto *lugar* e *região* são recortes escalares. Baseia-se na ideia de que o espaço é instância social e não pode ser produzido, pois é abstrato; já a paisagem pode ser produzida, pois é composta por objetos que são modificados com os usos. As técnicas que são aplicadas nesse território acrescem eficácia aos usos do território. Também a definição apresentada de *território usado* (página 381 do documento) não condiz com a proposta de Milton Santos.

A perspectiva para o ensino de Geografia, apresentada pela BNCC (BRASIL, 2018), é a de formação do pensamento espacial e do raciocínio geográfico para o estudante desenvolver sua criticidade e exercer sua cidadania. Para o desenvolvimento desse pensamento, a BNCC trabalha com o que nomeia de *conceitos fundamentais*, com o objetivo de fazer com que os estudantes possam compreender melhor o mundo e a sociedade.

A proposta para o ensino de Geografia expressa pela BNCC do ensino fundamental possui possibilidades para a educação geográfica. Entretanto, é preciso desenvolver o arcabouço teórico com foco nos objetos de conhecimento e nas habilidades, que darão conta de compreender a complexidade da forma de raciocínio geográfico que o documento propõe, principalmente para os anos finais, ainda que a estruturação do conhecimento parta dos anos iniciais e da interdisciplinaridade entre os componentes curriculares.

O componente curricular Geografia foi organizado a partir de cinco unidades temáticas, apresentadas no Quadro 3. Essas unidades estruturam toda a educação básica do 1º ao 9º ano.

Quadro 3 - Unidades temáticas do componente curricular de Geografia

UNIDADES TEMÁTICAS
O sujeito e o seu lugar no mundo
Conexões e escalas
Mundo do trabalho
Formas de representação e pensamento espacial
Natureza, ambientes e qualidade de vida

Fonte: Brasil (2018).

Essas unidades, segundo a BNCC (BRASIL, 2018), dão suporte ao ensino da Geografia. A unidade *O sujeito e seu lugar no mundo* focaliza as noções de pertencimento e identidade. Em *Conexões e escalas*, busca-se expandir o olhar do aluno para contextos mais amplos, levando em conta os temas políticos, econômicos e culturais do Brasil e do mundo. A atenção da unidade *Conexões e escalas* está voltada para a “[...] articulação de diferentes espaços e escalas de análise, possibilitando que os alunos compreendam as relações existentes entre fatos nos níveis local e global.” (BRASIL, 2017, p. 363), além da compreensão da distribuição de diferentes fenômenos pelo espaço.

Em *Mundo do trabalho*, são abordados os processos e as técnicas construtivas e o uso de diferentes materiais produzidos pelas sociedades em diversos tempos. Além do destaque que é dado aos processos de produção do espaço agrário e a relação entre campo e cidade. Outra questão importante é a “[...] revolução técnico-científico-informacional, pois a partir dessa periodização os estudantes terão condição de compreender as mudanças que ocorreram no mundo do trabalho em variados tempos, escalas e processos históricos, sociais e étnico-raciais.” (Ibidem, p. 363).

A unidade *Formas de representação e pensamento espacial* contribui para que os alunos possam, ao final, ter o domínio da leitura e da elaboração de mapas e gráficos, iniciando-se na alfabetização cartográfica. Essa ferramenta amplia a leitura de mundo.

A unidade temática *Natureza, ambientes e qualidade de vida* tem por objetivo a unicidade da Geografia, articulando geografia física e geografia humana. Contribui para que o estudante possa reconhecer de que forma as diferentes comunidades se transformaram ao longo do tempo, bem como a natureza que, por meio do trabalho, modificou esses territórios, ressignificando-os e dando-lhes uma característica mais artificial.

A concepção de Geografia, presente na BNCC, é a de “[...] compreender o mundo em que se vive.” (BRASIL, 2017, p. 357). Para o desenvolvimento dessa compreensão, os estudantes são estimulados a pensar espacialmente e desenvolver o raciocínio geográfico com a integração da Geografia com outros componentes. Dessa forma, a BNCC propõe que, para haver desenvolvimento do pensamento espacial, o estudante deve agregar os princípios do raciocínio geográfico em sua aprendizagem.

A ideia de raciocínio geográfico, no documento, é de contribuir para o exercício de pensar espacialmente. O raciocínio geográfico é formulado, assim, a partir de sete princípios que contribuem para o desenvolvimento do pensamento espacial, o Quadro 4 mostra estes princípios e suas descrições, apresentados pelo documento como de fundamental importância

para entender e interpretar os processos e fenômenos que ocorrem no espaço e desenvolver o pensamento espacial.

Quadro 4 – Princípios referenciais na construção do raciocínio geográfico

Princípio	Descrição
Analogia.	Um fenômeno geográfico sempre é comparável a outros. A identificação das semelhanças entre fenômenos geográficos é o início da compreensão da unidade terrestre.
Conexão.	Um fenômeno geográfico nunca acontece isoladamente, mas sempre em interação com outros fenômenos próximos ou distantes.
Diferenciação.	É a variação dos fenômenos de interesse da geografia pela superfície terrestre (por exemplo, o clima), resultando na diferença entre áreas.
Distribuição.	Exprime como os objetos se repartem pelo espaço.
Extensão.	Espaço finito e contínuo delimitado pela ocorrência do fenômeno geográfico.
Localização.	Posição particular de um objeto na superfície terrestre. A localização pode ser absoluta (definida por um sistema de coordenadas geográficas) ou relativa (expressa por meio de relações espaciais topológicas ou por interações espaciais).
Ordem.	Ordem ou arranjo espacial é o princípio geográfico de maior complexidade. Refere-se ao modo de estruturação do espaço de acordo com as regras da própria sociedade que o produziu.

Fonte: Brasil (2018).

Esses princípios darão suporte ao desenvolvimento do raciocínio geográfico, sendo necessária a sua articulação. Assim, os conteúdos da BNCC precisam ser apropriados de forma crítica pelos estudantes, para garantir a pluralidade criativa e a formação de cidadania. Na definição desses princípios, o documento baseia-se em Fernandes; Trigal e Sposito (2016), Moreira (1999) e Moreira; Santos (1982).

Percebe-se que a BNCC apresenta incongruências em relação às ideias de Milton Santos, por exemplo: “[...] o uso do espaço em diferentes situações geográficas [...]” (BRASIL, 2018, p. 381). Santos (2017) considera o espaço como instância social; logo, ele não pode ser produzido nem usado, pois é um conceito abstrato. O que se usam são os territórios; produz-se a paisagem, a expressão material por meio do uso, que é produto de relações sociais (SOUZA, 2018).

Na próxima subseção deste trabalho, serão discutidos os referenciais teóricos: raciocínio geográfico e pensamento espacial, ideia que, segundo o documento, é compartilhada por outros países. Trata-se da definição e das potencialidades para a Geografia escolar.

2.5 Raciocínio geográfico e pensamento espacial na Base Nacional Comum Curricular

A ideia expressa pela BNCC sobre raciocínio geográfico é de um meio pelo qual o estudante exercita o pensamento espacial. Como aponta o documento, o raciocínio geográfico possibilita ao estudante compreender a realidade na qual está inserido. Segundo a base (BRASIL, 2018), o pensamento espacial está associado ao desenvolvimento intelectual que integra conhecimentos, tanto da Geografia como de outras áreas; ou seja, é interdisciplinar. A interação entre as disciplinas visa à resolução de problemas.

O pensamento espacial é uma temática relativamente nova a um documento norteador de ensino brasileiro e ainda em processo de construção, dessa forma as discussões sobre esse tema são pouco comuns na Geografia brasileira.

Duarte (2016, p. 114) enfatiza que definir e compreender o pensamento espacial não é tarefa fácil, pois ainda está “[...] em processo de construção pela parcela da comunidade científica internacional que vem se dedicando a essa temática.”. Essa dificuldade, conforme o autor, decorre do fato de esse campo de conhecimento ser relativamente recente, e que seu desenvolvimento está relacionado os processos cognitivos humanos — questão extremamente complexa, aponta o autor.

O pensamento espacial é uma habilidade cognitiva, é onipresente no cotidiano, fazendo ou não Geografia. O deslocar-se de um lugar a outro para reconhecer símbolos e linguagens trata-se de uma forma de organização do pensamento. Dessa forma, “[...] o pensamento espacial é um conjunto de habilidades que precisam ser ensinadas de forma conjunta e interdependente com a finalidade de que a habilidade de pensar espacialmente seja ensinada como um todo.” (RISETTE, 2017, p. 67).

A ideia de trabalhar o pensamento espacial como ferramenta de ensino deriva do documento desenvolvido nos Estados Unidos da América (EUA), o National Research Council (NRC) (DUARTE, 2016). O NRC foi elaborado pelo Comitê de Apoio para Pensar Espacialmente, dos EUA, com o objetivo de dar suporte ao desenvolvimento de pesquisas na área do pensamento espacial (DUARTE, 2016, p. 117).

[...] de perfil multidisciplinar, composto por quatorze dos mais destacados pesquisadores norte-americanos com produção na área, [...]. O documento foi elaborado com o objetivo de ser o orientador das ações e pesquisas sobre o pensamento espacial e, por esse motivo, a Academia de Ciências dos Estados Unidos buscou, através da construção coletiva, dar amplo respaldo ao conteúdo dessa produção acadêmica.

Castellar (2017) aponta a importância do pensamento espacial para a educação geográfica, pela possibilidade de

[...] compreender o lugar onde vivem em várias dimensões, como também entender e reconhecer a localização dos diferentes lugares, observar e descrever paisagens para analisá-las e elaborar problemas espaciais em um mundo de múltiplas escalas e esferas espaciais, desenvolvendo análises geoespaciais. (CASTELLAR, 2017, p. 220).

O pensamento espacial é complexo, requer a mobilização de habilidades que possibilitem aos estudantes uma formação que assegure a compreensão de categorias geográficas importantes para ler mapas e interpretar situações do cotidiano (CASTELLAR, 2017).

O pensamento espacial é desenvolvido a partir de três contextos geográficos. O primeiro refere-se a *pensar na Geografia dos nossos espaços de vivência*. O segundo, *pensar sobre os espaços físicos e sociais* e, o terceiro, *pensar com o espaço ou a Geografia dos nossos espaços intelectuais* (DUARTE, 2016).

Além do desenvolvimento em contexto diferentes, o pensamento espacial também é composto por três elementos fundamentais que são: conceitos fundamentais, formas de representação e processos de raciocínio. A partir da mobilização desses conceitos básicos, há o desenvolvimento do raciocínio geográfico.

Juliasz (2017) enfatiza que o desenvolvimento do pensamento espacial é necessário para a mobilização do raciocínio sobre o espaço, as relações entre as unidades de medida, as diferentes formas de calcular a distância, os sistemas de coordenadas. É perceptível a importância desse tipo de pensamento para a Geografia, pois se faz presente nas diferentes formas de representação, que podem ser desenhos, mapas, fotografias. Dessa forma, a Geografia permite a compreensão de seus espaços a partir de seus princípios e categorias, mobilizando as habilidades do pensamento espacial e aprimorando suas análises e suas representações espaciais (JULIASZ, 2017).

Compreende-se, assim, que pensar geograficamente requer o domínio da cartografia, e pensar espacialmente inclui, entre outras características importantes, o domínio da linguagem cartográfica e a capacidade de pensar espacialmente. Como afirma Duarte (2017, p. 48), “[...] é imperativo usar os mapas e os conhecimentos geográficos como contextos para desenvolver o pensamento espacial, do mesmo modo que temos que usar esse tipo de pensamento para compreender melhor os fenômenos geográficos e suas representações espaciais.”.

Ensinar a ler, em Geografia, possibilita a criação de condições para aguçar a observação, estabelecer conexões entre os elementos da paisagem e entender os lugares de vivência, contribuindo para ler o mundo e desenvolver a criticidade (CASTELLAR, 2017).

Considera-se que o papel da educação geográfica é oportunizar a leitura do mundo a partir do raciocínio geográfico, posto como principal contribuição da Geografia, respaldado pelo pensamento espacial que lhe garante ferramentas para interpretar e compreender o mundo. Conforme Callai (2005, p. 228), “[...] uma forma de fazer a leitura do mundo é por meio da leitura do espaço, o qual traz em si todas as marcas da vida dos homens.”.

Duarte (2016) defende a ideia de que a Geografia, na educação básica, “[...] tem como principal propósito contribuir para a construção de uma perspectiva geográfica de análise da realidade, algo que poderíamos denominar como a busca pelo desenvolvimento de certo tipo de raciocínio ou de pensamento que é marcadamente geográfico.” (DUARTE, 2016 p. 73).

A BNCC aponta que o raciocínio geográfico é uma maneira de exercitar o pensamento espacial. A noção de raciocínio geográfico pode ser desenvolvida a partir da compreensão de como os fenômenos ocorrem em um território. Conforme a BNCC, as noções de raciocínio geográfico são desenvolvidas a partir da articulação dos princípios geográficos e do entendimento de como os fenômenos ocorrem no território, entendendo que um fenômeno é localizável — o que não ocorre de forma isolada — também podendo ser diferenciado. Nessa perspectiva, destaca-se a contribuição geográfica que parte da compreensão da espacialidade dos fenômenos a partir dos objetos técnicos e de suas funções nas localizações, que buscam desenvolver subsídios que permitam as análises geográficas dos fenômenos dispostos no território (CASTELLAR, 2019).

Nesse sentido, se propõe uma atividade para o desenvolvimento dos princípios do raciocínio geográfico a partir da habilidade do 8º ano (EF08GE17), em que se torna necessária a mobilização de outros objetos de conhecimentos e habilidades já adquiridas. Essa habilidade do 8º ano possui como escopo “[...] analisar a segregação socioespacial em ambientes urbanos da América Latina, com atenção especial ao estudo das favelas, alagados e zona de riscos.”.

Na proposta de atividade, serão abordados aspectos que fazem parte do trabalho com a habilidade que se busca desenvolver, mas ressalta-se que a habilidade não será contemplada em sua totalidade e que é necessário o desenvolvimento de outras propostas para dar continuidade ao desenvolvimento do conteúdo. Além disso, outras habilidades precisam ser mobilizadas, como os processos cognitivos almejados.

Várias habilidades devem ser articuladas, assim como devem ser mobilizados o conhecimento prévio de conceitos, como urbanização, crescimento desordenado das cidades e

formação de regiões metropolitanas. Nesse sentido, é apresentado um fragmento de uma reportagem para contextualizar a proposta:

[...] a tendência é o preço do imóvel tornar-se cada vez mais alto, principalmente por causa do marketing sobre a segurança feito pelo mercado imobiliário, que constrói prédios e casas em condomínios fechados, criando espaços artificiais de lazer. Para especialistas, a habitação na cidade, se não houver mudanças, caminha para a convivência entre iguais, com todos os prejuízos que isso acarreta, como o desaparecimento do espaço público e o aumento da intolerância, do preconceito e da tensão social [...] A política de habitações populares na periferia fez com que um grande número de famílias fosse morar em locais sem infraestrutura. Não havia transporte, escola, hospitais, creches, empregos e, em alguns locais, rede completa de água e esgoto [...] Além dos preços baixos dos terrenos, a construção de grandes avenidas e a facilitação de transporte, principalmente por ônibus ou trem, empurrou ainda mais os habitantes de baixa renda para longe do centro da cidade [...]. (GOIS; IWASSOA, 2004. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/especial/fj2401200408.htm>).

Quais fatores levam pessoas a se estabelecerem em lugares distantes dos centros urbanos, inapropriados para moradias e de baixa salubridade? Quais problemas são encontrados nesses lugares? Quais fatores levam as pessoas a saírem de regiões do interior para as grandes cidades? Quais aspectos influenciam a segregação nas áreas urbanas? É possível verificar esse fenômeno nos pequenos centros urbanos?

Todas essas questões articulam, a partir das orientações e do objetivo dado pela habilidade, um conjunto de operações do pensamento espacial e dos princípios do raciocínio geográfico, que são: estabelecer conexões desse fenômeno com outros, comparar as dimensões e as implicações econômicas, políticas e sociais, mostrando que o espaço geográfico é uma totalidade e que vários fatores estão interligados e nos ajudam a explicar dado contexto. Além de ser localizável, também é possível comparar esse evento com outros ocorridos em distintos lugares a partir do princípio da analogia. Esse fenômeno ocorre nos centros urbanos de São Paulo, mas pode também ser localizado em outros centros urbanos. Nesse entendimento, outros princípios podem ser articulados.

Torna-se possível a compreensão da categoria *território usado*, partindo-se das relações econômicas, políticas, culturais que são materializadas nos territórios onde há a possibilidade de debater sobre as desigualdades presentes no território, visto que isso possibilita compreender o território construído por todos (CARLOTO, 2015).

Entender a localização dos fenômenos e a sua ocorrência, nos distintos lugares, possibilita o desenvolvimento do raciocínio geográfico, na medida em que o estudante entende como os fenômenos ocorrem no território e por que estão localizados ali. A análise das informações geográficas, conforme a BNCC, é uma estratégia para os estudantes aplicarem os

princípios e as habilidades do pensamento espacial em situações cotidianas, ao buscarem entender os impactos socioeconômicos e ambientais nos distintos territórios, contextos e tempos. Não é necessário que o estudante saia do ensino fundamental compreendendo dado conceito; é preciso que ele compreenda as relações que envolvem o fenômeno e consiga operacionalizar os processos cognitivos, bem como entender a ordem de dependência de um lugar com outro.

O raciocínio geográfico significa entender o mundo, a vida e o cotidiano por meio dos conceitos desenvolvidos pelo pensamento espacial. A importância do pensamento espacial consiste no desenvolvimento de uma abordagem que leva em consideração a vivência de cada indivíduo. Como indica Duarte (2016), o pensamento espacial deve ser encarado como um eixo horizontal do currículo, ao ajudar a compreender os problemas desenvolvidos por cada área do conhecimento.

A compreensão do mundo em que se vive mobiliza o pensamento espacial que, por sua vez, requer o desenvolvimento do raciocínio geográfico, que ocorre por meio da aplicação de determinados princípios. O pensar geoespacialmente é a mobilização do pensar espacialmente mais o pensar geograficamente (pensar uma determinada questão a partir de mobilização de conhecimentos geográficos relacionados aos paradigmas científicos da ciência, como questões relacionadas ao clima, geomorfologia e política), o que possibilitará entender a dinâmica do espaço para auxiliar no planejamento das ações humanas sobre ele.

Dessa forma, Straforini (2018, p.184) explica que a utilização dessas ferramentas para a educação geográfica supera a ideia de “[...] mera transmissão dos conteúdos geográficos de forma fragmentada, dicotomizada e superficial por um ensino que possibilite aos educandos a compreensão da organização espacial.”.

Por conseguinte, compreende-se que o ato de raciocinar ajuda a compreender as categorias geográficas para ser capaz de ler, entender e compreender o mundo. Assim, o uso da expressão *raciocínio geográfico* implica pensar o ensino da Geografia na perspectiva de compreender e entender a realidade. O raciocínio geográfico acontece no cotidiano, nas ações em que ocorre a influência de elementos como localização; portanto, quando se faz necessário pensar, raciocinar, analisar os elementos disponíveis antes de tomar uma decisão.

A Geografia, enquanto disciplina escolar, passou por muitas mudanças ao longo do tempo, sobretudo quando são considerados os encaminhamentos teóricos metodológicos e a finalidade escolar de se ensinar Geografia. Essas mudanças ocorrem, em parte, da influência de alterações na própria ciência geográfica, principalmente devido às mudanças sociais, culturais, econômicas e ambientais ocorridas nos últimos tempos (SANTOS, 2013).

A prática do ensino, em Geografia, objetiva formar um indivíduo com consciência crítica — a partir dos fenômenos existentes no espaço e do cotidiano vivenciado — ao usar a teoria que aprendeu em sala de aula e relacioná-la com as experiências vivenciadas em seu cotidiano, saindo da teoria. É reconhecer que o espaço está em constante modificação e compreender qual o seu papel como ser humano nesse espaço e, assim, despertar um olhar crítico perante as relações econômicas, políticas e sociais.

A Geografia contribui para a formação do cidadão, e sua prática é fundamental ao currículo de formação do professor, pois é a oportunidade de viver a experiência e realizar, na prática, o conhecimento teórico adquirido no decorrer de sua formação acadêmica (SANTOS, 2013).

Compreender a realidade atual é um dos desafios para os estudantes que, diariamente, deparam-se com novas situações, diante da complexidade do objeto de estudo da Geografia — o espaço geográfico — em suas várias manifestações e representações. Assim, ao discutir um conceito, nesse caso *território usado*, é importante identificar os elementos que o constituem, sua função como representação do real e seu valor como ferramenta intelectual de análise.

Para entender o mundo em constante mudança é preciso que desenvolva o pensamento que, o tempo todo, é articulado por perguntas geográficas e busca compreender aquele fenômeno que é espacial, mas que é mutável. Para isso, é importante assegurar a apropriação de alguns conceitos fundamentais.

O mundo contemporâneo é complexo e, de acordo com Santos (2017, p. 203), “[...] no momento atual, aumenta em cada lugar o número e a frequência dos eventos. O espaço se torna mais encorpado, mais denso e mais complexo.”. Olhar o espaço, com a intenção de análise, requer um pensamento que dê conta das interconexões e relações estruturais e estruturantes desse espaço; isso demanda um pensamento que abarque a complexidade do mundo em suas relações parte-todo e local-global (NOGUEIRA; CARNEIRO, 2009).

Dessa forma, aprender a ler o mundo é essencial para a compreensão da realidade, pois, ao estudar o espaço geográfico, o estudante refletirá sobre a análise da dinâmica social e a relação existente entre o homem e a natureza. É importante que esse processo ocorra logo nos anos iniciais do ensino, para que os estudantes possam desenvolver sua criticidade. A partir disso, é possível construir outros valores sociais e despertar nos alunos a noção de cidadania. Nesse contexto, observa-se a importância de se estudar Geografia no início de sua fase escolar.

O raciocínio geográfico pode ser percebido/compreendido como uma forma de saber pensar o espaço e as suas transformações. A compreensão da realidade está vinculada à forma

como a aprendizagem acontece. A BNCC afirma que, para fazer a leitura do mundo, os alunos precisam ser estimulados a pensar espacialmente, desenvolvendo o raciocínio geográfico.

Neste sentido, a BNCC para educação geográfica conduz para um ensino que parte dos princípios geográficos, amparados pelo pensamento espacial que visa à resolução de problemas e à formação crítica e reflexiva do estudante. A compreensão de como ocorre a progressão de aprendizagem relacionada à categoria *território usado* será apresentada no próximo capítulo.

3 TERRITÓRIO USADO NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: PROGRESSÃO DE APRENDIZAGENS E HABILIDADES

3.1 Contribuições das teorias da aprendizagem para se pensar a progressão de aprendizagens e habilidades

Há tempos, estudiosos na área da psicologia vem tentando explicar como ocorrem os processos de aprendizagem, e, apesar dos esforços, só recentemente foram desenvolvidas teorias científicas para tentar explicar como ocorre o processo de aprendizagem (BESSA, 2008), que pode ser definido como construção de novos conhecimentos a partir de um sistema de trocas constantes entre sujeito e objeto. Os teóricos trabalham sob pontos de vista distintos, o que implica uma diversidade de teorias (BESSA, 2008).

Como o campo de investigação do conhecimento humano é amplo, alguns teóricos ganharam destaque ao longo dos tempos, servindo como base teórica para os estudos nessa área. O objetivo desta reflexão é apresentar os processos de construção do conhecimento, ou seja, entender como se dá o processo de aprendizagem ou, ainda, como o estudante constrói seu conhecimento a cada etapa do ensino. Busca-se, assim, entender como ocorre a progressão de aprendizagens em contexto geográfico a partir das teorias da aprendizagem de Jean Piaget e Lev Vygotsky, com respaldo de autores que pesquisam a educação geográfica, como Castellar (2006), Cavalcanti (2005a, 2005b) e outros.

Dessa forma, a presente seção lança a reflexão sobre as principais teorias da aprendizagem, buscando compreender como ocorre a aprendizagem da categoria *território usado* na BNCC, visto que essa categoria tem uma potencialidade para explicar as contradições do espaço. Dessa forma, será possível entender como o estudante transita de um nível de conhecimento a outro — ou seja, de um nível de conhecimento elementar ao mais complexo — e entender como ocorre essa progressão na BNCC.

A busca de construção do conhecimento gera discussões de como o estudante compreende, de início, conteúdos mais simples e, posteriormente, conteúdos mais complexos. Essa transição de um nível de conhecimento a outro denota uma teoria construtivista de conhecimento (PIRES, 2016).

A aprendizagem é um processo associado ao desenvolvimento pessoal, em que competências, habilidades e conhecimentos são adquiridos ou modificados por meio de experiências vivenciadas nas relações entre sujeito e objeto. Conforme Castellar:

[...] a aprendizagem é vista como um processo de interação social que gera uma adaptação das estruturas mentais do sujeito, ou seja, é um processo de tomada de consciência, pelo estudante, das propriedades dos objetos e das suas próprias ações ou conhecimentos aplicados aos objetos. (CASTELLAR, 2005, p. 214).

Nessa perspectiva, a passagem de um nível de conhecimento a outro está relacionada à interação de fatores internos e externos.

Dois teorias importantes no campo da psicologia da educação são o Construtivismo,¹² de Piaget, e o Interacionismo, de Vygotsky, principais referências nesse campo do conhecimento que ajudam a entender como ocorre o processo de aprendizagem dos indivíduos.

Jean Piaget (1896–1980) foi um pesquisador suíço que se interessou em analisar como surge e evolui o conhecimento. Sua formação inicial em biologia o fez considerar impossível separar o crescimento orgânico do processo de desenvolvimento psicológico da criança (BESSA, 2008). Isso refletiu no seu interesse pela epistemologia genética¹³ do desenvolvimento, em que o pesquisador estabeleceu uma divisão em estágios cognitivos, pelos quais todos os seres humanos passam, que evoluem em sequência. São os estágios sensório-motor, pré-operatório, das operações concretas e das operações formais, que é o estágio final, quando se atinge o domínio do pensamento abstrato (BESSA, 2008).

As indicações de idade para cada estágio é apenas um parâmetro; nem sempre o desenvolvimento acontece no mesmo ritmo, podendo variar de indivíduo para indivíduo, influenciado por vários fatores que agem sobre ele.

Para Piaget, a aquisição do conhecimento deve ser compreendida como um processo de autoconstrução contínua (CASTELLAR, 2005). Piaget concluiu que a aprendizagem começa quando há “desequilíbrio” entre o sujeito e o novo objeto. Para compreender esse processo, três conceitos são fundamentais: a assimilação, a acomodação e a equilibração. Compreende-se a assimilação como a incorporação do objeto novo a ideias já existentes, ou seja, a compreensão de algo novo com base no conhecimento prévio. É preciso buscar novas informações para agir sobre o objeto que se quer conhecer (BESSA, 2008). A acomodação é a modificação dos esquemas anteriormente estabelecidos para lidar com a nova informação.

Piaget chegou à conclusão de que a aprendizagem se dá a partir da ação do sujeito sobre o objeto, “[...] em que o sujeito é aquele que vai em busca do conhecimento, o objeto é aquilo

¹² O construtivismo preocupa-se com o que conhecemos e como alcançamos esses conhecimentos (CASTELLAR, 2005).

¹³ Na epistemologia genética estudam-se os mecanismos e processos que os sujeitos atravessam na passagem dos estados de menor conhecimento aos estados de maior conhecimento (CASTELLAR, 2005).

que se deseja conhecer e a ação exercida pelo sujeito sobre o objeto é sempre uma interação.” (BESSA, 2008, p. 44). Entende-se que o processo de interação se desenvolve com a finalidade de construir algo novo. A ação do sujeito sobre o objeto, na busca do conhecimento, é, para Piaget (BESSA, 2008, p. 44), um processo que não cessa e que “[...] contém em seu interior um outro processo contínuo denominado de equilíbrio majorante.”¹⁴

É esse processo dinâmico conhecido como equilíbrio majorante, então, o responsável por nos levar de um estágio de menor conhecimento para outro seguinte de maior conhecimento. Esses estágios, aos quais se refere Piaget, foram estudados a fundo pelo teórico a fim de compreender o que caracteriza cada evolução da inteligência do ser humano durante o seu processo de evolução biológica, ou seja, durante o seu processo de evolução maturacional ou crescimento (BESSA, 2008, p. 46).

Dessa forma, para Piaget, o início do processo de aprendizagem acontece pelo desequilíbrio na relação entre sujeito e objeto, compreendendo que se trata de uma relação dialética entre sujeito e objeto. O indivíduo passa por várias etapas de desenvolvimento ao longo da vida. A aprendizagem se dá a partir do equilíbrio entre a assimilação e a acomodação, que parte do desequilíbrio e resulta em adaptação. Conforme esse esquema, o ser humano assimila os dados que obtém do exterior, pois o sujeito possui conhecimentos anteriores e experiências que podem servir de base para que novos conhecimentos sejam adquiridos; dessa forma, precisa adaptar essas novas informações, e, assim, dar-se a acomodação.

Contemporâneo de Piaget, Lev Vygotsky (1896-1934) foi outro teórico cujas ideias ainda hoje são influentes. Vygotsky deixou significativas contribuições para se pensar a educação. Tais ideias são conhecidas como abordagem sociointeracionista, sociocultural ou sócio-histórica (BOTELHO, 2009).

Algumas das bases de suas teorias serão abordadas brevemente, com o intuito de auxiliar na compreensão de como ocorre a progressão de aprendizagem.

Para Vygotsky, os processos mentais não são inatos, mas se originam entre indivíduos. Desenvolvem-se ao longo do processo de internalização de formas culturais e de comportamentos, e não de reações automáticas, ações reflexas e associações simples que ele afirma ser de origem biológica. Diferentemente de Piaget, Vygotsky afirma que as características tipicamente humanas não estão presentes desde o nascimento, mas resultam da interação do homem com seu meio sociocultural (BESSA, 2008).

¹⁴A equilíbrio majorante pode ser definida como o processo pelo qual o sujeito passa de um estágio de menor conhecimento a um estágio de maior conhecimento, indo do desequilíbrio ao equilíbrio por meio de assimilações e acomodações constantes (BESSA, 2008).

A psicologia sócio-histórica vê o mundo psíquico como uma construção histórica e social, o que significa que o ser humano não nasce com uma essência universal, algo que já viria pronto, só esperando para se desenvolver; pelo contrário, segundo essa concepção, o indivíduo é visto como um ser ativo e social, construído ao longo de sua vida por meio das relações com outros indivíduos e com o meio que o cerca. Entende-se que é preciso pensar em contextos de vivências diferentes, pois cada indivíduo constrói o conhecimento de acordo com a realidade a que está inserido. Nesse contexto, Cavalcanti reforça a seguinte ideia:

[...] é importante que o professor considere o que os alunos pensam, desejam e conhecem. É preciso considerar os conhecimentos e a experiência que esses alunos trazem do seu cotidiano para serem confrontados com o saber geográfico mais sistematizado. [...] As representações sociais (síntese das diferentes culturas que a escola lida) estão no nível do conhecimento vivido e sentido, nem sempre consciente, mas que contém elementos de conceitos já potencialmente existentes nos alunos, podendo assim, ser tomado como base de um processo de aprendizagem significativa. (CAVALCANTI, 2005a, p. 78).

Compreende-se que o professor, como mediador, pode contribuir para que o estudante possa raciocinar com base em conceitos científicos para compreender a realidade. Conforme Cavalcanti (2005), a compreensão do processo de formação de conceitos pelo sujeito é um dos pontos de preocupação de Vygotsky, pois, ao trazer esclarecimentos acerca dos mecanismos pelos quais são formados os conceitos, durante o desenvolvimento intelectual, dá aos educadores importante ferramenta para buscar uma aproximação entre os conceitos científicos a serem transmitidos e aqueles trazidos do cotidiano dos estudantes (CAVALCANTI, 2005b).

Para compreender o processo de construção de conceitos, a contribuição de Cavalcanti (2005) é fecunda, uma vez que realiza uma leitura geográfica a partir da obra de Vygotsky. Em um primeiro momento, Cavalcanti explica que o conhecimento é externo ao sujeito, já que foi anteriormente construído por uma sociedade; portanto, é social. Quando compartilhado dialeticamente entre pessoas, é interpessoal. Até então, externo ao sujeito. Mas, quando ocorrem mudanças qualitativas de aprendizagem, o conceito passa a ser internalizado para o plano intrapsíquico. Ressalta-se que a internalização não é um processo que gera, na mente, uma cópia idêntica do objeto cognoscível, mas sim uma reconstrução subjetiva (CAVALCANTI, 2005). Enfatizando essa ideia, o autor, a partir de Vygotsky, explica o processo de incorporação de conceito:

A internalização consiste, como já foi dito, na transformação de uma atividade externa para uma atividade interna e de um processo interpessoal para um processo intrapessoal. Essas transformações são fundamentais para o processo de desenvolvimento de funções psicológicas superiores e interessam particularmente ao

contexto escolar, porque ele lida com formas culturais que precisam ser internalizadas (CAVALCANTI, 2005, p.).

Nesse processo de abstração de conceitos, os objetos dos quais nos apropriamos carregam consigo as aptidões já desenvolvidas pelas gerações anteriores para usos e significados daquele objeto. Conforme Oliveira (2015), o conceito é um ato de generalização, que evolui com o significado das palavras, sendo a essência de seu desenvolvimento a transição de uma estrutura de generalização a outra que culmina no processo de formação de conceitos científicos.

É, por tanto, no processo de apropriação do mundo externo, por meio das relações sociais, que se desenvolve o mundo interno da individualidade. Um processo bilateral, ou seja, conforme o indivíduo atua no mundo social vai se constituindo uma relação de troca e transformações mútuas nessa dialética constante. Por esse motivo, Vygotsky é considerado um autor interacionista, que via o desenvolvimento a partir de dois processos diferentes, mas complementares: a maturação e o aprendizado (BESSA, 2008).

O processo de maturação é o que cria certas capacidades que vão tornar possíveis a aprendizagem. Para isso, a linguagem tem um papel de destaque e se desenvolve em uma sequência. Primeiro, a função indicativa, que é o pensamento sincrético; depois, a função formal, que envolve a criação de conceitos simbólicos. É nesse contexto que entra o papel da escola e, conseqüentemente, o do professor, que é ajudar a desenvolver o pensamento formal a partir dos conceitos científicos.

[...] o professor deve acompanhar o modo pelo qual a criança internaliza o conhecimento externo e como o aprendizado escolar incita as relações internas dos processos intelectuais. Assim, ele assume um papel de intermediação no processo de aprendizagem do aluno e o ajuda a construir seu conhecimento. Também é igualmente importante atentar para o meio cultural no qual os alunos estão inseridos, uma vez que os mesmos podem apresentar rendimentos desiguais do nível de habilidades e conhecimentos (BESSA, 2008, p. 71).

Porém, para ensinar uma criança, deve-se levar em conta que nem todos aprendem da mesma maneira, no mesmo ritmo. O nível de desenvolvimento real de uma criança se refere à capacidade de resolver problemas de forma independente, por meio de funções já amadurecidas/desenvolvidas. O nível de desenvolvimento potencial corresponde, assim, à toda área que está em fase de amadurecimento; corresponde a uma série de processos que estão para ser acrescentados no desenvolvimento da criança. Dessa forma, é possível identificar que a zona de desenvolvimento proximal (ZDP) é a distância entre a capacidade de resolver problemas individualmente e o que ela pode resolver com o auxílio de outro, funções que ainda não foram

amadurecidas e que, portanto, devem ser estimuladas pelo professor. É na ZDP que o professor deve focar a atenção, é nessa zona que age o mediador, e é nela que o processo de ensino vai acontecer.

Conforme Piaget, a aprendizagem parte de um estágio de menor conhecimento para um maior (BESSA, 2008), levando em consideração vários fatores, como o meio no qual o sujeito está inserido, e as funções que precisam ser desenvolvidas com a mediação do outro. O estudante adquire conhecimento na medida em que ele é motivado e que se posiciona de modo ativo diante do conteúdo. A escola é lugar onde se realiza o encontro da criança com o conhecimento, “[...] um lugar de encontro de culturas, de saberes, de saberes científicos e de saberes cotidianos, ainda que o seu trabalho tenha como referência básica os saberes científicos.” (PEREIRA, 2018, p. 16).

Compreende-se, dessa forma, que as teorias aqui apresentadas (tanto a de Piaget como a de Vygotsky), assim como outras teorias, contribuem para entender o desenvolvimento de processos cognitivos, em especial aqueles relacionados à educação geográfica. Entende-se, neste estudo, que, no ensino de Geografia, uma teoria complementa a outra e, dessa forma, contribuem para a leitura e compreensão do mundo. Nesse sentido, a seguir busca-se mostrar como a BNCC indica a progressão de habilidades a partir da relação entre as unidades temáticas e os objetos de conhecimento.

3.2 Considerações sobre a taxonomia de Bloom

Um grupo de pesquisadores na área de psicologia da educação reuniu-se nos EUA em uma convenção da Associação Americana de Psicologia (American Psychological Association), em 1948, dando início a um projeto de classificação de objetivos educacionais. Nesse encontro, houve interesse por um quadro teórico de referência que facilitasse a comunicação entre examinadores e estimulasse a pesquisa sobre avaliação, estabelecendo uma articulação entre os envolvidos no processo de avaliar (FERRAZ; BELHOT, 2010). A missão foi a elaboração de um sistema de classificação de objetivos que se tornasse ponto de partida e base para o planejamento educacional. Ao assumir a liderança desse projeto, Benjamin Bloom (1913–1999), junto com seus colaboradores, “[...] definiu que o primeiro passo em direção à execução da responsabilidade a eles atribuída seria a divisão do trabalho de acordo com o domínio específico de desenvolvimento cognitivo, afetivo e psicomotor.” (FERRAZ; BELHOT, 2010, p. 422).

A busca por entender a estruturação dos processos cognitivos apresentados na BNCC remete aos estudos sobre a taxonomia dos objetivos educacionais, ou taxonomia de Bloom, elaborada por Bloom e outros teóricos. Essa trata de três domínios do desenvolvimento humano: o cognitivo, relacionado às capacidades intelectuais; o afetivo, que dá ênfase a valores, sentimentos e emoções e o psicomotor, que aborda as habilidades motoras (BATISTA, 2017).

Com base em Bloom, Batista (2017) esclarece que a taxonomia dos objetivos educacionais é uma estrutura de organização hierárquica de categorias cognitivas, segundo a qual o estudante deve, obrigatoriamente, ter domínio da etapa anterior para aprender novos conteúdos e competências. A ideia principal dessa teoria está em organizar o que se quer que o estudante aprenda de maneira hierárquica, dos conteúdos elementares aos mais complexos. A importância em entender esses conceitos reside na ideia de que se deve planejar atividades de acordo com os níveis de aprendizagem do estudante.

Fundamentada em Bloom e colaboradores, Vidal (2017, p. 42) relata que a taxonomia de Bloom tem o propósito de “[...] embasar o planejamento, a organização e o controle dos objetivos de aprendizagem, seguindo um sistema de classificação educacional-lógico-psicológico.”. No domínio cognitivo, os objetivos educacionais focalizam a aprendizagem de conhecimentos, desde lembrar e compreender algo que foi estudado até a capacidade de aplicar, analisar e reorganizar a aprendizagem de um modo singular e criativo, reordenando o material ou combinando-o com ideias ou métodos anteriormente aprendidos.

Dessa forma, a estrutura proposta por Bloom e seus colaboradores é definida por seis categorias principais, distribuídas de forma hierárquica e cumulativa, segundo a complexidade da ação mental requerida. Essas categorias são ordenadas da mais simples e concreta (conhecimento)¹⁵ para a mais complexa e abstrata (avaliação)¹⁶ (VIDAL, 2017).

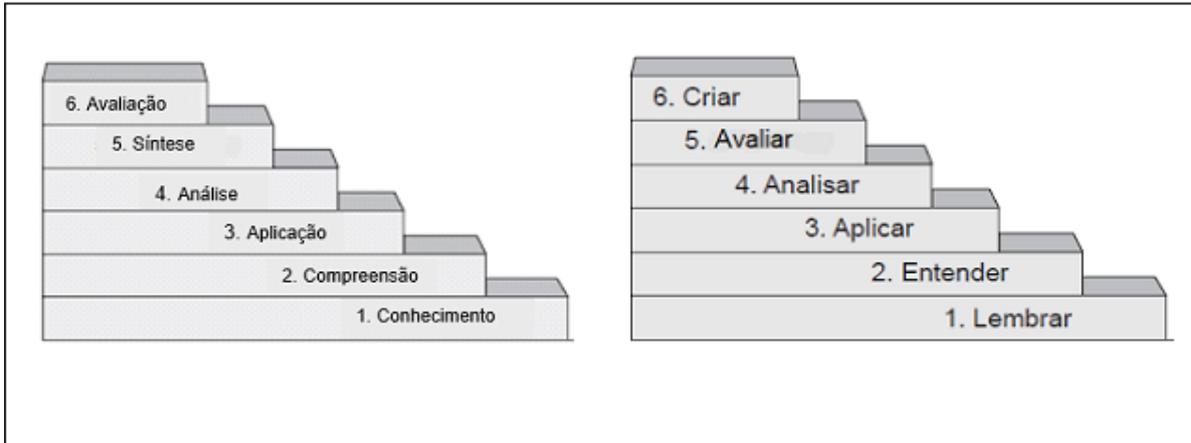
Na taxonomia de Bloom revisada, a base das categorias foram asseguradas, e permanecem as seis categorias que foram propostas inicialmente; mas, há algumas alterações. Ao separar, conceitualmente, o conhecimento do processo cognitivo, ocorreram as seguintes mudanças: os aspectos verbais utilizados na categoria *Conhecimento* foram mantidos, mas essa foi renomeada como *Lembrar*; *Compreensão* foi renomeada para *Entender* e, por fim, *Aplicação* e *Análise* foram alteradas para as formas verbais *Aplicar* e *Analisar*. As categorias *Avaliação* e *Síntese* foram trocadas de lugar e renomeadas como *Avaliar* e *Criar* (FERRAZ;

¹⁵ É tudo que já foi transmitido, a lembrança de algo que já foi aprendido, alguma informação anterior (VIDAL, 2017).

¹⁶ O estudante já consegue pensar criticamente em relação ao conteúdo ou conhecimento, consegue analisar, verificar (VIDAL, 2017).

BELHOT, 2010). Ao topo da escada, estão os verbos cognitivos considerados de conhecimento mais complexo e, mais à base, os de conhecimento mais simples, o que pode ser verificado na Figura 4.

Figura 4 - Níveis da Taxonomia do Domínio Cognitivo de Bloom: original (1956) e revisada (2001).



Fonte: Adaptada de Ferraz; Belhot (2010).

Em sua nova proposição, a taxonomia de Bloom considera duas dimensões, que são: o conhecimento e os processos cognitivos. Cada dimensão também é subdividida em categorias, conforme pode ser observado no Quadro 5. Nessa nova perspectiva, as dimensões dos processos cognitivos perpassam as diferentes dimensões do conhecimento (efetivo, conceitual, procedimental e metacognitivo). A taxonomia de Bloom revisada evidencia um enfoque bidimensional, conforme Vidal (2017). A primeira dimensão — *Conhecimento* — refere-se a “o que” está sendo ensinado. Essa dimensão trata do conteúdo, dos substantivos da aprendizagem. A segunda dimensão — *Processos Cognitivos* — refere-se a “como” o conhecimento é adquirido. “Sob esta nova perspectiva os objetivos educacionais são elaborados de forma a explicitar tanto o conteúdo quanto a maneira pela qual este será aprendido.” (VIDAL, 2017, p. 63).

Quadro 5 – Dimensões do conhecimento e dos processos cognitivos

(Continua)

DIMENSÕES	CATEGORIAS
Conhecimento	Efetivo — relaciona-se a informações básicas e inclui elementos isolados de informação, como definições de vocabulário e conhecimento de detalhes específicos.
	Conceitual — está associado às relações entre as partes de uma estrutura maior que as fazem funcionar em conjunto; consiste em sistemas de informação, como classificações e categorização.

(Conclusão)

Conhecimento	Procedimental — está relacionado ao como saber fazer algo; utiliza-se de métodos, técnicas e conhecimento sobre quando usar esses procedimentos. O conhecimento abstrato começa a ser estimulado.
	Metacognitivo — associa-se ao modo de saber raciocinar, utilizar conhecimentos previamente assimilados para resolução de problemas. Constituído por informações que estimulam o raciocínio, a crítica. “Relacionado ao reconhecimento da cognição em geral e da consciência da amplitude e profundidade de conhecimento adquirido de um determinado conteúdo”.
Processos Cognitivos	Lembrar — consiste em reconhecer e distinguir informações importantes da memória de longa duração. Relaciona-se à busca por informações importantes.
	Entender — é a capacidade de estabelecer novas conexões entre o novo e o conhecimento previamente adquirido.
	Aplicar — refere-se a usar o procedimento aprendido em uma situação específica ou nova.
	Analisar — consiste em dividir a informação em partes e pensar como essas partes se relacionam com a estrutura geral.
	Avaliar — engloba verificação e crítica baseado em critérios.
	Criar — envolve reunir conhecimentos e habilidades para dar origem a algo novo. Para conseguir criar tarefas, os estudantes planejam e produzem.

Fonte: Adaptado de Ferraz; Belhot (2010).

É importante ressaltar que, na BNCC, os processos cognitivos são apresentados em forma de verbos no infinitivo, que compõem a estruturação das habilidades. Um aspecto relevante nesse documento é que as habilidades progredem em complexidade, assim como propõe a taxonomia de Bloom revisada, segundo a qual o domínio cognitivo é estruturado em níveis crescentes de complexidade. Assim, o estudante deverá desenvolver, primeiramente, habilidades mais simples que são essenciais para o desenvolvimento de outras mais complexas. O Quadro 6 apresenta um exemplo de como ocorre a progressão de habilidades.

Quadro 6 - Progressão de habilidades.

HABILIDADES BNCC	TAXONOMIA DE BLOOM
EF01GE01 – <u>Descrever</u> características observadas de seus lugares de vivência (moradia, escola etc.) e <u>identificar</u> semelhanças e diferenças entre esses lugares.	Lembrar
EF06GE01 – <u>Comparar</u> modificações das paisagens nos lugares de vivência e os usos desses lugares em diferentes tempos.	Analisar
EF09GE01 – <u>Analisar</u> criticamente de que forma a hegemonia europeia foi exercida em várias regiões do planeta, notadamente em situações de conflito, intervenções militares e/ou influência cultural em diferentes tempos e lugares.	Analisar

Fonte: Brasil (2018).

No exemplo de como as habilidades da BNCC promovem progressão em grau de complexidade, os processos cognitivos são apresentados em forma de verbos. A habilidade 1 do 1º ano explicita, em seus verbos, *descrever* e *identificar* as aprendizagens que os estudantes devem internalizar. De modo que o ensino parte de processos mais simples, como descrever os lugares de vivência de cada estudante para indicar os diferentes usos dos lugares, tanto rural como urbano. Ou seja, o estudante pode retratar os pontos de referência mais próximos dele, o percurso da casa até a escola, lugares mais próximos de sua vivência. Inicialmente, o estudante observa seus espaços próximos, de forma que a escala pode ampliar-se sucessivamente. Dessa forma, pode-se relacionar os temas do ensino de Geografia, primeiramente, com o que há de mais próximo para depois incluir o mais distante.

Os processos cognitivos *descrever* e *identificar* constituem a categoria *Lembrar* da taxonomia de Bloom revisada, que corresponde aos processos de aprendizagem mais

elementares, ou seja, gerar informações a partir da memória, recordar, reconhecer, reproduzir ideias entre outros; consiste em lembrar informações sobre fatos, datas, teorias, métodos, classificações, lugares, regras, critérios e procedimentos (RIVAS, 2014).

Seguindo essa linha de raciocínio, a habilidade 1 do 6º ano refere-se a comparar os diferentes usos dos lugares em épocas distintas, compreendendo que os territórios constituem lugares, como já explicitado. Essa habilidade favorece a compreensão de como os lugares e paisagens se transformam pelos usos, resultante das relações historicamente construídas pela sociedade para se apropriar da natureza. É possível, também, trabalhar com semelhanças e diferenças entre o lugar de vivência do estudante, comparando com outras realidades e outras épocas, tipos de transportes utilizados pelos estudantes para ir à escola de acordo com as características socioeconômicas e culturais dos lugares.

O processo cognitivo *comparar* é vinculado à categoria *analisar*, que corresponde a delimitar parte de um todo para compreender como relacionam essas partes, sendo capaz de entender a relação entre elas e a sua estrutura total (RIVAS, 2014).

A habilidade 1 do 9º ano refere-se a analisar de que forma a hegemonia europeia foi exercida em épocas e regiões distintas. Cabe ressaltar que, até aqui, o estudante já adquiriu um arcabouço de conceitos e temas que contribuirá para a aprendizagem. Essa habilidade considera as modificações decorrentes da colonização e dos usos do território em diferentes épocas, assim como a influência europeia na cultura por meio da migração. Com essa habilidade, pode-se trabalhar de forma ampla, com assuntos relacionados a economia, política, cultura etc.

A influência desses povos pode ser vista em diferentes lugares do mundo por meio das mídias. No Brasil, há lugares em que elas se tornam mais evidentes, principalmente nas regiões Sul e Sudeste do país, onde a cultura de seus antepassados foi conservada por seus colonos.

As habilidades representam o que é esperado que os estudantes aprendam a cada nível, de forma que existe uma relação de dependência entre elas, assim como uma inter-relação com habilidades de outras áreas de conhecimento que contribuirão para a estruturação de um arcabouço de conhecimentos. Dessa forma, para seguir adiante nos anos escolares, o estudante deve ter domínio do processo cognitivo, levando para o nível seguinte aquilo que aprendeu nas etapas anteriores, de forma que as habilidades, ao adquirirem complexidade, vão trazendo mais elementos para entender o uso do território.

De acordo com a teoria de Bloom, e a própria organização da BNCC (BRASIL, 2018), o estudante precisa ter compreendido as habilidades do nível anterior para que possa desenvolver as da etapa seguinte; com as habilidades mais simples, compreende-se que o

estudante está conhecendo o assunto. A progressão da aprendizagem apresenta um nível de complexidade crescente que deve ser garantido ao longo dos anos.

3.3 Progressão de habilidades relacionadas à categoria *território usado*

Para a análise dos objetivos educacionais relacionados ao ensino de *território usado*, na BNCC dos anos finais do ensino fundamental, tem-se como referência a taxonomia de Bloom revisada, uma vez que essa categorização apresenta, de forma mais completa, os processos cognitivos identificados na base. Segundo a BNCC:

A progressão das aprendizagens, que se explicita na comparação entre os quadros relativos a cada ano (ou bloco de anos), pode tanto estar relacionada aos processos cognitivos em jogo – sendo expressa por verbos que indicam processos cada vez mais ativos ou exigentes – quanto aos objetos de conhecimento – que podem apresentar crescente sofisticação ou complexidade –, ou, ainda, aos modificadores – que, por exemplo, podem fazer referência a contextos mais familiares aos alunos e, aos poucos, expandir-se para contextos mais amplos. (BRASIL, 2018, p. 31).

Nessa perspectiva, busca-se apresentar, de modo sucinto, como a BNCC indica a progressão de habilidades relacionadas ao *território usado* a partir da relação entre as unidades temáticas e os objetos de conhecimento. É importante ressaltar que a progressão ocorre de duas formas: dentro do mesmo ano escolar e de um ano a outro.

Ressalta-se que o estudo proposto pela BNCC conota progressão escalar e parte da compreensão dos aspectos próximos ao estudante e da relação local-global, de forma a inter-relacionar fenômenos locais e globais a partir de suas relações. Outro aspecto a destacar é a progressão dentro do mesmo ano escolar, que aumenta gradativamente em grau de complexidade; também havendo progressão de um nível escolar a outro. Tais progressões podem ser denominadas *progressão horizontal* e *vertical*, respectivamente.

Nesse sentido, Callai (2005) afirma que “[...] o estudo do meio considerando que se deve partir do próprio sujeito, estudando a criança particularmente, a sua vida, a sua família, a escola, a rua, o bairro, a cidade, e, assim, ir sucessivamente ampliando, espacialmente, aquilo que é o conteúdo a ser trabalhado”.

Nos anos iniciais do ensino fundamental, a proposta da BNCC focaliza o conhecimento dos lugares de vivência (lugares próximos ao estudante), de forma que o estudo vai ganhando complexidade gradualmente. No 6º ano do ensino fundamental, a BNCC propõe que as

habilidades estejam voltadas para a compreensão das paisagens pelo trabalho humano e pela ação da natureza. No 7º ano, a base traz um enfoque voltado para a compreensão do território brasileiro nas suas dimensões políticas, econômicas, culturais e demográficas. No 8º ano, de acordo com as indicações da BNCC, abordam-se temas voltados para os fluxos migratórios e dinâmica demográfica; preconizam-se análises acerca das grandes regiões político-econômicas envolvendo tensões e conflitos. Já o 9º ano centra a aprendizagem nas relações internacionais econômicas, políticas, sociais e culturais, e aborda as transformações territoriais, com ênfase na Europa, Ásia e Oceania.

As habilidades relacionadas ao ensino de *território usado*, na BNCC do ensino fundamental, estão distribuídas em todos os anos escolares, do 1º ao 9º. Como já explicitado, as habilidades do componente curricular Geografia, associadas ao ensino de *território usado* nos anos iniciais, referem-se aos conhecimentos básicos, de modo que, nos anos subsequentes, os níveis de complexidade vão aumentando, como menciona a BNCC:

A ênfase nos lugares de vivência, dada no Ensino Fundamental – Anos Iniciais, oportuniza o desenvolvimento de noções de pertencimento, localização, orientação e organização das experiências e vivências em diferentes locais. Essas noções são fundamentais para o trato com os conhecimentos geográficos. Mas o aprendizado não deve ficar restrito apenas aos lugares de vivência. Outros conceitos articuladores, como paisagem, região e território, vão se integrando e ampliando as escalas de análise. (BRASIL, 2018, p. 368).

Os processos cognitivos são organizados do mais simples — que é ter a informação sobre determinado fato — ao mais complexo, que implica a criticidade. O Quadro 7 apresenta os verbos do domínio cognitivo da taxonomia de Bloom revisada, no sentido de elucidar como ocorre a progressão do ensino relacionada à categoria *território usado*. Ressalta-se que são apresentados apenas alguns verbos cognitivos: do lado esquerdo, os processos cognitivos elementares e, à direita, os verbos caracterizados como mais complexos.

Quadro 7 – Processos cognitivos ensejados pelos verbos

Lembrar	Entender	Aplicar	Analisar	Avaliar	Criar
Listar	Esquematizar	Utilizar	Resolver	Defender	Elaborar
Reconhecer	Relacionar	Implementar	Categorizar	Delimitar	Desenhar
Identificar	Explicar	Modificar	Diferenciar	Estimar	Produzir
Reconhecer	Demonstrar	Experimentar	Comparar	Selecionar	Traçar
Localizar	Parafrasear	Demonstrar	Investigar	Justificar	Inventar

Fonte: Adaptado de Ferraz; Belhot (2010).

Esses verbos expressam os processos cognitivos almejados (FERRAZ; BELHOT, 2010). Por exemplo, na habilidade EF07GE02, o estudante deverá “[...] analisar a influência

dos fluxos econômicos e populacionais na formação socioeconômica e territorial do Brasil, compreendendo os conflitos e as tensões históricas e contemporâneas.”. Requer o que ele já apreendeu para analisar essa nova informação, sendo necessário mobilizar informações, como a influência das crises econômicas e as dinâmicas populacionais.

Para a compreensão, exige do estudante o domínio cognitivo dos anos anteriores, como já explicitado. As habilidades relacionadas aos anos iniciais do ensino fundamental são da dimensão do domínio cognitivo de ordem elementar; entretanto, no 2º ano, duas habilidades apresentam o domínio cognitivo de ordem superior, *analisar*, que requer a aquisição de outros domínios.

No 2º ano, há a inserção dos processos cognitivos *comparar* e *analisar*, que apresentam maior grau de complexidade; o primeiro, classificado na categoria *criar*, está relacionado ao domínio do conhecimento procedimental e, o segundo, ao metacognitivo, demonstrando a não linearidade da progressão de habilidades apresentada na BNCC de Geografia.

Na BNCC, as habilidades relacionadas ao *território usado* estão distribuídas em todos os anos escolares, do 1º ao 9º. Como já explicitado, as habilidades do componente curricular Geografia, associadas ao ensino de *território usado* nos anos iniciais do ensino fundamental, referem-se aos conhecimentos básicos, de modo que, a cada ano escolar posterior, o grau de complexidade aumenta e exige que o estudante tenha adquirido o domínio cognitivo exigido no ano anterior.

Os estudos partem de assuntos elementares, como descrever o lugar de vivência, a ocorrência de migrações no bairro que o estudante faz parte e os grupos migratórios que contribuíram para a constituição desse bairro¹⁷. Assim, o estudo avança, adquirindo mais elementos para a compreensão do assunto. As habilidades também demandam a identificação da diversidade social existente na comunidade para comparar diferentes grupos presentes na escola e em seu entorno, no bairro da escola e de moradia do estudante, e também nos povos tradicionais, para identificar os grupos constituintes da formação populacional do Brasil, relacionando-os aos fluxos migratórios e reconhecendo a contribuição que cada um trouxe para a cultura e para os hábitos e costumes locais. A habilidade consiste em compreender a dinâmica interna de migração, no Brasil, associando-a ao crescimento das cidades e à ocupação de novas fronteiras agrícolas. Então, o estudante chega ao 4º ano e necessita descrever as migrações dos

¹⁷ As habilidades do 1º ao 3º ano focam no estudo dos lugares de vivência do estudante, assim como reconhecer os diferentes modos de vida dos povos tradicionais, bem como identificar marcas das contribuições culturais, ou seja, exige a compreensão das características de um lugar resultante das relações com outros.

povos que ajudaram a formar a sociedade brasileira, ou seja, significa que ele deve conhecer os fluxos populacionais migratórios dos grupos europeus, asiáticos e africanos que vieram colonizar o Brasil. No 5º ano, há a inserção dos processos cognitivos *descrever* e *analisar* o crescimento da população local a partir das taxas de natalidade, mortalidade infantil e fluxos migratórios. Dessa forma, as habilidades relacionadas à formação do povo brasileiro e à ocupação do território contribuem para a compreensão das desigualdades socioeconômicas existentes no Brasil.

No 6º ano, há uma retomada para estudos de espaços mais próximos do estudante, que requer interpretar os diferentes usos dos lugares em épocas distintas e comparar as modificações que ocorrem nesses lugares, de modo que o estudante possa compreender que a dinâmica da paisagem nos lugares é resultado das relações historicamente construídas pela sociedade para se apropriar da natureza. Entende-se que, aqui, o estudante já tenha internalizado domínios cognitivos elementares, como *identificar* os primeiros moradores, *compreender* os processos de migração, o que supõe que o aluno já tenha identificado e explicado como seu município se constituiu e quais foram os primeiros habitantes, compreendendo que a migração trouxe contribuições para constituir a sociedade e a cultura brasileiras. De forma que esses processos vão culminar nas transformações e usos do território.

No 7º ano, as habilidades estabelecem o estudo voltado a avaliar aspectos da formação territorial do Brasil, com destaque para as questões histórico-geográficas, os processos migratórios e as características populacionais diante da diversidade do território brasileiro a partir dos estereótipos que circulam nos meios de comunicação. Pressupondo que, para avaliar esses processos, o estudante já tenha domínio de processos cognitivos anteriores, como comparar, diferenciar, localizar, relacionar, identificar, que contribuirão para a interiorização dessa nova aprendizagem.

No 8º ano, as habilidades requerem do estudante a compreensão de aspectos relacionados ao global, de forma que esse possa descrever e analisar os fatores que condicionaram os fluxos migratórios em diferentes épocas e relacioná-los com a dinâmica de ocupação do lugar de vivência e influência desses fluxos na diversidade populacional e nos usos do território brasileiro.

No 9º ano, requer-se a análise da influência da hegemonia europeia diante de outras regiões do planeta (influência política, econômica e cultural). Para que ocorra essa análise, o estudante precisa lembrar-se de fatos, períodos e acontecimentos que o auxiliarão na compreensão da nova informação, assim como aspectos da influência cultural no município, no país e no mundo. Para a compreensão do conteúdo, serão mobilizados processos cognitivos já

consolidados, como reconhecer o papel preponderante da Europa na organização do mundo contemporâneo e os aspectos da influência cultural no município, no continente e mundo. É evidente a inter-relação entre as habilidades, de forma que os conhecimentos já internalizados auxiliarão na compreensão sobre a influência dos povos originais, as transformações na paisagem decorrente da colonização e outros fatos sobre a hegemonia europeia.

As habilidades vão se constituir em um amálgama, de modo que vai sendo consolidado o conhecimento sobre *território usado*. Como já evidenciado, as habilidades da BNCC não possuem uma linearidade, pois algumas dos anos iniciais exigem um domínio de processos cognitivos mais complexos.

Quanto à indicação da categoria *território usado*, as habilidades do 6º ao 9º ano denotam uma maior complexidade em relação àquelas dos anos iniciais, pois demandam o desenvolvimento dos processos cognitivos superiores, como *elaborar, analisar, explicar*, entre outros, assim como requer que o estudante tenha o domínio de conceitos, como urbanização, dinâmica populacional, blocos econômicos e divisão internacional do trabalho. Também requerem que o estudante possa analisar ou relacionar transformações nas paisagens a partir da distribuição populacional, considerando fatores como colonização e movimentos migratórios (a partir dos dados de economia e cultura), considerando a articulação entre o lugar de moradia do estudante e outros espaços do país. Dessa maneira, progride-se para a compreensão de como a população usa o território: a partir da colonização, de movimentos migratórios decorrentes de conflitos ou de grandes empresas que instalam filiais em países com mão de obra barata, e que, por fora, comandam seus interesses desde a localidade de sua sede, caracterizada como uso do território. Salienta-se que não é necessário ao estudante proferir o que é o *território usado*, mas saber identificar que essa prática denuncia isso.

Compreende-se que essas mudanças decorrem dos usos do território. De forma que lugar e paisagem constituem uma relação com o território. Segundo Santos (2014), o território pode ser formado por lugares e a “[...] paisagem é concebida como conjunto de formas.” (SANTOS, 2017, p. 103), além de ser produto materializado dos seus usos. O *território usado* é resultado histórico das relações sociais expressas nas paisagens. O uso do território nos permite compreender como determinado povo se formou, de forma que a história deve ser atrelada ao conceito de uso do território, pois, assim, permite o desenvolvimento de um pensamento crítico. O amálgama entre as habilidades favorece a compreensão da categoria *território usado*, este compreendido como o espaço historicizado pelos usos. A paisagem é expressão material, resultante dos usos do território; a paisagem, como materialidade, é produzida. Produzir a paisagem é usar o território (SOUZA, 2019).

Compreende-se que, a partir da progressão de habilidades, conforme avança os níveis de escolaridade o estudante vai apropriando-se de novos conhecimentos que contribuem para entender o que é o *território usado*, mesmo que de modo inconsciente.

As habilidades relacionadas ao ensino de *território usado* são representadas pelos processos cognitivos *analisar, selecionar, explicar*, de forma que, para alcançar esses processos cognitivos, o estudante deve ter desenvolvido outras habilidades precedentes, como *identificar, descrever, comparar*, entre outras. Dessa forma, as habilidades propostas demandam certo grau de domínio dos processos cognitivos dos anos anteriores. As habilidades do 7º ao 9º ano evidenciam certo grau de complexidade, pois requerem o domínio de processos cognitivos mais complexos. Na progressão de aprendizagens, é necessária a internalização dos processos cognitivos elementares para que aconteça a aprendizagem de modo gradativo, partindo das habilidades mais simples às mais complexas. Os processos são cumulativos, e uma categoria cognitiva depende da anterior para dar suporte à seguinte. As categorias da taxonomia de Bloom revisada são organizadas em um nível crescente em termos de complexidade dos processos cognitivos.

O Quadro 8 apresenta as habilidades utilizadas para descrever o processo de progressão existente na BNCC, relacionadas à categoria *território usado*. Essas habilidades correspondem à unidade temática *O sujeito e seu lugar no mundo*, que coloca questões próximas ao estudante, mostrando como o conteúdo vai se tornando complexo e entra em questões que possibilitam compreender como um fenômeno em outra região impacta o lugar de vivência do estudante.

Existe na BNCC uma perspectiva de progressão do aprendizado do estudante, de modo que as habilidades evoluam no sentido de complexidade. Essas habilidades, expressas por verbos, vão progredindo de ações mais simples para outras mais complexas ao longo do documento.

Cabe ressaltar que a progressão de aprendizagens não ocorre apenas dentro de uma mesma unidade temática, mas há a mobilização de habilidades de outras unidades, dando uma amplitude aos temas discutidos. O desenvolvimento das habilidades dos anos iniciais ainda não envolve complexidade maior, mas o estudante já deve ser capaz de usar as informações já internalizadas, além de acrescentá-las e representá-las de forma a ampliar o seu nível de conhecimento.

Sobre a progressão do aprendizado, a BNCC propõe um novo enfoque, em razão de que os verbos usados para a descrição das habilidades indicam um avanço no desenvolvimento do conhecimento. O Quadro 8 exemplifica os verbos que denotam processos cognitivos a serem desenvolvidos por estudantes nos anos de escolarização. *Descrever* é o processo cognitivo a ser

desenvolvido pelo estudantes; *características observadas de seus lugares de vivência* (moradia, escola etc.)” são o complemento que explicita os objetos de conhecimento a serem mobilizados; *semelhanças e diferenças entres esses lugares* explicita o contexto da aprendizagem esperada, assim como *identificar* requer do estudante a comparação dos lugares. Ressalta-se, aqui, a relação existente entre *território usado* e lugar.

Algumas habilidades apresentam indicação de estudo da categoria *território usado* de modo implícito, sendo necessário que o professor se aproprie dessa teoria para uma melhor compreensão do assunto.

Quadro 8 - Habilidades utilizadas para exemplificar a progressão da categoria território usado
(Continua)

Unidade Temática	Objetos de Conhecimento	Habilidades
O sujeito e seu lugar no mundo	O modo de vida das crianças em diferentes lugares.	(EF01GE01) <u>Descrever</u> características observadas de seus lugares de vivência (moradia, escola etc.) e <u>identificar</u> semelhanças e diferenças entre esses lugares.
	Convivência e interações entre pessoas na comunidade.	(EF02GE01) <u>Descrever</u> a história das migrações no bairro ou comunidade em que vive.
	A cidade e o campo: aproximações e diferenças.	(EF03GE01) <u>Identificar</u> e <u>comparar</u> aspectos culturais dos grupos sociais de seus lugares de vivência, seja na cidade, seja no campo.
	Território e diversidade cultural.	(EF04GE01) <u>Selecionar</u> , em seus lugares de vivência e em suas histórias familiares e/ou da comunidade, elementos de distintas culturas (indígenas, afro-brasileiras, de outras regiões do país, latino-americanas, europeias, asiáticas etc.), valorizando o que é próprio em cada uma delas e sua contribuição para a formação da cultura local, regional e brasileira.
	Dinâmica populacional.	(EF05GE01) <u>Descrever</u> e <u>analisar</u> dinâmicas populacionais na Unidade da Federação em que vive, estabelecendo relações entre migrações e condições de infraestrutura.
	Identidade sociocultural.	(EF06GE01) <u>Comparar</u> modificações das paisagens nos lugares de vivência e os usos desses lugares em diferentes tempos.
	Ideias e concepções sobre a formação territorial do Brasil.	(EF07GE01) <u>Avaliar</u> , por meio de exemplos extraídos dos meios de comunicação, ideias e estereótipos acerca das paisagens e da formação territorial do Brasil.
	Distribuição da população mundial e deslocamentos populacionais.	(EF08GE01) <u>Descrever</u> as rotas de dispersão da população humana pelo planeta e os principais fluxos migratórios em diferentes períodos da história, discutindo os fatores históricos e condicionantes físico-naturais associados à distribuição da população humana pelos continentes.

(Conclusão)

Unidade Temática	Objeto de Conhecimento	Habilidades
	A hegemonia europeia na economia, na política e na cultura.	(EF09GE01) <u>Analisar</u> criticamente de que forma a hegemonia europeia foi exercida em várias regiões do planeta, notadamente em situações de conflito, intervenções militares e/ou influência cultural em diferentes tempos e lugares.

Fonte: Adaptado de Brasil (2018).

No exemplo apresentado no Quadro 8, tem-se um conjunto de habilidades indicando a progressão horizontal do 1º ao 9º ano, a partir da primeira habilidade da unidade temática *O sujeito e seu lugar no mundo*. Mas, a progressão também pode ocorrer de forma horizontal, dentro do mesmo ano, com habilidades que também indicam o estudo do *território usado*, como é o caso do exemplo apresentado no Quadro 9. No quadro, são destacadas algumas habilidades que indicam o estudo do território usado no 7º ano do ensino fundamental.

Quadro 9 – Progressão de habilidades da BNCC para o 7º ano

Unidades Temáticas	Objetos de conhecimento	Habilidades
Conexões e escalas.	Formação territorial do Brasil.	(EF07GE02) Analisar a influência dos fluxos econômicos e populacionais na formação socioeconômica e territorial do Brasil, compreendendo os conflitos e as tensões históricas e contemporâneas.
	Características da população do Brasil.	(EF07GE04) Analisar a distribuição territorial da população brasileira, considerando a diversidade étnico-cultural (indígena, africana, europeia e asiática), assim como aspectos de renda, sexo e idade nas regiões brasileiras.
Formas de representação e pensamento espacial.	Mapas temáticos do Brasil.	(EF07GE10) Elaborar e interpretar gráficos de barras, gráficos de setores e histogramas, com base em dados socioeconômicos das regiões brasileiras.

Fonte: Adaptado de Brasil (2018).

De modo geral, no 7º ano, “[...] os objetos de conhecimento abordados partem da formação territorial do Brasil, sua dinâmica sociocultural, econômica e política.” (BRASIL, 2018, p. 382). Nesse sentido, a progressão de aprendizagens ocorre, também, dentro de cada ano escolar, mobilizando habilidades que contribuem para aprendizagem de dado assunto. Nessa perspectiva, o exemplo encaminha-se para a elucidação de algumas habilidades que indicam o estudo de *território usado*.

A habilidade EF07GE10 requer “[...] elaborar e interpretar gráficos de barras, gráficos de setores e histogramas, com base em dados socioeconômicos das regiões brasileiras.”. Para o desenvolvimento dessa habilidade, é necessário que haja mobilização das habilidades 2 e 4 do 7º ano. É imperativo reconhecer a importância dos fluxos econômicos e sociais, a constituição do território brasileiro por meio dos processos de ocupação e do desenvolvimento de atividades econômicas no início do período de colonização.

Cumpra-se ressaltar que “[...] o uso de numeração sequencial para identificar as habilidades não representa uma ordem ou hierarquia esperada das aprendizagens. Cabe aos sistemas e escolas definir a progressão das aprendizagens, em função de seus contextos locais.” (BRASIL, 2018, p. 34).

A habilidade EF07GE04 indica o estudo da categoria *território usado* ao apontar para a compreensão da distribuição da população brasileira pelo território nacional, entendendo os fatores que levaram a população a se estabelecer em certos pontos do território. Nessa compreensão, há localidades com grandes densidades demográficas e áreas pouco povoadas. Essas irregularidades na distribuição das populações podem ser notadas em vários continentes.

A mobilização das habilidades 2 e 4, assim como outras, contribuem para o desenvolvimento da habilidade 10, que contempla a interpretação de dados econômicos e sociais de distintas épocas. Entende-se que é necessário mobilizar conhecimentos a respeito da distribuição demográfica, do desenvolvimento de atividades econômicas e da apropriação de terras com a finalidade de utilizá-las economicamente.

Nesse entendimento, a habilidade EF07GE10 aponta os domínios do processo cognitivo *elaborar* e *interpretar*, compreendidos como os mais complexos, que correspondem às categorias *criar* e *avaliar* da Taxonomia de Bloom revisada. Demanda a mobilização de categorias mais elementares, de forma que, para *elaborar* e *interpretar*, é necessário que o estudante reúna elementos para compor uma nova aprendizagem, reordenando dados ou combinando-os com informações prévias.

Vale destacar que o uso de numeração sequencial para identificar as habilidades de cada ano ou bloco de anos não representa uma ordem ou hierarquia esperada das aprendizagens. A progressão das aprendizagens, que se explicita na comparação entre os quadros relativos a cada ano (ou bloco de anos), pode tanto estar relacionada aos processos cognitivos em jogo – sendo expressa por verbos que indicam processos cada vez mais ativos ou exigentes – quanto aos objetos de conhecimento – que podem apresentar crescente sofisticação ou complexidade –, ou, ainda, aos modificadores – que, por exemplo, podem fazer referência a contextos mais familiares aos alunos e, aos poucos, expandir-se para contextos mais amplos (BRASIL, 2018, p. 31).

A apreensão da categoria parte da compreensão de que o território está presente, mesmo que de forma implícita, desde a habilidade 1 do 1º ano até a habilidade 18 do 9º ano. Se o professor entender que o *território usado* consiste em objetos e ações, ele não precisa dizer que essa categoria é um sistema indissociável de objetos/ações, mas ação/prática de um indivíduo, empresa ou instituição sobre o território.

Nesta seção, buscou-se apresentar os aspectos que caracterizam a abordagem geográfica do ensino de território usado na BNCC, partindo-se da caracterização do processo de aprendizagem, segundo Piaget e Vygotsky, e da contribuição da taxonomia de Bloom nos processos de aprendizagem. Uma possibilidade de organização hierárquica dos processos cognitivos de acordo com os níveis de complexidade e os objetivos do desenvolvimento cognitivo almejado. Nesse sentido, a compreensão de *território usado*, dentro das habilidades da BNCC, parte da contextualização do lugar do estudante e da interdependência dos lugares, compreendendo que o território é formado por lugares e que, com o passar dos anos escolares, vai adquirindo elementos que possibilitam ampliar o arcabouço teórico, inserindo novas informações e mais elementos para compreender o espaço em constante dinâmica.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta de um documento para nortear o ensino em todo o país não é recente. Esse foi previsto no Brasil, desde a Constituição Federal de 1988, e ratificado por documentos posteriores. Em parte, a ideia dessa proposta decorre da busca de uma solução para os problemas relacionados às grandes disparidades no ensino brasileiro e da tentativa de garantir certa homogeneidade, se é que isso é possível tratando-se de Brasil. Além disso, contribui com a equidade das avaliações nacionais que possam ser mais fidedignas ao que se estuda nas escolas. A discussão, nesta pesquisa, centrou-se na categoria *território usado*, a partir da BNCC, e é notória a importância dessa categoria para o desenvolvimento de uma educação geográfica com foco em compreender o espaço geográfico. Nesse sentido a categoria *território usado* deve assumir centralidade na compreensão da realidade dos lugares, dominados pela globalização, o seu conceito é fundamental nesse entendimento.

A Geografia tem o importante papel de proporcionar ao estudante a interpretação do mundo a partir da localização dos fenômenos, superando a descrição das paisagens, passando a analisar a realidade com as contradições entre os objetos e as ações. Para isso, a BNCC propõe habilidades que devem ser desenvolvidas ao longo da educação básica e que vão ganhando complexidade na medida em que vão apresentando o mundo em escalas cada vez mais amplas e complexas.

De acordo com a pesquisa realizada por Carloto (2015), a concepção de território está longe da realidade escolar e da compreensão de muitos professores.

É possível perceber nos relatos dos entrevistados que o Território Usado ainda é pouco compreendido e debatido em sala de aula. Mostrando a necessidade de que é necessário provocar cada vez mais o debate e a pesquisa no cotidiano escolar e universitário e a partir do Território Usado como categoria analítica escancarar as desigualdades com o objetivo de diminuí-las (CARLOTO, 2015, p.75).

Há um distanciamento dos docentes em relação ao método de Milton Santos (2006), pois entender *por quem, por que, como, para quê e onde* se dá o uso do território é o que permite compreender a história de um grupo social; o entendimento do uso nos permite compreender as dinâmicas dos lugares.

As habilidades propostas pela BNCC associam os conteúdos em ordem crescente de complexidade, partindo dos conhecimentos prévios e mais simples para o desenvolvimento e a aquisição de conhecimentos novos e mais complexos, considerando a faixa etária do estudante,

sua capacidade cognitiva de lidar com o conhecimento científico, de entendê-lo e de se apropriar. Nesse sentido, para compreender a progressão de habilidades e, conseqüentemente, de aprendizagens, foi necessária a contribuição de autores como Jean W. F. Piaget (BESSA, 2008; CASTELLAR, 2005), Lev S. Vygotsky (BESSA, 2008; BOTELHO, 2009; CAVALCANTI, 2005) e Benjamin S. Bloom (BATISTA, 2017; FERRAZ; BELHOT, 2010; VIDAL, 2017), assim como de outros que são citados ao longo do trabalho. Esses autores debatem o processo de aprendizagem que parte de níveis elementares e, conforme a criança molda seu arcabouço teórico, vai mudando de níveis de conhecimento.

Com o foco na aprendizagem pautada no desenvolvimento de competências, a contribuição da BNCC para o componente curricular Geografia foca o desenvolvimento do raciocínio geográfico, definido a partir de sete princípios geográficos, considerando a linguagem cartográfica e o pensamento espacial como procedimentais. É necessário assegurar a associação dos princípios de analogia, conexão, diferenciação, distribuição, extensão, localização e ordenamento por meio de atividades que estimulem a resolução de problemas e a argumentação dos estudantes. O ensino de Geografia deve ser apresentado ao estudante, segundo a BNCC, a partir de situações geográficas, ou seja, de situações da realidade em que o estudante é convidado a refletir sobre o porquê das coisas e das pessoas estarem onde estão, serem como são e se relacionarem umas com as outras.

Compreende-se que o espaço geográfico é uma instância, um conceito abstrato compreendido como um indissociável sistema de objetos e ações. O *território usado*, que é a resultante histórica desse processo, expressa pelos usos, é resultado de relações sociais expressas nas paisagens.¹⁸ Por fim, reforça-se a ideia que os usos dos territórios se dão nos lugares, como já exposto anteriormente, e, por consequência, esses usos transformam as paisagens.

Identificar a indicação desse estudo na BNCC e a necessidade de compreender e estudar a teoria de Milton Santos pode garantir que a educação geográfica brasileira amplie o espectro do conhecimento para os estudantes e consiga assegurar o debate sobre a realidade, a fim de garantir que os estudantes compreendam o mundo em que vivem. Essa grande mudança de perspectiva teórica irá exigir alterações não apenas nas aulas, mas também nos materiais didáticos e nos cursos de formação docente inicial; do contrário, as palavras e as orientações da BNCC serão apenas texto.

¹⁸ Souza, Maria Adélia. Entrevista concedida em 30 out. 2019 via *Facebook*.

O *território usado*, assim como afirma Santos (2007), é diferente do território em si, que apenas enfatiza a relação de poder do Estado, negando o uso por diferentes agentes. Reforça-se a ideia posta anteriormente de que o território só tem sentido se nele for incluído o homem com suas demais estruturas econômicas, políticas e sociais, e demarca-se a inseparabilidade entre objetos e ações (SANTOS, 2006).

Os resultados desta pesquisa incitam a afirmação da importância da categoria *território usado* para a compreensão do mundo que está em constante transformação, bem como a possibilidade de uma formação cidadã, o que pode dar aos estudantes a possibilidade de desvelar as desigualdades sociais presentes no cotidiano e lutar contra os privilégios de poucos. Essa afirmação oportuniza o convite à continuação deste estudo, buscando novas reflexões após a implementação da BNCC nas salas de aula. O debate sobre o *território usado* não se encerra em algumas páginas. A complexidade do tema leva à necessidade de debruçar-se mais sobre essa temática. Assim, espera-se que esse estudo estimule futuras investigações nessa área.

Na análise geográfica, o *território usado*, constitui o cerne desta discussão, que entende o quanto o estudo dessa categoria pode contribuir para o conhecimento sobre as contradições existentes no espaço e o lugar de cada indivíduo no mundo.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael Whitman. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, Antonio Flavio; TADEU, Tomaz (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ARCASSA, Wesley de Souza; MOURÃO, Paulo Fernando Cirino. RATZEL: Para além do determinismo geográfico. **Anais XII Semana da Geografia e VII Encontro de Estudantes de Licenciatura em Geografia**. Disponível em:

<[http://www2.fct.unesp.br/semanas/geografia/2011/2011-](http://www2.fct.unesp.br/semanas/geografia/2011/2011-ensino%20e%20epistemologia/Wesley%20e%20Paulo.pdf)

[ensino%20e%20epistemologia/Wesley%20e%20Paulo.pdf](http://www2.fct.unesp.br/semanas/geografia/2011/2011-ensino%20e%20epistemologia/Wesley%20e%20Paulo.pdf)> Acesso em: 14 de jan. 2019.

ARFUCH, Leonor. **O espaço biográfico: dilemas da subjetividade contemporânea**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2010.

BATISTA, Cristina Jardim. **Taxonomia de objetivos educacionais para a universalização do Desenho no ensino básico brasileiro**. 92f Dissertação (Mestrado) – UERJ, 2017.

BERNARDES, Antonio. Quanto às categorias e aos conceitos. **Revista Formação Online**, n. 18, volume 2, p. 39-62, jul./dez., 2011 Disponível em:

<http://revista.fct.unesp.br/index.php/formacao/article/view/602> Acesso em: 29 de set. 2019.

BESSA, Valéria da Hora. **Teorias da Aprendizagem**. 204 p. IESDE Brasil S.A., Curitiba: 2008.

BRASIL. Constituição (1988) **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008.496 p – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016. Disponível em:

https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf

Acesso em: 30 abr. 2019.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: geografia** / Secretaria de Educação Fundamental. 156 p. Brasília: MEC/ SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação. 11 mai. 2018. **Base Nacional Comum Curricular**. Versão final. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/download-da-bncc>> Acesso em: jul. de 2019

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o **Plano Nacional de Educação** – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 26 de junho de 2014.

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm

Acesso em: Jul. 2018.

_____. **LEI Nº 13.005**, de 25 De junho de 2014. Diário Oficial da União. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm> Acesso em:

Jul. de 2018.

BOLIGIAN, Levon. **A transposição didática do conceito de território no ensino de geografia**. Dissertação, 169 f. (Mestrado em Geografia). Programa de Pós-graduação em Geografia. UNESP, Rio Claro, 2003.

BOTELHO, Alan de Araújo. O ensino de geografia no ensino médio: uma experiência na abordagem sociointeracionista. **Univ. Hum.**, Brasília, v. 6, n. 1, p. 77-95, jan./jun. 2009. Disponível em: <https://www.publicacoesacademicas.uniceub.br/universitashumanas/article/view/854> Acesso em: 10 de out. 2019.

CALLAI, Helena Copetti. Aprendendo a ler o mundo: a geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 25, n. 66, p. 227-247, maio/ago. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v25n66/a06v2566.pdf> Acesso em: 26 dez. 2019.

CARLOTO, Denis Ricardo. Debate sobre o território na educação básica em Porto Nacional – TO. **Revista Interface**, Edição nº 09, junho de 2015 – p. 69-77. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/interface/article/view/1912/8557> Acesso em: 26 de mar. 2019.

_____. **POR UMA FEDERAÇÃO DE LUGARES: da desigualdade à solidariedade**. Tese, 217 f. (Doutorado em Geografia) - Programa de Pós-graduação em Geografia Humana. Faculdade de Filosofia Letras e Ciência Humanas da USP: São Paulo, 2014.

CARVALHO, Laiz Barbosa de. Território. In: _____. **Minidicionário Larousse: da língua portuguesa**. 3. ed. São Paulo: Larousse do Brasil, 2009.

CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella. Cartografia escolar e o pensamento espacial fortalecendo o conhecimento geográfica. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 7, n. 13, p. 207-232, jan./jun., 2017 Disponível em: <http://www.revistaedugeo.com.br/ojs/index.php/revistaedugeo/article/view/494/236> Acesso em 03 de abr. 2019.

CATAIA, Marcio. Território Usado e Federação: Articulações possíveis. *Educ. Soc. [online]*. Campinas, v. 34, n. 125, p. 1135-1151, out.-dez. 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302013000400007&script=sci_abstract&tlng=pt Acesso em: 22 de mar. 2018.

CORRÊA, Adriana; MORGADO, José Carlos. A construção da Base Nacional Comum Curricular no Brasil: tensões e desafios. **Anais**. In: Colóquio Luso-Brasileiro de Educação - COLBEDUCA. Braga, PT: 2018. Disponível em: <http://www.revistas.udesc.br/index.php/colbeduca/article/view/12979> Acesso em: 16 de jan. 2020.

CORRÊA, Roberto Lobato. Espaço: um conceito chave da Geografia. In: CASTRO, Iná Elias de; GOMES, Paulo Cesar da Costa; CORRÊA, Roberto Lobato. **Geografia: Conceitos e Temas**. 2. ed – Rio de Janeiro; Bertrand Brasil, 2000. p. 15-48.

COUTO, Marcos Antonio Campos. Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Geografia: o ecletismo a serviço da alienação humana. p. 27-51 In: **Anais Ciclo de Debates e Palestras sobre Reformulação Curricular e Ensino de Geografia**. Rio de Janeiro:

UERJ/NAPE/DEPEXT/SR3, 2002. Disponível em: <http://legeocapuerj.blogspot.com/p/anais-do-ciclo-de-debates-e-palestras.html> Acesso em: 26 abr. 2019.

CREPALDI, Luciane. **A geografia na educação básica: investigando a proposta curricular (2007) do estado de São Paulo**. 2009. 180 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/12351> Acesso em: 23 de jun. 2018.

DUARTE, Ronaldo Goulart. **Educação Geográfica, Cartografia Escolar e Pensamento Espacial no segundo segmento do ensino fundamental**. 2016. 310 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, 2016.

FERRAZ; BELHOT. Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais. **Gestão & Produção**, v.17, n.2, p.421-431, 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-530X2010000200015&script=sci_abstract&tlng=pt Acesso em: 31 de out. 2019.

FERREIRA, Washington Aldy. **O CURRÍCULO DE GEOGRAFIA: uma análise do documento de Reorientação Curricular da SEE-RJ**. Dissertação, 154 f. Mestrado em Geografia Humana. Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, USP: São Paulo, 2009.

FONSECA, Daniel José Rocha. **Análise discursiva sobre a Base Nacional Comum Curricular**. Dissertação, 89 f. Mestrado em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, UFG: Jataí, 2018.

GIROTTTO, Eduardo Donizete. Dos PCNs A BNCC: O ensino de Geografia sob o domínio neoliberal. **Geo UERJ**, Rio de Janeiro, n. 30, p. 419-439, 2017. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/geouerj/article/viewFile/23781/21158> Acesso em: 30 abr. 2019.

GOTTMANN, Jean. A evolução do conceito de território. Tradução: Isabela Fajardo e Luciano Duarte. **Boletim Campineiro de Geografia**, v. 02, nº 03, 2012. Tradução de: The Evolution of the concept of territory. Disponível em: Acesso em:

HAESBAERT, Rogério. **Dos múltiplos territórios á multiterritorialidade**. Porto Alegre, set. 2004. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/petgea/Artigo/rh.pdf> Acesso em: 14 de jan. 2019.

JULIASZ, Paula Cristiane Strina. **O pensamento espacial na educação infantil: uma relação entre geografia e cartografia**. 2017. 260 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2017.

LIRA, Wellington Cesar Barbosa de. **Conceitos-chave da Geografia em sala de aula: uma experiência vivenciada em turmas da 7ª série do ensino fundamental de escolas públicas do Recife-PE**. 82 f. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco. CFCH, 2005.

MICARELLO, Hilda Aparecida Linhares da Silva. A BNCC no contexto de ameaças ao estado democrático de direito. **Eccos – Rev. Cient.**, São Paulo, n. 41, p. 61-75, set./dez. 2016

Disponível em:

<https://periodicos.uninove.br/index.php?journal=eccos&page=article&op=view&path%5B%5D=6801> Acesso em: 26 de dez. 2019.

MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

MOREIRA, Ruy. **O que é Geografia**. São Paulo: Brasiliense, 2002.

_____. **Pensar e ser em Geografia**. São Paulo: Contexto, 2008.

OLIVEIRA, Karla Annyelly Teixeira de. **Pensamento teórico-conceitual docente sobre a geografia escolar: evidências da atuação de professores de Geografia na Educação Básica em Goiânia/GO**. 260 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Goiás, Instituto de Estudos Socioambientais (Iesa), Programa de Pós-Graduação em Geografia, Goiânia, 2015.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Tradução: Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999. Tradução de:

PEREIRA, Carolina Machado Rocha Busch. Reflexões sobre a geografia escolar frente às questões de desigualdades, diversidade e exclusão. **Revista Sapiência: Sociedade, Saberes e Práticas Educacionais (UEG)** V.7, N.2, p.14-27, Jan./Jul., 2018. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/sapiencia/article/view/8185> Acesso em: 03 de nov. 2019.

PIRES, Viviane Regina. **O significado da leitura do espaço por intermédio de proposta de letramento cartográfico nos anos iniciais**. 143 f. Dissertação (Mestrado). Centro de Ciências Naturais e Exatas, UFSM: RS, 2016.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib. Parâmetros curriculares nacionais: tensão entre Estado e escola. In CARLOS, Ana Fani Alessandri; OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. (Orgs) **Reformas no mundo da educação: parâmetros curriculares e Geografia**. São Paulo: Contexto, 1999. p. 11-18.

RAFFESTIN, Claude. **Por um Geografia do poder**. Tradução: Maria Cecília França. Editora Ática: São Paulo, 1993. 269 p. Tradução de: Pour une géographie du pouvoir.

RISSETTE, Márcia Cristina Urze. **Pensamento espacial e raciocínio geográfico: uma proposta de indicadores para a alfabetização científica na educação geográfica**. 2017. 210 f. Mestrado (Dissertação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2017.

RIVAS, Selena Castelhão. Bloom e sua taxonomia. **Orientações pedagógicas** N. 3/2014. Disponível em:

http://www.adventista.edu.br/_imagens/area_academica/files/OP%203%20Bloom%20revisado%20e%20processos%20cognitivos_%20corrigido.pdf Acesso em: 01 de nov. 2019.

SANTOS, Lílian Maria dos. **O Currículo oficial de geografia do estado de São Paulo e os conceitos geográficos escolares**. Dissertação de Mestrado. 213 f. Programa de Pós-graduação em Educação, UNESP/Campus de Presidente Prudente Presidente Prudente, 2013.

SANTOS, Maria Clyvia Martins dos. ESPAÇO e território: breves considerações. **Boletim DATALUTA** n. 108. Dez. de 2016 Disponível em: http://www2.fct.unesp.br/nera/artigodomes/12artigodomes_2016.pdf Acesso em: 29 de set. 2019.

SANTOS, Milton. Geografia: além do professor. **Texto de abertura da Conferência. 1º Encontro Regional de Estudantes de Geografia** Sudeste, UFJF, Juiz de Fora: 1996. Transcrição: Cláudio Ubiratan Gonçalves. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/geografia-alem-do-professor-milton-santos/> Acesso em: 07 de fev. 2019.

_____. O dinheiro e o território. Texto da Conferência de inauguração do Mestrado em Geografia da Universidade Federal Fluminense. **GEOgrafia** – Ano. 1 – Nº 1 – 1999. Disponível em: <http://periodicos.uff.br/geographia/article/view/13360> Acesso em: 07 de fev. 2019.

_____ *et al.* O papel ativo da Geografia: um manifesto. **XII Encontro Nacional de Geógrafos** – Florianópolis – Julho, 2000a. Disponível em: http://miltonsantos.com.br/site/wp-content/uploads/2011/08/O-papel-ativo-da-geografia-um-manifesto_MiltonSantos-outros_julho2000.pdf Acesso: 08 de ago. 2018.

_____; SILVEIRA, Maria Laura. **O Brasil: Território e sociedade brasileira no início do século XXI.** 9º ed. Rio de Janeiro: Record, 2006.

_____; O dinheiro e o território. In: _____; BECKER, Bertha K. **Território, Territórios: Ensaios sobre o ordenamento territorial.** 3 ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

_____. **A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção.** 4º ed. São Paulo: Edusp, 2017.

_____. **Espaço e Método.** 5 ed. São Paulo: Edusp, 2014a.

_____. **Da totalidade ao lugar.** 1. Ed. São Paulo: Edusp, 2014b.

_____. **Técnica, Espaço, Tempo: Globalização e Meio Técnico-científico-informacional.** 5º ed. São Paulo: Edusp, 2013.

_____. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal.** Rio de Janeiro: Record, 2000b.

SAQUET, Marcos Aurélio. **Abordagens e concepções de território.** 1 ed.- São Paulo: Expressão Popular, 2007.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** 9.ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SILVA, Armando Corrêa da. As categorias como fundamentos do conhecimento geográfico. In: SANTOS, Milton; SOUZA, Maria Adélia de (Orgs.). **O espaço interdisciplinar.** São Paulo: Nobel, 1986.

SILVA, Ana Cristina da. **O PENSAMENTO GEOGRÁFICO BRASILEIRO NA TRAVESSIA DO SÉCULO XX PARA O XXI: O Território na trama das significações imaginárias.** Tese. 492 f. (Doutorado em Geografia) – Programa de Pós-Graduação em Geografia da Faculdade de Ciências e Tecnologia da UNESP, Presidente Prudente, 2010.

SILVA, Ivana Oliveira Gomes e; SILVA, Paulo Lucas da. Usos do conceito geográfico “Território” e sua relevância na análise de conflitos territoriais e socioambientais na Amazônia. **Revista Pegada** – vol. 17, nº 1, julho, 2016. Acesso em: Disponível em: revista.fct.unesp.br/index.php/pegada/article/download/4030/3425 Acesso em: 16 de mar. 2019.

SOUZA, Marcelo Lopes. **Os conceitos fundamentais da pesquisa socioespacial.** 4 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2018.

SOUZA, Marcelo José Lopes de. O Território: sobre espaço e poder, autonomia e desenvolvimento. In: CASTRO, Iná; GOMES; Paulo Cesar da Costa; Corrêa, Roberto Lobato. **GEOGRAFIA: conceitos e temas.** Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 2000.

SOUZA, Maria Adélia Aparecida de. Milton Santos. O retorno do território. Em: **OSAL: Observatório Social de América Latina.** Ano 6 nº 16 (jun. 2005-). Buenos Aires: CLACSO, 2005- . -- ISSN 1515-3282 Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/osal/osal16/D16Santos.pdf> Acesso em: 26 de mar. 2019.

SPOSITO, Eliseu Savério. **Geografia e filosofia: contribuição para o ensino do pensamento geográfico.** São Paulo: Editora UNESP, 2004.

STRAFORINI, Rafael. O ensino de Geografia como prática espacial de significação. **Estud. av.** vol.32 no.93 São Paulo May/Aug. 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142018000200175 Acesso em: 03 de abr. 2019.

TERRA, Ademir. **REFORMA AGRÁRIA POR CONVENIÊNCIA E/OU POR PRESSÃO?** Assentamento Itamarati em Ponta Porã – MS: “O Pivô Da Questão”. Tese. 326 f. (Doutorado em Geografia) – Programa Pós-Graduação em Geografia da Faculdade de Ciências e Tecnologia da UNESP, Presidente Prudente, 2009. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/105023?locale-attribute=es> Acesso em: 30 de jan. 2019.

VEIGA-NETO, Alfredo. É preciso ir aos porões. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 50, maio-ago., 2012.

VIDAL, Leslie Lopes. **A elaboração de mapas conceituais como uma estratégia de Ensino-Aprendizagem: uma avaliação.** 166 f Tese (Doutorado em Ciências) Programa de Pós-Graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano, USP: São Paulo, 2017.