

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS
CURSO DE GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA

IGOR PAIANI FERNANDES

“Território à vista”: a análise do conceito de território no ensino de Geografia e a importância da abordagem decolonial

PORTO ALEGRE
2022

IGOR PAIANI FERNANDES

“Território à vista”: a análise do conceito de território no ensino de Geografia e a importância da abordagem decolonial

Trabalho de conclusão de curso de Graduação apresentado ao Departamento de Geografia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciado em Geografia.

Orientador: Prof^o. Dr^o. Marcelo Argenta Câmara

PORTO ALEGRE
2022

Agradecimentos

Agradeço a minha família por todo apoio prestado ao longo da minha trajetória acadêmica, servindo de ouvintes atentos às minhas angústias e anseios, mas destaco em específico: minha mãe, por me ensinar o amor e afeto, me apresentando a sensibilidade que devemos ter com o mundo, e o meu irmão, por servir de inspiração desde a sua juventude, me motivando a trilhar sempre o caminho da educação.

À Carolina, que no momento mais decisivo da minha trajetória acadêmica, demonstrou ser uma pessoa maravilhosa e companheira.

Aos meus amigos, que pude compartilhar muitas das minhas alegrias e vivências sobre a geografia, mais especificamente o pessoal do hibridão, que juntos, trilhamos o caminho da formação em Geografia.

Ao meu orientador, Marcelo, por todo auxílio e aprendizado que tive a honra de ter para a construção deste trabalho.

Por fim, à Universidade Federal do Rio Grande do Sul, desde os professores até os técnicos, ao proporcionar a mim, a educação pública e de qualidade a qual sempre reivindiquei.

Resumo

O objetivo deste trabalho é analisar a importância do conceito de território no ensino de Geografia, bem como, destacar as diferentes conceitualizações em torno do respectivo conceito, apresentando aspectos que comprovam a presença de elementos eurocêntricos, advindos de uma lógica moderno colonial, existentes na construção de território. A partir disto, será apresentada a emergência da abordagem decolonial em combater as heranças estabelecidas pela colonialidade, na conceitualização de território. Apresentaremos aspectos correspondentes a esta abordagem, assim como outras percepções e quais agentes locais podem contribuir para isso. Como metodologia, foi analisado como o conceito de território é apresentado na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), observando as interpretações apresentadas sobre o referido conceito e se elas atendem à abordagem decolonial, ao trazer seus aspectos para a sua conceitualização. Após, será analisado o mesmo processo no livro didático, observando como a conceitualização de território está sendo construída ali, quais as suas abordagens e se dialoga com a abordagem decolonial. Por fim, como resultados, será refletida como o conceito de território foi construído dentro da BNCC e nos livros didáticos e se dialoga com a abordagem decolonial. Após, será proposto um material didático de apoio para professores com a finalidade de contribuir em práticas pedagógicas de Geografia e Ciências Humanas, apresentando as diversas interpretações e exemplos presentes na conceitualização de território.

Palavras-chave: território; pensamento decolonial; ensino de Geografia; Base Nacional Comum Curricular.

ABSTRACT

The objective of this study is to analyze the importance of the territory concept in Geography teaching. As well as to highlight the different types of conceptualizations around the approach and to present aspects which proves the presence of Eurocentric elements that come from a colonial modern thought, existent in the construction of territory. From this perspective, to introduce the urgency of decolonial concepts. Aspects corresponding to this approach are going to be presented, as well as other perceptions and how local agents can contribute to it. As the methodology, it was analyzed how the concept of territory is presented in the National Common Curricular Base (BNCC), observing the interpretations presented on the referred concept and if they approach to the decolonial view, by bringing its aspects to its conceptualization. Afterwards, the same process will be analyzed in the textbook, observing how the conceptualization of territory is being built, what are its approaches and if it dialogues with the decolonial approach. Then, it will be reflected how the concept of territory was built in the BNCC and in textbooks and if this dialogues with the decolonial approach. Lastly, as the results, it will provide a courseware to teachers with the objective of helping Geography and Human Sciences pedagogical practices, revealing the different ways and examples in the territory conceptualizations.

Keywords: Territory; decolonial theory; geography teaching; Common National Curriculum Base.

Lista de figuras

Figura 1: imagem do livro didático que mostra a cerca que separa a cidade espanhola de Melilla no norte da África, do território do Marrocos.

Figura 2: jovens realizando uma batalha de break em São Paulo.

Figura 3: mulheres kamayurá durante festa tradicional, em Gaúcha do Norte (MT).

Figura 4: Rio Paraná, marco natural da linha divisória que separa o Brasil do Paraguai.

Figura 5: proposta de capa do material de apoio.

Figura 6: proposta de página introdutória de capítulo.

SUMÁRIO

1. Introdução.....	8
2. Objetivos.....	9
3. Procedimentos Metodológicos.....	11
4. A importância do ensino do conceito de território.....	12
5. A importância de uma mirada decolonial.....	18
6. Território no currículo da educação básica.....	23
7. Território no Livro Didático de Geografia.....	28
7.1 Geografia Sistema Positivo de Ensino. Ensino Médio: formação geral básica. Módulo 1. Curitiba: Companhia Brasileira de Educação e Sistemas de Ensino, 2022.....	29
7.2 Conexões: ciências humanas e sociais aplicadas. 1ª ed. São Paulo: Moderna, 2020.....	30
7.3 Multiversos: ciências Humanas: globalização, tempo e espaço. Ensino Médio. 1º ed. São Paulo: FTD, 2020.....	33
7.4 Resultados e considerações.....	36
8. Construção inicial do material pedagógico de apoio para professores.....	37
8.1 Projeto gráfico.....	38
8.2 Sumário.....	40
9. Considerações finais.....	42
10. Referências bibliográficas.....	43

1. Introdução

Ao longo da sua história enquanto disciplina escolar, a Geografia acaba tendo como um dos seus principais objetivos a interpretação do mundo através da análise de dialética do arranjo do espaço. Essa análise, de acordo com Moreira (1982), serve para “desvendar máscaras sociais”, ou seja, para desvendar as relações de classes que produzem esse arranjo. Podemos observar o uso de determinados conceitos geográficos com a finalidade de interpretar a sociedade e a interação da mesma com a natureza, conceitos esses que compõem a forma como a Geografia é ensinada para os discentes de diferentes níveis de ensino na escola em todo o país. Dentre eles, emerge com singular importância o conceito de território.

Podemos definir território, segundo Suertegaray (2005), como "o espaço geográfico a partir de uma concepção que privilegia o político ou a dominação/apropriação. Historicamente, o território na Geografia foi pensado, definido e delimitado a partir de relações de poder" (SUERTEGARAY, 2005, p. 52). Souza (2016) também destaca o conceito de território como a projeção espacial das relações de poder, onde este último representa uma das dimensões das relações sociais, ou seja, uma relação social tornada espaço.

O respectivo conceito está constantemente presente no ensino de Geografia, porém, com uma presença bastante dinâmica e complexa, por vezes até mesmo negligenciada. Por se tratar de um conceito que apresenta uma abordagem bastante concreta e material, o mesmo também apresenta uma determinada subjetividade no que se refere ao aprofundamento da sua compreensão e significado.

Salientamos a necessidade de uma prática pedagógica que explore o conceito de uma maneira não rasa e engessada, que permita divagar sobre todas as interpretações que ele pode trazer e que permita ao aluno a reflexão sobre a territorialidade presente no seu cotidiano. Tal objetivo pode ocorrer através de uma prática pedagógica que aborde o território sob uma perspectiva local, levando em conta formas de analisar e refletir sobre este conceito alinhadas à produção de conhecimento advindas do continente sul americano, onde ocorrem de fato as nossas vivências e experiências geográficas, nossas relações espaciais. Esta abordagem pode ser explorada através do pensamento decolonial e da literatura correspondente.

2. Objetivos

O objetivo geral deste trabalho é analisar como o conceito de território é explorado no ensino de Geografia para o Ensino Médio, propondo subsídios para um ensino decolonial e pertencente à realidade do aluno, sobre esse conceito. Por conseguinte, temos como objetivos específicos a contribuição para a discussão a respeito do conceito de território no ensino de Geografia de maneira não tradicional, através da análise de como a decolonialidade pode auxiliar na formação do aluno em relação à interpretação de território, assim como nas relações espaciais, identificando as principais dificuldades e propondo sugestões. Pretendemos, também, analisar como é abordado o território nas políticas públicas de educação básica e nos livros didáticos, com o objetivo de fornecer as bases iniciais para a elaboração de aulas e atividades que promovam uma abordagem de ensino decolonial sobre o respectivo conceito.

Vale destacar que a Geografia, em relação à sua gênese, possui uma trajetória bastante atrelada aos interesses de poder, originada dos anseios da formação do Estado Territorial Moderno. A Geografia se constitui como um saber “inventado” a partir do Estado, onde a população deveria ser controlada para melhor domínio por meio da gestão do espaço físico. Por tanto, o saber geográfico moderno, pelo menos desde o Renascimento, mantém uma relação íntima com a constituição do Estado Moderno (e colonial) (PORTO-GONÇALVES, 2020). Portanto, percebe-se a influência que o território apresenta sobre a gênese e funcionalidade da ciência geográfica, no que se refere a sua interpretação e aplicabilidade.

Em relação à justificativa deste trabalho, destacamos o conceito de território como um dos principais elementos que compõem a ciência geográfica, além de representar um importante tema para compreender e refletir sobre o cotidiano vivido pelos alunos, suas relações sociais e espaciais. Para analisar e refletir a respeito do conceito de território e como o mesmo é percebido pelos educandos (mais especificamente do Ensino Médio), deve-se ter em mente que ele corresponde a relações projetadas no espaço e não puramente espaços concretos. Portanto, exige do professor um domínio teórico-conceitual e uma capacidade de refletir e contextualizar através de uma prática pedagógica que transite sobre todas as asserções que o território apresenta, desde diferentes conceitualizações, até diferentes estudos de casos que reflitam sobre a discussão territorial e que podem

ser trazidos para a sala de aula para serem trabalhados pelo professor de Geografia.

Juntamente, acreditamos que a abordagem decolonial representa uma excelente alternativa de como ensinar e refletir sobre um conceito bastante complexo e dinâmico que permeia as nossas relações socioespaciais. Abordagem esta, que segundo Suess e Silva (2019), representa uma alternativa à lógica de um único mundo possível — lógica da modernidade capitalista — e que se abre para uma pluralidade de vozes e caminhos. Trata-se de uma busca pelo direito à diferença e a uma abertura para um pensamento-outro (MIGNOLO, 2008).

3. Procedimentos Metodológicos

Como metodologia adotada para este trabalho adotamos a pesquisa qualitativa, que de acordo Minayo (2014) se preocupa com o nível de realidade que não pode ser quantificado, que atua com o universo de significados, de motivações, aspirações, crenças, valores e atitudes, a partir da qual discutiremos sobre a importância do conceito de território na prática docente de Geografia e no processo de aprendizagem do aluno. Em seguida, através de revisão bibliográfica, iremos apresentar a emergência da abordagem decolonial no processo de conceitualização de território, destacando seu papel enquanto desobediência epistêmica (MIGNOLO, 2018) e na estabelecimento de outras cosmovisões na interpretação sobre o referido conceito.

Após, pretende-se então realizar a análise sobre como o conceito de território se faz presente na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e nos livros didáticos, e se essa abordagem dialoga com a perspectiva decolonial. Em seguida, pretende-se propor um material docente de apoio para professores —planos de aula ou guia de estudos — que apresente exemplos de estudos de caso sobre o conceito de território sob a ótica decolonial, tais como a discussão e a reflexão acerca dos territórios dos povos originários brasileiros ou da luta pela terra no campo, representada pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), trazendo para a sala de aula outras territorialidades e os conflitos decorrentes de suas superposições e atravessamentos, analisando qual(is) território(s) tem sido legado(s) aos grupos historicamente excluídos.

Portanto, incluiremos, além dos Estados-territoriais, a presença de outros agentes/grupos sociais que possuem importante influência na conceitualização do território, representados pela comunidade indígena e quilombola, bem como pelos movimentos sociais, como o Movimento dos Trabalhadores Sem Teto (MTST) e pelo Movimento de Luta nos Bairros, Vilas e Favelas (MLB).

4. A importância do ensino do conceito de território

Ao discutirmos sobre a importância do conceito de território nas aulas de Geografia, auxiliando na compreensão de elementos importantes presentes no cotidiano dos alunos, nos alçamos na reflexão inicial sobre a necessidade de se estabelecer um conceito na prática de construção do conhecimento e como o mesmo acaba por contribuir para esse processo. Um conceito representa uma breve sintetização de um determinado fenômeno social, trazendo sentido que vai além da sua conceitualização, perpassando a problematização do real, do vivido. Como afirma Haesbaert (2014): “cada conceito parte de uma questão particular e, ao problematizar o real, de certa forma desestabiliza conhecimentos herdados, diante da permanente transformação em que estamos mergulhados” (HAESBAERT, 2014, p.27).

Portanto, Haesbaert (2014) destaca a potencialidade que um conceito possui ao desestabilizar conhecimentos herdados e acumulados pelo aluno sobre determinado tema. Igualmente destaca a necessidade de reconhecer o contexto do qual emerge o referido conceito, permitindo que o processo de reflexão sobre ele tenha significado para o aluno. Assim, podemos considerar o conceito de território, como um elemento presente na maioria dos estudos relacionados à interpretação das relações sociais, apresentando uma alta capacidade de problematização do cotidiano do educando.

O entendimento sobre território pode ser mais eficaz quando existe o conhecimento das principais perspectivas que o define, sendo impossível discuti-lo sem adotar um posicionamento mais ou menos definido sobre seu significado e, ao mesmo tempo, sem desconsiderar a sua amplitude dentro da Geografia.

Território tem sido uma expressão ambígua que pode designar desde um espaço social qualquer, como predomina no nosso senso comum e entre alguns geógrafos, até um espaço marcado e definido por determinadas espécies de animais, seu espaço de sobrevivência, como é definido pela etologia (HAESBAERT, 1997, p. 33).

Vale salientar que o espaço social é multifacetado, e o território nada mais é que uma de suas facetas. Tendo a sua composição atrelada à concepção de poder,

acaba por representar uma projeção espacial das relações sociais, tendo o enfoque político como origem da sua discussão e análise.

Sousa (2012) discute sobre esse aspecto.

Podemos, então, identificar a origem do conceito território vinculado, inicialmente, à matriz de ordem política na qual a emergência de uma geopolítica agressiva acoplada a projetos hegemônicos de Estados nacionais (a formação do Estado alemão nazista é exemplar) foi destaque (SOUSA, 2012, p. 152).

Portanto, a abordagem primária que constitui o conceito de território, se deu através do viés jurídico-político, onde esse conceito é enxergado com uma perspectiva de dominação e poder.

Haesbaert (1997) estruturou o conceito de território através de três abordagens básicas, que seriam: a “jurídico-política, majoritária,” onde o território é observado com uma perspectiva de dominação e poder, sobretudo por parte do Estado (como já citado); a “cultural” (ou “culturalista”), na qual o sentido simbólico e o subjetivo são dominantes; e a “econômica”, que é ligada às relações capital-trabalho, envolvendo a dimensão conflituosa das classes sociais.

Sendo assim, para haver o domínio adequado sobre o conceito, se faz necessário a capacidade de transitar entre essas diferentes vertentes que compõem a interpretação de território, percebendo que essas abordagens não estão isoladas entre si, mas possuem elementos em comum, apresentando uma inter-relação entre todas ao mesmo momento. Por isso, “o ensino do território, de certo modo, é complexo por exigir um nível de interpretação bastante profundo no entendimento dos conceitos e processo espaciais relacionados.” (TAVARES e BISPO, 2016, p. 157).

Esses mesmos autores destacam que não é uma boa escolha optar, de forma exclusiva, por algumas destas vertentes na hora de realizar a prática pedagógica no ensino de Geografia, mas sim compreender a essência de todas, pois, em nenhum conceito de território a separação entre essas abordagens é nítida. Ou seja, existe a necessidade de compreender a essência de todas as abordagens que compõem o referido conceito.

Sousa (2012) destaca que, para que haja um maior alcance e êxito no ensino do conceito de território através de abordagens alternativas que contribuam para a sua compreensão e reflexão, o mesmo não pode ser estabelecido como uma simples transposição mecânica didática de recorte do espaço, sem vínculo com a conjuntura em que se encontra o aluno. Faz-se necessário construir o conceito junto ao discente e contextualizá-lo na sua realidade social para transformá-lo em uma reflexão plausível, habilitando-o para a interpretação da questão proposta.

É nesse fator que reside a grande importância do estudo sobre o conceito de território dentro da escola, para que o aluno, enquanto indivíduo inserido nos espaços de suas relações, possa refletir sobre os sentidos e significados que o mesmo possui. Com isso, almeja-se que ele saiba se posicionar frente aos dilemas presentes em seu cotidiano, como na sua rua, em seu bairro e na sua cidade. Saquet (2012) contribui, ao afirmar que "a partir da problemática da ocupação humana, é importante trabalhar também as desigualdades internas de uma cidade, entre as classes, os grupos sociais e a materialização disso nos bairros nobres, de periferia e nas favelas" (SAQUET, 2012, p. 712). Isso permitirá ao aluno uma aplicação prática das interpretações e reflexões realizadas sobre o conceito em sua realidade, levando em conta os diversos elementos e perspectivas presentes na discussão sobre o mesmo.

Sousa (2012) ainda destaca que a prática didática que envolve o conceito de território não pode ser banalizada como mera transferência e depósito de informações sem maior sentido social, inculcadas nos alunos de forma análoga ao que Freire (1987) denominou, com propriedade, de educação bancária. Portanto, devemos seguir um caminho inverso na hora de construirmos uma prática pedagógica que permita a reflexão e a emancipação do educando. O autor contribui afirmando que:

no processo de aprendizagem, é fundamental construir o conceito. Isso, na prática, consiste em evitar formas didáticas em que a teoria do conceito é dada de forma pronta e definitiva. O conceito deve ser visto como instrumento de análise, funcionando como ferramenta de compreensão para uma dada conjuntura. Esta conjuntura, por sua vez, requer estar inserida num panorama contextual em que a realidade vivida, o conteúdo programático previsto na geografia e o interesse do aluno sejam prioritários. Para tal contextualização ser mais efetiva, nada melhor do que o uso de

uma escala local que procure explorar questões territoriais com relação à vivência imediata do aluno. (SOUSA, 2012, p.162)

Novamente reiteramos a importância de construir o conceito de território junto ao aluno, quando podemos trabalhar com o conhecimento prévio que o mesmo possui voltado para a interpretação e reflexão da dada conjuntura a que o educando está submetido, utilizando então, a escala local como foco de análise e da prática docente. Em contrapartida, devem-se evitar exposições didáticas simplistas e generalistas em relação ao conceito, pois as mesmas podem prejudicar a compreensão crítica do aluno. Sousa (2012) ainda destaca que o aprofundamento teórico-conceitual exagerado corre o risco de tornar a atividade didática complexa e desestimulante, devido à exigência resultante do nível teórico impróprio para o perfil dos alunos.

O autor destaca sugestões de trabalho, onde

a construção do conceito território pode ser erguida a partir do exemplo empírico envolvendo escalas de território que se associem aos micropoderes num espaço imediato, isto é, a casa, a rua, o bairro (na escala local), espaços regionais e nacionais até chegar à escala global. Sack (1986), por exemplo, propôs uma interpretação de territorialidade bem próxima e possível de ser usada em múltiplas escalas na qual o território é visto como produto de estratégias de controle necessárias à vida social. (SOUSA, 2012, p.162)

Portanto, podemos observar a necessidade de um exercício de escalaridade, onde seja levada em conta inicialmente a escala local do aluno, através da interpretação da sua casa, bairro, permitindo a reflexão acerca das suas relações territoriais locais, indo até a discussão de escala global, onde o mesmo possa refletir sobre questões pertinentes a discussão territorial a nível nacional ou mundial. O autor ainda adverte para

não considerar o território como produto acabado e permanente. Para isso, recuperar a historicidade do território é importante para a análise das transformações pela qual o mesmo passou e passa por meio de trabalhos didáticos que procurem valorizar a prática de transformação social para estimular atitudes conscientes do educando no espaço onde vive.

Demonstrar que o território é resultado da ação dos atores (governos, empresas, organizações não-governamentais, associações civis entre outros) conforme os interesses e, mais do que isto, exemplificar casos de ações expositivas derivadas de ações práticas ou movimentos sociais legítimos que incentivem o exercício da cidadania e ofereçam ao aluno a visão de que é possível ser um sujeito ativo nas mudanças de sua comunidade onde ele se encontra inserido. (SOUSA, 2012, p.162)

Com isso, existe a importância do exercício de considerar o conceito de território como algo vivo, em constante movimento e portador de interpretações diversas, assim como, destacar a historicidade do mesmo a fim de compreender as implicações históricas que determinados territórios possuem. Isso, permitirá ao aluno a reflexão sobre seu território vivido ao enxergar a ação dos atores que contribuem constantemente na sua constituição, utilizando a apresentação de exemplos locais que ilustram os desdobramentos histórico geográficos e sociais do respectivo território e quais movimentos socioculturais são pertencentes ao mesmo.

Para que a abordagem territorial na escola possa apresentar um positivo aproveitamento, uma ferramenta de auxílio pode ser adotada com a utilização do conceito de lugar. Este conceito está relacionado a atributos afetivos e vividos por determinados grupos em um determinado recorte espacial, estando intrinsecamente presente na realidade dos alunos da educação básica, reforçando a necessidade de que a construção dos conceitos ocorra “pela prática diária, pela observação, pela experiência, pelo fazer” (CALLAI, 2003, p. 103)

Ao refletirmos sobre o conceito de lugar, pode-se destacar, conforme Souza 2016, que

no conceito de lugar, não é a dimensão do poder que está em primeiro plano ou que é aquela mais imediatamente perceptível, diferentemente do que se passa com o conceito de território; mas sim a dimensão cultural-simbólica e, a partir daí, as questões envolvendo as identidades, a intersubjetividade e as trocas simbólicas, por trás da construção de imagens e sentidos de lugares enquanto espacialidades vividas e percebidas. (SOUZA, 2016, p. 115)

Portanto, consideramos o conceito de lugar enquanto espaço vivido, dotado de sentido, "fruto das produções (edificações) e das relações sociais efetivadas na vida dos educandos e das outras pessoas" (SAQUET, 2012, p. 706), observando então,

uma convergência com o aspecto da territorialidade, que serve também como pontual ferramenta de auxílio para a compreensão do território. Sendo assim, a territorialidade representa como as relações sociais simétricas ou dessimétricas que produzem historicamente cada território (SAQUET, 2012), constituindo um significado/sentido e pertencimento em relação à porção do espaço vivido e experienciado pelos discentes.

Tavares e Bispo (2016) advertem que “sem entendê-la (a territorialidade) é mais complexo identificar a importância do território nas relações sociais das quais se faz parte. Isto pode diminuir a importância do estudo do território na Educação Básica”. Em suma, se faz necessária a compreensão do contexto e das territorialidades presentes no cotidiano dos alunos para se discutir sobre o conceito de território. Por fim, os autores concluem ao afirmar

que a abordagem territorial na Educação Básica precisa ocorrer de modo mais abrangente, podendo contribuir mais com a importância da Geografia para formação social e crítica dos educandos. Tal avanço não consiste em um aprofundamento demasiado na discussão conceitual, mas sim no entendimento das territorialidades presentes na própria realidade do aluno, nas diferentes escalas geográficas. Um fato que requer uso do conceito geográfico em suas diferentes dimensões mantendo ligação com os demais conceitos e categorias principais da geografia. (TAVARES e BISPO, 2016, p. 172)

Grande parte das vivências dos alunos estão relacionadas a determinadas experiências territoriais que necessitam serem compreendidas através da reflexão da sua amplitude. A funcionalidade prática que o conceito de território possui, tal como sua capacidade de questionar e refletir sobre aspectos da vivência dos alunos, torna mais fácil a reflexão sobre as forças que influenciam nas relações sociais presentes em seu próprio território.

Com isso, podemos analisar o conceito de território como uma “relação social tornada espaço”, conforme destacado por Souza (2016). Neste sentido, ignorar a importância da compreensão de território, pode ser um grande prejuízo no desenvolvimento do sujeito social.

5. A importância de uma mirada decolonial

Ao refletirmos sobre um conceito bastante complexo e amplo como o de território, percebemos a existência de diversas concepções acerca do mesmo, formulações bastante aliadas a uma visão moderno colonial de território, o que por sua vez, prejudica a construção do conceito junto aos alunos, e proporciona uma percepção engessada sobre o tema. Diante disso, devemos constatar a necessidade de adoção de uma abordagem que faça com que o conceito de território dialogue com o cotidiano do aluno, levando em conta a sua vivência, ou seja, a sua bagagem enquanto sujeito que ocupa o espaço social. Portanto, reconhecemos a emergência de uma interpretação sobre território que tenha como arcabouço teórico aquilo que é interpretado e estudado como território na América Latina, através de exemplos e interpretações locais, levando em conta o fato de trabalharmos sobre o referido conceito com um aluno residente no Brasil, ou seja, um aluno latino-americano.

Reconhecer a presença e o impacto da colonialidade dentro da formulação do conceito de território, permite refletirmos com lucidez a amplitude e a funcionalidade prática que o referido conceito pode ter na vida do aluno, ao propor formas que se oponham à lógica imposta pela colonialidade dentro da construção de território.

Santiago Castro-Gómez (2005) afirma que

a colonialidade é uma forma de dominação que não visava apenas submeter militarmente outros povos e destruí-los pela força, mas sim visa transformar sua alma com o objetivo de transformar radicalmente suas tradicionais formas de conhecer o mundo e a si mesmo, e assim, levando o colonizado a adotar o próprio universo cognitivo do colonizador (CASTRO-GÓMEZ, 2005, p. 58)

Analisando tal panorama, chegamos na constatação da necessidade de se trabalhar sobre território através de uma abordagem que utilize a perspectiva decolonial. Tal perspectiva leva em consideração aspectos sociais inerentes ao nosso continente, representando um pensamento que se desloca de uma percepção de um único mundo possível —lógica da modernidade capitalista — e se alia à uma pluralidade de vozes e caminhos, tratando-se então, de uma busca pelo direito à

diferença e a uma abertura para um pensamento-outro (SUESS e SILVA, 2019). Para tal, consideramos o pensamento decolonial como um conjunto variado de contribuições teóricas e investigativas sobre os aspectos da colonialidade impostos a sociedades fora do eixo Europa e Estados Unidos. Tais contribuições representam, por sua vez, uma alternativa de compreender aspectos sociais pertinentes destas sociedades sem ter que, necessariamente, utilizar um arcabouço teórico estruturado somente nas diretrizes eurocêntricas.

Para contribuir com a definição e a discussão sobre o pensamento decolonial, Reis e Andrade (2018), afirmam que

O pensamento decolonial objetiva problematizar a manutenção das condições colonizadas da epistemologia, buscando a emancipação absoluta de todos os tipos de opressão e dominação, ao articular interdisciplinarmente cultura, política e economia de maneira a construir um campo totalmente inovador de pensamento que privilegie os elementos epistêmicos locais em detrimento dos legados impostos pela situação colonial (REIS e ANDRADE, 2018, p. 3).

Portanto, a discussão sobre a herança epistemológica atribuída a diversos aspectos das ciências humanas, através da colonialidade, serve de pontual ferramenta para compreendermos como que o conceito de território foi apreendido enquanto conceito cuja construção se deu atrelada aos pilares constitutivos do Sistema Mundo Moderno-Colonial, e quais são suas possíveis e vastas interpretações dentro de um recorte espacial local.

Existe um aspecto pontual dentro da discussão da colonialidade que contribui bastante para refletirmos sobre a forma como o ensino do conceito de território vem sendo executado, que seria a colonialidade do saber. Ela estaria representada pelo caráter eurocêntrico do conhecimento moderno e pela sua articulação em relação às formas de dominação colonial/imperial, o que reflete em uma espécie de hegemonia europeia perante as formas de conhecimento “locais” e, principalmente, na forma como o referido conceito acaba sendo ensinado.

Percebemos que o ensino tradicional de território acaba reproduzindo uma interpretação moderno colonial, levando em conta as interpretações e até mesmo estudos de casos voltados a experiências europeias, deixando de lado

interpretações locais ou estudos de casos que refletem exemplos no Brasil e na América Latina. Quinteiro, Figueira e Elizalde (2019), complementam alegando que

essa categoria conceitual refere-se especificamente às formas de controle do conhecimento associadas à geopolítica global traçada pela colonialidade do poder. Nesse sentido, o eurocentrismo funciona como um locus epistêmico de onde se constrói um modelo de conhecimento que, por um lado, universaliza a experiência local europeia como modelo normativo a seguir e, por outro, designa seus dispositivos de conhecimento como os únicos válidos. (QUINTEIRO, FIGUEIRA E ELIZALDE, 2019, p. 7)

Juntamente, Cruz (2014) contribui com a discussão ao trazer o aspecto da violência epistêmica, ao considerá-la como

uma forma de exercício do poder que produz a invisibilidade do outro, expropriando-o de sua possibilidade de representação e de sua autorrepresentação; isto é, trata-se do apagamento, do anulamento e da supressão dos sistemas simbólicos, de subjetivação e representação que o outro tem de si mesmo, bem como de suas formas concretas de representações e registro de suas memórias e experiências (CRUZ, 2014, p.17).

Podemos observar que a lógica moderno-colonial coloca o conhecimento historicamente produzido pela Europa como o único válido e a ser seguido, um modelo de conhecimento tido como universal, enquanto que os conhecimentos produzidos fora desse locus representam apenas como conhecimentos considerados “locais”, de menor significado e impacto dentro da estrutura do saber hegemonicamente liderada pelo eurocentrismo. Tornam-se, assim, vítimas de um apagamento estratégico, anulando suas formas de representações de suas percepções de mundo e de suas cosmovisões.

Porto-Gonçalves (2005) contribui ao refletir sobre

o fato de os gregos terem inventado o pensamento filosófico, não quer dizer que tenham inventado O Pensamento. O pensamento está em todos os lugares onde os diferentes povos e suas culturas se desenvolveram e, assim, são múltiplas as epistemes com seus muitos mundos de vida. Há, assim, uma diversidade epistêmica que comporta todo o patrimônio da

humanidade acerca da vida, das águas, da terra, do fogo, do ar, dos homens. (Porto-Gonçalves, 2005, p. 3)

Esse processo estabelece então, visões de mundo que são historicamente difundidas, possuindo distintas hierarquias, a saber: linguísticas, étnico-raciais, culturais, religiosas; transformando então, uma história regional europeia em uma história universal (MIGNOLO, 2008). O núcleo dessa cosmovisão hegemônica coloca em planos inferiores as escalas nacionais e locais, além de criar reducionismos e homogeneizações, juntando indivíduos diversos sob rótulos, como “africanos”, “americanos”, “asiáticos”, todos eles definidos em comparação ao “europeu” (CORRÊA e MEIRELES, 2018).

Portanto, esse elemento representa um obstáculo bastante pertinente na construção de uma prática pedagógica acerca do ensino do conceito de território, ao enfraquecer outras interpretações que não estejam alinhadas à formulação eurocêntrica sobre o conceito. Dificulta-se, assim, que o aluno reconheça que o território está presente em sua vida e que é vivido constantemente por ele.

Em suma, por mais que a origem do conceito de território apresente uma origem europeia, definindo seu significado através de suas experiências e literaturas, não significa que os mesmos tenham criado o próprio Território, que por sua vez, é retratado de diferentes formas através das diferentes sociedades que compõem o planeta, através de diferentes cosmovisões. Há, assim, uma diversidade epistêmica que é escamoteada pela produção de conhecimento moderno-colonial.

Acredito que o ensino do conceito de território no Ensino Médio poderia ser potencializado se houvesse consonância com a abordagem decolonial em sua aplicação dentro da prática docente, dando voz às narrativas originadas de experiências históricas presenciadas localmente pelos povos subjugados na situação colonial, como os povos latinos, por exemplo. Fazendo emergir conhecimentos que sempre existiram e que não encontravam espaço de consideração, impedidos pelos saberes acadêmicos aliados à interpretação puramente eurocêntrica (REIS e ANDRADE 2018).

Ainda nessa linha, Cruz (2017) afirma que

Não é possível pensar um esforço de descolonização que não passe pela construção de novas práticas de descolonização epistêmica, mas também pedagógica, que esteja expressa nos currículos, nas metodologias de ensino, nas avaliações, etc. A universidade e a escola precisam se descolonizar, nós professores precisamos pensar em pedagogias outras, em pedagogias descoloniais. (Cruz, 2017, p. 32)

Sendo assim, pensar em território através de uma perspectiva que privilegie as interpretações e reflexões dos povos historicamente subjugados pelo evento colonial em detrimento das conceitualizações eurocêntricas, representa um importante passo para emancipar a prática docente. As reflexões advindas de alunos de diferentes realidades sociais, conseqüentemente, promovem uma descolonização epistêmica na hora de construir o conceito ao estabelecer o reconhecimento de diferentes formas e interpretações de enxergar e analisar as relações sociais. Como afirma Cruz (2017), "descolonizar o saber, o pensamento, a ciência, implica a construção de epistemologias outras que estejam vinculadas às experiências, às dores e aos sofrimentos dos grupos, lugares que são vítimas do processo colonial" (CRUZ, 2017, p. 28).

6. Território no currículo da educação básica

Conforme afirma Callai (2011), o objetivo da Geografia Escolar é orientar a compreensão do mundo a partir da leitura espacial dos fenômenos sociais e naturais. Portanto, nos deparamos com uma grande responsabilidade da Geografia Escolar em contribuir para a formação de indivíduos aptos a compreender o mundo e agir sobre o mesmo.

Podemos observar a importância que a organização e a estruturação do currículo sobre o ensino de Geografia apresenta, ao definir os conteúdos e os níveis de abordagem a serem seguidos pelos docentes durante as suas práticas pedagógicas através da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento homologado em 2018 com o objetivo de conduzir o currículo das disciplinas da Educação Básica, de forma a criar um currículo nacional padronizado:

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) (Brasil, 2018, p.7)

Sendo assim, observamos o importante papel da BNCC em organizar e definir como base os conteúdos essenciais que deverão ser estudados em Geografia, ao destacar a importância do desenvolvimento do raciocínio geográfico e da educação geográfica, tendo em vista que os espaços percebidos, concebidos e vividos não são lineares.

A base ainda ressalta os níveis de abordagem e intencionalidade da prática docente em Geografia, através da adoção de competências e habilidades acompanhadas de objetos de conhecimento que compõem o currículo da educação básica e que ainda orientam planos de aula e a elaboração de livros didáticos. O currículo de cada ano é subdividido em unidades temáticas, objetos do conhecimento e habilidades (Brasil, 2018).

Ao direcionarmos nosso olhar sobre como o conceito de território é trabalhado na BNCC, voltamos nossa análise especificamente para o Ensino Médio, que é constituído de seis competências específicas, cada uma apresentando um

número de habilidades, que variam de quatro a seis. A partir disso, observamos a oportunidade de analisar com clareza como o conceito de território é estruturado nesta etapa da escolarização e quais formas estão sendo propostas para trabalhá-lo nas aulas de Geografia.

Quadro 1- As competências específicas relacionadas ao conceito de território definidas para o Ensino Médio.

Número da competência	Descrição
2	Analisar a formação de territórios e fronteiras em diferentes tempos e espaços, mediante a compreensão das relações de poder que determinam as territorialidades e o papel geopolítico dos Estados-nações.
4	Analisar as relações de produção, capital e trabalho em diferentes territórios, contextos e culturas, discutindo o papel dessas relações na construção, consolidação e transformação das sociedades.

Fonte: Elaborado por Igor Paiani com base em BRASIL, 2018.

Quadro 2 - As habilidades relacionadas ao conceito de território definidas para o Ensino Médio.

Código da habilidade	Descrição
EM13CHS203	Comparar os significados de território, fronteiras e vazio (espacial, temporal e cultural) em diferentes sociedades, contextualizando e relativizando visões dualistas (civilização/barbárie, nomadismo/sedentarismo, esclarecimento/obscurantismo, cidade/campo, entre outras).
EM13CHS204	Comparar e avaliar os processos de ocupação do espaço e a formação de territórios, territorialidades e fronteiras, identificando o papel de diferentes agentes (como grupos sociais e culturais, impérios, Estados Nacionais e organismos internacionais) e considerando os conflitos populacionais (internos e externos), a diversidade étnico-cultural e as características socioeconômicas, políticas e tecnológicas.

Fonte: Elaborado por Igor Paiani com base em BRASIL, 2018.

A BNCC destaca, na seção de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas no Ensino Médio, o conceito de território como

uma categoria usualmente associada a uma porção da superfície terrestre sob domínio de um grupo e suporte para nações, estados, países. É dele que provêm alimento, segurança, identidade e refúgio. Engloba as noções de lugar, região, fronteira e, especialmente, os limites políticos e administrativos das cidades, estados e países, sendo, portanto, esquemas abstratos de organização da realidade. Associa-se a ele também a ideia de poder, jurisdição, administração e soberania, dimensões que expressam a diversidade das relações sociais e permitem juízos analíticos. (Brasil, 2018, p. 564)

Podemos observar, nessa abordagem, a discussão sobre o referido conceito através de uma interpretação bastante geral de território, destacando alguns aspectos pertinentes para a compreensão do mesmo, porém, voltados basicamente para uma restrita interpretação político-jurídica do conceito. Tal escolha, por sua vez, não representa uma boa opção, através de forma única, na hora de realizar a prática pedagógica no ensino de Geografia, ou seja: se faz extremamente necessária a compreensão da essência de todas as abordagens que compõem o conceito para permitir uma produtiva reflexão sobre território.

Portanto, a BNCC não apresenta exemplos locais e concretos, que dialoguem com as diferentes formas e expressões de território advindas da realidade latino americana e brasileira, assim como com as formas de território expressas por comunidades indígenas e por grupos sociais que apresentam outras relações territoriais que vão além da interpretação política presente na compreensão dos estados nacionais. São essas formas que, por sua vez, podem contribuir para uma interpretação alternativa e abrangente do referido conceito. A perspectiva decolonial, ausente dessa linha de abordagem no documento, é uma alternativa a essas ausências.

A BNCC, ao aprofundar as competências para a discussão sobre território, apresenta nos seguintes trechos da competência 2 e 4, respectivamente:

Nessa competência específica, pretende-se comparar e avaliar a ocupação do espaço e a delimitação de fronteiras, como também o papel dos agentes responsáveis por essas transformações. Os atores sociais (na cidade, no campo, nas zonas limítrofes, em uma região, em um Estado ou mesmo na relação entre Estados) são produtores de diferentes territorialidades nas quais se desenvolvem diferentes formas de negociação e conflito,

igualdade e desigualdade, inclusão e exclusão. Dada a complexidade das relações de poder que determinam as territorialidades, dos fluxos populacionais e da circulação de mercadorias, é prioritário considerar o raciocínio geográfico e estratégico, bem como o significado da história, da economia e da política na produção do espaço. (Brasil, 2018, p. 573)

Nessa competência específica, pretende-se que os estudantes compreendam o significado de trabalho em diferentes culturas e sociedades, suas especificidades e os processos de estratificação social caracterizados por uma maior ou menor desigualdade econômico-social e participação política. Além disso, é importante que os indicadores de emprego, trabalho e renda sejam analisados em contextos específicos que favoreçam a compreensão tanto da sociedade e suas implicações sociais quanto das dinâmicas de mercado delas decorrentes. Já a investigação a respeito das transformações técnicas, tecnológicas e informacionais deve enfatizar as novas formas de trabalho, bem como seus efeitos, especialmente em relação aos jovens e às futuras gerações. (Brasil, 2018, p. 576)

Na primeira competência específica podemos observar um maior comprometimento da BNCC em abarcar mais aspectos que compõem a compreensão sobre território, ao trazer para a discussão a presença de outros agentes que participam da construção e dinâmica do território, como, por exemplo, os atores sociais pertencentes às cidades, ao campo. Porém, não cita quais grupos podem ser encaixados nessa análise e discussão, que por sua vez, poderia contribuir com maior riqueza a reflexão sobre o conceito de território, tornando-o ainda mais amplo ao abordar os aspectos culturais que permeiam a compreensão do mesmo.

Ou seja, observamos a ausência da denominação precisa de quais atores sociais estão presentes na dinâmica territorial, como por exemplo, a comunidade indígena presente nas cidades e no campo, os quilombolas e os movimentos sociais, como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) ou o Movimento dos Trabalhadores Sem Teto (MTST), que também refletem uma outra forma de compreender a dinâmica do território. Essa ausência torna bastante generalista o aprofundamento desta competência. Não citar com clareza esses atores sociais é contribuir com um apagamento estratégico e sistemático da luta desses mesmo atores, que estão completamente inseridos em um contexto de

conflito territorial e que possuem saberes além do que é passado dentro das cátedras universitárias. Igualmente, trata-se de uma violência epistêmica que é exercida no poder de invisibilizar o outro, expropriando-o de sua possibilidade de representação e de sua autorrepresentação (Cruz, 2017).

Na segunda competência, apesar de citar o território, observamos uma discussão voltada em maior proporção à questão do trabalho em diferentes culturas e sociedades, tendo como objeto de discussão a reflexão sobre desigualdades sociais e indicadores, além de não apresentar habilidades que discutam sobre o conceito de território e suas dinâmicas.

Por fim, a BNCC, como um elemento fundamental para a construção dos parâmetros curriculares da educação brasileira, submete sistematicamente os alunos da educação básica ao processo de colonização de seus sentidos de vida e cosmovisões, aspecto proveniente da colonialidade, ou seja, à produção de um habitus colonial que produz uma subjetivação eurocêntrica (Castro-Gómez, 2007). Cruz (2017) contribui ao afirmar que

Não é possível pensar um esforço de descolonização que não passe pela construção de novas práticas de descolonização epistêmica, mas também pedagógica, que esteja expressa nos currículos, nas metodologias de ensino, nas avaliações, etc. (Cruz, 2017, p.32)

Com isso, nos alçamos na emergência de estabelecer o ato de descolonizar a prática docente, a nossa pedagogia, que está, em grande parte, estruturada sobre uma lógica moderno colonial. Portanto, temos a necessidade de adotar uma pedagogia decolonial que esteja relacionada às experiências, às dores e aos sofrimentos dos grupos que são vítimas do processo colonial (Cruz, 2017).

7. Território no livro didático de Geografia

Consideramos o livro didático como uma importante política pública para a educação escolar, principalmente pelo fato de apresentar suposta facilidade de acesso e uso se comparado com outras metodologias. Servem, assim, como uma pontual ferramenta para a prática docente, ou seja: representam instrumentos pontuais para trabalhar com elementos de problematização que incentivem o educando a refletir sobre o espaço em que vive e nos quais o mesmo possa agir na construção de noções espaciais e na decodificação do espaço (VALLERIUS e SANTOS 2017).

Por mais que seja frequentemente relacionado ao que se chama de ensino bancário (FREIRE, 1996), o livro pode ser utilizado de forma adequada pelo professor que conhece as potencialidades e limitações do material utilizado. Representa um importante desafio do professor avaliar se o livro possui uma linguagem acessível, informações e representações cartográficas corretas, se permite o estímulo à criatividade e também aborda o espaço como totalidade (CASTROGIOVANNI e GOULART, 1988).

Os livros didáticos podem representar uma pontual ferramenta para auxiliar o estudante a compreender e refletir sobre o conceito de território, potencializando tal conceito. Uma vez que as práticas espaciais vividas pelos alunos estão inseridas em diferentes territórios, dos quais os educandos podem fazer parte ou não, esses elementos são importantes para incentivarem os mesmos a conhecerem as imbricadas relações de poder e de identidade que estão inseridas nestes territórios (VALLERIUS e SANTOS 2017).

A forma como o currículo da educação em geral está instituída sob a lógica capitalista, acaba representando aspectos hegemônicos que privilegiam esse sistema no qual a sociedade atual está inserida (SILVA, 1992). Podemos observar o livro didático como uma ferramenta prática que contribui para a reprodução e a manutenção dessa lógica, além de propagar, em sua interpretação e utilidade prática a visão moderno-colonial presente na colonialidade, que privilegia a interpretação eurocêntrica de fenômenos sociais pertinentes à Geografia. A percepção sobre território não escapa desse panorama. Portanto, esse processo resulta em disputas no campo epistêmico que, ao estabelecerem a construção discursiva dos livros didáticos, escolhem uma narrativa única, inviabilizando outras e

tornando tradicional a não inserção desta reflexão nos conteúdos escolares (CORRÊA e MEIRELES, 2018).

Sendo assim, iremos direcionar nosso olhar a análise de três livros didáticos, aos quais tive acesso durante a construção deste trabalho e que me foi ofertado, observando se os mesmos apresentam a conceitualização de território de maneira ampla e não somente calcada em uma abordagem política generalista que privilegie uma única interpretação —a eurocêntrica — e se possuem uma interpretação decolonial, favorecendo a visibilidade de outras vozes à interpretação de território. Portanto, se apresentam exemplos voltados a experiências locais de grupos que desempenham uma determinada noção de território associada a conflitos e à apropriação territorial, como os povos indígenas e os grupos sociais relacionados a importantes movimentos sociais brasileiros

7.1 Geografia Sistema Positivo de Ensino. Ensino Médio: formação geral básica. Módulo 1. Curitiba: Companhia Brasileira de Educação e Sistemas de Ensino, 2022.

O primeiro livro a ser analisado foi o livro de Geografia do Sistema Positivo de Ensino, utilizado no Ensino Médio. Neste livro didático a conceitualização de território surge no primeiro capítulo voltado à compreensão do universo na Geografia, trazendo em suas primeiras páginas as principais categorias presentes na compreensão da Ciência Geográfica. Portanto, podemos observar na respectiva seção o comprometimento do livro em trazer de maneira introdutória, os principais conceitos da Geografia a fim de instrumentalizar os alunos na hora de realizar os estudos sobre o universo, um importante tema da Geografia que ocupa os primeiros tópicos a ser estudado pela Geografia Escolar.

Ao analisar especificamente o processo de conceitualização de território, observamos um apego à abordagem puramente política do conceito, trazendo sua interpretação voltada à interpretação exclusivamente política, ao destacar o mesmo como parcela delimitada do espaço geográfico definida, historicamente, com base no exercício de poder. Em seguida, é citado como exemplos as unidades federativas do Brasil e áreas sob controle de facções criminosas, o que reforça a visão política na conceitualização de território. Ressaltamos que a utilização de exemplos

representa um elemento fundamental ao estudo da Geografia, permitindo os alunos compreenderem com clareza os temas abordados durante a prática pedagógica.

Apesar de encontrarmos inicialmente uma visão unitariamente política na compreensão do conceito de território neste capítulo do livro, além da ausência de elementos culturais para a definição do mesmo, em uma segunda parte da conceitualização, é apresentado o aspecto da territorialidade, o que representa a ação de estabelecer uma alternativa à interpretação puramente política do conceito, trazendo o aspecto sócio cultural que também permeia a compreensão de território. Notamos a ausência de quaisquer imagens que poderiam ilustrar a conceitualização.

Notamos algumas ausências que tornam a conceitualização enfraquecida, como exemplos relacionados a grupos sociais que exercem outras formas de se compreender território, como comunidades indígenas, quilombolas e assentamentos relacionados a movimentos sociais envolvidos na luta por terra ou moradia, o que permitiria a maior amplitude de compreensão e reflexão sobre território. Isso reflete em um apagamento sistemático de sujeitos que compõem a dinâmica dos territórios, assim como a sua reflexão, caracterizando o estabelecimento de uma conceitualização hegemônica sobre o próprio conceito, ao não ampliar o debate acerca das diferentes percepções de território.

7.2 Conexões: ciências humanas e sociais aplicadas. 1ª ed. São Paulo: Moderna, 2020.

Diferente do primeiro livro analisado, o segundo livro apresenta a conceitualização de território relacionada à discussão do tema da Geografia Política através do capítulo 1, intitulado “Território e Poder”. Sendo assim, observamos a construção do respectivo conceito apresentando inicialmente o território como um tema da geografia relacionado a disputas de poder, ao trazer uma imagem que mostra jovens marroquinos se arriscando para entrar em um campo de golfe na cidade espanhola de Melilla, enclave colonial situado no norte do território do Marrocos.

Figura 1: imagem do livro didático que mostra a cerca que separa a cidade espanhola de Melilla no norte da África, do território do Marrocos.



Fonte: livro didático da editora Moderna, página 11.

Em seguida, o capítulo especifica a discussão ao apresentar o subcapítulo chamado “territórios, fronteiras e territorialidade”, onde a conceitualização de território apresenta brevemente a trajetória histórica que o conceito possui, apresentando o papel que a biologia teve inicialmente ao atribuir o território como a área delimitada por uma espécie, na qual são realizadas suas funções vitais. Após, o subcapítulo reafirma o papel que o aspecto jurídico político possui na compreensão do conceito, reconhecendo este como resultante do exercício de dominação de um determinado agente, o Estado nacional, reafirmando seu papel na organização e delimitação de um território.

No decorrer do subcapítulo, o Estado nacional é desconsiderado na atualidade como o único agente político, tornando a reflexão sobre o conceito mais ampla, e a partir disso, uma nova conceitualização é apresentada, a de território como uma área delimitada pelo exercício de poder de uma coletividade e/ou de uma instituição. O subcapítulo reconhece a presença de outros agentes na compreensão e na dinâmica do território, ao desvincular o mesmo da visão unitária do Estado nacional como sendo o único exemplo a ser enxergado na hora de refletirmos sobre território. Destacamos que o território do Estado apresenta muitas territorialidades, o que torna a reflexão ainda mais rica.

Portanto, é apresentado no decorrer do subcapítulo aspectos sócio-culturais que compõem a interpretação do conceito, ao trazer recortes espaciais locais para a compreensão de território, como o bairro e grupos de pessoas (sem haver uma especificação), onde estes se apropriam de um espaço construindo regras para o seu uso, que devem ser seguidas por todos que queiram também utilizar daquele espaço. Temos então o exercício de contextualização e escalaridade que os autores apresentam ao demonstrar o conceito de território de maneira ampla e com outras interpretações, além de uma conceitualização brevemente estruturada sob a ótica jurídico-política. Ou seja, o papel das relações de poder está apresentado com clareza e convicção, porém, são apresentados outros agentes que compõem a interpretação de território.

São apresentados ainda no subcapítulo imagens de determinados grupos sociais que desempenham diferentes formas de territórios, como jovens em uma batalha de break em São Paulo e mulheres indígenas da etnia kamayurá em um ritual no Mato Grosso. Nessas imagens é destacada o aspecto da territorialidade como elemento sócio cultural de grande importância para a compreensão do conceito de território, ao ressaltar as regras identitárias, conjunto de referências espaciais, assim como, seus valores e suas formas de viver.

Figura 2: imagem do livro didático que mostra jovens realizando uma batalha de break em São Paulo.



Fonte: livro didático da Editora Moderna, página 12.

Figura 3: imagem do livro didático que mostra mulheres kamayurá durante festa tradicional, em Gaúcha do Norte (MT).



Fonte: livro didático da editora Moderna, página 12.

Acreditamos que a conceitualização de território estabelecida por esse primeiro capítulo do segundo livro apresenta aspectos que vão além de uma interpretação puramente jurídico-política ao trazer o reconhecimento de outros agentes que compõem a discussão sobre o referido conceito. Apesar desse esforço em trazer para a reflexão a presença de outros grupos que também fazem parte compreensão de território, acreditamos que o aprofundamento significativo sobre os mesmo se fez ausente, ao abordar somente de maneira discreta, através da legenda das fotos que apresentavam os jovens dançando break e das mulheres kamayurás, o que comprometeu a potencialidade da seção do livro em trazer aspectos que dialogam com a decolonialidade. Ou seja, ressaltamos a importância da presença de grupos sociais na conceitualização de território, porém, notamos o seu pouco aprofundamento dos mesmos dentro do capítulo e do subcapítulo destinados à conceitualização de território.

7.3 Multiversos: ciências Humanas: globalização, tempo e espaço. Ensino Médio. 1º ed. São Paulo: FTD, 2020.

No terceiro livro analisado, a conceitualização sobre território ocorre no capítulo 4, voltado à discussão sobre a formação do território brasileiro, denominado “Formação do Território onde hoje é o Brasil”. Ao longo do capítulo são apresentados aspectos históricos e políticos que influenciaram no processo de

construção territorial do Brasil. A conceitualização ocorre com maior precisão, de fato, no subcapítulo denominado “Território, limite e fronteira”, onde é construída a base necessária para a compreensão da formação territorial brasileira ao trazer a introdução sobre o conceito de território para o leitor.

Assim como nos outros livros analisados, observamos a conceitualização sobre território bastante atrelada à interpretação jurídico-política, tendo o Estado como elemento central na gênese do conceito. Sendo assim, o território é definido como a extensão de terras apropriadas, usadas, vividas e com limites definidos. Notamos a presença do aspecto dos limites para a compreensão do conceito, ao destacar que dentro destes, existe um conjunto de leis específicas que, regidas pelo Estado, regulam as ações no território, sendo demarcado por marcos territoriais, que podem ser artificiais, como objetos construídos com o fim de indicar o limite territorial, ou naturais, como montanhas e morros que também servem para delimitar o limite territorial. Ainda, é apresentada a diferença entre limites e fronteiras, para auxiliar o leitor na reflexão acerca do papel do Estado e dos limites na dinâmica que envolve a compreensão sobre o território. Notamos a presença da imagem retratando o Rio Paraná, que representa um marco natural do limite entre Brasil, Paraguai e Argentina.

Figura 4: imagem do livro didático que mostra o Rio Paraná, marco natural da linha divisória que separa o Brasil do Paraguai.



Fonte: livro didático da editora FTD, página 82.

Após, é citada no subcapítulo a presença das dinâmicas sociais que sujeitam as transformações sucessivas do território, como as mudanças que

ocorrem a cada época e que se somam às heranças de outros períodos, podendo ser materiais, como edifícios, vilas e outras construções, e até mesmo imateriais, como os direitos conquistados em diferentes momentos históricos, que organizam os usos de cada lugar no território. Portanto, podemos observar o comprometimento do subcapítulo em trazer aspectos sociais como elementos pertinentes na conceitualização de território, tais como as dinâmicas sociais.

A partir disto, enxergamos a potencialidade que o subcapítulo apresentaria se trouxesse para a conceitualização a presença de determinados grupos sociais que dialogam com as mudanças materiais e imateriais citadas, como por exemplo, comunidades quilombolas e grupos do movimento de luta por moradia. Porém, não é exemplificado estes grupos, o que torna bastante superficial a abordagem, resultando em um apagamento de sujeitos que contribuem para a conceitualização de território mas que não são citados. Por mais que a seção do livro esteja voltada à discussão política que o conceito de território apresenta, trazer para essa discussão quais sujeitos podem fazer parte dela, tornaria a conceitualização mais fortalecida e ampla.

Assim como discutido na análise dos outros dois livros, observamos a invisibilidade sistemática de grupos que contribuem na dinâmica do território, assim como na sua reflexão. O resultado é o estabelecimento de uma conceitualização hegemônica a respeito do próprio conceito, que não amplia o debate acerca das diferentes percepções de território.

7.4 Resultados e considerações

Ao analisar e comparar os três livros didáticos, podemos observar significativas diferenças e semelhanças entre eles. Todos os livros procuram estabelecer uma conceitualização de território, tendo a interpretação jurídico política como elemento central para a realização da conceitualização, porém, em alguns livros observou-se uma maior intensidade no impacto político do conceito.

O que diferenciou os livros foi a abordagem que a conceitualização de território buscou apresentar atendendo à discussão do conteúdo específico, presente em seus capítulos. No primeiro livro, observou-se a presença da conceitualização de território presente na discussão sobre a origem do universo e a

emergência de introduzir o tema do capítulo com a apresentação de conceitos básicos da Geografia, não aprofundando o conceito.

No segundo livro, a conceitualização ocorre no capítulo em que é abordado o tema da Geografia Política, portanto, a discussão sobre a apresentação do conceito de território apresentaria uma abordagem mais complexa e mais enfática, ao destacar com maior clareza aspectos pertinentes a gênese do território, como a discussão sobre Estado nacional e poder, que representam elementos importantes a compreensão do conceito. Em seguida, é aprofundado a discussão sobre a presença de outros agentes que compõem a interpretação de território, como grupos sociais retratados no capítulo. Portanto, notamos a potencialidade do capítulo em trazer uma conceitualização que estabelece uma interpretação ampla sobre um conceito tão complexo da Geografia e que possui diferentes atores na sua compreensão.

No terceiro livro, observamos o conceito de território inserido dentro da discussão do capítulo sobre a formação do território brasileiro, ancorando a conceitualização sobre território através da perspectiva jurídico política, destacando o papel do Estado nacional. Mas, diferente dos outros livros, esse aprofundou um pouco mais a discussão acerca dos limites para a compreensão do conceito. Após, é apresentada a importância das dinâmicas sociais resultantes das transformações do território para compreender os desdobramentos do mesmo.

Por fim, o elemento bastante pertinente a destacar é o pouco aprofundamento que os três livros apresentaram, de maneira geral, sobre quais sujeitos/grupos sociais contribuem para a interpretação e dinâmica do território, resultando em uma conceitualização ampla e completa do mesmo. Portanto, essa ausência colabora para um discurso hegemônico através do apagamento sistemático destes sujeitos que apresentam diferentes atuações sobre o território e que possuem extrema importância para a reflexão do conceito.

Estabelece-se então, uma conceitualização padronizada de território, que por sua vez, é o retrato de uma herança epistemológica originada da produção de conhecimento puramente eurocêntrica. A partir disto, é estabelecido de maneira pragmática o que é, e o que deve ser território somente dentro do padrão conceitual acumulado pelos saberes provindos da Europa. Reforçando novamente o impacto da colonialidade na produção de conhecimento de povos não pertencentes a lógica moderno colonial.

8. Construção inicial do material pedagógico de apoio para professores.

Consideramos de extrema necessidade a construção de um material pedagógico para professores de Geografia e Ciências Humanas que auxilie professores no processo de construção do conceito de território junto aos alunos, ao proporcionar um material embasado teoricamente e comprometido com as diversas formas de interpretar território e que traz consigo exemplos locais do contexto latino americano para a conceitualização de território. Portanto, que vise uma prática docente que questione o legado epistemológico do eurocentrismo que nos inviabiliza de compreender o mundo a partir do próprio mundo em que vivemos e das epistemes que lhe são próprias (PORTO-GONÇALVES, 2005).

Sendo assim, tendo em vista o pouco espaço destinado ao estudo dos conceitos importantes para a compreensão da ciência geográfica —principalmente o de território — frequentemente resumida a poucas linhas ou parágrafos nos livros didáticos —e até mesmo na BNCC — este capítulo tem como objetivo, apresentar uma proposta de material didático para o estudo de território, considerando ser um conceito com aspectos e funcionalidades constantemente abordados em diferentes anos do currículo escolar do Ensino Médio e também com possibilidade de análises e estudos interdisciplinares.

Foram construídas as propostas básicas para o projeto gráfico do material e também para sumário, de forma a trazer tópicos e exemplos que contribuam para os objetivos definidos pelos parâmetros curriculares. Objetiva-se explorar toda a potencialidade do território como conceito fundamental da Geografia, ao trazer uma conceitualização que reforce aspectos básicos da sua compreensão, como o papel da abordagem política, mas também a presença da abordagem cultural e econômica, bem como, a presença de diferentes agentes/grupos sociais que permeiam a dinâmica do território, além do Estado nação e das relações de poder.

8.1 Projeto gráfico

A ideia do referido projeto gráfico é demonstrar uma síntese presente nos aspectos visuais do material didático. A capa (figura 5) utiliza uma série de imagens que representam povos indígenas, como os guaranis Kaiowás, comunidades

quilombolas, como os Alpes e Machado assim como, movimentos sociais na luta pela terra, como o MST. Ainda, podemos observar a presença do urucum, importante fruta para a identidade das comunidades indígenas brasileiras e a bandeira Whipala, que representa o símbolo dos povos originários da região da Cordilheira dos Andes.

Por fim, no centro da capa reside o título do material de apoio em letras brancas e fundo verde. O interior do material, aqui demonstrado pela página introdutória de um dos capítulos apresentados (figura 6), possui layout simples, buscando o foco na linguagem, seja ela verbal ou não-verbal. A proposta é que todos os capítulos se iniciem com imagens que possibilitem uma ilustração sobre o que vai ser discutido no capítulo, propondo também uma leitura crítica.

Portanto, aprender elementos como apreciar, decodificar e interpretar imagens, observando ao mesmo tempo a forma como elas são construídas e a forma como agem na construção do conhecimento geográfico. É o que Douglas Kellner (1995) denomina como alfabetismo crítico de imagens, do qual precisamos nos “indumentar” (TONINI, 2003).

Figura 5: proposta de capa do material de apoio



Fonte: elaborado por Igor Paiani Fernandes

Figura 6: proposta de página introdutória de capítulo



Fonte: Elaborado por Igor Paiani Fernandes

8.2 Sumário

Esta parte será voltada a apresentar o sumário da proposta de material. Sendo assim, serão trazidos os títulos dos capítulos e os temas que serão abordados dentro de cada um. Os capítulos foram estruturados de forma a organizar uma sequência didática que inicia com a conceitualização de território, através das suas diferentes abordagens, mencionando os grupos sociais brasileiros e latinos que contribuem para a construção da interpretação sobre o conceito. Os temas e disposição dos capítulos foram baseados nas obras de Souza (2016), Haesbaert (1997), Saquet (2007) e Suertegaray (2005).

Introdução: O território como conceito amplo e vivido;

O capítulo introdutório do material pretende trazer a amplitude da análise do conceito de território, refletindo sobre as diversas abordagens que o mesmo possui e a importância de destacar os diferentes grupos e movimentos sociais presentes no contexto brasileiro, na sua conceitualização.

Capítulo 1: O território sob a perspectiva jurídica política e os seus dilemas;

Neste primeiro capítulo vamos estabelecer a conceitualização de território através da abordagem política, trazendo a contribuição dos autores citados anteriormente para essa interpretação do conceito. Será destacado o impacto do eurocentrismo, através da lógica moderno-colonial, nesta interpretação política de abordagem sobre território.

Capítulo 2: A contribuição da decolonialidade para a conceitualização de território;

No segundo capítulo, será apresentado inicialmente a definição de decolonialidade e quais os aspectos que ela reflete e estuda. Após, será discutido a potencial contribuição que a decolonialidade possui na conceitualização sobre território, ao levar em conta aspectos da realidade latino-americana e brasileira que existem em nosso continente e que podem servir como exemplos e estudos de caso para compreender o que é território.

Capítulo 3: A interpretação culturalista de território: cultura e identidade na conceitualização de território;

No terceiro capítulo, será apresentado a abordagem culturalista na definição sobre território, destacando as manifestações de cultura presentes no conceito, assim como a importância da abordagem cultural, ao propor a elucidação de outros aspectos presentes na interpretação de território, como o seu sentido simbólico e o subjetivo, resultado das interações e dinâmicas sociais.

Capítulo 4: Os outros agentes na compreensão sobre território e na sua complexa conceitualização;

No quarto capítulo, serão mostrados os diferentes agentes e grupos sociais que compõem a dinâmica do território e que apresentam outras formas de vivê-lo, além da atuação dos Estados nacionais, tornando a sua compreensão mais significativa a sujeitos (professores e alunos) inseridos no contexto latino-americano

e brasileiro. Traremos para a reflexão a comunidade indígena, a comunidade quilombola do Brasil e os principais movimentos sociais na luta pela terra e pela moradia, como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), o Movimento dos Trabalhadores Sem Teto (MTST) e o Movimento de Luta nos Bairros, Vilas e Favelas (MLB).

Será apresentado os conflitos territoriais exercidos por estes agentes e grupos sociais, que reflete o papel das relações de poder desempenhadas por eles, como qual(is) território(s) tem sido legado aos grupos historicamente excluídos, e a territorialidade desenvolvida pelos mesmos, enquanto reflexo e manifestações culturais próprias

Capítulo 5: A influência da abordagem econômica sobre o conceitualização de território:

No quarto e último capítulo, será apresentado a influência da abordagem econômica sobre o conceito de território, trazendo para a discussão o impacto desta linha de abordagem sobre as relações capital-trabalho, envolvendo, portanto, a dimensão conflituosa das classes sociais, bem como a presença da globalização na dinâmica do território, através da desterritorialização e reterritorialização.

Glossário

Esta seção será destinada à definição de outros conceitos e vocabulário específicos apresentados ao longo dos capítulos presentes no material, com a finalidade de propiciar autonomia à leitura e ao estudo.

Referências

Seção destinada às informações referentes às fontes consultadas para elaboração do material.

9. Considerações finais

Ao longo da minha trajetória dentro do curso de licenciatura em Geografia, percebi a necessidade de compreender sobre os seus principais conceitos estruturantes, desde o conceito fundamental de espaço até o de território. Esse último chamou a minha atenção de maneira significativa ao apresentar elementos que sempre me despertaram a atenção dentro das Ciências Humanas, como poder, cultura e até mesmo a discussão econômica.

Pesquisar e analisar sobre o caminho nada linear que a compreensão de território apresenta, ao me deparar com dilemas e diferentes formas de sua interpretação, me fez constatar a pouca utilização que este conceito apresenta nas aulas de Geografia que tive no Ensino Médio, bem como nas práticas pedagógicas realizadas durante a minha formação enquanto professor de Geografia.

Sendo assim, me lancei ao desafio de apresentar a necessidade de trazeremos a discussão deste conceito tão fundamental para o estudo da Geografia, indo além da sua aplicação puramente escolar e acadêmica, reconhecendo o papel que o território possui ao nos auxiliar e nos instrumentalizar sobre o nosso cotidiano, sobre a vivência que desempenhamos neste mundo atual.

Juntamente, me comprometi a refletir sobre o processo de elaboração de um conceito tão amplo, mas que assim como outras áreas do saber, apresenta uma construção teórica estruturada sobre uma lógica moderno-colonial, que resulta em um perturbador eurocentrismo que molda a nossa formação enquanto sujeitos, mas também interfere em nossas percepções de mundo. Portanto, se faz de extrema importância adotarmos em nossa prática docente, uma pedagogia decolonial (CRUZ, 2017), comprometida com objetivo de construir uma geografia através de cosmovisões e percepções de mundo próprias do nosso cotidiano, construídas pelos próprios povos que habitam essas terras.

Trabalhar temas da Geografia através de um olhar direcionado a aspectos do Brasil e da América Latina, utilizando exemplos locais e próximos da realidade dos alunos, representa um primeiro passo para se estabelecer uma pedagogia decolonial, comprometida em trazer para a sala de aula, agentes e grupos sociais que contribuem para a geografia vivida por nós, mas que enfrentam constantemente um apagamento sistemático, uma invisibilidade de suas vivências e saberes.

10. Referências bibliográficas

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

CALLAI, H. C. Estudar o lugar para compreender o mundo. In: CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos. Ensino de Geografia: práticas e contextualizações no cotidiano. 3.ed. Porto Alegre: Mediação, 2003. p. 83 -134.

CALLAI, H. C. A geografia escolar – e os conteúdos da geografia. Anekumene, [S.l.], v.1, n.1, p.128-139, 2011. DOI: 10.17227/Anekumene.2011.num1.7097. Disponível em: <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/aneukumene/article/view/7097>. Acesso em: abr. 2022.

CASTRO-GÓMEZ, S. La poscolonialidad explicada a los niños. Popayán: Universidad del Cauca, 2005. p. 58

CASTRO-GÓMEZ, S. Prólogo. Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R. (Eds.). El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Iesco- -Pensar-Siglo del Hombre Editores, 2007.

CASTROGIOVANNI, A. C. e GOULART, L. B.. A Questão do Livro Didático em Geografia: Elementos para uma análise. Boletim Gaúcho de Geografia. Porto Alegre. 1988

CORRÊA, G. S.; MEIRELES, M. M de. Eurocentrismo e colonialidade nos livros didáticos de Geografia: narrativas, hierarquias e disputas epistêmicas. In: TONINI, Ivaine Maria et al. Geografia e livro didático para tecer leituras de mundo [e-book]. São Leopoldo: Oikos, 2018.

CRUZ, V. C.; OLIVEIRA, D. A. de (org). Geografia e giro descolonial: experiências ideias e horizontes de renovação do pensamento crítico. 1ª ed. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2017. p. 17-32.

FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996

HAESBAERT, R. Des-territorialização e identidade. Niterói: EDUFF, 1997, p. 172

HAESBAERT, R. Viver no limite: território e multi/transterritorialidade em tempos de in-segurança e contenção. 1 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014

MIGNOLO, W. Desobediência Epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade, n. 34, 2008

MOREIRA, R. A Geografia serve para desvendar máscaras sociais. In: MOREIRA, R. Geografia, Teoria e Crítica. Petrópolis: Ed. Vozes, 1982.

PORTO-GONÇALVES, C. W. Apresentação. In: LANDER, E. (Org.). A Colonialidade do saber: Eurocentrismo e Ciências sociais – Perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

PORTO-GONÇALVEZ, C. W. Organização do espaço: objeto de estudo ou objeto de desejo? A Geografia se Libertando do Estado que Nos Pariu. Rio de Janeiro: Universidade Federal Fluminense, 2020.

QUINTEIRO, P., FIGUEIRA, P., ELIZALDE, P. C.. Uma breve história dos estudos descoloniais. MASP Afterall, vol. 1, 2019, pp. 1-11.

REIS, M. N., ANDRADE, M. F. F. O pensamento decolonial: análise, desafios e perspectivas. Revista Espaço Acadêmico, vol. 1, n. 202, mar 2018, pp. 1-11.

SAQUET, M. A. Abordagens e Concepções de Território. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

SAQUET, M. A.. O território no ensino-aprendizagem de Geografia. Rio de Janeiro: GEO UERJ, 2012. p. 699-716.

SILVA, T. T. da. A economia política do currículo oculto. In: O que produz e o que reproduz em educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

SOUSA, R. R. O conceito de território no ensino da geografia: breves notas sobre abordagens negligenciadas. Revista Geografia em Questão, vol. 5, n. 2, jan-mar 2012, pp 149-165.

SOUZA, M. L. de. Os Conceitos Fundamentais da Pesquisa Sócio-espacial. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2016.

SUESS, R. C. SILVA, A. S. A perspectiva descolonial e a (re)leitura dos conceitos geográficos no ensino de geografia. Revista Geografia Ensino & Pesquisa, vol. 23, n. 7, maio 2019, pp 1-35.

SUERTEGARAY, D. M. Notas sobre a Epistemologia da Geografia. Cadernos Geográficos. Florianópolis, n. 12. 2005. pp 52

TAVARES, S. Q. BISPO, M. O. Uma análise da abordagem territorial no ensino de geografia, na educação básica no Centro de Ensino Médio Santa Rita de Cássia, Palmas-TO. Revista Sociedade e Território, vol. 28, n. 1, jan-jun 2016, pp. 156-173.

TONINI, I. M. Imagens nos livros didáticos de Geografia: seus ensinamentos, sua pedagogia... Mercator, Fortaleza, v. 2, n. 4, p. 35-44, dez. 2003. Disponível em: <http://www.mercator.ufc.br/mercator/article/view/148> . Acesso em: out. 2022.

VALLERIUS, D. M. SANTOS, L. A. dos. Os Livros Didáticos como potencializadores do trabalho com os conceitos geográficos em sala de aula. In: COSTELLA, R. Z. TONINI, I. M. GOULART L. B. FILHO M. M. de S., MARTINS R. M.. O Livro Didático de Geografia e os desafios da docência para aprendizagem. Editora Sulina. Porto Alegre, 2017.

