

CAPÍTULO 16

ALGUNS CONCEITOS BÁSICOS DA GEOGRAFIA: REVISÃO A PARTIR DO PIBID – GEOGRAFIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO VALE DO SÃO FRANCISCO – UNIVASF

Data de submissão: 23/03/2023

Data de aceite: 02/05/2023

Pedro Ricardo da Cunha Nóbrega

Universidade Federal do Vale do São
Francisco
Senhor do Bonfim – Bahia
<http://lattes.cnpq.br/6947287718664579>

Veridiana de Almeida Moura

Escola Municipal Antônio Bastos de
Miranda
Senhor do Bonfim – Bahia
<http://lattes.cnpq.br/2064938808093271>

Cleisson de Moraes Alves

Universidade Federal do Vale do São
Francisco
Senhor do Bonfim – Bahia
<http://lattes.cnpq.br/1204156597898597>

Erotilde Damasceno Salvador Neta

Universidade Federal do Vale do São
Francisco
Senhor do Bonfim – Bahia
<http://lattes.cnpq.br/2503319945229138>

Katiurce Santos Souza

Universidade Federal do Vale do São
Francisco
Senhor do Bonfim – Bahia
<http://lattes.cnpq.br/3796322792000855>

Letícia Silva dos Santos

Universidade Federal do Vale do São
Francisco
Senhor do Bonfim – Bahia
<http://lattes.cnpq.br/8373435931527194>

Lucas Pereira da Silva Rodrigues

Universidade Federal do Vale do São
Francisco
Senhor do Bonfim – Bahia
<http://lattes.cnpq.br/1643037223648630>

Mailany Vitor Gama Duarte

Universidade Federal do Vale do São
Francisco
Senhor do Bonfim – Bahia
<http://lattes.cnpq.br/3413984287535671>

Raiane Dias Cruz

Universidade Federal do Vale do São
Francisco
Senhor do Bonfim – Bahia
<http://lattes.cnpq.br/6026695739931673>

Vanessa Pereira da Silva

Universidade Federal do Vale do São
Francisco
Senhor do Bonfim – Bahia
<http://lattes.cnpq.br/0556032450694304>

RESUMO: O presente capítulo objetiva apresentar o resultado sintético da pesquisa sobre alguns dos principais conceitos da geografia elaborada pelos bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência da Univasf, subprojeto de Geografia entre os anos de 2020 e 2022. A elaboração deste material foi fundamentada por uma revisão bibliográfica: Espaço Geográfico, Lugar, Paisagem, Região, Território, Redes, Escala Geográfica e Globalização e acompanhada por reflexões acerca da aplicação destes conceitos no âmbito da educação básica. Percebeu-se que a polissemia associada a cada um destes conceitos se apresenta como um desafio, exigindo dos professores bom domínio dos conteúdos e necessidade de articulação com práticas pedagógicas inovadoras, atuais, lúdicas e dinâmicas.

PALAVRAS-CHAVE: Geografia; Conceitos geográficos; Ensino de geografia

ABSTRACT: This chapter aims to present the summary result of the research on some of the main concepts of geography elaborated by the scholarship holders of the Institutional Program of Scholarships for Teaching Initiation of Univasf, Geography subproject between the years 2020 and 2022. The elaboration of this material was based on a bibliographic review on the themes: Geographical Space, Place, Landscape, Region, Territory, Networks, Geographical Scale and Globalization and accompanied by reflections on the application of these concepts in the scope of basic education. It was noticed that the polysemy associated with each of these concepts presents itself as a challenge, requiring good mastery of the contents from teachers and the need for articulation with innovative, current, playful and dynamic pedagogical practices.

KEYWORDS: Geography; Geographical concepts; Geography teaching

1 | INTRODUÇÃO

Ao assumir a missão de coordenar a área de Geografia do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência da UNIVASF havia muitos desafios simultâneos, entre eles: Como coordenar as intervenções dos pibidianos em um ambiente escolar periférico e de difícil acesso às tecnologias da informação em meio à pandemia de COVID-19? Como preparar os estudantes do curso de licenciatura para intervenções no ambiente escolar sendo estes em sua maioria estudantes neófitos no ensino superior (1º e 2º períodos)? Como auxiliar no processo de aproximação escola-universidade sem a materialidade do chão escolar? Muitas foram as tentativas e reuniões necessárias para o ajuste das ideias com as necessidades reais.

Um dos maiores desafios seria preparar estes estudantes bolsistas para a compreensão dos principais conceitos da geografia e através do estudo deles poderíamos ampliar o conhecimento teórico, o debate acadêmico, os desafios das medições didáticas necessárias e a articulação destes conceitos básicos com o currículo da escola, possibilitando experiências didáticas significativas com a disciplina de Geografia no âmbito do ensino fundamental da Escola Municipal Antônio Bastos de Miranda, localizada no município Senhor do Bonfim - BA, no distrito de Missão de Sahy.

A definição de quais conceitos estudar impõe uma complexa operação de escolha, o que implica na pseudo hierarquização, por isso, gostaria de reforçar que a seleção dos conceitos estudados pelos pibidianos não foi feita de modo a priorizar uns e relegar os demais a uma segunda categoria de conceitos, senão, representa um esforço por trazer ao debate aqueles conceitos de uso mais recorrente e que estão presentes de forma transversal no currículo da Geografia do ensino fundamental.

Em meio a tentativa de não recair em um esvaziamento da geografia através do estudo restrito e hierárquico dos conceitos, escolhemos alguns para estabelecer relações com o ensino de geografia, quais sejam: i) espaço geográfico, ii) lugar, iii) paisagem, iv) região, v) território, vi) redes, vii) escala geográfica, e, viii) globalização. É preciso também reforçar que a seleção destes conceitos não corresponde a um olhar teórico-metodológico único, as reflexões foram realizadas à luz de um pluralismo teórico, que corresponde aos percursos construídos pelos bolsistas no processo de apreensão e construção dos seus referenciais. Reforça-se, então, um compromisso ético com a construção do saber para além da dimensão conteudista, faz-se indispensável considerar as práticas dos estudantes e os percursos elaborados, quer seja na decodificação dos conceitos, quer seja na sua aplicação prática, quer seja na operacionalização didático-pedagógica.

O ensino da geografia deve superar a imediaticidade do agora, reconstruindo as pontes com os processos históricos, suas necessárias atualizações e as novas descobertas capazes de redirecionar o conhecimento já validado em busca de novas formas de compreender o mundo e a sociedade.

De acordo com a Brasil (2018), a utilização correta dos conceitos geográficos mobiliza o pensamento espacial e aplica procedimentos de pesquisa e análise das informações geográficas. Deste modo, os alunos podem reconhecer: a desigualdade dos usos dos recursos naturais pela população mundial; o impacto da distribuição territorial em disputas geopolíticas; e a desigualdade socioeconômica da população mundial em diferentes contextos urbanos e rurais.

2 | ESPAÇO GEOGRÁFICO

O conceito de espaço geográfico está em constante construção, portanto é engendrado de diferentes formas, de acordo com as múltiplas perspectivas da ciência geográfica. Richard Hartshorne discute acerca da noção de espaço geográfico como espaço absoluto. Para este autor o conceito de espaço corresponde a “um quadro intelectual do fenômeno, um conceito abstrato que não existe em realidade [...] a área, em si própria, está relacionada aos fenômenos dentro dela, somente naquilo que ela os contém em tais e tais localizações” (HARTSHORNE, 1939, p. 395, apud CORREIA, 2000, p. 19). Sendo assim, seria uma construção intelectual, uma forma na qual nós acabamos entendendo o espaço em que vivemos.

Para Friedrich Ratzel, o espaço geográfico é o espaço vital, espaço da sobrevivência humana. Segundo Corrêa (2000), na obra de Ratzel, o espaço se transforma através da política, em território, o que para o autor é conceito-chave da Geografia. Já os geógrafos humanistas entendem o espaço geográfico como a morada do homem.

Para Milton Santos, espaço geográfico é um conjunto de ações e objetos apresentados a partir de sistemas que fazem com que o homem se relacione com a natureza, modificando o lugar através daquilo que precisa para sobreviver, sendo, portanto, fruto de todas as suas atividades. O espaço, então:

é formado por um conjunto indissociável, solidário e contraditório, de sistemas de objetos e sistemas de ações, não considerados isoladamente, mas como um quadro único no qual a história se dá (SANTOS, 1997, p.51).

Este conceito expressa a articulação entre natureza e sociedade e agrega relações sociais do passado e do presente. “O espaço é um verdadeiro campo de forças cuja formação é desigual. Eis a razão pela qual a evolução espacial não se apresenta de igual forma em todos os lugares” (SANTOS, 1978, p.122). O processo de reprodução do espaço é contínuo e constante, possibilitando as tensões dialéticas de lutas, reproduzindo capital e vida, são processos que englobam a produção desigual do espaço. O espaço se corporifica como instância social:

(...) o espaço organizado pelo homem é como as demais estruturas sociais, uma estrutura subordinada-subordinante. É como as outras instâncias, o espaço, embora submetido à lei da totalidade, dispõe de uma certa autonomia (SANTOS, 1978, p. 145).

O Espaço Geográfico precisa ser considerado na compreensão complexa das múltiplas dimensões da sociedade; o espaço considerado como instância social e categoria de análise se realiza como totalidade em movimento. O espaço geográfico é a totalidade verdadeira, sendo resultado e condição dos processos de produção da sociedade sobre o conjunto de paisagens que assim constituem uma conformação territorial (SANTOS, 1994).

O espaço contém a materialidade, condiciona as atividades, as formas em que o espaço se organiza, trabalha e consome, é a instância na qual o capital se realiza, construindo a morfologia de classe e produzindo desigualdades.

2.1 Abordagem no ensino

O ensino da geografia muitas vezes é voltado para um ensino monótono, descrevendo paisagens, quando na verdade é preciso apresentar aos alunos o espaço vivido pela sociedade, sua organização e todos os elementos ali presentes. É importante levar em consideração o convívio individual, particular, que os alunos têm em seu espaço social. A escola deve ser local de encontro e confronto entre os diversos pontos de vista e percepções do que acontece no dia a dia, possibilitando um olhar analítico, com visão multiescalar.

Conforme Callai (2001):

A geografia que o aluno estuda deve permitir que ele se perceba como participante do espaço que estuda, onde os fenômenos que ali ocorrem são resultados da vida e do trabalho dos homens e estão inseridos num processo de desenvolvimento. (...) O aluno deve estar dentro daquilo que está estudando e não fora, deslocado e ausente daquele espaço, como é a geografia que ainda é muito ensinada na escola: uma geografia que trata o homem como um fato a mais na paisagem, e não como um ser social e histórico (CALLAI, 2001, p.58).

Considerando que o estudante “é um ser histórico que traz consigo um conhecimento adquirido na sua própria vivência” (CALLAI, 2001, p.136), constatamos a importância de explorar os conhecimentos que eles têm do local em que vive, nas mais variadas escalas apreciando seu cotidiano, tornando dessa forma, um estudo significativo, conectado com cada vivência, em âmbitos diferentes desde a sociedade inserida até a sala de aula, com visões e experiências de todos os alunos, contribuindo no desenvolvimento cognitivo.

Conforme Cavalcanti (2002), a formação do professor de geografia

[...] deve ser uma formação consistente, contínua, que procure desenvolver uma relação dialética ensino-pesquisa, teoria-prática. Trata-se de uma formação crítica e aberta à possibilidade da discussão sobre o papel da Geografia na formação geral dos cidadãos, sobre as diferentes concepções da ciência geográfica, sobre o papel pedagógico da geografia escolar (CAVALCANTI, 2002, p.21).

É interessante também desenvolver atividades lúdicas em sala de aula, como maquetes, para despertar e instigar a participação dos alunos, desenvolvendo a criatividade e proporcionando representações em escalas menores da forma real.

No processo de ensino-aprendizagem as atividades lúdicas ajudam a construir uma práxis emancipadora e integradora, ao tornarem-se um instrumento de aprendizagem que favorece a aquisição do conhecimento em perspectivas e dimensões que perpassam o desenvolvimento do educando (FREITAS E SALVI, 2007, p.7).

Diante dos incessantes desenvolvimentos tecnológicos que desempenham uma dinâmica transformadora em todas as áreas de conhecimento, configurando o espaço e o tempo instantaneamente e simultaneamente, é preciso que a geografia percorra caminhos capazes de compreender essa realidade dinâmica, sendo assim, expandindo as áreas de conhecimento, utilizando de outras ciências, visto que a geografia é interdisciplinar; é a compreensão do espaço geográfico e das relações sociais. A geografia é uma disciplina curricular que contribui muito com a produção de instrumentos intelectuais para compreender o mundo e entender as pessoas como sujeitos deste mundo (CALLAI, 2013).

3 | LUGAR

Ao buscarmos por significações ao conceito de lugar, o primeiro encontrado é o do senso comum, no qual, detém uma variedade de conceituações que frequentemente

se fundem com a definição de espaço e de local, e aparece sem ligação nenhuma com a geografia, corriqueiramente caracterizado como um ponto qualquer no espaço ou uma posição que determinada pessoa ou objeto ocupa.

Desde sempre o ser humano tem a necessidade de determinar lugares específicos que atribuam ou que consigam suprir suas necessidades, desde as mais simples até as mais complexas. Os animais irracionais já nascem com uma ideia de lugar pré-estabelecida no seu subconsciente, quando conseguem designar os lugares em que estabelecem territórios, onde é mais propício ao seu desenvolvimento e reprodução. Os lugares são, portanto, escolhidos por conta das suas necessidades fisiológicas, com o qual podem encontrar comida, água, e que sejam propensos para a procriação (TUAN, 1983).

O lugar assume sentido de localidade, condição de referência: para onde se vai, para onde se foi, onde se esteve. O lugar é tomado, portanto, como uma necessidade humana de localização no espaço, de localidade para se morar, se viver, espaço referencial do vivido que caracteriza a localização das ações.

Na experiência, o significado de espaço frequentemente se funde com o de lugar. “Espaço” é mais abstrato do que “Lugar”. O que começa como espaço indiferenciado transforma-se em lugar à medida que o conhecemos melhor e o dotamos de valor (TUAN, 1983, p. 6).

O conceito de lugar surge com o nascimento da geografia cartográfica quando os navegantes tinham necessidade de marcar pontos estratégicos em suas rotas para facilitar e possibilitar a locomoção e o retorno ao ponto de onde saíram, toda conceituação geográfica sobre o espaço se refere a ele como sendo o lugar, e como sendo o lugar uma categoria consequente ao espaço. Em sua concepção, o lugar se manifesta como território, como região ou área, sendo eles expressões do lugar. “O espaço é, pois, o maior lugar possível” (SILVA, 1978, p. 7). A partir da definição de lugar como sendo um ponto no espaço que é favorável para o desenvolvimento humano, caminhamos para outras assimilações de aspectos que nos auxiliam no entendimento das definições de lugar, que é o sentimento de pertencimento, de familiaridade, que provém das relações espaciais e socioespaciais que são construídas e estabelecidas nos lugares e/ou a partir deles.

Os lugares não são meras localizações escalares ou pontos cartográficos, porque eles não expressam somente as relações de familiaridade, eles refletem também as complexidades sociais que se fazem e se concretizam no tempo histórico e se mostram no espaço, como as desigualdades, os conflitos étnicos, raciais, sociais, as guerras, as dificuldades e principalmente as diferenças de classes e os conflitos de classes, além da compreensão do espaço geográfico que só se torna possível através da compreensão do lugar, portanto, “o que se revela no lugar não é apenas a história de um povo, mas o peso da história da humanidade” (CARLOS, 1996, p. 23).

É no lugar que as relações humanas e as materializações humanas acontecem e se desenvolvem no decorrer do tempo histórico. E é através desse entendimento do

espaço, com todas as relações sociais decorrentes e existentes nele que começamos e desmistificar e destrinchar as conexões que existem entre os lugares e que juntas totalizam o mundo. «[cada lugar é, à sua maneira, o mundo” (SANTOS, 1997, p. 252), e sabemos que o mundo não é simétrico, mas conflituoso e extremamente desigual e que reflete nos lugares essas desigualdades e tantas outras desestruturações e conflitos na sociedade.

O lugar é a sociedade inteira, as vivências de cada indivíduo se relacionam nos lugares quando atribuímos aos lugares questões complexas do mundo. O lugar se coloca como unidade da vida social, como sendo um fragmento, uma parte que engloba o mundo e que forma o mundo. Desse ponto de vista, o lugar torna-se um conceito-chave fundamental, quando pretendemos pensá-lo para além, sobretudo, quando focamos uma educação que pretenda questionar o mundo social, o mundo real, o mundo em seus diversos fragmentos, pois é no lugar que os seres humanos vivenciam na prática todas as situações do mundo.

3.1 Abordagem no ensino

Faz-se necessário que os educadores busquem propor a seus alunos práticas de ensino significativas, para que os alunos aprendam a reconhecer a geografia, os elementos geográficos em uma rua, em sua casa, em uma praça, na arquitetura da cidade em que vive, em uma paisagem estampada em um outdoor, em uma revista, uma fotografia etc. Que o aprendiz entenda que o conhecimento que ele está adquirindo ali em sala de aula será de importância e será utilizado não apenas para sua grade curricular, mas para a vida e na sua vida, para compreender aspectos do/no mundo (CARLOS, 1996).

(...) já nos anos iniciais do ensino fundamental, a criança dá início ao processo de sistematização e organização de um conhecimento que é do dia a dia e nesse momento o professor é desafiado a propor situações de aprendizagem que tenham a ver com a realidade concreta da vida. Mas o professor precisa ter as referências teóricas que sustentam a sua interpretação e que permitam fazer com que o aluno reconheça os fenômenos como construídos social e historicamente, e que assim constroem o espaço em que vivemos (CALLAI H.C.; CAVALCANTI L. DE S.; CASTELLAR S. M. V., 2012).

O lugar é palco para nossas primeiras experiências com o mundo. Primeiro aprendemos as conexões com o nosso lugar, depois entendemos que existe um mundo maior fora daquilo que estamos acostumados.

A escola convive, como um lugar, ao mesmo tempo com realidades subjetivas e objetivas. As problemáticas advindas das particularidades dos alunos, de sua cultura, seus costumes, seus problemas pessoais e familiares (...) articulam-se aos conflitos de âmbito nacional e mundial: distribuição de renda, desigualdade, violência, corrupção, pobreza e tantos outros. A escola reflete as realidades objetivas da sociedade em seus aspectos materiais, positivos e/ou negativos, que derivam de questões econômicas, políticas e sociais (AZEVEDO E OLANDA, 2018).

Antes de frequentar a escola, as crianças vivenciam seus espaços – da casa, das ruas, dos lugares de passeio, casa de parentes, amigos, têm acesso às informações

fornecidas pelas diversas mídias que se relacionam ao conhecimento geográfico e tantas outras situações do cotidiano carregadas de geografia

A ideia de lugar de vivência aproxima-se também a de pertencimento, é herdeira da história dos objetos e das pessoas os quais dão significado e confundem-se com a história do lugar e de seus habitantes (CALLAI H.C.; CAVALCANTI L. DE S.; CASTELLAR S. M. V., 2012).

Podemos propor o ensino do conceito de lugar a partir de desenhos, jogos, brincadeiras, mapas mentais, músicas, recordações (aroma, comida, brincadeiras etc.). Aspectos que remetem às recordações dos alunos a determinados lugares. Pode-se também começar propondo que o aluno desenhe o caminho de casa até a escola ou vice-versa e depois trazendo essa noção do lugar para o mundo.

No momento em que a criança desenha os lugares de vivência, o espaço perceptivo se estrutura, sucessivamente indo da relação espacial topológica inicial a relações projetivas e euclidianas - trata-se, então, da construção do espaço representativo. Tal construção inicia-se no período sensório-motor e a criança desenvolve ações que motivam a evolução dessas noções espaciais ao se deslocar. Essa percepção evolui a medida em que a criança se descentraliza espacialmente, ampliando suas referências (CASTELLAR, 2005).

Deve-se buscar desenvolver sempre atividades a partir do conhecimento prévio da criança e que inclua o seu cotidiano, o que chamará mais atenção do aluno para a participação das atividades além de fazer com que ela consiga usar o que aprendeu dentro da sala de aula no seu cotidiano, no seu dia a dia. Uma discussão interessante presente nas reflexões de Tuan (1983) diz respeito à ideia de que a arte é uma grande reveladora das experiências íntimas que se tem com os lugares. Podemos pegar o gancho das concepções de Tuan e nos utilizarmos das artes para levar ao aprendizado de lugar. “A literatura, a escultura, a arquitetura e a pintura expressam concepções de lugares que, de outro modo, talvez não fossem percebidas, pois se relacionam às experiências humanas com o lugar de maneira subjetiva” (AZEVEDO E OLANDA, 2018). Podemos assim, nos utilizar de poesias, poemas, esculturas, pinturas, filmes, vídeos, músicas para nos permitir introduzir o conceito de lugar, como lugar de vivência, além de proporcionar ao aluno interpretar e desenvolver um senso crítico, deixando a aula mais lúdica e interativa.

4 | PAISAGEM

Ao longo do tempo, o conceito paisagem oscilou de importância. De forma geral, concordamos com Santos (1997 quando ele afirma que a paisagem é um ponto de partida da análise espacial, ou seja, ela dá forma à ação.

A paisagem nada tem de fixo, de imóvel. Cada vez que a sociedade passa por um processo de mudança, a economia, as relações sociais e políticas também mudam, em ritmos e intensidades variados. A mesma coisa acontece em relação ao espaço e à paisagem que se transforma para se adaptar às

novas necessidades da sociedade (SANTOS, 1997, p. 37 apud SERPA, 2010, p. 133).

Serpa (2010, p. 133) ainda descreve que

[...] a paisagem sempre resulta de um processo de acumulação, mas é, ao mesmo tempo, contínua no espaço e no tempo, é uma sem ser totalizante, é compósita, pois resulta sempre de uma mistura, um mosaico de tempos e objetos datados.

Continuando, Serpa (2010) afirma que a paisagem resulta sempre do casamento com a sociedade. Já para Corrêa e Rosendahl (1998), para além do debate fenomenológico da paisagem, ela tem se constituído em um conceito-chave da geografia, tendo sido vista como o conceito capaz de fornecer unidade e identidade à geografia num contexto de afirmação da disciplina.

Chantal & Raison (1986) descrevem a paisagem como uma palavra de uso cotidiano, com a qual cada pessoa se utiliza da mesma de acordo com suas próprias concepções:

Paisagem, palavra de uso quotidiano, que cada pessoa utiliza a seu modo; o que não impediu de se tornar um vocábulo à moda. Paisagem, uma destas noções utilizadas por um número sempre crescente de disciplinas, que muitas vezes ainda se ignoram. Paisagem, enfim, um dos temas clássicos da investigação geográfica. Conforme o interesse do que é objeto ou uma maneira como se encara a própria noção de paisagem difere.

Chantal & Raison (1986) comentam que o termo aparece há muito tempo, e possui uma carga de conotações culturais e artísticas, descrevendo-o ainda como a natureza vista através do olhar humano, transformada pela intervenção e pelos olhos do homem. Para Corrêa e Rosendahl (1998) a importância do conceito de paisagem na história do pensamento geográfico teve grande variação ao longo do tempo, o que o coloca em uma posição secundária, substituído pela ênfase nos conceitos de região, espaço, território e lugar.

Castro (2004) acredita que o termo paisagem é polissêmico e por isso pode ser entendido de muitas maneiras, assim, as interpretações disciplinares a ele relacionadas são tão vagas quanto variadas. A paisagem para a geografia, no entanto, é um conceito-chave, ou seja, um conceito capaz de fornecer unidade e identidade à ciência.

A paisagem geográfica, segundo Corrêa e Rosendahl (1998), é vista como um conjunto de formas naturais e culturais associadas em uma dada área; é analisada morfológicamente, vendo-se a integração das formas entre si e o caráter orgânico ou quase orgânico delas. Já a paisagem cultural resulta da ação, ao longo do tempo, da cultura sobre a paisagem natural. “A paisagem é um conjunto de formas que, num dado momento, exprime as heranças que representam as sucessivas relações localizadas entre homem e natureza” (SANTOS, 1997, p.103).

Decodificar o significado da paisagem geográfica exige um esforço que vai além de um estudo morfológico. A paisagem permite refletir acerca da produção humana e da

dinâmica da natureza e as suas múltiplas interações. O estudo de paisagem não fica restrito apenas às áreas agrícolas, mas incorpora uma complexidade de paisagens humanas, inclusive aquelas paisagens urbanas dos *shopping centers*, das favelas, dos condomínios, das áreas industriais, assim como as paisagens dos monumentos e aquelas eternizadas nas pinturas e nas fotografias (CORRÊA; ROSENDAHL, 1998. p. 11).

4.1 Abordagem no ensino

O ensino nas escolas de Educação Básica, segundo Schwerz *et al* (2020), é acompanhado de um grande déficit na formação de professores no Brasil. A profissão docente tornou-se alvo de pouca procura, principalmente entre os jovens que estão em busca de uma formação acadêmica. Pontuschka (1991) reflete que as críticas relacionadas à formação do professor existem há muito tempo, e dentre outros métodos, denotam que o professor recém-formado não supre a demanda e as necessidades das escolas contemporâneas.

Acreditamos que uma forma interessante e inovadora no ensino do conceito de paisagem nas aulas de geografia é relacioná-lo com os jogos como ferramenta metodológica. Sendo assim, Bueno (2009, p. 187) cita que:

O estudo do meio é um tipo de atividade escolar que pode estar vinculado a uma atividade de pesquisa mais ampla, quando se constitui uma de suas etapas, ou pode ser desenvolvido como um procedimento específico para o tratamento de conteúdos de Geografia.

Bueno (2009) compreende que o estudo da paisagem em um trabalho de campo, fora da sala de aula, desenvolve a capacidade de compreensão de características locais, regionais, nacionais e globais, afirmando ainda que as características físicas e humanas dos lugares, estudadas em conjunto, oferecem guias para auxiliar os alunos a entender a natureza e sua importância para o homem.

A utilização do lugar de vivência do aluno para elucidar um conteúdo trabalhado na disciplina Geografia ou qualquer outro, pode auxiliar na compreensão do espaço que o cerca, do modo de vida de seus habitantes, o que ajuda a entender o conteúdo trabalhado na disciplina e ainda facilita na aceitação do lugar como comunidade. A possibilidade de utilizar jogos didáticos para a interpretação da paisagem permite que os alunos percebam o seu espaço de vivência com um olhar mais crítico e avaliativo.

5 | REGIÃO

A importância do estudo da região na geografia é realçada por Pereira (2014), ao afirmar que “o estudo das regiões, desde a origem da geografia como ciência, vincula-se às diversas formas de entender o espaço, em diferentes escalas, em diferentes momentos históricos. Ressalta-se que região possui várias definições e por tanto impõe

complexibilidades no ensino. Gomes (2000) afirma que são várias as esferas que a conceitua, dentro do senso comum, no vocábulo de outras disciplinas, mas a concepção mais importante está incluída na geografia.

Gomes (2000) acrescenta que a região serve como elemento-chave do sistema explicativo, possibilitando contextos políticos, políticos-institucionais, econômicos e culturais. Por esse motivo, a sua aplicação em sala de aula não deve se dar de forma simplificada, decorada, imposta ou baseada na simples transmissão de conhecimento, mas sim, possibilitando a inquietação dos alunos para a formulação de reflexões, e assim, estimulando o desenvolvimento do seu raciocínio crítico sobre as diferenças regionais e o processo de produção do homem em seu meio.

Cavalcanti (2006) comenta que são comuns os traços da pedagogia tradicional baseado em aulas expositivas, o que resulta em um aprendizado geográfico relacionado apenas à memorização. Essas aulas desconsideram as noções espaciais e tornam-se pouco atrativas para os alunos, que não tomam apreço pelo conteúdo abordado e não veem sentido na disciplina aplicada, resultando em um ensino-aprendizagem pouco relevante devido à falta de interesse derivada das formas de abordagens repetitivas.

A palavra região procede do latim *regere* e possui como composto o radical *reg*, que dá forma a outras palavras, tais como regente, regência, regra etc. Gomes (2000), atribui o significado de região relacionado ao senso comum, conceituando-a através de dois princípios fundamentais: o de localização e o de extensão. Dessa forma, torna-se referência de determinado fato ou fenômeno, sendo aplicada características que a distingue das outras áreas, como por exemplo, “a região mais pobre” “a região mais montanhosa” etc.

Gomes (2000), destaca ainda que há possibilidade de compreensão de região através do sentido de unidade administrativa, como forma de hierarquia e administração para controle de Estado. Assim, muitas são as grandes empresas e instituições que utilizam desse recorte como forma de gestão dos seus negócios e fins econômicos.

O conceito de Região também pode ser empregado como forma de localização de um certo domínio. Neste caso, é aplicada a partir de uma série de regularidade de propriedades que a definem, como domínio de dada espécie, domínio matemático, domínio de um afloramento, entre outros.

A Região se diferenciaria de outra a partir da sua acumulação de capital e da determinação de suas principais formas de reprodução a partir do processo do desenvolvimento no sistema capitalista.

A região pode ser pensada praticamente sob qualquer ângulo das diferenciações econômicas, sociais, políticas, culturais, antropológicas, geográficas, históricas. A mais enraizada das tradições conceituais de região é, sem nenhuma dúvida, a geográfica no sentido amplo, que surge de uma síntese inclusive da formação sócio-econômica-histórica baseada num certo espaço característico (OLIVEIRA, 1987, p.27).

O conceito de região é essencial para o entendimento das características socioeconômicas e políticas e das diferenças regionais do mundo. Através da problematização podem ser levados em conta outros panoramas, como processo da desigualdade social, a pobreza dos estados e o processo de migração inter-regional.

A problemática da região, também pode ser entendida por meio da organização espacial, que é uma “expressão da produção material do homem, resultado de seu trabalho social” (CORRÊA, 2002).

O ensino de região deve ir além de uma abordagem tradicional, que não permite a formulação crítica, reflexiva e criativa do aluno, com trocas de ideias a partir da relação aluno-professor, que faz com que o aluno atue como um agente participativo.

5.1 Abordagem no ensino

A utilização das artes no ensino de região na geografia demonstra o resultado do que foi assimilado pelo aluno diante do contexto abordado, além disso, no processo de formação de pensamento do aluno, no seu desenvolvimento crítico, criativo, reflexivo e autônomo, além de aguçar a sua sensibilidade diante da realidade

As artes estão presentes na internet, nos meios tecnológicos, nas arquiteturas, nas músicas, podcasts, filmes, nas publicidades. Podem ser encontradas em todas os âmbitos e no cotidiano do aluno, pois, estão presentes e fazem parte de todas as realidades, além de suas interessantes formas de utilização no entendimento de diversas culturas, que fazem parte das características regionais.

O estímulo de professores na criação de podcasts, paródias, videomakers para publicações em canais do YouTube e redes sociais gratuitas podem ser alternativas de aprendizado que acompanham o movimento atual da sociedade com alto uso tecnológico, tornando o ensino mais atrativo, dinâmico e atualizado.

Weber e Behrens (2010, p.263) afirmam que “a tecnologia aparece cada vez mais desenvolvida em todos os setores da sociedade, e não poderia deixar de estar presente também nas salas de aula, em práticas inovadoras” (...). Em relação ao mundo atual marcado pela tecnologia, Libâneo (1998, p. 15) acrescenta que “essas transformações provocam mudanças econômicas, sociais, políticas, culturais, afetando, também, as escolas e o exercício profissional da docência”.

A utilização das artes e das TIC's são eficazes pois garantem a autonomia do aluno e o desenvolvimento de sua criticidade do conteúdo ao elaborar determinada atividade proposta. Castelar e Vilhena (2003, p.85), salienta a proposta de criações de vídeos como uma oportunidade cabível para a abordagem de geografia, pois

[...] a edição de um documento ou filme como registro de um conteúdo escolar pode ser proveitosa do ponto de vista da aprendizagem, porque o aluno se apropria do conteúdo por meio da pesquisa, organiza o roteiro e a edição, devendo ter o domínio do conteúdo para fazer o documento.

Deste modo, é necessário que o professor saiba relacionar a temática abordada com a atividade proposta para que o objetivo seja alcançado. Pois,

Além de elaborar, planejar e conhecer o conteúdo a ser trabalhado, o professor precisa também escolher e definir quais materiais ou recursos didáticos serão utilizados, levando em consideração critérios que permitam verificar o que se deseja obter, ou seja, como esses materiais podem contribuir para que ocorra uma aprendizagem significativa (JUSTINO, 2011, p. 83).

A introdução das tecnologias na educação precisa estimular a desconstrução de suas estruturas arcaicas e priorizar uma educação questionadora, crítica, emancipadora, criativa.

(...) pode expandir seu universo comunicativo – escrito, oral, imagético, hipertextual, animado – experimentando diferentes mídias, provocando o aluno por diferentes canais sensoriais de compreensão. Ele pode expandir seu universo metodológico, propiciando inúmeras experiências de trabalhos individuais ou em grupos, presenciais, semipresenciais ou a distância, promovendo atividades interativas, de simulação e de programação, permitindo a criação de novas situações de aprendizagem. Ele pode expandir seu universo organizacional, de interação, de pesquisa, de busca de informações (MORI, 2013).

Logo, existem várias possibilidades de métodos complementares que contribuem para o ensino-aprendizado, porém muitas vezes, docentes se acomodam às práticas tradicionais e bastante comuns em sala de aula, com base em memorização de conteúdo e avaliação quantitativa que não abrange a realidade de cada educando em particular e não possibilita a autonomia para o seu desenvolvimento crítico. Nessa perspectiva, observa-se que é necessário um olhar inovador e pesquisador do docente para que rompa essas práticas repetitivas que adquiriram por gerações e observe que sempre há novos caminhos para o aprendizado ao descobrir quais os melhores métodos para determinados objetivos.

6 | TERRITÓRIO

Conforme Stürmer e Costa (2017), o uso (do conceito de território) desordenado e sem consulta à ciência geográfica gerou e gera diversos conflitos, resultando em interpretações equivocadas do conceito, exemplo disso é a sua definição como um dado espaço ou suporte que uma população está inserida, sem pensar nos processos e fenômenos sociais que acontecem nesse recorte. E o mais preocupante é que esse entendimento é difundido em grande escala pelos meios de comunicação, inclusive em documentos oficiais do governo relacionados às políticas públicas.

Claude Raffestin (1993) foi um dos primeiros estudiosos a pensar o território como um conceito eminentemente político. Ele acreditava que antes de entender o território, era preciso refletir sobre o espaço, isto é, didaticamente podemos separá-los, entretanto eles coexistem. A partir do espaço é que o território se concretiza, sendo consequência das ações realizadas por atores sintagmáticos – ator que realiza as ações no espaço geográfico.

Ao apropriar-se de um determinado espaço, seja concreta ou abstratamente, estes atores o territorializam. Assim, o território é marcado e estabelecido a partir de relações de poder, que são exercidas por grupos ou pessoas, sendo intrínsecas a todas as relações sociais. Outrossim, o autor compreende o território nacional como o espaço no qual há delimitações constantes, isto é, ordens políticas e jurídicas, que são medidas e “marcadas pela projeção do trabalho humano com suas linhas, limites e fronteiras” (RAFFESTIN, 1993).

O território é trabalhado enquanto relação de dominação e apropriação (sociedade-espaço) que se desdobra ao longo de um *continuum* que vai da dominação político-econômica mais concreta e funcional à apropriação mais subjetiva e/ou cultural-simbólica. O poder é um elemento significativo para entender o território, mas não somente o “poder político”, podendo se dar tanto em seu sentido concreto, de dominação, quanto no sentido simbólico, de apropriação.

Os movimentos dos agentes e dos grupos saindo e entrando destes territórios (tidos como seus e de outros) manifesta os processos de *(re)territorialização*. Isto mostra o dinamismo do território, seu movimento, sua complexidade, corresponderia ao engessamento, portanto não refletiria a sua dinâmica.

A noção de *Territorialidade* – apresentada no sentido de pertencimento e na vivência com um recorte do espaço, uma construção de identidades múltiplas, um componente do poder que permite compreender as ligações simbólicas dos grupos sociais com seu espaço – corresponde a imagem ou símbolo de um território que se estabelece, atualmente, principalmente com o aparato tecnológico-informacional, pois é possível se apropriar do território em diferentes escalas, não só fisicamente, mas também com uma conectividade digital pautada em redes.

Ademais, “a territorialidade especificamente humana recai em estratégias usadas para controlar áreas e influenciar pessoas, fenômenos e relacionamentos” (SACK, 1986). A territorialidade objetiva diferenciar os espaços, tornando determinado espaço “exclusivo”, manifestando o vivido territorial da comunidade. Adicionalmente, a noção de *multiterritorialidade* também se liga à temática. Entendendo que todas as relações sociais implicam uma lógica territorial, a *multiterritorialidade* é a capacidade/necessidade de apropriação de diversos territórios; é o entrecruzamento de vários territórios, pois nada impede que um indivíduo ou grupo se vincule a mais de um território. Na verdade, isso é uma necessidade humana para assumir concretamente as dimensões da vida individual e/ou coletiva. Assim dizendo, estamos diariamente em contato com diversos territórios, transformando-os e sendo transformados pelas relações que neles se estabelecem.

O território é moldado por relações de poder, mas também por um controle social. Esse controle social vai ser caracterizado por níveis de intensidade diferentes a depender das ações dos indivíduos, isso dá origem ao que Haesbaert (2007) chama de *modalidades dos territórios múltiplos*.

Para Souza (2001), o território é delimitado por e partir de relações de poder, e no seio da sua definição percebemos que ela se aproxima da política e cultural de Haesbaert, uma vez que o poder exercido não é somente o do Estado e não pode ser confundido com violência e dominação. O território precisa ser enxergado sob múltiplas perspectivas, o poder vai definindo e desenvolvendo multiplicidades de territórios, principalmente nas grandes cidades.

Moraes (2002) enfatiza que a formação territorial apresenta duas dimensões: material, produção do espaço pelo Estado e pelas forças produtivas; e imaterial alicerçada pela construção ideológica e do imaginário referente às ações de identidade regionais e nacionais.

O território extrapola as dimensões de físicas, o imaginário e as dimensões imateriais tomam forma e alicerçam a formação e transformação dos diversos territórios.

6.1 Abordagem no ensino

É preciso que os professores pensem em uma geografia crítica que considere as necessidades e a realidade dos estudantes, o ensino deve propiciar ao aluno a compreensão do espaço geográfico na sua concretude, nas suas contradições, isto é, “a finalidade de ensinar Geografia para crianças e jovens deve ser justamente a de os ajudar a formar raciocínios e concepções mais articulados e aprofundados a respeito do espaço” (CAVALCANTI, 1998, p. 24).

Considerando a centralidade da metodologia socioconstrutivista de Lana de Souza Cavalcanti e da importância do ensino de geografia a ser trabalhado por meio dos lugares de vivência dos estudantes, pretendeu-se construir uma noção de território e de territorialidade com base nas experiências cotidianas de cada estudante. A atividade organizou-se da seguinte maneira.

Elaboração do texto básico sobre o conceito de território: A atividade inicia-se com a elaboração de um texto base sobre o conceito pelos universitários com objetivo de mediar o saber do aluno com o saber científico, fazendo com que o estudante se perceba enquanto (trans) formador de diversos territórios no âmbito do espaço urbano.

Leitura e Discussão sobre o conceito de território e sua aplicabilidade: O texto pensado na etapa anterior foi socializado em sala de aula para que os estudantes conseguissem, a partir de suas práticas espaciais, refletir sobre os lugares cotidianos em que possuem relações de territorialidade, além disso, os educandos foram desafiados a observarem as diferentes territorialidades produzidas em seus bairros durante três dias. Houve o debate sobre a apropriação temporária de diversos espaços da cidade por diferentes grupos, fazendo com que haja uma funcionalidade distinta para cada um desses grupos. A percepção dos territórios cotidianos do aluno vai ao encontro dos estudos de Castellar (2005), nos quais apontam a centralidade da categoria lugar para o ensino da geografia e para contribuição na formação de sujeitos sociais reflexivos e mais engajados

no espaço em qual estão inseridos.

A criança necessita compreender a dimensão do lugar, é necessário que ela desenhe o seu lugar de vivência. Os jovens e as crianças precisam agir para construir e edificar conhecimentos, ou seja, o processo de ensino-aprendizagem é uma via de mão dupla, onde educandos e educadores estão em constante aprendizado, o professor aprende ao ensinar e ensina ao aprender com seu aluno, ambos os sujeitos sociais possuem conhecimentos.

Construção da Representação espacial a partir de Mapas: Depois de identificarem a diversidade de territorialidades simbólicas presentes em seus bairros, os alunos tiveram que construir mapas mentais espacializando os lugares de vivências que entendem como território. Após esta produção, todos socializaram suas produções e apontaram os entroncamentos presentes em suas territorialidades e apresentaram sua percepção sobre a atividade proposta.

Os estudantes expuseram representações de praças próximas às suas residências e da escola, pontuando os agentes e suas ações de apropriação de diversos territórios, além de destacar a presença marcante da temporalidade na constituição do território, onde durante diferentes períodos do dia iam ganhando novas configurações.

A proposta metodológica se apresenta como enriquecedora, pois consegue, além de apresentar o conceito, fazer com que o estudante perceba suas ações perante o território vivido, entendendo sua configuração, os demais agentes e seu poder de dominação ou controle. Ademais, contribui para a compreensão do território como produção da sociedade presente em todas as dimensões da vida.

Fuini (2014) propõe uma metodologia com o uso de músicas populares para auxiliar professores no debate sobre os conceitos da geografia, principalmente o de território. Levando em consideração que a música de um determinado local traz marcas e imagens dele e que aquela pode ser utilizada como fonte primária para o entendimento do caráter e identidade dos lugares, a metodologia visa que os professores usem letras de músicas para tratar do conceito de territórios e suas dimensões, estimulando assim a atenção e atração do aluno pela proposta a ser trabalhada.

É inegável a potencialidade da utilização de letras de canções para o estudo do território. Tal metodologia, quando bem executada e planejada, é de fácil acesso, reflexiva e instigadora para a compreensão dos temas abordados.

7 | REDES

A palavra rede usada na geografia tal como é hoje tem uma linha histórica e evolutiva de seu conceito com significados diferentes a cada tempo. Com base nos estudos de Pereira (2015); Dias (2005) e Musso (2004), percebe-se que no século XII o termo rede derivou do latim *retis*, e denominava o conjunto de fios entrelaçados, linhas e nós. Essa denominação é retratada quando se pensa na rede de pescar, na de descansar e

nas usadas nas traves de quadra ou campo de futebol. Pereira (2015 apud Bakis, 1993) acrescenta que no século XVII, o termo rede era usado na área têxtil com esse mesmo significado de linhas que se articulam.

Musso (2004, p. 17) defende que “a noção de ‘rede’ é onipotente, e mesmo onipresente em todas as disciplinas”, isso porque ela está em várias áreas do conhecimento e na vida social e, em cada uma com um significado, como por exemplo, nas tecnologias é a rede de telecomunicações, de energia ou de transporte. No século seguinte, a rede é incorporada definitivamente na geografia em associação com a noção de técnica, relacionando-a com o estudo das múltiplas estruturas que embasam o fenômeno geográfico. Santos (1997) menciona rede como sendo um sistema reticular de fixos e fluxos.

Para Haesbaert (2002) o conceito de rede nasce com o capitalismo, e, com o passar do tempo, a sociedade nessa conjuntura de funcionamento e circulação do capital, foi se tornando “resificada” ou reticulada. É fácil perceber a pertinência desta afirmação quando a rede é tratada como mentora do processo de circulação de elementos. Corrêa (2011) traz que nas comunidades primitivas a rede já funcionava com a troca de presentes, bem como para a organização do próprio local de habitação das pessoas, notadamente em decorrência da dinâmica da comercialização existente nos centros do mundo mediterrâneo.

Pereira (2015) mostra que a rede deve ser flexível e estar em constante disponibilidade de mudança e pronta para novas alternativas de organização e materialização dos seus elementos, sendo decisiva para o processo de produção e reprodução do espaço geográfico. Observa-se que na sociedade atual, a evolução tecnológica e científica é imensurável, o que impacta diretamente na transformação do sentido e das determinações materiais da rede. Esta condição indica que, ao longo do processo histórico, a rede e o sistema técnico que a suporta podem passar por transformações radicais, implicando na impossibilidade de funcionamento de alguns sistemas técnicos em contextos reticulares que não estejam adaptados para a sua existência, o que, em outras palavras, implica que a utilização de uma rede que não se adapte a estes novos modelos pode ser deixada de lado e conseqüentemente deixar de existir.

Para Santos (1997), a rede é definida dentro de duas matrizes. A primeira diz respeito ao seu aspecto, a sua realidade material, mais ligada à infraestrutura, na qual há o transporte de informação e matéria; e outra, em que é levado em conta o dado social. Assim, percebe-se que as redes, ao analisar essa definição, associam-se a uma dialética entre os fixos e fluxos. Os fixos correspondem ao conjunto das infraestruturas construídas do espaço geográfico que possibilitam a troca de energia e matéria, ou seja, são os elementos fixados em uma determinada localidade do espaço geográfico. Os fluxos correspondem a toda a informação e energia que circula pelos elementos fixos, portanto, os fluxos correspondem à movimentação. A junção destes dois elementos possibilita a produção do espaço, formado por um conjunto indissociável de um sistema de objetos e um sistema de ações (SANTOS, 1997).

As redes foram produzidas dentro de três momentos. O primeiro deles refere-se ao período pré-mecânico, em que as redes eram formadas de maneira espontânea, pois havia uma limitação dos dados naturais; no segundo elas ganham seu nome de redes por exercer a função de intermediar a correção e melhoria do território. Assim, o acontecimento das redes se dá em etapas. A rede técnica corresponde a segunda etapa de sua constituição, marcando o período mecânico intermediário, e, a terceira etapa do desenvolvimento da rede se realiza com a emergência do período técnico-científico-internacional, aqui as redes são suportadas por pontos espalhados pelos territórios através das forças dominadas pelo homem e pela inteligência artificial, tornando-a absoluta (SANTOS, 1997).

Santos (1997) notou que a rede vai ganhando espaço a cada vez que a civilização avança, uma vez que ela vai criando espaço que permitem a transação tanto material, como imaterial aproximando os lugares e as pessoas. Ademais, as redes são heterogêneas e se comportam de forma diferencial, de acordo com as densidades de cada território, revelando maior potencial de umas e outras mais reservadas.

A rede pode ser compreendida numa perspectiva multiescalar, podendo variar desde a escala global, passando pela regional e chegando até a escala local. É possível considerar que a dimensão da rede pode variar de acordo com a realidade, não só material, mas empírica também, sendo importante considerar o caráter fronteiro e a condição de mundialmente presentes na tessitura das redes. É importante ressaltar que as redes também servem como instrumento de poder, pois quanto mais elas estiverem presentes em um determinado território, mais oportunidades de trabalho e comunicação será possibilitada, tornando-o mais atrativo para as pessoas e garantindo que os grandes influenciadores ou gerenciadores dessas redes ganhem mais domínio sobre elas.

Santos (1997) destaca que as redes, conjunto complexo de fluxos e fixos diferenciam-se, pois, as redes não necessariamente precisam ser fixas, elas são dinâmicas e estáveis animadas pelos fixos. Para a geografia, o conceito de redes, de acordo com Barber (1992) apud Santos (1997), começa ascender com a globalização e a localização. Isso porque a globalização fez com que as redes ganhassem maior alcance no espaço geográfico mundial, e a evolução dos tipos de redes foram cada vez mais se desenvolvendo.

Dias (2021) acredita que os fluxos são uma forma limitada de circulação e as redes representam esse elemento capaz de ser mais complexo na interação entre nós. A noção de rede é que ela está em todo lugar e que é muito poderosa.

Nos debates contemporâneos, Dias (2021, p.20) considera que “a rede é representada como organismo planetário e parece desenhar a infraestrutura invisível de uma sociedade, ela mesma pensada como rede”, pois a analogia de rede ao funcionamento do cérebro volta à tona com o avanço das técnicas de informação. Isso porque começam a perceber que, assim como as redes neurais, a rede técnica é um sistema com nós entrelaçados que em conjunto formam uma estrutura organizada exercendo uma função.

Dias (2021) adverte que Santos (1997) estava certo quando afirmou que estamos

cada vez mais em busca de fluidez e técnicas cada vez mais eficazes. Entretanto, defende que essa categoria é sociotécnica, pois ignora o conjunto de ações. Logo, ela acredita que a rede é uma construção social que organiza as estratégias de toda ordem, sejam políticas, sociais, econômicas e territoriais, ela define a escala de ações, ela não é o sujeito de ações.

Na Geografia, o sentido de rede é explorado como forma de organização espacial (DIAS, 2021apud MACHADO, 1995), pois ela representa um dos recortes espaciais para na contemporaneidade compreender o espaço, pois suas ações são capazes de integrar complexamente vários lugares e coisas.

7.1 Abordagem no ensino

Nos anos iniciais, os estudantes ainda estão na fase do brincar e do jogar, então, fazer atividades lúdicas é uma forma unir a ludicidade com o que se vai aprender. Inicialmente, parece ser algo habitual, mas trazer exemplificações, considerar a realidade dos alunos por aplicações ou por analogias é preciso, porém ainda tem professores que preferem o ensino tradicional. Entretanto, usar a imaginação ao explicar um assunto, faz com que o aluno o fixe melhor.

A partir disso, o professor pode trazer para sala de aula uma explicação dinâmica de como a rede funciona. Explicar como a internet chega nos lugares, como os sistemas de transportes acontecem, por exemplo, quando acontece uma greve, e muita coisa deixa de circular, essa pausa que acontece na sociedade é exatamente porque a rede rodoviária e outras ligadas e ela foram interrompidas, e assim por diante.

Em filmes de investigação, normalmente tem aquele quadro com vários pontos e várias linhas vermelhas que vão de um ponto a outro, ligados de acordo com a relação que um elemento tem compatível com o outro, e com as pistas, no final consegue desvendar o caso. Essa é uma ferramenta que pode ser usada para explicar o funcionamento das redes, usando a ideia de os alunos desvendarem.

Exemplificando essa ideia, teremos como exemplo a internet via Wi-fi. De modo geral, tem os pontos fixos, que são: backbones, provedores de acesso, provedores de serviço, os cabos que vão da rua para as casas até o roteador.

Dessa maneira, o professor apresenta imagens dos objetos nos pontos e usar as linhas vermelhas para mostrar o fluxo, ou seja, o sinal e os dados que vão passando por esses processos. Assim, os alunos entenderão os que são as redes e sua atuação no espaço.

8 | ESCALA GEOGRÁFICA

A escala, enquanto objeto de estudo, é polissêmica, pois abarca diversos nichos de atuação, sejam eles científicos, geográficos, cartográficos, usuais etc. A escala é um conceito amplo, que pode ser abordado tanto em suas definições cartográficas e geográficas, como associada a outros conceitos, trabalhando assim várias noções. O conceito debatido até

aqui traz uma dificuldade de aplicabilidade empírica, o que faz ser pouco compreendido e qualquer discussão a seu respeito parece desprovida de sentido, ou mesmo de utilidade (CORREA; CASTRO, 2000, p. 117).

Classificar a escala como um conceito que busca a apreensão do volume do real, faz com que sua definição seja limitada, o que causa uma perda por trás da vasta definição desse conceito, categorizando-o apenas a uma definição. Essa forma de pensar, é, até hoje, presente nos planos de aula, devido a ausência de contextualização geográfica para o incremento do conceito em planos de aula no ensino básico. Correa e Castro (2000) escrevem que é preciso ultrapassar estes limites para enfrentar o desafio epistemológico que o termo escala coloca” (CORREA; CASTRO, 2000, p. 129). Trabalhar a escala apenas como uma ideia de unidades de medidas acaba enfraquecendo o conceito e não trazendo à tona a realidade do que se busca abordar, trazendo ao debate as relações e atravessamentos envoltos ao espaço que é observado e analisado.

A noção de escala inclui tanto a relação como a inseparabilidade entre tamanho e fenômeno. Os experimentos científicos, obrigados a lidar com objetos, fenômenos e efeitos em escalas cada vez mais micro e cada vez mais macro, conduzem a reflexões sobre as possibilidades e limites da correspondência ou da transição de leis que regem fenômenos observados da mesma escala para fenômenos em outra escala e reforçam a escala como questão metodológica (CASTRO, 2014, p. 25).

O estudo da escala traz a importância de analisar o espaço, enquanto recorte social, para entender os atravessamentos presentes que o moldam e o definem, objetivando ajustar os espaços na escala em que eles são percebidos.

O estudo da escala traz a importância de visualizar e entender o espaço, assim, o recurso de pensar a escala permite analisar o fenômeno a partir da medida da sua significância, isto é, da extensão que lhe dá sentido (CASTRO, 2014, p. 88). Então, faz-se necessário, enquanto abordagem da escala de análise, buscar explicitar o rumo que se é trabalhado.

Quando se trata de trabalhar com o conceito de escala, vem em mente o uso da definição cartográfica, que é expressão quantitativa por excelência, representada sob a forma de uma escala numérica, em que quanto menor a escala maior o ponto a partir do qual partirmos na análise de um terreno (BENTO; CLAUDINO, 2019, p. 96), ou seja, como recurso matemático fundamental da cartografia a escala é, e sempre foi, uma fração que indica a relação entre as medidas do real e aquelas da sua representação gráfica.

O termo escala, na Geografia, significa, citado por Castro (2000), tanto a fração de divisão duma superfície representada, como também um indicador do tamanho do espaço considerado. Classificar a escala como um conceito que busca a apreensão do real, faz com que sua definição seja apenas voltada a essa observação, o que causa uma perda por trás da vasta definição desse conceito amplo, que pode ser abordado tanto em suas definições cartográficas e geográficas, como associada a outros conceitos. “Reduzir escala

a tamanho é um truísmo que pressupõe o problema imediato de representar que pode ir, teoricamente, da escala 1:1 do conto de Jorge Luís Borges até uma redução que permite colocar o mundo numa pequena ilustração de um canto de página” (CORREA; CASTRO, 2000, p. 118).

O empirismo geográfico satisfiz-se, durante muito tempo, com a objetividade geométrica associando a escala geográfica à cartográfica, integrando analiticamente, com base nesta associação, problemas independentes como níveis de análise, níveis de conceituação, níveis de intervenção e níveis de realidade à noção da escala (CORREA; CASTRO, 2000, p. 119). Ao se observar um mesmo espaço, esse em várias escalas diferentes, fará com que em cada observação se tenha uma nova gama de detalhes e fenômenos presentes em sua observação.

Não se pode desconsiderar o uso da escala com ênfase matemática, mas deve-se trazer abordagens que busquem compreender o espaço para além da análise locacional, considerando os atravessamentos ocorrentes no meio, tratando de apropriar-se da realidade. A escala não está apenas relacionada a representação gráfica ou numérica ligadas a medidas de um mapa, a observação vai além do mapa, relaciona-se com o comportamento, pelas intersecções e fenômenos que moldam e definem o espaço, o que não é averiguado através do uso da escala cartográfica.

A escala geográfica não se reduz a um atributo numérico, o que significa que ela encerra questões que se materializam em outras formas para além do mapa, devendo ser entendida sempre em seu contexto.

O conceito de escala geográfica é pouco debatido em sala de aula, sendo tratado de maneira indistinta ou de forma confusa, associado à escala cartográfica (CASTRO, 2014), sendo dificultada a apreensão do estudante na educação básica. Ela se constitui como um importante recurso conceitual e metodológico que propiciará uma compreensão mais humana do fenômeno, buscando entender as relações desencadeadas pela ocorrência do fenômeno espacial (ARAGÃO, 2019).

A Escala Geográfica busca compreender e/ou interpretar o fenômeno em sua dimensão também social, analisando todo seu processo de constituição, indo além do resultado pronto e acabado. O espaço geográfico como produto da sociedade passa por sucessivas modificações, e cabe à Geografia discuti-las e, para tanto, essa escala se constitui como um recurso teórico e metodológico fundamental ao desenvolvimento dessa análise que envolve uma leitura espacial baseada em conceitos geográficos, conferindo uma interpretação espacial do fenômeno que outra ciência não realiza com a mesma facilidade (ARAGÃO, 2019, p. 52).

Existe uma dificuldade através da conceitualização da escala geográfica e é proveniente dos poucos estudos presentes a essa área de abordagem, tornando-se um conceito abstrato, de uma contextualização indeferida, o que não sobressai a sua importância, pois sua ideia auxilia no desenvolvimento geográfico dos jovens, o que deve

se buscar descomplicar e requerer uma introdução diretamente geográfica ao conceito em sala de aula.

O conceito de escala, em sua polissemia já discutida, faz com que seja necessário abordá-lo enquanto conjunto e de forma coerente ao que se busca abordar. A escala é também uma medida, não necessariamente do fenômeno, mas aquela escolhida para melhor observá-lo, dimensioná-lo e mensurá-lo (CASTRO, 2014, p. 90), assim fazendo com que se tenha uma análise conjunta do conceito por inteiro. Contudo, é preciso também dizer que o conceito, exclusivamente geográfico, não foi discutido suficientemente para que se haja uma formulação completa sobre o assunto.

8.1 Abordagem no ensino

O ensino da escala na educação básica provém de um conceito intrinsecamente matemático/cartográfico, no qual a busca central é a mensuração de uma determinada área e sua representação em uma superfície plana. Dá-se a observar a limitação do conceito polissêmico de escala o retraindo a apenas uma só problematização, o que causa uma perda de informação considerável para a formação do pensamento geográfico dos alunos da educação básica.

A falta de conteúdo de conceitualização da escala traz a dificuldade ao seu estudo geográfico. Deve-se também tratar da descomplicação do conceito, do contrário ampliar-se-á a dificuldade de compreensão no âmbito da educação básica. Há uma necessidade de revelar a pertinência do debate da escala, trazendo-o para dentro da sala de aula. Ampliase o papel do professor como mediador nesse processo ao trabalhar com a linguagem geográfica, ao propiciar a negociação/apropriação de significados (VYGOTSKY, 2001, p. 204)

9 | GLOBALIZAÇÃO

A globalização é ensinada como um “fenômeno” benéfico e inclusivo, com o qual todos são presenteados com a evolução da tecnologia, saúde, educação e economia. A Globalização do mundo expressa um novo ciclo de expansão do capitalismo, como modo de produção e processo civilizatório de alcance mundial. Um processo de amplas proporções envolvendo nações e nacionalidades, regimes políticos e projetos nacionais, grupos e classes sociais, economias e sociedades, culturas e civilizações. Assinala a emergência da sociedade global, como uma totalidade abrangente, complexa e contraditória (IANNI, 1997, p. 7).

A globalização teve início com o fim da guerra fria e com a bipolaridade do mundo entre os Estados Unidos e a União Soviética. No entanto, ouve-se em sala de aula que há um fenômeno, que durante anos e que continua a se desenvolver na atualidade, responsável pelos avanços globais, e que opera um processo complexo de estreitamento

das fronteiras mundiais, e que marca a grande expansão capitalista, criando uma economia totalmente globalizada e integrada, ou pelo menos é isso que se faz pensar. Não obstante, esse “fenômeno” é responsável também, de forma simultânea e em sentido contrário, pelas diversas consequências negativas imputadas a muitas sociedades, principalmente no que tange aos aspectos econômicos e sociais.

Mas o mundo é realmente globalizado? A educação é globalizada? Se sim, por que há tantas crianças e adolescentes que não possuem acesso ao ensino básico de qualidade? Por trás dessa ideia utópica de “globalização” existem agentes com plena responsabilidade pelos diversos atravessamentos que assolam o mundo, em especial, a educação brasileira.

Com a pandemia da COVID-19, o Ministério da Educação através da portaria MEC nº 343 de 17 de março de 2020, precisou adequar as escolas brasileiras a nova situação. Uma das mudanças foi a instauração do EAD e ensino remoto, nenhuma escola poderia ter aulas presenciais até que tudo fosse normalizado, porém diversas realidades não foram levadas em conta, como: a falta de acesso à internet ou aos equipamentos necessários para que as aulas fossem realizadas de forma remota, o que ocasionou que milhares de estudantes tiveram graves problemas para participarem das aulas, o que impactou diretamente na qualidade do ensino ofertado e no processo de ensino-aprendizagem. O que nos faz refletir sobre a real condição da globalização como fenômeno de integração mundial.

A humanidade se viu diante de incertezas agudas sobre a forma de continuar o processo de sociabilização, impactando em múltiplos níveis da reprodução da vida, tais como: moradia, trabalho, acessibilidade, condições de saúde, entre outros. Notadamente estávamos diante de um processo mundial que apesar de afetar a todos, atingiu de forma mais contundente a parcela mais pobre.

Como se não bastasse as baixas condições de vida, o desemprego dos pais e entre outros problemas. De quem seria a culpa? Da globalização? da pandemia? Será que o governo, e toda história estrutural do país não possuem nenhum tipo de influência? Batista Jr (1998) traz em um estudo, o quanto esse fenômeno (Globalização) pode ser utilizado como uma espécie de cortina de fumaça para mascarar a culpabilidade dos Estados Nacionais sobre diversos acontecimentos negativos. A verdade é que o governo possui muito mais influência e poder do que realmente mostra.

Fala-se, igualmente, com insistência, da morte do Estado, mas o que estamos vendo é seu fortalecimento para atender aos reclamos da finança e de outros grandes interesses internacionais, em detrimento dos cuidados com as populações cuja vida se torna mais fácil (SANTOS, 2000, p. 9-10).

É como se os estados utilizassem da falácia de um fenômeno mágico – a globalização – para tentar se livrar de sua culpa, como é trazido por Batista Jr. (1998), os estados nacionais jamais perderam força, na verdade, junto ao capitalismo e os interesses em volta do capital, os Governos ganham cada vez mais poder. Santos (2000, p 21) debate:

Afirma-se, também, que a “morte do Estado” melhoraria a vida dos homens e a

saúde das empresas, na medida em que permitiria a ampliação da liberdade de produzir, de consumir e de viver. Tal neoliberalismo seria o fundamento da democracia. Observando o funcionamento concreto da sociedade econômica e da sociedade civil, não é difícil constatar que são cada vez em menor número as empresas que se beneficiam desse desmaio do Estado, enquanto a desigualdade entre os indivíduos aumenta.

O Estado está mais presente do que nunca nas decisões econômicas, políticas e sociais, ele aparece como expressão do neoliberalismo e impõe práticas para a ampliação da lógica da globalização, junto com a propagação midiática e informações manipuladas. Observa-se que a realidade é construída com elementos ilusórios que funcionam como cortinas de fumaça que tentam mascarar a responsabilidade do Estado.

Percebe-se que há uma relação direta entre as possibilidades de leitura da realidade e a orientação ideológica que manipula conhecimentos e impõe uma base curricular comum que impossibilita uma análise crítica do mundo. A construção de um repertório orientado para reforçar a visão de mundo global como fábula (SANTOS, 2000) traz a compreensão equivocada do que significa de fato a globalização para as pessoas.

Santos (2000) mostra a perversidade da ideia abstrata de mundo globalizado, as pessoas perdem cada vez mais a qualidade de vida. Chegar numa sala de aula e despejar em cima dos discentes esse conceito de mundo globalizado parece muito simples, mas como explicar, por exemplo para os alunos de um colégio público com acesso extremamente escasso à tecnologia, que “lá fora” existe um globo avançado economicamente e que as fronteiras estão cada vez mais estreitas, ou que já se falam e planejam carros capazes de realizar uma direção autônoma, sem qualquer interferência do motorista, é como colocar os educandos dentro de uma bolha, mesmo sabendo que a realidade passa distante dessa utopia.

Como deixar de citar as diversas crises sociais e os culpados por trás delas? Tais informações são pequenos passos para instigar os educandos a entenderem como funciona o mundo real, não como abstração, mas com toda sua carga histórica e tudo o que fez o mundo ser o que é, as ações humanas, a perversidade por trás do capitalismo que inclusive fez com que esse debate em torno da educação começasse a acontecer. O professor existe não para despejar conteúdos prontos, mas para elucidar, pensar e fazer pensar, até porque a mídia já se encarrega de, muitas vezes, deturpar as informações e alienar o máximo de telespectadores possíveis

O que é transmitido a maioria da humanidade é, de fato, uma informação manipulada que, em lugar de esclarecer, confunde. Isso tanto é mais grave, porque nas condições atuais da vida econômica e social, a informação constitui um dado essencial e imprescindível. Mas na medida em que chega nas pessoas (...) é, já, o resultado de uma manipulação, tal informação se apresenta como ideologia (...) não é de se estranhar, pois, que a realidade e ideologia se confundem na apreciação do homem comum, sobretudo porque a ideologia se insere nos objetos e apresenta-se como coisa (SANTOS, 2000, p. 20).

Um assunto que leva o conceito de “globalização” a ser reavaliado e discutido, é esse caos que foi instalado na educação, ficou ainda mais óbvio a distância social e econômica daqueles que muito possuem a outros que não têm quase nada.

Foi possível observar nos anos de pandemia da Covid-19, a grande diferença de acesso às aulas para os alunos de escolas da classe trabalhadora e de escolas da classe dominante.

A desigualdade social não é culpa da covid-19, a pandemia foi apenas um agravante que colocou à tona as consequências de um país capitalista desigual, como trata Santos (2000), é um reflexo do capitalismo que ao mesmo tempo que segue em ascensão, vivencia diversas crises estruturais. Através disso, entra mais uma vez a provocação que já foi feita: Para quem o “fenômeno” globalização funciona? É vendido esse conceito de mundo globalizado.

9.1 Abordagem no ensino

Entre os docentes de geografia, é preciso entender a responsabilidade de bem formar seus educandos, trazer à tona a possibilidade de ler com clareza e criticidade o mundo em que vivem, para que o mundo real seja o resultado das suas interpretações críticas e não algo construído através da visão do outro.

É importante que desde as primeiras séries da educação básica os estudantes possam ter noção da criticidade e da historicidade do mundo, só assim será possível construir uma alternativa às imposições de uma globalização centrada na fábula, bem como elaborar saídas para a globalização como perversidade, que se legitima como um sistema opressor que condena uma parcela significativa da população a uma vida de inserção precária (SANTOS, 2000).

Constata-se a construção de novas estratégias para começar a diminuir as dissimetrias do mundo passam pela construção de uma educação que se proponha para além do capital (MÉSZÁROS, 2008).

A educação para além do capital visa a uma ordem social qualitativamente diferente. Agora não só é factível lançar-se pelo caminho que nos conduz a essa ordem como o é também necessário e urgente. Pois as incorrigíveis determinações destrutivas da ordem existente tornam imperativo contrapor os irreconciliáveis antagonismos estruturais do sistema do capital uma alternativa concreta e sustentável para a regulação da reprodução metabólica social, se quisermos garantir as condições elementares da sobrevivência humana. (MÉSZÁROS, 2008, p. 71-72).

Ao se tratar da globalização temos que ter a consciência de que ela reproduz e amplia a lógica capitalista, sendo assim, a educação sob esta lógica visa apenas formar seres para o mercado, excluindo o ser pensante e crítico.

(...) o mercado exige pessoas polivalentes, flexíveis, ágeis, com visão do todo, conhecimentos técnicos, e um relativo domínio da área de informática, que falem, leiam e escrevam em vários idiomas, que possuam habilidades

múltiplas (...) quem não estiver capacitado de acordo com as exigências do mercado é excluído do processo produtivo e isso significa desemprego, miséria, fome (...) (SANTOS & ANDRIOLI, 2005, p. 3).

É contraditório as escolas reproduzirem o modelo capitalista para educação, não é esse o seu papel, logo os docentes que concordam e resumem o sentido da geografia a esses meros interesses, negam o verdadeiro intuito da educação: formar seres capazes de tomar decisões de forma autônoma, que possam criticar e pensar.

Acreditamos, junto com Mészáros (2008), que não é possível pensar em uma educação para além do capital que seja desenvolvida com base em elementos de reforma do próprio capitalismo.

O objeto real da argumentação reformista é, de forma especialmente mistificadora, o sistema dominante como tal, e não as partes, quer do sistema rejeitado quer do defendido, não obstante o alegado zelo reformista explicitamente declarado pelos proponentes da “mudança gradual”. O inevitável fracasso em revelar a verdadeira preocupação do reformismo decorre da sua incapacidade de sustentar a validade atemporal da ordem política e socioeconômica estabelecida. É, na realidade, totalmente inconcebível sustentar a validade atemporal da ordem política socioeconomicamente estabelecida (MÉSZÁROS, 2008, p. 63).

Não se pode negar as inúmeras dificuldades que os docentes enfrentam no dia a dia de sua profissão, pode até se tornar fácil numa posição de quem não vivencia as lutas de um professor, simplesmente impor o que devem ou não fazer em sala de aula. Não se pode anular as diversas ameaças que os professores sofrem quando têm sua metodologia questionada ou reduzida a meras ideologias, sem contar às reformas interesseiras por parte do governo em relação ao ensino público, que em sua maioria não incluem melhorias na docência e na formação de bons professores. Santos (2005) critica essa falsa preocupação do estado em educar, alfabetizar a massa trabalhadora, visto que no fim tudo gira em torno do interesse egoísta para alimentar o capitalismo e quem se beneficia dele.

Apesar de tudo isso, aos poucos os educadores (em específico da geografia, que são o alvo deste trabalho) podem, de acordo com suas possibilidades, elucidar as crianças e adolescentes sobre os debates reais envolvendo economia, educação e globalização, é um papel do qual o professor de geografia não deve jamais abrir mão. Em meio à tantos empecilhos da vida profissional, eles ainda possuem a melhor de todas as ferramentas que é o conhecimento.

Voltando ao assunto “educação pública no Brasil”, quando se trata desse debate não se pode negar a historicidade do território brasileiro, e toda construção econômica, ideológica que fez o acesso a educação básica de qualidade, hoje, tornar-se cada vez mais escassa e excludente.

A falta de acesso a internet foi apenas um dos agravantes para o escancaramento das problemáticas em torno da educação pública brasileira no período pandêmico. Não

se deve negar que há anos a educação vem sendo deixada de lado, e que é atacada por um sistema que não forma cidadãos críticos. Basta analisar os desmontes que vêm sendo feitos na educação. É de extrema importância cuidar para que a educação não se torne mercadoria do neoliberalismo.

A verdade é que a parcela de crianças e jovens que dependem da educação pública sempre foi tida como invisível, a desigualdade social e a falta de acesso não se deram apenas com a pandemia, na verdade a estrutura segregada brasileira ajudou a piorar a situação de milhares de estudantes e suas famílias durante a pandemia. Muitos alunos têm que conciliar estudo com o sustento da casa, para ajudar aos pais, o que também motivou muitos estudantes a abandonarem a escola.

Segundo os últimos dados da UNICEF, a evasão escolar durante a pandemia aumentou em 5% entre alunos do ensino fundamental e 10% entre os do ensino médio, sendo que 4 milhões de alunos deixaram de estudar por falta de acesso. Seria muito fácil encaixar um discurso pronto como “é culpa da Globalização”, ou até mesmo: “acontece, não dá para o acesso ser igualitário para todos”, mas quando se conhece as engrenagens que fazem mover o mundo dito global é impossível negar a responsabilidade de agentes que participam ativamente para o aumento da desigualdade.

Educar é um ato político, as grandes dificuldades que a pandemia gerou/agravou na educação, não deverão frear a luta dos educadores em criar melhores condições para que seus educandos possam aprender a criar autonomia.

10 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Longe de querer encerrar o debate sobre os conceitos apresentados, representa um esforço inicial para provocar discussões temáticas no âmbito da geografia e o seu ensino através de um conjunto de práticas pedagógicas e discussões teóricas possibilitadas a partir do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica da Univasf na área da Geografia. O período vivenciado pelo grupo está circunscrito entre 2020 e 2022.

O que aqui foi registrado equivale a uma síntese global e ampla as múltiplas experiências, por isso, este capítulo representa um conjunto de aproximações e reduções que não conseguem abarcar a totalidade do tema, mas indica caminhos para introdução dos debates possíveis. Tanto do ponto de vista pedagógico, quanto na dimensão epistemológica é preciso suscitar mais discussões, problematizações e mediações. Não obstante, é importante considerar os esforços elaborados como parte do labor docente, efetivo ou em formação, pois o pensamento e a ação precisam ser constantemente discutidos e validados.

Espera-se de alguma forma contribuir e avançar na produção de um conhecimento geográfico crítico e reflexivo em que os sujeitos da educação sejam considerados em todas as suas dimensões, possibilitando construções e leituras de mundo capazes de elaborar geografias de superação da ilusão da transparência do mundo, possibilitando a superação

da lógica formal e a assumpção da lógica dialética como inerente ao pensamento, à pesquisa e ao ensino de geografia.

REFERÊNCIAS

ARAGÃO, W. A. **A escala geográfica e o pensamento geográfico: experiências com jovens escolares do ensino médio**. Goiânia: UFG, 2019.

AZEVEDO, M. O. de; OLANDA, E. R. **O ensino do lugar: Reflexões sobre o conceito de lugar na geografia**. Ateliê geográfico - Goiânia-GO. v.13, n.3, dez/2018, p.136-156.

BARBER, B. R. **Djihad vs. Mc world, mondialisation, tribalisme et démocratie**. In: Futuribles, Paris, 1992.

BATISTA JR, P.N. **Mitos da “Globalização”**. In: Revista Estudos Avançados, n. 12 v., 38, São Paulo, 1998.

BENTO, F. dos S.; CLAUDINO, G. dos S. **Escala, trabalho e saber: uma introdução ao debate escalar na geografia**. In: Revista Geografia em Atos, UNESP, Presidente Prudente, n.10, v. 03, p. 90-112, jan-abril, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BUENO, M. A. **A importância do estudo do meio na prática de ensino em geografia física**. In: Boletim Goiano de Geografia, Goiania, v. 29, n. 2, 2010. Disponível em <https://www.revistas.ufg.br/bgg/article/view/9028>. Acesso em 22 fevereiro de 2021.

CALLAI, H.C. **O estudo do lugar para os anos iniciais do ensino fundamental**. In: CAVALCANTI, L de S.; CASTELAR, S. M. V. Terra Livre. São Paulo/SP. Ano 28, V.1, n.38. P.79-98, jan-jun 2012.

CALLAI, H. C. **A formação do profissional da geografia: o professor**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2013.

CALLAI, Helena Copetti. **A Geografia e a escola: muda a geografia? Muda o ensino?** Terra livre. Paradigmas da Geografia parte 1. São Paulo, 2001.

CARLOS, A. F. A. **O lugar no/do mundo**. São Paulo: Hucitec, 1996.

CASTELAR, S.; VILHENA, J. **Ensino de geografia**. São Paulo: Cengage Learning, 2003.

CASTELLAR, S. (org.) **Educação geográfica: teorias e práticas docentes**. São Paulo: Contexto, 2005.

CASTRO, D. G. **Significados do conceito de paisagem**. In: VI Congresso Brasileiro de Geógrafos. Goiania: UFG / AGB, 2004.

CASTRO, I. E. de. **Escala e pesquisa na geografia. Problema ou solução?** In: Revista Espaço Aberto – PPGG – UFRJ, V. 4, N.1, p. 87-100, 2014.

CAVALCANTI, L. de S. **Formação de professores: Concepções e Práticas em Geografia**. Goiânia: Editora Vieira, 2006.

- CAVALCANTI, L. de S. **Geografia e práticas de ensino**. Goiânia: Alternativa, 2002.
- CAVALCANTI, L. de S. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. Papirus Editora, 1998.
- CHANTAL, B.; RAISON, J. **Paisagem**. In: Enciclopédia Einaudi. v.8. Lisboa: Imprensa Nacional, 1986.
- CORRÊA, H. D. C. **A importância das ciências humanas**. Disponível em: <<https://www.odisseiaconsultoria.com/post/a-import%C3%A2ncia-das-ci%C3%A2ncias-humanas>>. Acesso em 27 de fevereiro de 2022.
- CORRÊA, R. L.; ROZENDAHL, Z. **Apresentando leituras sobre paisagem, tempo e cultura**. In: CORRÊA Roberto Lobato & ROZENDAHL, Zeny (orgs.). Paisagem, Tempo e Cultura. Rio de Janeiro: Eduerj, 1998.
- CORRÊA, R. L.; CASTRO, I. E. et. all. (Orgs.). **Geografia: conceitos e temas**. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.
- CORRÊA, R. L. **Redes geográficas: Reflexões sobre um tema persistente**. In: Revista Cidades. Rio de Janeiro: GEU, v. 9. n. 16, 2011.
- DIAS, L. C. **Os sentidos da rede**: notas para discussão. In: DIAS, L. C. e SILVEIRA, R. L. L da (orgs.). Redes, sociedades e territórios. Santa Cruz do Sul: Ed. UNISC, 2005.
- DIAS, L. C.; SILVEIRA, R. L. L. **Redes, sociedades e territórios**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2021.
- FREITAS, E. S. de; SALVI, R. F. **A ludicidade e a aprendizagem significativa voltada para o ensino de geografia**. 2007. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/89-4.pdf>, acesso em 01 de fevereiro de 2022.
- FUINI, L. L. **Território, territorialização e territorialidade**: o uso da música para a compreensão de conceitos geográficos. In: **Terr@ Plural**, v. 8, n. 1, p. 225-249, 2014. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/tp/article/view/6155>. Acesso em: 05 abr. 2022.
- GOMES, P. C. da C. **O conceito de região e sua discussão** In: CASTRO, I. E. de; et. all. Geografia: Conceitos e Temas. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.
- HAESBAERT, R. **Território e multiterritorialidade**: um debate. In: Geographia, v. 9, n. 17, p. 19-45, 2007. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/geographia/article/view/13531>. Acesso em 25 de junho de 2021.
- HAESBAERT, R. **Concepções de território para entender a desterritorialização**. In: Território Territórios. Programa de Pós-Graduação em Geografia da UFF. Niterói: UFF/ AGB, 2002. p. 17-38.
- IANNI, O. **A Era do Globalismo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1997.
- JUSTINO, M. N. **Pesquisa e recursos didáticos na formação e prática docente**. Curitiba: Ibpex, 2011.
- LIBÂNEO, J. C.. **Adeus professor, adeus professora?: novas exigências educacionais e profissão docente**. São Paulo: Cortez, 1998.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

MORAES, A. C. R. **Território e história no Brasil**. São Paulo: Hucitec; Anna Blume, 2002.

MORI, K. G. **A mediação pedagógica e o uso das tecnologias da informação e da comunicação na escola**. In: XI Encontro de Pesquisadores do Programa de Pós-Graduação em Educação – Currículo. São Paulo, 2013.

MUSSO, P. **A Filosofia da Rede**. In: PARENTE, André, *Tramas da Rede: novas dimensões filosóficas, estéticas e políticas de comunicação*. Porto alegre: Sulina, 2004.

OLIVEIRA, F. de. **Elegia Para uma Re(li)gião**: Sudene, Nordeste. Planejamento e conflitos de classe. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

PEREIRA, L. A. G. **Redes e fluxos em geografia**: uma abordagem teórica. In: Revista Tocantinense de Geografia, Araguaína (TO), Ano 04, n.0 01, jan-jul. de 2015.

PEREIRA, M. J. M. **A Região na Geografia**: Sua Evolução. In: Re-Geografia, 2014. Disponível em <http://regeografia.blogspot.com/>, acesso em 13 de janeiro de 2022.

PONTUSCHKA, N. N.; NADAI, E.; BITTENCOURT, C. M. F.; KULCSAR, R. **O estudo do meio como trabalho integrador das práticas de ensino**. In: Boletim Paulista de Geografia, São Paulo, n. 70, p. 45-52, 1991.

RAFFESTIN, C. **Por uma geografia do poder**. Tradução de Maria Cecília França. São Paulo: Ática, 1993. Disponível em: [http://www2.fct.unesp.br/docentes/geo/bernardo/BIBLIOGRAFIA%20DISCIPLINAS%20POS-GRADUACAO/CLAUDE%20REFFESTIN/RAFFESTIN,%20Claude%20-%20Por%20uma%20Geografia%20do%20Poder\(3\).pdf](http://www2.fct.unesp.br/docentes/geo/bernardo/BIBLIOGRAFIA%20DISCIPLINAS%20POS-GRADUACAO/CLAUDE%20REFFESTIN/RAFFESTIN,%20Claude%20-%20Por%20uma%20Geografia%20do%20Poder(3).pdf). Acesso em 05 de maio de 2021.

SACK, R. D. **Human territoriality**: its theory and history. London: Cambridge University Press, 1986.

SANTOS, M. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1997.

SANTOS, M. **Metamorfoses do espaço habitado**. 3. ed. São Paulo: Editora Hucitec, 1994.

SANTOS, M. **Por uma Geografia Nova**. São Paulo: Hucitec, Edusp, 1978.

SANTOS, M. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência Universal. Rio de Janeiro: Record, 2000.

SANTOS, R.; ANDRIOLI, A.I. **Educação, Globalização e Neoliberalismo**: O debate precisa continuar! In: La Revista Iberoamericana de Educación. Madri, 2005.

SCHWERZ, R. C.; et al. **Considerações sobre os indicadores de formação docente no Brasil**, 2020, v. 31, Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2017-0199>, acesso em 22 de março de 2022.

SERPA, A. **Milton Santos e a paisagem**: parâmetros para a construção de uma crítica da paisagem contemporânea. In: Paisagem, Ambiente: Ensaios. N. 27. São Paulo, 2010.

SILVA, A. C. **O espaço fora do lugar**. São Paulo: Hucitec, 1978.

SOUZA, M. J. L. de. **O território: sobre espaço e poder. Autonomia e desenvolvimento**. In: CASTRO, I. E. de; GOMES, P. C. da C.; CORRÊA, R. L. (orgs.). Geografia: conceitos e temas. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001, p.77-116. Disponível em: http://www2.fct.unesp.br/docentes/geo/raul/biogeografia_saude_publica/aulas%202014/2-Geografia%20-%20Conceitos%20e%20Temas.pdf. Acesso em: 20 jun. 2021.

SOUZA, Marcelo Lopes de. **Os conceitos fundamentais da pesquisa socioespacial**. 3 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2016.

STÜRMER, A. B.; COSTA, B. P da. Território: aproximações a um conceito-chave da geografia. **Geografia Ensino & Pesquisa**, v. 21, n. 3, p. 50-60, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/geografia/article/view/26693>. Acesso em 7 de junho de 2021.

TUAN, Yu-Fu. Espaço e lugar a perspectiva da experiência. São Paulo: Difel, 1983.

VYGOTSKY, L.S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

WEBER, M. A. L.; BEHRENS, M.A. **Paradigmas educacionais e o ensino com a utilização de mídias**. In: Revista Intersaberes, Porto Alegre, v.5, n.10, 2010.