



Anais do XIV Colóquio Internacional "Educação e Contemporaneidade"

24 a 25 de setembro de 2020



Volume XIV, n. 13, set. 2020
ISSN: 1982-3657 | Prefixo DOI: 10.29380

EIXO 13 - EDUCAÇÃO E ENSINO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS. ESTUDOS DA LINGUAGEM.

Editores responsáveis: **Veleida Anahi da Silva - Bernard Charlot**

DOI: <http://dx.doi.org/10.29380/2020.14.13.62>

Recebido em: **11/07/2020**

Aprovado em: **13/07/2020**

**ERROS DIDÁTICOS E SUA POSSIBILIDADE DE RETIFICAÇÃO: O CONCEITO DE
TERRITÓRIO EM OBRAS DIDÁTICAS DE GEOGRAFIA DO ENSINO MÉDIO**

CAMILA ALVES DUARTE

[HTTPS://ORCID.ORG/0000-0001-9905-1286](https://orcid.org/0000-0001-9905-1286)

LEOVAN ALVES DOS SANTOS

<https://orcid.org/0000-0001-9918-5006>

VANILTON CAMILO DE SOUZA

Resumo

Esse trabalho apresenta dados parciais da pesquisa “Os erros conceituais e didáticos nos livros de Geografia do ensino médio e nas práticas docentes: processos de retificação e mediação didática”, e surge da importância de refletir sobre a mediação didática e da retificação do erro. Para o desenvolvimento da pesquisa foram selecionadas duas obras didáticas aprovadas no PNL D 2018. A metodologia realizada baseou-se nos seguintes procedimentos: ler, analisar, se posicionar, mostrar evidências empíricas e apontar possíveis soluções. Para a realização da leitura e análise teve-se em vista as bases teóricas da Geografia e as proposições de Bachelard (1978, 1996, 2004). Os erros encontrados ou induções ao erro identificados serviram de evidências para a superação desses erros sempre dando ênfase na autonomia docente frente ao uso do livro didático de Geografia utilizado na escola.

Introdução

O presente trabalho apresenta dados parciais da pesquisa “Os erros conceituais e didáticos nos livros de Geografia do ensino médio e nas práticas docentes: processos de retificação e mediação didática”, e surge da importância de refletir sobre a mediação didática e da retificação do erro como conceitos capazes de potencializar a formação inicial e continuada do professor de Geografia.

Investigações preliminares realizadas por Souza e Castellar (2016), Souza (2009) apontaram para a dificuldade de retificar o erro no contexto das práticas de ensino especialmente em professores iniciantes. Dentro dessa perspectiva surge essa investigação onde o “o erro é uma fase da dialética que precisa ser transposta. Ele suscita uma investigação mais precisa, é o motor do conhecimento” (BACHELARD, 2004, p. 251).

Em decorrência dessas investigações sobre a relevância de se tomar os erros relativos às nossas práticas profissionais no ensino de Geografia e a necessidade de retificá-los, temos dois desdobramento que julgamos importantes: o primeiro é o de reforçar o papel da mediação didática nos processos de aprendizagem dos alunos; o segundo diz respeito os desenvolvimento da Didática da Geografia a qual consideramos um campo epistêmico muito importante na formação do professor e nas práticas de ensino dessa disciplina.

O erro torna-se obstáculo para a construção do conhecimento e para a ascensão ao espírito científico, conforme aponta Bachelard (2004). Astolfi (2003, p. 36), corrobora com esse pensamento ao apontar que “[...] el obstáculos es un ‘tejido de errores construídos’, tenaces y solidarios, que se resiste, por tanto, a la refutación”. Soma-se a esse aspecto o fato de que são raras as experiências que tomam a avaliação como um mecanismo capaz de identificar os erros para, a partir deles, pensar as ações didáticas seguintes que retifiquem esse erro.

Em decorrência dessas evidências esse trabalho assenta-se nos seguintes questionamentos: quais os obstáculos conceituais sobre o conceito de território presente nos livros didáticos usados pelo professor de Geografia do Ensino Médio nas escolas? Que erros teóricos e conceituais estão presentes nos textos ou estão induzindo para erros geográficos sobre o conceito de território? Que propostas didáticas podem ser apresentadas para a retificação dos erros teóricos e conceituais sobre o conceito de território nos livros didáticos do Ensino Médio?

Do mesmo modo preocupa-nos compreender as potencialidades dos conteúdos relacionados a temática geopolítica nas obras didáticas para o desenvolvimento do conceito de território, e analisar os problemas/obstáculos ao desenvolvimento do conceito de território a partir dos conteúdos relacionados a temática geopolítica e as mediações didáticas para superar os obstáculos nesses conteúdos.

Para que os erros possam ser retificados em sala de aula é necessário que o professor de Geografia possua uma sólida ideia dos processos epistêmicos na construção de conceitos, uma boa compreensão das teorias da ciência geográfica e uma sólida compreensão dos saberes provenientes de outras áreas (educação, sociologia, filosofia, história etc.).

Metodologia

Para o desenvolvimento da pesquisa foram selecionadas duas obras didáticas aprovadas no PNLDⁱⁱ 2018. Para critério da seleção utilizou-se as obras mais adotadas nas escolas parceiras que estão vinculadas ao Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação Geográfica (LEPEG).

A primeira obra selecionada foi “#Contato Geografia” dos autores Matinez e Garcia (2016). Esses autores defendem uma proposta de Geografia crítica com a necessidade de estimular o desenvolvimento de raciocínio capaz de compreender a complexa espacialidade dos elementos e fenômenos naturais e sociais. Em relação aos conteúdos, os fatos e fenômenos sociais e naturais são abordados a partir de diferentes escalas geográficas de análise. Os assuntos e atividades de ensino são apresentados levando-se em consideração essas múltiplas escalas de análise.

A segunda obra selecionada foi “Geografia – Contextos e redes” de Silva, Olic e Lozano (2016). Nessa obra os autores defendem uma proposta de Geografia crítica que busca compreender as relações sociais, econômicas e políticas em suas diversas escalas, por meio das diversas apropriações dos lugares, de suas interações e contradições, e também por meio das formas de organização do espaço.

As duas obras são divididas em três volumes, e em ambas foram analisados o volume 3. Na obra I analisou-se as unidades 5, 6, 7, 8 e 9 e na obra II unidades 4, 5, 6, 7 e 8. A seleção dos volumes ocorreu por conta da potencialidade dos conteúdos presentes que possuíam uma maior articulação com a temática da geopolítica, conteúdo muito expressivo no ensino médio, e que possui uma potencialidade para a exploração do conceito de território.

A metodologia realizada baseou-se nos seguintes procedimentos: ler, analisar, se posicionar, mostrar evidências empíricas e apontar possíveis soluções. Para a realização dessa leitura e análise teve-se em vista as bases teóricas da Geografia e as proposições de Bachelard (1978, 1996, 2004):

i[□] Pesquisa sob coordenação do Prof. Dr. Vanilton Camilo de Souza, vinculado ao Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação Geográfica (LEPEG), da Universidade Federal de Goiás.

ii[□] O Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) é destinado a avaliar e a disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita, às escolas públicas de educação básica das redes federal, estaduais, municipais e distrital e também às instituições de educação infantil comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público.

ticas de geopolítica revelam importantes dimensões geográficas para pensar o conceito de território. Os erros encontrados ou induções ao erro identificados serviram de evidências para a superação desses erros sempre dando ênfase na autonomia docente frente ao uso do livro didático de Geografia utilizado na escola.

A potencialidade na retificação erros didáticos.

Souza e Castellar (2016) ressaltam que ao tomar por base o conjunto dos conhecimentos veiculados no meio social, percebe-se que o processo de construção do conhecimento é mais complexo do que parece à primeira vista. Tal complexidade advém das diversas percepções que orientam as pessoas a olhar para o mundo, falar sobre ele e agir nele. O fato é que, diante da complexidade de visões de mundo, os saberes das ciências são considerados os que possibilitariam uma melhor articulação dessa diversidade de saberes na formação dos indivíduos numa dimensão crítica.

Um dos principais problemas no campo da filosofia tem sido a discussão sobre questões relacionadas à teoria do conhecimento, sobretudo, desde o surgimento da ciência moderna. Sobre esse aspecto, tomamos como referencial as contribuições de Gaston Bachelard, considerado um dos primeiros filósofos contemporâneos a criticar a imagem tradicional da ciência de orientação empirista indutivista. São muitas as obras que expõem a sua epistemologia e é, sobretudo, na obra *Filosofia do*

Não que Bachelard (1978) anuncia a necessidade de fundar uma nova filosofia da ciência, mais adequada ao pensamento científico em contínua evolução.

Para Bachelard (1978), não se pode pensar numa filosofia finalista e absoluta na produção científica. Outra obra fundamental para a compreensão da filosofia bachelardiana é *A formação do espírito científico* (BACHELARD, 1996). Nessa obra, encontramos as orientações básicas para se construir um novo pensamento científico. Tais orientações decorrem da ideia de lidar com os obstáculos epistemológicos no sentido de superá-los, para, então, ascender o espírito científico:

A noção de obstáculo epistemológico pode ser estudada no desenvolvimento histórico do pensamento científico e na prática da educação. Em ambos os casos, esse estudo não é fácil. A história, por princípio, é hostil a todo juízo normativo. É no entanto necessário colocar-se num ponto de vista normativo, se houver a intenção de julgar a eficácia de um pensamento. Muito do que se encontra na história do pensamento científico está longe de servir, de fato, à evolução desse pensamento (BACHELARD, 1996, p. 21).

Astolfi (2003, p. 34) acrescenta que:

La propia etimología de la palabra “obstáculo” es un obstáculo para la comprensión del concepto. La palabra latina *obstare* se define como “lo que se tiene delante”, lo que obstruye el camino. Los obstáculos son, em primer lugar, interiores; no son “aquello contra lo que el pensamiento viene a chocar”, sino que residen em el mismo pensamiento, em la palabras, em la experiencia cotidiana, em el inconsciente... El error es, pues, constitutivo de próprio acto de conocer, y, según outra hermosa frase, es la “sombra que arroja la razón”.

O papel dos obstáculos epistemológicos na construção do conhecimento é, portanto, o fundamento da obra e uma das principais referências do pensamento de Bachelard para a construção do conhecimento do professor de Geografia (SOUZA, 2009).

Destacam-se, também, as contribuições do livro *Ensaio sobre o conhecimento aproximado*, na qual Bachelard (2004) amplia sua filosofia sobre a produção do conhecimento. Nessa obra, uma das grandes contribuições trata-se da necessidade de retificar o erro como processo de conhecer a realidade. O erro é, para Bachelard (2004), o ponto de partida para ascender ao espírito científico, opondo-se ao processo de busca da verdade, como propõe a filosofia empirista indutivista:

É um erro conferir ao conhecimento real um único sentido. Para apreendê-lo em sua função dinâmica, é preciso ter a coragem de coloca-lo no seu ponto de oscilação, no qual se mesclam o espírito de refinamento e o espírito geométrico. Priorizar a generalização em relação à verificação é desconsiderar o caráter hipotético de uma generalidade que só se justifica por sua comodidade ou clareza. Assim ocorre a verificação, que de fato nunca é total, ela segmenta a generalização e traz novos planos. O professo científico segue portanto uma via dupla (BACHELARD, 2004, p. 14).

A questão do papel do erro na construção do conhecimento do professor é importante referência para uma didática da Geografia. A perspectiva bachelardiana oferece elementos importantes para a construção do conhecimento do professor de Geografia e que, tanto a noção de obstáculos epistemológicos quanto a noção de positividade do erro são dimensões teóricas constitutivas do processo.

Para Bachelard (1996), os obstáculos epistemológicos decorrem de um conjunto de fatores vinculados à maneira pela qual as pessoas percebem a realidade e que impede os indivíduos de ascenderem ao conhecimento científico. Tais obstáculos decorrem de elementos internos e externos ao ato de pensar. Dessa forma, para vencer os obstáculos epistemológicos, deve-se estar em constante processo de vigilância epistemológica, sob a pena de ocorrer o enrijecimento do conhecimento e, dessa forma, não se obter o progresso epistemológico.

Um dos principais elementos que constituem obstáculos epistemológicos na formação do professor de Geografia seria o que Bachelard (1996) definiu como observação primeira da realidade. A forte influência do ensino tradicional da disciplina, a tradição da pesquisa de caráter empiricista da ciência geográfica, a importância dada à observação como atividade-fim, são considerados obstáculos na medida em que a realidade é concebida pela empiricidade do fenômeno e por considerar os aspectos óbvios da percepção. Segundo o autor:

A primeira experiência ou, para ser mais exato, a observação primeira é sempre um obstáculo inicial para a cultura científica. De fato, essa observação primeira apresenta-se repleta de imagens; é pitoresca, concreta, natural, fácil. Basta descrevê-la para se ficar encantado. Parece que a compreendemos (BACHELARD, 1996, p. 25).

A observação primeira da realidade é consideração importante na formação do professor de Geografia, no entanto, ela não deve ser objetivada como atividade que tem um fim em si mesma. Vale dizer que o pensamento epistêmico desse filósofo promove perspectivas didáticas para se superar tais obstáculos. A retificação do erro é dimensão capaz de desenvolver o conhecimento e as práticas de ensino do professor de Geografia.

Na formação do espírito científico, o primeiro obstáculo é a experiência primeira, a experiência colocada antes e acima da crítica – crítica esta que é, necessariamente, elemento integrante do espírito científico. Já que a crítica não pôde intervir de modo explícito, a experiência primeira não constitui, de forma alguma, uma base segura. Vamos fornecer inúmeras provas da fragilidade dos conhecimentos primeiros, mas desejamos, desde já, mostrar nossa nítida oposição a essa filosofia fácil que se apóia no sensualismo mais ou menos declarado, mais ou menos romanceado, e que afirma receber suas lições diretamente do dado claro, nítido, seguro, constante, sempre ao alcance do espírito totalmente aberto (BACHELARD, 1996, p. 29).

A retificação do erro e a mediação são, respectivamente, conceitos apropriados à construção do conhecimento. São processos que se vinculam à ação do pensamento do indivíduo inserido num universo social e cultural rico em informações e técnicas capazes de promover uma ação epistêmica (VIGOTSKI, 2001). Tal ação promoverá relações qualitativas com a realidade. No caso da episteme geográfica, trata-se de realidades social/espacial/temporal/cultural, nas quais o sujeito está inserido, tendo em vista o processo cognitivo sobre elas empreendido. É possível, assim, apresentar suportes didáticos para a efetivação de um processo de construção do conhecimento mais eficaz para o ensino da Geografia.

A partir dos erros presentes na prática pedagógica cotidiana (nas orientações curriculares, nos livros didáticos de Geografia, nos enunciados elaborados pelo professor, nas respostas dos alunos) é possível uma mediação didática mais eficaz em que se utiliza os conceitos da disciplina e do conhecimento profissional do professor de Geografia para retificar os erros. Segundo Bachelard, “o problema do erro nos parece mais importante que o problema da verdade; ou melhor, só encontramos uma solução possível para o problema da verdade quando afastamos erros cada vez mais refinados.

(BACHELARD, 2004, p. 246).

O autor refere-se, nesse sentido, à positividade do erro como elemento motor do conhecimento e por considerá-lo alternativa necessária para o desenvolvimento cognitivo individual. Assim, é plausível à epistemologia bachelardiana a existência de concepções alternativas, reveladoras das “impurezas e valores” adquiridos pelo conhecimento sensível, na interação dos sujeitos com outros sujeitos e do sujeito com o mundo que o cerca.

A análise do conceito de território nas obras didáticas

Na obra I Matinez e Garcia (2016) apresentam uma concepção de território relacionada a uma divisão administrativa. Para isso, a obra destaca as relações de poder em diferentes espaços, as fronteiras entre países, regiões, estados, municípios, bairros e até mesmo áreas de influência de um determinado grupo.

O conceito de território abordado na obra I não se restringe somente às fronteiras entre diferentes países, sendo caracterizado pela ideia de posse, domínio e poder, correspondendo ao espaço geográfico. Há uma preocupação dos autores em demonstrar uma visão mais prática e geopolítica do conceito, mesclando as análises geográficas com as teorias políticas de dominação territoriais em diversos níveis, com um foco maior na escala global.

No volume 3, Matinez e Garcia (2016) destacam, por exemplo, a questão da unificação Alemã. Nesse momento os autores relatam o cenário político de unificação da Alemanha, em contraponto ao expansionismo já consolidado da Rússia, Inglaterra, França e até mesmo dos Estados Unidos. Ao desenvolverem essa temática, os autores estabelecem paralelos com as análises realizadas pelo geógrafo alemão Friedrich Ratzel (1844-1904), responsável pela criação do determinismo geográfico e da teoria do espaço vital, que ajudaram a criar uma Geografia alemã capaz de justificar as conquistas territoriais da Alemanha.

Na obra I também é possível evidenciar elementos que remetem a escola geográfica francesa, especialmente quando Matinez e Garcia (2016) enfatizam os grandes conflitos mundiais, com foco na definição de novas fronteiras, muitas vezes, relacionando o espaço geográfico apenas como um dos objetivos de uma nação. Ao trabalhar com esses elementos é possível evidenciar inúmeros exemplos das bases da Geografia regional, com conhecimento das formas de relevo, aspectos climáticos, economia, de países como China, Índia e Rússia.

É possível inferir que Matinez e Garcia (2016) não demonstram grande preocupação com o tratamento do conceito de território e o esclarecimento da vinculação entre aspectos teóricos e empíricos da análise socioespacial dos lugares citados. Um exemplo para essa constatação está presente no capítulo 6, do volume 3, em que são apresentadas informações geográficas superficiais de países China, Índia e Rússia.

Dentre as diversas concepções de território, as mais difundidas e que marcam a tradição desse conceito na ciência geográfica são aquelas que enfatizam a sua ligação com relações de poder. Souza (1995) define **território como um espaço definido e delimitado por e a partir de relações de poder**. Nessa análise o autor destaca três vertentes básicas.

A primeira é a dimensão **política ou jurídico-política**. Souza (1995) ressalta que nessa dimensão o território é visto como espaço delimitado e controlado, através do qual se exerce um determinado poder.

A segunda dimensão é a **cultural ou simbólico-cultural**. Souza (1995) enfatiza que nesses aspectos são priorizados a dimensão simbólica, uma dimensão mais subjetiva, em que o território é visto,

sobretudo, como produto da apropriação/valorização de um grupo em relação ao seu espaço vivido.

A terceira dimensão evidenciada por Souza (1995) é a *econômica*. **Nesse aspecto são enfatizados** a dimensão espacial das relações econômicas e o território é visto como fonte de recurso ou é incorporado no embate entre classes sociais ou na relação capital/trabalho, como produto da divisão territorial do trabalho.

Ao estabelecer paralelos entre essas dimensões e os conteúdos abordados na obra I evidenciou-se que a vertente jurídico-política é priorizada majoritariamente nos capítulos 5, 6, 7, 8 e 9 (volume 3). As questões referentes a vertente econômica estão relacionadas a descrição dos interesses dos Estados/Nações em conflitos pela soberania sobre territórios e definição de novas fronteiras, elemento também evidenciado no capítulo 8 (volume 3).

Vale ressaltar que na obra I não são aprofundados elementos que envolvem as relações intrínsecas à identidade com o território, estabelecendo poucas menções aos povos originários nestes territórios, uma fragilidade que também é ressaltada no Guia do PNL D 2018:

A coleção, porém, aborda de modo superficial as regiões mais remotas do Brasil. Não foi possível encontrar, por exemplo, uma discussão sobre os problemas que ocorrem nas fronteiras brasileiras. Nesses casos, se faz necessário que você, professor, complemente os estudos referentes a esses conteúdos (BRASIL, 2017, p. 71).

Na análise da obra II percebeu-se que Silva, Olic e Lozano (2016) apresentam uma dimensão espacial que se revela em processos de dominação mais concretos, tanto pela produção material quanto em termos jurídico-políticos. É também um espaço apropriado em termos imateriais na produção de identidade, subjetividade e simbolismos com certo lugar.

Na obra II o conceito de território também assume um viés multidimensional (político-jurídico, econômico e culturalista), com destaque para os movimentos dos agentes e grupos entrando e saindo de territórios (seus e de outros), é possível compreender como destacou Haesbaert (2004) os processos de desterritorializações e (re) territorializações.

Percebe-se na obra II uma preocupação em fazer uma abordagem onde o conceito de território não se restrinja apenas à uma escala de análise que evoca a figura do Estado e a dominação dele sobre certos espaços através de guerras. Apesar de citar disputas territoriais por povos de diferentes origens como, por exemplo, no capítulo 7 ao discutir os conflitos étnicos no território indiano e no capítulo 8 ao discutir as guerras no oriente médio (volume 3). Nesses conteúdos existem possibilidades de compreender os elementos culturais que constituem as identidades e as transformações dos espaços geográficos como produto das relações socioeconômicas e culturais de poder.

Silva, Olic e Lozano (2016) partem de um olhar global dos acontecimentos e não ficam restritos nas análises de fenômenos históricos e geográficos de um determinado continente. Em todas as unidades analisadas no volume 3 da obra II, notou-se que o conceito de território é um importante elemento para a análise geográfica. Por exemplo, ao destacar as disputas territoriais na cultura do Hip Hop e Rap estadunidense (volume 3, p. 116) o conteúdo é marcado por aspectos presentes na obra de Lefévre (1986) estabelecendo relações das representações do espaço que também se manifestam como espaços vividos (espaços representacionais), concebidos (representações do espaço) e percebidos (práticas espaciais, espaços sabidos), vistos como qualidades constitutivas do espaço. Há a compreensão também de uma abordagem marcada por características dinâmicas que envolvem homogeneidade, fragmentação (lotes, parcelas e guetos) e hierarquia (espaços residências, comerciais e de lazer).

A obra II possui um potencial para o trabalho didático com a formação do conceito de território e

potencializa o processo de ensino-aprendizagem ao apresentar em seus capítulos uma gama de fundamentos que apresentam relações com o conceito de território e que permitem a análise e o entendimento de várias dimensões de práticas territoriais e de relações de poder, muitas vezes, relacionadas a temática da geopolítica. O Guia PNLD 2018 enfatiza que:

Professor, a coleção oferece subsídios para que, em sala de aula, sejam desenvolvidas estratégias de ensino por meio de conceitos geográficos, considerando-os como uma forma de promover o raciocínio sobre as diferentes organizações do espaço, priorizando os conceitos de território e espaço geográfico. A abordagem geográfica da coleção considera a dinâmica do espaço atual, valorizando as redes técnicas, o que tende a aproximar os conteúdos do universo do estudante, contribuindo para o desenvolvimento de habilidades e competências a partir do componente curricular Geografia (BRASIL, 2017, p. 97)

No entanto, vale ressaltar que na obra II também apresentam conteúdos que deixam de fora questões que envolvem as representações socioespaciais da relação campo-cidade e apresenta algumas fragilidades:

Temas como Globalização e exclusão são analisados na coleção, a partir dos conceitos de pobreza integrada e pobreza desqualificante, os quais merecem ser debatidos em sala de aula de modo a se questionar os modelos de desenvolvimento apresentados. Igualmente, recomenda-se que sejam problematizados, com os estudantes, alguns possíveis estereótipos, como a imagem do Nordeste brasileiro associada com a região de pobreza, as responsabilidades diversas sobre a produção de problemas ambientais e o discurso sobre o continente africano apenas sob a ótica dos modelos agropecuários de baixa produtividade (BRASIL, 2017, p. 97).

Ressalta-se ainda que nas as obras didáticas I e II o conceito de território está muito ligado ao “território nacional”, evocando o Estado como seu gestor por excelência, associando-o aos sentimentos patrióticos, ao governo, a “defesa do território pátrio”, às guerras, etc. Essa relação que se faz é correta, mas o território não pode se restringir apenas à essa escala de análise, nem à figura do Estado. Souza (1995) destaca que os territórios existem e são construídos, (re)construídos e destruídos nas mais diversas escalas, desde a local até a internacional.

O quadro I, a seguir destaca exemplos de erros didáticos presentes nas obras e uma possibilidade de retificação do erro que pode ser realizada pelo professor de Geografia:

Quadro I - Possibilidades de retificação de um erro didático pelo professor de Geografia.

Obra didática	Indução ao erro	Possibilidade de retificação a ser realizada pelo professor
		Destacar as questões territoriais internas de um Estado e enfatizar que um muro é uma construção física que existe para dividir o mundo de dentro do mundo de fora. Um muro cria territórios e evita o encontro

Obra I p. 183	Ao destacar a construção de novos muros os autores trabalham com a ideia de território centralizada apenas no conceito de território nacional.	indesejado com o outro. Ele limita a livre circulação num espaço e também serve como barreira de proteção. A globalização aboliu as fronteiras para a economia, o comércio e as informações. Mas para os seres humanos foram erguidos ainda mais muros. Os países apostaram no controle de fronteiras, com barreiras impulsionadas principalmente pelo intenso fluxo de imigração dos últimos anos, reflexo de recentes crises econômicas e de conflitos armados.
Obra II p. 176	A abordar o território chinês centra-se na escala do território nacional. Ao abordar a questão econômica centra-se em uma ideia de pobreza integrada e pobreza desqualificante.	Debater as questões em sala de aula e questionar com os estudantes os modelos de desenvolvimento que são apresentados. Problematizar com os estudantes possíveis estereótipos e estimular o debate de proposições. Relacionar as diferentes paisagens aos modos de vida de diferentes povos, valorizando identidades e interculturalidades regionais com o Brasil, Europa, Ásia e Oceania. As paisagens da China também podem ser exploradas a partir do mosaico de paisagens resultantes da grande diversidade cultural, ambiental e econômica, possibilitando que os estudantes identifiquem os elementos representativos de mudanças e permanências em uma dada paisagem, reconhecendo as diferentes formas de manifestações culturais, naturais e sociais presentes no espaço geográfico.

Fonte: Elaboração dos autores.

Percebe-se a partir do quadro I que mesmo tendo presente uma indução ao erro didático no livro didático o professor de Geografia pode estabelecer a partir da mediação didática mecanismos para a superação desses erros. D'Ávila (2008) destaca que as mediações precisam ser intencionais, tendo por base os saberes prévios dos alunos e o conhecimento da Geografia, sendo, dessa forma, mediações propiciadas pelo professor, o que denominamos de mediação didática.

Souza e Castellar (2016, p. 252) ressaltam que:

Pelo plano de ensino é possível, também, o professor demonstrar sua autonomia, seus conhecimentos e sua capacidade de se defrontar com as diversas propostas curriculares que lhe chegam à escola. É no ato de planejar, tendo os objetivos como referência, que o professor selecionará os conteúdos

da Geografia que melhor atendam a cada um dos objetivos, de forma que os mesmos possam ter significado para os alunos. Articulados às demais dimensões do plano de ensino, os procedimentos não poderão ser incompatíveis com o que se pretende ensinar.

Ao analisar especificamente o conceito de território é importante que tanto para o professor de Geografia quanto para os estudantes esteja claro que o território é construído como relação de poder em várias dimensões que incidem em diferentes escalas. Haesbaert (1997) acrescenta a importância de caracterizar os processos que dão sentido e valor aos territórios como construções sociais e culturais em certas bases materiais: a inserção e apropriação, a territorialização e seu par dialético desterritorialização, como desenraizamento e mobilidade, além de se preocupar com as relações de construção de identidades múltiplas e com as territorialidades.

Considerações Finais

Ao constatar um erro didático em uma obra utilizada em sala de aula é importante que o professor de Geografia problematize esse erro com os estudantes, estabelecendo paralelos desde a escola local, da cotidianidade do estudante, para que assim ele possa construir um conceitos e desenvolver sua capacidade de análise do espaço geográfico.

Ao refletir especificamente sobre o conceito de território e compreender as suas possibilidades de configuração, faz-se necessário que o professor de Geografia trabalhe na elucidação das relações de poder que envolvem a constituição de territórios, ou seja, que se trata de algo imaterial e simbólico presente nas relações sociais cotidianas. Ao sistematizar as temáticas geopolíticas, por exemplo, pode-se estabelecer com os estudantes paralelos com as suas próprias casas evidenciando o poder em ação e a formação de territórios em diferentes escalas. Em cada cômodo da casa as relações de poder são diversas, formando-se territórios diferentes. Por exemplo, historicamente, nos dias da semana, à noite, os pais são os detentores do controle da televisão, para assistir ao jornal, “dominando” assim a sala, que passa a ser o seu território. No final de semana, é o pai quem deterá o poder, pois ele assistirá ao futebol e a programas esportivos. Ou seja, o território agora tem uma dimensão tanto espacial quanto temporal, podendo ser feito e desfeito a todo momento.

Outro exemplo é o dos territórios dos moradores de rua em áreas de drogadição em uma cidade. Ali, usuários de drogas dominam e se apropriaram simbólica e materialmente de uma parcela do espaço urbano. Eles quando expulsos de uma área, podem ocupar outra área, formando novamente outro território. Portanto, o território não é meramente um espaço material fixo, mas sim flexível e formado por outros elementos, entre eles um com forte poder explicativo envolve as relações de poder.

O papel do professor é fundamental para que possa mediar o processo de aprendizagem, provocando análises que façam o aluno sair do senso comum e caminhar na direção do conhecimento científico. Por isso, é importante frisar que os diversos territórios são caracterizados não somente pelas diferentes escalas cartográficas e geográficas onde existem, mas também pelas diferentes relações de poder que se estabelecem em seu interior.

Os territórios podem existir dentro das mais diversas escalas cartográficas, geográficas e temporais. Eles podem ser grandes ou pequenos, próximos ou distantes e duradouros, temporários ou cíclicos. Conforme destacado nesse trabalho, costuma-se fazer muita confusão com seu conceito, associando-o apenas ao território nacional. Entretanto, podem ter existência, se construídos, (re)construídos ou destruídos muito próximos de nós, no mesmo local de vivência cotidiana ou muito distantes geograficamente.

O professor pode desenvolver atividades que extrapolam os limites da escola, realizando atividades de pesquisa sobre a administração municipal vigente, inclusive comparando-a com outras acontecidas no passado – assim, estará ressaltando a relação espaço-tempo, tão presente nos estudos geográficos. Essa pesquisa necessita atingir o principal objetivo que é o de analisar as relações de poder que vêm se estabelecendo no seu município: participativa, autoritária, violenta, voltada aos interesses de toda a população ou apenas de uma minoria.

Uma última questão a ser destaca refere-se ao papel do professor frente ao livro didático. O livro didático é um importante referencial na sala de aula para estudantes e professores no processo de ensino-aprendizagem, e serve como um instrumento metodológico na prática pedagógica do professor e sendo um dos recursos mais utilizados no cotidiano escolar.

O livro didático apresenta imagens e textos, propõe atividades didáticas e no manual do professor são oferecidas inúmeras estratégias e sequências de aulas. Mas o professor possui a grande responsabilidade de selecionar as temáticas e o conteúdo que são trabalhados em sala de aula para a formação pensamento geográfico do estudante. Daí a importância do professor na identificação de possíveis erros didáticos que os livros possuem e na retificação desses erros juntamente com os estudantes.

A construção do conhecimento é baseada na compreensão e internalização que o estudante realiza e não somente na memorização. Na interação dos processos ensino-aprendizagem é que é possível o desenvolvimento de uma forma de pensar própria que é sistematizada pela disciplina de Geografia na escola. Trabalhar os conceitos geográficos, operar os elementos do raciocínio geográfico e colaborar na formação do pensamento geográfico são funções do professor ao utilizar autonomamente o livro didático, pois é a ele que compete selecionar e fazer uso do livro, devendo, portanto, estar sempre informado a fim de desempenhar satisfatoriamente essas tarefas.

Referências

- ASTOLFI, Jean Pierre. *El “error”, un médio para enseñar*. Sevilla: Diada, 2003.
- BRASIL. Ministério da Educação. *PNLD 2018: geografia – guia de livros didáticos – Ensino Médio/ Ministério da Educação – Secretária de Educação Básica – SEB – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação*. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2017.
- BACHELARD, Gaston. *A filosofia do não*. São Paulo: Abril Cultural, 1978.
- BACHELARD, Gaston. *A formação do espírito científico*. Trad. Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: contraponto, 1996.
- BACHELARD, Gaston. *Ensaio sobre conhecimento aproximado*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2004.
- D’ÁVILA, C. *Decifra-me ou te devorarei : o que pode o professor frente ao livro didático?* Salvador: EDUNEB/EDUFBA, 2008.
- HAESBAERT, Rogério. *Des-territorialização e identidade: a rede gaúcha no Nordeste*. Niterói: Eduff, 1997.
- HAESBAERT, Rogério. *O mito da desterritorialização: Do “fim dos territórios” à multiterritorialidade*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.
- LEFÉBVRE, H. *A produção do espaço*. Trad. Doralice Barros Pereira e Sérgio Martins (do original: *La production de l’espace*. 4e éd. Paris: Éditions Anthropos, 1986). Primeira versão: início, fev. 2006.
- MARTINEZ, Rogério; GARCIA, Wanessa. *#Contato geografia*. São Paulo: Quinteto, Volume 3, 2016.
- SILVA, Angela Corrêa da; OLIC, Nelson Bacic; LOZANO, Ruy. *Geografia - contextos e redes*. São Paulo: Moderna, Volume 3, 2016.
- SOUZA Marcelo Lopes de. O território: sobre espaço e poder, autonomia e desenvolvimento. In: CASTRO, Iná Elias de; GOMES, Paulo Cesar da Costa; CORRÊA, Roberto Lobato. (orgs.) **Geografia: conceitos e temas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995, p. 77-116.
- SOUZA, Vanilton Camilo de; CASTELLAR, Sônia Maria Vanzella. Erros didáticos e erros conceituais no ensino de geografia: retificações e mediações à construção do conhecimento. In: *Boletim Goiano de Geografia*. v. 36, n.2, 2016. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/bgg/article/view/241>

SOUZA, Vanilton Camilo de. *O processo de construção do conhecimento geográfico na formação inicial de professores*. Goiânia: UFG, 2009. Tese de doutorado.

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

* Graduada em Geografia pela Universidade Federal de Goiás. Bolsista Prolicen.

E-mail: camila_alvesduarte@hotmail.com

** Doutorando em Geografia pela Universidade Federal de Goiás. Graduação e mestrado em Geografia pela Universidade Federal de Goiás. Professor efetivo das redes de ensino do município de Goiânia (SME) e da rede Estadual de Goiás (SEDUC-GO). Bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Goiás (Fapeg).

E-mail: leoanalves@yahoo.com.br

*** Doutor em Geografia pela Universidade Federal de Goiás (UFG), mestre em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), especialista em Geografia Humana pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC/MG) e Graduado em Geografia pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás). Professor Adjunto do IESA/UFG na área de Ensino de Geografia e integra a Pós-Graduação na mesma área.

Email: souzavanilton@gmail.com