

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS E CIÊNCIAS EXATAS – IGCE
CAMPUS DE RIO CLARO

**A TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA DO CONCEITO DE TERRITÓRIO
NO ENSINO DE GEOGRAFIA**

LEVON BOLIGIAN

Dissertação de Mestrado elaborada
junto ao Programa de Pós-Graduação
em Geografia – Área de Concentração
em Organização do Espaço – para
obtenção do Título de Mestre em
Geografia.

Orientadora: **Prof^a. Dr^a. Rosângela Doin de Almeida**

RIO CLARO (SP)

2003

910.07 Boligian, Levon

B689t A transposição didática do conceito de território no ensino de Geografia / Levon Boligian. -- Rio Claro : [s.n.], 2003
148 f. : il., gráfs., tabs.

Dissertação (mestrado) -- Universidade Estadual Paulista,
Instituto de Geociências e Ciências Exatas
Orientador: Rosângela Doin de Almeida

1. Geografia - Estudo e ensino. 2. Currículo. 3. PCN. 4.
Mapa conceitual. I. Título.

À Sr. Marcílio (in memorian) e à D. Alexandrina que foram meu ponto de apoio durante todos esses anos em Rio Claro.

Aos professores de Geografia que preparam os alunos para o mundo e para a vida.

À Andressa e Mariana, que me deram inspiração e alegria para continuar.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos que tornaram possível a realização deste trabalho e em especial:

- À Mioyookami (Deus) e a Oshieoyá-Samá;
- Aos meus pais;
- À Prof^a. Dr^a. Rosângela Doin de Almeida pela orientação atenciosa;
- À Prof^a. Dr^a. Samira Kalil Pedutti pela interlocução profícua;
- À Scriba Projetos Editoriais pelo apoio logístico;
- Aos colegas Wanessa Pires Garcia Vidal e Rogério Martinez pelas discussões e idéias sobre o ensino de Geografia;
- À Prof^a. Dr^a. Nádia Regina do Nascimento pela amizade duradoura.

SUMÁRIO

Índice	v
Resumo	viii
Abstract	ix
Introdução	01
Capítulo 1	06
Capítulo 2	11
Capítulo 3	22
Capítulo 4	55
Capítulo 5	61
Capítulo 6	109
Considerações finais	126
Bibliografia	128
Anexo 1	135
Anexo 2	136

ÍNDICE

Introdução	1
<u>Capítulo 1</u> - Os conteúdos conceituais e o conceito de território	6
<u>Capítulo 2</u> - A viagem do saber e sua transposição didática: do ambiente da academia aos bancos escolares	11
2.1. O que é a transposição didática	13
2.2. O papel da noosfera na preparação didática do saber a ser ensinado	17
2.3. A transposição didática no contexto do estudo proposto	20
<u>Capítulo 3</u> - O conceito de território na esfera do saber científico	22
3.1. A teoria do poder e o território	22
3.2. Entendendo o território na escala do território nacional	28
3.3. O território e as diferentes escalas de poder: outras territorialidades	37
3.3.1. Capital, tecnologia e globalização: elementos desterritorializantes	38
3.3.2. A ingovernabilidade da nação pelo Estado e a eclosão de novas territorialidades	42
3.3.3. Território, desterritorialização e cidadania	45
3.4. Territórios locais e as relações existenciais ou simbólico-afetivas	47
3.5. As correntes crítica e humanista: um certo pluralismo ao significado de território	51
3.6. Considerações finais sobre o conceito de território na esfera do saber científico	53

Capítulo 4 - O mapa conceitual do território: auxiliando

a transposição didática	55
4.1. O que é o mapa conceitual	56
4.2. Princípios de elaboração, organização e leitura dos mapas conceituais	57
4.3. O mapa conceitual do território	58

Capítulo 5 - O conceito de território nos PCN de Geografia: análise

da proposta de um saber a ser ensinado	61
5.1. Objetivos de elaboração e de implantação dos PCN: um projeto neoliberalizante para o ensino brasileiro	62
5.2. Estrutura e fundamentação teórico-metodológica geral dos PCN	67
5.2.1. A concepção de ensino e aprendizagem adotada pelos PCN	68
5.3. Os documentos da área de Geografia	74
5.3.1. Paradigmas teórico-metodológicos adotados pelos PCN de Geografia	75
Objetivos do ensino-aprendizagem	76
Proposta didático-pedagógica	78
Critérios de seleção e organização dos conteúdos de Geografia	82
Conhecendo os blocos e eixos temáticos para o ensino fundamental de Geografia	85
5.4. O conceito de território nos documentos da área de Geografia	88
5.5. Conclusão geral sobre os documentos dos PCN para o ensino de Geografia	104

Capítulo 6 – O conceito de território nos livros didáticos

de Geografia	109
6.1. Análise do conceito de território nos livros didáticos selecionados	114
6.2. Conclusão geral sobre a análise do conceito de território nos livros didáticos de Geografia	125
Considerações finais	126
Bibliografia	128
Anexo 1 – Quadro resumo dos eixos temáticos, temas e itens dos PCN	135
Anexo 2 – Sumário e conteúdos dos livros didáticos analisados	136

RESUMO

A análise efetuada neste estudo, a respeito dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e dos livros didáticos de Geografia com maior adoção no Brasil, veio confirmar esses documentos como agentes do sistema de ensino que falham na transposição de conteúdos oriundos da esfera científica para a esfera escolar. É por meio do processo de “transposição didática” que o objeto de saber científico transforma-se em objeto de ensino, tendo sido esse o principal foco da presente investigação. Assim, o que se procurou neste estudo foi, primeiramente, apreender o significado teórico acadêmico empregado ao conceito de território – conceito-chave na ciência geográfica – e , em um segundo momento, analisá-lo como um dos conteúdos a serem ensinados em Geografia no Ensino Fundamental, propostos pelos PCN e pelos livros didáticos. Para tanto, utilizou-se como método de investigação o modelo de interpretação teórica da “transposição didática”, assim como o exercício de “vigilância epistemológica”, conceitos estabelecidos pelo matemático Yves Chevallard.

ABSTRACT

The analysis effectuated in this study, about National Curricular Parameters (NCP) and the didactics Geography books with the most acceptance in Brazil, proved that these documents as agents of the study system that fail in transposition of contents arising from the scientific sphere to the school sphere. It is through the “didactic transposition” process that the object of the scientific knowledge transforms in object of teaching, being this the main focus of the present investigation. Therefore, what was searched in this study was, firstly, to apprehend the academic theoretical meaning employed in the concept of territory – key-concept in the geographical science – and, later in time, analyse it as one of the contents to be taught in Geography in Elementary School, proposed by NCP and by the didactics books. To confirm this, a model of theoretical interpretation of “didactic transposition” was used as a method of investigation, as well as the exercise of the “epistemological vigilance”, concepts set up by mathematician Yves Chevallard.

Introdução

A partir do último quartel do século XX, o ensino de Geografia entrou em uma profunda crise decorrente, em grande parte, das mudanças sociais, econômicas e tecnocientíficas que a humanidade passou a vivenciar, as quais colocaram em “xeque” os conteúdos e os métodos empregados nessa disciplina escolar.

Os conteúdos, em geral apresentados pelos currículos dos programas oficiais e pelos livros didáticos — estes amplamente difundidos no meio escolar — há muito tempo têm sido, na maioria dos casos, um mero elenco de temáticas estanques dos aspectos físicos e humanos de lugares e regiões do mundo. Já os métodos didático-pedagógicos utilizados têm baseado-se quase que exclusivamente na aprendizagem “memorística” dos conteúdos mencionados anteriormente. Pode-se dizer que conteúdo e método de ensino passaram a não corresponder mais aos anseios de conhecimento dos alunos, dos pais de alunos e da sociedade de maneira geral.

Dessa forma, entende-se que a atual crise do ensino de Geografia nas fases do Fundamental e Médio tem uma forte ligação com o tipo de conhecimento geográfico que o sistema de ensino tem apresentado aos alunos, na maioria das vezes, uma Geografia descritiva, positivista e que, de acordo com Oliveira (1993, p.139), apresenta-se pretensamente neutra, “(...) a mesma que vem sendo ensinada desde o século passado [ou retrasado] e da qual a Geografia brasileira se origina”. É uma Geografia escolar desatualizada, cujos conteúdos e métodos não acompanharam as mudanças epistemológicas e conceituais ocorridas na esfera da Geografia acadêmica.

Nesse sentido, Almeida (1991, p.84), indica que

“(...) nas últimas décadas a ciência geográfica evoluiu muito no que se refere à abordagem teórico-metodológica de seu objeto de estudo. E os professores atuantes nas redes de ensino não acompanharam essa evolução, permanecendo presos aos conteúdos dos antigos planos e aos livros didáticos.”

Oliveira (1993, p.138) ratifica essa idéia:

“(...) a Geografia que se ensina, tanto nas escolas de 1º e 2º graus como no 3º grau, não tem, na maioria das vezes, quase nada mais a ver com a Geografia que se produz nas Universidades em nível de pesquisa.”

Segundo esse autor, a Geografia que se ensina na escola, tem ocultado, sobretudo, os conflitos e as contradições da sociedade em que vivemos.

Dessa forma, torna-se clara a existência de um distanciamento entre o conhecimento geográfico científico e o conhecimento geográfico escolar, decorrente, em grande parte, da desatualização dos conteúdos e dos métodos empregados pela Geografia escolar em relação àqueles da Geografia científica. Ou seja, o conhecimento ou o *saber geográfico ensinado*¹ na escola apresenta-se envelhecido, gasto, em função daquilo que Chevallard (1991) chama de “obsolescência” diante das transformações sociais e científicas, fato que proporcionaria a este saber uma certa ilegitimidade.

Essa problemática, acredita-se, demanda discussões teórico-didáticas mais aprofundadas no seio da Geografia. Isso porque, ainda de acordo com Chevallard (op. cit.), são os saberes científicos ou eruditos que proporcionam legitimidade aos saberes escolares, ou saberes ensinados na

¹ Neste trabalho será utilizado o recurso do texto itálico para destacar idéias e conceitos considerados relevantes.

escola. Legitimidade esta calcada no fato de ser, o saber científico, aquele reconhecido socialmente como um conhecimento “verdadeiro”.

Pontushcka (1996) explica que o conhecimento produzido no âmbito acadêmico é fundamentado em pesquisas de campo, mensurações de laboratório, em teorias científicas, entre tantas outras comparações, provindo daí, o *status* de ser um saber reconhecido como “legítimo” ou “validado”.

Já para Arsac (1992)² apud Meneghetti (1995, p. 37-38), o saber científico é a fonte de legitimação que garante maior veracidade ao saber escolar, pois “(...) remete às instituições dominantes (...)”. Esse autor afirma, ainda, que

“(...) a escola não se contenta em pedir emprestado materiais a pretensos saberes de referência, mas deve sobretudo – primeiramente, e indefinidamente – procurar um reconhecimento social e cultural para o qual a aceitação por um saber erudito é a melhor garantia nas nossas sociedades, tais como são.”

Nesse sentido, entende-se que caberiam aqui dois questionamentos importantes em relação à problemática levantada:

- Estaria o conhecimento geográfico escolar perdendo sua legitimidade em função de um distanciamento da Geografia científica?
- O que estaria impedindo ou atrapalhando a *transposição do saber*³ entre a esfera onde se produz o conhecimento geográfico científico e a esfera onde se produz o conhecimento geográfico escolar?

² Arsac, G. *L'évolution d'une théorie en didactique: l'exemple de la transposition didactique*. Recherches en Didactique des Mathématiques. Grenoble: Editions La Pensée Sauvage, v. 12, n. 1, 1992.

³ Verret (1975) e Chevallard (1991) chamam este processo de *transposição didática* do saber.

Avaliando as considerações feitas até o momento, torna-se possível fazer a seguinte colocação: ainda que o saber ensinado refira-se ao saber transmitido pelo professor aos alunos, em sala de aula, esse saber é, em grande parte, orientado pelos conteúdos selecionados e estabelecidos pelos currículos oficiais e pelos conteúdos programáticos dos livros didáticos. São esses elementos (currículos e livros didáticos) que ditam aos professores “como” e “o que” do saber erudito se deve ser ensinado aos alunos. Portanto, são eles que, de maneira geral, estabelecem os *saberes a serem ensinados* no âmbito escolar.

Com a intenção de “atualizar” as práticas pedagógicas dos professores, os currículos regionais e os conteúdos e a metodologia empregada pelos livros didáticos, o governo federal brasileiro, por meio do Ministério da Educação e do Desporto (MEC), lançou, no final da década de 1990, uma proposta curricular oficial intitulada Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). De certa forma, os parâmetros tentam aproximar os conteúdos escolares das diferentes disciplinas que compõem o corpo do sistema educacional, das principais questões pedagógicas contemporâneas, assim como das temáticas e das questões teórico-metodológicas debatidas e desenvolvidas no interior das suas respectivas esferas acadêmicas.

Assim sendo, o principal objetivo deste trabalho será elaborar uma análise de base teórica que permita identificar quanto a proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais para a área de Geografia⁴ mostra-se em consonância com as principais discussões epistemológicas e conceituais da ciência geográfica na atualidade, de forma a compor um documento que

⁴ Deste momento em diante, nos casos de citação, a referência aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para a área de Geografia será Brasil (1997a), no caso do documento referente ao 1º e 2º ciclos; Brasil (1998a), para o documento referente ao 3º e 4º ciclos; Brasil (1997b) para o documento de Introdução geral aos Parâmetros Curriculares, para o 1º e o 2º ciclos; e Brasil (1998b) para o documento de Introdução ao 3º e 4º ciclos..

efetivamente apresente subsídios ao trabalho do professor. Além disso, investigar-se-á de que maneira a implantação dos PCN de Geografia provocaram mudanças nas coleções de livros didáticos dessa disciplina (se é que elas ocorreram), principalmente no que se refere aos conteúdos de ordem conceitual e à metodologia de ensino empregada. Outra investigação se fará a cerca da contribuição desses manuais escolares como elementos didático-pedagógicos na legitimação da prática docente e, conseqüentemente, do saber escolar.

Devido à amplitude do campo de discussão científica da Geografia, delimitou-se o objeto de investigação e análise deste trabalho. Dessa forma, pretende-se especificamente, reconhecer como os PCN de Geografia, em seus documentos para o Ensino Fundamental, assim como as coleções de maior vendagem no país abordam teoricamente o *conceito de território*, mostrando qual foi o *rigor conceitual empregado* pelo documento oficial e por esses manuais escolares, e de que maneira utilizam tal conceito como *elemento construtor do currículo*, ou seja, como esse conceito permeia os conteúdos escolares propostos.

Tendo em vista que está sendo promovida uma discussão sobre o papel dos saberes que envolvem a prática pedagógica (o saber erudito ou científico; o saber a ser ensinado; e o saber ensinado), a análise proposta neste trabalho utilizará, como instrumento de interpretação teórica, o *modelo de transposição didática* estabelecido por Chevallard (1991), escolha que será justificada mais adiante.

Este trabalho está dividido em seis capítulos, sendo o conteúdo principal de cada um, o seguinte: capítulo 1 – trata da justificativa de se estar utilizando o conceito de território como objeto de análise e da hipótese-chave

de trabalho; capítulo 2 – discorre sobre o modelo de interpretação teórica da transposição didática como instrumento de investigação; capítulo 3 – apresenta uma análise relacional a respeito do significado teórico do conceito de território apreendido na esfera acadêmica; capítulo 4 – apresenta uma análise constitucional do conceito de território, elaborada com base no estudo do capítulo 3, por meio do mapa conceitual; capítulo 5 – investiga a proposta de transposição didática que os PCN de Geografia propõe para o conceito de território; capítulo 6 – investiga a proposta de transposição didática que os livros didáticos de Geografia de maior adoção no Brasil estabelecem para o conceito de território; por fim, seguem as Considerações finais, a Bibliografia e os Anexos (1 e 2) – onde encontram-se cópias de partes dos documentos analisados.

Capítulo1 - Os conteúdos conceituais e o conceito de território

Antes de discorrer sobre o instrumento de interpretação teórica que será utilizado neste estudo (o modelo de transposição didática), é fundamental esclarecer alguns pontos a respeito da escolha do conceito de território⁵ – uma categoria de base da ciência geográfica – como objeto de análise dentro do currículo oficial e dos livros didáticos de Geografia.

Atualmente, é bastante difundida entre estudiosos da Educação, e mesmo do ensino de Geografia, a idéia de que a priorização do aprendizado de *conteúdos conceituais* é uma das principais formas de romper com uma tendência, ainda bastante forte, de se desenvolver a aprendizagem memorística de *conteúdos factuais*. Dessa forma, o uso de conceitos vem atribuir sentido ao processo educacional, ou seja, vem priorizar um processo de *aprendizagem significativa dos conteúdos escolares*. Isso porque, segundo Pozo (1998, p. 21), para que “(...) os dados e os fatos adquiram significado, os alunos devem dispor de conceitos que lhes permitam interpretá-los”.

Mas, o que é aprendizagem significativa dos conteúdos?

Desenvolvida por David Ausubel⁶, a idéia de aprendizagem significativa nos é reveladora por explicar o processo de aprendizagem com

⁵ Segundo Raffestin (1993), existe uma tendência recente em se conceder ao espaço o *status* de noção, e ao território o *status* de conceito. Isso porque aos conceitos, é possível uma “(...) formalização e/ou uma quantificação mais precisa” de seus significados do que às noções. Seguindo a lógica posta pelo autor, torna-se possível, também, conceder à paisagem, ao lugar e à região o *status* de conceito. De acordo com Santos (1988), as frações do espaço humano configuram-se epistemologicamente como os conceitos de paisagem, região, território e lugar. São os “subespaços”. Para Corrêa (1995, p.16), esses subespaços “(...) guardam entre si forte parentesco, pois todos se referem à ação humana modelando a superfície terrestre (...)”. São esses conceitos que conferem “(...) à Geografia a sua identidade e sua autonomia relativa no âmbito das ciências sociais”. Por isso, são consideradas categorias de análise próprias da ciência geográfica.

⁶ Ausubel, D.; Novak, J.; Hanesian, H. *Psicologia educacional*. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

base em uma visão cognitivista da realidade. Essa vertente da Psicologia, o cognitivismo, procura entender como o ser humano armazena, transforma e usa a informação envolvida no processo de cognição, a fim de situar-se e organizar-se no mundo em que vive (MOREIRA & BUCHWEITZ, 1993).

Para Ausubel, o processo de aprendizagem decorre da relação que estabelecemos, em nossas mentes, entre as novas idéias, informações e conceitos e aqueles que já havíamos apreendido anteriormente e que, de certa forma, encontravam-se disponíveis no interior de nossa estrutura cognitiva.

De acordo com Moreira & Buchweitz (1993), Ausubel supõe que as pessoas pensam, basicamente, a partir de conceitos, os quais revelam o significado das coisas, ou seja, dos objetos, dos fenômenos ou dos eventos. Assim, para esses dois primeiros autores, a aprendizagem significativa

“(...) envolve a interação da nova informação com uma estrutura de conhecimento específica, a qual Ausubel define como conceitos ‘facilitadores’, existentes na estrutura cognitiva do indivíduo. (...) A aprendizagem significativa ocorre quando uma informação se fixa em conceitos relevantes preexistentes na estrutura cognitiva do aprendiz.” (Op. cit., p.19 e 20)

Assim, torna-se possível denominar esses conceitos “facilitadores” como conceitos prévios ou, ainda, de forma mais ampla, como conhecimentos prévios. Nesse caso, então, a aprendizagem significativa se referiria ao processo de aquisição de novos conceitos e significados por parte do aprendiz, a partir de relações que se estabelecem em sua estrutura cognitiva com outros conceitos previamente adquiridos, e que, de certa forma, possuem para este indivíduo um forte significado lógico e afetivo.

Dessa maneira, entendemos que os conceitos ou as categorias-chave de cada ciência podem ser empregados como elementos “facilitadores” do processo de aprendizagem, na medida em que passam a nortear os conteúdos escolares, criando condições para que os processos pedagógicos tenham maior sucesso no âmbito da sala de aula.

Ao transportarmos essa discussão para a esfera da Geografia escolar, citamos Santos (1993), que afirma ser essencial ao currículo apresentar-se como um instrumento contemporâneo, aproximando os alunos da realidade por meio de conteúdos que mostrem como as relações entre as coisas são históricas e dinâmicas. Segundo esse autor, isso somente será possível por meio do ensino das categorias fundamentais da Geografia.

“Um conceito básico da Geografia supõe ensinar categorias geográficas, categorias que se renovam, categorias que se inovam. (...) Região, paisagem, rede urbana são todos conceitos porque são realidades permanentes que transformaremos em conceito na base do real. (...) O que importa ensinar é estar à altura do tempo que muda e ser capaz de captar essas mudanças, integrando-as num sistema que é a forma de interpretação do real, porque é o próprio real.” (SANTOS, 1993a, p.44)

Neste sentido, e por se tratar de uma proposta que se pretende “contemporânea”, pode-se dizer, de acordo com Pontuscka (1999), que os próprios PCN de Geografia – Brasil (1997a; 1998a) – avançam como currículo, ao retomar conceitos como os de paisagem, lugar, território e região. Em consonância, Spósito (1999) coloca que, a proposta de se trabalhar com essas categorias analíticas é coerente com a tendência conceitual assumida pelos autores dos PCN.

Apresenta-se o que o documento para o 3º e 4º ciclos, Brasil, 1998a, p. 24 e 27), diz a respeito:

“(...) o professor das séries iniciais (...) continua, de modo geral, a ensinar Geografia apoiando-se apenas na descrição dos fatos e ancorando-se quase exclusivamente no livro didático.

(...) No que se refere ao ensino fundamental, é importante considerar quais são as categorias da Geografia mais adequadas para os alunos em relação a essa etapa da escolaridade. (...) Assim, ‘espaço’ deve ser o objeto central de estudo, e as categorias ‘território’, ‘região’, ‘paisagem’ e ‘lugar’ devem ser abordadas como seu desdobramento.”

Porém, ainda que os PCN de Geografia avancem, retomando conceitos-chave da ciência geográfica e empregando-os na base de sua estrutura curricular, segundo apontamentos realizados por Oliveira (1999) e Spósito (1999), o documento não é eficiente na sua missão de mostrar aos professores o arcabouço teórico-metodológico que envolve as categorias de análise com as quais propõe trabalhar. Assim, segundo esses autores, os *PCN são conceitualmente pouco rigorosos*, revelando um *frágil compromisso* de seus elaboradores *com a fundamentação teórica*.

Segundo Oliveira (1993), o mesmo pode ser dito em relação aos livros didáticos de Geografia atualmente em uso no país. Para esse autor, muitos dos manuais escolares encontrados à disposição de professores e alunos apresentam sérios problemas quanto à veracidade científica de seus conteúdos, não acompanhando, inclusive, as recentes transformações teóricas da Geografia.

Assim, tendo como premissa os apontamentos mencionados, elaborou-se uma hipótese-chave para o desenvolvimento deste trabalho de pesquisa:

- Os *PCN* e os *livros didáticos* escolhidos como objetos de investigação *falham como elementos de transposição didática* ao exporem

incongruências conceituais e teóricas a respeito, principalmente, dos significados dos conceitos ou categorias fundamentais da Geografia.

Nesse sentido, a observação e a busca à confirmação dessa hipótese-chave dar-se-á por meio da análise dos conteúdos relacionados ao conceito de território presentes nos PCN e nos livros didáticos.

Nesta proposta de estudo, optou-se por trabalhar com o conceito de território por entende-se que todos os outros conceitos geográficos fundamentais estão, de certa forma, e em escalas diferentes, contidos implicitamente nesse conceito. Pela sua abrangência teórica, o conceito de território nos parece ser mais que um conceito-chave da Geografia. Na realidade, o território é, por assim dizer, um *metaconceito* da ciência geográfica.

Assim sendo, em primeiro momento, o presente estudo apresentará uma análise do significado teórico do conceito de território, na esfera do saber científico. Já em segundo momento, a análise estará voltada ao processo de transposição didática do conceito de território (enquanto proposta de um saber a ser ensinado) para a esfera escolar, que ocorre por meio do currículo oficial e dos livros didáticos de maior adoção no país.

Capítulo 2 – A viagem do saber e sua transposição didática: do ambiente da academia científica aos bancos escolares

A idéia de transposição didática foi estabelecida inicialmente pelo sociólogo Michel Verret⁷, em meados da década de 1970, sendo desenvolvida com maior propriedade, nos anos seguintes, pelo matemático Yves Chevallard. Em seus trabalhos, Chevallard passou a analisar, por meio de noções e de conceitos matemáticos — os quais chamou *objeto de saber* —, o que ocorria com o conhecimento acadêmico, ou seja, aquele produzido por matemáticos, ao ser convertido em *objeto de ensino* no âmbito de sua disciplina escolar (CHEVALLARD, 1978); (CHEVALLARD & JOHSUA, 1982).

Com base em seus estudos, Chevallard fundamentou a transposição didática como *um modelo de interpretação teórica* das relações que se estabelecem entre a ciência e o ensino (CHEVALLARD, 1991). Segundo esse autor,

“Um fator importante da transposição didática é o de verificar como a ciência está vinculada ao ensino. Então ela não olha só para o ensino ou só para a ciência, mas exatamente para o relacionamento de ambos .”
(CHEVALLARD, 1989⁸, apud MENEGHETTI, 1995, p.7)

Assim, a partir desta fundamentação, o *modelo transpositivo* – como também pode ser chamada a transposição didática – passou a ser amplamente utilizado como instrumento de análise em pesquisas no campo da didática das disciplinas escolares.

⁷ VERRET, Michel. **Les temps des études**. Paris: Librairie Honoré Champion, 2 volumes, 1975.

⁸ Chevallard, Yves. *Aspects d'un travail de theoresation de la didactique des mathematiques: Etude du cas de l'algebre élémentaire*. Habilitation a diriger das recherches, Marseille: Departement de Mathématiques-informatique, 1989, 121p.

No Brasil, existem diversos trabalhos publicados (monografias, dissertações e teses) que empregaram o modelo transpositivo nas áreas de Matemática, Química, Física e Biologia, fato que veio contribuir significativamente para a ampliação dos conhecimentos na área da pesquisa em ensino. Isso porque, a idéia de transposição didática também inova, ao romper com aquele “esquema” tradicional e, segundo Chevallard (1991, p. 14), ultrapassado de se pensar e analisar o *sistema didático* a partir da “(...) tão famosa ‘*relação professor–aluno*’, que obscureceu, durante pelo menos duas décadas, a abordagem dos fatos didáticos os mais imediatamente aparentes”⁹.

Ocorre que a transposição didática insere um terceiro elemento nessa relação, o *saber*, criando assim uma “*relação ternária: saber–professor–aluno*”. É o que Chevallard (op. cit., p.14) chama de “*relação ou contrato didático*”, base do esquema segundo o qual “(...) a didática dos matemáticos [e por que não dizer aqui dos geógrafos] pode então começar a pensar o seu objeto”¹⁰.

Diante de tais colocações, acredita-se na pertinência do modelo transpositivo para a realização do trabalho proposto, como forma de contribuir para o avanço das análises científicas na área da didática do ensino de Geografia.

Contudo, entende-se que, por basear-se em uma teoria desenvolvida em meio a análises no campo da Matemática, deverá ser tomada certa cautela em relação às proposições estabelecidas por este modelo de interpretação teórica, já que, como foi exposto, este estudo tratará

⁹ “(...) la trop fameuse ‘relation enseignant-enseigné’, qui a obscurci, pendant deux décennies au moins, l’abord des faits didactiques les plus immédiatement transparents.”

¹⁰ “(...) la didactique des mathématiques peut donc entreprendre de penser son objet.”

de investigar um fenômeno no campo da disciplina de Geografia, ou seja, a transposição didática do conceito de território da esfera de conhecimento geográfico científico para a esfera de conhecimento geográfico escolar. Nesse processo, o conceito de território transforma-se, de objeto de saber (científico), em objeto de ensino (escolar).

O que se pretende, aqui, é aplicar na análise de uma realidade do ensino de Geografia os princípios e conceitos teóricos criados por Chevallard (1991), estabelecendo, dessa forma, um “paralelismo” entre a realidade apreendida nos estudos desse autor e aquela que deverá ser apreendida neste trabalho.

2.1 O que é a transposição didática

A transposição didática apresenta-se como uma teoria sobre o que ocorre com o saber quando este percorre o “caminho” entre as esferas de conhecimento, isto é, quando parte da esfera científica, onde é produzido, rumo à esfera escolar, onde é ensinado.

A transposição surge como um dispositivo que permite analisar como o saber “passa”, ou é transposto, de uma esfera de conhecimento para outra esfera. Permite analisar, também, quais transformações podem ocorrer nesse percurso, assim como quais são os atores ou elementos que interferem nessas transformações.

De acordo com Chevallard (1991), em cada esfera de conhecimento o saber é “preparado” de maneira diferente, adquirindo uma

característica própria. Não se trata aqui, ao tomar essa idéia como base, de promover uma análise segmentada do saber, mas de colocar em evidência o fato de existir uma *diferenciação epistemológica em relação à produção do conhecimento*.

Segundo Rodrigo (1998), essa diferenciação ocorre de acordo com o “cenário sociocultural” onde o conhecimento é produzido. A autora propõe a existência de três cenários socioculturais distintos: o cotidiano, o escolar e o científico — além de um provável cenário profissional. Em cada um deles, desenvolve-se um tipo de conhecimento que, conseqüentemente, associa-se ou dispara-se a um tipo de “epistemologia construtiva” que norteia sobre “o que”, “por que” e “como” os saberes são construídos.

Assim, Rodrigo (op. cit., p. 222) elucida dizendo que,

“Com respeito à finalidade do que se constrói, as pessoas não constroem suas teorias cotidianas sobre o mundo como um exercício intelectual de aproximação à realidade (*epistemologia científica*), nem como mostra do nível de compreensão do conhecimento alcançado em um determinado domínio (*epistemologia escolar*). Na *epistemologia cotidiana*, a tarefa de construção do mundo converte as pessoas em agentes ativos e propositivos que, por meio de suas teorias, pretendem produzir transformações no mundo que as rodeia.” (grifo nosso)

Assim, retomando Chevallard (1991), este estabelece que, para a análise da transposição didática, possuem relevância os seguintes saberes:

- o saber sábio, produzido na esfera acadêmica;
- o saber a ser ensinado, produzido na noosfera (esfera intermediária);
- e o saber escolar ou saber ensinado, produzido no âmbito da escola.

Designado por Chevallard (op. cit.) como “savoir savant”, o *saber sábio* refere-se ao conjunto dos conhecimentos gestados na esfera da comunidade acadêmica ou científica por meio de pesquisas e/ou reflexões teóricas. São aqueles conhecimentos aferidos e comprovados como lógicos e verdadeiros por meio de métodos científicos e, por isso, considerados como conhecimentos válidos e legítimos pela sociedade de maneira geral.

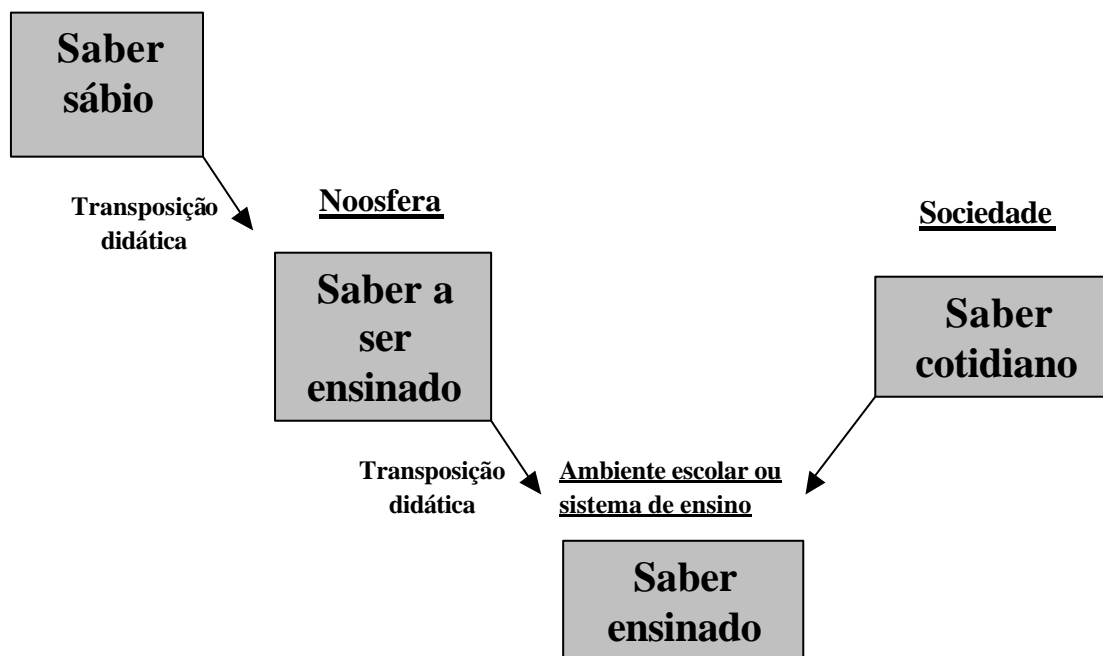
O *saber a ser ensinado* ou *saber a ensinar* refere-se ao conjunto de conhecimentos produzidos pelas pessoas que pensam a respeito do sistema de ensino e que, de certa forma, decidem “o que” será ensinado dos conhecimentos científicos e “como” estes devem ser adaptados no sentido de tornarem-se hábeis para que sejam transpostos para a sala de aula. A este grupo de “pensadores” do sistema de ensino, ou seja, às pessoas e instituições que elaboram os currículos, as orientações pedagógicas, os programas oficiais e os livros didáticos, Chevallard (1991) refere-se como sendo a *noosfera*, palavra que provém do grego e designa a esfera do pensamento. Portanto, na noosfera ocorre uma *preparação didática* dos conhecimentos científicos, para que possam ser transpostos para a esfera escolar.

Já o *saber ensinado* ou *saber escolar* refere-se ao conhecimento que professor e alunos efetivamente constroem em sala de aula, isto é, no ambiente escolar. É nesse ambiente que se dá o contrato didático, a relação ternária (saber–professor–aluno), com a inserção do *saber a ser ensinado* trazido pelos currículos e pelos livros didáticos, e também do *saber cotidiano*, aquele trazido pelos próprios professores e estudantes, assim como pelos funcionários, pelos pais de alunos, etc.

Há, assim, fluxos de saberes oriundos tanto da esfera científica (saber científico) como da sociedade (saber cotidiano), os quais convergem para o sistema de ensino. O esquema a seguir (figura 1) visa representar esses fluxos, esferas de saber ocorre a transposição didática.

Figura 1 – A transposição didática segundo Chevallard (1991)

Esfera acadêmica



Elaborado por Levon Boligian (2003)

Perrenoud (1997), ao analisar o conceito de transposição didática estabelecido por Chevallard, propõe a existência de três fases diferentes, nas quais ocorrem as transformações entre o saber erudito e o saber escolar, de forma a tornar os conhecimentos “ensináveis” em sala de aula. São elas:

- a fase de transferência entre o saber sábio (produzido na esfera acadêmica) e o saber a ensinar ou a ser ensinado (produzido pela noosfera);
- a fase de transferência entre o saber a ser ensinado e o saber ensinado (aquele que se dá no interior do ambiente escolar ou do sistema de ensino);

- a fase entre o saber ensinado e o saber efetivamente adquirido pelo aluno.

Em cada uma dessas fases, segundo Perrenoud (1997), existe um “trabalho” de transposição didática singular, sendo aquele ocorrido entre a esfera acadêmica e a noosfera o de maior interesse para este trabalho de pesquisa.

2.2. O papel da noosfera na preparação didática do saber a ser ensinado

Retomando as idéias de Chevallard expostas anteriormente, pode-se afirmar que a transposição didática configura-se como um processo no qual o objeto de saber, que é “emprestado” do saber científico, passa por diversas transformações até ser ensinado em sala de aula. Essas “transformações adaptativas”, segundo Chevallard (1991), buscam habilitar os conteúdos para que estes possam ser ensinados pelos professores, ou seja, têm como objetivo final transformar os conteúdos em saberes ensinados.

Segundo Chevallard (op. cit.), para que essas transformações não se apresentem como uma mera simplificação do saber erudito, os conteúdos devem ser submetidos a uma cautelosa *preparação didática*, a fim de definir aquilo que deve ser ensinado na escola sobre determinada ciência.

A princípio, segundo esse autor, o saber ensinado ou escolar deve estar suficientemente próximo dos princípios e postulados produzidos pelo saber sábio, no sentido de garantir a sua legitimidade enquanto saber, e,

ao mesmo tempo, suficientemente distante do saber banalizado, do senso-comum, no qual se baseiam, como vimos, as teorias cotidianas.

Contudo, segundo Chevallard (1991), o processo de preparação didática de uma disciplina também deve contemplar conteúdos que atendam aos anseios e às necessidades da comunidade escolar (alunos, pais de alunos, professores, etc.), para tornar-se valorizada no seio da sociedade.

Assim, se, por um lado, o saber ensinado na escola não deve ser uma simplificação do saber científico, por outro, ele não deve ser tão erudito, a ponto de ter como objetivo a formação de especialistas numa determinada ciência.

Em um artigo por meio do qual reflete sobre o perfil do professor de Geografia, Pontuscka (1996) coloca que é de suma importância que o docente seja capaz de definir a validade científica do conhecimento geográfico que será transmitido aos alunos, tendo consciência, também, de que o objetivo dessa disciplina nos níveis Fundamental e Médio não é formar geógrafos, mas contribuir para a formação de alunos cidadãos.

É com o objetivo de levar todos esses critérios adiante que, de acordo com Chevallard (1991), a noosfera passa, então, como parte do processo de preparação didática, a selecionar elementos do saber sábio – *conteúdos de saberes* – que possam transformar-se em *conteúdos de saberes a ensinar*.

Para Chevallard (op. cit., p. 39), “todo projeto social de ensino e aprendizagem [como no caso dos programas curriculares oficiais] se constitui

dialeticamente com a identificação e a designação de *conteúdos de saberes* como *conteúdos a ensinar*¹¹ (grifo do autor).

Entende-se que, no caso do ensino de Geografia, a seleção de conteúdos de saberes a serem transformados em conteúdos a ensinar, requer, como coloca Marechal (1990)¹² apud Pontuscka (1996), uma especial atenção dos professores, e poderíamos incluir aqui, dos especialistas em ensino desta disciplina, na escolha dos objetos de saber no universo dos conhecimentos acadêmicos, não perdendo de vista a estrutura da própria ciência e mantendo a essência do pensamento geográfico, ao transformar esses conhecimentos. Isso tudo deve ser feito pensando-se, evidentemente, no público específico de alunos a quem se destinarão esses conteúdos, levando em conta o nível de desenvolvimento cognitivo de cada faixa etária e a classe social a que pertencem, buscando respeitar suas características culturais e econômicas.

“A transposição leva em conta a essência da estrutura da disciplina, de suas noções e conceitos estruturantes, de suas escolhas metodológicas e das exigências de se adaptar o vocabulário ao público endereçado, escolhendo as situações problemas e o nível de complexidade das soluções.”
(MARECHAL, 1990, p. 48)

De acordo com todas as questões precedentes, fica claro o papel fundamental que a noosfera exerce na preparação dos conteúdos de saber para sua transposição didática, no sentido de torná-los aptos a ocupar um lugar entre os objetos de ensino.

¹¹ “*Tout projet d’enseignement et d’apprentissage se constitue dialectiquement avec l’identification et la désignation de contenus de savoirs comme contenus à enseigner.*”

¹² Marechal, Jean. *La professionnalité de l’enseignante: Nouveau Sésame pour le système éducatif? La formation aux didactiques*. Cinquième Rencontre Nationale sur les Didactiques de la Géographie, des Sciences Sociales. Paris, INRP, mars 1990, p.40.

No caso deste trabalho de pesquisa, levar-se-á adiante a intenção de investigar se a preparação proposta pelos PCN e pelos livros didáticos de Geografia de maior adoção no país (produtos intelectuais de uma parte da noosfera brasileira) utiliza-se dos critérios mencionados anteriormente ao transformar o conceito de território, um conteúdo de saber, em objeto de ensino, por meio de sua transposição didática.

2.3. A transposição didática no contexto do estudo proposto

De acordo com o que foi exposto nos itens anteriores, quando um conteúdo de saber é designado como um saber a ensinar, este deve sofrer uma série de transformações adaptativas que irão habilitá-lo para ocupar um lugar entre os objetos de ensino. E esse “trabalho” que faz um objeto de saber transformar-se em objeto de ensino é chamado, então, transposição didática.

Sobre o processo descrito, Chevallard (1991) aponta para a existência de uma certa particularidade: na passagem de um determinado conteúdo de saber estritamente para a sua versão didática como objeto de ensino, temos o que ele chama de “transposição didática *stricto sensu*”. Contudo, de acordo com esse autor, em um estudo científico do processo de transposição didática, deve-se levar em consideração a chamada “transposição didática *lato sensu*”, ou seja, aquela representada pelo esquema: → objeto de saber → objeto a ensinar → objeto de ensino. Neste sentido, está no elo “→ objeto de saber → objeto a ensinar” o nosso foco de análise, pois, segundo Chevallard (op. cit., p.39), é nesse elo que ocorre “(...) a passagem do implícito ao explícito, da prática à teoria, do *pré-construído* ao *construído*”¹³.(grifo do autor)

É na análise desse ponto ou, ainda, como chama Perrenoud (1997), é nessa fase de transferência (transposição) entre o saber sábio (produzido na esfera acadêmica) e o saber a ser ensinado (produzido na noosfera) que é previsto serem encontrados os eventuais problemas de ordem teórico-conceitual, ocorridos na preparação didática de conteúdos de saber a ensinar pela noosfera, apontados na hipótese-chave deste trabalho.

¹³ “(...) le passage de l’implicite à l’explicite, de la pratique à la théorie, du *préconstruit* au *construit*.”

Desta forma, a fim de alcançarmos nossos objetivos de trabalho, propomos o desenvolvimento dos seguintes procedimentos de pesquisa:

- Análise do significado teórico do conceito de território, por meio da revisão bibliográfica de autores que discutem cientificamente esse conceito na esfera acadêmica.
- Construção de um mapa conceitual do território, como forma de evidenciar a estrutura do significado teórico dessa categoria de análise geográfica.
- Análise da “preparação didática”, ou seja, do uso e do emprego do conceito de território nos PCN e nas coleções de livros didáticos de Geografia de maior adoção no país, como objeto de conhecimento produzido pela noosfera, por meio da leitura crítica destes materiais.

Entende-se que, por meio desses procedimentos, estará sendo realizando um exercício de “vigilância epistemológica”, conceito estabelecido por Chevallard (1991), que indica uma forma de o pesquisador analisar à “distância” as mudanças que ocorrem entre o objeto de saber e o objeto de ensino, por meio do movimento de transposição didática.

Segundo Chevallard (op. cit., p.45),

“O exercício do princípio de vigilância à transposição didática é uma das condições que comandam a possibilidade de uma *análise científica* do sistema didático.”¹⁴ (grifo do autor)

É apostando nessa posição de vigilância, ou seja, de poder observar o objeto de estudo a partir de uma posição externa ao sistema

¹⁴ “L’exercice du principe de vigilance à la transposition didactique est l’une des conditions qui commandent la possibilite d’une *analyse scientifique* du système didactique.”

didático, que se acredita na realização de uma investigação criteriosa, em que a ferramenta principal será o conceito de transposição didática.

Capítulo 3 - O conceito de território na esfera do saber científico

Neste capítulo, faremos uma análise das discussões que, atualmente, envolvem as principais concepções sobre o conceito de território, assim como de outros conceitos e noções a ele subentendidos, como os de territorialidade, Estado-nação, território nacional, organização e configuração territorial, entre outros. A proposta é cercar o significado teórico de território produzido na esfera do saber científico.

Tal tarefa deverá ser realizada por meio da revisão de textos produzidos por geógrafos, sociólogos, filósofos e outros estudiosos sobre o tema. Assim tentaremos organizar as menções feitas por esses autores aos campos epistemológico, semântico e morfológico do conceito de território, no sentido de produzirmos uma análise relacional sobre este conceito.

Passemos, então, a discussão sobre o significado do conceito de território.

3.1. A teoria do poder e o território

Sabemos bem que, um conceito científico não é algo pronto, acabado. Desde sua origem ele percorre um caminho, por onde pode ser contaminado por outros significados que, conseqüentemente, irão interferir no entendimento de seus conteúdos e em suas aplicabilidades. Dessa forma,

noções e conceitos são construções lógicas que estão em constante reformulação, sendo redefinidos e aprimorados a cada novo avanço do pensamento científico e filosófico.

Na tarefa de delimitarmos o significado do conceito de território, nos deteremos ao seu campo semântico, ao seu núcleo teórico (este bem consolidado desde a gênese deste conceito), como forma de não incorrerem em maiores incongruências. Isto porque, a precisão do significado que um conceito traz em seu bojo está na teoria que o baliza. De acordo com Müller (2000) *o significado, isto é, a explicação do sentido na atividade científica, é dada pela teoria – a linguagem científica.*

Entendemos que, no âmbito das ciências sociais, como no caso da Geografia, a busca do significado do conceito de território deve ter como base a teoria que elucida a respeito das *relações de poder*. Dessa forma, neste primeiro momento, nosso principal objetivo será o de mostrar como as relações de poder permeiam a idéia de território.¹⁵

Entretanto, acreditamos que a nossa discussão deve ser iniciada com a seguinte indagação: *o que é poder?*

¹⁵ A análise de uma realidade pode ter como ponto de partida a sua aparência. Contudo, nesse processo devemos buscar como ponto de chegada, a descoberta da essência dessa mesma realidade.

No caso do processo ensino-aprendizagem, trabalhar o conceito de concentração de renda, por exemplo, apenas mostrando aos educandos a existência de uma gigantesca parcela da população que torna-se cada vez mais pobre e uma parcela ínfima da mesma, que torna-se cada vez mais rica, isto é, apenas a aparência dessa realidade, e não elucidar sobre quais os mecanismos do modo de produção capitalista geram expropriadores e expropriados, ou seja, a essência dessa mesma realidade, é fazer os alunos permanecerem na condição do senso-comum, renegando-os uma leitura científica da realidade.

Da mesma forma, para que o aluno compreenda o significado do conceito de território, os conteúdos trabalhados em sala de aula, devem ser permeados pela explicação de como as relações de poder engendram e dão forma aos territórios e às territorialidades. Deixaremos, assim, a aparência do fenômeno ou do processo e vislumbraremos, então, a sua essência.

Coloquialmente a palavra poder significa ter força, influência, posse, ou ainda, autoridade, soberania e domínio, definições que, inclusive, freqüentam os dicionários da língua portuguesa mais utilizados no Brasil.

Contudo, segundo Russel (1972)¹⁶ apud Bobbio (1991), o poder na teoria científica tem um significado mais complexo. Ele pode ser definido como a imposição da vontade de um ator sobre outro ator, não como um fim em si mesmo, mas como um meio de se obter um efeito desejado. É o ator ativo/dominante determinando o comportamento do ator passivo/dominado. Esclarecemos que, quando falamos em ator(es), podemos estar nos referindo não somente a uma pessoa ou a um grupo de pessoas, mas também à uma empresa ou à outra forma de entidade (igrejas, ongs, etc.), ou mesmo ao Estado.

Bobbio (1991), nos mostra que existem basicamente, três grandes classes de poder: o poder econômico, o poder ideológico e o poder político.

O poder econômico é aquele exercido por um ator que se utiliza de sua condição de riqueza (bens, dinheiro, meios de produção, etc.) para manipular, induzir e determinar o comportamento daqueles que não possuem esses meios, a não ser a sua própria força de trabalho. Essa condição de posse também é utilizada como forma de apropriação da natureza e, conseqüentemente, do espaço.

O poder ideológico é aquele exercido pelos sujeitos detentores do saber (científico, teológico, pragmático, etc.). Estes produzem idéias que

¹⁶ RUSSEL, B. Il potere: una nuova analisi sociale. Feltrinelli, Milano, 1972.

são difundidas, com o objetivo de exercerem influência sobre a conduta e a formação de valores de outros sujeitos com fins específicos.

Por fim, temos o poder político que, certamente, apresenta-se como a forma suprema, a qual todas as outras estão subordinadas, e que, segundo Bobbio (1991, p.955-956) se

“(...) expressa de mil maneiras (...) como relação entre governantes e governados, entre soberano e súditos, entre Estado e cidadãos, entre autoridade e obediência, etc.”

É para esse autor uma forma de poder que, em diversas ocasiões, como nos mostra as experiências históricas, apresenta-se como poder coativo, onde os atores dominantes utilizam-se da força física para controlar a desobediência e a insubordinação dos atores dominados.

O poder político é o poder coercitivo das instituições que encerram o Estado, e que permitem, de acordo com Claval (1979), limitar as tensões no interior de sociedades amplas e numerosas, como são, na maioria, as sociedades modernas.

A imposição ou a indução a determinado comportamento pelo ator ativo, na maioria das vezes somente é possível, como vimos acima, através de artifícios (dinheiro, idéias, força física, etc.). Porém existe a necessidade de que o ator passivo esteja sensível ou propenso a se comportar de acordo com o que o ator ativo objetiva.

Sobre esse aspecto Stoppino (1991, p.934) nos relata a seguinte idéia:

“(…) se tenho dinheiro posso induzir alguém adotar a um comportamento que eu desejo, a troco de recompensa monetária. Mas, se me encontro só ou se o outro não está disposto a comportar-se dessa maneira por nenhuma soma de dinheiro, o meu Poder se esvanece. Isto demonstra que o meu Poder não reside numa coisa (no dinheiro, no caso), mas no fato de que existe um outro e de que este é levado por mim a comportar-se de acordo com os meus desejos”.

Portanto, é neste aspecto que está o verdadeiro *Leitmotiv* das relações de poder, ou seja, na maneira como o sujeito ativo manipula situações e os meios que tem ao seu alcance para fazer com que o sujeito passivo se convença a adotar o comportamento que deseja. Muitas vezes, tal manipulação não é percebida pelo sujeito passivo. É o que Claval (1979) chama de dominação inconsciente.

Contudo, deve ficar claro que as relações de poder só se dão (consciente e/ou inconscientemente) em comum acordo entre os atores.

Para Arendt (1985)¹⁷ apud Souza (1995, p. 80):

“(…) o poder jamais é propriedade de um indivíduo, pertence ele a um grupo e existe apenas enquanto o grupo se mantiver unido. Quando dizemos que alguém está ‘no poder’ estamos na realidade nos referindo ao fato de encontrar-se esta pessoa investida de poder, por um certo número de pessoas, para atuar em seu nome. No momento em que o grupo, de onde se originara o poder (*potestas in populo*, sem um povo ou um grupo não há poder), desaparece, ‘o seu poder’ também desaparece”.

Assim, segundo Silva (1986), para manter-se no poder, o ator deverá ser habilidoso, criando alianças e desenvolvendo a capacidade pessoal de mantê-lo, tendo para isso a aprovação da maioria do grupo.

¹⁷ ARENDT, Hannah. Da violência. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 1985/1969.

Além da habilidade de influenciar indivíduos ou grupos de indivíduos, manipulando-os de acordo com os seus interesses e desejos, o *poder do ator ativo deve estar, segundo Sack (1983), na sua capacidade de criar a sua própria territorialidade, isto é, de delimitar e tomar controle sobre objetos, pessoas e relacionamentos que se dão sobre uma determinada “área geográfica”*: o território.

Em consonância com o que Sack diz, Raffestin (1993), afirma que o poder visa ter controle e domínio sobre as pessoas e sobre as coisas, e, uma dessas coisas a que este autor se refere é o território, segundo ele, cena do poder e o lugar de todas as relações.

Souza (1995, p.78-79) completa essa idéia dizendo que o território é “(...) um espaço definido e delimitado por e a partir de relações de poder (...), poder investido em alguém ou em algo por um grupo de pessoas”.

De acordo com Raffestin (1993), o espaço é a base para a formação do território, ou seja, o espaço existe antes do território, ele é a matéria-prima para a construção deste último. Na realidade, segundo esse autor, em um espaço, propriamente dito, ainda não se deram relações de poder, relações onde um ator manifeste a intenção de apoderar-se deste espaço. Em contrapartida, um território enquanto tal, não exprime mais um espaço, mas um espaço construído pelo ator, apropriado e organizado de acordo com seus objetivos e interesses.

O território é, portanto, produzido a partir do espaço, por uma série de relações que indivíduos ou grupos de indivíduos – os chamados atores – mantêm entre si e com a natureza.

Ainda segundo Raffestin (op.cit.), o território é sempre um enquadramento do poder ou de um poder, em um determinado recorte espacial. Por isso, podemos dizer que as relações de poder se dão em diferentes escalas territoriais. A escala do território determina a escala dos poderes. Existem poderes que interferem em diferentes escalas territoriais, como é o caso do Estado. Contudo, há poderes que estão limitados à determinadas escalas territoriais. Assim sendo, temos relações de poder em diferentes escalas: local, regional, nacional, supranacional, etc., produzindo uma multiplicidade de territórios, cada qual com uma territorialidade diferente, ou seja, com uma dimensão própria, e um conteúdo específico, sendo apropriado, apreendido e vivenciado de maneira singular pelos atores sociais.

3.2. Entendendo o território na escala do território nacional

Tradicionalmente na história do pensamento geográfico, a maioria dos estudos sobre o conceito de território sempre foi realizada na escala do território nacional e/ou do Estado-nação. Essa idéia de uma área sob domínio de uma nação, ou, onde uma nação possui soberania em relação a outras nações, este sentido político e jurídico que ainda hoje permeia o significado de território têm raízes, sobretudo, na constituição dos Estados modernos europeus a partir do Renascimento.

Deste período em diante há uma centralização do poder político pela figura do Estado em diversas partes da Europa, poder que até então encontrava-se dividido entre a nobreza (reis, príncipes, condes, duques, etc.), o clero e o exército. Assim, de acordo com Figuera (1994, p.108) o

“(...) poder político cujo exercício no territorial tinha uma expressão pontual, descontínua, passa-se a outro, que se caracteriza pelo contrário, quer dizer, pela continuidade”.

Essa continuidade está expressa na integridade territorial, garantida pela definição de limites e fronteiras. A necessidade de delimitar as fronteiras da nação, de separar o que é “nosso” do que é “deles”, de separar o espaço soberano, fez com que os Estados europeus criassem políticas territoriais bem definidas, além de estratégias de expansão territorial. A Cartografia moderna teve uma contribuição fundamental nessa tarefa, criando representações do espaço através de sistemas sêmicos, que passaram a comunicar as intenções e a realidade material do ator dominante, no caso o Estado. Essas representações tornaram-se uma forma de oficializar até onde o controle e a soberania do Estado estendiam-se sobre determinado espaço¹⁸. Assim, se estabelece a distinção entre as noções de limite e fronteira.

Muitos autores são cuidadosos na diferenciação de limite e fronteira. Segundo Costa (1997), o *limite* seria a delimitação oficial reconhecida pelas nações fronteiriças, a linha imaginária que, para ser traçada em um mapa necessita da definição de suas coordenadas geográficas e de marcos e balizas sobre o terreno, determinando-se, assim, onde começam e onde terminam territórios vizinhos. Tudo isso é feito de comum acordo, por meio de tratados que as partes devem respeitar. Entretanto, deve ficar claro que esse processo nem sempre ocorre de forma pacífica, muitas vezes, tendo sido alcançado por meio de conflitos, ou ainda, fazendo permanecer diversas áreas territoriais em situação de litígio. Por isso,

¹⁸ Se observarmos a maioria dos mapas da Europa até aproximadamente o século XVII, não encontraremos limites cartograficamente estabelecidos entre as nações. Visualizaremos apenas inscrições com os nomes de reinos, principados, ducados, etc., além do nome de regiões e cidades importantes da época.

os limites entre os Estados-nação na história moderna e contemporânea, têm sido mais mutáveis do que estáveis.

Já a definição de *fronteira* é bem menos precisa que a de limite, ainda que, em muitos casos, essas noções sejam usadas como sinônimos. O termo “fronteira” está mais ligado a idéia de zona, ou seja, uma área ou faixa, como designa Martin (1997), comum a dois ou mais territórios onde pode ocorrer um intenso intercâmbio econômico e cultural entre as populações que nela habitam. Neste sentido, a fronteira possui uma conotação de permanência temporal maior que o limite.

Não obstante às diferenciações apresentadas, podemos dizer que ambas as noções servem para expressar a necessidade que os grupos têm de delimitar seus territórios, e também para mostrar como estes territórios são, portanto, “pedaços” de poder produzidos historicamente.

Para Raffestin (1993, p.153):

“Delimitar é, pois, isolar ou subtrair momentaneamente ou, ainda, manifestar um poder numa área precisa. O desenho de uma malha¹⁹ ou de um conjunto de malhas é a consequência de uma relação com o espaço e, por conseguinte, a forma mais elementar da produção de território”.

Podemos concluir, então, que *limites e fronteiras são frutos de relações de poder que delimitam o espaço, criando o território.*

É dentro deste contexto histórico de consolidação dos modernos Estados-nação que o conceito de território passa a ter relevância para as ciências. Muitos dos trabalhos realizados a respeito deste conceito

¹⁹ O autor usa o termo malha no sentido de divisão territorial; ou superfície territorial.

são contemporâneos à própria sistematização e legitimação da Geografia como disciplina escolar e acadêmica, sobretudo na Alemanha e na França do século XIX. Segundo Escolar (1996, p.65), a Geografia vem contribuir política e ideologicamente com o surgimento, nessas nações européias, da

“(...) necessidade socioestrutural de construir, por intermédio da escolarização maciça, a ‘consciência nacional’ e o sentimento de ‘pertencimento territorial’”.

Neste sentido, os trabalhos desenvolvidos pelo geógrafo alemão Frederich Ratzel a respeito do conceito de território, tornaram-se a base dessa ideologia estatal. Segundo Souza (1995), para Ratzel o território é o espaço com seus elementos naturais e humanos, apropriado e ocupado por um grupo social ou pelo próprio Estado. Na visão de Ratzel, o território é a base de sustentação do Estado, pois este, sem aquele, não poderia existir, ou seja, o território é a própria condição de existência do Estado, pois é nele que se encontram os recursos naturais que sustentam a sociedade. Assim, a idéia de território iguala-se ao conceito de “espaço vital” estabelecido pelo próprio Ratzel.

A apropriação do território por um grupo social é, para esse geógrafo, um processo gerador de raízes e identidade entre os indivíduos – a territorialidade. Dessa forma, o grupo passa a não poder ser mais compreendido sem o seu território, base de sua história, cultura e sustentação.

De acordo com Souza (1995), esse discurso de Ratzel veio ao encontro dos objetivos políticos do Estado alemão, pois exacerbava no enaltecimento da cultura nacional e do amor à pátria, sentimento que

freqüentemente, confundia-se com o de apego ao território, mais precisamente ao que esse geógrafo alemão chamava *boden* (solo pátrio). Dessa forma, suas análises não levavam em conta as diferenças de classes e grupos sociais, assim como as contradições internas da sociedade.

Assim, o discurso naturalizante de Ratzel, próprio da corrente determinista que se consolidava na época, passou a buscar uma unidade cultural para a recém criada nação alemã e a servir aos anseios expansionistas territoriais dessa mesma nação. Está nesse discurso, portanto, a origem da Geografia Política. Cabe colocar aqui, também, que dessa leitura político-geográfica do espaço surgiram as bases para as noções que temos hoje de Estado e nação. Dentro dessa concepção, a *nação* é composta de um povo que possui uma identidade histórico-cultural comum e que ocupa um determinado território. Já o *Estado* é essencialmente formado por três elementos: território, povo e soberania. Por soberania entenda-se poder soberano, que, segundo Foucault (1976)²⁰ apud Raffestin (1993, p.51), compreende um “(...) conjunto de instituições e de aparelhos que garantem a sujeição dos cidadãos a um Estado determinado”. Ou, ainda, como empenha Raffestin (1993, p.52), poder que

“(...) se manifesta por intermédio dos aparelhos complexos que encerram o território, controlam a população e dominam os recursos. É o poder visível, maciço, identificável (...)”, por meio de suas instituições, seus poderes organizados e por suas ações.

Assim, o poder soberano apresenta-se como o poder político coercitivo. Pode-se entender, então, que se utilizando desse aparato institucional, o Estado consegue manter, segundo Figuera (1994), suas

²⁰ FOUCAULT, Michel. *Histoire de la sexualité*, 1. La volonté de savoir, 1976.

funções básicas, neste caso, a preservação da unidade nacional e da integridade do território.

Com o advento da escola possibilista francesa, o conceito de território foi praticamente deixado de lado. Paul Vidal de La Blache e sua tese de que o homem, de acordo com o “*gênero de vida*”, pode modificar suas condições de sobrevivência e adaptar-se às condições naturais, renega a objetividade, a importância e o conteúdo político do conceito de território, privilegiando a região como referencial conceitual em suas pesquisas geográficas. Na realidade, Souza (1995, p.84) coloca que La Blache enxergava o território nacional mais “(...) como um mosaico orgânico e harmônico de ‘regiões’ singulares”.

A mesma negligência em relação ao conceito de território ocorreu durante o período em que se destacaram a chamada Nova Geografia ou Geografia teórico-quantitativa, e a Geografia Cultural, até princípios da década de 1960, quando foram desenvolvidos importantes trabalhos os quais tinham como base, respectivamente, os conceitos de organização espacial e de paisagem.

Assim, perdurou na Geografia uma leitura tradicional do conceito de território, ligada, sobretudo, à Geografia Política do final do século XIX, fazendo com que, durante décadas, pouco se avançasse em relação às bases teóricas desse conceito.

Esse quadro começou a mudar a partir da década de 1970, com os estudos da Geografia Crítica, uma nova corrente de pensamento calcada no materialismo histórico dialético. A Geografia Crítica passou a ter como grande preocupação compreender as contradições sociais, as

transformações econômicas e políticas, assim como a reorganização territorial do espaço mundial, processos que se acentuaram e intensificaram no final do século XX, em decorrência da atual fase de expansão do capitalismo, chamada globalização econômica. Essa fase caracteriza-se pela flexibilização da produção em escala mundial e, conseqüentemente, pela intensificação dos fluxos de capitais, mercadorias, pessoas e informações entre os mais diferentes pontos do planeta.

Na perspectiva da Geografia Crítica, as novas e as antigas configurações territoriais decorrem da forma como os atores que estão no poder apropriam-se do espaço, por meio das relações sociais de produção, ou seja, por meio de relações orientadas pelo modo de produção vigente em cada época.

Assim, segundo Santos (1990), *o território é, sob este ponto de vista, a base espacial onde estão dispostos objetos, formas e ações construídos pelos atores e historicamente determinados segundo as regras do modo de produção adotado pela sociedade*²¹. Tomando como exemplo o território nacional, Lefebvre (1978)²² apud Raffestin (1993, p. 143) nos mostra que ele se apresenta como o

²¹ O conteúdo atribuído por Milton Santos ao conceito de território assemelha-se bastante ao conceito de espaço geográfico e à categoria de análise estabelecida por este autor de formação sócio-espacial. Para Santos (1988), o espaço, objeto de estudo da Geografia, deve ser entendido como um conjunto indissociável, um arranjo, composto de objetos geográficos (naturais e sociais) e da dinâmica social, ou seja, daquilo que anima e dá vida a esses objetos geográficos. No entanto, “(...) cada forma geográfica é representativa de um modo de produção ou de um de seus momentos. A história dos modos de produção é também, e sob este aspecto preciso, a história da sucessão das formas criadas a seu serviço. A história da formação social é aquela da superposição das formas criadas pela sucessão de modos de produção, da sua complexificação sobre seu ‘território espacial’ (...)”. (SANTOS, 1982, p. 15) Ainda, segundo esse autor, “os objetos geográficos aparecem nas localizações correspondentes aos objetos da produção num dado momento e, em seguida, pelo fato de sua própria presença, influenciam-lhes os momentos subseqüentes de produção”. (Santos, 1982, p. 18)

²² LEFEBVRE, Henri. *De l'État 4. Les contradictions de l'État moderne*. Paris, UGE, 1978, p. 259.

“(...) espaço físico, balizado, modificado, transformado pelas redes, circuitos e fluxos que aí se instalam: rodovias, canais, estradas de ferro, circuitos comerciais e bancários, auto-estradas e rotas aéreas, etc.”

Neste sentido, pode-se dizer que a atual realidade globalizante, em que o modo de produção capitalista desponta hegemônico, vem relativizar o paradigma criado com o estabelecimento dos Estados-nação na era moderna, no qual o território é visto mais como uma superfície ou área territorial contígua, com limites nitidamente definidos. Isso porque a aceleração e o aumento da circulação de pessoas, informações, capitais e mercadorias no espaço geográfico nos levam hoje, segundo Haesbaert (1995), a também entender o *território como uma rede, composta de “pontos” e “nós” interligados por “linhas” e “fluxos”*.

De acordo com Raffestin (1993), esses pontos ou nodosidades referem-se a localizações existentes no território, sejam elas pequenos povoados, cidades locais, capitais ou grandes metrópoles. *Independentemente de seu tamanho, são todos lugares de poder, centros organizados hierarquicamente e de onde se faz o controle daquilo que é distribuído, alocado e/ou possuído em um território.*

Assim, segundo Santos (1994), atualmente o *território deve ser entendido tanto como um conjunto de lugares contínuos quanto como um conjunto de lugares em rede, sendo que, neste último caso, sua extensão pode extrapolar as fronteiras político-administrativas impostas pelo Estado-nação.*

Para Corrêa (1997), essa extrapolação das fronteiras é algo proeminente na atual fase de organização e de expansão do capitalismo, em

que as redes geográficas²³ manifestam-se, principalmente, por meio de uma complexa rede urbana, que inclui as interconexões entre as chamadas cidades globais, sedes das grandes corporações transnacionais e focos de uma grande diversidade de fluxos.

Essa realidade levou Milton Santos a lançar um novo olhar sobre o funcionamento do território, por meio daquilo que chamou de horizontalidades e verticalidades. Segundo Santos (1994, p.16),

“As horizontalidades serão os domínios da contigüidade, daqueles lugares vizinhos reunidos por uma continuidade territorial, enquanto as verticalidades seriam formadas por pontos distantes uns dos outros, ligados por todas as formas e processos sociais.”

De acordo com Santos e Silveira (2001), os territórios onde fora implantada toda uma infra-estrutura – a qual, pode-se presumir, permita o funcionamento das redes geográficas – tem o seu “uso” orientado, também, por um conjunto de normas, ou seja, de leis de toda ordem (civis, fiscais, ambientais, financeiras, etc.), *sendo o território, portanto, um espaço normatizado.*

Mas se o território é usado, cabe, segundo Santos e Silveira (2001), perguntar: “quem usa?” ou, conforme Souza (1995), aproximando-se melhor da idéia de poder, “quem domina?” e “como domina este espaço?”.

Para Andrade (1995), *o território é uma área sob o domínio ou sob a gestão de alguém.* No caso do território nacional, sabe-se que o

²³ De acordo com Corrêa (1997), por rede geográfica entende-se o conjunto das localidades geográficas interligadas, podendo constituir-se, por exemplo, pela sede de um banco e suas agências; por uma usina hidrelétrica, as redes de transmissão e as estações de distribuição de energia elétrica; entre outras formas de organização hierárquica que, de alguma forma, apresentem uma configuração territorial.

domínio é estabelecido por diferentes atores, como pelo Estado, por empresas e por grupos que representam as camadas mais abastadas da sociedade. Basicamente são esses atores, ou seja, essa classe hegemônica, quem irá gerir o território nacional.

Entendemos que, neste momento, faz-se necessário discorrermos sobre uma sutil distinção entre os significados de domínio e de gestão do território.

Segundo Harvey (1992, p. 202),

“(...) o domínio do espaço reflete o modo como indivíduos ou grupos de poderosos dominam a organização e a produção do espaço mediante recursos legais ou extralegais, a fim de exercerem um maior grau de controle quer sobre a fricção da distância ou sobre a forma pela qual o espaço é apropriado por eles mesmos ou por outros.”

Já para Becker (1988, p.108), a gestão refere-se à prática mantida pelos grupos que estão no poder para “(...) dirigir, no tempo e no espaço, a ocorrência das múltiplas finalidades, decisões e ações”. São *estratégias, táticas usadas para organizar o território de acordo com o modo de produção dominante e os interesses dos atores que estão no poder.*

O Estado, certamente, ainda é o ator que possui o maior poder de domínio e de gestão sobre o território nacional. Para isso, lança mão de recursos tecnológicos e políticos que permitem controlar o espaço em grande escala. Tomando como base as idéias colocadas por Becker (op. cit.) em relação ao território brasileiro, acredita-se ser possível citar como exemplo de recursos tecnológicos e políticos os programas e projetos governamentais e de empresas privadas e públicas brasileiras que, sobretudo a partir da década

de 1970, passaram a criar estratégias de monitoramento e de ocupação para extensas áreas do país. Foi o que ocorreu com a criação de institutos de pesquisa estatais (INPE, EMBRAPA, ITCF), com a abertura de estradas (Transamazônica, Cuiabá-Santarém, etc.) e com a implantação de projetos agrícolas e de mineração (Rondônia, Jari, Carajás, entre outros) nas regiões Norte e Centro-Oeste, gestados por órgãos (SUDAM, SUDECO, etc.) e empresas estatais com tal poder local e regional, que iam além dos limites político-administrativos impostos pelos estados, criando uma verdadeira sobreposição de territórios.

Assim, segundo Becker (1988), a maneira como o espaço é apropriado pelos atores e, já na condição de território, a forma como passa a ser organizado pelos mesmos, segundo as regras do modo de produção, é, ao mesmo tempo, condição e expressão do processo de gestão.

É possível aliar essas considerações às de Coraggio (1984), segundo o qual devemos entender que a *organização do território* corresponde à lógica derivada dos processos de gestão, que orientam a *configuração territorial*, ou seja, a maneira como as condições fixas e móveis de produção, os fluxos de mercadorias e da força de trabalho e os meios de reprodução da população estão distribuídos sobre esse mesmo território.

3.3. O território e as diferentes escalas de poder: outras territorialidades

Certamente, os trabalhos desenvolvidos pela Geografia Crítica proporcionaram importantes avanços teóricos em relação ao significado do

conceito de território, ainda que muitos deles tenham privilegiado o entendimento desse conceito, apenas sob o enfoque do Estado-nação.

Portanto, se até o momento foram priorizadas explicações relativas ao território nacional, a partir de agora as questões serão ampliadas, buscando-se outras possíveis escalas de poder, outras possíveis territorialidades.

Na realidade, não se pode perder de vista o fato de que, de acordo com as idéias de Raffestin (1993), já mencionadas, as relações de poder se dão em diferentes escalas territoriais. Há poderes que interferem nas mais diferentes escalas e outros que estão limitados a determinadas escalas territoriais. Neste sentido, um importante aspecto que deve ser discutido a partir de agora é o grande alcance do poder das empresas multinacionais, tornado global devido aos recursos tecnológicos atuais, assim como o poder das organizações supranacionais, as quais vêm interferindo em questões de ordem política, econômica e social de um grande número de Estados-nação.

3.3.1. Capital, tecnologia e globalização: elementos desterritorializantes

Desde a segunda metade do século XX, vivenciamos uma nova fase de progressos tecnológicos decorrentes de uma integração efetiva entre ciência e produção, denominada revolução tecnocientífica. Nela houve a aplicação quase imediata das descobertas científicas no processo produtivo, e, como consequência, a ampliação da produtividade e da acumulação de

capital. Tudo isso orquestrado, em grande parte, pelo capital industrial e financeiro.

Esse desenvolvimento tecnológico tem permitido, entre outras coisas, a criação de meios de transporte e comunicações mais rápidos e eficientes, assim como de suas respectivas infra-estruturas (rodovias, ferrovias, portos, centros de transmissões, etc.); o aumento da produção, com a aplicação de recursos tecnológicos nas atividades agrícolas e industriais; a ampliação dos níveis de consumo, com a difusão de novas formas de comércio e serviços. Concomitantemente a esse desenvolvimento tecnológico, temos a intensificação da circulação de mercadorias, informações e pessoas, criando uma forte interdependência entre os lugares. Temos, assim, uma instrumentalização do espaço geográfico por meio desses recursos tecnológicos, fato que levou Santos (1985) a qualificá-lo como um meio técnico-científico-informacional.

Dessa forma, o processo de desenvolvimento tecnológico atual tem tornado os setores da economia mundial cada vez mais dinâmicos. Entre esses setores, o de telecomunicações e o de transporte tornaram-se fundamentais para a consolidação de extensas redes, tornando o espaço geográfico globalizado.

A difusão dos serviços de telefonia, a informatização das empresas e a transmissão de dados pela Internet permitem, por exemplo, a integração simultânea entre sedes de indústrias, bancos e bolsas de valores em todo o mundo. O transporte em massa de pessoas e mercadorias por navios e aviões de grande porte tornou muito mais intensos os negócios empresariais e o comércio internacional.

Assim, criaram-se as condições necessárias para a expansão do capitalismo em nível planetário, sobretudo com a proliferação de filiais de empresas multinacionais ou transnacionais em praticamente todo o planeta ou, ainda, com a terceirização da produção dessas grandes empresas, principalmente em países do Terceiro Mundo. Houve, então, uma fragmentação do processo produtivo, ou, como alguns especialistas preferem dizer, uma flexibilização da produção, o que garantiu, também, a ampliação do mercado consumidor para essas empresas. Esse fato proporcionou um crescimento vertiginoso do poder econômico das transnacionais, fazendo com que, segundo Andrade (1995), as mesmas lançassem seus “tentáculos” sobre extensas áreas territoriais, desprezando as fronteiras políticas existentes.

Dentro dessa lógica de expansão do capital, vejamos, de acordo com Sandroni (1994, p.235), como um executivo norte-americano expõe ao seu cliente os objetivos que norteiam a atuação das empresas multinacionais, na atual fase do capitalismo:

“É nosso objetivo estar presente em todo e qualquer país do mundo, países da Cortina de Ferro, a Rússia ou a China. Nós, na Ford Motors Company, olhamos o mapa do mundo como se não existissem fronteiras. Não nos consideramos basicamente uma empresa americana. Somos uma empresa multinacional. E quando abordamos um governo que não gosta dos Estados Unidos, nós sempre dizemos: ‘De quem você gosta? Da Grã-Bretanha? Da Alemanha? Nós temos várias bandeiras. Nós exportamos de todos os países’.”

Segundo Habermas (1995), o poder de ação das políticas intervencionistas dos Estados (incentivo fiscal, crédito facilitado, proteção alfandegária, etc.) vem diminuindo nas últimas décadas. Tais políticas não causam mais um impacto efetivo sobre as ações das empresas

transnacionais, que decidem sobre alocação de seus investimentos à luz da comparação, ou seja, buscando lugares onde as condições de produção e a obtenção de lucros sejam maiores.

É o processo que, para Santos (1999), tem transformado os territórios nacionais em um “espaço nacional de economia internacional”. Não que o Estado tenha perdido seu poder regulador e de gestão; contudo, atualmente, ele tem voltado suas ações quase que exclusivamente em favor de uma classe hegemônica, incluindo nela as empresas transnacionais. Nesse sentido, ainda segundo este autor, as porções do território melhor dotadas de recursos tecnológicos e infra-estrutura oferecem possibilidades mais amplas de êxito para a acumulação de capital, ao contrário de outras que não dispõem desses recursos, mesmo que sejam igualmente dotadas de um ponto de vista natural. São essas áreas ou zonas privilegiadas do território, portanto, que irão atrair os investimentos empresariais.

A globalização impõe, assim, uma nova divisão territorial do trabalho, isto é, distinguem-se áreas do território que concentram infra-estrutura e recursos tecnológicos, e áreas desprovidas ou pouco servidas por esses recursos.

Além da crescente autonomia das multinacionais, neste período de globalização surgem também como atores poderosos no cenário político-econômico mundial os chamados organismos e instituições supranacionais, como a OMC, o FMI e o BIRD. Essas entidades, peças-chave neste processo de flexibilização da produção, passam, então, a influenciar de maneira incisiva o funcionamento das transações econômicas em nível mundial, assim como nas políticas econômicas e sociais internas dos países, sobretudo daqueles do Terceiro Mundo, processo que Figuera (1994, p.113)

chama de“(...) globalização do marco normativo da ação política”. São atores que passam a interferir externamente na gestão dos territórios nacionais, pois encontram-se fora das fronteiras políticas dos países.

Alguns autores colocam essa questão de maneira um pouco mais contundente, como Souza (1995), para quem a realidade de intervenção externa tem, de certa forma, transformado o Estado em um gestor cada vez menos privilegiado do território, situação que, segundo ele, coloca em “xeque” a soberania nacional.

Neste contexto, em que o Estado-nação deixa de ser o protagonista na função de gerir o território e no qual as fronteiras políticas tornam-se cada vez mais permeáveis ao capital internacional, não falta quem diga, segundo Ianni (1992)²⁴ e Margolin (1991)²⁵ apud Santos (1999), que vivemos atualmente *um intenso processo de desterritorialização, ou seja, de desenraizamento das coisas, das pessoas e das idéias, que passaram a circular com relativa liberdade e fluidez por todo o planeta, em função da estruturação de redes geográficas mundiais e da atual realidade globalizante, essencialmente de caráter apátrida.*

²⁴ IANNI, Octavio. *Sociedade Global*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1992.

²⁵ MARGOLIN, Jean-Louis. “Maillage Mondial, espaces nationaux, histoire.” In: *Espaces-temps*, nº 45-46, 1991, p. 95-102.

3.3.2. A ingovernabilidade da nação pelo Estado e a eclosão de novas territorialidades

Se temos hoje um acelerado processo de desterritorialização ocorrendo em escala global, provocado por atores de gestão externos ao Estado-nação, contraditoriamente temos no interior dos territórios nacionais a eclosão de novas territorialidades na escala do lugar, frutos desta mesma realidade desterritorializante.

Tal realidade gera uma situação que Santos (2001) chama de ingovernabilidade da nação. E, em que consiste essa ingovernabilidade?

No atual processo de globalização econômica, em que a palavra de ordem entre empresas e governos é “competitividade”, os Estados têm priorizado, sobretudo, a modernização de suas economias, utilizando, para isso, segundo Habermas (1995), recursos de seus “sistemas nacionais de bem-estar social”, ou do que ele chama “fontes de solidariedade social”.

Há, assim, um esvaziamento da assistência do Estado no plano social, tornando-se o mesmo, segundo Figuera (1994, p.112), “(...) incapaz e (...) ineficiente, para satisfazer as demandas que tradicionalmente a sociedade civil dele espera.”

Como decorrência disso, temos um aumento crescente do desemprego, do setor informal, das atividades ilícitas, da fome e, principalmente, da violência. São problemas de ordem socioeconômica que criam condições para a emergência de novos tipos de relações de poder na escala local, e, portanto, de novas territorialidades.

Nesse sentido, Souza (1995) e Corrêa (1997) citam alguns exemplos de territorialidades que podemos encontrar no espaço urbano, sobretudo das grandes metrópoles, em países desenvolvidos e subdesenvolvidos. Entre os exemplos, temos: os territórios de prostituição feminina e masculina, os territórios ocupados por ambulantes, os territórios onde residem migrantes e os territórios ocupados pela contravenção (tráfico de drogas, máfia, jogo do bicho, etc.). Acredita-se ser possível citar também as territorialidades criadas pelos movimentos sociais camponeses na América Latina, como as do MST, no Brasil, das FARC, na Colômbia, e do movimento zapatista, no México.

Em alguns casos, esses territórios são engendrados por atores tão poderosos que, muitas vezes, sobrepõem ou mesmo confundem-se com o poder do Estado.

Vejamos, por exemplo, o que Arbex Jr. (1999, p.09) tem a relatar sobre o poder das máfias na Rússia pós-socialista:

“A Rússia contemporânea é um país sem lei, controlado pelas máfias. O termo ‘máfia’, aqui, não é empregado em sentido figurado, mas exato, literal. São organizações criminosas que exploram o narcotráfico, os cassinos, a prostituição, o contrabando de automóveis e armas, além de praticar extorsão e chantagem. (...) Esses grupos controlam pelo menos 2000 bancos, além da maior parte do comércio formal das indústrias (...). As máfias formam um ‘Estado dentro do Estado’, elegem deputados, compram ministros e interferem nos rumos políticos do país.”

Segundo Figuera (1994, p.113-114),

“(…) ante um Estado que dificilmente – e de forma crescente – pode dar conta das funções mais elementares que dele exige a sociedade, pode

ocorrer que em alguns pontos de 'seu' território comece a 'perder', precisamente, esse território. Em outras palavras, a ausência do Estado em certas funções (...) pode favorecer o surgimento de um 'poder de fato' e de uma rede clientelista à margem do Estado."

Decorreria, portanto, dessa incapacidade de gestão social e econômica do Estado a ascensão de outros atores e de outros níveis de relações de poder, que vêm suprir a ausência do poder estatal em determinados pontos ou lugares do território nacional. Assim, o Estado acaba sendo apenas o cenário de fundo para muitas dessas territorialidades locais que, segundo Souza (1995), sobrepõem-se ou justapõem-se, formando uma teia, um campo de forças.

Ainda de acordo com Souza (1995), muitos desses territórios são construídos e desmantelados em escalas temporais efêmeras, quando comparadas à escala temporal dos processos que ocorrem em nível do território nacional, pois constituem-se e dissolvem-se de modo relativamente rápido, podendo ocorrer em períodos de anos, meses, dias ou, até mesmo horas. Segundo o autor, caracterizam-se mais como territórios instáveis do que estáveis, podendo ter uma existência regular, porém periódica, ainda que o substrato espacial onde se configuram seja quase sempre o mesmo. Dessa forma, para Souza (1995) são territórios que, para existir, não necessitam de um enraizamento tão forte como aquele sugerido por Ratzel para a constituição do território-nação, no final do século XIX.

3.3.3. Território, desterritorialização e cidadania

Por meio da discussão realizada até o momento, pode-se perceber, de acordo com vários autores, que o processo de desterritorialização, fruto da globalização econômica, é responsável pela ampliação das desigualdades sociais e tecnológicas do território nacional, pela diminuição e mesmo pela ausência do Estado na vida dos cidadãos, e pela eclosão de territorialidades à margem da legalidade. São fatores que geram conflitos e contradições no seio da sociedade e põem em risco a cidadania.

Assim, vê-se a possibilidade de construir um paralelo entre os conceitos de “*underclass*”, “aglomerados humanos de exclusão” e de “espaços do território sem cidadãos”, estabelecidos respectivamente por Habermas (1995), Haesbaert (1995) e Santos (1993b), com o objetivo de evidenciar um forma particular de territorialidade: a territorialidade dos excluídos, dos não-cidadãos.

Segundo Habermas (1995), é da ausência social do Estado que emerge a “*underclass*”, ou seja, a classe de grupos marginalizados que se encontram apartados do restante da sociedade, como é o caso das camadas mais pobres da população. Nesse sentido, é interessante fazer uma interferência, colocando a idéia de que, segundo Santos (op. cit.), na sociedade atual encontram-se cidadãos de diversas ordens ou classes: há cidadãos que usufruem de todos os recursos existentes no território; há aqueles, no entanto, que, pobres de recursos, são prisioneiros das carências existentes no lugar onde vivem.

É essa situação de permanecer “prisioneira das carências do lugar”, segundo entende-se, que leva a *underclass* a se rebelar contra a ordem vigente, criando, dessa forma, tensões sociais que só podem ser controladas por meio do aparelho repressivo do Estado, como, por exemplo, pela polícia militar ou pelo exército, que invade favelas a fim de aprisionar delinqüentes e traficantes ou expulsa, por ordem judicial, os sem-teto de áreas de ocupação urbana e os sem-terra de seus acampamentos em fazendas ocupadas.

Acredita-se que as favelas, as áreas de ocupação urbana, os acampamentos de sem-terra, os campos de refugiados, etc., são exemplos do que Haesbaert (1995) chama de “aglomerados humanos de exclusão”, ou seja, são espaços de miseráveis, espaços onde vivem indivíduos socialmente excluídos. Em alguns casos, essa exclusão ocorre de maneira tão drástica que, como afirma o autor, a existência de tais grupos tornou-se supérflua para o sistema vigente.

Segundo Santos (1993b), a esses grupos tem sido negada sua cidadania, isto é, uma série de prerrogativas sociais, às quais todo membro da sociedade tem direito. Em outras palavras, direito a habitação, a alimentação, a educação, saúde, trabalho, justiça, liberdade de expressão, em síntese, a uma existência digna. E, de certa forma, no mundo atual, ter direito a todas essas coisas implica ter acesso também aos recursos tecnológicos criados pela própria sociedade. Contudo, para Santos (op. cit.), o exacerbado processo de desterritorialização, comandado pelo “jogo do mercado”, faz com que o espaço vivido consagre desigualdades e injustiças sociais, sendo, na maior parte do tempo, um “espaço sem cidadãos”. Esses espaços correspondem, por exemplo, às extensas áreas do território nacional

desprovidas de hospitais, postos de saúde, escolas, informação geral e especializada, enfim, áreas desprovidas de serviços essenciais à vida social e à vida individual. Os espaços sem cidadãos também correspondem às periferias das cidades, onde os serviços essenciais são escassos ou, na maioria das vezes, ausentes. São espaços sem cidadãos, pois são espaços onde a cidadania não é respeitada.

Assim, de acordo com Santos (1993b), para que haja uma geografização da cidadania, cada cidadão deve ter direito ao entorno permanente, isto é, a um lugar onde possa usufruir dos bens socialmente construídos no território, de forma que se sinta membro da sociedade. No entanto, esse sentimento vem sendo solapado pelo processo de desterritorialização atualmente em andamento.

3.4. Territórios locais e as relações existenciais ou simbólico-afetivas

Por meio da discussão realizada até o momento, acredita-se ter ficado evidente que a atual realidade globalizante veio criar a necessidade de novos referenciais para o entendimento do território, sobretudo na escala do lugar. A busca de aportes teóricos que permitam uma leitura mais ampla das dinâmicas sociais que forjam as territorialidades tem norteado vários estudos geográficos. Um aspecto que tem se tornado preponderante entre esses estudos é a realização de análises que não levem em consideração apenas as relações sociais de ordem produtivista.

Nesse sentido, os trabalhos desenvolvidos pela Geografia Humanista – corrente de pensamento que surge concomitantemente à Geografia Crítica, na década de 1970 – têm aberto a possibilidade do entendimento da realidade atual, por meio do aporte teórico da fenomenologia. No âmbito dessa corrente de pensamento, o território é apreendido como o espaço das experiências vividas²⁶, lugar onde as relações entre os atores, e destes com o espaço, também podem ser relações de ordem existencial ou simbólico-afetivas.

De acordo com Christofolletti (1982, p.22),

“A Geografia humanística procura valorizar a experiência do indivíduo ou do grupo, visando compreender o comportamento e as maneiras de sentir das pessoas em relação aos seus lugares. Para cada indivíduo, para cada grupo humano, existe uma visão do mundo, que se expressa através de suas atitudes e valores para com o quadro ambiente. É o contexto pelo qual a pessoa valoriza e organiza o seu espaço e o seu mundo, e nele se relaciona.”

Dessa forma, para os geógrafos humanistas, a apropriação do espaço e a sua conseqüente territorialização dá-se por meio de práticas que privilegiam, segundo Corrêa (1994), os sentimentos e simbolismos atribuídos aos lugares. Assim, essa apropriação associa-se à identidade social dos grupos humanos e à sua afetividade espacial.

Haesbaert (1999) entende que, quando o referencial simbólico para a construção da identidade social estiver calcado no território, ela

²⁶ Segundo Holzer (1992), o espaço vivido apresenta-se como um espaço em movimento, lugar das experiências contínuas, egocêntricas e sociais. Um espaço-tempo vivido que se refere aos laços afetivos, ao mítico e àquilo que está no imaginário. Ainda segundo Isnard (1982) apud Corrêa (1995, p.32), “o espaço vivido é também um campo de representações simbólicas, rico em simbolismos que vão traduzir ‘em sinais visíveis não só o projeto vital de toda a sociedade subsistir, proteger-se, sobreviver, mas também as suas aspirações, crenças, o mais íntimo de sua cultura’.”

também deve ser reconhecida como uma *identidade socioterritorial*, ou simplesmente territorial. Ainda segundo esse autor, os símbolos necessários para que exista uma identidade territorial podem estar, por exemplo, nas paisagens e nos monumentos históricos de um lugar, ou ainda no imaginário coletivo de seus habitantes, isto é, naquilo que leva as pessoas a acreditarem que fazem parte de um grupo social e que pertencem a um determinado território, que pode ser, de acordo com o recorte espacial, desde a rua, o bairro, a cidade, o estado, até o país onde moram, ou onde viviam anteriormente.

Para Haesbaert (op. cit.), se durante a idade moderna a identidade territorial encontrava-se quase que totalmente ligada aos símbolos e à continuidade espacial do Estado-nação, atualmente, num mundo onde os processos de *territorialização-desterritorialização-reterritorialização* (T-D-R) são proeminentes, temos a convivência de identidades territoriais contínuas e descontínuas, ou, no caso desta última, identidades fragmentadas e/ou sobrepostas. São o que o autor chama de identidades pluriculturais, que geram novas formas de identidade social. Como exemplo disso, em trabalho anterior, Haesbaert (1995) cita o caso de grupos de migrantes que, ao fixarem-se em lugares distantes de sua região de origem, procuram reproduzir sua territorialidade, ou seja, manter seus vínculos culturais com a terra natal, mas, ao mesmo tempo, entrecruzando sua identidade social com as outras culturas locais. É possível citar os casos de migrantes nordestinos que transformaram bairros da capital paulista em pequenos “pedaços” do Nordeste, ou dos migrantes gaúchos que persistem na reprodução das tradições sulistas, mesmo em regiões distantes de seus municípios de origem, como nas zonas de fronteira econômica do Norte, Nordeste e Centro-Oeste do Brasil.

Assim, segundo Haesbaert (1999, p.187), atualmente “(...) convivem novas e antigas formas de identificação no/com o território”. No caso das novas formas, tem-se, de acordo com ao autor, “(...) uma proliferação de microespaços de identidade (...)” e um “(...) entrecruzamento de traços culturais que produzem espaços híbridos (...)”.

São muito fortes, como se pode perceber, as ligações existentes entre a idéia de *cultura* e o conjunto de *práticas espaciais* e das *expressões simbólicas e materiais que forjam as identidades socioterritoriais*.

Segundo Bonnemaïson (1981, p.254),

“A idéia de cultura, traduzida em termos de espaço, não pode ser separada daquela de território. É, com efeito, devido a existência de uma cultura que se cria um território, e é por meio do território que se baseia e se exprime a relação simbólica existente entre a cultura e o espaço.”²⁷

Ainda segundo Bonnemaïson (1981), as relações entre cultura-espaço-território são ainda mais significativas nas chamadas sociedades tradicionais e “primitivas” (aqui, poderiam ser citados como exemplos os tuaregues, indígenas americanos, aborígenes australianos, polinésios, bosquímanos africanos e os povos do Ártico), onde o entendimento dos valores religiosos e morais, assim como dos mitos e das tradições, está intrinsecamente ligado a uma leitura espacial da realidade desses povos. Nesse sentido, Mailhot e Vincent (1980), apud Lacasse (1996, p.189), revelam o seguinte a respeito do povo esquimó:

²⁷ “L’idée de culture, traduite em termes d’espace, ne peut être séparée de celle de territoire. C’est en effet par l’existence d’une culture que se crée un territoire, et c’est par le territoire que se conforte et s’exprime la relation symbolique existant entre la culture et l’espace.”

“A noção de território que possuem os esquimós decorre de uma ordem concreta que faz referência aos laços afetivos que eles mantêm com a terra. E dentro desta ordem, a terra é o lugar de sua cultura, onde aprendem a viver e a prover suas necessidades.”²⁸

A maioria dos povos indígenas que vivem atualmente no Brasil possui uma concepção semelhante à dos esquimós, no que diz respeito ao território. Para esses povos, a terra onde vivem apresenta-se não somente como fonte de sustento, de onde retiram alimentos e matérias-primas para fabricar utensílios, adornos e medicamentos, mas também é a morada dos espíritos dos mortos e das figuras míticas (do bem e do mal) que povoam as florestas, as águas dos rios e o céu.

De acordo com Bonnemaïson (1981), para a maioria dessas sociedades o território geralmente não se apresenta como uma área contígua, mas como *um conjunto de lugares interligados por uma trama de itinerários e com fronteiras bastante instáveis, sendo que, em alguns casos, o conceito de fronteira é praticamente inexistente. São, portanto, lugares sagrados, de subsistência, ou com algum outro valor simbólico, qualidade sem a qual, segundo Haesbaert (1999), um território não pode existir.*

²⁸ “La notion qu’ont les Innus du territoire découle d’un ordre contumier concret qui fait référence aux liens affectifs qu’ils entretiennent avec la terre. Et dans cet ordre, la terre, c’est le lieu de leur culture, celui où ils ont appris à vivre et à subvenir leur besoins.”

3.5. As correntes crítica e humanista: um certo pluralismo ao significado de território

Após a apresentação da discussão anterior, sobre os significados atribuídos ao território pela Geografia Crítica e pela Geografia Humanista, entende-se que os estudos realizados por essas duas correntes de pensamento contemporâneas da ciência geográfica criaram a possibilidade de apreensão do conteúdo desse conceito sob ângulos diferentes, mas, ao mesmo tempo, de forma complementar, dando origem a um certo pluralismo em relação ao seu significado.

Segundo Corrêa (1994), pode-se compreender o território tanto sob o ponto de vista das relações produtivistas, de acordo com o materialismo histórico dialético, como sob o ponto de vista das relações existenciais, dentro de uma perspectiva fenomenológica da realidade. Ou, ainda, pode-se compreendê-lo por meio de estudos que levem em consideração uma certa imbricação entre ambos os pontos de vista. É o que propõe Di Meo (1991), quando analisa o território na escala do lugar. Para este autor, o território local (lugar de moradia, de trabalho, de lazer e de consumo) é, para cada indivíduo, ao mesmo tempo, o espaço onde se concretizam as relações sociais de produção, ou seja, onde as realidades econômicas e materiais se exprimem de forma mais imediata, e o espaço onde, da infância à velhice, tece-se a trama de sua existência. Assim, de acordo com Di Meo (1991), cada território (lugar ou conjunto de lugares contínuos e dispersos) oferece aos atores sociais uma série de referências, que podem estar nas paisagens históricas – expressão de como os sucessivos modos de produção organizaram espacialmente os territórios – ou em outras formas de representação

simbólica, que mostram como cada indivíduo relaciona-se, por meio de suas experiências cotidianas, com os lugares e os objetos espacializados.

Nesse sentido, como coloca Neves (1994), os espaços ou lugares de vivência podem ser entendidos como territórios locais, porque neles os confrontos ficam mais explícitos e individualizados. Nos lugares de vivência é que o poder se exercita de maneira mais evidente, como, por exemplo, por meio de leis orgânicas municipais, de planos e diretrizes, da captação e distribuição de recursos, dos sistemas tributários, do controle de gestão pública, da ação das empresas que exploram os recursos locais. Portanto, as relações de poder podem ser vivenciadas dramaticamente nos lugares, que, ao serem apreendidos sob esse enfoque, devem ser entendidos como territórios locais.

Acredita-se que análises que levem em conta uma imbricação entre a visão da Geografia Crítica e da Geografia Humanista sobre o significado de território servem para ampliar o campo teórico desse conceito, enriquecendo os trabalhos geográficos a esse respeito.

3.6. Considerações finais sobre o conceito de território na esfera do saber científico

Com base na leitura epistemológica do conceito de território apresentada neste capítulo, acredita-se ter sido possível colocar em evidência aspectos relevantes a respeito dos campos semântico e morfológico desse conceito. Alguns desses aspectos são imprescindíveis para a compreensão do significado científico do conceito de território, a saber:

- Atualmente, pode-se entender o território, sobretudo, sob as seguintes perspectivas teóricas: uma *político-econômica*, ou seja, baseado nas relações sociais produtivistas. Sob essa perspectiva, o território pode ser entendido como a base espacial onde estão dispostos objetos, formas e ações construídas pelos atores, e historicamente determinadas segundo as regras do modo de produção vigente em cada época, ou seja, as relações sociais de produção; uma perspectiva *simbólico-afetiva*, ou seja, baseada nas relações sociais existenciais. Sob essa perspectiva, o território é o espaço das experiências vividas, onde as relações entre os atores, e destes com a natureza, são permeadas pelos sentimentos e pelos simbolismos atribuídos aos lugares. São espaços apropriados por meio de práticas que lhes garantem uma certa identidade social. Na análise do significado teórico de território é possível, como foi visto, uma imbricação entre essas duas perspectivas, o que lhe confere um certo *pluralismo conceitual*.

- Os territórios podem ser *contínuos*, ou seja, áreas ou superfícies com contigüidade, onde os limites são nitidamente definidos. Os territórios também podem ser *descontínuos*, quando se apresentam como um conjunto de lugares em rede, isto é, como pontos e nós interligados por linhas e fluxos, e sobrepostos a um substrato territorial.
- O território é sempre *um enquadramento do poder ou de um poder em uma determinada escala espacial*. A escala do território determina a escala dos poderes. Existem poderes que interferem em diferentes escalas territoriais. Em contrapartida, há poderes que estão limitados a determinadas escalas territoriais. De qualquer modo, pode-se constatar territórios em diferentes escalas: local, regional (intranacional, internacional), nacional.

Assim sendo, conclui-se que o significado científico de território permaneceu tradicionalmente ligado à idéia de território nacional, dentro de uma perspectiva ligada à Geografia Política. Apesar disso, atualmente a análise de territorialidades em escalas espaciais e temporais diferentes, conferida sobretudo pelas correntes crítica e humanista, tem enriquecido o conteúdo teórico desse conceito, visto que as relações sociais se dão em escalas diversas, não estando restritas à do território-nação. Portanto, entende-se que o desenvolvimento de análises geográficas sob essas abordagens teóricas e nessas escalas territoriais vem contribuir de maneira significativa para uma visão mais ampla e apurada do conceito de território no âmbito das ciências sociais.

Capítulo 4 - O mapa conceitual do território: auxiliando a análise da transposição didática

Moreira e Buchweitz (1993) chamam de “novas estratégias de ensino e aprendizagem” ao uso de duas técnicas: a do mapa conceitual, desenvolvida por Joseph Novak, e a do “vê” epistemológico²⁹, criada por D. Bob Gowin. Ambas as técnicas estão baseadas na teoria da aprendizagem significativa de David Ausubel, que visa implementar, por meio de uma metodologia heurística, a construção pessoal do conhecimento pelo educando.

Com base na leitura realizada a respeito do mapa conceitual em Moreira e Buchweitz (1993), assim como em Faria (1995), entende-se que o uso dessa técnica será de grande pertinência a este trabalho, no sentido de tornar possível a explicitação da estrutura do significado teórico do conceito de território, assim como daquelas noções e proposições teóricas a ele subentendidas.

Segundo Moreira e Buchweitz (1993, p.13), a construção de “(...) mapas conceptuais é uma técnica de análise que pode ser usada para ilustrar a estrutura conceptual de uma fonte de conhecimentos”. Assim, pode-se dizer que o mapa conceitual é, em realidade, o resultado da análise dessa estrutura de conhecimento. Por meio desse instrumental, ou seja, do mapa conceitual de Novak, pretende-se elaborar, neste capítulo, uma análise constitucional do conceito de território estabelecido na esfera acadêmica. Acredita-se que a construção do mapa em questão será de grande valia para se alcançar os objetivos desta pesquisa: a realização de uma análise crítica a

²⁹ De acordo com Faria (1995), o “vê” epistemológico seria uma variante do mapa conceitual de Novak.

respeito da abordagem dispensada ao conceito de território pela noosfera. No caso deste estudo, a noosfera é representada pelos elaboradores dos Parâmetros Curriculares Nacionais para a área de Geografia (BRASIL, 1997a, 1998a) assim como pelos autores das coleções de livros didáticos de maior adoção no país, também na área de Geografia.

Acredita-se, portanto, na possibilidade de o mapa conceitual estar auxiliando no exercício de vigilância epistemológica a transposição do conceito de território, já que, segundo Moreira e Buchweitz (1993), esse recurso permite o “desempacotamento” dos conhecimentos contidos nos documentos científicos, tornando-os próprios para serem usados no ensino, ou, como colocam os autores, próprios para fins educacionais.

4.1. O que é o mapa conceitual

De acordo com Faria (1995), entende-se o mapa conceitual como um esquema gráfico (diagrama) estruturado de forma a representar as partes – conceitos, noções, proposições, regras e/ou critérios – mais relevantes de uma fonte de conhecimento. Ou seja, o mapa tem a função de mostrar visualmente, através de informações concisas, como esse conhecimento está ordenado e sistematizado, facilitando, assim, a sua compreensão.

Segundo Moreira e Buchweitz (1993), os mapas conceituais podem ser empregados por diferentes disciplinas ou campos do saber. Na área de Educação, os mapas ou esquemas conceituais, como também podem ser chamados, são utilizados com maior frequência no *processo de ensino e*

aprendizagem, na avaliação, assim como na elaboração, planejamento e avaliação do currículo escolar. Neste trabalho, provém daí, principalmente, o interesse em empregar essa técnica no estudo do conceito de território.

4.2. Princípios de elaboração, organização e leitura dos mapas conceituais

De acordo com Moreira e Buchweitz (1993), os mapas conceituais podem ser elaborados de várias maneiras, ou seja, há diferentes formas de se estabelecer, num diagrama, as relações necessárias entre conceitos e entre conceitos e proposições³⁰. Segundo esses autores, em função das “diferenças individuais da estrutura cognitiva” existentes entre as pessoas que elaboram um mapa conceitual, haverá sempre diferentes mapas para um mesmo fato ou conceito, ou para um mesmo campo ou fonte de conhecimento.

Contudo, segundo Faria (1995), levando em consideração a teoria da aprendizagem significativa de David Ausubel, têm-se alguns princípios básicos que servem como critério para a seleção e organização dos itens que deverão compor os mapas conceituais. Entre os principais princípios estão:

- selecionar os conceitos, noções e proposições considerados como unificadores de uma determinada ciência;

³⁰De acordo com Ausubel (1980, p.48) apud Faria (1995), a proposição refere-se a “(...) uma idéia composta expressa verbalmente numa sentença, contendo tanto um sentido denotativo quanto um sentido conotativo e as funções sintáticas e relações entre palavras”. Para Faria (op. cit.), a proposição pode se constituir na definição de um conceito, transmitindo uma idéia de forma concisa.

- priorizar os conceitos e proposições que possuem amplo poder explicativo, de forma a possibilitar generalizações e relações com os conteúdos que fazem parte do corpo da disciplina.

Nesse sentido, Pozo (1998) coloca que um conceito científico não é um elemento isolado, mas faz parte de uma grande teia de conceitos, organizada hierarquicamente.

“Uma característica fundamental dos conceitos científicos é que estão relacionados a outros conceitos, de forma que o seu significado provém, em grande parte, de sua relação com esses outros conceitos. Para compreender o conceito de ‘velocidade’ é necessário estabelecer uma relação com conceitos previamente formados de espaço e tempo; para entender o conceito de ‘burguesia’ é necessário relacioná-lo com o de proletariado, a distribuição dos modos de produção, à sua diferença com outros sistemas econômicos, etc.”

Para entender um conceito é necessário, então, estabelecer (...) relações significativas com outros conceitos. Quanto mais entrelaçada estiver a rede de conceitos que uma pessoa possui sobre uma área determinada, maior será a sua capacidade de estabelecer relações significativas e, portanto, para compreender os fatos próprios dessa área.” (POZO, 1998, p.21 e 22)

Assim sendo, o mapa conceitual deve ser organizado de forma hierárquica, apresentando-se, em primeiro lugar, as idéias (conceitos e proposições) mais gerais e, seqüencialmente, as idéias mais específicas, ou subordinadas, apontando-se graficamente no diagrama as relações existentes entre eles por meio de linhas contínuas (que indicam as idéias imediatamente subordinadas) e/ou tracejadas (que indicam idéias correlatas).

4.3. O mapa conceitual do território

Levando-se em consideração todos os critérios necessários à elaboração de um mapa conceitual, apresenta-se, a seguir, o mapa teórico do conceito de território, construído com base na análise relacional efetuada no capítulo anterior, sobre o seu significado na esfera do saber científico.

Primeiramente, elaborou-se um *mapa conceitual geral do território* (ver figura 2). Já na sequência, apresenta-se o *mapa conceitual de território dentro das escalas de análise nacional e local* (ver figura 3).

Capítulo 5 - O conceito de território nos PCN de Geografia: análise da proposta de um saber a ser ensinado

Neste capítulo, tem-se como objetivo identificar e analisar, nos documentos dos Parâmetros Curriculares Nacionais para a área de Geografia, as partes em que o conceito de território é apresentado ao professor-leitor³¹ como um saber a ser ensinado. Desta forma, pretende-se apreender o significado teórico empregado pelos elaboradores dos documentos a esse conceito geográfico, procurando identificar, também, em quais conteúdos propostos a ensinar está inserido.

Essa apreensão servirá para verificar se a proposta de transposição didática preparada pelos PCN (uma proposta de currículo, ou seja, de conteúdos a ensinar, formulada pela noosfera) está, assim como foi colocado no objetivo desta investigação, adequada às principais discussões epistemológicas e conceituais da ciência geográfica na atualidade, a fim de configurar-se como um documento que, efetivamente, garanta a legitimação do saber ensinado em sala de aula.

Antes de adentrar na análise dos documentos de Introdução e da Geografia, e, mais especificamente, na discussão sobre como o conceito de território é apresentado nesses documentos, tentar-se-á traçar, de forma sucinta, o cenário de implantação dos Parâmetros Curriculares Nacionais no Brasil, assim como as idéias que nortearam sua formulação.

³¹ O termo professor-leitor será utilizado para fazer referência aos docentes do Ensino Fundamental aos quais os PCN se destinam, como elemento de orientação curricular.

5.1. Objetivos de elaboração e de implantação dos PCN: um projeto neoliberalizante para o ensino brasileiro

O presente trabalho não tem como objetivo realizar uma crítica mais aprofundada aos PCN enquanto instrumento político-ideológico. No entanto, entende-se que não é possível deixar de tecer algumas considerações a esse respeito. Assim sendo, será mostrado o contexto em que esses documentos se inserem³².

A implantação dos PCN no Brasil, durante a década de 1990, ocorreu em um momento de transformações *sui generis* do cenário político-econômico nacional. Nessa época, houve, por parte do governo federal, a abertura efetiva do mercado interno brasileiro ao capital monopolista internacional, sobretudo no que diz respeito à privatização de empresas estatais.

Essas ações, ainda hoje em franco processo de consolidação, têm como objetivo inserir o Brasil na economia mundial globalizada, fato que prevê mudanças baseadas em princípios neoliberais. Na realidade, segundo Moreira (1997), as mudanças planejadas pelo neoliberalismo vão além da esfera econômica, atingindo os mais diferentes segmentos da sociedade. No caso do Brasil, por exemplo, o Estado passou a realizar também uma série de reformas educacionais, prescritas e, de certa forma, impostas por organismos internacionais, sobretudo pelo Fundo Monetário Internacional, pelo Banco Mundial e pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento. Essas reformas são realizadas com o intuito de adequar a qualidade e a capacidade da mão-de-obra nacional às necessidades do mercado mundial, cada vez mais competitivo.

De acordo com Barretto (2000), o documento “A educação, eixo das transformações produtivas com eqüidade”, publicado em 1992 pela CEPAL (entidade mantida pela ONU, outro organismo supra-nacional), tem servido como referência para as reformas nas políticas educacionais em vários países latino-americanos. Segundo a autora supracitada, o documento argumenta que

“(…) a manutenção da capacidade de desenvolvimento das sociedades passou a depender muito mais fortemente do domínio, por parte dos grandes contingentes da população, de *habilidades intelectuais mais complexas*, da *capacidade de manejar informações* e de *se organizar nas relações de trabalho de modo mais autônomo* do que o exigido em outros estágios de desenvolvimento das forças produtivas. Na era das chamadas ‘sociedades do conhecimento’, a educação passa a ser considerada o móvel do desenvolvimento e deve estar voltada fundamentalmente para *alimentar as forças do mercado*, portanto, para criar melhores *condições de competitividade*.” (BARRETTO, 2000, p.17-18) (grifo nosso)

Para Barretto (op. cit.), é sob a ordem dessas novas demandas por qualidade no ensino que surge a iniciativa de elaboração e implantação dos PCN no Brasil.

Segundo Moreira (1996; 1997), a preocupação em se estabelecer um currículo nacional, assim como um sistema de avaliação do desempenho das escolas e das instituições de ensino, está ligada à busca, por parte de nossos dirigentes, de uma escola que prime pela qualidade e pela produtividade, e que se constitua em um instrumento de controle social, metas estas alinhadas com os ideais neoliberais.

³² Nossa reflexão terá como base as análises produzidas por especialistas que emitiram pareceres a respeito dos PCN, sendo que, na época da publicação de algumas dessas análises, os documentos dos parâmetros ainda encontravam-se em sua versão preliminar.

O texto de apresentação dos PCN, assinado pelo então Ministro da Educação e do Desporto, no documento de Introdução, apresenta um discurso claramente afinado com essa ideologia neoliberalizante. Seguem os seguintes trechos dessa apresentação:

“O papel fundamental da educação no desenvolvimento das pessoas e das sociedades amplia-se ainda mais no despertar do novo milênio e aponta para a necessidade de se construir uma escola voltada para a *formação de cidadãos*. (...) Nesse sentido, o propósito do Ministério da Educação e do Desporto, ao consolidar os Parâmetros, é apontar metas de qualidade que ajudem o aluno a enfrentar o mundo atual como *cidadão participativo, reflexivo e autônomo, conhecedor de seus direitos e deveres*. (...) Vivemos numa *era marcada pela competição e pela excelência*, em que progressos científicos e avanços tecnológicos definem exigências novas para os jovens que ingressarão no mundo do trabalho. Tal demanda impõe uma *revisão dos currículos*, que orientam o trabalho cotidianamente realizado pelos professores e especialistas em educação do nosso país.” (BRASIL, 1997b; 1998b)(grifo nosso)

Mas de que maneira e por que os PCN adequam-se ao projeto neoliberal para a esfera da educação?

O desenho curricular apresentado pelos PCN segue os moldes teóricos e metodológicos da Reforma Curricular Espanhola, implementada naquele país na década de 1980, pelo psicopedagogo César Coll e sua equipe (COLL et al, 1998). Coll, inclusive, participou como consultor na elaboração e na implantação dos PCN no Brasil, como bem aponta Lino de Macedo no texto de apresentação da edição brasileira do livro de César Coll intitulado “Psicologia e currículo: uma aproximação à elaboração do currículo escolar”. De acordo com Lino de Macedo,

“César Coll foi um dos principais responsáveis pela proposição e implementação da reforma curricular na Espanha (...), aceitou ser consultor dos Parâmetros Curriculares Nacionais (...). Ler, em *Psicologia e currículo* [seus capítulos] é, portanto, muito mais do que saber como os espanhóis estão enfrentando essa tarefa de todos, que é a de formar — na escola fundamental — os cidadãos de seu país. É conhecer, igualmente, uma das principais fontes nas quais se fundamentou a elaboração de nossos parâmetros.” (COLL, 1999, p.7-8)

Para Moreira (1997), a teoria de currículo estabelecida por Coll e empregada no desenho curricular espanhol e brasileiro é extremamente tradicional e conservadora, visto que, por meio de uma aparente neutralidade política, mostra-se voltada, basicamente, para questões relacionadas ao método, discutindo exaustivamente sobre *quando e como ensinar, quando e como avaliar*, bem ao molde das clássicas teorias curriculares.

Como coloca Barretto (2000), ainda que revestidas de uma linguagem inovadora, calcada na discussão da ética e dos valores sociais, por meio de uma abordagem excessivamente psicologizante, as orientações propostas por Coll *valorizam mais as necessidades humanas pessoais que as coletivas, esvaziando o conteúdo político destas propostas curriculares*. Pois, segundo a autora, esse traço marcante da obra de Coll está presente nos PCN.

De acordo com Barretto (op. cit., p.39), os conteúdos propostos, por exemplo,

“(...) se demoram no trato de algumas diferenças que conduzem à discriminação mas, em meio à diversidade comum às sociedades globalizadas, a questão da pobreza tende a ser levada em conta apenas como agravante de características outras associadas às novas identidades

emergentes. Diluem-se assim as questões das diferenças resultantes da pertinência a grupos sociais ou classes.”

Esse aspecto também é apontado por Apple³³ (1995) apud Moreira (1997, p. 98).

“Apesar do espaço para a contestação, não se aprofunda a discussão dos conflitos e interesses que permeiam os processos de produção e de reprodução cultural. Não se exploram as conexões entre os processos educativos e as relações de classe social, gênero e raça. Não se discute a luta em torno de significados em que, como educadores, estamos envolvidos.”

Diante dessas características de desenho curricular, pode-se dizer que o modelo original, implantado na Espanha, baseado na teoria de Coll, apresentou-se bastante adequado aos projetos neoliberais idealizados pelos organismos supra nacionais liderados, neste caso, pelo Banco Mundial. A partir da década de 1990, esses organismos passaram a pressionar os governos de “nações-chaves” do Terceiro Mundo para estabelecerem reformas curriculares nos moldes da reforma espanhola, como regra para a liberação de novos empréstimos financeiros. Assim ocorreu com vários países latino-americanos, como o México, a Argentina, o Chile e o Brasil.

O documento de Introdução dos PCN (BRASIL, 1998b, p.19) nos dá uma pista desse fato, quando declara que:

“No plano internacional, o Brasil tem participado de eventos importantes, como a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, convocada pela Unesco, Unicef, PNUD e Banco Mundial, em que se comprometeu desenvolver propostas na direção de ‘tornar

³³ Apple, M. W. Consumindo o “outro”: branquidade, educação e batatas fritas. In: COSTA, M. (org.). Escola básica na virada do século: cultura, política e currículo. Porto Alegre: FAGED/UFRGS, 1995.

universal' a educação fundamental e ampliar as oportunidades de aprendizagem para crianças, jovens e adultos.”

Dessa forma, tais exigências por parte de organismos internacionais coincidem com a implantação, no Brasil, do Plano Decenal de Educação (1993-2003), da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) e dos PCN (1997 e 1998).

Para concluir, deve-se dizer que, não obstante a essas questões de ordem político-ideológicas, há que se reconhecer determinados avanços apresentados pelos PCN em relação à outras propostas curriculares, sobretudo àquelas em nível estadual e municipal, que, de maneira geral, restringem-se apenas a um rol de conteúdos apresentados ao professor como um sumário de livro didático, como bem coloca Pontuschka (1999). Contudo, não se pode deixar de apontar os vários deslizes metodológicos e conceituais cometidos nos documentos direcionados para a área de Geografia. E essa deverá ser a tônica da análise deste trabalho a partir do tópico seguinte.

5.2. Estrutura e fundamentação teórico-metodológica geral dos PCN

A partir deste tópico, passa-se, propriamente, ao trabalho de descrição e análise dos PCN. O texto inicial discorrerá sobre como os documentos referentes às áreas do conhecimento (disciplinas) estão estruturados e qual a fundamentação teórico-metodológica que, de acordo com os documentos de Introdução Brasil (1997b) e Brasil (1998b), foi adotada pelos PCN.

Os parâmetros são compostos dos seguintes documentos: Introdução, Ciências, Matemática, Língua Portuguesa, História, Geografia, Artes e Educação Física. No caso do 1º e 2º ciclos, Geografia e História compõem um único volume. Existem, ainda, os documentos referentes aos temas transversais, a saber: Ética, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural, Orientação Sexual, Saúde e Trabalho e Consumo.

Os documentos referentes às áreas de conhecimento estão estruturados basicamente da mesma forma, tanto para o 1º e o 2º ciclos como para o 3º e o 4º ciclos, como é o caso dos documentos para a área de Geografia. Vejamos, então, os tópicos que compõem suas estruturas:

- concepção da área para o ensino fundamental;
- objetivos gerais da área;
- apresentação dos critérios de seleção e organização dos conteúdos, divididos em blocos ou eixos temáticos (tanto os objetivos gerais quanto os conteúdos estão organizados por ciclos);
- o trabalho com os temas transversais;
- critérios de avaliação;
- orientações metodológicas e didáticas ;
- bibliografia.

5.2.1. A concepção de ensino e aprendizagem adotada pelos PCN

De acordo com os textos dos documentos de Introdução, os formuladores dos PCN anunciam a opção de elaborar um currículo com base em uma *concepção pedagógica construtivista* de ensino, o que é evidenciado no item “Aprender e ensinar, construir e interagir”, no caso do documento para o 1º.e o 2º.ciclos (BRASIL, 1997a, p. 51-55) e no item “A constituição de uma referência curricular: concepções de Ensino e Aprendizagem”, no caso do documento para o 3º e o 4º.ciclos (BRASIL, 1998b, p.71-73).

Por meio dessa abordagem, os elaboradores dos PCN propõem uma metodologia que valorize tanto a aprendizagem como o ensino dos conteúdos, de forma que o professor tenha maior êxito em seu trabalho, transmitindo os conhecimentos necessários aos alunos, de acordo com seus níveis de desenvolvimento cognitivo.

Na concepção dos elaboradores, o conhecimento é construído pelos alunos por meio de um *complexo processo de interação entre o sujeito e o objeto a ser conhecido*. Esse processo se dá por meio da elaboração, por parte do indivíduo, de uma série de representações que lhe permitem criar explicações sobre a realidade à sua volta, explicações estas que, muitas vezes, podem parecer incoerentes para as outras pessoas ou mesmo serem interpretadas como erros. Na realidade, dentro dessa concepção, esses “erros” devem ser interpretados como erros construtivos, que auxiliam o indivíduo a aproximar-se da real idéia que se deve ter sobre o objeto de conhecimento.

Para os formuladores dos PCN, durante o processo de aprendizagem, o conhecimento é criado, transformado e elaborado sucessivas vezes, de forma que os educandos possam apreender os *conteúdos escolares*. Dessa maneira, aquilo que um aluno pode assimilar em determinado momento da escolaridade depende, segundo os elaboradores,

“(…) das possibilidades delineadas pelas formas de pensamento de que dispõe naquela fase de desenvolvimento, dos conhecimentos que já construiu anteriormente e do ensino que recebe. Isto é, a ação pedagógica deve se ajustar ao que os alunos conseguem realizar em cada momento de sua aprendizagem, para se constituir em verdadeira ação educativa.” (BRASIL, 1998b, p.72)

Assim, pode-se concluir que, de acordo com os formuladores dos PCN, é *fundamental o papel do próprio aluno no processo de construção dos significados acerca dos conteúdos de aprendizagem*, e no reconhecimento dos instrumentos que lhe permitam interpretar esses conteúdos.

Nos parágrafos anteriores, buscou-se sintetizar a concepção dos elaboradores dos PCN a respeito do processo de ensino e aprendizagem. Mas ainda existem explanações a serem feitas sobre esse processo em outras seções dos documentos de Introdução.

Assim, as próximas considerações estarão focadas nas idéias contidas em algumas dessas seções, com o objetivo de detectar novos elementos que esclareçam um pouco mais sobre a concepção dos formuladores dos PCN. Contudo, a ênfase estará mais especificamente nos *objetivos gerais a serem alcançados no ensino fundamental* e nos critérios de *seleção dos conteúdos* para essa fase escolar, aspectos de maior interesse a este trabalho de pesquisa.

A seção “Os objetivos gerais para o ensino fundamental”

Como o *objetivo fundamental* da escola, para os PCN, é a *formação do cidadão*, ela deve proporcionar o desenvolvimento de capacidades que estão na raiz da inserção social do aluno, fazendo com que ele

“(…) se perceba como parte de uma comunidade, de uma classe, de um ou vários grupos sociais e se comprometa, pessoalmente, com questões que considere relevantes para a vida pessoal e coletiva. Sendo essa capacidade nuclear ao exercício da cidadania, seu desenvolvimento é necessário para que se possa superar o individualismo e atuar, no cotidiano ou na vida política, levando em conta a dimensão coletiva.” (BRASIL, 1998b, p.74)

Nos PCN, os objetivos de cada área devem indicar as capacidades a serem desenvolvidas pelos alunos, e são essas capacidades que orientarão a seleção dos conteúdos e os recursos didáticos que devem ser desenvolvidos em sala de aula. Esses conteúdos e orientações didáticas, por sua vez, devem permitir que professor e aluno atinjam os objetivos estabelecidos.

A seção “Conteúdos das áreas”

De acordo com os elaboradores dos PCN, as práticas educacionais contemporâneas devem objetivar a formação de crianças e jovens capazes de compromissarem-se com sua própria aprendizagem. Nesse sentido, a escola deve propor o trabalho com conteúdos que promovam o desenvolvimento nos alunos de diferentes capacidades relativas a aspectos de ordem afetiva,

cognitiva, ética, estética e de sociabilização, de forma que os educandos possam ter uma formação básica para o exercício da cidadania.

Os conteúdos também devem transmitir os conhecimentos elaborados e reconhecidos pela sociedade, permitindo, dessa maneira, a formação de cidadãos. Para tanto, tais conteúdos não devem tratar apenas de conceitos e noções, mas devem, também, desenvolver nos alunos procedimentos e atitudes.

A seleção dos conteúdos a serem trabalhados deve ter como critério principal, possibilitar que professor e alunos atinjam os objetivos gerais estabelecidos pelos documentos de cada área, para os quatro ciclos do ensino fundamental.

Ainda em relação aos conteúdos conceituais, que compreendem conceitos, noções e princípios científicos, os autores alertam sobre a sua importância no desenvolvimento da capacidade de trabalhar idéias, símbolos, signos e imagens que permitam a representação da realidade.

Além da seleção dos conteúdos, outra questão de relevância levantada pelos elaboradores do documento introdutório dos PCN é a organização dos conteúdos para cada ciclo de escolaridade. Segundo colocam, para que a aprendizagem seja significativa, *os conteúdos devem ser trabalhados como constituintes de uma rede de significados, e não como tradicionalmente acontece, como uma seqüência linear de temas estanques*, pois partem da premissa de que a apreensão do significado de um objeto ou de um fato somente pode ser alcançada por meio das múltiplas relações que estes estabelecem com outros objetivos e acontecimentos.

“Um *desenho curricular* pode ser, portanto, composto de uma pluralidade de pontos, ligados entre si por uma pluralidade de ramificações ou caminhos, em que nenhum ponto (ou caminho) é privilegiado em relação a um outro, nem subordinado, de forma única, a qualquer um. Os caminhos percorridos não devem ser vistos como os únicos possíveis; um percurso pode passar por tantos pontos quantos necessários e, em, particular, por todos eles. Nem sempre um caminho mais ‘curto’ é aquele que leva em conta o processo de aprendizagem dos alunos. Trilhando percursos ditados pelos significados, há condições de se fazer com que o estudo dos diferentes conteúdos seja significativo para os alunos e não justificado apenas pela sua qualidade de pré-requisito para o estudo de outro conteúdo.” (BRASIL, 1998b, p.75) (grifo nosso)

Como já foi dito, nos documentos das áreas de conhecimento dos PCN, os conteúdos estão organizados em quatro ciclos que correspondem, cada um, a duas séries do ensino fundamental. Os conteúdos são apresentados, internamente, em blocos e eixos temáticos, de forma a tornar evidente os “objetos de estudo”, de acordo com as especificidades de cada área. Mais adiante será conhecido o caso do documento de Geografia.

A seção “Temas transversais”

Os formuladores dos PCN justificam a inclusão de conteúdos ou temas transversais em um currículo nacional por acreditarem ser urgente o trabalho com temáticas voltadas para assuntos de extrema relevância social, existentes na atualidade e sem as quais, segundo eles, não seria possível alcançar o principal objetivo do ensino fundamental, que é o de formar indivíduos para o pleno exercício da cidadania.

O trabalho com tais conteúdos exige um tratamento transversal, ou seja, não devem ter o *status* de disciplina, mas devem ser abordados transversalmente aos conteúdos de cada área de conhecimento e ter um tratamento interdisciplinar.

“Nessa perspectiva, as problemáticas sociais em relação à ética, saúde, meio ambiente, pluralidade cultural, orientação sexual e trabalho e consumo são integradas na proposta educacional dos Parâmetros Curriculares Nacionais como Temas Transversais. Não se constituem em novas áreas, mas num conjunto de temas que aparecem transversalizados, permeando a concepção das diferentes áreas, seus objetivos, conteúdos e orientações didáticas.”
(BRASIL 1998b, p.65)

Com base nessa leitura, pode-se dizer que o documento de Introdução dos Parâmetros Curriculares Nacionais propõe *lançar as bases de um modelo teórico-metodológico*, uma concepção de ensino e aprendizagem que, de certa forma, *deve ser seguido por todos os documentos das áreas do conhecimento*, assim como, pelos documentos dos temas transversais. Será investigado, então, se o documento referente à área de Geografia mantém coerência com esse modelo geral.

5.3. Os documentos da área de Geografia

A partir deste tópico, serão analisados propriamente os documentos dos PCN da área de Geografia, cuja estrutura é a seguinte: um documento para o 1º. e 2º.ciclos – Brasil (1997a), e um documento para o 3º.e

4º.ciclos – Brasil (1998a). Estes, por sua vez, estão divididos em duas partes, a saber:

1ª parte: trata da caracterização da área de Geografia e de seus objetivos gerais para o Ensino Fundamental, traz um breve histórico sobre a evolução do pensamento geográfico no século XX e discorre sobre questões de ordem teórico-metodológica relacionadas ao ensino e à aprendizagem de Geografia.

2ª.parte: mostra as propostas de ordem teórico-metodológicas, os objetivos específicos do ensino de Geografia e os critérios de avaliação para cada ciclo, assim como os conteúdos (blocos e eixos temáticos) específicos para cada ciclo. Também apresenta propostas de trabalho com conteúdos atitudinais e procedimentais, na seção denominada “Orientações didáticas” (1º e 2º ciclos) e na seção “Orientações metodológicas e didáticas” (3º.e 4º.ciclos).

Somente à 1ª parte do PCN para o 3º.e 4º.ciclos é acrescentada uma seção sobre os critérios de seleção e organização dos conteúdos para a área de Geografia, assim como para o trabalho interdisciplinar entre os conteúdos de Geografia e os temas transversais.

Por fim, há a seção de bibliografias consultadas pelos autores, o que mais adiante servirá como documento de investigação sobre a concepção do conceito de território adotada pelos PCN.

5.3.1. Paradigmas teórico-metodológicos adotados pelos PCN de Geografia

Neste momento, serão apresentados, de forma concisa, os paradigmas teórico-metodológicos que, de maneira mais evidente, orientam os *objetivos de ensino-aprendizagem, a proposta didático-pedagógica e os critérios de seleção e organização dos conteúdos para a área de Geografia.*

Na seqüência de cada um destes tópicos, deverão ser feitos apontamentos críticos, já que foram detectados neles equívocos e incongruências de naturezas diversas.

- **Objetivos de ensino-aprendizagem**

Sobre os objetivos da disciplina de Geografia para o Ensino Fundamental, os elaboradores dos PCN afinam-se com a diretriz geral dos documentos, segundo a qual a motivação maior do processo de ensino-aprendizagem deve ser a preparação de alunos cidadãos. Para tanto, a Geografia deve colaborar desde as primeiras etapas de escolaridade, visando tornar o mundo compreensível aos alunos e revelando a complexidade existente nas relações entre a sociedade e a natureza.

Assim, de acordo com os elaboradores dos PCN,

“A divisão da Geografia em campos de conhecimento da sociedade e da natureza tem propiciado um aprofundamento temático de seus objetos de estudo. *Essa divisão é necessária* como recurso didático, para distinguir os elementos sociais e naturais, mas é artificial, na medida em que *o objetivo da Geografia é explicar e compreender as relações entre a sociedade e a natureza*, e como ocorre a apropriação desta por aquela.” (BRASIL, 1997a, p.109)(grifo nosso)

Dessa forma, segundo os elaboradores, é essencial que os alunos compreendam que as relações entre a sociedade e a natureza compõem um todo integrado, do qual eles fazem parte e o qual precisam conhecer para poder interferir de maneira responsável nessa realidade, exercendo, assim, sua cidadania. (BRASIL, 1998a, p.29)

O estabelecimento desses objetivos gerais para o ensino de Geografia expõe uma visão dicotomizada dos elaboradores dos PCN com relação

ao objeto de estudo da ciência geográfica. Para esses autores, a Geografia está dividida em dois campos de conhecimento; o da sociedade e o da natureza.

Essa mesma visão dos elaboradores é transparecida ao discorrerem sobre temáticas selecionadas para o Ensino Fundamental, as quais devem estar fundamentadas no princípio de “unidade” da Geografia, ou seja, na interação existente entre Geografia Física e Geografia Humana (BRASIL, 1998a, p.37).

Sobre essa visão dicotomizada, que estabelece a necessidade de uma “unidade” para o conhecimento geográfico, pode-se afirmar, com base em Moraes (2000), que ela revela uma posição positivista dos elaboradores dos PCN em relação à Geografia, pois identificam o objeto de estudo dessa ciência nas relações “sociedade–natureza”, e não nas relações “sociedade–espaço”. E são estas, segundo o autor supracitado, que melhor circunscrevem a Geografia no âmbito das demais ciências.

Assim, segundo Moraes (op. cit., p.168-169),

“Há uma razoável concordância – uma das poucas – entre os geógrafos de que seu campo disciplinar circunscreve estudos que tematizam o *espaço*. Entretanto, a simples explicitação do que vem a ser essa categoria já repõe o problema da fragmentação das correntes metodológicas diversificadas, pois seu esclarecimento anima um rico e histórico debate já no campo da Filosofia pura.

Assim, fica impossível argumentar sobre o tema fora de uma posição metodológica previamente assumida, e, portanto, esclarece muito pouco o fato de o campo empírico de investigação da Geografia remeter-se à categoria *espaço*, mesmo que adjetivada (comumente como ‘geográfico’, ‘social’ ou ‘vívido’), como fazem a maioria das propostas examinadas. Num nível de

grande vagueza e indeterminação poder-se-ia argumentar que essa disciplina visa captar a dimensão espacial da realidade. Porém, faz-se mister explicitar mais seu universo de indagação.

Aqui, trabalha-se com a aceitação de que não é o espaço mas a *relação sociedade-espaço* que deve ser tomada na construção do objeto geográfico. Tal postura circunscreve bastante o campo geográfico ao mesmo tempo que solidifica sua qualificação. Dessa forma – e aí reside o maior significado dessa abordagem – é possível localizar com precisão a Geografia no domínio das Ciências Sociais, rompendo com a tese positivista da ‘unidade do conhecimento geográfico’ e com a velha qualificação de ‘ciência ponte’.

Tem-se consciência de que esta não é uma posição majoritária no interior do debate geográfico contemporâneo, onde ainda é muito forte a resistência em se abandonar a busca de nexos entre fenômenos naturais e sociais.” (grifo do autor)

Faz-se interessante notar que esse apontamento já havia sido feito por Moraes em relação a vários currículos estaduais e municipais, em uma análise produzida por tal autor em 1995, a pedido da Secretaria de Ensino Fundamental – MEC, para servir de subsídio à elaboração dos PCN. É possível, portanto, que tal apontamento tenha sido ignorado pelos elaboradores dos PCN de Geografia ou, talvez, tenha havido uma “resistência” por parte dos mesmos em buscar “nexos entre fenômenos naturais e sociais.”

- **Proposta didático-pedagógica**

No que se refere à proposta didático-pedagógica, os formuladores dos PCN de Geografia anunciam um modelo de currículo com base em uma

concepção construtivista, de forma a atender o modelo geral proposto pelo documento introdutório.

Assim, de acordo com os elaboradores,

“Abordagens atuais da Geografia têm buscado *práticas pedagógicas que permitam apresentar aos alunos os diferentes aspectos de um mesmo fenômeno em diferentes momentos da escolaridade, de modo que os alunos possam construir compreensões novas e mais complexas a seu respeito.* Espera-se que, dessa forma, eles desenvolvam a capacidade de identificar e refletir sobre diferentes aspectos da realidade, compreendendo a relação sociedade-natureza. Essas práticas envolvem procedimentos de problematização, observação, registro, descrição, documentação, representação e pesquisa dos fenômenos sociais, culturais ou naturais que compõem a paisagem e o espaço geográfico, na busca e formulação de hipóteses e explicações das relações, permanências e transformações que aí se encontram em interação. Nessa perspectiva, procura-se sempre a valorização da experiência do aluno.” (BRASIL, 1997a, p.115 e BRASIL, 1998a, p.30)(grifo nosso)

Para tanto, os elaboradores dos PCN reforçam a idéia de que o ensino de Geografia deve ser desenvolvido de *forma interativa* entre professores e alunos, estimulando a participação em grupo, seja em debates, trabalhos em equipe, assim como por meio de outras atividades que desenvolvam a sociabilidade, a convivência em grupo e o respeito mútuo, contribuindo, dessa forma, para a construção da cidadania.

Esta maneira *investigativa e reflexiva* permite que o aluno participe da construção do próprio conhecimento, expondo valores e instrumentalizando-se para que possa ter uma compreensão crítica da realidade. Para tanto, os

documentos propõem, então, o trabalho com *conteúdos atitudinais* e *procedimentais* dentro do contexto de ensino e aprendizagem da Geografia.

Em *nível atitudinal*, o aluno deve ter a oportunidade de expressar sua *opinião* (exposição de seu ponto de vista); *dialogar* (sociabilização, trabalho em grupo, confronto de idéias, troca de informações); *agir* (atitudes e comportamentos em relação a diferentes situações). Por meio dessas práticas, o aluno pode desenvolver maior autonomia, assim como vir a ter consciência das responsabilidades da ação individual e coletiva, o que pode contribuir para a formação de cidadãos que tomem atitudes coerentes em relação ao próximo e ao mundo.

Em *nível procedimental*, os alunos podem, entre outras coisas, *observar* (a partir do nível perceptivo do próprio conhecimento, compreendendo o significado científico do que está sendo observado e procurando respostas); *descrever* (compreendendo a realidade e selecionando informações); *comparar* (fazendo analogias entre lugares, paisagens e regiões diferentes); *sintetizar*, *interpretar* e *analisar* criticamente (formulando hipóteses, problematizando, registrando e construindo explicações); *inteirar-se* e *refletir* sobre os conhecimentos adquiridos por meio da Geografia.

Outra característica importante salientada pelos elaboradores, e que deve ser resgatada no processo de ensino e aprendizagem de Geografia, é a *construção*, de acordo com as etapas de escolaridade e o nível de desenvolvimento cognitivo dos alunos, *dos conceitos fundamentais dessa ciência*, a saber: o *espaço* (como objeto principal de estudo) e seus desdobramentos, ou seja, as categorias *lugar*, *paisagem*, *território* e *região*. Esses conceitos deverão

servir também de base, como será visto mais adiante, para a seleção e organização dos conteúdos a serem ensinados em Geografia no Ensino Fundamental.

Ainda propondo um enquadramento pedagógico contemporâneo, os PCN salientam a importância da *interdisciplinaridade*, entre os professores de Geografia e os das demais áreas, como História e as Ciências, já que a ciência geográfica ocupa-se tanto com o estudo da natureza como da sociedade, configurando-se “(...) como ‘ciência ponte’³⁴ entre diferentes formas de saber” (BRASIL, 1998a, p. 40). Segundo os autores, esse trabalho torna-se necessário e indispensável para ampliar os conhecimentos dos alunos e torná-los cientes de como o conhecimento científico está “articulado”.

Para finalizar a análise do modelo didático-pedagógico, é interessante mencionar a proposta dos PCN de incluir conteúdos “socialmente relevantes” entre aqueles tradicionalmente desenvolvidos nas aulas de Geografia. Esses conteúdos estão incluídos nos *temas transversais* (ética, meio ambiente, orientação sexual, pluralidade cultural, saúde, trabalho e consumo), os quais, segundo os autores,

“(...) foram propostos com o objetivo de auxiliar o professor a ensinar uma Geografia em que os alunos possam realizar uma leitura da realidade de forma não fragmentada, para que seus estudos tenham um sentido e significado no seu cotidiano, e no qual a sua vida no lugar possa ser compreendida interagindo com as pluralidades dos lugares, num processo de globalização, fortalecendo o espírito de solidariedade como cidadão do mundo.” (BRASIL, 1998a, p.61)

³⁴ Mais uma vez, transparece a visão positivista dos elaboradores dos PCN sobre o objeto de estudo da Geografia, ao utilizarem a idéia de “ciência-ponte”, como visto em Moraes (2000, p.168-169).

De acordo com as considerações presentes nos PCN, todos esses temas transversais possuem interface com a Geografia. Embora não devam configurar como disciplina do currículo escolar, segundo os elaboradores, os temas transversais devem ser trabalhados de maneira integrada aos estudos de Geografia, pois são essenciais na formação do cidadão.

Com base no quadro exposto, a crítica que se pode fazer da proposta didático-pedagógica dos PCN está ligada ao fato de seus elaboradores intitularem a proposta como sendo de cunho construtivista, mas apresentando, na realidade, elementos interacionistas (troca de idéias, momentos de reflexão, procedimentos de investigação, etc.) e de currículo, como a interdisciplinaridade e a transversalidade.

Coloca-se em questão, aqui, o êxito dos elaboradores dos PCN na tentativa de conciliar todos os aspectos enumerados. Nesse sentido, não será a proposta dos PCN mais um modelo pedagógico eclético?

Talvez os formuladores dos PCN tenham cometido um equívoco em relação ao que seria uma proposta construtivista. Levanta-se esse questionamento porque, assim como alerta Delval (1998, p.15), o que se entende atualmente por construtivismo ainda não está bem definido.

“(...) hoje em dia, todo o mundo se proclama construtivista sem realmente ser (...) e, com frequência, na descrição não passa da afirmação de que os sujeitos têm de construir seus próprios conhecimentos. Assim, na prática, as chamadas propostas construtivistas no terreno educativo não vão além daquilo que pode ser feito, defendendo simplesmente uma pedagogia ativa, como a que surgiu no início do século XX.”

De qualquer maneira, fica registrada a necessidade de se avaliar a viabilidade de uma proposta pedagógica como a que foi reunida nos documentos dos PCN para a área de Geografia.

- **Crítérios de seleção e organização dos conteúdos**

Aliado a esse modelo didático-pedagógico cujas características foram apontadas nas páginas anteriores, os PCN de Geografia sugerem ao professor-leitor trabalhar os conteúdos de ensino, por meio de uma abordagem pluralista, que concilie uma concepção humanista. Dessa forma, os conteúdos a serem ministrados em sala de aula devem permitir uma discussão a respeito das

“(…) dimensões subjetivas do espaço geográfico e as representações simbólicas que os alunos fazem dele. Torna-se importante que os alunos possam perceber-se como atores na construção de paisagens e lugares; que possam compreender que essas paisagens e lugares resultam de múltiplas interações entre o trabalho social e a natureza, e que estão plenos de significados simbólicos decorrentes da afetividade nascida com eles. Vale destacar que uma das grandes contribuições dadas pelas novas correntes fenomenológicas da Geografia foi a de buscar explicar e compreender o espaço geográfico não somente como produto de forças econômicas ou de formas de adaptação entre o homem e a natureza, mas também dos fatores culturais.” (BRASIL, 1998b, p.61)

Essa concepção de ensino é que deverá nortear, portanto, os critérios de seleção e organização dos conteúdos pelos elaboradores dos PCN de Geografia.

Além disso, os documentos são categóricos ao colocar que os conteúdos de Geografia selecionados para o Ensino Fundamental também devem contemplar temáticas de relevância social, essenciais na formação dos alunos como cidadãos.

“(…) cada cidadão, ao conhecer as características sociais, culturais e naturais do lugar onde vive, bem como as de outros lugares, pode comparar, explicar, compreender e espacializar as múltiplas relações que diferentes sociedades em épocas variadas estabeleceram e estabelecem com a natureza na construção de seu espaço geográfico. (...) a aquisição desses conhecimentos permite uma maior consciência dos limites e responsabilidades da ação individual e coletiva com relação ao seu lugar e a contextos mais amplos, de escala nacional e mundial.” (BRASIL, 1997a, p.123)

Para que isso se torne possível, os elaboradores dos PCN elencaram uma série de capacidades (valores e atitudes), que serviram como elementos norteadores no trabalho de seleção de conteúdos.

“Os conteúdos selecionados devem permitir o pleno desenvolvimento do papel de cada um na construção de uma identidade com o lugar onde vive e, em sentido mais abrangente, com a nação brasileira, valorizando os aspectos socioambientais que caracterizam seu patrimônio cultural e ambiental. Devem permitir também o desenvolvimento da consciência de que o território nacional é constituído por múltiplas e variadas culturas, que definem grupos sociais, povos e etnias distintos em suas percepções e relações com o espaço, e de atitudes de respeito às diferenças socioculturais que marcam a sociedade brasileira.” (BRASIL, 1997a, p.123)

Segundo os autores, também foi levada em consideração a necessidade de inclusão de conteúdos que permitam o desenvolvimento, pelos alunos, de procedimentos de pesquisa relativos à ciência geográfica. Portanto, ao

longo da escolaridade, os alunos devem aprender a observar, descrever, registrar e documentar, além de realizar representações, analogias, explicações e síntese de idéias a respeito de fatos e processos naturais e sociais.

Outro critério elencado pelos documentos é o uso das “categorias de análise essenciais” da Geografia para delinear os conteúdos do 1º ao 4º ciclo. Para essas etapas de escolaridade, foram selecionadas, como elementos norteadores dos conteúdos temáticos, as categorias *espaço geográfico*, *paisagem*, *território* (que deverá ser analisada no tópico seguinte) e *lugar*. De acordo com os autores, a organização dos conteúdos por ciclos, a partir dessas “categorias essenciais”, também levou em consideração o nível de desenvolvimento cognitivo dos alunos em cada faixa etária. Nesse sentido, os autores propõem que o trabalho com as categorias *espaço geográfico*, *paisagem* (como *paisagem local*), *lugar* (como *espaço vivido*) e *território* apresenta-se mais apropriado para os ciclos iniciais, pois o estudo de tais categorias seria mais adequado às características cognitivas e afetivas das crianças dessa faixa etária.

Já os alunos do 3º e 4º ciclos apresentam um amadurecimento cognitivo maior, podendo compreender e construir explicações mais complexas sobre a realidade à sua volta e sobre a relação entre lugares próximos e distantes, em escala nacional e mundial. Assim, pode haver, em relação aos alunos do 1º. e 2º. ciclos, um aprofundamento dos conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais. Em relação aos conteúdos conceituais, além daqueles propostos para os ciclos iniciais, somam-se ainda os de formação socioespacial, Estado, cultura, territorialidade, povos, fronteiras, globalização e região, os quais, segundo os autores, também passam a referenciar as temáticas propostas.

A seguir, será apresentada a estrutura de organização dos conteúdos dos PCN em blocos e eixos temáticos.

Conhecendo os blocos e eixos temáticos para o ensino fundamental de Geografia

Os conteúdos de Geografia propostos pelos formuladores da área estão distribuídos, de acordo com cada ciclo de escolaridade, em blocos ou eixos temáticos.

No caso do documento para o 1º e 2º ciclos, os conteúdos são apresentados apenas em grandes blocos temáticos.

Seguem os blocos temáticos para o 1º ciclo:

- Tudo é natureza
- Conservando o ambiente
- Transformando a natureza: diferentes paisagens
- O lugar e a paisagem

Para o 2º ciclo, os blocos temáticos propostos são os seguintes:

- O papel das tecnologias na construção de paisagens urbanas e rurais

- Informação, comunicação e interação
- Distâncias e velocidades no mundo urbano e no mundo rural
- Urbano e rural: modos de vida

Para o 3º e o 4º ciclos, os conteúdos são apresentados por eixos temáticos, os quais estão subdivididos em temas e itens. Apresentamos aqui apenas os grandes eixos temáticos. A proposta de conteúdos na íntegra, com temas e itens, encontra-se no Anexo 1 deste trabalho.

Eis os eixos temáticos propostos para o 3º ciclo:

- A Geografia como uma possibilidade de leitura e compreensão do mundo
- O estudo da natureza e sua importância para o homem
- O campo e a cidade como formações socioespaciais
- A cartografia como instrumento na aproximação dos lugares e do mundo

Os eixos temáticos propostos para o 4º. ciclo são:

- A evolução das tecnologias e as novas territorialidades em redes
- Um só mundo e muitos cenários geográficos
- Modernização, modo de vida e problemática ambiental

Sobre a proposta de organização dos conteúdos apresentada, pode-se, logo de imediato, verificar que a mesma afasta-se completamente daquela anunciada pelo documento introdutório, no qual previa-se um modelo curricular em rede.

O que pode ser constatado, na realidade, é um modelo tradicional de currículo, como aquele onde se apresentam os conteúdos de forma programática, em uma seqüência linear de temas estanques e, muitas vezes, desconexos, não estabelecendo as relações possíveis/ou necessárias entre os temas propostos para que houvesse uma real apreensão dos significados dos conteúdos geográficos, como propõe o documento de Introdução.

Outra questão a ser levantada, agora sobre os critérios de seleção dos conteúdos, está relacionada à incompatibilidade existente na abordagem pluralista, da maneira como foi proposta. Ainda que se tenha elencado conteúdos ligados às discussões da Geografia Crítica e da Geografia Humanista, verificou-se que foram incluídos somente procedimentos de pesquisa ligados ao método de investigação dialético (observar, descrever, comparar, realizar síntese, etc.) e nada se esclarecendo a respeito do método fenomenológico. Segundo Christofolletti (1982), tal método de investigação dialético requer uma separação

entre o sujeito (quem observa, descreve, registra, etc.) e o objeto de investigação – idéia que, ao contrário, é completamente afastada pelo método de investigação da fenomenologia, no qual se baseia a corrente da Geografia Humanista. No caso, a fenomenologia propõe “(...) uma investigação objetiva do mundo individual e, em oposição às aproximações positivistas, enfatiza a individualidade e a subjetividade, e não a replicabilidade e a verdade.” (HOLZER, 1992, p.321)

Entende-se que o quadro revelado a respeito da fundamentação teórico-metodológica dos PCN de Geografia compromete a intenção desses documentos curriculares de ser objeto de um saber inovador e contemporâneo. Diferentemente do objetivo a que se propuseram, ou seja, atualizar as práticas e os conceitos utilizados pelos professores em sala de aula, os PCN podem estar colaborando com uma transposição didática incongruente, que, conseqüentemente, pode estar distanciando ainda mais o saber ensinado do saber científico.

5.4. O conceito de território nos documentos da área de Geografia

A partir deste tópico, analisar-se-á, especificamente, o tratamento dispensado ao conceito de território nos PCN de Geografia - Brasil (1997a) e Brasil (1998a), ou seja, qual a concepção de seus elaboradores sobre esse conceito e quais as eventuais incongruências, imprecisões e contradições teórico-conceituais cometidas no decorrer dos textos propostos. Para tanto, serão utilizados como referenciais de análise do significado dessa categoria geográfica

a revisão bibliográfica apresentada no capítulo 3 e o mapa conceitual elaborado no capítulo 4.

O conceito de território é mencionado em vários momentos em ambos os documentos para a área de Geografia. Contudo, em alguns trechos, os autores dispensam uma maior atenção à discussão sobre essa categoria de análise específica. O primeiro desses trechos, e talvez o mais representativo, situa-se no subitem “Conhecimento geográfico: características e importância social”, do item introdutório “Caracterização da área de Geografia”, presente nos dois documentos, Brasil (1997a, p.110-112) e Brasil (1998a, p.27 e 28) sendo aquele destinado ao 3º. e 4º. ciclos, o mais completo, por tratar também do conceito de territorialidade. No trecho mencionado, os autores discorrem, inicialmente, sobre a importância de se trabalhar as categorias de análise da Geografia de maneira adequada aos níveis de desenvolvimento cognitivo dos alunos. Porém, na seqüência, vão além desta questão, tentando traçar um esboço teórico a respeito dos significados dos conceitos de território, paisagem e lugar. Nota-se, nesse momento do texto, a ausência de menção ao conceito de região, anunciado com ênfase no início do documento e indicado como sendo um dos conceitos básicos da Geografia.

No caso do conceito de território, esse esboço não fica restrito apenas a essa categoria de análise, propondo os autores uma diferenciação conceitual entre território e territorialidade. Estes propõem mostrar, também, de que maneira o conceito de território está estreitamente relacionado com os conceitos de paisagem e de lugar. Nessa proposta, no entanto, também não obtêm grande sucesso, como veremos mais adiante.

Pela sua importância como objeto de análise, será apresentada a seguir o trecho em questão, da maneira como foi apresentado no documento para o 1º e o 2º ciclos, acrescido dos trechos sobre o conceito de territorialidade apresentados apenas no documento de 3º e 4º ciclos.

“O conceito de território foi originalmente formulado nos estudos biológicos do final do século XVIII. Nessa definição inicial, ele é a área de vida de uma espécie, onde ela desempenha todas as suas funções vitais ao longo do seu desenvolvimento. Portanto, para animais e plantas, o território é o domínio que estes têm sobre porções da superfície terrestre. Foi por meio de estudos comportamentais que Augusto Comte incorporou o conceito de território aos estudos geográficos, como categoria fundamental para as explicações geográficas.

Na concepção ratzeliana de Geografia esse conceito define-se pela propriedade, ou seja, o território para as sociedades humanas representa uma parcela do espaço identificada pela posse. É dominado por uma comunidade ou por um Estado. Na geopolítica, o território é o espaço nacional ou área controlada por um Estado-nacional: é um conceito político que serve como ponto de partida para explicar muitos fenômenos geográficos relacionados à organização da sociedade e suas interações com as paisagens. O território é uma categoria importante quando se estuda a sua conceitualização ligada à formação econômica e social de uma nação. Nesse sentido, é o trabalho social que qualifica o espaço, gerando o território. Território não é apenas a configuração política de um Estado-Nação, mas sim o espaço construído pela formação social.

Para estudar essa categoria é necessário que os alunos compreendam que os limites territoriais são variáveis e dependem do fenômeno geográfico considerado. Hoje, por exemplo, quando se estudam os blocos econômicos, o que se entende por território vai muito além do Estado-nacional. Além disso, compreender o que é território implica também compreender a complexidade da convivência em um mesmo espaço, nem sempre harmônica, da

diversidade de tendências, idéias, crenças, sistemas de pensamento e tradições de diferentes povos e etnias. É reconhecer que, apesar de uma convivência comum, múltiplas identidades coexistem e por vezes se influenciam reciprocamente, definindo e redefinindo aquilo que poderia ser chamado de uma identidade nacional. No caso específico do Brasil, o sentimento de pertinência ao território nacional envolve a compreensão da diversidade de culturas que aqui convivem e, mais do que nunca, buscam o reconhecimento de suas especificidades, daquilo que lhes é próprio.

Para professores de geografia é fundamental reconhecer a diferenciação entre a categoria território e o conceito de territorialidade. Num primeiro momento essas duas palavras podem parecer dizer a mesma coisa. Porém, o território refere-se a um campo específico de estudo da Geografia. Ele é representado por um sistema de objetos fixos e móveis, como, por exemplo, o sistema viário urbano representando o fixo e o conjunto dos transportes como os móveis. Ambos constituem uma unidade indissolúvel, mas que não se confundem. Outro exemplo pode ser a unidade formada pela moradia com a população. No limite mais abstrato, o da indústria e do fluxo de trabalhadores.

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

A categoria território possui uma relação bastante estreita com a de paisagem. Pode até mesmo ser considerada como o conjunto de paisagens contido pelos limites políticos e administrativos de uma cidade, estado ou país. É algo criado pelos homens, é uma instituição." (BRASIL, 1997a, p.110-111; BRASIL 1998a, p.27-28)

De agora em diante, serão analisadas partes do trecho citado anteriormente, pontuando-se e tecendo-se considerações, visto que, por meio da leitura realizada, foi possível detectar problemas de toda ordem - epistemológicos, semânticos e morfológicos - em relação ao conceito de território.

Seguem, então, os apontamentos concernentes ao objetivo deste estudo.

Um aspecto que chama a atenção no trecho citado é o fato de, inicialmente, os autores buscarem um viés epistemológico para a apresentação dos significados teóricos do conceito de território. Ainda que seja uma idéia interessante para a condução das explicações necessárias (como também foi feito no capítulo 3 deste trabalho), o texto proposto é muito sintético, apresentando, de maneira estanque, as várias conotações adquiridas pelo conceito com o passar do tempo, sem contextualizar historicamente para esses significados no âmbito da ciência.

Veja-se a idéia expressa no seguinte período do texto: “Foi por meio de estudos comportamentais que Augusto Comte incorporou o conceito de território aos estudos geográficos, como categoria fundamental para as explicações geográficas”. Sem comentar o fato de que não foi explicado ao professor-leitor o que seriam esses “estudos comportamentais”, o texto não menciona de que maneira ocorreu essa “incorporação” do conceito de território pela Geografia, ou seja, que novas conotações de conteúdo e aplicabilidade tal conceito veio a ganhar no âmbito da pesquisa geográfica.

Uma imprecisão inicial pode ser apontada no seguinte período do trecho: “(...) o território para as sociedades humanas representa uma parcela do

espaço identificada pela posse. É dominado por uma comunidade ou por um Estado”. A explicação dos autores sobre quais atores dominam um espaço, ou seja, que possuem poder sobre um território, mostra-se restrita, faltando mencionar-se as empresas que criaram suas territorialidades nas últimas décadas, ameaçando e, muitas vezes, sobrepondo-se ao poder de muitos Estados nacionais.

Dessa maneira, o texto apresenta-se com grande superficialidade, o que também pode ser atestado nas vagas definições apresentadas sobre o conceito de território e nas bruscas rupturas existentes entre uma idéia e outra.

“O território é uma categoria importante quando se estuda a sua conceitualização ligada à formação econômica e social de uma nação. Nesse sentido, é o trabalho social que qualifica o espaço, gerando o território. Território não é apenas a configuração política de um Estado-Nação, mas sim o espaço construído pela formação social.” (BRASIL, 1997a, p.111)

Nesse trecho, por exemplo, deixa-se bruscamente a idéia de território como “espaço nacional” e Estado-nação, elaborada pela Geografia Política do final do século XIX, para se apresentar outra: a de território como “espaço construído pela formação social”, sem definir a que corrente de pensamento é atribuída a construção desse significado. De acordo com a conceitualização apreendida neste trabalho, a partir dos capítulos 3 e 4, é possível que os autores estejam se reportando à Geografia Crítica, o que, no entanto, pode não estar claro para a maioria dos professores-leitores. Além disso, é possível tecer outras observações a respeito do trecho imediatamente supracitado. Em primeiro lugar, sob nosso ponto de vista, causa confusão ao leitor o fato de os autores usarem, em um curto período do texto, três denominações diferentes para qualificar o território: “formação econômica e social”, “trabalho social” e “formação

social”; sem diferenciar esses conceitos. Em segundo lugar, a conceitualização apresentada afasta-se daquela apreendida da Geografia Crítica, segundo a qual o território é entendido como a base espacial onde estão dispostos objetos, formas e ações construídas pelos atores e historicamente determinadas, segundo as regras do modo de produção vigente em cada época, ou seja, pelas relações sociais de produção.

Pode-se concluir que, nesse momento específico do texto, os autores dos PCN perderam a oportunidade de mostrar ao professor-leitor qual é o mote teórico do conceito de território, que, como já se sabe, são as relações de poder. Por isso, pode-se dizer que seria mais preciso e correto se os autores dissessem que são as relações de poder que qualificam o espaço, gerando o território, e não o trabalho social, pois, se assim fosse, em nada diferiria o significado do território das categorias de espaço geográfico, ou de formação socioespacial. (BRASIL, 1997a, p. 111)

Outra imprecisão pode ser verificada no seguinte trecho:

“Para estudar essa categoria [território] é necessário que os alunos compreendam que os limites territoriais são variáveis e dependem do fenômeno geográfico considerado. Hoje, por exemplo, quando se estudam os blocos econômicos, o que se entende por território vai muito além do Estado-nacional.”

Nesse trecho, entende-se que os autores usam a idéia de limite para se referir à idéia de escala. Assim, não seriam os “limites territoriais” variáveis de acordo com o fenômeno geográfico considerado, mas as *escalas territoriais* de análise, onde podemos subentender as escalas territoriais de poder. É notória a pouca atenção dada a essa questão, tão importante no âmbito da

ciência geográfica, a qual se fez questão de ressaltar na página 27 do Capítulo 3, sobre o conceito de território.

Voltando à análise dos PCN, um pouco mais adiante, no terceiro parágrafo, pode-se apontar uma imprecisão dos autores ao discutirem a “identidade nacional” e o “sentimento de pertinência ao território nacional”. De acordo com nossa leitura, não é apenas a “convivência comum” de “múltiplas identidades” influenciando-se reciprocamente que define a identidade de uma nação. E tampouco, o “sentimento de pertinência” advém apenas do reconhecimento da “diversidade de culturas” que convivem em um território nacional³⁵. Retomando as idéias de CORREA (1994) e de HAESBAERT (1999), expostas no capítulo anterior, a identidade de uma nação é construída a partir da apropriação afetiva de um espaço por um indivíduo ou por um grupo de indivíduos. E essa afetividade está calcada nos sentimentos e nos simbolismos atribuídos aos lugares, ou seja, naquilo que leva as pessoas a acreditar que fazem parte de um grupo social e que pertencem a um determinado território. Dessa forma, a identidade é buscada também nos símbolos (nas paisagens, nos monumentos, nos mitos, etc.), assim como no reconhecimento e na valorização das diferentes etnias, culturas e formas de viver das pessoas que compreendem a sociedade nacional.

³⁵ A idéia desse terceiro parágrafo dos PCN, ao que parece, busca adequar o discurso dos elaboradores, àquele adotado pelos PCN, de maneira geral, a respeito das mudanças ocorridas nas últimas décadas, no conceito de democracia no âmbito da educação. Segundo BARRETTO (2000, p.18),

“Historicamente, o conceito de democracia tem recebido significados diferentes, ora privilegiando o atendimento do interesse geral, entendido como interesse da maioria, ora destacando o direito das minorias a serem atendidas. Em tempos de desregulamentação, como os nossos, o entendimento de democracia tem pendido para a valorização dos interesses das minorias, mesmo quando interpretadas como maiorias tradicionalmente silenciadas. O discurso da igualdade é substituído pelo discurso das diferenças. Se antes o democrático era buscar a igualdade básica, agora o democrático é respeitar as diferenças.”

Assim, pode-se dizer que esse discurso do “respeito às diferenças” é um dos eixos centrais e um dos principais objetivo que norteiam os conteúdos propostos nos PCN.

Já o quarto e o quinto parágrafos parecem reservados a elucidar as diferenças entre território e territorialidade. Vale mencionar que a discussão levantada nos parágrafos imediatamente anteriores deveria fazer parte das explanações a respeito desses dois conceitos, já que a questão dos sentimentos de pertencimento e de identidade territorial é essencial para a construção do significado de territorialidade. No entanto, os autores parecem ignorar esse aspecto, tecendo uma explicação retórica que, segundo entende-se, não foi capaz de esclarecer as diferenças entre os significados de território e de territorialidade.

Sobre a diferenciação entre esses dois conceitos, cabe aqui lembrar SOUZA (1995, p. 98-99), que esclarece que

“(…) a territorialidade, no singular, remeteria a algo extremamente abstrato: aquilo que faz de qualquer território um território, isto é, (…) relações de poder espacialmente delimitadas e operando sobre um substrato referencial. As territorialidades, no plural, significam os tipos gerais em que podem ser classificados os territórios conforme suas propriedades, dinâmica, etc.: para exemplificar, territórios contínuos e territórios descontínuos singulares são representantes de duas territorialidades distintas, contínua e descontínua. Seja como for, é óbvio que, ao falar de territorialidade, o que o autor deste artigo tem em mente é um certo tipo de interação entre homem e espaço, a qual é, aliás, sempre uma interação entre seres humanos mediatizada pelo espaço.”

O trecho citado encerra-se, ainda, com mais um problema, ao fazer afirmações que nada esclarecem sobre o significado do conceito de território ao professor-leitor. De que adianta afirmarem os autores, por exemplo, que a “categoria território” tem uma estreita relação com a de paisagem e, na seqüência, mencionarem simplesmente que, então, um território pode ser considerado como um conjunto de paisagens? Ou seja, para se compreender a

estreita relação entre os conceitos de território e paisagem, basta saber que o território reduz-se a um “conjunto de paisagens”?

Diante de tantas dúvidas em relação ao que está sendo discutido pelos autores dos PCN de Geografia, entende-se, como já afirmou-se anteriormente, que falta clareza e maior precisão nas colocações teóricas dos autores, sobretudo a respeito dos conceitos mencionados neste trecho dos documentos.

Outro trecho relevante em relação ao significado do conceito de território, nos PCN, encontra-se na seção “Orientações didáticas”, onde os elaboradores propõem uma discussão a respeito daquilo que chamam “princípio da territorialidade dos fenômenos geográficos”, no item “Territorialidade e extensão”. Em ambos os documentos, o texto é praticamente o mesmo, e diz o seguinte:

“Nenhum estudo geográfico das formas de interações entre a sociedade e a natureza poderá estar desvinculado da territorialidade ou extensão do fato estudado. Os lugares têm, por exemplo, fronteiras territoriais. O território é a base física e material da paisagem, expressa-se numa determinada extensão, permitindo, assim, que se estabeleça alguma forma de fronteira.

As fronteiras se estabelecem por meio de diferentes relações de comércio, de comunicação, de circulação de pessoas, e, pela sua natureza concreta, serão passíveis de uma representação cartográfica porque sempre definem uma extensão. Por exemplo: a área de influência de uma cidade, até onde ela pode ser considerada como centro importante dos fluxos comerciais ou de pessoas, poderá ser territorialmente representada em mapas.

O princípio da territorialidade dos fenômenos geográficos definidos pelo processo de apropriação da natureza pela sociedade garante a possibilidade

de se estabelecerem os limites e as fronteiras desses fenômenos, sua extensão e tendências espaciais. São, portanto, fenômenos localizáveis e concretos. Isso facilita sua representação cartográfica.

Hoje, mais do que nunca, com o auxílio da computação gráfica, a cartografia, como uma das importantes disciplinas no estudo da Geografia, vem elaborando uma variedade muito grande de mapas temáticos, permitindo estudos sobre fluxos econômicos, formas de ocupação do solo, distribuição dos recursos naturais, etc. A representação cartográfica, inclusive dos territórios em conflito, permite a visualização das fronteiras em estado de tensão política.” (BRASIL, 1997a, p.156-157; BRASIL, 1998a, p.138-139)

Nesse trecho, os elaboradores dos PCN definem a idéia de “princípio da territorialidade dos fenômenos geográficos”, segundo a qual todo fenômeno geográfico dá-se em uma determinada extensão de espaço, possui fronteiras claramente estabelecidas e, por isso, é um fenômeno possível de ser representado cartograficamente.

Aqui, ao que parece, os elaboradores retomam uma idéia já discutida no trecho anterior e por nós criticada, que é a de “limites territoriais”, no caso as escalas territoriais de análise. Ou seja, de acordo com o recorte espacial de estudo desejado, teremos determinados fenômenos geográficos ocorrendo em uma determinada extensão do território.

Deixando um pouco a discussão sobre a idéia de “princípio da territorialidade” em si, o que também pode-se perceber nesse trecho é, mais uma vez, a opção dos autores de não discutir a essência da territorialidade dos fenômenos geográficos, isto é, as relações de poder, e de não mostrar que, na realidade, são essas relações que qualificam o território enquanto campo de

estudo da Geografia, estabelecendo e organizando os elementos móveis e imóveis construídos pela sociedade, os fluxos e as redes, definindo fronteiras, etc.

Em várias outras partes dos documentos, como nos objetivos propostos para a área de Geografia, o conceito de território é apresentado por meio da discussão do conceito de paisagem, sugerindo uma espécie de subordinação do primeiro conceito em relação ao segundo. É o que ocorre nos seguintes trechos:

“(…) a configuração territorial igualmente pode ser tratada, pois as relações entre as paisagens urbanas e rurais estão permeadas por *decisões político-administrativas* promovidas não apenas por instâncias regionais, mas sobretudo federais, explicitando-se a predominância do urbano sobre o rural. Questões relativas à *posição, localização, fronteira e extensão* das paisagens são, assim, retomadas, o que garante a possibilidade de os alunos ampliarem as noções e conhecimentos que haviam anteriormente construído a respeito.” (BRASIL, 1997a, p.140) (grifo nosso)

“O estudo da informação, da comunicação e do transporte, por sua vez, ao superar uma abordagem descritiva dos seus meios - televisão, rádio, automóvel, trem, etc. - permite uma compreensão dos processos, intenções e conseqüências das relações entre os lugares, em escala regional, nacional e até mesmo mundial. Quando abordado por meio da escala local e do *território*, permite aproximar os alunos das dinâmicas existentes entre as paisagens urbanas e rurais. A preocupação fundamental é que os alunos construam as primeiras noções sobre o papel da informação, da comunicação e dos transportes na constituição dessas paisagens e nas múltiplas relações que existem entre o local, o regional e o mundial.” (BRASIL, 1997a, p.141) (grifo nosso)

“(…) - distinguir as grandes unidades de paisagens em seus diferentes graus de humanização da natureza, inclusive a *dinâmica de suas fronteiras*, sejam elas naturais ou históricas, a exemplo das grandes paisagens naturais, as

sociopolíticas como os Estado-nacionais e cidade-campo.” (BRASIL, 1998a, p.53) (grifo nosso)

Acredita-se que essa forma de abordagem é inadequada, induzindo o professor-leitor a uma interpretação distorcida dos significados dos conceitos em questão, visto que vários aspectos de ordem morfológica e semântica referentes ao território são empregados ao conceito de paisagem. Por exemplo: de acordo com as leituras que embasam este trabalho, seria mais adequado os autores dizerem, no primeiro dos trechos citados anteriormente, que as *divisões territoriais internas da nação* – municípios (área rural e área urbana), estados, regiões - é que são *permeadas por “decisões político-administrativas em suas várias instâncias”*, e não as paisagens rurais e urbanas. Já no segundo trecho, seria mais adequado os autores dizerem que, ao estabelecerem diversos níveis de relações entre os lugares, em escala regional, nacional e mundial, os meios de transporte e comunicação possuem, em primeira instância, um papel fundamental na constituição dos territórios, e não das paisagens urbanas e rurais.

Pode-se concluir, com base nas colocações feitas acima, que os autores dos PCN de Geografia tomam, em várias situações, os conceitos de paisagem, lugar e território quase como sinônimos, sem uma preocupação formal em relação aos significados teóricos desses conceitos.

Em relação ao emprego do território como conceito gerador de conteúdos, foram detectadas poucas referências no documento para o 1º e 2º ciclos, estando seus conteúdos baseados, sobretudo, nos conceitos de paisagem e lugar. Também são poucas as menções ao conceito de território no 3º ciclo, em que tal conceito é gerador apenas do eixo 1 - “A Geografia como uma

possibilidade de leitura e compreensão do mundo”. Neste, os autores dizem o seguinte:

“Outros temas emergentes poderiam surgir no campo de interesse do aluno, quase sempre colocados pela mídia. Entre eles, os dos grandes conflitos políticos e sociais. As guerras separatistas na luta pela redefinição de *fronteiras territoriais e soberanias ou autonomias nacionais*. Dificilmente o aluno poderia ter uma compreensão exata sobre o assunto sem a explicação sobre o *processo de construção desses territórios* ao longo da História, como seus diferentes povos se apropriam deles para *definir a configuração das fronteiras* em conflito. Mais uma vez a Geografia e a História interagem como condição necessária para que o aluno tenha uma visão crítica dos conflitos e se posicione em relação a eles.” (BRASIL, 1998a, p.56) (grifo nosso)

O território também é um dos conceitos geradores do tema “A construção do espaço: os territórios e os lugares (o tempo da sociedade e o tempo da natureza)”. Segundo os autores, esse tema

“(…) poderá ser desdobrado em diferentes itens e conteúdos, que permitam ao professor trabalhar os conhecimentos que levam a compreender como ocorre o *processo de estruturação do território e dos lugares*.

Entre esses itens e conteúdos poderiam ser trabalhados aqueles referentes à *divisão social e territorial do trabalho*, ou seja, como desenvolver as forças produtivas e as relações sociais de produção. A partir da organização do trabalho social, levar o aluno a compreender como a sociedade se apropria da natureza. Isso significa que poderá contemplar conteúdos que analisem o desenvolvimento intrínseco do trabalho no processo histórico, como também a dinâmica das leis que regulam os fenômenos da natureza.

Ao tratar temas e conteúdos sobre as diferentes maneiras como o trabalho social interage com a natureza, o professor poderá resguardar em sua abordagem as especificidades, mas nunca perder de vista que esse *território*

é produto da interação desses dois níveis de sua realidade, e que as análises específicas deverão sempre resgatar a unidade desse espaço como resultado daquela interação.” (BRASIL, 1998a, p.56-57) (grifo nosso)

A maior incidência de propostas que privilegiam o território como conceito gerador de conteúdos está no 4º ciclo. Parte do significado de território é discutido no eixo 1 - “A evolução das tecnologias e as novas territorialidades em redes”.

“Neste momento, em que o aluno já tem alguns conhecimentos sobre as grandes categorias analíticas da Geografia, inclusive das principais características da paisagem, torna-se importante estimulá-lo a pensar criticamente a potencialidade criadora do homem na busca de novas tecnologias para superar as distâncias do tempo e do espaço no processo de aproximação e integração entre os lugares e os territórios do mundo.

Vários são os temas e itens que poderão ser desdobrados desse eixo. Porém, dois têm se revelado como grandes temas motrizes das principais forças humanas capazes de gerar profundas transformações no processo de interação entre a sociedade e a construção do seu território. São eles: a velocidade e a eficiência dos transportes e da comunicação como novo paradigma da globalização e a globalização e as novas hierarquias urbanas. Ninguém poderá trabalhar as novas territorialidades que se vislumbram nos polêmicos e controvertidos discursos da globalização sem passar por esses dois grandes temas nas análises sobre a dinâmica das transformações do espaço geográfico e conseqüentemente em suas paisagens.” (BRASIL, 1998a, p. 100-101)

Subordinado ao eixo 1 do 4º ciclo, o tema “A globalização e as novas hierarquias urbanas” também busca explicitar alguns dos significados do conceito de território a saber:

“Para o professor, mais importante do que ficar estudando a genealogia da globalização, o que não significa deixar de explicar aos alunos seu significado, é procurar ajudá-los a compreender como a globalização veio redefinindo uma nova territorialidade do espaço, principalmente quando se verifica o que aconteceu com a estruturação e o conceito de redes urbanas, tema de grande interesse para a Geografia.

Hoje, quando o professor busca explicar para os seus alunos a natureza e o significado do conceito de rede urbana, deverá ter clareza que não é somente o conceito que vem se redefinindo, mas sua estruturação.” (BRASIL, 1998a, p.103)

No eixo 2 do 4º ciclo - “Um só mundo e muitos cenários geográficos”, o tema “Estados, povos e nações redesenhando suas fronteiras” propõe uma discussão importante sobre o conceito de território e de noções a ele subentendidas, explicitadas, inclusive, no próprio título do tema.

“O aluno nessa faixa etária de sua aprendizagem já pode começar a compreender o significado da política e dos conflitos étnicos e sociais que ocorrem no interior das sociedades. O professor deverá ajudá-lo na compreensão de que, em grande parte, esses conflitos nascem da disputa pelo poder, seja de uma classe, etnia ou de um território sobre o outro.

(...) Temas como território, Estado e nação poderão ser trabalhados analisando-se e permitindo ao aluno compreender como eles, no processo histórico, estão sempre sendo redefinidos, como a mobilidade das fronteiras está no interior da explicação dos processos e conflitos que ainda emergem regionalmente em vários continentes.

Conteúdos como os dos espaços das minorias étnicas, culturais, permitem uma abordagem de profundo significado geográfico. Isso em razão de que quase todas essas minorias têm raízes na maneira como foram, muitas vezes, ‘enclausuradas’ no interior de certos espaços das sociedades

majoritárias com os quais não se identificam e acabam desencadeando, muitas vezes, lutas sangrentas para adquirir sua autonomia territorial.

Outros temas e conteúdos, como o das relações internacionais, poderão também ser colocados para que os alunos possam inteirar e compreender os processos da nova ordem mundial. (...) Nessa nova ordem, trazer para a explicação o significado da importância dos grandes organismos internacionais que foram criados para medir as relações internacionais entre os Estados, povos e nações do mundo. (...).” (BRASIL, 1998a, p.107)

Na proposta dos eixos e dos temas concernentes ao conceito de território, percebe-se uma melhor adequação ao significado teórico dessa categoria de análise. Contudo, as discussões propostas acabam permanecendo apenas em nível do território nacional ou na escala das relações globais que vêm se consolidando nas últimas décadas, faltando, portanto, conteúdos que apresentem o território como espaço vivido e que discutam sobre as territorialidades locais, dentro de uma abordagem da Geografia Humanista que, em princípio, os autores anunciaram ter adotado.

Dessa forma, a respeito do tratamento teórico dado ao conceito de território nos documentos dos PCN de Geografia, conclui-se:

- Falta rigor em relação à definição do significado teórico do conceito de território, bem como em relação aos demais conceitos empregados, no caso, e com maior recorrência, os de paisagem e lugar, visto que o conceito de região é praticamente ignorado nos documentos.
- Não há clareza no tratamento entre as abordagens político-econômica e simbólico-afetiva, inviabilizando o caráter plural

que os autores desejaram dar à discussão teórica, o que acabou se caracterizando como um ecletismo sem rigor conceitual.

Tendo em vista todos esses problemas apontados em relação à fundamentação teórico-metodológica dos PCN para a área de Geografia e, mais especificamente, em relação ao significado teórico do conceito de território, podemos afirmar que procedem, em grande parte, as críticas efetuadas por SPOSITO (1999) e OLIVEIRA (1999), as quais serviram como indicações para a formulação de nossa hipótese de trabalho, conforme anunciado no capítulo 1 do presente estudo. Ou seja, os PCN falham como elemento de transposição didática ao negligenciarem a preparação do saber a ser ensinado.

5.5. Conclusão geral sobre os documentos dos PCN para o ensino de Geografia

Finalizada essa leitura dos PCN, tendo como elementos de análise o desenho curricular geral, as propostas de conteúdos para a área de Geografia e a abordagem atribuída ao significado do conceito de território, acredita-se ser de grande importância tecer, ainda, algumas considerações a respeito dos documentos examinados.

Em primeiro lugar, entende-se que os documentos dos PCN para a área de Geografia avançam como modelo de desenho curricular ao proporem conteúdos e temáticas de estudo baseados nos conceitos fundamentais dessa ciência, como as categorias “espaço geográfico”, “paisagem”, “lugar”, “território”

e “região”. Porém, a maneira como os conteúdos de Geografia são apresentados ao professor-leitor foge da proposta maior de desenho curricular apresentada como parâmetro no documento de Introdução, para o qual, segundo os autores, os conteúdos deveriam ser apresentados como uma grande rede, apontando suas intersecções e desdobramentos, e não de forma linear, como uma grande tabela de temas elencados, que foi o que se constatou.

Em relação ao conceito de território, com exceção dos tópicos dos PCN analisados, como “Conhecimento geográfico: características e importância social”, as menções feitas a essa categoria de análise surgem de maneira pulverizada tanto nos documentos para o 1º. e o 2º. ciclo quanto para o 3º. e o 4º. ciclo. Entre as partes desses documentos (objetivos gerais, conteúdos selecionados e procedimentos metodológicos propostos para cada ciclo), o território é tratado de uma forma totalmente desarticulada. Também não são claras as referências teóricas empregadas ao conceito de território, tornando difícil a identificação de seu significado e a corrente à qual é atribuído – fato agravado quando se sabe que, atualmente, diversos estudiosos da Geografia discutem este conceito, enquanto categoria de análise geográfica.

Assim, mesmo fazendo uma análise da bibliografia citada no final de cada documento, tornou-se difícil detectar as concepções que nortearam as reflexões dos autores, pois são poucas as referências que tratam especificamente das discussões teóricas a respeito do território.

Na realidade, *constatou-se*, como já fora colocado, *que o significado do conceito de território nos PCN mostra-se, na maioria das vezes, desvinculado de seu mote teórico fundamental - as relações de poder. Entende-se que esse tratamento dispensado pelos autores ao conceito, apresenta-se*

semanticamente míope. Por outro lado, encontra-se adequado à tônica despolitizada e, de certa forma, acrítica que permeia os PCN de maneira geral. Ou seja, há uma preocupação maior com a dimensão sociocultural das relações humanas, do que com as questões de ordem econômica, política e ideológica, como já havia sido apontado no início deste capítulo.

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

Tendo em vista todos esses problemas relacionados à transposição didática proposta nos PCN de Geografia, coloca-se em discussão as seguintes questões:

- Por que os elaboradores dos PCN de Geografia não tiveram êxito em elaborar uma preparação didática eficiente e teoricamente rigorosa a respeito do conceito de território?
- E sobre os problemas relacionados à fundamentação teórico-metodológica proposta para esse modelo de currículo, o que teria acontecido?

Segundo Chevallard (1991, p. 25), para detectar problemas dessa ordem,

“Seria necessário reconhecer a complexidade das posições diferenciais dos diversos agentes na sua intervenção ao seio da noosfera – onde as competências são finalmente delimitadas, os registros determinados, as responsabilidades arbitradas e os poderes circunscritos”.³⁶ Porém, “um matemático [ao intervir num trabalho da noosfera] não pode aí ter os mesmos propósitos que um professor: ele pode lembrar o que deveria ser o saber a ensinar, e, por uma dedução que já não lhe pertence mais, e que pode somente sugerir, o que deveria ser ensinado; *ele não pode* por causa da *ilegitimidade de seu papel* – aí se promover pedagogo, e *dizer como deveria ensinar*.”³⁷ (grifo nosso)

Talvez esteja aqui, então, a razão dos elaboradores dos PCN cometerem os equívocos apontados neste estudo, visto serem agentes oriundos do meio acadêmico (geógrafos), ou seja, têm basicamente como referência maior de conhecimentos um saber científico especializado.

“Como” e “o que” deve ser ensinado, provavelmente, seria respondido com muito mais proficiência por agentes cujos conhecimentos didático-pedagógicos estivessem na raiz de sua formação profissional.

Além desses problemas de ordem teórico-metodológica, também é relevante tecer algumas considerações a respeito da linguagem textual empregada pelos elaboradores dos documentos. De maneira geral, apresenta-se uma linguagem empolada, retórica e, em muitas ocasiões, prolixa, o que, certamente, vem tornando os PCN de Geografia inacessíveis para a maioria dos docentes do Ensino Fundamental, visto o grande número de professores desatualizados, de

³⁶ “Il faudrait ainsi rendre justice de la complexité des positions différentielles des divers agents dans leur intervention au sein de la noosphère – où les compétences sont finement delimitées, les registres assignés, les responsabilités départagées, les pouvoirs circonscrits.”

³⁷ “Un mathématicien ne peut certes pas y tenir les mêmes propos qu’un enseignant: il peut rappeler ce que devrait être le savoir à enseigner, et, par une déduction qui déjà ne lui appartient plus et qu’il peut seulement suggérer, ce que devrait être le savoir enseigné; il ne peut pas – pour cause d’illégitimité dans ce rôle – s’y promouvoir pédagogue, et dire *comment* il faudrait l’enseigner.”

leigos (professores sem formação acadêmica) e de profissionais de outras áreas do conhecimento que atualmente lecionam Geografia nas escolas brasileiras. Dessa forma, o que deveria ser um material de apoio e de atualização do trabalho docente em sala de aula, sob nosso ponto de vista, poderá colaborar para aprofundar ainda mais o “abismo” existente entre o conhecimento geográfico científico e conhecimento geográfico escolar, caso não seja realizada brevemente uma revisão desses documentos.

Capítulo 6 - O conceito de território nos livros didáticos de Geografia

Ainda que o currículo oficial – mais especificamente os PCN – poste-se como peça fundamental na transposição didática do saber científico para a esfera escolar, acredita-se na existência de um elemento de natureza muito mais imperativa no processo de ensino-aprendizagem de Geografia. Esse elemento, sem dúvida, é o livro didático.

Criado para ser um recurso auxiliar no desenvolvimento de conteúdos pelo professor, em suas aulas, o livro didático de Geografia tem passado, na realidade, de objeto a sujeito desse processo. Isso porque, de maneira geral, tem sido o livro didático o elemento que define “o que” do conteúdo programático anual deve ser ensinado e “como” deve ser conduzido, além de definir “o que” desse conteúdo deve ser aprendido pelos alunos em sala de aula e “como”.

Segundo Vesentini (1992, p. 72-73),

“(…) o que se constata na realidade é que o livro didático constitui um elo importante na corrente do discurso da competência: é o lugar do saber definido, pronto, acabado, correto e, dessa forma, fonte última de referência e contra-partida dos ‘erros’ das experiências de vida. Ele acaba, assim, tomando a forma de critério do saber, fato que pode ser ilustrado pelo terrível cotidiano do ‘veja no livro’, ‘estude, para a prova, da página x até a y’, ‘procure no livro’, etc. Entendido nesses termos, o livro didático (...) acaba consubstanciando a sua forma usual e institucionalizada com o saber ‘competente’, externo à prática educativa, e passa a ser meramente assimilado (mas não produzido) pelos alunos.”

Essa mesma questão é apontada por Freitag, Costa & Motta (1997). De acordo como trabalhos desenvolvidos por vários pesquisadores e compilados por essas autoras, o livro didático define o roteiro de trabalhos

para o ano letivo, delimita as atividades a serem utilizadas em sala de aula pelo professor, além de ocupar os alunos em classe e nos deveres de casa.

Essa importância que os livros didáticos ocupam no sistema de ensino, segundo Stray (1993)³⁸ apud Lestegás (2000, p.108), reside no fato de serem esses instrumentos os habituais

“(...) encarregados *transmitir o saber que deve ser ensinado*, de ‘apresentar’ o currículo oficial, tanto a professores como a alunos. Não esqueçamos que os manuais escolares constituem um produto cultural que oferece uma versão pedagógica supostamente rigorosa e elaborada a partir de um saber científico reconhecido.”³⁹ (grifo nosso)

Assim, fica evidente que é com base no livro didático, e não nos currículos oficiais que uma parcela significativa dos professores planejam e organizam suas aulas.

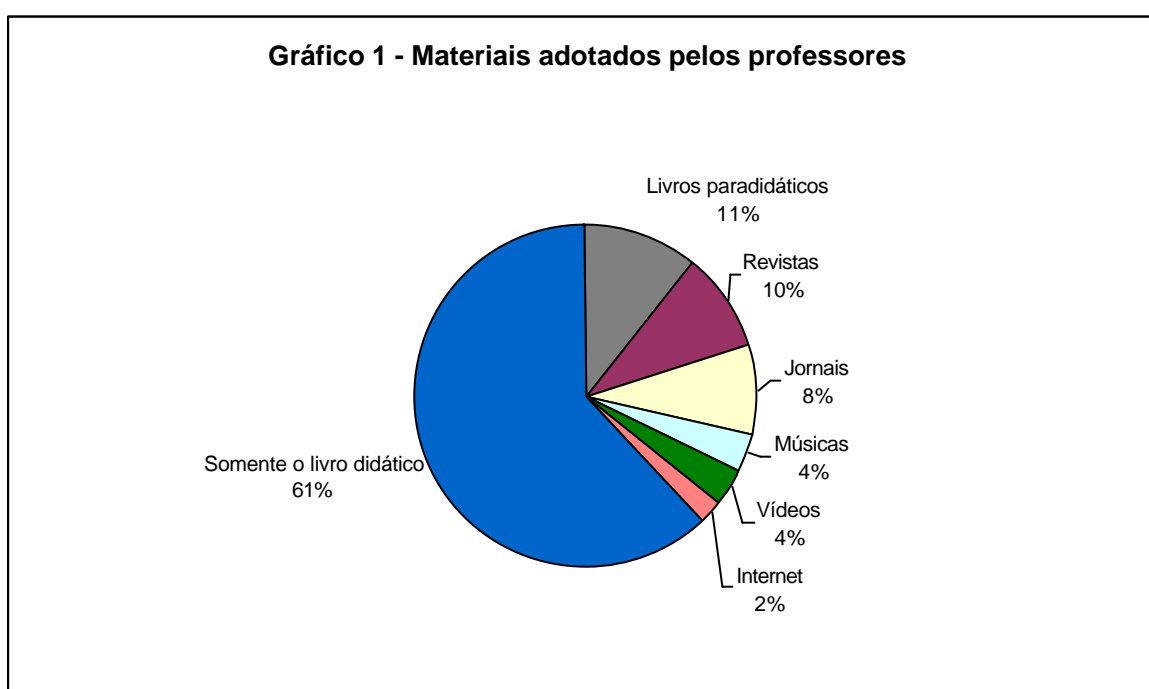
Os PCN apresentam-se, em princípio, como o caminho oficial, ou seja, o currículo, o projeto pedagógico oficial. Contudo, constata-se, na realidade, que o conhecimento produzido em sala de aula por professor e aluno é fortemente influenciado pelo livro didático, e também moldado por ele. Portanto, são as coleções de didáticos que estão dentro de sala de aula, moldando o saber ensinado, e não os PCN.

Foi possível constatar, por meio de experiências próprias (como regência de aula e cursos de capacitação de professores ministrados em várias partes do país), como o livro didático está na base do trabalho desenvolvido pela maioria dos docentes de Geografia.

³⁸ STRAY, Ch. *Quia nominor leo: Vers une sociologie historique du Manuel* em Histoire de l'Éducation (Manuels scolaires, États et sociétés, XIX^e – XX^e siècles), n. 58, 1993, pp. 71-102.

³⁹ “(...) encargados de dar a conocer el saber que hay que enseñar, de ‘presentar’ el currículum oficial, tanto a profesores como a alumnos. No olvidemos que los manuales escolares constituyen un producto cultural que ofrece una versión pedagógica supuestamente rigurosa elaborada a partir de un saber científico reconocido.”

Nos meses de setembro e outubro de 2002, surgiu a oportunidade de aferir essa realidade, por meio de um questionário aplicado a 98 professores participantes de cursos de orientação pedagógica promovidos pela Editora Saraiva em quatro cidades brasileiras: Porto Alegre, Salvador, Belo Horizonte e Juiz de Fora. A pergunta principal do questionário era a seguinte: “Além do livro didático, que tipo de material paradidático você utiliza em sala de aula?”⁴⁰ O gráfico 1, apresentado a seguir, mostra as respostas obtidas.



Elaborado por: Boligian; Alves Boligian e Garcia Vidal, 2002.

De acordo com as respostas obtidas, apenas 39% dos professores afirmaram utilizar outros tipos de materiais em suas aulas (para preparação, motivação, complemento de conteúdo, etc.), além do livro

⁴⁰ As respostas para essa questão foram de natureza dissertativa e não optativa.

didático. Já 61% dos entrevistados revelaram utilizar somente o livro didático em sala de aula.

O resultado obtido somente veio corroborar os relatos de experiências encontrados em outros trabalhos sobre o papel do currículo e do livro didático na prática docente de Geografia, no Brasil e no exterior.

Em um trabalho desenvolvido com professores franceses do Ensino Fundamental, Audigier (2002, p. 11) relata que

“(…) quando a entrevista se centra na eleição do que se ensina, nos progressos, a organização do curso escolar, etc., os programas e as instruções oficiais se evocam pouco ou jamais estão inclusas. Quando as são, é de forma negativa, pois julgam-los [os professores] demasiadamente ambíguos, inadequados, abstratos, demasiadamente afastados da realidade do curso, ou por desejo de conformidade, como se fizesse falta justificar as próprias eleições em relação com a instituição. Em tal caso, é surpreendente comprovar que os docentes quase não os conhecem.”⁴¹

Audigier (2002, p.08) aponta, também, que

“Sejam quais forem as modificações e os conteúdos ensinados, permanece o que chamamos de a *epistemologia prática dos docentes*. Aqui predomina o realismo, especialmente no tratamento dos documentos [textos e imagens de livros didáticos] cuja presença em classe é constante.”⁴² (grifo do autor)

Nesse sentido, outra experiência interessante a ser mencionada é a pesquisa realizada por Garcia (2000) com 15 professores de Geografia da rede pública do estado do Paraná. De acordo com

⁴¹ “(…) cuando la entrevista se centra en la elección de lo que se enseña, en los progresos, la organización del curso escolar, etc., los programas y las instrucciones oficiales se evocan poco o incluso jamás. Cuando lo son, es de forma negativa, puesto que se juzgan demasiado ambiguos, inadecuados, abstractos, demasiado alejados del curso, o por deseo de conformidad, como si hiciese falta justificar las propias elecciones en relación con la institución. En tal caso, es sorprendente comprobar que los docentes casi no los conocen.”

⁴² “Sean cuales fueren las modificaciones en los contenidos enseñados, permanece lo que llamamos *epistemología práctica de los docentes*. Aquí predomina el realismo, especialmente en el tratamiento de los documentos cuya presencia en clase es constante.”

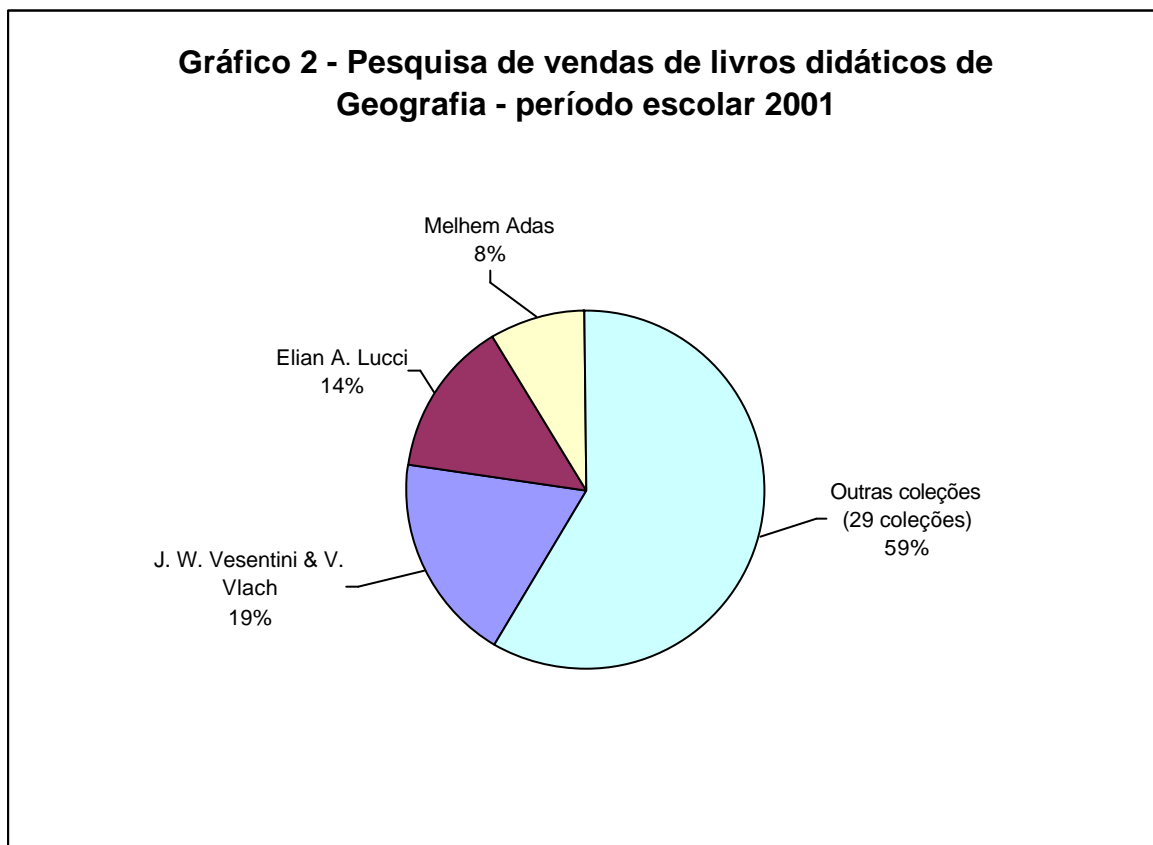
levantamentos feitos pela autora, mais da metade dos professores entrevistados assumiu não seguir nenhum programa curricular oficial - nem o da secretaria estadual de educação nem os PCN. Já com relação aos livros didáticos, foi unânime a afirmação de utilização assídua. A autora menciona, ainda, que grande parte dos entrevistados, revelaram atrelar seus planejamentos anuais, assim como os conteúdos e objetivos educacionais a serem atingidos, com a seqüência do livro didático adotado na escola.

Assim sendo, surge a seguinte questão: se, de maneira geral, os livros didáticos exercem uma interferência maior sobre a transposição didática realizada pelo professor em sala de aula do que os PCN, como estaria, então, o conceito de território – objeto de análise desta dissertação – sendo tratado como saber a ser ensinado pelos autores dessas obras didáticas? Quais conteúdos esse conceito permeia nessas coleções? Há, nesses livros, incongruências ou incorreções teórico-conceituais que colaboram para um distanciamento entre o conhecimento geográfico científico e o conhecimento geográfico escolar?

Para a análise dos livros didáticos de Geografia, foram selecionadas três coleções de 5ª a 8ª séries, a saber:

- Melhem Adas. *Geografia*. 3ª edição. São Paulo: Moderna, 1995, vol. 1, 2, 3 e 4.
- José William Vesentini e Vânia Vlach. *Geografia Crítica*. 15ª edição. São Paulo: Ática, 2001, vol. 1, 2, 3 e 4.
- Elian Alabi Lucci. *Geografia: homem e espaço*. 16ª edição. São Paulo: Saraiva, 2000, vol. 1, 2, 3 e 4.

A seleção das coleções supracitadas foi baseada no fato de estas terem sido as mais adotadas e/ou vendidas no país no ano de 2001 (ver gráfico 2), além de fazerem parte do Guia Nacional do Livro Didático – MEC, sendo as obras de Adas (1995) e de Vesentini e Vlach (2001) as que obtiveram melhor avaliação no PNLD (Programa Nacional do Livro Didático), em 2002.



Fonte: CET – Codificação e Tabulação S/C Ltda, 2001.

Com base nos dados desse gráfico, entende-se que os livros didáticos apresentados estejam em um maior número de escolas brasileiras, ou seja, sendo utilizados por um maior número de alunos e professores.

6.1. Análise do conceito de território nos livros didáticos selecionados

De maneira geral, a análise realizada revelou uma coincidência entre as coleções escolhidas: somente nos volume de 6^a série existe um empenho maior dos autores em desenvolver conteúdos baseados no conceito de território. Nos volumes das demais séries, esse conceito surge de maneira incipiente e pontual.

A análise dos livros foi dividida nas seguintes etapas: 1) apresentação dos aspectos gerais detectados no sumário do volume; 2) leitura específica do texto para a identificação do trabalho com o conceito de território e noções afins; 3) conclusão geral sobre o tratamento dado ao conceito de território e sobre os conteúdos do volume.

- **Melhem Adas, volume 1 (5^a série) - título: “Noções básicas de Geografia”**

De maneira geral, o conteúdo programático do volume de 5^a série não apresenta um trabalho com o conceito de território (Anexo 2 – p. 137). Somente no capítulo 1 da Unidade I, itens 2 e 3 (ver sumário do volume), o autor discute, de forma incipiente, a idéia de espaço territorial, com ênfase na divisão política do Brasil e em sua localização geográfica.

Apesar da superficialidade da abordagem empreendida, não foi encontrado qualquer tipo de imprecisão ou incorreção.

O que se conclui sobre o volume de 5ª série é que o autor privilegia o desenvolvimento das noções de orientação e localização, e de elementos cartográficos (ainda que em somente uma unidade) e dos conceitos de natureza e trabalho. As temáticas ligadas às relações/interdependências entre as atividades econômicas e processos e fenômenos naturais também são privilegiadas, porém, desvinculadas de uma discussão sobre como ocorrem no território.

Melhem Adas, volume 2 (6ª série) - título: “O Brasil e suas regiões geoeconômicas”

Por meio do conteúdo programático apresentado no sumário dessa obra, identificou-se no capítulo 6, Unidade I (Anexo 2, p. 138) o desenvolvimento das noções de organização e configuração territorial, tendo como base o território brasileiro, assim como as noções de divisão territorial do trabalho e divisão internacional do trabalho. Contudo, todas essas noções foram desenvolvidas pelo autor por meio do conceito de espaço geográfico, e não pelo conceito de território. Entende-se que não há nenhum tipo de incorreção nessa abordagem, no entanto, acredita-se que seria mais pertinente, teoricamente, usar o conceito de território como viés para o desenvolvimento desse conteúdo.

Identificou-se também no capítulo 1 da Unidade I (Anexo 2, p. 138), um trabalho superficial com o conceito de território, voltado apenas para aspectos físicos como extensão, posição geográfica e características naturais (clima e relevo).

Conclui-se que, na 6ª série, grande ênfase é dada ao desenvolvimento de noções demográficas, sociais e econômicas, assim ao processo de urbanização brasileiro. O autor também destina a maior parte do volume para temáticas ligadas a cada uma das grandes regiões brasileiras, adotando a regionalização do IBGE.

- **Melhem Adas, volume 3 (7ª série) - título: “O subdesenvolvimento e o desenvolvimento mundial e o estudo da América”**

Em praticamente nenhum dos conteúdos apresentados no sumário do volume de 7ª série há temáticas voltadas para o desenvolvimento do conceito de território. Somente no capítulo 8 da Unidade I (ver sumário do volume/Anexo 2, p. 139) existe menção ao trabalho com o conceito, porém, voltada apenas para o aspecto físico (extensão) e para o posicionamento geográfico-astronômico do continente americano.

A ênfase desse volume é dada ao desenvolvimento da noção de regionalização do espaço geográfico mundial, no caso, entre países desenvolvidos e subdesenvolvidos. As noções de desenvolvimento e de subdesenvolvimento são dadas com base em suas raízes históricas. Grande ênfase também para as temáticas relacionadas aos aspectos econômicos, demográficos, políticos e naturais da América, tratados, de maneira geral, de forma estanque.

- **Melhem Adas, volume 4 (8ª série) - título: “O quadro político e econômico do mundo atual”**

O sumário do volume de 8ª série apresenta algumas temáticas propostas pelo autor que desenvolvem determinados aspectos relacionados ao significado do conceito de território, como as noções de formação/configuração territorial. Esses aspectos estão, de maneira geral, concentrados na Unidade 2 (ver sumário do volume, Anexo 2, p. 140). Outra temática dotada de grande importância desenvolve a noção de fronteira, e está proposta no capítulo 18 (ver sumário do volume). Todas essas noções são desenvolvidas na esteira dos acontecimentos históricos mundiais do século XX, predominando os conteúdos de natureza factual.

De maneira geral, pode-se dizer que esse volume de 8ª série está voltado, em sua primeira parte, basicamente para a discussão de questões geopolíticas da história recente da humanidade (da II Guerra mundial até pouco depois da queda do Muro de Berlim). Apesar de as temáticas serem bastante férteis para o desenvolvimento das várias noções ligadas aos conceitos de território, o enfoque do autor está voltado mais para questões históricas do que geográficas. Já a segunda parte do volume enfatiza os aspectos físicos, econômicos, demográficos e políticos dos continentes, em sua maioria tratados de maneira estanque. Com exceção da América, tratada no volume de 7ª série, todos os outros continentes são tratados nesse volume de 8ª série, o qual acaba reunindo, um grande volume de informações a serem transmitidas pelos alunos.

- **José William Vesentini e Vânia Vlach, volume 1 (5ª série) - título: “O espaço natural e a ação humana”**

Na leitura do sumário de 5ª série, constatou-se a ausência de conteúdos permeados pelo conceito de território (Anexo 2, p. 141). Já na análise específica dos textos, verificou-se o trabalho com alguns aspectos ligados ao significado desse conceito, porém, de maneira breve e pontual. Esse é o caso da discussão em torno da concepção de território como espaço de deslocamento para as comunidades indígenas, desenvolvida no item “As sociedades indígenas primitivas”, capítulo 2 dessa coleção.

Outro conteúdo ligado ao conceito de território é desenvolvido no item 6, “Tomando o Brasil como exemplo”, do capítulo 7, em que os autores exploram o processo de formação do território brasileiro, assim como as idéias de povo, fronteiras, etc., a partir de um viés histórico.

Ainda que não tenha sido detectadas incorreções, conclui-se que o conceito de território é pouco explorado, tendo os autores priorizado o trabalho com o conceito de espaço geográfico, as relações homem-natureza e aos processos e fenômenos naturais.

- **José William Vesentini e Vânia Vlach, volume 2 (6ª série) - título: “O espaço social e o espaço brasileiro”**

É notória, com base na leitura do sumário do volume de 6ª série, a presença de vários conteúdos permeados pelo conceito de

território (Anexo 2, p. 142). Porém, verificou-se na leitura específica, que muitos deles apresentam incorreções ou imprecisões conceituais.

No capítulo 2, por exemplo, no item 1, “Sociedade, povo, nação e país: quatro conceitos distintos” - (Anexo 2, p. 142), os autores apresentam as definições dos conceitos mencionados no respectivo título, todos desarticulados entre si e fragilmente articulados com o conceito de território. Imprecisões também são encontradas, como no seguinte trecho: “Também chamado de Estado-nação, *país é um povo* que vive num território próprio (...)”. Sabe-se bem que país é o conjunto formado por povo e território, o qual, muitas vezes, pode não formar um Estado, por ainda não ter adquirido sua independência política completa.

No mesmo capítulo os autores traçam importantes explicações sobre o conceito de Estado, abordando quais são as suas funções, os tipos de Estado, o controle exercido pelo Estado (sem, porém, mencionar as relações de poder que aí se estabelecem), o controle excessivo exercido pelo Estado, as sociedades sem Estado, a influência do Estado sobre o espaço geográfico, o Estado e a divisão política do espaço, as fronteiras e sua mutabilidade. Contudo, notadamente o texto explica o conceito de Estado e todas essas noções a ele subentendidas de forma completamente desvinculada da idéia de território.

Outra importante incongruência foi encontrada no capítulo 7 - “Comércio, transportes e comunicações” (Anexo 2, p. 142), em que os autores apresentam uma análise do funcionamento, no Brasil e no mundo, destas atividades citadas no título do capítulo. As atividades em questão – comércio, transporte e comunicação – são analisadas de forma completamente “descolada” de sua base territorial. Não se analisa como

esses meios e vias influenciam na organização e configuração territorial de regiões e países.

Assim, sobre o volume de 6ª série, pode-se dizer que o enfoque maior está no conceito de espaço geográfico, nos conteúdos econômicos, na população e na regionalização brasileira. O trabalho com o conceito de território não fica, portanto, explicitado, sendo verificado apenas de maneira pontual, no decorrer dos conteúdos.

- **José William Vesentini e Vânia Vlach, volume 3 (7ª série) - título: “Geografia do mundo subdesenvolvido”**

Na observação inicial do sumário de 7ª série (Anexo 2, p. 143), não são verificados conteúdos pautados no conceito de território, com exceção de alguns itens do capítulo 1, em que são retomados e desenvolvidos conceitos como os de país, nação, Estado, Estado-nação, nacionalismo/separatismo, alguns com maior precisão do que no volume de 6ª série. Contudo, os autores o fazem sem uma vinculação aos conceitos-chave desta discussão, que são os conceitos de território e territorialidade.

Há pequena referência dada ao conceito de território provavelmente se justifica como uma forma de “compensar” a priorização dada aos conteúdos relacionados ao conceito de paisagem natural e à regionalização do espaço geográfico mundial.

- **José William Vesentini e Vânia Vlach, volume 4 (8ª série) - título: “Geografia do mundo industrializado”**

Curiosamente, os autores não discutem, direta ou indiretamente, o conceito de território em nenhuma parte do volume de 8ª série (Anexo 2, p. 144). A tônica desse volume fica, quase que integralmente, na retomada da discussão da regionalização do espaço geográfico mundial e no desenvolvimento de conteúdos que envolvem os países desenvolvidos, com uma abordagem topológica (em continentes), abordagem esta adotada na 7ª série em relação aos países subdesenvolvidos. Grande importância é dada também, pelos autores, às discussões de ordem política e econômica mundiais.

- **Elian Alabi Lucci, volume 1 (5ª série) - título: “A natureza, o homem e a organização do espaço”**

A leitura geral do sumário desse volume de 5ª série antecipa a ausência de qualquer discussão sobre o conceito de território pelo autor. Na leitura específica do texto, também não se detecta menção alguma a tal conceito. Há, no entanto, de se fazer uma observação em relação ao capítulo 16 - “O comércio, os transportes e as comunicações” - (Anexo 2, p. 145), que foi abordada da mesma forma como o fez Vesentini e Vlach (2001), em seu volume de 6ª série, em que a discussão sobre essa temática é apresentada aos alunos de maneira completamente desvinculada do território ou da configuração e da organização territorial que tais atividades (citadas no título do capítulo) produzem no espaço geográfico.

Conclui-se, então, que nesse volume de 5ª série o conceito de território não permeia nenhum dos conteúdos propostos. Das três obras escolhidas para esta análise, a de Elian A. Lucci é a que segue uma linha mais tradicional. Devido a essa característica, enfatiza os conteúdos ligados à Geografia física (clima, hidrografia, relevo, vegetação, etc.) e os conteúdos cartográficos, demográficos e econômicos. Apenas uma pequena parte inicial do livro é destinada ao trabalho com conteúdos conceituais, como paisagem e lugar.

- **Elian Alabi Lucci, volume 2 (6ª série) - título: “A organização do espaço brasileiro”**

O sumário de 6ª série dessa coleção aponta para um trabalho mais aprofundado com o conceito de território nos dois capítulos iniciais (Anexo 2, p. 146).

O capítulo 1 - “Poder político, Estado e organização do espaço” (Anexo 2, p. 146) discute, de maneira bastante densa para uma 6ª série, questões ligadas às noções de relações de poder, a questão do poder político na constituição do Estado, as instituições que compõem e sustentam o Estado, as relações entre território e Estado, as esferas de poder que compõem o Estado e suas escalas territoriais de influência, a ampliação das atribuições do Estado ao longo da história, as relações entre Estados-nação e a influência atual do capital monopolista no poder dos Estados, que leva ao estabelecimento de novas áreas territoriais de poder econômico em nível mundial. Além disso, trata, de forma sucinta, sobre a maneira como o Estado organiza espacialmente o território.

O capítulo 2 - “A formação do território brasileiro” (Anexo 2, p. 146) traz um histórico sobre a maneira como o espaço brasileiro foi ocupado, a sua configuração territorial, a conquista e o estabelecimento das fronteiras e limites nacionais.

Os capítulos seguintes tratam, ainda de temáticas ligadas à economia, à natureza, às desigualdades sociais e à população brasileira. Já na nos capítulos finais do volume, esses mesmos aspectos são retomados dentro da discussão regional do espaço brasileiro.

Assim, sobre o volume de 6^a série dessa coleção, conclui-se que, pela leitura específica dos capítulos 1 e 2, em que os conceitos de território, Estado e poder permeiam os conteúdos propostos, não existe nenhum tipo de incongruência ou erro conceitual sendo cometidos. Pelo contrário, há grande pertinência à análise teórica abordada neste trabalho sobre o conceito de território - - Capítulos 1 e 2 desta dissertação. Contudo, fica a impressão de que a complexidade e a densidade do conteúdo, da maneira como foi abordado nesse volume, são inadequadas à faixa etária dos alunos de 6^a. série (geralmente 12 ou 13 anos de idade).

Vale destacar, ainda, que o assunto dos capítulos 1 e 2 desse volume de 6^a. série, extremamente crítico, destoa da linha adotada pelo autor na coleção como um todo, surgindo como uma discussão mais avançada em um ponto localizado da obra, ao contrário do restante dos volumes, em que os conteúdos continuam a ser abordados, de maneira geral, de forma estanque e tradicional.

- **Elian Alabi Lucci, volume 3 (7ª série) - título: “O capitalismo, as condições de desenvolvimento, os blocos econômicos e o espaço americano”**

O sumário de 7ª série não revela qualquer trabalho mais abrangente com conteúdos ligados ao conceito de território (Anexo 2, p. 147). Na leitura específica encontrou-se apenas um quadro, na primeira página de conteúdos, capítulo 1 (Anexo 2, p. 147), em que são apresentadas as definições de nação, Estado, Estado-nação, país e Estado nacional. Ainda que as definições estejam corretas, a apreensão do significado desses conceitos, pelos alunos, logo deverá se perder no processo, já que eles são apresentados de maneira estanque e, de certa forma, descontextualizados de uma discussão maior sobre o conceito de território.

Conclui-se, portanto, que os conteúdos eleitos para esse volume de 7ª série mostram uma preocupação maior do autor com conteúdos voltados ao desenvolvimento da noção de regionalização, com base em características socioeconômicas e topológicas, sendo que a maioria dos conteúdos está voltada para a demonstração das características físicas, demográficas e econômicas do continente americano. Somente o capítulo 1 - “O capitalismo e a formação do espaço mundial”, apresenta uma análise histórica da expansão do capitalismo em escala planetária e seu papel na formação do espaço geográfico mundializado.

- **Elian Alabi Lucci/ volume 4 – 8ª série/ título: “As relações internacionais e a organização do espaço geográfico mundial”**

O sumário de 8ª série também não anuncia qualquer conteúdo permeado pelo conceito de território (Anexo 2, p.148). O mesmo pode ser verificado na análise específica do texto, no qual prevalece o trabalho com conteúdos de natureza factual.

Dessa forma, pode-se dizer que, nesse volume, grande ênfase é dada pelo autor às discussões em torno de questões ligadas à geopolítica mundial, nos dois primeiros capítulos. Trata-se, na maior parte dos conteúdos, de aspectos demográficos, físicos e econômicos da Europa, Ásia, África, Oceania e regiões polares, com destaque para um trabalho pormenorizado sobre alguns países, como Japão, China e África do Sul.

6.2. Conclusão geral sobre a análise do conceito de território nos livros didáticos de Geografia

Neste capítulo, foram apreendidos alguns aspectos importantes sobre o trabalho de “preparação didática” do conceito de território, nas três coleções de livros didáticos escolhidos para esta análise.

Entre esses aspectos, está o fato de o *conceito em estudo ter recebido pouca atenção dos autores* em suas propostas de conteúdos. Privilegiou-se, na maioria dos volumes, o trabalho com os conceitos de espaço geográfico e paisagem, assim como a noção de regionalização.

Na realidade, detectou-se *um trabalho concentrado a respeito do conceito de território nos volumes de 6ª. série*, característica que revela, também, um planejamento descontínuo de apresentação dos conteúdos

conceituais nestas coleções, não somente com relação ao conceito de território, mas aos demais conceitos básicos da Geografia.

Outro aspecto importante refere-se ao predomínio de uma *abordagem político-econômica*, que, de maneira geral, permeou o conceito de território apresentado nas três coleções. Não se percebeu, em nenhum dos 12 volumes analisados, propostas de conteúdos com algum enfoque fenomenológico

Neste sentido, conclui-se que *nenhuma das coleções sofreu qualquer interferência relativa à implantação dos PCN de Geografia*, os quais apóiam-se, como vimos, em uma proposta teórico-metodológica pretensamente plural, porém, eclética de ensino.

Como base nas ressalvas e nos apontamentos realizados sobre os problemas de ordem teórico-conceitual encontrados nas coleções, conclui-se que, assim como os PCN de Geografia, os livros didáticos de maior adoção no país também apresentam falhas na transposição didática proposta para o conceito de território, confirmando, aqui, o principal aspecto da hipótese levantada neste trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Finalizando este trabalho de reflexão, resgatar-se-á algumas conclusões importantes a que se chegou por meio do modelo de interpretação teórica da transposição didática e da postura de vigilância epistemológica.

É evidente o objetivo dos PCN de ser um elemento de atualização da prática docente e de aproximação entre a geografia acadêmica e a geografia escolar.. Porém, diante de todos os problemas de ordem teórico-metodológica e conceitual apontados (como no caso do conceito de território), fica evidente que estes documentos falham na transposição didática do saber geográfico.

O mesmo pode se dizer em relação aos livros didáticos analisados, nos quais se verificou, de maneira geral, uma série de imprecisões e incongruências conceituais.

Dessa forma, acredita-se ter sido a transposição didática um eficiente instrumento de investigação, que permitiu o alcance dos objetivos desta pesquisa e a confirmação da hipótese principal de trabalho.

Entende-se, portanto, que as questões levantadas por meio da metodologia empregada configuram-se como problema à transposição do saber geográfico entre as esferas de conhecimento. Sabendo-se disso, acredita-se que tais problemas devem ser superados, de forma a se alcançar, na disciplina de Geografia, o que Chevallard (1991) chama de “bom” funcionamento do sistema didático.

Para tanto, há a necessidade de um esforço maior por parte das pessoas que pensam o ensino de Geografia (professores do ensino Médio e Fundamental, profissionais da área da didática, acadêmicos, burocratas dos órgãos oficiais, etc.). Isso significa dizer que a noosfera geográfica precisa promover um diálogo entre a ciência geográfica e as disciplinas da educação, promovendo uma “didatização” e uma “pedagogização” das teorias e dos conteúdos relacionados ao saber geográfico.

Assim, espera-se que este trabalho tenha contribuído, de alguma forma, para a efetivação desse diálogo.

BIBLIOGRAFIA

ADAS, Melhem. *Geografia*, volumes 1, 2, 3 e 4. 3ª edição. São Paulo: Moderna, 1995.

ALMEIDA, Rosângela Doin de. A propósito da questão teórico-metodológica sobre o ensino de Geografia. In: *Práticas de ensino em Geografia*. **Terra Livre**, nº 8, AGB/Ed. Marco Zero, 1991.

ANDRADE, Manuel Correia de. **A questão do território no Brasil**. São Paulo-Recife: Hucitec/IPESPE, 1995.

ARBEX Jr., José. “Rússia, sintoma do século 20”. In: **Caros Amigos**, ano 2, n.31. São Paulo: Casa Amarela, outubro de 1999.

AUDIGIER, François. *Un estudio sobre la enseñanza de la historia, la geografía y la educación cívica en la escuela elemental de Francia: temas, métodos y preguntas*. In: **Enseñanza de las ciencias sociales**, n.1. Ginebra, 2002, p. 3-16.

BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. *Tendências recentes do currículo do ensino fundamental no Brasil*. In: BARRETTO, Elba Siqueira de Sá (org.). **Os currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras**. Campinas-SP: Autores Associados; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2000.

BECKER, Bertha. *Questões sobre tecnologia e gestão do território nacional*. In: BECKER, Bertha, et all. **Tecnologia e gestão do território**. Rio de Janeiro: Ed. da UFRJ, 1988.

BOBBIO, Norberto et all. **Dicionário de Política**. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília, 1991.

BONNEMAISON, Joël. *Voyage autour du territoire*. In: **L’Espace Géographique**, n. 4, 1981, Doin, 8, place de l’Odéon, Paris-VI.

BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros curriculares nacionais: história, geografia**. Brasília: MEC/SEF, 1997a.

BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros curriculares nacionais: Introdução**. Brasília: MEC/SEF, 1997b.

BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros curriculares nacionais: Geografia**. Brasília: MEC/SEF, 1998a.

BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros curriculares nacionais: Introdução**. Brasília: MEC/SEF, 1998b.

CARLOS, Ana Fani Alessandri, OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de (org.). **Reformas no mundo de educação: parâmetros curriculares de geografia**. São Paulo: Contexto, 1999.

CHEVALLARD, Yves. **La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné**. Grenoble: Ed. La Pensée Sauvage, 1991.

CHEVALLARD, Yves. **Sur la transposition didactique dans l'enseignement de la statistique**. IREM d'Aix-Marseille, 1978.

CHEVALLARD, Yves.; JOHSUA, Marie-Alberte. *Un exemple d'analyse de la transposition didactique – La notion de distance*. **Recherches en didactique de mathématiques**, 3.2.,1982.

CHRISTOFOLETTI, Antonio. *As perspectivas dos estudos geográficos*. In: CHRISTOFOLETTI, Antonio (org.). **Perspectivas da Geografia**. São Paulo: Difel, 1982.

CLAVAL, Paul. **Espaço e poder**. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1979.

COLL, César et. All. **Os conteúdos na reforma: ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

COLL, César. **Psicologia e currículo**. *Uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar*. São Paulo: Ática, 1999.

CORAGGIO, José Luiz. *Possibilidades de un ordenamiento territorial para la transición en Nicaragua*. In: BECKER, Bertha K. (org.). **Ordenação do território: uma questão política? Exemplos da América Latina**. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1984.

CORRÊA, Roberto Lobato. *Territorialidade e corporação: um exemplo*. In: SANTOS, Milton, SOUZA, Maria Adélia A. de, SILVEIRA, Maria Laura. **Território: globalização e fragmentação**. São Paulo: Hucitec, 1994.

_____. *Espaço, um conceito-chave da Geografia*. In: Castro, Iná Elias de; Gomes, Paulo Cesar da Costa; Corrêa, Roberto Lobato (org.). **Geografia: conceitos e temas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

CORRÊA, Roberto Lobato. **Trajetórias geográficas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997.

COSTA, Wanderley Messias da. **O Estado e as políticas territoriais no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1997.

DELVAL, Juan. *Teses sobre o construtivismo*. In: RODRIGO, María José; ARNAY, José. **Conhecimento cotidiano, escolar e científico: representação e mudança. A construção do conhecimento escolar**, n. 1. São Paulo: Ática, 1998.

DI MEO, Guy. *La genèse du territoire local: complexité dialectique et espace-temps*. In: **Annals de Géographie**, n. 559, 1991.

ESCOLAR, Marcelo. **Crítica ao discurso geográfico**. São Paulo: Hucitec, 1996.

FARIA, Wilson de. **Mapas conceituais: aplicações ao ensino, currículo e avaliação**. São Paulo: EPU, 1995.

FIGHERA, Delfina Trinca. *Estado e território: suas relações e a globalização*. In: SANTOS, Milton, SOUZA, Maria Adélia A. de, SILVEIRA, Maria Laura. **Território: globalização e fragmentação**. São Paulo: Hucitec, 1994.

FREITAG, Bárbara; MOTTA, Valéria Rodrigues; COSTA, Wanderly Ferreira da. O livro didático em questão. São Paulo: Cortez, 1997.

GARCIA, Wanessa Pires. **Avaliando os PCNs de Geografia: algumas contribuições para a discussão do tema**. 2000. Monografia (Especialização em Avaliação Educacional) Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

HABERMAS, Jürgen. **O Estado-nação europeu frente aos desafios da globalização: o passado e o futuro da soberania e da cidadania**. São Paulo: CEBRAPE, n. 43, novembro de 1995, p.87-101.

HAESBAERT, Rogério. *Desterritorialização: entre as redes e os aglomerados de exclusão*. In: CASTRO, Iná Elias de; GOMES, Paulo César da; CORRÊA, Roberto Lobato. **Geografia: conceitos e temas**. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 1995.

HAESBAERT, Rogério. *Identidades territoriais*. In: ROSENDAHL, Zeni, CORRÊA, Roberto Lobato. **Manifestação da cultura no espaço**. Rio de Janeiro: Ed.UERJ, 1999.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. São Paulo: Edições Loyola, 1992.

HOLZER, Werther. **A geografia humanista – sua trajetória de 1950 a 1990**. 1992. Dissertação de mestrado. Instituto de Geociências. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

LACASSE, Jean-Paul. *Le territoire dans l'univers innu d'aujourd'hui*. In: **Cahiers de géographie du Québec**, v.40, n.110, septembre, 1996.

LESTEGÁS, Francisco Rodriguez. *La elaboración del conocimiento geográfico escolar: de la ciencia geográfica a la geografía que se enseña o viceversa?*. In: **Íber, Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia**, n.24. Barcelona: Ed. Graó, abril/2000.

LESTEGÁS, Francisco Rodriguez. *Las relaciones entre ciencia geográfica y geografía escolar: una reflexión sobre los modelos “transpositivo” y “disciplinar”*. In: **La elaboración del conocimiento geográfico escolar: de la ciencia geográfica a la geografía que se enseña o viceversa?** Íber, Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e História. Nº 24, abril de 2000. Barcelona: Ed. Graó, pp. 107-116.

LUCCI, Elian Alabi. *Geografia: homem e espaço*, volumes 1, 2, 3 e 4. 16ª edição. São Paulo: Saraiva Editores, 2000.

MARTIN, André Roberto. **Fronteiras e nações**. São Paulo: Contexto, 1997.

MENEGHETTI, Renata Cristina Geromel. **Sobre a transposição didática dos cardinais e ordinais**. 1995. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro.

MORAES, Antônio Carlos Robert de. *Geografia e ideologia nos currículos de 1º grau*. In: BARRETTO, Elba Siqueira de Sá (org.). **Os currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras**. Campinas-SP: Autores Associados; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2000.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. *Os Parâmetros Curriculares Nacionais em questão*. In: **Revista Educação e Realidade**. Porto Alegre: UFRGS, v. 21, n.1, jan./jun. 1996.

_____. *A psicologia ... e o resto: o currículo segundo César Coll*. In: **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo: Cortez, nº 100, mar/1997.

MOREIRA, Marco António; BUCHWEITZ, Bernardo. **Novas estratégias de ensino e aprendizagem: os mapas conceptuais e o Vê epistemológico**. Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 1993.

MÜLLER, Geraldo. **Ação e estrutura (resumo)**. UNESP, Departamento de Planejamento Territorial e Geoprocessamento, Rio Claro, 2000.

NEVES, Gervásio Rodrigo. *Territorialidade, desterritorialidade, novas territorialidades (algumas notas)*. In: SANTOS, Milton, SOUZA, Maria Adélia A. de, SILVEIRA, Maria Laura. **Território: globalização e fragmentação**. São Paulo: Hucitec, 1994.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. **Para onde vai o ensino de Geografia?** São Paulo: Contexto, 1993.

_____. *Geografia e ensino: os parâmetros curriculares nacionais em discussão*. In: CARLOS, Ana Fani A., OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de (orgs.). **Reformas no mundo da educação: parâmetros curriculares de Geografia**. São Paulo: Contexto, 1999.

PERRENOUD, Phillippe. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib. *O perfil do professor e o ensino/aprendizagem da geografia*. In: **Cadernos Cedes**, n.39. Campinas, Centro de Estudos Educação e Sociedade, 1996.

_____. *Parâmetros curriculares nacionais: tensão entre Estado e escola*. In: CARLOS, Ana Fani A., OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de (orgs.). **Reformas no mundo da educação: parâmetros curriculares de Geografia**. São Paulo: Contexto, 1999.

POZO, Juan Ignacio. *A aprendizagem e o ensino de fatos e conceitos*. In: COLL, César et. All. **Os conteúdos na reforma: ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

RAFFESTIN, Claude. **Por uma Geografia do poder**. São Paulo: Ática, 1993.

RODRIGO, María José. *Do cenário sociocultural ao construtivismo episódico: uma viagem ao conhecimento escolar mediante as teorias implícitas*. In: RODRIGO, Maria José; ARNAY, José. **Conhecimento cotidiano, escolar e científico: representação e mudança. A construção do conhecimento escolar**, n.1. São Paulo: Ática, 1998.

SACK, Robert D. *Human territoriality: a theory*. In: **Annals of the Association of American Geographers**, n. 73(1), 1983.

SANDRONI, Paulo. **Novo dicionário de economia**. São Paulo: Best Seller, 1994.

SANTOS, Milton. **Espaço e sociedade: ensaios**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1982.

_____. **Espaço e método**. São Paulo: Nobel, 1985.

_____. O espaço geográfico como categoria filosófica. In: *O espaço em questão*. **Terra Livre**, nº 5, AGB/Ed. Marco Zero, 1988.

_____. **Por uma Geografia nova: da crítica da Geografia a uma Geografia Crítica**. São Paulo: Hucitec, 1990.

_____. *Mesa redonda: “A formação do professor de Geografia”*. In: **Revista Orientação**, Instituto de Geografia, FFLCH – USP, nº 10. São Paulo, 1993a.

_____. **O espaço do cidadão**. São Paulo: Nobel, 1993b.

_____. *O retorno do território*. In: SANTOS, Milton, SOUZA, Maria Adélia A. de, SILVEIRA, Maria Laura. **Território: globalização e fragmentação**. São Paulo: Hucitec, 1994.

_____. **A natureza do espaço – espaço e tempo: razão e emoção**. São Paulo: Hucitec, 1999.

_____. *“O Brasil (segundo Milton Santos)”*. In: **Folha de São Paulo**, 02/02/2001, p.E1.

SANTOS, Milton, SILVEIRA, Maria Laura. **O Brasil: território e sociedade no início do século XXI**. São Paulo: Record, 2001.

SILVA, Armando Corrêa da. **De quem é o espaço? Espaço e cultura**. São Paulo: Hucitec, 1986.

SOUZA, Marcelo José Lopes de. *O território: sobre o espaço e poder, autonomia e desenvolvimento*. In: Castro, Iná Elias de; Gomes, Paulo Cesar da Costa; Corrêa, Roberto Lobato (org.). **Geografia: conceitos e temas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

SPOSITO, Maria Encarnação Beltrão. *Parâmetros curriculares nacionais para o ensino de Geografia: pontos e contrapontos para uma análise*. In: CARLOS, Ana Fani A., OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de (orgs.). **Reformas no mundo da educação: parâmetros curriculares de Geografia**. São Paulo: Contexto, 1999.

STOPPINO, Mario. *verbete Poder*. In: BOBBIO, Norberto et all. **Dicionário de Política**. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília, 1991.

VESENTINI, José William. *Para uma Geografia crítica na escola*. São Paulo: Ática, 1992.

VESENTINI, José William; VLACH, Vânia. *Geografia Crítica*, volumes 1, 2, 3 e 4. 15ª edição. São Paulo: Ática, 2001.

ANEXO 1

QUADRO RESUMO DOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS

BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros curriculares nacionais: Geografia**. Brasília: MEC/SEF, 1998a.

ANEXO 2

SUMÁRIO E CONTEÚDOS DOS LIVROS DIDÁTICOS ANALISADOS

ADAS, Melhem. **Geografia**, volumes 1, 2, 3 e 4. 3ª edição. São Paulo: Moderna, 1995.

Volume de 5ª. série

ADAS, Melhem. **Geografia**, volumes 1, 2, 3 e 4. 3ª edição. São Paulo: Moderna, 1995.

Volume de 6ª. série

ADAS, Melhem. **Geografia**, volumes 1, 2, 3 e 4. 3ª edição. São Paulo: Moderna, 1995.

Volume de 7ª. série

ADAS, Melhem. **Geografia**, volumes 1, 2, 3 e 4. 3ª edição. São Paulo: Moderna, 1995.

Volume de 8ª. série

VESENTINI, José William; VLACH, Vânia. **Geografia Crítica**, volumes 1, 2, 3 e 4. 15ª edição. São Paulo: Ática, 2001.

Volume de 5ª. série

VESENTINI, José William; VLACH, Vânia. **Geografia Crítica**, volumes 1, 2, 3 e 4. 15ª edição. São Paulo: Ática, 2001.

Volume de 6ª. série

VESENTINI, José William; VLACH, Vânia. **Geografia Crítica**, volumes 1, 2, 3 e 4. 15ª edição. São Paulo: Ática, 2001.

Volume de 7ª. série

VESENTINI, José William; VLACH, Vânia. **Geografia Crítica**, volumes 1, 2, 3 e 4. 15ª edição. São Paulo: Ática, 2001

Volume de 8ª. série

LUCCI, Elian Alabi. **Geografia: homem e espaço**, volumes 1, 2, 3 e 4. 16ª edição. São Paulo: Saraiva Editores, 2000.

Volume de 5ª. série

LUCCI, Elian Alabi. **Geografia: homem e espaço**, volumes 1, 2, 3 e 4. 16ª edição. São Paulo: Saraiva Editores, 2000.

Volume de 6ª. série

LUCCI, Elian Alabi. **Geografia: homem e espaço**, volumes 1, 2, 3 e 4. 16ª edição. São Paulo: Saraiva Editores, 2000.

Volume de 7ª. série

LUCCI, Elian Alabi. **Geografia: homem e espaço**, volumes 1, 2, 3 e 4. 16ª edição. São Paulo: Saraiva Editores, 2000.

Volume de 8ª. série