



## PRÁTICAS DOCENTES E CONCEPÇÕES DE TERRITÓRIO NO ENSINO DE GEOGRAFIA

TEACHING PRACTICES AND CONCEPTIONS OF TERRITORY IN GEOGRAPHY TEACHING

PRÁCTICAS DOCENTES Y CONCEPCIONES DE TERRITORIO EN LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA

### **Ioshua Costa Guedes**

Secretaria Municipal de Educação e Cultura, Teresina, Piauí, Brasil,  
ioshua.costa@gmail.com

### **Mugiany Oliveira Brito Portela**

Universidade Federal do Piauí, Teresina, Piauí, Brasil, mugiany@yahoo.com.br

**Resumo:** O presente trabalho tem como objetivo apresentar dados da pesquisa de mestrado, pela Universidade Federal do Piauí (UFPI), já concluída, de como as práticas docentes em sala de aula são desenvolvidas, tomando o conceito de território como perspectiva. O interesse na realização dessa pesquisa tem-se quanto à preocupação com a qualidade do ensino de Geografia bem como à relevância social da temática abordada. A metodologia utilizada para a realização deste trabalho foi um questionário *online*, por meio do *Google Forms*, aplicado aos professores de Geografia da Rede Municipal de Ensino de Teresina-PI. Para a análise das informações utiliza-se a Análise Textual Discursiva (ATD) que é uma abordagem de análise de pesquisas nas ciências humanas amplamente utilizada no campo educacional e que transita entre a análise de conteúdo e a análise de discurso. As informações analisadas demonstram que os professores possuem desafios no ensino de Geografia, na perspectiva desse conceito, em relação à compreensão do mesmo e à abordagem nas novas concepções teóricas de território.

**Palavras-chave:** práticas docentes, território, ensino de Geografia.



**Abstract:** The present work aims to present data from the master's research, by the Federal University of Piauí (UFPI), already completed, on how teaching practices in the classroom are developed, taking the concept of territory as a perspective. The interest in carrying out this research has to do with the concern with the quality of Geography teaching as well as the personal and social relevance of the addressed topic. The methodology used to carry out this work was an online questionnaire, through *Google Forms*, applied with Geography teachers from the Municipal Education System of Teresina-PI. For the analysis of information, Discursive Textual Analysis (DTA) is used, which is an approach to the analysis of research in the humanities widely used in the educational field and that transits between content analysis and discourse analysis. The information analyzed shows that teachers face challenges in the teaching of Geography, from the perspective of this concept, in terms of understanding it and approaching new theoretical concepts of territory.

**Keywords:** teaching practices, territory, geography teaching.

**Resumen:** El presente trabajo tiene como objetivo presentar datos de la investigación de maestría, de la Universidad Federal de Piauí (UFPI), ya concluida, sobre cómo se desarrollan las prácticas docentes en el aula, tomando como perspectiva el concepto de territorio. El interés en la realización de esta investigación tiene que ver con la preocupación por la calidad de la enseñanza de la Geografía así como la relevancia personal y social del tema abordado. La metodología utilizada para la realización de este trabajo fue un cuestionario en línea, a través de *Google Forms*, aplicada con profesores de Geografía de la Red Municipal de Educación de Teresina-PI. Para el análisis de la información se utiliza el Análisis Textual Discursivo (ATD), que es un abordaje al análisis de investigaciones en ciencias humanas muy utilizada en el campo educativo y que transita entre el análisis de contenido y el análisis del discurso. La información analizada muestra que los docentes enfrentan desafíos en la enseñanza de la Geografía, desde la perspectiva de este concepto, en cuanto a su comprensión y abordaje de nuevos conceptos teóricos de territorio.

**Palabras-clave:** prácticas docentes, território, enseñanza de la geografía.

## Introdução

O enfoque abordado nesta pesquisa é a prática do professor no ensino de Geografia na perspectiva do conceito de território. Para tanto, pretendeu-se entender um dos conceitos da Geografia escolar, o qual pode indicar como os professores de Geografia o compreendem e como realizam a mediação desse conhecimento e, desse modo, projetar como está a prática do docente de Geografia.

O fazer didático-pedagógico do professor concretiza-se na aula em que, na sua tarefa docente, é importante para desencadear a aprendizagem no aluno. Para Cavalcanti (2017, p.118), “na aula, a principal atuação do professor está no seu investimento para que haja aprendizagem significativa. Todas as atividades a serem realizadas, [...] têm a intervenção (direta ou indireta) e o esforço do professor no sentido dessa aprendizagem”.

Para conhecer a prática do professor ao ensinar Geografia na perspectiva do conceito de território, foram aplicados questionários *online* com quatro professores que atuam no 7º ano do ensino fundamental em escolas municipais de Teresina-PI e as perguntas, em formulário, foram enviadas por *e-mail*. O questionário *online*, realizado por conta do cenário de pandemia da COVID-19, instituído desde março de 2020, é uma ferramenta que contribuiu para entender os sentidos que os professores atribuem à sua prática em sala de aula, com relação ao conceito de território. Desse modo, um dos pontos fortes dessa modalidade de instrumento de pesquisa, de acordo com Schmidt; Palazzi; Piccinini (2020), é a segurança que os participantes possuem frente ao contexto de pandemia.

Para direcionar a discussão aqui proposta, algumas perguntas são importantes: Como as práticas docentes de Geografia contribuem para a formação do conceito de território? De que maneira ensinar Geografia na perspectiva do conceito de território? Assim, buscou-se analisar como são desenvolvidas as práticas docentes em sala de aula, tomando o conceito de território como perspectiva.

Como embasamento para a análise das informações coletadas, utiliza-se a Análise Textual Discursiva - ATD, que é uma abordagem de análise de pesquisas nas ciências humanas, amplamente utilizada no campo educacional. A ATD tem origem com Roque Moraes<sup>1</sup> por meio de um grupo de pesquisa na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUCRS.

---

<sup>1</sup> Segundo Sousa (2020, p. 642), “apesar do livro inaugural Análise Textual Discursiva ter sido publicado apenas em 2007, o marco textual de apresentação dessa metodologia pode ser considerado a publicação “Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva” (MORAES, 2003) [...]”

Desse modo, este trabalho está estruturado nas discussões sobre a prática docente e concepções de território, considerações finais e referências utilizadas.

### **Práticas docentes e conteúdos geográficos com vistas à formação do conceito de território**

A seguir, aborda-se sobre as práticas docentes dos professores e suas concepções de território, a partir dos questionários aplicados para analisar como eles desenvolvem os conteúdos geográficos em suas práticas em sala de aula, tendo o conceito de território como perspectiva. Analisou-se o que os professores responderam nos questionários e classificou-se em categorias. Essas categorias foram agrupadas de acordo com temas correlatos que se apresentavam nas falas dos professores (SILVA; FOSSÁ, 2015).

Foi utilizada a Análise Textual Discursiva (ATD), que é uma “abordagem de análise que transita entre duas formas consagradas de análise na pesquisa qualitativa que são a análise de conteúdo e a análise de discurso” (MORAES; GALIAZZI, 2006, p. 118). Além disso, a ATD “corresponde a uma metodologia de análise de informações de natureza qualitativa com a finalidade de produzir novas compreensões sobre os fenômenos e discursos” (MORAES; GALIAZZI, 2020, p. 13).

Em seguida, ainda de acordo com Moraes e Galiazzi (2006), “[...] passa-se a fazer a articulação de significados semelhantes em um processo denominado categorização [...]” em que as unidades de significado semelhantes são reunidas gerando as categorias de análise. As categorias constituem-se em conceitos abrangentes que possibilitam a compreensão dos fenômenos a serem estudados (MORAES; GALIAZZI, 2020).

A construção do sistema de categorias (categorização) expressa “as novas aprendizagens e compreensões construídas no processo da análise” (MORAES; GALIAZZI, 2020, p. 14). Desse modo, as categorias representam conceitos abrangentes que proporcionam compreender os fenômenos que precisam ser interpretados pelo pesquisador (MORAES; GALIAZZI, 2020).

Isso posto, a ATD, “inserida no movimento da pesquisa qualitativa não pretende testar hipóteses para comprová-las ou refutá-las ao final da pesquisa; a intenção é a compreensão, a reconstrução de conhecimentos existentes sobre os temas investigados” (MORAES; GALIAZZI, 2020, p. 33).

Após a categorização, há a produção do metatexto que é resultado “do esforço de explicitar a compreensão que se apresenta como produto de uma combinação dos elementos construídos ao longo dos passos anteriores” (MORAES; GALIAZZI, 2020, p. 34) que são

“constituídos de descrição e interpretação, representando o conjunto, um modo de teorização sobre os fenômenos investigados” (MORAES; GALIAZZI, 2020, p. 54). Nesse metatexto, as interlocuções teóricas de autores acerca do referencial pesquisado denotam validação ao que é escrito, além de ampliar o campo teórico em que se baseia.

Considera-se que essa abordagem é condizente com os instrumentos aplicados nesta pesquisa, pois, apesar de as respostas dos questionários terem sido feitas de forma escrita pelos sujeitos pesquisados,

[...] a “análise textual” diz respeito ao processo analítico de um texto em que uma mensagem – ou tipo de comunicação – está sendo veiculada. Predominantemente, a expressão diz respeito às mais diversas formas de comunicação e de linguagem, que podem ser analisadas sob a forma de texto. [...] Nesse sentido, o texto pode ser considerado como toda forma textual que expressa uma comunicação (GUIMARÃES; PAULA, 2020, p. 678).

Nessa comunicação dos sujeitos pesquisados não é obrigatório que os significados por eles atribuídos sejam captados pelo pesquisador. Entretanto, novos entendimentos e sentidos são gerados emergindo movimentos de compreensão daquilo que está sendo significado pelo pesquisador que “precisa avaliar constantemente suas categorias em termos de sua validade e pertinência” (MORAES; GALIAZZI, 2006, p. 125).

Os quatro professores pesquisados são identificados por letras do alfabeto, sendo denominados como Professor A, Professor B, Professor C e Professor D, em que dois são do sexo feminino e dois, do masculino. No Quadro 1 discriminam-se o perfis dos professores pesquisados.

Tais perfis apresentam as seguintes características: quanto ao gênero: 50% do sexo masculino e 50% do sexo feminino<sup>2</sup>. Em relação à idade, 02 professores possuem 36 anos e os outros dois, 43 anos.

Todos os profissionais pesquisados tiveram sua formação inicial na modalidade presencial e em instituições públicas de ensino e possuem pós-graduação em nível de especialização, conforme suas respostas ao questionário. No entanto, à época da pesquisa, o Professor A estava em formação continuada no mestrado em Geografia, na linha Ensino de Geografia da UFPI e concluiu tempos depois de responder ao questionário.

---

<sup>2</sup> Optou-se por padronizar a expressão Professor para não identificar os participantes da pesquisa.

Quadro 1 – Perfil dos professores pesquisados

	Professor A	Professor B	Professor C	Professor D
Idade	43 anos	36 anos	36 anos	43 anos
Tempo no magistério	10 anos	16 anos	11 anos	23 anos
Instituição de formação / Ano de conclusão	Universidade Federal do Piauí / 2006	Universidade Estadual do Piauí / 2008	Universidade Federal do Piauí / 2007	Universidade Federal do Piauí / 2003
Escolas que trabalham	Escola Municipal Valter Alencar; Programa Cidade Olímpica Educacional <sup>3</sup> ; Escola Municipal de Ensino Fundamental Nazaré Rodrigues <sup>4</sup>	Escola Municipal Deputado Antônio Gayoso	Escola Municipal Professor Ofélio Leitão	Escola Municipal Professor Ubiraci Carvalho, Fundação Nossa Senhora da Paz e Centro Estadual de Educação Profissional José Pacífico de Moura Neto.

Fonte: Elaborado pela autora com base nas respostas dos questionários (2021).

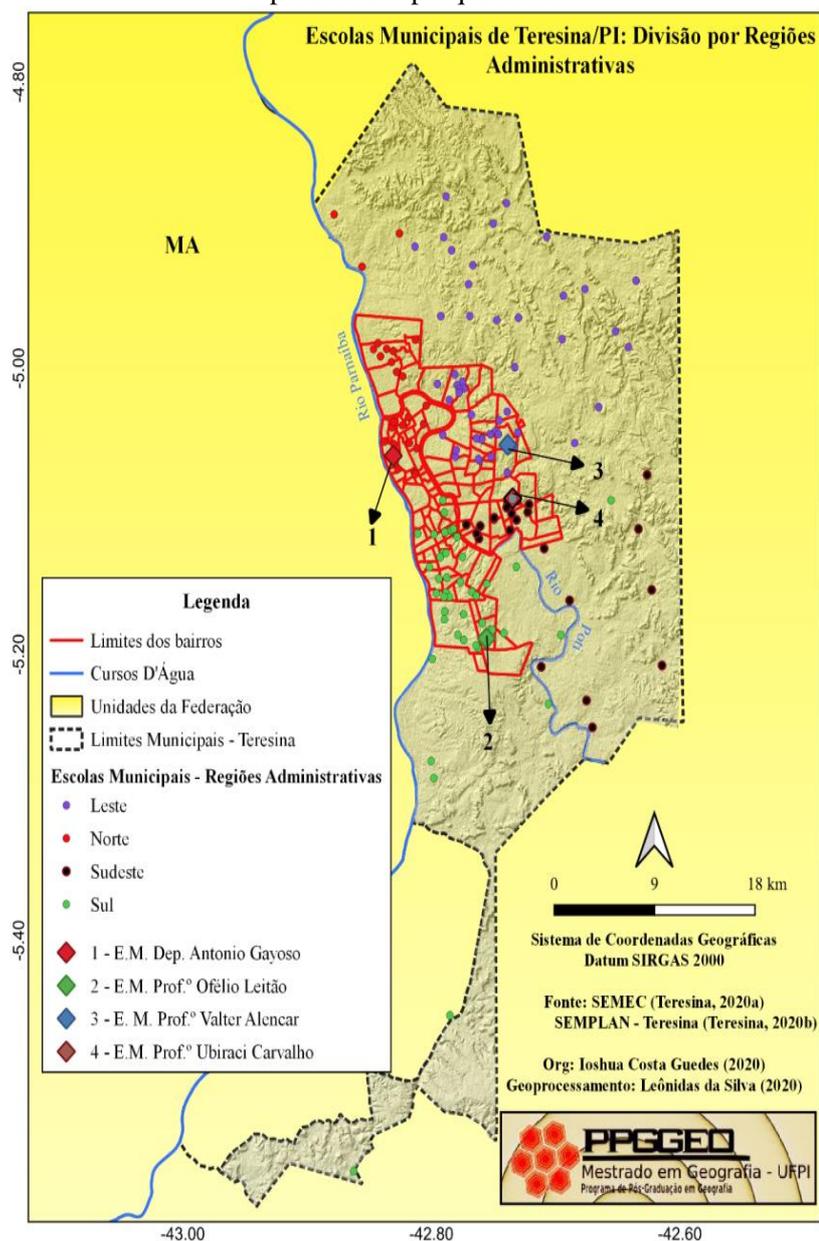
No que se refere à carga horária semanal de trabalho dos docentes, 50% atuam em apenas uma escola e a outra metade atua em mais de uma, sendo a lotação em outra escola da rede municipal de ensino ou em escola da rede estadual, fazendo com que a jornada de trabalho seja cansativa, sendo que dois dos pesquisados possuem 60 horas/aulas semanais. Com base nos dados obtidos, foi possível refletir sobre a jornada de trabalho do professor que, com o pressuposto de que uma carga horária extensa pode interferir na sua disponibilidade para o planejamento das aulas, bem como em seu tempo para formação continuada, visto serem elementos que contribuem na sua prática docente. Na Figura 1 há a localização das escolas onde atuam os professores que participaram da pesquisa.

6

<sup>3</sup> O Programa Cidade Olímpica Educacional foi desenvolvido pela Prefeitura de Teresina para preparar alunos com altas habilidades em competições de olimpíadas do conhecimento.

<sup>4</sup> Unidade de ensino da rede pública do município de Timon (MA), cidade vizinha a Teresina (PI).

Figura 1 – Mapa com a localização das Escolas Municipais de Teresina (PI) onde atuam os professores pesquisados



Fonte: SEMEC; SEMPLAN.

Organização: Ioshua Costa Guedes (2020). Geoprocessamento: Leônidas da Silva (2021).

Mediante o exposto, é importante conhecer um pouco o perfil dos professores que participaram da pesquisa a fim de que se possa entender como são suas práticas em sala de aula e quais concepções de território eles consideram empregar durante a abordagem dos conteúdos. Nessa medida, a seguir, será apresentada a análise das respostas dos questionários desses professores, a partir de categorias que foram sistematizadas por meio de temáticas abordadas nas respostas.

### Práticas docentes e concepções de território

Mediante o exposto, a partir das análises realizadas, uma categoria inicial é aqui proposta: **“território e relações de poder”**, em que se buscou conhecer o que os professores entendem por território, no ensino fundamental. Assim, eles afirmam ser, o território, uma porção do espaço em que as relações de poder estão presentes, vejamos:

Professor B: “É uma porção do espaço apropriado por relações de poder”.

Professor C: “É uma porção do espaço geográfico delimitado por relações de poder”.

Conforme observado, o poder é referenciado pelos professores ao definir o território, visto que no processo de formação das sociedades e dos territórios há a presença de acontecimentos políticos e, conseqüentemente, a atuação das relações de poder. Então, o que definitivamente consolida e unifica o território é o poder que lá é estabelecido e como as relações desse poder são interligadas sobre os outros (TEIXEIRA; SILVA, 2015).

Numa outra perspectiva, uma visão esquemática e relacional do poder se faz essencial, a partir de Raffestin (1993), que propõe alguns aspectos que se relacionam com o território, quais são: o poder perpassa por todo o território admitindo uma problemática relacional; o território é produto dos atores sociais que nele realizam suas ações e funções; e a territorialidade possibilita visualizar as relações simétricas e dissimétricas do poder.

O professor A, além de citar o poder como uma das características, afirma que território “é o espaço usado, delimitado por fronteiras físicas ou não, das disputas de poder, carregado de identidade e das relações sociais, econômicas e políticas”. Dessa forma, a partir da resposta do professor A, pode-se admitir uma noção mais ampla de território, que é composto por relações sociais, espaciais e geograficamente mediadas, adicionada a uma carga simbólica bem representativa, entretanto referenciando-se a relações de poder.

Por outro lado, a tecnologia faz com que as configurações dos territórios se modifiquem corriqueiramente (SPOSITO, 2004). Sendo assim, o território é requisito para a ampliação e consolidação do sistema capitalista e mantém sua importância como suporte e concretização das relações sociais de produção, manifestando ainda fortemente seu caráter político.

Com relação às práticas em sala de aula, identificou-se as categorias **“realidade do aluno”** e **“território como perspectiva para o ensino”**. A categoria “realidade do aluno” foi identificada ao analisar as respostas dos professores com relação a metodologias de ensino que eles costumam usar nas aulas quando o assunto é território.

Os professores B e C afirmam usar os conhecimentos prévios dos alunos como uma orientação metodológica nas aulas:

Professor B: “Trabalho a ideia de posse, trazendo exemplos próximos à realidade do aluno”.

Professor C: “Aula expositiva utilizando o cotidiano e as experiências dos alunos como parâmetro para as aulas”.

Assim, considera-se o ensino como um processo da formação humana e que, ao levar em conta as vivências dos alunos, os professores possibilitam uma maior interação e problematização com o conhecimento a ser discutido em sala. Desse modo, o professor age como mediador nesse processo de formação, além de atentar para a Geografia cotidiana dos alunos.

E, conforme Cavalcanti (2005, p. 198-199) afirma,

[...] a mediação própria do trabalho do professor é a de favorecer/propiciar a inter-relação (encontro/confronto) entre sujeito (aluno) e o objeto de seu conhecimento (conteúdo escolar); nessa mediação, o saber do aluno é uma dimensão importante do seu processo de conhecimento (processo ensino-aprendizagem).

Diante do exposto, verifica-se que a aproximação com o contexto do aluno, com a Geografia vivenciada por ele diariamente, ajuda a atribuir significados ao conteúdo ministrado, possibilitando uma aprendizagem significativa, ou seja, se utilizar da referência imediata do aluno, do saber cotidiano dele e ajudá-lo a desenvolver um modo de pensar geográfico a partir de uma “reelaboração e maior compreensão do vivido, pela internalização consciente do concebido” (CAVALCANTI, 2005, p. 201).

Da mesma forma, as estratégias utilizadas por esses professores em sala de aula se coadunam e reforçam o que Cavalcanti (2005, p. 201-202) afirma:

O trabalho com o conteúdo geográfico, para que ele se torne ferramenta do pensamento do aluno, implica a comunicação em sala de aula que busque significados, que considere a experiência imediata do aluno, mas que a extrapole, que busque a generalização dos conceitos e o entendimento de sistemas conceituais; que busque também trabalhar com outras dimensões da formação humana, como a emocional, a social, e não apenas a cognitiva, a racional, que está mais ligada à formação de conceitos.

Em vista disso, além do contexto do aluno a ser tomado como ponto de partida para o ensino, é importante se pensar acerca das demais dimensões da formação humana. O trabalho do professor vai além de proporcionar conhecimentos, mas contempla outras dimensões que são eminentemente relevantes.

Na categoria **“território como perspectiva para o ensino”**, os professores evidenciaram como alguns conteúdos escolares podem ser desenvolvidos em sala de aula, tendo o conceito de território como perspectiva. E, mais uma vez, eles reiteram o aspecto de se levar em consideração a realidade do aluno, além de exemplificar os conteúdos possíveis a serem trabalhados. Vejamos:

Professor A: “Existem várias possibilidades, dentre elas a problematização, por exemplo. Mas antes de chegarmos ao problema, ativaria nos estudantes seus conhecimentos prévios, delimitando o recorte espacial [...]”.

Professor B: “Procuro trabalhar principalmente a noção de posse e poder que ocorre neste importante conceito da Geografia. A casa em que o aluno mora também pode ser vista como território [...]”.

O professor B acrescenta as noções de posse e poder, que são inerentes ao conceito de território, pois conforme Souza (2020, p. 88, grifo do autor), “[...] o que ‘define’ o território é, em primeiríssimo lugar, o poder”. Além disso, ao se considerar o que é vivido pelos alunos, pensando geograficamente, a construção do conhecimento e dos conceitos “[...] possibilita que o aluno entenda o seu entorno ou muda sua forma de enxergar as ações exercidas em seu espaço vivido” (SACRAMENTO, 2017, p. 25).

Dessa forma, o Professor D, cita que outros conceitos são pertinentes ao de território, além de considerar a territorialidade como aspecto importante:

Professor D: “[...] o conceito visita outros temas, dentro dos seus significados e das questões tradicionais e atuais do que representa o território e a territorialidade”.

Esse professor acrescenta a territorialidade como assunto a ser abordado, já que é considerada uma faceta do território (SAQUET; SPOSITO, 2008). Nessa faceta entende-se as temporalidades dos grupos sociais, bem como os vínculos, percepções e identidades refletidos no território. Ou seja, uma visão subjetiva, que reflete a apropriação de territórios relacionados ao cotidiano, ao lugar.

Apesar disso, a territorialidade possibilita ainda visualizar o caráter simétrico e dissimétrico das relações de poder, ou seja, “a territorialidade se manifesta em todas as escalas espaciais e sociais, ela é consubstancial a todas as relações e seria possível dizer que, de certa forma, é a ‘face vivida’ da ‘face agida’ do poder” (RAFFESTIN, 1993, p. 161-162).

Em seguida, na categoria **“conflitos como conteúdo na perspectiva do território”**, os professores explicitaram conteúdos a serem trabalhados em sala de aula, tendo o território como perspectiva. Além disso, citaram assuntos relativos à formação territorial do Brasil, à

regionalização de um país, à globalização, à organização do espaço geográfico, aos sistemas econômicos, dentre outros.

Dessa forma, percebe-se concepções de território associadas à política territorial de Estado. Assim, os conteúdos de Geografia Política e Geopolítica trazem contribuições para a formação política do aluno, proporcionando uma inserção para o desenvolvimento sobre representação política “por meio do entendimento do espaço e das relações que ele articula sobre o território e concomitantemente em sua organização” (TEIXEIRA; SILVA, 2015, p. 141).

Em seguida, na categoria “**ocupação/apropriação de terras como significado de território**”, os sujeitos exemplificam como podem trabalhar o significado de território a partir de determinado conteúdo de ensino. Dessa forma, territórios de ocupação foram por eles citados, conforme se verifica a seguir:

Professor A: “Através do conteúdo: Oriente Médio: região estratégica, daria para se trabalhar o significado de território, analisando as transformações territoriais [...]”.

Professor C: “Um exemplo interessante é o território dos moradores de rua. Pois essa população domina e se apropria simbólica e materialmente de uma parcela do espaço urbano de algumas cidades do Brasil. É um território formado e consolidado”.

Professor D: “[...] podemos citar os de urbanização, industrialização, globalização, no caso específico de urbanização, abordando a temática da violência urbana nos territórios de ocupação de risco, locais onde o poder público, em muitos casos, não se faz presente e, que se estabelece diversas relações de poder, em muitos casos ligados à criminalidade”.

Nessa medida, conforme o professor A explicitou, pode-se usar o contexto histórico possibilitando ao aluno compreender que a maioria dos conflitos mundiais se originam por questões relacionadas ao poder “seja de uma classe, etnia ou de um território sobre outro” (BRASIL, 1998, p. 107). Além disso, as relações internacionais são temas que podem proporcionar aos alunos o entendimento dos novos contextos mundiais engendrados.

Na fala dos Professores C e D, um aspecto importante que pode ser considerado, refere-se à exclusão territorial que difere da reclusão que isola ou separa os indivíduos “menos favorecidos” econômicos, política e socialmente. A exclusão impede ou restringe o acesso e uso social do território adquirindo maior relevância ao tratar da atividade e ocupação dos homens.

Nesse contexto, a categoria “**teoria de território na universidade**” é expressa pelos professores como sendo o referencial teórico adquirido na formação inicial para que possam

desenvolver suas aulas, na escola, mas é na prática docente e com a formação continuada que a mediação em sala de aula proporciona a formação do conceito de território. Segundo o Professor B, “a universidade proporcionou uma boa bagagem teórica sobre o conceito e isso pôde ser colocado em prática no trabalho docente.” O professor D complementa ao afirmar que na universidade “foi para ter a noção teórica embasada na construção do conceito”.

Percebe-se que a formação inicial traz aspectos teórico-práticos para que o futuro professor possa assimilar e, a partir disso, articular na sala de aula para promover a aprendizagem dos alunos buscando elementos próximos ao que é vivido. Por outro lado, na formação inicial, a aprendizagem de teoria da Geografia acadêmica desvinculada de uma reflexão sistemática e de uma prática docente na escola básica pode explicar a dificuldade de professores em contextualizarem esses conteúdos para a sala de aula, devido a esse distanciamento do conhecimento científico da Geografia em relação à prática efetiva na escola. Quanto a isso, Cavalcanti (2008, p. 91) afirma que

[...] promover a articulação entre a Geografia acadêmica e a Geografia escolar, buscar formas de alimentação recíproca de uma pela outra, são ações a serem feitas pelos professores das escolas de educação básica, a partir do exercício da reflexão coletiva, na escola ou fora dela, que permite explicitar e sistematizar seu conhecimento da Geografia Escolar; e pelos professores da Geografia acadêmica, de nível superior, na reflexão sobre a estruturação dos conhecimentos produzidos no âmbito da pesquisa para fins de formação de professores.

Desse modo, articular os conhecimentos acadêmicos da Geografia com os escolares pode ser feito pelo professor partindo do exercício de reflexão da sua prática em sala de aula e também por meio de discussões com seus pares que podem auxiliar num conhecimento geográfico mais contextualizado.

Evidencia-se, ainda, a importância não apenas de ensinar na universidade os conhecimentos teóricos, pois a linguagem universitária fica distante da que é necessário utilizar na escola, ou seja, é preciso também saber ensinar esse conhecimento, ao longo da formação inicial, ser desenvolvido por meio do que hoje se denomina Prática Como Componente Curricular - (PCC), como componente transversal dos cursos de licenciatura.

E, para fechamento das categorias de análise extraídas dos questionários dos professores, a categoria “**conceito de território como desafio no ensino**” foi identificada nas falas quando questionados quais seriam seus desafios ao ensinar Geografia, tendo o conceito de território como perspectiva. Nesse sentido, eles expuseram aspectos relacionados ao conceito em si, além de tentar desvinculá-lo da visão tradicional associada ao Estado-nação. Vejamos:

Professor A: “Compreender e dominar mais o conceito e suas categorias, bem como recursos e ferramentas pedagógicas para desenvolver o conceito”.

Professor B: “Na maioria das vezes, a dificuldade está no sentido político do conceito de território, pois os alunos possuem pouca bagagem teórica a respeito”.

Professor C: “Debater sobre o que é poder, ou seja, explicar que se trata de algo imaterial e simbólico presente nas relações sociais cotidianas”.

Professor D: “Por ter um entendimento abstrato, é preciso muitas vezes materializar o conceito, e separar da noção de território nacional, e evidenciar que existem formas diversas de territórios, os das grandes corporações, os virtuais, das organizações criminosas, os territórios artificiais”.

Observa-se que os professores percebem as dificuldades que possuem relacionadas a território, como se apropriar do conceito e trabalhar melhor com as ferramentas pedagógicas para mediar a aprendizagem em sala de aula. E, também, entendem o sentido político que é estreitamente vinculado a esse conceito e que a maioria dos alunos não possui um conhecimento prévio suficiente, nesse sentido.

Para isso, as formações continuadas são importantes para que os professores possam ter um melhor embasamento e, conseqüentemente, usar metodologias apropriadas no seu ensino em sala de aula. Alguns profissionais, às vezes, não conseguem realizar sua formação contínua devido à demanda de trabalho que possuem, fazendo com que alguns desafios surjam no seu exercício docente e, dentre eles, relacionados ao conceito de território.

Além disso, os professores C e D trazem aspectos mais abstratos, simbólicos relacionados ao território, como o poder, por exemplo, e que, por esse conceito ter também um entendimento abstrato, é importante enfatizar as outras formas de abordá-lo. Embora o poder seja intrínseco ao território, não pode ser considerado apenas na perspectiva de poder político estatal, pois é necessário incluir os variados sujeitos do poder e a resistência que lhe é peculiar. O poder no território é admitido no sentido de dominação e no de apropriação, com viés simbólico.

Mediante o exposto, conheceram-se as percepções dos professores em relação ao conceito de território e como eles desenvolvem suas práticas e conteúdos geográficos em sala de aula, a partir de categorias elencadas e tendo por base a ATD para a análise dessas informações. Sendo assim, é importante que, na sua prática, o professor permita ir além de conceitos e conteúdos memorísticos, que, no caso do território, ainda está muito relacionado à concepção de Estado nacional. Entretanto, é essencial que o aluno possa repensar, por meio da mediação do professor, como os conhecimentos geográficos possuem interação na

sociedade e na natureza, para que possam adquirir e praticar um pensamento crítico-social dos conteúdos no seu cotidiano.

### **Considerações finais**

Com base nas respostas obtidas observou-se que os professores evidenciaram a adoção de metodologias condizentes com a realidade dos alunos, apesar de que possuem limitações no que concerne a compreensão de território. Por outro lado, é possível melhorar as abordagens desse conceito na prática docente em que o professor possa buscar associar além do tradicional enfoque do conceito, o viés cultural, simbólico e de identidade que também se projetam no território, concepções estas mais interessantes até para que os alunos possam melhor aprender sobre o conceito. Para isso, o conhecimento de novas abordagens teóricas, estudos atualizados sobre território e o incentivo para que possam participar de cursos de pós-graduação são algumas orientações que podem ajudar quanto aos desafios dos professores na sua prática docente.

Em sala, os conteúdos ministrados nas aulas de Geografia nem sempre possuem correspondência com a realidade dos alunos, então devido a isso, é importante que o professor direcione o aluno para que realize reflexões que o façam perceber possibilidades entre os conteúdos estudados na escola e em sua vida cotidiana.

Assim, é importante proporcionar aos alunos a busca por uma interpretação mais ampla do mundo na perspectiva de se entender a territorialidade dos fenômenos e conhecer o controle territorial e organizacional, considerando a dimensão do território nos diferentes conteúdos da Geografia escolar, inclusive quando se relacionam aos aspectos físico-naturais, sociais e econômicos.

Sendo assim, a comunicação em sala de aula precisa proporcionar significância para que o conteúdo e os conceitos geográficos tornem-se instrumentos do pensamento do aluno e ultrapassem a vivência do cotidiano, buscando abranger outras dimensões humanas, como a social e a emocional e direcionar a uma (trans) formação social.

Enfim, as discussões aqui levantadas podem servir de base para futuros estudos e discussões no ensino de Geografia e possibilitam algumas reflexões ao professor, tais como: como melhorar a prática docente com relação ao conceito de território na sala de aula? Quais estratégias metodológicas podem melhor ser condizentes para que o aluno consiga realizar a formação desse conceito e saber utilizá-lo na sua prática cotidiana?

## Referências

- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Geografia*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 10 fev. 2021
- CAVALCANTI, Lana de Souza. O trabalho do professor de Geografia e tensões entre demandas da formação e do cotidiano escolar. In: ASCENÇÃO, Valéria de Oliveira Roque [et al.]. *Conhecimentos da Geografia: percursos de formação docente e práticas na educação básica*. Belo Horizonte: IGC, 2017.
- CAVALCANTI, Lana de Souza. Formação inicial e continuada em Geografia: trabalho pedagógico, metodologias e reconstrução do conhecimento. In: SOUZA, Vanilton Camilo de; ZANATTA, Beatriz Aparecida. *Formação de professores: reflexões do atual cenário sobre o ensino da Geografia*. Goiânia: NEPEG, 2008. p. 85-102. Disponível em <http://nepeg.com/newnepeg/wp-content/uploads/2014/04/LIVRO-FORMA%C3%87%C3%83O-DE-PROFESSORES-RELEX%C3%95ES-ATUAIS-DO-ATUAL-CEN%C3%81RIO-SOBRE-O-ENSINO-DE-GEOGRAFIA-2008.pdf>. Acesso em: set. 2020.
- CAVALCANTI, Lana de Souza. Cotidiano, mediação pedagógica e formação de conceitos: uma contribuição de Vygotsky ao ensino de geografia. *Caderno Cedes*, vol. 25, n. 66, p. 185-207, maio/ago. 2005. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 15 maio 2020.
- GUIMARÃES, Gleny Terezinha Duro; PAULA, Marlúbia Corrêa de. Análise textual discursiva: entre a análise de conteúdo e a análise de discurso. *Revista Pesquisa Qualitativa*. v.8, n.19, p. 677-705, dez. 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.33361/RPQ.2020.v.8.n.19.380>. Acesso em: 28 out. 2021.
- MORAES, Roque; GALIAZZI, Mari do Carmo. *Análise textual discursiva*. Ijuí: Editora Unijuí, 2020. *E-book*.
- MOARES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. *Ciência & Educação*. v. 12, n.1, p. 117-128, 2006.
- RAFFESTIN, Claude. *Por uma geografia do poder*. São Paulo: Ática, 1993.
- SACRAMENTO, Ana Cláudia Ramos. Consciência e mediação dos conceitos geográficos pelos docentes. *Acta Geográfica*. Boa Vista, Edição Especial 2017. Disponível em: <https://revista.ufrb.br/actageo/article/view/4770/2412>. Acesso em: 16 maio 2020.
- SAQUET, Aurélio. Por uma abordagem territorial. In: SAQUET, Marcos Aurélio; SPOSITO, Eliseu Savério (org.). *Territórios e territorialidades: teorias, processos e conflitos*. São Paulo: Expressão Popular: UNESP. Programa de Pós-Graduação em Geografia, 2008. Disponível em: <http://www2.fct.unesp.br/docentes/geo/bernardo/BIBLIOGRAFIA%20DISCIPLINAS%20GRADUACAO/PENSAMENTO%20GEOGR%20F%20C%20F%20C%202017/2-LIVRO%20SAQUET%20E%20SPOSITO.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2020.
- SCHMIDT, Beatriz; PALAZZI, Ambra; PICCININI, Cesar Augusto. Entrevistas online: potencialidades e desafios para coleta de dados no contexto da pandemia de COVID-19. *Refacs online*. Out/Dez, 2020. Disponível em: <http://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/refacs/article/view/4877>. Acesso em 25 maio 2021.

SILVA, Andressa Hennig; FOSSÁ, Maria Ivete Trevisan. Análise de conteúdo: exemplo de aplicação da técnica para análise de dados qualitativos. *Qualit@s Revista Eletrônica*. 2015. Disponível em: <https://revista.uepb.edu.br/index.php/qualitas/rt/captureCite/2113/1403>. Acesso em: 21 out. 2021.

SOUSA, Robson Simplício de. O texto na análise textual discursiva: uma leitura hermenêutica do “tempestade de luz”. *Revista Pesquisa Qualitativa*. v.8, n.19, p. 641-660, dez. 2020.

SOUZA, Marcelo Lopes de. *Os conceitos fundamentais da pesquisa sócio-espacial*. 5.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2020.

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

TEIXEIRA, Vanessa; SILVA, Márcia da. Geografia política e geopolítica no Brasil: uma análise da percepção dos alunos do ensino médio nas aulas de Geografia. *Boletim Campineiro de Geografia*. v.5, n.1, 2015. Disponível em:

<http://agbcampinas.com.br/bcg/index.php/boletim-campineiro/article/view/156>. Acesso em: 03 nov. 2021.

---

Ioshua Costa Guedes

Mestra em Geografia (PPGGEO-UFPI / X Turma - 2020-2022). Linha de pesquisa: Ensino de Geografia. Membro do Núcleo de Pesquisa e Extensão em Ensino de Geografia (NUPEG - GEOEDUC). Coordenadora Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Teresina-PI (SEMEC). Pós-graduada lato sensu em Docência do Ensino Superior pelo Centro de Ensino Unificado de Teresina (CEUT). Graduada em Licenciatura Plena em Geografia pela Universidade Federal do Piauí (UFPI) e em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI).

Endereço profissional: Rua Areolino de Abreu, Centro, CEP: 64000180, Teresina, PI, Brasil.

E-mail: [ioshua.costa@gmail.com](mailto:ioshua.costa@gmail.com)

Mugiany Oliveira Brito Portela

Possui graduação em Geografia pela Universidade Estadual do Piauí (2000), mestrado em Desenvolvimento e Meio Ambiente pela Universidade Federal do Piauí (2005) e doutorado em Geografia pela Universidade Federal de Goiás (2017). Atualmente é professora do curso de Pós-graduação da Universidade Federal do Piauí e professora adjunta da Universidade Federal do Piauí. Atuando principalmente nos seguintes temas: ensino de geografia, ensino de cidade e currículo. Participa do GCEF, NUPEG, GAAE e NEPEG. Foi professora coordenadora da RP de Geografia e coordenadora do PIBID Geografia-UFPI.

Endereço profissional: Campus Universitário Ministro Petrônio Portela, SG – 07, Ininga, CEP: 64049-550, Teresina, PI, Brasil.

E-mail: [mugiany@yahoo.com.br](mailto:mugiany@yahoo.com.br)

---

Recebido para publicação em 02 de outubro de 2022.  
Aprovado para publicação em 20 de dezembro de 2022.  
Publicado em 21 de dezembro de 2022.