Revista Brasileira de Educação em Geografia
www.revistaedugeo.com.br
ISSN 2236-3904

# UNIDADE TERRITORIAL DE APRENDIZAGEM: o território simbólico de estudantes no espaço geográfico mobilizado pela escola

Ricardo Chaves de Farias
ricardochaves@outlook.com

Doutorando em Geografia pela Universidade de Brasília (UnB) e Professor de Geografia na Educação Básica pela Rede Privada de Ensino do Distrito Federal.

ORCID: https://orcid.org/0000-0002-2044-9097

Cristina Maria Costa Leite
criscostaleite@gmail.com

Pós-Doutoranda pela Universidade de Lisboa e Professora da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade de Brasília (UnB)

ORCID: http://orcid.org/0000-0002-9424-5935

## RESUMO

O território é um conceito importante para a Geografia, pois além da abstração teórica, possui materialidade a partir das disputas pelo poder entre os diferentes sujeitos no espaço. Nesse contexto, também estão inseridos a escola e sua comunidade, fato que possibilita identificar a potencialidade desse conceito para a educação geográfica. Dessa maneira, nasce a proposta de Unidade Territorial de Aprendizagem enquanto território de empoderamento na Geografia Escolar, uma vez que permite ao estudante compreender-se como sujeito no mundo com potencial de transformação. O texto foi elaborado a partir de uma revisão bibliográfica com a seleção qualitativa de referências que versam a respeito do Espaço Geográfico, Território, Geografias das Infâncias e Juventudes e Cartografia Colaborativa. Compreende ainda que os territórios escolares já existem, embora necessitem do reconhecimento para a provocação didático-pedagógica que favoreça aos estudantes da Educação Básica, a geografização da espacialidade existente e percepção do sentido global de lugar. Desse modo, as relações de poder territorializam os espaços próximos das unidades escolares e essas relações, por sua vez, podem servir de referência à condução dos conhecimentos cotidianos aos conhecimentos científicos próprios da Geografia, o que possibilita enxergar o invisível no que se apresenta materialmente perceptível nos espaços banais do território usado.

## PALAVRAS-CHAVE

Território, Escola, Aprendizagem, Geografia Escolar, Unidade Territorial de Aprendizagem.

## TERRITORIAL LEARNING UNIT: the symbolic territory of students in the geographic space mobilized by the school


### ABSTRACT

Territory is an important concept for Geography, because in addition to theoretical abstraction, it has materiality from the power struggles between different subjects in space. In this context, the school and its community are also inserted. This fact makes it possible to identify the potential of this concept for geographic education. This is how the Territorial Learning Unit proposal was born as a territory of empowerment in School Geography, since it allows the student to understand himself as a subject in the world with the potential for transformation. The text was prepared from a bibliographic review with the qualitative selection of references that deal with Geographic Space, Territory, Geographies of Children and Youth and Collaborative Cartography. It also understands that school territories already exist, although they need recognition for the didactic-pedagogical provocation that favors the students of basic education, the geographicization of the existing spatiality, activation of citizenship and perception of the global sense of place. In this way, power relations territorialize the spaces close to the school units and these can serve as a reference for the conduction of everyday knowledge to the scientific knowledge of Geography, which makes it possible to see the invisible in what is materially perceptible in the banal spaces of the territory used.



### KEYWORDS

Territory, School, Learning, School Geography, Territorial Learning Unit.


## Introdução

Entender o conceito de território ultrapassa a análise e compreensão de Espaço Geográfico. Trata-se de identificar os limites e fronteiras com base na dinâmica de corpos, saberes, instituições, normas que disputam o poder em situações de tensão, atrito e conflito. Apesar da aparente dificuldade em reconhecer os agentes responsáveis pela territorialização da vida, os corpos e as mentes, por vezes, sentem as relações de poder que regem os acessos e modos de apropriação a determinados espaços.

Entender a dinâmica do poder é um desafio que os filósofos e geógrafos interessados no conceito de território se debruçam. Não temos a pretensão de realizar uma abordagem demasiadamente profunda sobre o assunto, mas justificamos a necessidade de abordar o tema, visto que o poder está diretamente relacionado ao modo como as fronteiras do território são definidas. Assim, se o poder é "parte intrínseca de toda relação" (RAFFESTIN, 1993, p. 52), inserido em uma microfísica, como diz

Foucault, as relações estabelecidas pelos estudantes nos espaços escolares são importantes para identificar os territórios simbólicos que eles delimitam na apropriação cotidiana do espaço banal.

Ainda sobre tal dinâmica, é o próprio Foucault quem esclarece a respeito, ao afirmar que:

> […] onde há poder, ele se exerce. Ninguém é, propriamente falando, seu titular; e, no entanto, ele sempre se exerce em determinada direção, com uns de um lado e outros do outro; não se sabe ao certo quem o detém; mas se sabe quem não o possui (FOUCAULT, 1979, p. 71).

As relações de poder exercidas pelos estudantes nas escolas podem ser identificadas conforme os territórios que eles delimitam. É parte de nossa ambição reconhecer essas relações para inseri-las num contexto de aprendizagem com foco nos sujeitos, visto que são as configurações espaciais desses estudantes a servirem de referencial para compreender as manifestações de fenômenos geográficos. É nessa perspectiva que os estudantes constroem significados aos lugares e a partir disso lhe conferem a dimensão científica dos saberes, quando os associam aos conceitos identificados em seu território vivido.

A escola é o espaço que provoca os estudantes a construírem o conhecimento, embasado pelo que já foi acumulado historicamente pela ciência. Ao mesmo tempo, é espaço de confronto entre o que se conhece em casa, com as especificidades apresentadas pelas disciplinas. Assim, os estudantes podem se encontrar de frente com o contraditório e compreender dinâmicas que não seriam reconhecidas apenas pelo cotidiano familiar, uma vez que o "conhecimento do vivido imediato seja fundamental ao ensino da Geografia" (AZAMBUJA, 2020, p. 179). Esse conhecimento cotidiano identificado nas imediações do espaço escolar precisa ser reconhecido pelos estudantes a partir da ressignificação dos fenômenos geográficos no território, ou seja, nas situações geográficas.

Por mais que as relações de poder e, consequentemente, de suas resistências, sejam múltiplas, encaramos a necessidade e o desafio de encontrá-las no espaço escolar, pois a identificação do território simbólico dos estudantes pode servir de referencial para a aprendizagem em Geografia, quando efetivada por meio da mediação didático-pedagógica do professor (CAVALCANTI, 2008).

Entende-se o território simbólico a partir de Haesbaert (2014). Essa concepção segue pela apropriação dos estudantes nos espaços escolares, pois eles circulam,

ocupam, delimitam limites a partir da vivência espacial e escolar. Tal raciocínio, imputa uma dimensão acerca do território que nos leva a dois questionamentos: (i) como a escola exerce o poder para territorializar o espaço? (ii) quais são os agentes em disputas e tensões por esse território?

Os questionamentos orientam o presente artigo para ampliar a proposta da Unidade Territorial de Aprendizagem (UTA), construído junto a pesquisa para Dissertação de Mestrado em Geografia (FARIAS, 2019). Busca-se ir além do recorte espacial delimitado segundo as potencialidades educativas presentes nos arredores da escola, para possibilitar um caminho de aprendizagem em Geografia mediado didaticamente a partir do Trabalho de Campo (TC).

Como continuidade da pesquisa realizada no contexto de Mestrado, o artigo resulta do início da pesquisa de Doutorado em Geografia em realização na Universidade de Brasília (UnB) e segue pelo método de revisão bibliográfica a partir da análise qualitativa, com base em autoras e autores que versam a respeito do Espaço, Território, Geografias das Infâncias e Juventudes e Cartografia Colaborativa, pois pretende avançar teoricamente sobre a proposta da UTA e defini-la como um território que possibilita condições para aprender Geografia e estabelecer as conexões do lugar de vivência com o mundo.

O próximo tópico aborda a respeito de nossa compreensão sobre o Espaço Geográfico e o modo como ele pode ser reconhecido para a identificação do território, auxiliando o contexto de ativação do protagonismo estudantil para aprender Geografia e provocar transformações sociais.

## O espaço aberto e político é caminho para esperançar e transformar

A Geografia é uma ciência com trânsito entre as dinâmicas físico-naturais da Terra e as relações humanas que constroem e transformam o Espaço Geográfico ao longo do tempo. A Geografia Escolar, por sua vez, não é a simples redução da ciência geográfica (CAVALCANTI, 2012) transposta aos currículos escolares. Trata-se, portanto, de uma criação original da escola e tem suas finalidades atribuídas aos estudantes para lerem o mundo de forma menos inocente, compreenderem as dinâmicas da organização espacial, se entenderem enquanto sujeitos e abrirem a possibilidade de modificação do que se apresenta de forma injusta e incoerente com um modo de vida voltado para a autonomia.

A Geografia Escolar é importante na formação dos estudantes e para a vida cotidiana, pois

> [...] ela não apenas reúne um conjunto de conhecimentos, informações e dados da produção espacial em diferentes lugares do mundo, resultantes de diversos aspectos naturais e não naturais, mas, sobretudo, das relações sociais que se inscrevem nesses espaços e dialogam com esses espaços. Além disso, ela produz um arcabouço teórico-metodológico que orienta uma análise peculiar das coisas, servindo de orientação para se ampliar cada vez mais a capacidade de compreensão da realidade. (CAVALCANTI, 2019, p. 58)

Essa contribuição que conduz os estudantes ao protagonismo e à participação cidadã é indispensável à organização de uma sociedade pautada pela justiça social. Nesse caso, o conhecimento da dinâmica de (re)produção do Espaço Geográfico e sua abertura como possibilidade, podem provocar transformações.

Apesar de uma não se resumir a outra, o Espaço Geográfico é comum a ciência e escola. Os estudantes vivem e produzem (n)o espaço, embora ele possa ser mal interpretado e limitado a palco. Faz-se necessário reconhecer a Geografia constituída por saberes próprios na escola e que não se resumem a transposição didática da academia, para apresentar de onde partimos.

Se para Young (2011), a função específica da educação é promover desenvolvimento intelectual dos estudantes, a finalidade específica da Geografia Escolar, para além de ler o mundo, é provocar a reflexão, problematização e proposição de soluções aos fenômenos que se apresentam nos espaços de vivência, uma vez que estes não estão separados do mundo e pisam o chão do exercício da vida.

Diante desse aspecto, concorda-se com ROQUE ASCENÇÃO (2020) ao afirmar que o "conhecimento do vivido imediato seja fundamental ao ensino da Geografia" (ROQUE ASCENÇÃO, 2020, p. 179). Esse espaço banal está repleto de eventos que podem facilitar a condução do estudante à interpretação geográfica. São comparações que podem ser estabelecidas nos mais diversos temas e conteúdos das aulas de Geografia, para que os estudantes consigam identificar as potencialidades dos seus espaços cotidianos.

Para aproveitar essa potencialidade, a construção teórica da UTA como território se inicia com Haesbaert (2014) ao abordar a constelação geográfica de conceitos que orbitam o Espaço Geográfico. Esses são acionados a partir de problemáticas que permitem elucidar questões conforme as preocupações da Geografia (HAESBAERT, 2014). Portanto, parte-se do Espaço Geográfico para chegar ao território. Nesse sentido, essa abordagem aumenta a clareza sobre os caminhos a serem seguidos, uma vez que o

princípio da constelação de conceitos permite abertura para a "construção de novas conexões conceituais" (HAESBAERT, 2014, p. 33).

A respeito do espaço, recorre-se a Massey (2008). Sua abordagem contra-hegemônica e política é um enfrentamento ao projeto capitalista de globalização da economia. Este projeto busca amputar as multiplicidades coexistentes no tempo, com as expulsões promovidas pelos agentes hegemônicos, como alertado por Sassen (2016). Assim, a precarização do trabalho, as movimentações espaciais realizadas por milhões de imigrantes, as alterações nos modos de vida de povos tradicionais, ao se depararem com a agricultura que segue o ritmo de fábrica, são alguns exemplos de como estes atores exercem poderes sobre corpos hegemonizados, que utilizam a própria vida como forma de resistência.

A forma hegemônica de produzir o espaço passa pelo modelo de educação pensado para a América Latina e outros espaços periféricos. Nele, o objetivo de mundialização do capital é financiado por instituições financeiras, como o Fundo Monetário Internacional e Banco Mundial, conduzido pela UNESCO. Organizações multilaterais e de caráter hegemônico que apresentam o projeto de educação seletivo e para as massas aos países subalternizados do mundo (MELO, 2003). Pensar em um ensino de Geografia que se demonstre contra-hegemônico é necessário e urgente para a formação inicial e continuada dos professores, além da constituição da cidadania entre os estudantes que produzem o Espaço Geográfico em seus territórios cotidianos.

O ensino de Geografia pode provocar alterações sociais e dessa forma, concorda-se com Freire (2019) quando afirma que

> A educação contra-hegemônica é aquela que busca orientar a educação, tendo em vista a transformação da sociedade, posicionando-se contra a ordem existente, que busca intencional e sistematicamente colocar a educação a serviço das forças que lutam para transformar a ordem vigente, visando instaurar uma nova forma de sociedade. (FREIRE, 2019, p. 2)

Os temas e conteúdos do ensino de Geografia, se ressignificados pelos professores e estudantes no contexto de construção dos conhecimentos, podem ser reconhecidos como contra-hegemônicos.

Em sequência, Massey (2008) apresenta a categoria espaço como (i) produto de inter-relações; (ii) possibilidade da existência da multiplicidade; (iii) ao mesmo tempo que está sempre em construção. Seguir por esse caminho é entender que o espaço é político, formado por escalas de coexistência da pluralidade de histórias que o (re)constroem e apresentam o futuro em aberto, o que amplia as esperanças ao se ter a

categoria como devir. Essa forma de ver o espaço combina com Freire (1996), quando deixa claro que o natural do ser humano é a esperança, enquanto a desesperança como falta de perspectivas para o futuro é resultante das situações impostas aos sujeitos hegemonizados, o que provoca a distorção de qualquer possibilidade de mudança e constituição de projetos progressistas para a vida. Esperançar é preciso e identificar uma concepção de Espaço Geográfico, ainda em aberto, pode contribuir com uma proposta de educação geográfica que conduza o estudante ao protagonismo. Isso significa considerar os estudantes ativos em seu processo de construção de conhecimentos, numa perspectiva socioconstrutivista, lançar mão de metodologias ativas de aprendizagem, mediar pelo lugar (CAVALCANTI, 1998; CALLAI, 2000; CASTELLAR e VILHENA, 2011).

É importante destacar, ainda, que nossa abordagem de sujeito não coaduna com o discurso de meritocracia que tem sido introjetado pela iniciativa neoliberal, posto que esta procura ludibriá-los para que se culpabilizem pela condição de vulnerabilidade socioeconômica que se encontram. Assim, concordamos novamente com Freire (1996), quando alerta sobre a clareza do poder ideológico de inculcação nos dominados da responsabilidade pela condição. Ademais, Cavalcanti (2019) indica que é o contexto neoliberal que afeta a prática escolar com a Geografia, uma vez que dificulta a realização do trabalho docente que possa contribuir com a "[...] formação humana cidadã, ativa, crítica e participativa" (CAVALCANTI, 2019, p. 44).

Tal forma de ver e reconhecer o espaço é potente no sentido de identificar os sujeitos como partícipes da Geografia, produtores de conhecimentos e espacialidades. Nessa abordagem, as vozes podem ecoar além da escala local, com as demandas e práticas emergindo a partir do chão da realidade vivida no cotidiano e causar empoderamento para a cidadania (CLAUDINO e SOUTO, 2019). Assim, os sujeitos não se enxergam como dependentes das ações do Estado e reféns do tempo, mas notam-se como constituintes da história e da produção espacial a partir das indagações, afrontamentos e práticas. Dessa forma, concorda-se com Massey (2008), ao indicar que manter o futuro aberto é imprescindível para criar projetos de vida e caminhar em diferentes percursos.

Ressalta-se que esse processo, no caso específico do ensino de Geografia, possui desafio duplo. De um lado, atender as especificidades e demandas da Geografia, que correspondem ao esclarecimento de diferentes aspectos da realidade. Do outro, atender aos jovens escolares no sentido de auxiliar com as perspectivas da vida cotidiana. Em comum, efetivar um modelo de ensino que contribua para o desenvolvimento de uma

sociedade progressista (CAVALCANTI, 2019). Assim, o espaço como possibilidade precisa ser evidenciado ao professor que ensina e ao estudante que aprende Geografia na escola.

Os argumentos sobre a multiplicidade do espaço e coetaneidade de diferentes grupos, encontram-se referendados por Santos ao indicar que:

> […] uma geografia apenas interessada num determinado tipo de objetos (por exemplo, os tecnopolos) ou numa determinada idade dos objetos (por exemplo, os objetos tecnológicos atuais) não seria capaz de dar conta da realidade, que é total e jamais é homogênea. (SANTOS, 2002, p. 97)

Assim, o espaço geográfico formado pela indissociabilidade de um sistema de objetos e um sistema de ações, compostos pelas relações humanas que interagem, produzem e são produzidas a partir desse espaço que não é reduzido a palco, uma vez que a(s) sociedade(s) em movimento(s) o(s) anima e dá vida.

Entende-se, portanto, na possibilidade do diálogo entre Massey (2008), Cavalcanti (2019) e Santos (2002), pois esse espaço da possibilidade política e aberto ao futuro, composto pelos sistemas de objetos e ações, conduz o pesquisador a um foco de esperança, posto que a categoria não será apenas analisada e compreendida, mas também transformada pelos sujeitos escolares em processo formativo para o exercício da cidadania.

Para fins de conclusão dessa primeira etapa, destaca-se que a compreensão do espaço como "simultaneidade de trajetórias múltiplas" (MASSEY, 2008, p. 97) agrega valor para a definição da UTA enquanto um território. Seguir pelo conhecimento das multiplicidades nos conduz ao pensamento que provoque rupturas para além do dualismo, que insere os sujeitos em um não-lugar e um não-tempo e indica que o indivíduo é fundamento de todo o conhecimento (GROSFOGUEL, 2008).

A localização da escola envolve diferentes sujeitos e suas relações de poder. Estes podem contribuir na identificação das disputas que territorializam o espaço e suas potencialidades para compreender o mundo, bem como as contradições a partir desse referencial nas aulas de Geografia.

O próximo tópico elucidará a abordagem teórica do território, para compreender o modo como a UTA se constitui a partir da pluralidade contemporânea presente entre os sujeitos estudantes que frequentam uma escola, bem como das relações existentes nas imediações desse espaço.

## Do território conceito ao território vivido – a escola e a UTA

A ideia de UTA surgiu como recorte espacial nas imediações do espaço escolar para aproveitar o potencial didático-pedagógico de construção dos conhecimentos geográficos a partir do TC (FARIAS, 2019). Não obstante, surgiram inquietações para que essa abordagem não confundisse o território com o substrato espacial material onde ele se localiza.

Entender a UTA como componente do território escolar pode facilitar a compreensão/transformação do espaço como devir, ao mesmo tempo que possibilita ao estudante usar a Geografia como referencial de leitura do mundo. Nesse caso, a escola pública, ao mesmo tempo que é território abrigo, torna-se o espaço para que estudantes construam/reconstruam a identidade e transformem conhecimentos cotidianos em conhecimentos científicos. Esse fato permite aos professores utilizarem as Geografias de jovens e crianças como perspectivas analíticas de ressignificação dos conteúdos, para criar condições de desenvolvimento do raciocínio operacionalizador de um modo de pensar e ser a partir da Geografia, o raciocínio geográfico (CASTELLAR, PEREIRA e GUIMARÃES, 2021). Por isso, a construção do pensamento conceitual a partir da espacialidade presente na vida cotidiana. Nesse caso, concordamos com Cavalcanti (2008):

> para que os alunos entendam os espaços de sua vida cotidiana, que se tornaram extremamente complexos, é necessário que aprendam a olhar, ao mesmo tempo, para um contexto mais amplo e global, do qual todos fazem parte, e para os elementos que caracterizam e distinguem seu contexto local. (CAVALCANTI, 2008, p. 34)

Entender que a escola é potencializadora de um território, significa afirmar que se trata de um espaço composto por multiplicidades de vivências e experiências, pois circulam professores, estudantes entre outros grupos. Estes, carregam histórias coetâneas, embora estabeleçam diferentes relações de poder em suas espacialidades. Assim, entender os territórios mobilizados pelos estudantes e as Geografias presentes nos espaços, podem servir como referências importantes para mobilizar os conhecimentos cotidianos aos conhecimentos geográficos. Utilizamos Geografias, no plural, pois reconhecemos que os sujeitos interpretam e produzem suas trajetórias de maneiras individualizadas, ao mesmo tempo que aprendem uns com os outros na vida em sociedade.

Para a construção teórica da UTA como um território, Souza (2020) alerta que é necessário identificar as dimensões sociais do poder expressas espacialmente para evitar a coisificação do território. Entendemos que o território é dinâmico e múltiplo em sua organização a partir das relações de poder exercidas pelos sujeitos.

As relações cotidianas desenvolvidas na rotina da escola possibilitam reconhecer os campos de força do poder espacializado (SOUZA, 2020) e identificar as manifestações da multiplicidade que delimitam fronteiras e limites invisíveis do espaço territorializado, que também pode ser constituído por territórios múltiplos (HAESBAERT, 2014). Assim, ressaltamos a potencialidade do território simbólico para a aprendizagem e não apenas o caráter material, visto como fonte de recursos ou manifestação do poder político da cidade ou do Estado, representado pela escola.

Embora a escola seja uma manifestação do poder estatal nesses espaços, entende-se que o território delimitado pela espacialidade escolar também é composto pela comunidade local, crianças e jovens. Estes, portanto, grupos sociais. Reconhecer os agentes vinculados à escola contribui para distinguir o território a partir dos sujeitos que exercem poder, controlam os espaços e processos sociais (HAESBAERT, 2014). Por isso a necessidade em identificar os espaços que os estudantes circulam e se apoderam para definir os territórios simbólicos que estão sobrepostos aos territórios funcionais, definidos pelo caráter de poder político e sua cartografia oficial.

Ainda sobre tal dinâmica, Haesbaert (2014) apresenta o paradigma territorial contra-hegemônico vinculado ao espaço vivido e o conceito compreendido sob a categoria prática, inserindo-o enquanto um território múltiplo e complexo. A anatomia teórica ao reconhecimento da UTA se faz até o momento, pois compreende-se a importância de partir dos referenciais dos estudantes para compreender o mundo.

A UTA mobilizada pela espacialidade da escola se apresenta em um caráter de território funcional, pois manifesta a presença do Estado no espaço, ao mesmo tempo que tem a dinâmica simbólica expressa pela força identitária dos sujeitos subalternizados. Assim, "todo território é, ao mesmo tempo e obrigatoriamente, em diferentes amálgamas, funcional e simbólico" (HAESBAERT, 2014, p. 60).

É necessário lembrar que o presente artigo é resultante de levantamento bibliográfico inicial para a pesquisa de doutorado do proponente em parceria com sua professora orientadora, como continuidade ao que foi desenvolvido inicialmente no Mestrado em Geografia. Dessa maneira, ainda carece de informações empíricas que possam embasar materialmente a discussão, pois até o momento, encontra-se de forma teórica, concebida a partir das reflexões decorrentes do levantamento bibliográfico. Não

obstante, o autor é professor de Geografia na Educação Básica e possui 15 anos ininterruptos de experiência docente diretamente em sala de aula. Assim, o conhecimento profissional do pesquisador não pode ser desconsiderado em suas afirmações. Outros artigos serão publicados em posse das informações espaciais decorrentes da pesquisa empírica na escola com os sujeitos estudantes, mas esse é um levantamento teórico que referenda a prática deste professor e pesquisador em trajetória para a escrita da tese de Doutorado em Geografia.

Ainda durante o diálogo com Haesbaert (2014), chega-se a uma dúvida: a UTA seria a territorialidade da escola? Embora seja tentador dizer sim, as multiplicidades dos espaços materiais onde as escolas estão situadas podem ser reconhecidas enquanto territórios, uma vez que "o território sempre envolve, obrigatoriamente, uma dimensão material-concreta" (HAESBAERT, 2014, p. 66).

Assim, o espaço nos arredores da escola também se constitui como seu território e não está restrito às dimensões funcionais dos muros escolares. Apesar disso, também é de reconhecimento que "a todo território corresponderia uma territorialidade" (HAESBAERT, 2014, p. 65) e com a escola não seria diferente. Todavia, mapear o alcance da territorialidade escolar não se constitui como objetivo para a pesquisa de onde parte para o presente artigo, podendo ser retomado em trabalhos posteriores, visto que possui potência para outras finalidades educativas e por compreender que todo território formalmente instituído apresenta o convívio de múltiplas territorialidades.

Para que a UTA seja um território de aprendizagem, é importante ainda que os estudantes se percebam como parte do mundo. Todavia, Haesbaert (2014) apresenta a dificuldade em alcançar esse olhar, pois os espaços e os territórios estão mais organizados em rede do que em áreas. Ou seja, é fundamental que o território se apresente como devir e retire a necessidade de os sujeitos migrarem da periferia ou do campo para um centro urbano de maior poder aquisitivo. Mas para que isso aconteça, é necessário a construção cidadã que possibilite a transformação desses espaços em busca do morar e habitar de forma digna. Além disso, ao ler as contradições do espaço, pode-se contribuir para que a cidadania real, integral, irrestrita, concreta seja alcançada (FARIAS, 2020) e não a mutilada pelo modelo de sujeito reprodutor da força de trabalho para o capital e consumidor de bens. Uma escola que ultrapasse essa formação e o conhecimento geográfico que permite reconhecer esse jogo de interesses é cada vez mais urgente.

Dessa forma, passa-se a "reconhecer a importância estratégica do espaço e do território na dinâmica transformadora da sociedade" (HAESBAERT, 2014, p. 85) e a

contribuição da educação escolar com viés contra-hegemônico para alcançar essa finalidade. Se o espaço funciona como uma linguagem política acessível àqueles que muitas vezes são excluídos das arenas políticas instituídas (HOFFMAN, 2018), utilizá-lo como referencial para aprender Geografia pode contribuir na ativação do empoderamento das comunidades que a pesquisa se propõe e constituir o reconhecimento e construção da cidadania pelos próprios grupos estudantis nas UTA's. Trata-se de uma perspectiva de educação onde "a análise geográfica é parte substancial, pois possibilita ao educando aprender a ler geograficamente o mundo" (FARIAS, 2020, p. 33).

O território é múltiplo e complexo (HAESBAERT, 2014). Identificá-lo a partir do espaço vivido se insere na dinâmica simbólica, pois parte da expressão identitária dos sujeitos pelo território usado, isto é, a expressão histórica do espaço geográfico (SOUZA, 2019). As múltiplas histórias tecidas sobre o espaço geográfico dão vitalidade à dinâmica de organização dos modos de vida e estes não estão alheios ao mundo. Pelo contrário, estão conectados e contribuem para modificá-lo à sua maneira.

É necessário compreender a espacialidade dos territórios simbólicos dos estudantes a partir das escolas de referência à construção dos dados empíricos, pois eles possuem informações espaciais carregadas de conhecimentos cotidianos que podem ser ressignificadas para construir conhecimentos científicos e proporcionar a leitura de mundo pelos estudantes. O processo de reconhecimento dos territórios partirá das Geografias dos jovens-estudantes. Mesmo que não percebam, eles constroem Geografias a partir das relações espaciais vividas com e no território situado nas imediações da escola. Parte dessa ativação e empoderamento surge a partir de crianças e jovens. Estes sujeitos escolares, em idade formativa, produzem Geografias a partir das relações espaciais com e no território. A próxima sessão do texto abordará as Geografias das Crianças e da Juventude no contexto do território escolar, para que esse seja utilizado como fonte de conhecimento e referencial para delimitar as UTA's.

## Geografias das Crianças e Juventudes para a territorialização do espaço

Para um professor da Educação Básica, compreender as dinâmicas das Geografias das crianças e juventudes é basilar no sentido de construir conhecimentos com e para esses sujeitos. Trata-se de modificar o olhar de colonizador de uma fase da vida, para o de coexistente. E assim, utilizar os modos como esses sujeitos criam, recriam e

territorializam os espaços para o contexto de aprendizagem. No caso específico da pesquisa referente ao artigo, aprendizagem em Geografia.

Uma proposta de educação que se pretenda libertadora, não pode desprezar os conhecimentos dos sujeitos estudantes. Assim, Aitken (2019) apresenta um caminho ao indicar que junto com as crianças e jovens, é possível criar e recriar, trabalhar e retrabalhar, imaginar e repensar o mundo. Muito além dos projetos de vida que os adultos costumam idealizar junto a estes sujeitos, trata-se de ensinar aprendendo a partir dos conhecimentos que estes carregam por conta da própria relação com o espaço e das demandas que surgem neste meio.

É necessário valorizar e conhecer o cotidiano dos estudantes em contexto de educação. Sobretudo, quando se pretende contribuir de forma significativa com o processo de aprendizagem. Vejamos como Cavalcanti (2019) destaca essa possibilidade:

> Nas aulas de Geografia, interessa pensar, particularmente que esses sujeitos dos processos que ali ocorrem possuem conhecimentos geográficos, desde a infância, que resultam de sua vida em relação com os espaços, ou com a espacialidade inerente à sua vida. Esse conhecimento da espacialidade do real é o que faz uma criança, dependendo de sua realidade, escolher o caminho a percorrer da casa à escola […]. (CAVALCANTI, 2019, p. 183)

Esse conhecimento, construído e acumulado historicamente pelo sujeito escolar, não pode prescindir do conhecimento socialmente construído em uma educação com intencionalidade. Caso essa educação não seja ressignificada e envolvida com as implicações de vida dos alunos, pode tornar-se vazia de sentido e se configurar em uma disciplina carregada de conteúdos, mas carente de forma.

Aitken (2019) também apresenta o avanço do conceito de Geografias das Crianças, desde o desprezo pela ciência geográfica até o atual momento, como parte dos campos mais progressistas e interessados no processo de ensino-aprendizagem e avanços cognitivos. A potência do conceito para esta pesquisa, parte da interação com a Geografia Escolar, que por sua vez, está diretamente relacionada às crianças e juventudes na escola.

Reconhecer os territórios de vivência desses sujeitos situados espacialmente, contribui para delimitar a UTA e ressignificar os fenômenos geográficos manifestos na paisagem. Estes, permitem a realização de abstrações voltadas ao desenvolvimento do raciocínio geográfico e de um modo de pensar pela Geografia, uma vez que “o espaço é indissociável da vida” (LOPES e FERNANDES, 2018, p. 202).

Aprender conteúdos geográficos nos anos finais do Ensino Fundamental ou no Ensino Médio, torna-se significativo quando estes são compreendidos a partir da própria experiência e vivência. Portanto, como um estudante poderia dar sentido ao estudar a dinâmica do relevo na Terra, se ele não reconhece as implicações na escala local onde a vida, as brincadeiras e o deslocamento para escola acontecem? Essa apropriação geográfica e espacial obtida por crianças e jovens se torna um conhecimento poderoso para o desenvolvimento escolar e humano, uma vez que ressignifica o que professores e livros didáticos apresentam. Esse processo pode ir além do estudo e partir para a ativação política do espaço (e do território) no sentido da transformação.

Segundo Lopes (2008, p.78), "para as crianças a prática espacial é uma prática de lugar-território, posto que apreendem o espaço em suas escalas vivenciais, a partir de seus pares do mundo adulto, da sociedade em que estão inseridas". Cavalcanti (2019, p. 191), por sua vez, ressalta que "[...] a criança, o jovem e o adulto são sujeitos sociais, dependem do outro para seu desenvolvimento enquanto sujeitos". Reconhecer esse lugar-território que também se constitui no deslocamento diário de casa para a escola, oportuniza a identificação da UTA enquanto um território repleto de multiplicidades, que pode convidar os estudantes ao diálogo para problematizar a vida e, assim, empreender o esforço didático-pedagógico de construir conhecimentos, aprender Geografia e reconhecer o caráter global do lugar para transformar o mundo.

Essa utilização das manifestações geográficas da paisagem com sua forma e conteúdo em um determinado território, não pode desprezar as infâncias e as vidas das crianças (e jovens) presentes nessas produções socioespaciais (LOPES e FERNANDES, 2018). Portanto, acessar o Espaço Geográfico em sua vida cotidiana e política (LOPES e FERNANDES, 2018) diante do território mobilizado pelas múltiplas relações de poder em disputa na escola e em seus arredores espaciais contribui para a leitura do mundo, sob o referencial de sujeito, que vive em coletividade e pode moldar sua trajetória a partir das situações sociais de desenvolvimento e do conhecimento historicamente construído pela humanidade.

Como abordagem metodológica para identificar o território, sugerimos a utilização da Cartografia Colaborativa em parceria com os estudantes. Esse tópico será discutido em seguida.

## Cartografia Colaborativa para identificar o invisível no visível

A cartografia possui grande relevância para conhecer o espaço e situar as informações geográficas presentes. Sobre esse assunto, Richter (2017, p. 279) aponta que os mapas devem contribuir para "[...] as práticas sociais dos indivíduos, desde o processo de leitura até as propostas de sua construção". Optou-se pela cartografia depois de inquietações sobre o modo de identificação dos territórios dos estudantes. Por se tratar do simbólico e apresentar-se com dinamismo, suas fronteiras não estão materializadas pelos mapas oficiais e para serem reconhecidas, necessitam que os sujeitos demonstrem onde estão situadas. Assim, concordamos novamente com Richter (2017, p. 219), quando indica que "toda representação espacial tem por objetivo possibilitar que os indivíduos possam se localizar e permitir uma leitura/análise sobre o espaço representado". Nesse sentido, sugere-se identificar os territórios dos estudantes com o uso da cartografia colaborativa, o que significa que os territórios serão mapeados a partir desse método. Desse modo, busca-se uma cartografia alternativa à forma tradicional de elaborar mapas. Portanto, concordamos com Seeman (2012, p. 140) quando diz que "[...] subverter a cartografia significa questionar e desafiar a visão (pre)dominante (e às vezes excludente) sobre o fazer cartografia e procurar formas alternativas de representar espaços, lugares e territórios". Essa maneira de elaborar mapas a partir do vivido nos conduz à identificação dos territórios dos estudantes.

A cartografia colaborativa, segundo Mancera e Peña (2018), consiste na parceria entre os sujeitos para que criem os seus próprios mapas e representem os seus saberes espaciais. Sua potência consiste no fato de que pessoas comuns possam criar mapas para identificar os seus territórios com a utilização de papéis em branco, mapas convencionais ou meios digitais. Dessa maneira, é reforçada a ideia de que todo mapa abrange conhecimento do território (ARAQUE, 2020) e que pessoas de fora da comunidade geográfica acadêmica não podem ter o conhecimento espacial desprezado. Assim, as múltiplas ideias presentes na produção do espaço podem ser expressas a partir da representação cartográfica (RICHTER, 2017). Trata-se de uma visão alternativa de cartografia que permeia o cotidiano (SEEMAN, 2012).

Esses conhecimentos geográficos ultrapassam o que se encontra inventariado pelo poder público nas cartografias oficiais. Ao reconhecer a delimitação de áreas, extensões, pontos e toponímias atribuídas pelos alunos em seus territórios, vislumbram-se possibilidades para o reconhecimento de suas Geografias, de modo a contribuir com a

aprendizagem. Essa abordagem é confirmada por Richter (2017, p. 289 – 290) ao indicar que "[...] a perspectiva de formar um cidadão mais consciente e crítico sobre a sociedade perpassa diretamente no contexto de construir uma leitura espacial sobre os espaços que convive". O uso da cartografia como a linguagem utilizada para identificar o território dos estudantes é coerente não apenas para avaliar os espaços deles, mas também para provocá-los a reconhecer os mapas como instrumentos possíveis de uso no cotidiano.

As inovações tecnológicas também têm auxiliado com a maior acessibilidade a esse instrumental cartográfico. As plataformas online tornaram a elaboração de mapas na internet mais amigável e intuitiva, o que facilita a participação de estudantes e diferentes movimentos sociais. Além disso, a cartografia colaborativa possibilita a construção de mapas com a inserção de saberes populares, que seriam imperceptíveis diante da cartografia oficial e hegemônica (LACONI, PEDREGAL e MORAL, 2018). É certo que nem todos os estudantes de escolas públicas possuem equipamentos como *smartphones* para cartografar o espaço de forma digital, por isso a importância do uso de desenhos a partir da base espacial mapeada oficialmente pelo Estado ou instituições.

As leituras iniciais a respeito da cartografia colaborativa já apontam se tratar de uma importante estratégia utilizada por movimentos sociais e coletivos contra-hegemônicos que desafiam as condições impostas pelo poder. A abordagem se adequa à proposta de identificar os territórios dos estudantes localizados nos espaços de cidades. Essas, enquanto materialização do fenômeno urbano, possuem informações geográficas que podem ser mobilizadas para a construção de conhecimentos.

Assim, os territórios simbólicos dos estudantes reconhecidos na cidade como base espacial, contribuirão para compreender os elementos de produção do espaço urbano e sua potencialidade educadora, pois

> [...] todas as cidades educam, na medida em que a relação do sujeito, do habitante, com esse espaço é de interação ativa, e que suas ações, seu comportamento e seus valores são formados e se realizam com base nessa interação (CAVALCANTI, 2008, p. 73).

Estudar a cidade é uma forma de identificar a presença da Geografia na vida e manter o pé no chão diante da aprendizagem de conceitos que se mostram abstratos aos estudantes. Posto isso, as manifestações de redes, conexões, localizações e extensões, até então invisíveis na paisagem, podem ser materializadas com a aprendizagem dos conhecimentos geográficos e representadas cartograficamente. Nesse caso, torna-se relevante apontar que

> [...] precisamos compreender que a aprendizagem dos mapas deve superar a perspectiva de ser apenas um conhecimento escolar. O mapa ultrapassa com facilidade esta barreira ao se tornar uma linguagem de fundamental importância para que o indivíduo tenha uma compreensão de sua espacialidade. (RICHTER, 2017, p. 288 – 289)

Utilizar o mapa para reconhecer os territórios dos estudantes servirá para referenciar os temas e conteúdos pertinentes ao ensino e aprendizagem de Geografia, tendo o espaço da cidade como referência do vivido para conduzir a construção de conhecimentos. Tomar a cidade como base espacial dos territórios simbólicos dos estudantes, serve para que eles reconheçam informações geográficas presentes no espaço geográfico. Assim, a disposição espacial da moradia, redes de circulação e produção a partir do comércio e prestação de serviços são vistos como elementos de dinâmica interna da cidade (CAVALCANTI, 1999). Eles compõem o cotidiano estudantil e apesar de parecerem banais, possuem temas que podem ser explorados em parceria com o professor ou a professora, desde que estes tenham clareza dos fenômenos espaciais.

Os territórios dos jovens são constituídos por espaços de lazer, práticas esportivas, consumo, estudos, trabalho, descanso, diferentes meios de deslocamento e de forma especial, a moradia, que apesar de ser reconhecida como algo básico para a vida na cidade, em diferentes ocasiões pode apresentar-se com poucas condições de habitabilidade.

É necessário destacar que a cidade não é apenas a materialização espacial da disposição dos diversos lugares. Ela é um modo de vida que tem se generalizado e envolve diferentes esferas da vida social, como a dimensão cultural, psicológica, ambiental, educacional e econômica (CAVALCANTI, 1999). Esses arranjos são complexos, mas passíveis de compreensão a partir do conhecimento geográfico que se aprende e se constrói na escola.

## Considerações finais

Ao construir a proposta de Unidade Territorial de Aprendizagem, pretende-se destacar a potência do território como espaço dotado de sentidos e valores à construção de conhecimentos geográficos na Educação Básica.

Aprender Geografia pode ser visto como algo desinteressante para os alunos, mas quando estes se encontram diretamente envolvidos com a compreensão-produção espacial, a situação pode ser transformada.

As Geografias que se realizam na universidade e na escola têm o espaço geográfico em comum e este quando compreendido a partir de uma abordagem política e aberta ao futuro, contribui para a ação de esperança e transformação. Uma inquietação mobiliza ao estudo e proposição apresentada: os jovens não desejam conhecer o mundo? Entende-se que não apenas querem, como gostam, embora o estímulo e a dotação de sentido sejam importantes diferenciais para esse processo.

Compreender as múltiplas trajetórias simultâneas no espaço auxiliam a identificar as disputas envolvidas na territorialização a partir dos sujeitos e suas relações de poder envolvidas na escola. Nesse caso, a UTA como um território contempla dimensões funcionais e simbólicas. O poder do Estado em suas demandas curriculares contrasta com as necessidades locais surgidas das comunidades no campo e na periferia urbana de baixa renda. São jovens e crianças em condições subalternizadas que podem se empoderar pelo conhecimento geográfico construído na relação escolar.

Nesse ponto, as Geografias das crianças e jovens são fundamentais para conhecer o território, ressignificar os conteúdos e temas da Geografia aos modos de vida dos sujeitos e possibilitar a aprendizagem que não apenas acumule informações, mas que faça sentido e provoque envolvimento com o espaço.

As respostas às perguntas iniciais são alcançadas com o reconhecimento das manifestações da multiplicidade presentes na escola, observáveis pelas Geografias de crianças e jovens. Esses territórios já existem, contam com tensões e atritos, avançam e retrocedem em um movimento próprio da humanidade. Utilizamos Geografias, no plural, pois compreendemos que os sujeitos são múltiplos e coetâneos. Portanto, experienciam as espacialidades de maneiras diferentes, embora partam desse referencial local para compreender a dinâmica de organização do espaço geográfico de forma mais ampla.

Nesse caso, cabe ao pesquisador, a tentativa de provocar estudantes e professores a geografizar os fenômenos visíveis e invisíveis na paisagem, além de reconhecerem o caráter global do lugar para ativar o projeto de construção cidadã, que agregue sentido ao aprendizado escolar, uma vez que possibilita a identificação enquanto sujeito ativo no processo do acontecer geográfico.

Reconhecer a existência de Unidades Territoriais de Aprendizagem pode ser um caminho, entre vários, para que a Geografia que se ensina, aprende e constrói na escola, seja ressignificada e valorizada como potência para a leitura e atuação no mundo de forma menos inocente.

**Agradecimentos**

O processo de escrita durante a pesquisa na Pós-Graduação tende à solidão em momentos necessários para o amadurecimento das ideias e o levantamento teórico necessário à construção da Tese. Em contrapartida, essa trajetória composta por espaço e movimento nos apresenta pessoas que colaboram de diferentes maneiras. Assim, agradeço às contribuições do Grupo de Pesquisa em Ensino, Aprendizagem e Formação de Professores de Geografia – GEAF/UnB. Agradeço também às contribuições da Geógrafa e Professora Mariana Rezende, companheira de vida e de reflexões. Ao amigo, Geógrafo e Professor Lucas Lima, fica o obrigado pela leitura atenciosa e dicas.

## Referências Bibliográficas

AITKEN, S. C. Coloring Outwith the Lines of the Map: Children's Geographies as Contested Subfield and Practical Global Force. **Establishing Geographies of Children and Young People**, p. 1-33, 2019.

ARAQUE, J. G. Mapeos colaborativos: oportunidad para la geografía de acrecentar el uso de una valiosa herramienta de análisis territorial. **Cuadernos de geografía**, n. 104, p. 43-58, 2020.

AZAMBUJA, L. D. D. O problema-tema e a situação geográfica propostos na BNCC e o ensino-aprendizagem da Geografia. **Revista Signos Geográficos**, v. 2, p. 1-21, 2020.

CALLAI, H. C. Estudar o lugar para compreender o mundo. In: CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos (org.). **Ensino de Geografia:** Práticas e Textualizações no Cotidiano. Porto Alegre/RS: Ed. Mediação, 2000, p.83-134.

CASTELLAR, S. M. V. e VILHENA, J. **Ensino de Geografia**. São Paulo: CENGAGE Learning. 2011. Acesso em: 16 jan. 2023.

CASTELLAR, S. M. V.; PEREIRA, C. M. R. B.; GUIMARÃES, R. B. For a Powerful Geography in the Brazilian National Curriculum. **Geographical Reasoning and Learning**. Springer, Cham, 2021. p. 15-31.

CAVALCANTI, L. de S. **Geografia, Escola e Construção de Conhecimentos.** Campinas/SP: Ed. Papirus, 2ª edição, 1998.

_____. A cidadania, o direito a cidade e a geografia escolar - Elementos de geografia para o estudo do espaço urbano. **GEOUSP Espaço e Tempo (Online)**, [S. l.], v. 3, n. 1, p. 41-55, 1999. DOI: 10.11606/issn.2179-0892.geousp.1999.123346. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/geousp/article/view/123346. Acesso em: 16 jan. 2023.

_____. **Geografia Escolar a a Cidade:** ensaios sobre o ensino de Geografia para a vida urbana cotidiana. São Paulo: Editora Papirus, 2008.

_____. **O ensino de geografia na escola**. Campinas, SP: Papirus, 2012.

_____. **Pensar pela Geografia** – ensino e relevância social. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2019.

CLAUDINO, S. e SOUTO G. X. M. Construímos uma educação geográfica para a cidadania participativa. o caso do projeto NÓS PROPOMOS! **Signos Geográficos**-Boletim NEPEG de Ensino de Geografia, 2019, vol. 1, p. 1-15, 2019. Disponível em: https://revistas.ufg.br/signos/article/view/59171. Acesso em 16. jan. 2023.

FARIAS, R. C. de. **Trabalho de campo em unidade territorial de aprendizagem:** possibilidade para o ensino de cidade na geografia escolar. 2019. 160 f., il. Dissertação (Mestrado em Geografia) — Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

FARIAS, P. S. C. A Geografia Escolar crítica e a formação para a cidadania. **Revista GeoSertões,** [S.l.], v. 5, n. 10, p. 12-39, mar. 2021. ISSN 2525-5703. Disponível em: https://cfp.revistas.ufcg.edu.br/cfp/index.php/geosertoes/article/view/1649>. Acesso em: 09 jan. 2023. doi:http://dx.doi.org/10.56814/geosertoes.v5i10.1649.

FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. 18 ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. Editora Paz e terra, 1996.

FREIRE, N. Palavra Aberta - O legado da obra de Paulo Freire para a educação global contra-hegemônica. **Educação em Revista**, v. 35, 2019.

GROSFOGUEL, R. (2008). Hacia un pluriversalimo transmoderno decolonial. **Tábula Rasa**, Colombia, (9): p. 199-215.

HAESBAERT, R. da C. **Viver no Limite:** território e multi/transterritorialidade em tempos de in-segurança e contenção. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014.

HOFFMANN, O. Las configuraciones territoriales de movilidad, o el espacio como lenguaje político. In: HOFFMANN, O.; GAMBOA, A. M. (coord.). **El territorio como recurso:** movilidad y apropiación del espacio en México y Centroamérica. San José Costa Rica: UNA-FLASO-IRD, 2018. p. 23-40

LACONI, C; PEDREGAL M. B; MORAL I. L. La cartografía colaborativa para un cambio social: análisis de experiencias. In: **Actas** del XVIII Congreso Nacional de Tecnologías de la Información Geográfica: perspectivas multidisciplinares en la sociedad del conocimiento. Universitat de València, 2018. p. 821-830

LOPES, J. J. M. Geografia das Crianças, Geografias das Infâncias: as contribuições da Geografia para os estudos das crianças e suas infâncias. **Revista Contexto & Educação**, v. 23, n. 79, p. 65-82, 2008.

LOPES, J. J. M; FERNANDES, M. L. B. A criança e a cidade: contribuições da Geografia da Infância. **Educação**, v. 41, n. 2, p. 202-211, 2018.

MASSEY, D. **Pelo Espaço:** uma nova política da espacialidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

MANCERA, M. P. S.; PEÑA, J. J. D. Los mapas como instrumento al servicio de la investigación en Ciencias Sociales. Potencialidades y usos de la cartografía online. In: **Tendencias metodológicas en la investigación académica sobre comunicación**. Comunicación Social, 2018. p. 217-234

MELO, Adriana Almeida Sales de. **A mundialização da educação:** o projeto neoliberal de sociedade e de educação no Brasil e na Venezuela. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação. Campinas: Unicamp, 2003.

RAFFESTIN, C. **Por Uma Geografia do Poder**. São Paulo: Editora Ática, 1993.

RICHTER, D. A linguagem cartográfica no ensino de Geografia. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, v. 7, n. 13, p. 277–300, 2017. DOI: 10.46789/edugeo.v7i13.511. Disponível em: https://https://www.revistaedugeo.com.br/revistaedugeo/article/view/511. Acesso em: 7 jan. 2023.

ROQUE ASCENÇÃO, V. de O. A Base Nacional Comum Curricular e a produção de práticas pedagógicas para a Geografia Escolar: desdobramentos na formação docente. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, [S. l.], v. 10, n. 19, p. 173–197, 2020. DOI: 10.46789/edugeo.v10i19.915. Disponível em: https://www.revistaedugeo.com.br/revistaedugeo/article/view/915. Acesso em: 16 jan. 2023.

SANTOS, M. **A natureza do espaço:** técnica e tempo, razão e emoção. São Paulo: Edusp, 2002.

SASSEN, S. **Expulsões:** brutalidade e complexidade na economia global. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

SEEMANN, J. Subvertendo a cartografia escolar no Brasil. **Geografares**, [S. l.], n. 12, p. 138–174, 2012. DOI: 10.7147/GEO12.3191. Disponível em: https://periodicos.ufes.br/geografares/article/view/3191. Acesso em: 16 jan. 2023.

SOUZA, M. A. A. de. Território usado, rugosidades e patrimônio cultural: ensaio geográfico sobre o espaço banal. **PatryTer**, v. 2, n. 4, 2019. DOI: 10.26512/patryter.v2i4.26485. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/patryter/article/view/26485. Acesso em: 16 jan. 2023.

SOUZA, M. L de. **Os conceitos fundamentais da pesquisa sócio-espacial**. 5ª edição. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2020.

YOUNG, Michael. O Futuro da educação em uma sociedade de conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 16, n. 48, p. 609-623, set/dez. 2011.

Recebido em 4 de junho de 2022.

Aceito para publicação em 28 de fevereiro de 2023.