UNIDADE TERRITORIAL DE APRENDIZAGEM: ALÉM DO RECORTE ESPACIAL, UM TERRITÓRIO DE EMPODERAMENTO NA GEOGRAFIA ESCOLAR

Ricardo Chaves de Farias
Universidade de Brasília
E-mail: ricardochaves@outlook.com

Cristina Maria Costa Leite
Universidade de Brasília
E-mail: criscostaleite@gmail.com

Mariana Rezende Souza
Universidade Católica de Brasília
E-mail: marianarezendegeo@gmail.com

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 e construção cidadã. Assim 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 como parte inicial de uma pesquisa de Tese de Doutorado em Geografia, utilizando-se de revisão bibliográfica com a seleção qualitativa de referências que versam a respeito do Espaço Geográfico, Território e Geografias das Infâncias e Juventudes. Compreende ainda que o(s) território(s) escolar(es) já existe(m), embora necessite(m) do reconhecimento para a provocação didático-pedagógica que favoreça aos estudantes da educação básica, a geografização da espacialidade existente, ativação da cidadania e percepção do sentido global de lugar.

Palavras-chave: Território; Escola; Aprendizagem; Geografia.

Introdução

Entender o conceito de território ultrapassa a análise e compreensão do 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 notam a existência de certas formas de controle e poder, que regem os acessos e modos de apropriação a determinados lugares.

Entre esses diferentes territórios existentes, chega-se aos 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) (FARIAS, 2019), defendido em pesquisa referente a Dissertação de Mestrado que propunha indicar um recorte espacial nas imediações da escola para realizar um trabalho de campo com estudantes do 7° ano do Ensino Fundamental – Anos Finais, mediado sob o conceito geográfico de Cidade. 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).

O artigo segue pelo método de revisão bibliográfica a partir da análise qualitativa com base em autoras e autores que versam a respeito do Espaço, Território e Geografias das Infâncias e Juventudes, pois pretende avançar teoricamente sobre a proposta da UTA e defini-la como um território.

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 e constituírem a cidadania.

Apesar de uma não se resumir a outra, o Conceito de Espaço Geográfico está presente tanto na ciência quanto na 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 parte o lugar de fala do trabalho.

A construção teórica da UTA como território se inicia com Haesbaert (2014) ao abordar a constelação geográfica de conceitos que orbitam o Espaço Geográfico. Os conceitos 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, conforme as perguntas anunciadas na introdução. Essa abordagem aumenta a clareza sobre os caminhos que devem ser seguidos, uma vez que o princípio da constelação de conceitos permite a abertura para, segundo Haesbaert (2014, p. 33), "[...] a construção de novas conexões conceituais [...]".

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, busca amputar as multiplicidades coexistentes no tempo, com as expulsões promovidas pelos agentes hegemônicos, como alertado por Sassen (2016).

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.

Tal forma de ver e reconhecer o espaço é potente no sentido de identificar os sujeitos como partícipes da Geografia. 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. 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.

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) e Santos (2002), pois esse espaço de possibilidade política e aberto ao futuro, em condições de mudanças diante do uso pelos sujeitos, 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 partícipes da pesquisa, nesse caso, os estudantes.

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. A localização de 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 Trabalho de Campo (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 pode ser território abrigo, torna-se o espaço para que estudantes construam/reconstruam a identidade e transformem conhecimentos cotidianos em conceitos geográficos. 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.

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 conceito.

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).

A proposta da pesquisa de Tese de Doutorado em Geografia seguirá a partir de duas escolas públicas localizadas no Distrito Federal. Nesse caso, trata-se de uma periferia urbana de baixa renda e outra no campo. 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).

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, mesmo que essa pesquisa de tese ainda não possua informações empíricas para o processo de análise.

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 localizados na periferia e no campo. Assim, "[...] todo território é, ao mesmo tempo e obrigatoriamente, em diferentes amálgamas, funcional e simbólico [...]" (HAESBAERT, 2014, p. 60).

Ainda durante o diálogo com Haesbaert (2014), chega-se a uma dúvida: a UTA seria a territorialidade da escola? Embora seja tentador dizer sim, defende-se que por diferenciar os modos de vida na cidade em comparação ao campo, as multiplicidades dos dois espaços materiais para o referencial empírico 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 tese, 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.

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, bem como a construção da cidadania pelos próprios grupos estudantis nas UTA's.

Parte dessa ativação e empoderamento para a cidadania surge a partir de crianças e jovens, pois ao estarem em processo de escolarização, podem atuar nos espaços de vivência para causar impacto, uma vez que 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 dessa pesquisa, a aprendizagem em Geografia.

Uma proposta de educação que se pretenda libertadora, não pode desprezar os conhecimentos dos sujeitos estudantes. Assim, Aitken (2019) aponta um caminho ao indicar que junto às 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 reconhecer que o sujeito escolar precisa ter acesso ao conhecimento socialmente construído em

uma educação com intencionalidade. Mas caso essa não seja ressignificada e envolvida com as implicações de vida dos alunos, pode tornar-se vazia de sentido, embora repleta de conteúdo.

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 (MOREIRA, 2015; CAVALCANTI, 2019; SILVA, 2021), pois a forma de ver-atuar no mundo é construída pelas influências que contribuem na formação dos sujeitos.

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 as alterações antrópicas nas formas de relevo da 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 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.” 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 precisa incluir as formas como as crianças e jovens produzem o espaço a partir das suas interações sociais. Portanto, acessar o espaço geográfico onde está inserido é enxergar além do óbvio que se apresenta diante do território mobilizado pelas múltiplas relações de poder em disputa na escola e em seus arredores espaciais. Esse fato 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.

Considerações finais

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

As Geografias que se realizam na universidade e na escola têm o espaço geográfico em comum. Este, quando compreendido a partir de uma abordagem política e aberta ao futuro, contribui para a ação de esperança e transformação.

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 espaço, 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 território, diante das interpretações que o espaço geográfico possibilita.

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.

Nesse caso, cabe ao pesquisador, provocar nos estudantes e professores o olhar geográfico sobre 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.

Referências

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.

CAVALCANTI, L. S. **O ensino de geografia na escola**. Campinas, SP: Papirus, 2012.

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

FARIAS, R. C de. **Trabalho de campo em unidade territorial de aprendizagem**: **possibilidade para o ensino de cidade na geografia escolar**. 162 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

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**. Pp. 23-40. O. Hoffmann et A. Morales (coord.), El territorio como recurso: movilidad y apropiación del espacio en México y Centroamérica. San José Costa Rica: UNA-FLASO-IRD, 240p., 2018.

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.

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

MOREIRA, R. **Pensar e ser em geografia: ensaios de história, epistemologia e ontologia do espaço geográfico**. (2ª ed.) Editora Contexto: São Paulo, 2015. 190 p.

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.

SILVA, D. M. P. da. **Raciocínio geográfico no Ensino Fundamental, anos finais: fundamentos teóricos e estratégias didáticas**. 172 f. Tese (Doutorado em Geografia) — Universidade de Brasília, Brasília, 2021.

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

Agradecimentos

Construir uma tese de doutorado não é tarefa simples. Trata-se de um projeto de vida que envolve investimento de tempo, esforço e dedicação. Aliar-se com pessoas que agregam pode tornar essa travessia menos dura e ao mesmo tempo, agradável. Assim, como esse trabalho é fruto do processo, é importante agradecer aos membros do Grupo de Ensino, Pesquisa, Aprendizagem e Formação de Professores da Universidade de Brasília – GEAF/UnB e aos membros do GT Temas e Conteúdos no Ensino de Geografia, do NEPEG. Mesmo que a pandemia tenha dificultado os encontros presenciais, o acontecer solidário se fez presente nas telas dos computadores e dos telefones em momentos de conversa e troca de ideias.