



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE (UFCG)
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES (CFP)
UNIDADE ACADÊMICA DE GEOGRAFIA (UNAGEO)
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM GEOGRAFIA**

JONATHA IURI MACENA DE SÁ

**O ESVAZIAMENTO DA ABORDAGEM SOBRE O TERRITÓRIO NO
LIVRO DIDÁTICO DO NOVO ENSINO MÉDIO: UMA ANÁLISE
COMPARATIVA DE VOLUMES APROVADOS ANTES E DEPOIS DA
REFORMA DO ENSINO MÉDIO**

**CAJAZEIRAS/PB
2025**

JONATHA IURI MACENA DE SÁ

**O ESVAZIAMENTO DA ABORDAGEM SOBRE O TERRITÓRIO NO
LIVRO DIDÁTICO DO NOVO ENSINO MÉDIO: UMA ANÁLISE
COMPARATIVA DE VOLUMES APROVADOS ANTES E DEPOIS DA
REFORMA DO ENSINO MÉDIO**

Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura Plena em Geografia da Universidade Federal de Campina Grande, campus Cajazeiras-PB, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado em Geografia.

Orientação: Prof^a. Dr^a. Cícera Cecília Esmeraldo Alves

**CAJAZEIRAS/PB
2025**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação -(CIP)

S111e	<p>Sá, Jonatha Iuri Macena de.</p> <p>O esvaziamento da abordagem sobre o território no livro didático do novo ensino médio: uma análise comparativa de volumes aprovados antes e depois da reforma do ensino médio / Jonatha Iuri de Sá. – Cajazeiras, 2025.</p> <p>66f. : il. Color.</p> <p>Bibliografia.</p> <p>Orientadora: Profa. Dra. Cícera Cecília Esmeraldo Alves.</p> <p>Monografia (Licenciatura em Geografia) UFCG/CFP/2025.</p> <p>1. Geografia - ensino médio. 2. Território - conceito. 3. Livro didático de geografia 4. Novo ensino médio. 5. Educação básica - práticas neoliberais. 6. Programa Nacional do Livro e do Material Didático. I. Alves, Cícera Cecília Esmeraldo. II. Título.</p>
UFCG/CFP/BS	CDU – 91:373.5

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Denize Santos Saraiva Lourenço CRB/15-046

JONATHA IURI MACENA DE SÁ

**O ESVAZIAMENTO DA ABORDAGEM SOBRE O TERRITÓRIO NO
LIVRO DIDÁTICO DO NOVO ENSINO MÉDIO: UMA ANÁLISE
COMPARATIVA DE VOLUMES APROVADOS ANTES E DEPOIS DA
REFORMA DO ENSINO MÉDIO**

Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura Plena em Geografia da Universidade Federal de Campina Grande, campus Cajazeiras-PB, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado em Geografia.

Data da Aprovação: 15/04/2025

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 CICERA CECILIA ESMERALDO ALVES
Data: 19/04/2025 08:24:51-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Prof^a. Dr^a. Cícera Cecília Esmeraldo Alves
(UFCG – CFP – Orientadora)

Documento assinado digitalmente
 RAIMUNDA AURILIA FERREIRA DE SOUSA
Data: 22/04/2025 10:11:13-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Prof^a. Dr^a. Raimunda Aurília Ferreira de Sousa
(UFCG – CFP– Examinadora Interna)

Documento assinado digitalmente
 RODRIGO BEZERRA PESSOA
Data: 22/04/2025 09:44:34-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Prof. Dr. Rodrigo Bezerra de Pessoa
(UFCG - UAG – CG – Examinador Externo)

Dedico este trabalho a toda minha família, que sempre estiveram ao meu lado durante todo o meu processo formativo. Dedico também aos meus amigos de curso, que foram fundamentais para a conclusão desta jornada.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, à minha mãe, Francisca Ires, por me apoiar durante toda a minha jornada acadêmica, especialmente nos momentos mais difíceis. Sua força me fortaleceu imensamente. Muito obrigado.

Aos meus irmãos, sobrinhos, padrasto e a toda a minha família, por sempre estarem ao meu lado em todos os momentos e por me acolherem com conselhos que jamais esquecerei. Saibam que vocês são muito importantes para mim.

Ao meu grande amigo de infância e de jornada acadêmica, Rubens, pela lealdade e, principalmente, por me proporcionar momentos de alegria e leveza durante as viagens diárias para a UFCG e nas conversas na calçada de sua casa.

Ao meu amigo e irmão de curso, Vinícius, pelos momentos inesquecíveis na UFCG. Tenho orgulho de ser seu amigo e de ter contado com sua companhia nos projetos acadêmicos que desenvolvemos ao longo desses cinco anos. Agradeço pela amizade nas viagens de campo e nos eventos que vivenciamos, momentos que jamais sairão da minha memória. Foi por meio de nosso esforço e dedicação que realizamos o sonho de conhecer São Paulo e a USP. Muito obrigado por tudo.

Aos meus amigos de curso, Cícero e Gilmar, pela companhia e amizade durante essa jornada. Sem nossas conversas, brincadeiras e, sobretudo, sem a presença de vocês, minha graduação não teria sido a mesma. Obrigado!

Aos meus amigos de ônibus — David, Aline, Marcos, Igor, Gustavo, Silvia, Hellen, Maria Eduarda, Misael, Malu e Vinícius — por também fazerem parte da minha trajetória acadêmica. Nunca esquecerei os momentos de leveza e diversão que vocês me proporcionaram ao longo desses anos. Muito obrigado!

À minha orientadora, Cecília Esmeraldo, por aceitar a missão de orientar este trabalho, tão significativo para mim. Sem dúvidas, suas sugestões, conselhos e experiência foram fundamentais para a construção desta pesquisa.

Aos membros da banca, Raimunda Aurila e Rodrigo Pessoa, pela disponibilidade em participar da avaliação do meu trabalho. Sou muito grato pelas sugestões e orientações que contribuíram para o meu desenvolvimento acadêmico.

Aos professores Aldo Oliveira, Marcelo Brandão, Henaldo Gomes, Diego França e Weldon Novais, pelas valiosas contribuições em suas aulas e nas nossas conversas nos corredores da universidade. Agradeço as contribuições também aos membros do PIBID 2022-2024 e aos integrantes da turma de 2020.1.

"A Geografia é, antes de tudo, uma forma de ver o mundo."

(Milton Santos)

RESUMO

A Reforma do Ensino Médio, em sua versão inicial, implementado em 2017 pela Lei N.º 13.415, em consonância com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), impuseram uma inflexão na educação básica no Brasil, principalmente pela mudança na configuração curricular de disciplinas socialmente relevantes. Ao entrar em vigor, o Novo Ensino Médio (NEM) desestruturou as disciplinas de cunho crítico-social, na qual perderam espaço no currículo obrigatório e foram aglutinadas em grandes áreas do conhecimento, afetando diretamente na abordagem dos conteúdos disciplinares instrumentalizados de forma genérica nos livros didáticos. A Geografia, enquanto disciplina escolar, sofreu forte impacto no que tange a abordagem dos saberes, categorias e princípios geográficos presentes nos livros didáticos do NEM, em que os saberes geográficos foram amalgamados e pulverizados em livros didáticos na área das “Ciências Humanas e Sociais Aplicadas”, englobando também as disciplinas de História, Sociologia e Filosofia. Nesse contexto de mudanças, o presente trabalho de conclusão de curso tem como objetivo geral analisar o processo de esvaziamento da abordagem sobre o conceito de território nos livros didáticos do NEM, por meio de uma comparação entre dois volumes de duas coleções aprovadas no PNLD de 2018 e no PNLD de 2021, identificando as principais mudanças na abordagem conceitual à luz das transformações promovidas pelo NEM e BNCC. Em relação ao percurso metodológico, a pesquisa, de abordagem qualitativa, foi dividida em três etapas, sendo elas: a) Pesquisa bibliográfica com vistas a caracterizar o conceito de território em diferentes perspectivas, de forma a entender a sua contextualização histórica enquanto conceito-chave na Geografia; b) Pesquisa documental, objetivando investigar as mudanças estruturais causadas pelo NEM e pela BNCC nos livros didáticos de Geografia e c) Análise comparativa de dois volumes de duas coleções de livros didáticos, tanto do PNLD de 2018, quanto do PNLD de 2021, com base em critérios pré-estabelecidos utilizados através da Análise de Conteúdo (AC) de Bardin (1977). Como resultados, constatamos que o livro didático anterior ao NEM, apresenta o território de maneira mais consistente, abordando aspectos desde a origem do conceito de território, até a sua correlação com outros conceitos geográficos, diferentemente do livro didático posterior a reforma, em que observamos uma ausência na abordagem conceitual do território, além de uma falta de concepções a partir das diferentes escalas geográficas. Por fim, cabe salientar a partir da análise comparativa, que após a implementação do NEM e da modificação da estrutura dos livros didáticos através do PNLD de 2021, os conceitos geográficos foram superficialidades, principalmente o conceito de território que foi esvaziado em comparação ao volume anterior ao NEM, refletindo um dos impactos dessa reforma.

Palavras-Chave: Território; Livro Didático; PNLD; Novo Ensino Médio.

ABSTRACT

The High School Reform, in its initial version, implemented in 2017 by Law No. 13.415, in accordance with the National Common Curricular Base (BNCC), imposed a significant inflection on basic education in Brazil, mainly due to changes in the curricular configuration of socially relevant subjects. With its enforcement, the New High School (NEM) disrupted subjects with a critical-social approach, reducing their presence in the mandatory curriculum and grouping them into broad areas of knowledge. This restructuring directly affected the way disciplinary content was addressed in textbooks, where subjects were treated in a more generic and instrumentalized manner. Geography, as a school subject, was significantly impacted in terms of the treatment of its knowledge, categories, and geographic principles in NEM textbooks. Geographic knowledge was merged and diluted within the textbooks of the “Human and Applied Social Sciences” area, which also includes History, Sociology, and Philosophy. In this context of changes, this undergraduate thesis aims to analyze the process of emptying the approach to the concept of territory in NEM textbooks. This is done through a comparison between two volumes from two collections approved in the 2018 and 2021 PNLD (National Textbook Program), identifying the main changes in conceptual treatment in light of the transformations promoted by the NEM and the BNCC. Regarding the methodological approach, this qualitative research was divided into three stages: a literature review to characterize the concept of territory from different perspectives, aiming to understand its historical contextualization as a key concept in Geography; a documentary research to investigate the structural changes caused by the NEM and the BNCC in Geography textbooks; and a comparative analysis of two volumes from two textbook collections—one from the 2018 PNLD and the other from the 2021 PNLD—based on pre-established criteria using Bardin’s (1977) Content Analysis methodology. As a result, we found that the textbook prior to the NEM presents the concept of territory in a more consistent manner, covering aspects from its origin to its correlation with other geographic concepts. In contrast, the textbook published after the reform shows a lack of conceptual discussion on territory, as well as an absence of perspectives considering different geographic scales. Finally, the comparative analysis highlights that, after the implementation of the NEM and the modification of textbook structures in the 2021 PNLD, geographic concepts were treated in a more superficial way—especially the concept of territory, which was significantly emptied compared to the previous volume. This reflects one of the impacts of this educational reform.

Keywords: Territory; Textbook; PNLD; New High School.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 - Síntese da concepção integradora com base em Haesbaert (2004).....	29
Figura 02 - Linha do tempo da origem do Novo Ensino Médio.....	30
Figura 03 - Esquematização das categorias analíticas da pesquisa.....	45
Figura 04 - Volume 01/Editora Moderna - PNLD 2018.....	47
Figura 05 - Representação do conceito de território - LD1.....	49
Figura 06 - Concepções sobre o território - LD1.....	50
Figura 07 - Correlação entre território e fronteiras - LD1.....	51
Figura 08 - Relação entre território e territorialidade - LD1.....	52
Figura 09 - Caracterização do território brasileiro - LD1.....	53
Figura 10 - Contextualização multiescalar do território - LD1.....	54
Figura 11 - Volume 04/Editora Moderna - PNLD 2021.....	55
Figura 12 - Representação da Geografia Política - LD2.....	56
Figura 13 - Noções sobre fronteiras - LD2.....	57
Figura 14 - Concepção sobre limite e fronteira - LD2.....	58
Figura 15 - Abordagem da formação territorial do Brasil - LD2.....	59
Figura 16 - Contextualização das mudanças territoriais da Rússia - LD2.....	60

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 - Habilidades da Competência Específica 02.....	43
Quadro 02 - Organização dos capítulos do livro didático analisado - LD1.....	48
Quadro 03 - Síntese da análise do LD1.....	54
Quadro 04 - Organização dos capítulos do livro didático analisado - LD2.....	55
Quadro 05 - Síntese da análise do LD2.....	61

LISTA DE SIGLAS E ABREVIações

NEM	Novo Ensino Médio
LD	Livro Didático
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
PNLD	Programa Nacional do Livro e do Material Didático
EM	Ensino Médio
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OTAN	Organização do Tratado do Atlântico Norte
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MP	Medida Provisória
CNE	Conselho Nacional de Educação
MEC	Ministério da Educação
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para Infância
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
FGB	Formação Geral Básica
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
PUC	Pontifícia Universidade Católica
USP	Universidade de São Paulo
UNESP	Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	14
2. O CONCEITO DE TERRITÓRIO E SUAS DIVERSAS CONCEPÇÕES.....	18
2.1 O TERRITÓRIO EM SUA CONCEPÇÃO NATURALISTA.....	22
2.2 O CONCEITO DE TERRITÓRIO NA PERSPECTIVA ECONÔMICA.....	24
2.3 A PERSPECTIVA JURÍDICO-POLÍTICA DO CONCEITO DE TERRITÓRIO.....	26
2.4 O CONCEITO DE TERRITÓRIO NO ÓTICA IDEALISTA.....	28
2.5 O TERRITÓRIO EM SUA DIMENSÃO INTEGRADORA.....	29
3. O AVANÇO DAS PRÁTICAS NEOLIBERAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA E SEUS IMPACTOS NOS LIVROS DIDÁTICOS DE GEOGRAFIA.....	31
3.1 OS DESÍGNIOS DO NOVO ENSINO MÉDIO E DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR.....	31
3.2 OS IMPACTOS DO NOVO ENSINO MÉDIO NA GEOGRAFIA ESCOLAR.....	34
3.3 O LIVRO DIDÁTICO E SUAS DIVERSAS FUNCIONALIDADES.....	36
3.4 LIVRO DIDÁTICO DE GEOGRAFIA E SUAS TRANSFORMAÇÕES CAUSADAS PELA REFORMA DO ENSINO MÉDIO.....	40
3.5 O TERRITÓRIO E SUAS REPRESENTAÇÕES NA BNCC DO ENSINO MÉDIO.....	42
4. O Esvaziamento conceitual do território no livro didático do novo ensino médio.....	44
4.1 OS CRITÉRIOS PARA A ANÁLISE DOS LIVROS DIDÁTICOS INVESTIGADOS.....	45
4.2 AS COLEÇÕES E OS VOLUMES ESCOLHIDOS PARA A ANÁLISE DOS LIVROS DIDÁTICOS.....	46
4.3 ANÁLISE DA ABORDAGEM DO CONCEITO DE TERRITÓRIO NOS LIVROS DIDÁTICOS APROVADOS NO PNLD DE 2018.....	47
4.3.1 Análise do Livro Didático - 01 - Geografia Contextos e Redes.....	44
4.4 ANÁLISE DA ABORDAGEM DO CONCEITO DE TERRITÓRIO NOS LIVROS DIDÁTICOS APROVADOS NO PNLD DE 2021.....	54
4.4.1 Análise do Livro Didático - 02 - Poder e Política.....	54
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	62
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	64

1. INTRODUÇÃO

O Novo Ensino Médio (NEM), em sua versão inicial, foi originado a partir da Medida Provisória (MP) nº 746 de 2016, sendo consolidado como Lei no ano de 2017 através da sanção presidencial da Lei nº 13.415/2017. Essa reforma impôs uma mudança significativa na educação básica, alterando a estrutura curricular das disciplinas escolares conforme previsto pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), acoplando as disciplinas, antes autônomas, em grandes áreas do conhecimento, modificando também a dinâmica dos componentes curriculares na estruturação das coleções dos livros didáticos mediante a alteração no Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) a partir do edital de 2021.

Ademais, o NEM alterou de forma expressiva as normativas da Lei nº 9.394/1996, em que houve o aumento da carga horária anual, que antes eram de oitocentas horas-aulas, alternando para mil horas-aula anuais, somando no final das três séries, três mil horas-aula. Porém, essa carga horária foi dividida em disciplinas obrigatórias, sendo elas a Matemática, Língua Portuguesa e Inglês; em disciplinas não obrigatórias, em que se encaixam os demais componentes curriculares incluindo a Geografia; e em disciplinas optativas, também denominadas de "itinerários formativos", incluindo os cursos técnicos/profissionalizantes (Neto, 2021).

Sendo uma das reverberações da MP 746/2016, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), é um documento de caráter normativo que foi implementado a partir das prerrogativas do Conselho Nacional de Educação (CNE) CP nº 2, de 22 de Dezembro de 2017. Esse documento foi entregue ao Ministério da Educação (MEC) pelo ministro, Mendonça Filho, e sancionado pelo então presidente da república, Michel Temer, refletindo, os interesses do capital financeiro através da inserção do léxico neoliberal no currículo escolar. Exemplo pode ser observado no currículo do ensino médio da Paraíba, com ênfase nas temáticas de competência, habilidade, autonomia, protagonismo e empreendedorismo (França, 2023).

Assim, a BNCC tem como objetivo padronizar os saberes “essenciais” em que cada componente deverá abordar, sendo aplicados em escolas da educação básica, sob a premissa da necessidade do desenvolvimento de “competências” e “habilidades” nos estudantes brasileiros. Além disso, a BNCC visa a atender, de forma implícita, as demandas e os interesses do mercado de trabalho cada vez mais precarizado, que estão imersos em uma racionalidade neoliberal global, presente em

todas as esferas da vida humana, prejudicando principalmente as classes menos favorecidas (Dardot; Laval, 2016).

É diante desse contexto de mudanças estruturais causadas pelo NEM e pela BNCC, que salientamos a necessidade de investigar como a disciplina de Geografia foi impactada por essas reformas neoliberais, verticalizando especificamente para a abordagem do conceito sobre o território nos livros didáticos do NEM. Ademais, devido a escassez de trabalhos científicos voltados para a análise da abordagem do conceito de território nos livros didáticos de Geografia, buscamos trazer à baila, mediante os resultados da pesquisa, os principais impactos causados por essas reformas na abordagem desse conceito-chave tão relevante para a Geografia.

Dessa forma, ao considerarmos o território como um conceito-chave para a análise do espaço geográfico, salientamos o seu caráter disruptivo e revelador das relações de poder estabelecidas na sociedade atual, sendo um conceito importante para tornar os estudantes do ensino médio capazes de compreender e refletir de forma crítica os contrastes sociais e as contradições econômicas inerentes ao sistema capitalista de produção e, a partir disso, instigá-los a entender como se dão às relações de poder assimétricas na sociedade atual de maneira emancipadora.

Nesse sentido, concebemos o conceito de território de forma indissociável das relações de poder, que estão intrínsecas na apropriação e na dominação dos diferentes espaços através das dimensões sociais, políticas, econômicas e culturais, de forma a compreender, que esse conceito deve ser abordado em uma perspectiva integradora (Haesbaert, 2004). Com isso, o território é fundamental para a compreensão dos estudantes sobre as complexidades dos territórios, podendo ser trabalhado desde a escala local, através das relações de poder refletidas em diversos espaços da cidade, até os conflitos emergentes em escala nacional/global.

Diante disso, iremos problematizar como o conceito de território é abordado em dois volumes de duas coleções distintas de livros didáticos aprovados tanto no PNLD de 2018, anterior ao NEM, quanto no PNLD de 2021, posterior ao NEM, com vistas a identificar quais foram as principais mudanças na abordagem do conceito de território observados em cada volume analisado. Com isso, a partir da análise, buscamos entender de qual forma esse conceito vem sendo suprimido dos livros didáticos mediante o avanço do neoliberalismo escolar (Laval, 2019) e através das reformas que deformaram a educação, impostas nos últimos anos (Farias, 2020).

Diante das problemáticas referentes à implementação das recentes reformas educacionais, buscamos ao longo de três capítulos, analisar os impactos do NEM na abordagem do conceito de território nos livros didáticos. Assim, a pesquisa tem como objetivo geral, analisar o processo de esvaziamento da abordagem sobre o conceito de território nos livros didáticos selecionados por meio de uma comparação entre dois volumes de duas coleções aprovadas no PNLD de 2018 e no PNLD de 2021, identificando as principais mudanças na abordagem conceitual à luz das transformações promovidas pela implementação do NEM e da BNCC.

Ademais, com os seguintes objetivos específicos, a pesquisa busca: a) Contextualizar historicamente as diferentes concepções sobre o conceito de território por diferentes autores que versam sobre as perspectivas do território tanto de base materialista, quanto de base idealista; b) Investigar como se dão as influências neoliberais na implementação do NEM e da BNCC, objetivando entender como esses documentos alteraram a estrutura disciplinar da Geografia e os seus impactos nos livros didáticos; c) Verificar as principais mudanças na abordagem do conceito de território observadas em dois volumes de livros didáticos aprovados no PNLD de 2018 (antes da reforma) e no PNLD de 2021 (depois da reforma).

A pesquisa se consolida através de uma abordagem qualitativa, que para Minayo (2002, p. 21-22) abarca um conjunto de “[...] significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”, em que buscamos compreender as intencionalidades e os motivos que provocaram a implementação do NEM e como isso afetou a abordagem do conceito de território nos livros didáticos.

Em termos metodológicos, dividimos a pesquisa em três etapas, sendo eles: 1ª) Pesquisa bibliográfica com vistas a caracterizar o conceito de território em diferentes perspectivas, de forma a entender a sua contextualização histórica enquanto conceito-chave na Geografia; 2ª) Pesquisa documental, objetivando investigar as mudanças estruturais causadas pela implementação do NEM e da BNCC e os seus impactos nos livros didáticos de Geografia e 3ª) Análise comparativa de dois volumes de duas coleções de livros didático aprovados no PNLD de 2018 e no PNLD de 2021 com base em critérios pré-estabelecidos a partir da utilização da Análise de Conteúdo (AC) de Bardin (1977).

A primeira etapa do trabalho consiste em uma pesquisa bibliográfica, que para Prodanov e Freitas (2013, p. 54) é utilizada: “[...] quando elaborada a partir de material já publicado, constituído principalmente de: livros, revistas, publicações em periódicos e artigos científicos, jornais, boletins, monografias, dissertações, teses [...]” para realizar um levantamento bibliográfico na qual abordaremos o conceito de território enquanto categoria para a análise do espaço geográfico, desenvolvido em diferentes perspectivas a partir de diversos autores que versam sobre o tema.

Na segunda etapa do trabalho, utilizamos para a análise de leis e documentos normativos a pesquisa documental, que para Prodanov e Freitas (2013, p. 55) “[...] baseia-se em materiais que não receberam ainda um tratamento analítico ou que podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa”, através de um levantamento documental buscando entender como se deu o avanço das práticas neoliberais nas escolas a partir da implementação da Lei 13.415/2017 e BNCC para o ensino médio, além de verificar como esses documentos governamentais modificaram a configuração dos livros didáticos de Geografia.

Na terceira e última etapa da pesquisa, realizamos uma análise comparativa sobre a abordagem do conceito de território em dois volumes de livros didáticos aprovados no edital anterior (2018) e posterior ao NEM (2021), com vistas a identificar as principais mudanças na abordagem do território através das categorias estabelecidas mediante a Análise de Conteúdo de Bardin (1977).

No que se refere a estrutura do trabalho, dividimos a pesquisa em três capítulos, no primeiro capítulo intitulado como “*O conceito de território e suas diversas concepções*”, trataremos do percurso histórico da origem do conceito de território no contexto da Geografia até os dias de hoje, salientando a sua relevância.

No segundo capítulo denominado de “*O avanço das práticas neoliberais na educação básica e seus impactos nos livros didáticos de Geografia*”, no qual iremos abordar como a reforma do ensino médio provocou mudanças significativas na Geografia, com ênfase nos livros didáticos de ciências humanas e sociais aplicadas.

No terceiro capítulo nomeado como “*O esvaziamento conceitual do território no livro didático do novo ensino médio*”, em que destacamos como a abordagem do território foi sendo generalizada a partir da implementação da Lei 13.415/2017.

Nas considerações finais, salientamos os principais resultados da pesquisa, além de refletir sobre a importância de uma abordagem mais aprofundada deste conceito tão fundamental para a Geografia e a revogação completa do NEM.

2. O CONCEITO DE TERRITÓRIO E SUAS DIVERSAS CONCEPÇÕES

O conceito de território é amplamente discutido por diversos autores, sendo considerado como um conceito polissêmico emergindo discussões em vários campos teóricos, que vão desde a História, Sociologia até a Antropologia. O ponto de partida para a sua discussão e definição, foram predominantemente exploradas no âmbito das Ciências Naturais, particularmente na esfera da Biologia, ao qual o território era concebido como o espaço de domínio de determinadas espécies animais dentro de uma área territorial específica (Haesbaert, 2004).

Porém, durante o percorrer século XIX, o conceito de território adentrou no campo das Ciências Sociais e nas Ciências Políticas, e logo em seguida, foi sendo abordado de maneira mais abrangente no campo da Geografia. Inicialmente, o conceito de território foi referenciado na Geografia por pensadores da Geografia Política, sendo designado como um espaço de domínio de uma determinada população sobre uma terra ou solo. Até então, o conceito de território era retratado apenas como um espaço físico natural discutido no campo das ciências naturais.

Com o decorrer do final do século XIX, o conceito de território ganhou uma nova roupagem a partir das concepções de Ratzel (1844-1904), na qual cunhou o conceito de “Espaço Vital”¹, representando uma fonte de influência para outros teóricos, contribuindo para a consolidação do conceito de território na Geografia Política. É nesse contexto de influências de Ratzel na Geografia Política, que Moraes (1994, p. 19) salienta o papel do território para Ratzel ao destacar que:

Para Ratzel, o território representa as condições de trabalho e existência de uma sociedade. A perda de território seria a maior prova de decadência de uma sociedade. Por outro lado, o progresso implicaria a necessidade de aumentar o território, logo, de conquistar novas áreas.

Raffestin (1993) em sua obra *“Por Uma Geografia do Poder”*, reafirma as contribuições de Ratzel para a criação e consolidação do campo da Geografia Política através da publicação de duas obras que remetem ao final do Século XIX, e que foram fundamentais para a Geografia, sendo elas a *“Antropogeografia”* e a

¹ Para Ratzel, o conceito de espaço vital representaria uma proporção de equilíbrio entre a população de uma dada sociedade e os recursos disponíveis para suprir suas necessidades, definindo assim suas potencialidades de progredir e suas premências territoriais (Moraes, 1994, p. 19).

“*Geografia Política*”. Ambas possuíam um caráter renovador para a Geografia Política, ao fortalecer a perspectiva do território enquanto *locus* do Estado-Moderno.

Imersos em contextos políticos relacionados a ascensão dos Estado-Nações, e com a influência das concepções originados por Ratzel, autores da Geografia Política começaram a se apropriar do conceito de território para analisar as dinâmicas territoriais provenientes do Estado, contribuindo para a difusão do campo da Geografia Política ou como Raffestin (1993) denomina a “Geografia do Estado”, que foi sendo modelada para designar os interesses políticos para a construção de um Estado-Nação forte e poderoso e na qual o território teve um importante papel.

Posteriormente, ao longo do século XX emergiram-se as contribuições dos teóricos pós-modernos como Foucault (1979) em obras que tratam da concepção de poder e suas relações escalares, sendo a “*Microfísica do Poder*” de 1979 uma das principais delas, e Raffestin em seu livro denominado de “*Por uma Geografia do Poder*” de 1993, obras essas que contribuíram para salientar as relações de poder na apropriação e na dominação dos territórios a partir do espaço.

As contribuições de Foucault (1979) e de Raffestin (1993) remodelaram as concepções sobre o conceito de território na Geografia Política, que ainda estavam calcadas nas “sombras” conceituais de Ratzel, superando essa visão unidirecional de viés naturalista e com raízes deterministas, que estavam relacionadas ao Estado-Nação, invertendo essa ótica para uma concepção multidimensional e alicerçado nas características centradas a partir das relações de poder em diferentes escalas, que são intrínsecas as disputas e conflitos inerente aos territórios.

No contexto da pós-modernidade, cabe salientar a contribuição de teóricos para além de Foucault (1979), com ênfase também nas contribuições de Félix Guattari e Gilles Deleuze, em que forneceram um arcabouço filosófico e sociológico de suma importância para compreendermos as complexidades atuais na compreensão do conceito território no atual contexto do sistema capitalista a partir das relações de poder (Saquet, 2007).

Outra contribuição de Raffestin (1993) refere-se a uma problemática teórica muito comum entre os geógrafos e que está ligada à diferenciação entre o que é o espaço e o que é território, que são fontes de debates até hoje sendo considerados sinônimos. Porém o autor deixa claro que ambos os conceitos são diferentes ao destacar que “É essencial compreender bem que o espaço é anterior ao território. O território se forma a partir do espaço, é o resultado de uma ação conduzida por um

ator sintagmático [...] em qualquer nível” (Raffestin, 1993, p. 143). Além disso, Raffestin (1993, p. 143) afirma também que “Ao se apropriar de um espaço, concreta ou abstratamente (por exemplo, pela representação), o ator "territorializa" o espaço”. Ou seja, o território deve ser analisado de maneira indissociável do espaço, mas ambos são conceitos diferentes.

Durante o século XXI, surgiram outros autores que remodelaram o conceito de território tendo como base teórica as concepções anteriormente pré-existentes, mas atualizando algumas perspectivas arcaicas, contribuindo de forma significativa para a evolução do conceito de território. Nesse sentido, deve-se destacar as contribuições de Haesbaert (2004; 2004a), Souza (2000) e Saquet (2007; 2013), autores esses que trouxeram novas acepções sobre o território de forma a buscar compreender e abarcar as suas múltiplas complexidades.

Haesbaert (2004a) traz à baila uma nova abordagem do conceito de território, diferentemente da perspectiva predominantemente política alicerçada por autores defensores das concepções naturalistas e políticas de Ratzel. O autor ao destacar as origens do conceito de território, salienta que:

Desde a origem, o território nasce com uma dupla conotação, material e simbólica, pois etimologicamente aparece tão próximo de terra-territorium quanto de terreo-terror (terror, aterrorizar), ou seja, tem a ver com dominação (jurídico-política) da terra e com a inspiração do terror, do medo – especialmente para aqueles que, com esta dominação, ficam aliados da terra, ou no “territorium” são impedidos de entrar (Haesbaert, 2004, p. 01).

Sampaio (2010) ao considerar as contribuições de Saquet (2007; 2013), afirma que esse autor trouxe uma nova perspectiva para a mudança na abordagem do conceito de território a partir da descoberta do continente Americano, que foi um marco histórico que modificou a concepção de território, em que antes era retratado como um “abrigo seguro” tendo como base a dimensão naturalista. Contudo, a partir do processo de colonização, modificaram-se as relações entre a sociedade e o território, sendo esse utilizado como instrumento de dominação social e econômica sobre uma determinada sociedade, através das relações de poder hierárquica dos colonizadores para com os colonizados.

Assim, Saquet (2007; 2013) contribuiu de forma significativa para a construção do território levando em conta os diferentes contextos históricos de cada sociedade. Dessa forma, o autor compreende o território de maneira a concebê-la a

partir de sua multidimensionalidade, levando em conta tanto os aspectos materiais, quanto os imateriais, que são inerentes às relações de poder na qual “[...] estão nas famílias, nas universidades, no Estado e em suas diferentes e complementares instâncias, nas fábricas, na igreja...enfim, em nossa vida cotidiana.” (Saquet, 2013, p. 25).

Além das contribuições de Saquet (2013), não podemos deixar de salientar as contribuições de Souza (2000) na construção do conceito de território no atual contexto contemporâneo. Ao definir o conceito de território, o autor afirma que “Todo espaço definido e delimitado por e a partir de relações de poder é um território, do quarteirão aterrorizado por uma gangue de jovens até o bloco constituído pelos países-membros da OTAN.” (Souza, 2000, p. 111), não se restringindo, assim, a uma perspectiva meramente “estadocentrista” do território.

Ademais, Souza (2000, p. 81) também assevera que normalmente o conceito de território é evocado de forma diferente de sua concepção, sendo retratadas de maneira unidirecional e predominantemente jurídico-política, retratando o território apenas enquanto “território nacional”, ou seja, considerando o Estado no centro desse conceito, calcado nas influências de Ratzel na construção dessa perspectiva.

Assim, divergimos dessa concepção unidimensional acerca do território e coadunamos com Souza (2000, p. 82) ao afirmar que “Territórios existem e são construídos (e desconstruídos) nas mais diversas escalas, da mais acanhada [...] à internacional [...]”, considerando as múltiplas escalas na concepção do território, desde a escala local à escala global.

Haesbaert (2004), ao discutir sobre as definições polissêmicas do território, afirma que essa polissemia está diretamente relacionada com a dicotomia ainda presente entre as perspectivas materialistas, com base Marxista e a perspectiva idealista de cunho Fenomenológico. Além do binômio espaço-tempo que, de forma indissociável, consolidam uma versão multidirecional e fragmentada do território ainda presente nos livros didáticos de Geografia.

Haesbaert (2004), considera que essa dicotomia gera uma visão “parcial” do território, ao enfatizar apenas uma dimensão do território. Em seguida, iremos detalhar as concepções de território nas perspectivas materialistas com base nas abordagens naturalistas, econômicas, jurídico-política, além da perspectiva idealista de viés fenomenológico, com vistas a compreendermos as contribuições de cada perspectiva acerca do território, porém salientando também a suas interligações.

2.1 O TERRITÓRIO EM SUA CONCEPÇÃO NATURALISTA

Sampaio (2012) ao versar sobre a influência da perspectiva naturalista na concepção de território, salienta que essa perspectiva está calcada nos pressupostos das ciências biológicas, e está diretamente relacionada com o aspecto comportamental do animal com o seu território de domínio e de caça, exercendo um domínio sobre o espaço físico, contribuindo para a territorialização de um determinado espaço. Essa concepção foi defendida por autores que correlacionam a territorialidade dos animais sobre o território com o comportamento humano.

Haesbaert (2004) traz à luz as influências da perspectiva naturalista na concepção do conceito de território ao citar as contribuições de Robert Ardrey, na qual é um dos autores clássicos que defendem a concepção de território a partir do viés do comportamento animal, relacionando de forma direta com o comportamento humano, sendo uma relação citada por Haesbaert (2004, p. 46) como uma “compulsão íntima”, na forma como o animal defende o seu território.

Ainda em relação às concepções naturalistas que comparam com os comportamentos humanos com o animal, Haesbaert (2004, p. 45) traz à baila outro autor de grande relevância, Howard, que versa sobre essa relação homem-animal ao mencionar que “Howard afirmava que não poderiam existir territórios sem algum tipo de limite (ou fronteira), que por sua vez não poderia existir sem algum tipo de disputa, de forma análoga ao que ocorre no mundo dos homens.”

Em relação às concepções naturalistas de Ratzel sobre o território, Raffestin (1993, p. 12) revela que “Ratzel está num ponto de convergência entre uma corrente de pensamento naturalista e uma corrente de pensamento sociológica que a análise atenta de suas fontes revelaria”. Ou seja, Ratzel teve uma contribuição com suas concepções referentes aos aspectos naturais do território para a consolidação do Estado, mas levava em conta também os aspectos políticos e ideológicos da época.

Saquet (2013, p. 30) traz contraponto acerca da concepção de Ratzel sobre território ao afirmar que “[...] Ratzel se apropria de procedimentos e conceitos de ciências naturais, como biologia, onde o conceito de território era entendido como área de proteção de animais, que tentam permanecer em seus territórios (sic).” Para mais, Saquet (2013, p. 30) também afirma que as concepções sobre o território

levantadas por Ratzel “[...] correspondem, evidentemente, a uma concepção naturalista de território”.

Haesbaert (2004) ao versar sobre as comparações de diferentes autores adeptos da concepção naturalista, faz ponderações importantes ao destacar que essas analogias podem nos mostrar que a territorialidade não é um fenômeno apenas humano. Dessa forma, Haesbaert (2004, p. 48) enfatiza que:

Embora as analogias com o contexto social sejam sempre muito perigosas, citamos estes exemplos pelo simples fato que, através deles, é possível reconhecer a não-exclusividade de algumas propriedades que muitos consideram prerrogativas da territorialidade humana. Mesmo que se trate de mera coincidência, sem nenhuma possibilidade de estabelecer correlações com o comportamento humano, estas características mostram que algumas de nossas constatações para a territorialidade humana não são privilégios da sociedade.

É nesse viés que Haesbaert (2004, p. 50) afirma que “Apesar de todas essas possibilidades de encontrar analogias, surpreendentemente as discussões dos geógrafos sobre território pouco ou nada abordam sobre a territorialidade animal.” Ou seja, a concepção naturalista, que está voltada a relacionar territorialidade animal com o comportamento humano, não foi muito utilizada por teóricos da Geografia ao longo dos anos.

Sampaio (2012), salienta que a perspectiva naturalista de territorialidade animal não foi utilizada como referência pelos geógrafos, por conta da possibilidade de designar a problemática do determinismo geográfico². Contudo, apesar das concepções voltadas para a territorialidade animal não ganharem ressonância na ciência geográfica, foi a partir dos pressupostos dos teóricos do campo da Etologia³, que a concepção de território ganhou roupagem na Geografia, principalmente por levar em conta as relações preestabelecidas entre os humanos (sociedade) e a natureza.

Essa concepção naturalista do conceito de território e, conseqüentemente, a visão predominante sobre a territorialidade animal, perdurou por muito tempo, principalmente entre os séculos XIX e XX e seus pressupostos foram utilizados

² Moraes (1994, p. 20) partindo das prerrogativas defendidas pelos discípulos de Ratzel e da escola determinista, destaque que os defensores do determinismo compreendiam que “as condições naturais determinam a História, ou “o homem é um produto do meio”. Ou seja, as características naturais sobressaíam os aspectos humanos.

³ Segundo Haesbaert (2004), a Etologia está ligada ao comportamento animal com o seu habitat, sendo muito utilizada por autores da concepção naturalista.

como base para a concepção do conceito de espaço vital, defendido por Ratzel como uma forma de dominação territorial, delimitada por aspectos políticos e também naturais, remetentes ao solo-pátria.

Nesse contexto de contestações acerca das problemáticas provenientes da dimensão naturalista do território, metamorfoseadas nas concepções da territorialidade animal, a concepção naturalista, ao longo do tempo, perdeu espaço em diversos campos científicos, sendo remodelada e renegada a outras concepções naturalistas que vieram a ganhar corpo a partir das transformações políticas, sociais e econômicas da sociedade.

Dessa forma, fica evidente que essa concepção naturalista não pode ser considerada de forma isolada e unilateral, mas sim, é necessário uma visão ampla no que cerne a definição de território, sendo importante compreendermos o território de forma integradora, visando contemplar as diversas dimensões, tanto materialista, quanto simbólicas para entender de forma mais aprofundada as contradições e as complexidades do território.

2.2 O CONCEITO DE TERRITÓRIO NA PERSPECTIVA ECONÔMICA

Haesbaert (2004) ao se referir sobre a ótica do antropólogo francês, Maurice Godelier, salienta que a concepção econômica considera o território como uma fonte de recursos econômicos e naturais, de uso e de controle na qual uma sociedade reivindica, garantindo o acesso a recursos necessários para uma sociedade utilizando das fontes disponíveis em um determinado território.

Haesbaert (2004), também emerge das concepções de antropólogos com trabalhos mais recentes para enfatizar os ideais propostos pelos adeptos da concepção econômica de que o território é concebido “[...] como uma área “defendida” em função da disponibilidade e garantia de recursos necessários à reprodução material de um grupo.” (Haesbaert, 2004, p. 56).

Nessa vertente, Haesbaert (2004) enfatiza também as contribuições do geógrafo brasileiro Milton Santos, sendo esse um dos principais teóricos que defendem a base econômica para compreender as complexidades do conceito de território. Assim, o autor calcado nos ideais materialistas, utiliza como base a perspectiva do “uso” econômico do território, se caracterizando, de acordo com o mesmo autor, o “definidor por excelência do território”.

Sampaio (2012, p. 86) ao versar sobre a concepção econômica de maneira a considerar as concepções de Milton Santos, destaca que o território “Segundo seu ponto de vista este deve ser visto como território usado, antes de ser visto como categoria analítica”. Contemplando essa afirmação, cabe destacar que o território usado para o supracitado autor, pode ser visto de forma complementar e até mesmo similar ao conceito de espaço geográfico de tão importante que esse conceito foi utilizado por Milton Santos.

Assim, Santos (2005, p. 255) afirma que “É o uso do território, e não o território em si mesmo, que faz dele objeto da análise social. Trata-se de uma forma impura, um híbrido, uma noção que, por isso mesmo, carece de constante revisão histórica.” Ou seja, o território na concepção de Santos (2005), se caracteriza pelo seus múltiplos usos e não propriamente pela sua forma. Para além disso, Santos (2005, p. 255) destaca também que “O território são formas, mas o território usado são objetos e ações, sinônimo de espaço humano, espaço habitado.”

Para mais, o território para Milton Santos, deve ser abordada de maneira a contemplar a materialidade do espaço apropriado, tanto por atores hegemônicos (considerados na perspectiva do território usado, enquanto recurso para a maximização do lucro) e pelos atores hegemonzados (considerado na perspectiva do território, enquanto “abrigo” para a sobrevivência e segurança individual e coletiva) (Haesbaert, 2004).

Ao salientar as influências das concepções econômicas utilizadas por Milton Santos sobre “território usado” e de “território como abrigo”, sendo emergidos por atores hegemônicos e hegemonzados, Haesbaert (2004a, p. 04) contesta essa perspectiva ao afirmar que:

Embora reconheçamos a enorme relevância desta distinção, podemos divergir em relação aos termos, já que, na verdade, são duas formas distintas de produção do território enquanto recurso: os dominantes privilegiando seu caráter funcional e mercantil, os dominados valorizando-o mais enquanto garantia de sua sobrevivência cotidiana.

Na atual conjuntura contemporânea do período denominado por Santos (2005) como técnico-científico-informacional⁴, na qual o mundo está cada vez mais

⁴ Para Santos (2006, p. 157) o período técnico-científico-informacional “[...] é o meio geográfico do período atual, onde os objetos mais proeminentes são elaborados a partir dos mandamentos da ciência e se servem de uma técnica informacional da qual lhes vem o alto coeficiente de intencionalidade com que servem às diversas modalidades e às diversas etapas da produção.”

globalizado, homogeneizado e artificializado, o território ganha novas roupagens. Para Santos (2005, p. 256) “O território, hoje, pode ser formado de lugares contíguos e de lugares em rede”, ou seja, os territórios na atualidade estão diretamente relacionados às diferentes funcionalidades econômicas que possui. Ao mesmo tempo que são contíguos (próximos) estão sendo cada vez mais ligados por diferentes redes que regem os ditames do mercado capitalista.

Nesse contexto, a concepção econômica do conceito de território está pautada, predominantemente, por perspectivas materialistas que utilizam essa concepção de território para explicar as problemáticas referentes aos ditames do atual sistema capitalista de produção. Contudo, Sampaio (2012) afirma também que embora a concepção econômica do conceito de território fora muito criticada por teóricos não adeptos a essa vertente econômica, não se pode negar as transformações ocorridas nos últimos tempos principalmente diante globalização, proporcionam uma visão ampla das problemáticas do território no contexto contemporâneo, revelando que a perspectiva econômica do território deve também ser considerada na sua amplitude.

Porém, não podemos deixar de salientar que é necessário uma visão ampla, correlacionada e integradora das diversas concepções e abordagens acerca do território e que levem em conta os aspectos econômicos na concepção do território. No entanto, é importante, também, ter como base outras perspectivas, com vistas a compreender as diversas funcionalidades e usos dos territórios para além de uma perspectiva unilateral e reducionista.

2.3 A PERSPECTIVA JURÍDICO-POLÍTICA DO CONCEITO DE TERRITÓRIO

De acordo com Haesbaert (2004), o vínculo que se associa diretamente na construção e consolidação do conceito de território na perspectiva geográfica, está relacionado com a associação entre territórios e os fundamentos materiais do Estado. Um dos principais autores que vieram a consolidar o território na perspectiva política foi Ratzel, na qual foi um dos teóricos que utilizaram do território para consolidar o poderio estatal como centro da perspectiva política, vinculando que os avanços de uma sociedade se dão a partir da consolidação do território enquanto representação material do Estado.

Assim, Haesbaert (2004, p. 66) ao cunhar as características do espaço vital de Ratzel, destaca que “O “espaço vital” seria assim o espaço ótimo para a reprodução de um grupo social ou de uma civilização, considerando os recursos aí disponíveis”. Com isso, o território na perspectiva de Ratzel se define a partir de uma relação intrínseca entre a dimensão natural e a dimensão política ou estatal, influenciando, posteriormente, nos teóricos da Geografia Política.

Durante o século XX, o conceito de território na perspectiva política passou por mudanças conceituais com novas visões acerca do território e que teve no geógrafo Jean Gottmann, uma das suas principais contribuições. Haesbaert (2004) ao citar a concepção de território para Jean Gottman, destaca que para o referido autor o território é indissociável das questões políticas e que “a unidade política é o território”, representando o quanto a política e o território estavam interligados.

Ademais, Haesbaert (2004) dando prosseguimento as concepções de território na concepção de Jean Gottman, destaca que o autor afirma que o território vai muito além do Estado-Nação, mas é também “[...] o conjunto de terras agrupadas em uma unidade que depende de uma autoridade comum e que goza de um determinado regime”. A partir disso, observa-se a relevância dada às características políticas na concepção de território na Geografia na perspectiva de Jean Gottman.

Haesbaert (2004) afirma também que em estudos recentes, autores como Raffestin e Sack enfatizam a dimensão política como a mais ideal para a construção e concepção do território, ou seja, os autores citados dão ênfase às características políticas-jurídicas relacionadas à base material do Estado-Nação, influenciado, de forma ampla, às concepções mais atuais concernentes ao território, refletindo também nos livros didáticos de Geografia como destacaremos posteriormente.

Além disso, Sampaio (2012, p. 88) ao versar sobre a concepção jurídico-política na abordagem do território, salienta que “Esta concepção de território está diretamente associada aos fundamentos materiais do Estado, uma vez que durante muito tempo o território foi a base material do Estado-nação.” Ademais, a autora ao se referir a concepção de base jurídico-política, afirma que:

Esta concepção tem como principal característica a unidade político-administrativa do território, influenciado por muitos teóricos, entre eles, geógrafos que fundamentam a análise do território para além da concepção do Estado-nação e embora essa concepção tenha tido outros fundamentos que vai além da ideia de território pátria, foi a partir dessa

abordagem que, durante a consolidação dos Estados Nacionais, o território ganhou ênfase na disciplina escolar Geografia (Sampaio, 2012, p. 88).

Diante desse contexto, a partir das concepções jurídico-políticas através da contribuição de diversos autores que defendem essa dimensão, observa-se que o conceito de território ganhou corpo na ciência geográfica, sendo debatido de forma mais ampla e aprofundada por autores como Raffestin e Sack. Contudo, apesar das contribuições da dimensão de cunho político-jurídica para a consolidação do território como conceito-chave na Geografia, é necessária uma compreensão que leve em conta não só a dimensão jurídico-política, mas que seja de forma integrada.

2.4 O CONCEITO DE TERRITÓRIO NO ÓTICA IDEALISTA

A concepção idealista de território foi muito utilizada por teóricos da área da Antropologia, em que levaram em conta os aspectos simbólicos e culturais na concepção de território. Haesbaert (2004), ao citar os trabalhos de Hall e de José Luís Garcia para referenciar as principais contribuições do campo científico da Antropologia na concepção do território, destaca que os autores levam em conta a condição humana, além da questão cultural e simbólica de cada sociedade, concebendo o território para além da dimensão materialista.

Haesbaert (2004) salienta também que na Geografia a concepção de território é baseada de forma mais predominante pela dimensão materialista, em detrimento da dimensão simbólica. Apesar da ascensão da Geografia Cultural nos últimos anos, sendo uma corrente que utiliza como base as singularidades da condição humana, essa perspectiva ainda é pouco explorada ao conceber o território.

Mesmo diante da predominância da dimensão materialista em comparação a dimensão simbólica na Geografia, Haesbaert (2004) afirma que existem trabalhos referentes ao final do século XX, que utilizam da perspectiva idealista para conceber o território, o destaque foi dado a autores como Bonnemaïson e Cambrezy, em que abordam a concepção idealista para definir que o território, referindo-se o território aos aspectos do pertencimento e de identidade cultural de uma sociedade.

Haesbaert (2004, p. 71) salienta que o território na concepção idealista dos autores supracitados “[...] reforça sua dimensão enquanto representação, valor simbólico”. Além disso, Bonnemaïson e Cambrezy complementam afirmando que “o território é primeiro um valor”. Assim, podemos afirmar que o território na perspectiva

idealista, se dá, primeiramente enquanto *locus* simbólico, afetivo e cultural de uma sociedade.

Além da concepção de território na dimensão simbólica, Haesbaert (2004) considera também outro conceito de fundamental importância que é a territorialidade. Esse conceito é muito utilizado para abordar as questões referentes a aspectos simbólicos e culturais de uma determinada população. Ademais, Haesbaert (2004, p. 74) afirma que “Ao falar-se em territorialidade estar-se-ia dando ênfase ao caráter simbólico.” Assim, a territorialidade está diretamente relacionada com a dimensão idealista, levando em conta a dimensão humana dos territórios.

Nesse contexto, cabe destacar que a concepção idealista do território contribuiu de forma ampla para a Antropologia com diferentes autores, porém na Geografia essa concepção não fora muito utilizada, mesmo sendo importante levar em conta os aspectos subjetivos da condição humana, mas de forma integrada. Dessa forma corroboramos com Haesbaert (2004, p. 74) ao enfatizar que “[...] o território carrega sempre, de forma indissociável, uma dimensão simbólica, e uma dimensão material, de natureza predominantemente econômico-política”.

2.5 O TERRITÓRIO EM SUA DIMENSÃO INTEGRADORA

Ao caracterizar as dicotomias existentes nas vertentes materialistas e idealistas, Haesbaert (2004) considera que essa fragmentação ainda está presente de diversas formas, prejudicando uma visão mais ampla e completa do conceito de território. É nesse sentido que o referido autor defende que o território deve ser analisado mediante uma integração entre as dimensões materiais e simbólicas.

Visando superar essa visão dicotômica do território, Haesbaert (2004, p. 79) propõe uma nova concepção de território ao considerar todas as outras dimensões aglutinadas em uma a concepção integradora (Figura 01), defendendo que:

[...] a necessidade de de uma visão de território a partir da concepção do espaço como um híbrido entre a sociedade e natureza, entre política, economia e cultura, e entre a materialidade e “identidade”, numa complexa interação espaço-tempo (Haesbaert, 2004, p. 79).

Sampaio (2012, p.87) ao corroborar com concepção integradora de Haesbaert (2004), reafirmar que “O território, nesse caso, é visto a partir de um ângulo múltiplo de interconexões que se estabelecem no território a partir das atividades humanas.”

Dessa forma, na concepção integradora do território não é levado em consideração apenas uma dimensão conceitual do território, mas sim o conjunto de concepções que se entrelaçam entre as dimensões econômica, jurídico-políticas e simbólicas, de maneira indissociável e sem fragmentação.

Ao considerar as diferentes concepções dicotômicas, que persistiram ao longo da construção do conceito de território em diferentes contextos históricos e sociais, Haesbaert (2004a, p. 01) sintetiza o conceito de território de maneira integradora (Figura 01) ao afirmar que o: “Território, assim, em qualquer acepção, tem a ver com poder, mas não apenas ao tradicional “poder político”. Ele diz respeito tanto ao poder no sentido mais concreto, de dominação, quanto ao poder no sentido mais simbólico, de apropriação”.

Figura 01 - Síntese da concepção integradora com base em Haesbaert (2004)



Fonte: O Autor (2024)

Dessa forma, a partir das contribuições de Haesbaert (2004) e Sampaio (2012) sobre as dimensões sobre o território de base materialista e de base idealista, entendemos que o conceito de território deve ser abordado nos livros didáticos a partir da perspectiva integradora, utilizando como base uma dimensão sem dar ênfase a uma determinada concepção específica, de maneira a contemplar as múltiplas complexidades de cada dimensão, tanto jurídico-políticas, econômicas, sociais e simbólicas de cada território.

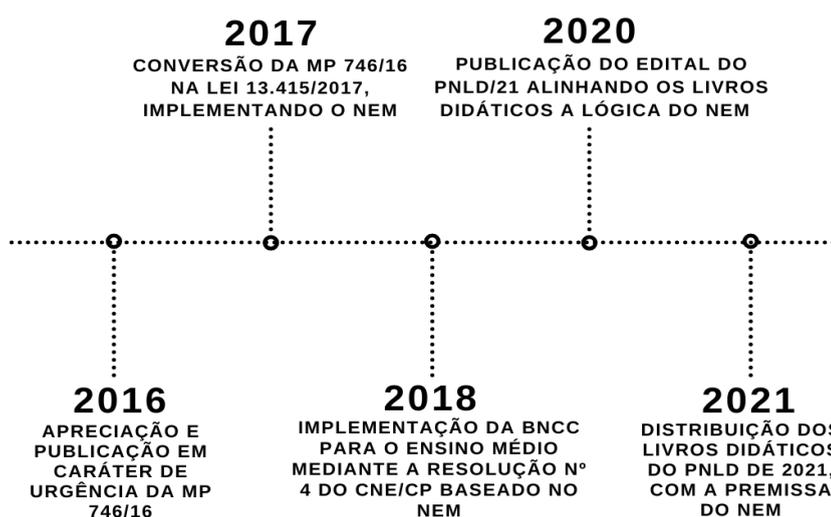
3. O AVANÇO DAS PRÁTICAS NEOLIBERAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA E SEUS IMPACTOS NOS LIVROS DIDÁTICOS DE GEOGRAFIA

3.1 OS DESÍGNIOS DO NOVO ENSINO MÉDIO E DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

O NEM se originou a partir da MP 746/2016 e implementado na educação básica em 2017 pela Lei Nº 13.415/2017 em concomitância com a inserção da BNCC-EM mediante a resolução N.º 04 do CNE/CP, de 17 de Dezembro de 2018, em que trouxeram grandes impactos na educação básica, com destaque para a lógica do neoliberalismo escolar através da inserção do léxico empresarial no currículo da educação básica (França, 2023).

Calcadas nas prerrogativas das “Competências e Habilidades”, o NEM e a BNCC modificaram a estrutura curricular de disciplinas relevantes, principalmente a partir das concepções técnicas, instrumentalizadas nos chamados “itinerários formativos”, que compõem cerca de 40% da carga horária obrigatória para o EM, restando 60% para as disciplinas de Matemática, Português e Inglês, de forma obrigatória, além dos outros componentes que perderam sua a obrigatoriedade.

Figura 02 - Linha do tempo da origem do Novo Ensino Médio



Fonte: O autor (2024)

Diante da implementação do NEM e da BNCC, os currículos, as disciplinas escolares e o corpo pedagógico das escolas de ensino médio, passaram a direcionar o seu desenvolvimento e suas práticas pedagógicas visando contemplar ou apenas

“cumprir” os conhecimentos “mínimos” obrigatórios preconizados pela BNCC. Esses conteúdos obrigatórios são voltados para a construção de sujeitos com foco para o desenvolvimento de competências e habilidades “[...] que nada mais são do que demandas de conformação e adaptabilidade dos trabalhadores, pelos setores empresariais (Marques, 2018, p. 126)”, inviabilizando o aprofundamento de conteúdos de cunho crítico-social (Neto, 2021).

De acordo com Neto (2021), a implantação do NEM e da BNCC, em sua versão inicial, foram criadas por medidas provisórias aligeiradas e se concretizaram em um período de vulnerabilidade social, econômica e política no Brasil. Em 2016, o Brasil passou por um processo de *impeachment* da então presidenta Dilma Rousseff, que foi destituída do seu cargo de forma injusta e, ainda no ano de 2016, ocorreu a ascensão ao poder do então vice-presidente, Michel Temer, cujos interesses tanto no âmbito nacional quanto no internacional, estavam voltados para as demandas do capital e das frações burguesas dominantes (Motta; Frigotto, 2017).

Foi diante desse contexto de vulnerabilidade política no Brasil, que foram implementadas o NEM e da BNCC pelo então ministro da educação, Mendonça Filho, de forma a atender as demandas dos institutos filantrópicos nacionais como o “Movimento Todos pela Educação” apoiado pela Fundação Lemann e de órgãos supranacionais, em que as suas influências estão voltadas para o capital (Motta; Frigotto, 2017). Assim, as influências de órgãos supranacionais na construção da MP nº 746 e que se consolidou como a Lei Nº 13.415, podem ser observadas de forma explícita nos parágrafos do texto final da MP nº 746 descritos a seguir:

8. O Brasil utiliza o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB para avaliar a aprendizagem dos alunos. Esse índice leva em consideração o fluxo escolar (taxa de aprovação, evasão e abandono), a nota da Prova Brasil para ensino fundamental e a nota do Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB para o ensino médio. Na criação do IDEB, o Brasil definiu alcançar o índice 5,2 em 2021 com metas progressivas a cada dois anos. Essa meta está relacionada ao resultado obtido pelos 20 países mais bem colocados no mundo, que compõem a **Organização para cooperação e desenvolvimento econômico – OCDE**

[...]

18. Um novo modelo de ensino médio oferecerá, além das opções de aprofundamento nas áreas do conhecimento, cursos de qualificação, estágio e ensino técnico profissional de acordo com as disponibilidades de cada sistema de ensino, o que alinha as premissas da presente proposta às recomendações do **Banco Mundial e do Fundo das Nações Unidas para Infância – Unicef** (Brasil, 2016, *grifo nosso*).

Nesse sentido, concordamos com Marques (2018, p. 121), ao salientar que:

O alinhamento “às recomendações do Banco Mundial”, bem como a subordinação da educação a metas e resultados quantitativos, devidamente articulados à Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), demonstram a orientação da educação pública pretendida pelo novo governo. O que parece estar posto como racionalidade dominante nas políticas e ações do novo ministério, é a perspectiva do mercado, a busca de uma determinada eficiência ou qualidade [...].

Com isso, a BNCC e o NEM dão ênfase aos conteúdos “mínimos obrigatórios” ou os “direitos de aprendizagem” a serem desenvolvidos durante ensino médio, preconizando, através de códigos alfanuméricos de caráter técnico, os conteúdos que deverão ser abordados nas escolas, visando contemplar as competências e habilidades em concomitância com os itinerários formativos, com olhares na formação sujeitos técnicos e “empreendedores de si”, em que são auto-explorados pela racionalidade neoliberal vigente (Dardot; Laval, 2016).

No que cerne a BNCC, entendemos que esse documento normativo “[...] aparece como uma cartilha a ser cumprida; um elenco de conteúdos difusos, organizados em áreas sem identidade e sem vinculação com campos científicos de produção de conhecimento.” (Marques, 2018, p. 126). Ainda sobre a BNCC, concordamos com Sussekind (2019, p. 98) ao afirmar que:

[...] das políticas curriculares propostas pelo Ministério da Educação, a BNCC que circulou em versões progressivamente reduzidas em conteúdos e áreas e pautadas pela desideologização e o “Novo Ensino Médio” trazem uma conceituação de currículo (e de comum) que parecem se constituir a partir de uma perspectiva de decifrar uma escrita não escrita, uma escrita de entendimento único, colonial e eurocêntrico [...] Isso faz com que, teoricamente, a BNCC e o “Novo EM” possam ser caracterizados como abissais, indolentes, metonímicos e prolépticos.

Dessa forma, no contexto do NEM, a principal modificação foi a alteração da estrutura curricular dos componentes curriculares disciplinares que antes autônomas e a partir do NEM, foram aglutinadas em grandes áreas do conhecimento refletindo nos livros didáticos a partir da publicação do edital do PNLD de 2021, conforme o artigo 36 da Lei n.º 13.415, sendo divididas em: Linguagens e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e Formação Técnica e Profissional (Brasil, 2017).

3.2 OS IMPACTOS DO NOVO ENSINO MÉDIO NA GEOGRAFIA ESCOLAR

Como destacado anteriormente, a implementação do NEM impactou a estrutura curricular das disciplinas escolares a partir da obrigatoriedade nos três anos do ensino médio apenas das disciplinas de Português, Matemática e Inglês como previsto no Artigo 35-A da Lei 13.415/2017, em detrimento dos outros componentes curriculares de importância social como é o caso da Geografia, que perdeu sua obrigatoriedade no ensino médio, sendo facultativo aos alunos a sua oferta a partir do cumprimento da etapa básica inicial. Isso acaba refletindo diretamente na perspectiva de uma educação voltada para cumprir índices ou metas apenas quantitativas nacionais e internacionais como o PISA (Motta; Frigotto, 2017).

Nesse contexto de desobrigatoriedade da Geografia enquanto componente curricular no ensino médio, concordamos com Farias (2020, p. 138) ao relatar que:

A retirada da obrigatoriedade da Geografia ou a sua diluição em outras disciplinas nessa etapa escolar corresponde a uma das faces mais evidentes do projeto, que é a de dismantlar a formação básica e tolher o pensamento crítico, necessários em qualquer projeto de mudança, fundamental para qualquer utopia de ruptura com os parâmetros sociais do capitalismo vigente.

Ademais, a retirada da obrigatoriedade no ensino médio da Geografia foi uma verdadeira afronta a história da Geografia escolar, principalmente por que “[...] em nenhum outro momento da história educacional brasileira e em nenhum outro país do mundo se aventou preterir da Geografia como saber obrigatório para a formação integral da juventude (Farias, 2020, p. 139)”. Para além disso, no contexto brasileiro “[...] ao menos desde o Império, a Geografia sempre gozou da condição de disciplina obrigatória e os saberes por ela veiculados sempre foram considerados importantes na formação dos estudantes, em todos os níveis (Farias, 2020, p. 139)”.

Assim, no que tange ao espaço da Geografia escolar a partir da implementação da reforma do ensino médio, pode-se identificar uma:

[...] tamanha desvalorização pela disciplina e seu conjunto de saberes, posto que a mesma se dilui em meio a História, Sociologia e Filosofia. Isto é, a disciplina perde seu caráter obrigatório como componente curricular, e corresponde à área das Ciências Humanas e Sociais aplicadas, tornando-se pulverizada entre as disciplinas de História, Sociologia e Filosofia, cuja oferta será opcional à classe discente (Chagas; Silva; Siqueira, 2019).

Dessa forma, cabe salientar outras problemáticas que afetam de forma contundente as disciplinas de cunho crítico-social, sendo uma delas a diminuição da carga horária da Formação Geral Básica (FGB), passando de 2400 horas-aula durante os três anos de formação, para apenas 1600 horas-aula durante os três anos (Chagas; Silva; Siqueira, 2019). Em conformidade com o NEM, acrescentou-se também os “itinerários formativos”, que são cursos profissionalizantes que ganharam espaço no currículo do ensino médio com a inclusão de 1400 horas-aula de forma obrigatória, se consolidando como um ataque à autonomia das disciplinas que perderam sua obrigatoriedade, em que terão que se adequar às novas demandas de uma escola que atende, cada vez mais, a lógica neoliberal (Laval, 2019).

Urge destacar que com a desobrigação e com a diminuição da carga horária da Geografia promovidas pelo NEM, a profissão docente, também passa a ser diretamente afetada provocando, de acordo com Farias (2020, p. 140), uma grande “[...] retração da demanda por esses profissionais, o que coloca em questão o futuro dos mesmos e da licenciatura nesse campo do saber. Sem a sua obrigatoriedade, é evidente que o espaço de atuação do professor de Geografia se restringe.”

Para além disso, outra reverberação impactante do NEM, foi o agrupamento dos componentes curriculares em grandes áreas do conhecimento em conformidade com a BNCC e previsto para ser implementado no NEM, refletindo nos livros didáticos, em que tiveram que se adequar a essas mudanças provenientes do NEM e já foram implementadas no PNLD de 2021. Essa alteração partiu da premissa básica da “interdisciplinaridade”, porém o que se observou foi uma forma de esvaziamento dos conhecimentos científicos básicos para a formação dos estudantes do ensino médio.

Contudo, após fortes pressões dos movimentos sociais, em Junho de 2024 ocorreram mudanças no NEM, em que o presidente da república Luiz Inácio Lula da Silva, sancionou a Política Nacional de Ensino Médio que foi instituída por meio da Lei nº 14.945/2024. A norma reestrutura essa etapa de ensino, altera a Lei nº 9.394/1996, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e revoga parcialmente a Lei nº 13.415/17, que teve como principal modificação o aumento da carga horária da FGB de 1800 para 2400 horas e a volta da obrigatoriedade dos componentes curriculares antes afetados pelo NEM, sendo um avanço importante mediante os recentes retrocessos provocados pela reforma, porém a lógica empreendedora dos itinerários formativos continuam, sendo necessário a sua revogação por completa.

3.3 O LIVRO DIDÁTICO E SUAS DIVERSAS FUNCIONALIDADES

Rauber e Tonini (2014, p. 01), afirmam que o livro didático no atual contexto contemporâneo mesmo “Com a introdução de novos códigos textuais, (fotografias, gráficos, mapas, infográficos) e recentemente com a disposição de materiais digitais [...]” se mantém como um artefato cultural fundamental para o trabalho pedagógico na educação básica, sendo “[...] um recurso orientador e organizador da educação escolar” (Azambuja, 2017, p. 70). Assim, o livro didático continua ao longo da história exercendo uma grande importância na cultura escolar, tanto para o professor, quanto para o aluno que terá em suas mãos uma fonte de conhecimento científico.

Os livros didáticos exerceram e continuam exercendo uma centralidade na educação formal até os dias de hoje, se caracterizando por ter um papel fundamental na construção dos saberes escolares (Ferreira; Albuquerque, 2019). Porém, o livro didático não pode ser compreendido pelo docente como uma fonte verdadeira e única de todos os conteúdos e saberes ali expressos, sendo importante o professor utilizar o livro didático como um norteador e que seja abordado de forma crítica os conteúdos abordados nesse artefato.

Nesse contexto corroboramos com a afirmação de Tonini e Goulart (2017, p. 261), salientando que:

[...] o Livro Didático não deve ser o único recurso a ser usado nas ações pedagógicas, mas é de grande potencialidade porquanto opera em matéria de ser um ponto de encontro entre o saber da universidade (trazido pelo professor) e o saber dos estudantes (trazido pela vivência), permitindo múltiplos atores para dialogar com a Geografia inscrita no Livro Didático.

Reafirmando essa perspectiva sobre os usos do livro didático pelos professores na educação básica na atualidade, Azambuja (2017, p. 75) afirma que:

Pode-se dizer que o Livro Didático faz parte da cultura escolar. O que muda é a forma ou a finalidade desse uso. Na didática tradicional assume a função de ser o manual no qual o conteúdo está pronto para ser repassado para os alunos. Na didática renovada assume a função de ser um recurso didático metodológico, um guia orientador e organizador do ensino-aprendizagem.

Ademais, além de ser uma fonte importante de conhecimento científico para os alunos e guia norteador de práticas pedagógicas do professor, o livro didático

possui outras funcionalidades. É nesse sentido que Castellar (2017, p. 135) nos revela que “[...] a função do livro didático é muito mais ampla do que aquela a que estamos acostumados a observar nas salas de aula: a leitura e/ou a cópia sem questionamentos e discussões das temáticas propostas nele”.

Choppin (2004) ao realizar um estudo histórico acerca dos livros didáticos no contexto mundial destaca, que os livros escolares possuem múltiplas funções, que podem variar de acordo com o ambiente sociocultural, o contexto histórico, as disciplinas escolas, os níveis de ensino e as suas formas de utilização no ambiente escolar. Nesse contexto, Choppin (2004) ao versar sobre as múltiplas funções deste material escolar, afirma que o livro didático possui quatro funções, sendo elas:

1. Função referencial, também chamada de curricular ou programática, desde que existam programas de ensino: o livro didático é então apenas a fiel tradução do programa ou, quando se exerce o livre jogo da concorrência, uma de suas possíveis interpretações. Mas, em todo o caso, ele constitui o suporte privilegiado dos conteúdos educativos, o depositário dos conhecimentos, técnicas ou habilidades que um grupo social acredita que seja necessário transmitir às novas gerações.

2. Função instrumental: o livro didático põe em prática métodos de aprendizagem, propõe exercícios ou atividades que, segundo o contexto, visam a facilitar a memorização dos conhecimentos, favorecer a aquisição de competências disciplinares ou transversais, a apropriação de habilidades, de métodos de análise ou de resolução de problemas, etc.

3. Função ideológica e cultural: é a função mais antiga. A partir do século XIX, com a constituição dos estados nacionais e com o desenvolvimento, nesse contexto, dos principais sistemas educativos, o livro didático se afirmou como um dos vetores essenciais da língua, da cultura e dos valores das classes dirigentes. Instrumento privilegiado de construção de identidade, geralmente ele é reconhecido, assim como a moeda e a bandeira, como um símbolo da soberania nacional e, nesse sentido, assume um importante papel político. Essa função, que tende a aculturar — e, em certos casos, a doutrinar — as jovens gerações, pode se exercer de maneira explícita, até mesmo sistemática e ostensiva, ou, ainda, de maneira dissimulada, sub-reptícia, implícita, mas não menos eficaz.

4. Função documental: acredita-se que o livro didático pode fornecer, sem que sua leitura seja dirigida, um conjunto de documentos, textuais ou icônicos, cuja observação ou confrontação podem vir a desenvolver o espírito crítico do aluno. Essa função surgiu muito recentemente na literatura escolar e não é universal: só é encontrada — afirmação que pode ser feita com muitas reservas — em ambientes pedagógicos que privilegiam a iniciativa pessoal da criança e visam a favorecer sua autonomia; supõe, também, um nível de formação elevado dos professores (Choppin, 2004, p. 552-553, *grifo nosso*).

Dentre as múltiplas funções descritas por Choppin (2004), é mister reafirmar que na contemporaneidade ainda existem resquícios de cada uma dessas funções que são refletidas no espaço escolar, sob diferentes formas, mas com conteúdos igualmente relevantes. Cabe salientar também que a função ideológica e cultural do

livro didático existe desde o século XIX, porém ainda nos dias de hoje essa função vem sendo cada vez mais explorada por grandes agentes educacionais supranacionais, em que influenciaram nos currículos da rede básica escolar, acabam por influenciar também nos conteúdos a serem abordados nos livros didáticos, como é o caso da BNCC e as mudanças ocorridas pela reforma do ensino médio.

Ferreira e Albuquerque (2019) ao versarem sobre os livros didáticos enquanto fonte para o estudo históricos das disciplinas escolares, descrevem o livro didático como um veículo de transmissão de valores que os agentes hegemônicos desejam difundir, sendo também um instrumento facilitador da construção e da formação social de um indivíduo e de um povo.

Outra questão importante descrita por Choppin (2004) ainda sobre a função ideológica dos livros didáticos e na qual não podemos deixar de destacar é que:

Uma vez que são destinadas a espíritos jovens, ainda maleáveis e pouco críticos, e podem ser reproduzidos e distribuídos em grande número sobre todo um território, os livros didáticos constituíram-se e continuam a se constituir como poderosos instrumentos de unificação, até mesmo de uniformização nacional, linguística, cultural e ideológica (Choppin, 2004, p. 560).

Para mais, vale salientar a necessidade de destacarmos também o papel do livro didático enquanto mercadoria, sendo fonte de lucro de grandes empresas do ramo editorial e onde utilizam dos benefícios do principal e maior financiador - o Estado - para maximizar o seu lucro. Sobre o papel histórico do Estado, Munakata (2012, p. 60) afirma que “O mercado do livro didático, desde que se constituíram os sistemas nacionais de ensino, conta com a participação desse ator peculiar – o Estado”.

Ou seja, o Estado enquanto esse “ator peculiar”, na qual compra e distribui os livros terá papel primordial nesse esquema mercadológico a partir da ampliação cada vez maior do público leitor nas escolas, em que pese também na necessidade igualmente maior de livros didáticos e isso se refletirá no interesse e na busca pelo lucro de editoras por meio da educação, potencializando ainda mais a função do livro didático enquanto mercadoria.

Assim, não podemos deixar de destacar a função do Estado brasileiro enquanto agente de financiamento de livros didáticos no contexto nacional a partir da implementação em 1985 do PNLD enquanto política nacional de compra e

distribuição de livros didáticos, Ferreira e Tonetto (2018 p. 108) afirmam que “O Livro Didático é parte central da PNLD, sendo produzido por editoras, como processo de construção de obras mediados pelo Estado através do Ministério da Educação - MEC -, com processos de avaliação e distribuição.”

Ainda em relação à função do PNLD enquanto política nacional, na qual rege sobre as normativas e diretrizes que deverão ser cumpridas para a compra, a produção, a distribuição e a utilização dos livros didáticos no Brasil nas escolas públicas, Azambuja (2017, p. 70) revela que:

No Brasil a produção, publicação e distribuição de Livros Didáticos para as escolas públicas é atualmente política de Estado com a execução do PNLD – Programa Nacional do Livro Didático. Este Programa tornou-se um parâmetro para a qualificação e atualização desse campo editorial. Há evidências de mudanças destacadas nas avaliações das publicações incluídas no PNLD.

É a partir da publicação de editais padronizados pelo PNLD e financiados pelo governo federal, que “[...] a editora produz livros atendendo aos critérios de aprovação em estados com currículo conservador e acaba por abastecer o mercado nacional com esses produtos, mesmo em estados em que prevalecem outros padrões ideológicos.” (Munakata, 2012, p. 61). As editoras, atendendo a esses critérios, irão refletir também as intencionalidades de estados e órgãos com viés ideológico, a exemplo citado por Munakata (2012), sobre o viés conservador que está presente nos livros didáticos da contemporaneidade, e isso irá reverberar na forma como os estudantes irão compreender a sua realidade, modificando assim, a sua subjetividade e o seu modo de ver o mundo.

Sobre os impactos da BNCC e do NEM no PNLD e na estruturação dos livros didáticos de Geografia, Azevedo, Nunes e Mercine (2021, p. 02) afirmam que:

Essas modificações, aceleradas com a aprovação da BNCC para o Ensino Médio em 2018, incidiram sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), que a partir de sua edição de 2021 tem como objeto 2 a coleção de livros de Ciências Humanas e não mais das disciplinas de Geografia, História, Filosofia e Sociologia. Assim, o novo formato de livros didáticos do PNLD para o Ensino Médio vai influenciar significativamente no modo como os conteúdos serão trabalhados na sala de aula.

Como destacado anteriormente, o livro didático possui múltiplas funcionalidades sejam elas documentais, instrumentais, referenciais, ideológicas ou

culturais, ou até mesmo mercadológicas. Assim, podemos afirmar que o livro didático continua sendo uma fonte de intencionalidades ideológicas, principalmente nos depararmos nos últimos anos com o avanço das práticas neoliberais na educação através da implementação dos itinerários formativos no ensino médio, que acarretaram na diluição de disciplinas socialmente relevantes e na aglutinação de diversas disciplinas em grandes áreas do conhecimento, gerando também a superficialização de saberes importantes para a formação cidadã.

3.4 LIVRO DIDÁTICO DE GEOGRAFIA E SUAS TRANSFORMAÇÕES CAUSADAS PELA REFORMA DO ENSINO MÉDIO

Uma das reverberações da Reforma do Ensino Médio, foram sendo refletidas diretamente nos livros didáticos a partir da aglutinação das disciplinas escolares por grandes áreas do conhecimento, em que os livros didáticos foram modificados visando se adequar a essas transformações causadas pela implementação do NEM. Nesse sentido, o principal objetivo que provocou essa mudança foi a premissa da “interdisciplinaridade” entre as disciplinas, que apesar de ser importante correlacionarmos os conhecimentos de forma a contemplar as múltiplas complexidades do mundo contemporâneo, essa mudança provocou também uma superficialização na abordagem dos conteúdos e temas das disciplinas escolares.

Sobre as mudanças causadas nos livros didáticos a partir da implementação da Reforma do Ensino Médio, Crescência e Azevedo (2022, p. 07) salientam, que:

[...] antes dessa reforma tínhamos a aquisição de três volumes específicos de cada área, por séries, então tínhamos um total de doze livros no ensino médio inteiro considerando as disciplinas de Ciências Humanas e Sociais, agora temos nove livros destinados aos alunos, desses seis específicos por áreas do conhecimento, um por área de projetos integradores, um de projeto de vida para todas as áreas, e um de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas em diálogo com a Matemática, já o professor contém dez livros destinados a ele, seis por áreas do conhecimento, um de projeto integrador por área, um projeto de vida de todas as áreas, um de Ciências Humanas Sociais Aplicadas em diálogo com a Matemática e um volume específico para a formação continuada do professor.

Essa alteração que provocou uma transformação nos livros didáticos do ensino médio, foi consolidada a partir da publicação em 2020 do edital do PNLD de 2021, onde já continha as premissas estabelecidas pela reforma do ensino médio. Com isso, os livros didáticos foram alterados e a Geografia também sofreu forte

impacto, principalmente diante da perda de sua autonomia em relação aos editais anteriores como o edital do PNLD de 2018, na qual mediante a implementação da reforma essa autonomia foi suprimida.

Adicionalmente, outra problemática que afeta a Geografia nos livros didáticos do ensino médio está relacionada com a fragmentação dos princípios, das categorias e dos temas da Geografia, em que todas estão interconectadas, mas a partir do NEM, esses saberes foram fragmentados e generalizados (Crescência; Azevedo, 2022). Antes da implementação do NEM e da BNCC, os livros didáticos do ensino médio eram divididos por coleções únicas e autônomas para cada disciplina escolar como iremos analisar no item a seguir, porém, com o surgimento do NEM, os livros didáticos foram divididos em áreas do conhecimento, prejudicando no aprofundamento dos conteúdos e saberes disciplinares.

No que tange a Geografia escolar, no edital do PNLD de 2018, antes das mudanças da reforma do ensino médio, o número máximo de páginas por volumes poderia chegar a 288, totalizando assim, 864 páginas. Já no PNLD de 2021, na qual já estavam explícitas as mudanças do NEM, os livros didáticos de Geografia foram aglutinados na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, sendo divididas em seis volumes específicos de até 160 páginas cada, totalizando 960 páginas para as disciplinas de História, Geografia, Filosofia e Sociologia.

É diante das mudanças ocorridas nos livros didáticos a partir da reforma neoliberal do NEM, que salientamos que essas mudanças corroboram para o desprezo pelas disciplinas de cunho crítico-social como a Geografia e a supervalorização das disciplinas de Português e Matemática que visam se adequar a dispositivos de avaliação quantitativos como o PISA e o IDEB que “[...] passaram a ser instrumentos de definição de qualidade, o que na perspectiva crítica não pode servir de parâmetro de qualidade de ensino.” (Motta, Frigotto, 2017, p. 365).

Nesse viés, entendemos que, mediante a implementação do NEM e da BNCC, o conceito de território, enquanto categoria de análise para a compreensão do espaço geográfico, foi afetado diretamente pela aglutinação dos livros didáticos em grandes áreas do conhecimento, provocando na sua superficialização conceitual e para além disso, acarretando também no esvaziamento do pensamento geográfico.

3.5 O TERRITÓRIO E SUAS REPRESENTAÇÕES NA BNCC DO ENSINO MÉDIO

A BNCC sob as prerrogativas do NEM, aborda o conceito de território no componente curricular de Geografia, de forma conjunta e interconectada com o conceito de fronteira. Ou seja, ao destacar a importância do conceito de território, a BNCC retrata a indissociabilidade entre território e a fronteira. Nesse sentido, a BNCC conceitua o território da seguinte forma:

Território é uma categoria usualmente associada a uma porção da superfície terrestre sob domínio de um grupo e suporte para nações, estados, países. É dele que provêm alimento, segurança, identidade e refúgio. Engloba as noções de lugar, região, fronteira e, especialmente, os limites políticos e administrativos das cidades, estados e países, sendo, portanto, esquemas abstratos de organização da realidade. Associa-se a ele também a ideia de poder, jurisdição, administração e soberania, dimensões que expressam a diversidade das relações sociais e permitem juízos analíticos (Brasil, 2017, p. 552).

Pode-se observar, de maneira prévia, uma predominância da dimensão jurídico-política em detrimento da concepção integradora na definição do conceito de território, não levando em conta as territorialidades. Porém, ao caracterizar o conceito de território como categoria geográfica, devemos destacar as conexões que a BNCC trata, tais como: Nações; Estados; Países; Lugar; Região e Fronteira; Limites. Mesmo diante da necessidade de correlacionar esses conceitos para uma compreensão holística do espaço geográfico, pode-se perceber que existe uma falta de contextualização das diferentes territorialidades e que não remetem a dimensão integradora na qual entendemos ser a mais adequada na abordagem do território.

Assim, a BNCC preconiza, mediante dez competências gerais na educação básica e outras seis competências específicas, os conteúdos “essenciais” para serem abordados em sala de aula. Entre as seis competências específicas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas para o ensino médio, pode-se observar a presença do conceito de território em apenas uma competência específica, a saber:

Competências Específicas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas:
Competência 02 - Analisar a formação de territórios e fronteiras em diferentes tempos e espaços, mediante a compreensão dos processos sociais, políticos, econômicos e culturais geradores de conflito e negociação, desigualdade e igualdade, exclusão e inclusão e de situações que envolvam o exercício arbitrário do poder (Brasil, 2017, 573, *grifo nosso*).

A competência específica 02 (Quadro 01) da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, representa de forma ampla o conceito de território, sendo diretamente correlacionado com o conceito de fronteira, ou seja, pode-se perceber uma nítida correlação entre os conceitos, que é importante para a compreensão do conceito de território, porém a abordagem dessa competência trata de maneira genérica esse conceito ao não levar em conta as multiplicidades do território.

Quadro 01 - Habilidades da Competência Específica 02

Habilidades da Competência 02
(EM13CHS201) - Analisar e caracterizar as dinâmicas das populações, das mercadorias e do capital nos diversos continentes, com destaque para a mobilidade e a fixação de pessoas, grupos humanos e povos, em função de eventos naturais, políticos, econômicos, sociais, religiosos e culturais, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a esses processos e às possíveis relações entre eles.
(EM13CHS202) - Analisar e avaliar os impactos das tecnologias na estruturação e nas dinâmicas de grupos, povos e sociedades contemporâneos (fluxos populacionais, financeiros, de mercadorias, de informações, de valores éticos e culturais etc.), bem como suas interferências nas decisões políticas, sociais, ambientais, econômicas e culturais.
(EM13CHS203) - Comparar os significados de território, fronteiras e vazio (espacial, temporal e cultural) em diferentes sociedades, contextualizando e relativizando visões dualistas (civilização/barbárie, nomadismo/sedentarismo, esclarecimento/obscurantismo, cidade/campo, entre outras).
(EM13CHS204) - Comparar e avaliar os processos de ocupação do espaço e a formação de territórios, territorialidades e fronteiras, identificando o papel de diferentes agentes (como grupos sociais e culturais, impérios, Estados Nacionais e organismos internacionais) e considerando os conflitos populacionais (internos e externos), a diversidade étnicocultural e as características socioeconômicas, políticas e tecnológicas.
(EM13CHS205) - Analisar a produção de diferentes territorialidades em suas dimensões culturais, econômicas, ambientais, políticas e sociais, no Brasil e no mundo contemporâneo, com destaque para as culturas juvenis.
(EM13CHS206) - Analisar a ocupação humana e a produção do espaço em diferentes tempos, aplicando os princípios de localização, distribuição, ordem, extensão, conexão, arranjos, casualidade, entre outros que contribuem para o raciocínio geográfico.

Fonte: O autor adaptado de Brasil (2017, p. 573)

Além disso, para cada competência específica deve-se abordar também as habilidades que deverão ser mobilizadas para a consolidação de cada competência. Dessa forma, no que cerne as habilidades da competência específica 02, podemos observar que existe sim uma abordagem do território de forma a contemplar uma concepção integrada, porém ainda de forma superficial e pouco aprofundada.

4. O ESAZIAMENTO CONCEITUAL DO TERRITÓRIO NO LIVRO DIDÁTICO DO NOVO ENSINO MÉDIO

4.1 OS CRITÉRIOS PARA A ANÁLISE DOS LIVROS DIDÁTICOS INVESTIGADOS

Ao considerarmos o livro didático enquanto objeto de pesquisa, buscamos compreender como o conceito de território é abordado nos livros didáticos antes e depois do NEM. Para isso, propomos quatro categorias analíticas com base na técnica de AC de Bardin (1977), para realizar a análise da abordagem do conceito de território em dois volumes aprovados no PNLD de 2018 e no PNLD de 2021.

Assim, utilizamos como *corpus* analítico da pesquisa duas coleções de livros didáticos, com dois volumes aprovados no PNLD de 2018 (anterior a reforma) e no PNLD de 2021 (posterior a reforma) ambos da editora moderna. A partir disso, analisaremos na subseção seguinte as principais alterações na abordagem do conceito de territórios nos dois volumes de livros didáticos selecionados.

Para a realização da análise da abordagem sobre o conceito de território nos volumes escolhidos, recorreremos à técnica de categorização proposta por Bardin (1977), para a elaboração dos critérios que serão aplicados na análise de cada livro didático. Assim, elaboramos quatro critérios norteadores da pesquisa (Figura 03) que serão aprofundados a seguir.

A primeira categoria analítica que iremos analisar é a “*Clareza na Definição do Conceito de Território*”, ou seja, a partir desse critério, busca-se compreender se o livro didático define o conceito de território de forma clara e aprofundada. Com isso, visamos entender se a abordagem do território está atrelada aos seus aspectos sociais, valorizando as múltiplas territorialidades e as complexidades dos territórios.

A segunda categoria analítica denominada de “*Correlação com outros Conceitos Geográficos*”, é uma categoria que visa analisar se o conceito de território é abordado de forma a conectar de maneira integrada e relacionada com outros conceitos importantes no âmbito da Geografia, tais como: Territorialidade, Fronteiras; Limites; Relações de Poder.

A terceira categoria analítica busca investigar se o livro didático aborda o território em uma dimensão integradora de maneira a contemplar as múltiplas perspectivas tanto de bases materialistas, quanto simbólicas, colaborando para uma abordagem completa do território. Assim, denominamos essa categoria de “*Caráter Integrador do Território*”, buscando analisar se o livro didático dá ênfase aos

aspectos, culturais, sociais, políticos, e econômicos que envolvem o conceito de território.

A quarta e última categoria analítica utilizada para a compreensão da abordagem do conceito de território nos livros didáticos do NEM, está relacionado com a forma como o conceito representa os aspectos multiescalares do território, denominada de “*Contextualização Multiescalar*”, onde serão analisados a abordagem do conceito de território, utilizando como referência os exemplos nas escalas de análise global, nacional, regional e local, abordando o conceito de território de forma a correlacionar com o espaço global até o espaço vivido do aluno.

Figura 03 - Esquematização das categorias analíticas da pesquisa



Fonte: O Autor (2024)

Para avaliar as categorias analíticas destacadas anteriores, subdividimos as avaliações em três abordagens diferentes, a saber: 1) Abordagem Consistente, que trata de uma representação adequada da categoria; 2) Abordagem Inconsistente, sendo aplicado quando a abordagem for inadequada ou generalizada e 3) Abordagem Inexistente, que é aferido quando não existe uma representação da categoria analítica observadas nos livros didáticos analisados.

4.2 AS COLEÇÕES E OS VOLUMES ESCOLHIDOS PARA A ANÁLISE DOS LIVROS DIDÁTICOS

Os livros didáticos selecionados para a análise comparativa da abordagem sobre o conceito de território, foram oriundos de coleções aprovadas no PNLD de 2018 e de 2021, em que buscamos escolher os livros didáticos que possuem maior capilaridade⁵ nas redes de ensino do Brasil. Nesse sentido, dentre as 14 coleções aprovadas no PNLD de 2018, selecionamos a coleção “*Geografia Contextos e Redes*”, que tem três volumes no total, mas identificamos, a partir da análise dos sumários, que apenas o volume do 1º ano do ensino médio, da editora moderna, condiz com os pressupostos da pesquisa, com um capítulo dedicado ao território.

A coleção possui três autores, sendo eles: Ângela Corrêa da Silva, mestre em educação pela Pontifícia Universidade Católica (PUC) de Campinas e professora de Geografia e Geopolítica no ensino médio e em cursos pré-vestibulares, Nelson Corrêa da Silva, Bacharel e Licenciado em Geografia pela Universidade de São Paulo (USP) e que é professor nos ensinos fundamental e médio e cursos pré-vestibulares, e Ruy Lozano, Bacharel e Licenciado em Ciências Sociais pela USP e também é professor no ensino médio.

No que se refere aos volumes selecionados do PNLD 2021, dentre às 14 coleções aprovadas no edital, escolhemos a coleção da “*Moderna Plus - Ciências Humanas e Sociais Aplicadas*”, que possui seis volumes na sua totalidade, mas selecionamos, a partir de uma análise minuciosa dos sumários dos seis volumes, o volume que mais está relacionado com os objetivos da pesquisa, que foi o volume 04 nomeado como: “*Poder e Política*”.

A coleção é composta por vários autores (23 no total), sendo apenas três com formação específica em Geografia, a saber: Lygia Terra, Licenciada em Geografia pela USP e é professora na rede estadual de São Paulo, Regina Araújo, Doutora em Ciências na área de Geografia Humana pela USP e é professora de cursos preparatórios para o Itamaraty e Raul Borges Guimarães, Doutor em Ciências na área de Geografia Humana pela USP e é professor titular do Departamento de Geografia da Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho (Unesp).

⁵ Dados das tiragens por editora disponíveis no link: <<https://www.gov.br/fnde/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/pnld/dados-estatisticos>>. Acesso em 05 Fev. 2025.

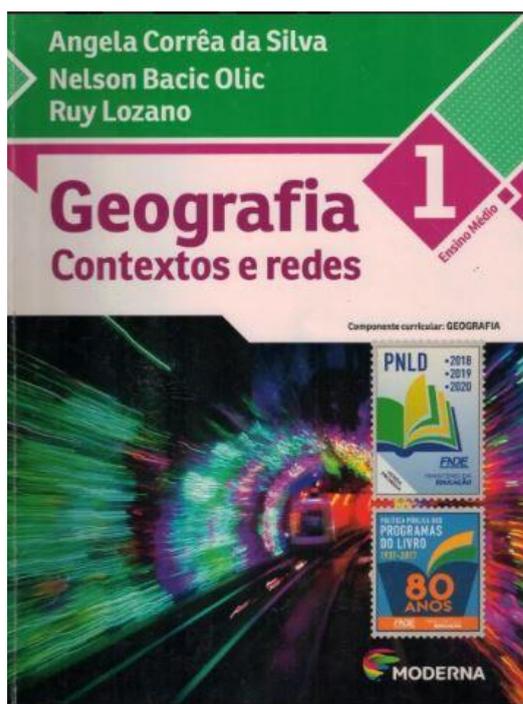
A partir disso, podemos identificar algumas mudanças significativas no que tange a autoria dos livros didáticos de Geografia, sendo os livros didáticos do PNLD de 2018 elaborado por autores com autoridade acadêmica em Geografia e Ciências Sociais, diferentemente dos livros de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas do PNLD de 2021, na qual possui 23 autores ao total, mas apenas três com formação específica em Geografia, isso reflete diretamente um dos impactos da lógica da “interdisciplinaridade” defendida pelos autores do NEM.

4.3 ANÁLISE DA ABORDAGEM DO CONCEITO DE TERRITÓRIO NOS LIVROS DIDÁTICOS APROVADOS NO PNLD DE 2018

4.3.1 Análise do Livro Didático - 01 - Geografia Contextos e Redes

Ao analisarmos o volume 01 (Figura 04) da coleção “*Geografia Contextos e Redes*”, identificamos, a partir da análise do sumário, que o livro didático possui 10 capítulos em sua totalidade e podem ser observados de forma detalhada no quadro 02, sendo o capítulo 04, denominado como “O território brasileiro”, o capítulo que escolhido para a análise da abordagem sobre o território, por propiciar um capítulo dedicado a abordagem do território.

Figura 04 - Volume 01/Editora Moderna - PNLD 2018



Fonte: Editora Moderna

Além disso, observamos também que o capítulo 04 (O território brasileiro) possui 19 páginas no total, sendo dividido em quatro subitens, a saber: 1. Conceito de território; 2. Caracterização geral do território brasileiro; 3. Organização político-administrativo do Brasil; 4. Formação territorial do Brasil, além das atividades de fixação. Ao longo do capítulo, identificamos também um elevado número de informações secundárias, com destaque para as seções de “leitura complementar”, além da seção de dicas de sites, vídeos e filmes com nome de “midiateca”, entre outros, corroborando a afirmação de Rauber e Tonini (2014) ao salientarem que os livros didáticos nos últimos anos modificaram sua dinâmica textual com a introdução de novos dispositivos e códigos textuais, como fotografia, infográficos e mapas.

Quadro 02 - Organização dos capítulos do livro didático analisado - LD1

Capítulos	Nome dos capítulos
Capítulo 01	O espaço geográfico (Páginas 12-29)
Capítulo 02	Cartografia: Uma forma de ler o mundo (Páginas 30-61)
Capítulo 03	Região e regionalização (Páginas 62-77)
Capítulo 04	O território brasileiro (Páginas 78-97)
Capítulo 05	O sistema terrestre (Páginas 98-121)
Capítulo 06	O modelado da crosta terrestre (Páginas 122-141)
Capítulo 07	Clima, vegetação e hidrografia (Páginas 142-169)
Capítulo 08	As bases físicas do Brasil (Páginas 170-209)
Capítulo 09	Recursos energéticos (Páginas 210-233)
Capítulo 10	Políticas ambientais (Páginas 234-259)

Fonte: O Autor (2024)

No que tange ao primeiro critério de análise, identificamos que a abordagem e a clareza conceitual do território se dá de maneira adequada no livro didático, com destaque logo no início do capítulo (Figura 05), a partir de uma citação de Marcelo Lopes de Souza, renomado geógrafo da Geografia humana, que versa sobre o conceito de território a partir de uma citação, se adequando de forma consistente ao conceber o território enquanto um campo de forças e redes calcados nas relações de poder.

Figura 05 - Representação do conceito de território - LD1



Fonte: Editora Moderna, p. 78, 2016.

Ademais, cabe destacar também que no item 1 (Conceito de território), o livro versa sobre a origem do conceito de território (Figura 06), abordando não apenas no contexto da Geografia, mas salienta que a origem do termo remonta ao século XVII a partir da Biologia, em que era utilizado para designar uma determinada área delimitada por uma espécie em específico, coadunando com a concepção do território na perspectiva naturalista, como retrata Haesbaert (2004).

Contudo, no mesmo item os autores do livro afirmam que no contexto da Geografia, o território adquiriu novos contornos em comparação à perspectiva naturalista, dando ênfase a questões políticas, sendo uma forma resultante do exercício de dominação de um determinado agente, como o Estado nacional. Além disso, os autores do livro didático, ressaltam que atualmente o Estado nacional não é mais o único agente político na dominação dos territórios, mas que existem diferentes formas de dominação, para além da força de dominação estatal.

Figura 06 - Concepções sobre o território - LD1



Fonte: Editora Moderna, p. 80, 2016.

Assim, a partir da análise do primeiro critério, consideremos que o livro aborda de maneira clara e consistente o conceito de território, abarcando de forma adequada a citação de Souza (1995) e contextualizando o termo território desde suas origens na Biologia, mesmo que de forma a caracterizar o território na perspectiva, inicialmente, naturalista e em seguida na perspectiva jurídico-político, até considerar a sua importância na Geografia no atual contexto contemporâneo.

Outro aspecto importante para a análise da abordagem do território no livro analisado, está diretamente relacionado com a correlação do território com outros conceitos geográficos. Na página 80, no item que trata sobre o conceito de território, observamos logo de início do parágrafo uma clara correlação entre território e fronteira no momento em que os autores afirmam que:

Na Geografia, o termo território adquiriu contornos primordialmente políticos: um território é resultante do exercício de dominação de determinado agente, o Estado nacional. Nesse sentido, o conceito de fronteira está atrelado ao de território, pois ela se constitui entre dois ou mais territórios (Silva, Olic; Lozano, 2016, p. 80).

Para além disso, identificamos outra correlação na página 82, em que os autores se referem sobre as fronteiras em uma abordagem clara sobre os seus limites e as suas definições e concepções na Geografia, sempre correlacionando com o conceito de território, como pode ser observado na Figura 07. Porém, conceitos importantes como a territorialidade, que está intimamente ligado ao território, foi brevemente mencionado na página 81 a partir unicamente de uma

citação, versando que o território do Estado contém muitas territorialidades, além de citar a territorialidade dos povos indígenas como exemplo.

Figura 07 - Correlação entre território e fronteiras - LD1

◆ As fronteiras

O termo *fronteira* tem a mesma raiz da palavra *frente*; portanto, o sentido etimológico seria "o que se põe à frente de algo". Atualmente, palavra **fronteira** designa o encontro dos territórios — já que os continentes estão quase inteiramente divididos em territórios de Estados nacionais. Dessa forma, como afirma o geógrafo André Roberto Martin, o conceito de fronteira pode ser associado ao Estado-nação. Nas fronteiras, há inúmeras situações representativas de trocas entre populações de diferentes territórios e, portanto, elas apresentam grande dinamismo.

Para o estabelecimento dos **limites**, em áreas de fronteira, são elaboradas regras que podem gerar conflito, sobretudo quando há uma população que compartilha uma mesma origem e os mesmos costumes. Isso porque a principal função dos limites é estabelecer de forma exata onde termina cada território. Os Estados nacionais, por exemplo, negociam o estabelecimento de linhas divisórias que marquem exatamente a extensão de seus domínios territoriais, onde eles exercem seu poder ou sua **soberania**. Nas fronteiras pode ou não residir uma população e desenvolver-se a vida em sociedade.

Soberania
Propriedade ou qualidade que caracteriza o poder político supremo do Estado dentro do território nacional e em suas relações com outros Estados.

Fonte: Editora Moderna, p. 81, 2016.

Dessa forma, podemos perceber que existe uma clara abordagem correlacionada entre os conceitos de território, limites, fronteiras e mesmo que de forma generalizada, a territorialidade também foi abordada no capítulo (Figura 08). Diante disso, consideramos que existe uma abordagem consistente das correlações entre o conceito de território com outros conceitos da Geografia, mas não podemos deixar de salientar a clara predominância de uma concepção de território meramente jurídico-político, em detrimento de uma abordagem integradora como defende Haesbaert (2004).

Figura 08 - Relação entre território e territorialidade - LD1

Atualmente, não se considera o Estado nacional o único agente político; por isso, o termo *território* é utilizado em sentido mais amplo: ele indica uma área delimitada pelo exercício de poder de uma coletividade e/ou de uma instituição. Isso significa que o território do Estado contém muitas territorialidades: o território dos estados, o dos municípios, o dos moradores de um bairro etc. Instituições e grupos de pessoas apropriam-se de um espaço construindo regras para seu uso, que devem ser seguidas por todos que queiram também utilizar aquele espaço.

Fonte: Editora Moderna, p. 80, 2016.

Ao analisarmos se no livro didático em tela, aborda ou não o território em uma perspectiva integradora, identificamos uma predominância da perspectiva jurídico-política ao referir sobre as questões políticas na concepção do território. Ao conceber o Estado nacional não o único, mas o principal agente na concepção de território, fica evidente que a visão clássica do território calcado na perspectiva da Geografia política de Ratzel ainda continua influenciando a abordagem desse conceito tão importante, provocando uma visão unilateral sobre o território.

Para além disso, durante o capítulo o território é utilizado apenas como base para caracterizar geograficamente o território brasileiro de maneira dicotomizada, como pode se identificar na figura 09, sem abordar questões sociais, econômicas, culturais e políticas de maneira integradora como defende Haesbaert (2004). Dessa forma, é necessário uma visão para além da mera caracterização do território, mas que abarque as mudanças constantes nos territórios, compreendendo como um híbrido.

Figura 09 - Caracterização do território brasileiro - LD1



2 Caracterização geral do território brasileiro

Diversas questões podem nos guiar para uma boa compreensão do território do Brasil quando o observamos em um mapa-múndi. Inicialmente, é importante identificar sua posição em relação às coordenadas geográficas, a fim de compreendermos não apenas sua localização com relação aos outros países, mas também as influências climáticas resultantes de sua posição no planeta.

Localizado totalmente no hemisfério Oeste (ou Ocidental) do planeta, o Brasil possui a quinta maior extensão territorial do mundo, com uma área de 8.515.767 km². O país é atravessado ao norte pela linha do Equador e ao sul pelo trópico de Capricórnio: 93% de seu território localiza-se no hemisfério Sul e apenas 7% no hemisfério Norte.

Posicionado na porção centro-oriental da América do Sul, o território brasileiro apresenta 23.086 km de fronteiras; destas, 7.367 km são marítimas e 15.719 km terrestres (abarcando a maioria dos países da América do Sul, exceto o Chile e o Equador). Outros aspectos que ilustram muito bem a dimensão de nosso país são seus pontos extremos ao norte, ao sul, a leste e a oeste do território.

Fonte: Editora Moderna, p. 84, 2016.

Com isso, consideramos que no terceiro critério analisado, não existe uma abordagem integradora da concepção do território, mas pelo contrário, identificamos uma acepção meramente descritiva e dicotômica e que não instigam os alunos a

refletirem de maneira integradora, entendendo o território como um híbrido entre a sociedade-natureza, entre a política, a economia e a cultural que são indissociáveis e que podem ser abordados de forma a contemplar as suas múltiplas concepções enquanto um conceito híbrido.

Em relação ao quarto e último critério de análise, na qual se refere a contextualização multiescalar na abordagem do território, identificamos que no início do capítulo o livro, na página 80, que os autores citam exemplos claros e relevantes sobre as escalas de análise do território, desde a escala nacional, até uma escala local, com um exemplo que pode ser observado na Figura 10, mencionando o próprio bairro do estudante como uma espaço que submetido ao poder municipal, do estado e da união.

Figura 10 - Contextualização multiescalar do território - LD1

Assim também é bastante útil analisarmos o espaço segundo diferentes escalas de abordagem: nacional, estadual, regional, local. Em um bairro, é possível encontrar lugares apropriados por diferentes grupos de pessoas; no entanto, todos eles estão submetidos ao poder do município, do estado e da União, mesmo que exista a elaboração de diferentes regras de uso dos lugares.

Fonte: Editora Moderna, p. 80, 2016.

Porém, observa-se também que a contextualização do território em múltiplas escalas, representa ainda uma perspectiva jurídico-política, em que reflete os pressupostos da Geografia política clássica, em detrimento de uma perspectiva integradora. Haesbaert (2004) ao apresentar uma nova proposta de abordagem do território, reafirma que é necessário superar uma visão unidirecional no que tange a ao território e dar um outro olhar sobre esse conceito através de uma concepção integradora.

Quadro 03 - Síntese da análise do LD1

Volume: Geografia Contextos e Redes - Volume 01 - PNLD 2018			
Categorias / Abordagem	Consistente	Inconsistente	Inexistente
Clareza na definição do conceito de território	X		

Correlação com outros conceitos geográficos	X		
Caráter integrador do conceito de território			X
Contextualização multiescalar	X		

Fonte: O Autor (2024)

Assim, a partir da análise do livro didático da editora Moderna aprovado no PNLD de 2018, observamos que o livro aborda de forma consistente três, das quatro categorias analíticas investigadas, como pode ser observado no quadro 03 que está representando uma síntese das categorias de análise, contribuindo para uma abordagem consistente do território, contudo, não podemos deixar de salientar que é necessário uma abordagem integradora do território, com vistas a superar uma dimensão meramente jurídico-político.

4.4 ANÁLISE DA ABORDAGEM DO CONCEITO DE TERRITÓRIO NOS LIVROS DIDÁTICOS APROVADOS NO PNLD DE 2021

4.4.1 Análise do Livro Didático - 02 - Poder e Política

Em relação ao livro didático aprovado no PNLD de 2021, selecionamos o volume 02 (Figura 11) da coleção “*Moderna Plus - Ciências Humanas e Sociais Aplicadas*”, em que identificamos, a partir da análise do sumário, que o livro didático possui apenas 06 capítulos (Quadro 04), sendo o capítulo 05 intitulado como “Territórios e fronteiras dos Estados Nacionais”, o capítulo que escolhemos para a análise da abordagem sobre o território.

Quadro 04 - Organização dos capítulos do livro didático analisado - LD2

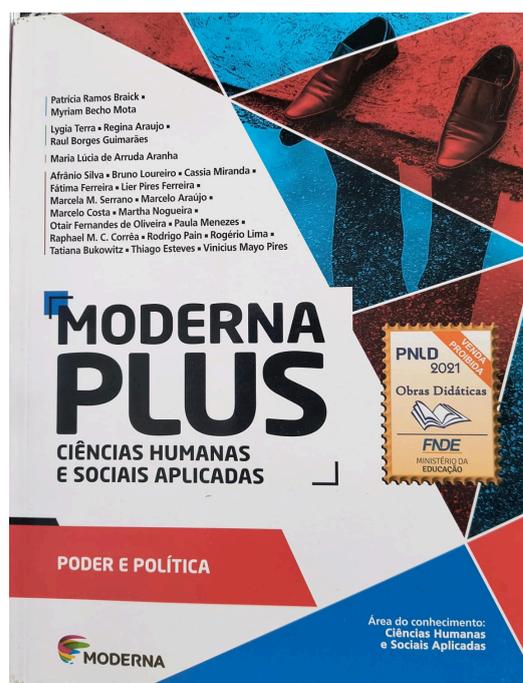
Capítulos	Nome dos capítulos
Capítulo 01	Conceitos fundamentais de filosofia política (Páginas 10-33)
Capítulo 02	Poder, política e democracia (Páginas 34-57)
Capítulo 03	Estados modernos: das monarquias absolutistas ao

	Império Napoleônico (Páginas 58-81)
Capítulo 04	Revoluções liberais e teorias políticas do século XIX (Páginas 82-105)
Capítulo 05	Territórios e fronteiras dos Estados Nacionais (Páginas 106-127)
Capítulo 06	Fronteiras estratégicas e disputas territoriais (Páginas 128-153)

Fonte: O Autor (2024)

O capítulo 05 possui 26 páginas no total, em que são subdivididos em quatro subitens, sendo eles: 1. A Geografia política; 2. Divisão político-territorial do mundo; 3. Descolonização e mudanças territoriais e 4. Cartografia e geopolítica. Ademais, durante o capítulo, os autores utilizam-se de diferentes recursos cartográficos para atrair a atenção dos alunos, porém não possui uma amplitude adequada de informações complementares sobre o conteúdo exposto, apenas apresenta algumas seções com recomendações de leituras e vídeos, além dos textos serem longos, diferentemente do volume anteriormente analisado, que é edição passada do PNLD, em que possui uma abrangência de informações complementares maior.

Figura 11 - Volume 04/Editora Moderna - PNLD 2021



Fonte: Editora Moderna

Em relação ao primeiro critério de análise, identificamos uma ausência da abordagem do conceito de território ao longo de todo o capítulo, retratando apenas a origem histórica da Geografia Política a partir de Ratzel (Figura 12), em detrimento de uma abordagem conceitual do território. Isso reflete diretamente um dos impactos do NEM, em que para Crescência e Azevedo (2022), com a implementação do NEM, as categorias de análise da Geografia foram fragmentadas e esvaziadas, sob a premissa da interdisciplinaridade. Portanto, o que observamos foi um processo de apagamento das principais categorias para a análise do espaço geográfico, sendo o conceito de território um dos conceitos mais esvaziados.

Figura 12 - Representação da Geografia Política - LD2



Fonte: Editora Moderna, p. 106, 2020.

Ademais, o que observamos foram apenas meras citações sobre o território e de forma complementar ao que foi descrito sobre a gênese da Geografia política, com ênfase ao papel do Estado-nação, coadunando com Souza (2000) ao salientar que a concepção de território normalmente é abordada em uma perspectiva

predominantemente jurídico-político, na qual é caracterizado como um espaço de domínio do Estado nacional, ou seja, arraigados na concepção baseada em Ratzel.

Para além disso, com a ausência da abordagem do território no volume analisado, os estudantes não terão a possibilidade de compreender a relevância do território para desvelar as relações de poder impostas na sociedade capitalista contemporânea a partir dos livros didáticos, cabendo ao professor o papel de trabalhar de forma mais aprofundada esse conceito. Ademais, essa ausência reforça a afirmativa de Neto (2021) de que os interesses do mercado foram atendidos no NEM, mediante a inserção de cursos técnicos e disciplinas como projeto de vida, em detrimento de disciplinas com conteúdos socialmente relevantes como a Geografia.

Outro aspecto importante para a análise da abordagem sobre o território, está relacionado com a correlação do território com outros conceitos geográficos, apesar da ausência da concepção de território, identificamos que existe uma abordagem sobre a concepção de fronteiras (Figura 13) a partir da descrição de sua origem diante de um contexto histórico que remonta ao Império Romano em uma abordagem meramente político acerca desse conceito.

Figura 13 - Noções sobre fronteiras - LD2

Estado, território e poder

As **fronteiras** definem a extensão geográfica da soberania do Estado. No espaço que delimitam, ou seja, no território nacional, o poder do Estado é soberano. É ele quem controla as forças armadas, estabelece as divisões internas, realiza os censos e organiza as informações sobre a população e as atividades econômicas, bem como formula estratégias de desenvolvimento ou de proteção do território.

A noção política de fronteira foi desenvolvida durante o **Império Romano**. O *limes romanus* (termo em latim que significa "limite romano") definia os limites territoriais do Império, separando-os das áreas ocupadas por outros povos. As legiões romanas protegiam o império, fortalecendo o *limes*.

Na Europa, durante a Alta Idade Média, o poder político não estava unificado geograficamente, mas encontrava-se fragmentado em um mosaico de principados, condados, ducados e domínios eclesiásticos, cada um com suas leis, seus tributos e suas regras. Cada uma das grandes linhagens aristocráticas possuía exército próprio, que podia até mesmo ser maior que o do rei. O poder político nessa época não era territorial, mas pessoal. Casamentos entre a nobreza de linhagens diferentes unificavam domínios, reorganizando o poder político segundo as ligações familiares.

Fonte: Editora Moderna, p. 107, 2020.

Ademais, o conceito de limite também é abordado durante o capítulo, mais especificamente na página 109 (Figura 14) em uma seção que aborda a divisão político-territorial do mundo, reafirmando uma concepção predominantemente política e de forma descritiva sobre as concepções de limites e fronteiras, sem mencionar o conceito de território em nenhum momento. Dessa forma, a ausência do território provoca um esvaziamento também nos outros relacionados a ele, que não são abordados de forma integrada.

Figura 14 - Concepção sobre limite e fronteira - LD2

➤ Divisão político-territorial do mundo

Os países que existem hoje no mundo apresentam dimensões territoriais diversas. Rússia, Canadá, Estados Unidos, China e Brasil, por exemplo, são chamados de **países continentais** devido à grande extensão territorial deles. A Rússia se alonga no sentido leste-oeste, enquanto o Chile ocupa uma estreita faixa de terra alongada no sentido norte-sul. Existem também os países insulares, que ocupam apenas uma ilha, como é o caso de Cuba, ou um arquipélago, tal como o Japão.

Os **limites** entre os países, de forma geral, foram estabelecidos por guerras, acordos ou tratados. Para demarcar as “linhas imaginárias” que observamos em mapas políticos, podem ser usados como referências acidentes geográficos, como rios, serras e montanhas, e demarcações artificiais, como pontes ou monumentos. O conceito de **fronteira** é, porém, mais amplo e dinâmico que o de limite. As zonas fronteiriças abrangem, além da delimitação territorial, espaços em que ocorrem trocas culturais, políticas e econômicas.

Fonte: Editora Moderna, p. 109, 2020.

Outro conceito fundamental para a compreensão do território, é o conceito de territorialidade, que não é abordado em nenhum momento ao longo do capítulo, sendo esse um conceito de fundamental importância para conceber o território por meio do caráter simbólico e cultural dos espaços de poder. Além disso, outra ausência relevante é a própria menção às relações de poder, que é uma das principais características que representam o território e não é abordado no capítulo.

Diante disso, consideramos que a abordagem do território com outros conceitos geográficos se dá de forma inconsistente e que não existe uma representação do território de forma integrada com conceitos relevantes como

fronteiras, limites, territorialidade e relações de poder, refletindo novamente um esvaziamento no volume analisado provocado pela modificação nos livros didáticos através da premissa da “interdisciplinaridade” sob a lógica do NEM.

Em relação ao terceiro critério de análise, constatamos uma predominância da concepção jurídico-política do território no capítulo, abordando aspectos relacionados à formação territorial do Brasil, com ênfase ao contexto histórico desde os tratados de Tordesilhas, até o Tratado de Madrid como pode ser observado na figura a seguir. Isso reflete uma generalização da abordagem sobre o território, sendo representado apenas como um espaço de delimitações espaciais, sem apresentar as questões sociais e culturais através das múltiplas territorialidades.

Figura 15 - Abordagem da formação territorial do Brasil - LD2

Formação territorial do Brasil

O Brasil faz fronteira com quase todos os países sul-americanos, excluindo-se apenas Equador e Chile. Seus limites estendem-se por 23.086 km, que compreendem uma seção marítima de 7.367 km e outra terrestre de 15.719 km. Integrante da América portuguesa no período colonial, o Brasil ocupa hoje 8.515.767 km², equivalentes a 47,3% da superfície sul-americana.

Em 1494, antes mesmo de desembarcar na América, Portugal selou com a Espanha o **Tratado de Tordesilhas**, por meio do qual os dois países estabeleciam uma divisão dos territórios descobertos e a descobrir.

O **Tratado de Madri**, firmado em 1750 também entre Portugal e Espanha, delineou os contornos aproximados do território do Brasil atual. Efetivamente, ele delimitou parte das fronteiras com base no que se conhecia do curso dos rios Uruguai e Guaporé.

Fonte: Editora Moderna, p. 112, 2020.

Com isso, ao não abordar o território de forma integrada com os aspectos culturais, sociais e econômicos, os estudantes que utilizaram ou irão ainda utilizar o volume analisado, podem não conseguir compreender esse conceito de forma relacionada e integrada a partir dos pressupostos de Haesbaert (2004), levando em conta as suas múltiplas facetas, além das suas complexidades.

Dessa forma, constatamos durante a análise do livro didático em tela, uma nítida ausência de uma abordagem minimamente integradora da concepção de território, retratando esse conceito de forma superficializada e que não levam em conta dois aspectos como a base econômica do território, a dinâmica política, as

relações culturais e sociais, que são de fundamental importância para a compreensão do território.

No que tange ao último critério de análise, verificamos uma ausência da abordagem que apresente de maneira consistente o território desde a escala global, até uma escala local. O que se apresenta durante o capítulo é uma abordagem a partir da escala global, contudo é apresentado de forma descontextualizada da realidade do aluno e de maneira meramente descritiva ao destacar a divisão político-territorial do mundo, em que são abordados os processos de formação territorial de países do continente americano, europeu e asiático.

Um exemplo da abordagem da escala global de forma descontextualizada, é apresentada na página 117 (Figura 16), em que é abordado as mudanças territoriais da Rússia, desde a expansão do império russo até chegar aos dias atuais com a guerra da Crimeia. Ou seja, ao abranger a história das mudanças territoriais da Rússia, os autores deixam de abordar o território através de múltiplas escalas, desde um espaço que é definido e delimitado por relações de poder em um bairro ou um quarteirão da cidade, ou até em blocos militares e económicos (Souza, 2000).

Figura 16 - Contextualização das mudanças territoriais da Rússia - LD2

Mudanças territoriais da Rússia

A expansão territorial do Império Russo começou no século XVI com Ivan IV, o Terrível – primeiro czar russo –, responsável pela unificação territorial de pequenos principados, pela dominação de todo o vale do Rio Volga e pela ampliação da rota comercial do império. Os cossacos russos (povos nativos que viviam no leste da Europa), a serviço do czar, concretizaram também a conquista das terras que avançavam pelos Montes Urais em direção à Sibéria, no extremo oriente do atual território da Rússia.

No século XVIII, o czar Pedro, o Grande, e a czarina Catarina II inverteram o sentido da expansão territorial russa, direcionando-se para o oeste. O czar enfrentou a Suécia na sangrenta **Guerra do Norte** e avançou até o Mar Báltico, nas proximidades da foz do Rio Neva, onde foi fundado o primeiro **estaleiro** russo, a Casa do Almirantado.

Fonte: Editora Moderna, p. 117, 2020.

Assim, o livro didático apresenta também uma abordagem na escala nacional com a formação territorial do Brasil, mas abrangendo apenas aspectos históricos da formação do país, sem contextualizar o território a partir de múltiplas escalas. Dessa forma, consideramos, mediante a análise do volume, que o livro didático não aborda

o território de maneira contextualizada com a realidade do aluno a partir de diversas escalas, desde a escala global, até a escala local como defende Souza (2000), em que destaca que o território existe e é construído e desconstruídos nas mais diferentes escalas, seja ela a mais acanhada e próxima do nosso cotidiano, até uma escala internacional.

Quadro 05 - Síntese da análise do LD2

Volume: Poder e Política - Volume 04 - PNLD 2021			
Categorias / Abordagem	Consistente	Inconsistente	Inexistente
Clareza na definição do conceito de território			X
Correlação com outros conceitos geográficos		X	
Caráter integrador do conceito de território			X
Contextualização multiescalar			X

Fonte: O Autor (2024)

A partir da análise dos livros didáticos em tela, constatamos que os dois volumes estudados não apresentam o território em uma dimensão integradora, contudo no volume do PNLD de 2018, observamos a partir do quadro 03, que existe uma clareza na definição do território de maneira consistente, abordando de forma contextualizada a origem do conceito de território e sua concepção atual, além de correlacionar o território com conceitos como fronteiras, limites e territorialidades, apresentando esses conceitos através das múltiplas escalas geográficas.

Em relação ao segundo volume analisado, aprovado no PNLD de 2021 e já com base nos pressupostos do NEM, podemos inferir a partir do quadro 04, que em nenhum dos critérios analisados, conseguimos observar uma consistência ou um aprofundamento na abordagem sobre o território, além de não apresentar em nenhum momento o conceito propriamente dito sobre o território, causando um visível esvaziamento na abordagem sobre o território em relação ao volume posterior ao NEM.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, ao analisarmos como se configura a abordagem sobre o território nos livros didáticos antes e depois do NEM, conseguimos inferir que no volume da editora moderna do PNLD de 2018, a abordagem sobre o território é mais presente e abarca de forma consistente as correlações entre diversos conceitos da Geografia, além de abordar uma contextualização da origem do conceito de território e apresentar de maneira adequada as diversas escalas geográficas.

Contudo, mesmo com uma abordagem consistente sobre o território, o volume analisado ainda apresenta as características de uma concepção de território meramente jurídico-político, em detrimento de uma abordagem por meio de uma perspectiva integradora, que apresente adequadamente as características econômicas, sociais, culturais e também política sobre o território, sem indissocia-lós, como defende Haesbaert (2004).

Em relação ao segundo livro didático analisado, conseguimos, já de início, observar as mudanças causadas pelo NEM, em que em um mesmo volume, conteúdos de Geografia, Filosofia, Sociologia e História são abordados em capítulos únicos e separados. E com isso, apenas o volume investigado aborda alguns dos critérios de análise, refletindo um esvaziamento da abordagem sobre o território, principalmente através da ausência de uma contextualização sobre a origem do conceito, além de uma falta de relação com outros conceitos geográficos.

Em termos comparativos, existe uma diferença considerável da abordagem sobre o território entre os volumes analisados, sendo que no livro didático do PNLD de 2018, observamos uma abordagem mais consistente sobre o território, retratando desde sua origem como conceito, até correlacionar com a escala local, diferentemente do livro didático do PNLD de 2021, na qual identificamos uma superficialização na abordagem do território, com ausências significativas, até mesmo de seu conceito, em que são causados pela lógica da “interdisciplinaridade”.

Dessa forma, a ausência da abordagem sobre o território no livro didático do NEM traz consequências importantes para o estudante, principalmente por ele não ter a possibilidade de compreender através do livro didático, sendo essa uma dos poucos instrumentos presentes e persistentes no ambiente e na cultura escolar, como o território e suas relações de poder estão diretamente relacionados com a

sua vivência, para que a partir disso, possa exercer a sua cidadania mediante a compreensão crítica e reflexiva do seu próprio território.

Com isso, identificamos também algumas características em comum dos dois volumes analisados, em que ambos os volumes ainda persistem com a abordagem sobre o território com a predominância da dimensão jurídico-política, com enfatizando o papel de dominação do Estado-nação. Assim, constatamos que as raízes clássicas baseadas em Ratzel ainda estão dominando a abordagem sobre o território nos livros didáticos, sendo necessário uma abordagem integradora sobre esse conceito e que leve em conta as duas múltiplas concepções.

A partir disso, defendemos que a abordagem sobre o território deverá abarcar as suas múltiplas dimensões, seja elas políticas, culturais, econômicas e também sociais, em que através de um olhar a partir da perspectiva integradora de Haesbaert (2004), os estudantes poderão compreender que o território é um híbrido, entre a sociedade e a natureza, entre a política, a economia e a cultura, ou seja, o território se consolida através da interação espaço-tempo e sociedade-natureza.

Dessa forma, ao longo da pesquisa, constatamos que ocorreu um nítido processo de superficialização de conteúdos geográficos, principalmente a partir da Reforma do Ensino Médio, e isso ocasionou uma abordagem esvaziada sobre o território, sendo, portanto, necessário a revogação por completo da Lei 13.415/2017, para que as disciplinas escolares voltem a ter a sua autonomia nos livros didáticos.

Para além disso, através dos resultados obtidos durante a pesquisa, podemos compreender um esvaziamento na abordagem sobre o território a partir da implementação da Lei 13.415/2017, em que provocou também uma precarização no trabalho docente através da diminuição da carga horária do professor e da inserção de profissionais não licenciados mediante a lógica do “notório saber”, além da superficialização dos conteúdos geográficos nos livros didáticos sob a premissa da “interdisciplinaridade”.

Por fim, diante do nítido esvaziamento da abordagem sobre o território no livro didático do NEM, não podemos deixar de salientar o importante papel do professor para resistir a esse processo de esvaziamento, em que cabe a ele trabalhar o conceito de território apresentando as suas múltiplas complexidades, partindo do território em que a escola está inserida, demonstrando como os estudantes podem entender as contradições do sistema capitalista atual sob a lente do território, para que possam intervir na sociedade e lutar por seus direitos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AZEVEDO, Ricardo José Gontijo et al.. **A geografia urbana nos livros didáticos do ensino médio: análise de conteúdos no pnd 2018 e no pnd 2021**. Anais do XIV ENANPEGE... Campina Grande: Realize Editora, 2021.

AZAMBUJA, L. D. **O Livro Didático e o ensino de Geografia: qual livro?**. O Livro Didático de Geografia e os desafios da docência da docência para aprendizagem / Organizado por Ivaine Maria Tonini... (et al) . -- Porto Alegre: Sulina, 2017. p. 61-76.

BRASIL. **Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a fim de definir diretrizes para o ensino médio. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 31 jul. 2024.

_____. **Base Nacional Curricular Comum (BNCC)**. Brasília: Ministério da Educação, 2016.

_____. **Medida Provisória Nº 746, de 22 de Setembro de 2016**. Brasília, 2016.

_____. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm.

_____. **Lei Nº. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm>

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

CHAGAS, Genesis De Souza. **A geografia e o novo ensino médio: uma análise curricular**. Anais VII ENALIC... Campina Grande: Realize Editora, 2018. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/51246>>.

CASTELLAR, Sônia. **O uso de diferentes linguagens em sala de aula. Ensino de geografia**. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

CHOPPIN, Alain. **História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 549-566, 2004.

DARDOT, P.; LAVAL, C.. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. São Paulo: Editora Boitempo, 2016. 402p.

FERREIRA, J. A. S.; ALBUQUERQUE, M. A. M.,. **LIVROS DIDÁTICOS E SUAS DIVERSAS FORMAS DE ABORDAGEM: ENTRE CONCEITOS E POSSIBILIDADES DE PESQUISAS**, Educação e Sociedade: espaços formativos e práticas docentes / Aparecida de Lourdes Paes Barreto, Lenilton Francisco de Assis, Vivia de Melo Silva (org). - João Pessoa: Editora do CCTA, 2019.

FERREIRA, D.; S. TONETTO, E. P. **Navegando pelas práticas comunicacionais dos livros didáticos de Geografia**. Geografia e Livro didático para tecer leituras do mundo [e-book] / Organizadores: Ivaine Maria Tonini et al. - São Leopoldo: Oikos, 2018.

FRANCA, D. **Capital, educação pública e trabalho: estratégia neoliberal como legitimadora da precarização do trabalho no Novo Ensino Médio na Paraíba**. *Geminal: marxismo e educação em debate*, [S. l.], v. 15, n. 2, p. 117–134, 2023. DOI: 10.9771/gmed.v15i2.51336. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/51336>.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FARIAS, P. S. C. . A REFORMA QUE DEFORMA: O NOVO ENSINO MÉDIO E A GEOGRAFIA. **PENSAR GEOGRAFIA**, [S. l.], v. 1, n. 2, p. 129–149, 2020. DOI: 10.26704/pgeo.v1i2.747. Disponível em: <https://periodicos.apps.uern.br/index.php/PGEO/article/view/747>.

HAESBAERT, R. 2004. **O Mito da Desterritorialização: do “fim dos territórios” à multiterritorialidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

_____. **Dos múltiplos territórios à multiterritorialidade**. Porto Alegre, 2004a. Disponível em: <<http://www6.ufrgs.br/petgea/Artigo/rh.pdf>>

LAVAL, C. **A escola não é uma empresa: neoliberalismo em ataque ao ensino público**. São Paulo: Boitempo, 2019, 326 p.

LUZ NETO, D. R. S. **Afinal, para onde caminha o Ensino de Geografia no contexto de reforma do ensino médio e implantação da BNCC?** *Terra Livre*, v. 1, n. 56, p. 370-397, Jan.-Jun./2021

MORAES, Antonio Carlos Robert. **Geografia. Pequena história crítica**. São Paulo: Hucitec. 1994.

MUNAKATA, Kazumi. **O livro didático como mercadoria**. São Paulo, 2012.

MOTTA, V. C. da; FRIGOTTO, G. **Por que a urgência da reforma do ensino médio? Medida provisória nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017)**. In: *Educ. Soc.*, Campinas, v. 38, nº. 139, p.355-372, abr.-jun., 2017.

MODERNA PLUS. **Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**. -- 1. ed. -- São Paulo : Moderna, 2020. Vários Autores. Obra em 6v. Volume 04 - Poder e Política.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

PRODANOV, C. C., & FREITAS, E. C. (2013). **Metodologia do trabalho científico: Métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico** (2nd ed.). Novo Hamburgo: Feevale.

RAUBER, Joaquim; TONINI, Ivaine Maria. **LIVRO DIDÁTICO DE GEOGRAFIA: PENSANDO AS APRENDIZAGENS**. Florianópolis: UFSC, 2014

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

SAMPAIO, Joana Jakeline de Alcantara. **O conceito de território nos livros didáticos de geografia do ensino médio do autor Melhem Adas (1970 a 1990)**. 2012. 115 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2012.

SILVA, Angela Corrêa da. **Geografia : contextos e redes** / Angela Corrêa da Silva, Nelson Bacic Olic, Ruy Lozano. — 2. ed. — São Paulo : Moderna, 2016.

SANTOS, Milton. **A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção** / Milton Santos. - 4. ed. 2. reimpr. - São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006. - (Coleção Milton Santos; 1)

_____. **O retorno do território**. En: OSAL : Observatorio Social de América Latina. Ano 6 no. 16 (jun. 2005). Buenos Aires : CLACSO, 2005- . -- ISSN 1515-3282.

SOUZA, Marcelo José Lopes de. **O território: sobre espaço e poder. Autonomia e desenvolvimento**. In CASTRO, I. E. de; GOMES, P. C. da C.; CORRÊA, R. L. (orgs.). Geografia: conceitos e temas. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000, p.77-116.

SAQUET, M. A. **Abordagens e concepções de território**. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

SUSSEKIND, Maria Luiza. **A BNCC e o “novo” Ensino Médio: reformas arrogantes, indolentes e malévolas**. Brasília: Retratos da escola, 2019.

TONINI, I. M.; GOULART, L.B. **Desafios para potencializar o Livro Didático de Geografia**. O Livro Didático de Geografia e os desafios da docência da docência para aprendizagem / Organizado por Ivaine Maria Tonini... (et al) . -- Porto Alegre: Sulina, 2017. p. 259-271.