

## VER E PENSAR O TERRITÓRIO A PARTIR DA VIVÊNCIA DOS ESTUDANTES

Mariane Márcia Barros Braga<sup>1</sup>  
marianembarrosbraga@gmail.com

Paula Cristiane Strina Juliasz<sup>2</sup>  
paulacsj@usp.br

### Resumo

O presente artigo foi escrito a partir da dissertação de mestrado submetida ao Departamento de Geografia da Universidade de São Paulo intitulada “Território e territorialidade do/no CEU Guarapiranga” que teve como objetivo geral analisar a importância do Centro Educacional Unificado Guarapiranga enquanto política integradora da educação com o território, compreendendo qual a contribuição desse equipamento na conexão entre escola e comunidade. Para isso uma das etapas da pesquisa consistiu em uma atividade de mapeamento colaborativo seguida de uma atividade de reflexão sobre o conceito de território realizadas com 22 estudantes do 9º ano da EMEF Mario Fittipaldi, localizada dentro do CEU Guarapiranga, para verificar quais relações os adolescentes estabelecem com o território do entorno do CEU. Assim, apresentamos aqui um recorte para analisar como os estudantes definiram o conceito de território a partir da atividade realizada, bem como para analisar a importância da vivência (Vigotski, 2018) e da mediação (Feuerstein, 2014) para a construção de um ensino de geografia que busque desenvolver nas crianças e adolescentes um modo de ver pensar o mundo (Moreira, 2017).

**Palavras-chave:** Território; Educação Integral; Adolescência.

### Introdução

A metodologia tem como base o objetivo geral estabelecido para o estudo que consiste em analisar a importância do Centro Educacional Unificado Guarapiranga enquanto política integradora da educação com o território compreendendo qual a contribuição desse equipamento na conexão entre escola e comunidade. O CEU Guarapiranga fica localizado na zona sul de São Paulo, no distrito do Jardim Ângela, e possui 10.500 m<sup>2</sup> de área construída em um terreno de 76.560,21 mil m<sup>2</sup> - dos quais 36 mil m<sup>2</sup> encontram-se na área do CEU. No Bloco Didático há 41 salas (9 para CEI, 9 para EMEI e 23 para EMEF) incluindo laboratório de ciências, sala de informática e espaços multiuso. A escolha do CEU Guarapiranga,

<sup>1</sup> Mestranda em Geografia Humana na FFLCH - USP. Tecnóloga (2012), Bacharel e Licenciada em Geografia (2020). Professora de Ensino Fundamental II e Médio na rede municipal de São Paulo.

<sup>2</sup> Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), mestra e graduada (bacharel e licenciatura) em Geografia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP - Rio Claro). Professora Doutora do Departamento de Geografia e do Programa de Pós-Graduação em Geografia Humana da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (FFLCH - USP), atuando na área de Ensino de Geografia.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.



inaugurado na Gestão de Gilberto Kassab (2005-2012), se deu sob um contexto pessoal, uma vez que nasci e fui criada no Jardim São Luís, Zona Sul de São Paulo e os únicos locais de lazer disponíveis eram o Parque Guarapiranga, que ficava a pelo menos 2 km de distância da casa dos meus pais. Assim, a falta de equipamentos de lazer, esporte e cultura sempre foi uma realidade presente para minha família que por vezes optava por visitar locais mais distantes como o Parque Ibirapuera na região central da cidade de São Paulo.

Dividimos o caminho da pesquisa em etapas, a primeira consistiu no levantamento bibliográfico para apresentar os três conceitos que servem como eixo para o estudo: a educação integral, o Centro Educacional Unificado e o território. Em síntese compreender a importância da educação integral para o processo de desenvolvimento humano das crianças e adolescentes nos faz analisar o Centro Educacional Unificado enquanto um equipamento capaz de promover processos educativos capazes de formar indivíduos autônomos e capazes de compreender seu lugar/papel em um mundo complexo, evocando assim a importância da cultura material e imaterial dentro dos processos educativos. Assim, a pesquisa se caracteriza como um estudo de caso intitulado “Território e territorialidade do/no CEU Guarapiranga” dividida em etapas de realização e neste artigo apresentamos os resultados da atividade realizada com 22 estudantes adolescentes do 9º ano da EMEF Mario Fittipaldi localizada dentro do CEU Guarapiranga que envolvia um questionário com sete questões que tinha como objetivo sintetizar as informações, que surgiram após o processo de mapeamento colaborativo realizado nas etapas anteriores, para compreender como os estudantes definem e compreendem o conceito de território. Desta forma, a partir das respostas obtidas buscamos apontar a importância da vivência e da mediação no processo de ensino e aprendizagem para a construção de uma relação de identidade e pertencimento com o território.

### **A construção do conceito de território**

Para a construção do conceito de território adotado pela pesquisa fizemos uma ampla revisão bibliográfica que partiu das concepções clássicas de Friedrich Ratzel (2011) que iniciou as discussões sobre a importância do território para a constituição do Estado-Nação relacionando o solo, o povo e o governo que administra determinada área. Seguimos para a leitura de Neil Smith (1992) que apresenta a importância das diversas escalas para analisar os fenômenos, e a fim de melhor compreendermos a relação entre as escalas e o conceito de território buscamos em Manuel Correia de Andrade (2004) a distinção entre território e



espaço, também em Andrade (2004) encontramos o conceito de territorialidade associada às pessoas e a consciência que criam à medida que habitam uma determinada área.

Ainda nesta perspectiva subjetiva do conceito de território e territorialidade encontramos em Paul Claval (1996) a importância da dimensão simbólica do território considerando as relações temporais que as diferentes sociedades e grupos sociais imprimem a partir de sua experiência no território. Pensando nessas diferentes relações construídas pelos seres humanos Claude Raffestin (1993) propõe uma divisão dentro de um sistema de ações e coloca os grandes agentes públicos e privados como modificadores do território, no entanto também reforça a ação dos agentes que estão ligados a escala do cotidiano e que vivem, habitam e sobretudo criam identidade com determinadas áreas que se constituem enquanto território por essas relações existenciais ou produtivistas.

Deste modo, considerando o território para além da escala do Estado-Nação e para além da atuação dos grandes agentes, Milton Santos (2000) apresenta o conceito de território usado apontando uma nova perspectiva de análise ligada à importância do espaço banal que se refere ao dia a dia, as diferentes relações sociais e aos diferentes sistemas de objetos e ações que possuem também diferentes relações temporais que revelam as diversas etapas de uso e apropriação do espaço, assim o território usado apresentado por Santos (2000) demonstra o quanto o território é híbrido em sua forma e para José Gilberto Souza (2009) se torna um conceito que não mais define e delimita, mas que está para ser definido e delimitado a partir dos diferentes agentes em diversos níveis de escalas. Por fim, Rogério Haesbaert (2019) reforça a dimensão simbólica e cultural da construção do conceito de território que reforça também as dimensões subjetivas dos sujeitos que produzem o espaço na especificidade de cada período histórico. Sobretudo, é importante indicar que compreendemos a geografia enquanto uma forma de leitura do mundo (MOREIRA, 2007), assim os conceitos científicos relacionados aos fenômenos geográficos são construídos em uma relação entre as ideias e o mundo real a partir de categorias específicas como indica Ruy Moreira (2007)

A geografia é uma forma particular de ciência que tira sua especificidade de relacionar imagem e fala por meio da categoria paisagem. E essa especificidade vem do fato de que para produzir a sua forma de representação de mundo a geografia tem que conceber o mundo como espaço. Essas duas categorias necessitam para isso mobilizar a categoria intermediária do território. Paisagem, território e espaço formam, como veremos a seguir, a tríade das categorias da representação e construção da ideia de mundo de geografia. (MOREIRA, 2007, p.108-109)



Deste modo, Moreira (2017) indica que paisagem, território e espaço são uma tríade das principais categorias para se analisar o mundo e a partir deles pensar sobre os fenômenos do real em um movimento de “ver e pensar” (Moreira, 2017),

Ver e pensar é, então, como podemos resumir o processo do método em geografia. Método que consiste em passar da descrição do visível da paisagem (o plano do sensível na geografia) à compreensão da estrutura invisível do espaço (o plano do inteligível), o que só vem com a intervenção estruturadora do conceito (Moreira, 1982a) (MOREIRA, 2007, p.109)

E para além das categorias apresentadas por Moreira (2017), o autor também indica a importância dos princípios lógicos para a Geografia de modo que seja possível analisar um fenômeno a partir da categoria paisagem passando para o território até chegar na categoria espaço.

Tudo na geografia começa então com os princípios lógicos. Primeiro é preciso localizar o fenômeno na paisagem. O conjunto das localizações dá o quadro da distribuição. Vem, então, a distância entre as localizações dentro da distribuição. E do espaço (ou do espaço como princípio da unidade). A seguir, vem a delimitação dos recortes dentro da extensão, surgindo o território. E, por fim, do entrecruzamento desses recortes surge a escala e temos o espaço constituído em toda sua complexidade. (MOREIRA, 2007, p.109)

Com isso, longe de apresentar categorias fragmentadas, Moreira (2017) indica a paisagem, o território e o espaço como as principais categorias da Geografia para a análise e compreensão do mundo real, e a totalidade da análise geográfica é realizada a partir dos princípios lógicos que ao localizar, distribuir etc. materializam o espaço a partir da paisagem e do território. Assim, buscando apresentar uma análise que considere o território para além das definições clássicas e considere os processos internos e externos dos estudantes adolescentes sujeitos da pesquisa passamos a buscar a importância da construção de significados para as palavras que segundo Vigotski (2001) envolve o próprio processo de construção do pensamento e a importância do meio na constituição desse processo. Vigotski (2001) no seu livro ‘A construção do pensamento e da linguagem’ indica que o desenvolvimento do significado das palavras é dinâmico e pode sofrer mudanças,

O novo e essencial que essa investigação introduz na teoria do pensamento e da linguagem é a descoberta de que os significados das palavras *se desenvolvem*. A descoberta da mudança dos significados das palavras e do seu desenvolvimento é a nossa descoberta principal, que permite, pela primeira vez, superar definitivamente o postulado da constância e da imutabilidade do significado da palavra, que servira de base a todas as teorias anteriores do pensamento e da linguagem. (VIGOTSKI, 2001, p.399)



Consideramos ainda a partir da leitura do livro *Imaginação e criatividade na infância* de Lev Semionovitch Vigotski (2014) que a atividade humana é sempre criadora de algo novo contudo, só é possível criar a partir da combinação de elementos construídos em experiências passadas,

(...) a atividade criadora da imaginação está relacionada diretamente com a riqueza e a variedade da experiência acumulada pelo homem, uma vez que essa experiência é a matéria-prima a partir da qual se elaboram as construções da fantasia. Quanto mais rica for a experiência humana, mais abundante será o material disponível para imaginação. (VIGOTSKI, 2014, p. 12)

Deste modo o conjunto de experiência que os adolescentes viveram em suas trajetórias escolares, familiares e culturais também influencia no modo como eles constroem o significado das palavras, seus modos de pensar e os conceitos sobre o mundo e seus fenômenos, assim compreendemos que o próprio significado de território vai sofrer modificações a partir de diversos elementos, entre eles a própria vivência (Vigotski, 2018) dos estudantes,

Vivência é uma unidade na qual se representa, de modo indivisível, por um lado, o meio, o que se vivencia – a vivência está sempre relacionada a algo que está fora da pessoa -, e, por outro lado, como eu vivencio isso. Ou seja, as especificidades da personalidade e do meio estão representadas na vivência: o que foi selecionado do meio, os momentos que têm relação com determinada personalidade e foram selecionados desta, os traços do caráter, os traços constitutivos que têm relação com certo acontecimento. Dessa forma, sempre lidamos com uma unidade indivisível das particularidades da personalidade e das particularidades da situação que está representada na vivência. (VIGOTSKI, 2018, p.78)

Assim, a vivência se apresenta enquanto um processo que acontece no meio e tem o meio como fonte de desenvolvimento para os sujeitos, pois cada pessoa vivencia as situações de forma diferente e pode atribuir significado ou não a uma determinada situação, o que nos faz considerar um outro elemento para a construção de significado, a mediação a partir de Feuerstein (2014)

A mediação é uma interação intencional com quem aprende, com o propósito de aumentar o entendimento de quem aprende para além da experiência imediata e ajudá-lo a aplicar o que é aprendido em contextos mais amplos – conceitos que vão além da simples transmissão de conhecimento, mas que são melhorias necessárias. (FEUERSTEIN, 2014, p.21)



Ainda ressaltamos que para além dos princípios lógicos e das categorias apontadas por Moreira (2017) consideramos na análise a vivência (VIGOTSKI, 2018) a importância do meio enquanto fonte de desenvolvimento do pensamento, da fala e das “características e qualidades especificamente humanas” (VIGOTSKI, 2018, p.91) que tornam as pessoas seres sociais, contudo consideramos também que o acesso a diferentes meios, ou “a multiterritorialidade depende sobretudo do contexto social, econômico, político e cultural em que estamos situados” (HAESBAERT, 2019, p.354), com isso é preciso garantir condições para que os estudantes adolescentes possam se apropriar do território enquanto conceito e prática.

### **O território a partir dos estudantes adolescentes**

Antes de apresentar os dados referentes a definição de território pelos sujeitos da pesquisa apontamos que nosso universo foi composto por 22 estudantes adolescentes do 9º ano da EMEF Mario Fittipaldi, localizada dentro do Centro Educacional Unificado Guarapiranga, os nossos sujeitos possuem entre 14 e 15 anos, moram a uma distância de até 30 minutos de transporte público da unidade escolar e possuem hábitos diários relacionados em sua maior parte a ficar em casa ou frequentar igrejas e outros espaços fechados como academias, quanto aos hábitos de lazer a maior parte realiza passeios a cinemas, parques, shoppings e outros equipamentos privados, com isso a maior parte dos estudantes sujeitos da pesquisa não tem o hábito de frequentar museus, teatros e outros equipamentos culturais públicos, e um elemento importante apontado pelos estudantes é que a maior parte visitou tais espaços a partir de intervenções propostas pelos professores da unidade escolar, assim percebemos a importância da escola para a articulação entre a educação e os outros equipamentos públicos.

Para além disso, todos os estudantes ao analisarem o território do entorno do CEU Guarapiranga indicaram problemas relacionados ao transporte, como falta de opções de modalidades de transporte público, demora nos ônibus, falta de linhas de ônibus na região, também apontaram os riscos das vias públicas sem sinalização, do alto índice de assaltos e da falta de iluminação pública. Com isso, considerando todos os elementos citados anteriormente, pedimos aos estudantes que respondessem à pergunta: “O que é território?” de modo que pudéssemos analisar como os estudantes definem e que tipo de relação estabelecem com o conceito.

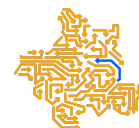


A análise das respostas considerou os conceitos de vivência e mediação como importantes elementos para a construção da definição e do significado de território para os estudantes adolescentes, sobretudo ao considerar a geografia como uma forma de se pensar sobre o mundo, pois compreendemos que o conjunto das respostas apresentadas acima carrega elementos objetivos que Moreira (2017) define como os princípios geográficos e carrega também elementos subjetivos ligados a vivência e ao modo como as experiências foram e são mediadas para os estudantes adolescentes, revelando assim um caráter apontado por Haesbaert (2019),

Mais do que de “território” unitário como estado ou condição clara e estaticamente definida, devemos priorizar assim a dinâmica combinada de múltiplos territórios ou “multiterritorialidade”, melhor expressa pelas concepções de territorialização e desterritorialização, principalmente agora que a(s) mobilidade(s) domina(m) nossas relações com o espaço. Essas dinâmicas se desdobram num *continuum* que vai do caráter mais concreto ao mais simbólico, sem que esteja dicotomicamente separado do outro. No caso de um indivíduo e/ou grupo social mais coeso, podemos dizer que eles constroem seus (multi) territórios integrando, de alguma forma, num mesmo conjunto, sua experiência cultural, econômica e política em relação ao espaço. (HAESBAERT, 2019, p.341)

Assim, considerando os princípios geográficos indicados por Ruy Moreira (2017) elaboramos um quadro síntese apresentado na imagem 1 que relaciona as respostas dos estudantes adolescentes aos princípios de localização, distribuição, extensão, distância, posição e escala. Quanto à distribuição, distância e extensão, os estudantes Lençóis, Paraty, Manaus, Goiânia, Contagem, Paraíba, Betim e Mato Grosso não utilizam tais conceitos, pois definem território a partir da localização, posição e escala. Os estudantes São Sebastião, Campinas, Santos, Salvador, Natal, Ilhabela e Fortaleza definiram o território a partir dos princípios de localização, distribuição, extensão, posição e escala. Os estudantes Mongaguá, Rio Branco, Cotia e Osasco utilizaram todos os princípios lógicos em suas definições. Destacamos ainda os estudantes Brotas e Recife, o estudante Brotas apresenta uma definição complexa de território que pressupõe um “espaço imaginário” para definir o “lugar de algum espaço”, deste modo localiza, apresenta uma extensão, posiciona e aponta uma escala a partir do lugar, contudo não utiliza os princípios de distribuição e distância. No caso do estudante Recife que define território como um “ambiente habitacional” é possível observar os princípios de localização, distribuição, extensão e escala, contudo não utiliza os princípios de distância posição.





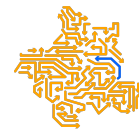
Como dito no início da análise, apesar de não ter acontecido nenhuma intervenção para a construção do território enquanto categoria de análise da geografia ou enquanto conceito científico, e com exceção do estudante Palmas, os sujeitos participantes da pesquisa definem território a partir dos princípios lógicos apontados por Moreira (2017), o que revelou um modo de pensar a partir de uma representação geográfica de mundo, mais ampla para alguns e mais restrita para outros, no entanto presente na maior parte dos estudantes.

Ainda ressaltamos que para além dos princípios lógicos e das categorias apontadas por Moreira (2017) consideramos na análise a vivência (Vigotski, 2018) que aponta a importância do meio enquanto fonte de desenvolvimento do pensamento, da fala e das “características e qualidades especificamente humanas” (VIGOTSKI, 2018, p.91) que tornam as pessoas seres sociais, contudo consideramos também que o acesso a diferentes meios, ou “a multiterritorialidade depende sobretudo do contexto social, econômico, político e cultural em que estamos situados” (HAESBAERT, 2019, p.354), com isso é preciso garantir condições para que os estudantes adolescentes possam se apropriar do território correspondente ao entorno do CEU Guarapiranga e a diversos outros territórios da cidade de São Paulo de modo que seja possível construir novos elementos para sua relação com o território.

ESTUDANTE	A PARTIR DA ATIVIDADE, EXPLIQUE O QUE É TERRITÓRIO.	Localização	Distribuição	Extensão	Distância	Posição	Escala
Palmas	Não sei explicar	-	-	-	-	-	-
Lençóis	Lugar	♦				♦	♦
Paraty	São lugares	♦				♦	♦
Manaus	Lugar	♦				♦	♦
Goiânia	Lugar/área onde moramos	♦				♦	♦
Contagem	Um lugar que te pertence	♦				♦	♦
Paraíba	Lugares	♦				♦	♦
Betim	Espaço de lugares	♦				♦	♦
Mato Grosso	A escola e as residências	♦				♦	♦
Brotas	Espaço imaginário que determina o lugar de algum espaço	♦		♦		♦	♦
São Sebastião	Uma região que possui um dono sendo legal ou ilegal	♦	♦	♦		♦	♦
Campinas	Espaço de lugares etc.	♦		♦		♦	♦
Santos	Lugar onde as pessoas moram	♦	♦	♦		♦	♦
Salvador	Uma região que possui um dono, sendo oficial e não oficial e sendo legal ou ilegal	♦	♦	♦		♦	♦
Natal	Lugar onde as pessoas moram	♦	♦	♦		♦	♦
Ilha Bela	Local geográfico ocupado pela população	♦	♦	♦		♦	♦
Fortaleza	Lugar onde pessoas moram	♦	♦	♦		♦	♦
Mongaguá	Onde tem pessoas, casas etc.	♦	♦	♦	♦	♦	♦
Rio Branco	Lugar composto por casas, escolas, praças e lugares de lazer	♦	♦	♦	♦	♦	♦
Cotia	Espaço geográfico ocupado pela população	♦	♦	♦	♦	♦	♦
Osasco	É uma parte de terra onde há casas, pessoas, comércios ou apenas fauna e flora	♦	♦	♦	♦	♦	♦
Recife	Um ambiente habitacional	♦	♦	♦			♦

Imagem 1 - Quadro síntese das definições de território de acordo com os princípios geográficos (Moreira, 2017).  
Elaborado pela autora, 2025





Assim, quanto mais ricas e diversas forem as vivências dos estudantes mais amplos e complexos serão seus modos de pensar e se relacionar com o território, inclusive para relacionar os incômodos que foram verbalizados, mas que nenhum deles citou na construção da definição de território, assim concluímos que apesar da maior parte compreender que o território carrega uma relação com a população, com as pessoas, nenhum deles se colocou em primeira pessoa para definir o território. O que nos faz pensar o quanto os estudantes adolescentes se sentem como sujeitos ou agentes pertencentes e atuantes dentro de um território que por vezes aparece fragmentado entre a teoria e a vida, pois entendemos com Braga e Juliasz (2022) que

(...) a responsabilidade de zelar pelo desenvolvimento dos estudantes não é apenas uma responsabilidade de ordem pessoal ou familiar, entendemos que passa também pelos investimentos públicos, pelas políticas que a nível local atendem diretamente esses adolescentes, revelando assim a necessidade de pensar e planejar ações a partir de outra escala, uma escala que perpassa a rotina, o dia a dia e a vida dos estudantes e que faz da escola uma referência para a construção do entorno que contém o espaço banal, o espaço do vivido. (BRAGA e JULIASZ, p.3, 2022)

Deste modo, a relação entre território, vivência e mediação é reforçada na pesquisa, pois compreendemos que a relação entre a palavra e o seu significado é construída a partir de processos ligados a estrutura interna, biológica do ser, e a processos ligados a estrutura externa, representada aqui pelos serviços disponíveis ou não no território.

### **Considerações finais**

Com isso, considerar o território onde a escola está localizada faz com que a análise dos processos educacionais e relacionados ao desenvolvimento dos estudantes não se prenda somente a uma responsabilização da escola, mas também dos outros agentes que atuam sobre os diferentes territórios. Deste modo, a geografia é a ciência capaz de articular o território enquanto conceito e atividade prática a outras esferas para o desenvolvimento de uma educação que se efetive como integral por considerar também outras políticas e equipamentos públicos. Assim, ao analisar o entorno do equipamento os estudantes são instigados a pensar no modo como a escola carece de outras ferramentas capazes de potencializar o trabalho já realizado pelos professores e professoras da educação básica.

Por fim, a pesquisa parte do território para mostrar que o processo de ensino e aprendizagem depende também de fatores que extrapolam a escola e o próprio processo de



construção do conhecimento científico, assim o processo de mapeamento colaborativo realizado pelos estudantes e o processo de reflexão sobre o território mapeado se configuram como ferramentas que integram o conhecimento científico a experiência cotidiana dos estudantes adolescentes realizando o processo de ver e pensar o mundo (Moreira, 2017) a partir da geografia, daí a importância de uma análise multiterritorial que parta da escala da vivência dos estudantes e professores das unidades escolares.

### **Referências bibliográficas**

ANDRADE, Manoel Correia de. A questão do território no Brasil. São Paulo: Hucitec; Recife: IPESPE, 1995.

BRAGA, M. M. B.; JULIASZ, P. C. S. O entorno da escola como território usado: uma escala de planejamento e ação. Caminhos de Geografia, Uberlândia, v. 23, n. 89, p.01–14, 2022. DOI: 10.14393/RCG238959835. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/caminhosdegeografia/article/view/59835>. Acesso em: 19 jul. 2025.

CLAVAL, Paul. A geografia cultural. Tradução de Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Hucitec, 1996.

FEUERSTEIN, Reuven. Além da Inteligência : aprendizagem mediada e a capacidade de mudança do cérebro / Reuven Feuerstein, Refael S. Feuerstein, Louis H. Falik ; prefácio de John D. Bransford ; tradução de Aline Kaehler. – Petrópolis, RJ : Vozes, 2014

HAESBAERT, Rogério. O mito da desterritorialização: do “fim dos territórios” à multiterritorialidade/Rogério Haesbaert. – 11ª ed. – Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2019. 396p.

MOREIRA, R. Conceitos, categorias e princípios lógicos para o método e o ensino de geografia. In: Pensar e ser em geografia. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2011.

RAFFESTIN, Claude. Por uma Geografia do Poder. Tradução de Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Hucitec, 1993

SANTOS, Milton. O papel ativo da Geografia: um manifesto. Disponível em: <https://www.ub.edu/geocrit/b3w-270.htm>. Acesso em: 29 maio 2025.

SANTOS, Milton; SILVEIRA, Maria Laura. O território usado como conceito geográfico. Território, v. 9, p. 153-154, 2011. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/tamoios/article/view/601>. Acesso em: 29 maio 2025.

SOUZA, José Gilberto de. Limites do território. Agrária (São Paulo. Online), v. 10, p. 99-130, 2009.



VIGOTSKI, L. S. (1991). Psicologia pedagógica. São Paulo: Martins Fontes.

VIGOTSKI, L. S. (2009). A construção do pensamento e da linguagem / Lev Semenovitch Vigotski ; tradução Paulo Bezerra. – 2ª ed. – São Paulo : Editora WMF Martins Fontes, 2009.

VIGOTSKI, L. S. (2018). Sete aulas de L.S. Vigotski sobre os fundamentos da pedagogia / L.S. Vigotski ; organização [e tradução] Zoia Prestes, Elizabeth Tunes ; tradução Cláudia da Costa Guimarães Santana. – 1 ed. – Rio de Janeiro : E-Papers, 2018

VIGOTSKI, L. S. (2018). (2014). Imaginação e criatividade na infância. Tradução do russo e introdução: João Pedro Fróis. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2014.