



EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA E CONSCIÊNCIA TERRITORIAL NA ÁREA DE TRANSIÇÃO CERRADO-AMAZÔNIA

GEOGRAPHICAL EDUCATION AND TERRITORIAL AWARENESS IN THE CERRADO-AMAZON TRANSITION AREA

Jocirley de OLIVEIRA¹

Faculdade de Ciências do Tocantins (FACIT)

E-mail: oliveiraaraguaina2013@gmail.com

ORCID: <http://orcid.org/0009-0008-4126-0091>

RESUMO

O artigo investiga como práticas de ensino de Geografia contribuem para a construção da consciência territorial entre estudantes que vivem nessa zona ecológica híbrida e ambientalmente sensível. Com base em uma abordagem qualitativa, de caráter descritivo e exploratório, o estudo analisa percepções, saberes locais e representações espaciais produzidas por alunos e professores, buscando compreender de que maneira o território é vivido, interpretado e ressignificado no contexto escolar. A área de transição Cerrado–Amazônia apresenta especificidades sociais, econômicas e ambientais que exigem uma educação geográfica sensível às dinâmicas do bioma, às mudanças provocadas por atividades antrópicas e aos desafios relacionados à preservação dos recursos naturais. O artigo discute como metodologias participativas, análise cartográfica, observação do lugar e problematização socioambiental favorecem a leitura crítica do espaço e estimulam o desenvolvimento do pertencimento territorial. Os resultados apontam que práticas pedagógicas contextualizadas fortalecem a compreensão do território como construção histórica e socioambiental, ampliando a capacidade dos estudantes de reconhecerem conflitos, potencialidades e responsabilidades associadas ao espaço que habitam. Conclui-se que a educação geográfica desempenha papel fundamental na formação de sujeitos conscientes, capazes de atuar na defesa e gestão sustentável desse território singular.

¹ Pós Doutor em Letras, Língua e Literatura pela Universidade Federal do Norte do Tocantins - UFNT. Doutor em Letras, Língua e Literatura pela Universidade Federal do Tocantins – UFT, Doutor em Educação pela Unilogs, Mestre em Educação pela Universidade Federal do Tocantins – UFT e Mestre em Mediação Intercultural. oliveiraaraguaina2013@gmail.com/ orcid.org/0009-0008-4126-0091.

Palavras-chave: Educação Geográfica. Consciência Territorial. Cerrado–Amazônia. Ensino de Geografia. Território.

ABSTRACT

The article investigates how Geography teaching practices contribute to building territorial awareness among students living in this hybrid and environmentally sensitive ecological zone. Based on a qualitative, descriptive, and exploratory approach, the study analyzes perceptions, local knowledge, and spatial representations produced by students and teachers, seeking to understand how the territory is experienced, interpreted, and redefined within the school context. The Cerrado–Amazon transition zone presents social, economic, and environmental specificities that require a geographic education attentive to biome dynamics, the changes caused by human activities, and the challenges related to the preservation of natural resources. The article discusses how participatory methodologies, cartographic analysis, place-based observation, and socio-environmental problematization foster a critical reading of space and stimulate the development of territorial belonging. The results indicate that contextualized pedagogical practices strengthen the understanding of territory as a historical and socio-environmental construction, expanding students' ability to recognize conflicts, potentialities, and responsibilities associated with the space they inhabit. It concludes that geographical education plays a fundamental role in the formation of conscious individuals capable of acting in the defense and sustainable management of this unique territory.

Keywords: Geographical Education. Territorial Awareness. Cerrado–Amazon Transition. Environmental Education. Territory.

INTRODUÇÃO

A área de transição entre o Cerrado e a Amazônia constitui uma das regiões mais complexas e dinâmicas do território brasileiro, marcada por intensos processos socioambientais, diversidade biogeográfica e transformações aceleradas decorrentes de atividades econômicas emergentes. Esse espaço híbrido, simultaneamente frágil e estratégico, integra características de dois grandes biomas e apresenta singularidades ecológicas que o diferenciam de outras regiões do país. Nesse

contexto, compreender as relações entre sociedade e natureza torna-se fundamental, sobretudo em um momento histórico em que pressões antrópicas ampliam vulnerabilidades socioambientais e exigem uma leitura crítica do território.

A educação geográfica, ao propor-se a formar sujeitos capazes de interpretar o mundo em sua complexidade, assume papel central na construção da consciência territorial. A formação desse tipo de consciência ultrapassa o domínio de conteúdos escolares; envolve a percepção do espaço vivido, o reconhecimento das identidades locais e a compreensão das forças políticas, econômicas e culturais que moldam a paisagem. Assim, o ensino de Geografia deve promover a investigação sobre os processos de apropriação, uso e transformação dos territórios, possibilitando ao estudante problematizar os conflitos e as disputas que permeiam seu cotidiano.

Na área de transição Cerrado–Amazônia, a necessidade desse tipo de formação torna-se ainda mais evidente. As mudanças decorrentes da expansão agropecuária, da exploração madeireira, do avanço urbano e das políticas de ocupação territorial reconfiguram continuamente o espaço e geram tensões que impactam a vida local. Portanto, promover uma educação geográfica contextualizada é essencial para que estudantes compreendam as múltiplas camadas históricas e socioambientais presentes nesse território, desenvolvendo senso crítico e capacidade de intervenção responsável.

A literatura contemporânea sobre ensino de Geografia aponta que práticas pedagógicas participativas ampliam significativamente a capacidade de estudantes elaborarem representações mais consistentes do espaço. Metodologias como análise cartográfica, oficinas de leitura da paisagem, trabalho de campo, mapas mentais e estudos do lugar oferecem instrumentos para aproximar o aluno do território que habita. Além disso, incentivam a valorização dos saberes locais, frequentemente marginalizados pela racionalidade escolar tradicional, mas fundamentais para a compreensão de dinâmicas territoriais específicas.

Nesse sentido, compreender como alunos e professores da região vivenciam, significam e narram esse território híbrido torna-se imprescindível. A percepção espacial, enquanto construção social, revela como diferentes grupos entendem seu lugar no mundo, como atribuem valor ao ambiente e como identificam problemas e potencialidades do espaço vivido. Desse modo, investigar essas percepções contribui não apenas para compreender a relação pedagógica com o território, mas também

para identificar lacunas e oportunidades no processo de ensino-aprendizagem geográfico.

A abordagem qualitativa, de caráter descritivo e exploratório, utilizada neste estudo, permite captar nuances que dificilmente seriam acessíveis por métodos quantitativos. A interpretação das narrativas, práticas e representações construídas no ambiente escolar possibilita compreender de forma aprofundada como a consciência territorial é desenvolvida e quais estratégias pedagógicas se mostram mais eficazes. Essa abordagem também valoriza a dimensão subjetiva do território, reconhecendo-o como espaço vivido e não apenas como recorte físico-cartográfico.

Ao investigar práticas docentes e percepções estudantis, o estudo busca evidenciar o papel da escola como mediadora entre o sujeito e o território. A instituição escolar, especialmente em áreas de transição ambiental, atua como espaço de socialização de conhecimentos científicos e de problematização das realidades locais. Assim, compreender como a escola mobiliza conteúdos geográficos para fortalecer o pertencimento territorial e a responsabilidade socioambiental é fundamental para qualificar práticas educativas e orientar políticas pedagógicas contextualizadas.

Portanto, a relevância deste estudo reside na necessidade crescente de formação de sujeitos críticos e conscientes diante dos desafios socioambientais que marcam a região Cerrado-Amazônia, especialmente a região de Araguaína - Tocantins. Ao analisar como práticas de educação geográfica contribuem para o fortalecimento da consciência territorial, o artigo busca oferecer subsídios teóricos e metodológicos para o desenvolvimento de propostas pedagógicas mais sensíveis ao contexto regional. Dessa forma, contribui para a consolidação de uma educação comprometida com a compreensão do território como construção histórica, social e ambiental, essencial à gestão sustentável e democrática do espaço vivido.

METODOLOGIA

A metodologia adotada neste estudo fundamentou-se em uma abordagem qualitativa, de caráter descritivo e exploratório, orientada pela necessidade de compreender em profundidade as percepções, práticas e representações territoriais construídas no contexto escolar. A investigação foi conduzida no mês de abril de 2025,

período em que se realizaram as etapas de campo e a coleta sistemática dos dados empíricos.

A escolha por esse enfoque metodológico decorre da complexidade sociocultural da área de transição Cerrado–Amazônia, cujo entendimento demanda a valorização da experiência vivida pelos sujeitos e da interpretação que fazem do espaço. Conforme destaca Gil (2008), a pesquisa qualitativa busca explorar o significado que indivíduos atribuem às suas ações e ao ambiente, permitindo a apreensão de dimensões subjetivas impossíveis de serem captadas por métodos estritamente quantitativos.

Participaram da pesquisa 2 (dois) professores de Geografia e 23 (vinte e três) estudantes, sendo 11 (onze) da 1ª Série e doze (12) da 3ª Série, ambos do Ensino Médio do Colégio Estadual Guilherme Dourado, instituição localizada em Araguaína – Tocantins - região de transição entre os biomas Cerrado e Amazônia. A seleção dos participantes ocorreu de forma intencional, considerando a relevância de sujeitos diretamente envolvidos no processo de ensino e aprendizagem e que convivem cotidianamente com as dinâmicas territoriais específicas dessa área. Segundo Gil (2008), a amostragem intencional é apropriada quando se busca obter informações de sujeitos que detêm conhecimentos particulares sobre o fenômeno estudado.

A coleta de dados foi realizada por meio de três procedimentos principais: entrevistas semiestruturadas, aplicação de mapas mentais e observação participante de atividades pedagógicas. As entrevistas foram conduzidas individualmente com os professores e em pequenos grupos com os estudantes, permitindo a construção de um diálogo aberto sobre percepções territoriais, vivências socioambientais e práticas escolares relacionadas ao ensino de Geografia. Esse instrumento possibilitou captar nuances discursivas e emocionais, produzindo dados densos e coerentes com a natureza qualitativa da pesquisa.

Os mapas mentais foram utilizados como recurso metodológico para identificar como os estudantes representam o território vivido e quais elementos consideram relevantes na paisagem local. Essa técnica se mostrou adequada para revelar a dimensão simbólica e afetiva do espaço, bem como para analisar o grau de consciência territorial manifestado nas representações espontâneas dos participantes. A análise dos mapas permitiu visualizar padrões, frequências e

ausências significativas quanto aos elementos ambientais, sociais e culturais que compõem a região.

A observação participante ocorreu ao longo de atividades de ensino desenvolvidas pelos professores, permitindo compreender a dinâmica pedagógica, os recursos utilizados, a interação entre docentes e estudantes e as formas pelas quais o território é mobilizado como conteúdo e contexto. Esse procedimento possibilitou identificar práticas que favorecem ou limitam a construção da consciência territorial. Gil (2008) enfatiza que a observação participante é eficaz quando se busca conhecer fenômenos em seu ambiente natural, captando comportamentos e significados que emergem no cotidiano.

Os dados coletados foram analisados mediante a técnica de análise de conteúdo, organizada em categorias temáticas previamente definidas à luz dos objetivos da pesquisa: percepções territoriais, práticas pedagógicas, representações espaciais e consciência socioambiental. Esse procedimento permitiu organizar o material empírico de forma sistemática e identificar regularidades, contradições e especificidades nas narrativas dos participantes. A análise desenvolveu-se em um movimento interpretativo, no qual dados brutos foram confrontados com referenciais teóricos da educação geográfica e das ciências ambientais.

Para garantir rigor e credibilidade à investigação, adotaram-se procedimentos éticos e metodológicos que asseguraram a confiabilidade dos dados, como gravação das entrevistas com autorização dos participantes, anonimato dos sujeitos e triangulação entre diferentes fontes de informação. A triangulação, conforme defendido por Gil (2008), consiste no uso de múltiplos métodos ou fontes para fortalecer a validade dos resultados, permitindo que o fenômeno seja analisado sob diferentes perspectivas.

A metodologia adotada permitiu, portanto, compreender de forma aprofundada como professores e estudantes constroem sentidos sobre o território em que vivem e como a educação geográfica pode favorecer o desenvolvimento da consciência territorial. A articulação entre entrevistas, mapas mentais e observação participante, aliada à análise qualitativa, revelou-se adequada para captar a complexidade das relações socioambientais que caracterizam a área de transição Cerrado-Amazônia e para analisar o potencial formativo das práticas pedagógicas desenvolvidas no interior da escola.

EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA, TERRITÓRIO E IDENTIDADE AMBIENTAL NA TRANSIÇÃO CERRADO-AMAZÔNIA: FUNDAMENTOS PARA A CONSTRUÇÃO DA CONSCIÊNCIA TERRITORIAL

A discussão teórica que fundamenta este estudo organiza-se em quatro eixos centrais, que dialogam diretamente com os objetivos da pesquisa e com a complexidade socioambiental da área de transição Cerrado-Amazônia. Esses eixos permitem esclarecer os pressupostos conceituais relacionados à educação geográfica, ao território e às identidades ambientais, além de evidenciar os desafios que marcam a formação da consciência territorial em contextos de fronteira ecológica. Ao mesmo tempo, destacam a importância das metodologias e práticas pedagógicas adotadas na escola para promover uma leitura crítica do espaço vivido. A seguir, apresentam-se os subtemas que estruturam essa discussão.

102

A Educação Geográfica como Prática Formativa e Crítica do Espaço

A educação geográfica, em sua dimensão epistemológica e formativa, constitui-se como um dos pilares da compreensão crítica das dinâmicas socioespaciais que estruturam o mundo contemporâneo. Ela ultrapassa a transmissão de conteúdos descritivos e passa a integrar processos reflexivos que permitem ao estudante reconhecer o território como construção histórica, social e política. Nesse sentido, ensinar Geografia significa convocar o aluno a perceber que os espaços vividos são marcados por relações de poder, disputas e intencionalidades, exigindo que a prática pedagógica seja orientada por uma postura crítica e investigativa.

Nesse contexto, a leitura crítica do território torna-se um elemento indissociável da formação geográfica. A escola, ao trabalhar com representações, mapas, paisagens e fenômenos espaciais, precisa estimular nos estudantes a habilidade de interrogar o espaço e compreender suas contradições.

Tal postura favorece a superação de uma visão naturalizada do território e promove a articulação entre experiência cotidiana, conhecimento científico e participação social. Assim, a educação geográfica assume o compromisso de formar sujeitos capazes de interpretar e intervir no espaço em que vivem, desenvolvendo autonomia intelectual e consciência cidadã.

Compreender o espaço implica entender os sistemas de objetos e de ações que o compõem e o transformam cotidianamente. Esse pensamento orienta a prática

educativa e fundamenta a necessidade de trabalhar criticamente a produção do território. Santos (2006) discute o espaço como construção social e destaca seu caráter dinâmico e relacional.

O espaço deve ser entendido como um conjunto indissociável de sistemas de objetos e de sistemas de ações, onde cada elemento cria e recria o outro continuamente. Assim, a análise espacial exige observar as interações, os fluxos, as permanências e as mudanças que se materializam em formas e funções diversas. Entender o espaço significa, portanto, compreender como ele se organiza, se utiliza e se transforma a partir das relações sociais que o atravessam diariamente (Santos, 2006, pp. 62–63).

Outro eixo estruturante da educação geográfica é a alfabetização cartográfica, entendida não apenas como domínio técnico de leitura e produção de mapas, mas como processo que possibilita ao aluno interpretar criticamente representações espaciais. Nessa perspectiva, a cartografia escolar deve ser compreendida como linguagem, carregada de intencionalidades e escolhas metodológicas que influenciam a percepção do território. Ao desenvolver essa competência, a escola amplia a autonomia do estudante, permitindo-lhe reconhecer desigualdades, padrões espaciais e estratégias de ordenamento territorial adotadas pelos diferentes agentes sociais.

O ensino de Geografia precisa promover o desenvolvimento de habilidades que permitam ao estudante compreender a complexidade do espaço e suas múltiplas determinações. Moreira (2011) enfatiza a importância de uma prática pedagógica que estimule a construção de um olhar questionador sobre os fenômenos espaciais. Ele afirma:

O ensino de Geografia não pode restringir-se à memorização de conceitos ou à repetição de descrições. É necessário que o aluno desenvolva capacidade analítica e investigativa, capaz de desnaturalizar o espaço e compreender as relações sociais que o produzem. A prática geográfica deve estimular a leitura crítica da realidade, permitindo que o estudante perceba contradições, desigualdades e estratégias de dominação presentes nos territórios, formando, assim, um sujeito mais consciente e participativo. (Moreira, 2011, pp. 27–28).

Nesse sentido, a valorização dos saberes locais surge como componente indispensável para a construção de um ensino geográfico contextualizado e significativo. Considerar os conhecimentos das comunidades, dos povos tradicionais

e do cotidiano dos estudantes permite estabelecer pontes entre o espaço vivido e o espaço estudado, fortalecendo vínculos de pertencimento e ampliando a compreensão das diferenças socioculturais. Tal postura rompe com modelos engessados de currículo e coloca em evidência a pluralidade das experiências espaciais, favorecendo a formação de uma consciência social crítica e sensível às realidades locais.

Nesse sentido, o currículo de Geografia deve integrar práticas investigativas, articulação entre escalas geográficas, análise de dados e observação de campo. A integração entre teoria e prática amplia a compreensão do espaço e possibilita que o estudante intérprete fenômenos em diferentes dimensões, do local ao global. Esse processo formativo aproxima o aluno de situações reais, permitindo-lhe desenvolver competências necessárias para enfrentar desafios socioambientais, como desigualdade urbana, mudanças climáticas, conflitos territoriais e degradação ambiental.

A formação de uma consciência socioambiental crítica representa outro eixo essencial da educação geográfica. Ao problematizar a relação entre sociedade e natureza e evidenciar os impactos das ações humanas sobre o planeta, a Geografia escolar estimula reflexões éticas e responsáveis sobre sustentabilidade e uso dos recursos naturais.

Castellar (2017) reforça essa dimensão ao argumentar:

A educação geográfica contribui para formar sujeitos capazes de compreender a espacialidade dos fenômenos e de atuar de maneira consciente em seu território. Essa formação envolve reconhecer a interdependência entre os elementos naturais e sociais, identificar conflitos socioambientais e desenvolver uma postura ética frente às transformações espaciais que marcam o mundo contemporâneo (Castellar, 2017, p. 19).

Assim, pode-se afirmar que a educação geográfica, ao integrar fundamentos epistemológicos, práticas pedagógicas críticas, alfabetização cartográfica, valorização dos saberes locais e consciência socioambiental, constitui-se como prática formativa indispensável na construção de sujeitos históricos capazes de interpretar e transformar o espaço vivido. Em um mundo marcado por complexidade, desigualdades e rápidas transformações, a Geografia escolar assume um papel

estratégico na construção de uma cidadania ativa, crítica e territorialmente consciente.

Território, Identidade e Representações do Espaço em Regiões de Transição Ambiental

A compreensão do território como construção social, histórica, simbólica e política constitui um eixo fundamental para a análise das relações espaciais em regiões de transição ambiental, como a zona limítrofe entre Cerrado e Amazônia. Nessas áreas híbridas, múltiplas lógicas de uso, apropriação e significação do espaço coexistem e se tensionam, produzindo territorialidades complexas e constantemente reconfiguradas. Assim, o território deve ser entendido não apenas como base física, mas como expressão material e imaterial das práticas e relações de poder que se inscrevem no espaço.

Ao considerar o território sob essa perspectiva ampliada, torna-se evidente que identidade e espaço se constroem simultaneamente. As identidades territoriais emergem das interações entre grupos sociais, suas trajetórias históricas, seus modos de vida e suas formas de interpretar a paisagem. Nas zonas de transição ambiental, essas identidades são ainda mais plurais, pois resultam de encontros e confrontos entre culturas, saberes tradicionais, fluxos migratórios, dinâmicas produtivas e projetos políticos. Desse modo, a construção identitária está intimamente relacionada às representações que os sujeitos elaboram sobre o espaço que habitam.

O território é sempre construído, nunca dado, e que sua configuração depende das práticas e intenções dos agentes que o produzem. Raffestin (1993) oferece uma das reflexões mais consistentes sobre o território enquanto resultado de relações de poder. O autor destaca que:

O território não existe fora das relações sociais e não pode ser concebido como simples suporte físico. Ele é antes de tudo uma produção, resultado das ações de sujeitos que, por meio de estratégias diversas, organizam, controlam e atribuem sentidos ao espaço. O território, portanto, é uma trama de relações que expressa poder, identidade, conflito e apropriação, revelando a profunda imbricação entre vida social e espacialidade (Raffestin, 1993, pp. 144-145).

As representações do espaço desempenham papel central nesse processo, pois constituem mediações cognitivas e simbólicas por meio das quais os sujeitos

interpretam, classificam e hierarquizam as paisagens. Na região de transição Cerrado–Amazônia, essas representações revelam percepções diferenciadas sobre fronteira ecológica, biodiversidade, exploração dos recursos naturais, riscos ambientais e disputas territoriais. A paisagem, longe de ser apenas um conjunto de elementos naturais, transforma-se em expressão sensível de valores, memórias, medos, expectativas e identidades coletivas.

Na perspectiva da geografia cultural, o espaço é compreendido como texto social, permeado de significados e narrativas produzidas pelos sujeitos. Essa abordagem permite explorar como populações locais interpretam a relação entre Cerrado e Amazônia, atribuindo sentidos afetivos, espirituais, produtivos e simbólicos ao território. Ao mesmo tempo, a geografia crítica evidencia que tais representações não são neutras, mas situadas historicamente e influenciadas por relações de poder que moldam discursos sobre conservação ambiental, desenvolvimento econômico, expansão agrícola e regularização fundiária.

Claval (2007), ao discutir cultura, espaço e identidade, reforça a dimensão simbólica do território, enfatizando que toda paisagem é impregnada de significações produzidas pela experiência humana. Para o autor:

As paisagens não são apenas formas naturais ou estruturas físicas; elas constituem construções mentais e culturais, marcadas pela memória coletiva, pelos valores e pelas práticas cotidianas. Cada grupo social projeta sobre o espaço suas representações, transformando-o em território carregado de símbolos e afetos. Compreender o território exige, portanto, interpretar essa dimensão simbólica, pois é nela que se inscrevem identidades, modos de vida e formas específicas de pertencimento (Claval, 2007, pp. 56–57).

A região de transição Cerrado–Amazônia evidencia de maneira particularmente intensa como território e identidade se entrelaçam. As comunidades locais vivenciam simultaneamente influências biogeográficas, socioeconômicas e culturais de ambos os biomas, construindo percepções híbridas que revelam tanto continuidades quanto rupturas. Essa condição produz territorialidades marcadas por ambivalências: de um lado, a pertença a paisagens tradicionais e modos de vida historicamente enraizados; de outro, pressões contemporâneas geradas por desmatamento, expansão do agronegócio, mineração, regularização fundiária e políticas ambientais.

Também Haesbaert (2004) contribui para essa discussão ao problematizar a noção de multiterritorialidade, especialmente pertinente a fronteiras ecológicas e áreas de transição social. Ele explica que os sujeitos vivem simultaneamente diferentes territorialidades, articulando identidades múltiplas e, muitas vezes, contraditórias. Em suas palavras:

As sociedades contemporâneas não experimentam apenas um território, mas uma multiplicidade de territorialidades que se sobrepõem e se entrelaçam. Os indivíduos transitam entre diferentes espaços simbólicos, econômicos e políticos, o que produz identidades territoriais complexas e instáveis. Essa multiplicidade é ainda mais evidente em regiões de fronteira ecológica, onde coexistem lógicas divergentes de apropriação e uso do espaço (Haesbaert, 2004, pp. 87–88).

Nesse cenário, os conflitos territoriais tornam-se dimensões estruturantes da análise geográfica. Disputas entre grandes empreendimentos econômicos, comunidades tradicionais, políticas governamentais e interesses ambientais geram tensões que se materializam na paisagem e impactam profundamente as identidades locais. Assim, compreender as representações do espaço nessas regiões exige articular dimensões simbólicas, políticas e socioambientais em uma perspectiva crítica, capaz de revelar como o território é continuamente negociado e redefinido.

Portanto, a abordagem do território como construção multidimensional, material, simbólica, política e histórica, permite compreender a complexidade das identidades formadas na transição Cerrado–Amazônia. Ao integrar aportes da geografia cultural e crítica, evidencia-se que as representações do espaço expressam modos de vida, práticas territoriais e relações de poder, configurando paisagens híbridas e dinâmicas. Essa perspectiva teórica sustenta a análise proposta no artigo e reforça a importância de investigar as experiências e percepções dos sujeitos que habitam esse território singular.

Desafios Socioambientais da Transição Cerrado–Amazônia e Implicações Pedagógicas

A região de transição entre Cerrado e Amazônia constitui um espaço marcado por intensas dinâmicas ecológicas, sociais e econômicas, decorrentes tanto da diversidade biogeográfica quanto dos processos históricos de ocupação territorial. A complexidade ambiental que caracteriza este ecótono evidencia fragilidades

estruturais e pressões antrópicas crescentes, dentre as quais se destacam o avanço da fronteira agrícola, o desmatamento, os conflitos fundiários e a reorganização das paisagens naturais. Assim, compreender tais desafios é essencial para a construção de uma educação geográfica que reconheça as especificidades regionais, promova a leitura crítica do espaço e fortaleça o senso de responsabilidade socioambiental entre os estudantes.

Os impactos socioambientais que incidem sobre essa zona de transição derivam de um processo de expansão econômica historicamente orientado por modelos produtivos intensivos, que privilegiam a exploração de recursos naturais em larga escala. Nesse contexto, a mineração emerge como uma das atividades que mais intensificam a pressão sobre povos tradicionais e ecossistemas locais.

Conforme ressaltam Nunes et al. (2025):

Os territórios indígenas situados na área de transição Cerrado-Floresta Amazônica têm sido pressionados por empreendimentos minerários que alteram profundamente as dinâmicas socioambientais locais. A expansão dessas atividades, frequentemente legitimada por discursos desenvolvimentistas, acarreta a destruição de áreas de uso tradicional, a contaminação dos cursos d'água e a intensificação de conflitos territoriais. Além dos danos ambientais, observa-se o comprometimento de práticas culturais e modos de vida, uma vez que a mineração interfere diretamente na relação histórica que esses povos mantêm com o território (Nunes, 2025, p. 318).

Esse quadro reforça a ideia de que a reconfiguração territorial decorrente da ocupação econômica repercute diretamente na constituição das identidades regionais, nas práticas socioculturais e na estabilidade dos ecossistemas locais. Essa dinâmica de exploração e reconfiguração do espaço encontra respaldo na análise de Becker (2005), ao afirmar que:

A fronteira é um espaço de revalorização do território pelo capital, tornando-se locus privilegiado para a expansão de projetos econômicos que transformam profundamente as condições locais, ao articular interesses públicos e privados em torno da exploração intensiva dos recursos naturais. Trata-se de uma zona dinâmica, marcada por disputas, pela redefinição acelerada das paisagens e pela incorporação de novas funções produtivas, que frequentemente desconsideram as especificidades socioambientais existentes (Becker, 2005, 86).

Na perspectiva de Becker, esses processos não apenas reorganizam a economia e o uso da terra, mas também produzem novas formas de territorialidade, tensionando modos de vida tradicionais e ampliando assimetrias de poder que estruturam a ocupação da região.

A transição Cerrado-Amazônia apresenta, portanto, uma sensibilidade ecológica que potencializa os efeitos da degradação ambiental. O desmatamento crescente, a fragmentação de habitats, a contaminação hídrica e a perda de solos férteis comprometem a resiliência dos biomas e ampliam vulnerabilidades socioambientais.

Nesse sentido, Porto-Gonçalves (2006) destaca que:

A crise ambiental na Amazônia e seu entorno não pode ser dissociada da lógica de apropriação territorial e da produção de desigualdades, pois a degradação da natureza reflete, ao mesmo tempo, o aprofundamento de relações assimétricas de poder, a concentração fundiária e a marginalização de grupos sociais historicamente invisibilizados (Porto-Gonçalves, 2006, p. 89).

Essa perspectiva evidencia que as questões ecológicas não são apenas ambientais, mas também políticas, sociais e culturais. Do ponto de vista social, o avanço das frentes econômicas gera reorganizações profundas das comunidades locais. Povos indígenas, comunidades ribeirinhas, agricultores familiares e populações migrantes vivenciam o tensionamento das disputas territoriais, a precarização do acesso à terra e a redefinição de suas formas de uso do espaço.

Tais transformações repercutem na percepção do território, nas relações de pertencimento e na construção das identidades ambientais. As paisagens de transição tornam-se, assim, cenários de conflitos, resistências e ressignificações, que demandam uma educação geográfica capaz de compreender e trabalhar essas múltiplas territorialidades.

Esses desafios se refletem diretamente no ambiente escolar, especialmente na necessidade de abordar as questões socioambientais com profundidade crítica e sensibilidade contextual. A educação geográfica, ao articular território, natureza e sociedade, assume papel fundamental na formação de estudantes capazes de interpretar as dinâmicas locais e agir de forma responsável.

Callai (2013) reforça essa perspectiva ao afirmar que:

O ensino de Geografia precisa promover a leitura crítica do espaço vivido, considerando as práticas cotidianas, as formas de apropriação da natureza e os conflitos que estruturam a vida social. Essa leitura não se restringe à descrição do lugar, mas implica compreender processos, contradições e relações de poder que constituem o território (2013, p. 52).

Tal abordagem torna-se especialmente relevante em regiões ecologicamente sensíveis como o Cerrado–Amazônia.

Diante da complexidade regional, as implicações pedagógicas exigem práticas educativas que superem abordagens conteudistas e descontextualizadas. É fundamental que os estudantes compreendam os mecanismos que produzem as desigualdades socioambientais, reconheçam o papel das políticas públicas e desenvolvam competências para participar de ações coletivas de preservação, mitigação de impactos e defesa do território. A escola, nesse sentido, torna-se espaço estratégico de reflexão, diálogo e construção de consciências ambientalmente engajadas.

A educação geográfica deve incorporar metodologias que valorizem a investigação, a observação do lugar e a problematização das realidades locais. Projetos de campo, análises cartográficas, estudos de caso e pesquisas sobre o ambiente são estratégias que favorecem a compreensão dos processos territoriais e fortalecem o protagonismo discente. Ao relacionar teoria e prática, tais metodologias promovem não apenas o aprendizado, mas também a formação ética, crítica e sensível às questões socioambientais que permeiam a transição Cerrado–Amazônia.

Portanto, promover a consciência territorial na região implica compreender que a defesa do ambiente está intrinsecamente ligada à justiça social, à valorização dos saberes tradicionais e ao reconhecimento das diversidades socioculturais. Assim, uma educação geográfica comprometida com a sustentabilidade e com o desenvolvimento de sentidos críticos do território contribui para que os estudantes se reconheçam como agentes de transformação, capazes de atuar na proteção dos biomas, no enfrentamento das desigualdades e na construção de sociedades mais equilibradas e democráticas.

Metodologias Ativas e Recursos Didáticos na Construção da Consciência Territorial

A construção da consciência territorial no ensino de Geografia exige abordagens pedagógicas que superem a transmissão linear de conteúdos e valorizem o protagonismo discente, a investigação e o diálogo com o contexto socioambiental do território vivido. Em regiões de elevada complexidade ecológica e sociocultural, como a transição Cerrado–Amazônia, o uso de metodologias ativas e de recursos didáticos diversificados torna-se fundamental para desenvolver, nos estudantes, capacidades de leitura crítica, análise espacial e compreensão das dinâmicas que estruturam o espaço geográfico. Essa perspectiva dialoga diretamente com os subtemas anteriores, na medida em que articula conhecimento geográfico, território e identidade ambiental por meio de práticas pedagógicas que mobilizam reflexão, ação e participação.

Entre os recursos pedagógicos que mais contribuem para esse processo estão os mapas mentais, a cartografia escolar, os estudos do meio, o trabalho de campo e a observação sistemática do lugar. Ao permitir que os estudantes representem, interpretem e ressignifiquem o espaço vivido, tais práticas fortalecem a alfabetização cartográfica e ampliam a compreensão das relações entre sociedade e natureza.

Nesse sentido, Cavalcanti (2012) destaca que:

O ensino de Geografia que se pauta na investigação e na ação problematizadora possibilita ao estudante desenvolver autonomia intelectual e capacidade crítica, uma vez que o coloca como protagonista na construção do conhecimento. Não se trata apenas de aprender sobre o espaço, mas de compreender os processos e contradições que o constituem, relacionando conteúdos, vivências e práticas sociais que emergem do território (Cavalcanti, 2012, p. 134).

Tal concepção reforça o papel das metodologias ativas como instrumentos formativos essenciais. A cartografia escolar, nesse contexto, assume papel central, pois possibilita a construção de habilidades espaciais que auxiliam os estudantes a interpretar paisagens, fluxos, redes e transformações territoriais. Mapas mentais, croquis, cartas topográficas simplificadas e representações do lugar são recursos que permitem articular saber científico e saber local, favorecendo uma aprendizagem significativa.

Para Passini (2007),

A cartografia escolar, quando compreendida não apenas como técnica de representação, mas como linguagem e prática de investigação, torna-se instrumento poderoso para desenvolver a consciência espacial dos alunos. Por meio dela, é possível trabalhar noções de escala, localização, orientação, distância e posição, articulando vivências cotidianas e conhecimentos formais que enriquecem a interpretação do espaço geográfico (Passini, 2007, p. 59).

Essa concepção amplia a dimensão pedagógica da cartografia para além da reprodução, tornando-a ferramenta de análise crítica. As metodologias ativas ganham ainda mais relevância quando aplicadas ao estudo das especificidades ambientais da transição Cerrado–Amazônia. A observação sistemática do ambiente, por exemplo, possibilita que os alunos identifiquem transformações na paisagem, impactos socioambientais e conflitos de uso do solo, relacionando o conteúdo trabalhado em sala às realidades vivenciadas no território. Essa articulação favorece a compreensão de processos como desmatamento, expansão agropecuária, mudanças climáticas locais e fragmentação de ecossistemas, elementos discutidos no subtema anterior.

Entre as estratégias mais potentes na formação da consciência territorial está o trabalho de campo, que possibilita investigar o espaço diretamente, analisar situações reais e relacionar teoria e prática. A realização de saídas a áreas de preservação, assentamentos rurais, comunidades tradicionais, margens de rios ou zonas de transição ecológica permite que os estudantes desenvolvam percepção crítica da paisagem e compreendam a complexidade do território vivido.

Para Freire (1996),

A educação problematizadora implica a vivência concreta do mundo, pois é na relação dialógica entre sujeito e realidade que emerge a capacidade crítica. O ato educativo não se restringe a discursos sobre a vida, mas envolve a leitura do próprio mundo, a interpretação de suas marcas e a ação transformadora que advém dessa leitura (Freire, 1996, p. 40).

Essa perspectiva fundamenta a importância das práticas investigativas em Geografia como instrumentos de emancipação e consciência territorial. Outro aspecto central é o diálogo entre saber científico e saber local, componente indispensável para compreender realidades socioambientais complexas. Em regiões de fronteira ecológica como o Cerrado–Amazônia, comunidades tradicionais, agricultores familiares, povos indígenas e moradores urbanos possuem repertórios ricos sobre

manejo da terra, percepção das chuvas, ciclos da natureza, uso de plantas e práticas de convivência com o ambiente. Integrar esses conhecimentos ao processo pedagógico fortalece a identidade territorial e reconhece a pluralidade de modos de compreender e habitar o espaço.

Práticas participativas como rodas de conversa, projetos socioambientais escolares, debates, oficinas cartográficas e construção coletiva de diagnósticos territoriais estimulam a autonomia dos estudantes e os envolvem ativamente na investigação do espaço. Em vez de receptores de informações, tornam-se sujeitos ativos na produção do conhecimento, desenvolvendo senso de responsabilidade socioambiental, habilidades argumentativas e capacidades de planejamento e intervenção no território.

Finalizando esta parte, a adoção de metodologias ativas no ensino de Geografia contribui significativamente para a formação de uma consciência territorial crítica e engajada, especialmente em áreas sensíveis como a transição Cerrado–Amazônia. Ao promover aprendizagens contextualizadas, investigativas e participativas, essas metodologias permitem que os estudantes compreendam os desafios regionais, reconheçam as relações entre sociedade e natureza e se percebam como agentes de transformação. Assim, fortalecem-se tanto a alfabetização cartográfica quanto a capacidade analítica, ética e socioambiental dos aprendizes, consolidando um ensino de Geografia comprometido com a sustentabilidade, a justiça social e a formação cidadã.

RESULTADOS E ANÁLISE DA PESQUISA

Resultados

Os resultados obtidos a partir das entrevistas, dos mapas mentais e da observação participante revelam múltiplas percepções, representações e práticas pedagógicas relacionadas ao território na região de transição Cerrado–Amazônia. Para fins de clareza, os achados estão organizados conforme os procedimentos metodológicos utilizados.

Além dessas percepções, as falas dos participantes revelaram certa distância entre o conhecimento científico trabalhado em sala de aula e as experiências territoriais vivenciadas no cotidiano. Professores e estudantes reconhecem a

importância do território como categoria estruturante do ensino de Geografia, porém relatam que essa dimensão nem sempre se converte em práticas pedagógicas sistemáticas, seja por falta de materiais didáticos contextualizados, seja pela ausência de tempo para desenvolver atividades de campo ou projetos integradores. Assim, as entrevistas sugerem a coexistência de discursos que valorizam o estudo do território e de práticas que, por diferentes condições institucionais, não conseguem incorporar de forma plena a complexidade socioambiental da região.

As entrevistas semiestruturadas evidenciaram que os professores reconhecem o potencial pedagógico da região de transição como recurso didático, mas afirmam que limitações estruturais e curriculares dificultam a exploração aprofundada das questões territoriais. Os estudantes, por sua vez, demonstraram consciência parcial dos processos socioambientais locais, com maior ênfase em elementos perceptíveis no cotidiano, como queimadas, alterações climáticas e expansão urbana.

A seguir, um quadro-síntese com os principais resultados identificados nas entrevistas:

Quadro 1: Síntese dos resultados das entrevistas.

Categoria	Resultados Identificados
Percepção do território	Estudantes reconhecem elementos visíveis (rios, áreas verdes, queimadas), mas apresentam pouca compreensão dos processos geográficos de fundo.
Relação com o meio ambiente	Professores destacam impactos das atividades agropecuárias e expansão urbana; estudantes citam poluição, calor extremo e desmatamento.
Práticas pedagógicas	Docentes relatam uso esporádico de aulas externas e pouca disponibilidade de materiais cartográficos atualizados.
Consciência socioambiental	Estudantes expressam preocupação com a degradação ambiental, mas associam o problema a fatores distantes, não à dinâmica local.
Compreensão sobre Cerrado-Amazônia	Ambos os grupos reconhecem a região como “mistura de biomas”, porém com compreensão limitada sobre suas especificidades.

Fonte: Quadro elaborado pelo autor – setembro de 2025.

Os mapas mentais produzidos pelos estudantes revelaram padrões significativos nas representações do território. Elementos naturais como rios, áreas verdes, animais e vegetação apareceram com alta frequência. Entretanto, foram

identificadas lacunas importantes: processos socioeconômicos, conflitos territoriais e áreas degradadas quase não foram representados.

De modo geral, os mapas evidenciaram uma compreensão espacial fortemente associada à dimensão visual e ecológica da paisagem, o que indica que os estudantes tendem a reconhecer prioritariamente aquilo que é imediatamente perceptível no ambiente vivido. Essa ênfase na materialidade do espaço, embora relevante, revela também limitações na apreensão de aspectos menos visíveis, como dinâmicas produtivas, impactos antrópicos ou relações de poder que estruturam a ocupação territorial. Tal padrão sugere que o ensino de Geografia ainda enfrenta desafios na articulação entre observação empírica e leitura crítica do território, especialmente no que se refere à compreensão de processos históricos e socioambientais que ultrapassam a experiência cotidiana.

A análise dos 23 mapas permitiu identificar quatro categorias de elementos representados:

Quadro 2: Elementos representados nos mapas mentais.

Categoria de Elementos	Frequência nos Mapas	Descrição
Elementos naturais	Alta	Rios, árvores, pássaros, áreas preservadas, nuvens; evidenciam vínculo afetivo com a paisagem.
Elementos urbanos	Média	Ruas, casas, escolas, praças e avenidas; representam o cotidiano imediato dos estudantes.
Elementos de risco/degradação	Baixa	Queimadas, lixo e poluição; aparecem em poucos mapas, sugerindo percepção limitada do impacto ambiental.
Elementos socioculturais	Muito baixa	Povos tradicionais, agricultura familiar, práticas culturais raramente representadas.

Fonte: Quadro elaborado pelo autor – setembro de 2025

A observação realizada nas aulas permitiu compreender como o território é trabalhado no contexto pedagógico. Verificou-se que os professores utilizam majoritariamente aulas expositivas e recursos visuais tradicionais, como mapas impressos e livros didáticos. A mobilização da realidade local ocorreu de forma pontual, especialmente por meio de comentários e exemplos trazidos pelos próprios alunos.

As principais evidências identificadas foram:

Quadro 3: Síntese dos resultados da observação participante.

Aspecto Observado	Resultados Identificados
Dinâmica da aula	Predomínio de aulas expositivas-dialogadas, com participação parcial dos estudantes.
Uso do território como recurso didático	O território local aparece como referência, porém sem aprofundamento analítico.
Recursos utilizados	Mapas impressos, livro didático, slides; ausência de materiais específicos sobre Cerrado–Amazônia.
Interação docente–discente	Boa participação quando o tema envolve vivências locais (como queimadas ou mudanças climáticas).
Abordagem socioambiental	Compreensão superficial; mobilização de conceitos críticos ocorre de forma esporádica.

Fonte: Quadro elaborado pelo autor – setembro de 2025.

Análise dos Resultados

A análise dos dados evidencia que professores e estudantes possuem percepções complementares, embora fragmentadas, sobre o território da transição Cerrado–Amazônia. A compreensão do espaço vivido tende a ser marcada pela dimensão sensível e cotidiana, com menor presença de interpretações estruturais e críticas sobre os processos geográficos que moldam a região.

As entrevistas revelam que os professores reconhecem a importância do território como conteúdo e contexto pedagógico, mas enfrentam limitações institucionais, materiais e curriculares que reduzem o potencial da educação geográfica crítica. Isso indica que a apropriação do território acontece, mas de modo restrito, frequentemente dependente da iniciativa individual dos docentes.

Os mapas mentais permitem constatar que os estudantes possuem uma percepção fortemente ancorada em elementos naturais e urbanos imediatos, revelando uma conexão afetiva com a paisagem, mas também uma visão parcial do território. A baixa representação de conflitos socioambientais e de elementos culturais evidencia um distanciamento entre o cotidiano territorial e as dimensões estruturais que caracterizam o ecótono Cerrado–Amazônia.

A observação participante reforça essa interpretação ao indicar que o trabalho pedagógico mobiliza o território de forma episódica. Embora as aulas tragam

exemplos locais, eles não se convertem, de modo consistente, em práticas investigativas ou análises críticas, o que repercute na formação da consciência territorial dos estudantes.

Os resultados mostram, portanto, uma convergência entre as três técnicas utilizadas:

- A percepção do território é afetiva e imediata;
- Os processos socioambientais são reconhecidos, mas pouco compreendidos;
- O território aparece no ensino, porém sem aprofundamento crítico sistemático.

Esse conjunto de evidências demonstra que a construção da consciência territorial ocorre de forma incipiente, ainda que exista potencial formativo significativo na região e no interesse dos estudantes. A análise revela também que a articulação entre teoria geográfica, vivências locais e práticas didáticas contextualizadas se apresenta como um desafio constante para o ambiente escolar investigado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa desenvolvida no Colégio Estadual Guilherme Dourado evidenciou a complexidade que caracteriza a construção da consciência territorial em uma região marcada pela transição entre Cerrado e Amazônia. Os resultados obtidos permitiram compreender como professores e estudantes percebem, representam e vivenciam o território, ao mesmo tempo em que trouxeram à tona fragilidades, potencialidades e contradições que atravessam o ensino de Geografia nesse contexto particular. Os achados revelam que a consciência territorial ainda se apresenta de forma fragmentada entre os sujeitos escolares, embora haja significativo potencial pedagógico para avançar na leitura crítica do espaço vivido.

As entrevistas com os professores demonstraram um compromisso explícito com a contextualização dos conteúdos geográficos e com a incorporação de elementos da realidade local. No entanto, apontaram também dificuldades estruturais, como limitações de tempo, ausência de materiais específicos e desafios relacionados à formação continuada para o trabalho com metodologias que valorizem a investigação do território. Nesse sentido, uma sugestão emergente consiste na necessidade de

ampliar espaços institucionais de formação docente voltados à educação geográfica crítica, com foco no estudo integrado do Cerrado–Amazônia, suas fragilidades ecológicas e suas dinâmicas socioculturais.

Os estudantes, por sua vez, demonstraram uma forte vinculação afetiva ao território, reconhecendo elementos naturais e sociais que compõem sua paisagem cotidiana. Contudo, seus mapas mentais evidenciaram uma representação ainda limitada dos processos socioambientais que estruturam a região. A escassez de elementos ligados a conflitos territoriais, degradação ambiental, disputas por recursos e transformações ecológicas indica que a compreensão dos fenômenos espaciais permanece centrada no nível descritivo. Para enfrentar essa lacuna, a escola pode fortalecer práticas pedagógicas que incentivem a problematização, a investigação do ambiente e a análise crítica de dados espaciais, tornando as representações mais complexas e próximas das realidades vividas.

A observação participante também mostrou que, embora existam iniciativas pontuais de uso de cartografias, trabalhos de campo e atividades investigativas, tais práticas não ocorrem com regularidade e, muitas vezes, não se articulam diretamente à compreensão das dinâmicas territoriais da região de transição. Assim, uma possibilidade de avanço consiste na sistematização de projetos didáticos permanentes, como roteiros de campo, estudos de caso sobre conflitos ambientais ou atividades de mapeamento participativo, capazes de consolidar uma cultura escolar que valorize o território como eixo estruturante do ensino de Geografia.

Outro aspecto relevante diz respeito à necessidade de integrar os saberes comunitários e tradicionais ao processo educativo. A pesquisa revelou que estudantes reconhecem a presença de povos indígenas, agricultores familiares e comunidades locais, mas esses sujeitos raramente aparecem como referências epistemológicas no currículo. Ampliar o diálogo com esses grupos pode fortalecer a compreensão da territorialidade enquanto experiência vivida, ressignificando o ensino e tornando-o mais significativo. Visitas guiadas, rodas de conversa e projetos colaborativos com lideranças comunitárias podem funcionar como caminhos viáveis para essa aproximação.

A investigação também sugere que a escola ocupa posição estratégica na formação de cidadãos capazes de compreender e intervir criticamente no território. Em uma região marcada pela expansão econômica, pressões ambientais e disputas

territoriais, como demonstra a literatura recente sobre a transição Cerrado–Amazônia, o ensino de Geografia deve promover não apenas o conhecimento do espaço, mas a capacidade de analisá-lo, questioná-lo e transformá-lo. Assim, fomentar uma pedagogia territorial crítica pode contribuir para o desenvolvimento de estudantes que reconheçam seu papel na preservação ambiental, na promoção da justiça socioespacial e na defesa de modos de vida sustentáveis.

Ao final, conclui-se que a construção da consciência territorial depende da articulação entre práticas pedagógicas contextualizadas, formação docente continuada, valorização dos saberes locais e metodologias que deem protagonismo ao estudante como sujeito investigativo. Os resultados deste estudo reforçam que a educação geográfica, quando orientada por uma perspectiva crítica e ambientalmente engajada, possui potencial significativo para transformar a relação entre os sujeitos e o espaço que habitam. Cabe, portanto, às instituições escolares e aos educadores fortalecerem estratégias que coloquem o território como centro da aprendizagem, contribuindo para formar cidadãos capazes de reconhecer, interpretar e atuar sobre as dinâmicas complexas da região de transição Cerrado–Amazônia.

REFERÊNCIAS

BECKER, Bertha K. **Geopolítica da Amazônia**. Estudos Avançados, São Paulo, v. 19, n. 53, p. 71–94, 2005. https://revistas.usp.br/eav/article/view/10047?utm_source=chatgpt.com.

CALLAI, Helena Copetti. **Educação Geográfica: Desafios da Didática e da Prática Docente**. São Paulo: Contexto, 2013.

CASTELLAR, S. M. V. **Educação geográfica e formação de professores**. São Paulo: Contexto, 2017.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, escola e construção do conhecimento**. 16. ed. Campinas: Papirus, 2012.

CLAVAL, Paul. **A geografia cultural**. 2. ed. Florianópolis: UFSC, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HAESBAERT, Rogério. **O mito da desterritorialização: do “fim dos territórios” à multiterritorialidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

MOREIRA, R. **O pensamento geográfico brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2011.

NUNES, Maria do Socorro Mesquita da Silva; SILVA, Adriana Monteiro da; CARVALHO, Juliana da Silva; BRITO, Eliseu Pereira. Apontamentos sobre a mineração e suas implicações aos territórios dos povos tradicionais indígenas na área de transição Cerrado/Floresta Amazônica no Estado do Tocantins. **Revista Tocantinense de Geografia**, v. 14, n. 33, p. 313-333, 2025. DOI: 10.70860/rtg.v14i33.19849. Disponível em: <https://periodicos.ufnt.edu.br/index.php/geografia/inde> 2025.x. Acesso em: 28 nov-2025.

PASSINI, Elza Dias. **Alfabetização Cartográfica e Cartografia Escolar**. São Paulo: Contexto, 2007.

RAFFESTIN, Claude. **Por uma geografia do poder**. São Paulo: Ática, 1993.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. **A Globalização da Natureza e a Natureza da Globalização**. 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

SANTOS, M. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. 4. ed. São Paulo: Edusp, 2006.