



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
INSTITUTO DE ESTUDOS SOCIOAMBIENTAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA



WILLIAN FRANCO FELÍCIO

**A PAISAGEM NAS AULAS DE GEOGRAFIA:
práticas de ensino e o olhar de jovens escolares do ensino médio de Goiânia**

GOIÂNIA-GO

2021



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
INSTITUTO DE ESTUDOS SÓCIO-AMBIENTAIS

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA) PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES

E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a [Lei 9.610/98](#), o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo das Teses e Dissertações disponibilizado na BDTD/UFG é de responsabilidade exclusiva do autor. Ao encaminhar o produto final, o autor(a) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

1. Identificação do material bibliográfico

Dissertação Tese

2. Nome completo do autor

Willian Franco Felício

3. Título do trabalho

A Paisagem nas Aulas de Geografia: práticas de ensino e o olhar de jovens escolares do ensino médio de Goiânia

4. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador)

Concorda com a liberação total do documento SIM NÃO¹

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante:

- a) consulta ao(à) autor(a) e ao(à) orientador(a);
- b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo da tese ou dissertação.

O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

Obs. Este termo deverá ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.



Documento assinado eletronicamente por **WILLIAN FRANCO FELÍCIO, Discente**, em 25/01/2022, às 16:23, conforme horário oficial de Brasília, com

Termo de Ciência e de Autorização (TECA) IESA 2647139 SEI 23070.059954/2021-33 / pg. 1



fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Lana De Souza Cavalcanti, Professor do Magistério Superior**, em 25/01/2022, às 16:48, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **2647139** e o código CRC **62B4DDC9**.

WILLIAN FRANCO FELÍCIO

**A PAISAGEM NAS AULAS DE GEOGRAFIA:
práticas de ensino e o olhar de jovens escolares do ensino médio de Goiânia**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia, do Instituto de Estudos Socioambientais da Universidade Federal de Goiás.

Área de Concentração: Natureza e Produção do Espaço

Linha de Pesquisa: Ensino-Aprendizagem de Geografia

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Lana de Souza Cavalcanti

Goiânia-GO

2021

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Felício, Willian Franco
A PAISAGEM NAS AULAS DE GEOGRAFIA [manuscrito] :
práticas de ensino e o olhar de jovens escolares do ensino médio de
Goiânia / Willian Franco Felício. - 2021.
CIV, 104 f.: il.

Orientador: Profa. Dra. Lana de Souza Cavalcanti.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Instituto
de Estudos Socioambientais (Iesa), Programa de Pós-Graduação em
Geografia, Goiânia, 2021.

Bibliografia. Anexos. Apêndice.

Inclui siglas, mapas, fotografias, abreviaturas, símbolos, gráfico,
tabelas, lista de figuras, lista de tabelas.

1. Paisagem. 3. Práticas docentes. 4. Ensino de Geografia. 5.
Geografia escolar. I. Cavalcanti, Lana de Souza, orient. II. Título.

CDU 911



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
INSTITUTO DE ESTUDOS SÓCIO-AMBIENTAIS

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

Ata nº 149 da sessão de Defesa de Dissertação de **Willian Franco Felício**, que confere o título de Mestre em **Geografia**, na área de concentração em **Natureza e Produção do Espaço**.

Aos **dezesesseis dias do mês de dezembro do ano de dois mil e vinte e um**, a partir das **14 horas**, por meio de **videoconferência**, realizou-se a sessão pública de Defesa de Dissertação intitulada **“A Paisagem nas Aulas de Geografia: práticas de ensino e o olhar de jovens escolares do ensino médio de Goiânia”**. Os trabalhos foram instalados pela Orientadora, Professora Doutora **Lana de Souza Cavalcanti (IESA/UFG)** com a participação dos demais membros da Banca Examinadora: Professor Doutor **Mateus Marchesan Pires (Unioeste)**, membro titular externo; Professor Doutor **Denis Richter (IESA/UFG)**, membro titular interno. Durante a arguição os membros da banca **não fizeram sugestão de alteração do título do trabalho**. A Banca Examinadora reuniu-se em sessão secreta a fim de concluir o julgamento da Dissertação, tendo sido o candidato **aprovado** pelos seus membros. Proclamados os resultados pela Professora Doutora **Lana de Souza Cavalcanti**, Presidente da Banca Examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, lavrou-se a presente ata, que é assinada pelos Membros da Banca Examinadora aos **dezesesseis dias do mês de dezembro do ano de dois mil e vinte e um**.

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA



Documento assinado eletronicamente por **MATEUS MARCHESAN PIRES, Usuário Externo**, em 16/12/2021, às 16:52, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Lana De Souza Cavalcanti, Professor do Magistério Superior**, em 16/12/2021, às 16:53, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Denis Richter, Professor do Magistério Superior**, em 25/01/2022, às 15:56, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **2578657** e o código CRC **954E97FA**.

Dedico esse trabalho a minha irmã **Marcia Franco Felício**, pelo apoio e por sempre me incentivar e mostrar que o sonho era possível e que mesmo como as nossas trajetórias socioespaciais desfavoráveis seríamos imbatíveis. Você me ensinou que o melhor caminho é a educação e hoje faço disso a minha missão. Obrigado mana.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a minha orientadora Lana de Souza Cavalcanti pelo cuidado e constante entusiasmo com o trabalho e comigo, passamos por momentos difíceis no ano de 2020 frente a pandemia do novo corona vírus e o seu olhar atencioso e sobretudo amoroso me proporcionou continuar até o final, muito obrigado professora.

Aos meus amigos de profissão da saudosa turma de 2007, Camila Marçal, Amanda e João Paulo deixo minha eterna gratidão. Ao grande amigo Magno Barbosa por ser leal e transparente desde o início dessa caminhada me alertando com a firmeza e cuidado que só os verdadeiros amigos sabem fazer. Aos amigos Jade Mustafé e Willian Andrade, declaro minha gratidão pelos debates, por vezes calorosos, pelas correções textuais e apoio emocional que me ajudou a compreender melhor a vida e os desafios desse trabalho.

Ao amigo/irmão Thiago Pinheiro pelos diálogos, pelo ombro e braço forte que me ajudou a suportar a angústia de 2020 e por sempre incentivar minha caminhada acadêmica. Aos amigos, Marcello Barreto, Valdoeste e Thiago Callefi, que contribuíram direta e indiretamente nesse processo, minha gratidão, pois quem tem um amigo tem tudo.

Aos colégios Agostiniano, Átrio e Fractal pelo apoio nos períodos que tive que me ausentar para conclusão da pesquisa e por acreditar no meu potencial. Ao CEPI Novo Horizonte e a professora Rosangela pela atenção e comprometimento com a realização dessa pesquisa.

Agradeço meus pais, Divino e Marilene por tudo que fizeram por mim e pelo amor incondicional. À minha irmã Márcia, que foi fundamental no meu processo de maturação sendo a grande responsável pela minha formação humana. À minha filha Ana Júlia, que entendeu os momentos de afastamento e de dedicação a esse trabalho e à minha companheira de vida Bárbara Rigo que me trouxe o amor e a paz que foi fundamental para que eu pudesse concluir essa importante etapa da minha vida.

Por fim, deixo meus sentimentos por todos que se foram no ano de 2020, vítimas da COVID-19, em especial os amigos André Luís Preda (Mau) e Alan Kardec Preda, profissionais da educação que serei eternamente grato pelos ensinamentos no decorrer da minha caminhada docente. Obrigado amigos.

*Minha rua acordou mudada.
Os vizinhos não se conformam.
Eles não sabem que a vida
tem dessas exigências brutas.
(Carlos Drummond de Andrade)*

RESUMO

O presente trabalho visa apresentar uma discussão de âmbito teórico no que se refere à paisagem na ciência geográfica, a fim de compreendê-la como importante categoria analítica no campo das pesquisas sobre o ensino de geografia, além de ser, uma ferramenta relevante na promoção de uma prática docente que promova um ensino mais relevante aos jovens escolares. A partir de referenciais teóricos como Santos (1997), Maximiliano (2004), Bertrand (2004), Brito e Ferreira (2011), Moreira (2015) e Gomes (2017) sobre a paisagem, buscamos apresentar uma contextualização sobre as definições desta categoria no construto didático da Geografia escolar com base nos trabalhos de Callai (2005), Castellar (2013, 2017), Cavalcanti (2004,2008,2017,2019), Freire (2018), Pinheiro (2015), Pires (2020) e Puntel (2020). Além da pesquisa bibliográfica foram realizadas observações de aulas e três propostas de intervenção, por meio de aulas síncronas no modelo remoto devido ao contexto pandêmico, com os alunos da 1ª série do ensino médio buscando trabalhar o ensino de Geografia a partir da paisagem tendo como foco a paisagem urbana da cidade de Goiânia. Compreendemos a importância da paisagem no processo da prática docente para o ensino de Geografia, pois entendemos que ela possibilita a ampliação do olhar dos estudantes e permite aproximar os alunos do objeto estudado, buscando desenvolver nesses estudantes a capacidade de compreensão das diferentes paisagens, seus elementos, sua história, suas práticas sociais, culturais e suas dinâmicas naturais com o objetivo de favorecer a formação de cidadã desses jovens escolares.

Palavras-chave: Paisagem, Práticas docentes, Ensino de Geografia, Geografia escolar.

ABSTRACT

The present work aims to present a theoretical discussion regarding the landscape in geographic science, in order to understand it as an important analytical category in the field of research on the teaching of geography, in addition to being a relevant tool in the promotion of a teaching practice that promotes more relevant teaching to young students. Based on theoretical references such as Santos (1997), Maximiliano (2004), Bertrand (2004), Brito and Ferreira (2011), Moreira (2015) and Gomes (2017) about landscape, we seek to present a contextualization of the definitions of this category in the didactic construct of school geography based on the works of Callai (2005), Castellar (2013, 2017), Cavalcanti (2004,2008,2017,2019), Freire (2018), Pinheiro (2015), Pires (2020) and Puntel (2020). In addition to the bibliographical research, classroom observations and three intervention proposals were carried out, through synchronous classes in the remote model due to the pandemic context, with 1st grade high school students seeking to work the teaching of Geography from the landscape with a focus the urban landscape of the city of Goiânia. We understand the importance of landscape in the process of teaching practice for the teaching of geography, as we understand that it enables the expansion of students' perspective and allows students to approach the studied object, seeking to develop in these students the ability to understand different landscapes, their elements, its history, its social and cultural practices and its natural dynamics in order to favor the formation of citizens of these young students.

Keywords: Landscape, Teaching practices, Teaching Geography, School geography.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEPI	Centro de Ensino em Período Integral
Covid-19	Doença do Coronavírus 2019
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
Seduc	Secretaria de Estado de Educação de Goiás

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Percurso de mediação didática na Geografia escolar	58
Figura 2 – Paraisópolis, em São Paulo-SP	65
Figura 3 – Pessoas em situação de rua, Porto Seguro-BA.....	65
Figura 4 – Região central de Brasília-DF	66
Figura 5 – Praça do Sol, em Goiânia-GO	66
Figura 6 – Praça do Bandeirante, em Goiânia-GO	66
Figura 7 – Parque Vaca Brava, em Goiânia-GO	66
Figura 8 – Espaço geográfico	70
Figura 9 – Localização do Cepi – Novo Horizonte	72
Figura 10 – Praça cívica – Goiânia-GO, anos 1950 e 2011	81
Figura 11 – O espaço urbano e o rural.....	85
Figura 12 – Prédio na cidade de São Paulo-SP	86
Figura 13 – Beco da Codorna – Goiânia-GO	88
Figura 14 – Centro Cultural Oscar Niemeyer – Goiânia-GO.....	88
Figura 15 – Museu Zoroastro Artiaga – Goiânia-GO.....	88
Figura 16 – Estação Ferroviária – Goiânia-GO.....	88
Figura 17 – Monumento dos três marcos – Goiânia-GO	88

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Referenciais teóricos e concepções sobre o conceito de paisagem	20
Quadro 2 – Professores entrevistados.....	61
Quadro 3 – Alunos participantes da pesquisa.....	71
Quadro 4 – Quadro-síntese da intervenção didática.....	82

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
Metodologia.....	16
CAPÍTULO 1 – O CONCEITO DE PAISAGEM NA CIÊNCIA GEOGRÁFICA E NO ENSINO.....	26
1.1 Paisagem geográfica: uma categoria estruturante do pensamento geográfico.....	26
1.2 Paisagem geográfica e a geografia escolar	35
CAPÍTULO 2 – A PAISAGEM NO ENSINO DE GEOGRAFIA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM	47
2.1 Questões sobre a educação brasileira e os desafios da formação do conceito de paisagem geográfica na educação básica.....	47
2.2 Desafios da prática docente a partir do ensino de Geografia	56
2.3 Encaminhamentos da pesquisa na escola	60
CAPÍTULO 3 – A PAISAGEM NAS AULAS DE GEOGRAFIA: EXPERIÊNCIA DE PRÁTICA DE ENSINO COM O ENSINO MÉDIO EM GOIÂNIA.....	69
3.1 Os estudantes da pesquisa e suas trajetórias espaciais	69
3.2 Buscando a formação do conceito de paisagem: uma experiência.....	76
3.3 O ensino de Geografia a partir da paisagem: possibilidades experimentadas	89
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	94
REFERÊNCIAS	96
APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS PROFESSORES.....	100
APÊNDICE B – ATIVIDADE AOS ALUNOS (ATIVIDADE I).....	101
APÊNDICE C – ATIVIDADE AOS ALUNOS (ATIVIDADE II)	102

INTRODUÇÃO

Paisagem é um termo utilizado com frequência no cotidiano das pessoas para indicar uma área que é possível de ser vista e contemplada em um lance de visão, na maioria das vezes associada à beleza. Em dicionários de língua portuguesa, podem ser encontradas definições que fazem referência a uma vista panorâmica de ambientes rurais ou urbanos. Pode-se dizer, assim, que paisagem é percebida pelos sujeitos a partir dos sentidos, como a visão, a audição, o olfato, o tato. Composta de elementos naturais e artificiais em um dinâmico processo de arranjo e rearranjo, a paisagem apresenta-se como importante recurso a ser explorado nas artes e na ciência, pois possibilita a representação e o estudo das realidades socioespaciais vivenciadas pelos indivíduos.

Para a Geografia, a paisagem é uma das categorias centrais que estruturam o modo de produzir conhecimento dessa ciência ao longo de sua história. Sendo assim, sua conceituação e o modo de trabalhar com ela implica em um caminho metodológico da análise geográfica. Com efeito, a primeira instância de análise na Geografia tem sido a paisagem, visto que, possibilita um contato inicial com a realidade a ser conhecida, diretamente ou por meio de sua representação (em fotografias, em mapas). A partir de sua observação e, conseqüentemente, os questionamentos que podem ser feitos aos modos como ela se apresenta, pode-se realizar os estudos sobre o espaço geográfico. Nessa perspectiva, alguns autores como Santos (1997) e Puntel (2006) apontam essa categoria de análise como um sistema espacial de significações, construídos com base na apropriação do espaço. A paisagem, portanto, não pode ser considerada enquanto objeto estático, sendo constituída por um conjunto de formas e arranjos espaciais em constante movimento.

As ações de observação da paisagem na análise geográfica são seguidas por raciocínios da **descrição** e da **análise** do espaço geográfico. Esses procedimentos fazem parte de processos do(e) (re)conhecimento do mundo e do desenvolvimento do ser humano, desde os primórdios de formação social, quando inicia seu contato com os lugares e suas formas, cores, sons, odores (SANTOS, 1997). Assim, é importante conceber que a paisagem, enquanto categoria que permite apreender as formas dos objetos espaciais estudados, permite realizar a análise da realidade, embora não se possa restringir a essa dimensão, pois um aspecto relevante nessa análise é a relação entre as formas e os conteúdos que elas expressam. Portanto, a paisagem “[...] não é muda, mas a percepção que temos dela está longe de abarcar o objeto em sua realidade profunda” (SANTOS, 1997, p. 35).

É importante ressaltar que, quando se fala da interpretação da paisagem pela Geografia, enfoca-se o desenvolvimento de concepções que foram sendo construídas pelos sujeitos que produzem conhecimentos por meio dessa ciência, refletindo sobre a convivência e as relações que os indivíduos travam com os espaços.

A paisagem é, portanto, um conceito cotidiano e também um conceito científico, que estrutura o pensamento geográfico, de modo significativo. No entanto, neste trabalho será dada ênfase ao conceito de paisagem em outra instância: a prática educativa escolar. Nessa perspectiva, entende-se que a paisagem no ensino de Geografia é um importante conceito que perpassa por diversos conteúdos escolares, desta e de outras disciplinas. Por essa razão, defende-se que uma das metas do ensino de Geografia na escola básica é a de formar o conceito de paisagem, de modo que ele possa ser instrumento teórico para sua percepção do mundo e dos objetos espaciais desse mundo. A partir da formação desse conceito, é possível que o aluno desenvolva habilidades de observação questionadora da realidade, que ultrapasse sua capacidade de descrever os aspectos que estão visíveis e aparentes, constituindo-se, assim, em caminhos para sua análise com maior profundidade.

Nesta pesquisa, será investigada a paisagem urbana, entendida como a expressão da espacialidade inerente ao espaço urbano, por meio da observação de suas formas, funções, processos e estruturas para o entendimento de sua dinâmica (SANTOS, 2014a). Com base na experiência docente, percebe-se que em várias situações a aproximação entre os objetos estudados e o sujeito da aprendizagem não se completa na atividade realizada na escola, tendo em vista que esta se limita apenas a um aspecto da paisagem que, geralmente, é o da descrição. Nesse caso, é preciso considerar que, embora a descrição seja importante para a análise espacial, ela não consegue abranger a complexidade dos fenômenos, ensejando uma visão reduzida do conceito, insuficiente para contribuir com o avanço intelectual dos jovens escolares.

Para Puntel (2007, p. 290), “[...] o educador tem o compromisso de fazer com que o educando perceba além do visível, com que ele consiga buscar explicações para aquilo que está além das aparências”. Essa busca por ampliar o olhar do aluno para a realidade deve ser pensada e mediada pelo professor, em conjunto com os recursos metodológicos disponíveis no ambiente escolar, de forma que essa mediação – entre os sujeitos e a análise dos espaços – promova uma formação dos conceitos pretendidos. Confirmando essa perspectiva, Cavalcanti (2004) entende que esse compromisso com a ampliação do olhar dos jovens escolares por parte dos educadores está ligado ao que ela chama de processo de alfabetização em relação ao espaço geográfico. Esse processo é fundamental para que o estudante possa construir conceitos importantes para a

formação de um olhar crítico sobre sua realidade socioespacial, como é o caso do conceito de paisagem e paisagem urbana.

A análise sistemática do espaço vivido, nesse propósito, é um recurso relevante, pois, além de aproximar os alunos do conteúdo teórico estudado em sala de aula, desperta neles o interesse em estudar seu bairro, em apropriar-se do local onde vivem. Nesse caminho metodológico, está incluída e possibilitada a meta de propiciar elementos para a construção de práticas cidadãs dos alunos. Dessa maneira, conforme Cavalcanti (2004, p. 101), “[...] caberia ao ensino de Geografia trazer a paisagem para o universo do aluno, para o lugar vivido por ele, o que quer dizer trazer a paisagem conceitualmente como um instrumento que o ajude a compreender o mundo em que vive”.

A partir dos pressupostos teóricos adotados, e considerando a relação destes com a prática docente cotidiana, indica-se que o processo de formação de conceitos específicos inerentes à paisagem, como é o caso de paisagem natural e artificial, no contexto da Educação Geográfica escolar, apresenta-se de maneira problemática dentro das instituições escolares. A consideração da paisagem enquanto elemento para a compreensão dos fenômenos socioespaciais é feita, comumente, de modo superficial e pouco questionador. Essa situação tem se revelado, a partir da minha própria experiência docente e da experiência de outros acessada por relatos de pesquisa como Puntel (2006), Pinheiro (2015), Freire (2018), Pires (2020) e dos diálogos com professores em diferentes realidades, como obstáculo ou fator limitador ao desenvolvimento intelectual dos alunos.

Nesse sentido, define-se como **problema de pesquisa** as dificuldades na prática docente em contribuir efetivamente com uma formação do conceito de paisagem e conseqüentemente com o desenvolvimento científico e intelectual dos jovens escolares. O aluno, ao construir sua concepção de paisagem a partir dos arranjos socioespaciais do seu cotidiano, pode ver-se constituído com base no senso comum, que pode limitar a sua compreensão mais ampliada da realidade, instrumentalizada por um conceito generalizado. Partindo-se dessa perspectiva, formulou-se a seguinte questão de pesquisa, que serviu como orientação geral dos estudos e da experiência empírica realizada: como as práticas de ensino de Geografia podem intervir, com o encontro e confronto entre os conceitos cotidiano e científico, no desenvolvimento de uma compreensão de paisagem que possibilite aos alunos uma perspectiva mais integrada e complexa do espaço geográfico?

Assim, tomando como base essa problemática, foram desdobradas, para esta pesquisa, outras questões norteadoras, com a finalidade de organizar os pressupostos relacionados aos

fatores limítrofes da formação conceitual da paisagem, tendo como contexto os alunos do Ensino Médio:

- a) Há um desinteresse dos alunos de Ensino Médio ao estudar Geografia?
- b) Como é efetivado o trabalho didático e pedagógico na mediação de temas relacionados à paisagem em âmbito escolar?
- c) Qual é a relação do conteúdo geográfico da paisagem com as demandas sociais dos alunos do Ensino Médio da rede pública de Goiânia?
- d) A formação do conceito de paisagem a partir da mediação no contexto escolar é capaz de oferecer instrumentos de análise para a ampliação da percepção da realidade vivida?

Para Gomes (2017), a Geografia é uma forma de pensar e uma maneira original e potente de organizar o pensamento como orientador da prática social. Nessa mesma direção, Cavalcanti (2019) argumenta a favor de se estabelecer como meta geral do ensino de Geografia o desenvolvimento da capacidade de formar o pensamento geográfico dos alunos. Esse fato leva a acreditar que a partir da paisagem, e sua consequente análise, é possível proporcionar ao aluno a ampliação de sua capacidade crítica, que é muito importante para o processo de ensino e aprendizagem e para sua vida cotidiana cidadã.

O problema levantado anteriormente indica o **objetivo geral** deste estudo, que é o de analisar as possibilidades de formação do conceito de paisagem a partir da Geografia e como esse processo pode contribuir para o desenvolvimento intelectual dos jovens escolares do Ensino Médio de escolas públicas da cidade de Goiânia. Para alcançá-lo, foram formulados os **objetivos específicos** da pesquisa, que são: **I** – Caracterizar aspectos das práticas docentes tradicionais, pautadas no conteudismo, tendo como referência o trabalho com as temáticas relacionadas à paisagem na Geografia Escolar; **II** – Identificar concepções de paisagem dos alunos no contexto de Ensino Médio em Geografia de escola pública; **III** – Desenvolver e aplicar uma sequência didática para o trabalho com conteúdos relacionados à paisagem e suas possíveis contribuições na formação intelectual e científica do aluno do Ensino Médio; **IV** – Analisar as potencialidades da formação de conceito da paisagem em atividades de ensino e aprendizagem que relacionam os conteúdos às práticas sociais dos alunos.

Conforme já foi mencionado, a defesa neste estudo é a de que, no processo de ensino de Geografia, é relevante verificar as conexões entre a teoria (os conhecimentos geográficos) e a

realidade do aluno, de modo a se considerar o espaço de convivência como referência para que essa aprendizagem seja significativa. Por isso, a paisagem no contexto do ensino se apresenta como uma ferramenta eficiente na abordagem de conteúdos de Geografia, tanto com foco na dimensão ambiental da realidade como na dimensão socioeconômica, e pode ser explorada a partir da utilização de textos literários sobre um lugar, imagens para serem analisadas e comparadas ou até mesmo em atividades de campo.

Em suma, observa-se a importância e a potencialidade da paisagem para o ensino e aprendizagem, que se apresenta como uma forma de ler o mundo. Seu estudo, nessa perspectiva, é vital para um ensino de Geografia que resulte em aprendizagens mais significativas, contemplando desde a descrição do campo da visibilidade, questionando a respeito das razões dos arranjos espaciais estudados, passando pela apropriação de seus componentes, em busca de explicações das localizações e dos arranjos espaciais, até a interpretação de suas subjetividades por parte dos alunos. Com esse encaminhamento, os alunos poderão, a partir desses conhecimentos constituídos, vivenciar e ser agentes mais participativos e conscientes de suas práticas.

Tendo esses aspectos em vista, a presente pesquisa justifica-se pela relevância que o conceito de paisagem tem na estruturação do pensamento geográfico, podendo, a partir da sua apropriação, instrumentalizar o aluno por meio do ensino de Geografia. Assim, o aluno será capaz de analisar sua vida cotidiana, compreendendo nela a dimensão da espacialidade. Nessa perspectiva, instiga-se e se possibilita a ampliação do olhar sobre a paisagem pelo aluno do Ensino Médio, o qual é o foco deste estudo. Além disso, há, aqui, um interesse na discussão sobre o ensino de Geografia a partir da paisagem urbana, que está fortemente presente na vida cotidiana de grande parte dos jovens de escolas de Ensino Médio de Goiânia. Espera-se que este trabalho também seja capaz de contribuir para a prática docente, visto que, em seu desenvolvimento, foram realizadas discussões sobre os desafios que os professores enfrentam para a formação do conceito de paisagem nessa etapa de ensino e os possíveis caminhos para a construção desse conceito, como também suas experiências didáticas a partir da paisagem urbana com os alunos dessa fase.

Metodologia

A presente pesquisa, de natureza qualitativa, tem se pautado na metodologia de observação participante. A escolha por uma análise qualitativa justifica-se pelo objetivo de buscar ir além dos dados obtidos e sistematizados, procurando, assim, uma interpretação que vá ao encontro da essência das informações que venham a ser levantadas, buscando extrair elementos dos processos e dos sujeitos singulares.

Nesse sentido, Pessoa e Ramires (2013) apresentam um entendimento de que a pesquisa qualitativa busca reconhecer a relação dinâmica entre os sujeitos e o mundo real, o que é relevante para uma análise mais complexa sobre as situações estudadas. Para essa defesa, os autores afirmam que “os pesquisadores qualitativos estão mais preocupados com o processo, e não simplesmente com os resultados, tendo o ambiente natural como fonte direta dos dados, e grande destaque é dado à interpretação do significado das ações sociais” (PESSOA; RAMIRES, 2013, p. 25).

A preocupação com o processo da pesquisa, para além dos resultados, aponta uma preocupação de possibilitar uma ampliação do olhar do pesquisador sobre o objeto estudado, o que justifica a escolha pela metodologia de observação participante, que tem como foco a interação do pesquisador com a situação investigada.

Desse modo, Schmidt (2006) entende que o uso do termo “participante” sugere a controversa inserção de um pesquisador num campo de investigação formado pela vida social e cultural de um outro que, por sua vez, é convocado a participar da investigação na qualidade de informante, colaborador ou interlocutor.

A interação entre os sujeitos e suas diferentes trajetórias sociais é fundamental para que se possa chegar a uma compreensão das questões levantadas pela pesquisa de forma dialógica e democrática. Assim, Brandão e Borges (2007) apontam que se deve partir da realidade concreta da vida cotidiana dos próprios participantes individuais e coletivos do processo, em suas diferentes dimensões e interações. Assim,

[...] a pesquisa serve à criação do saber, e o saber serve à interação entre saberes. A interação dialógica entre campos, planos e sistemas do conhecimento serve ao adensamento e ao alargamento da compreensão de pessoas humanas a respeito do que importa: nós-mesmos; os círculos de vida social e de cultura que nos enlaçam de maneira inevitável; a vida que compartilhamos uns com os outros; o mundo e os infinitos círculos de realização do Cosmos de que nós, os seres humanos, somos parte e partilha. (BRANDÃO; BORGES, 2007, p. 57).

Reconhece-se que a neutralidade da pesquisa científica não existe, pois os sujeitos participantes são resultado de trajetórias de formação, individuais e coletivas, em diferentes

realidades, sejam elas espaciais ou socioculturais, que os levaram a apresentar perspectivas particulares sobre os assuntos abordados, desde a formulação da problemática e do objeto de pesquisa até a análise dos resultados alcançados. No entanto, deve-se buscar afastar-se de visões preconcebidas, de senso comum e até mesmo de carácter discriminatório, a fim de não comprometer os resultados da pesquisa.

Inicialmente, para a realização deste estudo, havia-se a intenção de se selecionar duas escolas, com o objetivo de desenvolver a investigação empírica e promover a coleta de dados produzidos com professores e alunos do Ensino Médio, sendo uma escola da rede pública e outra da rede privada. O intuito era considerar duas realidades diferentes ao analisar os dados e, possivelmente, chegar a pontos relevantes sobre os diferentes olhares desses jovens e os diferentes caminhos para abordar o conceito em foco. Todavia, a realização da pesquisa na rede particular ficou impossibilitada devido à pandemia do novo Coronavírus (Covid-19), visto que, além de certa burocracia, a necessidade de respeitar os protocolos de segurança da Secretaria de Saúde do Estado acabou dificultando maiores contatos com professores e alunos. É importante ressaltar que esse foi um ponto determinante para a redefinição de experiências a serem realizadas nas escolas, pois problemas de diversas ordens na realização de atividades na modalidade de Ensino Emergencial Remoto, decorrentes da pandemia, afetaram os alunos, os professores e a rotina escolar, tais como: a) as quedas no fornecimento de energia e internet; b) o uso de equipamentos de baixa qualidade, que paravam de funcionar no meio das atividades; c) a inexperiência e o desconhecimento das plataformas digitais utilizadas para a mediação da aula, dentre outros. Além disso, o distanciamento social como medida imposta pela crise sanitária, que impossibilitou o contato físico, visual e, sobretudo, sensorial das atividades realizadas, foi decisivo para mudança de perspectiva em relação à maneira de conduzir a pesquisa. Como dito na introdução, a paisagem é uma categoria que salienta a dimensão das formas apreendidas sensorialmente pelos sujeitos, sendo assim, seu estudo é potencializado com atividades de observação direta dos lugares, o que estava sendo planejado com atividades de campo com os alunos. Porém, com a pandemia, essa foi uma atividade impossibilitada, levando a que fosse replanejado o percurso.

Sendo assim, devido ao contexto da pandemia, o trabalho foi realizado apenas em uma das escolas, o Centro de Ensino em Período Integral (Cepi) Novo Horizonte, que faz parte da rede estadual de educação de Goiás. A equipe da unidade escolar dessa escola ofereceu todo o suporte necessário para que a pesquisa fosse realizada na 1ª série do Ensino Médio. Essa série específica foi escolhida porque os conteúdos trabalhados nessa etapa são favoráveis às ações

de mediação: Princípios de análise da Geografia, Urbanização, Geografia agrária e Geografia física. Outro fator que motivou essa escolha foi o fato de ser o primeiro ano da etapa do Ensino Médio e, portanto, mais viável para a realização de projetos de ensino, uma vez que os alunos das séries finais estão se preparando para processos seletivos, como o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), e, em grande parte, trabalham no contraturno da escola, fato que também poderia comprometer a pesquisa.

As aulas nessa escola, no segundo semestre de 2020, estavam sendo desenvolvidas na modalidade de ensino remoto, com os alunos podendo acessar a plataforma digital para atividades síncronas ou com atividades disponibilizadas pela escola para serem acessadas de maneira assíncrona. As atividades foram realizadas a partir da utilização de plataformas digitais (*Zoom e Google Forms*), escolhidas em comum acordo com a escola e a professora regente. A escolha por essas plataformas considerou o objetivo de atender o máximo de alunos possíveis, entendendo as diversas realidades, pois essas ferramentas são gratuitas e não demandam uma elevada qualidade do serviço de internet para o seu funcionamento. Também foi levada em consideração a facilidade de interação e operação dessas interfaces por parte dos alunos e professores, fato que possibilitou uma maior fluidez das atividades propostas.

Para fazer um contraponto à prática docente cotidiana dessa escola e balizar a análise dos dados produzidos, este trabalho também contou com a sistematização da minha própria vivência, uma vez que tenho experiência de 16 anos no magistério com alunos de Ensino Médio. Essa sistematização é apresentada no segundo capítulo, no qual apontarei os desafios e as possibilidades no processo de ensino e aprendizagem a partir da paisagem, tendo como fundamentação a metodologia de história de vida que considera o desenvolvimento dos sujeitos, valorizando seus processos socioespaciais cotidianos.

Nesse sentido, Josso (2004, p. 60) pondera, sobre os processos que orientam a metodologia de história de vida, que

[o] processo do caminhar para si apresenta-se, assim, como um projeto a ser construído no decorrer de uma vida, portanto, é necessário [*sic*] a tomada de consciência inerente à passagem de uma compreensão da formação do sujeito para o conhecimento das características da sua subjetividade em exercício. Este processo exige uma responsabilização do sujeito e põe em evidência a autonomização potencial como escolha existencial. Assim, este autoconhecimento poderá inaugurar a emergência de um eu mais consciente e perspicaz para orientar o futuro da sua realização e reexaminar, na sua caminhada, os pressupostos das suas opções. Esses são os objetivos formativos da abordagem histórica de vida, além das aprendizagens que a abordagem, tal como é proposta, pode favorecer.

Buscando atender aos objetivos da pesquisa, com base na fundamentação teórica inicial e nos fundamentos metodológicos, a pesquisa foi realizada em diferentes etapas, não lineares, apresentadas a seguir:

Realização de pesquisa bibliográfica: foram feitos levantamentos bibliográficos de artigos, periódicos, dissertações e teses acerca de temas voltados às práticas de ensino sobre a categoria paisagem e sua complexidade e amplitude na ciência geográfica e sobre a paisagem no ensino de Geografia, com o intuito de aprofundar-se nas experiências didáticas já postas em prática. O objetivo dessa etapa foi o de propiciar o suporte teórico-metodológico necessário para o desenvolvimento da pesquisa e análise de seus resultados. Os referenciais teóricos, assim como as concepções acerca do conceito de paisagem utilizadas como base para a pesquisa, estão apresentados no Quadro 1 a seguir.

Quadro 1 – Referenciais teóricos e concepções sobre o conceito de paisagem

Autores	Concepção de paisagem
Bertrand (2004)	Pondera que a paisagem é uma determinada porção do espaço, resultado da combinação dinâmica, portanto, instável, de elementos físicos, biológicos e antrópicos que, reagindo dialeticamente uns sobre os outros, fazem da paisagem um conjunto único e indissociável, em perpétua evolução.
Besse (2014)	Considera a paisagem como um signo, ou um conjunto de signos, que se trata de aprender a decifrar, a deciptar, num esforço de interpretação que é um esforço de conhecimento e que vai, então, além da fruição e da emoção.
Britto e Ferreira (2011)	A partir desse trabalho afirmam que a complexidade do conceito de paisagem pode ser observada a partir do caráter polissêmico que essa categoria adquiriu entre as diversas correntes e abordagens geográficas ao longo do processo de formação da Geografia enquanto ciência.
Bueno (2001)	Espaço de território que se abrange num lance de vista; pintura, desenho ou gravura que representa cenas campestres ou urbanas.

(Continua)

(Conclusão)

Autores	Concepção de paisagem
Cavalcanti (2004)	Promove uma discussão ponderando que cada tipo de paisagem é a reprodução de níveis diferentes de forças produtivas; a paisagem atende a funções sociais diferentes, por isso ela é sempre heterogênea; uma paisagem é uma escrita sobre a outra, é um conjunto de objetos que têm idades diferentes, é uma herança de muitos momentos; ela não é dada para sempre, é objeto de mudança, é resultado de adições e subtrações sucessivas, é uma espécie de marca da história do trabalho, das técnicas; ela não mostra todos os dados, que nem sempre são visíveis, a paisagem é um palimpsesto, um mosaico.
Gomes (2013)	Considera que a paisagem é denotada pela morfologia e conotada pelo conteúdo e processo de captura e representação. Quando analisada como representação resulta da apreensão do olhar do indivíduo, que, por sua vez, é condicionada por filtros fisiológicos, psicológicos socioculturais e econômicos, e da esfera da rememoração e da lembrança recorrente. Afirma que a paisagem só existe a partir do indivíduo que organiza, combina e promove arranjos do conteúdo e forma dos elementos e processo, num jogo de mosaicos.
Risso (2008)	Tendo como base os processos de formações socioespaciais, indica que para cada pessoa ou grupo a paisagem terá um significado, porque as pessoas atribuem valores e significados diferentes às suas paisagens, traduzidos em sentimentos de enraizamento ou desapego aos lugares.
Santos (1997, 2014a)	Entende que a paisagem é um acúmulo de tempos e se desenvolve acompanhando os processos de avanços tecnológicos e sociais de cada sociedade, estando, assim, em constante arranjo e rearranjo. Aponta a dimensão da percepção, ou seja, afirma que a paisagem pode ser aquilo que a nossa vista abarca e o que chega aos sentidos, não sendo formada apenas pelas formas e volumes, mas também por cores, movimentos, odores, sons e etc.
Sauer (1998)	Considera que não é possível formar uma ideia de paisagem a não ser em termos de suas relações associadas ao tempo, bem como suas relações vinculadas com o espaço. Ela está em um processo constante de desenvolvimento ou dissolução e substituição.
Maximiliano (2004)	Faz uma análise da evolução do conceito de paisagem e aponta a importância da descrição das formas espaciais ao afirmar que o primeiro termo para designar paisagem no mundo ocidental foi a palavra alemã <i>landschaft</i> , que, em português, significa panorama. Tal palavra reforça a ideia de que esse conceito, nascido da observação do espaço geográfico e suas fisionomias, compõe o campo visual.
Moreira (2007)	Pondera que a paisagem é o ponto de partida e o ponto de chegada na produção da representação em Geografia, fato que torna indispensável fazer-se uma descrição das formas como um passo inicial para o estudo. Entende também que a paisagem criada se distancia da paisagem natural, numa extensão que é proporcional ao nível da técnica usada na ação.

Fonte: Dados da pesquisa.

Entrevistas com professores: buscou-se dialogar com professores que atuam na 1ª série do Ensino Médio com a disciplina de Geografia e que possuem licenciatura em Geografia, tendo sido entrevistados 7 (sete) professores da rede de ensino pública e particular de Goiânia. Os professores foram selecionados de forma aleatória, buscando a diversidade de discursos e sujeitos a fim de compreender melhor as diferentes realidades e até mesmo buscar caminhos que pudessem favorecer as ações a serem desenvolvidas ao longo do processo de pesquisa.

Entrevistas são importantes no desenvolvimento de um estudo, pois favorecem o levantamento de dados que não seriam obtidos facilmente por meio das pesquisas bibliográficas. Nesse sentido Rosa e Arnoldi (2006, p. 17) consideram que

[a] entrevista é uma das técnicas de coleta de dados considerada como sendo uma forma racional de conduta do pesquisador, previamente estabelecida, para dirigir com eficácia um conteúdo sistemático de conhecimentos, de maneira mais completa possível, com o mínimo de esforço de tempo.

Buscando uma melhor condução para o levantamento e a sistematização dos dados, os questionários foram realizados por meio de formulário digital elaborado no aplicativo *Google Forms*, que se encontra no apêndice desse trabalho, atendendo aos protocolos de distanciamento social vivido no período de pandemia, necessários no momento em que a pesquisa foi desenvolvida, e garantindo um melhor gerenciamento dos dados levantados a partir das entrevistas.

Foi estruturado um roteiro com perguntas sobre a formação dos professores, escola e série em que atuavam, a visão de cada um sobre a importância da formação do conceito de paisagem urbana para o ensino de Geografia, os principais recursos utilizados para a prática docente e suas principais dificuldades para ministrar aulas de Geografia, a partir do uso da paisagem, para os alunos da 1ª série do Ensino Médio. Essas conversas foram fundamentais para a análise do objeto de estudo e o alcance dos objetivos, pois, no contexto da pandemia, houve novos desafios e o surgimento da necessidade de propor alternativas práticas para viabilizar as atividades de ensino. Dessa forma, entendeu-se que o processo colaborativo seria o melhor meio para alcançar os objetivos.

Entrevista com o professor regente: foi realizada uma conversa inicial, seguida de um questionário, que foi respondido pela professora regente da disciplina de Geografia do Cepi Novo Horizonte, com o intuito de conhecer a realidade da escola e dos alunos com os quais se iria trabalhar e, principalmente, estabelecer um primeiro contato com seu trabalho docente. O roteiro dessa entrevista encontra-se no apêndice desse trabalho.

É oportuno reforçar a importância da entrevista na pesquisa, uma vez que ela permite confirmar, aprofundar ou descartar elementos apontados na pesquisa bibliográfica. Nesse sentido, Richardson (1999, p. 207) pondera sobre a percepção de uma situação a partir da entrevista, afirmando que:

O termo entrevista é construído a partir de duas palavras, entre e vista. Vista refere-se ao ato de ver, ter preocupação com algo. Entre indica a relação de lugar ou estado no espaço que separa duas pessoas ou coisas. Portanto, o termo entrevista refere-se ao ato de perceber realizado entre duas pessoas.

Por meio do aplicativo de formulários de pesquisa Google Forms, respeitando os protocolos estabelecidos no período da pandemia de Covid-19, foi elaborado um roteiro no qual, além da formação e das séries em que atuava, perguntou-se sobre a experiência com o ensino de Geografia a partir da paisagem urbana, as dificuldades para ministrar as aulas no contexto da pandemia e também sobre os recursos disponíveis na escola para a realização das atividades docentes cotidianas. Assim, buscou-se conhecer um pouco do pensamento da professora sobre a disciplina de Geografia na 1ª série e sua prática pedagógica para que a proposta de intervenção fosse mais satisfatória.

Observação das aulas: foram observadas 4 (quatro) aulas de Geografia ministradas na turma da 1ª série do Ensino Médio no período de um mês, no mês Setembro de 2020, para analisar o comportamento da turma em relação às aulas digitais do modelo não presencial, buscando reconhecer pontos de viabilidade das ações previamente planejadas. Desse modo, caso fosse identificada alguma atividade não viável, seria possível reformular o planejamento.

Destaca-se a importância da observação como uma ferramenta a serviço do pesquisador, com a potencialidade de proporcionar o conhecimento e a interação com o objeto e o ambiente estudado. Nesse sentido, Aragão e Silva (2012, p. 50) afirmam que a “observação se constitui de uma ação fundamental para análise e compreensão das relações que os sujeitos sociais estabelecem entre si e com o meio em que vivem”.

Assim, sobre a observação como parte da prática pedagógica, Weffort (1992, p. 14) destaca que:

Observar uma situação pedagógica é olhá-la, fitá-la, mirá-la, admirá-la, para ser iluminado por ela. Observar uma situação pedagógica não é vigiá-la, mas sim fazer vigília por ela, isto é, estar e permanecer acordado por ela na cumplicidade pedagógica.

Devido ao período de aulas remotas, as atividades síncronas acompanhadas estavam sendo realizadas por meio do *software* de teleconferência de vídeo *Zoom Meeting*, escolhido pela professora regente, que oferece um período de 40 minutos de atividade em sua versão gratuita, já que a Secretaria de Estado da Educação de Goiás (Seduc) não havia adquirido a versão paga e até esse momento não havia disponibilizado nenhuma plataforma de transmissão

de aulas que proporcionasse mais recursos e mais tempo para as atividades pedagógicas de maneira remota.

Atividades de mediação didática: para a pesquisa em questão, foram realizadas três aulas não presenciais com o tema pensar a cidade a partir da paisagem, com o objetivo de trabalhar as questões socioeconômicas, culturais e ambientais da cidade de Goiânia a partir da paisagem urbana. As aulas foram ministradas por meio da plataforma *Zoom*, no período de 22 a 29 de outubro de 2020 pelo pesquisador responsável por esse trabalho. As aulas tiveram duração de 40 minutos, momentos nos quais foram realizadas explicações dos conteúdos de urbanização e movimentos populacionais, referentes ao currículo da 1ª série do Ensino Médio. Foram utilizados nas três aulas, como recursos didáticos, apresentações de *slides*, mesa digitalizadora, fragmentos de textos e imagens com o objetivo de dinamizar as atividades propostas. Como atividade avaliativa foi sugerida a elaboração de um texto individual a respeito do olhar do aluno sobre a paisagem, com o objetivo de compreender como os jovens escolares participantes da pesquisa percebem a cidade.

Para iniciar o primeiro encontro nas aulas, houve a apresentação e os apontamentos do plano de atividades a serem desenvolvidas, bem como seus objetivos. Também nessa aula houve uma discussão sobre a cidade e seus elementos, buscando problematizar as questões cotidianas vivenciadas pelos alunos, de forma a compreender quais seriam as perspectivas dos alunos sobre a paisagem urbana e a pluralidade de conceitos que essa categoria possui. No segundo encontro, foi ministrada uma aula com o tema: “pensando a cidade a partir da paisagem”, quando foram apresentadas aos alunos imagens de diferentes pontos da cidade de Goiânia, como a região central – com destaque para a Praça Cívica, o Teatro Goiânia e a Praça do Bandeirante, por serem lugares de referência da cidade – e também a região do parque Vaca Brava, localizado em uma região bastante valorizada da cidade, constituindo-se também em referência importante. Todos esses são locais marcantes da cidade de Goiânia comumente utilizados como cartões-postais, propondo conexões com outras cidades do Brasil e do mundo. Por fim, no terceiro encontro, foi proposta uma discussão sobre o processo de arranjo e rearranjo espacial, a partir das paisagens urbanas de Goiânia, por meio de fotos antigas e atuais de diferentes pontos da cidade. Além disso, foi proposta uma atividade escrita para que os alunos produzissem uma redação apresentando a sua visão sobre Goiânia de acordo com o espaço vivenciado por eles, com o objetivo de compreender o olhar dos jovens sobre o espaço cotidiano, além de analisar as possíveis contribuições das atividades desenvolvidas no decorrer das aulas a partir das produções textuais realizadas por eles.

Para a construção deste trabalho de dissertação estabeleceu-se uma organização em três capítulos, de acordo com a seguinte divisão:

Capítulo 1 – O conceito de paisagem na ciência Geográfica e no ensino. Nesse capítulo, o conceito de paisagem é abordado a partir de uma perspectiva histórica dentro da ciência, apontando seu carácter polissêmico, assim como suas possibilidades de análise. Apresenta-se o modo como a paisagem vem sendo trabalhada nas pesquisas que tratam sobre o ensino de Geografia, apontando sentidos e caminhos metodológicos.

Capítulo 2 – A paisagem no ensino de Geografia: desafios e possibilidades no processo de ensino-aprendizagem. Aqui, apontam-se questões importantes sobre alguns problemas da educação brasileira, bem como, os desafios para a formação do conceito de paisagem no ensino básico a partir da experiência docente. Além disso, busca-se apresentar os sujeitos do processo de ensino e aprendizagem e indicar um possível caminho metodológico para o ensino a partir da paisagem.

Capítulo 3 – A paisagem nas aulas de Geografia: experiência de prática de ensino com o Ensino Médio em Goiânia. Nesse capítulo, mostra-se a pesquisa a partir da descrição da instituição, dos sujeitos participantes e dos procedimentos desenvolvidos, buscando realizar uma análise dos resultados obtidos ao longo do trabalho e apresentar uma proposta metodológica sobre o uso da paisagem como recurso didático para o ensino de Geografia.

CAPÍTULO 1 – O CONCEITO DE PAISAGEM NA CIÊNCIA GEOGRÁFICA E NO ENSINO

1.1 Paisagem geográfica: uma categoria estruturante do pensamento geográfico

Ao se pensar no contexto de uma investigação que visa discutir a categoria paisagem geográfica pelas possibilidades do trabalho docente e pela análise da percepção dos sujeitos do processo, professores e alunos da escolar básica, é significativo a importância da contextualização dessa categoria ao longo da história do pensamento geográfico. As observações dos geógrafos exploradores Alexander Von Humboldt e Carl Ritter, no século XIX, corresponderam a um olhar criterioso sobre o que, posteriormente, veio a se denominar de paisagem na Geografia. Esse conceito, que ocupa um lugar de destaque nessa ciência, surgiu com as descrições do meio físico a partir das viagens desses naturalistas. Nesse primeiro momento, a paisagem era concebida como um conjunto de formas que caracterizavam determinado espaço da superfície, tendo como foco os aspectos físicos e humanos, como: vegetação, relevo e as características climáticas, constituindo, assim, a visão como o elemento *a priori* para a análise da paisagem a partir de sua descrição. Tendo isso em vista, Risso (2008, p. 68) apresenta seu entendimento sobre o surgimento da ideia de paisagem destacando a Geografia alemã ao afirmar que:

[...] a noção de paisagem na Geografia nasceu sobre a observação de áreas visualmente homogêneas. Dentro da Geografia alemã (XVIII), até os anos de 1940, a paisagem englobava o conjunto de fatores naturais e humanos. Durante o século XIX, três estudiosos alemães se destacaram: Humboldt, Ritter e Ratzel. Sob o olhar do naturalista Humboldt, a paisagem era vista de forma holística, associada a um conjunto de fatores naturais e humanos.

Os trabalhos descritivos realizados por esses naturalistas foram de grande importância para o desenvolvimento das pesquisas sobre climatologia, pedologia, geomorfologia, fitogeografia e as demais áreas dos estudos naturais. Humboldt conseguiu reunir informações segundo um princípio de localização e, com isso, proporcionou uma aproximação dos sujeitos com o objeto de estudo. A esse respeito, Gomes (2017, p. 41) destaca a potencialidade do trabalho de Humboldt, apontando:

A originalidade imensa do trabalho de Humboldt consistiu em uma nova forma de apresentar esses elementos em um conjunto, localizando-os, situando-os e fazendo de uma imagem o veículo que descreve e faz pensar, pelo cruzamento possível de

informações situadas em um mesmo plano, sem apelar para uma “narrativa” anterior da qual a imagem seria apenas uma expressão.

Segundo Maximiliano (2004), o primeiro termo para designar paisagem no mundo ocidental foi a palavra alemã *landschaft*, que, em português, significa panorama. Tal palavra reforça a ideia de que esse conceito, nascido da observação do espaço geográfico e de suas fisionomias, compõe o campo visual. Dessa forma, as fisionomias espaciais constituem a base inicial para a definição do conceito de paisagem, que são comumente propagadas enquanto elementos estéticos e naturais.

Essa concepção de paisagem, mais amplamente disseminada no senso comum, pode ser confirmada ao se buscar seu significado em dicionários da Língua Portuguesa, como o que traz a seguinte definição: “Paisagem, s.f. Espaço de território que se abrange num lance de vista; pintura, desenho ou gravura que representa cenas campestres ou urbanas.” (BUENO, 2001, p. 411).

A paisagem como representação do campo visual é também ponto de partida para a análise e a produção de conhecimentos de outras áreas do saber, como a ecologia e a arquitetura, pois estas partem da visibilidade das estruturas espaciais e de sua dinâmica. A arquitetura, por exemplo, por ter uma forte relação com as artes, apresenta uma análise estética das paisagens para seus estudos.

Buscando explorar de modo mais avançado esse conceito, Santos (1997), já no contexto da Geografia Crítica nas últimas décadas do século XX, afirma que a paisagem é sempre heterogênea, apresentando formas naturais e artificiais e que, para sua definição, deve-se ir para além do campo visual. Considerando isso, esse autor afirma: “[t]udo aquilo que nós vemos, o que nossa visão alcança, é a paisagem. Esta pode ser definida como o domínio do visível. Aquilo que a vista abarca. Não é formada apenas de volumes, mas também de cores, movimentos, odores, sons e etc.” (SANTOS, 1997, p. 67).

Concordando com tal pensamento, Maximiliano (2004) aponta que há um forte pensamento entre os geógrafos de que a paisagem é resultante da relação dinâmica de elementos físicos, biológicos e antrópicos, não sendo apenas um fato natural, mas incluindo a existência humana. Em outra perspectiva, no entendimento da paisagem dos estudos em geomorfologia, Bertrand (2004, p. 141) indicava que a paisagem integra todos os elementos das ações humanas e naturais:

[...] a paisagem não é a simples adição de elementos geográficos disparatados. É uma determinada porção do espaço, resultado da combinação dinâmica, portanto instável, de elementos físicos, biológicos e antrópicos que, reagindo dialeticamente uns sobre os outros, fazem da paisagem um conjunto único e indissociável, em perpétua evolução.

Observando as conceituações sobre paisagem em diferentes perspectivas, Britto e Ferreira (2011) afirmam que a complexidade do conceito de paisagem pode ser observada a partir do caráter polissêmico que essa categoria adquiriu entre as diversas correntes e abordagens geográficas ao longo do processo de formação da Geografia enquanto ciência.

Entende-se, então, que a paisagem é a primeira instância da análise geográfica. De acordo com Moreira (2007), ela é o ponto de partida e o ponto de chegada na produção da representação em Geografia, fato que torna indispensável fazer-se uma descrição das formas como um passo inicial para o estudo. No entanto, apenas a análise da fisionomia pela fisionomia, pura e simples, não atende aos complexos interesses e objetivos da ciência geográfica. Acredita-se, então, que sua relevância está na associação dos sujeitos com as fisionomias e estruturas, ou seja, na funcionalidade e, sobretudo, na apropriação dos espaços por cada grupo social. Nesse sentido, entende-se que o desenvolvimento da capacidade de descrever a paisagem deve vir associada à capacidade de questionar as formas descritas, basicamente com as perguntas compreendidas como tipicamente geográficas (CAVALCANTI, 2019): onde estão as formas? Onde estão os objetos da paisagem? E por que estão nesses locais? Como são esses locais? Quais as ações podem ser inferidas por meio da observação das formas e dos objetos?

Dessa forma, aponta-se a percepção como um aspecto fundamental para a análise da paisagem, buscando entender que esse processo depende do olhar de quem observa, pois cada sujeito parte de um ponto de vista diferente, de acordo com as suas trajetórias, conhecimentos e experiências socioespaciais. Nesse caso o sujeito é o geógrafo, e o ponto de vista o ponto de vista geográfico. Assim, Santos (1997, p. 68) pondera que

[a] dimensão da paisagem é a dimensão da percepção, o que chega aos sentidos. Por isso, o aparelho cognitivo tem importância crucial nessa apreensão, pelo fato de que toda educação, formal ou informal, é feita de forma seletiva, pessoas diferentes apresentam diversas versões do mesmo fato.

A partir dessas considerações, busca-se entender a percepção da paisagem para além da identificação sensorial, ou seja, do que chega por meio dos cinco sentidos, a visão, o olfato, o tato, o paladar e a audição e vai além. Compreende-se, a partir disso, que o desenvolvimento

de capacidades intelectuais contribui para uma percepção mais ampla da paisagem, pois envolve conceitos teóricos, princípios, raciocínios, linguagens que, certamente, influenciam na capacidade da percepção da paisagem pelo sujeito, que os relaciona com sua subjetividade. Essas capacidades e experiências levam o sujeito a questionar os elementos observados, selecionando, entre eles, aqueles que ajudam na explicação de sua dinâmica, de seu movimento, de suas contradições. Nesta perspectiva Risso (2008, p. 72-73) ressalta a subjetividade desse processo e declara que

[...] no universo subjetivo estão incluídos os sentimentos em relação às paisagens, ou seja, afetividades, vivências, experiências, valores, a cultura simbólica, as representações, identidades e territorialidades, que, segundo o tipo de experiência com a Natureza, ou percepção, reflete diferentes sentimentos e comportamentos em relação a ela. Para cada pessoa ou grupo a paisagem terá um significado, porque as pessoas atribuem valores e significados diferentes às suas paisagens, traduzidos em sentimentos de enraizamento ou desapego aos lugares.

Próximo a esse viés de entendimento, Gomes (2013, p. 53) afirma haver uma Geografia do olhar com regimes de visibilidade modulados pela espacialidade, pois o que se vê e como se vê depende de onde se vê. O autor afirma ainda que essa Geografia informa sobre o que deve ou não ser visto naquele lugar, sobre o estatuto e a compreensão possível para as coisas que ali se apresentam, sua importância e seu sentido.

A partir dessa concepção mais subjetiva da paisagem, pode-se explorar a potencialidade desse conceito de contribuir com análises mais objetivas e abrangentes de uma realidade, por estar articulada a outros conceitos e procedimentos de análise, fundamentadas por caminhos teóricos e metodológico de uma análise dialética. Assim, com a percepção da paisagem, pode-se entender as relações sociais no processo de produção do espaço, além da formação e atuação de determinada população em um território produzindo arranjos espaciais.

Entende-se que a paisagem revela a complexidade da produção dos arranjos espaciais. Tradicionalmente foi valorizada a descrição de objetos materiais dispostos na paisagem, porém, sua análise mais ampla implica em trabalhar com os processos em articulação, que envolve processos objetivos e subjetivos, elementos materiais e imateriais. A paisagem não se limita apenas ao material, também carrega a imaterialidade dos significados a ela dados pelos sujeitos do espaço. Por isso, “ler a transformação do espaço mediante a interpretação da paisagem, nos apresenta as possibilidades de ver a participação ativa do lugar e do espaço frente às mudanças históricas sociais e culturais” (CHAVEIRO, 2007, p. 51).

Sobre as transformações espaciais, o geógrafo norte-americano Carl Sauer (1998, p. 42) afirma que “[n]ão podemos formar uma ideia de paisagem a não ser em termos de suas relações associadas ao tempo, bem como suas relações vinculadas com o espaço. Ela está em um processo constante de desenvolvimento ou dissolução e substituição”.

Esse processo de arranjo e rearranjo da paisagem vai além das mudanças estruturais verificadas no plano do visível, pois mostra também o acelerado processo de desenvolvimento tecnológico e social que interfere diretamente na forma como se vive em sociedade e como o indivíduo observa e se apropria da natureza. A paisagem, nesse sentido, antes considerada objeto de contemplação estático, passa a representar, no momento atual, um conjunto de formas espaciais em constante metamorfose, dinâmica pura, que, em interrelação dialética, com os conteúdos, expressam a dinâmica social.

Sobre esse contínuo processo de transformação das paisagens, Santos (2004) afirma que a paisagem é um acúmulo de tempos acompanhando o desenvolvimento tecnológico e social de cada sociedade, essa que promove esse arranjo e rearranjo de forma a se adaptar às suas novas necessidades sociais. A paisagem, como uma dimensão do espaço, é composta de fixos e fluxos. Nesse sentido, cada vez que a sociedade passa por um processo de mudança, a economia, as relações sociais e políticas também mudam e mudam a paisagem, os arranjos e os rearranjos dos objetos, produzindo novos espaços, em ritmos e intensidades variados (SANTOS, 2004, p. 54).

Conforme o entendimento de Cavalcanti (2004, p. 99),

[c]ada tipo de paisagem é a reprodução de níveis diferentes de forças produtivas; a paisagem atende a funções sociais diferentes, por isso ela é sempre heterogênea; uma paisagem é uma escrita sobre a outra, é um conjunto de objetos que têm idades diferentes, é uma herança de muitos momentos; ela não é dada para sempre, é objeto de mudança, é resultado de adições e subtrações sucessivas, é uma espécie de marca da história do trabalho, das técnicas; ela não mostra todos os dados, que nem sempre são visíveis, a paisagem é um palimpsesto, um mosaico.

Com essa concepção de paisagem, em um breve circular por uma cidade, por exemplo, pode-se destacar seus elementos naturais e culturais, sua dinâmica, seu movimento, a partir da observação das formas espaciais. Vale apontar que os elementos bióticos estão presentes no espaço, como: vegetação, relevo, corpos d’água e animais, são entendidos como elementos naturais, mesmo sabendo-se que, quando se fala do espaço urbano, todos esses elementos foram pensados e executados a partir das ações humanas, responsáveis pela construção do que

aqui se chama de elementos culturais, ou seja, tudo que é pensado, decidido e produzido pelos sujeitos.

Quando se observa um parque urbano, por exemplo, os primeiros elementos a se destacar são os naturais, como as formas do relevo, as plantas que ornamentam seu interior, os lagos e os animais que ali vivem. Ainda nesse percurso de observação da paisagem urbana, identificam-se as construções que, por sua vez, revelam o trabalho dos sujeitos a partir dos prédios, casas, *shoppings*, ruas, assim como suas ornamentações e cores, cujo objetivo é melhorar a estética da paisagem.

De acordo com Moreira (2007), a paisagem criada se distancia da paisagem natural numa extensão proporcional ao nível da técnica usada na ação. Nesse sentido, pode-se destacar que os diferentes estágios de evolução das sociedades são elementos fundamentais para se entender o processo de construção das paisagens e suas diferentes funcionalidades.

A heterogeneidade da paisagem é reflexo da apropriação, uso e produção do espaço por sujeitos e grupos sociais que possuem trajetórias e objetivos diversos, mas que habitam e produzem um mesmo espaço, dando a ele significados diferentes e construindo, com isso, uma realidade heterogênea. Segundo Santos (1997, p. 76), “as mudanças da paisagem podem ser estruturais ou funcionais”. Com base nessa ideia, busca-se entender, primeiramente, os conceitos de estrutura e funcionalidade. A estrutura está ligada à forma da paisagem, ao sistema de objetos, ou seja, ao que é físico e às suas normatizações; já a funcionalidade está relacionada à utilização dos territórios, ao sistema de ações que os grupos realizam em sua relação com a natureza.

As mudanças estruturais podem ser observadas no cotidiano e resultam do nível de desenvolvimento tecnológico de cada sociedade, que, por sua vez, resultam de formas singulares, produzindo, então, diferentes espacialidades. Nesse raciocínio, conclui-se que o modo de produção da sociedade, como totalidade, gera um modo de produção do espaço, que pressupõe um modo da vida, nas cidades e nos campos. Mas, também gera particularidades, em razão de modos específicos de esse modo de produção se materializar em diferentes partes da totalidade.

Exemplos dessas particularidades são visíveis nas cidades e principalmente em lugares com longa história, que acompanha a história da sociedade que ali vive. Em um breve passeio pelo bairro onde se passou a infância, por exemplo, é possível se deparar com prédios, padarias e supermercados construídos nos lugares antes ocupados por casas. Essas mudanças nos lugares da cidade expressam mudanças estruturais que ocorreram de maneira a atender às

demandas da sociedade, que talvez fossem outras no passado, ou até mesmo inviáveis, devido à falta de condições técnicas e econômicas para a instalação dessas estruturas.

Já as mudanças funcionais são expressas na forma como esses espaços foram sendo utilizados e, ao longo do tempo, pela dinâmica social, esses usos foram se modificando. Trata-se de um processo constante que pode ocorrer com o passar dos anos, mas também em variações de tempo em uma mesma época. Por exemplo, a rua em momentos distintos apresenta funcionalidades diferentes: em horário comercial funciona como área de circulação de veículos, mas cede espaço ao comércio no período da noite, com a instalação de feiras livres, e aos finais de semana pode ser local de práticas esportivas e de lazer, agregando atividades comerciais informais.

Historicamente, as velhas formas na paisagem são alteradas a partir das mudanças estruturais, com o objetivo de se adequarem às suas novas funcionalidades. Nesse sentido, Santos (1997) afirma que as formas envelhecem por inadequação física, pelo desgaste dos materiais; já o envelhecimento social corresponde ao desuso ou à desvalorização das formas por outras mais modernas.

A partir de uma análise da paisagem por meio de categorias como essas, de estrutura e função, pode-se, por exemplo, entender as contradições sociais existentes no espaço geográfico. Ao observar uma cidade, notam-se as diferenças entre os bairros periféricos e centrais, tendo como referência o poder de consumo de seus moradores, que podem ser visto nas edificações e nos segmentos comerciais existentes nessas localidades. A partir da análise da paisagem, entende-se seu ‘poder’ de anunciar e denunciar as questões referentes ao espaço, que são importantes para o entendimento socioespacial dos lugares e de suas sociedades.

Segundo Chaveiro (2007, p. 51), “as formas são uma das maneiras de se perceber a empirização dos tempos históricos, desiguais, acumulados, resistentes ou adaptados às inovações e às mudanças logradas em cada período.” Partindo-se dessa perspectiva, a paisagem é uma importante categoria de análise socioespacial devido à complexidade e à abrangência de seu conceito, que engloba os elementos físicos e suas interações com o social. Por ser uma categoria elementar da análise geográfica, ela carrega em si a possibilidade de viabilizar o caminho metodológico em busca por desvendar os elementos, os nexos, as contradições que ela expressa. Para isso é necessário saber decifrar seus elementos, a espacialidade dos objetos, as localizações e suas exemplificações.

Ao considerar o espaço urbano, a paisagem revela os problemas estruturais de uma cidade, assim como pode esconder os problemas sociais por trás das construções luxuosas que,

atualmente, migram para as bordas das cidades. Logo, deve-se esclarecer que o sentido de periferia a que se refere é com base no poder de compra, não no sentido de localidade, pois quando se fala de periferia do ponto de vista das “bordas” das cidades, deparamo-nos com condomínios luxuosos que fogem do trânsito e do barulho do centro. A referência é no sentido da periferia social, não exclusivamente da periferia territorial, embora possa-se observar que geralmente os pobres, aqueles com menor poder de compra para seu habitat, estão em grande maioria nas periferias das cidades, em áreas desvalorizadas e segregadas.

Um olhar atento e metódico sobre a paisagem urbana pode revelar aspectos da segregação socioespacial e da concentração de renda, como pode ser observado nas condições estruturais das construções que constituem os bairros populares, e também nos prédios e nas mansões que compõem o cenário das áreas valorizadas, situação conhecida como gentrificação das cidades.

Para se compreender a produção do espaço pela observação e análise da paisagem é necessário considerar um sistema de conceitos, raciocínios e linguagens a ela articulados. Nesse sentido, é importante reforçar que essa compreensão parte da percepção da paisagem, o que não se dá de forma homogênea por parte dos sujeitos, pois o contexto social, cultural e, sobretudo, as condições de acesso à informação e à formação intelectual não ocorrem de maneira uniforme. O olhar de cada sujeito sobre a paisagem é singular e suas concepções são particulares, mas podem se tornar coletivas quando compartilhadas com seus pares. Assim, ajudar os alunos a desenvolverem uma capacidade mais potente de olhar, de perceber a paisagem e seu papel importante da Geografia na escola.

Pode-se levantar algumas questões sobre o olhar dos sujeitos, tendo como referência o trabalho de Gomes (2013), que faz uma diferenciação entre o **olhar** e o **ver**, apontando a complexidade da análise a partir da paisagem. Dessa forma,

[a] diferença entre olhar e ver consiste, portanto, no fato de que o olhar dirige o foco e os ângulos de visão, constrói um campo visual; ver significa conferir atenção, notar, perceber, individualizar coisas dentro desse grande campo visual construído pelo olhar. (GOMES, 2013, p. 32).

Desse modo, entende-se que o **olhar** é o primeiro contato e, portanto, uma visão geral do campo visual, que se dá a partir de um ponto de vista, ou seja, de uma posição espacial. Já a ação de **ver** consiste em análise parcial do que foi captado pelo olhar, portanto, trata-se de uma ampliação e aprofundamento da análise da paisagem observada e percebida. Assim,

[a] paisagem é denotada pela morfologia e conotada pelo conteúdo e processo de captura e representação. A paisagem como representação resulta da apreensão do olhar do indivíduo, que, por sua vez, é condicionada por filtros fisiológicos, psicológicos socioculturais e econômicos, e da esfera da rememoração e da lembrança recorrente. A paisagem só existe a partir do indivíduo que organiza, combina e promove arranjos do conteúdo e forma dos elementos e processo, num jogo de mosaicos [...] Assim a paisagem tem sua existência condicionada pela capacidade do indivíduo reter, reproduzir e distinguir elementos significativos (culturais ou naturais, circunstanciais ou processuais, adventícios ou genuínos, entre outros aspectos) desse mosaico construído. A paisagem evoca significados a partir dos signos e valores atribuídos. Esses signos assumem amplo espectro de propriedades e escalas numa grade semântica própria. (GOMES, 2001, p. 56-57).

Nessa lógica, aproxima-se da análise do geógrafo francês Jean-Marc Besse, que pondera a paisagem como um signo, ou um conjunto de signos, que se trata de aprender a decifrar, a deciptar, num esforço de interpretação que é um esforço de conhecimento e que vai, portanto, além da fruição e da emoção. A ideia é, então, que há de se ler a paisagem (BESSE, 2014, p. 64).

Portanto, mais do que simplesmente olhar, a paisagem é importante para buscar desenvolver uma capacidade de analisá-la em seu contínuo processo de arranjo e rearranjo. Essa capacidade está relacionada não só à possibilidade de localizar e descrever a paisagem, mas também de interpretá-la, considerando o processo social que está nela impresso, o que revela as diferenças sociais e culturais das sociedades que a constroem de acordo com suas culturas e níveis técnicos e tecnológicos específicos.

O exercício de pensar a paisagem também como parte da produção social proporciona um salto qualitativo para as abordagens geográficas, ao permitir refletir sobre as contradições dos processos que dão forma e sentido a esse conjunto indissociável de elementos naturais e culturais. A paisagem, como marca histórica da relação do homem com a natureza, assume condição potencial de explicação da realidade cotidiana, permitindo a fundamentação do conceito de espaço geográfico.

Nesse cenário, entende-se que a paisagem se apresenta como uma importante categoria de análise da Geografia, pois a partir dela é possível estudar o espaço e as relações sociais nele constituídas, partindo da descrição que se funda como aspectos objetivos da paisagem até a interpretação que se dá a partir das subjetividades. Portanto, entende-se que o trabalho com essa categoria no ensino é importante para propiciar momentos de os alunos pensarem e discutirem sobre o espaço. Esse trabalho proporciona, por sua vez, oportunidades de desenvolvimento do pensamento geográfico dos alunos, o que é uma relevante ferramenta intelectual para compor seu pensamento teórico, para a formação de conceitos significativos

na vida em sociedade e para sua atuação cidadã mais participativa e crítica, o que pode ser feito no processo de formação escolar.

A leitura da paisagem permite desenvolver uma série de capacidades, como a observação, o registro, a análise, a comparação, a interpretação e a representação, que promove uma ampliação do olhar espacial dos sujeitos. Isso se apresenta como um recurso de destaque para a análise geográfica e o desenvolvimento do seu conceito a partir da Geografia escolar, o que, por sua vez, é fundamental para a formação dos alunos, pois pode se apresentar como uma ferramenta intelectual capaz de ampliar o olhar dos sujeitos sobre o espaço vivido. Para a Geografia escolar está proposta a tarefa de trabalhar com esse conceito para que os alunos o internalizem, ampliando seus modos de ver a paisagem, aprendendo a ter uma experiência mais completa com ela, percebendo seus aspectos pouco visíveis. Conforme Cavalcanti (2019, p. 125):

pode-se falar em formação do sujeito para ampliar as experiências com a paisagem, para entendê-la como forma-conteúdo. Pode-se falar no ensino e em sua tarefa de contribuir para o desenvolvimento das possibilidades intelectuais e afetivas de compreensão das paisagens. Essas possibilidades estão relacionadas ao desenvolvimento das habilidades de descrever, imaginar e observar a paisagem.

1.2 Paisagem geográfica e a Geografia escolar

Ao pensar no contexto de uma investigação que visa discutir a construção teórico-conceitual de paisagem, na percepção de professores e alunos, compreende-se a importância da contextualização dessa categoria ao longo da história do pensamento geográfico e como a concepção clássica da paisagem como estética visual assegurou práticas docentes e compreensões superficiais na Geografia escolar.

Segundo Cavalcanti (2004), as representações sociais que os professores têm dos conceitos estruturantes da Geografia incidem em suas práticas pedagógicas em sala de aula. As representações sociais, conceito apresentado por Moscovici (1994), correspondem a sistemas de concepções, imagens e valores com significado cultural que moldam as definições sobre grupos sociais e fatos. Para a compreensão da categoria paisagem, entendemos que professores e alunos lançam mão de um arcabouço imaginário para defini-la e entendê-la. Concepções dominantes imbrincadas de relações de poder são fortalecidas mediante a configuração de representações sociais, criadas e reproduzidas por sujeitos sociais.

A paisagem, devido ao seu caráter polissêmico e por seu uso em diferentes contextos, tem uma conceituação de complexa compreensão, tanto por parte dos alunos como pelos

próprios professores. Como já escrito, ela tem sua origem nas descrições realizadas a partir das viagens dos naturalistas, o que levou a uma concepção da paisagem como tudo aquilo que a vista pode abarcar. Tal visão não é errada, pois, como uma primeira instância de análise, é importante a descrição e a delimitação espacial para a realização das observações. No entanto, o pensamento direcionado apenas ao campo visual torna-se insatisfatório e reducionista, visto que a paisagem tem muito mais para dizer, pois é também carregada de subjetividades e, pelo fato de ser produzida socialmente, num sistema indissociável de objetos e ações, se constitui em materialidade do social e do histórico.

De todo modo, são comuns as definições de paisagem tomando como referência o visual, ou conceituações como aquilo que vemos, o cenário da cidade e as formas naturais do espaço, que em sua composição produzem um efeito estético agradável. O fato de ligar a paisagem apenas ao visual deve despertar outra preocupação, relacionada à segregação de parte da sociedade, que apresenta limitação visual, seja ela parcial, seja total, excluindo-a da capacidade de entendê-la a partir de sua percepção.

Outro aspecto muito recorrente na análise espacial dentro da Geografia escolar é a relação entre o conceito de paisagem e a questão estética. Essa relação leva o aluno a pensar a paisagem como aquilo que é belo, ou até mesmo associando a ideia de beleza natural como as representadas em um quadro.

Considerando o que foi dito, cabe, neste trabalho, um relato pessoal: certa vez, ao ajudar minha filha em uma de suas tarefas escolares, quando ela fazia o 2º ano do ensino fundamental I, aos 8 anos, deparei-me com uma atividade que pedia para que ela desenhasse uma paisagem. Rapidamente ela buscou um lápis verde e começou a desenhar uma árvore. Ao ser indagada sobre o motivo de estar desenhando uma árvore, ela me respondeu que isso fazia parte de uma paisagem e, ao conversarmos um pouco, percebi que paisagem, aos olhos dela, eram elementos aos quais ela considerava bonitos, como flores, árvores e pássaros.

É interessante perceber como geralmente as crianças e os adolescentes nas escolas entendem o conceito de paisagem. Após esse acontecimento, notei que o livro didático, ou o trabalho de professores em sala de aula, em nenhum momento ampliou o debate da paisagem para além do visível e do belo. Sabe-se que o discurso de uma criança se espelha na fala dos professores e, portanto, isso reflete um problema que não é presente somente nos livros didáticos, mas, muitas vezes, na própria formação docente.

A partir desse fato, surgiram algumas questões a respeito da prática docente: como mostrar que a paisagem vai além do que é belo? Como ampliar o conceito para além do visível?

Como desconstruir elementos ensinados como conceito? Para essas perguntas não se tem respostas, mas caminhos que podem ajudar a construí-las. Todos esses caminhos apontam para a importância da escola, da escolha do material didático e para a formação docente.

Nesse sentido, Cavalcanti (2008) considera importante refletir sobre as diferentes percepções da paisagem levando em consideração a formação dos professores das séries iniciais. Nesse caso, muitos deles estabelecem uma relação entre a paisagem e o belo para a formação do conceito, reforçando com isso as concepções que estão presentes no senso comum. A partir disso, a autora (2008, p. 73) faz a seguinte afirmação: “Não deixa de ser verdade que paisagem ‘deve’ ser o belo, pois ela é a forma, é o que se vê, e é bom que o que se vê seja bonito. O problema é que nem sempre é o que ocorre na realidade. Vê-se muita coisa ‘feia’ também”.

Assim, entende-se que na escola, por meio da Geografia, pode-se ajudar os alunos a produzirem novas representações sobre paisagem, aproximando sua vivência cotidiana e o que se tem produzido no campo da ciência de referência. Para que a escola possa realizar essa tarefa, é importante que se formule um projeto pedagógico que contemple essa finalidade, que propicie oportunidade para os alunos desenvolverem sua capacidade de pensar e de perceber a paisagem, por exemplo, por meio dos conteúdos ensinados nas disciplinas. Se não há propagação e conseqüente domínio de conteúdo sistematizado por parte dos alunos, a escola pode ser ambiente facilitador da disseminação de preconceitos e conceitos equivocados sem fundamentação teórico-metodológica.

Portanto, “a representação social é uma das perspectivas de entendimento da elaboração e veiculação de conceitos e imagens da realidade” (CAVALCANTI, 2008, p. 33). Há, também, uma insuficiência na formação dos conceitos de paisagem natural e paisagem cultural, o que aponta para uma ligação limitada, ou até mesmo inexistente, entre conhecimentos teóricos que compõem a epistemologia da ciência geográfica e os conteúdos escolares proporcionados para a análise geográfica.

O ensino de Geografia vem passando por significativas modificações em suas orientações teóricas e metodológicas, porém, é preciso destacar que essas modificações estão mais articuladas com os avanços técnicos e produtivos da sociedade. Isso pode ser evidenciado, por exemplo, principalmente nos materiais didáticos que, atualmente, indicam o uso das novas tecnologias e interatividade a partir das plataformas virtuais e dos aplicativos de *gameificação*, que tornam as atividades mais atrativas aos educandos. No entanto, esses

avanços sozinhos não mudam substancialmente o processo de ensino e aprendizagem e seus resultados.

O trabalho do professor não escapa a essas mudanças ligadas ao avanço das tecnologias sobretudo da informação e comunicação. O sistema de apostilas, escolhido atualmente por muitas escolas, sobretudo as privadas, engessa esse trabalho e faz com que ele não seja tão efetivo no cotidiano da sala de aula. De todo modo, tais materiais, com orientações na maioria das vezes de cunho tecnicistas, não têm contribuído para ajudar a escola a cumprir suas finalidades referentes ao desenvolvimento intelectual dos estudantes, conforme está sendo defendido neste trabalho. Essas mudanças no cotidiano das aulas muitas vezes têm ficado restritas a esses aspectos mais relacionados às inovações do ponto de vista de recursos técnicos e das metodologias de ensino, deixando de lado maneiras de proporcionar a formação de conceitos importantes para o ensino de Geografia, como, por exemplo, o conceito de paisagem. Para a superação dessa limitação pedagógica que permita alcançar alterações mais substanciais na escola e mude, de fato, sua qualidade do ponto de vista do desenvolvimento de práticas de ensino potencializadoras do desenvolvimento das capacidades dos alunos, é fundamental que os professores estejam atentos, que consigam momentos de reflexão individual e coletiva, para serem capazes de realizar seu processo de formação continuamente. Para que isso seja possível, é importante investimento constante no desenvolvimento profissional do professor, ou seja, sua formação de modo contínuo, para que ele possa desenvolver, antes de tudo, seu pensamento teórico-conceitual, condição básica para cumprir suas tarefas docentes.

Em relação à formação do professor, é importante destacar a responsabilidade da escola e das instituições de nível superior. Sobre isso, Cavalcanti (2008) aponta para a importância de uma maior aproximação entre as instituições escolares e as universidades, com o objetivo de que, a partir de um trabalho colaborativo, seja proporcionada uma melhor formação dos professores, com ações coletivas e contínuas:

A escola deve estar aberta para o conhecimento novo, para a atualização do conhecimento científico do professor. Aqui se destacam as possibilidades de se fazer intercâmbio com a Universidade e instituições científicas de diversos modos, visando ao acesso ao conhecimento ali produzido, tendo, contudo, como referência o princípio de indissociabilidade entre teoria e prática. (CAVALCANTI, 2008, p. 93).

Voltando a especificar o tema da paisagem no cotidiano escolar, menciona-se que, ao considerar as opiniões de estudantes sobre o conceito de paisagem, Cavalcanti (2008) constatou

que a ideia de paisagem é estereotipada, idealizada a partir de imagens de naturezas naturais e bucólicas, como se estivesse em quadros na parede, sem nenhum dinamismo. Ciente dos limites dessas concepções de paisagem para realizar a análise geográfica orientadora de práticas cidadãs, defende-se que a Geografia escolar possa cumprir suas finalidades de contribuir com o desenvolvimento intelectual, afetivo, social dos alunos, trabalhando com conceitos presentes no cotidiano dos adolescentes e relacionando-os aos conceitos e às imagens formados(as) por eles.

O entendimento é de que o trabalho encaminhado dessa forma tem mais chances de interferir na maneira como eles apreendem o conhecimento científico, ou seja, a ciência geográfica. A construção do conceito de paisagem no ensino da Geografia é um importante caminho para o fortalecimento da relação com o lugar vivenciado pelo estudante que, por sua vez, reflete as dimensões e as contradições que o constroem e o reconstroem constantemente.

O trabalho com a exploração do conceito de paisagem pode ser considerada um recurso metodológico para o ensino e a aprendizagem da Geografia escolar. Ao desenvolver nos estudantes a capacidade de compreensão das diferentes paisagens, de seus elementos, sua história, suas práticas sociais, culturais e suas dinâmicas naturais, é possível ressignificá-las. Ao assim proceder, percebe-se a potencialidade desse conceito, colocando-o como estruturante do pensamento geográfico, juntamente com outros conceitos. Nesse sentido, é pertinente a observação de Corrêa e Rosendahl (1998, p. 8): “este conceito foi relegado a uma posição secundária, suplantada pela ênfase nos conceitos de região, espaço, território e lugar”. Segundo Puntel (2007), é a paisagem que revela a relação entre o social, o cultural, o intelectual, o patrimonial e o cívico, e são essas relações que motivam e justificam a presença do ensino de Geografia, sobretudo da categoria paisagem nas escolas.

Para Cavalcanti (2008), o papel do ensino de Geografia na escola é compreender a realidade numa dimensão espacial a partir de seu arcabouço teórico-metodológico. Este, por sua vez, propicia o desenvolvimento de raciocínios na construção de um pensamento geográfico, e não somente um pensamento espacial (CAVALCANTI, 2017).

A autora, por meio de sua prática docente, ainda destaca o papel do professor como mediador da relação entre o aluno e o conteúdo, ao afirmar que

[a] tarefa do professor é, assim, ajudar os alunos a desenvolverem um olhar geográfico, aprendendo a construir explicações para a realidade vista empiricamente, vivida cotidianamente por eles, como sendo uma realidade como dimensão espacial, e, com isso, muni-los de instrumentos simbólicos para sua relação (mediada) com essa mesma realidade. E, como tal característica, os conceitos geográficos, que perpassam os conteúdos escolares das aulas de Geografia, são instrumentos simbólicos fundamentais para mediar essa relação. (CAVALCANTI, 2017, p. 108).

Compreende-se, assim, que o desenvolvimento de um pensamento geográfico é um importante ponto de partida para uma formação crítica e cidadã na escola. A Geografia escolar, por sua vez, pode relacionar os conhecimentos científicos com o conhecimento cotidiano dos alunos, a fim de possibilitar a formação de conceitos para a compreensão das espacialidades. Essa compreensão é a propulsora de uma prática espacial comprometida com a justiça social e com a análise e a compreensão dos fundamentos dos problemas sociais que atingem os diversos grupos e sujeitos sociais.

Reforçando esses argumentos, Callai (2005, p. 228) considera fundamental a leitura de mundo, para que se possa exercer a cidadania:

Uma forma de fazer a leitura do mundo é por meio da leitura do espaço, o qual traz em si todas as marcas da vida dos homens. Desse modo, ler o mundo vai muito além da leitura cartográfica, cujas representações refletem as realidades territoriais, por vezes distorcidas por conta das projeções cartográficas adotadas. Fazer a leitura do mundo não é fazer uma leitura apenas do mapa, ou pelo mapa, embora ele seja muito importante. É fazer a leitura do mundo da vida, construído cotidianamente e que expressa tanto as nossas utopias, como os limites que nos são postos, sejam eles do âmbito da natureza, sejam do âmbito da sociedade (culturais, políticos, econômicos). Ler o mundo da vida, ler o espaço e compreender que as paisagens que podemos ver são resultado da vida em sociedade, dos homens na busca da sua sobrevivência e da satisfação das suas necessidades. Em linhas gerais, esse é o papel da geografia na escola.

Desse modo, o estudo da paisagem na Geografia escolar é importante para a apreensão de uma leitura de mundo e para o entendimento da complexidade da realidade. Um dos objetivos estabelecidos na prática docente ao ensinar o conceito de paisagem é possibilitar ao estudante o reconhecimento do lugar, tornando-lhe possível identificar as diferentes paisagens e entendendo que elas são naturais, humanas, históricas e sociais (PUNTEL, 2007).

Tão importante quanto ensinar o conceito de paisagem é ensinar Geografia a partir da paisagem, como um recurso metodológico. Ao fazer isso, está sendo encaminhado um método de produção de conhecimentos, à maneira da própria ciência: o sujeito se aproxima do objeto de conhecimento (uma cidade, uma praça, um vale), tendo como princípio a observação questionadora da paisagem. Com a concepção de que paisagem é forma, mas é também conteúdo materializado, estão abertos caminhos para desenvolver o processo de conhecer tal objeto. Essa aproximação do aluno com o objeto de estudo tem se mostrado uma prática que favorece a formação de conhecimento, pois torna essa relação mais significativa e, portanto, mais interessante ao jovem escolar. Um dos grandes desafios da educação contemporânea está

em conquistar a atenção e o interesse do aluno, já que atualmente os jovens estão inseridos em uma sociedade conhecida como “sociedade da informação”, sendo bombardeados por imagens, vídeos e textos de visualização rápida, que atendem a respostas simplificadas. Para conseguir atrair o interesse dos alunos para as atividades de estudo é necessário que o professor, em seu planejamento, busque essa aproximação metódica com o objeto de conhecimento, e para isso a referência com o cotidiano experimentado pelos sujeitos serve para que eles, por sua vez, se sintam parte do processo de aprendizagem e para que seja significativo para o processo de formação cidadã.

Nessa perspectiva, Castellar (2013) afirma que os conteúdos devem ser trabalhados de forma que o aluno perceba a relação desses conhecimentos com seu cotidiano e se perceba no processo de aprendizagem. Ademais, explica:

Para ocorrer aprendizagem, é importante que se construa em sala de aula uma relação estimuladora da crítica, mediada por outros saberes anteriormente construídos; que nas discussões sejam incorporadas as representações que os alunos têm da realidade na qual vivem; e que seja possível colocar em jogo as várias concepções dos objetos em estudo, oferecendo explicações coerentes e mais profundas sobre os objetos e fenômenos. (CASTELLAR, 2013, p. 182).

A preocupação com a construção de um pensamento geográfico que considere o conhecimento cotidiano dos alunos deve ser um elemento constante na prática docente e, no que se refere à formação do conceito de paisagem, é necessário apresentá-la como algo vivo, construído pela sociedade, e não algo formal e estático. Assim, caberia ao ensino “trazer a paisagem para o universo do aluno, para o lugar vivido por ele, o que quer dizer trazer a paisagem conceitualmente como instrumento que o ajude a compreender o mundo em que vive” (CAVALCANTI, 2008, p. 101).

As pesquisas realizadas sobre a paisagem e o ensino de Geografia apontam para essa necessidade da aproximação dos sujeitos como o espaço vivenciado, tanto no Ensino Fundamental como no Ensino Médio. Os pesquisadores sinalizam também para a necessidade de uma (re)avaliação dos conteúdos ensinados em cada série, pois os principais objetivos não devem ser a formação de geógrafos, e sim de cidadãos capazes de pensar seu espaço e suas relações, tendo como base o pensamento geográfico, para que possa nele atuar, com consciência crítica.

Essas recomendações têm sido resultado de estudos que abordam a temática da paisagem no ensino de Geografia. Um deles, estabelecendo uma discussão sobre o livro

didático como única fonte de pesquisa por parte dos alunos e como o principal orientador das atividades realizadas em sala de aula, assevera o seguinte:

A paisagem é trabalhada apenas por imagens encontradas nos livros didáticos, não se considerando a riqueza paisagística existente ao redor da escola ou do bairro. Dessa forma, perde-se a oportunidade de se perceber a paisagem nos seus mais variados enfoques, promovidos pelos sentidos (a visão, o tato, o olfato, ou até mesmo o paladar). Em diversos momentos, o aluno é influenciado pelo livro didático, apresentando uma longa descrição do quadro físico, sem nenhuma interação com o homem e nem mesmo com a sua realidade, enfocando as paisagens de outras regiões do planeta. (MACIEL; MARINHO, 2011, p. 68).

Dessa forma, deve-se reforçar a importância da formação do professor. O professor não pode perder sua essência investigativa para que não se torne apenas um reproduzidor dos conteúdos pré-estabelecidos nos materiais didáticos e definidos pelas instituições escolares. É importante também reforçar que a autonomia do professor deve ser garantida na escolha do seu material didático, na concepção de seu trabalho, nas etapas de planejamento, na abordagem dos conteúdos, bem como na sequência a ser seguida nessa abordagem, pois se deve levar em conta a realidade de cada grupo de alunos, assim como das instituições escolares, e respeitar as diversidades socioespaciais é fundamental para um ensino significativo e democrático.

Maciel e Marinho (2011) apontam também que o professor pode, mesmo com as dificuldades que conhecemos, buscar desmistificar os conceitos do livro didático e discuti-los com os alunos com o objetivo de promover uma ampliação dos horizontes a partir de seus conhecimentos acadêmicos, de maneira a realmente fazer Geografia nas escolas.

Buscando realizar uma reflexão sobre o conceito de paisagem a partir da abordagem de professores e livros didáticos do Ensino Médio, Freire (2018) utiliza como base para a sua análise a definição do conceito de paisagem nos livros didáticos e na visão dos professores entrevistados. O autor faz também um estudo que considera os métodos adotados pelos professores, para trabalhar o conceito de paisagem nessa etapa, e, por fim, analisa como ocorre a abordagem da paisagem em sala de aula por esses docentes.

Em suas considerações sobre o estudo realizado, a pesquisadora indica:

Com relação aos professores entrevistados, notou-se que os mesmos (*sic*) entendem a importância de trabalhar os conceitos geográficos no Ensino Médio, principalmente a paisagem, para o processo de ensino aprendizagem. Os professores ressaltaram a necessidade de trabalhar a paisagem a partir do conhecimento prévio do aluno, e, partindo do seu saber, apresentar o saber científico. Os educadores afirmaram que apesar das dificuldades encontradas na elaboração dos conteúdos geográficos, em especial o de paisagem, é necessário criar alternativas viáveis para

que o processo de ensino aprendizagem ocorra de forma significativa. (FREIRE, 2018, p. 104).

Podemos observar que os professores reforçam a ideia da paisagem como mediadora de conteúdos e que o ensino, a partir dessa categoria, por meio dos conhecimentos prévios do aluno, torna o processo mais real e menos formal, favorecendo a percepção de que os conteúdos trabalhados estão se referindo também à sua realidade, sendo instrumento que serve também para analisar essa realidade, de forma mais significativa.

Em sua pesquisa, Pires (2020) afirma que as linguagens imagéticas estão presentes no cotidiano escolar e têm sua importância atestada pela pedagogia nos processos de ensino. O autor aponta também uma preocupação em relação ao uso das linguagens como “salvadoras” do processo educativo com a finalidade de motivar os alunos.

Nesse sentido, o autor salienta que as diversas linguagens influenciam na atenção, memória, imaginação e emoção dos alunos, mas elas sozinhas não os mobilizam intelectualmente e não implica necessariamente em resultados substanciais de aprendizagem. Esse autor enfatiza, a partir dessa constatação, que o recurso imagético por si não determina a aprendizagem, para melhores resultados de aprendizagem é importante articular todo o conjunto de mediações e significações dos conteúdos ensinados na Geografia escolar. Sobre essa questão, o autor faz o seguinte apontamento:

Usar os recursos visuais, simplesmente para contrapor-se às “aulas expositivas”, consideradas como tradicionais, ou para sustentar afirmações como: “os alunos participaram, engajaram-se nas atividades”, advindas de percepções apenas da mudança de comportamento momentâneo ao ter contato com esses recursos, não é mais suficiente como único resultado pedagógico esperado com as imagens. Sobretudo se o processo de ensino permanece da mesma forma, cuja função das imagens é apenas atestar a aula expositiva do professor, sendo que a avaliação da aprendizagem bem como das próprias metodologias não é realizada de forma reflexiva. (PIRES, 2020, p. 240).

Em outra referência, Pires e Cavalcanti (2020) destacam que as linguagens são recursos potencializadores do processo de aprendizagem, o que justifica investimento em propostas de investigação sobre a linguagem imagética. Argumentando a favor dessa linha de investigação, os autores discorrem sobre algumas funções mentais superiores – percepção, imaginação e memória – que podem ser estimuladas. Tais funções, desenvolvidas potencialmente por meio da mediação simbólica dos recursos visuais, podem, por sua vez, contribuir para o desenvolvimento e a formação de conceitos dos alunos.

Ao ensinar Geografia a partir da paisagem, o professor estimula essas funções mentais nos alunos, promovendo uma aproximação dos sujeitos com o assunto estudado. Tomando como exemplo uma aula em que se coloca uma questão sobre as características climatológicas e botânicas do cerrado, pode-se iniciá-la trazendo imagens, vídeos e relatos de experiências espaciais que estimulem o aluno a buscar em sua memória os conhecimentos e as situações vivenciadas que remetem a esse assunto. Busca-se explorar aqui situações em que seja possível desenvolver a percepção, entendendo que a percepção se estabelece na relação entre o olhar e o analisar. Ou seja, deve-se oferecer uma atenção, estabelecendo conexões que por sua vez levam os jovens escolares a visualizarem, de forma abstrata, por meio da imaginação, as situações propostas em sala.

Sobre o uso de imagens e a importância desse recurso para o ensino de Geografia, Pires e Cavalcanti (2020, p. 384) afirmam:

As imagens são construções culturais que possibilitam representar visualmente aspectos e fenômenos do mundo, logo adentram ao campo do simbólico, da imaginação, do pensamento e da elaboração dos conceitos, por isso, são importantes instrumentos para a ciência, em especial a geográfica. Compreendemos que enquanto artefatos culturais (que foram produzidas pelo próprio sujeito ou por outros) as imagens participam dos processos cognitivos, obviamente não sendo os únicos recursos disponíveis e necessários na educação escolar, mas como signos interiores que podem potencializar a aprendizagem.

Dessa maneira, reafirma-se, aqui, a importância da linguagem imagética para o ensino de Geografia, pois se trata de um importante recurso de mediação, principalmente dos conteúdos que exigem uma maior abstração por parte dos alunos para que seja possível sua análise e formação de conceitos.

Tendo como objetivo responder às inquietações a respeito do processo de ensino e aprendizagem do conteúdo de paisagem, Pinheiro (2015) apresenta sua pesquisa, intitulada *Representação social de paisagem por alunos do ensino médio das escolas públicas de Teresina-PI*. O autor entende que os conceitos de paisagem, formulados e reformulados pelos alunos, devem ser investigados e analisados com o sentido de se obter um diagnóstico de sua aprendizagem, o que poderá orientar o trabalho docente para o conteúdo de paisagem no ensino de Geografia. Sobre o conceito de paisagem, ele faz a seguinte afirmação:

A paisagem representa um componente importante no contexto da humanidade: é sua morada. Enquanto morada do homem é lugar composto por significações afetivas, apresenta um diálogo contínuo entre as muitas gerações de civilizações e sociedades que passaram e fizeram dela o seu lar. (PINHEIRO, 2015, p. 27).

O conteúdo referente à paisagem aparece em vários momentos no decorrer do ensino básico na disciplina de Geografia. É um assunto abordado nos temas de Geografia física, por meio da qual a paisagem é analisada a partir da perspectiva marcante da natureza. Outra abordagem também pode ser feita quando é ministrado o conteúdo de regionalização, pois são abordados, além dos aspectos naturais, as condições socioculturais do espaço, e, por fim, o conteúdo de urbanização que trata da paisagem como um elemento dinâmico, constituído por elementos naturais e culturais resultantes do acúmulo de processos distintos de produção do espaço ao longo do tempo.

Nessa perspectiva, Pinheiro (2015) expõe que, embora o estudo da paisagem pareça de fácil assimilação, pelo fato de ser um tema comum para a maior parte da população, grande parte dos alunos apresentam dificuldades em sua conceituação. Dessa forma, “[o]s conceitos são ferramentas culturais que representam mentalmente um objeto, ele participa dos processos de explicação mental da realidade, portanto, concorre para a afirmação da compreensão real do espaço” (PINHEIRO, 2015, p. 16).

Ensinar o conceito é parte do processo de aprendizagem, porém, entende-se que o objetivo maior está em ensinar o aluno a pensar a partir dos conceitos. Desse modo, acredita-se que o foco da Geografia escolar não está no ensino de paisagem, mas sim no ensino a partir desse conceito, ou seja, a paisagem funciona como um recurso intelectual capaz de mediar o conhecimento a partir de seus conteúdos. Estes, por sua vez, devem ser pensados de acordo com os sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem, seguindo a lógica conteúdo – sujeito – forma, na qual os conteúdos são os assuntos abordados pela disciplina no âmbito escolar, os sujeitos são os alunos e professores envolvidos no processo, e a forma são as práticas docentes e suas respectivas técnicas e tecnologias capazes de permitirem o processo de mediação didática no ensino. Não se trata, portanto, de apresentar, para reconhecimento e memorização dos estudantes, a história do conceito de paisagem e suas definições, mas sim trata-se de trabalhar os temas de estudo encaminhando-os de modo que a paisagem seja considerada, como elemento da análise da espacialidade desse tema.

Com sua dimensão de forma que está associada ao conteúdo, ela potencializa a capacidade dos alunos de, pela análise geográfica, apreender aspectos fundamentais dessa espacialidade. Essa ampliação da experiência com a paisagem, ampliando suas experiências com ela, contribuem para desenvolver suas habilidades de observação, imaginação e descrição como caminho metodológico para o conhecimento. Esse desenvolvimento requer a formação

de conceito genérico de paisagem, o que implica seu descolamento de qualquer referencialidade concreta (Vigotski, 2009), pois formar conceito é um ato de generalização.

Cavalcanti (2019, p. 57) destaca que um grande desafio para o ensino de Geografia está em ensiná-la com significado para o aluno. Nesse sentido, o “[...] reconhecimento do aluno como sujeito do processo tem resultado em avanços na compreensão das diversidades e diferenças a serem contempladas nas práticas. Nessa direção, buscam-se conhecer os alunos, seus processos cognitivos, suas práticas cotidianas, seus valores, seus conhecimentos”.

Reconhecer os estudantes enquanto sujeitos sociais resultantes de um histórico marcado pela diversidade social, econômica e cultural é fundamental para um processo de ensino e aprendizagem que seja relevante para os jovens escolares. Entender, com isso, as diversas e desiguais realidades e as diferentes e desiguais trajetórias socioespaciais dos sujeitos é um trabalho com o qual o professor deve se preocupar para que consiga aproximar-se do aluno e levar até ele o conteúdo. Essa aproximação é fundamental para que se consiga em situações de aula estabelecer relações entre sujeitos e objetos de conhecimento, como um recurso intelectual capaz de formar conceitos e, sobretudo, proporcionar a formação de cidadãos críticos e conscientes do seu papel dentro da sociedade.

Os desafios do processo de ensino e aprendizagem estão também ligados às práticas docentes, às condições das instituições de ensino e aos sujeitos inseridos no contexto escolar. No capítulo a seguir serão apontadas questões que, em meu entendimento, dificultam o ensino e devem ser pensadas com o objetivo de criar possibilidades em relação ao processo de ensino e aprendizagem para que a formação intelectual dos alunos ocorra de forma satisfatória.

CAPÍTULO 2 – A PAISAGEM NO ENSINO DE GEOGRAFIA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

2.1 Questões sobre a educação brasileira e os desafios da formação do conceito de paisagem geográfica na educação básica

Para se pensar os desafios na formação do conceito de paisagem pelos alunos e apresentar possíveis caminhos metodológicos que contribuam com essa formação, considerou-se, na pesquisa, que seria relevante uma discussão sobre a importância dos conhecimentos geográficos na vida dos alunos. Isso porque a escola tem um papel fundamental na construção desses conhecimentos, já que quase sempre é o primeiro lugar de contato do aluno com essa ciência, além do que é o lugar onde é possível realizar um trabalho sistemático com seus conteúdos. Nesse sentido,

[a] escola não é o único lugar para obter saberes, hoje se entende que há diferentes espaços denominados espaços não formais, como museus, praças, parques, ruas e, também, ambientes virtuais que geram conhecimento. Entretanto, é a escola o local da sistematização dos conceitos e conteúdos que historicamente são importantes para a construção do conhecimento científico dos alunos e, por isso, é fundamental a valorizarmos. (CASTELLAR, 2017, p. 212).

A Geografia é uma ciência que apresenta uma grande capacidade de estabelecer relações com outras áreas do conhecimento, não apenas com as ciências humanas, mas também com as disciplinas que compõem as ciências da natureza, como física, química e biologia. No âmbito escolar, a ciência geográfica aborda uma significativa diversidade de conteúdos, que vão desde os aspectos físicos do relevo, clima, vegetação e solos até os aspectos humanos como população, urbanização, agropecuária, indústria e geopolítica. Abordando todos esses aspectos, ela mantém o foco da análise no espaço geográfico, constituído como resultante da produção da sociedade em sua relação com a natureza.

Dessa forma, entende-se que o conhecimento geográfico é, pois, indispensável à formação de indivíduos participantes da vida social à medida que propicia o entendimento do espaço geográfico e do papel desse espaço na constituição das práticas sociais (CAVALCANTI, 2008). A compreensão que se defende nesse trabalho é a de que as práticas sociais são espaciais, uma vez que a realização da vida tem uma dimensão inerente que é a espacial. O espaço não é inerte, portanto, nem inocente, no sentido de ser apenas um substrato material suporte da vida

social. O espaço geográfico como salientou Santos (2014a) pode ser compreendido como um sistema indissociável de objetos e de ações.

O pensamento geográfico é, justamente, a capacidade desenvolvida pelos sujeitos de apreender a espacialidade dos fenômenos e objetos estudados. Isso nos diferencia em relação às contribuições das demais ciências para o desenvolvimento dos alunos, que, em muitas situações, apresentam estudos sobre esses mesmos objetos e fenômenos. A Geografia traz uma forma original e particular de pensar sobre a realidade espacial, cabendo ao professor promover a mediação entre os conceitos e os sujeitos a partir do trabalho metódico para propiciar a internalização de instrumentos simbólicos significativos para o desenvolvimento de um modo de pensar que seja geográfico.

Entendendo a Geografia como uma forma de pensar, Gomes (2017, p. 13) afirma que “ela é também uma maneira, original e potente, de organizar o pensamento”. Essa potência da Geografia sobre leitura da organização espacial está ligada à sua capacidade plural e interdisciplinar de estabelecer uma leitura do mundo para além do campo da visibilidade, e por meio dela, promovendo uma análise mais ampla e que contemple, também, as subjetividades presentes no espaço geográfico.

É importante apontar, nesse contexto, algumas dificuldades para o desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem de Geografia que resultem em aprendizagens potentes para o desenvolvimento do pensamento geográfico. Essas dificuldades, por sua vez, estão ligadas a fatores externos à ciência e aos seus conceitos em si. Como mencionado anteriormente, tem-se problemas relacionados às **questões de gestão e infraestrutura** das instituições de ensino, aos **materiais didáticos**, aos **professores** e às suas **práticas docentes** e, também, aos **jovens escolares**.

Ao mencionar problemas relacionados às instituições de ensino, deve-se fazer um esforço para não cometer generalizações que, em grande parte, refletem concepções rasas e superficiais que são propagadas e não contribuem para avançar-se no debate. Colocar as instituições como um problema para o desenvolvimento dos processos significa pensar para além de suas estruturas físicas. Considera-se que tais estruturas contribuem para um melhor trabalho docente e, conseqüentemente, um melhor atendimento aos alunos que, por sua vez, podem se desenvolver melhor devido ao ambiente propício e organizado para aprendizagem. No entanto, refiro-me diretamente dos projetos dessas instituições, que estarão, de certo modo, alinhados com os projetos de governos por força da legislação de diretrizes educacionais nas

esferas federal, estadual e municipal, em virtude da necessidade de licenças expedidas pelos órgãos oficiais de governo para o seu funcionamento.

Apresentando as disparidades na educação brasileira, Libâneo (2012) indica a importância de se compreender as intenções e os impactos das ações que estão por trás dos projetos educacionais, afirmando que

[a] discussão visa destacar o impacto negativo, nos objetivos e nas formas de funcionamento interno das escolas, das políticas educacionais de organismos internacionais, as quais se transformaram em *cartilhas* no Brasil para a elaboração de planos de educação do governo federal e de governos estaduais e municipais, afetando tanto as políticas de financiamento, quanto outras como as de currículo, formação de professores, organização da escola, práticas de avaliação etc. (LIBÂNEO, 2012, p. 15).

Ao apontar os projetos das instituições como um problema para o desenvolvimento da aprendizagem, a referência está direcionada à aprendizagem significativa, ou seja, aquela que dá subsídios para a formação dos cidadãos autônomos e conscientes do seu papel social. Percebe-se que o projeto hegemônico de educação é o projeto neoliberal, que tem como foco proporcionar o mínimo e cobrar ao máximo dos alunos e professores. Isso acarreta um sistema de avaliações constantes, não com o objetivo de melhorar seus desempenhos, mas sim de classificá-los e com isso qualificar as escolas a partir de parâmetros estabelecidos com base nas ideias meritocráticas orientadas pelo mercado.

Nesse sentido, a imposição da lógica de mercado ao sistema educacional reorienta os currículos, de forma a oferecer uma formação utilitarista, ligando o processo educacional ao de produção e atendendo, dessa maneira, às exigências do mercado. Isso leva a concluir que esse projeto de escola, apresentado de forma hegemônica, torna-se um problema para o processo de ensino e aprendizagem, pois limita o trabalho docente devido ao “engessamento” de conteúdos e da realização das práticas pedagógicas, além de oferecer aos alunos apenas o que a sociedade capitalista tem como finalidade para a escola: o mínimo de conhecimento, priorizando a formação de sujeitos ao mercado de trabalho, essencial para o seu desenvolvimento.

Ainda de acordo com o projeto da educação neoliberal, deve-se apontar os materiais didáticos, que vão, ao longo do tempo, sendo produzidos para se alinharem a esse projeto, como uma questão como o poder de interferir diretamente no processo de formação dos jovens escolares. Observa-se, com destaque para a última década, um crescimento dos grupos educacionais privados (assim como sua expansão em todo o território nacional), a partir da popularização do uso de sistemas que se instalaram no Brasil para viabilizar projetos alinhados

a essa política, com oferta de cursos de todos os níveis e como produtores de materiais didáticos. Nesta pesquisa não aprofundaremos esse tema sobre a qualidade desses materiais, porém, pode-se fazer apontamentos que, pela experiência docente, são pertinentes ao processo de ensino e aprendizagem.

Assim como esses materiais didáticos que são comercializados, os sistemas e métodos vendidos também representam os interesses dos grupos de investidores. Tais investidores têm como objetivo primordial o lucro e, portanto, visam aumentá-lo a partir da redução dos custos de operação. Deve-se destacar que esses sistemas também funcionam como uma ferramenta eficiente de monitoramento do trabalho docente, intensificando o já mencionado “engessamento”. Esse direcionamento, imposto pelo material e fiscalizado pela escola (através de plataformas, provas e simulados), limita ou mesmo retira do professor sua autonomia de ensinar os conteúdos para além da proposta desses materiais e que fazem parte do cotidiano dos alunos. É importante ressaltar que os conteúdos mencionados, disponíveis para o trabalho docente, são heterogêneos, pois consideram as diversidades regionais, culturais e até mesmo socioeconômicas dos sujeitos inseridos no processo de educação.

Sobre a atividade docente, podemos apontar duas questões que estão interligadas e que são fundamentais para o desenvolvimento dos jovens escolares: a) o processo de formação inicial do professor, que, em algumas ocasiões, ocorre de maneira precária (seja pela falta de investimentos nos cursos de licenciaturas, ou pelas dificuldades básicas dos próprios alunos de graduação); b) o trabalho docente propriamente dito, que pode sofrer uma influência do processo de formação citado anteriormente, gerando um déficit na construção de um arcabouço teórico e metodológico do professor, colocando, por sua vez, a demanda por formação continuada na própria escola, ou fora dela. Além disso, vale destacar que os educadores enfrentam verdadeiras ‘batalhas’ por melhores condições salariais e para defender seus direitos, que sofrem ataques constantes.

Não se defende nesse trabalho uma análise da problemática que atribui ao professor a culpa pelos problemas da educação: sabe-se que se trata de um conjunto de situações e contextos que conduziram ao atual estágio da educação brasileira. O professor tem uma importante função no processo de ensino, tem uma efetiva responsabilidade com seu trabalho, e deve realizá-lo com qualidade e respeito aos seus alunos. No entanto, há de se fazer a ressalva quanto à insistente responsabilização dos professores frente aos resultados de aprendizagem dos alunos, por parte de grupos empresariais de educação e mesmo representantes de governos. Essa atribuição de culpabilizar os professores reforça uma desvalorização do profissional por

parte da sociedade como um todo. Mais que as deficiências de formação e atuação dos docentes, é necessário analisar os diferentes aspectos dificultadores que envolvem as práticas educativas no país, que de forma articulada prejudicam o funcionamento eficiente das escolas resultando em aprendizagens significativas, com bons resultados no processo de formação dos jovens escolares.

Nesse sentido, pensar no aluno como parte do problema de ensino e aprendizagem não significa culpá-lo, já que esses sujeitos são, na verdade, vítimas de um sistema que opera pelo ranqueamento de escola e de alunos e pela exclusão, elementos característicos do modo neoliberal de gestão de negócios, orientado pelo pensamento meritocrático.

A questão a ser tratada nesse ponto é sobre as condições sob as quais esses alunos são inseridos no processo educacional. As desigualdades sociais reforçam as desigualdades educacionais e estas, a seu turno, ampliam o abismo socioeconômico existente entre as classes dominantes e as menos favorecidas. O projeto hegemônico de escola neoliberal entende que o aluno deve receber o mínimo necessário para que possa ocupar funções no mercado de trabalho. Como alternativa a este projeto, o que se defende é uma educação para todos que esteja voltada ao processo de humanização das pessoas, contribuindo com seu desenvolvimento intelectual, afetivo, social.

Nesse contexto da educação dominante nas políticas atuais, educação passa a ser tida como mercadoria e o papel do Estado passa a ser de intervenção mínima, atuando apenas onde o mercado não consegue alcançar, ou em casos de ausência total de acesso à educação pelas famílias. Friedman (1984) defende que o papel do governo deveria se limitar a garantir que as escolas tivessem padrões mínimos, tais como a inclusão de um conteúdo mínimo comum em seus programas. Alertando sobre as consequências dessas políticas adotadas, Libâneo (2012, p.24) afirma que:

Eis que as vítimas dessas políticas, aparentemente humanistas, são os alunos, os pobres, as famílias marginalizadas, os professores. O que lhes foi oferecido foi uma escola sem conteúdo e com um arremedo de acolhimento social e socialização, inclusive na escola de tempo integral. O que se anunciou como novo padrão de qualidade transformou-se num arremedo de qualidade, pois esconde mecanismos internos de exclusão ao longo do processo de escolarização, antecipadores da exclusão na vida social.

A visão meritocrática promove, no contexto escolar, uma disputa a partir da ideia de empregabilidade, competição e eficiência, que se mantém de forma injusta entre as instituições de ensino, pois alunos e professores partem de realidades diferentes. A educação, que deve ser

pensada como uma forma de preparar os sujeitos para uma vida digna e mais justa e igualitária, em sociedade, quando pensada nesse contexto atual gera uma ampliação das desigualdades entre eles.

Quando se observam as condições dos alunos da rede pública, percebe-se, em sua maioria, problemas que vão desde o acesso ao material didático, dificuldades de deslocamento para a escola, subsídios teóricos basilares para o desenvolvimento escolar, até o acesso à alimentação básica. Esse fato está presente hoje em muitas realidades escolares, já que as escolas se tornaram o único lugar para alimentação de grande parte desses estudantes. Tal realidade tornou-se mais grave e mais visível com a crise sanitária e social vivenciada no mundo e no Brasil desde 2020.

O pensamento meritocrático acaba por reafirmar e, sobretudo, ampliar as desigualdades socioespaciais e econômicas de nossa sociedade, como pontou Libâneo (2012) temos uma escola assentada no conhecimento, na aprendizagem e nas tecnologias, voltada aos filhos dos ricos, e a escola do acolhimento social, da integração social, voltada aos pobres e dedicada, primordialmente, a missões sociais de assistência e apoio às crianças (LIBÂNEO, 2012, p. 16).

Apresentados esses desafios estruturais, socioculturais e econômicos, relacionados à educação e ao processo de escolarização básica, parte-se para as considerações sobre os caminhos para a prática docente no processo de ensino e aprendizagem de Geografia a partir da formação de conceitos, com destaque para o conceito de paisagem.

Ao fazer apontamentos sobre o ensino dos conceitos, Cavalcanti (2008) enfatiza que, pela experiência, podemos observar uma ineficiência dessa prática quando realizada a partir da transmissão de conceitos definidos pelos materiais didáticos ou elaborados pelos professores, e completa: “O professor deve propiciar condições para que o aluno possa formar, ele mesmo, um conceito. Por essa razão, é relevante o investimento intelectual para compreender o processo de construção de conceitos” (CAVALCANTI, 2008, p. 26).

Em outro texto, Cavalcanti assevera que o entendimento sobre o conceito científico a ser definido como foco na análise geográfica de um tema estudado deve ter uma preocupação a mais: a de torná-lo ferramenta de análise dos alunos. E sobre isso afirma (CAVALCANTI, p 120):

Jovens e crianças em formação, embora não tenham que fazer essa abstração a respeito da formulação de um conceito na ciência, podem direcionar seu olhar, sua observação, seus questionamentos sobre a realidade que vivenciam direta ou indiretamente, tendo como base elementos desse conceito.

As formulações a respeito dessa questão têm como base principal as teorias propostas por Vygotsky (2009) especificamente nos aspectos que contribuem para a construção de caminhos para a formação de conceitos. Isso ocorre a partir de um processo gradativo, no decorrer das experiências dos sujeitos com o mundo, mediados pelos sistemas simbólicos e pelas relações sociais. Todo esse processo é promovido pela interação de novos conceitos com os já formados anteriormente.

Buscando uma apresentação das ideias de formação dos conceitos na perspectiva vygotskyana, Cavalcanti (2008, p. 26) enfatiza que

O desenvolvimento dos processos que resultam na formação de conceitos inicia-se na infância, mas as funções intelectuais básicas para isso só ocorrem na puberdade. É relevante, pois, para a reflexão sobre ensino, considerar que os conceitos começam a ser formados desde cedo, mas só aos 11, 12 anos a criança é capaz de realizar abstrações, que vão além dos significados, é preciso levar em conta a experiência.

Outro aspecto fundamental na formação de conceitos é a linguagem. É a partir dela que podemos estabelecer interações sociais. Tanto a linguagem verbal quanto a não verbal tem como função a regulação e o planejamento do pensamento, e também a promoção das interações/comunicação entre os grupos sociais.

Vygotsky (2009) afirma que o processo de formação dos conceitos ocorre a partir da palavra, que representa o pensamento verbalizado. Nesse sentido, o autor afirma:

O conceito é impossível sem palavras, o pensamento em conceitos é impossível fora do pensamento verbal; em todo esse processo, o momento central, que tem todos os fundamentos para ser considerado causa decorrente do amadurecimento de conceitos, é o emprego específico da palavra, o emprego funcional do signo como meio de formação de conceitos. (VYGOTSKY, 2009, p. 170).

Nos estudos da psicologia educacional realizados nesta corrente teórica, podemos classificar os conceitos em espontâneos, aqueles construídos pelas experiências pessoais dos sujeitos em seu cotidiano, e os conceitos científicos, que são formados a partir da interferência da escola e das ações pedagógicas do ensino.

O processo de formação dos conceitos espontâneos, na perspectiva de Vygotsky (2009), pode ser dividido em três etapas. A primeira é a fase dos conjuntos sincréticos, na qual a criança utiliza a palavra para referir-se a objetos diferentes que estão agrupados, porém, usa-a sem coerência, porque se baseiam nas suas próprias intenções. Nesse estágio, o significado atribuído pela criança se aproxima daquele dado pelo adulto. A segunda fase é a do pensamento por

complexos e, aqui, a criança agrupa os objetos por categorias, ou seja, por atributos ou características comuns entre eles. Essas associações ocorrem em seus contextos reais, de forma concreta para a criança. No terceiro estágio, a fase dos conceitos propriamente ditos, elas realizam duas operações mentais, a análise e a síntese, pois, além de unir os objetos, precisam abstraí-los, isolá-los e examiná-los, realizando um movimento de “vai e vem”, do geral para o particular e do particular para o geral.

Buscando apontar caminhos para a formação do conceito de paisagem para o ensino de Geografia, vale destacar que é fundamental ensinar tendo como ORIENTAÇÃO a formação do conceitos como instrumento intelectual, e não o ensino/DEFINIÇÃO do conceito em si. Essa concepção reforça a ideia de pensar e ensinar pela Geografia, ou seja, “ensinar a pensar por meio dos conteúdos que são veiculados nas aulas dessa disciplina, estruturados a partir de conceitos e princípios” (CAVALCANTI, 2019, p. 140). Pode-se, com o propósito de ensinar a pensar pela Geografia, destacar os princípios e raciocínios utilizados para operar o pensamento geográfico, conforme afirma Cavalcanti (2019, p. 144):

Os princípios operacionais muito presentes na Geografia: observação, descrição, comparação, classificação, imaginação, análise, síntese. Enfim, são muitas as “operações” mentais para se produzir conhecimento, desde o ponto de vista da Geografia ou de qualquer outra disciplina.

Ainda buscando caminhos para alcançar esse propósito de pensar pela Geografia, considera-se bastante profícua a indicação de se considerar as realidades espaciais vividas pelos jovens escolares, que se apresentam como fatores fundamentais para sua formação cultural. Essas realidades devem ser observadas como um elemento importante, capazes de indicar possíveis relações entre os conteúdos trabalhados em sala com o cotidiano dos alunos, criando condições para a promoção de aprendizagens significativas.

Nesse sentido, Cavalcanti (2008) aponta que os jovens escolares devem estar inseridos ativamente no processo de ensino para que possam se sentir motivados, e mobilizados para o conhecimento, e não apenas operando passivamente e de forma mecânica a realização de tarefas que, em sua maior quantidade, não privilegiam suas relações cotidianas, não fazem sentido para os alunos, tornando-se, então, estranhas aos alunos. Assim, argumentando nesse sentido, entende-se ser “necessário que na escola os alunos possam vivenciar seu processo de identificação, individual e em grupos, e sua constituição como seres sociais e cidadãos” (CAVALCANTI, 2019, p. 151).

O trabalho mediador do professor, em propostas de ensino que tenham esse direcionamento, é fundamental para que essa aproximação entre os sujeitos e os objetos estudados seja possível para a construção do conhecimento. Parte-se do fundamento de que a ação docente é mediadora das relações que os alunos estabelecem com os objetos de conhecimento apresentados em aula, sendo, portanto, indispensável para o processo de ensino. O professor pode, com isso, propor diferentes atividades de estudo aos alunos no sentido de proporcionar instrumentos simbólicos importantes para capacitar os sujeitos a lidarem como a realidade cotidiana em sua dimensão espacial.

Considera-se que o professor pode planejar sua atuação docente concebendo um percurso de mediação didática, porém, esse não deve partir da apresentação do conceito pronto. Toma-se como referência o percurso apresentado por Cavalcanti (2008, 2014, 2019), por considerá-lo pertinente aos propósitos definidos anteriormente. Esse percurso propõe, como eixos da atuação docente, atividades centradas em três ações principais, encaminhadas processualmente: problematizar, sistematizar e sintetizar.

A problematização consiste no procedimento inicial da mediação didática, por meio do qual o professor traz situações-problema para a sala de aula a partir dos conteúdos que serão introduzidos para o estudo. Ele busca, dessa forma, instigar nos alunos questionamentos, mobilizando conhecimentos previamente estabelecidos em outros contextos e motivando-os a estabelecerem conexões entre esses conhecimentos e os temas que estão sendo propostos pelo professor para o estudo. Desse modo, podem se envolver em atividades e formular ideias próprias sobre o tema proposto pelo professor.

No segundo momento, o da sistematização, o docente apresenta, a partir das ferramentas intelectuais de operação do conhecimento, os conceitos científicos, as informações pertinentes e as orientações teóricas específicas do tema, buscando sempre estabelecer relações com as discussões realizadas anteriormente, com o objetivo de reforçar as condições que elas se aproximam dos conceitos científicos visando, por sua vez, reformular conhecimentos anteriores. Com isso, direciona o pensamento de uma forma mais adequada para a formação correta do conceito.

Por fim, o percurso propõe realizar atividades de síntese dos alunos, por meio das quais eles possam organizar seu pensamento, formular ideias novas e aplicar os conhecimentos em uma situação (real ou imaginária). Esse trabalho de síntese aproxima os conhecimentos internalizados à realidade, de modo que ele se torne significativo ao indivíduo em suas relações cotidianas.

Para a efetivação da abordagem que se constitui na mediação didática, é importante que o docente não inicie a aula explicando, de imediato, o conteúdo. O professor deve se esforçar para que o aluno se envolva com o tema, demonstrando que ele faz parte do processo e que entender o conteúdo ajuda não só no seu desenvolvimento intelectual, mas também no social, como um cidadão. Isso demanda uma mudança da postura metodológica que já está cristalizada na grande parte dos profissionais da educação.

2.2 Desafios da prática docente a partir do ensino de Geografia

O conhecimento geográfico, conforme vem sendo demonstrado ao longo desse trabalho, é fundamental para o desenvolvimento dos sujeitos como seres sociais que se relacionam e se expressam a partir e por meio de suas espacialidades. A capacidade interdisciplinar da ciência geográfica, como apontado anteriormente, proporciona um olhar mais amplo sobre os fenômenos e suas espacialidades, aportando compreensões e explicações específicas a eles.

Nesse sentido, Castellar (2007) entende que a construção de um olhar geográfico por parte dos sujeitos tem início na infância, a partir das relações socioespaciais, ao afirmar que

[e]nsinar a ler o mundo com um olhar geográfico é um processo que se inicia desde os primeiros anos de vida quando se reconhecem os lugares, identificam-se os objetos e vivenciam-se os percursos e se reconhecem as distâncias, atribuindo sentido ao que está sendo observado e representado. Se o processo de aprendizagem acontece desde a infância, conforme as teorias cognitivistas, é importante que na formação inicial dos futuros professores tenha uma robusta base teórica e metodológica com a intencionalidade de aprender a aprender. (CASTELLAR, 2017, p. 212).

Trata-se, na verdade, de um processo ininterrupto de conhecimento do mundo e das coisas que estão dispostas e que são produzidas nesse mundo, e que pode caminhar em direção a uma complexidade crescente. Esse processo que é contínuo e difuso nas práticas de vida de todas as pessoas ocorre de modo particular e sistemático em situação escolar. Atuando nessa particular situação, com o objetivo de proporcionar uma formação geográfica relevante aos alunos, é importante que os professores possam ter uma boa formação acadêmica sobre Geografia e dominem as ferramentas pedagógicas necessárias para proporcionar a aproximação dos estudantes aos conteúdos propostos e, nesse processo, propiciar oportunidades de sua internalização. Pela experiência e a partir das entrevistas com os professores de Geografia das séries do Ensino Médio, pode-se perceber vários desafios, alguns inerentes à sala de aula e ao

seu cotidiano, outros fatores externos ao ambiente escolar, mas que influenciam diretamente o trabalho docente.

Buscando expor alguns desses desafios, e a experiência de professores, foram respondidos questionários por 7 professores que atuam na educação básica, pelo *google forms* no segundo semestre de 2020. Neste questionário perguntou-se sobre formação profissional, ensino de Geografia a partir da paisagem e os principais dilemas enfrentados por eles na prática docente.

No início da carreira de professor a insegurança se mostra como algo muito forte, fato normal em qualquer trabalhador que inicia sua profissão. Nesse período, os manuais dos livros didáticos são particularmente importantes instrumentos norteadores do trabalho em sala, pois há uma dificuldade natural, do professor recém-formado, de entender de maneira clara os currículos e os procedimentos para cada turma, de forma a promover ações adequadas e mais significativas aos estudantes.

O processo de leitura de textos e livros sobre o ensino de Geografia, assim como a troca de experiências com outros professores que atuam no Ensino Médio, na mesma área, pode ser importante para que o docente em início de carreira possa ganhar confiança e consiga propor ações autorais de acordo com a realidade da escola e dos alunos.

Abandonar os roteiros e as indicações metodológicas pré-definidas pelos manuais não parece ser uma tarefa fácil, pois em grande parte das instituições o processo avaliativo está atrelado diretamente a eles. Além disso, muitas instituições, por meio desses roteiros, acabam fiscalizando e, de certa forma, “engessando” o trabalho dos professores, principalmente das áreas das ciências humanas, que abordam assuntos que, por vezes, desagradam parte dos grupos políticos ao despertar senso crítico nos alunos.

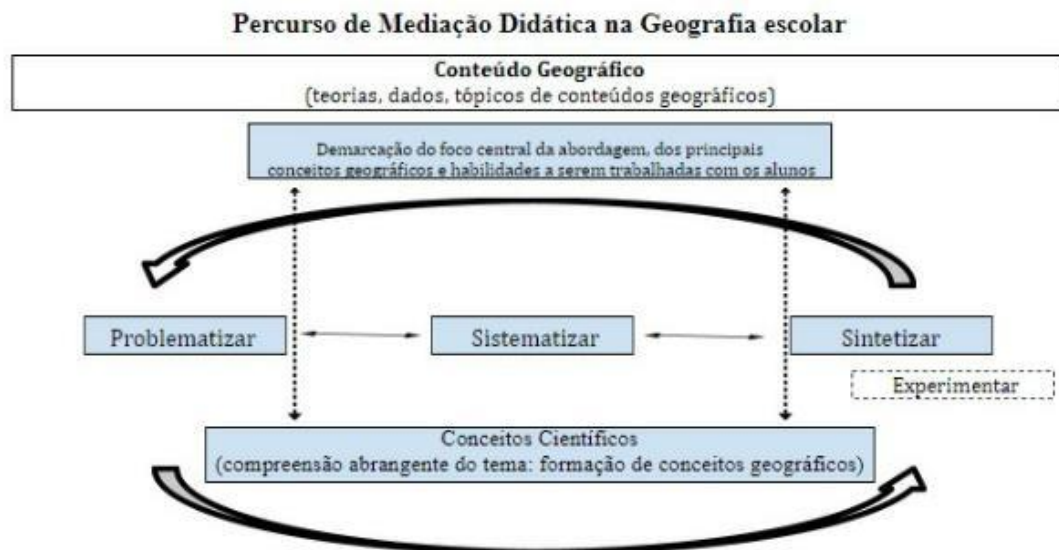
Pela experiência pessoal com a educação básica em escolas privadas, percebe-se que um bom caminho, para um trabalho docente mais eficiente e ao mesmo tempo autoral, é buscar escolher, criteriosamente, o material didático mais atualizado e com temas que fazem parte do cotidiano juvenil, a fim de tornar esses conhecimentos desenvolvidos relevantes, capazes de serem instrumentos norteadores do trabalho do professor e um bom apoio teórico para os alunos. Dessa forma, o docente pode promover intervenções, buscando complementar e ampliar o material didático adotado pela escola, com o objetivo de proporcionar um melhor entendimento sobre os conceitos geográficos, capazes de mostrar aos alunos as paisagens, porém indicando elementos estruturantes do próprio conceito, a fim de perceberem as questões levantadas pelos professores nas aulas de Geografia a partir delas. Assim,

O valor educativo dos conceitos e conteúdos não se altera com as mudanças curriculares; não se trata de eliminá-los, mas de entendermos como podemos ensinar a ler o mundo com os conceitos geográficos, com o olhar geográfico, com uma observação que de fato contribua para ler as paisagens. (CASTELLAR, 2017, p. 213).

A abordagem dos conteúdos é um fator fundamental para que essa aproximação entre o aluno e o objeto de estudo seja possível. Nesse sentido, apresenta-se como relevante uma proposta coerente com os fundamentos teóricos apresentados anteriormente por Cavalcanti (2008), que consiste em três etapas processuais a serem desenvolvida pela ação docente: problematizar, sistematizar e sintetizar.

Buscando dar mais visibilidade à sua proposta de caminho metodológico do ensino de Geografia, Cavalcanti (2019) traz um esquema de percurso didático para a mediação desse ensino.

Figura 1 – Percurso de mediação didática na Geografia escolar



Na fase da problematização, pode-se utilizar imagens e textos que promovam o interesse dos jovens para o tema abordado explorando as paisagens, pois essa disposição dos alunos em relação ao conteúdo trabalhado é importante para o bom andamento do processo de ensino-aprendizagem, e acredita-se que o professor possa despertar esse interesse.

Para ensinar geografia a partir da paisagem, indica-se como procedimento inicial uma atividade que busque problematizar assuntos sobre o espaço geográfico e suas diversas

paisagens, com o objetivo de entender o olhar dos alunos sobre essa categoria de análise da Geografia. Um bom caminho metodológico é partir do conhecimento prévio do aluno, como aponta Vygotsky (2010) sobre as fases da formação dos conceitos espontâneos. A partir das problematizações realizadas, é possível desenvolver a apresentação e a sistematização dos conteúdos propostos de maneira mais relevante e significativa.

Ao trabalhar com a paisagem urbana para ensinar Geografia, o professor pode se deparar com questões que limitem suas ações. Uma questão recorrente é a deficiência em relação ao conceito de paisagem para os alunos, pois a maioria dos discentes apontam a ideia de algo natural, sem a ação humana, ou até mesmo algo belo, formado por elementos naturais. Outro ponto está na superficialidade do conceito construído e impresso nos materiais didáticos, normalmente limitador para que o estudante entenda a complexidade dessa ferramenta intelectual para o desenvolvimento dos assuntos propostos nas aulas de Geografia. Ao professor, cabe buscar superar essas limitações com propostas de situações problemáticas vivenciadas pelos próprios alunos, nas quais possam ser destacados aspectos da realidade que se selecionou como componentes dos conteúdos a serem apresentados na fase seguinte.

Na primeira série do Ensino Médio, de acordo com os professores entrevistados, o currículo de Geografia propõe a discussão de temas voltados à construção de conceitos geográficos e ao aprofundamento dos conteúdos prévios trabalhados com os alunos durante o Ensino Fundamental. Assuntos ligados à Geografia Física, urbanização, demografia, industrialização e Geografia agrária também são contemplados nessa etapa.

Na primeira série, entendida como de transição do Ensino Fundamental para o Médio, os alunos têm uma idade média de 15 anos. Nesse sentido, é interessante que o professor possa abordar questões atuais e promover debates que contribuam para a formação cidadã desses estudantes.

Na terceira série do Ensino Médio, o foco de atuação é diferente, pois nessa etapa o interesse maior está na aprovação dos estudantes nos processos seletivos que possibilitam o ingresso às universidades. O trabalho, voltado apenas aos vestibulares, promove uma redução da potencialidade da disciplina de Geografia, pois acaba focando sempre na repetição de conceitos e na resolução de exercícios, como uma forma de treinamento do aluno para que ele consiga alcançar seus objetivos nos desempenhos em provas de seleção.

Nesse sentido, ainda que considere essa estreita ligação do ensino médio com a possibilidade de continuidade dos estudos em nível superior, vale destacar que o trabalho do professor pode ir além do treinamento para uma prova específica. Buscando uma possibilidade

de dar um sentido mais formativo para o aluno nessa etapa de ensino, acredita-se na importância de associar o trabalho de preparação para as provas às questões sociais relevantes nas quais os estudantes estão inseridos, buscando aproximar mais o aluno do conteúdo.

A partir da experiência docente é possível compreender que aproximar os alunos do objeto de estudo é importante para a constituição de um processo significativo de ensino, capaz de promover a aprendizagem. O professor tem um papel fundamental de mediação entre os jovens escolares e os conteúdos propostos de acordo com o currículo de cada etapa. Esse processo ocorre a partir dos recursos físicos e intelectuais, que, quando operados pelos educadores, podem estabelecer as conexões necessárias entre os objetos de estudo e os sujeitos, de modo a possibilitar a construção de conhecimentos.

Com a problemática da pesquisa formulada e os objetivos definidos, estabeleceu-se como procedimentos atividades com os professores, de modo mais efetivo e colaborativo. Esses procedimentos consistiram em aplicação de questionário, acompanhamento de aulas e intervenções para experiências com o percurso didático, o que ocorreu em uma escola escolhida para a pesquisa empírica, conforme será abordado no próximo item.

2.3 Encaminhamentos da pesquisa na escola

A presente pesquisa teve como foco o ensino a partir da paisagem urbana. Com o objetivo de investigar possibilidades de ensinar Geografia e seus conceitos, foi inicialmente proposto trabalhar com duas turmas da etapa do Ensino Médio, em duas escolas diferentes. Este trabalho estava previsto para iniciar no primeiro semestre de 2020, portanto, ocorreu em um momento bastante atípico, já que as atividades escolares daquele ano foram realizadas, em sua maioria, de forma remota devido ao surgimento da pandemia do Coronavírus (Covid-19). Em razão desse contexto atípico, foi possível realizar as atividades previstas somente em uma das escolas selecionadas anteriormente e, ainda assim, em condições especiais, pois ficaram restritas às possibilidades da nova modalidade de aulas. Em razão do quadro de incerteza que se desenhava naquele início de semestre de 2020 e no seu transcorrer, o que gerou uma espera de alguns meses para tomar decisões sobre as possibilidades de continuidade da pesquisa e seu caminho, o período de participação colaborativa em uma das escolas só ocorreu no segundo semestre do mesmo ano.

Paradoxalmente à nova realidade que surgia no contexto pandêmico, o “novo normal” do ensino, que trouxe condições novas de ministrar aulas, acabou reforçando ainda mais o

entendimento sobre a pertinência do caminho de mediação didática exposto anteriormente. A apresentação do tema de forma mais coerente, problematizadora e mobilizadora de conhecimentos possibilita ao aluno uma identificação dos objetivos de cada atividade e ajuda o professor a sistematizar a sua aula. Os professores passaram a atuar de forma remota e, ainda assim, mesmo que não seja de maneira presencial, é possível desenvolver as atividades de síntese propostas.

Paralelamente a esse período de atividades na escola, foram realizadas entrevistas com 7 (sete) professores da rede pública e particular de Goiânia, com perguntas sobre sua prática docente e foco nos principais desafios enfrentados, também com as possibilidades criadas frente a esses problemas. Questionamos, ainda, sobre o trabalho em sala de aula a partir dos recursos didáticos e o ensino de Geografia a partir da paisagem urbana. No quadro a seguir apresenta-se a formação dos professores e localização das instituições que atuam:

Quadro 2 – Professores entrevistados

PROFESSOR*	TEMPO DE PROFISSÃO	FORMAÇÃO	LOCALIZAÇÃO DA ESCOLA
Ana Júlia	10 anos	Licenciada e Mestra em Geografia	Solange Parque – Goiânia – GO
Pedro	5 anos	Licenciado em Geografia	Bairro Independência – Aparecida de Goiânia – GO
Claudia	11 anos	Especialista em Geografia	Setor Novo Horizonte – Goiânia-GO
Maria Juliana	20 anos	Licenciada em Geografia	Setor Novo Horizonte – Goiânia – GO
Roberto	32 anos	Licenciado em Geografia	Setor Bela Vista – Goiânia – GO
Henrique	2 anos	Licenciado em Geografia	Res. Village Garavelo, Aparecida de Goiânia - GO,
José Roberto	10 anos	Licenciado e Mestre em Geografia	Setor Aeroporto – Goiânia – GO

Esses nomes são fictícios*

Fonte: Dados da pesquisa.

Como informado, o grupo de professores entrevistados era composto por profissionais da rede pública e particular da cidade de Goiânia e Aparecida de Goiânia, o que proporcionou uma coleta de dados mais diversa devido às diferentes realidades socioespaciais de atuação de cada docente.

Foi unânime, entre os docentes, que a paisagem é um recurso para o ensino de Geografia, pois o ensino a partir da paisagem possibilita ao professor explorar melhor as diversas possibilidades de análises geográficas, como a evolução temporal das paisagens, suas marcas, simbologias, significados e sentidos, as relações humanas registradas nas paisagens, os

contrastes e as dicotomias verificadas nas ações humanas, que modelam/modelaram o espaço geográfico e estão visíveis nas paisagens.

O professor José Roberto ao ser perguntado sobre a importância da paisagem para o ensino de Geografia respondeu que:

“O conceito de paisagem e por conseguinte a paisagem urbana são fundamentais para o ensino de Geografia. A paisagem é a dimensão formal do espaço e, a partir deste recorte/recurso/conceito, é permitido ao trabalho docente explorar inúmeras possibilidades de análises geográficas, sobretudo nos espaços urbanos, como a evolução temporal das paisagens, suas marcas, simbologias, significados e sentidos, as relações humanas registradas nas paisagens, os contrastes e as dicotomias verificadas nas ações humanas que modelam/modelaram o espaço geográfico e que estão visíveis nas paisagens.”

A concepção da paisagem como processo em evolução, percebida a partir dos diferentes arranjos espaciais, vai ao encontro do pensamento de Santos (1997), que entende ser a paisagem o acúmulo de tempos acompanhando o desenvolvimento tecnológico e social de cada sociedade e a dimensão da percepção.

O entendimento dos professores sobre essa categoria de análise como um recurso fundamental ao ensino de Geografia está de acordo com o pensamento de Moreira (2007), para quem a paisagem é vista como o ponto de partida e de chegada na produção da representação em Geografia. Isso reforça o entendimento da paisagem como a primeira instância da análise geográfica que permite, a partir de sua observação e, conseqüentemente, investigação, iniciar os estudos sobre o espaço geográfico.

Os professores Henrique e Pedro apresentaram, em suas entrevistas, uma perspectiva de ensino a partir da paisagem apoiada na ideia de ferramenta ilustrativa de uma situação ou como descrição de um fenômeno.

“A partir das Complexidades geradas dentro do centro urbano que conseguimos gerar um ensino a partir da práxis”. (Prof. Henrique).

“Utilizo a paisagem urbana de Goiânia para o máximo de exemplos possíveis”. (Prof. Pedro).

Essa perspectiva se aproxima do pensamento inicial sobre o conceito de paisagem, indicado por Maximiliano (2004), que aponta o nascimento dessa categoria com base na observação espacial das fisionomias que compõem o campo visual.

Nesse sentido, cabe destacar que esses dois professores, entre os entrevistados, são os que apresentam menor tempo de experiência docente e esse fato pode indicar um menor

repertório de recursos metodológicos para ampliar as possibilidades de ensino de Geografia por meio da paisagem.

Sobre as dificuldades para o ensino de Geografia a partir da paisagem, os professores apontaram críticas a qualidade de alguns materiais didáticos adotados pelas escolas, cuja perspectiva da paisagem é limitada e há um trabalho, nestes, com realidades diferentes das vivenciadas pelos alunos, o que dificulta a compreensão de questões em escalas regionais e locais. As dificuldades como limitação dos materiais didáticos e inviabilidade de trabalhos de campo com os alunos foram recorrentes nas respostas, justificando-se pelo contexto vivenciado pelos professores com as aulas online.

“Uma dificuldade existente relaciona-se as dificuldades de ordem burocrática e logística que muitas vezes impossibilitam a promoção de atividades de campo que permitam o trabalho docente explorar a ideia de paisagem/paisagem urbana, por outras perspectivas, que vão além do livro didático e das paredes da sala de aula”. (Prof. José Roberto)

“A falta de conhecimento dos espaços físicos da cidade por parte dos alunos, as constantes modificações que devemos fazer nos materiais didáticos, pois a maioria aborda somente o eixo Rio-São Paulo e a falta de incentivo das escolas em fazer trabalho de campo dentro da cidade”. (Prof. Ana Júlia)

“As dificuldades residem na capacidade de abstração dos alunos. Incentivar a leitura para a própria análise perceptiva sobre o que envolve o meio urbano é muito difícil”. (Prof. Roberto).

De forma recorrente, os professores afirmaram como dificuldade a indisciplina e a falta de interesse por parte dos alunos durante as aulas, tanto antes como agora, no período da pandemia, no qual esses comportamentos dos estudantes ficaram mais intensos e evidentes. Tanto a indisciplina como o desinteresse por parte dos alunos não é um desafio novo para os profissionais da área da educação e, portanto, a busca pela resolução dessas questões deve ser algo constante no trabalho docente. Essa busca não significa centrar as ações na procura de culpados para apontar, mas entendendo os fatores motivadores desses comportamentos em busca de saná-los da melhor maneira possível, buscando alternativas para mobilizar os alunos para atividades de estudo, não com artifícios “pirotécnicos”, mas com método de ensino, adotado/escolhido conscientemente pelo professor.

Sobre o papel do professor, Callai (2005, p. 231) afirma que “[a] clareza teórico-metodológica é fundamental para que o professor possa contextualizar os seus saberes, os dos seus alunos, e os de todo o mundo à sua volta e que as suas concepções de educação e de Geografia é que podem fazer a diferença no processo de ensino-aprendizagem”. Ainda nesse contexto, a autora defende a ideia de que,

[p]ara romper com a prática tradicional da sala de aula, não adianta apenas a vontade do professor. É preciso que haja concepções teórico-metodológicas capazes de permitir o reconhecimento do saber do outro, a capacidade de ler o mundo da vida e reconhecer a sua dinamicidade, superando o que está posto como verdade absoluta. É preciso trabalhar com a possibilidade de encontrar formas de compreender o mundo, produzindo um conhecimento que é legítimo. (CALLAI, 2005, p. 231).

Nesse sentido, Antunes (2012, p. 19) pondera sobre a importância da escolha do método de ensino por parte dos professores como forma de despertar o interesse dos alunos e, conseqüentemente, evitar a indisciplina, afirmando que:

[m]étodos de ensino existem muitos, mas a causa mais aguda do desinteresse do aluno é justamente a falta de aplicação de qualquer um deles. Aula dada sem uma meta, sem um plano, sem uma linha sequencial claramente expressa, constitui convite à apatia e ao caos. Como se manter interessado em um tema que nos é apresentado como uma sucessão anárquica de fatos?

Cabe reforçar uma vez mais a observação de que o professor não pode ser culpabilizado pelo fracasso escolar dos alunos ou por seus comportamentos em sala de aula, pois as trajetórias socioespaciais dos estudantes, as condições de trabalho dos profissionais da educação e as políticas públicas são fatores estruturantes que concorrem para o desenvolvimento desse processo e seus resultados. O exposto anteriormente tem como foco demonstrar que o docente pode utilizar o seu repertório de recursos metodológicos buscando possibilidades de viabilizar o processo de ensino e aprendizagem.

Para além da produção de dados sobre a problemática estudada com base nos depoimentos de professores, procedeu-se a um trabalho mais próximo do cotidiano de uma escola pública, junto a uma professora de uma turma de ensino médio, considerando as condições possíveis diante do contexto vivenciado. Com a professora regente da turma foi estabelecido um diálogo preliminar sobre as condições de trabalho no colégio onde ocorreria a pesquisa. Esse diálogo teve o objetivo de promover uma adequação de algumas ações a serem feitas. Foi perguntado sobre os alunos da 1ª série do Ensino Médio e como eles estavam enfrentando esse modelo de aula imposto pela pandemia do Coronavírus.

A professora informou que a instituição funciona como um centro de ensino em período integral (Cepi), com uma dinâmica de organização e logística das atividades diferenciada em relação à maioria das escolas da rede estadual de ensino de Goiás. A unidade de ensino funciona no modelo de tempo integral desde 2016 e conta com atividades diversificadas no contraturno, além de disciplinas eletivas. Atualmente está passando por uma grande reforma com o objetivo de ampliar as atividades e melhorar o atendimento aos estudantes.

Assim, no mês de agosto de 2020, por meio de plataformas digitais, iniciaram-se os trabalhos na escola Cepi – Novo Horizonte, com a apresentação para os alunos e a realização das atividades de intervenção didática. Para a sua realização, foram observadas 4 (quatro) aulas de Geografia na turma da 1ª série do Ensino Médio, no período de agosto a setembro. Após esse tempo, foram realizadas as 3 (três) atividades de intervenção, elaboradas em conjunto com a professora da turma. Um primeiro bloco de atividades foi planejado com o objetivo de entender como era o “olhar” dos jovens escolares do Ensino Médio sobre a paisagem urbana.

À procura de um bom desenvolvimento das propostas de intervenções, todas as aulas foram feitas a partir de atividades que partiam da realidade socioespacial vivenciada pelos alunos, estabelecendo uma maior aproximação entre os sujeitos e o conteúdo a ser trabalhado. Nessas atividades, traçou-se o caminho metodológico de problematização, sistematização e síntese, conforme o entendimento já exposto anteriormente, pois se entende como um procedimento fundamental para o processo de formação do conhecimento.

Inicialmente, foi realizada uma atividade no período de uma aula, buscando, em um primeiro momento, estabelecer um debate sobre a cidade de Goiânia, suas paisagens e o cotidiano dos alunos. O professor solicitou que cada um dos presentes apresentasse sua visão sobre seu espaço de vivência e suas paisagens. A partir disso, construiu uma teia de palavras-chaves, ponto inicial do segundo momento, no qual foram compartilhadas imagens de diferentes cidades, como São Paulo, Porto Seguro e Brasília. No meio das ilustrações dessas cidades, foram inseridas fotos da região central e de bairros nobres da cidade de Goiânia, cidade natal da maioria dos sujeitos participantes da pesquisa.

Figura 2 – Paraisópolis, em São Paulo-SP

Figura 3 – Pessoas em situação de rua, Porto

Seguro-BA



Fonte: Dados da pesquisa

Figura 4 – Região central de Brasília-DF



Figura 5 – Praça do Sol, em Goiânia-GO



Fonte: Dados da pesquisa

Figura 6 – Praça do Bandeirante, em Goiânia-GO



Figura 7 – Parque Vaca Brava, em Goiânia-GO



Fonte: Dados da pesquisa



A apresentação dessas fotos teve o objetivo de fazer uma análise sobre qual a amplitude do olhar dos jovens escolares dessa etapa, sendo que, a partir desse ponto, foram promovidas discussões sobre os conteúdos objetivos (físicos/concretos) e subjetivos (interpretativos) das

paisagens urbanas expressas nas fotos, trazendo conceitos para a construção do pensamento geográfico.

Na segunda aula buscou-se, a partir da apresentação de novas fotos de espaços urbanos de diferentes lugares do Brasil como Goiânia, Brasília, São Paulo e Porto Seguro, levantar uma discussão sobre as desigualdades socioespaciais percebidas a partir da paisagem. A partir de fragmentos de textos e trechos de músicas foram abordados assuntos como pobreza, violência, desigualdade e gentrificação, como elementos importantes para uma análise crítica sobre a cidade.

Dando início a aula foram retomados assuntos e conceitos que apareceram no encontro anterior de modo a situar os alunos que haviam participado e para que os demais alunos que não puderam acompanhar a primeira aula, pudessem se inteirar da discussão. Esse primeiro momento ocorreu de forma expositiva e logo em seguida pedimos para que os alunos estabelecessem relações entre os assuntos levantados com a realidade vivenciadas por eles em seu cotidiano.

A partir das imagens apresentadas foi pedido para que os estudantes identificassem elementos e situações cotidianas vivenciadas por eles. As ideias levantadas por eles foram sendo anotadas como o objetivo de criar um quadro de concepções dos alunos (Quadro 3) sobre os conceitos trabalhados durante a aula sobre o espaço urbano e suas paisagens.

Para o encerramento da proposta de intervenção, na terceira aula foi realizada inicialmente uma explanação sobre o processo de construção da cidade de Goiânia com o uso de relatos históricos e imagens de diferentes regiões e períodos com o objetivo de proporcionar um melhor entendimento das questões levantadas pelos alunos nas aulas anteriores. Após esse momento de exposição foi proposta uma atividade de avaliação, na qual os alunos relataram suas impressões sobre as aulas e puderam avaliar uma transformação de suas concepções iniciais do conceito de paisagem e as novas perspectivas apontadas ao final das atividades

Muitos conceitos, como urbanização, conurbação, gentrificação e cidadania, foram reforçados e ampliados, assim como muitas concepções prévias e por vezes carregadas de visões preconceituosas foram repensadas a partir do contato dos alunos de maneira mais próxima com os objetos estudados. Foi solicitada aos estudantes uma produção textual com o intuito de fazer com que expusessem sua visão da cidade, de forma que pudéssemos, a professora regente e o pesquisador, avaliar a evolução entre os conceitos anteriores e os novos conceitos formados a partir desse movimento de síntese.

O distanciamento social foi um fator que se mostrou como limitador para as atividades de pesquisa que seriam realizadas nas escolas, destacando-se as condições financeiras dos alunos. A maioria desses discentes não possuía computadores, nem celulares que lhes garantissem o acesso às aulas. Muitos também sofriam com os serviços de internet, quando tinham esse serviço disponível em suas regiões, pois nas regiões periféricas da cidade de Goiânia há constantes paralisações do serviço de internet ou até mesmo a ausência de cabeamentos para essa finalidade.

Para exemplificar a situação, cita-se um caso particular de um aluno que vendeu o seu aparelho celular para ajudar na compra de alimentos para a família. Pode-se apontar outros problemas oriundos do período pandêmico no qual a pesquisa foi desenvolvida, como a falta de preparo técnico dos professores e alunos para operar as ferramentas de interação, e o pior deles, a falta de interatividade entre os participantes da pesquisa. O contato presencial é muito importante no processo de ensino-aprendizagem, pois as expressões dos alunos em sala indicam caminhos impossíveis de serem reconhecidos nas avaliações escritas ou pela fala gravada e mediada por uma interface digital.

Após a realização das atividades remotas com os alunos, é possível fazer preliminarmente algumas considerações. O caminho proposto na intervenção favoreceu para o bom andamento das atividades, já que, ao renunciar à explicação inicial, realizou-se uma problematização com os elementos pertencentes à realidade dos alunos, e isso os ajudou a entenderem o conteúdo como objeto para o seu conhecimento. Ademais, o esforço realizado pelo professor para envolver os alunos confirmou o pensamento de que o conhecimento só se constrói de maneira mediada e coletiva.

Buscando ampliar as questões levantadas no decorrer da pesquisa, o próximo capítulo traz a prática docente a partir da paisagem nas aulas de Geografia, analisando os dados obtidos nas entrevistas com os professores e nas atividades de intervenção realizadas com os alunos do Capi – Novo Horizonte.

CAPÍTULO 3 – A PAISAGEM NAS AULAS DE GEOGRAFIA: EXPERIÊNCIA DE PRÁTICA DE ENSINO COM O ENSINO MÉDIO EM GOIÂNIA

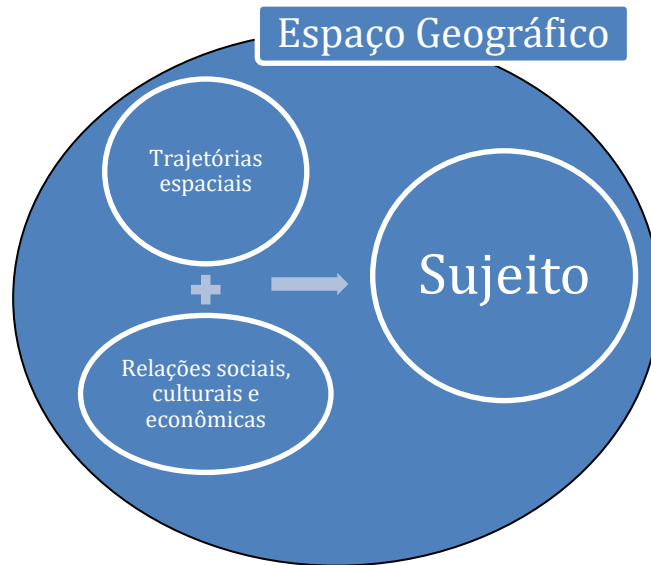
3.1 Os estudantes da pesquisa e suas trajetórias espaciais

Ao refletir sobre os sujeitos que fazem parte do processo de ensino E aprendizagem, podemos apontar desde os grupos gestores que atuam nas estruturas dos governos – como gestores das unidades escolares nos cargos de direção, coordenação e administração – até aqueles que estão no contexto da sala de aula – na qual estão inseridos professores e alunos. Tanto alunos quanto professores que compartilham o ambiente da sala de aula apresentam vivências distintas e condições culturais, econômicas e espaciais diversas, que devem ser observadas para que se possa realizar uma análise melhor das relações estabelecidas nesse ambiente de aprendizagem.

Nesse sentido, Dubar (1998) diferencia as trajetórias espaciais em objetivas e subjetivas. O primeiro conceito trata de uma sequência de posições sociais e territoriais no decorrer da vida dos indivíduos, como seu país de origem, regiões e cidades habitadas por eles, ao passo que as subjetividades se relacionam com as biografias e interações culturais vivenciadas pelos sujeitos, como as relações sociais a partir do cotidiano (estudo, trabalho e lazer, por exemplo). A esse respeito, Cavalcanti (2019) aponta que as trajetórias e as práticas espaciais são importantes pontos de partida para o entendimento da realidade cotidiana dos alunos e professores. Nesse sentido, foi considerado relevante analisar as práticas e percepções dos alunos inseridos na presente pesquisa.

Para realizar tal tarefa, buscou-se entender os contextos espaciais nos quais os jovens escolares estão inseridos, que é de grande importância para a análise do seu processo de ensino E aprendizagem, pois acredita-se que os sujeitos são resultado de processos históricos que se desenvolvem em relação dialética com o espaço geográfico a partir de suas relações sociais, culturais e econômicas cotidianas, como ilustrado na figura a seguir:

Figura 8 – Espaço geográfico



Fonte: Elaborada pelo autor.

Na perspectiva das propostas que estão sendo aqui apresentadas, a escola é concebida como uma instituição responsável pela propagação dos conhecimentos científicos, para que todos tenham acesso, como direito, numa sociedade democrática e justa. Propõe-se assim que na escola seja possibilitada formas de garantir esse acesso aos bens culturais legados pela sociedade, como forma de propiciar o desenvolvimento humano de seus membros. Para cumprir essa tarefa, é fundamental ter como referência os conhecimentos sistematizados, validados socialmente, mas sem negar as possibilidades de diálogo e de inclusão de conhecimentos produzidos em diferentes esferas da sociedade, incluindo, portanto, conhecimentos oriundos da cultura produzida no cotidiano no contexto dos espaços vividos pelos estudantes. Com isso, a instituição possibilita a formação de sujeitos conscientes, capazes de compreender suas realidades e produzirem práticas cidadãs.

A respeito de uma escola inclusiva, democrática, que pressupõe a diversidade cultural, pode-se destacar as argumentações de Libâneo (2011, p. 31), como exemplo de defesa da necessidade de se entender e considerar as diversidades culturais nas práticas educativas, respeitando as diferenças no contexto da escola e da sala de aula. Ele afirma:

A diversidade cultural diz respeito, basicamente, à realidade concreta da diferença entre as pessoas. É levar em conta as experiências do cotidiano que os alunos têm na condição de brancos, negros, homens, mulheres, homossexuais, trabalhadores, pobres, remediados, e que não é possível atuar com todos os alunos da mesma maneira. Trata-se de reconhecer que os resultados escolares dos alunos dependem da origem social, da situação pessoal e familiar, da relação com os professores, tanto ou mais ainda do que a inteligência. (LIBÂNEO, 2011, p. 31).

Os estudantes que participaram desta pesquisa estavam matriculados na 1ª série do Ensino Médio do Cepi – Novo Horizonte, na cidade de Goiânia, com idades entre 15 e 16 anos. Cabe destacar que a escolha pela 1ª série do Ensino Médio e por alunos nessa faixa etária teve como motivação o currículo de Geografia nessa etapa, que aborda a formação do conceito de paisagem, bem como o conteúdo de urbanização, elemento importante para esta pesquisa.

Com a intenção de conhecer as percepções dos jovens estudantes dessa turma, foi realizado um questionário, em outubro de 2020, em um período alternativo às aulas que estavam sendo observadas. Devido aos protocolos de distanciamento social, já mencionados, os questionários de entrevistas foram aplicados por meio do *Google Forms*, e foram respondidos por 11 alunos.

Na entrevista realizada com esses estudantes (conforme roteiro anexo) foi perguntado sobre a localização de residência, a concepção de paisagem e a percepção da paisagem por parte dos alunos, apresentadas no quadro a seguir, com o objetivo de compreender, inicialmente, as trajetórias socioespaciais, bem como a visão dos estudantes participantes da pesquisa sobre o espaço geográfico vivenciado por eles.

Quadro 3 – Estudantes, concepções e percepções da paisagem.

ESTUDANTE	LOCALIZAÇÃO DE RESIDÊNCIA	CONCEPÇÃO DE PAISAGEM	PERCEPÇÃO DA PAISAGEM
E1	Residencial Itaipú	Arranjos espaciais e suas relações	Estruturas construídas e sistemas viários.
E2	Residencial Eldorado	Arranjos espaciais e suas relações	Comércios e condomínios fechados.
E3	Parque Amazônia	Tudo que é visível	Visão periférica de percurso.
E4	Setor Rio Formoso	Tudo que é perceptível pelos sentidos.	Parque com vegetação e poucos veículos circulando.
E5	Jardim Itaipú	Tudo que é perceptível pelos sentidos.	Comércio, pichações e praça.
E6	Setor Rio Formoso	Tudo que é visível	Parque urbano.
E7	Setor Santa Rita	Tudo que é visível	Parque urbano, aponta também a transição para uma paisagem mais artificializada, com prédios e comércios.
E8	Jardim Presidente	Tudo que é visível	Restaurantes, salão de beleza, posto de combustível e praças.
E9	Jardim Gardênia	Tudo que é visível	Igrejas, mercearias, terminal de ônibus, prédios e parque.
E10	Vila Lucy	Tudo que é visível	Prédios, lojas, supermercados e parque.
E11	Setor Santa Rita	Tudo que é visível	Igrejas, escolas, grafites e comércios.

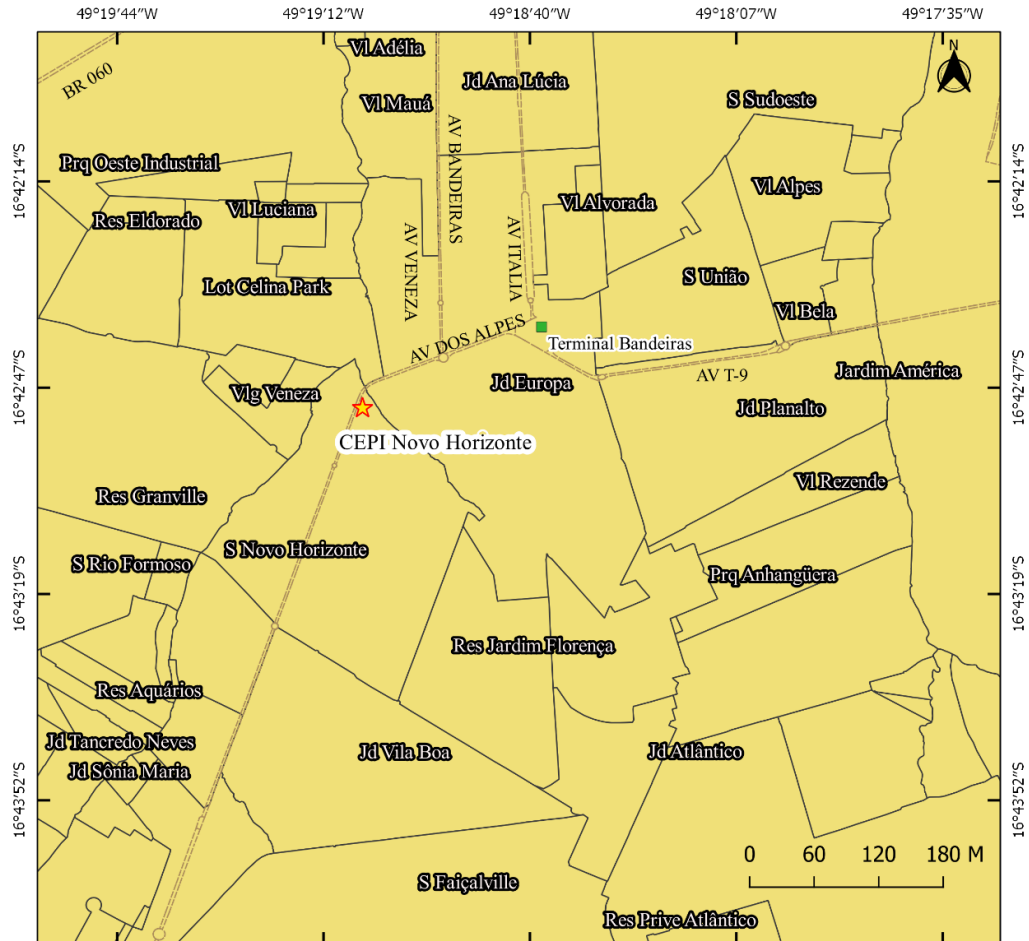
E12	Setor Novo Horizonte	Tudo que é perceptível pelos sentidos.	Praças, pichações, igreja, supermercado, distribuidora, restaurante e trilha e bicicleta.
E13	Residencial Alphaville	Tudo que é perceptível pelos sentidos.	Fábricas e prédios residenciais.
E14	Residencial Moinho dos ventos	Tudo que é perceptível pelos sentidos.	Uma praça, postos de combustível, borracharia e distribuidora.
E15	Setor Rio formoso	Algo que é bonito	Árvore grande e loja de videogame.
E16	Jardim Helvécia	Tudo que é visível	Árvores
E17	Setor Santa Rita	Tudo que é perceptível pelos sentidos.	Avenidas, casas, prédios e comércios
E18	Bairro Jardim Presidente	Natural, que compõe o ambiente.	Comércios e pontos de ônibus.
E19	Setor Novo Horizonte	Tudo que é perceptível pelos sentidos.	Comércios variados e parque.

Fonte: Dados da pesquisa.

Dos alunos que responderam à primeira entrevista apenas dois deles indicaram morar no bairro em que está localizada a escola, o Setor Novo Horizonte. Já o restante dos alunos residem nos bairros vizinhos à instituição, como Residencial Eldorado, Residencial Itaipú, Setor Rio Formoso, Residencial Moinho dos Ventos e Setor Santa Rita. Esses bairros estão localizados na região oeste de Goiânia, como se observa no mapa a seguir, que apresenta a região na qual se localiza a escola onde foi realizada a presente pesquisa.

Figura 9 – Localização do Cepi – Novo Horizonte

Localização de CEPI Novo Horizonte



Componentes do Mapa

- Limites dos Bairros
- Principais vias
- Colégio Estadual Novo Horizonte
- Terminal Bandeiras

Datum: SIRGAS 2000
Base de Dados: IBGE, GOOGLE EARTH,
PREFEITURA DE GOIÂNIA.
Elaborador: Alexandre A. Xavier



Fonte: Dados da pesquisa.

Conforme responderam à entrevista, o principal modo de locomoção utilizado pelos estudantes para se deslocarem até a escola é o transporte coletivo. A escolha pelo uso de ônibus pode ser explicada, para além das condições socioeconômicas dos estudantes, também pelo fato de que o Cepi–Novo Horizonte está localizado nas proximidades da Av. César Lattes, uma

grande via de acesso ao Terminal Bandeiras, que é a principal estação de ônibus dessa região e se encontra a 1,5 km de distância da escola. Vale destacar que alguns alunos também contaram que utilizam a bicicleta como meio de transporte. Isso provavelmente se deve ao fato de os alunos que moram no Setor Novo Horizonte percorrerem uma distância curta e preferirem a bicicleta ao elevado preço do transporte público coletivo, somado à baixa qualidade e à falta de segurança.

Sobre a concepção dos estudantes sobre o conceito de paisagem, foram recorrentes respostas que indicavam o campo visual como principal elemento dessa categoria, concordando com o apontamento feito por Santos (1997), Maximiliano (2004), entre outros autores já mencionados como estudiosos desse tema. Para Maximiliano, por exemplo, a palavra alemã *landschaft* (em português, panorama) reforça que esse conceito tenha nascido da observação do espaço geográfico e de suas fisionomias que compõem o campo visual.

Os estudantes E1 e E2 apresentaram um repertório de conhecimento MAIS AMPLO, em comparação aos demais, de suas concepções do conceito de paisagem, afirmando que seriam arranjos espaciais e suas relações. Estão, portanto, a favor do pensamento de Santos (2004), que indica a paisagem como o desenvolvimento tecnológico e social de cada sociedade, que promove esse arranjo e rearranjo das formas, ressignificando as funções das estruturas espaciais.

Durante a realização da primeira atividade, que ocorreu de maneira remota, foi perguntado aos alunos sobre o trajeto realizado por eles até a escola e quais seriam os elementos mais marcantes da paisagem urbana no decorrer desse deslocamento. Ao fornecer a descrição da paisagem, oralmente no momento da aula e posteriormente de forma escrita no questionário aplicado, a resposta da maioria dos alunos focou no espaço urbano, pois eles apontaram a existência de casas, comércios, praças, lotes vagos e avenidas de grande fluxo.

A respeito dessa questão, a seguinte resposta do estudante E7 chamou a atenção:

E7 - “Logo quando saio da minha casa, na esquina, tem um grande campo de preservação do cerrado, na medida que ando esta paisagem belíssima vai desaparecendo de forma gradativa, dando lugar a uma zona urbana de casas, prédios, comércios até chegar na escola”.

É importante observar que o estudante carrega, em sua fala, a ideia de que a paisagem natural, apontada como área de preservação, é vista como “belíssima” e, ao se falar da gradação para o cenário urbano, pode-se perceber um descontentamento, marcado pelas expressões “desaparecendo” e “dando lugar”, demonstrando a ideia de extinção. É possível

perceber, também, que a ideia de localização regional da cidade de Goiânia e das transformações sociais que modificam a cidade foi marcante para esse aluno.

A estudante E19 se apresentou no início das atividades como venezuelana e informou que havia mudado recentemente para a cidade de Goiânia devido ao momento de crise vivido em seu país. Ela veio com a família morar com parentes/conhecidos em busca de emprego e de melhores condições de vida. Esse fato, informado pela própria aluna, teve como objetivo justificar a falta de contato e de conhecimento sobre o cotidiano e pontos da história da cidade que em alguns momentos eram levantados durante a aula.

O aluno E9, também apresentou um depoimento significativo, ao relatar sobre seu trajeto até a escola, deixou clara sua indignação com a distância percorrida e com o sistema de transporte público da cidade de Goiânia. Ele ainda indicou os elementos marcantes da paisagem urbana com a seguinte resposta:

Ah! Um monte... Eu pegava 2 ônibus: um no meu bairro, que passava perto de uma igreja e uma mercearia, depois eu descia no terminal do parque oeste, pegava outro ônibus que sempre ia lotado, o 952 (linha de ônibus), passava pelos prédios e descia na avenida Milão, no ponto perto do Parque Macambira, e ia de a pé até a escola.

Um elemento comum sobre as percepções da paisagem no trajeto para a escola, apontado pelos estudantes em várias respostas, foram as pichações presentes nos trajetos realizados por eles. Essa questão foi abordada durante uma das aulas na realização da atividade, pois todos os alunos que estavam participando da aula naquele momento viam as pichações como uma forma de vandalismo ou algo ligado à criminalidade. Isso é um fato que aponta para a realidade vivida por eles em seu cotidiano, ou até mesmo pode indicar a reprodução de um discurso de marginalização do grafite que, que não é visto como uma manifestação artística. Um estudante se manifestou dizendo que as pichações seriam uma forma de “anarquia”. Isso chama a atenção, pois há uma disseminação e um reforço muito grande desse conceito e, por isso, foi pedido ao aluno que falasse mais sobre o que ele queria dizer com “anarquia”. Ele respondeu que anarquia é algo “bagunçado”, “desarrumado”, “sem regras ou organização”.

Nesse sentido, destaca-se o pensamento de Risso (2008) sobre a paisagem e a percepção dos sujeitos ao entender que as pessoas atribuem valores e significados diferentes às suas paisagens e cada grupo ou sujeito constrói suas concepções a partir de seus enraizamentos ou desapegos dos lugares vivenciados por ele em suas trajetórias socioespaciais.

Gitahy (1999) entende que a pichação aparece como uma das formas mais suaves de expressão do descontentamento e da falta de expectativa dos sujeitos. Essas expressões não são vistas pelos estudantes da pesquisa como uma forma de representação artística e, por várias vezes, eles se manifestaram buscando diferenciar o conceito de pichação do de grafite. Enquanto a pichação é apontada como vandalismo e depredação do patrimônio público e particular, o grafite é uma expressão artística urbana, pois é dotada de significado e “beleza”, na percepção deles.

Nesse sentido, Masson (2004, p. 119) pondera sobre a construção do discurso predominante na sociedade sobre as pichações:

Na sociedade, um papel relevante para a marginalização dos pichadores é imposto pela mídia, que preconceitua a pichação como um ato de vandalismo e/ou criminalidade, não importando sua origem de manifestação. As pichações entram como uma categoria generalizante na qual entram as pichações dos grupos do crime organizado, atos políticos, partidários e dos grupos juvenis de pichadores. Essa salada cultural cumpre sua função: qualificar qualquer uma dessas formas como criminosas e, portanto, merecendo ser reprimida. (MASSON, 2004, p. 119).

O foco da pesquisa não foi o de promover uma distinção ou até mesmo a formação dos conceitos de pichação e grafite, mas sim de entender que as falas dos alunos apontam para uma superficialidade do olhar sobre esses elementos presentes na paisagem urbana. As percepções dos alunos, conforme foi possível evidenciar, são carregadas de significados e intencionalidades, seja por uma perspectiva estética, seja por manifestações políticas e de demarcações de territórios no espaço urbano. Tudo isso marcado pelo contexto histórico e social em que estão inseridos esses estudantes.

O contato inicial com os estudantes da pesquisa por meio das aulas observadas, do questionário aplicado e dos diálogos foi de grande importância para o desenvolvimento das atividades que iriam ser desenvolvidas na sequência. Elas tiveram o objetivo de realizar experiência propiciadora da formação do conceito de paisagem junto aos alunos a partir dos espaços vivenciados por eles cotidianamente. Essa experiência será relatada a seguir.

3.2 Buscando a formação do conceito de paisagem: uma experiência

O contexto de desenvolvimento da experiência com os alunos, da presente pesquisa, se apresenta como um relevante ponto a ser detalhado, pois exerceu influência sobre os encaminhamentos e os desdobramentos das atividades. O ano de 2020 foi atípico, como já

foi mencionado, em virtude da pandemia de Covid-19, que provocou mudanças significativas nos calendários escolares, nas formas de realização das atividades, principalmente das escolas públicas. Essa situação provocou um impacto nos alunos, que ficaram distantes da escola, dos colegas e da sala de aula, e dos professores. Estes tiveram, além dos impactos pessoais, como todos no país, suas rotinas de trabalho alteradas, sofreram com reduções salariais e com um grande movimento de questionamentos, por parte de uma parcela da sociedade, sobre o seu trabalho, sendo acusados, inclusive, de estarem recebendo sem trabalhar. Após um período de suspensão total das aulas, o caminho definido para sua manutenção foi a implantação do Ensino Remoto Emergencial, adotado pelas escolas de todo o país. A esse contexto, todos os professores e alunos tiveram que se adaptar, ainda que conscientes da improvisação e precariedade material e despreparo formativo da instituição e mesmo dos professores para realizarem as atividades requeridas.

Por outro lado, referindo-se à perspectiva da realização da pesquisa, destaca-se que o distanciamento social, com início em março de 2020, foi um fator que dificultou significativamente a execução das atividades previstas, pois, com as medidas adotadas pelo governo para conter a expansão da pandemia, não foi possível o contato presencial com os alunos. Nesse cenário, foi preciso desenvolver as etapas das atividades propostas de maneira remota, com aulas síncronas, por meio da plataforma *Zoom*. Inicialmente, foi um período de adaptação, em que professores e alunos tiveram de aprender a lidar com um novo formato de aulas e a enfrentar os problemas do ensino remoto, como a pouca, ou até mesmo inexistente, infraestrutura do serviço de internet nos bairros periféricos da cidade de Goiânia. Nesse aspecto, os fatores marcantes, mais apontados pelos professores que participaram da pesquisa, foram as dificuldades de acesso aos equipamentos de informática de qualidade, capazes de possibilitar a participação nas aulas síncronas. Além disso, eles também destacaram a falta de interação e o descomprometimento dos alunos durante as atividades realizadas cotidianamente pela escola.

Na turma em que foi realizada a pesquisa pode-se observar que poucos alunos acessavam as aulas por computadores, sendo a maioria a partir de aparelho celular, fato que pode ser explicado pela praticidade ou até mesmo pelo menor custo desses equipamentos. Outra questão importante de ser ressaltada é que poucos alunos ingressavam nas aulas síncronas e, vez ou outra, algum aluno abria sua câmera ou microfone para interagir com a aula e as atividades propostas. Foram utilizados diversos recursos como slides, textos, indicação de vídeos e perguntas norteadoras como o objetivo de incentivar a participação

dos estudantes, que nesses momentos participavam demonstrando interesse no que estava sendo proposto.

Nesse sentido pondera-se que os profissionais da educação, já há alguns anos, com o avanço das tecnologias da informação e da comunicação, precisaram se adequar a essa realidade educacional resultante do processo de modernização, buscando novas perspectivas de ensino que pudessem atender, de maneira eficiente, às novas gerações de alunos, que carregam uma carga de estímulos (referente às informações, sobretudo) superior às das gerações passadas e, por isso, apresentam uma nova forma de pensar o mundo e questionar a escola tradicional. Nesse sentido, é importante entender que “o ensino exclusivamente verbalista, a mera transmissão de informações, a aprendizagem entendida somente como acumulação de conhecimentos, não subsistem mais” (LIBÂNEO, 2011, p. 29).

Diante das transformações apontadas, o professor é desafiado pelas novas técnicas e tecnologias ligadas ao processo de ensino e aprendizagem. Essas, por sua vez, evoluem rapidamente, pois, além de acompanhar a evolução social, atendem também aos interesses mercadológicos dos grupos de investidores do ramo da educação.

Por outro lado, é importante avaliar também que o contexto da pandemia propiciou grandes inovações em relação aos materiais digitais, aplicativos e plataformas digitais com o objetivo de atender às novas demandas desse setor. No entanto, essas ferramentas não são ofertadas de forma acessível a todos, seja pela perspectiva econômica, seja pela habilidade dos indivíduos para operá-las. Além disso, o caráter emergencial desse contexto levou a que os professores, alunos e familiares tivessem de se adaptar a uma realidade que não fazia parte de seu cotidiano, com muitas dificuldades por não terem acesso aos instrumentos tecnológicos, por não terem tido tempo de se prepararem para usá-los, já que o uso era emergencial. Como resultado, foi possível observar e vivenciar práticas educativas muito precariamente realizadas, com poucos resultados do ponto de vista da interação entre professores e alunos, e do ponto de vista da aprendizagem dos alunos.

Assim, em consequência das diferentes condições de acesso ao ensino entre os estudantes de diferentes classes sociais, a desigualdade educacional entre as escolas públicas e privadas foi ampliada nesse período pandêmico. As instituições particulares conseguiram proporcionar, em grande quantidade, o acesso ao ensino a seus alunos, a partir de aulas gravadas e ao vivo, assim como a realização de atividades avaliativas por meio de suas plataformas. Os alunos da escola pública, contudo, não tiveram, em grande parte, as mesmas oportunidades,

fato que reforçou as disparidades em relação à formação escolar dos alunos do ensino público e privado em nosso País.

As quatro aulas observadas no início da pesquisa marcaram os primeiros contatos com a turma e tiveram como objetivo entender a dinâmica das aulas síncronas na instituição e o modo de trabalho da professora regente. Logo na primeira aula, a professora teve dificuldade com o acesso remoto, devido a problemas com o serviço de internet na região de sua residência e, em seguida, o seu computador teve de ser trocado em razão da incompatibilidade com as configurações exigidas tecnicamente para o acesso à plataforma utilizada para a realização das aulas, a *Zoom*. Nesse momento, o pesquisador ficou com a turma e aproveitou para perguntar-lhes sobre como estavam sendo as aulas a todos os alunos presentes – havia naquela aula 10 alunos *on-line* de um total de 30 matriculados na 1ª série do Ensino Médio. No momento, os alunos presentes reclamaram dizendo que não conseguiam acompanhar as atividades por falta de equipamentos adequados, como computadores, celulares e tablets, por dificuldades com o serviço de internet e ainda dificuldades de concentração, já que não tinham um local adequado para estudar.

Outra reclamação dos estudantes foi a falta de interatividade entre professores e alunos nas atividades desenvolvidas nas aulas, pois, segundo eles, o uso excessivo de *slides* reproduzindo os conteúdos dos livros didáticos adotados, por parte de alguns professores, deixava as aulas monótonas e, com isso, se sentiam desmotivados.

Nesse sentido, Antunes (2012) considera a importância de o educador buscar se aproximar dos alunos e entender suas necessidades para, assim, propor atividades significativas que motivem os estudantes. Nesse contexto,

[o] professor necessita dispor de uma programação e deve cumpri-la integralmente, mas isso não significa afirmar que esteja proibido de descobrir formas mais interessantes de cumprir a programação e, sobretudo, se valer dos conteúdos programados não para repetir os livros e aquilo que extravasa da internet, mas para contextualizá-los nos desafios da vida e do entorno dos alunos. (ANTUNES, 2012, p. 49).

Nas aulas de Geografia observadas foram trabalhados conteúdos de Geologia e Geomorfologia, tendo como foco o relevo brasileiro. Nessas aulas, a professora fez uso de muitas imagens e fragmentos de textos em busca de apontar exemplos para facilitar o entendimento, estimulando a participação dos estudantes ao fazer perguntas no decorrer da aula sobre o tema, com a intenção de manter a atenção da turma. Alguns alunos demonstraram interesse no tema tratado e elogiaram a professora, ao final, pela aula, pois

sentiram que haviam entendido o conteúdo e conseguiram responder aos questionamentos propostos por ela.

Buscando compreender melhor o trabalho docente e seus objetivos, foi conversado com a professora sobre a metodologia utilizada para a execução das atividades e ela reafirmou procurar sempre utilizar imagens para ensinar Geografia Física, pois entende que isso aproxima os alunos dos conteúdos e torna-os mais interessantes e esclarecedores para eles. Os assuntos sobre geomorfologia não são percebidos com facilidade pelos estudantes em suas relações cotidianas e, por isso, o uso de imagens e vídeos apresenta-se como um relevante recurso didático, capaz de possibilitar essa interação entre os alunos e os conteúdos ministrados.

Dando início às atividades de intervenção com o tema, pensando a partir da paisagem urbana, foi proposto aos alunos que analisassem a cidade de Goiânia a partir de sua paisagem, apontando elementos marcantes que a diferenciassem de outras cidades e demonstrassem o processo de arranjo e rearranjo espacial natural das áreas urbanas no decorrer dos anos.

Para problematizar o tema e aproximar os jovens do assunto a ser estudado, foi apresentada aos estudantes, inicialmente, uma montagem com duas imagens da Praça Cívica, no centro da cidade de Goiânia, sendo uma da década de 1950 e outra de 2011. Essa apresentação teve o objetivo de estabelecer uma relação entre o tempo e as transformações do espaço geográfico, a fim de estimular o debate e encaminhar a atividade proposta.

A escolha das imagens da Praça Cívica teve como intuito discutir o processo de arranjo e rearranjo espacial a partir de uma paisagem urbana da cidade amplamente divulgada como um dos pontos históricos da cidade de Goiânia.

Figura 10 – Praça cívica – Goiânia-GO, anos 1950 e 2011



Fonte: Hélio de Oliveira e Adriano Zago

A partir dessas fotos foi possível discutir com os alunos sobre o processo de modernização de Goiânia e a dinâmica do espaço geográfico tomando como base o pensamento de Santos (2004), que aponta o espaço e a paisagem como um acúmulo desigual de tempos que se arranjam e se rearranjam, acompanhando as transformações da sociedade. Dessa maneira,

A paisagem nada tem de fixo, de imóvel. Cada vez que a sociedade passa por um processo de mudança, a economia, as relações sociais e políticas também mudam, em ritmos e intensidades variados. A mesma coisa acontece em relação ao espaço e à paisagem que se transforma para se adaptar às novas necessidades da sociedade. (SANTOS, 2004, p. 54).

Entender a cidade como algo vivo e em processo foi um dos pontos da primeira aula com os estudantes participantes da pesquisa. Durante o momento de debate, os alunos trouxeram suas contribuições, relatando as mudanças ocorridas em seus bairros, seus trajetos cotidianos, e lembraram que o Cepi – Novo Horizonte estava passando por um grande processo de mudança devido a uma reforma da parte estrutural, que teve início em 2020. No quadro a seguir foram apresentadas as respostas dos estudantes a partir do problema construído com o uso de imagens de diferentes períodos da cidade de Goiânia.

Quadro 4 – Quadro-síntese da intervenção didática

ESTUDANTES	PROBLEMA	CONCEPÇÃO
E1	<p>A partir da imagem, apresente as transformações na paisagem urbana da cidade de Goiânia e aponte os possíveis agentes motivadores desse processo de arranjo e rearranjo espacial.</p> 	As construções aumentadas, populações também.
E2		Evolução, já que o mundo sempre está procurando evoluir. Então acredito que é isso.
E3		Construíram mais prédios e assim trouxeram toda essa gente.
E4		vejo mais casas, prédios e vegetação. Acho que isso ocorreu devido ao aumento da população em Goiânia, aumento de comércios etc.
E5		Os possíveis agentes motivadores desse processo de arranjo e rearranjo espacial foram o aumento da população e, com o crescimento das tecnologias, acaba que as paisagens mudam.
E6		Construíram mais prédios e melhoraram a estrutura da rua.
E7		Observa -se que a paisagem mudou bastante com o passar do tempo e tornou-se um grande centro urbano.
E8		A ruralização da cidade.
E9		Aumento da população.
E10		Os homens colocaram mais prédio, calçada, uma praça no meio para pedestres, estacionamento e faixas para ciclistas.
E11		Na imagem acima está representado como o espaço geográfico muda com o decorrer do tempo em todos os lugares urbanos.

Fonte: Dados da pesquisa.

Na construção da sua resposta, E1 apontou as construções e, logo em seguida, citou a população, dando a entender que o crescimento demográfico seria um possível agente motivador do processo de transformação. Pode-se perceber que o estudante se utiliza da

descrição espacial da paisagem urbana para identificar as transformações, limitando-se aos aspectos visíveis presentes na imagem.

Ao apontar sua crença de que o mundo está em contínua evolução, E2 indica compreender os processos de arranjo e rearranjo apresentados nas imagens, mas não consegue perceber os possíveis agentes motivadores das transformações socioespaciais. Em sua resposta, o aluno dá a entender que a evolução seja sempre algo positivo, indicando ausência de um olhar crítico sobre os processos de mudança provocados pelos avanços tecnológicos ao longo da história.

E3 identificou a construção de prédios e ligou esse aspecto visual ao processo de crescimento populacional, indicando que as mudanças estruturais motivaram os movimentos migratórios para a capital goiana. Percebe-se, nessa resposta do estudante, uma possível confusão entre os fatores motivadores dos processos migratórios e suas consequências socioespaciais.

Partindo de uma análise descritiva a partir do campo visual, E4 consegue perceber, além das construções, a vegetação presente na composição da paisagem urbana analisada. Ao apontar os possíveis agentes motivadores do processo levantado pelo problema, o estudante indica o crescimento populacional e a ampliação do comércio, indicando esses agentes como complementares e coexistentes.

O estudante E5 levanta como principais agentes do arranjo e rearranjo espacial apresentado o aumento da população e o processo de desenvolvimento tecnológico, chamado por ele de “crescimento das tecnologias”. Em sua resposta, identifica-se a percepção de que a cidade é construída a partir da ocupação e organização populacional e que o desenvolvimento tecnológico, com destaque a partir da Revolução Industrial, é um importante agente de intervenção no espaço.

Com uma perspectiva também focada no campo visual, como grande parte dos alunos que participaram da pesquisa, E6 indica a construção de prédios, que pode ser percebida na imagem, e aponta ter havido uma melhora na estrutura das ruas. O fato de o estudante indicar uma melhora pode mostrar um entendimento de que o tempo seja um fator a condicionar evolução positiva das estruturas espaciais, fato que pode ser questionado, já que nem sempre teremos uma melhora das estruturas, sejam elas físicas, sejam socioeconômicas, com o passar dos anos.

A percepção das transformações espaciais e de sua relação com o tempo está presente também na resposta do aluno E7, para quem o processo histórico levou a cidade a se tornar

um grande centro urbano. O estudante não apresentou um possível agente motivador dos processos de transformações socioespaciais, o que pode indicar o entendimento, por parte dele, de que o tempo seja uma condição determinante de evolução e esta, por sua vez, seja um fator que leve ao crescimento e à estruturação das cidades.

Ao apresentar uma confusão conceitual em sua resposta, E8 respondeu que a imagem indicava um processo de ruralização da cidade. Além de ele não conseguir apontar as transformações na paisagem e seus possíveis agentes, identifica-se um equívoco na concepção do aluno entre os conceitos de espaço rural – marcado por atividades ligadas ao setor primário da economia, presença marcante de elementos naturais em sua paisagem e na menor concentração populacional nessas áreas – e espaço urbano – caracterizado pelo intenso processo de antropização espacial com as construções, concentração populacional e atividades ligadas aos setores secundários e terciários da economia.

E9 limitou-se a responder que a população havia aumentado e não indicou as transformações espaciais presentes nas imagens apresentadas, demonstrando desconhecer o processo de arranjo e rearranjo espacial, bem como seus agentes motivadores. Pode-se perceber, pela falta de argumentação, que o estudante talvez tenha realizado a atividade desmotivado e essa seria a razão de uma resposta curta e descontextualizada, com a finalidade apenas de finalizar o exercício e entregá-lo.

Em sua resposta, o estudante E10 trouxe o processo de antropização espacial percebido por ele ao indicar que foram colocados prédios, calçadas, praças, estacionamentos e faixas para ciclistas. O aluno não conseguiu apontar os agentes motivadores desse processo de transformação analisado por ele, o que demonstra que a sua percepção espacial tem como base o campo visual e a sua descrição.

A seu turno, E11 conseguiu identificar as transformações espaciais e estabelecer uma relação entre o tempo e espaço a partir do conceito de espaço geográfico, utilizado pelo aluno como aquele produzido e habitado pelos sujeitos. O estudante não conseguiu analisar o problema proposto para além do campo visual, pois, em sua resposta, não foram indicados os possíveis agentes motivadores do contínuo processo de transformação espacial.

Percebe-se assim que os estudantes tinham uma percepção da paisagem apresentada, porém, essa percepção não mostrou estar ancorada em aspectos estruturantes do conceito, o que os levaria a encaminhar por um modo de vida daquela sociedade ali representada. Eles parecem se limitar a descrever os objetos que veem e fazem associações superficiais sobre as causalidades das localizações daqueles objetos. Essa é uma indicação de que há um

trabalho de mediação didática a ser feito para que os alunos tenham avanços na percepção daquela paisagem, motivados pela internalização dos processos que resultam na urbanização de cidades como Goiânia.

Aproveitando a discussão sobre as transformações espaciais e os elementos que compõem as paisagens urbanas foi apresentada outra montagem, na qual foi estabelecida uma comparação entre o campo e a cidade, buscando analisar como os alunos percebem esses espaços a partir da observação da paisagem.

Figura 11 – O espaço urbano e o rural



Fonte: Dados da pesquisa.

Partindo de uma problematização inicial sobre a relação entre o urbano e o rural por meio da observação das imagens, foi pedido aos alunos que indicassem os principais elementos que diferenciavam o espaço urbano do rural e as relações socioespaciais entre eles, buscando apontar aspectos para além de uma definição conceitual direta. Nesse sentido, é importante o entendimento, de acordo com Santos (2014a), sobre os sistemas de objetos e ações que os articulam e os produzem, resultando na espacialidade da realidade. Essa compreensão “exige não apenas a apreensão dos fatos, mas uma teoria, no âmbito da qual os conceitos de urbano e rural constituem-se em ferramentas fundamentais para se compreender cidade e campo” (SPOSITO, 2006, p. 116).

Nesse momento, buscou-se ampliar, com os estudantes, a potencialidade da paisagem para entender o espaço geográfico, reafirmando que, para a Geografia, a primeira instância da análise pode anunciar e denunciar as questões cotidianas do espaço urbano. Pensa-se, também,

a cidade a partir da paisagem, com o objetivo de aproximar os estudantes do objeto discutido, a fim de proporcionar uma atividade com mais interação e significado para eles.

Os estudantes apresentaram de forma predominante, como na atividade anterior, uma percepção da paisagem limitada ao campo visual e com base na descrição das estruturas que compõem os espaços. Pode-se perceber que há uma dificuldade dos alunos em captar as subjetividades, os processos, os conteúdos, a partir das paisagens, das formas evidenciadas e o olhar deles mostrou-se superficial e pouco questionador, pois não conseguiram ultrapassar o visível para estabelecer uma análise mais profunda a partir das imagens trazidas na problematização.

Dando prosseguimento às atividades propostas, iniciou-se o segundo encontro, em uma aula em dia posterior, retomando uma questão muito presente nas entrevistas dos estudantes. A questão das pichações e do grafite na paisagem urbana foi o tema dessa aula, que teve como ponto de partida a apresentação da imagem a seguir.

Figura 12 – Prédio na cidade de São Paulo - SP



Fonte: Dados da pesquisa.

Com base nos apontamentos levantados nas entrevistas e na imagem apresentada, foi discutido com eles sobre o que as pichações e os grafites representam no espaço urbano e como se pode, a partir desses elementos, entender a cidade e seu constante processo de transformação espacial. Nessa oportunidade, aproveitou-se para levantar os temas sobre

moradia, violência, assim como discutir a relação entre os espaços públicos e privados nas cidades.

Essa atividade teve como objetivo retomar algumas discussões já levantadas pelos estudantes em outros momentos, buscando ampliar as possibilidades de análises espaciais por meio das paisagens urbanas apresentadas e, conseqüentemente, auxiliar na ampliação do olhar dos jovens escolares sobre essas paisagens a partir da Geografia.

No último dia de atividade realizada remotamente de maneira síncrona, foram mostradas imagens de diferentes pontos da cidade de Goiânia, buscando trabalhar a diversidade espacial, com o objetivo de entender o nível de percepção e conhecimento dos estudantes sobre a cidade na qual vivem.

Figura 13 – Beco da Codorna – Goiânia-
GO



Fonte: Dados da pesquisa.

Figura 14 – Centro Cultural Oscar Niemeyer
– Goiânia-GO



Figura 15 – Museu Zoroastro Artiaga – Goiânia-
GO



Fonte: Dados da pesquisa.

Figura 16 – Estação Ferroviária – Goiânia-GO



Figura 17 – Monumento dos três marcos – Goiânia-GO



Fonte: Dados da pesquisa.

A partir da análise dessas imagens, buscou-se apresentar locais de destaque urbanos desconhecidos pela maior parte dos alunos e aproveitou-se para discutir a história da cidade de Goiânia e seu processo de formação socioeconômico e espacial. Ao final da aula, foi proposta uma atividade na qual os alunos deveriam fazer uma redação sobre como eles percebiam a

cidade a partir do seu cotidiano, e considerando o que foi apresentado e discutido nas aulas anteriores, apontando os aspectos da paisagem e as relações estabelecidas nesses espaços.

Com base nas entrevistas e atividades realizadas, foi realizada uma análise sobre o ensino de Geografia a partir da paisagem de acordo com as possibilidades experimentadas discutindo as questões levantadas no decorrer da pesquisa.

3.3 O ensino de Geografia a partir da paisagem: possibilidades experimentadas

Ensinar Geografia no Ensino Médio a partir da paisagem se mostrou uma possibilidade relevante e com um grande potencial de aproximação da realidade cotidiana vivenciada pelos alunos, com os conteúdos presentes no currículo escolar da disciplina. As entrevistas e as atividades experimentadas durante o processo de realização da pesquisa apontaram a importância da paisagem como recurso para o processo de ensino e aprendizagem, tornando-o mais significativo aos estudantes.

O uso de imagens, mapas e textos multimodais favorece as atividades de mediação didática, tornando esses momentos mais significativos aos estudantes. Entende-se por textos multimodais aqueles que misturam diferentes linguagens, como as verbais, os desenhos e os gráficos, que mostram importantes ferramentas para a leitura do mundo contemporâneo:

Texto, leiaute, imagens e gráficos se articulam, de forma a construir um design que pauta o dia a dia da nossa sociedade. Cada vez mais, essa multimodalidade se evidencia, não apenas porque se deseja informar o leitor (influenciá-lo, convencê-lo e mesmo confundi-lo), mas também porque os recursos técnicos capazes de imprimir (ou publicar) imagens, textos e cores foram se aperfeiçoando, especialmente ao longo do século XX. (RIBEIRO, 2016, p. 33).

Nos materiais utilizados para o ensino de Geografia, como livros, apostilas, *games* e aplicativos, é muito comum o uso dessa multimodalidade com a utilização de imagens, textos verbais e charges, com o objetivo de estabelecer uma melhor conexão com os estudantes. A atual geração de jovens, como os estudantes participantes da pesquisa, é muito mais conectada com redes sociais de comunicação virtual quando comparada às anteriores, estabelecendo relações por meio das redes digitais. Por essa razão, é importante que os professores busquem se adequar nesse sentido, para que o processo de ensino e aprendizagem ocorra de uma forma mais clara e significativa para os jovens escolares.

Nesse sentido, foram encaminhadas algumas perguntas sobre o espaço urbano com a finalidade de compreender como os estudantes percebiam a cidade a partir da paisagem. Essa

atividade foi realizada por meio da ferramenta *Google Forms*, pois, com a suspensão das aulas presenciais na rede de ensino de Goiânia, essa foi a maneira mais viável e segura para o desenvolvimento da proposta.

A atividade proposta com base em perguntas norteadoras buscou, após os momentos remotos de problematizações dos temas e a sistematização dos conteúdos abordados, proporcionar aos alunos um momento de síntese do que eles puderam compreender das aulas propostas. Cada pergunta estava de acordo com o que havia sido trabalhado anteriormente com eles, buscando levá-los a uma reflexão a partir de imagens, trechos de músicas e de textos, que foram usados para contextualizar a atividade, de forma que o aluno pudesse intervir com o conhecimento sobre o tema em cada situação questionada.

O exercício iniciou com uma pergunta, que mostrava uma montagem com duas imagens da cidade de Goiânia em períodos históricos diferentes, que havia sido vista durante a aula, e pedia para que os alunos indicassem as transformações na paisagem urbana da cidade e os possíveis agentes motivadores do processo de arranjo e rearranjo espacial observado. Ou seja, foi repetida a primeira atividade com os alunos, agora após a discussão de vários aspectos dos processos de produção do espaço urbano.

O objetivo dessa pergunta era compreender como que os jovens escolares perceberam as modificações espaciais ocorridas em Goiânia. Buscou-se analisar a percepção deles sobre a relação espaço e tempo a partir dos processos de avanços tecnológicos das redes e dos meios e dos modos de produção que influenciam diretamente a produção do espaço geográfico.

As respostas apontaram que os estudantes entenderam o processo de arranjo e rearranjo como o resultado da evolução tecnológica e do crescimento populacional no decorrer dos anos, pois foram recorrentes as afirmações que apontavam o tempo como um agente da transformação. Um fato que chama a atenção é a análise com base apenas na descrição do visível para a construção das respostas por parte dos alunos, que se limitaram a apontar a ampliação do número de prédios, automóveis e vias e não conseguiram perceber as atividades de produção, comércio e prestação de serviços como agentes da dinâmica espacial urbana.

Na segunda pergunta, foi mostrado um trecho da música da banda carioca O Rappa, que dizia: “o que as paredes pichadas têm pra me dizer, o que os muros sociais têm pra me contar, porque aprendemos tão cedo a rezar, porque tantas seitas tem aqui seu lugar” (O Rappa, 1994), e questionava-se: como a paisagem pode ser um elemento que anuncia e, ao mesmo tempo, denuncia as questões sociais sobre a sociedade que habita determinada cidade?

O objetivo desse exercício era entender como os alunos percebiam os espaços cotidianos a partir da paisagem urbana e se eles conseguiam entender a paisagem como um recurso para compreender as relações sociais, que estão para além das formas estruturais da cidade.

A maior parte dos estudantes apresentou entendimento de que a paisagem pode revelar a condição socioeconômica das pessoas que vivem em determinado lugar a partir da ideia de organização espacial e a presença de equipamentos públicos. Foram recorrentes as respostas que apontavam as pichações como um elemento que identificava áreas periféricas ocupadas por populações de baixa renda, como na resposta de uma aluna que fez a seguinte afirmação:

“As paisagens podem distinguir as classes sociais pelo motivo de que se é um local bem constituído e bonito pode ser considerado de uma pessoa classe alta, já um local depredado de uma pessoa com classe baixa ou até mesmo mendigos”.

Essa resposta indica uma percepção espacial que ultrapassa a análise visual, pois para chegar a essa conclusão a estudante teve um olhar crítico sobre as relações de desigualdade, bem como sobre as condições socioeconômicas dos sujeitos que habitam determinados espaços.

Encerrando essa atividade, foi apresentada a imagem do Beco da Codorna, importante elemento da cidade de Goiânia por ser um museu de arte urbana localizado no beco mais extenso da região central da cidade e um local muito utilizado para a gravação de vídeos e ensaios fotográficos. Após a análise da fotografia, o aluno deveria responder às seguintes perguntas: “Você conhece esse lugar?”, “Em qual cidade estão essas obras urbanas?”, “Quais são os elementos presentes na paisagem urbana em questão?”.

Sobre o primeiro questionamento, apenas quatro alunos indicaram conhecer o lugar e a cidade em que estava localizado. Isso chama a atenção pelo fato de que demonstra que os jovens não conhecem a própria cidade e, por sua vez, pode implicar em que eles não se sintam pertencentes a ela e se percebiam até mesmo como excluídos de determinadas áreas.

Retomando o pensamento de Gomes (2013) sobre o conceito de paisagem como representação resultante do olhar do sujeito e que ela só existe a partir do indivíduo que organiza, combina e promove os arranjos de formas e conteúdos, pode-se perceber que essas paisagens não existem para a maioria desses jovens escolares, já que são estranhas a eles e suas relações cotidianas, o que explica esse estranhamento.

Na segunda pergunta, a maioria dos estudantes afirmaram não conhecer a cidade e não saber a localização das obras e alguns responderam que elas estavam na cidade de São Paulo. O fato de ligar a paisagem urbana em questão à capital paulista pode se explicar pela fama de

lugares consagrados, como o Beco do Batman, localizado na Vila Madalena, bairro que se destaca pela marcante presença da arte urbana em suas ruas e pelos cafés e galerias com programações de exposição de arte e apresentações musicais, que motivam a ocupação dessa parte da cidade, principalmente pelos jovens.

Essa falta de interação e enraizamento, de acordo com Risso (2008) terá, para cada grupo ou pessoa, um significado, com a cidade de Goiânia podendo ser fruto do processo de segregação socioespacial e da gentrificação de alguns desses bairros centrais, esses bairros tornam-se inacessíveis a esses jovens, seja pela falta de infraestrutura de transporte público acessível que propiciaria o deslocamento desses jovens de periferia ao centro da cidade. Ao contrário disso, pelo preço para acessar alguns lugares e até mesmo pela falta de interesse das políticas públicas para facilitar a mobilidade urbano, tornam esses espaços pouco acessíveis aos jovens pobres que vivem na periferia da metrópole.

Outro ponto relevante que merece atenção na análise das respostas dos alunos é o fato de a maior parte deles terem se limitado a falar exclusivamente dos grafites nas paredes como elementos presentes na paisagem urbana apresentada, o que indica um olhar superficial e pouco questionador por parte dos estudantes. Apenas dois dos participantes apontaram o uso do espaço para feiras de artesanato e ensaios fotográficos, evidenciando que os jovens escolares do Cepi – Novo Horizonte não acessam as áreas centrais da cidade com frequência e, portanto, esses espaços não fazem parte das suas relações cotidianas.

Essa superficialidade do olhar dos estudantes reforça o entendimento da paisagem como elemento descritivo das estruturas dos espaços que compõem o campo visual, como aparecem nos trabalhos de Bertrand (2004) e Maximiliano (2004), que indicam o surgimento desse conceito a uma porção espacial composta por elementos naturais e antrópicos em constante evolução e perceptível a partir da observação do espaço geográfico.

Com a intenção de encerrar as atividades, foi proposto aos alunos que produzissem uma redação sobre como eles percebiam a cidade de Goiânia a partir da paisagem urbana. Os estudantes foram orientados a utilizarem os conceitos construídos no decorrer das aulas, assim como poderiam se basear nas discussões estabelecidas pelo grupo, a fim de contribuir para a construção de seus textos.

Os poucos alunos que conseguiram concluir e entregar seus textos apresentaram Goiânia como uma cidade bonita, organizada e boa de se viver, o que contradiz as afirmações feitas por eles durante as aulas. Os textos focaram os pontos positivos de Goiânia na visão dos estudantes, como no seguinte trecho de uma das redações:

“Morar em Goiânia é morar em uma cidade que, além de linda, possui um espírito genuíno de reciprocidade e carinho entre seus moradores”.

Pode-se entender que a percepção de paisagem do estudante é idealizada e tem como fundamentação a composição estética do espaço. Ao adjetivar a cidade como linda, o jovem indica um padrão de beleza percebido a partir dos arranjos espaciais captados por ele.

Outro aluno indicou, em seu texto, a vocação de Goiânia para receber migrantes ao citar que “parece coração de mãe, sempre cabe mais um”. Essa percepção reforça o pensamento e o olhar idealizado e carregado de generalizações por parte do estudante ao não conseguir apresentar os problemas dos processos migratórios que ocorrem em Goiânia e em sua região metropolitana.

Em uma das produções, um dos estudantes destacou a variação linguística dos goianos, apresentando algumas expressões como *cadim*, *cocê*, *enrrem*, *rensga*, *nuss*, *nóssinhora*, *aneim* e *trem*, característica marcante dos moradores da capital de Goiás. A partir desse entendimento, o aluno indica que a sua percepção da paisagem e da constituição do espaço da cidade está para além do campo visual, se aproximando do pensamento de Santos (2004) sobre o acúmulo de tempos diferentes, compostos por sons, formas, cores e odores.

Percebe-se, a partir das produções textuais, que os estudantes reproduzem os discursos midiáticos das propagandas dos governos estadual e municipal de Goiânia, nas quais a cidade é apresentada como um lugar organizado, seguro e com um futuro promissor. O olhar superficial e pouco questionador dos jovens escolares pôde ser percebido como um fator limitador para a análise espacial e a formação do conceito de paisagem e, por esse motivo, a Geografia escolar, a partir de seus temas e encaminhamentos relativos a essa categoria de análise, pode se mostrar capaz de ampliar a percepção dos sujeitos com um olhar crítico sobre o espaço geográfico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os procedimentos e encaminhamentos da pesquisa foram desafiadores, pois, além da proposta de investigação sobre a construção do conceito de paisagem e o ensino de Geografia a partir dele, o contexto pandêmico vivenciado no ano de 2020 foi um fator que colocou à prova tudo que havia sido pensado como caminho metodológico, exigindo uma adaptação e um redirecionamento processual deste trabalho.

Todos os problemas enfrentados nesse período foram importantes para tornar possível um novo entendimento sobre o trabalho docente e a necessidade de adequação em tempos de situações adversas. A tecnologia, que já vinha ganhando espaço na escola, tomou de vez seu lugar, exigindo que os professores buscassem qualificação devido a essa nova organização do trabalho docente.

Sabe-se que a escola não detém o monopólio do saber já que a educação ocorre em muitos lugares e com diversos fatores motivadores. A realidade escolar pós-pandêmica aponta para a necessidade de uma escola mais aberta e com mais diversidade de atividades, que, além das competências de cada área do conhecimento, possa promover o desenvolvimento de habilidades, a fim de preparar os jovens para esse novo contexto social e político, com forte influência do mundo globalizado a partir da evolução das redes digitais.

É importante apontar que foi ampliada a distância social entre o ensino público, carente de investimento em infraestrutura, e o ensino privado, dominado pelos grandes grupos de investidores, que viram, nesse período de crise, uma oportunidade de lucro para ampliar o seu poder econômico e político em todas as esferas de poder.

Um ponto que deve ser destacado no decorrer do trabalho foi a falta de comprometimento dos alunos com as aulas no modelo remoto; isso porque, mesmo ofertadas de maneira síncrona, os estudantes não demonstraram interesse em participar. Vale destacar que alguns não compareciam devido à falta de condições técnicas, como a dificuldade de acesso à internet e a falta de equipamentos como computadores, tablets e celulares para realizar as atividades propostas.

O desinteresse pode ser um alerta de que é preciso repensar a prática pedagógica com o objetivo de aproximar a escola da realidade vivida pelos jovens escolares na atualidade. O modelo de aula focado na transmissão de conteúdo com o objetivo de cumprir currículo deve ser repensado, dando espaço a uma prática docente que promova a construção de conhecimento a partir das relações socioespaciais, na qual o professor seja o mediador desse processo.

As atividades propostas aos jovens escolares que participaram desta pesquisa tiveram como objetivo promover uma aproximação entre eles e o objeto estudado. Buscou-se trabalhar o espaço urbano a partir da paisagem, discutindo temas que faziam parte do cotidiano dos estudantes e os desdobramentos dos debates caminharam de acordo com suas contribuições.

A partir da paisagem foi possível discutir temas como habitação, segregação social, gentrificação, violência, arte e ações políticas no espaço urbano. Não partimos do conceito, e sim do seu processo de formação, utilizando o conhecimento prévio dos alunos com o objetivo de entender e analisar como é a percepção dos jovens escolares do Ensino Médio de Goiânia sobre a paisagem urbana.

Percebemos que o olhar dos estudantes se mostrou superficial e pouco questionador nas atividades propostas, indicando equívocos no processo de construção do conceito de paisagem. A maior parte dos alunos inicialmente apresentou o entendimento de paisagem como algo visível e com conotação estética. A partir das propostas desenvolvidas foi possível perceber uma ampliação do conceito de paisagem, já que os questionamentos e as afirmações conseguiam transpor o campo visual, apresentando um olhar crítico e identificando as subjetividades espaciais apresentadas a eles.

Nesse sentido, a pesquisa indica que a formação do conceito de paisagem a partir da mediação no contexto escolar, com os conteúdos trabalhados pela Geografia, é capaz de oferecer recursos de ampliação da percepção da realidade vivida. É importante reforçar a ideia de que tão necessário como construir o conceito é ensinar a partir dele, buscando, com base nas estruturas e fatos do cotidiano, tornar o processo de ensino-aprendizagem mais significativo aos jovens escolares, de maneira a contribuir para uma formação cidadã.

Cabe destacar a necessidade de continuidade de pesquisas nesse sentido com o objetivo de avançar as discussões e as experimentações de novas possibilidades para o ensino de Geografia a partir da paisagem, buscando a formação de sujeitos críticos e conscientes do seu papel social e que possam exercer seus papéis sociais a partir de práticas cidadãs.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Celso. **(In)Disciplina e (Des)Motivação**. São Paulo: Paulus, 2012.
- ARAGÃO, Raimundo Freitas; SILVA, Nubélia Moreira da. **A observação como prática pedagógica no ensino de Geografia**. Fortaleza: Geosaberes, 2012.
- BERTRAND, Georges. Paisagem e geografia física global. Esboço metodológico. **RA'EGA**, Curitiba, n. 8, p. 141-152, 2004.
- BESSE, Jean-Marc. **Ver a terra: seis ensaios sobre a paisagem e a geografia**. Tradução de Vladimir Bartalini. São Paulo: Perspectiva, 2014.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues; BORGES, Maristela Correa. A pesquisa participante: um momento da educação popular. **Revista Educação Popular**, v. 6, n. 1, p. 51-62, jan.-dez. 2007.
- BRITTO, Monique Cristine; FERREIRA, Cássia de Castro Martins. Paisagem e as diferentes abordagens geográficas. **Revista de Geografia – PPGeo – UFJF**, [s.l.], v. 2, n. 1, p. 1-10, 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/geografia/article/view/17890>. Acesso em: 5 ago. 2021.
- BUENO, Francisco da Silveira. **Silveira Bueno: minidicionário da língua portuguesa**. 3. ed. São Paulo: FTD, 2001.
- CALLAI, Helena Copetti. Aprendendo a ler o mundo: a Geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. **Cadernos do Cedes**, Campinas, v. 25, n. 66, p. 227-247, maio/ago. 2005.
- CASTELLAR, Sônia Maria Vanzella. A escola, a formação docente e o ensino das paisagens. *In*: PEREIRA, Marcelo Garrido (comp.). **A opacidade da paisagem: formas, imagens e tempo de ensino**. Porto Alegre: Imprensa Livre, 2013. p. 173-198.
- CASTELLAR, Sônia Maria Vanzella. Cartografia escolar e o pensamento espacial fortalecendo o conhecimento geográfico. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, v. 7, n. 13, p. 207-232, 2017. <https://doi.org/10.46789/edugeo.v7i13.49>.
- CAVALCANTI, Lana de Souza. **A geografia escolar e a cidade: ensaios sobre o ensino de geografia para a vida urbana cotidiana**. Campinas, SP: Papirus, 2008.
- CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. Campinas: Papirus, 2004.
- CAVALCANTI, Lana de Souza. O trabalho do professor de geografia e tensões entre demandas da formação e do cotidiano escolar. *In*: ASCENÇÃO, Valéria R. de O. *et al.* **Conhecimentos da geografia: percursos de formação docente e práticas na educação básica**. Belo Horizonte: IGC, 2017. p. 100-123.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Pensar pela Geografia: ensino e relevância social**. Goiânia: C&A Alfa Comunicações, 2019.

CHAVEIRO, Eguimar Felício. **Goiânia, travessias sociais e paisagens cindidas**. Goiânia: Editora da UCG, 2007.

CORRÊA, Roberto Lobato; ROSENDAHL, Zeny; MARAFON, Glaucio José (org.). **Paisagem, tempo e cultura**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 1998.

DUBAR, Claude. Trajetórias sociais e formas identitárias: alguns esclarecimentos conceituais e metodológicos. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 19, n. 62, p. 13-30, abr. 1998.

FREIRE, Laurecy Rodrigues. **A paisagem no ensino de Geografia: reflexões a partir da abordagem de professores e livros didáticos de ensino médio**. 2018. 117 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal do Tocantins, Porto Nacional, 2018.

FRIEDMAN, Milton. **Capitalismo e liberdade**. Tradução de Luciana Carli. São Paulo: Abril Cultural, 1984.

GITAHY, Celso. **O que é grafite**. São Paulo: Brasiliense, 1999.

GOMES, Edvânia Torres Aguiar. Natureza e cultura: representações na paisagem. *In*: ROSENDAHL, Zeny; CORRÊA, Roberto Lobato (org.). **Paisagem, imaginário e espaço**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001. p. 50-70.

GOMES, Paulo César da Costa. **O lugar do olhar: elementos para uma geografia da visibilidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

GOMES, Paulo César da Costa. **Quadros geográficos: uma forma de ver, uma forma de pensar**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2017.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

LIBÂNIO, José Carlos. **Adeus Professor, Adeus Professora? Novas exigências educacionais e profissão docente**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LIBÂNIO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022011005000001>.

MACIEL, Ana Beatriz Câmara; MARINHO, Fábio Daniel Pereira. A paisagem no ensino da geografia: breves reflexões para docentes do Ensino Fundamental II. **OKARA: Geografia em debate**, v. 5, n. 1-2, p. 61-71, 2011.

MASSON, José Renato. Pichadores de rua, territorialidades urbanas em conflito: territórios (in)visíveis de Goiânia. **Revista Cerrados**, [S. l.], v. 2, n. 1, p. 117-128, 2004. Disponível em: <https://www.periodicos.unimontes.br/index.php/cerrados/article/view/2904>. Acesso em: 15 jul. 2021.

MAXIMILIANO, Liz Abad. Considerações sobre o conceito de paisagem. **RA'E'GA**, Curitiba, nº 8, p. 83-91, 2004.

MOREIRA, Ruy. *Pensar e ser em Geografia*. São Paulo: Contexto, 2007.

MOSCOVICI, Serge. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

NÓVOA, António. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

PESSOA, Vera Lúcia Salazar; RAMIRES, Júlio C. de L. Pesquisas qualitativas: referências para pesquisa em geografia. In: MARAFON, Gláucio José *et al.* (org.). **Pesquisa qualitativa em geografia: reflexões teórico conceituais e aplicadas**. Rio de Janeiro: Eduerj, 2013. p. 23-35.

PINHEIRO, Igor de Araújo. **Representação social de paisagem por alunos do ensino médio das escolas públicas de Teresina (PI)**. 2015. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2015.

PIRES, Mateus Marchesan. **Imagens e mediações simbólicas no ensino de Geografia: a fotografia na aprendizagem da paisagem urbana**. 2020. 258 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2020.

PIRES, Mateus Marchesan; CAVALCANTI, Lana de Souza. A imagem e seus aportes ao desenvolvimento do pensamento e das funções mentais no ensino de Geografia. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 10, n. 19, p. 381-402, jan./jun. 2020.

PUNTEL, Geovani Aparecida. **Paisagem: uma análise no ensino de Geografia**. 2006. 135 f. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Geociências, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

PUNTEL, Geovani Aparecida. A paisagem no ensino da geografia. **Ágora**, Santa Cruz do Sul, v. 13, n. 1, p. 283-298, jan./jun. 2007.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Textos multimodais: leitura e produção**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

RISSO, Luciene C. Paisagens e cultura: uma reflexão teórica a partir do estudo de uma comunidade indígena amazônica. **Espaço e cultura**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 67-76, 2008.

ROSA, Maria Virgínia de Figueiredo Pereira do Couto; ARNOLDI, Marlene Aparecida Gonzalez Colombo. **A entrevista na pesquisa qualitativa: mecanismos para a validação dos resultados**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2006.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço**. 4. ed. São Paulo: EDUSP, 2014a.

SANTOS, Milton. **Espaço e método**. 5. ed. São Paulo: EDUSP, 2014b.

SANTOS, Milton. **Metamorfoses do espaço habitado**. 5. ed. São Paulo: Editora Hucitec, 1997.

SANTOS, Milton. **Pensando o espaço do homem**. 5. ed. São Paulo: EDUSP, 2004.

SAUER, Carl Ortwin. A morfologia da paisagem. *In*: CORRÊA, Roberto Lobato; ROSENDAHL, Zeny; MARAFON, Glaucio José (org.). **Paisagem, tempo e cultura**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 1998. p. 103-108.

SCHMIDT, Maria Luisa Sandoval. Pesquisa participante: alteridade e comunidades interpretativas. **Psicologia USP**, [s. L.], v. 17, n. 2, p. 11-41, 2006.
<https://doi.org/10.1590/S0103-65642006000200002>.

SPOSITO, Maria Encarnação Beltrão (org.). **Cidade e campo: relações e contradições entre urbano e rural**. São Paulo: Expressão Popular, 2006.

VYGOTSKY, Liev Seminovich. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. *In*: VIGOTSKI, Liev Seminovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2010. São Paulo: Ícone editora, 2010. p. 103-119.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

WEFFORT, Madalena Freire. **Observação, registro, reflexão: instrumento metodológico**. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1992. (Série Seminários).

APÊNDICE A – Roteiro de Entrevista com os professores



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
INSTITUTO DE ESTUDOS SOCIOAMBIENTAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA



Roteiro de entrevista com os professores

- 1) Identificação
- 2) Formação / ano
- 3) Escola e séries que leciona
- 4) Qual a importância da paisagem urbana para o ensino de Geografia?
- 5) Ao lecionar o senhor (a) faz referências utilizando as paisagens urbanas da cidade de Goiânia?
- 6) Quais são os recursos mais utilizados pelo senhor (a) para lecionar a partir das paisagens urbanas?
- 7) Quais as dificuldades encontradas para se lecionar Geografia a partir da paisagem aos alunos da 1ª série do ensino médio? (Na resposta podem ser apontadas questões como infraestrutura, comportamento dos alunos, material didático , dinâmica da escola entre outros).

APÊNDICE B – Atividade aos alunos (Atividade I)



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
INSTITUTO DE ESTUDOS SOCIOAMBIENTAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA

Atividade aos alunos (atividade I)

- 1) Com o auxílio do mapa da cidade de Goiânia aponte:
 - A) Em qual região está localizada sua residência?
 - B) Em qual região está localizada sua escola?
- 2) Apresente a sua concepção sobre paisagem.
- 3) Quais são os elementos mais marcantes na paisagem urbana no seu bairro e no seu percurso para a escola?
- 4) Faça um mapa mental do seu percurso até o colégio destacando os elementos da paisagem urbana apontados na pergunta anterior.



Programa de Pós-Graduação em Geografia - PPGGeo
Rua: Jacarandá, Qd. D, Campus Samambaia. IESA, Sala A-07, CEP 74.690-900 Goiânia-GO, Brasil.
Fone: (62) 3521-1184 ramal 203/204 - <http://posgeo.iesa.ufg.br/>

APÊNDICE C – Atividade aos alunos (Atividade II)



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
INSTITUTO DE ESTUDOS SOCIOAMBIENTAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA

Atividade aos alunos (atividade II)

- 1) A partir da imagem apresente as transformações na paisagem urbana da cidade de Goiânia e aponte os possíveis agentes motivadores desse processo de arranjo e rearranjo espacial.



- 2) “O que as paredes pichadas têm prá me dizer O que os muros sociais têm prá me contar Porque aprendemos tão cedo a rezar Porque tantas seitas têm, aqui seu lugar.”

Tendo como base o trecho da música da banda carioca o Rappa explique como que a paisagem pode ser um elemento que anuncia e ao mesmo tempo denuncia as questões sociais sobre a sociedade que habita determinada cidade.

- 3) “Equilibrado num barranco incômodo Mal acabado e sujo, porém Seu único lar, seu bem e seu refúgio Um cheiro horrível de esgoto no quintal Por cima ou por baixo, se chover será fatal Um pedaço do inferno, aqui é onde eu estou Até o IBGE passou aqui e nunca mais voltou enumerou os barracos, fez uma pá de perguntas Logo depois esqueceram”

Homem Na Estrada (Racionais MC's)

Utilizando como referência o trecho da música dos Racionais MC's responda as seguintes perguntas:

- Quais elementos presentes na paisagem urbana apresentada nos dão condições para identificar a classe social que ocupa o área em questão?
- Quais são os equipamentos urbanos necessários para resolver problemas como o apresentado na música?
- Na cidade de Goiânia temos regiões com essas características? Qual a região?



- 4) Você conhece esse lugar? Em qual cidade estão essas obras urbanas? Quais são os elementos presentes na paisagem urbana em questão?



Programa de Pós-Graduação em Geografia - PPGeo
Rua: Jacarandá, Qd. D, Campus Samambaia. IESA, Sala A-07, CEP 74.690-900 Goiânia-GO, Brasil.
Fone: (62) 3521-184 ramal 203/204 - <http://posgeo.iesa.ufg.br/>