UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS DE RIBEIRÃO PRETO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

LUÍS GUILHERME MATURANO

**O conceito de Paisagem no ensino de Geografia: reflexões acerca dos
Currículos**

Ribeirão Preto - SP
2019

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS DE RIBEIRÃO PRETO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

LUÍS GUILHERME MATURANO

**O conceito de Paisagem no ensino de Geografia: reflexões acerca dos
Currículos**

Dissertação apresentada à
Faculdade de Filosofia, Ciências e
Letras de Ribeirão Preto para
obtenção do título de mestre em
Educação

Área de Concentração: Educação.

Orientadora: Prof. Dra. Andrea
Coelho Lastória

Ribeirão Preto - SP
2019

MATURANO, Luís Guilherme. **O conceito de Paisagem no ensino de Geografia: reflexões acerca dos Currículos.** 2019. 100f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, 2019.

Ribeirão Preto, ____ de _____ de 2019.

Aprovado em:

Banca Examinadora:

Prof.
Dr. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Prof.
Dr. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Prof.
Dr. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Prof.
Dr. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

RESUMO

MATURANO, Luís Guilherme. **O conceito de Paisagem no ensino de Geografia: reflexões acerca dos Currículos**. 2019. 96f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, 2019.

Este trabalho refere-se a uma pesquisa acadêmica no âmbito de Mestrado no programa de Pós-Graduação em Educação pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto (FFCLRP-USP). A pesquisa foi impulsionada a partir de questionamentos que emergiram por meio de práticas pedagógicas sobre o conceito de Paisagem elaboradas no decorrer da profissão docente na disciplina de Geografia. O conceito de Paisagem, considerado um dos mais importantes à ciência geográfica bem como na Geografia Escolar, encontra-se explicitado nos principais referenciais curriculares da escola básica brasileira, justificando assim, o valor de sua análise. Assim, apontamos como principal objetivo desta pesquisa analisar o conceito de Paisagem presente nos documentos curriculares oficiais brasileiros, nas esferas federal, estadual e municipal. Nesta perspectiva, selecionamos para análise os referenciais curriculares de Geografia baseados nos seguintes documentos: PCN's (Parâmetros Curriculares Nacionais), a BNCC (Base Nacional Comum Curricular), o "Programa São Paulo Faz Escola" e o Referencial Curricular de Ribeirão Preto – SP. Compreendemos que para responder a este e outros objetivos traçados neste estudo optamos pela abordagem metodológica de análise bibliográfica e documental. A partir do desenvolvimento e análise de dados empreendido nesta dissertação, exibimos como resultados: a importância do conceito de Paisagem à Ciência Geográfica e à Geografia Escolar; identificamos que o 6º Ano é a principal etapa escolar ao desenvolvimento do conceito de Paisagem; verificamos que o conceito de Paisagem aparece estruturante no ensino de Geografia em todos os currículos analisados; identificamos a aproximação do conceito de Paisagem elaborado na Geografia Francesa e na Geografia Crítica com os currículos avaliados e levantamos a falta de clareza na definição do conceito de Paisagem na BNCC, ancorada pela falta de referência bibliográfica do documento em todas as disciplinas.

Palavras-chave: Paisagem; Currículo; Ensino de Geografia.

ABSTRACT

MATURANO, Luís Guilherme. **The concept of Landscape in the teaching of Geography: reflections on curricula**. 2019. 96f. Dissertation (Master in Education) - Faculty of Philosophy, Languages and Human Sciences of Ribeirão Preto, University of São Paulo, 2019.

This work refers to academic research in the scope of the Master's degree in the Graduate Program in Education by the Faculty of Philosophy, Sciences and Letters of Ribeirão Preto (FFCLRP-USP). The research was driven by questions that emerged through pedagogical practices on the concept of Landscape developed during the teaching profession in the discipline of Geography. The concept of Landscape, considered one of the most important in geographic science as well as in School Geography, is explained in the main curricular references of the Brazilian basic school, thus justifying the value of its analysis. Thus, we point out as the main objective of this research to analyze the concept of Landscape present in the official Brazilian curriculum documents, at the federal, state and municipal levels. In this perspective, we selected the Geographic curriculum references for analysis based on the following documents: PCN's (National Curriculum Parameters), the BNCC (National Curriculum Common Base), the "São Paulo Faz Escola Program" and the Ribeirão Preto Curriculum Reference - SP. We understand that in order to answer this and other objectives outlined in this study, we opted for the methodological approach of bibliographic and documentary analysis. From the development and analysis of data undertaken in this dissertation, we show as results: the importance of the concept of Landscape to Geographic Science and School Geography; we identified that the 6th year is the main school stage for the development of the concept of Landscape; we verified that the concept of Landscape appears structural in the teaching of Geography in all analyzed curricula; we identified the approximation of the concept of Landscape elaborated in French Geography and Critical Geography with the evaluated curricula and raised the lack of clarity in the definition of the concept of Landscape at BNCC, anchored by the lack of bibliographic reference of the document in all disciplines.

Key words: Landscape; Curriculum; Teaching Geography.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Origem e evolução do termo paisagem

Figura 2 – Parâmetro Curricular de Geografia

Figura 3 – BNCC

Figura 4 – A estrutura da Geografia na BNCC nos anos finais do Ensino Fundamental

Figura 5 – Cadernos do Professor do “Programa São Paulo Faz Escola”

Figura 6 – Estrutura do Currículo do estado de São Paulo para Ciências Humanas e suas Tecnologias

Figura 7 – Estrutura do Currículo de Geografia para o estado de São Paulo, 2008

Figura 8 - Referencial Curricular Municipal de Ribeirão Preto – SP

Figura 9 – PIB per capita

Figura 10 – Estrutura Curricular do município de Ribeirão Preto – SP para os anos finais do ensino fundamental

Figura 11 – Conteúdos e habilidades do currículo de Geografia no/a 5ª série/6ºano do Ensino Fundamental

Figura 12 – Organização curricular do 6º ao 9º ano

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Periodização do ensino de Geografia na história da educação brasileira

Tabela 2 – Análise do Currículo de Geografia

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AGB	Associação dos Geógrafos Brasileiros
AVIR	Avaliação Interna da Rede
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CENP	Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNG	Conselho Nacional de Geografia
CONAE	Conferência Nacional de Educação
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FFCLRP-USP	Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo
Grupo ELO	(Grupo de Estudos da Localidade)
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LAIFE	Laboratório Interdisciplinar de Formação do Educador
LDB nº 9.394/96	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
PCN'S	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE	Plano Nacional de Educação
SEESP	Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo
SIG	Sistemas de Informação Geográfica
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	09
 1. DA GEOGRAFIA ACADÊMICA AO ENSINO DE GEOGRAFIA: O PERCURSO DO CONCEITO PAISAGEM	19
1.1 A Ciência Geográfica: breve análise epistemológica	19
1.2 A Geografia Escolar no Brasil	30
1.3 Categoria de análise geográfica: a Paisagem	37
 2. PERCURSO METODOLÓGICO: “ALICERCE”	44
2.1. Pesquisa em Educação: (des)caminhos metodológicos	44
2.2. Levantamento documental: currículos oficiais	49
2.3. Parâmetros Curriculares Nacionais	51
2.4. Base Nacional Comum Curricular	53
2.5. Programa “São Paulo Faz Escola”	57
2.6. Referencial Curricular Municipal de Ribeirão Preto – SP	62
 3. ANÁLISE DOS DADOS: O CONCEITO DE PAISAGEM E OS CURRÍCULOS OFICIAIS	70
3.1 O conceito de Paisagem e o PCN de Geografia dos ciclos três e quatro do ensino fundamental	70
3.2. O conceito de Paisagem e a BNCC de Geografia dos anos finais do ensino fundamental.....	74
3.3. O conceito de Paisagem e o “Programa São Paulo Faz Escola”	79
3.4. O conceito de Paisagem e os “Referenciais Curriculares de Ribeirão Preto – SP” de Geografia dos anos finais do ensino fundamental	83
 CONSIDERAÇÕES FINAIS	88
 REFERÊNCIAS	92

INTRODUÇÃO

O presente trabalho de investigação de Mestrado em Educação tem o conceito de Paisagem como foco de maior interesse, expondo o lugar do conceito de Paisagem nos principais documentos curriculares brasileiros, dentre eles a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o Parâmetro Curricular Nacional (PCN), o “Programa São Paulo Faz Escola” e o referencial curricular de Ribeirão Preto-SP.

Durante a Graduação, no curso de Licenciatura em Geografia, identificamos o quanto era possível e, ao mesmo tempo, necessário, investigar não só a construção da história do pensamento geográfico e suas devidas bases científicas, mas a forma como os conteúdos escolares, por meio do ensino de Geografia, é desenvolvido e aplicado no processo de escolarização.

Apesar das comparações dicotômicas entre ciência geográfica e geografia escolar, compreendemos por meio da experiência ao longo da profissão docente, que existe um caminho amplo no campo da investigação que possam analisá-las. Nesse sentido, esta dissertação procura apresentar aspectos históricos da Geografia acadêmica e escolar.

O surgimento do desejo de desenvolver tal temática já foi, de um jeito ou de outro, iniciado e averiguado na elaboração do trabalho de conclusão de curso (Licenciatura Plena em Geografia), intitulado “O processo de produção da ciência geográfica: análise teórico-metodológica”¹.

Pesquisar a história do pensamento geográfico nos deu a oportunidade de conhecer melhor as raízes da Geografia científica e, como quase consequência, definir a linha teórica para o trabalho como docente.

Por meio desse percurso, notamos que a maneira como propomos o ensino de Geografia, requereu muito estudo e reflexão que fizeram das práticas pedagógicas e, principalmente dos saberes dos alunos, um norte na construção dos (des)caminhos da profissão.

Ressaltamos, também, que os saberes dos alunos fazem parte do processo de construção como docente, bem como inspiração para o

¹ Sob a orientação da Prof^a. Msc. Vera Lúcia Santos Abrão, apresentado e defendido em seção pública, no ano de 2009, no Centro Universitário “Barão de Mauá”.

desenvolvimento desta pesquisa. Eles revelam aspectos interessantes que demandam observação e análise.

E, foi nessa perspectiva de Educação que surgiram inquietações que nos levaram a pensar em nosso projeto de pesquisa.

Há alguns anos, passamos a observar por meio de uma atividade da qual temos costume de realizar em sala de aula, elaborada dentro de uma sequência didática para alunos do 6º ano do Ensino Fundamental, qual a concepção do conceito de Paisagem que os alunos possuem?

Tal atividade consiste na elaboração de um desenho, seguida de uma atividade escrita, que visa avaliar o conceito de Paisagem que os alunos possuem.

Percebemos que tanto nos desenhos quanto na escrita, os alunos apresentam uma ideia do conceito de Paisagem que têm, em grande parte, características semelhantes, despertando nossa curiosidade de investigação.

A maioria dos alunos que realizam tal atividade afirmam que o conceito de Paisagem está totalmente vinculado à Natureza, demonstrado pela concentração de elementos naturais, tais como Sol, cachoeiras, árvores, nuvens, entre outros.

Estar atento ao trabalho empreendido na sala de aula cria importantes elementos para o professor buscar novas compreensões mais profundas.

Sabemos que os momentos de reflexão sobre as práticas pedagógicas durante a carreira docente são muito restritas. Observamos por meio de leituras e da própria experiência na graduação que o espaço dedicado no currículo das instituições superiores para disciplinas que tratam do saber pedagógico são, no mínimo, discutíveis.

Queremos ressaltar que, assim como esta pesquisa revela o devido valor do Ensino, outras tantas necessitam aflorar a fim de que a profissão docente se instrumentalize de estudos que colabore com suas práticas.

Diante disso, a preocupação com a formação continuada dos profissionais da Educação é outro tema que precisa constantemente ser abordado.

Todavia, ressaltamos que existem diferentes formas dos docentes buscarem melhorias no saber pedagógico. Uma delas, a participação em grupo de pesquisa, foi base e suporte na elaboração deste estudo.

Ao participarmos do Grupo de Estudos da Localidade (ELO), vinculado ao Laboratório Interdisciplinar de Formação do Educador (LAIFE), na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (FFCLRP-USP), que tem como objetivos a pesquisa e a formação de professores, (re)criamos o sentido da escolha pela carreira docente nos possibilitando, ao mesmo tempo, uma reflexão contínua sobre a profissão, bem como apoio em diferentes formas.

Nesse sentido, é importante destacarmos aqui três projetos de pesquisa coletiva desenvolvidos pelo referido grupo, sendo eles o “Atlas Escolar Municipal Histórico, Geográfico e Ambiental de Ribeirão Preto – SP²”, uma coletânea de práticas docentes intitulada “Elos da cidadania: localidade, escola e ação³” e o mais recente, um “Almanaque de espaços não formais de ensino da região metropolitana de Ribeirão Preto – SP⁴”.

O primeiro, desenvolvido em parceria com outras instituições, dentre elas a prefeitura Municipal de Ribeirão Preto e o Centro Universitário “Barão de Mauá”, teve como escopo desenvolver um Atlas Escolar digital que mergulhasse, entre outros aspectos, na Localidade.

O segundo, uma compilação de práticas educativas de professores, que como tantos outros, promovem experiências diferenciadas. Tais práticas específicas e adequadas para cada etapa escolar, desperta a curiosidade, estimulando os saberes discentes diante do processo educativo.

Já o referido almanaque, é uma publicação que reuniu professores/investigadores, que contribuíram com trabalhos interdisciplinares, desafiando outros profissionais não ligados a Geografia, por meio de espaços não formais de ensino, a ressignificarem suas práticas.

Entendemos que a pertinência do tema dessa dissertação, além de contribuir para a área da Educação, especificamente do Ensino de Geografia, tem relevância social, pois trata de nortear o aluno e o professor a perceberem novas perspectivas sobre o conceito de Paisagem, de modo a aprimorar a

² Versão em CD-ROM-ISBN 978-85-85367-03-9, impressa e *on-line*, disponível em: <<http://www.ffclrp.usp.br/divulgacao/atlasrp/fscommand/setup.exe>>.

³ Livro que reúne práticas pedagógicas de professores participantes ou convidados do Grupo ELO. Disponível em: <https://falagrupoelo.blogspot.com/p/publicacoes.html>

⁴ Almanaque que apresenta potentes práticas pedagógicas, valorizando espaços não formais de ensino. Disponível em: <https://falagrupoelo.blogspot.com/p/publicacoes.html>

própria observação e reflexão crítica a respeito das paisagens do cotidiano em que estão inseridos.

De acordo com Milton Santos⁵ (1988, p. 21):

A percepção é sempre um processo seletivo de apreensão. Se a realidade é apenas uma, cada pessoa a vê de forma diferenciada; dessa forma, a visão pelo homem das coisas materiais é sempre deformada. Nossa tarefa é a de ultrapassar a paisagem como aspecto, para chegar ao seu significado. A percepção não é ainda o conhecimento, que depende de sua interpretação e esta será tanto mais válida quanto mais limitarmos o risco de tomar por verdadeiro o que é só aparência.

Como mencionamos anteriormente, durante a Graduação, pudemos conhecer muitas matrizes que ajudaram a explicar os vários sentidos do conceito de Paisagem na história do pensamento geográfico, e que, inevitavelmente, tornaram-se referências durante esta pesquisa. Dentre elas, destacamos o conceito elaborado por Milton Santos (1988, p. 61) em que define a Paisagem como sendo:

Tudo 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 etc.

Em outro momento, Milton Santos acrescenta que:

A paisagem é um conjunto de formas que, num dado momento, exprimem as heranças que representam as sucessivas relações localizadas entre homem e natureza. [...] A rigor, a paisagem é apenas a porção da configuração territorial que é possível abarcar com a visão. [...] A paisagem se dá como um conjunto de objetos reais-concretos. Nesse sentido a paisagem é transtemporal, juntando objetos passados e presentes, uma construção transversal. A paisagem existe através de suas formas, criadas em momentos históricos diferentes, porém coexistindo no momento atual. (2006, 103-104).

Nossa aproximação com o conceito de Paisagem a partir de Milton Santos deve-se, também, ao fato da possibilidade em dialogar com as paisagens

⁵ Saiba mais sobre este grande nome da pesquisa em Geografia e Educação, o geógrafo Milton Santos <<http://miltonsantos.com.br/site/>>.

do cotidiano dos alunos. Fica claro nas definições do autor que a construção da Paisagem se dá no âmbito sócio espacial, em todos os lugares, a todo momento.

As rápidas mudanças impostas pelas novas tecnologias podem e devem ser analisadas por meio do conceito de Paisagem, uma vez que é objeto de mutação, uma marca do trabalho, um processo de materialização histórico-espacial (SANTOS, 1988).

Além disso, esta definição permite compreender de que modo o ser humano foi se apropriando da Natureza, estabelecendo relações cada vez mais intrínsecas e ainda hoje, apesar da efetiva ausência de paisagens predominantemente naturais, continua por meio da exploração dos recursos, produzindo espaço, produzindo paisagens artificiais (ou humanizadas), como afirma Santos (1988, p. 64).

A paisagem artificial é a paisagem transformada pelo homem, enquanto grosseiramente podemos dizer que a paisagem natural é aquela ainda não mudada pelo esforço humano. Se no passado havia paisagem natural, hoje essa modalidade de paisagem praticamente não existe mais.

Mesmo tomando como referência os estudos produzidos por Milton Santos no final do século XX, dentro do que conhecemos como matriz da Geografia Crítica, destacaremos em nossa pesquisa as bases para a construção acadêmica do conceito, bem como analisaremos o lugar do conceito de Paisagem nos principais referenciais curriculares.

Contudo, ao escolhermos analisar um conceito acadêmico-científico e sua práxis no ambiente escolar, é evidente que por trás exista minimamente um Currículo pelo qual se baseia aquilo que se quer/vai trabalhar dentro das escolas.

Escolhemos olhar para o Currículo prescrito de Geografia atentos em identificar como o conceito de Paisagem está sendo referenciado.

Sabemos que a temática sobre o Currículo é extensa e igualmente importante em toda e qualquer discussão no campo da pesquisa educacional.

Todavia, do mesmo modo que acreditamos ser válido nos posicionarmos frente ao conceito de Paisagem que utilizamos como referência à esta pesquisa, assim também queremos destacar o que entendemos como Currículo.

Concordamos que o Currículo prescrito é um documento de grande validade, um norte considerável ao desenvolvimento educacional. Por estes e

outros motivos, sua elaboração deve apontar à algumas características, sobretudo pelas vias democráticas e formativas.

Deste modo, destacamos o sentido defendido por Pacheco (2016, p. 67) de que:

[...] currículo é um itinerário de educação e formação, com uma identidade cultural, histórica e socialmente contextualizada, mesmo que as abordagens curriculares sejam muito diferentes no objeto que definem como conhecimento [...].

Além disso, também identificamos que o Currículo precisa atender alguns requisitos, dos quais claramente Roldão (2014, p. 100) nos indica:

- Currículo entendido como um *corpus* de aprendizagens socialmente percebidas como necessárias, no tempo e contexto atuais, aos cidadãos, destinatários da educação escolar;
- Desenvolvimento curricular como a vertente processual do currículo, quer na dimensão da sua concessão e construção, quer na da sua operacionalização em ato de ensino. No que respeita a esta vertente da operacionalização, ela desenvolve-se em termos das finalidades educativas e resultados de aprendizagem esperados do currículo, no seu todo e nas diferentes áreas/disciplinas que o integram;

Desse modo, entendemos que o professor nesta perspectiva de Currículo tem papel fundamental, principalmente na Educação Básica, pois este nível de ensino pressupõe o desenvolvimento de um currículo formativo (RIVAS, 2010).

Ainda em consonância com Rivas (2010, p. 86) quando deliberamos o Currículo “estamos descrevendo a concretização das funções da própria escola e a forma particular de enfocá-las num momento histórico e social determinado para um nível ou modalidade de educação”.

Diante das percepções apontadas anteriormente e das referências que elegemos sobre os conceitos de Paisagem e Currículo, definimos como **pergunta central** da presente pesquisa: Qual o lugar do conceito de Paisagem nos principais referenciais curriculares do Brasil?

Entendemos que tal questão apresenta caminhos diversos de investigação. Preocupados em definir os objetivos da pesquisa, pensamos em um caminho reflexivo articulando a questão central da pesquisa a outros

questionamentos não menos importante e que, de alguma forma, nos indicaram os rumos da investigação.

Assim, definimos como **objetivo geral** da pesquisa, analisar o conceito de Paisagem presente nos documentos curriculares oficiais brasileiros, nas esferas federal, estadual e municipal, sendo eles a Base Nacional Comum Curricular, os Parâmetros Curriculares Nacionais, o “Programa São Paulo Faz Escola” e os Referenciais Curriculares de Ribeirão Preto-SP.

Os **objetivos específicos** estabelecidos são: levantar e analisar os conceitos de Paisagem expostos nos referenciais curriculares das esferas federal, estadual e municipal; estabelecer comparações entre tais conceitos apresentados nos referidos documentos; apresentar o contexto em que tais documentos curriculares foram elaborados; levantar o modo como o Currículo de Geografia está inserido e suas correlações ao aprendizado dos alunos.

Tendo em vista tais objetivos, o desenvolvimento desta dissertação está estruturado em três seções, iniciados por esta introdução que busca situar o leitor no tempo e no espaço da pesquisa.

Na primeira seção, apresentamos nosso referencial teórico, com enfoque no conceito de Paisagem. Expomos um breve percurso sobre a história do pensamento geográfico, destacando a formação de matrizes geográficas que influenciaram na construção dos principais conceitos da Geografia, incluindo a Paisagem.

Ainda nessa seção, discutimos a importância da reflexão sobre o Ensino, sobretudo o Ensino de Geografia. Isso traz como pressuposto a concepção de que a escola é um importante espaço na produção de saberes.

Contudo, entendemos que existem diferenças consideráveis entre os saberes produzidos academicamente e a forma como serão adaptadas ao ensino escolar.

Vale ressaltar, dentro desse aspecto, a discussão proposta por Chevallard (1991, p. 17) sobre o conceito de “*transposição didática*”, em que destaca que “o saber-tal-como-é-ensinado, o saber ensinado, é necessariamente distinto do saber-inicialmente-designado-como-o-saber-que-deve-ser-ensinado, o saber a ensinar”.

Com isso, tomamos alusão de que o saber científico sofre um processo de transformação ao se tornar um conhecimento ensinável no espaço escolar,

evidenciando tanto o papel do professor, quanto dos alunos no processo de ensino-aprendizagem.

Na segunda seção, dedicada ao referencial metodológico, compreendemos, dentro da abordagem qualitativa, com enfoque na análise bibliográfica e documental, a aproximação existente entre a construção do conceito de Paisagem dentro da história do pensamento geográfico e o modo como tal conceito é referenciado nos documentos curriculares oficiais.

No entendimento da metodologia de pesquisa adotada, vimos que, assim como descrevem André e Lüdke (1986, p. 01-02),

[...] é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele. Em geral isso se faz a partir do estudo de um problema, que ao mesmo tempo desperta o interesse do pesquisador e limita sua atividade de pesquisa a uma determinada porção do saber, a qual ele se compromete a construir naquele momento. Trata-se, assim, de uma ocasião privilegiada, reunindo o pensamento e ação de uma pessoa, ou de um grupo, no esforço de elaborar o conhecimento de aspectos da realidade que deverão servir para a composição de soluções propostas aos seus problemas.

Sobre a importância da investigação que permeia o ambiente de estudo da pesquisa, Bogdan e Biklen (1994, p. 48) salientam que:

Os investigadores qualitativos frequentam os locais de estudo porque se preocupam com o contexto. Entendem que as ações podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência. Os locais têm de ser entendidos no contexto da história das instituições a que pertencem. Quando os dados em causa são produzidos por sujeitos, como no caso de registos oficiais, os investigadores querem saber como e em que circunstâncias é que eles foram elaborados.

Evidenciamos, também, que as discussões em volta da pesquisa em Educação necessitam de aberturas. Adotamos neste estudo uma estratégia em propor maior alcance possível em diálogos, sendo esta uma possibilidade e incentivo a maior produção no campo educacional, sobretudo acadêmico.

Fizemos um levantamento documental, considerando o lugar do conceito de Paisagem exposto nos principais documentos curriculares analisados.

Na terceira seção, apresentamos um breve histórico sobre os documentos oficiais curriculares, seus marcos regulatórios e objetivos, sendo eles os PCN's (Parâmetros Curriculares Nacionais), a Base Nacional Comum Curricular, o programa "São Paulo Faz Escola" e os Referenciais Curriculares do município de Ribeirão Preto - SP.

Além disso, levantamos nos documentos curriculares o modo como o conceito de Paisagem está sendo referenciado e de que maneira este fato corrobora na aprendizagem dos alunos.

Nas considerações finais, apresentamos nossas reflexões a partir das informações coletadas pelo levantamento bibliográfico e documental.

Verificamos o modo como o conceito de Paisagem é apresentado nos documentos oficiais, refletindo sobre sua abordagem em sala de aula.

A partir da análise desses documentos, procuramos identificar atributos ao conceito de Paisagem de acordo com as mais variadas matrizes do pensamento geográfico e apontamos caminhos prováveis na discussão sobre o Ensino de Geografia.

Deixamos claro que nosso estudo não tem pretensões alguma em encerrar as discussões. Pelo contrário, sabemos o quão importante são as exposições sobre a vivência do cotidiano escolar para a garantia ao direito de uma Educação pública, gratuita e de qualidade.

Ao analisarmos os Currículos oficiais, notamos que o conceito de Paisagem é uma categoria geográfica a ser trabalhada no ensino de Geografia, sobretudo no 6º ano do Ensino Fundamental.

Ainda, identificamos que a abordagem naturalista do conceito de Paisagem nos Currículos analisados assemelha-se ao conceito atribuído pelos alunos. Isso significa dizer que a concepção naturalista de Paisagem observada em diversas atividades nos indica, pela experiência docente, que os alunos reproduzem o saber abordado no Currículo prescrito.

Esperamos que esta pesquisa tenha contribuído para seguirmos na construção de mais conhecimento sobre a profissão docente, trazendo

possibilidades de olharmos e avaliarmos as práticas docentes e a formação continuada do professor.

Que também tenha contribuído para algumas mudanças nos Currículos prescritos e que também possamos cada vez mais percebermos o potencial de experimentações que a sala de aula permite, algumas delas buscando o aprofundamento, como fizemos neste estudo.

1. DA GEOGRAFIA ACADÊMICA AO ENSINO DE GEOGRAFIA: O PERCURSO DO CONCEITO PAISAGEM.

1.1 A Ciência Geográfica: breve análise epistemológica.

As condições para a sistematização da ciência geográfica aconteceram calcadas em muitas condicionantes, tanto histórico-estrutural, quanto vinculado à formulação de determinados pensamentos científicos e filosóficos.

Importante salientarmos a ampla influência da Grécia Antiga para a constituição da ciência geográfica.

Contudo, os pressupostos históricos frente à Geografia foram se consolidando mais enfaticamente a partir da construção do modo de produção capitalista, ao qual, o estabelecimento de uma economia mundializada e de um espaço de relações globais, a partir das grandes navegações do século XV, firmaram tal cenário.

Assim, notamos uma mudança estrutural que percorre a transição do Feudalismo para o Capitalismo, processo que estabeleceu uma história universal. Segundo Moraes (1989, p. 20) “a afirmação do modo de produção capitalista demandava a superação política das instituições feudais”.

Em função disso, abre-se uma grande possibilidade de um novo e longínquo horizonte do pensamento humano. Nesse ambiente, há eclosão do modo de pensar o mundo dentro de algumas concepções, dentre elas uma de grande impulso, a racionalista.

O Iluminismo nascente entre os séculos XVIII e XIX foi a base para o surgimento da ciência geográfica. Immanuel Kant, um dos principais filósofos iluministas, buscava no racionalismo interpretações da realidade postas naquele momento histórico.

Para ele, a ciência transformara rapidamente e por isso era necessário sistematizar conhecimentos para tais interpretações, principalmente as que se referem ao binômio Homem/Natureza. Sendo assim, Kant “vai buscar os pontos de apoio na geografia e na história” (MOREIRA, 2008, p.14).

Influenciado pelo empirismo, ele incorpora a compreensão e importância do “espaço” colaborando para que, de fato, a Geografia se tornasse, posteriormente, uma Ciência.

Mas somente com os alemães Alexandre Von Humboldt e Carl Ritter podemos pensar em uma Geografia efetivamente sistematizada. Aliás, todo eixo de elaboração e sistematização geográfica,

[...] nasce entre os alemães Kant, Humboldt, Ritter e Ratzel, entre os mais proeminentes. Embora desponte na Alemanha, a geografia atual é um amálgama. Detalhe significativo da história da “geografia moderna” é o seu caráter marcadamente nacional (MOREIRA, 1994, p. 14).

Humboldt nasceu em meados do século XVIII, no seio de uma família aristocrata, em Berlim, no reino da Prússia (atual Alemanha).

Por ter uma formação naturalista (botânico e geólogo) e também por ter realizado várias viagens pelo mundo, acreditava que a Geografia fosse uma espécie de síntese dos fenômenos relativos à Terra.

Em 1792, aceita um cargo oficial no Departamento de Minas da Prússia. Esse emprego lhe permite realizar viagens pela Alemanha, recolhendo observações geológicas e botânicas.

Carl Ritter nasceu no final do século XVIII em uma família simples de funcionários ligados à monarquia prussiana.

Estudou em um colégio que tinha como proposta de ensino as ideias de Jean Jacques Rousseau e Johann H. Pestalozzi. Dentre as propostas formadoras dessa escola destacamos aquela que “(...) visava desenvolver o interesse do aluno pelo estudo da natureza, treinando-lhe a observação através de excursões pelo campo” (MORAES, 1989, p. 138).

Todavia, esse cenário havia se tornado ideal na caminhada de Ritter na elaboração de estudos geográficos. Mais tarde, na universidade, formou-se em Filosofia e História.

Seus fundamentos filosóficos, assim como Humboldt, advêm de influências e filiações variadas. Entretanto, uma de suas principais orientações filosóficas provém de Immanuel Kant.

Sua base kantiana o fez elaborar teorias e métodos contribuindo para que a Geografia ganhasse verdadeiramente o *status* de Ciência.

Na perspectiva de sistematização dos conhecimentos geográficos, Ritter elabora o conceito de “sistema natural”, ou seja, uma área delimitada dotada de uma individualidade, que de acordo com Moraes (2007, p. 63), verificamos que:

A geografia deveria estudar estes arranjos individuais e compará-los. Cada arranjo abarcaria um conjunto de elementos, representando uma totalidade, onde o homem seria o principal elemento. Assim, a geografia de Ritter é, principalmente, um estudo dos lugares, uma busca da individualidade destes.

Em relação ao método, Ritter não se diferencia de Humboldt, fazendo análises empíricas pautado na observação.

Em ambos, podemos ver profundamente uma fundamentação teórico/metodológica por meio do Positivismo, concepção filosófica presente não só no início da sistematização da Geografia como Ciência, bem como nas demais.

Uma dentre várias manifestações positivistas na Geografia é a redução da realidade à aparência dos fenômenos, apreendida pelos sentidos, isto é, todo trabalho científico está ancorado nos aspectos visíveis, mensuráveis, palpáveis. E foi no bojo do pensamento positivista que a Geografia por muito tempo foi considerada uma ciência que estuda os fenômenos físicos da Terra.

É nessa fase que o conhecimento científico/acadêmico começa a fragmentar-se, principalmente sob a influência de outro importante filósofo iluminista, René Descartes.

Com base no ser racional, esse filósofo elabora um novo paradigma, tornando a natureza externa ao Homem, fazendo da técnica um instrumento de avanço científico, que culminaria, entre outras situações, na Revolução Industrial, fato esse que inaugurou a divisão técnica do trabalho, embrião de uma fase complexa do pensamento científico.

Com essa fragmentação, surgem ciências que estudam e compreendem os fenômenos naturais como, também, as que devam estudar as relações humanas.

A partir daí, passa a existir no meio acadêmico/científico as Ciências Naturais e as Ciências Humanas. Não obstante dessa realidade, veremos, no final do século XIX e início do século XX, o nascimento da dicotomia entre Geografia Física e Geografia Humana.

Na Geografia Física agregam-se a Geomorfologia, Climatologia, e mais tarde, a Biogeografia. Desse modo, há uma caracterização de estudos das formas do relevo terrestre, de fenômenos meteorológicos e de descrição e mapeamento de diferentes tipos de vegetação, entre outras referências.

No que concerne à Geografia Humana, há uma aproximação com a Sociologia e a Antropologia, em que busca-se uma leitura social das várias faces do espaço geográfico.

Dela nasce a Geografia Agrária (relações agrárias), Geografia Urbana (paisagem urbana, relações de mercado, sociedade urbana, hierarquia das cidades), Geografia Econômica (relações econômicas), entre outras.

Esse dualismo físico/humano causa um descompasso na ciência geográfica, pois em meio à perspectiva positivista os aspectos físicos parecem estar ajustados a essa Geografia Tradicional, enquanto os aspectos humanos não encontram o mesmo destaque.

No emaranhado ideológico do século XIX, outro importante cientista contribuiu, com certa proximidade, à formação da escola Determinista, primeira corrente teórico/metodológica da história do pensamento geográfico.

“Charles Darwin (1809 -1882) com sua obra *The Origin of Species By Means of Natural Selection*, de 1859, modificou o curso da história e foi fundamental na construção da Geografia Moderna” (LENCIONI, 1999, p. 81). Nessa obra, Darwin afirma que o Homem, bem como todos os outros seres vivos, evolui de forma simples de acordo com a capacidade de adaptação ao meio natural que por sua vez também está em constante mudança.

Assim, as condições naturais são determinantes para o modo de vida dos seres vivos. Nessa ideia de determinação é que reside a origem do termo Determinismo, interferindo, principalmente, nas formulações do geógrafo alemão Friedrich Ratzel.

Impulsionado pelo ideário expansionista do recém-formado Estado Alemão (final do século XIX), Ratzel define como objeto de estudo da Geografia as influências que as condições naturais exercem (determinam) sobre a humanidade. Tomando essa formulação como referência, ele elabora o conceito de “espaço vital”:

Este representaria uma proporção de equilíbrio entre a população de uma dada sociedade e os recursos disponíveis para suprir suas necessidades, definindo, portanto, suas potencialidades de progredir e suas premências territoriais (MORAES, 2007, p. 70).

Além dessa proposta de “equilíbrio” dos recursos a partir da relação Homem-Natureza-Território, a proposta de Ratzel simpatiza com atos políticos de seu tempo (expansionismo do recém-formado Estado Alemão).

De acordo com Moreira, (1994, p. 32),

[...] assim, dirá Ratzel, o homem, em todos os seus planos de existência, tato mental quanto civilizatória, é o que determina o seu meio natural (teoria do determinismo geográfico). Como na luta das espécies pelo domínio do espaço que contém sua nutrição, os homens organizam-se em Estados para os quais o espaço é fonte de vida (teoria do espaço vital). A cadeia do raciocínio em Ratzel é linear: os homens agrupam-se em Sociedade, a Sociedade é o Estado, o Estado é um organismo. A Sociedade e o Estado são o fruto orgânico do determinismo do meio.

A Geografia proposta por Ratzel pôs o ser humano em primeiro plano, valorizando sua história conjuntamente com as transformações do espaço, enfatizando a formação de territórios e a difusão dos homens no globo, mas ainda tendo em vista uma visão naturalista, em que as condições naturais exercem influência sobre a sociedade.

Isso levou a afirmar, no primeiro volume de seu livro intitulado *Anthropogeographie* (Antropogeografia), de 1882, “que a distribuição do homem na Terra é, de certa maneira, controlada pelas suas necessidades e condições naturais” (LENCIONI, 1999, p. 83).

Contrapondo-se ao Determinismo, surge no final do século XIX a corrente do pensamento geográfico conhecida como Possibilista, tendo ainda o cenário europeu, desta vez na França, sua raiz de análise.

Isso não significa que a anterior escola alemã de Geografia tenha caído no ostracismo, mas a força da Revolução Francesa fez do país um caminho conveniente à produção do conhecimento científico.

Tal ideia “Possibilista” resulta no conceito que visa apresentar possibilidades de interação entre o meio físico e a sociedade, gerando sentido às alternativas, suscitando possibilidades de escolha.

E pensando numa suposta unicidade entre os fatores físicos e humanos, surge, na França, com o geógrafo Paul Vidal de La Blache, a chamada Geografia Regional.

Construtor da escola geográfica francesa, La Blache desenvolveu um dos principais conceitos chave à Geografia: *Região*. Para ele “a região seria uma escala de análise, uma unidade espacial, dotada de uma individualidade, em relação a suas áreas limítrofes” (MORAES, 2007, p. 86).

Apoiado nesse conceito, ele discute que uma determinada área (Região) deve ser estudada como reflexo das relações humanas sobre a superfície terrestre, ou melhor, sobre o espaço geográfico.

E é nessa perspectiva que surge o método regional (regionalizar) que consiste em delimitar uma determinada área, descrevê-la e explicá-la, a fim de que se possa compará-la com outras regiões.

Ainda sob a égide da Geografia Tradicional uma outra corrente do pensamento geográfico surge arraigada na concepção filosófica racionalista, a chamada Geografia Racionalista.

O fato de se denominar racionalista advém de uma menor ênfase no empirismo, privilegiando mais o raciocínio dedutivo, tendo como base filosófica o neokantismo.

Entre os principais geógrafos dessa corrente está o alemão Alfred Hettner. Ele propunha como objeto de estudo da Geografia a “diferenciação de áreas”, ou seja, visa explicar o que difere entre as porções da superfície da Terra (MORAES, 2007, p. 96).

Outro geógrafo dessa mesma corrente é o norte-americano Richard Hartshorne. Para ele, a Geografia deveria estudar as “variações das áreas”, isto é, estudar as inter-relações de fenômenos heterogêneos e compará-los com outras áreas.

Hartshorne compreendeu que ao analisar profundamente uma determinada área obterá um conhecimento singular deste local. A essa maneira científica de análise, ele denominou de Geografia Idiográfica.

Porém, esse mesmo geógrafo propôs uma segunda forma de análise da ciência geográfica, por ele chamada de Geografia Nomotética. “No estudo nomotético, o pesquisador pararia na primeira integração e reproduzi-la-ia (tomando os mesmos fenômenos e fazendo as mesmas inter-relações) em outros lugares” (MORAES, 2007, p. 99).

Dessa forma, Hartshorne articulou a Geografia Geral e a Regional, diferenciando-as pelo nível de profundidade de análise, isto é, quanto mais

simples a análise, maior possibilidade de generalização, quanto mais profunda a análise, maior o conhecimento da singularidade do local.

Todas as discussões ancoradas nos parágrafos anteriores apresentaram um ciclo importante na construção de conceitos, métodos e perspectivas que perpassaram a Geografia Tradicional e que de alguma forma serviram de base para a edificação da história do pensamento geográfico, impulsionando, posteriormente, um movimento de renovação do pensamento geográfico.

Salientamos importante considerar que a Geografia Tradicional deixou, apesar das críticas, uma ciência elaborada, com conhecimentos sistematizados. Além do que, organizou um grande acervo empírico, fruto de um exaustivo levantamento de dados.

E mais, formou alguns conceitos como Território, Região, Paisagem, entre outros, que apesar da necessidade de novas reflexões, merecem devido destaque.

Após a Segunda Guerra Mundial, o mundo começou a se transformar de maneira muito rápida, em que as teorias geográficas não estavam mais dando conta de explicar as questões referentes à Geografia postas naquele momento e contexto.

Não só a guerra, mas o modo de produção capitalista, a mecanização do campo e a grande explosão urbana/demográfica, fizeram com que o mundo entrasse em profundas transformações espaciais e, com isso, estabelecendo uma crise teórico/metodológica na Geografia.

Destacamos a partir daí, o movimento de renovação da Geografia, fixando-se em dois moldes: a Geografia Pragmática e a Geografia Crítica.

No que se refere à Geografia Pragmática, ela não rompe sua relação com a Geografia Tradicional, mantém o discurso, mas de forma diferente: do positivismo para o neopositivismo, do empírico direto para o empírico abstrato (estatísticas, médias).

Nesse sentido, tomamos a considerar o que Moreira (1994, p. 46) destaca:

A “revolução” na matemática, favorecendo a revolução mais ampliada da tecnologia, como o desenvolvimento dos

computadores, dotará o capital de um poder sobre a natureza, os homens e os espaços até então não atingido. Permitirá uma notável precisão de movimentos sobre o espaço mundial.

A corrente Pragmática é uma tentativa de modernizar a Geografia, sem romper seu conteúdo de classe. Não passa de uma ciência que faz levantamento de dados para a expansão do capital, para um saber que orienta esta expansão. Nesse processo, há um empobrecimento na construção do conhecimento geográfico.

A Geografia Pragmática efetua uma crítica apenas à insuficiência da análise tradicional. Não vai aos seus fundamentos e à sua base social. Ataca, principalmente, o caráter não-prático da Geografia Tradicional. Argumentam seus seguidores que esta disciplina teve sempre uma ótica retrospectiva, isto é, falava do passado, era um conhecimento de situações já superadas (MORAES, 2007, p. 109).

Já o outro movimento de renovação agrupa propostas que denominamos de Geografia Crítica.

Ela aponta todo o discurso político-ideológico que está por traz tanto da Geografia Tradicional quanto da Pragmática, passando a ser vista por um caráter mais social.

Apoiado nessa perspectiva crítica, propõe analisar o empirismo exacerbado da corrente tradicionalista, presa ao mundo das aparências, sem ter preocupação com a essência do fato.

Criticam também ou apego às velhas teorias, a não criatividade dos pesquisadores, a má formação filosófica, além de não discutirem as questões sociais, suscitando entre os geógrafos críticos apontamentos na relação entre a Geografia Tradicional e o domínio de classe na sociedade capitalista.

O autor que formulou uma das mais árduas críticas a Geografia Tradicional foi, sem dúvida, o geógrafo francês, Yves Lacoste, com a obra: *A Geografia: isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra* (1988).

Nessa obra, Lacoste demonstra que a Geografia formula-se em dois planos: a “Geografia dos Estados-Maiores” e a “Geografia dos Professores”.

No primeiro, o autor revela que desde sempre, o foco principal do saber pensar o espaço está vinculado à ideia de dominação por parte de algumas minorias.

E em auxílio a essa estratégia do poder, as “cartas” (mapas) são de suma importância, pois revelam informações necessárias para o exercício do domínio dos Estados-Maiores (representado pela figura do Governo).

Por ser um saber vinculado a questões políticas e militares, os elementos cartografados são mantidos em segredo, já que, uma vez inserido ao público, torna-se risco a manutenção do *status quo*.

No segundo plano, a “Geografia dos Professores” aparece como uma cortina, ocultando todos esses propósitos elaborados pelos Estados-Maiores, além do mais, levanta dados importantes, independentemente do objeto (clima, vegetação, relevo, população), para que o Estado possa ter maior controle daquilo que lhes é conferido.

Outro fator relevante é que o Estado consegue ter uma visão total do espaço, dada por suas articulações em muitos lugares.

Entretanto, pessoas comuns têm uma visão fragmentada do espaço, pois só conseguem visualizar e refletir somente sobre os lugares de sua vida cotidiana como: sua rua, seu bairro, seu trabalho, seu lazer; e ainda assim de maneira muito superficial.

Portanto, o Estado tem um olhar integrado e manipulado do espaço, pois age em todo lugar, transformando-o em mais uma forma de dominação. E nessa perspectiva de análise espacial, o autor conclui que é necessário “saber pensar o espaço para saber nele se organizar, para saber ali combater” (LACOSTE, 1988, p.189).

No que diz respeito ao conceito de Região, tema relevante para o aprendizado dos estudos geográficos, Lacoste enfatiza o grande trabalho de Paul Vidal de La Blache, que mostrou, através de uma análise profunda das “realidades regionais”, as relações complexas que se fixaram ao longo da história entre os fatos físicos e humanos, tornando sua reflexão regional, uma possibilidade de reconhecimento imediato das “individualidades geográficas”.

É notório que a complexidade do conceito de região elaborado por La Blache, é consideravelmente inigualável, mas, a partir daí, devemos reconhecer que essa mesma análise regional recai sobre alguns pontos, principalmente no que se refere à Paisagem (solo, clima, vegetação, entre outros) e que com isso, são negligenciados outros fatores como, por exemplo, as análises econômicas, políticas e sociais.

É principalmente por essas razões que ainda discursamos de forma minimamente equivocada que os aspectos físicos e humanos elaborados na Geografia devem ser vistos como uma dicotomia.

Nas palavras de Lacoste é possível observar que esses “geografismos” só levaram à carência epistemológica que vem se arrastando ao longo dos séculos.

Essa recusa à reflexão epistemológica ocorre porque desde o início houve certo desprezo por parte dos geógrafos pelas considerações abstratas, ocasionando sérios problemas à Geografia.

Outro importante geógrafo desta corrente foi Pierre George, um dos pioneiros a relacionar os conceitos de Marx à Geografia.

Este autor tenta incluir o Materialismo Histórico ao método de análise regional discutindo a relação de trabalho, a ação do grande capital, as forças produtivas, entre outros.

No que se refere ao temário urbano, destacamos o geógrafo David Harvey na obra: *A justiça social e a cidade* (1980). Nesse livro, o autor faz críticas às teorias liberais, tentando empregar a teoria da renda fundiária na análise da valorização do espaço urbano.

Ainda na linha da corrente do pensamento crítico, destacamos as contribuições de autores que, apesar da formação em outras áreas, foram fundamentais na solidificação das críticas apresentadas.

Dentre eles, o sociólogo Manuel Castells e o filósofo Henry Lefebvre, que de algum modo contribuíram para o caráter institucional/ideológico que acompanhou a construção da ciência geográfica durante séculos.

No Brasil, destacamos o plausível trabalho do geógrafo Milton Santos. Na obra *Por uma Geografia Nova* (2008) o autor avalia criticamente a Geografia Tradicional e a Geografia Pragmática, além de apresentar propostas e possíveis saídas reflexivas para avançar sobre a crise epistemológica da Geografia do final do século XX.

Ele argumenta que é necessário discutir o espaço social, que é entendido pela relação entre Homem/Natureza, materializando-se através do trabalho.

Argumenta também que toda atividade produtiva do Homem implica numa ação na superfície terrestre, dando origem a novas formas, assim, produzir e produzir espaço tornam-se atos indissociáveis.

Por fim, ele discute que a unidade de análise do geógrafo deve ser o Estado-Nação, pois nesta escala compreenderá os vários lugares e suas diferenças em seu território.

Poderíamos dizer que a Geografia Crítica é uma corrente de pensamento com objetivos comuns, mas com várias propostas. Sua unicidade manifesta-se numa postura de oposição a uma realidade social e espacial contraditória e injusta, tornando o conhecimento geográfico como uma arma de combate à manutenção do *status quo*.

Entretanto, suas manifestações metodológicas são distintas, variando entre: estruturalistas, existencialistas, marxistas, entre outras. Essa diversidade metodológica, na maior parte é favorável, pois geram debates, polêmicas e fazem avançar o conhecimento.

É sob esse viés que a Geografia Crítica vem denunciar o empirismo exacerbado, comum na Geografia Tradicional, e o empirismo abstrato presente na corrente Pragmática.

Crítica, também, o apego às arcaicas teorias, o “escamoteamento” e isolamento da criatividade dos geógrafos, o pouco envolvimento com a filosofia, a despolitização ideológica, a não discussão dos conteúdos sociais, a não discussão do conceito de espaço geográfico, entre outras questões.

Contudo, diante dessa tentativa em construir o ideário da história do pensamento geográfico, vimos que muitas alternativas foram discutidas e que o processo de sua elaboração quanto ciência ainda continua em plena evolução.

Isso significa dizer que apesar das inúmeras mudanças ocorridas ao longo da história do pensamento geográfico, não podemos esquecer que há permanências que ainda hoje estruturam o pensamento científico no campo da Geografia.

Apesar do foco até o momento ser empreendido na construção da ciência geográfica, sabemos que tal processo não seria o mesmo se não fossem as contribuições do que foi sendo também amplamente produzido no ambiente escolar por meio do ensino da Geografia.

Como esta dissertação se propõe, entre outras intenções, analisar Currículos oficiais brasileiros, evidenciamos no item a seguir, a importância do ensino de Geografia no Brasil, destacando as relações existentes entre o conhecimento científico e a produção dos saberes escolares.

1.2. A Geografia Escolar no Brasil

Como vimos, o processo de construção da ciência geográfica consolidou-se ao longo dos séculos desenvolvendo, a partir de correntes de pensamento, cada qual com características, um campo epistemológico amplo e diversificado.

Vimos que no percurso da história do pensamento geográfico houve uma grande contribuição de autores alemães e franceses, a partir do século XVIII, que por meio de seus estudos, ao passo que formalizavam a estrutura da Geografia como Ciência, antes de mais nada estavam também, fornecendo dados como instrumento estratégico para seus respectivos governos.

A consequência disso é que a Geografia Escolar no Brasil (CASTROGIOVANNI, 2012), (CAVALCANTI, 2011), (LASTORIA, 2008), (PONTUSCHKA, 2009), (VESENTINE, 1987) impregnou-se desse mesmo pressuposto e acabou, por consequência, reproduzindo saberes escolares rasos, com pouca reflexão sobre as práticas pedagógicas inseridas no ensino de Geografia.

De acordo com Cavalcanti (2011, p. 18) esse caráter ideológico vai de acordo com o objetivo do ensino de Geografia ser “caracterizado como transmissão de dados e informações sobre os territórios do mundo em geral e dos países em particular”.

De uma maneira criticamente mais profunda, Lacoste (1988, p. 31) afirma que desde o final do século XIX a Geografia se configura em dois moldes:

- uma, de origem antiga, a geografia dos Estados-maiores, é um conjunto de representações cartográficas e de conhecimentos variados referentes ao espaço; esse saber sincrético é claramente percebido como eminentemente estratégico pelas minorias dirigentes que o utilizam como instrumento de poder.
- a outra geografia, a dos professores, que apareceu há menos de um século, se tornou um discurso ideológico no qual uma das

funções inconscientes é a de mascarar a importância estratégica dos raciocínios centrados no espaço. Não somente essa geografia dos professores é extirpada de práticas políticas e militares como de decisões econômicas (pois os professores nisso não tem participação), mas ela dissimula, aos olhos da maioria a eficácia dos instrumentos de poder que são as análises espaciais. Por causa disso a minoria no poder tem consciência de sua importância, é a única a utilizá-las em função dos seus próprios interesses e este monopólio do saber é bem mais eficaz porque a maioria não dá nenhuma atenção a uma disciplina que lhe parece tão perfeitamente “inútil”.

Apesar da crítica, a Geografia Escolar recebe no Brasil uma vasta influência das escolas alemã e francesa, praticamente reproduzindo a mesma lógica apontado por Lacoste.

Contudo, antes de avançarmos na discussão sobre o ensino de Geografia numa perspectiva mais didático-pedagógica, acreditamos ser importante apresentarmos a periodização da Geografia na educação brasileira, a partir de Souza (2011, p. 28):

Tabela 1- Periodização do ensino de Geografia na história da educação brasileira

<i>ESTÁGIO</i>	<i>PERÍODO</i>	<i>JUSTIFICATIVA DA DIVISÃO</i>
1º	1549 - 1837	Período que se inicia com a vinda dos jesuítas ao Brasil, tendo como um dos objetivos a educação dos colonos e índios. Neste período, a Geografia aparece de forma esparsa como uma coleção de informações sobre o país, ora em obras de literatura, ora em trabalhos enciclopédicos, como a Corografia Brasília de Aires de Casal (1817).
2º	1837 - 1930	Começa com a inserção da Geografia como disciplina autônoma nos currículos escolares, a partir do Colégio Pedro II, e abrange uma fase na qual a matéria se desenvolve sem ter uma “disciplina-mãe” acadêmica no Brasil.
		Inicia-se com as mudanças no campo político e pedagógico da década de

3º	1930 - 1960	1930, marcada com a criação da USP e dos primeiros cursos superiores de Geografia. É o período de estabelecimento da Geografia Acadêmica no Brasil.
4º	1960 - 2009	Período de enfoque do nosso trabalho, que se inicia com a emergência de novos paradigmas, como a Geografia Teorética, a Educação Tecnista da Lei de Diretrizes e Bases da educação (LDB) nº 4024/61 e o esvaziamento político da Geografia escolar. Marcado também pela promulgação da LDB 5692/71 com grande influência do Governo Militar e, mais recentemente, as propostas curriculares e a LDB 9394/96. Além disso, é o único período do qual conseguiremos coletar depoimentos orais direcionados especificamente ao nosso trabalho.

Fonte: (SOUZA, 2011, p. 28).

Podemos inferir num primeiro instante que a relação da Geografia com o Estado, apresentado e denunciado por alguns autores, também se fez presente no território brasileiro.

É possível observar na tabela 1 que mesmo em meados do século XVI, em que a ciência geográfica nem havia sido categorizada como “Ciência”, já se institucionalizava como um saber importante ao governo lusitano sobre sua colônia.

Nesse sentido, Saviani (2008) comenta a estratégia de Portugal, essa com a colaboração dos jesuítas, que também carregavam suas intenções particulares, da forma como a educação iniciava seu percurso:

Levando em conta as peculiaridades da colônia, o plano de instrução formulado pelo padre Manuel da Nóbrega começava na escola de ler e escrever com a aprendizagem do português e da doutrina católica e [aulas de música] (SAVIANI, 2008, p. 86).

Praticamente três séculos depois a Geografia passa a ser um componente do currículo das escolas brasileiras a partir do Colégio Pedro II⁶, escola fundada no período colonial, no estado do Rio de Janeiro.

Vale destacar que, a Geografia Escolar praticamente se adianta (em termos cronológicos) em relação à produção do conhecimento científico geográfico no Brasil.

Para tanto, consideramos importante salientar as grandes contribuições concretizadas na década de 1930.

Esse período é caracterizado pelo surgimento da “Universidade de São Paulo (USP) e dos primeiros cursos de Geografia em 1934 com a fundação da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas” (SOUZA, 2018, p. 31).

A contratação de professores franceses por parte da Universidade de São Paulo procurou valorizar um dos países já citados neste trabalho como grande centro da elaboração da ciência geográfica.

Ainda de acordo com Souza (2018, p. 31),

Para lecionar no curso de Geografia, professores estrangeiros, principalmente franceses, ajudaram a dar início à profissionalização da docência o que se tornou um avanço para a Geografia Escolar no Brasil, pois qualificava os docentes para o exercício do magistério e para o desenvolvimento de estudos e livros.

Ainda em meados do século XX citamos também, a criação de instituições ligadas ao governo ou a universidade como o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB) e o Conselho Nacional de Geografia (CNG).

Todo esse cenário construído fortaleceu tanto o ensino (e sua inserção nos principais referenciais curriculares do país) de Geografia quanto a Geografia Acadêmica.

Vemos no século XXI uma tendência de mudanças que vão sendo embasadas em outras ocorridas no final do século anterior como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB nº 9.394/96) que em suas diversas versões, foi levando a Geografia Escolar, assim como a educação de modo geral

⁶ Saiba mais sobre o colégio em: http://www.cp2.g12.br/images/comunicacao/memoria_historica/index.html.

(e ainda temos a sensação de que nada tenha mudado até agora) para um caminho intencionalmente mercadológico e que responde a aliança governo-capital.

A implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), entre controvérsias e reflexões, tem sido apresentado como o que há de novidade aos rumos da educação do país.

A padronização na utilização de materiais didáticos em que professores têm obrigação de cumprir sistematicamente, a junção (redução) da Geografia e da História em Estudos Sociais⁷ durante o período militar e as novas propostas ao ensino de Geografia são exemplos de que a trajetória científica e escolar da Geografia no Brasil precisa responder à outros interesses mais oportunos e democráticos.

Outra questão que temos intenção em abordar na perspectiva da análise da Geografia Escolar é a importância da discussão sobre o ensino de Geografia, especificamente no âmbito pedagógico-didático.

Com o movimento de renovação da Geografia a partir de 1970, tanto na academia quanto no ensino, vieram as novas possibilidades de ver o mundo de modo mais crítico.

Tal situação vem em resposta à sociedade capitalista pós-industrial, marcada por suas contradições, que por sua vez, se materializa em forma de espaço (sendo este o principal objeto de estudo da Geografia).

Isso significa que a Geografia passou a ser um convincente instrumento de produção crítica sobre a maneira como o espaço geográfico se concretiza.

Contudo, o que queremos ressaltar é o importante papel desse movimento dentro do ambiente acadêmico e que, de certa forma, submerge no trabalho do professor na sala de aula.

Ficou evidente que ao longo do tempo o papel das práticas de ensino era voltado a seguir ideários políticos, gerando pouca reflexão aos alunos sobre o cotidiano e as relações que os cercam.

Ainda assim, mesmo com essa nova discussão crítica sobre a relação Homem-Natureza, não podemos esquecer a existência de uma contínua

⁷ Termo desenvolvido e aplicado durante o período militar (1964-1985), mas que desde a década de 1920, dentro do movimento conhecido como Escola Nova, vem sendo discutida em várias leituras e releituras.

preocupação da Geografia Escolar em enumerar, descrever e classificar os fenômenos da Terra em um sistema cartesiano/fragmentado, extremamente presente nos materiais didáticos.

Porém, o cenário que encontramos nos dias atuais precisa estar atento a mais do que simplesmente criticar a realidade posta. É, além disso, buscar nas novas propostas pedagógicas e nos novos discursos, um ensino mais significativo da ciência geográfica.

No campo acadêmico, ampliar o leque de elaboração de pesquisas que reflitam sobre o fazer e o ensinar da Geografia.

Nesse sentido, Cavalcanti (1998, p. 20) colabora dizendo que,

O movimento de renovação do ensino de Geografia, no Brasil, nos últimos 20 anos tem sido marcado pela abertura de espaços de debates científicos (encontros e congressos nacionais, regionais e locais) para a discussão e a divulgação de propostas, pela produção de trabalhos dedicados a esse tema e, também, pela produção de livros didáticos que buscam operacionalizar tais propostas. Um levantamento de teses e dissertações de Geografia, defendidas no Brasil nas duas últimas décadas (1980-1996), revela uma preocupação crescente com a problemática da Geografia no ensino.

No campo pedagógico elencamos ser preponderante citar que o ensino de Geografia para que seja cada vez mais significativo para o aluno, precisa encontrar raízes na *localidade*, aquilo que é construído em seu *cotidiano*.

Tal estratégia é também apontada por Lastória e Mello (2008, p. 29),

Neste contexto, faz-se necessário refletir sobre a história do cotidiano, de suas qualidades e potencialidades nas práticas pedagógicas escolares da escola básica. A partir do cotidiano, e de seus protagonistas anônimos (VAINFAS, 2002), professores e alunos podem perceber na História, a presença de pessoas comuns. Pessoas, que ao seu modo, vivem, sentem, se apaixonam, trabalham e enxergam o mundo ao seu modo. Apresentar esta possibilidade nas aulas significa permitir que os alunos (juntamente com o professor) possam se identificar com as pessoas (verdadeiros personagens), pois estas viveram em um determinado tempo e espaço. Tiveram seus problemas, seus dilemas, suas tensões e problematizaram o mundo a sua maneira.

Ainda no esteio da valorização do ensino de Geografia por meio da localidade vemos que,

Tal postura educativa possibilita que o aluno, a partir da dimensão local, passe a valorizar não só o cotidiano das pessoas comuns, como a própria espacialidade em que ele se encontra. Todo lugar é munido de uma história. Ao diminuir a escala de observação, chega-se, portanto, mais próximo do real e do vivido (LASTÓRIA E MELLO, 2008, p. 32).

Ainda reverberando a proposta, Cavalcanti (2008) coloca nessa perspectiva, a necessidade de se considerarem o saber e a realidade do aluno como ponto de partida para a compressão do espaço geográfico.

O que queremos dizer aqui é que, devemos continuar a elaborar contextos críticos na aprendizagem dos alunos, mas que isso leve em consideração a sua realidade, permitindo que o professor possa ampliar (a si mesmo e ao aluno) repertório de mundo. Vesentine (1987, p. 78) explicita que:

Um ensino crítico de geografia não consiste pura e simplesmente em reproduzir num outro nível o conteúdo da(s) geografia(s) crítica(s) acadêmica(s); pelo contrário, o conhecimento acadêmico (ou científico) deve ser reatualizado, reelaborado em função da realidade do aluno e do seu meio (...) não se trata nem de partir do nada e nem de simplesmente aplicar no ensino o saber científico; deve haver uma relação dialética entre esse saber e a realidade do aluno – daí o professor não ser um mero reproduutor mas um criador.

Para tanto, o que apontamos no item Geografia Escolar no Brasil é que sua construção se deu no berço do pensamento geográfico de variadas correntes.

Enfim, seja no modelo Tradicional ou na recente Geografia Crítica, o fato é que a postura no ensino de Geografia, sobretudo no Brasil, necessita de constante reflexão devido as várias mudanças ocorridas no espaço e em seus devidos atores.

Nesse ponto, partir da realidade do aluno como forma de compressão do espaço vivido se torna fator preponderante na construção crítica sobre a realidade implícita aos principais conceitos da Geografia.

Tomando esse norte como referência, e apoiados na importância que destacamos anteriormente sobre o ensino de Geografia, vimos por meio do conceito de Paisagem uma oportunidade de colocar em evidência o cotidiano do aluno e os saberes escolares.

Desse modo, apresentaremos, a seguir, a trajetória do conceito de Paisagem por meio da história do pensamento geográfico.

Destacamos, também, a importância no ensino de Geografia deste conceito basilar, garantido em todos os Currículos oficiais e dentre algumas situações, sendo útil na elaboração de um cidadão mais consciente do seu espaço, para que possa compreender seu lugar como potente ferramenta social.

1.3. Categoria de análise geográfica: a Paisagem.

Percebemos ao longo da construção da história da ciência geográfica que, de modo geral, a Geografia tem como principal enfoque a Natureza e a Sociedade.

Esse fato não é exclusividade do espaço geográfico, principal objeto de estudo da Geografia. Quando falamos nos conceitos de Território, Região e Lugar também os associamos aos aspectos daquilo que é a relação Homem/meio.

Notoriamente, o estudo da Paisagem em Geografia também é marcado por noções que buscam explicar a maneira como esta relação entre fatores naturais e fatores humanos se materializam. “Os conceitos de ‘paisagem’, ‘região’, ‘lugar’, ‘espaço’ e ‘território’ são exemplos de áreas privilegiadas pelos geógrafos na sua tarefa de conhecer e estudar a superfície da terra” (SALGUEIRO, 2001, p. 40).

Contudo, ao falarmos do termo Paisagem necessitamos um certo cuidado, pois se trata de uma palavra polissêmica que abarca sentidos diferentes dentro (do qual iremos dedicar nossa análise) e fora da ciência geográfica. Reforçando essa ideia, Barbosa e Gonçalves (2014, p. 93) explicitam:

O termo paisagem nos remete há vários comentários e interpretações, tanto na geografia como em outros campos do conhecimento. Ele está presente como noção, na arte, na literatura, na música, na arquitetura, na fotografia e de forma banalizada, no cotidiano das pessoas por meio da mídia escrita e falada.

Apesar do termo Paisagem apresentar vários sentidos em outras áreas do conhecimento como mencionamos acima, nossa preocupação aqui está em

evidenciá-la como importante categoria de análise da Geografia, dentro de suas diferentes concepções por meio das principais correntes do pensamento geográfico e, também, sua relevância para o ensino de Geografia.

Relevância tal que, desenvolvido na história do pensamento geográfico, o conceito de Paisagem se fez também ser produto dos saberes construídos na escola.

Além disso, a análise do conceito de Paisagem segue como forte tendência na pesquisa uma vez que continua garantido nos principais referenciais curriculares que respaldam o trabalho dos professores, dos quais dedicamos atenção nesta pesquisa.

A partir da figura a seguir podemos entender um pouco mais sobre a construção do termo/conceito de Paisagem.

Sua origem etimológica, que em meio a prefixos e sufixos, incorpora a relação do termo Paisagem com a ideia de superfície terrestre, espaço geográfico, território (apoiados no prefixo “País”) e/ou com terra (*Land*).

De alguma forma, a compreensão da figura indica que falamos sobre uma Paisagem que representa características do meio biofísico, apontando para o meio natural como condição e/ou condicionante de sua relação entre si e com os seres humanos.

Figura 1 – Origem e evolução do termo paisagem

Fonte: adaptada de BARBOSA, L. G.; GONÇALVES D. L. A paisagem em geografia: diferentes escolas e abordagens. A paisagem em geografia: diferentes escolas e abordagens. **Élisée, Rev. Geo.** UEG – Anápolis, v.3, n.2, p.92-110, jul./dez. 2014.

No que tange a ciência geográfica, o conceito de Paisagem também assume um caráter polissêmico durante todo seu percurso.

Nos séculos XV e XVI, no final do período medieval, era comum o termo Paisagem estar associado às pinturas da época. O período das grandes navegações foi marcado pela elaboração de quadros (pinturas) que retratavam o potencial da natureza local, na maior parte das vezes, das colônias europeias, especialmente no continente americano.

Também no campo literário a Paisagem se fez presente. Várias poesias e romances tinham como cenário uma Paisagem predominantemente natural. Em concordância, Barbosa e Gonçalves (2014, 96) explicitam:

Na geografia, paisagem emergiu então, sob a influência da noção evolutiva da paisagem pitoresca, de representar cenários da natureza através da pintura, e da arte de ornamentação de jardins, mas também da sua noção literária, associada a uma concepção estética, assumindo nessa ciência, caráter estético-descritivo, considerando a morfogênese e a magnitude dos objetos para fins de classificação dos elementos da natureza.

Iniciado por Humboldt no século XIX, na Alemanha, o conceito de Paisagem parte de seus estudos de descrição e análise de plantas e outros elementos da natureza.

A maneira como ele vai estruturando o conceito de Paisagem a partir de observações, principalmente dos relatos de viagens do qual realizava, gerou um forte apelo naturalista à definição.

Não à toa, a Geografia se consolidou por meio da observação, descrição, análise e comparação do/no meio físico. A preocupação com os fenômenos naturais solidificou conceitos da ciência geográfica, influenciando, inclusive, o conceito de Paisagem.

Contudo, devemos considerar que nos estudos realizados na Alemanha, sob a estética do romantismo naturalista, “bem evidenciada por Humboldt, a Paisagem ocupa lugar proeminente na Geografia quando esta se constitui como disciplina científica [...]” (SALGUEIRO, 2001, p. 40).

Dito isso, mais do que a Geografia se consolidando como ciência, ela ganha ainda mais validade e rigor quando se torna uma disciplina curricular.

Este fato, conseqüentemente, faz dos principais conceitos da Geografia verdadeiras experiências não só acadêmicas, mas produtos de saberes produzidos em todas as etapas escolares.

A partir da herança deixada por Humboldt, o conceito de Paisagem como categoria de análise geográfica despertou dois caminhos para seu aprofundamento, como destaca Salgueiro (2001, p. 40-41),

Para uns a paisagem é vista como uma fisionomia caracterizada por formas e o seu estudo recorre basicamente ao método morfológico. É a posição defendida por Brunhes e alguns alemães como Schluter e Passarge, tendo passado da Alemanha para a escola de Berkeley onde Sauer se aplica no estudo da “morfologia da paisagem”, acrescentando-lhe a dimensão genética. O método morfológico divide a estrutura da unidade de observação em elementos constituintes, as formas, que são examinadas pela função, origem e evolução classificando-as numa sequência de desenvolvimento e percebendo a contribuição individual e dos conjuntos para o total [...]

Como podemos notar, ainda sob forte influência de Humboldt, o conceito de Paisagem vai se configurando como um elemento de análise das “formas”, do aparente, do visível.

Contudo, praticamente não notamos nesse tipo de definição a presença de elementos humanos como possibilidade de interação com a Paisagem.

No segundo momento, verificamos que a presença e influência humana na elaboração do conceito se apresentam como importante reflexão. Na verdade, abre-se uma perspectiva em avaliar o processo de interação entre Homem e Natureza. Assim, Salgueiro (2001, p.41) esclarece:

A outra linha de estudo da paisagem privilegia as características de uma área expressas nos seus atributos físico-naturais e humanos e o estudo das inter-relações dos fenômenos nesse território, o que permite aproximar o conceito de paisagem do de região, adaptando como método a análise corológica, e os gêneros de vida como conceito explicativo. Este modo de ver é mais próximo da tradição dominante da geografia da primeira metade do século, a escola regional, podendo-se indicar como expoentes Lautensach, Bobek, Demangeon e, embora mais tardiamente, Sorre. É mais no método de estudo e nos conceitos explicativos que as duas correntes divergem, pois para Sauer a paisagem é também sinónimo de região e o seu estudo inclui as relações entre os vários elementos.

Com isso, o conceito de Paisagem academicamente vai se moldando, primeiro demonstrando seu caráter mais descritivo das formas físicas do planeta, e depois agregando transformações humanas e suas relações com o meio.

Além dos alemães, os soviéticos tiveram parte importante nos estudos de Paisagem na Geografia na primeira metade do século XX.

Ainda sob ideário naturalista, os soviéticos têm como forma de análise da Paisagem identificar, classificar e cartografar (em diversas escalas) unidades naturais.

Tal reflexão levou os soviéticos, sobretudo na figura do professor Viktor Borisovich Sochava, a contribuir na elaboração da Teoria dos Geossistemas.

Segundo Barbosa e Gonçalves (2014, p. 99), essa teoria foi desenvolvida “a partir da Teoria Geral dos Sistemas, criada nos anos de 1930 por Ludwig von Bertalanffy, num esforço de V.B. Sochava (na década de 1960) de aplicar esta teoria aos estudos da superfície terrestre”.

Para Sochava, o geossistema funciona como uma espécie de interconexão entre elementos da Terra como, por exemplo, os minerais, os solos, a água, seres vivos, entre outros.

Esse conjunto de elementos em interação entre si formam unidades naturais em escala local, regional e global sendo analisadas de modo individual ou em comparação entre si.

Já na escola Anglo-Saxônica, em meados do século XX, os estudos de Carl Sauer retomam a consideração da presença humana não como implicação central, mas como um elemento importante a ser considerado na construção do conceito de Paisagem.

De acordo com Sauer entende-se que o Homem ao interagir com a natureza, por meio de sua cultura, forma a Paisagem.

A paisagem era percebida “como um conjunto de formas físicas e culturais” (RODRIGUEZ & SILVA, 2013, p.78). Ou seja, dentro da perspectiva culturalista, a Paisagem se caracteriza pela junção dos elementos naturais e culturais.

Por fim, mas não menos importante, a contribuição da escola francesa se materializou na figura do geógrafo Georges Bertrand. Sua formulação de Paisagem se assemelha a Sauer ao relacionar o Homem como elemento constituinte.

Contudo, eles se diferenciam pelo fato de Bertrand considerar que o ser humano dialeticamente interage com a natureza, resultando em uma combinação dinâmica tornando a Paisagem em uma constante evolução (modificação). Igualmente, Barbosa e Gonçalves (2014, p. 96) destacam que,

[...] a partir dessa primeira definição bertrandiana de paisagem, o fundamento centralizador de sua proposta é a dinâmica dialética das relações entre os elementos biofísicos e antrópicos. Para esse autor não é somente o natural que compõe a paisagem, mas o todo numa determinada porção de espaço natural/humano, que em sua relação dialética determinam a evolução geral de uma paisagem.

No Brasil, muitas escolas tradicionais da Geografia citadas anteriormente influenciaram, em certa medida, nos estudos de Paisagem. A escola francesa de Geografia, em especial, exerceu forte relação com a história da Universidade de São Paulo, em meados do século XX.

Nesse sentido, podemos exemplificar citando os estudos dos professores Dr. Aroldo de Azevedo (nos anos de 1940) e de Dr. Aziz Ab Saber (em 1970) apresentando o conceito de Paisagem sob um viés mais naturalista, de cunho geoecológico. Esses autores são considerados grandes expoentes na área da Geografia Física.

Outra vertente está ligada a geografia cultural com forte inspiração em Sauer. O geógrafo Dr. Roberto Lobato Corrêa se aproxima dos elementos estruturantes da escola Anglo-Saxônica ao correlacionar em seus estudos sobre Paisagem a materialidade entre Homem e meio.

Após esta breve análise do conceito de Paisagem e sua configuração na história do pensamento geográfico, entendemos que ele se constituiu de modo singular e ao mesmo tempo complexo.

Singular uma vez que percebemos que para elaborar tal conceito, balizado pela etimologia da palavra, muitas escolas científicas se propuseram a pensá-la.

E é justamente por essa diversidade que os estudos sobre Paisagem mostraram a complexa importância de um conceito ao mesmo tempo estruturante à ciência geográfica, bem como ao ensino de Geografia.

Nesse esforço de se tornar uma categoria de análise importante à Geografia, a Paisagem consolidou-se academicamente abrindo possibilidades de interação e integração ao ensino de Geografia.

Independente da corrente do pensamento geográfico que escolha trabalhar com os alunos, e indiferente de orientação curricular, o professor de Geografia tem um grande desafio ao desenvolver o que é Paisagem.

Mais do que garantir uma proposta curricular, ensinar o conceito de Paisagem pode ser uma experiência, uma oportunidade do professor discutir, nas diversas escalas, mas sobretudo na escala local, as paisagens cotidianas dos alunos na busca de compreender suas características e inter-relações.

Defendemos que a Paisagem não deve ser encarada somente no âmbito intelectual, mas como maneira de vivência do dia a dia, uma percepção mais real e concreta do conceito.

Não obstante, sabemos que sendo incluso nos principais referenciais curriculares do país, o conceito de Paisagem se torna mais do que um conceito, mas um estudo fundamental à educação geográfica.

Com isso, evidenciaremos adiante o papel essencial que tal conceito ocupa em alguns dos principais documentos oficiais curriculares brasileiros a fim de apresentarmos não somente sua relação com o conhecimento científico e escolar, mas sua representação como conceito estruturante à Geografia.

2. PERCURSO METODOLÓGICO: “ALICERCE”.

2.1. Pesquisa em Educação: (des)caminhos metodológicos

Nas últimas décadas, a Educação no Brasil tem sido tratada, sobretudo pela classe política, de forma, no mínimo curiosa, permitindo brechas que potencializam o decepcionante desempenho escolar do país.

Gestões administrativas malsucedidas criaram um ambiente temeroso quando o assunto é Educação, gerando consequências que levarão certo tempo à serem retificadas⁸.

Ao questionarmos, especificamente, o campo da pesquisa em Educação no Brasil, notamos que o mesmo é marcado pela trajetória da falta de incentivo, de recursos escassos e pelo déficit de aplicabilidade.

Este fato trata-se, portanto, de um aspecto relevante a ser destacado, uma vez que a presente pesquisa é realizada num programa de pós-graduação em Educação.

De acordo com os estudos sobre a qualidade da pesquisa em Educação no Brasil, (ALVES-MAZZOTTI, 2001, p. 40) aponta como problemas:

(a) primazia do ensino sobre a pesquisa no âmbito das universidades, deixando aos docentes pesquisadores pouca disponibilidade de tempo para pesquisa e a orientação; (b) quase ausência de equipes com articulação e continuidades suficientes para o estabelecimento de linhas de investigação que favoreçam um corpo sólido e integrado de conhecimentos e confirmem um perfil próprio aos diferentes programas de pós-graduação; e (c) falta de apoio efetivo das universidades e das agências de fomento ao desenvolvimento de pesquisas.

Apontar alguns detalhes que classificamos como importantes equívocos na pesquisa em Educação significa estarmos dispostos a criar diálogos que assegure, pelo menos, um norte diante do que temos a fazer pela qualidade da pesquisa em Educação no nosso país.

⁸ Artigo publicado no site do jornal “Le Monde Diplomatique Brasil” pelo Prof. Dr. José Marcelino de Rezende Pinto, da Universidade de São Paulo (USP-RP), em que revela os problemas do financiamento (futuro) da educação brasileira. Disponível em: <<https://diplomatique.org.br/o-dramatico-panorama-do-financiamento-do-ensino/>>

Nesse esteio, assumimos como uma preocupação em nosso estudo, dar espaço ao debate sobre a pesquisa em Educação, sem esquecermos da busca pelos nossos objetivos.

O que esperamos além do foco no objeto central da pesquisa, é que possamos, ao mesmo tempo, ampliar horizontes que fomentem outros debates científicos.

Isso significa que podemos, a partir de uma pesquisa em Educação ter uma ampliação do enfoque, pois isso permite explorarmos um fato (objeto de estudo) dentro de um contexto mais amplo.

Com base nessa conjuntura queremos inferir que, uma pesquisa em Educação, não deve se restringir em apenas valorizar a busca pela investigação do objeto de estudo proposto, mas colocar em evidência os fatos que permeiam, muitas vezes de modo secundário, o objeto central de estudo.

O currículo, os saberes docentes, as práticas pedagógicas, entre outros, são temas levantados neste estudo e que podem servir de pressupostos para outras pesquisas, por exemplo.

Essa visão de pesquisa permite nos aproximarmos do que Alves-Mazzotti (2001, p.42) refere-se sobre a pouca teorização dos temas explorados na pesquisa em Educação:

Um indicador bastante correto disso é a despreocupação, cada vez maior, nos projetos e relatórios de pesquisa, de situar o problema proposto no contexto mais amplo da discussão acadêmica sobre o tema focalizado. Isso se verifica tanto pela falta de uma introdução que proporcione um “pano de fundo” às questões focalizadas quanto pela ausência de comparações entre os resultados obtidos e aqueles originados por outros estudos relacionados ao tema, ou ainda, entre os resultados e as implicações de alguma teoria.

Além da visão reducionista que a pesquisa em Educação pode gerar ao focar em um único objeto, devemos considerar que essa redução também traz prejuízos para a divulgação dos resultados uma vez que restringe o público leitor.

Esse processo de construção de um maior rigor da pesquisa em Educação, de acordo com André (2001), tem o intuito de potencializar suas qualidades e é importante para dar sentido e maior relevância e aplicabilidade dos estudos envolvidos nesse campo.

De acordo com Alves-Mazzotti (2001, p. 48):

A aplicabilidade dos conhecimentos na área da educação depende do desenvolvimento de teorias próprias, da seleção adequada de procedimentos e instrumentos, da análise interpretativa dos dados, de sua organização em padrões significativos, da comunicação precisa dos resultados e conclusões e da sua validação pela análise crítica da comunidade científica.

Compreendemos, também, que a qualidade da pesquisa em Educação deve ter rigor quanto aos seus elementos teórico/metodológicos a fim de que sua relevância esteja alicerçada em bases sólidas do conhecimento científico.

Entretanto, lembramos que definimos como **objetivo geral** da pesquisa, analisar os conceitos de Paisagem presentes nos documentos curriculares oficiais brasileiros, nas esferas federal, estadual e municipal.

Acompanhado pelo objetivo geral, os **objetivos específicos** estabelecidos são: levantar e analisar os conceitos de Paisagem expostos nos referenciais curriculares das esferas federal, estadual e municipal; estabelecer comparações entre tais conceitos, apresentados nos referidos documentos; apresentar o contexto em que tais documentos curriculares foram elaborados e levantar o modo como o Currículo de Geografia está inserido; apontar correlações entre Currículo de Geografia e aprendizado dos alunos.

Para refletirmos sobre as escolhas metodológicas desta pesquisa a fim de responder aos objetivos traçados, destacamos aqui as contribuições das aulas de “Metodologias da Pesquisa em Educação”, realizadas no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto-SP.

Ao longo dos debates oportunizados pudemos encontrar pensamentos que contribuíram para a (des)construção do nosso projeto de pesquisa.

Segundo Martins (2004, p. 291) a “metodologia é, pois, uma disciplina instrumental a serviço da pesquisa; nela, toda questão técnica implica uma discussão teórica”.

Com base neste contexto, **definimos como suporte metodológico deste estudo a abordagem qualitativa de investigação.**

Nesse sentido, de acordo com Martins (2004, p. 292):

É preciso esclarecer, antes de mais nada, que as chamadas metodologias qualitativas privilegiam, de modo geral, da análise de microprocessos, através do estudo das ações sociais individuais e grupais. Realizando um exame intensivo dos dados, tanto em amplitude quanto em profundidade, os métodos qualitativos tratam as unidades sociais investigadas como totalidades que desafiam o pesquisador.

A abordagem qualitativa traz consigo uma característica importante, já mencionado como um norte desta pesquisa, que é a *busca do pesquisador em aproximar-se dos dados*.

Assim, enfatizamos que quanto mais o pesquisador se propõe a ampliar o debate dentro de sua pesquisa, maiores as possibilidades de abarcar sentidos importantes ao objeto central do estudo.

Além disso, outra característica está na *aproximação do pesquisador e o objeto de estudo*. Mesmo que esta pesquisa também analisa um referencial bibliográfico cuidadosamente construído e, também documentos oficiais brasileiros, ela está totalmente enraizada e conectada com o cotidiano do pesquisador.

Com uma década em sala de aula, entendemos que o ambiente escolar oferece como um todo detalhes que merecem investigação.

Nesse sentido evidenciamos, também, que a relação da pesquisa com o ambiente escolar torna esta dissertação oportuna para pensarmos em melhorias à Educação e ao Ensino de Geografia.

A pesquisa em Educação, utilizando-se de um espaço privilegiado como o ambiente escolar para sua realização e/ou “inspiração”, não é apenas uma questão óbvia, mas uma valorização ao professor/pesquisador.

Contudo, a escola como ambiente de pesquisa pode e deve existir sob a perspectiva de melhoria na Educação, seja ela na Educação Básica ou no Ensino Superior.

Sobre a importância do objeto de investigação e o ambiente do pesquisador, Bogdan e Biklen (1994, p. 48) salientam que:

Os investigadores qualitativos frequentam os locais de estudo porque se preocupam com o contexto. Entendem que as ações podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência. Os locais têm de ser entendidos no contexto da história das instituições a que

pertencem. Quando os dados em causa são produzidos por sujeitos, como no caso de registos oficiais, os investigadores querem saber como e em que circunstâncias é que eles foram elaborados.

Outra característica é a *flexibilidade dos processos metodológicos* sob a perspectiva qualitativa.

Dentre as possíveis, **propusemos utilizar a pesquisa bibliográfica e documental**, por possibilitarem um amplo alcance de conhecimento, auxiliando também na construção ou na melhor definição conceitual de todos os aspectos envolvidos nesta pesquisa: História do Pensamento Geográfico, Geografia Escolar, Paisagem, Currículo e Metodologia.

No entanto, André e Lüdke (1986, p. 01-02) contribuem destacando que:

[...] é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele. Em geral isso se faz a partir do estudo de um problema, que ao mesmo tempo desperta o interesse do pesquisador e limita sua atividade de pesquisa a uma determinada porção do saber, a qual ele se compromete a construir naquele momento. Trata-se, assim, de uma ocasião privilegiada, reunindo o pensamento e ação de uma pessoa, ou de um grupo, no esforço de elaborar o conhecimento de aspectos da realidade que deverão servir para a composição de soluções propostas aos seus problemas.

Ao conduzirmos a metodologia de análise documental dentro da abordagem qualitativa de pesquisa, demonstramos ser uma técnica relevante na abordagem dos dados.

A opção dos documentos utilizados nesta pesquisa não é incidental, mas busca responder aos objetivos traçados.

Ainda sobre o percurso da análise documental, Lüdke e André (1986, p. 39) afirmam que os documentos

[...] constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte “natural” de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto.

Preconizamos, também, a pesquisa bibliográfica por nos oferecer recursos teórico-metodológicos adequados. As teses e Dissertações, Artigos, Livros, Capítulos, dentre outros, fomentaram a leitura crítica e reflexiva deste trabalho.

E, nesse esforço em construir e compartilhar o conhecimento como possibilidades na resolução de problemas, entendemos que ao trabalharmos com o conceito de Paisagem em nossa pesquisa, quisemos trazer ao debate não somente inquietações sobre tal conceito, mas colocar interrogações e explorar outras perspectivas de estudo que possam contribuir para o ensino de Geografia, na formação de professores de Geografia e na Educação em geral.

Enfim, compreendemos que no percurso deste estudo, a metodologia não é cometida somente de técnicas, descrição da coleta de dados e sua apresentação.

Ela exige que o pesquisador deixe claro não apenas o caminho da pesquisa, mas as “pedras”, os desvios, as “curvas” que uma pesquisa naturalmente vivencia.

2.2. Levantamento documental: currículos oficiais.

Propor a descrição e análise dos principais documentos curriculares das esferas federal, estadual e municipal, independentemente da finalidade, é um grande desafio por si só, pois sabemos a diversidade de variantes que compõe um documento oficial que norteia a Educação de um país.

E mais desafiador ainda, é propor a discussão do Currículo no Brasil mediante recentes mudanças que causaram, no mínimo, fortes discussões nos mais diversos campos da Educação.

Este estudo não tem o intuito em apresentar teorias curriculares, mesmo que esta seção trate do assunto. Ainda assim, sentimos necessidade em expor na introdução desta pesquisa a concepção de Currículo que defendemos e acreditamos ser adequado aos princípios democráticos de Educação.

Não temos intenção em esgotarmos assuntos que cercam a temática do Currículo, uma vez que nosso foco é analisar como o conceito de Paisagem está exposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais, na Base Nacional Comum

Curricular, no Programa São Paulo Faz Escola e nos Parâmetros Curriculares do Município de Ribeirão Preto - SP.

Porém, como apontamos em outros momentos, é importante respondermos aos objetivos da pesquisa, mas, ao mesmo tempo, termos o compromisso em fomentar outros debates no campo da pesquisa educacional.

Como mencionamos no início deste trabalho, a experiência docente nos trouxe um grande repertório quanto ao modo como o Currículo de Geografia é desenvolvido, sobretudo nos anos finais do Ensino Fundamental e, também, no Ensino Médio.

Todavia, definimos analisar o recorte curricular dos anos finais do Ensino Fundamental, pois além de ser o campo recente em que atuamos como docente e por ser a etapa em que os alunos tomam contato, em grande parte das escolas, com professores especialistas, também entendemos ser importante manter a possibilidade de analisar o Currículo em todas as esferas.

Afirmamos isto, pois se tivéssemos optado em avaliar também o Ensino Médio, não haveria a possibilidade de analisar o Currículo municipal de Ribeirão Preto-SP, uma vez que esta etapa escolar é de responsabilidade dos Estados e da União, de acordo com a Constituição Federal de 1988, ratificada pela LDB em 1996.

Outro aspecto que reforça e explica a opção do recorte diz respeito ao próprio conceito de Paisagem que aparece como estruturante ao ensino de Geografia em todos os anos da etapa dos anos finais do ensino fundamental, sobretudo no Currículo do 6º ano.

Além das dificuldades empreendidas na análise dos Currículos, outros fatores também exerceram desconfortos durante a pesquisa como, por exemplo, o acesso aos documentos.

Imaginamos que tais documentos, dada sua importância, deveriam estar acessíveis de modo prático e rápido. Entretanto, esta não foi a maneira como buscamos contato.

Com exceção aos PCN's e a BNCC, tanto o currículo paulista como o de Ribeirão Preto-SP ficam relativamente restritos ao quadro de profissionais que trabalham nestas duas esferas. Ou seja, para ter acesso aos documentos estaduais e municipais foi indispensável recorrer à colegas de profissão que atuam nestes setores.

Mesmo tendo percalços dos quais naturalmente uma pesquisa científica se depara, procuramos a todo instante manter o foco em responder àquelas inquietações que nos levaram a desenvolver o estudo.

Contudo, destacaremos a seguir, em consonância com nossos objetivos, o contexto em que tais documentos curriculares foram elaborados e levantar o modo como o Currículo de Geografia está inserido.

2.3. Parâmetros Curriculares Nacionais.

A década de 1990 foi um importante marco temporal nas discussões acerca da construção de parâmetros curriculares no Brasil.

O cenário de redemocratização política do país apontava para uma discussão necessária no campo educacional, ainda que resguardado pelo quadro neoliberal vigente, mas com intenções de se criar um norte e de traçar metas mais concretas.

Ainda neste período, com a criação do Conselho Nacional de Educação (CNE) pela Lei nº 9.131/95 e, posteriormente, a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96 (LDB), impulsionaram de vez o comprometimento do Ministério da Educação (MEC) com as reformulações no sistema educacional.

Figura 2 – Parâmetro Curricular de Geografia

PCN de Geografia (5ª a 8ª séries), 2019. Fonte: Arquivo pessoal.

O recém-criado CNE tinha como proposta em relação ao MEC “ajudá-lo a ver sob diferentes ângulos suas propostas para educação, possibilitando-lhe assim uma aproximação maior da realidade nacional” (LÜDKE, 1998, p. 35).

A nova LDB tornou-se um suporte importante para aqueles que se propuseram discutir a criação de diretrizes curriculares à Educação.

Especialistas, acadêmicos e professores, membros do Conselho Nacional de Educação e do próprio Ministério da Educação estabeleceram diversos pareceres até que em 1996 tem fim a elaboração da primeira versão dos Parâmetros Curriculares Nacionais (anos iniciais do ensino fundamental).

Mesmo com a participação abrangente de órgãos governamentais, de instituições de ensino e de especialistas em Educação, Bonamino e Martínez (2002, p. 371) apontam alguns desencontros na concretização dos objetivos na elaboração dos PCN's:

Quem conhece os PCNs pode perceber claramente a distância existente entre o que poderia ser um conjunto de conteúdos mínimos e obrigatórios para o ensino fundamental, ou uma proposta de diretrizes curriculares, e uma complexa proposta curricular, que contém diretrizes axiológicas, orientações metodológicas, critérios de avaliação, conteúdos específicos de todas as áreas de ensino e conteúdos a serem trabalhados de modo transversal na escola.

Com a aparente divergência na elaboração dos PCN's, este documento serviu como uma forma de garantir a fixação de diretrizes curriculares e a reafirmação da importância das propostas pedagógicas de cada unidade escolar.

Dois anos após a primeira versão, o Ministério da Educação lança os PCN's para os anos finais do ensino fundamental. De acordo com Bonamino e Martínez (2002, p. 378):

O extenso documento que explicita a proposta de reorientação curricular para os anos finais do ensino fundamental, elaborado pela Secretaria de Educação Fundamental do MEC, foi publicado em 1998. É composto por dez volumes, organizados da seguinte forma: um é introdutório, oito são referentes às diversas Áreas de Conhecimento do terceiro e do quarto ciclos do ensino fundamental (Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências Naturais, Educação Física, Arte e

Língua Estrangeira), e o último volume trata dos Temas Transversais, que envolvem questões sociais relativas a: Ética, Saúde, Orientação Sexual, Meio Ambiente, Trabalho e Consumo e Pluralidade Cultural.

Em 2000, o MEC finaliza a construção dos parâmetros curriculares de mais uma etapa da educação básica com o PCN (Ensino Médio).

O documento é composto em quatro partes, sendo elas: Primeira: Bases Legais: texto que remete as leis e propostas que fundamentam o (“novo”) Ensino Médio. Segunda: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias: composto por Língua Portuguesa, Literatura, Línguas Estrangeiras, Artes e Educação Física. Terceira: Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias: conhecimentos de Biologia, Física, Matemática e Química. E quarta: Ciências Humanas e suas Tecnologias: formada por Geografia, História, Filosofia e Sociologia.

Dada a finalidade perseguida nesta pesquisa, analisamos na Seção 3 somente o PCN de Geografia para os anos finais do Ensino Fundamental.

Ainda sobre os PCN's, ressaltamos que por ser um documento criado há duas décadas e por ter sido amplamente divulgado, não encontramos dificuldades em acessá-lo.

Este documento pode ser encontrado com facilidade em diversas bibliotecas, acervos públicos e particulares, e no site do Ministério da Educação, com todas as versões para *download*⁹.

2.4. Base Nacional Comum Curricular.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento recentemente apresentado pelo Ministério da Educação que, apesar de não estar explícito em seu texto inicial, tem como característica suplantam os Parâmetros Curriculares Nacionais.

O processo efetivo de sua preparação deu-se ainda no governo Dilma Rousseff, em 2015, que por meio do Conselho Nacional de Educação, elaborou audiências públicas com a prerrogativa de debater o documento.

⁹ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pnaes/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12657-parametros-curriculares-nacionais-5o-a-8o-series>

Após vários pareceres (muitos deles “controversos”), o documento foi homologado em duas etapas, ambos no governo Michel Temer.

A primeira homologação ocorreu em dezembro 2017¹⁰, caracterizando um novo Currículo ao Ensino Infantil e Ensino Fundamental.

Figura 3 – BNCC

BNCC, 2019. Fonte:

<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>

No ano seguinte, o documento foi finalizado com a homologação do Currículo para o Ensino Médio¹¹, encerrando assim, todas as etapas da educação básica.

O documento da BNCC traz explicitamente em sua *Introdução*, as ideias e o devido aporte legal que sustentaram sua implementação:

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que

¹⁰ Portaria nº 1.570, publicada no D.O.U. (Diário Oficial da União) de 21/12/2017, Seção 1, Pág. 146.

¹¹ Resolução de Nº 4 publicada no D.O.U. (Diário Oficial da União) de 17/12/2018, Seção 1, Pág. 120.

preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996)¹, e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN)² (BRASIL, 2017, p. 7).

O documento referente aos anos finais do Ensino Fundamental é composto pelas áreas de Linguagens, Matemática, Ciências Humanas, Ciências da Natureza e Ensino Religioso.

A Geografia aparece juntamente com o ensino de História, compondo a área de Ciências Humanas.

A seguir, expomos o currículo de Geografia na BNCC para os anos finais do Ensino Fundamental, de acordo com figura elaborada por Souza (2018, p. 57):

Figura 4 - A estrutura da Geografia na BNCC nos anos finais do Ensino Fundamental

A área de Ciências Humanas traz como objetivo desenvolver no aluno a capacidade de contextualizar-se no tempo e no espaço.

Dentro deste cenário, o ensino de Geografia visa trabalhar o desenvolvimento do raciocínio geográfico, sendo ele uma forma do discente aprender que também produz espaço e que por isso, deve exercer seus direitos de cidadão.

Para trabalhar tais metas, a BNCC dividiu a Geografia em cinco unidades temáticas.

Na unidade “O sujeito e o seu lugar no mundo”, o foco é a identidade. Desde os jogos e brincadeiras na Educação Infantil, com a valorização do “outro” por meio do convívio social nos anos iniciais do ensino fundamental e com a percepção de identidade com o mundo ao final do ciclo, o aluno pode compreender melhor seu papel na sociedade.

Já em “Conexões e escalas” a proposta é trabalhar com a vinculação da sociedade e o meio físico natural em diferentes escalas, sendo elas local, regional ou global.

Em “O mundo do trabalho”, tem como abordagem os processos e técnicas das mais diversas sociedades, seja no campo ou na cidade.

Por sua vez em “Formas de representação e pensamento espacial”, trabalha-se com a aplicação de uma ferramenta muito importante à Geografia, como os Mapas.

Com o desenvolvimento de *softwares*, satélites, Sistemas de Informação Geográfica (SIG), entre outros, o objetivo é reconstruir novas formas de representação gráfica, incluindo os próprios mapas.

Por fim, mas não menos importante, temos a unidade “Natureza, ambientes e qualidade de vida”. Além de desenvolver os conteúdos relacionados a Geografia Física, o tema traz para a discussão a maneira como os seres humanos vêm arquitetando sua relação com o meio.

Enfim, é desse modo que a Geografia Escolar apresenta-se dentro da atual estrutura curricular do país.

Seguindo essa proposta e necessitando de ampla divulgação e consequente aceitação da população, que o Governo Federal disponibiliza em seu portal na internet a versão para *download*¹² do referido documento.

¹² Disponível em:

<<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#fundamental/geografia>>.

2.5. “Programa São Paulo Faz Escola”

Figura 5 – Cadernos do Professor do “Programa São Paulo Faz Escola”

Cadernos do Professor, volume 4, “Programa São Paulo Faz Escola”. 2019. Fonte: <https://www.educacao.sp.gov.br/sao-paulo-faz-escola>.

Do mesmo modo em que os referenciais curriculares que norteiam a educação básica do país passaram por mudanças entre o final da década de 1980 até o final da década de 1990, dentro do processo de redemocratização política, até as reformas instauradas pela BNCC para atender as demandas globais da Educação no século XXI, o Estado de São Paulo também seguiu as mesmas premissas na construção de seu próprio Currículo.

Ainda nos governos ditatoriais, Estados e municípios tinham relativa autonomia para desenvolver suas propostas curriculares. Mesmo com variadas nomenclaturas, os currículos deveriam propor conteúdos que necessariamente pudessem estar presentes nos planos de aula dos professores.

No final da década de 1980, a Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP), órgão ligado à Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo (SEESP), elaborou um dos primeiros Currículos pós-ditadura.

O documento surgiu em substituição aos guias curriculares que vigoravam desde a década de 1970, denominados como “Verdões”, que recebiam este nome não apenas por terem a cor verde na capa, mas também por simbolizarem o período ditatorial (SOUZA, 2018).

Com a homologação dos PCN’s no ano de 1998 (todos os ciclos) pelo Ministério da Educação, o currículo dos Estados e municípios começaram a passar por intensas revisões no intuito em adequar-se aos novos desafios.

Após quase uma década do lançamento dos PCN's, a secretaria de educação paulista divulga dez metas para melhoria da qualidade do ensino das escolas estaduais, sendo elas:

1. Que todos os alunos sejam alfabetizados até o final do segundo ano de escolaridade;
2. Redução em 50% da taxa de reprovação na 8ª série;
3. Redução em 50% da taxa de reprovação no ensino médio;
4. Implantação de programas de recuperação de aprendizagem nas séries finais de todos os ciclos;
5. Aumento de 10% nos índices de desempenho do ensino fundamental e médio nas avaliações nacionais e estaduais;
6. Atendimento da demanda de jovens e adultos de ensino médio com currículo profissionalizante diversificado;
7. Implantação do ensino fundamental de nove anos com prioridade à municipalização das séries iniciais – 1ª a 4ª;
8. Programa de Formação Continuada e capacitação das equipes de ensino;
9. Descentralização da merenda escolar nos 30 municípios que ainda não aderiram ao programa;
10. Obras e melhorias de infraestrutura nas escolas (PALMA FILHO, 2010, p.166-167).

E para que tais metas fossem alcançadas, Palma Filho (2010, p.167) destaca as ações que a secretaria da educação estadual desenvolveu a fim de atingir seus objetivos:

1. Incentivos, política de bonificação e avaliação de desempenho;
2. Programa Ler e Escrever – Formação Continuada, orientação curricular (propostas curriculares), professor auxiliar na 1ª série e material de apoio a alunos e professores – 1ª a 4ª séries do ensino fundamental;
3. Programa São Paulo faz Escola – novo currículo e material de apoio a alunos e professores – 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental e Ensino Médio. São as propostas curriculares encaminhadas às escolas no início do ano letivo de 2008;
4. Recuperação da aprendizagem – intensiva nas primeiras seis semanas e paralela ao longo do ano;
5. Criação de função gratificada para professor coordenador pedagógico;
6. Concurso para supervisores e revisão de suas atribuições;
7. Estágio probatório para os novos ingressantes na carreira;
8. Nova gratificação para diretores, vices e supervisores.

De tais ações, destacamos o item 3 para aprofundarmos nossas discussões, pois se trata dos anos finais do ensino fundamental, recorte este que determinamos para nosso estudo.

Após discutidas as metas e ações para a reforma no ensino paulista, a secretaria de educação divulga, em 2007, um documento intitulado “Proposta Curricular do estado de São Paulo”.

Tal proposta, segundo Rossi (2011, p. 66) “visa reforçar a construção de uma leitura do mundo, mais ideologicamente comprometida com a lógica de reprodução ampliada do capital”, itens que não parecem mera coincidência, mas que também fundamentam e estruturam os PCN’s e a BNCC, apontadas anteriormente nesta pesquisa.

Ademais, apresentamos um breve panorama da organização curricular de Geografia de acordo com a Proposta Curricular do estado de São Paulo, a partir da imagem seguinte, elaborada por Souza (2018, p. 54).

Figura 6 – Estrutura do Currículo do estado de São Paulo para Ciências Humanas e suas Tecnologias

Na apresentação do Currículo, o documento trata das ideias inspiradoras e norteadoras com base na proposta curricular do estado.

Aprender a aprender, Currículo e cultura, competências, prioridade em leitura e escrita e o mundo trabalho, são colocadas como estruturas do processo e construção curricular.

A concepção de ensino a ser realizado na área de Ciências Humanas, “nos dias atuais”, compreende as disciplinas de História, Geografia, Sociologia e Filosofia (SÃO PAULO, 2010), tendo como pressuposto a potencialidade de trabalhos interdisciplinares.

Em consonância com os pilares do currículo explanados até aqui, de acordo com Souza (2018, p. 55) o currículo de Geografia institui-se na seguinte proposta:

Figura 7 – Estrutura do Currículo de Geografia para o estado de São Paulo, 2008

Título	Subtítulo	Conceitos destacados no texto
O ensino de Geografia: breve histórico		
Fundamentos para o ensino de Geografia		
Geografia para o Ensino Fundamental (Ciclo II) e o Ensino Médio	Sobre a organização dos conteúdos básicos	Território
		Paisagem
		Lugar
		Educação Cartográfica
	Sobre a metodologia de ensino-aprendizagem dos conteúdos básicos	
	Sobre os subsídios para implantação do currículo proposto	
	Sobre a organização das grades curriculares (série/ano por bimestre): conteúdos associados a habilidades	

Nesta estrutura organizacional que a secretaria da Educação do Estado de São Paulo apostou, por meio de seu Currículo, que os alunos tenham uma formação crítica, ética, humanística (SÃO PAULO, 2010) através da Geografia e de suas possibilidades de integração à demais Ciências e que o professor possa ensinar aos alunos o reconhecimento dos mais diversos tipos de diferenças

socioeconômicas, ambientais e culturais, nas mais variadas escalas (SÃO PAULO, 2010).

Como forma de alinhar-se ao currículo desenvolvido pela BNCC, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo passou a promover, no início de 2019, ações que pudessem encaminhar uma reformulação do currículo paulista.

Para garantir todo empenho e foco nesta mudança, a SEESP não permitiu a entrega dos materiais que costumeiramente são distribuídos em toda a rede no início do ano letivo, argumentando a necessidade de alterações nos materiais para adequar-se às novas propostas da BNCC.

Como forma de orientar o trabalho do professor durante este período de mudanças, a SEESP enviou às escolas um “Guia de transição”, que em certa medida afirma que

Em 2019, um ano de transição, os materiais de apoio devem ser reconstruídos à luz da Base Nacional Comum Curricular - BNCC e do Currículo Paulista, que representa um novo período educacional, marcado pelo regime de colaboração entre o Estado e os Municípios.

Reafirmando os esforços desta Secretaria no sentido de apoiá-los e mobilizá-los em seu trabalho, atribuindo significado e assegurando a construção colaborativa, apresentamos o Guia de Transição do São Paulo faz Escola, que tem como objetivo orientar diversas práticas e metodologias em sala de aula, que sirvam como ponto de partida para a construção dos novos materiais em 2020, com a participação de todos (SÃO PAULO, p. 01, 2019).

No segundo semestre de 2019, outra ação do governo do estado foi implementada nas escolas, em consonância com as mudanças previstas e geradas pela BNCC.

Os alunos receberam um novo material de apoio com os conteúdos separados por disciplinas, com orientações de seu total cumprimento no mesmo ano letivo.

Em meio às tentativas do governo paulista na reformulação de seu currículo, fica evidente em alguns atropelos, a falta de um olhar mais cuidadoso e eficiente no gerenciamento da Educação.

Retirar de circulação, de uma hora para outra, os principais materiais de apoio dos alunos e dos professores, enviar tardiamente os conteúdos a serem

desenvolvidos e, pior ainda, enviar somente para os alunos, deixando o professor sem orientações claras e objetivas, parece-nos uma estratégia nociva ao que esperamos, de fato, de uma Educação pública, gratuita e de qualidade.

Queremos destacar também, que o acesso ao Currículo do estado de São Paulo demandou uma busca mais complexa.

Como sua finalidade é atender a rede paulista de ensino, foi necessário contatar professores que atuam em escolas do referido estado para termos acesso a estrutura completa do currículo paulista (incluindo caderno do aluno, caderno do professor e os Guias e orientações de transição).

A seguir, apontamos o modo como o Currículo de Geografia do município de Ribeirão Preto – SP está organizado, buscando responder aos objetivos desta pesquisa.

2.6. Referencial Curricular Municipal de Ribeirão Preto – SP.

Figura 8 - Referencial Curricular Municipal de Ribeirão Preto – SP.

Referencial Curricular Municipal de Ribeirão Preto – SP. 2019. Fonte:
<<https://www.ribeiraopreto.sp.gov.br/files/seducacao/>>

O município de Ribeirão Preto – SP está localizado a pouco mais de trezentos quilômetros da capital do estado. Encontra em sua agricultura a base sólida da economia local, que resistente ao tempo, procurou no Café e em seguida, na Cana de Açúcar, sua afirmação em diferentes escalas, do local ao global.

Contudo, nos dias atuais, a economia do município carrega marcas de seu tempo, e vê no comércio e na prestação de serviços uma oportunidade em manter-se em destaque entre os municípios brasileiros.

Figura 9 – PIB per capita

Fonte: IBGE, 2019.

A formação do município acontece em meados do século XIX, quando José Mateus dos Reis, proprietário da Fazenda das Palmeiras, resolve doar parte de suas terras para única e exclusiva finalidade em construir uma capela em homenagem à São Sebastião das Palmeiras¹³.

Daí em diante, em meio ao apogeu da agricultura cafeeira no interior paulista, rapidamente sai da condição de Distrito, título outorgado pela Lei Provincial n.º 51, de 02-04- 1870, no município de São Simão, para Vila em 1871 e, município em 1874¹⁴.

Embora tenha sido uma área de existência indígena, a formação do povoamento do município constituiu-se basicamente entre brancos (europeus), negros (escravos, oriundos do continente africano) e mestiços.

¹³ RIBEIRAO PRETO E SEUS FUNDADORES. Disponível em: <<https://www.ribeiraopreto.sp.gov.br/crp/i71fundadores.php>>. Acesso em: 01 abr. 2019.

¹⁴ RIBEIRAO PRETO E SEUS FUNDADORES. Disponível em: <<https://www.ribeiraopreto.sp.gov.br/crp/i71fundadores.php>>. Acesso em: 01 abr. 2019

A confirmação da existência indígena em nossa região, ocorreu com as escavações arqueológicas iniciadas na década de 1960. Em escavações realizadas nos municípios paulistas de São Simão, Batatais, Sertãozinho, Cajuru, Barrinha e nos vales dos rios Tamanduá, Sapucaí e Pardo foram encontrados artefatos de pedra polida, madeira, osso, cerâmica e urnas funerárias. Alguns pesquisadores afirmam que a etnia “Kayapó” ou Bilreiro era o grupo dominante de toda essa região, baseando-se mais em documentos da época do que no material arqueológico encontrado. Temos, por exemplo, relatórios de bandeirantes ou cartas de sesmarias referindo-se à ocupação da região situada entre os rios Pardo e Sapucaí, os quais relatam a existência de parte da grande nação Macro-Jê, que aqui denominamos Kayapó. Eram seminômades e deslocavam-se em busca de alimentos, dividindo-se em subgrupos e formando várias aldeias (LASTÓRIA, 2008, p. 16).

A crise que atingiu o mundo no final da década de 1920, afetou diretamente a economia cafeeicultora que aos poucos foi identificando em outras atividades agrícolas uma forma de renovação.

Já na década de 1970, o estado de São Paulo se destacava na produção da cana de açúcar que gradativamente foi substituindo não só a economia local, mas a organização da sociedade em geral.

Com o advento da chamada Revolução Verde¹⁵, o sistema agrícola brasileiro se altera. A mecanização do campo, o investimento em sementes e defensivos agrícolas, pesquisa com transgênicos, entre outros, foram medidas que impactaram na agricultura nacional, sobretudo na produção da cana de açúcar do interior do estado de São Paulo.

No campo educacional, assim como ocorrido no estado de São Paulo, o município investiu na reformulação curricular após o período da ditadura militar.

Dentro da perspectiva dos ideários neoliberais, a partir da década de 1990, o município buscou adaptar-se aos Parâmetros Curriculares Nacionais e ao Currículo do Estado de São Paulo.

Assim, no ano de 2011, a secretaria da Educação de Ribeirão Preto – SP coloca em prática em sua ampla rede escolar o Referencial Curricular Municipal para os anos iniciais do ensino fundamental.

¹⁵ Saiba mais em: <<http://www.revolucaoverde.org/>>.

O referido documento divide-se em cinco capítulos. Após a “*Apresentação*”, o primeiro capítulo trata dos outros documentos que respaldam legalmente sua construção.

O segundo capítulo revela a organização curricular proposta à rede. Nele, por meio das *Áreas de Conhecimento*, o currículo caracteriza-se nas áreas de Língua e Linguagem; Raciocínio Lógico-Matemático; Sócio-Histórica e Cultural; Ciências Naturais e Arte e Movimento.

No terceiro momento, o documento apresenta a Proposta Pedagógica que tem como proposta auxiliar os “educadores para o desenvolvimento de um processo de ensino que possa mediar, transformar e (re)significar o cotidiano escolar” (SECRETARIA DA EDUCAÇÃO, 2011, p. 14). Além disso, neste capítulo são apresentados os objetivos gerais e específicos por área de conhecimento e por ano escolar.

No capítulo 4, o documento apresenta a Proposta Metodológica. São discussões sobre estratégias de ensino que orienta o planejamento do professor e abre caminhos para novas formas de interação e intervenção com o aluno.

Por fim, Avaliação, é o tema do capítulo 5. Sempre visto com muita tensão, este assunto apesar de constantemente polemizado, é um campo amplo em oportunidades para minimizarmos alguns problemas da Educação brasileira.

De acordo com (SECRETARIA DA EDUCAÇÃO, 2011, p. 59),

A avaliação deve representar um compromisso com a aprendizagem no acompanhamento constante do desenvolvimento dos alunos, identificando dificuldades e avanços deste processo com o fim de auxiliar a aprendizagem e ser um instrumento que possibilite ao professor planejar e replanejar o seu trabalho.

Anos mais tarde, a secretaria municipal divulga a versão do Referencial Curricular para os Anos Finais do Ensino Fundamental.

Sua organização está estruturada de modo diferente dos referenciais curriculares para os anos iniciais.

No início, o documento refere-se a importância da construção do referencial curricular para os anos finais do ensino fundamental. Relata que sua elaboração é fruto da cooperação entre a Secretaria Municipal de Educação, a equipe pedagógica e os docentes (SECRETARIA DA EDUCAÇÃO, 2017).

Em seguida, o texto trata dos marcos legais como a Constituição de 1988, a LDB (9394/96) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que fundamentam a construção e a aplicabilidade dos referenciais curriculares municipais.

A concepção sobre avaliação segue os mesmos padrões daqueles inseridos no documento para os anos iniciais do ensino fundamental, do qual citamos nesta Seção.

Ainda dentro do tema “Avaliação”, o documento traz uma narrativa sobre a forma como a secretaria municipal de Educação passou a avaliar todas as escolas da rede a partir da elaboração dos parâmetros curriculares.

Em 2009, a rede municipal de ensino instituiu a Avaliação Interna da Rede (AVIR). Trimestralmente, os alunos foram avaliados de acordo com as habilidades e capacidades, sendo essas mensuradas a partir dos objetivos e conteúdos traçados pelos professores durante cada trimestre (SECRETARIA DA EDUCAÇÃO, 2017).

Esse tipo de avaliação resultou, no ano de 2013, em uma nova forma para levantamento de dados, conhecida como SABER.

Com um caráter interdisciplinar, diferentemente do modo como vinha sendo aplicada, esta avaliação trimestral tinha como objetivo levantar dados globais dos alunos, sem caracterizá-los por áreas do conhecimento.

A partir de 2017, o sistema de avaliação municipal fez mais uma alteração em sua estrutura, agora buscando valorizar o processo de ensino-aprendizagem e a prática docente.

Desse modo, os dados passaram a ser coletados por meio de uma avaliação diagnóstica elaborada nos meses de março e novembro, com a finalidade de auxiliar o professor na elaboração de seu trabalho no início do ano letivo, podendo refletir sobre seu processo ao final do mesmo ano.

Por fim, o documento apresenta uma breve caracterização das áreas de conhecimento e suas devidas disciplinas estruturantes, conforme apresentamos na figura abaixo.

Figura 10 – Estrutura Curricular do município de Ribeirão Preto – SP para os anos finais do ensino fundamental

Fonte: Referencial Curricular de Ribeirão Preto – SP.

Em cumprimento a Lei 10.639/03 que assegura o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana como conteúdos a serem incluídos nos referenciais curriculares, o documento em suas páginas finais, na *Parte Diversificada*, discute a inserção dos temas afro-brasileiros, mas também, trata de outros assuntos como Educação Patrimonial.

Encerrando o documento são apresentadas as referências bibliográficas gerais, por área de conhecimento e por cada disciplina.

Em agosto de 2019, a Secretaria de Educação Municipal lançou em seu site oficial¹⁶ uma *versão em construção* do novo referencial curricular, embasado nas mudanças ocorridas a partir da homologação da BNCC.

De acordo com o referido documento (SECRETARIA DA EDUCAÇÃO, 2019, p.6)

Desde a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – em vinte de dezembro de 2017, bem como da Resolução CNE/CP nº 2/2017, publicada no Diário Oficial da União, em vinte e dois de dezembro de 2017 – o município de Ribeirão Preto planejou e realizou ações para adequar e atualizar seus documentos curriculares à BNCC [...]

¹⁶ Site da Secretaria Municipal de Educação: <https://www.ribeiraopreto.sp.gov.br/portal/educacao/>.

Além da preocupação em adequar-se aos preceitos curriculares lançados pela Base Nacional Comum Curricular como apontado na introdução deste documento, também existe uma outra preocupação em discutir de que modo o aluno do século XXI será atravessado por esta proposta.

Além da necessidade de adequação dos documentos educacionais de nossa cidade à Base, vale ressaltar a necessidade também de atualizá-los a partir do novo perfil dos estudantes que a rede municipal recebe: crianças, jovens e adultos que vivem em um mundo globalizado, cuja velocidade e o acesso à informação tornaram-se mais amplos; estudantes cujas atividades cognitivas e socioemocionais são mais ativas e diferenciadas e, ao mesmo tempo, cujas interações culturais são, acentuadamente, mais diversificadas e as singularidades mais intensificadas (SECRETARIA DA EDUCAÇÃO, 2019, p.6).

Explicitados tais preocupações, a apresentação do documento ainda traz os princípios e fundamentos teóricos utilizados em sua elaboração, a concepção de Currículo do qual se baseia e os planos e metas traçados para a Educação Infantil, Fundamental e de Jovens e Adultos (EJA).

Em seguida, o novo referencial municipal apresenta com maior profundidade como cada etapa escolar deve ser desenvolvida.

No que se refere, especificamente ao Currículo de Geografia, o documento exhibe inicialmente um breve histórico sobre a consolidação da ciência geográfica.

Sobre a Geografia no Brasil, o documento ressalta marcos importantes na década de 1930 como o surgimento da Universidade de São Paulo (USP), o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e a Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB).

Tais instituições foram preponderantes no avanço de pesquisas e na formação de professores na área de Geografia.

Ressalta também o papel fundamental dos PCN's como um documento norteador do "como" e o "que" ensinar em Geografia.

Por fim, a nova proposta curricular municipal de Ribeirão Preto-SP traz uma análise das propostas da BNCC que foram incorporadas ao texto, para, em seguida, apresentar o quadro curricular de Geografia, do 1º ao 9º ano.

Assim como apontamos nos referenciais curriculares do “Programa São Paulo Faz Escola”, queremos destacar também, que o acesso ao Currículo municipal de Ribeirão Preto - SP demandou uma busca mais empenhativa.

Como seu intento é a rede municipal de ensino, foi necessário contatar professores que atuam em escolas públicas do município para ter acesso ao documento curricular vigente, pois o mesmo não encontra-se na íntegra no site da prefeitura.

Entretanto, a nova proposta curricular lançada recentemente foi encontrada sem muitos problemas, provavelmente pelo fato de ser uma edição ainda em construção, necessitando de consulta pública e, conseqüentemente, novos pareceres para futura aprovação.

Ainda sobre o Referencial Curricular Municipal em construção, ressaltamos que por tratar-se de um documento exposto recentemente para consulta pública e por sua elaboração ainda estar em andamento, optamos por não analisar o Currículo de Geografia e suas possíveis relações com o conceito de Paisagem.

Após esta discussão sobre a breve história da elaboração dos currículos e suas atuais estruturas, seja na esfera federal, estadual ou municipal, a seguir, analisamos o conceito de Paisagem presente nos principais referenciais curriculares expostos nesta seção.

3. ANÁLISE DOS DADOS: O CONCEITO DE PAISAGEM E OS CURRÍCULOS OFICIAIS.

3.1. O conceito de Paisagem e o PCN de Geografia dos ciclos três e quatro do Ensino Fundamental.

Conforme situamos nesta pesquisa, os Parâmetros Curriculares Nacionais foi um documento elaborado ao final da década de 1990, alinhado a uma política neoliberal de Educação.

Ainda assim, dentro de um cenário político que naquele período buscava a capitalização da Educação por meio do mercado privado, sobretudo externo, os PCN's tiveram um importante papel em propor um novo horizonte à educação brasileira.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental, como é denominado o documento, refere-se ao ensino de 5ª a 8ª série.

Naquele momento vigorava-se o ensino por seriação, e que posteriormente foi substituído pela Lei Nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006¹⁷, que estabelece a duração de nove anos para o ensino fundamental, com obrigatoriedade de matrícula a partir dos 6 anos de idade.

Nos parâmetros curriculares de Geografia, em sua apresentação, o documento relata o que se pretende com o ensino desta disciplina.

A Geografia, na proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais, tem um tratamento específico como área, uma vez que oferece instrumentos essenciais para a compreensão e intervenção na realidade social. Por meio dela podemos compreender como diferentes sociedades interagem com a natureza na construção de seu espaço, as singularidades do lugar em que vivemos, o que o diferencia e o aproxima de outros lugares e, assim, adquirir uma consciência maior dos vínculos afetivos e de identidade que estabelecemos com ele. Também podemos conhecer as múltiplas relações de um lugar com outros lugares, distantes no tempo e no espaço e perceber as relações do passado com o presente (BRASIL, 1998, p. 15).

¹⁷ Documento na íntegra:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20042006/2006/Lei/L11274.htm>.

Em seguida, o documento destaca o conceito de Paisagem como importante conhecimento geográfico, um componente curricular fundamental.

Com isso, damos validade ao objeto de estudo que propomos nesta pesquisa uma vez reconhecido seu valor, pois não se trata somente de um conteúdo a ser desenvolvido, mas um conceito que fundamenta a história da ciência geográfica e a Geografia escolar.

De acordo com os parâmetros curriculares,

No que se refere ao ensino fundamental, é importante considerar quais são as categorias da Geografia mais adequadas para os alunos em relação a essa etapa da escolaridade e às capacidades que se espera que eles desenvolvam. Assim, “espaço” deve ser o objeto central de estudo, e as categorias “território”, “região”, “paisagem” e “lugar” devem ser abordadas como seu desdobramento (BRASIL, 1998, p. 27).

Ao determinar Paisagem como um conceito curricular, o documento procura posicionar-se quanto ao o que se entende por Paisagem caracterizando, também, a referência das correntes ideológicas da história do pensamento geográfico do(s) qual(is) se baseiam.

[...] A categoria paisagem, porém, tem um caráter específico para a Geografia, distinto daquele utilizado pelo senso comum ou por outros campos do conhecimento. É definida como sendo uma unidade visível do território, que possui identidade visual, caracterizada por fatores de ordem social, cultural e natural, contendo espaços e tempos distintos; o passado e o presente. A paisagem é o velho no novo e o novo no velho! Por exemplo, quando se fala da paisagem de uma cidade, dela fazem parte seu relevo, a orientação dos rios e córregos da região, sobre os quais se implantaram suas vias expressas, o conjunto de construções humanas, a distribuição de sua população, o registro das tensões, sucessos e fracassos da história dos indivíduos e grupos que nela se encontram. É nela que estão expressas as marcas da história de uma sociedade, fazendo assim da paisagem um acúmulo de tempos desiguais (BRASIL, 1998, p. 28).

Além de ser considerado um conceito importante à compreensão da Geografia, a Paisagem também aparece associada, em todas as partes do documento, com as demais categorias de análise da Geografia¹⁸.

¹⁸ Outras categorias: Lugar, Região e Território

Tanto o ciclo três quanto o ciclo quatro estão divididos por eixos temáticos dos quais os conteúdos foram diluídos em cada um deles.

O ciclo três caracteriza-se pela fase em que o professor deve desenvolver com o aluno, entre outros fatores, os conteúdos referentes aos principais conceitos da Geografia.

Nesse sentido, o texto deixa claro sobre a importância de determinados conteúdos, pois “procurou-se delinear um trabalho a partir de algumas categorias consideradas essenciais: paisagem, território, lugar e região” (BRASIL, 1998, p. 39).

Assim como no ciclo três, o conceito de Paisagem também é destaque no texto para o ciclo quatro. No item “Ensino e aprendizagem”, o documento, numa tentativa de dar sequência ao que foi trabalhado no ciclo três, informa como o conceito deve ser pensado para este ciclo.

Nesse sentido a leitura da paisagem neste quarto ciclo é profundamente agregada a novos valores, valores que são construídos e desconstruídos, conforme interesses de atores sociais. A paisagem é uma imagem que revela conteúdos de uma dinâmica que combina muito tempo, muitas ações e decisões. É dessa forma que o jovem deve se colocar diante de seus estudos geográficos (BRASIL, 1998, p. 93-94).

Reforçando a importância do conceito de Paisagem como conhecimento geográfico curricular, o texto ainda destaca como objetivo do ensino de Geografia “compreender o espaço, a paisagem, o território e o lugar, seus processos de construção, identificando suas relações, problemas e contradições” (BRASIL, 1998, p. 99).

Ao final, o documento apresenta algumas orientações metodológicas e didáticas dos quais uma delas, o conceito de Paisagem também contribui como suporte investigativo.

As orientações didáticas apresentam a “Leitura da Paisagem” como instrumento de ensino de Geografia em que o aluno possa conhecer melhor o espaço que vive, reconhecendo nas paisagens seus elementos e suas possíveis relações (BRASIL, 1998).

Em suma, ao analisarmos o modo como o conceito de Paisagem está exposto no PCN de Geografia, podemos inferir que sua concepção aproxima-se

daquela discutida pela escola francesa, em que a Paisagem é colocada como a materialização das relações complexas entre o ser humano e a natureza, nas mais diferentes escalas.

Porém, também levantamos no documento uma aproximação do conceito com a corrente do pensamento crítico, ancorando-se em pesquisadores como Milton Santos que representa um coletivo que, ao falarem em valores, atores sociais, marcas da história de uma sociedade, entre outros, mostram que as paisagens são frutos de contradições e que seus sinais não são explicados somente nos aspectos visíveis, mas também nos abstratos.

Assim como citamos na seção 1, a forte influência da Geografia francesa na constituição dos cursos de Geografia no Brasil, sobretudo a partir do ensino de Geografia no Colégio Pedro II, passando pela criação da Universidade de São Paulo na década de 1930, até o processo de redemocratização do país, deram suporte para a inspiração e elaboração dos currículos oficiais do país.

Outro fator de destaque é que mesmo sobre forte influência da Geografia francesa, o movimento de renovação da Geografia na década de 1970 também contribuiu com alternativas mais críticas ao ensino dos principais conceitos geográficos. De acordo com o PCN de Geografia,

Essa nova perspectiva considerava que não bastava explicar o mundo, era preciso transformá-lo. Assim, a Geografia ganhou conteúdos políticos que passaram a ser significativos na formação do cidadão. As transformações teóricas e metodológicas dessa Geografia tiveram grande influência na produção científica das últimas décadas. Para o ensino, essa perspectiva trouxe uma nova forma de interpretar as categorias de espaço, território e paisagem e influenciou, a partir dos anos 80, uma série de propostas curriculares voltadas para o segmento de quinta a oitava séries (BRASIL, 1998, p. 22).

Como vimos, as alterações no pensamento científico e na forma como o ensino é aplicado tornaram-se importantes pressupostos na elaboração curricular no Brasil.

Desse modo, analisamos a seguir, as mudanças propostas ao ensino de Geografia, especialmente o conceito de Paisagem, a partir da criação da Base Nacional Comum Curricular, documento este atualmente destacado como principal norte do currículo nacional.

3.2. O conceito de Paisagem e a BNCC de Geografia dos anos finais do Ensino Fundamental.

A elaboração de um dos documentos mais controversos da educação brasileira nos dias atuais, tem origem desde o processo de redemocratização política do país.

Com o fim do período de ditadura militar, o Brasil despertou-se para a necessidade de criar minimamente um documento que pudesse servir como orientação, um parâmetro geral sobre o ensino.

A partir desse contexto, como visto anteriormente, o Ministério da Educação organizou os PCN's, documento curricular que passou a orientar os conteúdos a serem trabalhados na educação básica.

Em 2010, a Conferência Nacional de Educação (CONAE)¹⁹ discutiu várias situações importantes ao ensino no Brasil. Dentre os debates, houve quem defendia a criação da Base Comum Curricular como parte integrante ao Plano Nacional de Educação (PNE).

Em 14 de dezembro de 2010, na Resolução de nº 7, são fixadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, reforçando a ideia da necessidade de alterações no currículo do país.

Já no CONAE 2014, o que era uma ideia para criação da BNCC, havia se tornado de fato uma proposta concreta e com grandes chances de ser incorporada às pautas políticas nos anos seguintes.

Todavia, em 21 de dezembro de 2017, a Base Nacional Comum Curricular foi homologada pelo Ministério da Educação.

No que tange ao Currículo de Geografia, a BNCC traz em seu texto a importância do ensino de Geografia, presente em todas as etapas da educação básica.

Em relação ao conceito de Paisagem, assim como vimos nos PCN's, a BNCC aponta o valor operacional dos principais conceitos da Geografia, dentre eles, o de Paisagem.

¹⁹ Documento final para download em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico>.

Nessa direção, a BNCC está organizada com base nos **principais conceitos** da Geografia contemporânea, diferenciados por níveis de complexidade. Embora o **espaço** seja o conceito mais amplo e complexo da Geografia, é necessário que os alunos dominem outros conceitos mais operacionais e que expressem aspectos diferentes do espaço geográfico: **território, lugar, região, natureza e paisagem** (BRASIL, 2017, p. 359).

Dentro das propostas de mudanças da Educação para o século XXI como aponta a BNCC, notamos uma mudança significativa quanto aquilo que os documentos acreditam ser os principais conceitos da Geografia.

Enquanto o PCN de Geografia orienta como principais conceitos da Geografia o “espaço”, “paisagem”, “região”, “território” e “lugar”, a BNCC inclui o conceito de Natureza.

Pode parecer uma mudança insignificante, contudo a ampliação de um conceito traz possibilidades que impactam em toda a concepção do Currículo de Geografia.

Tratar o novo conceito como Natureza implica em mudanças estruturais uma vez que a história do pensamento geográfico está calcada em uma relação muito próxima entre o conceito de Natureza e os demais, sobretudo ao conceito de Paisagem.

Aliás, como apontamos anteriormente nesta pesquisa, a palavra Natureza aparece em todas as definições do conceito de Paisagem, independente da escola do pensamento geográfico.

Ao analisarmos as cinco unidades temáticas da BNCC de Geografia, observamos que o termo Paisagem aparece somente na unidade **Conexões e Escala** retratado como uma ferramenta que pode auxiliar na compreensão da escala local/global.

Em **Conexões e escalas**, a atenção está na articulação de diferentes espaços e escalas de análise, possibilitando que os alunos compreendam as relações existentes entre fatos nos níveis local e global. Portanto, no decorrer do Ensino Fundamental, os alunos precisam compreender as interações multiescalares existentes entre sua vida familiar, seus grupos e espaços de convivência e as interações espaciais mais complexas. A conexão é um princípio da Geografia que estimula a compreensão do que ocorre entre os componentes da sociedade e do meio físico natural. Ela também analisa o que ocorre entre quaisquer elementos que constituem um conjunto

na superfície terrestre e que explicam um lugar na sua totalidade. Conexões e escalas explicam os arranjos das paisagens, a localização e a distribuição de diferentes fenômenos e objetos técnicos, por exemplo.

Dessa maneira, desde o Ensino Fundamental – Anos Iniciais, as crianças compreendem e estabelecem as interações entre sociedade e meio físico natural. No decorrer desse processo, os alunos devem aprender a considerar as escalas de tempo e as periodizações históricas, importantes para a compreensão da produção do espaço geográfico em diferentes sociedades e épocas (BRASIL, 2017, p. 360-361).

Identificamos que a palavra Paisagem perpassa por todas as etapas escolares descritas no documento. Independente do sentido atribuído, é evidente que o conceito de Paisagem deve ser ensinado em qualquer etapa da educação básica.

Quando avaliamos a relação do termo Paisagem com os anos finais do ensino fundamental, percebemos uma acentuada preocupação com o desenvolvimento dos principais conceitos da Geografia.

Todavia, o documento revela que no 6º ano os alunos devem aprender, entre outros assuntos essenciais, que a Paisagem é um conceito marcante na compreensão do desenvolvimento da história humana e do modo como ocupamos o espaço.

Para tanto, no 6º ano, propõe-se a retomada da identidade sociocultural, do reconhecimento dos lugares de vivência e da necessidade do estudo sobre os diferentes e desiguais usos do espaço, para uma tomada de consciência sobre a escala da interferência humana no planeta. Aborda-se também o desenvolvimento de conceitos estruturantes do meio físico natural, destacadamente, as relações entre os fenômenos no decorrer dos tempos da natureza e as profundas alterações ocorridas no tempo social. Ambas são responsáveis pelas significativas transformações do meio e pela produção do espaço geográfico, fruto da ação humana sobre o planeta e sobre seus elementos reguladores.

Trata-se, portanto, de compreender o conceito de natureza; as disputas por recursos e territórios que expressam conflitos entre os modos de vida das sociedades originárias e/ou tradicionais; e o avanço do capital, todos retratados na paisagem local e representados em diferentes linguagens, entre elas o mapa temático. O entendimento dos conceitos de paisagem e transformação é necessário para que os alunos compreendam o processo de evolução dos seres humanos e das diversas formas de ocupação espacial em diferentes épocas. Nesse sentido, espera-se que eles compreendam o papel de diferentes povos e

civilizações na produção do espaço e na transformação da interação sociedade/natureza (BRASIL, 2017, p. 379).

Ainda, o documento continua a revelar a preocupação da aprendizagem do conceito de Paisagem no 6º ano, pois tanto no item **Objeto de Conhecimento** quanto no item **Habilidades** o conceito é citado no texto.

Além disso, verificamos que o 6º ano é dentre todos os outros do ensino fundamental, o ano em que o conceito de Paisagem é mais referenciado.

Ao contrário do PCN de Geografia que se preocupou em definir o conceito de Paisagem para orientar o processo no desenvolvimento de seu trabalho, a BNCC não traz em nenhuma parte do texto qualquer tentativa de definição de Paisagem a se orientar.

E para piorar a situação, o documento não apresenta na parte final as referências bibliográficas utilizadas pelos especialistas na elaboração do documento.

Mesmo que isso tenha dificultado a análise da corrente do pensamento geográfico sugerida para a definição do conceito de Paisagem neste documento, podemos apontar que o texto procura romper com as noções da Geografia francesa, ao mesmo tempo, buscando não apresentar características de uma Geografia radicalmente crítica.

Como vimos anteriormente, o conceito de Paisagem deve ser trabalhado na perspectiva da “transformação”, em que o aluno possa perceber em seu cotidiano manifestações de diferentes formas de ocupar o espaço.

Em suma, ao analisarmos a BNCC notamos que o conceito de Paisagem é uma categoria de análise muito importante ao ensino de Geografia.

Observamos que basicamente em toda a extensão do currículo de Geografia do ensino fundamental a Paisagem serve como suporte para o aluno compreender o mundo e a sua localidade.

Contudo, alguns fatores nos chamaram atenção ao analisarmos o documento, abrindo precedentes para ampliarmos outros debates.

Sabemos que a elaboração desse Currículo foi desenvolvida a “várias mãos”, que não necessariamente combinavam entre si, marcando um discurso um discurso homogêneo para aquilo que é a proposta curricular ao ensino de Geografia no Brasil.

Destacamos ainda, que a maneira como os pareceres foram sendo elaborados, o desrespeito quanto aos profissionais da educação que pouco puderam fazer diante da falta de maior representatividade nas reuniões regionais para discussão do texto base, interesses políticos escusos, dentre outros fatores, tornaram a elaboração do documento uma verdadeira “colcha de retalhos”, em que os responsáveis pelo Currículo da Geografia “juntaram” suas ideias, sem ter o devido cuidado em organizar algo que pudesse refletir o planejamento e a preocupação com o desenvolvimento daquilo que cada cidadão brasileiro matriculado na educação básica deve aprender.

Essa inferência que acabamos de situar ganha relevância quando verificamos que ao final da área destinada ao currículo de Geografia na BNCC não existe nenhum tipo de referência à autores da ciência geográfica.

Os conceitos que devem ser trabalhados em cada etapa escolar foram adotados no texto da BNCC sem fazer nenhuma menção às suas autorias.

Na verdade, notamos que este fato não é exclusivo do Currículo de Geografia. Averiguamos que em nenhuma área do conhecimento traz consigo, no documento, algum tipo de referência.

Temos um referencial curricular que norteia o que deve ser ensinado em todo o país, mas que não apresenta os autores e as correntes de pensamento dos quais os especialistas responsáveis pelo texto utilizaram.

O fato de não haver um diálogo com autores no texto da BNCC, trouxe um grande desconforto para esta pesquisa.

O “mascaramento” aos autores dos quais o documento mesmo explicita, dificulta o trabalho de toda a rede escolar, sobretudo na orientação didático-pedagógica de um dos maiores interessados: o professor.

Compreendemos e defendemos que o professor deve ser livre nas escolhas dos autores com quem queira realizar seu trabalho docente. Contudo, entendemos que por ser um documento oficial, a valorização por determinados autores, sobretudo aqueles que fizeram grandes contribuições à educação do Brasil e, também, do mundo, precisa acontecer sem preconceitos às suas ideologias e às correntes do pensamento científico dos quais defendem.

Além do mais, consideramos que este fato revela o atual descaso com a comunidade científica. Ultimamente as políticas públicas no Brasil vem desprestigiando pesquisas e pesquisadores.

Os recursos financeiros destinados às pesquisas vêm sofrendo reduções cada vez maiores.

O recente cenário político vem procurando maneiras de sustentar um discurso de “esvaziamento educacional” em nome de um “preenchimento” ao mesmo tempo mercantil e excludente.

3.3. O conceito de Paisagem e o “Programa São Paulo Faz Escola”.

Considerando a ordem cronológica na elaboração dos documentos curriculares oficiais no Brasil após o processo de redemocratização política, o “Programa São Paulo Faz Escola” criado em 2008, tendo como base o que foi desenvolvido nos PCN’s, deu sequência ao projeto de construção curricular nacional.

Cabe às instâncias responsáveis pela política educacional nos Estados e nos municípios elaborar, a partir das DCN e dos PCN, propostas curriculares próprias e específicas, para que as escolas, em sua Proposta Pedagógica, estabeleçam os planos de trabalho que, por sua vez, farão, das propostas, currículos em ação – como no presente esforço desta Secretaria (SÃO PAULO, 2010, p. 8).

Porém, diferentemente dos PCN’s, o programa teve como estratégia a criação de dois cadernos (do professor e do aluno) como forma de orientar a implementação do Currículo.

O Currículo se completa com um conjunto de documentos dirigidos especialmente aos professores e aos alunos: os Cadernos do Professor e do Aluno, organizados por disciplina/série(ano)/bimestre. Neles, são apresentadas Situações de Aprendizagem para orientar o trabalho do professor no ensino dos conteúdos disciplinares específicos e a aprendizagem dos alunos. Esses conteúdos, habilidades e competências são organizados por série/ano e acompanhados de orientações para a gestão da aprendizagem em sala de aula e para a avaliação e a recuperação. Oferecem também sugestões de métodos e estratégias de trabalho para as aulas, experimentações, projetos coletivos, atividades extraclasse e estudos interdisciplinares (SÃO PAULO, 2010, p. 14).

O documento ressalta a importância do ensino de Geografia destacando-o como componente curricular. Argumenta que é necessário que o aluno percorra por todas as disciplinas básicas, incluindo a ciência geográfica.

A Proposta Curricular foi planejada de forma que todos os alunos em idade de escolarização pudessem fazer o mesmo percurso de aprendizagem nas disciplinas básicas: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências (Física, Química e Biologia, no Ensino Médio), História (mais Filosofia e Sociologia, no Ensino Médio), Geografia, Língua Estrangeira Moderna (Inglês), Arte e Educação Física. Para todas essas disciplinas foram descritos os conteúdos, as competências, as habilidades, as estratégias metodológicas e o que se espera dos alunos em cada série/ano (SÃO PAULO, 2010, p. 6).

Ainda neste aspecto, o documento revela que tanto na disciplina de História quanto na Geografia, os “Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN’s) do Ensino Fundamental ofereceram referenciais importantes às discussões que ancoraram a elaboração deste documento” (SÃO PAULO, 2010, p. 26), auxiliando no processo de formação do educando.

Assim como nos demais documentos até aqui analisados, o conceito de Paisagem aparece no currículo de Geografia do “Programa São Paulo Faz Escola” considerado como importante instrumento de análise e compreensão do espaço.

De acordo com o documento, a Paisagem, juntamente com os conceitos de Território e Lugar, devem ser compreendidos como ferramentas em que aluno possa perceber a maneira como a relação entre sociedade e natureza se manifesta nas suas diferentes escalas.

Nesse sentido, o conceito de Paisagem está definido no documento como:

Paisagem: distinto do senso comum, este conceito tem um caráter específico para a Geografia. A paisagem geográfica é a unidade visível do real e que incorpora todos os fatores resultantes da construção natural e social. A paisagem acumula tempos e deve ser considerada como “tudo aquilo que nós vemos, o que nossa visão alcança” (Santos, 1996), ou seja, corresponde à manifestação de uma realidade concreta, tornando-se elemento primordial no reconhecimento do espaço geográfico. Dessa forma, uma paisagem nunca pode ser destruída, pois está sempre se modificando. As paisagens devem ser consideradas como forma de um processo em contínua construção, pois representam a aparência dos

elementos construídos socialmente e, assim, representam a essência da própria sociedade que as constrói (SÃO PAULO, 2010, p. 78).

Identificamos que o documento curricular de Geografia do estado de São Paulo diferencia-se do PCN e da BNCC quanto ao que considera como conceitos fundamentais ao ensino de Geografia.

No que se refere aos conceitos de espaço, território, lugar e paisagem todos os documentos citam estes conceitos como sendo principais da Geografia Escolar, mesmo sabendo que existem diferenças da maneira como são colocados nos documentos, inclusive no campo teórico-metodológico.

Entretanto, o PCN acrescenta o conceito de região, assim como a BNCC. Além disso, soma-se a Base Nacional Comum Curricular o acréscimo do conceito de Natureza.

Ainda mais diversificado, o Currículo de Geografia do estado de São Paulo destaca como importante conceito a Educação Cartográfica, entendido como fundamental conteúdo a ser trabalhado no ensino de Geografia (SÃO PAULO, 2010).

Notamos que o documento procura trazer ao professor uma noção de Geografia que possa ultrapassar aquilo que foi a estrutura do pensamento geográfico tradicional.

Desse modo, podemos inferir que ao fundamentar-se no conceito de Paisagem a partir dos estudos do geógrafo brasileiro Milton Santos, como vimos acima, o documento procura exhibir que a linha teórica de trabalho advém da corrente de pensamento crítica da Geografia, que a partir dos anos 1970, havia o compromisso de rompimento com a Geografia desenvolvida até aquele momento.

Não obstante do que já analisamos no PCN e na BNCC de Geografia para os anos finais do ensino fundamental, o Currículo da ciência geográfica no “Programa São Paulo Faz Escola” também apresenta o 6º ano como sendo, prioritariamente, a etapa escolar em que deve-se trabalhar o conceito de Paisagem.

A seguir, expomos uma figura em que ilustramos a grade curricular do 6º ano (com conteúdos e habilidades) da Geografia no estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2010, p. 83).

Figura 11 - Conteúdos e habilidades do currículo de Geografia no/a 5ª série/6ºano do Ensino Fundamental

5ª série/6º ano do Ensino Fundamental	
1º bimestre	Conteúdos
	Paisagem O tempo da natureza <ul style="list-style-type: none"> • Os objetos naturais O tempo histórico <ul style="list-style-type: none"> • Os objetos sociais A leitura de paisagens
	Escalas da Geografia As paisagens captadas pelos satélites <ul style="list-style-type: none"> • Extensão e desigualdades Memória e paisagens As paisagens da Terra
Habilidades	
	<ul style="list-style-type: none"> • Construir e aplicar o conceito de paisagem • Descrever elementos constitutivos de uma paisagem • Relacionar informações que permitam identificar os diferentes elementos constitutivos da paisagem • Elaborar hipóteses para explicar as mudanças ocorridas na paisagem com base na observação de imagens • Descrever elementos constitutivos de mudanças e permanências em uma dada paisagem • Identificar e descrever, nas paisagens, os elementos mais duráveis e os mais suscetíveis a mudanças na temporalidade humana • Interpretar e produzir textos simples acerca das transformações observáveis no tempo e no espaço • Identificar, a partir de iconografias, diferentes formas de desigualdade social impressas na paisagem

Fonte: Disponível em:
<<https://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/781.pdf>>.

Como vimos, o ensino do conceito de Paisagem é apresentado nos documentos curriculares como estrutura basilar no reconhecimento do aluno com seu cotidiano, estabelecendo comparações com outras realidades.

Demonstrar as “marcas” do passado e do presente na relação da sociedade com a Natureza, traz ao conceito de Paisagem uma concreta e visível possibilidade dos alunos se reconhecerem como construtores do espaço.

Por fim, e não menos importante, analisamos o Currículo de Geografia dos anos finais do ensino fundamental da cidade de Ribeirão Preto – SP,

buscando identificar suas características peculiares e as possíveis diferenças e semelhanças com os demais documentos observados até aqui.

3.4. O conceito de Paisagem e os “Referenciais Curriculares de Ribeirão Preto – SP” de Geografia dos anos finais do Ensino Fundamental.

O documento curricular de Geografia do município de Ribeirão Preto – SP recentemente elaborado, organiza-se por área de conhecimento, pelas diretrizes de cada componente curricular, critérios para a seleção de conteúdos, orientações didáticas, avaliação e objetivos de aprendizagem (RIBEIRÃO PRETO, 2017).

Assim como em outros documentos, a Geografia aparece como disciplina obrigatória dentro da área de Ciências Humanas, ao lado da disciplina de História (RIBEIRÃO PRETO, 2017, p. 5).

Figura 12 – Organização curricular do 6º ao 9º ano

Fonte: RIBEIRÃO PRETO, 2017, p. 5.

Por tratar-se de um documento elaborado há dois anos, cada etapa do ano escolar está referenciado conforme o Art. 23 da LDB 9.394/96 que determina o ensino fundamental com 9 anos de duração, com matrícula obrigatória a partir dos 6 anos de idade (RIBEIRÃO PRETO, 2017), diferentemente do Currículo paulista e do PCN que remetem as etapas escolares por meio do sistema de seriação.

Evidenciando a importância do ensino do conceito de Paisagem, o documento esclarece temas a serem abordados na área de Ciências Humanas tais como:

[...] tempo e espaço, sociedade, trabalho, diversidade sociocultural e religiosa, nação, democracia, paisagem, espaço geográfico e território, os quais nos permitem o desenvolvimento do pensamento histórico e geográfico no ensino fundamental (RIBEIRÃO PRETO, 2017, p. 95).

O texto revela que a Geografia nos anos finais do Ensino Fundamental tem como objetivo mostrar ao aluno sua realidade, desenvolvendo a cidadania a partir da compreensão da relação entre sociedade e natureza (RIBEIRÃO PRETO, 2017).

Nesse sentido, o documento aponta que a Geografia deve ser compreendida pelo aluno como a ciência que busca explicar as transformações ocasionadas pelos seres humanos no espaço (RIBEIRÃO PRETO, 2017).

De acordo com o que analisamos nos outros documentos curriculares oficiais, e também neste documento, o conceito de Paisagem é considerado fundamental no ensino da Geografia escolar.

Acredita-se, ainda, que deve trabalhar de forma complementar às categorias de análise geográfica (espaço geográfico, paisagem, lugar, região e território) utilizando movimentos metodológicos de observação, descrição, análise e transformação, devendo propor ainda situações de aprendizagem que desenvolvam nos estudantes conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais que permitam a ação de pensar e constituir seu próprio conhecimento para que seja capaz de adquirir uma apropriação do seu espaço (RIBEIRÃO PRETO, 2017, p. 109).

Tendo como forte influência na estrutura do documento, o currículo municipal de Geografia acena a todo instante às orientações apresentadas no PCN de Geografia.

No que se refere aos principais conceitos da Geografia a serem desenvolvidos, percebemos que há total semelhança entre PCN e o Referencial Curricular de Ribeirão Preto-SP, sendo eles espaço, região, paisagem, lugar e território.

Diferentemente, a BNCC refere-se aos conceitos de espaço, território, paisagem, região, lugar e natureza como sendo estruturantes ao ensino da Geografia escolar, assim como o “Programa São Paulo Faz Escola”, que apresenta como base os conceitos de espaço, território, paisagem e lugar, além da educação cartográfica.

Além disso, os objetivos gerais estipulados no documento municipal seguem exatamente aqueles dispostos no PCN.

Não diferente disso, a corrente do pensamento geográfico que orienta o conceito de Paisagem no referencial curricular municipal, assim como no PCN de Geografia, tem raízes nas escolas francesa e crítica.

De modo muito parecido aos demais currículos oficiais, o 6º ano do ensino fundamental é a etapa que aparece no currículo municipal como base ao desenvolvimento do conceito de Paisagem.

Das dez metas estipuladas no documento ao ensino de Geografia no 6º ano, cinco delas referenciam o termo Paisagem.

Ainda neste viés, investigamos que o Currículo de Geografia do município de Ribeirão Preto – SP é o único que apresenta no 9º ano do ensino fundamental a preocupação com o desenvolvimento do conceito de Paisagem, em que afirma que o aluno desta etapa deverá “relacionar os conceitos e categorias da Geografia (lugar, paisagem e espaço geográfico) com a realidade apresentada” (RIBEIRÃO PRETO, 2017, p. 113).

Ao descrever e analisar os principais currículos oficiais brasileiros nesta seção, pudemos identificar semelhanças e diferenças em vários aspectos, dos quais demonstramos de modo sucinto na tabela abaixo.

Tabela 2 – Análise do Currículo de Geografia

Referencial curricular	Principais conceitos apresentados	Definição do conceito de Paisagem	Correntes do pensamento geográfico
Parâmetro Curricular Nacional	Espaço Região Paisagem Lugar Território	É definida como sendo uma unidade visível do território, que possui identidade visual, caracterizada por fatores de ordem social, cultural e natural, contendo espaços e tempos distintos; o passado e o presente.	Geografia Francesa Geografia Crítica
Base Nacional Comum Curricular	Espaço Região Paisagem Lugar Território Natureza	Não há definição	Geografia crítica
Programa São Paulo faz escola	Espaço Região Paisagem Lugar Educação Cartográfica	A paisagem geográfica é a unidade visível do real e que incorpora todos os fatores resultantes da construção natural e social. A paisagem acumula tempos e deve ser considerada como “tudo aquilo que nós vemos, o que nossa visão alcança” As paisagens devem ser consideradas como forma de um processo em contínua construção, pois representam a aparência dos elementos construídos socialmente e, assim, representam a essência da própria sociedade que as constrói	Geografia crítica
Referencial curricular de Ribeirão Preto-SP	Espaço Região Paisagem Lugar Território	Não há definição	Geografia francesa Geografia crítica

Fonte: o autor (2019)

Apesar dos aspectos que mencionamos até aqui em relação aos currículos analisados, ainda destacamos que no caso da BNCC, o documento não revela uma definição concreta sobre o conceito de Paisagem, deixando vago sua interpretação.

Além disso, a ausência das referências bibliográficas ao final do documento, como já citado anteriormente, dificultou uma análise mais profunda e precisa sobre o conceito. Consequentemente, tal fato nos deixou também com dificuldades em definir a qual matriz do pensamento geográfico o documento buscou aproximação.

Em relação ao currículo municipal de Ribeirão Preto – SP, inferimos que, apesar de também não estar clara a definição do conceito de Paisagem, pudemos com base nas citações no corpo do texto (todas faziam menções ao PCN) e nas referências bibliográficas ao final do documento, ter maiores condições de análise.

A aproximação ideológica-política-partidária na elaboração destes documentos fez com que os textos, apesar de suas particularidades, tivessem a preocupação em minimamente seguir uma linha de raciocínio que pudesse sustentar e validar sua aplicação.

Mesmo com o possível encurtamento do ensino de Geografia no Ensino Médio, a partir da implementação da BNCC, observamos que a Geografia é considerada como importante ramo científico e que merece o pleno desenvolvimento de seus conteúdos em todas as etapas da educação básica.

Identificamos também que o conceito de Paisagem, principal objeto de estudo desta pesquisa, é essencialmente uma categoria fundante da ciência geográfica.

Vimos que o termo Paisagem aparece nos mais diferentes momentos dos currículos oficiais analisados, mas com frequente destaque ao 6º ano do ensino fundamental como a principal etapa para seu desenvolvimento.

Em suma, ressaltamos que apesar dos inúmeros contextos em que as Ciências Humanas e, consequentemente, a Geografia, foram coladas em “risco”, desde o período ditatorial, mas sobretudo nos dias atuais, este estudo pode demonstrar o valor imensurável tanto do campo da pesquisa científica quanto do ensino de Geografia, apontando suas contribuições à Educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Remetendo-se ao que colocamos como objetivo geral desde o início desta pesquisa, em analisar o conceito de Paisagem por meio de documentos curriculares oficiais brasileiros, trouxe-nos não só a oportunidade em repensarmos o ensino de Geografia, mas outros aspectos relevantes à Educação.

Vimos desde o início que a concepção do conceito de Paisagem na história do pensamento geográfico foi constituindo-se a partir das estruturas vigentes em cada momento histórico.

Ainda dentro do percurso da chamada Geografia Tradicional, notamos que as percepções filosóficas apreendidas foram dando um caráter *naturalista* ao conceito.

Tanto a escola alemã quanto a escola francesa alicerçaram-se em conhecimentos em que a observação e descrição direta de objetos e fenômenos partem do pressuposto de que a realidade somente explica-se pela aparência, pelos aspectos visíveis e mensuráveis, considerando assim a Geografia, por muito tempo, como uma ciência que deveria estudar os fenômenos físicos da Terra.

Nesse sentido, vimos que o conceito de Paisagem foi sendo construído, ao longo do tempo, intrinsecamente ao conceito de Natureza. Relatos de viagem, observações e registros botânicos, entre outros, deram suporte à aproximação do termo Paisagem como uma visão naturalista de análise da realidade.

Não só na estrutura do conceito dentro da história do pensamento geográfico, mas também, na própria Geografia Escolar, grande parte das práticas docentes são marcadas a partir deste viés.

Assim, quando apontamos que esta pesquisa emergiu da nossa experiência como docente, foi exatamente por observarmos que a maioria dos alunos reproduzem, por meio das mais diversas atividades, exatamente esta relação entre Paisagem-Natureza.

Reforçando tal ideia, em pesquisa realizada com alunos de 5ª e 6ª séries, Cavalcanti (2011, p.49), revela que para a maioria dos entrevistados “paisagem lembra um lugar bonito”, avigorando a ideia de Paisagem estereotipada.

Salientamos que dentro da história do pensamento geográfico, muitos autores buscaram ressignificar o termo Paisagem, visando outros propósitos de análise.

Entretanto, ao avaliarmos os Currículos oficiais da área de Geografia no Brasil, notamos que as orientações colocadas, em grande parte, vão de encontro ao pensamento e aproximação do binômio Paisagem-Natureza, referência esta materializada na Geografia Francesa.

Apesar disso, notamos que os referidos documentos trazem, também, orientações conceituais a partir da Geografia Crítica, sendo esta a que nos aproximamos na atuação docente, conforme citamos na introdução do trabalho.

Nesse sentido, destacamos que o Currículo exerce forte influência no aprendizado dos alunos, pois trata-se de um documento que orienta o trabalho do professor.

Todos os referenciais curriculares analisados trazem o conceito de Paisagem como estrutura essencial ao conhecimento da Geografia, garantindo a validade e importância deste conceito não somente à ciência geográfica, bem como no ensino de Geografia.

Tal fato, revela também, a seriedade desta pesquisa, uma vez que o conceito de Paisagem está exposto nos principais documentos curriculares norteadores do país.

As divergências que encontramos nos Currículos quanto aos principais conceitos da Geografia a serem trabalhados, demonstram a preocupação que devemos ter com o ensino de Geografia.

Para ilustrarmos esta preocupação, verificamos na BNCC, por exemplo, o acréscimo do conceito de Natureza como estruturante.

Não sabemos a real intenção empreendida com a inserção do conceito de Natureza no Currículo de Geografia, porém compreendemos que esta situação reforça a dicotomização entre Sociedade-Natureza, ideia que vem sendo rechaçada há algum tempo por pesquisadores no campo da Geografia.

Todos os principais conceitos da Geografia (Espaço, Paisagem, Território e Lugar) implicam por si só uma relação com a Natureza. Sendo assim, a inserção deste termo simplesmente artificializa o binômio Sociedade-Natureza.

Outra situação que devemos pontuar é que a BNCC, atual documento curricular norteador da educação básica brasileira, apresenta situações que dificultam o entendimento do professor quanto a orientação de seu trabalho.

A falta de definição dos conceitos a serem ensinados na Geografia, em conjunto com a não transparência das referências utilizadas na elaboração do documento, reflete não apenas um retrocesso, mas uma preocupação quanto ao futuro da garantia desta disciplina como elemento curricular.

Nossa inquietação não se materializa somente quanto ao futuro do ensino de Geografia na educação básica brasileira, mas também quanto a garantia e desenvolvimento de pesquisas no campo educacional.

Outra preocupação da qual concordamos são com as lacunas quanto à “operacionalização destes currículos relacionadas as políticas de avaliação externa, às gestões centralizadas dos sistemas de ensino e as condições de trabalho do professor” (LASTORIA, 2014, p. 165).

Analisando tais documentos curriculares compreendemos que o 6º ano do Ensino Fundamental é a etapa escolar definida como sendo prioritária no trabalho com o conceito de Paisagem.

Na maior parte das escolas brasileiras, o 6º ano caracteriza-se pelo primeiro contato com o professor especialista na área de Geografia. Isso explica, de certo modo, desenvolver a partir do 6º ano os principais conceitos da Geografia, dentre eles a Paisagem.

Em consequência ao fato de que somente no 6º ano o aluno passa a ter contato com o professor especialista, apontamos que isso dificulta uma ação integral mais eficaz no ensino de Geografia em todas as etapas da educação básica. Defendemos que o ensino de Geografia deva acontecer desde a Educação Infantil até o Ensino Médio.

Contudo, entendemos que é necessário melhorarmos, além da formação do próprio professor de Geografia, a formação do chamado professor “polivalente” (que trabalha no Ensino Infantil e Fundamental nos anos iniciais), a fim de colhermos resultados ainda mais interessantes ao restante do processo escolar no ensino de Geografia.

Esta preocupação ancora-se em pesquisas que revelam que “muitos professores que atuam nos anos iniciais não foram alfabetizados em Geografia”, chegando ao final dos anos iniciais do Ensino Fundamental “sem a construção

das noções e das elaborações conceituais que compreenderia tal alfabetização” (CASTROGIOVANNI, 2012, p. 11).

Sabemos que a qualidade da educação de qualquer país parte do conjunto de investimentos na área da pesquisa e do ensino, e que qualquer impacto, por mais simples que possa parecer, seja no campo acadêmico, seja na sala de aula, pode comprometer a garantia do direito a uma educação pública e gratuita.

Dentro desta perspectiva, esperamos que esta pesquisa contribua no esclarecimento da importância de seguirmos na construção de mais conhecimento sobre a profissão docente, sobre os currículos que norteiam os conteúdos educacionais do país, sobre o ensino de Geografia e os caminhos possíveis para que esta disciplina cumpra seu papel nas escolas e na sociedade.

E ainda, além de respondermos aos nossos objetivos, ressaltamos ao final desta pesquisa, os vários caminhos dos quais ela pode vincular-se, gerando ao mesmo tempo um fechamento, mas abrindo várias “portas” para que outros debates possam ocorrer.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M.; LÜDKE, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

ANDRE, M. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. **Cadernos de Pesquisa**. 2001, n.113, p.51-64.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. Relevância e Aplicabilidade da Pesquisa em Educação. **Cadernos de Pesquisa**, n. 113, São Paulo, 2001.

BARBOSA, L. G.; GONÇALVES D. L. A paisagem em geografia: diferentes escolas e abordagens. A paisagem em geografia: diferentes escolas e abordagens. **Élisée, Rev. Geo.** UEG – Anápolis, v.3, n.2, p.92-110, jul./dez. 2014.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto Editora LDA, 1994.

BONAMINO, A. MARTINEZ, S. A. Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental: a participação das instâncias políticas do Estado. Artigo. **Educação e Sociedade**. Vol. 23, nº 80. Campinas, 2002.

BRASIL. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei nº 9.394/1996**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Geografia**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: < <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf> >. Acesso em: 13 jan. 2018.

BRITO, A.X., LEONARDOS, A.C. A identidade das pesquisas qualitativas: construção de um quadro analítico. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo: FCC/Autores Associados, n.113, 2001, p.7-38.

BROWN JR, C. **Dias de luta, dias de glória**. São Paulo: EMI, 2006. Faixa 23.

CASTRO, I. El. De; GOMES, P. C. da C.; CORRÊA, R. L. (Orgs.). **Geografia: Conceitos e Temas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

CASTROGIOVANNI, A. C. (Org.). **Ensino de geografia: práticas e textualizações no cotidiano**. 10. ed. Porto Alegre: Mediação, 2012.

CAVALCANTI, L. de S. **Geografia, escola e construção do conhecimentos**. Campinas, SP : Papirus, 1998.

_____. A Geografia Escolar e a Sociedade Brasileira Contemporânea. In: TONINI, Maria Ivaine; et al (Org.) **O ensino de geografia e suas composições curriculares**. Porto Alegre: UFRGS, 2011. p. 77-96.

CHEVALLARD, Y. **La Transposicion Didactica**: Del saber sabio al saber enseñado. Argentina: La Pensée Sauvage, 1991.

COLL, C. et al. **O construtivismo na sala de aula**. 6. Ed. São Paulo: Ática, 2009.

GIL, A.C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

_____. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

HARVEY, D. **A justiça social e a cidade**. São Paulo: Hucitec, 1980.

IBGE, 2019. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/ribeirao-preto/panorama>>. Acesso em: 01 abr. 2019.

LACOSTE, Y. **A geografia**: isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra. Tradução de Maria Cecília França. Campinas, SP: Papirus, 1988.

LASTORIA, A. C. et al. **Atlas Escolar Histórico, Geográfico e Ambiental de Ribeirão Preto**. 2008. 140 p.

LASTORIA, A. C.; MELLO, R. C. Cotidiano e lugar: categorias teóricas da história e da geografia escolar. **Universitas**, Fernandópolis, v. 4, p. 27-34, 2008.

LENCIONI, S. **Região e geografia**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1999.

MARTINS, H. S. Metodologia qualitativa de pesquisa. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.2, p.289-300, maio/ago. 2004.

MATURANO, L. G.; ABRÃO, V. L. S. A geografia: isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra. **Dialogus**, Ribeirão Preto, v. 4, n. 1, p. 369 – 372, 2008.

MATURANO, L. G.; ABRÃO, V. L. S. Para onde vai o pensamento geográfico?: por uma epistemologia crítica. **Dialogus**, Ribeirão Preto, v. 5, n. 1, p. 347 – 351, 2009.

MELONI, A. **Currículo e ensino de geografia**: análise da implementação do Programa São Paulo Faz Escola. Dissertação de Mestrado. 2013. 122f. Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP, Marília, SP.

MENDONÇA, F.; KOZEL, S. **Elementos de epistemologia da geografia contemporânea**. Curitiba: Ed. da UFPR, 2002.

MIRAS, M. Um ponto de partida para a aprendizagem de novos conteúdos: os conhecimentos prévios. In: COLL et al. (org.) **O construtivismo na sala de aula**. 4ª ed. São Paulo: Ática, 2009. p. 58-77.

MORAES, A. C. R. **A gênese da geografia moderna**. São Paulo: Editora HUCITEC - EDUSP, 1989.

_____. **Geografia: pequena história crítica**. 21ª ed. São Paulo: Annablume, 2007.

MORAES, A. C. R.; COSTA, W. M. D. **A valorização do espaço**. 2ª ed. São Paulo: HUCITEC, 1984.

MOREIRA, R. **O que é geografia**. São Paulo, Brasiliense, 1994.

_____. **Pensar e ser em geografia: ensaios de história, epistemologia e ontologia do espaço geográfico**. São Paulo: contexto, 2007.

_____. **Para onde vai o pensamento geográfico?: Por uma epistemologia crítica**. 1.ed. 1ª reimpressão. São Paulo: contexto, 2008.

_____. **O pensamento geográfico brasileiro: as matrizes clássicas originárias**. São Paulo: contexto, 2008.

MOROZ, M.; GIANFALDONI, M. H. T. A. **O processo de pesquisa: iniciação**. Brasília: Plano editora, 2002. (Série Pesquisa em Educação, v. 2).

PALMA FILHO, J. C. A política educacional do Estado de São Paulo (1983-2008). In: **Educação e Linguagem**, n. 21, v. 13, p. 153-174, 2010.

PONTUSCHKA, N. N.; PAGANELLI, T. I.; CACETE, N. H.. **Para ensinar e aprender Geografia**. 3ª Ed. São Paulo: Cortez, 2009.

RIBEIRÃO PRETO. Secretaria Municipal da Educação de Ribeirão Preto. **Referencial Curricular Básico do Ensino Fundamental de Geografia**. Ribeirão Preto: [s.n.], 2011. Versão preliminar.

RIBEIRÃO PRETO (SP). Prefeitura. 2019. Disponível em: <<http://www.ribeiraopreto.sp.gov.br>>. Acesso em: 04 Março 2019.

RODRIGUES, R. M. **Cidades brasileiras: do passado ao presente**. 3. Ed. São Paulo: Moderna, 2013.

RODRIGUEZ, J. M. M. SILVA, E. V. da. **Planejamento e gestão ambiental: subsídios da geoecologia das paisagens e da teoria geossistêmica**. Fortaleza: Edições UFC, 2013.

ROLDÃO, M. C. Currículo, didáticas e formação de professores: a triangulação esquecida? In: OLIVEIRA, M. R. (Org.) **Professor: formação, saberes e problemas**. Porto: Porto, 2014. p. 91-103. (Coleção Educação e Formação).

ROSSI, M. **A nova proposta curricular de ensino de geografia da rede estadual de São Paulo: um estudo**. 2011, 206 f. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Departamento de Geografia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

SALGUEIRO, T. B. Paisagem e geografia. **Finisterra – Revista Portuguesa de Geografia**, XXXVI, n. 72, pp. 3753. 2001.

SANTOS, M. **A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção**. 4ª ed. São Paulo: Edusp, 2006.

_____. **Espaço e Método**. São Paulo, Nobel, 1985.

_____. **Metamorfoses Do Espaço Habitado, fundamentos Teórico e metodológico da geografia**. Hucitec. São Paulo 1988.

_____. **Por uma geografia nova: da crítica da geografia a uma geografia crítica**. 6. ed., 1ª. reimpressão. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

SANTOS, M.; SOUZA, M. A. de (Orgs.). **A construção do Espaço**. São Paulo: Nobel, 1986.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Proposta Curricular do Estado de São Paulo: Geografia**. São Paulo, 2008.

_____. Secretaria da Educação. **Currículo do Estado de São Paulo: Ciências Humanas e suas tecnologias**. Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini; coordenação de área, Paulo Miceli. – São Paulo: SEE, 2010.

_____. **Currículo do Estado de São Paulo: Ciências Humanas e suas tecnologias**. Coordenação Geral, Fini, M. I.; Coordenação de área, Miceli, P. 1. Ed. Atual. São Paulo: SE, 2012. 152 p.

SAVIANI, D. **A pedagogia no Brasil: História e Teoria**. Autores Associados. Campinas/SP. 2008. Coleção Memória da Educação.

SCHIER, R. A. **As concepções da paisagem no código florestal**. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Setor de Ciências da Terra, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2003.

SOUZA, T. T. **História da Geografia Escolar: uma possibilidade de estudo da Cultura Escolar através da História Oral Temática Híbrida**. Dissertação de Mestrado em Geografia. Universidade Estadual Paulista – “Campus” Rio Claro, 2011.

SOUZA, S. da S. de. **O Lugar e a localidade nas Situações de Aprendizagem do Currículo de Geografia do programa São Paulo Faz**

Escola. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, FFCLRP – USP. Ribeirão Preto, SP, 2018.

SPOSITO, E. S. **Geografia e filosofia:** contribuição para o ensino do pensamento geográfico. São Paulo: Editora Unesp, 2004.

_____. **A Vida nas Cidades.** 5ª ed. 1ª reimpressão. São Paulo: Editora Contexto, 2009.

SPOSITO, M. E. B. (Org.). **Livros didáticos de Geografia e História:** avaliação e pesquisa. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2006.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. **Referencial Curricular:** Ensino Fundamental – Anos Iniciais / Coord. Maria Ângela S. Sordi Marchi – Ribeirão Preto: Secretaria Municipal da Educação, 2011.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. **Referencial Curricular:** Ensino Fundamental – Anos Finais / Coord. Luciana Menna Barreto Gasparine – Ribeirão Preto: Secretaria Municipal da Educação, 2017.

VESENTINE, J. W. **Educação e a práxis** (notas polêmicas sobre geografia tradicional e geografia crítica). Terra Livre: São Paulo, 1987.