**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB**
**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PPG**
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGED**

**VANEUSA SILVA PEREIRA**

# A CATEGORIA PAISAGEM E A APRENDIZAGEM EM GEOGRAFIA DOS ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL DO DISTRITO DE PAJEÚ DOS VENTOS, CAETITÉ-BA

Vitória da Conquista
2023

**VANEUSA SILVA PEREIRA**

# A CATEGORIA PAISAGEM E A APRENDIZAGEM EM GEOGRAFIA DOS ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL DO DISTRITO DE PAJEÚ DOS VENTOS, CAETITÉ-BA

Dissertação apresentada como exigência para obtenção do título de Mestre no Programa de Pós Graduação em Educação - PPGEd da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB.

**Orientadora:** Prof.ª Dr.ª Andrecksa Viana Oliveira Sampaio

**Linha de Pesquisa:** Conhecimento e Práticas Escolares

Vitória da Conquista
2023

**A CATEGORIA PAISAGEM E A APRENDIZAGEM EM GEOGRAFIA DOS ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL DO DISTRITO DE PAJEÚ DOS VENTOS, CAETITÉ-BA**

**VANEUSA SILVA PEREIRA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEd) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) para obtenção do título de Mestre em Educação.

BANCA EXAMINADORA

Andrecksa Viana O. Sampaio

Profª Drª Andrecksa Viana Oliveira Sampaio
(Orientadora)
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

Profª. Drª. Maria Cristina Dantas Pina
(Examinadora Interna)
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

Glauber Barros Alves Costa

Prof. Dr. Glauber Barros Alves Costa
(Examinador Externo)
Universidade do Estado da Bahia

P489c

Pereira, Vaneusa Silva.

A categoria paisagem e a aprendizagem em geografia dos alunos do ensino fundamental do distrito de Pajeú dos Ventos, Caetité - Ba.\ Vaneusa Silva Pereira, 2023.

128f.

Orientador (a): Drª. Andrecksa Viana Oliveira Sampaio.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED, Vitória da Conquista, 2023.

Inclui referências. 103 – 115.

1. Aprendizagem geográfica. 2. Geografia. 3. Paisagem. I. Sampaio, Andrecksa Viana Oliveira. II. Programa de Pós Graduação em Educação – PPGED. III.T.

*Catalogação na fonte*: Juliana Teixeira de Assunção – CRB 5/1890
UESB – Campus Vitória da Conquista - BA

Ao meu filho Heitor, autista, por me ensinar todos os dias a ser mais sensível e resiliente.

## AGRADECIMENTOS

Uma dissertação de mestrado é uma longa viagem, que inclui a trajetória permeada por inúmeros desafios, tristezas, incertezas e alegrias. Agradecer é reconhecer que esse trabalho não teria chegado a um bom porto, sem o precioso apoio de algumas pessoas, por isso, a minha gratidão...

**À Deus**, pelas graças alcançadas e os ensinamentos em cada percalço da minha trajetória.

**À minha mãe Neusa**, pelo incentivo, cuidado, amor e por um dia, quando eu era ainda pequena, ter tomado a decisão de morarmos sozinhas, em uma cidade estranha, para que sua filha pudesse estudar e vencer! Estou vencendo minha "veinha"!

**Ao meu esposo Roberval**, pelo seu amor e incentivo, por compreender minha dedicação à pesquisa.

**Ao meu filho Heitor**, que amo incondicionalmente! Foi ele o meu grande estímulo nesta caminhada.

**À minha orientadora Andrecksa**, carinhosamente Déa, pelo respeito, confiança, conselhos, pela enorme paciência pedagógica para que materializasse a pesquisa. "Um professor afeta a eternidade; é impossível dizer até onde vai sua influência" (HENRY ADAMS, 1883).

**Aos colegas da linha IV do PPGED**, fomos companheiros de aulas e desabafos, em especial **Ana Geisa, Cíntia Paula e Alexsandro,** por partilhar aprendizado e pelo apoio durante todo o processo.

**Aos professores do PPGed**, pelo apoio e conhecimentos compartilhados, em especial à **professora Drª. Maria Cristina** pela disponibilidade em participar desse processo durante e pelas sugestões valiosas.

**Ao professor Dr. Glauber Barros** por aceitar, tão solicitamente, contribuir com este trabalho com sugestões preciosas.

**Aos alunos e gestores da Escola Municipal Dep. Luís Cabral** pela receptividade.

**Ao GRUPEG**, por contribuírem e encorajarem a trilhar este caminho, gratidão pelo apoio, energia e força dos participantes deste grupo de pesquisa.

Por fim, o meu profundo agradecimento a todos que contribuíram para a concretização desta dissertação, estimulando-me intelectual e emocionalmente.

Piso ao chão com meus pés descalços
Sinto as linhas e formas que meus pés tocam
Caminhos trilhados pelos grãos que os formam
Ventos balançam meu cabelo
Os cheiros me instigam
Transpiro vontades
Exalo verdades
Os sentimentos saem pelos poros
Inquietudes me assolam
Incertezas me tocam
Me desaguo
Coração cheio de tempestades
Nesses caminhos sinto as deformidades
Nesses trajetos me formo
Transformo as questões em trilhas
Mergulho nesses rios
Paisagens se passam
E nesses momentos me descubro
Me reinvento
Me transformo!!!
**(Thaís Costa, 2021)**

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

**ANPED -** Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

**CAPES -** Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

**PPGed -** Programa de Pós Graduação em Educação

**PPGeo -** Programa de Pós Graduação em Geografia

**GF** – Grupo focal

**SD** – Sequência Didática

**PCNs** – Parâmetros Curriculares Nacionais

**BNCC** – Base Nacional Comum Curricular

**PPP** – Projeto Político Pedagógico

**EMDLC** – Escola Municipal Deputado Luís Cabral

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Localização do Complexo Eólico Alto Sertão I nos municípios de Guanambi, Igaporã e Caetité-BA..... 14

Figura 2- Organograma das fases da metodologia da pesquisa..... 19

Figura 3 – Disposição das torres com aerogeradores no Parque Eólico Alto Sertão I no distrito de Pajeú dos Ventos - Caetité/BA..... 78

Figura 4: Localização das comunidades em que residem os participantes da pesquisa e da Escola Municipal Deputado Luís Cabral..... 80

Figura 5: Imagens do trajeto que os estudantes fazem para chegarem até a escola..... 81

Figura 6: Realização das atividades da Sequência Didática..... 82

Figura 7 - Letra da música "Paisagem na janela" trabalhada na primeira atividade.... 83

Figura 8- Ilustração das alterações na paisagem ao longo do tempo - atividade 2..... 85

Figura 9 – Desenhos feitos pelos participantes para representação da transformação da paisagem ..... 86

Figura 10 - Mapas mentais do percurso dos participantes de suas casas à escola..... 90

Figura 11 - Trecho do texto: "Vendo sem enxergar" de Maurício de Sousa..... 93

## RESUMO

No processo de aprendizagem em Geografia, deve-se considerar o saber e a realidade do aluno, na perspectiva de conceber o espaço como produto histórico que se modifica de acordo com a sociedade e em cada contexto temporal. Este estudo tem por objetivo compreender a relação entre apreensão da paisagem e a aprendizagem geográfica dos alunos do Distrito de Pajeú dos Ventos no município de Caetité-Bahia. Esse espaço foi marcado por intensas transformações e por isso, faz-se necessário o (re)pensar e (re)construir a aprendizagem geográfica do aluno para que possa ler e analisar o espaço e a paisagem, por meio de suas experiências e vivências do cotidiano. Os participantes desse estudo são estudantes do nono ano do Ensino Fundamental, da Escola Municipal Deputado Luís Cabral, distrito de Pajeú dos Ventos no município de Caetité-BA e estão inseridos em um espaço modificado Eles residem nas proximidades da escola e foram afetados pelas transformações socioespaciais da paisagem com a instalação do Parque Eólico Alto Sertão I. Foram delimitadas as categorias paisagem e aprendizagem geográfica para subsidiarem as análises das apreensões dos participantes da pesquisa. No presente estudo, aliamos a metodologia qualitativa amparada numa abordagem fenomenológica, visto que a pesquisa analisa, interpreta e compreende por meio dos significados que os sujeitos compartilham na vivência de sua realidade e envolve processos e significações que não são mensuráveis em termos de quantidade, mas que apresentam o significado que os sujeitos atribuem a determinada realidade. O Grupo Focal (GF) foi a técnica escolhida para a coleta das informações e, nas reuniões, foi desenvolvida uma Sequência Didática (SD), fundamentada em reflexões sobre a temática abordada. A pesquisa revelou que os participantes percebem as marcas e testemunhos das transformações geradas pela implantação do parque eólico e demonstram apreensão do conceito de paisagem como possibilidade do processo de construção dos conhecimentos geográficos. Constatou-se que, a paisagem tem representações e significados diferentes nas apreensões e interpretações dos estudantes, mesmo habitando o mesmo espaço. As reflexões apontam para a relevância da conexão entre a prática vivida e os princípios científicos da Geografia e reavivam o afinco por uma ciência mais reflexiva e significativa, que contribua para que os estudantes sejam capazes de compreender o espaço geográfico e a paisagem, por meio das contradições que os permeiam e tenham potencial para reflexão e crítica das adversidades presentes no cotidiano.



**Palavras-Chave:** aprendizagem geográfica; Geografia; paisagem

**ABSTRACT**

In the learning process in Geography, one must consider the knowledge and reality of the student, from the perspective of conceiving space as a historical product that changes according to society and in each temporal context. This study aims to understand the relationship between apprehension of the landscape and geographic learning of students from the Pajeú dos Ventos District in the municipality of Caetité-Bahia. This space was marked by intense transformations and therefore, it is necessary to (re)think and (re)build the students' geographic learning so they can read and analyze the space and the landscape through their experiences and daily lives. The participants of this study are ninth grade students from Escola Municipal Deputado Luís Cabral, Pajeú dos Ventos district in the municipality of Caetité-BA and are inserted in a modified space. They live near the school and were affected by the socio-spatial transformations of the landscape with the installation of the Alto Sertão I Wind Farm. The categories landscape and geographic learning were delimited to subsidize the analysis of the apprehensions of the research participants. In the present study, we combined the qualitative methodology supported by a phenomenological approach, since the research analyzes, interprets and understands through the meanings that the subjects share in the experience of their reality and involves processes and meanings that are not measurable in terms of quantity, but that present the meaning that the subjects attribute to a certain reality. The Focus Group (FG) was the technique chosen to collect information and, in the meetings, a Teaching Sequence (DS) was developed, based on reflections on the theme addressed. The research revealed that the participants perceive the marks and testimonies of the transformations generated by the implantation of the wind farm and demonstrate apprehension of the concept of landscape as a possibility of the construction process of geographic knowledge. It was found that the landscape has different representations and meanings in the students' apprehensions and interpretations, even though they inhabit the same space. The reflections point to the relevance of the connection between the lived practice and the scientific principles of Geography and revive the eagerness for a more reflective and meaningful science, which contributes to the students' ability to understand the geographic space and the landscape, through the contradictions that permeate them and have potential for reflection and criticism of the adversities present in everyday life.

**Key-words:** geographic learning; Geography; landscape

**SUMÁRIO**

**1 INTRODUÇÃO**..... 12
1.1MOTIVAÇÕES PESSOAIS E CAMINHOS METODOLÓGICOS..... 15
1.2 ESTADO DO CONHECIMENTO..... 20

**2 A CIÊNCIA GEOGRÁFICA E O ESTUDO DA PAISAGEM**..... 25
2.1 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E INSTITUCIONALIZAÇÃO DA CIÊNCIA GEOGRÁFICA..... 26
2.2 CONSIDERAÇÕES SOBRE O ESTUDO DA PAISAGEM NA GEOGRAFIA..... 35

**3 A CATEGORIA PAISAGEM NA GEOGRAFIA ESCOLAR**..... 46
3.1 TRAJETÓRIA DO ENSINO DA GEOGRAFIA NO BRASIL: UMA BREVE REFLEXÃO SOBRE A GEOGRAFIA ESCOLAR..... 46
3.2 O PROCESSO DE APRENDIZAGEM DA GEOGRAFIA..... 61
**3.2.1 A apreensão da paisagem no processo de aprendizagem geográfica**..... 69

**4 APREENSÃO DA PAISAGEM E A APRENDIZAGEM GEOGRÁFICA DOS ESTUDANTES DE PAJEÚ DOS VENTOS: O ESPAÇO VIVIDO E PERCEBIDO** ..... 77
4.1 QUE RUMOS TOMAM OS VENTOS? LUGAR, SUJEITOS E PAISAGEM DA PESQUISA..... 77
4.2 A APREENSÃO DA PAISAGEM E APRENDIZAGEM GEOGRÁFICA DOS ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL DE PAJEÚ DOS VENTOS: PAISAGEM VIVIDA E PERCEBIDA..... 82
**4.2.1 Além do que se vê: paisagens vividas e percebidas**..... 83
**4.2.2 Aprendizagem geográfica: percebendo a paisagem, compreendendo o mundo**..... 92

**5 CONCLUSÕES**..... 100

**REFERÊNCIAS**..... 103

**APÊNDICES** ..... 116

**ANEXOS**..... 127

# 1 INTRODUÇÃO

*A tarefa não é tanto ver aquilo que ninguém viu, mas pensar no que ninguém ainda pensou, sobre aquilo que todo mundo vê.*
*(SCHOPENHAUER,2012, p. 156)*

A escola é o ambiente onde o aluno passa parte de seu tempo construindo conhecimentos para sua vida, além de auxiliar na formação de indivíduos através de ações e projetos educativos que reflitam, também, a realidade local. É na sala de aula que os indivíduos, por meio dos seus conhecimentos e vivências, ensinam e aprendem, dentre outros componentes curriculares, a Geografia. Enfim, como infere Schumacher (1979, p. 41), "a educação é, ou deveria ser, a chave de tudo". A Geografia Escolar deve possibilitar ao aluno situações em que estes construam e reconstruam seu conhecimento sobre o espaço geográfico, de modo a estabelecer relações entre o conhecimento produzido na escola e a vida cotidiana. Cavalcanti (2010), ressalta:

> o ensino da geografia [...] não deve pautar pela descrição e enumeração de dados, priorizando apenas aqueles visíveis e observáveis na sua aparência. Ao contrário, o ensino deve propiciar ao aluno a compreensão do espaço geográfico na sua concretude, nas suas contradições (CAVALCANTI 2010, p 45).

O ensino e aprendizagem de Geografia tem participação direta no desenvolvimento crítico e reflexivo do aluno para compreender o espaço geográfico como produto histórico modificado de acordo com cada sociedade. Por meio dos temas, conteúdos geográficos e a articulação com a prática e o embasamento teórico-metodológico, o estudante tem a possibilidade de associar os conceitos de espaço e tempo na aprendizagem geográfica através das categorias de análise.

A Geografia enquanto componente curricular contribui com a maneira como os alunos percebem, compreendem e transformam o espaço, acentuando sua capacidade de análise e reflexão críticas do mundo em que vivem. Sobre isso, Serpa (2020, p. 100) infere que "produzimos e reproduzimos espaço no cotidiano através de relações sociais e sociabilidades de toda ordem, pois temos um corpo, percebemos paisagens, habitamos lugares, nos refugiamos em nossos territórios íntimos e, afinal, somos humanos". Desse modo, esta pesquisa destaca a leitura da realidade, por meio da apreensão da categoria paisagem, que se dá à medida que os indivíduos a conhecem e se relacionam através da compreensão, afetividade e vivência. Machado (1986) ressalta:

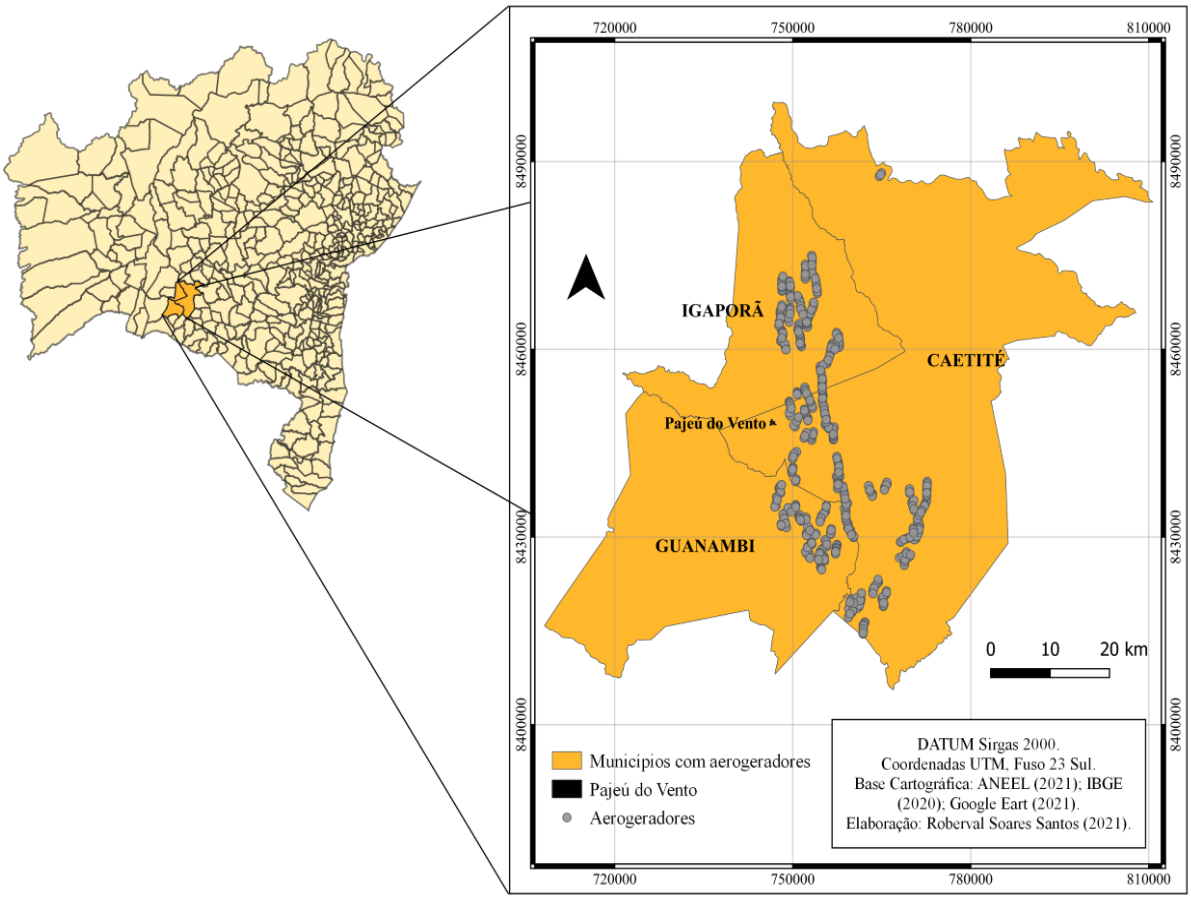
> Uma paisagem vivida não envolve apenas a topografia, os rios, o clima e a vegetação, os eixos de circulação e os meios de transporte e produção econômica, o contexto social, histórico e cultural, mas também, e igualmente, a experiência diária de pessoas que têm vontades, necessidades, emoções e sentimentos, afetividade. Elas não são meros objetos espaciais, são seres humanos que sentem, valorizam, percebem, gostam e desgostam. É assim que as pessoas interagem com as paisagens cotidianas, descobrindo nelas e atribuindo a elas os mais diversos significados. Suas respostas não são apenas cognitivas, mas vêm carregadas, principalmente, de muita afetividade. É o morador quem percebe e vivencia as paisagens, atribuindo a elas significados e valores (MACHADO, 1986, p. 144).

Esta dissertação tem por objetivo compreender a relação entre apreensão da paisagem e a aprendizagem em Geografia dos alunos do Distrito de Pajeú dos Ventos no município de Caetité-Bahia associada às transformações do espaço com a implantação do Parque Eólico Alto Sertão I. Para tanto, buscou-se conhecer a apreensão da paisagem pelos alunos do Distrito de Pajeú dos ventos; além de verificar a associação que os estudantes fazem das mudanças da paisagem com a implantação do Parque Eólico naquele espaço e se é possível ser apropriada na aprendizagem em Geografia. Segundo Tuan (1980), as transformações no espaço e/ou paisagem só podem ser relatadas por quem as experienciam de diferentes maneiras (sensório-motora, tátil, visual, conceitual).

Os indivíduos que residiam/residem nesses locais foram diretamente atingidos com as transformações espaciais, econômicas, sociais e ambientais ocasionadas pelo processo de instalação e funcionamento do Parque Eólico. Essas transformações serão melhor apresentadas na seção IV. As formas que compõem essa (nova) paisagem trouxeram uma diferente percepção espacial para os sujeitos que ali habitam, visto que o empreendimento trouxe mudanças expressivas para a região e o meio ambiente, reorganizou o espaço e deu uma nova configuração à paisagem.

O Parque Eólico Alto Sertão I é um dos primeiros Complexos Eólicos construídos na Serra do Espinhaço, localizada no interior do Estado da Bahia e cobre uma extensa área territorial. O Alto Sertão I ocupou a área de em média 150 quilômetros de extensão, no interior da Bahia, nos municípios de Guanambi, Caetité e Igaporã, no Sudoeste do Estado (mapa 01).

Figura 1 – Localização do Complexo Eólico Alto Sertão I nos municípios de Guanambi, Igaporã e Caetité-BA, 2021.




Fonte: Elaborado por Roberval Soares Santos, 2021.

A escolha por essa pesquisa se deu pela relação estabelecida entre a temática proposta e o espaço onde trabalho. As inquietações começaram a surgir durante a prática de ensino em uma escola do distrito de Pajeú dos Ventos, Caetité-BA, onde foi instalado o Parque Eólico supracitado. Esta pesquisa se justifica pela importância do estudo da paisagem para a compreensão das transformações do espaço geográfico, em escala local e global e do processo de construção espacial e temporal do sujeito, visando uma significação do mundo vivido.

É fundamental que os alunos, por meio da leitura de paisagem, das suas vivências e saberes, percebam a sua realidade, para além dos conteúdos postos em livros didáticos. Nessa perspectiva, em um espaço marcado por intensas transformações faz-se necessário o (re)pensar, o (re)construir uma aprendizagem geográfica que possibilite ao aluno, por meio de sua experiência e vivências do cotidiano, ler e analisar o espaço e as demais categorias geográficas, principalmente a paisagem.

Ao considerar que a paisagem é portadora de significados, para além do aspecto físico, que a aprendizagem geográfica é um meio que envolve conteúdos, cognição e realidade e as

transformações socioespaciais modificaram o lugar e a paisagem daquele espaço através da implantação de parques eólicos, emerge a questão central dessa pesquisa: qual a relação entre a apreensão da paisagem e a aprendizagem em Geografia dos alunos do Distrito de Pajeú dos Ventos? Outras inquietações também subsidiaram a pesquisa: qual é a apreensão que os alunos têm da paisagem do Distrito de Pajeú dos Ventos? Os alunos conseguem associar as mudanças da paisagem à implantação do Parque Eólico no Distrito de Pajeú dos Ventos? Como essa associação pode ser apropriada na aprendizagem em Geografia?

É fundamental que o aluno compreenda as relações entre a aprendizagem geográfica e o cotidiano em que está inserido, segundo Callai (2005, p. 228), o aluno precisa saber e entender o que acontece nos lugares, [...] "ler o mundo da vida, ler o espaço e compreender que as paisagens que podemos ver são resultado da vida em sociedade, dos homens na busca da sua sobrevivência".

A paisagem tem possibilidades ilimitadas de acordo com a capacidade de cada sujeito em percebê-la, pois materializa as relações entre a sociedade e o espaço em diferentes períodos temporais (DARDEL, 2015). Assim, as apreensões da paisagem de cada espaço remetem ao movimento de adaptação dos sujeitos, aos novos usos e funções, em como são apreendidas e interpretadas, por meio das memórias e vivências dos indivíduos, através do olhar sobre as transformações espaciais.

Para Oliveira (2003, p.142) "[...] cabe à geografia levar a compreender o espaço produzido pela sociedade em que vivemos hoje, suas desigualdades e contradições, as relações de produção que nela se desenvolvem e a apropriação que essa sociedade faz da natureza". Callai (2015) ressalta que o conteúdo da Geografia é o mundo, o espaço e sua dinâmica e precisa oferecer condições aos discentes para que compreendam as constantes transformações da paisagem local e do espaço vivido. A aprendizagem em Geografia, portanto, faz parte do processo da educação do sujeito e possibilita compreender as diferentes relações estabelecidas na construção do espaço geográfico.

## 1.1 MOTIVAÇÕES PESSOAIS E CAMINHOS METODOLÓGICOS

Leciono em uma escola do distrito de Pajeú dos Ventos, Caetité – BA e acompanhei as transformações socioespaciais sofridas pelo lugar e paisagem daquele espaço através da implantação de parques eólicos. Ao observar os caminhos por onde sigo até a escola e o entorno dessa, a paisagem apresenta significações subjetivas da realidade que foi e é modificada. Os

alunos, por sua vez, têm acesso a essa paisagem e as suas transformações, mas nem sempre isso é trabalhado em sala de aula na mediação didática.

O mestrado veio como possiblidade de compreensão dos pressupostos teóricos-metodológicos que fossem capazes de desvelar essa realidade para o meio acadêmico. O caminho percorrido foi longo e sinuoso, mas agradável e satisfatório na busca por semear saberes e fazeres. A pesquisa tem contribuído para aperfeiçoar a minha prática como professora de Geografia da educação básica e da unidade de ensino inserida na pesquisa, assim como a de outros colegas professores desse componente curricular. A temática de estudo está intrinsecamente ligada à minha trajetória profissional, numa tentativa de aproximar a vivência dos alunos aos saberes, estudos da ciência geográfica e a categoria paisagem por meio das análises das apreensões dos estudantes inseridos naquele espaço modificado.

Para Habermas (1987), a metodologia é, pois, "o caminho do pensamento" edificado na relação intrínseca entre a experiência e a construção do conhecimento. Os caminhos percorridos para o desenvolvimento desta pesquisa foram traçados por meio da pesquisa qualitativa que para Godoy, (1995 p. 62) são "os estudos qualitativos têm como preocupação o estudo e análise do mundo empírico, valoriza o contato direto do pesquisador com o ambiente e a situação estudada". Esta pesquisa tem uma abordagem fenomenológica, pois aborda a relação entre apreensão da paisagem e a aprendizagem em Geografia dos alunos. Envolve processos e significações que não são mensuráveis em termos de quantidade, mas que apresentam o significado que os sujeitos atribuem a determinada realidade, contextualizado com suas vivências no espaço em que estão inseridos.

Para Minayo (1995), a pesquisa qualitativa engloba o universo de significados, aspirações, motivos, valores, crenças e atitudes, que conduzem a relações mais profundas em seus processos e fenômenos em que não se é possível reduzi-los à operacionalização de variáveis. Segundo Bicudo (2012, p.17), a pesquisa qualitativa necessita de "um modo de proceder que permite colocar em relevo o sujeito do processo, não olhando de modo isolado, mas contextualizado social e culturalmente".

Inicialmente foi feita a composição da estrutura teórico-conceitual de acordo ao objeto de estudo da pesquisa. As categorias que norteiam esta pesquisa são: paisagem e aprendizagem em Geografia e a revisão de literatura foi fundamentada em autores de livros, teses, dissertações e artigos que abordam a temática estudada, tais como: Callai (2005), Castellar (2000, 2013), Calvacanti (2012), Tuan (1980), Claval (2010), Sauer (1998), Santos (1996), Berque (1980), Serpa (2013, 2021), Oliveira (2017). Após proceder as leituras e análises teóricas pertinentes

ao tema desenvolvido na pesquisa, foram desenvolvidos os instrumentos qualitativos para produção de dados.

Os participantes desta pesquisa foram os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, da Escola Municipal Luís Cabral, localizada no distrito de Pajeú dos Ventos, no município de Caetité-BA. A escolha desses sujeitos se deu por terem mais maturidade para expressar as suas ideias e apreensões, residirem nas proximidades da escola e terem sido atingidos pelas transformações socioespaciais sofridas pela paisagem com a implantação dos parques eólicos. A pesquisadora faz parte do corpo docente que trabalha no distrito e destaca-se, assim, a relevância da vivência, sua singularidade e subjetividade para a fundamentação do significado daquele espaço e suas transformações para pesquisadores/professores e estudantes que ali frequentam.

O Grupo Focal (GF) foi a técnica escolhida para a coleta das informações, por viabilizar a discussão de um tema específico sugerido pelo pesquisador (GONDIM, 2002) e como ressaltam Meier e Kudlowiez (2003, p. 395), por tratar-se de "um conjunto de pessoas, ligadas entre si por constante de tempo e espaço, articuladas por sua mútua representação interna". Gatti (2005, p. 9) ratifica que o Grupo Focal "é uma técnica qualitativa, cujo objetivo consiste em captar, entre os sujeitos, percepções, sentimentos e ideias, fazendo emergir uma multiplicidade de pontos de vista e processos emocionais, pelo próprio contexto de interação criado". Por meio dessa ferramenta e através dos debates, se formou o arcabouço de informações que o pesquisador precisava para compor a análise do seu estudo.

Segundo Gomes (2005), "no caso específico do grupo focal, o cuidado inicia-se com a seleção dos participantes que devem ter alguma vivência com o tema a ser discutido, de tal modo que a participação traga elementos ancorados em suas experiências cotidianas". Para formação do GF deste trabalho, foram selecionados oito alunos, por meio de questionário de sondagem, e os critérios foram: estar frequentando o 9º ano, ter disponibilidade para participar dos encontros, ter experiência com a observação de paisagem em sua vida cotidiana e, sobretudo, o interesse em contribuir com a pesquisa.

Foram realizados dois encontros na instituição de ensino e a quantidade de alunos no grupo focal atendeu a necessidade da pesquisa, a fim de desenvolver a Sequência Didática (SD). Por se tratar de um contexto pandêmico[1], foram cumpridos todos os protocolos e medidas de

[1] Em 31 de dezembro de 2019, a China informou, à Organização Mundial de Saúde (OMS), casos de uma grave pneumonia de origem desconhecida em Wuhan. Foi identificado um novo tipo de coronavírus temporariamente nomeado (2019-nCoV). Em 30 de janeiro, devido ao crescimento exponencial de casos e óbitos, a OMS declarou Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional (ESPII). Em fevereiro de 2020, a OMS passou a utilizar oficialmente o termo Covid-19 para a síndrome respiratória aguda grave causada pelo novo vírus, que também

segurança sanitária (distanciamento, uso de máscara e álcool), que propiciaram um ambiente saudável e com o menor risco possível para a saúde e o bem estar da comunidade escolar.

As Sequência Didáticas são atividades organizadas de maneira sistemática pelo professor, para que o entendimento/aprendizagem do conteúdo proposto seja adquirido pelos estudantes (KOBASHIGAWA *et al.*, 2008). Na visão de Zabala (1998, p. 18), a SD é "[...] um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos [...]". Então, há que se ter um objetivo e valor pedagógico que justifiquem a SD e as relações com o objeto de estudo. De acordo com Machado:

> [...] a elaboração da sequência didática passa pelas fases de definição do tema que será trabalhado nas aulas, do objeto (conceito) a ser estudado pelos alunos e de como este conceito será por eles aprendido, tendo em vista um determinado tema passível de discussão entre eles e que leve em consideração os seus conhecimentos prévios para a realização de uma aprendizagem significativa (MACHADO, 2013, p. 35),

Na SD foram priorizadas as reflexões sobre a temática abordada e atividades ordenadas. Uma das atividades realizadas foi a construção de mapas do percurso de suas casas até a escola. De acordo com Lima e Kozel (2009, p.211) "mapas mentais são produtos da imagem percebida, do registro perceptual do sujeito". Ao se propor a construção de representações espaciais da paisagem, por meio dos mapas mentais, permitiu-se que a relação de ensino e aprendizagem geográfica fosse redefinida através das descobertas de conhecimentos vivenciados pela realidade do estudante. Para Oliveira (2002), o mapa mental exerce a função de tornar visíveis pensamentos, atitudes, sentimentos, tanto sobre a realidade, quanto sobre o mundo da imaginação e Archela *et al* (2010, p. 128) afirmam que "os mapas mentais revelam como o lugar é compreendido e vivido".

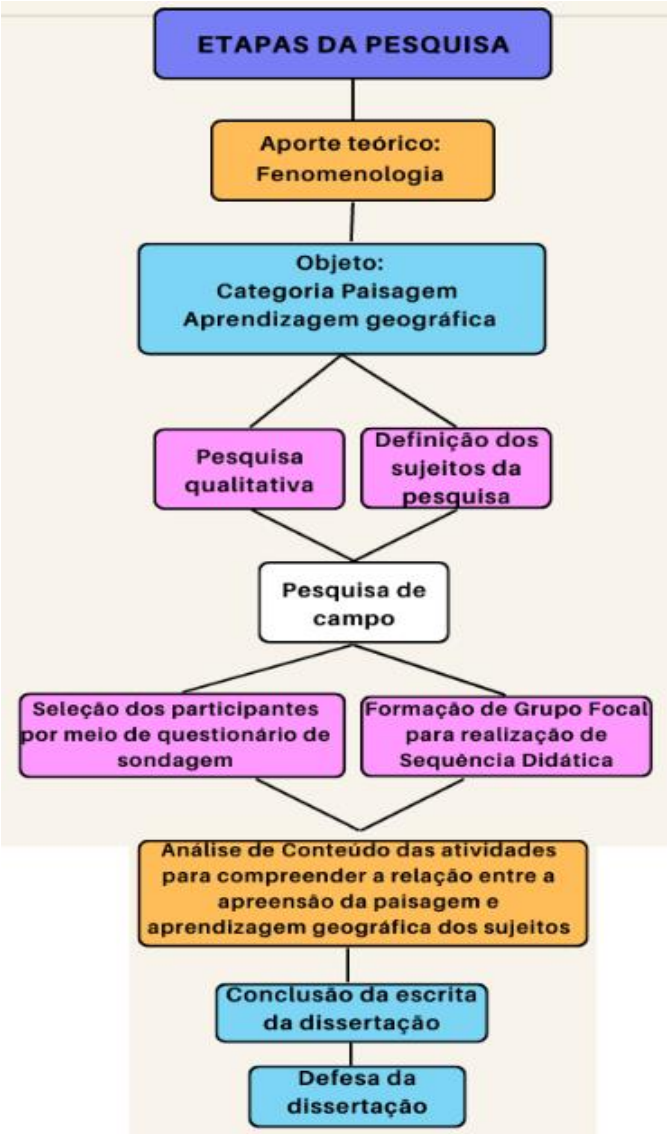
Numa pesquisa qualitativa, para analisar, interpretar e compreender é preciso adentrar nos significados que os sujeitos compartilham na vivência de sua realidade. Foi utilizada a técnica da análise de conteúdo para não perder sentidos e significados dos discursos construídos. A análise de conteúdo apresenta diferentes modalidades, porém nesta pesquisa foi utilizada a análise temática, por ser a mais adequada e apropriada para esta investigação qualitativa. Para Minayo (2007, p. 316), "a análise temática consiste em descobrir os núcleos de sentido que compõem uma comunicação cuja presença ou frequência signifique alguma

---

ganhou sua nomenclatura definitiva: Sars-CoV-2. A pandemia de Covid-19 desencadeou ações para contenção do vírus, entre elas o isolamento social, inclusive o fechamento das escolas (BRASIL, 2021)

coisa para o objetivo analítico visado". Reforça-se, ainda, a importância dada por Bardin (1979) ao rigor na utilização da análise de conteúdo, embasado na necessidade de superar as incertezas e encontrar o que é questionado. Para ele, a análise de conteúdo representa um "conjunto de técnicas de análise das comunicações que visam a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e recepção dessas mensagens" (BARDIN, 1979, p. 42). Para compreender melhor os caminhos percorridos na pesquisa, apresentamos a figura 1, que evidencia os percursos metodológicos por meio de um organograma.

Figura 2- Organograma das fases da metodologia da pesquisa




Fonte: Dados produzidos pela autora, 2022/ Produzido em: https://www.canva.com

Depois dos dados produzidos e analisados deu-se prosseguimento a escrita da Dissertação que, após a revisão da orientadora, foi entregue para apreciação e avaliação da Banca Examinadora e encaminhada para a sua versão final.

## 1.2 ESTADO DO CONHECIMENTO

O estado do conhecimento tem como finalidade realizar um mapeamento da produção acadêmica, em uma determinada temática, que integrará o campo teórico da pesquisa. Conforme Soares e Maciel (2000, p. 04), é necessário considerar as "categorias que identifiquem, em cada texto, e no conjunto deles, as facetas sobre as quais o fenômeno vem sendo analisado". Desse modo, essa prática significa uma contribuição na composição do campo teórico de uma área de conhecimento, pois indica alguns aportes para a pesquisa (ROMANOWSKI e ENS, 2006).

Para esse estudo foram delimitados os seguintes descritores: ensino de Geografia, Paisagem, Apreensão da Paisagem e Aprendizagem Geográfica e durante a busca realizou-se combinações de dois descritores como "ensino e aprendizagem de Geografia", "ensino de Geografia e paisagem", "aprendizagem geográfica e paisagem", "apreensão de paisagem e aprendizagem em Geografia", a fim de filtrar os resultados no processo de seleção dos trabalhos.

As bases de dados consultadas foram: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), *Google Scholar*, Programa de Pós Graduação em Educação (PPGEd), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), Programa de Pós Graduação em Geografia (PPGeo) e Revista Práxis Educacional.

No banco de teses e dissertações da CAPES, foi realizada uma busca com a combinação dos descritores "ensino e aprendizagem de Geografia" e foram encontrados 59 resultados. Quando feita a análise dos resumos das produções resultantes, apenas três (03) trabalhos traziam aproximações com a temática da pesquisa. Na dissertação "**Geografia Humanista e ensino-aprendizagem: perspectivas em Formosa-MG**", Suess (2016) enfatiza a relevância dada aos sentidos humanos, seu universo vivido e sua relação com os conhecimentos geográficos. Assim, para o autor (2016) sua pesquisa buscou conhecer e analisar os conhecimentos dos professores a respeito da Geografia Humanista e como se manifestou no processo de ensino e aprendizagem em Geografia e ressalta a importância de que os alunos se reconheçam como sujeitos, com

possibilidade concreta de atuação no espaço, compreendam os fenômenos geográficos e os ressignifiquem, segundo suas próprias experiências.

Ainda no banco de dissertação supracitado um outro trabalho despertou atenção: a tese de doutorado de Silva (2016) intitulada **"Geografia do espaço escolar: jovem-aluno, práticas espaciais e aprendizagem geográfica"**. Nesse estudo, o autor teve como objetivo compreender a Geografia do espaço escolar, por meio dos elementos que contribuam com a aprendizagem geográfica e abordou a ideia que o conhecimento, advindo da produção desse espaço, pode ser utilizado no âmbito da formação docente, assim como no processo de ensino e aprendizagem da Geografia. Em "**A importância do estudo da paisagem no processo ensino-aprendizagem**", Oliveira (2014), analisou a percepção da paisagem e a reflexão deste tema junto aos alunos do 5° ano do ensino fundamental e fez uma análise da concepção de paisagem para os alunos e as percepções, de acordo com sua vida e seu contexto social.

*No site Google Scholar*, foram encontrados 546 trabalhos e desses foram selecionados três (03) trabalhos. No artigo "**Aprendendo a ler o mundo: a geografia nos anos inicias do ensino fundamental",** Callai (2005**)** discutiu a importância de aprender a Geografia nos anos iniciais do ensino fundamental com base na leitura do mundo e do espaço vivido e defendeu a necessidade de iniciar uma alfabetização cartográfica considerando as questões geográficas ensinadas nos primeiros anos escolares como uma das formas de contribuir com essa alfabetização infantil. Dessa maneira, a Geografia, numa perspectiva crítica, leva-nos a compreender o espaço como resultado da vida em sociedade.

No artigo "**O ensino e a aprendizagem de Geografia em sala de aula a partir de uma visão crítica**", Roos (2013) fez uma análise das ambivalências da ciência geográfica no processo de ensino e aprendizagem, correlacionando com as dificuldades e as facilidades encontradas na constituição da prática educativa dessa ciência, em que desvela o valor da Geografia no processo de ensino e aprendizagem.

"**A aprendizagem da Geografia e a formação de conceitos geográficos**" de Cruz (1986) foi outro artigo selecionado em que a autora ressaltou dois aspectos primordiais na educação: o conceito de aprendizagem e a aprendizagem geográfica, contrapondo à simples memorização das informações geográficas, ao considerar a aprendizagem anterior da criança e o seu meio social.

O Catálogo de Teses e Dissertações da Capes disponibilizou seis (06) trabalhos com o uso da junção dos descritores "ensino de Geografia e paisagem". Dos títulos observados, apenas um (01) tem indicativos que apresentam uma discussão próxima à da investigação posposta na dissertação. O trabalho intitulado "**A importância da Paisagem no ensino de geografia: uma**

**contribuição a partir do método perceptivo da Paisagem**", Pereira (2017) apresentou um estudo sobre a leitura e compreensão da paisagem dos alunos de uma escola sob as lentes do método perceptivo.

No *site Google Scholar*, foram identificados 60 trabalhos por meio da busca com os descritores "ensino de Geografia e paisagem". Desses, foram elencados apenas três (03) que poderiam contribuir na construção da dissertação, dentre eles, um (1) traz uma aproximação com esta pesquisa. O trabalho intitulado "**A paisagem no mundo da criança: considerações acerca do ensino de Geografia nas séries iniciais do ensino fundamental**" de Pereira e Mascarenhas (2016), versou sobre a importância da paisagem no mundo da criança e teve como objetivo compreender a interpretação que a paisagem assume no mundo da criança no ensino de Geografia nos anos iniciais.

O artigo "**Paisagem e ensino de Geografia: possíveis caminhos para a reforma do pensamento**" de Teixeira e Barros (2019) apresentou um estudo sobre como o ensino da Geografia e a paisagem podem contribuir para a reforma do pensamento sob a perspectiva da condição humana. Nesse caso, a utilização da paisagem apareceu como elemento didático e múltiplas abordagens e perspectivas para os alunos entenderem o mundo.

No artigo **"Revisitando o conceito de paisagem para pensar a prática de ensino-aprendizagem de Geografia na contemporaneidade",** Oliveira, Lobão e Araújo (2018) propuseram pensar as potencialidades do conceito paisagem para o ensino e aprendizagem de Geografia e apresentaram possibilidades de análises perceptivas e objetivas do espaço geográfico, com vistas à formação social e integral do indivíduo.

Em outra combinação de descritores, "aprendizagem geográfica e paisagem", foi encontrado no *Google Scholar*, um número de 1670 trabalhos, contudo, ao analisar seus títulos, percebeu-se que as pesquisas, em sua maioria, não apresentavam uma discussão próxima à da investigação posposta. Das produções selecionadas, "**Educação geográfica: a psicogenética e o conhecimento escolar**", Castellar (2005) tratou da aprendizagem e da didática no âmbito da Geografia escolar com base nas teorias construtivistas e socioconstrutivistas, sobre a maneira como o aluno compreende o conhecimento geográfico sistematizado. Em "**Paisagem: uma janela para a aprendizagem de Geografia**", Osório (2016) abordou a proximidade do ensino de Geografia com o cotidiano do aluno, tendo a paisagem como dimensão geográfica do espaço para expressar a força na relação entre os sentidos e os significados com o que se ensina na escola.

Em "**O conceito paisagem nos conteúdos escolares da geografia: percepções docentes e discentes**" Félix (2014) discutiu a paisagem, por meio da observação, análise e

interpretação nos anos iniciais do Ensino Fundamental, além de analisar a categoria paisagem nos conteúdos escolares através da percepção dos professores e alunos, sujeitos de sua pesquisa. Nessa busca, o artigo "**De onde eu vejo: processos de ensino-aprendizagem na construção do conceito de paisagem**" de Reis *et. al* (2019), ressoou o questionamento: é possível desenvolver um olhar sensível na construção do conceito de paisagem? Os autores abordaram o conceito de paisagem, por meio dos significados e percepções dos professores e alunos e discutiram a importância de se oportunizar experiências e situações para que a criança possa significar o mundo vivido expandindo suas vivências e refletindo sobre esse sentimento.

No Catálogo de Teses e Dissertações da Capes não foi encontrado nenhum trabalho com a temática da abordagem da dissertação. A busca realizada no *site* da ANPEd com a utilização dos descritores "ensino de Geografia", "paisagem", "apreensão de paisagem" e "aprendizagem geográfica" não foram encontrados trabalhos relevantes para a pesquisa e nem foram obtidos resultados com a junção de dois descritores. No Banco de Dissertações e Teses do PPGed/UESB foram encontrados duas (02) publicações do descritor "ensino de Geografia", contudo, ao serem analisadas, não apresentam discussão que se aproxima com a investigação. Com os demais descritores, incluindo combinação entre eles, não foram encontrados nenhuma pesquisa e por fim, no Banco de Dissertações do PPGeo/UESB também não foram encontradas publicações sobre a temática.

Alguns livros foram necessários para fundamentar os pressupostos teóricos-metodológicos dessa pesquisa: Percepção do meio ambiente e Geografia: estudos humanistas do espaço, paisagem e do lugar (OLIVEIRA, 2017); Por uma Geografia dos espaços vividos (SERPA, 2021); O homem e a terra: natureza da realidade geográfica (DARDEL, 2015); Ver a terra: seis ensaios sobre a paisagem e a geografia (BESSE, 2019), Metamorfose do espaço habitado (SANTOS, 1996); entre outros.

Essa dissertação está dividida em 3 seções, além da Introdução (seção 1). Na seção 2, traz uma abordagem sobre a trajetória da Geografia na sistematização enquanto ciência, além disso, apresenta-se os pressupostos teóricos no que concerne aos estudos sobre a paisagem e os espaços vividos. A seção 3 discute como o processo de ensino e aprendizagem da Geografia deve possibilitar diferentes formas de leitura e interpretação do espaço e da paisagem e destaca a relevância ao saber prévio do discente para a construção de uma aprendizagem com significado.

Em outro momento, a seção 3 reflete sobre a trajetória do ensino da Geografia no Brasil, a abordagem da categoria paisagem na Geografia escolar do ensino fundamental, segundo os documentos normativos, o processo de construção da aprendizagem geográfica, a apreensão da

paisagem, como possibilidade de compreensão das relações e transformações que acontecem no espaço e ressalta a relevância do estudo da paisagem no ensino de Geografia, como proposição didática para desvelar o viver, refletido do cotidiano, por meio da interpretação perceptiva.

Na seção 4 são apresentadas as relações estabelecidas entre as questões de pesquisa e as concepções dos sujeitos da pesquisa, além de uma análise da paisagem vivida e percebida pelos estudantes do Ensino Fundamental de Pajeú dos Ventos, por meio das análises da SD e os resultados encontrados nas investigações realizadas. Por fim, o texto dissertativo segue com as conclusões, referências, apêndices e anexos.

## 2 A CIÊNCIA GEOGRÁFICA E O ESTUDO DA PAISAGEM

*Falávamos de coisas talvez já sabidas, mas que, ao serem outra vez ditas, eram tão novas e tão antigas como um amanhecer.*
*(SARAMAGO, 1997, p.397)*

O saber geográfico remete a própria história da humanidade que passou a apropriar do espaço geográfico de forma consciente, ao utilizar mecanismos de controle da natureza para realizar as atividades do cotidiano. Compreender a Geografia enquanto ciência humana perpassa, também, pelo entendimento da evolução do homem em sociedade. A relação com a percepção do espaço existia desde a pré-história e à medida que a civilização foi desenvolvendo, evoluiu o conhecimento geográfico e suas aplicações. A sociedade aumentou sua capacidade de dominar e modificar a natureza, para melhor desfrutar dos recursos nela disponíveis. Portanto, a Geografia existe desde a antiguidade, quando o ser humano se relacionava com a natureza e modelava o espaço em que vivia.

Os fundamentos históricos da ciência geográfica reportam-se à Grécia antiga (MORAES, 1999). Naquele período, o termo Geografia utilizava-se para se referir aos aportes como escritos literários, relatos de viagens, descrição de lugares, relatórios estatísticos simplórios. Para Lacoste (2012, p.11) "a Geografia existe desde que existem os aparelhos de Estado, desde Heródoto, [...], em 446 antes da era cristã [...]" com a descrição do expansionismo e imperialismo da Atenas. Ainda para Macedo (2008, p. 21) "convém não desprezar o significado do aporte dos escritores muçulmanos (africanos ou não), que nos deixaram crônicas, roteiros de viagens, obras geográficas, informações comerciais sobre os povos africanos com quem estabeleceram contato muito antes dos cristãos".

Mas foi com Estrabão, discípulo de Heródoto, que foram organizados 17 volumes em obra denominada *Geographia*. Considerado o "pai da Geografia, Estrabão é um filósofo e geógrafo que escreveu os relatos de suas viagens e o avanço do império romano na Europa. Ele descreve a dominação dos povos na Ásia, o papel do Estado e as paisagens" (COSTA, 2019, p.63). Isso possibilitou o conhecimento dos povos, espécies e aspectos físicos que constituem as peculiaridades de cada lugar. Durante a Idade Média, os antigos conhecimentos gregos foram aprofundados e no período do Renascimento foram reavivadas bases teóricas e informações mais detalhadas através das viagens de exploração. Segundo Moraes (1999, p. 33),

> o conhecimento geográfico se encontrava disperso. Por um lado, as matérias apresentadas com essa designação eram bastante diversificadas, sem um conteúdo unitário. Por outro lado, muito do que hoje se entende por Geografia,

> não era apresentado com este rótulo. Este quadro vai permanecer inalterado até o final do século XVIII.

O conhecimento produzido desde a Antiguidade até o século XVII constava de relatos e cartas sobre os territórios descobertos e tinha o propósito de conhecer as sociedades para, assim, dominá-las. Ao se estudar os postulados sobre a evolução da ciência geográfica, é importante destacar os pensamentos e correntes dos autores que contribuíram para a sistematização da Geografia como disciplina acadêmica no Século XIX.

## 2.1 Pressupostos teóricos e institucionalização da ciência geográfica

A constituição da Geografia enquanto saber científico sistematizado e institucionalizado foi fundamentado em um longo processo de desenvolvimento do pensamento filosófico e científico, ancorado nos diversos fenômenos históricos e estruturais das sociedades. Essa institucionalização está associada à criação das cátedras de Geografia nas Universidades, relacionadas às necessidades de ensino. Segundo Moraes (1999, p .34) "a sistematização do conhecimento geográfico só vai ocorrer no início do século XIX", sob condições históricas do processo de formação do modo de produção capitalista. Algumas condições propiciaram o surgimento da Geografia na Alemanha.

Para Moreira (2009, p.22) uma das condições necessárias ao surgimento da Geografia foi à existência de um estímulo social mais direto presente na particularidade histórica da Alemanha e das individualidades relativas ao pensamento de alguns cientistas alemães. "Somente a análise da especificidade do desenvolvimento do capitalismo e das ideias neste país é capaz de aprender as razões que levaram esta sociedade a valorizar a reflexão sobre o temário geográfico". Conforme esse autor, foi em solo alemão que a Geografia alcançou sua forma de ciência moderna (MOREIRA, 2009).

Santos (2002, p. 29) ratifica que "de fato, a geografia oficial foi desde os seus começos, mais uma ideologia que uma filosofia" comprometida com a manutenção da ordem social vigente. Os pressupostos históricos da sistematização geográfica pautaram-se no processo de constituição do modo de produção capitalista. Segundo Moraes (1999, p.18), o acúmulo de informações e a sistematização destas eram necessários para a expansão capitalista pois, "a fundação das sociedades geográficas e dos escritórios coloniais atesta o interesse fundamental dos Estados por essa coleta de informações". Decorre que, o acúmulo das descrições forneceu base empírica para a comparação entre as áreas, núcleo germinador das indagações associadas na sistematização geográficas (MORAES, 1999).

A Geografia Moderna e os geógrafos do século XIX buscaram suas orientações nessa concepção filosófica. De acordo com Moraes (1999, p. 21) “os postulados [...] (aqui entendido como o conjunto das correntes não-dialéticas) vão ser o patamar sobre o qual se ergue o pensamento geográfico tradicional, dando lhe unidade”.

O período chamado de tradicional na Geografia, estende-se, aproximadamente, de 1870, quando essa disciplina institucionalizou nas universidades europeias, até a década de 1950. A Geografia Tradicional possibilitou a elaboração de um conhecimento sistematizado e a formação de uma ciência autônoma, que assegurou um vasto acervo empírico pautado na descrição, enumeração e classificação como elementos essenciais para a ciência geográfica. “Assim, até o final do século XVIII, não é possível falar de conhecimento geográfico, como algo padronizado, com um mínimo que seja de unidade temática, e de continuidade nas formulações” (MORAES, 1992, p. 33).

A Geografia foi institucionalizada, à luz das dos trabalhos dos teóricos Alexander von Humboldt e Carl Ritter que, como precursores das primeiras correntes do pensamento geográfico sistematizado. Os geógrafos ergueram os pilares das correntes do pensamento geográfico identificadas como Geografia tradicional que são: o Determinismo geográfico, o Possibilismo e o Método Regional. Lacoste (2012), definiu a Geografia desse período como uma síntese dos conhecimentos relativos à Terra adquiridos através da observação e do empirismo racionado, de Humbolt; e como o estudo dos “sistemas naturais” com perspectiva do estudo dos lugares, de Ritter. Com a morte desses dois estudiosos, findou-se uma fase de intenso desenvolvimento da Geografia, e principiou a crise e fragmentação do pensamento científico e filosófico.

Com a redução da influência da filosofia idealista alemã, emergiu com força o positivismo na Geografia, cujas bases desenvolvem-se em Auguste Comte (COPATTI, 2020). A fragmentação do saber não foi algo singular à Geografia, mas sim a todo conhecimento científico que se organizava na virada do século XIX para o XX. Segundo Moraes (1992)

> A geração que se segue à de Humboldt e Ritter vai se destacar pelo avanço empreendido na sistematização de estudos especializados, do que da Geografia Geral. É o caso de W. Penk, com a Geomorfologia (estudo do relevo), e de Hann e Koppen, com a Climatologia. Pode-se aventar que o desenvolvimento destes estudos era um pré-requisito para avançar, além das formulações de Humboldt e Ritter, a sistematização da geografia.

Outro alemão que deu continuidade ao desenvolvimento da escola alemã de Geografia foi Friedrich Ratzel. Com uma Alemanha unificada, Ratzel formulou uma concepção geográfica que correspondia aos anseios expansionistas apresentadas nesse novo Império. “Dedicando-se às ciências naturais, sobretudo à Antropologia, encarou o homem como uma espécie animal e não como um elemento social, tentando explicar a evolução da humanidade dentro dos postulados de Darwin” (ANDRADE, 2008, p.84). Para Ratzel, a natureza se apresentava como condição basilar que orientava as decisões do ser humano na organização das paisagens terrestres (Determinismo). Segundo os princípios científicos da época, era necessário encontrar essas relações de causa e efeito, de modo a construir teorias explicativas que, portanto, faria da Geografia uma ciência.

O francês Vidal de La Blache travou um embate ideológico com Ratzel para defender uma Geografia que tinha como objeto de estudo a relação homem-natureza, em que o meio físico não determina as atividades humanas, mas oferece possibilidades ao homem, Muitos estudiosos seguiram os ensinamentos de La Blache para fundamentarem o Possibilismo, corrente que se tornou majoritária no pensamento geográfico e considerava o homem como ser capaz de transformar o espaço por meio das técnicas e da sua própria ocupação e modo de vida. La Blache analisa “[...] o homem como um ser ativo, que sofre a influência do meio, porém que atua sobre este, transformando-o. [...] as necessidades humanas são condicionadas pela natureza, e [...] o homem busca as soluções para satisfazê-las nos materiais e nas condições oferecidos pelo meio (MORAES, 1992, p. 68).

Ainda sobre a Geografia Tradicional, Corrêa (1986, p.7) cita o método regional como um paradigma que se opunha ao Determinismo e Possibilismo. Para ele, o método regional focaliza que “a diferenciação de áreas não é vista a partir das relações entre homem e natureza, mas sim da integração os fenômenos heterogêneos em uma dada porção da superfície da Terra”. De acordo com o autor, esse paradigma não tem um marco histórico definido, visto que era empregado antes mesmo que da própria consolidação da Geografia. O pensamento geográfico vivenciava a disputa entre as correntes determinística e possibilística e a partir dos anos 1940, a tradição dos estudos regionais volta à pauta e tem como principal nome o geógrafo Hartshorne. Nesse período, a Geografia, tradicionalmente ensinada, pautava-se no modelo positivista com uma prática educativa conteudista, caracterizada pela didática com foco no professor como detentor e transmissor de conteúdos, dotada de uma concepção despolitizada. O pensamento geográfico tradicional tinha como princípio fundamental, segundo Moraes (1992), que o ser humano não estava inserido nos estudos geográficos como indivíduo, mas como dado numérico, visto em estudo populacional, apenas como um elemento da paisagem.

A abordagem sobre cultura nos estudos da Geografia foi impulsionada, pelo pensamento geográfico tradicional alemão, sobretudo, pela obra *Antropogeographie* de Ratzel. O termo Geografia cultural é introduzido por ele, entretanto, somente três décadas depois que surge nos Estados Unidos os primeiros estudos desenvolvidos por Carl Sauer (1889-1975).

As abordagens culturais na Geografia também podem ser observadas nas obras de Vidal de la Blache que considerava a cultura, como a mediação entre o homem e o meio, humanizando assim as paisagens (MORAES, 1992). Para Correa (1986), as propostas de estudos culturais na Geografia propunham ênfase ao entendimento das relações entre sociedade e natureza, por meio das análises das técnicas, identificações de instrumentos de trabalho, os estudos das paisagens culturais e dos gêneros de vida. Na década de 1940, a Geografia cultural passou por uma fase de decadência, que se prolongou até 1970. As principais razões ligadas a essa falta de prestigio, foram as abordagens de uma dimensão material da noção de cultura. A partir das décadas de 1970 e 1980 ressurgem questionamentos que propunham uma renovação temática e metodológica da abordagem cultural na Geografia.

Na década de 1950, surgem rupturas em relação ao positivismo no método geográfico. Os movimentos de renovação da Geografia não apresentavam totalidade e as propostas, em muitos casos, se opunham. A corrente geográfica nomeada como Geografia Teorética ou "Nova Geografia", fundamentada no neopositivismo, comprometeu-se com a reflexão teórica e rompeu com os trabalhos empíricos. Se caracteriza pelo uso de técnicas matemáticas, no desenvolvimento de teorias e na abordagem sistêmica, em que na análise do espaço, usa-se dados numéricos e estatísticos. Para Copatti (2020, p. 45) "a tendência teorética trouxe à Geografia uma perspectiva baseada na matemática, quantificando os estudos geográficos".

Conforme Cavalcanti e Viadana (2010, p. 12), a ciência geográfica "baseada em princípios estabelecidos pelas fundamentações teóricas, [...] procura soluções para os problemas expostos pela sociedade". Dessa forma, as mudanças e dinâmicas vivenciadas pelas sociedades ao longo do século XX foram molas propulsoras para que emergissem propostas de renovação do pensamento geográfico tradicional, visto que, não mais conseguia explicar as relações que se estabeleciam no espaço. De acordo com Copatti (2020, p 43) ascendia um pensamento sustentado em "uma concepção não descritiva da realidade que pudesse responder às demandas de um mundo em intensa metamorfose".

Na segunda metade do século XX, novas narrativas foram construídas para a ciência geográfica. A partir da década de 1950, inicia-se um movimento de renovação da Geografia para buscar novos caminhos, linguagem, propostas, novas técnicas para a análise geográfica e maior possibilidade de liberdade para reflexão sobre a realidade social e histórica daquele

momento. Sobre as explicações acerca das mudanças no mundo moderno, Carlos (2009, p.77) indaga, “quais as possibilidades da geografia na construção de uma explicação capaz de esclarecer os conteúdos desses novos processos?”. Segundo Moraes (1992)

> As certezas ruíram, desgastaram-se. E, novamente, pergunta-se sobre o objeto, o método e o significado da Geografia. A crise da Geografia Tradicional, e o movimento de renovação a ela associado, começam a se manifestar já em meados da década de cinquenta e se desenvolvem aceleradamente nos anos posteriores. A década de sessenta encontra as incertezas e os questionamentos difundidos por vários pontos (MORAES, 1992, p. 93).

A Geografia passa a trabalhar por meio de críticas e propostas; abrem-se novas discussões e buscam-se caminhos até então desconhecidos. Instala-se, de maneira sólida, um tempo de críticas e de propostas no âmbito dessa ciência. Ainda, apesar dos importantes avanços da Geografia sob a perspectiva tradicional de pensamento e, posteriormente, com contribuições da Nova Geografia, esta ciência foi questionada e obrigada a se repensar, uma vez que as transformações no mundo, que marcaram a sociedade no final do século XIX e início do século XX, principalmente com a expansão do capitalismo e as transformações urbanas, exigiram novos posicionamentos diante das dinâmicas das sociedades. Se fortaleceram, nesse processo, outras perspectivas de pensamento, que contribuíram ao avanço do campo científico da Geografia (COPATTI, 2020, p. 46).

O novo momento necessitava discutir e refletir criticamente sobre a realidade socialmente vivida. A partir do final da década de 1970, é possível encontrar na Geografia outras posturas teóricas de entendimento marcadas pelo materialismo histórico e dialético. Segundo Soja (1993, p. 53), “uma Geografia realmente marxista começa a tomar forma”. É uma Geografia que se fundamenta na produção do espaço geográfico como produto do trabalho social. A Geografia Crítica ou Radical, regida pela égide das bases da dialética materialista, tinham o saber como uma arma de luta e transformação da realidade.

Para Copatti (2020, p. 46), “a Geografia Crítica propôs a utilização do método dialético para analisar os fenômenos a fim de chegar à compreensão das transformações sociais”. Para os defensores dessa corrente, o espaço geográfico deve ser concebido como resultado da ação humana, além disso, buscavam romper com a fragmentação da Geografia. Segundo Moraes (2007, p. 119), os debates se posicionaram “por uma transformação da realidade social, pensando o seu saber como uma arma desse processo [...] propondo uma geografia militante, que lute por uma sociedade mais justa. São os que pensam a análise geográfica como um instrumento de libertação do homem”.

Nessa perspectiva, nomes associados à Geografia Crítica, tais como Yves Lacoste, David Harvey e Milton Santos, destacaram-se pela forma como desencadearam uma crítica severa sobre a epistemologia e ideologia das vertentes Tradicional e Quantitativa. Os autores dessa corrente de pensamento criticam as contradições internas dos modos de produção do capitalismo e a ausência desse assunto na construção das geografias anteriores. Para eles, a Geografia tem caráter social, histórico, político e econômico e por isso, os fenômenos devem ser analisados dialeticamente pra que se chegue à compreensão das transformações sociais (CORRÊA, 1985).

Ainda na década de 1970, ocorreu a busca de uma renovação da Geografia Cultural. Essa que, por sua vez, segundo Claval (2001) tem suas origens por volta de 1890 e através de autores como Carl Sauer, dissemina uma nova linha de pensamento alicerçada em temas tais como história da cultura no espaço, ecologia cultural e paisagens culturais. A partir de 1970 a Geografia Cultural passa por uma profunda reformulação que marcou posteriormente os novos modos de olhar e interpretar o mundo, a denominada Geografia Humanista. Segundo Copatti (2020),

> essa Geografia utilizou como base o método fenomenológico para compreender as relações no espaço, considerando a dimensão cultural e o espaço vivido. Atualmente, além destas perspectivas há várias tendências denominadas pós-modernas que, pelo método fenomenológico, intentam realizar a leitura, compreensão e interpretação do espaço geográfico sob vieses que tem por centralidade a ação subjetiva do ser humano (COPATTI, 2020, p. 48).

Foi na Geografia Humanista, que surgiu a possibilidade de abordagens geográficas, identificação de espacialidades e temporalidades que promovam a intersecção da Geografia com outros campos do saber, como, por exemplo, a fenomenologia, cujo interesse adentra pelas particularidades da forma como o sujeito percebe o mundo. Na Geografia Humanista, o indivíduo é responsável pelo processo de construção de conhecimento através do que é visto, sentido e percebido pelo indivíduo. Para Alves e Scarlato (2019):

> a natureza do espaço passou a ser concebida de uma forma que transcendia a sua simples materialidade, quando entendida como resultado de processos de adaptação. Ela passou a ser mais que isso. Uma dialética passou a ser produzida entre a ação, o trabalho humano, a natureza e as representações simbólicas que emergiam dessas ações (ALVES e SCARLATO, 2019, p.144).

A Geografia Humanista, de acordo com Corrêa (2012, p. 30) "está assentada na subjetividade, na intuição, nos sentimentos, na experiência, no simbolismo e na contingência, privilegiando o singular e não o particular ou o universal e, ao invés da explicação, tem na compreensão a base de inteligibilidade do mundo real". Nessa Geografia, são propostos estudos que consideram o mundo percebido, o mundo vivido e mundo imaginado pelos sujeitos. Segundo Lencioni (2003, p. 150-151) "a consideração da percepção advinda das experiências vividas é, assim, considerada etapa metodológica importante e fundamental".

Numa perspectiva geográfica, recupera-se o humanismo ao destacar significados e valores atribuídos ao espaço vivido. Nesse caso, as práticas sociais são reveladas por meio da percepção e da interpretação dos indivíduos em que são ressaltadas e valorizadas as experiências, os sentimentos, a intuição, a intersubjetividade e a compreensão dos sujeitos sobre espaço que habitam. "A Geografia Humanista procura um entendimento do mundo humano através do estudo das relações das pessoas com a natureza, do seu comportamento geográfico, bem como dos seus sentimentos e ideias a respeito do espaço e do lugar (TUAN, 1982, p. 145). As principais etapas da evolução da Geografia tratadas aqui são sintetizadas no Quadro 01, baseado em Moraes (1992) e Andrade (2008).

Quadro 01 – Principais etapas da evolução da ciência geográfica

| **PERÍODO** | **AUTOR(ES)** | **ETAPAS DA CIÊNCIA GEOGRÁFICA** | **INFLUÊNCIA FILOSÓFICA / CARACTERÍSTICAS** |
|---|---|---|---|
| **ANTIGUIDADE** | Estrabão<br>Heródoto | Conhecimento geográfico inicial | Não científica / Descrição de viagens, povos e paisagens/ avanço do império romano |
| **SÉC. XIX** | Humboldt | Sistematização do conhecimento geográfico<br><br>Geografia Tradicional | Positivismo/ Conhecer a natureza física, a fim de chegar à explicação da evolução da sociedade, desconsiderando as relações sociais em si. |
| | Ritter | Geografia Tradicional | Positivismo/ Procurou explicar a evolução a humanidade ligando-a às relações entre o povo e o meio natural, fazendo sobretudo a descrição da sociedade. |
| | Ratzel | Geografia Tradicional | Positivismo / A natureza se apresentava como condição basilar que orientava as decisões do ser humano na |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | | | organização das paisagens terrestres / Determinismo. |
| | Vidal de La Blache | Geografia Tradicional / Geografia regional | Positivismo / O meio físico não determina as atividades humanas, oferece possibilidades para o homem fazer uso ou não e o estudo da regiões / Possibilismo. |
| **SÉC. XX, DÉCADA DE 1870-1940** | Ratzel/La Blache/Carl Sauer | Geografia Cultural | Se interessava pelas obras humanas e a história da cultura no espaço, principalmente, paisagens culturais. Por meio do método evolutivo, determinava as sucessões de cultura em uma área. |
| **SÉC. XX, DÉCADA DE 1950** | J. P. Cole, Jean Tricart, Michel Rocheford, Antônio Christofoletti | Geografia Teorética/ Nova Geografia | Neopositivista / Crítica aos procedimentos da Geografia Tradicional / Trouxe à Geografia uma perspectiva baseada na matemática, quantificando os estudos geográficos. |
| **SÉC. XX, DÉCADA DE 1970** | Merleau-Ponty,Yi Fu Tuan, Livia de Oliveira, Holzer, Buttimer | Renovação da Geografia Cultural/ Geografia da Percepção/ Humanista | Fenomenologia / O sujeito ganha maior importância e centralidade nas interpretações do mundo vivido e percebido, tomando como base as subjetividades humanas. |
| **SÉC. XX, DÉCADA DE 1980 e 1990** | Horácio Capel, Yves Lacoste, Ariosvaldo Oliveira, José W. Vesentini, Manuel C. de Andrade, Milton Santos, Josué de Castro. | Geografia Crítica ou Radical | Materialismo Histórico Dialético / O saber como uma arma de luta e transformação da realidade. É uma Geografia que se fundamenta na produção do espaço geográfico como produto do trabalho social. |

Elaboração: Vaneusa Pereira, 2022.

Os autores clássicos da Geografia Cultural Tradicional, como Carl Sauer, Yi Fu Tuan, Lívia de Oliveira contribuíram expressivamente para o desenvolvimento das ideias da Geografia Humanista. Foram eles que principiaram os debates, na Geografia, sobre aspectos sociais e culturais. Segundo Holzer (1993), a produção da Geografia Humanista e Geografia

Cultural, renovada a partir da década de 1970, contribuiu consideravelmente para história da Geografia contemporânea.

Dardel (2011) apresenta a noção de Geograficidade, que seria, segundo ele, a expressão da essência da relação Homem-Terra, ou seja, uma geografia essencial revelada na rotina, nas vivências, no cotidiano das pessoas. Dardel (2011), em seus escritos, se preocupa com a Geografia não apenas como ciência, mas aquela que se ocupa com a questão da existência humana no mundo. Segundo Castro (1995) ao se estudar um recorte espacial, deve abranger espaços do cotidiano, justificados pela própria vivência do sujeito estudado, nessa relação entre sujeito e mundo. E ainda:

> Algumas perspectivas da escala geográfica deixam de fora do escopo analítico da geografia segmentos importantes do espaço, [...] como os espaços do cotidiano da geografia humanista, que, se não cabem em algumas estruturas conceituais, impõem-se a partir da realidade da sua existência. (CASTRO, 1995, p.125).

Dessa forma, ao se relacionar um fenômeno percebido e concebido, cada indivíduo apresenta uma forma peculiar de apreender as relações que aferem sentido àquilo que é visto e percebido. Nesse processo, essa apreensão está envolta de noções e valores da sociedade em que o sujeito está inserido. Claval (2011) ressalta:

> A Geografia quer entender as atitudes dos indivíduos diante da natureza, o sentido que eles dão às suas vidas e os horizontes futuros que eles constroem e que os guiam. [...] Para compreender aspectos mais profundos da Geografia, temos que partir da ideia de que todas as realidades geográficas são apreendidas por meio de palavras e imagens. As relações entre os seres humanos e a natureza, ou as relações que os seres humanos tecem entre eles nunca são diretas. Elas sempre se apoiam em uma mediação cultural. (CLAVAL, 2011, p.163).

De acordo com Christofoletti (1982), compreender a experiência do indivíduo ou do grupo permite entender as facetas do sentimento das pessoas com os seus espaços e lugares. Entende-se que cada ação no ambiente vivido se torna uma possibilidade de construção ou reconstrução de significados. Nessa perspectiva, a experiência e o significado, constituem-se temas de expressiva significância. Compreender os significados construídos é arquitetar um conhecimento aprofundado de um aspecto da realidade, revelado por meio de símbolos ou formas simbólicas e intrínseco ao comportamento humano, essencial para análises espaciais geográficas.

Sob a perspectiva da vivência, o conceito de paisagem emerge como uma intensa expressão da relação sujeito-mundo e seus significados. “A paisagem desempenha o papel da mediação, que permite à natureza subsistir como mundo para o homem” (BESSE, 2014, p.82). A paisagem lembra que a Geografia está em toda parte, carrega as marcas da atuação da presença humana no mundo, como o reflexo das escolhas e práticas de determinada sociedade no espaço e no tempo. De acordo com as experiências de cada um, as paisagens contam com valores simbólicos e significados como interface entre homem e espaço geográfico. Nessa perspectiva, a paisagem, percebida e constituída, por meio das múltiplas sensações de cada sujeito, está além do que se vê.

## 2.2 CONSIDERAÇÕES SOBRE ESTUDO DA PAISAGEM NA GEOGRAFIA

O estudo sobre a paisagem remonta a história das sociedades e como conceito científico, passou por diversas transformações epistemológicas e é compreendido, portanto, em diferentes perspectivas teóricas. As discussões em torno dessa categoria são remotas dentro da Geografia. Schier (2003, p. 80) ressalta: “desde o século XIX, a paisagem vem sendo discutida para se entenderem as relações sociais e naturais em um determinado espaço. Dentro da Geografia, a interpretação do que é uma paisagem diverge dentro das múltiplas abordagens geográficas”. O estudo da paisagem no ensino da Geografia colabora para a compreensão da complexidade do espaço geográfico, representada nas relações homem-natureza, que resulta dos processos produtivos, da transformação da natureza e da vida das pessoas. A paisagem foi objeto de estudo da ciência geográfica e tem um relevante papel na sua base teórica-conceitual. Constata-se que:

> a temática relativa ao conceito de paisagem e seu tratamento na geografia, acumula ao longo dos tempos uma série de polêmicas envolvendo uma enorme diversidade de conteúdos e significados. Esta *elasticidade* demonstra, na realidade, uma complexização do conceito, em função de como o mesmo foi tratado pelas várias correntes na geografia, moldadas cada qual em um determinado contexto histórico e cultural (VITTE, 2007, p. 72).

De acordo com Carlos (2005, p. 43), “a paisagem é uma forma histórica específica que se explica através da sociedade que a produz, num produto da história das relações materiais dos homens que a cada momento adquire uma nova dimensão”. Ao considerar os diferentes métodos e os estudos aplicados à paisagem, desde a sistematização do conhecimento geográfico, foi-se construindo vários conceitos de paisagem. Durante o percurso da ciência

geográfica, a paisagem foi caracterizada como natural e cultural. As premissas históricas do conceito de paisagem surgem por volta do século XV no renascimento, espaço apreendido segundo um campo de visão, expressado através da arte, pintura ou poesia, que tinha como base situações e cenários cotidianos (CLAVAL, 2004).

Besse (2006, p. 21), afirma que a paisagem, antes de adquirir "uma dimensão estética ligada à arte da pintura a partir do século XVI, estava associada à palavra *landschaft, paese* cuja significação é caracterizada pelo sentido territorial e jurídico-político, e sua representação ligada à província, à pátria ou à região". Para a Geografia, a partir da segunda metade do século XVII, a paisagem estava associada ou sendo representada num mapa. Passos (1998, p. 30), afirma que" é a partir do século XIX, o termo paisagem é profundamente utilizado na geografia, concebida como o conjunto de "formas" que caracterizam um setor determinado da superfície da terra".

Para Lencioni (2003), Ritter no final do século XVIII e início do século XIX, utilizou o conceito da paisagem em suas descrições sobre a superfície terrestre. A paisagem era apreendida conforme às configurações os elementos naturais (solo, vegetação, relevo, etc.), e as condições dos grupos humanos eram determinadas pela condição do meio natural. Nessa perspectiva, a paisagem era descrita e representada pelo observador.

No século XIX, o estudo da paisagem perpassou pela abordagem descritiva e morfológica que tinha como ponto de partida a natureza em sua fisionomia e funcionalidade. Inicialmente, a difusão da ideia de paisagem visível e da descrição na Geografia foi atribuída a Alexandre Von Humboldt. Segundo Moraes (1999), Humboldt apresentava o entendimento da paisagem na perspectiva estética e fisionômica e estabeleceu a concepção de paisagem através da observação direta e descrição do meio físico e da sociedade local.

Ainda no século XIX, em seus estudos, Vidal de La Blache, apontou como objeto de estudo da Geografia, a relação homem-natureza, em oposição ao Determinismo alemão. Para Moraes (1999), La Blache apontava que havia diversas possibilidades de o homem transformar o meio onde vivia. As discussões de La Blache são influenciadas pelo positivismo com tendência ao subjetivismo, e relaciona o termo paisagem como expressão do gênero de vida e cultura, ou seja, como se dava a ocorrência das relações humanas em determinada área e sua capacidade em se adaptar ao meio físico local, moldando de acordo com tempo. Ainda permaneceu o viés naturalista no que se refere ao estudo da paisagem, mas exaltava a ação humana sobre a mesma (MORAES, 1999).

No início do século XX, segundo os estudos de Corrêa e Rosendhal (1998), dois teóricos davam significados diferentes aos rumos da Geografia: Hettner propunha que a Geografia

deveria ser uma ciência ao mesmo tempo física e humana e Carl Sauer deu ênfase aos estudos sobre a paisagem numa perspectiva morfológica, ressaltando seus aspectos naturais e humanos. A paisagem, para eles, seria o resultado da relação da natureza com as culturas e o lugar de vivência (CORRÊA e ROSENDHAL, 1998). Dessa maneira,

> A paisagem é o conjunto de formas naturais e culturais associadas em área. Materialidade e extensão são atributos essenciais da paisagem Saueriana, não se admitindo o uso do termo como metáfora, como paisagem política ou econômica. As formas que constituem a paisagem estão integradas entre si, apresentando funções que criam uma estrutura (CORRÊA, 2014, p. 41).

Nessa perspectiva de estudo da paisagem da fisionomia, estrutura e funcionalidade, considerava-se a evolução histórica das culturas manifestadas nesses espaços. Conforme Gomes (1996, p. 230), Sauer preconizava que a paisagem deveria ser o único objeto de estudo da Geografia, além disso, "acreditava que, através do estudo da paisagem, resolveria a oposição entre a Geografia física/humana, geral/regional e a inexistência de um método próprio" (GOMES, 1996, p. 230).

Com o advento da Geografia Crítica, suscitou o debate acerca da nova visão da concepção de paisagem, que na opinião de Bertrand (2004) é tida como global e sistêmica, entendida pela combinação dos elementos biológicos, físicos e antrópicos, indissociáveis em suas dimensões natural e social. Na década de 1960, ainda estudava a paisagem mediante a descrição do que era observado. Segundo Oliveira (2017, p. 28) "descreviam-se os componentes como se fossem estáticos. O observador se colocava de fora da paisagem. [...]Olhava exteriormente". Entretanto, nas décadas de 1970 e 1980, os movimentos renovadores da ciência geográfica apresentaram a noção de paisagem em multissentidos, um conceito polissêmico. Dessa forma, o observador integra a paisagem, é parte inerente e agente (OLIVEIRA, 2017).

Na Geografia Crítica, a noção de paisagem foi construída por meio de um olhar social, característico do humanismo, sustentado nos aspectos cultural, social e individual, voltados para a significação. Dessa maneira, Bertrand (2004) assim a definiu:

> uma determinada porção do espaço, o resultado da combinação dinâmica, portanto instável, de elementos físicos, biológicos e antrópicos que, reagindo dialeticamente uns sobre os outros, fazem da paisagem um conjunto único e indissociável, em perpétua evolução (BERTRAND, 2004, p. 141).

As discussões acerca do conceito de paisagem passaram pela noção física e, posteriormente humanizada, incorporando a percepção, representação, imaginário e

simbolismo aos estudos (CASTRO, 2002). Foram tantas as rupturas e continuações que

> [...] a noção de paisagem diferencia-se desde então, do senso comum do termo. Este permanece puramente descritivo e vago, pois que não existe necessidade de precisar na paisagem os elementos que a constituem. Paisagem pode descrever um conteúdo emotivo, estético, intrinsecamente subjetivo do próprio fato. Ao contrário, o conceito cientifico de paisagem abrange uma realidade que reflete as profundas relações, frequentemente não visíveis, entre seus elementos. A pesquisa dessas relações é um tema de investigação regidas pelo método cientifico. [...] a paisagem, na concepção vulgar do termo, nada mais é do que a ponta do iceberg. Ao pesquisador, cabe estudar toda a parte escondida para compreender a parte revelada (TRICARD, 1982, p. 15).

Assim como o espaço, a paisagem passa por modificações, e é necessário que, se compreenda que não é formada somente pelo visível. Nessa perspectiva, a partir da década de 1970, a vertente crítica do pensamento geográfico considerou a relação entre o homem e o meio para nortear o entendimento sobre paisagem, segundo as diretrizes do método dialético.

Conforme Santos (2002, p. 25), "a paisagem é construída por tudo o que é visível, combinado com os movimentos e os sons imersos na mesma", é então, um constructo histórico, uma produção humana, que transmite ideologias, interação entre o ser humano e os elementos da natureza cristalizada, constituída e transformada pelos períodos históricos. Dessa maneira,

> a paisagem nada tem de fixo, de imóvel. Cada vez que a sociedade passa por um processo de mudança, a economia, as relações sociais e políticas também mudam, em ritmos e intensidades variados. A mesma coisa acontece em relação ao espaço e à paisagem que se transforma para se adaptar às novas necessidades da sociedade (SANTOS, 1996, 37).

As contribuições de Santos (1996) com o pensamento dialético na análise interpretativa da paisagem ampliam as possibilidades de discussão sobre a temática. Fato que corrobora com a complexidade delegada ao conceito de paisagem pela Geografia Crítica, abarcada pelos atributos culturais, naturais, materialidade e a imaterialidade expressadas pela ação humana no meio. Santos (1996, p. 103) ainda define paisagem como "[...] o conjunto de formas que, num dado momento, exprimem as heranças que representam as sucessivas relações localizadas entre homem e natureza". É, assim, entendida como um produto social e histórico, construída e retratada pelas sociedades que estão em intensa transformação.

Nessa perspectiva, Dardel (2015) insere a paisagem em um contexto de destaque nas inquietações da ciência geográfica, não como um círculo fechado, mas um desdobramento de da compreensão de mundo. Para esse autor, "a paisagem é um conjunto, uma consequência, um momento vivido, uma ligação interna, uma impressão que une todos os elementos" (DARDEL,

2015, p.30). Ao se analisar as concepções dos geógrafos de cada período, percebe-se um inventário sobre as paisagens descritas e observadas, mas não se abordava a maneira como eram percebidas. Elas são carregadas de significados e não devem ser limitadas à observação e ao estudo de formas e objetos.

Oliveira (2017, p. 165) sugere uma compreensão de "paisagem a partir da consideração de um espaço subjetivo, sentido e vivido, um espaço de cada ser humano, um espaço individualizado". Os estudos não devem se limitar a inventários ou simples descrições, mas sim à maneira como as paisagens são percebidas e apreendidas no espaço vivido de cada sujeito, por meio das condições e realidade de cada sujeito. Numa perspectiva fenomenológica de análise da paisagem, se revela o invisível presente no que é visível de cada paisagem, construindo uma tipologia baseada em infinito de possibilidades.

Nas décadas de 1970 e 1980, despontou a Geografia Humanista, como um ressurgimento da perspectiva cultural na Geografia. Seus estudos foram estabelecidos por meio do apoio filosófico e conceitual assentados na fenomenologia, visto que procurava entender a subjetividade e a qualidade da conscientização humana nos fenômenos geográficos. O conceito de paisagem foi revalorizado e teve como premissa o existencialismo, sentidos e experiência, simbolismo e significação. Serpa (2013, p. 171) enfatiza que o estudo da essência das paisagens "está, portanto, no espaço, no todo espacial como real-abstrato, porque em cada paisagem há uma relação com uma realidade espacial potencial, em perpétua mudança".

Segundo Oliveira (2017, p. 28) "a paisagem assume a posição de categoria relevante e passa a ser considerada uma das essências da própria Geografia". Cosgrove (1998) traz a abordagem sobre como a Geografia apresenta o significado da paisagem e como esta contribui para a percepção do espaço, através da mediação entre o mundo dos objetos e o da subjetividade humana. Nessa perspectiva, Cavalcanti (2010) infere que a paisagem

> é definida como um organismo social considerando como um espaço subjetivo, sentido e vivido por cada ser humano, um espaço individualizado [...]. A abordagem do espaço vivido valoriza a memória das pessoas a respeito da sabedoria, das culturas e das relações sociais de produção, elaboradas e transformadas em identidades, que se fixam no lugar, como expressão particular de modos de vida. A noção de espaço assume o significado de espaço vivido, considerando os sentimentos e as ideias de um grupo ou povo sobre o espaço das experiências (CAVALCANTI, 2010, 71).

Numa tentativa de "ultrapassar a paisagem como aspecto visual para chegar ao seu significado e valor" (OLIVEIRA, 2000, p.13), os estudiosos dessa vertente do pensamento

geográfico preocupam-se em compreender as relações entre o indivíduo e o espaço que ocupa, habita e transforma. Buscam interpretar os modos de agir, pensar e sentir nas relações estabelecidas e desenvolvidas com o meio onde vivem em um processo de constante interação. Um dos estudiosos, que traz uma reflexão teórica acerca da percepção dos espaços e formas, é o geógrafo Augustin Berque. Segundo os estudos de Marandola e Oliveira (2018, p. 139), segundo Berque "a paisagem é uma das formas de expressão da relação entre homem e meio, e por isso ele se dedicou na busca do sentido profundo da paisagem, investigando suas origens na humanidade".

Werther Holzer, foi um dos primeiros brasileiros a delinear as discussões sobre as bases filosóficas e epistemológicas do pensamento de Berque em relação a paisagem. Para Holzer (2004, p.54), Berque "desenvolveu uma hipótese que foi sendo cada vez mais elaborada em seus trabalhos ao longo da década: a de que a paisagem é um terceiro termo mediador entre o homem e o meio". Nessa perspectiva, a paisagem é apreendida como resultado da relação entre a cultura e a natureza das sociedades.

Para além desse entendimento, Berque (1998) ainda aponta a paisagem como um enredado de objetos, significados, sentidos, que se relacionam no tempo e espaço e traz a noção de paisagem marca e paisagem matriz como interdependentes e explica:

> a paisagem é uma marca, pois expressa uma civilização, mas é também uma matriz porque participa dos esquemas de percepção, de concepção e de ação — ou seja, da cultura — que canalizam, em um certo sentido, a relação de uma sociedade com o espaço e com a natureza (BERQUE, 1998, p. 70).

A paisagem é marca, quando refere à sua morfologia, visto que tem uma existência física anterior a existência humana. Ela é matriz pois evoca sentido na relação de percepção de uma sociedade com o espaço. Então, Berque (1989) ao conceber a paisagem como marca-matriz, condiciona que a paisagem não se refere apenas a objetos concretos, mas representa a subjetividade e imaginário do sujeito. Como complementa Marandola (2019) a "marca expressa a matriz e a matriz revela o sentido da marca". Nessa perspectiva, o conceito de paisagem adotou perspectivas que vão além de concepções como simples objeto de estudo e ultrapassa:

> [...] o aspecto visual e material da realidade, levando esses aspectos em conta, mas sempre em relação com aspectos subjetivos. Assim compreendida, a paisagem é a dimensão sensível e simbólica do meio, ou a própria manifestação da relação entre o homem e a superfície terrestre, expressão da existência humana (MARANDOLA e OLIVEIRA, 2018, p. 143).

Uma importante contribuição para os estudos da paisagem é dada por Tuan (1983), ao analisar como o homem experencia e compreende o espaço e o lugar. Por meio do estudo da condição humana, da relação dos indivíduos com o espaço, a paisagem e o lugar, é possível refletir sobre os fenômenos geográficos. Nessa perspectiva, Tuan (1980) aborda que as transformações no espaço e/ou paisagem só podem ser relatadas por quem experiencia de diferentes maneiras (sensório-motora, tátil, visual, conceitual) o lugar e, portanto, evidencia-se a percepção ambiental dessas pessoas sobre o processo de transformações de paisagens ocorridos no lugar em que vivem. Como ratifica Oliveira (2000, p. 15) "o sujeito não se limita a receber passivamente os dados sensoriais, mas os organiza para lhes dar um sentido. A paisagem percebida é, portanto, também construída e simbólica".

Segundo Tuan (1980, p. 89) a paisagem, "[...] trata-se de uma imagem integrada, constituída pela mente e pelos sentidos". Assim, ao conferir subjetividade ao conceito de paisagem, verifica-se como se dá a interação entre os sentidos e a materialidade das formas despertados nos sujeitos ao observar e a vivenciar seus cotidianos constituídos historicamente. Berque, ao incorporar a experiência vivida e os sentimentos, evidencia-se a ligação entre o sujeito e o objeto, e expõe:

> de fato o que está em causa não é somente a visão, mas todos os sentidos; não é somente a percepção, mas todos os modos de relação do indivíduo com o mundo; enfim, não é somente o indivíduo, mas tudo aquilo pelo qual a sociedade o condiciona e o supera, isto é, ela situa os indivíduos no seio de uma cultura, dando com isso um sentido à sua relação com o mundo (sentido que, naturalmente, nunca é exatamente o mesmo para cada indivíduo) (BERQUE, 1998, p.87).

Para o autor, a paisagem não reside no sujeito nem no objeto, mas na interação entre ambos. Revela, portanto, o sentido da relação entre uma sociedade e o espaço, como marca e matriz da cultura e das significações transmitidas de uma geração à outra. A análise da paisagem não deve se limitar apenas ao que é visível, pois a visão é insuficiente para apreender os elementos simbólicos e os significados da paisagem.

As contribuições de Milton Santos são muito didáticas para o estudo da paisagem, pois seu pensamento é reconhecido por toda comunidade geográfica. Inicialmente o autor aponta que "tudo aquilo que nós vemos, o que nossa visão alcança, é a paisagem". Santos (1996, p.22) ensina que "a dimensão da paisagem é a dimensão da percepção, o que chega aos sentidos". Isso é basilar quando se quer avaliar a percepção da paisagem, por parte de diferentes sujeitos.

Conforme Santos (2002, p. 103) "a paisagem é um conjunto de formas que, num dado momento, exprime as heranças que representam as sucessivas relações localizadas entre homem

e natureza". Constata-se, com o pensamento desse autor, que a paisagem é resultado de um processo de acumulação, contínua no espaço e no tempo. Suas formas e funções estão em constante transformação, resultado do entrelace da paisagem com a sociedade, tanto em seus aspectos "visíveis", quanto "invisíveis". A paisagem "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" (SANTOS, 1996, p. 21).

Segundo Oliveira (2017, p 28), "os movimentos renovadores da ciência geográfica apresentaram a noção de paisagem em multissentidos, um conceito polissêmico. Dessa forma, o observador integra a paisagem, é parte inerente e agente". A paisagem, sempre associada a ideia das formas visíveis na superfície da terra é apresentada como um conceito abrangente e impreciso que incita a olhar outras possibilidades a fim de ampliar e aprofundar a compreensão de seus sentidos e significados. Conforme Santos (1996),

> a paisagem não se cria de uma só vez, mas por acréscimos, substituições; a lógica pela qual se fez um objeto no passado era a lógica da produção daquele momento. Uma paisagem é uma escrita sobre a outra, é um conjunto de objetos que têm idades diferentes, é uma herança de muitos diferentes momentos. Daí vem a anarquia das cidades capitalistas. Se juntos se mantêm elementos de idades diferentes, eles responder diferentemente as demandas sociais. A cidade é essa heterogeneidade de formas, mas subordinada a um movimento global. O que se chama desordem é apenas a ordem do possível, já que nada é desordenado. Somente uma parte dos objetos geográficos já não atende aos fins de quando foi construída. Assim, a paisagem é uma herança de muitos momentos já passados [...] (SANTOS, 2008, p. 73).

Dessa forma, a relevância do conceito de paisagem é basilar para a construção do saber geográfico ao longo do tempo, pois, conforme Oliveira (2017, p. 29), "a paisagem é uma testemunha da presença humana. O passado revelado na paisagem. Ela contém uma fisionomia, um olhar, uma escrita, como uma explicação de uma lembrança".

Para Frémont (1980, p.442), a importância de se conhecer o espaço vivido, os elementos que o compõe, o seu funcionamento, pois caso contrário, "o homem, estranho a si próprio e aos outros, torna-se também estranho ao espaço onde vive". O "espaço vivido é um espaço-movimento e um espaço tempo vivido" (FRÉMONT, 1980, p.33), ou seja, a formação do local onde se estabelecem as relações humanas integra a dimensão do tempo, como uma experiência contínua. Para esse autor, essa noção encaminha para o entendimento de como os indivíduos vivem e produzem/criam/recriam o espaço, alicerçado nas dimensões da vida cotidiana. Sobre isso, Oliveira (2017, p. 38) ratifica que, "o espaço é uma construção, um processo, com participação efetiva do sujeito".

Conforme Serpa (2021, p. 85) “uma Geografia dos espaços vividos reconhece e busca revelar o papel de intermediação do cotidiano e das representações espaciais, nas relações sociedade-espaço [...]” por ser carregado de impressões, sentimentos e significados. Nessa perspectiva, é nesse lugar que se estabelecem laços afetivos e sociais, moldados de significados, como aponta Frémont (1980, p. 242), é o “espaço onde a vida acontece”.

De acordo com Oliveira (2017), estabeleceu-se uma relação mais íntima entre a paisagem e a Geografia, que não se restringiu ao âmbito da Natureza; ao contrário, se estendeu ao ser humano, com consciência, afetividade e conhecimento crítico. Essa definição insere o homem no centro da paisagem, como parte integrante, expressão de maneiras de viver e de integrar com os diferentes meios: natural, social, psicológico, cultural, histórico, como parte de um todo e um todo de partes.

Segundo Santos (1996, p. 21) “tanto a paisagem quanto o espaço resultam de movimentos superficiais e de fundo da sociedade, uma realidade de funcionamento unitário, um mosaico de relações, de formas, funções e sentidos”. A paisagem se relaciona à identidade, à história de vida, às vivências e tem sua visibilidade assegurada por meio da percepção de cada indivíduo, é através do olhar do sujeito, em suas dimensões e experiências que se atribui os significados e símbolos embasados no que é vivido. Nessa perspectiva, considera-se, os modos do sujeito olhar, interpretar e transformar o espaço geográfico numa leitura de paisagem, segundo Verdum, Vieira e Pimentel como:

> uma construção contínua social e ao mesmo tempo particular, onde se sobrepõem a identidade, os conhecimentos, a memória e os sentimentos de cada pessoa, associados ao processo cultural que remete à organização coletiva em que estamos inseridos, com toda sua carga simbólica (VERDUM, VIEIRA E PIMENTEL, 2016, p. 133)

Segundo Serpa (2006, p. 17), “a essência das paisagens como “aparições” está, portanto, no espaço, no todo espacial como real-abstrato, porque em cada paisagem há uma relação com uma realidade espacial potencial, em perpétua mudança”. Esse é o caminho no processo de entendimento e compreensão de como a percepção do espaço, que deve ser um dos pontos principais a ser considerado e refletido na construção do conhecimento geográfico, se encaminha para a reflexão da importância ao considerar a experiência vivida para o entendimento das percepções da paisagem como espaço vivido. Como aponta Buttimer (1985, p. 174) é “um diálogo entre a pessoa e o meio ambiente, em termos de herança sociocultural, e o papel assumido no mundo vivido de cada dia”. Nesse sentido, é importante destacar:

> a leitura da paisagem requer exercício ativo, pois exige observação, exploração e descrição por parte do observador. As atividades perceptivas realizam-se em um continuum entre a percepção e a inteligência, permitindo ao homem desenvolver na paisagem operações como: observação, identificação exploração, compreensão, seleção, transposição, descentração, entre outras. A atividade perceptiva aumenta com a idade em número e em qualidade, e é considerada em termos de trocas entre o observador e a paisagem. Esta troca tem dois aspectos importantes a serem considerados: o cognitivo e o afetivo. À medida que conhecemos a paisagem (cognitivo), desenvolvemos sentimentos em relação a ela (afetivo). É assim que o homem experiencia (vivencia) e compreende o mundo. A paisagem é, então, vivida como um prolongamento do próprio corpo e, por meio de conquistas sensório-motoras, podemos nos movimentar e realizar nossas atividades ao longo de toda a nossa vida. (MACHADO, 1986, p. 144)

A paisagem pode ser explicada como uma construção subjetiva e que está em constante mutação para cada sujeito no mundo. A paisagem é "[...] o produto do encontro entre o mundo e um ponto de vista" (COLLOT, 2013, p.18). Nesse sentido, pode ser vista como reflexo da relação viva e permanente entre homem e espaço geográfico, mas que apresenta particularidades que dependem da percepção de cada sujeito. Isso vai depender do momento vivido pelo observador, pois ela é composta por fragmentos de nós mesmos e, por isso é descrita como uma construção particular. Pessoa reflete:

> É em nós que as paisagens têm paisagem. Por isso, se as imagino, as crio; se as crio, são; se são, vejo-as como às outras. Para que viajar? [...] onde estaria eu senão em mim mesmo, e no tipo e gênero das minhas sensações? A vida é o que fazemos dela. As viagens são os viajantes. O que vemos, não é o que vemos, senão o que somos. (PESSOA, 1986, p.286).

Nessa relação entre o observador e a paisagem, a noção de distância e a de proximidade se relativizam. A paisagem passa a ser percebida por meio dos sentidos. "A paisagem é o espaço do sentir, ou seja, o foco original de todo o encontro com o mundo. Na paisagem, estamos no quadro de uma experiência muda, 'selvagem', numa primitividade que precede toda instituição e toda significação (BESSE, 2014, p.80). No processo de contemplação e de descrição, a paisagem desperta reflexões profundas que pressupõe expandir os sentidos para que se compreenda que "a paisagem é um escape para toda a Terra, uma janela sobre as possibilidades ilimitadas: um horizonte. Não uma linha fixa, mas um movimento, um impulso" (DARDEL, 2011, p.31).

Nessa perspectiva, a paisagem sendo movimento, confirma que o espaço nunca está acabado, mas em constante reconfiguração de acordo com as marcas da atuação do ser humano na Terra, pois de acordo com Collot (2013, p.23) "o sentido de uma paisagem não resulta de

uma análise intelectual dos elementos que a compõem, mas de uma apreensão sintética das relações que os unem". Assim, a paisagem faz parte do cotidiano e, como complementa Cosgrove (1998) a paisagem está intrinsecamente ligada a uma nova maneira de ver o mundo. Nesse caso,

> 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 (SANTOS, 1996, p. 22).

Conforme Torres; Kozel (2012, p. 173) "a percepção do espaço inicia-se, por meio, da leitura da paisagem. É da paisagem que o indivíduo extrai suas percepções acerca do lugar, ao passo que (re)significa seus elementos". Ao se falar em percepção, há que se ressaltar como a paisagem possibilita a compreensão das relações e transformações que se dão no espaço e para isso requer uma proposição didática que considere o processo de ensino e aprendizagem da Geografia baseado na leitura, interpretação e apreensão das relações estabelecidas entre o natural e o humano. "A percepção da paisagem está carregada de experiências próprias e do sentido social atribuído ao espaço em questão" (MIRANDA, 2015, p.52).

Para Cosgrove (1998, p. 224) "a paisagem é um conceito unicamente valioso para uma geografia efetivamente humana". Daí a relevância do estudo da paisagem no ensino de Geografia como possibilidade do desvelar o viver, refletido do cotidiano, por meio da interpretação perceptiva, presente no olhar geográfico. Além disso, permite conhecer os lugares e contribuir na relação de identidade dos alunos com espaços locais, alargando o sentimento de pertencimento. Requer, portanto, uma reflexão teórica sobre a apreensão do espaço e das formas para delinear uma apreensão da paisagem.

A perspectiva de paisagem que sustenta esta pesquisa é a análise das múltiplas subjetividades visto que, para além da aparência, do visível, a paisagem é, sobremaneira, o percebido impregnado de dinâmicas, processos, sentidos, sentimentos e intencionalidades de quem a observa.

# 3 A CATEGORIA PAISAGEM NA GEOGRAFIA ESCOLAR

*[...]*
*Paisagem, país*
*feito de pensamento da paisagem,*
*na criativa distância espacitempo,*
*à margem de gravuras, documentos,*
*quando as coisas existem com violência*
*mais do que existimos: nos povoam*
*e nos olham, nos fixam. Contemplados,*
*submissos, delas somos pasto*
*somos a paisagem da paisagem.*
*(Carlos Drummond de Andrade, 2007, p. 26)*

O processo de aprendizagem da Geografia deve possibilitar diferentes formas de leitura e interpretação do espaço, com a devida relevância ao saber prévio do discente adquirido pela experiência vivenciada no seu dia-a-dia. Sobre isso, Cavalcanti (2012, p. 45), ressalta que "o ensino da geografia não deve pautar pela descrição e enumeração de dados, priorizando apenas aqueles visíveis e observáveis na sua aparência. Ao contrário, o ensino deve propiciar ao aluno a compreensão do espaço geográfico na sua concretude, nas suas contradições". As transformações ocorridas na sociedade exigem dos professores e alunos uma ressignificação da aprendizagem. Na Geografia, os modelos didáticos e inovadores repercutem no ensino e aprendizagem dos alunos, conduzindo à reflexão, ao considerar a realidade local desses alunos, aliada as estratégias de ensino. A Geografia, como aponta Claval (2010, p. 08), está "presente nas práticas, nas habilidades, nos conhecimentos que todos sempre mobilizamos em nossa vida diária", é por meio do conhecimento geográfico que se entende as transformações do espaço, e nesse caso de estudo, da paisagem, entendida por meio da apreensão dos sujeitos, como resultado da materialização das ações humanas sobre a natureza.

## 3.1 Trajetória do ensino da Geografia no Brasil: uma breve reflexão sobre a Geografia escolar

Ao apresentar a trajetória de uma disciplina escolar, é relevante abordar sobre a historicidade dos saberes e os modos como as disciplinas são aprendidas e ensinadas em cada período histórico. Chervel (1990) narra o processo de constituição das disciplinas escolares, sendo cada uma dessas, portadora de sua própria problemática. Para esse autor, o termo

disciplina refere-se a “um modo de disciplinar o espírito, dar os métodos e as regras para abordar os diferentes domínios do pensamento, do conhecimento e da arte” (CHERVEL, 1990, p.180).

Nesse campo de estudo, investiga-se a relação entre o que foi constituído como desígnio para os conteúdos de ensino e o que foi realmente ensinado/aprendido. A escola se coloca a serviço de diferentes finalidades educativas, em épocas distintas, de acordo com as instruções dos dirigentes sociais. Como ratifica Goodson:

> a disciplina escolar como sistema e prática institucionalizada proporciona, assim, uma estrutura para a ação. Mas a disciplina em si faz parte de uma estrutura mais ampla que incorpora e define os objetivos e possibilidades sociais do ensino. Porque a definição da disciplina escolar como discurso retórica, conteúdo, forma organizacional e prática institucionalizada faz parte das práticas de distribuição e de reprodução social (GOODSON, 1997, p. 32),

Viñao (1995) ressalta que as disciplinas são espaços de poder e disputas e que agrupam interesses e ações. Elas não são abstratas ou estáticas e seus conteúdos e denominações estão dentro de uma finalidade para a qual são ministradas. Desse modo, disciplinas como Geografia, História, Física, não eram vistas como reflexos das formas básicas do conhecimento, mas como um produto sócio-histórico, resultado de conflitos entre grupos antagonistas que buscam tais matérias, de acordo com seus interesses.

Conforme Goodson (1993,) a história social de uma disciplina escolar deve ganhar centralidade nas investigações com vistas à análise dos processos de legitimação do conhecimento e da escolarização. Nesse caso, na Geografia, os diferentes espaços-tempos produtores de sentidos para as políticas de currículo dessa disciplina também foram corrompidos segundo às estruturas de poder.

A disciplina escolar Geografia foi, inicialmente, fundamentada no reducionismo histórico/espacial e em ideias deterministas e para compreensão dessa trajetória é preciso reconhecer a diferença que há entre a Geografia como disciplina escolar e a Ciência Geográfica. Para Cavalcanti (2012, p. 372), ambas analisam a realidade pela mesma perspectiva. No entanto, as divergências encontram-se no modo de organização dos temas de estudo, e por isso, a autora tem o entendimento de que a ciência geográfica se estrutura em duas modalidades práticas, que são a Geografia acadêmica e a Geografia escolar. E enfatiza:

> A Geografia acadêmica é o conjunto de conhecimentos formulados por geógrafos investigadores, na maior parte ligados à academia, que, tendo como referência a história dessa ciência e os cânones do conhecimento científico em

> suas diferentes matrizes teórico epistemológicas (CAVALCANTI, 2012, p. 372).

A discussão sobre a interação entre os saberes da Geografia escolar e acadêmica é um tema relevante para compreender a mediação do conhecimento geográfico, sua realidade e suas possibilidades. Ainda para Cavalcanti (2012, p. 372) a Geografia escolar "abriga um conjunto de conhecimentos que são estruturados e veiculados na prática docente dos professores [...]com o objetivo de compor o objeto da formação escolar de seus alunos". Dessa forma, é necessário pensar numa aproximação entre a Geografia escolar e a acadêmica para, assim, proporcionar o ensino de uma Geografia que seja capaz de ajudar a compreender e agir sobre as demandas da sociedade que se encontra em constante transformação.

Durante o percurso traçado pela Geografia escolar se desvela como se constituíram as características relacionadas às transformações didático-pedagógicas vivenciadas pelo ensino de Geografia. No período colonial, os jesuítas não inseriram a Geografia no currículo escolar. As disciplinas que não tinham um estatuto autônomo, eram ensinadas, nos comentários e leituras das disciplinas dominantes. Essa disciplina foi, durante muito tempo, secundarizada no currículo escolar brasileiro nos estabelecimentos de ensino criados pelos religiosos. "Em 1832, a geografia passa a compor o currículo no sistema escolar brasileiro. Foi introduzida, como disciplina secundária, mas autônoma, pela reforma do Plano de estudos da Companhia de Jesus, denominado de Ratio atque Institutio Studiorum Societatis Jesu" (ROCHA, 1996, p. 125). Convém aclarar que, o Ratio Studiorum (Plano de Estudos da Companhia de Jesus) foi um documento normativo que orientou o trabalho dos jesuítas com o intuito de garantir a uniformidade de procedimentos dos educadores jesuítas e dos alunos, para a consecução dos objetivos propostos (ROCHA, 1996).

Devido sua importância para os cursos jurídicos, a disciplina foi implementada, a partir de 1831, na estrutura curricular do Colégio Pedro II, e, dada a relevância da instituição, este fato responsável por promover as reformas educacionais posteriores. Constata-se que, "[...] a disciplina geografia passa a ser detentora de um novo status no currículo escolar brasileiro, e [...] finalmente adquire o estatuto de disciplina autônoma" (PESSOA, 2007, p.33). A base curricular aplicada foi baseada no modelo francês em que prevaleciam os estudos literários no ensino.

Segundo Pessoa (2007), as alterações para ensino de Geografia foram pouco significativas, porém surgiram muitas oportunidades de dar um novo aspecto a esta disciplina. O autor ressalva que, nos primeiros decênios do regime republicano predominaram, sobretudo, conteúdos baseados numa visão enciclopédica, a-cientifica, descritiva e de uso exclusivo da

memória. Cavalcanti (2013) afirma que, neste momento histórico da década de 1830, o objetivo de introduzir a disciplina nas escolas foi para difundir o nacionalismo patriótico. Para a autora, a Geografia estava voltada para a "transmissão de dados e informações gerais sobre os territórios do mundo em geral e dos países em particular" (CAVALCANTI, 2013, p. 18), identificada, inicialmente, como um ensino acrítico, descritivo e superficial nas escolas.

Para Lacoste (2012), desde o fim do século XIX, existem duas geografias: a Geografia dos Estados-maiores e a "Geografia dos professores". A primeira tratava-se um saber estratégico e que, historicamente, foi dotado apenas pela minoria da sociedade que o utilizam como instrumento de poder. A segunda para ele, "[...] se desdobrou como discurso pedagógico de tipo enciclopédico, como discurso científico, enumeração de elementos de conhecimento mais ou menos ligados entre os diversos tipos de raciocínios, que têm todos um ponto comum: mascarar sua utilidade prática na conduta da guerra ou na organização do Estado [...]"(LACOSTE, 2012, p. 31-33). Assim, para o autor, a "Geografia dos professores" apresenta como atributo, sobremaneira, mascarar a importância estratégica que dispõe o raciocínio geográfico.

Nessa concepção binária de Lacoste, Costa (2019, p. 83) elucida que "a Geografia escolar teria menos valor que a vigente ou estratégica". Tenta-se, assim, marginalizar o ensino da Geografia e o papel do professor dessa disciplina, ao insinuar que este mascara o raciocínio geográfico, mediante uma abordagem de ensino mnemônico, em que se ensinava um conhecimento considerado inútil e destituído de significado. Vista de forma secundária, a "Geografia dos professores" considerada desinteressada e desinteressante, reforça a ideia de descaso com o ensino de Geografia, ainda em tempos contemporâneos.

Até meados do século XX, o ensino da Geografia era baseado na descrição e na transmissão de conhecimento, em que os professores adotavam uma metodologia tradicional, pautada na reprodução dos conteúdos dos livros didáticos. Era o delineamento de uma ciência de caráter conservador e, seguindo o modelo de educação vigente no país, o ensino era abstrato, isolado das transformações sociais e alicerçado pela memorização. Esse formato de educação memorizada e compartimentada é muito criticado por Morin (2011) pois faz com que o indivíduo pense de forma descontextualizada, e não oferece possiblidades de compreensão e reflexão da realidade. De acordo com as ideias de Moreira (2015), o fato de o ensino da Geografia ficar atrelado à descrição e explicação superficial da realidade, pouco colaborou para a compreensão do espaço geográfico, enquanto resultado das contradições da sociedade e da materialidade do trabalho.

Com o Movimento de Renovação da Geografia, das propostas advindas das ideias da Geografia crítica e do despertar para a importância de se estudar as relações sociais no espaço, incita-se a busca por debates e discussões sobre as perspectivas do processo de ensino e aprendizagem do ensino da Geografia para o século XXI. Nessa perspectiva, na teoria e na prática deve-se preconizar a possibilidade de compreender e refletir sobre a sociedade; possibilitar diferentes formas de leitura e interpretação do espaço, com relevância ao saber prévio do discente adquirido pela experiência vivenciada no seu cotidiano. Segundo Vesentini (2004) essa transformação nos pressupostos do ensino do saber geográfico centra-se na criticidade e no engajamento. Nesse caso, "a criticidade, entendida como uma leitura do real – isto é, do espaço geográfico – não omitia as suas tensões e contradições, tal como fazia e faz a geografia tradicional [e esclarecia] a espacialidade das relações de poder e de dominação" (VESENTINI, 2004, p. 223).

Com a Geografia Crítica, a partir da década de 1980, foi engendrada também uma proposta de reformulação do ensino de Geografia. Esse debate ganhou força nos espaços universitários e nas discussões acadêmicas., o que possibilitou outros arranjos para que o ensino e aprendizagem da Geografia fossem contínuos e integrados, visto que, segundo Cavalcanti (2013, p. 20) "as propostas de reformulação do ensino de Geografia também têm em comum o fato de explicitarem as possibilidades da Geografia e da prática de ensino de cumprirem papeis politicamente voltados aos interesses das classes populares".

Havia uma preocupação por parte dos estudiosos em desenvolver o senso crítico dos estudantes e não apenas com a memorização de conteúdos. E para isso, era necessário considerar o saber e a realidade do aluno como referência para o estudo do espaço geográfico. Ainda para essa autora, "o ensino de Geografia, deve propiciar ao aluno a compreensão do espaço geográfico na sua concretude, nas suas contradições" (CAVALCANTI, 2013, p.20).

A ciência geográfica considera fatores sociais, econômicos, políticos e culturais e se apropria dos aspectos qualitativos (SANTOS, 1996). A Geografia, enquanto componente curricular, deve tratar da compreensão da realidade por meio de percepções referentes ao espaço, em diferentes escalas e inter-relações, além de considerar a autonomia, a mediação pedagógica por meio de múltiplas linguagens, que encaminha o aluno a analisar a realidade social em que está inserido.

Nesse novo paradigma, Vesentini (1993, p. 219) destaca que "o ensino da geografia no século XXI [...] deve ensinar, ou melhor, deve deixar o aluno descobrir – o mundo em que vivemos, com especial atenção para as escalas local e nacional [...]". E para isso, os conteúdos devem estar ligados à vida cotidiana das pessoas, para que dessa forma a geografia escolar

sobreviva e ganhe novos espaços nos sistemas educacionais (VESENTINI, 1993). Castellar (2001) infere que na Geografia ensinada, a vivência e análise de experiências pluridisciplinares devem acontecer desde a infância para que se compreenda a complexidade dos fenômenos humanos.

O ensino da Geografia desde os seus primórdios é impregnado de traços da legislação educacional e da contextualização sócio-histórica, e as diferentes conjunturas sociais, políticas e econômicas tem suas especificidades refletidas na proposta educacional do país. Propomos nesta pesquisa conhecer as bases legais da educação e as reflexões sobre as práticas educacionais, integrantes do processo de ensino e aprendizagem da Geografia, primordialmente, a sistematização da categoria paisagem. Por meio de um recorte temporal, as análises serão realizadas nos períodos após a promulgação da Constituição Federal de 1988 com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei 9394 de 1996, que prosseguiu com mais vivacidade o movimento de renovação interna na Geografia brasileira.

A partir do final da década de 1980 o Brasil vivenciou um período de abertura democrática e a promulgação da Constituição Federal de 1988 restabeleceu o Estado de Direito. A Constituição de 1988 consagra o direito a educação em seu Art. 205, referente aos direitos e garantias fundamentais, em que versa, "A educação, direito de todos e dever do Estado e da Família, será promovida e incentivada [...], visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988, p. 120)".

Nesse contexto, a educação buscava por novos caminhos que atribuíssem significados para a construção do conhecimento no processo de ensinar e aprender. Como propõe Ferreira (2001, p.22), "sem dúvida, um dos mais importantes objetivos da educação é contribuir para o desenvolvimento da autonomia, ajudar os alunos a se tornarem moral e intelectualmente livres, aptos a pensar e agir de forma independente". O ensino e aprendizagem de Geografia caminhava nessa mesma perspectiva e, para Cavalcanti (2008, p. 35) [...] "o primeiro passo é colocar o aluno como centro e sujeito do processo de ensino". Sobre isso, Freire (1993, p. 117) enfatiza que a educação serve para libertar e através de "um esforço comum da consciência da realidade e, autoconsciência, que a inscreve como ponto de partida do processo educativo, ou da ação cultural de caráter libertador".

Libâneo (1994, p. 17), concorda que o sujeito deve ser preparado para as transformações da sociedade e a escola tem o papel de "[...] prover os indivíduos dos conhecimentos e experiências culturais que os tornam aptos a atuar no meio social e a transformá-lo em função de necessidades econômicas, sociais e políticas da coletividade". Neste mesmo raciocínio, ao

analisar o ensino e aprendizagem de Geografia na escola, Cavalcanti (2011, p. 82) afirma que "[...] A escola tem um papel importante como espaço do debate dos problemas educacionais vivenciados no país e na própria comunidade onde se situa, e deve também ser responsável pelo exercício da cidadania crítica, criativa e participativa".

A LDB (Lei n° 9.394/96), foi documento que regulamentou o sistema educacional brasileiro, propôs a universalização do ensino ao distribuir os níveis da educação básica em educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Observa-se que não há menção direta ao ensino de Geografia na composição legal do currículo, entretanto, esclarece sobre a necessidade de algumas áreas do conhecimento conhecer o mundo físico e natural e a realidade social e política.

No decorrer da década de 1990, ações na esfera educacional federal resultaram na produção de Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) voltados a todas as disciplinas, níveis e modalidades da educação básica. Os PCNs são diretrizes elaboradas para orientar os currículos escolares e as práticas pedagógicas dos educadores no cotidiano escolar, com o intuito de encaminharem os alunos para uma aprendizagem significativa, por meio da normatização dos aspectos fundamentais de cada componente curricular. Sob os auspícios do Ministério da Educação (MEC), o documento supracitado amparou-se no artigo 210 da Constituição da República, que versa sobre a fixação dos conteúdos mínimos no Ensino Fundamental, e no artigo 26 da LDB, o qual assegura uma base nacional comum para todos os currículos.

Com o intuito de contemplar uma base comum em cada sistema de ensino, os PCNs dividiram o Ensino Fundamental em quatro ciclos (1º Ciclo – 1ª e 2ª séries; 2º Ciclo – 3ª e 4ª séries; 3º Ciclo – 5ª e 6ª séries e 4º Ciclo – 7ª e 8ª séries) com o objetivo de obter melhores resultados na aprendizagem dos alunos e foram criados critérios específicos de aprendizagem para cada um desses ciclos. Dessa forma, os objetos do conhecimento (conteúdos) estão sistematizados em organizações temáticas e "representam recortes internos à área e visam explicitar objetos de estudo essenciais à aprendizagem" (BRASIL, 1998, p.53).

No documento dos PCNs de Geografia, é proposto um trabalho pedagógico que visa ampliar a capacidade de observar, conhecer, explicar, comparar e representar as características do espaço geográfico que vivem, do lugar e de diferentes paisagens. Inicialmente, é descrita a trajetória da Geografia, enquanto ciência e, também, como disciplina escolar. São apontadas as teorias e explicações desta área do conhecimento e como devem ser ensinados seus os conceitos e os procedimentos aos alunos. Em seguida, é apresentado como se deve trabalhar essa disciplina, seus objetivos e objetos de conhecimento.

Cavalcanti (2010, p. 28) ressalta que “a geografia escolar não se ensina, ela se constrói, se realiza”. Ela acontece em situações significativas de aprendizagem nas quais os alunos possam interagir com elas e fazer um uso cada vez mais preciso e adequado delas. Na construção da aprendizagem dos conceitos como a paisagem, Suertegaray (2000, p. 13) aponta que “[...] os conceitos geográficos expressam níveis de abstração diferenciados e, por consequência, possibilidades operacionais também diferenciadas”. Como aponta Callai (2010, p.26) “a geografia, como conteúdo curricular escolar, possibilita a interligação da escola, por meio dos conteúdos curriculares, com a vida, considerando que a aprendizagem escolar pode ser a forma de permitir que a criança se reconheça como sujeito de sua vida, de sua história”.

Os PCNs (BRASIL, 1998, p. 26) apontam que “a Geografia estuda as relações entre o processo histórico que regula a formação das sociedades humanas e o funcionamento da natureza, por meio da leitura do espaço geográfico e da paisagem”, de modo que as vivências do aluno sejam mobilizadas na educação geográfica, para que possam contribuir na construção do conhecimento geográfico, por meio da confrontação dos saberes prévios e de suas experiências, contribuindo para uma formação autônoma e participativa. Assim,

> [...] é fundamental que a vivência do aluno seja valorizada e que ele possa perceber que a Geografia faz parte de seu cotidiano. [...] No ensino, professores e alunos poderão procurar entender que tanto a sociedade e a natureza constituem os fundamentos com os quais paisagem, território, lugar e região são construídos. (BRASIL, 1998, p. 30)

No primeiro ciclo, a paisagem local e o espaço vivido são as referências para a aprendizagem do aluno. No documento curricular em questão, o conceito de paisagem tem uma posição distinta, pois é considerada como um dos conceitos fundamentais para o pensamento geográfico. É possível observar que em todo o documento há recomendação de priorizar a aprendizagem dos alunos sobre o conceito de paisagem. Dessa forma, nos PCNs (BRASIL, 1998, p. 74), um dos objetivos desse componente curricular é “identificar e relacionar aquilo que na paisagem representa as heranças das sucessivas relações no tempo entre a sociedade e a natureza é um de seus objetivos”.

No segundo ciclo, as possibilidades de aprendizagem dos alunos ampliam-se e estudar a paisagem local pauta em “aprender a observar e a reconhecer os fenômenos que a definem e suas características; descrever, representar, comparar e construir explicações, mesmo que aproximadas e subjetivas, das relações que aí se encontram impressas e expressas” (BRASIL, 1998, p. 94).

No terceiro ciclo, para introduzir o aluno aos espaços mundializados, o processo de aprendizagem inicia-se com a paisagem e o espaço vivido como referências para a compreensão de como a realidade local relaciona-se com o contexto global e isto deve ser desenvolvido durante toda a escolaridade. Desse modo, nesse período

> a observação e a caracterização dos elementos presentes na paisagem é o ponto de partida para uma compreensão mais ampla das relações entre sociedade e natureza. É possível analisar as transformações que esta sofre por causa de atividades econômicas, hábitos culturais ou questões políticas, expressas de diferentes maneiras no próprio meio em que os alunos vivem (BRASIL, 1998, p. 51).

No quarto ciclo, a aprendizagem da Geografia se propõe a perceber, observar com intenção e descrever o cotidiano nas paisagens, para interpretar os seus significados no passado, entender o presente e pensar em como interferir no seu futuro. Segundo os PCNs, "a leitura da paisagem [...] é profundamente agregada a novos 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 "(BRASIL, 1998, p.94).

Nesse documento, o entendimento da importância da paisagem para o raciocínio geográfico reverberou no currículo nacional ao afirmar que através da paisagem "[...] podemos perceber a maior ou menor complexidade da vida social. A constituição desse raciocínio é uma tentativa de desenvolver um olhar interpretativo para construção do pensar geográfico como instrumento na compreensão e na transformação da realidade cotidiana. Segundo Copatti (2020, p. 79) "entende-se por raciocínio geográfico ter aportes para caracterizar, identificar e, a partir disso, estabelecer conexões, comparações, aproximações, construindo entendimentos para debater sobre conhecimentos, fatos e fenômenos da Geografia". É, portanto, a capacidade do sujeito em fazer analogia e inferência dos eventos humanos e naturais baseado nos princípios lógicos da Geografia.

Quando compreendemos a paisagem nessa perspectiva, [...] estamos trabalhando com a essência do fenômeno geográfico" (BRASIL, 1998, p. 32). Nos PCNs percebe-se a abordagem da característica associada à leitura representada por Milton Santos (1996), no que concerne a paisagem como acúmulo de diferentes momentos históricos, um registro das ocupações humanas de geração a geração: "[...] 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).

Nos PCNs são propostas situações significativas de aprendizagem nas quais os alunos não fiquem restritos à sua paisagem imediata. Nesse sentido, as possibilidades ampliam-se, pois, é possível trabalhar a relação entre local e o global para que o discente perceba a relação entre a paisagem do seu espaço vivido e o mundo. O estudo da paisagem local/global não deve se restringir à mera constatação e descrição dos fenômenos que a constituem, visto que será necessário, segundo os PCNs "[...]explicar e compreender os processos de interações entre a sociedade e a natureza, situando-as em diferentes escalas espaciais e temporais, comparando-as, conferindo-lhes significados". (BRASIL, 1998, p. 32)

Há uma necessidade de ressignificar a paisagem no ensino e na aprendizagem da Geografia, pois, conforme Corrêa e Rosendhal (1998, p. 8), "a paisagem tem se constituído em um conceito-chave da Geografia, tendo sido vista como conceito capaz de fornecer unidade e identidade à Geografia num contexto de afirmação da disciplina". Conforme os PCNs, "é preciso observar, buscar explicações para aquilo que, numa determinada paisagem, permaneceu ou foi transformado, isto é, os elementos do passado e do presente que nela convivem e podem ser compreendidos mediante a análise do processo de produção/ organização do espaço" (BRASIL, 1998, p. 74). Os PCNs forneceram referenciais técnicos, a respeito das concepções que embasariam a Educação Básica no país e serviram de aparatos de fundamentação para ser estruturada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento normativo, divulgado MEC em 2015, e aprovado e homologado em 2017.

A BNCC é um documento "[...] 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" (BRASIL, 2017, p. 9). Nessa perspectiva, questiona-se a perspectiva de aprendizagem da categoria paisagem apresentada nas unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades do componente curricular de Geografia da BNCC para o Ensino Fundamental nos anos iniciais e finais. De acordo com a BNCC, estudar Geografia é "uma oportunidade para compreender o mundo em que se vive, na medida em que esse componente curricular aborda as ações humanas construídas nas distintas sociedades existentes nas diversas regiões do planeta" (BRASIL, 2018, p. 357)

A Geografia que a BNCC do Ensino Fundamental apresenta e expõe sobre a relevância de se desenvolver o raciocínio geográfico numa perspectiva da construção do pensamento espacial na formação do estudante e "[...] como instrumento necessário para levar os alunos a pensarem espacialmente" (MUSTAFÉ, 2019, p. 25). Para isso, é necessário que, na mediação didática, o professor busque desenvolver a percepção dos alunos, pautada nos conceitos de identidade e de cidadania, e construa uma forma de pensar espacial, por meio dos princípios do

raciocínio geográfico presentes na BNCC: analogia, conexão, diferenciação, distribuição, extensão, localização e ordem.

Na BNCC, a Geografia se insere na área Ciências Humanas e está estruturada em cinco unidades temáticas que buscaram organizar os objetos de conhecimento (conteúdos) e a progressão das habilidades: (1) O sujeito e seu lugar no mundo; (2) Conexões e escalas; (3) Mundo do trabalho; (4) Formas de representação e pensamento espacial e (5) Natureza, ambientes e qualidades de vida.

Segundo os autores da BNCC "[...] a abordagem dessas unidades temáticas deve ser realizada integralmente, uma vez que a situação geográfica não é apenas um pedaço do território, uma área contínua, mas um conjunto de relações" (BRASIL, 2018, p. 365). Percebe-se que os conteúdos constantes, em cada ano de escolaridade, reaparecem nos anos posteriores, em um maior nível de complexidade. Assim, o docente como mediador do e no processo de assimilação do conceito de paisagem, deve considerar a progressão dos conteúdos a cada ano, visto que é uma habilidade basilar para a vida cotidiana e o processo de construção de saberes significativos do aluno.

Conforme Libâneo (1994) o professor, como articulador do processo de ensino e aprendizagem, deve encaminhar o estudante a questionamentos que permitam refletir criticamente, sobre o conteúdo assimilado. Uma das premissas da BNCC é que se privilegiem trabalhos de campo, entrevistas, observações, desenvolvimento de análises e de argumentações, em que haja a possibilidade de potencializar as descobertas e que estimule o pensamento criativo e crítico. Nessa perspectiva, o documento informa:

> é nessa fase que os alunos começam a desenvolver procedimentos de investigação em Ciências Humanas, como a pesquisa sobre diferentes fontes documentais, a observação e o registro – de paisagens, fatos, acontecimentos e depoimentos – e o estabelecimento de comparações. Esses procedimentos são fundamentais para que compreendam a si mesmos e àqueles que estão em seu entorno, suas histórias de vida e as diferenças dos grupos sociais com os quais se relacionam (BRASIL, 2017, p. 355).

Ressalva-se a relevância de o aluno compreender a paisagem como elemento que o rodeia, entender como se configura essa fração do espaço geográfico. As reflexões dos alunos, sobretudo, nos anos finais do ensino fundamental, contribuem para exercer a capacidade de observação e compreensão sobre o conceito de paisagem.

A BNCC propõe que a Geografia escolar trabalhe os conteúdos nos anos iniciais do ensino fundamental por meio da interdisciplinaridade, sobremaneira aqueles que corroboram

para que a criança compreenda e interprete a paisagem. Inicialmente, a paisagem é apresentada utilizando-se dos elementos visuais, colaborando com a conexão do espaço e do tempo vivido. “O vivido é aqui considerado como espaço biográfico, que se relaciona com as experiências dos alunos em seus lugares de vivência” (BRASIL, 2017, p. 355). O documento ainda sugere que, na busca por uma melhor compreensão da paisagem, o professor utilize de meios recursos como a literatura, o desenho, a fotografia, a música para que o imaginário de cada criança assuma uma interpretação de sua realidade, ou seja, uma melhor interpretação/compreensão e construção de conhecimento.

Na BNCC, o processo de ensino e aprendizagem da categoria paisagem no Ensino Fundamental, propõe estabelecer a relação do aluno com o mundo e a sociedade. No primeiro ano, a habilidade (EF01GE01) propõe que o aluno descreva “características observadas de seus lugares de vivência (moradia, escola, etc.) e identifique semelhanças e diferenças entre esses lugares” (BRASIL, 2017, p. 371). No segundo ano, as habilidades (EF02GE05) contidas no documento referem à análise das “[...] mudanças e permanências, comparando imagens de um mesmo lugar em diferentes tempos” e (EF02GE08) identifica e elabora “[...] diferentes formas de representação (desenhos, mapas mentais, maquetes) para representar componentes da paisagem dos lugares de vivência” (BRASIL, 2017, p. 373). Nessas habilidades se propõe reconhecer a passagem do tempo, mediante a observação de fotografias, bem como as mudanças que ocorreram nessa paisagem. Busca a compreensão de que, por meio do trabalho, o ser humano modifica a paisagem para poder obter os recursos de que necessita e isso deve ser observado e identificado no seu espaço de vivência.

Com o objetivo de perceber as paisagens naturais e antrópicas no ambiente de vivência, a habilidade do terceiro ano (EF03GE04) tem como pressuposto “explicar como os processos naturais e históricos atuam na produção e na mudança das paisagens naturais e antrópicas nos seus lugares de vivência, comparando-os a outros lugares” (BRASIL, 2017, p. 375). Nessa habilidade, prevê que o estudante saiba o que é uma paisagem e os elementos que a compõem, além de ter ciência de que as paisagens se caracterizam por reunirem elementos, tanto naturais quanto culturais (artificiais) e, não são estáticas ou iguais umas às outras.

No quarto ano, a habilidade (EF04GE11) versa que o aluno identifique “[...] as características das paisagens naturais e antrópicas (relevo, cobertura vegetal, rios etc.) no ambiente em que vive, bem como a ação humana na conservação ou degradação dessas áreas” (BRASIL, 2017, p. 377). Esta habilidade encaminha os estudantes a refletirem sobre as principais características das paisagens de suas vivências, como o tipo de vegetação típica da

região, relevo encontrado, de modo que identifique os elementos naturais e culturais presentes na paisagem, bem como as modificações sofridas com o passar do tempo.

Na habilidade (EF05GE08) a ser desenvolvida no quinto ano, o aluno deverá "analisar transformações de paisagens nas cidades, comparando sequência de fotografias, fotografias aéreas e imagens de satélite de épocas diferentes" (BRASIL, 2017, p. 379). Os estudantes deverão perceber as alterações no lugar onde moram ou em outros, utilizando de imagens em que deverão ser compreendidas as transformações que ocorreram nas cidades, ao longo do tempo.

No sexto ano, a habilidade (EF06GE01) "comparar modificações das paisagens nos lugares de vivência e os usos desses lugares em diferentes tempos", encaminha o aluno para um processo de aprendizagem que favoreça a compreensão de que ele próprio é parte integrante do espaço e agente ativo e passivo das transformações das paisagens. Eles deverão ter condições de associar sua vida cotidiana com a paisagem local, comparando as transformações em diferentes tempos com aquela na qual ele está inserido (BRASIL, 2017, p. 385).

A habilidade (EF07GE01) do sétimo ano avalia "[...] por meio de exemplos extraídos dos meios de comunicação, ideias e estereótipos acerca das paisagens e da formação territorial do Brasil", está relacionada com a formação territorial do Brasil em uma perspectiva que aborda, sobretudo, os imaginários dos discentes em relação às paisagens brasileiras. Dessa forma, o aluno deverá compreender, por meio da dialogia, de imagens, músicas, vídeos, mapas, literatura dentre outros recursos, como se deu a regionalização e formação territorial do Brasil e como as mídias reiteram concepções e estereótipos (BRASIL, 2017, p. 387).

No oitavo ano, o aluno deverá desenvolver a habilidade (EF08GE23) "identificar paisagens da América Latina e associá-las, por meio da cartografia, aos diferentes povos da região, com base em aspectos da geomorfologia, da biogeografia e da climatologia" (BRASIL, 2017, p. 391). Eles devem compreender que o continente latino-americano é palco de intensas transformações das paisagens, devido ao avanço do desenvolvimento econômico em muitos de seus países e, também, à miséria a que outros estão sujeitos, ou seja, as transformações das paisagens acontecem com o aumento do número de prédios (verticalização das cidades) e com a intensificação do processo de favelização, dentre outros.

Por fim, a habilidade (EF09GE17) do nono ano, "explicar as características físico-naturais e a forma de ocupação e usos da terra em diferentes regiões da Europa, da Ásia e da Oceania", e tem como objeto de estudo a diversidade ambiental e as transformações nas paisagens na Europa, na Ásia e na Oceania. Devem ser apresentadas aos alunos, imagens por continentes com ênfase na transformação das paisagens das grandes cidades da Ásia, Oceania

e Europa e estes deverão ser impulsionados a analisarem e compreenderem os motivos dessas transformações e como elas reverberam na sociedade desses lugares (BRASIL, 2017, p. 373).

A BNCC enfatiza que as unidades temáticas, comuns ao Ensino Fundamental, foram pensadas, de acordo com uma progressão das habilidades a serem desenvolvidas na vida escolar do estudante. Numa perspectiva da análise de documentos normativos curriculares, deve-se observar se as propostas visam uma aprendizagem escolar, fundamentada em ações sistematizadas e planejadas pedagogicamente, para que sejam desenvolvidas e aprimoradas habilidades e competências necessárias para a progressão do conhecimento do sujeito.

Freitas (2014, p. 148) entende a progressão como a "distribuição criteriosa dos conhecimentos e habilidades relativos à determinada matéria" no sentido da acumulação e da complexização do saber. A BNCC apresenta que "nessa fase final do Ensino Fundamental, pretende-se garantir a continuidade e a progressão das aprendizagens [...] em níveis crescentes de complexidade da compreensão conceitual a respeito da produção do espaço" (BRASIL, 2017, p. 383). Portanto, percebe-se que os sentidos da progressão de conhecimento dependem dos seus contextos de uso no cotidiano escolar. As temáticas e o grau de ensino vão se ampliando, de acordo com o avanço das séries, explorando mais contextos e significados dentro das possibilidades e os desafios propostos para o ensino de Geografia.

Por meio das orientações trazidas pela BNCC, o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem do aluno pautará em entender a paisagem dos lugares e a relação entre a sociedade e a natureza numa formação reflexiva, crítica e cidadã. No documento de Geografia observa a busca pela compreensão do espaço, por meio das concepções de mundo e das leituras do cotidiano, do espaço vivido, quando é apreendido, pensado e interpretado.

Na construção do conhecimento geográfico há que se considerar a experiência de vida de cada sujeito, pois servirá de alicerce para que se perceba, ou não, as transformações e alterações da paisagem e do espaço. Diante disso, estudar e entender o espaço são ações que devem ser realizadas no processo de aprendizagem e, de acordo com Cavalcanti (2002, p. 19) o "espaço geográfico não é apenas uma categoria teórica que serve para pensar e analisar cientificamente a realidade; ele é essa categoria justamente porque é algo vivido por nós e resultante de nossas ações".

Assim, é pontual compreender o mundo vivido dos sujeitos para entender a realização das práticas espaciais. Conforme Gomes (1996, p. 320), a "ciência geográfica, definida pelo viés do espaço vivido, não tenta criar leis nem observar regularidades generalizadoras. Seu ponto de partida é, ao contrário, a singularidade e a individualidade dos espaços estudados". Ainda segundo esse autor, o objetivo principal é fornecer um quadro interpretativo às realidades

vividas espacialmente. “A objetividade não provém de regras estritas de observação, mas do uso possível das diversas interpretações na compreensão do comportamento social dos atores no espaço (GOMES, 1996, p. 320).

No processo de aprendizagem da Geografia, as práticas pedagógicas devem proporcionar problematização, questionamentos, caminhos para evidenciar os conflitos de uma dada realidade, além de estimular um perfil crítico e reflexivo dos estudantes no sentido de compreender as contradições que produzem a dinâmica espacial. Nessa perspectiva, Callai (1998) adentra na discussão sobre como a explicação dos fenômenos deve partir do princípio da realidade do aluno, visto que, “é mais fácil organizar as informações, podendo-se teorizar, abstrair do concreto, na busca de explicações, de comparações e de extrapolações” (CALLAI, 1998, p.59).

A compreensão da realidade é um desafio do saber científico e não apenas da Geografia. Para Castrogiovanni (2007, p, 43) “a Geografia deve buscar a compreensão do espaço produzido pela sociedade, que continua a apresentar desigualdades, contradições e tensões, e das relações de produção que nela se desenvolvem”. A mediação didática da ciência geográfica na sala de aula deve buscar a compreensão dos diferentes espaços naturais e/ou socialmente produzidos. Para Castellar (2001), esse processo se dá no início da escolarização, por meio da mediação de aprendizagens, de maneira que o aluno construa o entendimento da estrutura do espaço, elaborado por meio da dinâmica das sociedades.

Segundo Cavalcanti e Souza (2018), ensinar compreende um arcabouço de atividades que superem a transferência de conhecimentos e reprodução dos conteúdos de Geografia sem sentido para o aluno. É propiciar a formação do pensamento geográfico e da cidadania do estudante. E ainda:

> Nas atividades de ensino consideramos a escola como espaço de encontro de culturas, de histórias, de conhecimentos, de desejos, de ideologias, que se manifestam em práticas espaciais e culturais no cotidiano escolar e que podem ser concebidas como fenômenos geográficos (CAVALCANTI; SOUZA 2018, p. 2)

Oliveira (2017, p. 12) afirma que “a Geografia, ao estudar a realidade em seu conjunto, é a ciência natural que estuda o homem e a ciência humana que estuda a natureza”. A Geografia analisa o espaço geográfico como uma categoria para compreender a realidade, porém outras são também basilares para a fundamentação de seus estudos, tais como: lugar, região, território e paisagem. Para Sene (2004, p. 121), a análise da paisagem é uma das formas para o estudo do espaço geográfico, visto que, “a paisagem pode ser o ponto de partida para a compreensão da relação sociedade-espaço, mas nunca pode dar conta sozinha da complexidade dessa relação”.

Quando há compreensão do desenvolvimento das relações do ser humano, no espaço vivido, possibilita, além do ensino de conteúdos, a formação cidadã para que o aluno seja capaz de entender, perceber, ver, sentir, interpretar, viver e conviver com o seu cotidiano. Ao se trabalhar com os conhecimentos ligados ao cotidiano, Freire (2018, p. 60) afirma que "o conhecimento perceptivo é também criação, recriação ou uma reconstituição do mundo". Dessa maneira, os sujeitos têm impressões e percepções do mundo, por meio da experiência no espaço que vivenciam e no processo de aprendizagem é essencial. Essa análise remete à compreensão dos significados das coisas, das relações, das paisagens, e expressam mensagens que marcaram seus processos de criação, transformação e reconstrução.

## 3.2 O processo de aprendizagem da Geografia

A aprendizagem da Geografia acontece pela complexidade que envolve cognição, realidade e conteúdo. Diante disso, forma-se o raciocínio geográfico que se torna "numa maneira "poderosa" particular de olhar o mundo e compreendê-lo" (LUZ NETO, 2019, p.7). O conhecimento geográfico é construído por meio do entendimento das práticas espaciais, concebidas por mediação de abstrações das operações mentais, como localizar, selecionar, distribuir, ordenar, posicionar. Elas são construídas pela relação cognitiva com a realidade e decodificadas pela mente do ser humano através de operações cerebrais em intermédio com apropriação dos conceitos estudados e compreendidos (MOREIRA, 2015).

O estudo da paisagem no processo de aprendizagem da Geografia permite um melhor conhecimento do lugar, a relação de identidade dos alunos, além de ampliar o sentimento de pertencimento. O professor, mediador neste processo, tem o papel de despertar no discente, o olhar crítico e investigativo sobre essa naturalidade aparente. A categoria paisagem é, portanto, uma das primeiras aproximações do estudante com a construção de um pensamento geográfico e a formação de conceitos, partindo do conhecimento prévio e das vivências cotidianas no espaço.

Segundo o dicionário Michaelis (2022, s.p.) a palavra aprendizagem é derivada do substantivo aprendiz e pode ser definida como o "processo por meio do qual uma nova informação é incorporada à estrutura cognitiva do indivíduo, por se relacionar a um aspecto relevante dessa estrutura". O conceito de aprendizagem emergiu dos estudos da Psicologia, que por meio de investigações que tem como base o pressuposto de que o ato de aprender ou adquirir conhecimento provém da experiência ou de um método de ensino. Então, o que caracteriza a

aprendizagem? A aprendizagem é um processo ou um produto? Há uma definição precisa de um termo tão abrangente como o conceito da aprendizagem? Segundo Santos (2007, p.01) “assim, pela impossibilidade de observação direta, a aprendizagem é constatada e estudada indiretamente, através de seus efeitos sobre comportamento. Para conceituar aprendizagem, portanto, é preciso referir se às suas consequências sobre a conduta”.

Para Lefebvre (1979, p. 100) “o pensamento humano pretende, legitimamente, deter a possibilidade, o poder de atingir a verdade absoluta e pretende possuir a soberania sobre o mundo e o direito absoluto sobre a verdade ‘infinita’. Entretanto, para esse autor, o pensamento dos indivíduos é sempre finito, limitado, relativo tendo, como possibilidade de superar essa contradição, a cooperação dos indivíduos na obra coletiva que é a ciência. Sobre essa temática, Becker (2011, p. 211) infere “a compreensão do processo de aprendizagem implica situá-lo no interior do processo que lhe dá sustentação, isto é, situá-lo no âmbito do processo de desenvolvimento do conhecimento humano”.

Na tentativa de caracterizar a aprendizagem humana, um campo tão complexo, Díaz (2011) faz uma reflexão crítica e oportuna das teorias da aprendizagem, que pretendem explicar o homem e seu processo de aprendizagem, nucleadas em cinco teorias históricas do conhecimento humano. São elas: “a) Teoria da aprendizagem por associação tipo comportamentalista; b) Teoria de aprendizagem significativa; c) Teoria cognitiva baseada no processamento da informação; d) Teoria genética da aprendizagem; e) Teoria sociocultural da aprendizagem e do ensino (DÍAZ, 2011, p. 28).

Nessas teorias discute-se como se dá a organização e sistematização do que se conhece a respeito da aprendizagem humana. Nossa pretensão aqui não é esgotar as teorias da aprendizagem, mas abordar como os teóricos Piaget (Teoria genética da aprendizagem), Vygotsky (Teoria sociocultural da aprendizagem e do ensino) e Ausubel (Teoria verbal significativa da aprendizagem ou Teoria da aprendizagem significativa) contribuíram em suas pesquisas sobre aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo e sua relação com a aprendizagem geográfica.

Sobre o processo de aprendizagem, Piaget (1976) defende que a formação do conhecimento humano depende da interação entre o indivíduo e o ambiente em que ele vive. Assim, “[...] o conhecimento não procede nem da experiência única dos objetos nem de uma programação inata pré-formada no sujeito, mas de construções sucessivas com elaborações constantes de estruturas novas” (PIAGET, 1976, prefácio). Para esse autor, o conceito de aprendizagem é muito mais abrangente do que o designado no contexto escolar. “No sentido mais amplo, a aprendizagem é um processo adaptativo se desenvolvendo no tempo, em função

das respostas dadas pelo sujeito a um conjunto de estímulos anteriores e atuais" (PIAGET, 1974, p. 40). Ela assume a dimensão do próprio desenvolvimento da estrutura cognitiva do indivíduo, que significa seu crescimento biológico e intelectual do indivíduo.

Cruz (1982) explica que, para Piaget, a verdadeira aprendizagem envolve uma real compreensão dos termos aprendidos, e para isso é necessário que haja uma efetiva interação sujeito-objeto. Dessa forma, a aprendizagem de tarefas externas vai depender das estruturas operativas internas construídas pelo indivíduo. Vygotsky (1973) também destaca, em sua literatura, alguns pontos importantes relacionados ao processo de aprendizagem. A teoria de Vygotsky considera que o desenvolvimento cognitivo acontece, por meio da interação social, o que resultaria em experiências novas e, por conseguinte, possibilidade de aquisição de conhecimento. A aprendizagem, portanto, é uma experiência social, mediada pelo uso de instrumentos e signos associada à interação entre a linguagem e a ação. E ressalta que "[...] a característica essencial da aprendizagem é que dá lugar à área do desenvolvimento potencial, isto é, faz nascer, estimula e ativa, na criança, processos internos de desenvolvimento no quadro das interrelações com outros [...] (VYGOTSKY, 1991, p. 161).

A teoria de aprendizagem de Vygotsky aponta para a necessidade de se criar ambientes de participação, movidos por atividades colaborativas e troca de ideias. A assertiva de Vygotsky (1991, p. 111) ao dizer que "a aprendizagem da criança começa muito antes da aprendizagem escolar", alude à ideia de que a criança entra em uma escola e ela traz uma história, uma aprendizagem preexistente antes de ingressar nas instituições escolares. Dessa forma, a aprendizagem não pode resultar um produto final, pronto e acabado, é um processo contínuo, em que cada estrutura formada, por meio das existentes, origina outras, sucessivamente. Nessa perspectiva, a aprendizagem torna-se mais significativa quando um novo conteúdo é incorporado às estruturas de conhecimento de um discente e adquire significado para ele, por meio da semelhança com seu conhecimento prévio.

Na teoria da aprendizagem de Ausubel (2003), os conhecimentos prévios dos alunos devem ser valorizados para que possam descobrir uma aprendizagem prazerosa, eficaz e significativa. Com vistas à formação de um sujeito ético, reflexivo e humanizado, os estudantes produzem sentidos e significados sobre suas aprendizagens quando seu conhecimento prévio é considerado nesse processo. Para Ausubel (2003), quando o aluno consegue atribuir significados a um conhecimento, por meio da interação com seus conhecimentos precedentes, estabelece a aprendizagem significativa. Segundo Moreira e Massini (1982):

> É importante reiterar que a aprendizagem significativa se caracteriza pela interação entre conhecimentos prévios e conhecimentos novos, e que essa interação é não literal e não arbitrária. Nesse processo, os novos conhecimentos adquirem significado para o sujeito e os conhecimentos prévios adquirem novos significados ou maior estabilidade cognitiva." (MOREIRA; MASSINI, 1982 p. 2).

De acordo com Ausubel (2003) para a ocorrência da aprendizagem significativa, duas condições são indispensáveis: é necessário que o material de aprendizagem seja potencialmente significativo (recursos e estratégias criativas) e que o aprendiz tenha predisposição para aprender. Conforme Castellar (2005, p. 214) "a aprendizagem é vista como um processo de interação social [...] um processo de tomada de consciência [...] das propriedades dos objetos e das suas próprias ações ou conhecimentos aplicados aos objetos". Segundo a autora, a mudança de nível de conhecimento acontece por meio da interação de fatores internos e externos, fundamentados nas relações o meio e a interação social, assim como as experiências afetivas.

Na análise do processo ensino, aprendizagem e associação às teorias psicológicas de Piaget, Vygotsky e Ausubel convém sinalizar que há semelhanças, mas também algumas diferenças em suas abordagens. Para Piaget (1976) o aluno é um agente ativo e sua aprendizagem se constrói na ênfase das interações com o meio e nos intercâmbios entre os sujeitos por meio de processos de equilibração, assimilação e acomodação. Na perspectiva de Vygotsky (1973), a relação desenvolvimento cognitivo e aprendizagem ocorre por meio de uma relação dialética entre o sujeito e o seu meio cultural e social, por isso, é sua teoria é também chamada de sociointeracionista. Nessa teoria, o aluno é um sujeito ativo que deve interagir com o instrumento do seu processo de aprendizado e desenvolvimento, é ele quem age sobre o instrumento mediador de sua ação.

Desse modo, por meio dessas ponderações verifica-se que ambos estudiosos consideram que a interação social favorece o desenvolvimento dos indivíduos. Entretanto, para Piaget (1976) as crianças conseguem aprender de forma autônoma, sem necessidade de interação, embora esse processo possa beneficiá-lo, dessa maneira, as crianças assumem um papel mais experimental e ativo. Por outro lado, Vygotsky (1973) considera que no processo de aprendizagem, é imprescindível que as crianças interajam com outros sujeitos, tanto com o meio ambiente como com as pessoas ao seu redor, considerado aprendizado colaborativo.

Para Ausubel (2003) a aprendizagem significativa implica uma interrelação entre a estrutura cognitiva prévia, ou seja, quando uma ideia ou informação nova se relaciona com os conhecimentos e conceitos assimilados. Nesse aspecto, a teoria ausubeliana se aproxima do pensamento de Piaget, visto que este dava importância a esta base cognitiva que antecede ao

conhecimento e que Ausubel considera essencial em seu aprendizado significativo. Dessa forma, a informação deverá ser compreendida e interiorizada, não devendo ser memorizada mecanicamente.

No processo de ensino e aprendizagem, por meio dos saberes prévios dos alunos e da mediação didática, os mapas conceituais são tidos como recursos didáticos específicos para organizar e representar o conhecimento favorecem nos alunos, a capacidade de aprender. Segundo Díaz, (2011, p. 32) a aprendizagem significativa implica na relação entre o conhecimento prévio do aluno "e o material de aprendizagem que ele deve aprender, assim, ocorre uma modificação por interação de ambos os elementos: do já aprendido e do novo aprendizado". Em Geografia, como em qualquer outro componente curricular, a questão da aprendizagem contempla o tipo de raciocínio que os sujeitos alcançam em cada ano de estudo e as operações geográficas que eles são capazes de realizar. A aprendizagem geográfica deve ser vista como uma parte integral do processo de educação.

De acordo com Castellar (2005) as teorias construtivistas e socioconstrutivistas, contribuíram como fazer pedagógico, em relação ao que e como se ensina e sobre a maneira como o aluno compreende o conhecimento escolar sistematizado. A autora ainda ressalva a importância de psicologia genética de Piaget na fundamentação da educação geográfica desde a educação infantil, ao se tratar das noções que estruturam a linguagem cartográfica, a qual norteia a compreensão inicial dos conceitos geográficos. Para Piaget (2003, p. 15),

> o conhecer não consiste em copiar o real, mas agir sobre ele e transformá-lo, de maneira a compreendê-lo em função dos sistemas de transformações aos quais estão ligadas estas ações" e ainda afirma que "para conhecer os fenômenos, o físico não se limita a descrevê-los tal como aparecem, mas atua sobre os acontecimentos, de modo a dissociar os fatores, a fazê-los variar e a assimilá-los a sistemas de transformações lógico-matemáticas (PIAGET, 2003, p. 15).

Dessa forma, no processo de apropriação dos conceitos geográficos, é importante que desenvolva o raciocínio, por meio da representação simbólica, das relações espaciais. A criança compreenderá as noções para o letramento cartográfico, por meio de leituras e elaboração de mapas mentais (CASTELLAR, 2005). Ainda para essa autora,

> a interpretação dos fenômenos geográficos ganha significado quando a criança entende a diversidade da maneira como se dá a organização dos lugares, quando compreende o conceito de território, por isso reafirma-se que a leitura de mapas e a elaboração de mapas cognitivos são imprescindíveis para a compreensão do discurso geográfico (CASTELLAR, 2005, 218).

Numa perspectiva vigotskyana, salienta a relevância dada às relações sociais, culturais e emocionais para os processos de aprendizagem do indivíduo. Vygotsky (1973, p. 97) reflete que “a distância entre o nível de desenvolvimento real, [...] e o nível de desenvolvimento potencial, determinado da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes”. Nessa perspectiva, ressalta-se a importância da mediação didática do ensino de Geografia pautada na valorização do significado da linguagem geográfica, na compreensão da diversidade étnica, social, territorial analisada através do cotidiano do aluno.

Como complementa Castellar (2005, p. 223) “definimos o ensino de geografia como um conjunto de saberes que não só ocupam os conceitos próprios, mas os contextos sociais nos quais se apoiam”. Além disso, como enfatiza Vygotsky (1973), é necessário dar sentido a linguagem geográfica mediada na escola, ou seja, desenvolver a compreensão dos conceitos da Geografia e como eles são utilizados no entendimento das relações humanas como processo de construção da aprendizagem geográfica.

Sobre a compreensão da teoria da aprendizagem significativa de Ausubel no contexto da Geografia escolar, avulta-se como os saberes geográficos devem ser apresentados dentro do processo de ensino e aprendizagem, de forma a contribuir de forma significativa para o aprendizado do aluno, por meio da leitura de mundo do seu espaço vivido. Conforme Martín e Solé (2004, p. 61), a aprendizagem significativa é “[...] aquela na qual a nova informação se relaciona de maneira significativa, isto é, não arbitrária, não ao pé da letra, com os conhecimentos que o aluno já tem, produzindo-se uma transformação, tanto no conteúdo assimilado quanto naquele que o estudante já sabia. [...]”.

São inúmeras possibilidades teórico-metodológicas que essa teoria educacional apresenta para a educação geográfica, que contribuem para a sistematização e aprendizagem do saber geográfico. Portanto, a aprendizagem significativa na Geografia acontece quando os conteúdos mediados didaticamente pelo professor são confrontados com as singularidades do viver, com a vida cotidiana do aluno. Segundo Oliveira (2017)

> a Geografia, como disciplina escolar, enquanto ciência do espaço, deve ser encarada como parte do conhecimento científico a ser adquirido pelos alunos, através de operações que impliquem o desenvolvimento de estruturas espaciais. A contribuição da Geografia, na formação intelectual do aluno é a conotação espacial imprescindível para desenvolver estruturas espaciais do pensamento (OLIVEIRA, 2017, p. 68).

A ciência geográfica contribui para a compreensão da realidade, do cotidiano do aluno e dos fenômenos em escala local, regional e global. “[...] Cabe à geografia levar a compreender o espaço produzido pela sociedade em que vivemos hoje, suas desigualdades e contradições, as relações de produção que nela se desenvolvem e a apropriação que essa sociedade faz da natureza” (OLIVEIRA, 2003, p.142). O processo de construção da aprendizagem da ciência geográfica, deve ser fundamentado por sua epistemologia, visto que os conceitos basilares subsidiarão o ensino dos conteúdos e serão utilizados como ferramentas para que o aluno construa seu conhecimento geográfico e forme, assim, sua organização conceitual.

Os alunos têm suas próprias concepções a respeito de muitas coisas, porém o trabalho de superação do senso comum e a busca das explicações que permitem entender os fenômenos como verdades universais, exige que se faça reflexões sobre o lugar como espaço de vivencia, analisando a configuração histórica destes lugares para além de suas aparências (CALLAI, 2003, p. 103).

A compreensão e explicação de uma situação nova em Geografia são tornadas possíveis, por meio da aprendizagem de ideias gerais sobre os conceitos que, paulatinamente, vão se tornando mais complexos. O ritmo de aprendizagem de cada aluno ou o desenvolvimento de habilidades, apresentam forma peculiar de percepção dos fenômenos, ou seja, os conceitos são apreendidos de acordo com cada fase. A Geografia é uma área do conhecimento escolar em que é necessário desenvolver um raciocínio estratégico para aprendê-la e para pensar os fenômenos geográficos conceitualmente, em função de diversas práticas e das representações sociais (CASTELLAR, 2005). Dessa forma, segundo essa autora, “toda a aprendizagem da geografia na educação básica, entendida como um processo de construção da espacialidade que corresponde a orientar-se, deslocar-se no espaço” (CASTELLAR, 2005, p.211).

Assim, pensar o conhecimento geográfico numa perspectiva de renovação na postura, na linguagem e nas atividades de aprendizagem necessárias para que a reflexão do discente sobre a realidade, a sociedade e a dinâmica do espaço. O significado de aprender a fazer a leitura do mundo nesse processo de aprendizagem da leitura da realidade para os alunos do ensino básico é “saber ler uma informação do espaço vivido significa saber explorar os elementos naturais e construídos presentes na paisagem, não se atendo apenas à percepção das formas, mas sim chegando ao seu significado” (CASTELLAR, 2005, p. 212).

A criança, em processo de formação, entende como o espaço está organizado à medida que apreende o significado dos fenômenos geográficos para a compreensão do discurso geográfico. Para dar significado ao discurso geográfico, o aluno deve saber agir sobre o seu

espaço de vivência, conhecer a realidade e comparar diferentes situações, para efetivamente concretizar da educação geográfica. Kaercher (2007) reforça que é indispensável que sejam pensados e elaborados métodos e técnicas de aprendizagem significativa para que haja contextualização entre os saberes do professor e os de seus alunos, o que é fundamental para a construção do conhecimento geográfico.

Callai (2001, p. 136) reflete que "o aluno é um ser histórico que traz consigo e em si uma história, e um conhecimento adquirido na sua própria vivência." A autora reflete que o desafio é ampliar e aprofundar o conhecimento do seu espaço, do lugar em que vive, relacionando-o com outros espaços mais distantes e diferentes. Para que isso aconteça Callai (2001) sugere criar e recriar formas pedagógicas capazes de dar um sentido ao trabalho de professores e à aprendizagem dos alunos,

O estudo da paisagem e do espaço vivido considera o cotidiano da vida dos alunos como fundamento para construção de conceitos do conhecimento geográfico e para o estabelecimento das bases da aprendizagem da Geografia na educação básica. Nesse caso, inicia-se a reflexão sobre a construção do conhecimento geográfico e as vivências do cotidiano, incorporadas nos objetos de conhecimentos a serem abordados na escola com o intuito de apresentar o elo que cada aluno tem com seu espaço.

Cavalcanti (1998, p.123), ao considerar a importância do cotidiano na construção do conhecimento geográfico, diz que "ao manipular as coisas do cotidiano, os indivíduos vão construindo uma geografia e um conhecimento geográfico". Ao complementar esse pensamento, considera Callai (2010, p.28) que "por ser o dia a dia da vida de cada um de nós, ele deve ser considerado na perspectiva de compreender o que acontece ao nosso redor tendo a possibilidade de fazer a abstração e conseguir, assim, entender o mundo e o lugar onde se vive". Ainda para essa autora,

> para que cada sujeito possa entender o que acontece na vida cotidiana, é fundamental que ele consiga abstrair daquilo que é o dia a dia de sua vida, das questões que acontecem no lugar em que ele vive. E, desta forma refletir se distanciando das ações corriqueiras para perceber que os acontecimentos não são simplesmente do acaso, mas que o mundo é construído socialmente, cada um realizando a sua parte – fazendo algo ou não fazendo nada. Só assim é possível compreender as coisas historicamente situadas e construídas no cotidiano da vida (CALLAI, 2010, p. 29).

No contexto desta pesquisa, constata-se que um novo espaço foi e é transformado pelo empreendimento do Parque Eólico instalado no distrito de Pajeú dos Ventos. Estas mudanças devem ser percebidas, compreendidas e apreendidas pelos sujeitos envolvidos nessas

transformações da paisagem, uma vez que, a paisagem é resultado dessa relação do ser humano com o meio em que se vive. Ao se pensar na produção desse espaço, transformado pela técnica, o Parque Eólico se materializa da intencionalidade dos agentes e, ao mesmo tempo, influenciado pelo espaço. Como reflete Lefebvre (2006)

> o espaço não pode mais ser concebido como passivo, vazio, ou então, como os "produtos", não tendo outro sentido senão o de ser trocado, o de ser consumido, o de desaparecer. Enquanto produto, por interação ou retroação, o espaço intervém na própria produção: organização do trabalho produtivo, transportes, fluxos de matérias-primas e de energias, redes de repartição de produtos. À sua maneira, produtivo e produtor, o espaço (mal ou bem organizado) entra nas relações de produção e nas forças produtivas. (LEFEBVRE, 2006, p. 37).

De acordo com Santos (1996) a relação entre paisagem e produção é intrínseca, pois a paisagem se constitui de acordo com as exigências do espaço e vai se moldando de acordo com sua apropriação. Nesta concepção, Santos (1996, p.68) contribui ao dizer que "a paisagem não é dada para todo o sempre, é objeto de mudança. É um resultado de adições e subtrações sucessivas. É uma espécie de marca da história do trabalho, das técnicas". No sistema de produção da energia eólica, outros objetos são acrescentados à paisagem e provocam um novo arranjo espacial, visto que a paisagem não se cria de uma só vez, mas por acréscimos e substituições que registram os fragmentos do tempo.

Frente a esses pressupostos, os estudantes são chamados, pela Geografia, a conhecer e compreender as transformações, considerando a realidade local que não se restringe aos espaços de vizinhança da escola, mas tudo o que diz respeito à vida dos alunos, do seu cotidiano, identidade e pertencimento daquele espaço. A apreensão é fundamental no processo de aprendizagem da Geografia e ao se trabalhar paisagem, deve-se oportunizar ao aluno momentos de percebê-la, não apenas como elementos estáticos no espaço, mas por meio dos sentidos e significados.

### 3.2.1 A apreensão da paisagem no processo de aprendizagem geográfica

A evolução do conceito de paisagem caminhou, lado a lado, com as transformações da realidade social e geográfica, além das percepções que surgiram numa tentativa de determiná-lo. A paisagem por muitas vezes é vista e não compreendida., por isso, deve-se estimular o aluno a ser um leitor do mundo e, primordialmente, da realidade local. Para a construção do

conhecimento dos alunos em relação ao seu espaço, é fundamental a percepção do espaço vivido. Segundo Callai (2005)

> fazer a leitura da paisagem pode ser uma forma interessante de desvendar a história do espaço considerado, quer dizer, a história das pessoas que ali vivem. O que a paisagem mostra é o resultado do que aconteceu ali. A materialização do ocorrido transforma em visível, perceptível o acontecido (CALLAI, 2005, p. 238).

Parte-se da premissa de que, os sujeitos têm percepção do mundo, por meio da vivência no espaço que ocupam, do que sentem e percebem, então, ao se tratar de percepção espacial aprecia-se, o modo como os sujeitos apreendem e se apropriam de tudo que observam, suas experiências e como agregam elementos que orientam suas vidas em seus lugares.

Para Schier (2004, p.19) "quem sabe perceber uma paisagem, consegue entender seu valor, [...], criar vínculo afetivo com a mesma e, consequentemente, defender a sua perpetuação". Conforme Tuan (2013, p.17) a "experiência é um termo que abrange as diferentes maneiras por intermédio das quais uma pessoa conhece e constrói a realidade". Portanto, cada sujeito percebe e reage de diferentes maneiras às ações, no espaço em que vive. As percepções espaciais de cada paisagem remetem ao movimento de adaptação dos sujeitos aos novos usos e funções. Estas são apreendidas pelos sentidos e interpretadas com base nas memórias e experiências dos indivíduos. Bertrand (2004) reitera:

> a paisagem não seria a simples junção de elementos geográficos, mas a combinação dinâmica, estável, dos elementos físicos, biológicos e antrópicos, porque a paisagem não é apenas natural, mas é total, com todas as implicações da participação humana (BERTRAND, 2004, p. 144).

A construção do conhecimento geográfico, contextualizada com a realidade local e com o desenvolvimento da consciência crítica e fortalecimento do exercício da cidadania, visa promover a formação de indivíduos que reflitam sobre a realidade em que se inserem e desenvolvam sua aprendizagem geográfica, tendo como fundamentos a paisagem e o espaço vivido. Como confirma Callai:

> Ler a paisagem para fazer a leitura da realidade supõe o olhar espacial que permite observar e analisar o território marcado pela história de vida das pessoas que ali vivem e permite que não se fique apenas nas descrições do aparente, daquilo que é visível e parece ser natural. Olhar e conseguir perceber o que está por trás dessa aparência, reconhecer os interesses envolvidos, as motivações, as lutas sociais, a capacidade de articulação das pessoas do lugar significa ler para além da paisagem (CALLAI, 2010, p. 38)

O aluno, ao conhecer e fazer a leitura da realidade, tem a possibilidade de compreender, com um olhar novo, o espaço e a paisagem vividos e perceber sua essência. Desse modo, Cavalcanti (2013, p. 101) sugere que caberia “[...] trazer a paisagem para o universo do aluno, para o lugar vivido por ele, o que quer dizer trazer a paisagem conceitualmente como um instrumento que o ajude a compreender o mundo em que vive”. A paisagem, como instrumento de análise, permite a compreensão do espaço onde o homem constrói relações com a natureza e com tudo que o circunda.

Os laços que se estabelecem com o ambiente, revelam muito do ser geográfico que se forma ali e suas representações de paisagem, estão vinculadas a subjetivação humana, repleta de significados e interpretações. Nesse caso, vislumbra-se um ensino que seja reflexivo para quem aprende e para quem ensina, de modo que os saberes e fazeres construídos tragam transformações de conduta e atitudes para a comunidade. No ensino de Geografia, os sujeitos (professores, alunos) precisam assumir postura de protagonistas na construção de diálogos democráticos para que se possa mediar experiências e reflexões que abordem as formas de relações sociais e a paisagem. Boff (2004, p. 52) afirma que: “ser humano, Terra e natureza se pertencem mutuamente. Por isso é possível forjar um caminho de convivência pacífica. É o desafio da educação”.

Ao compreender o conceito de paisagem, os estudantes tem a possibilidade de entender e perceber o espaço que vivem e toda a complexidade que o circunda. Vygotsky (1993, p. 93) confirma que “é preciso que o desenvolvimento de um conceito espontâneo tenha alcançado um certo nível para que a criança possa absorver um conceito científico correlato". Desse modo,

> a discussão conceitual da Geografia fará sentido para os alunos quando os geógrafos que trabalham com o ensino conscientizarem-se de que o conhecimento científico se vincula à forma como os conceitos se relacionam, em uma rede conceitual, na qual cada um deles pode organizar outras redes, ou seja, pode ser ponto de partida ou de chegada, quando se trata de escolher uma das partes para analisar criticamente a realidade e estabelecer nexos com ela. Pensar como os conceitos mudam com novas ideias e informações, compreendendo as ideias apresentadas pelos alunos e propor investigações sobre elas (CAVALCANTI, 2017, p. 197).

É por meio da paisagem, como categoria geográfica, que é possível compreender o espaço, mediante o que está visível e que, ainda, será descortinado, para além das aparências. O aluno verá mais sentido no mundo em que vive, quando percebe e entende o espaço em que vive e consequentemente, passa a se interessar mais como sujeito ativo que arquiteta e

transforma a paisagem ao seu redor. As percepções que os sujeitos têm da paisagem ao seu redor, nas quais acontecem as inter-relações dos fenômenos entre a sociedade e a natureza, torna-os consciente sobre o seu meio ambiente e preparados para qualquer transformação social.

Para a melhor compreensão do sentido atribuído na apreensão da paisagem no ensino de Geografia, "há necessidade de trabalhar os conteúdos de Geografia de modo que o aluno perceba a relação desses conhecimentos com seu cotidiano e se perceba no processo de aprendizagem" (CASTELLAR, 2013, p.174). Ainda no entendimento desta autora,

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

O estudo da paisagem possibilita, portanto, o desenvolvimento da percepção espacial do aluno, que leva à compreensão das relações e transformações que se dão no espaço. Por meio do que é visto e percebido é possível construir sua impressão do mundo que o cerca. Face ao exposto, mostra-se precípuo que "compreender a Geografia do lugar onde se vive significa saber que as paisagens são diferentes, que podemos identificar nas construções diferentes momentos históricos em uma mesma rua. [...]" (CASTELLAR, 2013, p.188).

O professor tem papel fundamental nessa mediação didática, visto que contribui para a consciência reflexiva do estudante e para sua relação com o mundo. Como infere Callai (2006, p.146), a formação do professor de Geografia deve ser pensada como um processo que permita entender as relações com um olhar espacial. Para isso, "é possível a partir de uma formação específica e continuada tornar os conhecimentos significativos e contextualizados.

Os profissionais da educação devem compreender a relevância do estudo sobre paisagem para o desenvolvimento dos alunos, de modo que abordem a temática tendo como premissa o conhecimento prévio e o cotidiano destes. E nesse escopo, Castellar (2013, p.188) ratifica que, "a aprendizagem será significativa quando a referência do conteúdo estiver presente no cotidiano da sala de aula, quando se considerar o conhecimento que a criança traz consigo, a partir de sua vivência". O professor assume papel de mediador para desenvolver no aluno um olhar geográfico, por meio do trabalho didático. E ainda:

> A tarefa do professor é, assim, ajudar os alunos a desenvolverem um olhar geográfico, aprendendo a construir explicações para a realidade vista empiricamente, vivida cotidianamente por eles, como sendo uma realidade como dimensão espacial, e, com isso, muni-los de instrumentos simbólicos

> para sua relação (mediada) com essa mesma realidade. E, como tal característica, os conceitos geográficos, que perpassam os conteúdos escolares das aulas de Geografia, são instrumentos simbólicos fundamentais para mediar essa relação (CAVALCANTI, 2017, p.108)

Há que se conjeturar as mudanças na ciência geográfica e como refletem no ensino e na sala de aula. Os alunos devem ser encaminhados ao entendimento de que devem se reconhecer como partes da paisagem, percebam e reconheçam as ações humanas sobre a paisagem, para que se efetive o exercício e a prática cidadã. Uma das estratégias para que o ensino e aprendizagem no âmbito da educação básica seja significativo é contextualizar o conteúdo geográfico, de modo a estabelecer relação entre as práticas espaciais vivenciadas pelos alunos com o conhecimento científico.

Assim "pensar o papel da geografia na educação básica torna-se significativo, uma vez que se considera o todo desse nível de ensino e a presença de conteúdos e objetivos que envolvem, inclusive, as suas séries iniciais e a educação infantil" (CALLAI, 2005, p. 228). Dessa forma, motiva e favorece a aprendizagem, com o desenvolvimento do raciocínio geográfico e a construção de novos conhecimentos.

Os conteúdos devem ser aprendidos de forma contextualizada, entendidos como parte de um processo de valorização do espaço vivido. A BNCC respalda que, a Geografia contribui com os alunos da Educação Básica quando desenvolve "[...] o pensamento espacial, estimulando o raciocínio geográfico para representar e interpretar o mundo em permanente transformação e relacionando componentes da sociedade e da natureza" (BRASIL, 2018, p.360)

A criança deve perceber como a Geografia está presente em seu cotidiano e aprender a contextualizar este espaço vivido, para assim, tornar o entendimento mais fácil e interessante. Segundo Sampaio, Oliveira e Santos (2020, p. 373) "o diálogo instituído entre os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem deve ser, no caso do ensino de Geografia, alicerçado em categorias que são imperativas para a compreensão de fenômenos inerentes ao objeto de estudo da ciência geográfica". O professor de Geografia, em sua mediação didática deve realizar a exploração do meio, junto aos alunos, para que a realidade vivenciada seja percebida e apreendida em uma nova perspectiva, na qual cria possibilidade de enxergar para além da realidade aparente. Como observa Callai:

> o olhar espacial supõe desencadear o estudo de determinada realidade social verificando as marcas inscritas nesse espaço. O modo como se distribuem os fenômenos e a disposição espacial que assumem representam muitas questões,

> que por não serem visíveis têm que ser descortinadas, analisadas através daquilo que a organização espacial está mostrando (CALLAI, 2000, p.94)

A mediação do professor no processo de percepção dos alunos sobre a paisagem é de suma relevância. Silva e Trindade (2019, p. 35) aludem que, "o professor de Geografia possui a habilidade de guiar o aluno a compreender através do estímulo à percepção da realidade, reconhecendo os processos de produção que culminaram na configuração da paisagem atual". Ao avaliar o pressuposto de que "para além da leitura da palavra, é fundamental que a criança consiga fazer a leitura do mundo" (CALLAI, 200, p. 232), faz-se necessário, na alfabetização geográfica, reconhecer o sentido e relevância da presença da Geografia enquanto componente curricular, desde o início de sua escolarização.

Dessa forma, os educandos terão, "a possibilidade de construir uma aprendizagem significativa sendo capazes de observar, ler, escrever, comparar, ordenar, classificar e identificar os fenômenos geográficos para melhor interagirem no seu cotidiano" (GONÇALVES e LOPES, 2008, p. 48). O ensino e aprendizagem de Geografia na escola deve contemplar suas categorias de análise e as representações que os alunos trazem delas para sua compreensão e intervenção na realidade. Com efeito, Gonçalves e Lopes (2008, p.52) ainda consideram a relevância da alfabetização geográfica como possibilidade para a formação de um cidadão consciente, "capaz de realizar uma leitura crítica dos acontecimentos e perceber o espaço geográfico na sua totalidade".

Nessa pesquisa, ao analisar a aprendizagem geográfica e a categoria paisagem por meio da realidade, deve-se agregar valor à experiência dos sujeitos enquanto produtora de conhecimento. A realidade de Pajeú dos Ventos foi alterada por meio da instalação dos aerogeradores, operante pela lógica do industrialismo capitalista, em uma comunidade no sertão baiano. Nessa paisagem, não deve ser considerada apenas a descrição de aspectos visíveis, mas os interesses e valores políticos, econômicos e sociais que a compõem. As transformações pautadas nessa discussão são reflexos de um contexto social, histórico, cultural em que a paisagem é portadora de significados.

Pensar a aprendizagem da Geografia para a realidade escolar, numa proposta socioconstrutivista, deve partir da observação e do estudo do espaço vivido pelo aluno, relacionando-o às informações sobre outras localidades, numa relação entre o global e o local. Para isso, deve-se adotar um procedimento metodológico que pressuponha estabelecer conexões do estudante com o mundo vivido, com a intenção de valorizar o seu espaço como algo significativo para a aprendizagem e alfabetização geográfica. O aluno deve ser capaz de atrelar os saberes sobre o espaço local e mundial, numa perspectiva crítica, por meio de suas

experiências e sua percepção sobre o espaço vivido que os possibilite interpretar a realidade e, como aponta Loureiro (2007, p.76), “construir conhecimentos que sirvam para a emancipação e para a transformação da sociedade”.

Destaca-se, portanto, a relevância da cartografia escolar na educação geográfica para compreensão e representação da paisagem. Não se trata apenas da cartografia baseada em um conjunto de conteúdo e técnicas que se complementam, mas não se relacionam (CASTELLAR, VILHENA, 2019). Refere-se a cartografia como linguagem e metodologia na aprendizagem da Geografia. Para representar o seu lugar, por exemplo, o estudante irá traçar um desenho ou um mapa mental daquele espaço. Esses desenhos são compreendidos como ponto de partida para explorar o seu conhecimento da realidade e dos fenômenos que ali ocorrem e que querem representar.

A linguagem cartográfica ao ser ensinada de forma sistemática e com significados do lugar onde se vive, deve criar possibilidades e condições para que o estudante absorva e assimile o conhecimento, entendendo além do conteúdo, a real importância deste para o seu cotidiano. Para Castellar e Vilhena (2019, p. 24) entendem que “ler e escrever sobre o lugar de vivência é mais que uma técnica de leitura; é compreender as relações existentes entre os fenômenos analisados, caracterizando o letramento geográfico, com base nas noções cartográficas”.

Na cartografia escolar, as informações são apresentadas por meio de símbolos e signos que devem ser compreendidos e apreendidos como se fossem palavras, daí a denominação linguagem cartográfica. Para Castellar e Vilhena (2019, p. 29), “estabelecer a relação entre a cartografia e os conteúdos geográficos com os alunos é fundamental para que eles compreendam os conceitos que serão trabalhados ao longo de sua escolaridade”. Dessa forma, quando o aluno elabora a expressão cartográfica das representações mentais da paisagem ela está sendo percebida, analisada e tem seus elementos identificados como referência individual e/ou coletiva no processo de aprendizagem geográfica.

Nesse processo, Callai (200, p. 234) infere que além de olhar em volta, perceber o que existe e saber analisar as paisagens “o importante é poder trabalhar, no momento da alfabetização, com a capacidade de ler o espaço, com o saber ler a aparência das paisagens e desenvolver a capacidade de ler os significados que elas expressam”. A paisagem, além de existir como forma concreta, apresenta uma dimensão simbólica de relação subjetiva do indivíduo com o espaço.

A apreensão da paisagem é feita pelos indivíduos por meio dos seus sentidos. Isso confere à paisagem um aspecto subjetivo, uma vez que a maneira como o observador se insere e se relaciona com aquele determinado espaço varia de pessoa para pessoa. Nos PCN’s percebe-

se que, há diversas possibilidades de interpretação, compreensão e apreensão da paisagem, em que a criança tem a possibilidade de construir um imaginário cheio de representações nos anos iniciais do processo de ensino e aprendizagem da Geografia. Assim, “falar do imaginário em Geografia é procurar compreender os espaços subjetivos, os mapas mentais que se constroem para orientar as pessoas no mundo [...]” (BRASIL/MEC, 1998, p. 23). De acordo com o documento, a paisagem está impregnada de representações e significados que são construídos pelos alunos por meio do imaginário social.

Na construção do conhecimento geográfico dos anos iniciais, os objetos de conhecimento são trabalhados, sobremaneira, para que corroborem para interpretação e compreensão dos alunos sobre a paisagem, apresentada inicialmente pelos elementos visuais e expressão imagética do mundo. Dessa maneira, nesses anos iniciais a apreensão da paisagem se dá de maneira lúdica para que se conheça o seu espaço vivido e conforme Callai (2000, p. 238) “o que a paisagem mostra é o resultado do que aconteceu ali. A materialização do ocorrido transforma em visível, perceptível o acontecido”.

Após a análise da BNCC, pode-se dizer que o documento, reforça a importância do estudo do componente curricular Geografia como uma oportunidade para se compreender o mundo em que se vive. Entretanto, é necessário pontuar que o proposto na Base não depende apenas do está prescrito. Depende de diversos fatores, situações e práticas pedagógicas que subsidiam a disseminação do conhecimento presente no currículo. Entre as lacunas do documento normativo está a necessidade de aprofundar no significado dos conceitos e categorias pertinentes ao componente curricular Geografia.

Ao perceber a paisagem, o aluno começa a desenvolver a capacidade de leitura ampliada no seu campo empírico iniciando um raciocínio geográfico que segundo Lopes (2012, p. 18), “[...] se refere à capacidade cognitiva de compreender como as diversas sociedades organizam o seu espaço [...]”. No contexto desta pesquisa, destaca-se que no percurso que os alunos fazem até a escola e no entorno desta, aconteceram significativas modificações na paisagem devido a instalação dos empreendimentos eólicos, evidenciando a necessidade de compreender esse processo de transformação para estimular e desenvolver a cidadania participativa dos alunos, construindo assim o conhecimento contextualizado com a realidade local.

# 4 APREENSÃO DA PAISAGEM E A APRENDIZAGEM GEOGRÁFICA DOS ESTUDANTES DE PAJEÚ DOS VENTOS: O ESPAÇO VIVIDO E PERCEBIDO

> *"Não falta quem afirme seriamente, com o reforço abonatório de alguma citação clássica, que a paisagem é um estado de alma, o que, posto em palavras comuns, quererá dizer que a impressão causada pela contemplação de uma paisagem sempre estará dependente das variações temperamentais e do humor jovial ou atrabilioso que estivermos atuando dentro de nós no preciso momento em que a tivermos diante dos olhos" (SARAMAGO, 2006, p.18).*

A paisagem revela-se como uma importante categoria no processo de aprendizagem em Geografia, visto que, por meio dela, o aluno tem a possibilidade de ter contato com a realidade, ao refletir e se inserir como transformador do seu espaço vivido. Nesta seção serão apresentadas as atividades produzidas, analisadas e discutidas no contexto da pesquisa de campo desenvolvida com os alunos da turma do nono ano da Escola Municipal Deputado Luís Cabral.

Por meio da análise dos dados produzidos pelos estudantes, tratamos de compreender a relação entre apreensão da paisagem e a aprendizagem geográfica dos estudantes do Distrito de Pajeú dos Ventos, no município de Caetité-Bahia, além de analisar como a associação entre as alterações da paisagem e a implantação do parque eólico no distrito pode ser apropriada na aprendizagem em Geografia desses estudantes.

## 4.1 QUE RUMOS TOMAM OS VENTOS? LUGAR, SUJEITOS E PAISAGEM DA PESQUISA

Caetité localiza-se no Sudoeste da Bahia, a 645 km da capital Salvador no Alto Sertão Baiano. O município integra a região Econômica da Serra Geral da Bahia e o Território de Identidade definido pelo Governo do Estado como pertencente ao Sertão Produtivo e conta com os distritos de Brejinho das Ametistas, Caldeiras, Maniaçu e Pajeú dos Ventos (IBGE, 2021). Caetité se destaca pela quantidade de recursos minerais encontrados em seu solo. Dispõe de uma mina de urânio no distrito de Maniaçu, ametistas, na região de Brejinho das Ametistas, e ferro, no povoado de Santa Luiza. É referência no cultivo de cana-de-açúcar para a produção de cachaça artesanal e rapadura.

O distrito de Pajeú dos Ventos foi formado a partir da década de 1930. Segundo os antigos moradores, o nome do distrito tem sua origem em uma árvore denominada Pajeú e faz referência ao vento, muito presente no local e na região. Esse distrito foi conhecido como a "Terra do Algodão" devido à grande produção no passado e a presença de usinas. Na época do

reinado do algodão, bons ventos balançaram suas árvores. Com a queda da produção, devido ao ataque de insetos, como o “bicudo”, o cultivo de algodão foi cessado.

Pajeú dos Ventos conta com uma população de 1.800 pessoas, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010). Destas, 724 residem na sede e 1.076 moram nos povoados e nas comunidades localizadas em torno do distrito. Nesse distrito foi instalado o parque eólico Alto Sertão I, em função dos ventos constantes e de alta intensidade A economia, portanto, baseia-se na agricultura familiar e no arrendamento de terras para a instalação dos aerogeradores nas comunidades circunvizinhas.

Tal empreendimento gerou expectativas de desenvolvimento econômico, mas também implicou em alterações no meio ambiente local. Cada sujeito percebe e reage de diferentes maneiras às ações no espaço em que vive. Parte-se, então, da premissa de Freire (2018, p. 60) de que “o conhecimento perceptivo é também criação, recriação ou uma reconstituição do mundo” e, dessa maneira, os sujeitos têm percepção do mundo por meio da experiência no espaço que vivenciam, através do que sentem e percebem. Muitas foram as alterações decorrentes da instalação do Complexo Eólico Alto Sertão I no distrito de Pajeú dos Ventos - Caetité/BA (figura 3).

Figura 3 – Disposição das torres com aerogeradores no Parque Eólico Alto Sertão I no distrito de Pajeú dos Ventos - Caetité/BA

Fonte: Imagens Google - Energia Eólica no Alto Sertão I, 2022.

Nos aspectos físicos do ambiente observa-se a supressão de vegetação para instalação das torres e abertura de estradas, geração de poeira em excesso na atmosfera, ruído das torres e dos meios de transporte das empresas, fuga de animais de seus habitats, intenso consumo de recursos hídricos para a implantação dos empreendimentos. No que concerne ao aspecto socioeconômico, a população local que arrendou seu terreno para instalação dos aerogeradores teve sua condição de vida transformada, visto que, residia em uma terra de pouca produção ou improdutiva, e então passaram a receber mensalmente um valor por aquele espaço.

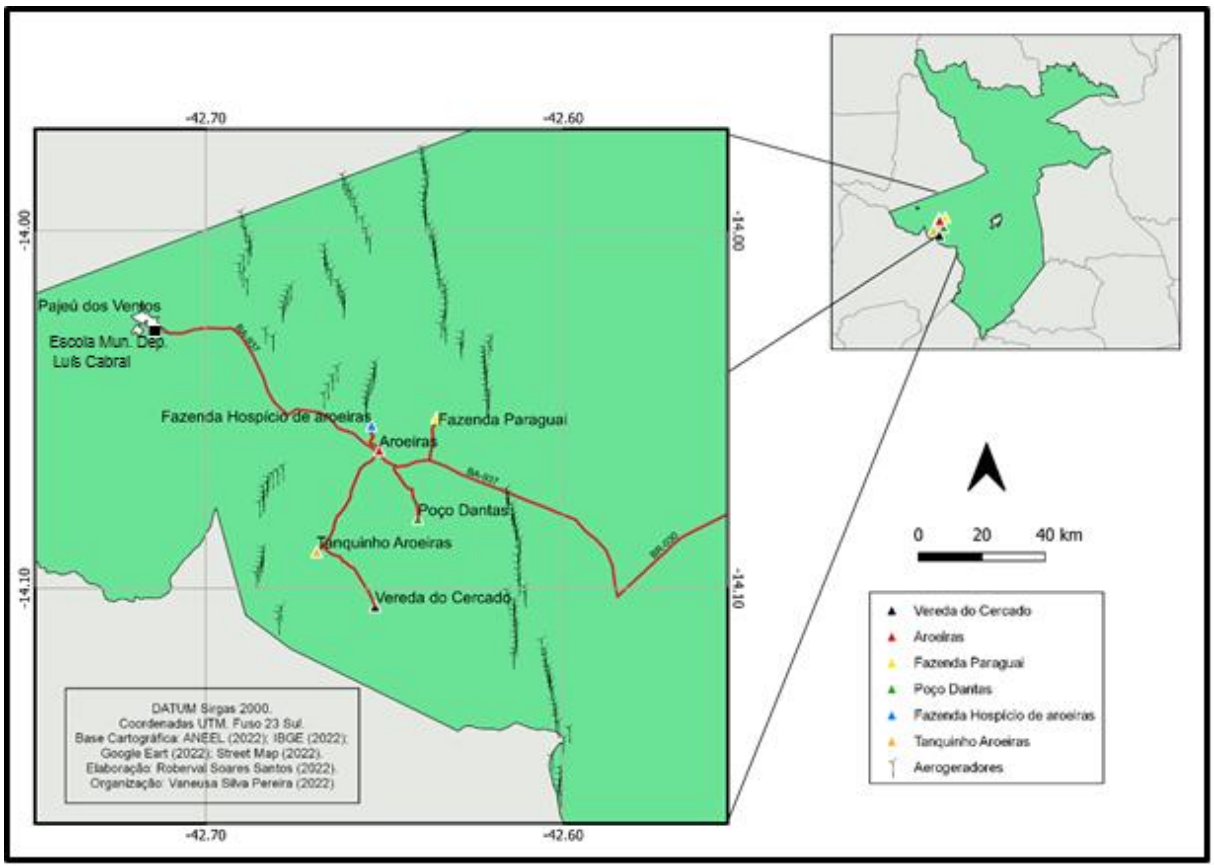
Apesar das alterações ambientais inerentes às instalações dos parques eólicos, a energia eólica ainda é uma fonte alternativa importante na construção de novos cenários energéticos que agridem em menor escala o meio ambiente. Há os que voltam seus olhares para a turbina eólica como um símbolo de energia limpa e outros que reagem negativamente à nova paisagem devido à sua alteração visual e à sua descaracterização. Quanto aos impactos e/ou alterações no meio ambiente, destacam-se os aspectos físicos da natureza, mas também se consideram os fatores social, econômico e político. Portanto, essa discussão, precisa acontecer de forma conjunta e integrada, visto que, "[...] ao falar em meio ambiente estamos nos referindo aos elementos dos meios físico (geologia, relevo, clima, solos, hidrografia) e biológico (plantas, micro e macro fauna), originários da natureza, mas também aos objetos técnicos criados e desenvolvidos pelo homem" (CANDIOTTO, 2013, p. 134). Ainda, conforme esse autor, sempre que o ser humano introduz, modifica e elimina elementos naturais, ele transforma e territorializa o espaço geográfico.

Os sujeitos desta pesquisa são alunos do nono ano da Escola Municipal Deputado Luís Cabral (EMDLC), instituição de ensino localizada no distrito de Pajeú dos Ventos. A escola foi inaugurada no ano de 1995 com autorização para o funcionamento do Ensino Fundamental de 5ª a 8ª série através da Portaria 626 de 14/02/1995. Tinha como entidade mantenedora o Governo do Estado da Bahia e estava subordinada a Diretoria Regional de Educação (DIREC 24), porém, em atendimento a Portaria 10802 de 29/12/1999, a escola é municipalizada passando desta forma a ter a Prefeitura Municipal de Caetité através da Secretaria de Educação como responsável pela instituição (PPP/EMDLC, 2022). Atualmente (2022) oferece as modalidades de ensino fundamental II (6º ao 9º ano) e Educação de Jovens e Adultos (EJA) para 260 estudantes (2022) da comunidade local e circunvizinhas.

Os oito estudantes que participaram das atividades da Sequência Didática (SD) são oriundos de Comunidades de Tanquinho de Aroeiras, Aroeiras, Tabocas, Poço d'Anta, Fazenda Paraguai, Fazenda Hospício de Aroeiras, Vereda do Cercado, circunvizinhas ao distrito e que

se deslocam de suas casas por aproximadamente 15 km até a escola, trajeto que passou por transformações com a implantação do parque eólico Alto Sertão I (figura 4).

Figura 4 - Localização das comunidades em que residem os participantes da pesquisa e da Escola Municipal Deputado Luís Cabral




Fonte: Elaborado por Roberval Soares Santos, 2022, organizado pela autora, 2022.

Alguns dos participantes da pesquisa moram em comunidades próximas, outros em lugares mais distantes da escola. No tempo do percurso de casa até a escola (em média 30 a 40 min) há a possibilidade de refletir profundamente sobre esse trajeto que lhes é costumeiro e que passou por transformações espaciais ao longo da sua trajetória escolar. Tendo em vista que a sociedade se modifica ao longo do tempo e essa paisagem vislumbrada pelos estudantes (figura 5) passou por mudanças, pode ser uma oportunidade rica em possibilidades de exploração nas abordagens dos conteúdos em sala de aula.

Esta prática favorece a construção dos conhecimentos mediante o contato direto do estudante com o objeto estudado, além de conseguir representar os componentes e as transformações da paisagem nos lugares de vivência. Os estudantes utilizam os pontos de

referência do caminho e, dessa forma, vislumbram e vivenciam conceitos fundamentais da Geografia. Conforme Callai (2012, p. 74), “o aluno precisa saber o que fazer com as informações e isso pode ser o ponto central da educação geográfica: ensinar para a vida, para saber e entender que o que acontece nos lugares em que ele vive é parte de um mundo globalizado”.

Figura 5 - Imagens do trajeto que os estudantes fazem para chegarem até a escola.

Fonte: Registros pessoais dos participantes da pesquisa, agosto, 2022.

As percepções que os sujeitos têm da paisagem ao seu redor, nas quais acontecem as interrelações dos fenômenos entre a sociedade e a natureza, torna-os conscientes sobre o seu ambiente e preparados para protagonizarem a transformação social na realidade socioambiental em que se inserem.

## 4.2 A APREENSÃO DA PAISAGEM E APRENDIZAGEM GEOGRÁFICA DOS ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL DE PAJEÚ DOS VENTOS: PAISAGEM VIVIDA E PERCEBIDA

No momento de realização da pesquisa de campo aconteceu a obra de pavimentação da estrada entre Caetité e Pajeú dos Ventos. A trepidação e poeira deram lugar ao aglutinante escuro e reluzente do asfalto. Inicialmente havia sido planejado quatro encontros com os estudantes, entretanto alguns entraves dificultaram essa realização, como a reforma da escola e os remanejamentos dos estudantes para salas alternativas, e os encontros foram reduzidos para dois, porém, não interferiu na efetivação das atividades. No primeiro momento do grupo focal (figura 6) ocorreram a apresentação da pesquisadora e da proposta da pesquisa e a distribuição do questionário de sondagem para seleção dos estudantes que gostariam de participar do estudo.

Figura 6- Realização das atividades da Sequência Didática

Fonte: Pesquisa de campo, agosto, 2022.

Na turma, apenas oito estudantes manifestaram interesse em participar da pesquisa. Após a seleção, foi realizado contato com os participantes e entregue o termo de consentimento para que fosse assinado pelo participante, pais ou responsáveis.

No questionário de sondagem trazia indagações sobre o lugar de origem do estudante, a idade e a preferência do aluno em estudar o componente curricular Geografia. Com o intuito de preservar a identidade dos participantes, os estudantes serão mencionados por meio das letras do alfabeto: A, B, C, D, E, F, G e H. As atividades da Sequência Didática (figura 6) foram pensadas de forma a deixar o discente à vontade para responder com base naquilo que ele realmente pensa, possibilitando a diversidade de respostas.

### 4.2.1 Além do que se vê: paisagens vividas e percebidas

A primeira atividade envolveu a música Paisagem na janela" de Lô Borges e Milton Nascimento (figura 7).

Figura 7 - Letra da música "Paisagem na janela" trabalhada na primeira atividade

Paisagem da Janela (Milton Nascimento e Lô Borges)

Da janela lateral do quarto de dormir
Vejo uma igreja, um sinal de glória
Vejo um muro branco e um voo pássaro
Vejo uma grade, um velho sinal

Mensageiro natural de coisas naturais
Quando eu falava dessas cores mórbidas
Quando eu falava desses homens sórdidos
Quando eu falava desse temporal
Você não escutou

Você não quer acreditar
Mas isso é tão normal
Você não quer acreditar
Eu apenas era

Cavaleiro marginal lavado em ribeirão
Cavaleiro negro que viveu mistérios
Cavaleiro e senhor de casa e árvores
Sem querer descanso nem dominical

Cavaleiro marginal, banhado em ribeirão
Conheci as torres e os cemitérios
Conheci os homens e os seus velórios
Quando olhava da janela lateral
Do quarto de dormir

Você não quer acreditar
Mas isso é tão normal
Você não quer acreditar
Mas isso é tão normal

Um cavaleiro marginal, banhado em ribeirão
Você não quer acreditar

Fonte: https://www.letras.mus.br/lo-borges/47027

O objetivo da primeira atividade foi identificar, na música, a relação entre a paisagem local em que se encontram inseridos, as diferentes manifestações da natureza e a apropriação e transformação pela ação antrópica. Foi feita a apresentação e em seguida realizada a leitura em voz alta da letra da música. Na discussão sobre o tema abordado os estudantes fizeram referência ao que costumam observar no entorno de suas residências e de suas janelas do quarto.

Após a apresentação das ideias e significados que a canção despertava em cada um, o estudante recebeu uma atividade para expor suas ideias de acordo com os questionamentos e foram motivados a refletir sobre as percepções na transformação antrópica das paisagens, da janela de seu quarto e da escola. Quando questionados sobre a transformação da paisagem, a maioria (75%) respondeu que percebeu a "transformação do parque eólico". O participante B (2022) inferiu que "há muito desmatamento para construir casas, estradas e o parque eólico".

As respostas dos estudantes comprovaram que a visibilidade que certas paisagens proporcionam é desigual. Ao perceberem e apontarem a implantação do parque eólico como uma transformação feita pela ação antrópica, nos remete a diferença entre *olhar* e *ver* a paisagem que, segundo Gomes (2013, p.32), se deve ao fato de que "o *olhar* a paisagem dirige o foco e constrói o campo de visão, enquanto *ver* concede a atenção, o notar, o perceber, o individualizar coisas dentro do campo de visão do olhar". Portanto, para o autor (2013, p.32), a visibilidade "[...] é sempre desigual, e a atenção é capturada por algo que desperta o interesse."

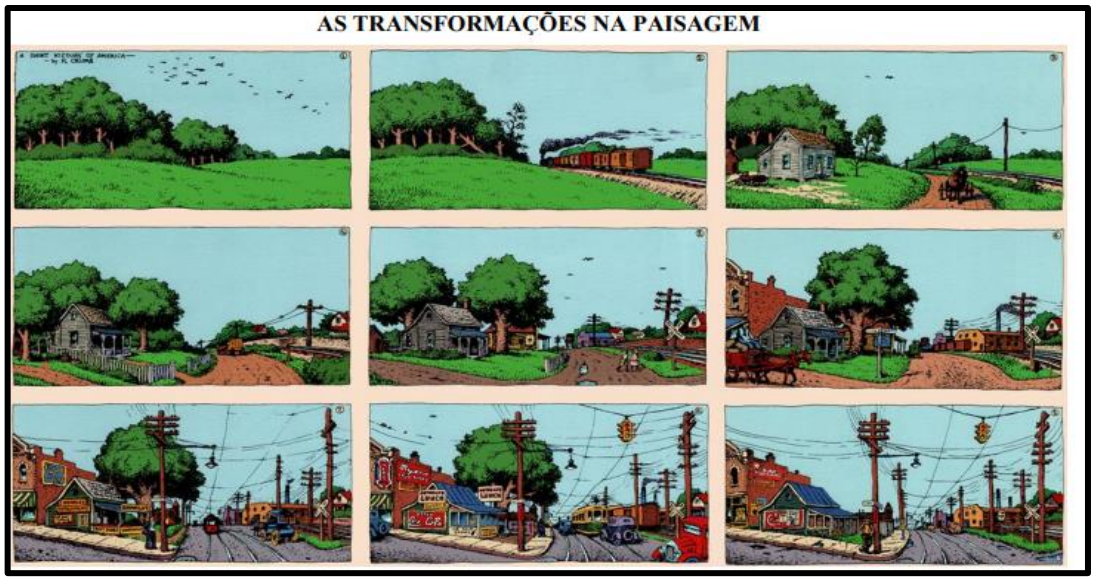
A palavra que mais se destacou foi desmatamento, associado à instalação do parque eólico. Para os estudantes, a nova configuração da paisagem confirma que foi compreendido por eles, a ocorrência de uma apropriação de novos espaços, sobretudo, com a implantação do Parque Eólico no Distrito de Pajeú dos Ventos.

Na segunda atividade, os objetivos foram analisar a percepção do espaço vivido pelo estudante e a compreensão das consequências das transformações da paisagem com a instalação do Parque Eólico. No exercício, cada participante recebeu uma folha, em branco, para que pudessem fazer suas anotações sobre as características de sua localidade, baseado somente na sua percepção. A proposta inicial seria a saída ao pátio da escola para que possibilitasse a visualização e uma observação direta da paisagem. Entretanto, devido à reforma da escola e ao intenso movimento das máquinas por consequência da pavimentação asfáltica, ficou acertado que os encontros aconteceriam somente na sala.

Após as anotações, o estudante recebeu outra atividade, em que consistia em fazer análise indireta de uma paisagem. Eles analisaram uma imagem inicial com uma paisagem natural sem interferência do homem, em sequência das outras imagens com a presença de

transformações como a construção de casas, estradas, linhas férreas, novas ruas. Na última cena, só havia elementos humanizados, criados para atender suas necessidades (figura 8)

Figura 8 - Ilustração sobre as alterações na paisagem ao longo do tempo - atividade 2

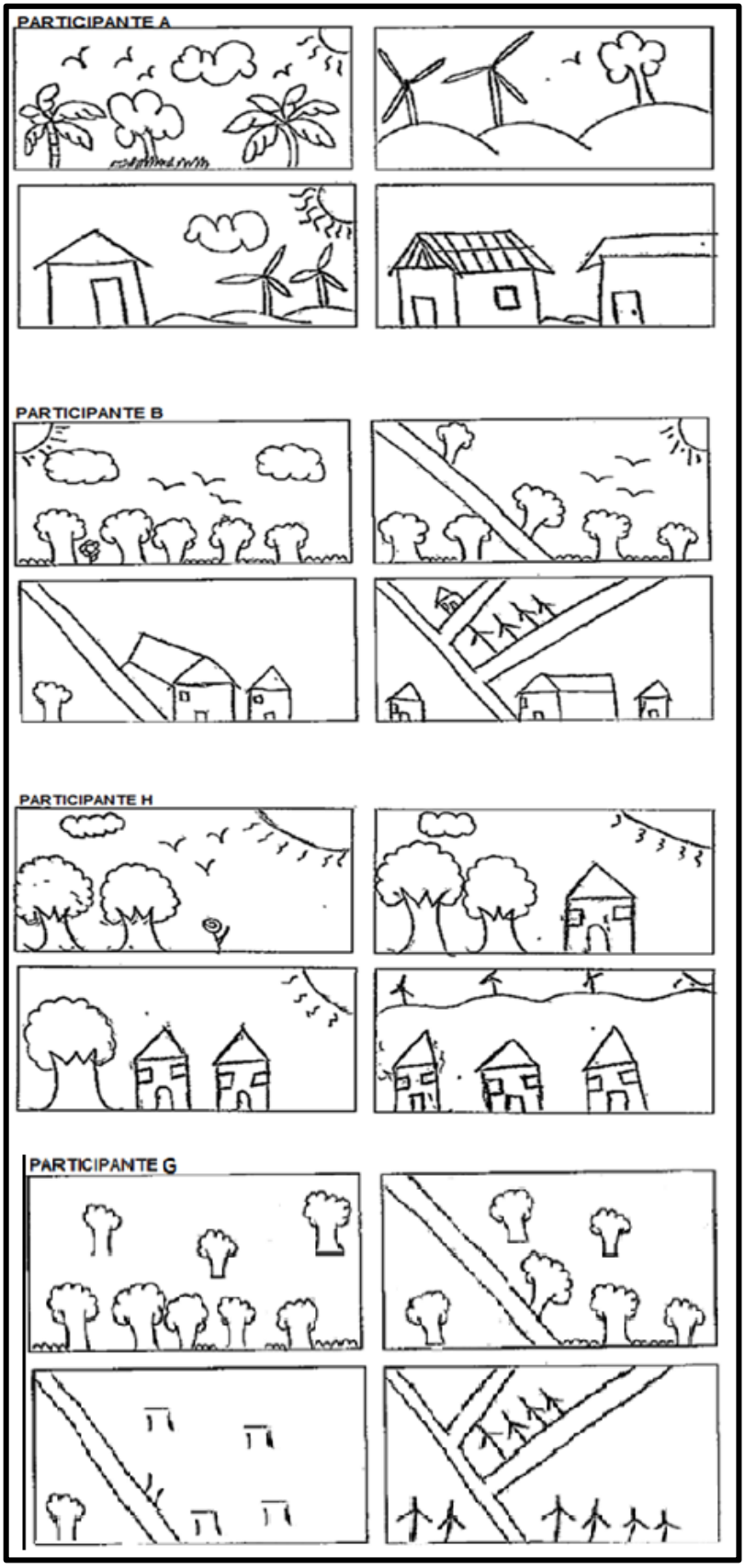



Fonte: Adaptado por PEREIRA, V.S. Disponível em: https://ensinarhoje.com/transformacoes-na-paisagem-texto-e-atividades/

Foi solicitado que os estudantes identificassem as transformações nessa paisagem e as respostas foram satisfatórias de acordo com a imagem apresentada e confirma o entendimento de que a paisagem se modifica, por meio das necessidades humanas. Dessa forma, na mediação didática em uma atividade como essa, o papel do professor é proporcionar práticas e experiências significativas, para que o aluno possa construir um olhar atento e crítico e estabelecer redes conectivas com as suas vivências por meio do espaço vivido.

Um dos objetivos da pesquisa era verificar se os estudantes associam as mudanças da paisagem com a implantação do Parque Eólico no Distrito de Pajeú dos Ventos. Em seguida, na mesma atividade, foi solicitado que o aluno fizesse o seu mosaico com as transformações do lugar onde ele vive e comparassem com as modificações observadas na paisagem do exercício anterior (figura 9). Entende-se que a categoria paisagem é capaz de possibilitar o entendimento do espaço vivido pela sociedade, de modo a contribuir para a formação de cidadãos capazes de compreender as transformações e interagir nesse espaço. Na atividade todos os participantes manifestaram entendimento sobre as mudanças na paisagem. Foi solicitado aos estudantes que relatassem sobre os seus desenhos, a fim de verificar que conhecimentos possuem sobre o conceito paisagem.

Figura 9- Desenhos feitos pelos participantes para representação da transformação da paisagem




Fonte: Pesquisa de Campo, agosto, 2022.

Percebemos que em todos os desenhos, os participantes assinalaram a presença dos aerogeradores para representarem a transformação na paisagem do lugar onde vivem. A forma de percepção demonstrada pelos participantes afetados visualmente pelo parque eólico evidencia a relação que esses estudantes têm com os elementos que compõem a natureza em que vivem.

Os estudantes apresentaram elementos que ampliam o olhar geográfico sobre a paisagem, como justificou o participante A: "Cresci vendo as máquinas passando e as torres eólicas sendo instaladas, daquele tempo pra cá muita coisa mudou aqui. Teve que revirar os terrenos para assentar as torres, mas também os donos ganharam muito dinheiro" (Informação verbal, 2022[2]). Tal participante percebe que a instalação do parque eólico desencadeou, além das transformações da paisagem, mudanças econômicas e sociais para sua realidade. Dessa forma, o aluno ao pensar na dinâmica espacial presente na geração de energia eólica enquanto atividade socioeconômica, apreende "a dinamicidade do espaço que resulta de uma sociedade em movimento e que gera continuamente novas transformações, novas formas de construção do espaço" (CALLAI, 2013, p. 62).

Este espaço é, por sua vez, natural e social, prático e simbólico, ocasionado por intencionalidades, que são a mola propulsora dos agentes dos movimentos que refletem na dinâmica espacial e produzem o espaço. Esses agentes possuem intenções globais e locais, motivados por fatores externos e internos. Ao produzirem, os agentes também são produtos desse espaço (LEFEBVRE, 2006). O participante B inferiu: "a instalação do parque eólico mudou a vida da minha família. Onde não tinha nada para viver, passou a ter um pagamento todo mês devido a torre eólica ter caído no terreno" (Informação verbal, 2022).

É, nesse contexto complexo, que se compreende a materialização da intencionalidade dos agentes, no caso, a atividade de geração de energia eólica. Muitas famílias foram beneficiadas financeiramente pelo empreendimento com a instalação dos parques, pois esses proporcionaram renda. Os proprietários dos terrenos recebem uma renda mensal pelo arrendamento da terra, e continuam exercendo suas atividades econômicas na propriedade. Em alguns terrenos que não ofereciam renda nenhuma, o dinheiro arrecadado pelo aluguel da área foi investido para outras atividades produtivas na área.

Em muitas localidades rurais com baixas oportunidades de crescimento econômico, como é o caso do Distrito de Pajeú dos Ventos, muitas famílias tiveram oportunidade de geração de renda com arrendamento da terra e também com possibilidade de empregos temporários.

[2] Relato do participante A, no encontro 1 do grupo focal em 09/08/2022.

Podemos identificar na fala do participante B (2022), ator social envolvido diretamente no processo de implantação do parque eólico, os impactos econômicos e sociais, visto que sua condição de vida foi modificada financeiramente. É um empreendimento que serve a interesses globais, mas, transforma o local onde se instala, transformando a natureza e as relações sociais.

Na mediação didática do processo de aprendizagem da Geografia há que se considerar o conhecimento do alunado e sua realidade para melhor desenvolvimento e organização de conceitos e informações que discutam sobre espacialidade, unindo à prática a reflexão teórica. Sobre essa prática, Castellar e Vilhena (2019) indicam:

> espera-se, em uma prática de ensino mais dinâmica, que o aluno possa não só dar significado, mas compreender o que está sendo ensinado. Optando por uma metodologia de ensino que envolva o aluno na construção do conhecimento, espera-se que ele estude a partir de situações do cotidiano e relacione o conhecimento aprendido para analisar a realidade, que pode ser local ou global. (CASTELLAR; VILHENA, 2019, p. 6)

A leitura e a representação que o estudante faz da paisagem estão, sem dúvida, carregadas de fatores culturais e ideológicos. Na Geografia, com base nas noções cartográficas, o estudante registra (escrita/representação) o que observa das paisagens do espaço vivido (CASTELLAR E VILHENA, 2019). Nessa atividade, as representações (desenhos) de paisagem, são diagnósticos que apresentam a compreensão e a percepção de "paisagem" no olhar do estudante numa perspectiva de compreender o que acontece no seu lugar onde vivem e convivem como parte de um mundo globalizado.

Após a leitura dos desenhos, os participantes foram motivados a refletir sobre a paisagem em sua totalidade e todos demonstraram compreender as relações sociais existentes entre os fenômenos analisados no seu lugar de vivência. O participante B contribuiu com apontamentos, comparações e leituras da paisagem que o cerca. Inferiu que no período de intenso trabalho para instalação do parque eólico (2012 – 2015) percebeu as mudanças em seu espaço e como a paisagem foi gradativamente transformada. Segundo ele,

> muitas estradas foram construídas para as torres passarem. Onde antes era tudo mato verde fechada, foi sendo aberto carreiros, tirando as árvores e colocando os aerogeradores. Ao redor deles é um campo limpo e depois ainda tem a rede de transmissão. Muitas são as coisas que modificaram a paisagem como as torres, linha de transmissão, muitas estradas, desmatamento, e ainda o barulho deles continua também. A estrada que eu via antes não é mais a mesma. (Informação verbal, 2022)[3].

[3] Relato do participante B, no encontro 1 do grupo focal em 09/08/2022.

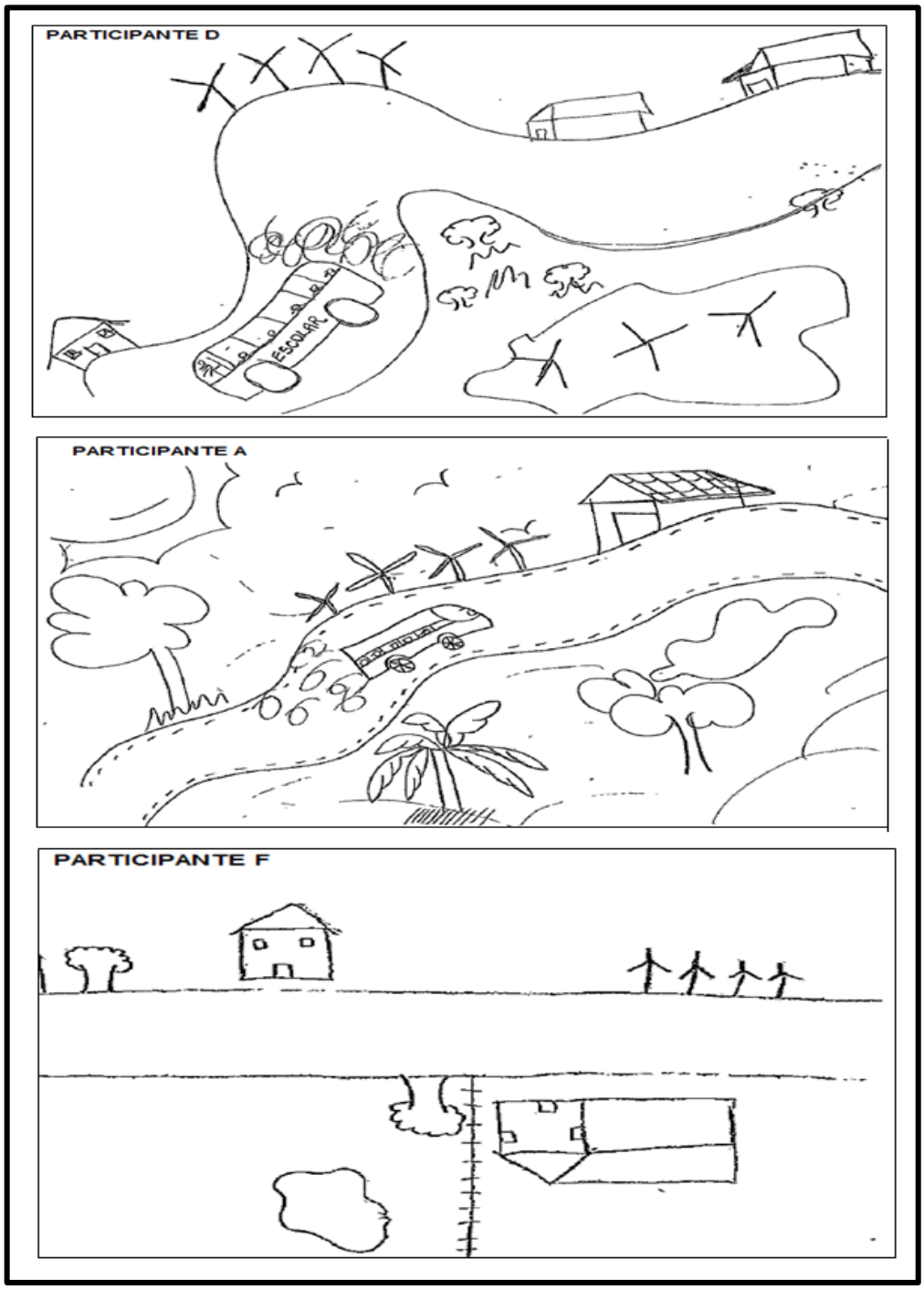
Nesse relato do participante, percebemos como o empreendimento modificou o espaço com o desmatamento para tráfego de veículos pesados, instalação dos aerogeradores para captação do vento, construção dos canteiros de obras e das subestações, dentre outros. O participante narra sobre as ocorrências antrópicas como modificadoras da paisagem, demonstrando o entendimento de sua natureza e do seu significado. Inicialmente, sua percepção da paisagem é apresentada como um elemento de conservação e preservação dos cenários naturais, porém, foi modificada com as ações do ser humano.

Segundo Callai (2009, p. 96 - 97), a paisagem torna visível a realidade espacial em um determinando momento de sua construção e enfatiza que "o espaço é construído ao longo do tempo de vida das pessoas, considerando a forma como vivem, o tipo de relação que existe entre elas e que estabelecem com a natureza". Assim, cada participante dessa pesquisa vê e apreende a paisagem de acordo com seus interesses, mesmo que a aparência dela seja única. Entretanto, a paisagem deve ser entendida "para além do que é visível", buscando-se significado para o que nela é visto.

Seguindo com a atividade, foi solicitado aos participantes que fizessem um desenho que representasse o trajeto de casa até a escola e as paisagens que eles observam nesse percurso. Para a realização dos desenhos ou mapas mentais não há preocupação com convenção cartográfica. Segundo Castellar e Vilhena (2019, p. 25)," o aluno pode usar sua criatividade ou estabelecer critérios junto com a classe, pois as representações ocorrem a partir da memória. [...] são representações que revelam os valores que os indivíduos têm dos lugares, dando-lhes significados ou sentido ao espaço vivido".

O mapa mental é uma forma de representação do processo subjetivo em que o sujeito reconhece e percebe o seu espaço. Por meio dele, investiga-se o significado das percepções do estudante sobre o seu meio e o nível de aprendizagem geográfica e conhecimento cartográfico que ele apresenta. Consideramos os desenhos dos estudantes como instrumento para explorar o conhecimento que têm da realidade e dos fenômenos que tiveram a intenção de representar. Nos mapas mentais feitos pelos participantes (figura 10) foi observado a concepção que o estudante tem da paisagem e de suas transformações, pois o desenho da paisagem permite o "desenvolvimento da sensibilidade por meio da visão" (PONTUSCHKA, PAGANELLI e CACETE, 2009, p 299).

Figura 10 - Mapas mentais do percurso dos participantes de suas casas até a escola




Fonte: Pesquisa de Campo, agosto, 2022, organizado pela autora.

Nos mapas mentais, os estudantes conseguiram realizar uma síntese das informações percebidas no trajeto para a escola e foi percebida, mais uma vez, as representações das turbinas eólicas. Com base na observação e interpretação dos elementos representados nos desenhos,

percebe-se que os estudantes conseguem se orientar no espaço vivido. Foi possível identificar reconhecem os elementos que caracterizam a organização do espaço geográfico e da paisagem local numa relação importante de apreensão dos elementos gráficos que estruturam a cartografia.

Percebe-se, por meio das representações nos desenhos, que os estudantes conseguiram expor suas noções de espacialidade, orientação e compreensão do espaço comum a eles. Como a solicitação não os restringiu aos mapas "técnicos" de uma cartografia formal, foi observado a presença de elementos que são marcantes nos trajetos, representados por meio de símbolos, como os aerogeradores (em todos os mapas mentais), casas e a poeira produzida pelo movimento do ônibus e, assim, proporcionaram uma maior visibilidade aos espaços que eles tem maior identificação socioespacial.

Para Vigotsky (2000), quando o indivíduo utiliza a comunicação para expressar algo, ele realiza uma seleção de informações, de dados que considera mais relevantes para serem destacados. Entendemos, então, que as experiências do cotidiano dos participantes desveladas nos mapas mentais contribuíram para ressignificar o seu conhecimento, que também é geográfico. As interpretações que os estudantes desenvolveram sobre a paisagem apontaram os contextos, fatos e objetos das suas leituras particulares sobre a produção desse espaço que é resultado de processos globais e locais.

As alusões e manifestações dos estudantes que participaram da pesquisa para com os conhecimentos cartográficos demonstram suas potencialidades para o desenvolvimento do pensamento espacial. Assim, "compreender as particularidades de cada linguagem, em suas potencialidades e em suas limitações, conduz ao reconhecimento dos produtos dessas linguagens não como verdades, mas como possibilidades (BNCC, 2018, p.361).

Essa atividade utilizada como ferramenta didática contribuiu para aproximar a teoria da realidade em situações e ações que, associadas à problematização e à contextualização, constroem e ampliam o conhecimento do aluno. Para Callai (2000),

> muitas vezes sabemos coisas do mundo, admiramos paisagens maravilhosas, nos deslumbramos por cidades distantes, temos informações de acontecimentos exóticos ou interessantes de vários lugares que nos impressionam, mas não sabemos o que existe e o que está acontecendo no lugar em que vivemos (CALLAI, 2000, p. 28).

Por isso a relevância do processo de construção da aprendizagem dos estudantes em relação ao seu espaço, à paisagem que o circunda, visto que, as pessoas, de uma forma geral, desconhecem o seu próprio espaço de vivência. Os participantes conseguiram associar as

mudanças da paisagem com a implantação do Parque Eólico no Distrito de Pajeú dos Ventos e como esse empreendimento reorganizou o espaço e deu uma nova configuração à paisagem. Dessa forma, entendemos que o ponto de partida para ler o mundo é a compreensão da paisagem, sobremaneira, a local relacionada com problemáticas globais. Em um dos relatos, o participante D compartilhou sua experiência com o processo de transformação do espaço em que vive. Ele relatou:

> quando ia para a escola lá em Aroeiras a estrada não tinha nada, só mato e poeira. Depois que o parque eólico veio pra cá, a rotina mudou. Muito movimento das máquinas e pessoas estranhas e depois que instalou os aerogeradores, mudou tudo. Tem o barulho deles e passo pertinho deles todo dia pra ir pra escola. Lá de casa dá pra ver eles também. Depois do parque aqui, a vida melhorou para muita gente. Até as estradas estão melhor. Transformou toda a região (Informação verbal, 2022[4]).

Ao mencionar o movimento de pessoas estranhas, o participante se refere ao grande número de contratação de mão de obra vinda de outros estados e países e, argumenta a pouca contratação dos residentes do município, pela falta de pessoas qualificadas na região para os serviços requisitados. Ao realizar essa atividade, os estudantes foram conduzidos a exercitarem o olhar geográfico e selecionaram elementos que lhes são significativos cultural e socialmente. Por meio dessas atividades, os participantes foram motivados à reflexão e, por meio do raciocínio geográfico, desenvolveram o exercício da observação, descrição e reflexão de sua vivência. Os estudantes usaram de sua criatividade e estabeleceram critérios em que as representações foram feitas, por meio da memória, para revelarem os significados e valores do seu espaço vivido.

### 4.2.2 Aprendizagem geográfica: percebendo a paisagem, compreendendo o mundo

A paisagem, por muitas vezes é vista e não é compreendida. Ela descreve uma realidade local e, é relevante considerar que a ela não se resume apenas ao que podemos enxergar, mas também que é possível perceber a paisagem nos seus mais variados enfoques promovidos pelos outros sentidos (tato, olfato, audição) além da visão, capazes de construir no cotidiano. Com o intuito de motivar os estudantes a perceberem a existência de paisagens naturais e culturais no ambiente de vivência e a interpretarem e exporem seus sentimentos e percepções sobre a paisagem vivida, a resolução da atividade 01 do segundo encontro foi a leitura e debate do

[4] Relato do participante D, no encontro 1 do grupo focal em 09/08/2022.

trecho do texto “Vendo sem enxergar” de Maurício de Souza que propõe análise de como o personagem consegue perceber a paisagem apesar de ser cego (figura 11).

Figura 11 - Trecho do texto: “Vendo sem enxergar” de Maurício de Sousa

"[...] O céu está azul, bonito.
Já estamos no meio da tarde.
Tem um ventinho gostoso brincando com minha cara, com meus cabelos...
Poucas nuvens no céu...Repara os passarinhos: estão todos quietinhos, meio que dormindo no galho das árvores.
O sol ainda está forte. Mas a luz dele já está meio amarelada. Daqui a pouco, no fim da tarde, fica mais amarelo.
As montanhas, lá longe, uma atrás da outra, mudam de cor. As mais distantes são azuladas. As mais próximas esverdeadas.
Tem florzinhas pintando o capinzal.
Um bichinho passou correndo. Não dá pra saber o que foi. (...)
Terminou o gramado. Agora, estou pisando em cascalho fino "Levanto poeira enquanto eu ando."
"E como você sabe tudo isso se é cego, Tonico?"
"Sei muito mais, Zé. Nem dá tempo de te falar tudo o que vou percebendo. Mas... Só pra explicar um pouco...
Sei que o céu está azul porque senti o sol forte quase todo o tempo, no meu rosto. Só de vez em quando é que uma nuvenzinha passava por cima e tirava o calor.
A brisa, o ventinho, você até sente melhor se fechar os olhos.
Os passarinhos que estavam cantando até agora a pouco, só podem estar descansando, mais quietos, antes da revoada que vão fazer quando anoitecer, pra catar os insetos que começam a sair por aí em maior quantidade nessa hora.
E o sol já está me pegando de lado e não de cima. Só pode estar mais amarelado por causa da poeira suspensa no ar. Quando não está a pino, o sol tem que atravessar mais ar, mais poeira, mais atmosfera.
E as montanhas, quanto mais longe estão, vão se azulando porque o ar é azul. E quanto mais ar entre elas e nós, vão deixando de parecer verdes.
E já andei por lá. Sei das montanhas, uma atrás da outra, porque já subi e desci por elas.
As florzinhas estão aí no gramado junto com seu perfume, que dá pra sentir tranquilamente. E como o perfume está suave, acredito que, não há tantas flores nesta época. E só podem ser bem coloridas. Para atraírem os insetos.
O animalzinho que passou correndo nem você viu, mas ouvimos seu tropel, baixinho. Era pequeno.
Talvez um rato ou um gambazinho. Se o vento virar para cá, vamos tentar descobrir pelo cheiro dele. [...]
E se sinto cascalho quando ando, estamos perto da estradinha que vai dar na chácara onde moro. É só virarmos para o lado em que o sol nos pega no rosto e vamos chegar lá num instante. [...]".

Fonte: SOUSA, Maurício de. **Vendo sem enxergar**. Coleção Contos de Maurício de Sousa. 1 ed. Globo: Rio de Janeiro, 2009.

O texto motiva os estudantes a refletirem sobre as “parcelas apreciáveis” não visíveis, que se encontram implícitas nos elementos que compõem as paisagens. Os estudantes foram questionados sobre as paisagens agradáveis aos nossos sentidos (visão, audição, olfato, tato e paladar). Para o participante A, a paisagem era apenas aquilo que os olhos veem e sua apreensão estava exclusivamente relacionada à visão. Percebemos que os participantes ainda se mantinham no entendimento do conceito de paisagem baseado na ideia de que é apenas aquilo que ser ver. Com a leitura e problematização de trechos do texto, novas possibilidades de

entendimento foram apresentadas de modo a estabelecer um paralelo entre senso comum deles e o conceito discutido, promovendo oportunidades de novas aprendizagens.

Desse modo, quando foram arguidos sobre o que Tonico utilizava para compreender tão bem a paisagem por ele descrita, os participantes conseguiram apontar outros sentidos, além da visão, para que o personagem percebesse a paisagem. O participante E respondeu: "Tonico utilizava os outros sentidos como o olfato, tato, audição para compreender a paisagem ao seu redor" (Participante E, 2022). O contato direto com a paisagem, apenas no aspecto do que se ver do espaço, não anula que através dos outros órgãos sensoriais as informações sejam captadas, organizadas e armazenadas no cérebro onde lhe serão atribuídas significados. Segundo Machado (1986),

> à medida que conhecemos a paisagem (cognitivo), desenvolvemos sentimento em relação a ela (afetivo). É assim que o homem experiencia (vivencia) e compreende o mundo. A paisagem é, então, vivida como um prolongamento do próprio corpo e, por meio de conquistas sensório-motoras, podemos nos movimentar e realizar nossas atividades ao longo de toda a nossa vida (MACHADO1986, p. 43).

As paisagens se caracterizam por reunirem elementos tanto naturais quanto culturais e, portanto, não são estáticas ou iguais umas às outras. Dessa forma, preconizou-se na realização destas atividades, entender a paisagem de maneira mais concreta e vivida, menos teórica e livresca, para que assim o estudante pudesse se perceber participante da realidade estudada.

Os participantes foram instigados a identificar elementos na paisagem vivida através de outros sentidos, além da visão. O participante D respondeu: "quando lembro da paisagem onde vivo consigo identificar um lugar com muita poeira, **com o cheiro dela**, como na época da retirada da vegetação para instalação das torres, **era um cheiro de terra dia e noite**" (Informação verbal, 2022[5], grifo nosso).

Para a instalação do parque eólico foi necessário a retirada da vegetação, a abertura de acessos e alargamentos de estradas e os impactos foram muitos, incluindo a poeira, "o cheiro de terra". Nesses fragmentos destacados, a percepção espacial fica expressa através de experiências sensoriais. Entre as manifestações evidencia-se o papel da atuação conjunta de todos os sentidos para a reportação à paisagem percebida e descrita. Ora é o som, ora é o cheiro que surgem para majorar a consciência do espaço e representar as sensações imediatas dos participantes ao se referirem às mudanças no seu espaço. Nesse caso, o cheiro da terra, da

[5] Relato do participante D, no encontro 2 do grupo focal em 10/08/2022.

poeira, trouxe uma recordação da infância do participante, fez parte da sua vivência espacial, na sua constituição como sujeito.

O participante percebeu a mudança na paisagem com base em elementos que foram reativados na sua memória de uma lembrança construída em um momento e um determinado lugar. Gaspar (2011) destaca que a experiência da paisagem pode ser o meio de ilustrar a relação entre corpo perceptivo e mundo percebido, criam-se geografias olfativas, sonoras e, até, do gosto. O participante H inferiu que sabia diferenciar em qual paisagem ele se localizava da seguinte forma: "Sei que estou perto de um aerogerador no quintal de casa porque **escuto o barulho dele** sempre que o vento tá soprando forte" (Informação verbal, 2022[6], grifo nosso). Para esse participante, a identificação da paisagem foi sonora. O som do aerogerador é similar ao de quando ouvimos um avião sobrevoando. É um barulho relativo, depende da intensidade dos ventos. O papel do som na percepção da paisagem desse estudante aduz ao que Tuan (1983) infere sobre o som que, segundo ele, amplia a consciência do sujeito sobre o espaço, inclusive espaços que estão fora do campo de visão do autor.

Nessa perspectiva, as respostas dos participantes corresponderam ao entendimento sobre paisagem defendida por Machado (1986, p. 42) quando afirma que "como condição para sua existência, [...] através dos órgãos sensoriais [...] e de nossos deslocamentos, as informações são captadas, organizadas ativamente e trabalhadas no cérebro, onde lhes são atribuídos significados diversos". Embora o aspecto visual é o sentido mais afetado pela percepção das paisagens, todos os outros sentidos são importantes para conhecer ou, ainda, perceber as paisagens. E quando são relacionadas com elementos do cotidiano, como o que foi feito com os participantes da pesquisa, induz maior significado e clareza para o estudante.

Em uma das questões da atividade, numa hipótese que Tonico fosse cego, em todas as respostas os estudantes apontaram outro sentido sensorial para que o personagem pudesse perceber ou sentir a paisagem. O participante E respondeu que "ele perceberia a paisagem pelos sons" (Participante E, 2022). O participante A escreveu que "ele perceberia pelos sons, cheiros e sabores de um lugar" (Participante A, 2022). Para fins de contextualização, durante a socialização das respostas, constatamos que os estudantes expressaram com exemplos do seu cotidiano, maneiras de como a paisagem se apresenta, não apenas por meio do que eles enxergam, mas também daquilo que podem ouvir e cheirar. Como ressalta Oliveira (2017, p. 83), a paisagem deve ser definida "a partir da consideração de um espaço subjetivo, sentido e

[6] Relato do participante H, no encontro 2 do grupo focal em 10/08/2022.

vivido, um espaço de cada ser humano, um espaço individualizado", superando o conceito reduzido apenas como aspecto visual.

Compreender o significado da paisagem é basilar para o aprendizado da Geografia, visto que se trata de um conceito fundamental capaz de expandir a compreensão sobre o mundo e os seus processos de transformação. Na atividade 2 do segundo encontro, os participantes foram estimulados a responderem questionamentos envolvendo suas concepções sobre paisagem, com base no que aprenderam no ensino fundamental.

Foi solicitado inicialmente que os estudantes respondessem à seguinte questão: "Para você, o que é paisagem?". Mediante as respostas apresentadas pode-se validar a construção de um conceito de paisagem, para além do que é visível. Dos participantes, 75% não rejeitam a importância da visão para a compreensão do que é a paisagem. Observa-se, nas respostas dos estudantes, que o "olhar", permanece como ponto de partida, entretanto foram além, quando mencionaram outros sentidos como olfato e a audição. Também relacionaram a apreensão subjetiva das paisagens às emoções e os sentimentos.

O participante F respondeu que paisagem pode ser "um lugar onde tem elementos naturais e também tem **os sentimentos construídos através do tempo**" (Participante F, 2022, grifo nosso). O participante B ratificou que para ele paisagem "não é somente o que se vê, mas **são os sentimentos, sons e os movimentos** que transformam um lugar" (Participante B, 2022, grifo nosso). Assim, retomamos Collot (2015) ao enfatizar:

> Nossa tradição ocidental confere à vista um privilégio excessivo e quase exclusivo na abordagem da paisagem. Ora, a paisagem não saberia se reduzir a um puro espetáculo. Ela se oferece igualmente aos outros sentidos, e diz respeito ao sujeito, por inteiro, corpo e alma. Ela não se dá somente a ver, mas a ser sentida e vivenciada. A distância se mede, nesse caso, pela audição e pelo olfato, segundo a intensidade dos ruídos, conforme a circulação dos fluxos aéreos e dos eflúvios; e a proximidade nesse caso é experimentada pela carícia de um contorno, pelo aveludado de uma luz, pelo sabor de um colorido. Todas essas sensações se comunicam entre elas por sinestesia e suscitam emoções, estimulam sentimentos e despertam lembranças. (COLLOT, 2015, p.20)

A resposta do participante H nos chamou a atenção quando enfatizou que "a paisagem é aquilo que enxergamos, os **cheiros, sabores e sons** que nos faz relembrar acontecimentos da nossa infância" (Participante H, 2022, grifo nosso). Ao analisar essa resposta, percebemos aspectos relacionados a uma apreensão subjetiva da paisagem, um sentimento de pertencimento do estudante, em que cria uma consciência geográfica sobre o seu espaço. Nas atividades anteriores, ao proporcionar aos estudantes uma reflexão sobre seu espaço vivido, expandiu-se

ou ampliou a moldura do seu olhar cotidiano, incorporando novos elementos e possibilidades de análise para o desenvolvimento do raciocínio geográfico dos participantes sobre a paisagem ao seu redor. Como afirma Miranda (2015):

> a construção da paisagem dá-se de forma subjetiva e depende da experiência vivida e do significado atribuído aos elementos que a compõem por quem a observa. A paisagem só existe e só pode ser revelada através de uma presença. Nesse sentido, cada paisagem descrita carrega uma parte do sujeito que a descreve. Sujeito e paisagem misturam-se, confundem-se, penetram-se, não existem um sem o outro (MIRANDA, 2015, p16).

A compreensão dos conhecimentos sobre o espaço e, sobretudo, à paisagem local, estreitam laços e criam identidade com o lugar ondem moram. Conforme Sampaio (2006, p. 140) "é na materialidade do cotidiano que existe a possibilidade concreta de apreensão do espaço pelas pessoas. É através das ações e das possibilidades de ações que os lugares se constroem, investidos de valor simbólico, relacionando materialidade e subjetividade".

A paisagem foi percebida pelos participantes e demonstra que sua vivência espacial é fundamental para a construção de identidade e reverbera o seu estado emocional, seus sentimentos e memórias. "No fluxo de impressões subjetivas que se mistura à nossa apreensão das configurações geográficas, a cor se torna a cor do mundo, revela a substância das coisas, num acordo fundamental da nossa experiência com o mundo" (DARDEL, 2011, p.38). Nesse sentido, entendemos que a paisagem foi, é e será redesenhada de forma contínua, visto que o elemento essencial à sua significação é próprio homem e, por isso, é oportuno a paisagem está sempre sendo recriada.

Conforme Machado (1986, p. 45), a paisagem "é cenário de um mundo vivido, onde as pessoas nascem, crescem, se locomovem e se orientam, tocam, cheiram, ouvem, sentem, gostam e desgostam; [...] Como consequência, as paisagens se tornam, [...] um problema humano". Ainda para esse autor, a paisagem é a um só tempo, um meio, um ambiente, um sistema de relações e um espaço vivido. Envolve uma intensa experiência humana, vínculos cognitivos e afetivos, com os lugares e suas paisagens (MACHADO, 1986).

Pelo que foi exposto percebe-se que as atividades da sequência didática propiciaram aos estudantes o aprimoramento de suas capacidades intelectuais, o que consequentemente, influenciou no desenvolvimento conceitual sobre a categoria geográfica paisagem. Numa perspectiva vigostkyana, em que a aprendizagem se dá por meio da mediação de conhecimentos, percebemos que as atividades possibilitaram ao estudante formar um

pensamento que lhe permita analisar a realidade na perspectiva geográfica. Cavalcanti (2005) ressalta:

> A aprendizagem geográfica requer, nessa perspectiva, a formação de conceitos geográficos, ainda que não se considere essa formação suficiente. E, sendo assim, o ensino deve se voltar para a apropriação de significados geográficos, processo que ocorre na negociação de significados resultante da relação dialógica (CAVALCANTI, 2005, p. 199).

Ao se trabalhar uma temática capaz de dar conta do espaço em que vivem, tenciona a Geografia a desenvolver uma aprendizagem muito mais significativa e que represente valoração na vida do estudante. Dessa forma, o entendimento da categoria paisagem torna-se significativo na vida dos estudantes quando possibilita que estes façam as relações necessárias para a compreensão da realidade global por meio de uma leitura crítica, autônoma e participativa.

Monbeig (1940, p. 248) sustenta sua crítica a uma parcela de geógrafos e, nesse caso, estendemos a alguns professores de Geografia, que se contentam em valorizar a simples descrição da paisagem, em detrimento da análise do processo de sua constituição e significado. Para ele "a limitação do campo de estudo geográfico à paisagem ameaça levar o pesquisador ao recurso exclusivo da descrição. Este olha, observa minuciosamente e com perfeito espírito científico, mas tende a esquecer o essencial, que é a explicação". Dessa forma, defende que não se deve negligenciar o caráter explicativo da Geografia, ou seja, deve ir além da descrição empírica. Para o autor (1940, p. 241), "a paisagem é um ponto de partida, mas não um fim. Resulta do complexo geográfico, sem confundir-se com ele". Deve-se priorizar a análise da paisagem e não reduzi-la à análise do visível.

Os estudantes foram questionados sobre os conteúdos que os professores do ensino fundamental utilizaram em sala para explicar a paisagem. Pelas narrativas pudemos perceber que a mediação pedagógica sobre essa temática tomava como ponto de partida a implantação do parque eólico, entretanto, numa perspectiva de análise partindo somente do visível. Segundo os estudantes, o que mais aprenderam sobre paisagem na escola foi a observação e a transformação do seu lugar. Quando o professor faz uso de uma situação problema do cotidiano, instigante e provocativa, mobiliza o estudante para o conhecimento e o estimula para o raciocínio, a reflexão e a crítica, de modo que o estudante se torna sujeito ativo do processo de aprendizagem.

Com relação as dificuldades para se entender o conceito de paisagem na escola, o participante A manifestou que após a discussão sobre o trecho do texto "Vendo sem enxergar" muitos questionamentos surgiram sobre o estudo da paisagem. Segundo as palavras do

participante: “depois de analisar a paisagem com outros sentidos agora quero aprender mais sobre as formas de perceber a paisagem não só pelo que enxergo” (Participante A, 2022[7]). Outros estudantes concordaram com sua fala e propuseram conversar com o professor de Geografia para que a temática fosse abordada na sala de aula.

Por fim, 50% dos participantes afirmaram que percebem a paisagem em seu cotidiano, por meio da visão e de outros sentidos. O participante C disse: “posso perceber a paisagem ao meu redor através do que vejo e também pode ser vista através do que sinto ou ouço em um determinado momento, então a **paisagem é um momento de minha vida**” (Participante C, 2022, grifo nosso). Percebemos, então, que para esse participante, a paisagem representa um mosaico composto por momentos vividos, sensações, acontecimentos de sua vida. O sentido de paisagem está relacionado à relação afetiva e às experiências vivenciadas por cada sujeito, e isso colabora para a sua compreensão do mundo.

A percepção dos aspectos presentes na paisagem local é de relevância para a formação intelectual do estudante. Os relatos possibilitaram constatar que os participantes percebem o significado na transformação da paisagem e associam as mudanças com a implantação do Parque Eólico no Distrito de Pajeú dos Ventos e isso é apropriado na aprendizagem em Geografia ao demonstrarem uma apreensão mais subjetiva do significado do conceito de paisagem, sem, entretanto, cercear seus aspectos objetivos.

Os estudantes conhecem o lugar onde moram, desenvolvem um pensar geográfico através da paisagem, de modo a construir sua identidade e senso crítico para modificarem a comunidade em que vivem. Para Vygotsky (1991) é necessária a relação entre formação de conceitos, cotidiano e mediação pedagógica na evolução da aprendizagem. Conforme Cavalcanti (2005, p. 199) a aprendizagem geográfica requer “a formação de conceitos geográficos, ainda que não se considere essa formação suficiente. E, sendo assim, o ensino deve se voltar para a apropriação de significados geográficos, processo que ocorre na negociação de significados resultante da relação dialógica”.

O processo do aprender Geografia, não se resume na assimilação das informações geográficas. É preciso formar um pensamento que permita, ao estudante, analisar a realidade na perspectiva geográfica. Acresce-se a isso as contribuições de Ausubel (1980), ao pressupor que o educando deve aproveitar o que sabe, para ancorar a construção do seu conhecimento. Ao encontrar significado na temática a ser estudada em sala de aula, a aprendizagem torna-se significativa.

---

[7] Relato do participante A, no encontro 2 do grupo focal em 10/08/2022.

# 5 CONCLUSÕES

*Se as coisas são inatingíveis...ora!*
*Não é motivo para não querê-las...*
*Que tristes os caminhos, se não fora*
*A presença distante das estrelas!*
*(Mario Quintana)*

A paisagem é resultado de um processo histórico, cultural, social, econômico que não se enquadrada em uma imagem apenas pelo alcance de nossa visão. É uma construção subjetiva, percebida por todos os sentidos sensoriais. Com a investigação dos dados produzidos pelos estudantes durante as atividades propostas no decorrer da sequência didática, conseguimos compreender a relação entre apreensão da paisagem e a aprendizagem em Geografia dos alunos do Distrito de Pajeú dos Ventos, Caetité-Bahia, partindo do pressuposto de que a aprendizagem geográfica, é um meio que envolve conteúdos, cognição e realidade.

Para Corrêa (2003), a paisagem é o produto e a materialização do trabalho social, ela está profundamente impregnada de relações sociais e conflitos e é constantemente ressignificada, de modo a viabilizar a circulação do capital. Observou-se, no decorrer da pesquisa, a relevância do debate sobre o reconhecimento dos lugares de vivência, os desiguais usos do espaço e as mudanças nas paisagens de acordo com a interferência humana numa relação local-global.

O avanço do capital retratado na paisagem local contextualiza-se no mundo globalizado por meio de um símbolo que aduz ao conceito de desenvolvimento sustentável, aliado ao avanço da ciência, como afirma Santos (2006, p. 160) "a ciência e a tecnologia, junto com a informação, estão na própria base da produção, da utilização e do funcionamento do espaço e tendem a constituir o seu substrato [...]. Podemos então falar de uma cientificização e de uma tecnicização da paisagem". A compreensão do estudante sobre essa relação do local-global colabora para sua prática da espacialidade, ou seja, permite a apreensão da mundialização dos fenômenos que extrapola o lugar vivido, e que somos atores sociais diretamente envolvidos na construção da paisagem por meio do cotidiano.

Ao utilizarmos a abordagem fenomenológica, foi possível a valorização do sujeito em relação ao objeto, em que a análise da paisagem se rende à subjetividade e à complexidade da apreensão. Nessa perspectiva, inferimos que a paisagem pode ser considerada um acontecimento, visto que ocorre de forma única em cada espaço e corresponde a um momento

para cada sujeito que a observa. Os elementos da paisagem são percebidos de acordo com as vivências espaciais e a relação que o sujeito tem com seu lugar.

Nessa pesquisa, consideramos a dimensão perceptiva da paisagem, para além daquilo que se vê. Os participantes fizeram representações em que a paisagem e seus significados são alvos de diferentes apreensões e interpretações, mesmo habitando no mesmo espaço. Conforme Cavalcanti (2010, p. 51-52), ao enfatizar suas considerações sobre a paisagem para a aprendizagem geográfica, nos aponta que, "[...]têm lugar tanto os aspectos objetivos captados na paisagem quanto os aspectos subjetivos dos sujeitos que dão significados e sentidos aos elementos da paisagem".

A pesquisa cumpriu com os objetivos expostos na introdução deste trabalho, visto que, para além de buscar a compreensão da relação sujeito, apreensão da paisagem e aprendizagem geográfica, o presente estudo contribuiu para encaminhar os participantes a uma compreensão de sua realidade apreendendo a totalidade de seu cotidiano. Ao analisar as atividades desenvolvidas, constatou-se que os estudantes percebem a paisagem como algo que está em constante modificação, partindo do princípio de que naquele espaço se encontram marcas e testemunhos que registram as transformações que ali ocorreram com a implantação do parque eólico Alto Sertão I.

Por meio das atividades de reconhecimento da paisagem e de experiências do espaço vivido, os estudantes expressaram representações com múltiplos significados da paisagem e expuseram o que sentem e percebem ao conseguirem representar o seu espaço de vivência. Nas atividades utilizadas na sequência didática, os estudantes demonstraram compreensão e apreensão do conceito de paisagem como possibilidade do processo de construção dos conhecimentos geográficos. Dessa forma, evidenciou-se, também, apropriação do pensamento teórico-científico da ciência geográfica que os levaram a formar um pensamento para a formação de conceitos científicos

Segundo Cavalcanti (2005, p. 200), "é no encontro/confronto da geografia cotidiana, da dimensão do espaço vivido pelos alunos, com a dimensão da geografia científica, do espaço concebido por essa ciência, que pressupõe a formação de certos conceitos científicos". Nesse sentido, há possibilidade de maior compreensão do vivido, por meio da reelaboração e internalização consciente do concebido. Ao motivar a aprendizagem, o mediador deve buscar as conexões dos conteúdos científicos com a realidade. Implica ter como dimensão do conhecimento geográfico, o espaço vivido, para que a geografia ensinada tenha efetiva relação com a vida e com as necessidades e os projetos de cada estudante

Na busca de uma educação geográfica reflexiva e significativa é fundamental discutir e refletir sobre o estudo da paisagem, assim como os demais conceitos da Geografia, e, nesse processo, os estudantes devem ser conectados com as realidades espaciais vivenciadas. Reforça, assim, a relevância de considerar o aspecto subjetivo da realidade quando se analisa a paisagem, visto que, por meio da percepção do sujeito é que a aprendizagem se torna mais significativa. Dessa forma, a aprendizagem da Geografia ensinada terá maior sentido e interesse para o estudante na construção do seu saber geográfico.

Como professora daquela localidade, que vivenciou e sentiu esse processo de transformação no percurso dos alunos e professores até a escola, ratifico a necessidade de que as significativas modificações ocorridas na paisagem, devem ser apresentadas e discutidas na mediação didática com maior abrangência e interdisciplinaridade. Esse debate deve ser apresentado aos estudantes de todas as séries/ano, de acordo com suas habilidades e competências para compreensão da temática.

É através da tessitura de um conhecimento engajado e crítico, com a ressignificação da prática pedagógica dos professores de Geografia, que propiciará uma maior articulação entre a comunidade escolar e do entorno e a discussão de questões socioambientais contextualizadas com a realidade local, bem como o desenvolvimento da consciência crítica e o fortalecimento do exercício da cidadania dos estudantes. Nesse contexto, estimular e desenvolver a cidadania participativa dos alunos, ao discutir os problemas da realidade [na prática pedagógica], promove uma educação geográfica contextualizada espacial e temporalmente com análise econômico-social e histórica dos fenômenos. Por isso, esse estudo não se limita ao que está posto, sugere-se assim, novas perspectivas de análises, sobremaneira, sobre os impactos socioeconômicos acarretados pela construção dos parques eólicos.

A realização dessa pesquisa trouxe perseverança por uma Geografia mais reflexiva e significativa, que contribua para a formação dos estudantes em que sejam capazes de compreender o espaço geográfico e a paisagem por meio das contradições que os permeiam, tenham potencial para refletirem e senso crítico diante de tantas adversidades presentes no cotidiano. E enquanto professores, façamos com que, na mediação didática, a conexão entre a prática vivida e os princípios científicos seja repleta de significados e sentidos. Este trabalho

“O objetivo é dialogar com o mistério do mundo” (MORIN, 2010, p. 232). O diálogo entre a paisagem e a aprendizagem geográfica tem construído os estudos da relação sujeito-mundo e nesta dissertação, depreende-se, que a vivência é uma das dimensões do conhecimento e são infinitos os caminhos oferecidos para a apreensão da paisagem repleta de formas, cheiros, cores e sons.

**REFERÊNCIAS**

ALVES, Glória; SCARLATO, Francisco Capuano. O lugar na Geografia. *In*: CARLOS, Ana Fani Alessandra.; Cruz, Rita de Cássia Ariza da (orgs.). **A necessidade da Geografia.** São Paulo: Contexto, 2019, 256p.

ANDRADE, Carlos Drummond de. **Poesia Completa**. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 2007.

ANDRADE, Manoel Correia de. **Geografia ciência da sociedade.** Uma introdução à análise do pensamento geográfico**.** São Paulo: Editora Atlas, 2008.

ARCHELA, Rosely Sampaio; GRATÃO, Lucia Helena B.; TROSTDORF, Maria A. O lugar dos mapas mentais na representação do lugar. **Geografia** (Londrina), v. 13, n. 1, p. 127- 142, 2010. Disponível em: https://www.uel.br/revistas/uel/index.php/geografia/article/view/6794. Acesso em 10 de jan. de 2022.

AUSUBEL, David Paul. **Aquisição e retenção de conhecimentos**. Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 2003.

BECKER, Fernando. Aprendizagem: reprodução, destino ou construção. *In:* MONTOYA, Adrián Oscar Dongo (org.). et al. **Jean Piaget no século XXI:** escritos de epistemologia e psicologia genéticas. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

BERQUE, Augustin. Paisagem-marca, paisagem-matriz: elementos da problemática para uma geografia cultural. *In:* CORRÊA, Roberto Lobato; ROSENDAHL, Zeny (orgs.). **Paisagem, tempo e cultura**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998, p.84-91.

BERTRAND, George. Paisagem e geografia física global: esboço metodológico. Tradução: CRUZ, Olga. **Revista RA'E GA**, Curitiba, v. 8, p. 141-152, 2004. Disponível em: https://revistas.ufpr.br/raega/article/view/3389/2718 . Acesso em 17 jul. 2021.

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. A pesquisa em educação matemática: a prevalência da abordagem qualitativa. **Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia**, v. 5, n. 2, p. 15-26, 2012. Disponível em: https://periodicos.utfpr.edu.br/rbect/article/view/1185. Acesso em 21 mar. 2021.

BOFF, L. **Ecologia:** grito da terra, grito dos pobres. Rio de Janeiro: Sextante, 2004.

BRASIL, **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é a Base. Brasília, MEC, 2018.Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em 20 jun. de 2021.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: geografia. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Saúde. **O que você precisa saber.** Brasília, DF: Ministério da Saúde, 26 jan. 2021. Assunto: Sobre a doença Covid 19. Disponível em: https://coronavirus.saude.gov.br/sobre-a-doenca. Acesso em 23 de fev. de 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. [Constituição (1988)]Brasília, DF: Senado Federal, 2016. 496 p. Disponível em:

https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em 16 de dez. de 2021.

BUTTIMER, Anne. Aprendendo o Dinamismo do Mundo Vivido. *In:* CHRISTOFOLETTI, Antonio (Org.). **Perspectivas da Geografia**. São Paulo: DIFEL, 1985.

CALLAI, Helena Copetti. O ensino de Geografia: recortes espaciais para análise. *In*. CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos *et al*. (org). **Geografia em sala de aula**: práticas de reflexões. Porto Alegre: UFRGS, 1998. p.57-66.

CALLAI, Helena Copetti. Estudar o lugar para compreender o mundo. *In:* CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos (Org.). **Ensino de Geografia:** práticas e textualizações no cotidiano**.** 7. ed. Porto Alegre: Mediação, 2000.

CALLAI, Helena Copetti. **A formação do profissional de geografia**. Ijuí (Rs): Editora Unijuí, 2003. 168 p.

CALLAI, Helena Copetti. O estudo do lugar como possibilidade de construção da identidade e pertencimento. **Anais Eletrônicos** do Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais, 8. 2004, Coimbra. Disponível em: http://www.ces.uc.pt/lab2004 . em: 27/11/2021

CALLAI, Helena Copetti. Aprendendo a ler o mundo: A Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental. **Cadernos Cedes**, Campinas, vol. 25, n. 66, p. 227-247, 2005. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v25n66/a06v2566.pdf. Acesso em: 22 mar. 2021.

CALLAI, Helena Copetti. A Geografia e a escola: muda a geografia? Muda o ensino? **Terra Livre**, São Paulo, v. 1, n.16, p. 133-152, 2015. Disponível em: https://publicacoes.agb.org.br/index.php/terralivre/search. Acesso em 22 jun. 2021

CALLAI, Helena. Estudar a Paisagem para aprender Geografia. In: PEREIRA, Marcelo Garrido. (Comp.). **La opacidade del Paisaje imagens e tempos educativos.** Porto Alegre. Imprensa Livre, 2013. Capitulo 2, 37-55.

CANDIOTTO, L. Z. P. A perspectiva dialética no uso dos recursos naturais e a abordagem territorial como elemento de interpretação de dinâmicas socioambientais. **Terra Livre.** São Paulo, Ano 29, Vol. 2, nº 41, p. 133-168, Jul-Dez, 2013. Disponível em: https://publicacoes.agb.org.br/index.php/terralivre/article/view/572. Acesso em 19 de ago. de 2022.

CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella. VILHENA, Jerusa. A linguagem e a representação cartográfica. *In*: CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella. VILHENA, Jerusa. **O Ensino de Geografia.** São Paulo: Cengage, 2019.

CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella. Educação geográfica: a psicogenética e o conhecimento escolar. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 25, n. 66, p. 209-225, 2005. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ccedes/a/SDh77ByNZ8v8bSD9DbbjvfF/?format=pdf&lang=pt. Acesso em 15 de fev, de 2022.

CASTELLAR, Sônia Maria Vanzella. Alfabetização em Geografia. **Espaços da escola**, Ijuí, v. 10, n. 37, p. 29-46, jul./set. 2000. Disponível em: https://repositorio.usp.br/result.php?filter%22Espa%C3%A7os%20da%20Escola%22. Acesso em 18 jun. 2021

CASTELLAR, Sônia Maria Vanzella. A escola, a formação docente e o ensino das paisagens. In: PEREIRA, Marcelo Garrido. **A opacidade da paisagem:** formas, imagens e tempo de ensino. Porto Alegre: Imprensa Livre, 2013. p.173-198. Disponível em: https://www.academia.edu/31389527/La_opacidad_de_paisaje_Formas_im%C3%A1genes_y_tiempos_educativos. Acesso em 03 de ago. De 2021.

CASTRO, Iná Elias de**.** Paisagem e turismo. De estética, nostalgia e política. *In:* YÁZIGI, Eduardo Abdo *et al.* (org.). **Turismo e paisagem.** 1 ed. São Paulo: Contexto, 2002.

CASTRO, Iná Elias. O problema da escala. *In:* CASTRO, Iná Elias; GOMES, Paulo Cesar; CORRÊA, Roberto Lobato (Org.). **Geografia:** conceitos e temas. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995. p.117-140.

CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos. Para entender a necessidade de práticas prazerosas no ensino de geografia na pós-modernidade. *In:* REGO, Nelson; CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos; KAERCHER, Nestor André. **Geografia:** práticas pedagógicas para o ensino médio. 1 ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Cotidiano, mediação pedagógica e formação de conceitos: uma contribuição de Vygotsky ao ensino de Geografia. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 25, n. 66, p. 185-208, maio/ago. 2005. Disponível em: https://repositorio.bc.ufg.br/handle/ri/21146. Acesso em 19 de set. de 2022.

CAVALCANTI, Agostinho Paula Brito. Abordagens geográficas no estudo da paisagem. **Breves Contribuciones del I.E.G**, San Miguel de Tucumán, n. 22, p. 57-74, 2010. Disponível em: http://filo.unt.edu.ar/wp-content/uploads/2016/02/Breves-IEG-22-completa.pdf. Acesso em 01 ago. de 2021.

CAVALCANTI, Agostinho Paula Brito; VIADANA, Adler Guilherme. Fundamentos históricos da geografia: contribuições do pensamento filosófico na Grécia antiga. *In*: GODOY, Paulo Roberto Teixeira de. **História do pensamento geográfico e epistemologia em Geografia.** São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 11-35

CAVALCANTI, Lana de Souza. Concepções de Geografia e de Geografia Escolar no mundo contemporâneo. *In*: CAVALCANTI, Lana de Souza. **A Geografia Escolar e a Cidade:** Ensaio sobre o ensino de Geografia para a vida urbana cotidiana**.** Campinas: Papirus, 2008. p. 32-48

CAVALCANTI, Lana de Souza. 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. 78-99

CAVALCANTI, Lana de Souza. O **ensino de Geografia na escola**. Campinas: Papirus, 2012. 208 p.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. 18 ed. Campinas: Papirus, 2013. 192 p.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Geografia escolar: reflexões sobre conhecimentos articulados na teoria e na prática docentes. **Anais Eletrônicos** do XVI Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, Campinas, p. 370-383, 2012. Disponível em: https://docplayer.com.br/74321933-Geografia-escolar-reflexoes-sobre-conhecimentos-articulados-na-teoria-e-na-pratica-docentes.html . Acesso em 12 de jul. de 2021.

CAVALCANTI, Lana de Souza. O trabalho do professor de Geografia e tensões entre demandas da formação e do cotidiano escolar. *In*: ROQUE, Valéria de Oliveira *et al* (org.). **Conhecimentos da Geografia:** Percursos de Formação Docente e Práticas na Educação Básica. Belo Horizonte: IGC, 2017. p.100-123.

CAVALCANTI, Lana de Souza; SOUZA, Vanilton Camilo. Conceitos geográficos e a meta de formação da cidadania nas pesquisas sobre o ensino da Geografia no Brasil. *In*: **Education for Participative Citizenship and Global Prosperity**. Sevilla: IGI Global, 2019, ISBN 978-1-5225-7110-0, p. 458-480. Disponível em: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6977603 . Acesso em 10 de jul. de 2021.

CHEVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação.** Porto Alegre, n.2, p. 177-229, 1990. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3986904/mod_folder/content/0/Chervel.pdf?forcedownload=1. Acesso em 20 de jun. de 2022.

CHRISTOFOLETTI, Antônio. As perspectivas dos estudos geográficos. *In:* CHRISTOFOLETTI, Antônio (org.). **Perspectivas da Geografia**. São Paulo: Difel, p. 11-36, 1982.

CLAVAL, Paul. **A Geografia cultural**. Florianópolis: Ed. UFSC, 2001.

CLAVAL, Paul. A paisagem dos geógrafos. *In*: CORRÊA, Roberto Lobato; ROSENDAHL, Zeny (org.). **Paisagens, texto e identidades**. Rio de Janeiro: EDUERJ. p. 13-74, 2004. Disponível em: https://pt.scribd.com/document/119538585/paisagem-texto-identidade . Acesso em 07 jul. de 2021.

CLAVAL, Paul. **Terra dos homens:** a Geografia**.** Tradução: MADUREIRA, Domitila. São Paulo: Contexto, 2010. 144 p.

COLLOT, Michel. **Poética e filosofia da paisagem**. Tradução de: ALVES, Ida et al. Rio de Janeiro: Oficina Raquel, 2013.

COLLOT, Michel. Poesia, paisagem e sensação. Tradução: COUTINHO, Fernanda. **Rev. de Letras**, n. 34, vol. 1, jan./jun. 2015. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/15974/1/2015_art_mcollottraducao.pdf. Acesso em 05 de set. de 2022.

COPATTI, Carina. **Geografia(s), Professor(es), e a construção do Pensamento Pedagógico-Geográfico.** Coleção Educação e Geografia – tramas e tecituras contemporâneas – volume 1, Curitiba: CRV, 2020a, 184 p.

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

CORRÊA, Roberto Lobato. Espaço, um conceito-chave da Geografia. *In:* CASTRO, Iná Elias de. GOMES, Paulo César da Costa. CORRÊA, Roberto Lobato (Org.). **Geografia:** conceitos e temas. 3ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

CORRÊA, Roberto Lobato. Espaço e simbolismo. *In*: CASTRO, Iná Elias; CORRÊA, Roberto Lobato; GOMES, Paulo Cesar da Costa (Org.). **Olhares Geográficos:** Modos de ver e viver o espaço**.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012. p.133-154.

CORRÊA, Roberto Lobato. Carl Sauer e Denis Cosgrove: a paisagem e o passado**. Espaço Aberto**, Rio de Janeiro, v. 4, n.1, p. 37-46, 2014. Disponível em: https://revistas.ufrj.br/index.php/EspacoAberto/article/viewFile/2431/2077. Acesso em: 07 jul. de 2021.

COSGROVE, Denis. A geografia está em toda parte: cultura e simbolismo nas paisagens humanas. *In*: CORRÊA, Roberto Lobato; ROSENDAHL, Zeny (org.). **Paisagem, tempo e cultura**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998.

COSTA, Glauber Barros Alves. **Cartografias do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) de Geografia no Brasil:** o desenho da política pública e seus saberes. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/11256. Acesso em 23 de fev. de 2022.

CRUZ, Maria Tereza Souza. A aprendizagem da Geografia e a formação de conceitos geográficos. **Revista Perspectiva**, Santa Catarina, v. 3, n. 7, 1986. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/8688. Acesso em 18 de nov. de 2021.

DARDEL, E. **O homem e a Terra**: natureza da realidade geográfica. Tradução Werther Holzer. São Paulo: Perspectiva, 2015.

DÍAZ, Félix. **O processo de aprendizagem e seus transtornos**. Salvador: EDUFBA, 2011.

ESCOLA MUNICIPAL DEPUTADO LUÍS CABRAL. **Projeto político pedagógico (PPP)**. Caetité, 2022

FÉLIX, Francisca Natália. **O conceito paisagem nos conteúdos escolares da geografia:** percepções docentes e discentes. Trabalho de Conclusão de Curso, Curso de Licenciatura em Geografia, Centro de Formação de Professores, Universidade Federal de Campina Grande, Cajazeiras – Paraíba – Brasil, 2014. Disponível em: http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/jspui/handle/riufcg/12575. Acesso em: 21 set. 2021.

FERREIRA, Vanderlei José; MOURA, Jeani Delgado Paschoal. A percepção do espaço vivido por alunos da educação de jovens e adultos. **Cadernos PDE**, Versão Online ISBN 978-85-8015-080-3, 2014. Disponível em:

http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2014/2014_uel_geo_artigo_vanderlei_jose_ferreira.pdf. Acesso em: 20 de nov. de 2021.

FREIRE, P. **Política e educação**. São Paulo: Cortez, 1993.

FREIRE, J. T. **A percepção de risco ambiental tecnológico dos educadores da rede municipal de ensino de ensino de Madre de Deus no currículo e nos atos de currículo.** 189 f. salvador 2018. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador,2019. Disponível em: https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/28716/1/TESE%20JTF.pdf. Acesso em 20 de nov. de 2021.

FRÉMONT, Armand. **A Região, Espaço Vivido**. Coimbra: Almedina, 1980.

GASPAR, Jorge. O retorno da paisagem à geografia: apontamentos místicos. **Finisterra**, Lisboa, v. 36, n.72, p.83-99, 2001. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/26636819_O_retorno_da_paisagem_a_geografia_Apontamentos_misticos/link/00b681290cf22e18225af38e/download. Acesso em 12 de set. de 2022.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em Ciências sociais e humanas.** Brasília: Líber Livro, 2005.

GODOY, Arilda. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**. 35. 57-63. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/262480060_Introducao_a_pesquisa_qualitativa_e_suas_possibilidades/citation/download. Acesso em 26 de abr. de 2022.

GODOY, Paulo Roberto Teixeira de. Algumas considerações para uma revisão crítica da História do Pensamento Geográfico. *In*: GODOY, Paulo Roberto Teixeira de (org.). **História do pensamento geográfico e epistemologia em Geografia.** São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p 145-156. Disponível em: http://books.scielo.org/id/p5mw5/pdf/godoy-9788579831270-08.pdf . Acesso em: 30 jun.  de 2021.

GOMES, Paulo César da Costa. **O Lugar do olhar:** elementos para uma Geografia da visibilidade**.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013, 319p.

GOMES, Paulo César da Costa. **Geografia e Modernidade**. 12 ed. Rio de Janeiro: Bertrand, 1996. 368 p.

GONÇALVES, Tânia Regina Peixoto da Silva; LOPES, Jader Janer Moreira.  Alfabetização geográfica nos primeiros anos do Ensino Fundamental. **Revista Est. Pesq. Educ. Juiz de Fora**, v. 10, p. 45-52, jan./dez. 2008. Disponível em: https://periodicos.ufjf.br › index.php › article › view. Acesso em 12 de julho de 2022.

GONDIM, Sônia Maria Guedes. Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v.12, p. 149-161, 2002. Disponível em: http:// www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2002000300004&lng=pt&tlng=pt. Acesso em 07 de maio de 2021.

GOODSON, Ivor F. Disciplinas escolares: padrões de estabilidade. *In:* GOODSON, Ivor. F. **A construção social do currículo**. Lisboa: EDUCA, 1997.

GOODSON, Ivor F. **Matérias escolares e mudança curricular**. Tradução ANDRADE, Ana Paula. Londres: The Falmer Press, 1993.

HABERMAS, Jurgen. **Dialética e hermenêutica**. Porto Alegre: L&PM, 1987.

KAERCHER, Nestor André. A. Práticas geográficas para ler pensar o mundo, converentendersar com o outro e entenderscobrir a si mesmo. *In*: REGO, Nelson.; CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos; KAERCHER, Nestor André (Orgs). **Geografia:** práticas pedagógicas para o ensino médio**.** Porto Alegre: Artmed, 2007.

KOBASHIGAWA, Alexandre Hiroshi *et al*. Estação ciência: formação de educadores para o ensino de ciências nas séries iniciais do ensino fundamental. **Anais Eletrônicos** do IV Seminário Nacional ABC na Educação Científica. São Paulo, 2008. p. 212-217. Disponível em: http://www.cienciamao.usp.br/dados/smm/_estacaocienciaformacaodeeducadoresparaoensinodecienciasn asseriesiniciaisdoensinofundamental.trabalho.pdf. Acesso em 06 mai. de 2021.

LACOSTE, Yves. **A Geografia** – Isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra. 13 ed. Tradução: FRANÇA, Maria Cecília. Campinas: Papirus, 2012.

LEFEBVRE, Henri. **A produção do espaço**. Trad. PEREIRA, Doralice Barros e MARTINS, Sérgio (do original: La production de l'espace. 4 éd. Paris: Éditions Anthropos, 2000). Primeira versão: 2006

LENCIONI, Sandra. **Região e Geografia**. São Paulo: EDUSP, 2003. 224 p.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática:** Prática educativa, Pedagogia e Didática. São Paulo: Cortez, 1994.

LIMA, Angélica Macedo Lozano; KOZEL, Salete. Lugar e mapa mental: uma análise possível. **Geografia**, v.18, nº 1, jan./jun. 2009 – Universidade Estadual de Londrina, Departamento de Geociências. Disponível em: https://www.uel.br/revistas/uel/index.php/geografia/article/viewFile/2388/2415. Acesso em 16 de jan. de 2022.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. (org.) **A questão ambiental no pensamento crítico:** natureza, trabalho e educação**.** Rio de Janeiro: Quartet, 2007.

NETO, Daniel Rodrigues Silva. Fundamentos teóricos para o desenvolvimento do raciocínio geográfico na educação básica. **Revista Ensino de Geografia**, Recife, v.2, n.2, p.1-17, maio/ago, 2019. Disponível em: https://periodicos.ufpe.br/revistas/ensinodegeografia/article/view/240483. Acesso em 06 de dez de 2021.

MACEDO, José Rivair (org.). **Desvendando a história da África**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2008. 240 p. Disponível em: https://static.scielo.org/scielobooks/yf4cf/pdf/macedo-9788538603832.pdf. Acesso em 27 de abr. de 2022.

MACHADO, Júlio César Epifanio. **A sequência didática como estratégia para aprendizagem dos processos físicos nas aulas de geografia do ciclo II do ensino fundamental**. 2013. 135 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-27062013-161524/publico/JULIO_CESAR_EPIFANIO_MACHADO_rev.pdf. Acesso em 06 de maio de 2021.

MACHADO, Lucy Marion Calderini Philadelpho. Reflexões sobre a Abordagem Perceptiva no Estudo da Paisagem. **Geografia**, Rio Claro, v. 11, n. 21, p. 143-147. 1986. Disponível em: https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/47176/1/u1_d22_v9_t03.pdf. Acesso em 30 jul. de 2021.

MARANDOLA, Hugo Leonardo; OLIVEIRA, Lívia de. Origens da paisagem em Augustin Berque: pensamento paisageiro e pensamento da paisagem. **Geograficidade**, Niterói, v.8, n. 2, p. 138-148, 2018. Disponível em: https://doi.org/10.22409/geograficidade2018.82.a13140. Acesso em 30 de jul. de 2021

MARTÍN, Elena.; SOLÉ, Isabel. A aprendizagem significativa e a teoria da assimilação. *In*: COLL, Cesar; MARCHESI, Á.; PALÁCIOS, Jesus; MARCHESI, Álvaro. **Desenvolvimento psicológico e educação:** Psicologia da educação escolar. Tradução: MELLO, Angélica. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2004, p. 60-76. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/927785/mod_resource/content/1/Livro%20-%20Desenvolvimento%20psicol%C3%B3gico%20e%20educa%C3%A7%C3%A3o%20-%20Coll%20-%20Cap.%201.pdf. Acesso em 18 de jun de 2022.

MEIER, Marineli Joaquim; KUDLOWIEZ, Sara. Grupo focal: uma experiência singular. **Texto & Contexto**, Florianópolis, v. 12, n. 3, p. 394-399, 2003. Disponível em: https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/bde-14417. Acesso em 06 mai. de 2021.

MICHAELIS. **Dicionário Online de Língua Portuguesa**. Melhoramentos, 2022. Disponível em: https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/aprendizagem%20/. Acesso em 16 de fev. de 2022.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência Técnica e Arte: o desafio da pesquisa social. *In*: MINAYO, Maria Cecília de Souza *et al*. (org.). **Pesquisa Social:** Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes,1995.

MIRANDA, Thalita Xavier Garrido. **O poeta, a cidade e o desassossego:** Percepção espacial e paisagem na prosa poética de Fernando Pessoa. Dissertação de Mestrado em Geografia, Universidade Federal da Bahia. Instituto de Geociências, Salvador, 2015.

MONBEIG, Pierre. **Ensaios de geografia humana brasileira**. São Paulo: Livraria Martins, 1940.

MORAES, Antônio Carlos Robert. **Geografia:** pequena história crítica. 17 ed. São Paulo: Hucitec, 1999. 138 p.

MOREIRA, Ruy. **Pensar e ser em Geografia:** ensaios de história, epistemologia e ontologia do espaço geográfico. 2.ed. São Paulo: Editora Contexto, 2015.

MOREIRA, Ruy. **O que é Geografia**. São Paulo: Brasiliense, 2009.

MOREIRA, Marco Antonio; MASINI, Elcie Salzano. **Aprendizagem significativa: a** teoria de David Ausubel. São Paulo: Moraes, 1982.

MORIN, Edgard. **Ciência com consciência**. Tradução de Maria D. Alexandre e Maria Alice S.Dória. 14.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

MORIN, Edgard. **Os Sete Saberes Necessários a Educação do futuro**. 2ª Ed. São Paulo. Cortez Editora, 2011. 115 p.

MOROSINI, Marilia Costa. Estado de conhecimento e questões do campo científico Educação. **Revista de Educação da UFSM**, Santa Maria, v.40, n.1, p.101-116, jan./abr. 2015. Disponível em: https://doi.org/10.5902/1984644415822. Acesso em: 17 set. 2021.

MUSTAFÉ, Diego Nascimento. **O ensino de Geografia na BNCC do Ensino Fundamental (Anos Iniciais e Anos Finais):** a escala geográfica e o conceito de lugar com vistas à formação cidadã do aluno. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Goiás, Instituto de Estudos Socioambientais (Iesa), Programa de Pós-Graduação em Geografia, 105 f. Goiânia, 2019.

OLIVEIRA, Ana Isabel Leite; LOBÃO, Jocimara Souza Brito; ARAÚJO, Angelo Moura. Revisitando o conceito de paisagem para pensar a prática de ensino-aprendizagem de geografia na contemporaneidade. **Caminhos de Geografia**, Uberlândia-MG, v. 19, n. 68, p. 286-295, 2018. Disponível em: http://www.seer.ufu.br/index.php/caminhosdegeografia/article/view/40795/24791. Acesso em: 19 set. 2021.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. Educação e ensino de Geografia na realidade brasileira. *In*: OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de *et al.* (org.). **Para onde vai o ensino de Geografia?** 8 ed. São Paulo: Contexto, 2003.

OLIVEIRA, Lívia. Percepção da paisagem geográfica: Piaget, Gibson e Tuan. **Geografia**, Rio Claro, v.25, n.2, p.5-22, 2000. Disponível em: https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/ageteo/article/view/2213/5232 . Acesso em 01 de ago. de 2021

OLIVEIRA, Lívia de *et al* (org). **Percepção do Meio Ambiente e Geografia:** estudos humanistas do espaço, da paisagem e do lugar. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2017. 196 p.

OLIVEIRA, Lívia de. A percepção da qualidade ambiental. **Cadernos de Geografia**, Belo Horizonte: PUC Minas, v. 12, n. 18, 2002, p. 29-42. Disponível em: http://bib.pucminas.br/arquivos/270000/274800/25_274892.htm. Acesso em 10 de jan. de 2022.

OSÓRIO, Fernanda. **Paisagem:** uma janela para a aprendizagem de Geografia. Trabalho de Conclusão de Curso (graduação), Universidade Federal da Fronteira Sul, curso de Geografia – Licenciatura, Chapecó, 2016. Disponível em: https://rd.uffs.edu.br/handle/prefix/1062. Acesso em: 10 set. 2021.

PEREIRA, Anderson Weber. **A importância da paisagem no ensino de Geografia:** uma contribuição a partir do método perceptivo da paisagem. Dissertação (Mestrado em Geografia), Programa de Pós-graduação em Geografia, Instituto de Ciências Humanas, Universidade Federal de Pelotas, 2017. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5613946. Acesso em: 20 set. 2021.

PEREIRA, Carolina Machado Rocha Busch; MASCARENHAS, Jane Nunes. A paisagem no mundo da criança: considerações acerca do ensino de geografia nas séries iniciais do ensino fundamental. **Rev. Tamoios**, São Gonçalo (RJ), ano 12, n. 2, págs. 73-90, 2016. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/tamoios/article/view/21889/19299. Acesso em: 17 set. 2021.

PESSOA, Fernando. **Livro do desassossego**. 2.ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.

PESSOA, Rodrigo Bezerra. **Um olhar sobre a trajetória da geografia escolar no Brasil e a visão dos alunos de ensino médio sobre a geografia atual.** 2007. 130 p. Dissertação de (Mestrado em Geografia), Universidade Federal da Paraíba, 2007. Disponível em: https://www.ufpb.br/ppgg/contents/documentos/dissertacoes/rodrigo_pessoa.pdf. Acesso em 10 de jul. de 2021.

PIAGET, Jean. Aprendizagem e conhecimento. *In*: PIAGET, Jean, GRÉCO, Pierre. **Aprendizagem e conhecimento**. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1974.

PIAGET, Jean. **A equilibração das estruturas cognitivas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976. (Prefácio)

QUINTANA, Mario. **Espelho mágico**. Porto Alegre: Globo, 1951.

REIS, Cauane Beatriz Wust dos, *et al*. De onde eu vejo: processos de ensino-aprendizagem na construção do conceito de paisagem. **Revista Acadêmica Licencia&acturas**, Ivoti, v. 7, n. 1, p. 49-55, 2019. Disponível em: http://www.ieduc.org.br/ojs/index.php/licenciaeacturas/article/viewFile/213/168. Acesso em: 17 set. 2021.

ROCHA, Genylton Odilon Rego da. **Trajetória da disciplina Geografia no currículo escolar brasileiro (1837-1942)**. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1996. Disponível em: https://tede2.pucsp.br/handle/handle/9603. Acesso em 17 de set. de 2021.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo "estado da arte" em educação. **Revista Diálogo Educacional**, vol. 6, núm. 19, 2006, pp. 37-50. Disponível em: https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/24176. Acesso em: 17 set. 2021.

ROSS, Djeovani. O ensino e a aprendizagem de geografia em sala de aula a partir de uma visão crítica. **Revista Geoaraguaia**. Barra do Garças-MT. V 3, n.2, p 113 – 125, agosto/dezembro, 2013. Disponível em:

https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/geo/article/view/4856. Acesso em 18 de nov. de 2021.

SAMPAIO, Andrecksa Viana Oliveira. **Apreensão da Paisagem a partir do turismo na Chapada Diamantina – Bahia.** Dissertação (Mestrado), Núcleo de Pós-Graduação em Geografia - Universidade Federal de Sergipe. Sergipe, 2006. Disponível em: https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/5532/1/ANDRECKSA_VIANA_OLIVEIRA_SAMPAIO.pdf. Acesso em 12 de nov. de 2022.

SAMPAIO, Andrecksa Viana Oliveira.; OLIVEIRA, Luciana Amorim De; SANTOS, Maiane Fonseca. Ensino e aprendizagem de Geografia: formação e práticas docentes. **Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade**, Bahia, v. 29, n. 59, p. 360-376, 29 out. 2020. DOI: http://dx.doi.org/10.21879/faeeba2358-0194.2020.v29.n59.p360-376. Disponível em: https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/6202. Acesso 19 nov. 2021.

SANTOS, Milton. **Por uma geografia nova:** da crítica da geografia a uma geografia crítica. São Paulo: Edusp, 2002. 236 p.

SANTOS, Milton. **A Natureza do espaço**: técnica e tempo, razão e emoção. 2 ed. São Paulo: EDUSP, 2002. 384p.

SANTOS, Milton. **Metamorfoses do Espaço Habitado**. 4. ed. São Paulo: Ed. Hucitec, 1996. 136 p.

SARAMAGO, José. 2 de Nnovembro. *In*: **Os cadernos de Lanzarote**. Diário II. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

SAUER, Carl. A morfologia da paisagem. *In:* CORRÊA, R. L.; ROSENDAHL, Z. (orgs.). **Paisagem, tempo e cultura**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998. P. 7-26

SCHIER, Raul Alfredo. Trajetórias do conceito de paisagem na geografia. **Ra'e Ga**, Curitiba, n. 7, p. 79-85, 2003. Disponível em: https://revistas.ufpr.br/raega/article/viewFile/3353/2689. Acesso em 07 de jun. de 2021.

SCHIER, Raul Alfredo. **Paisagens e florestas**: abordagem histórica e legislação. Curitiba: Reichs Editor, 2004.

SCHOPENHAUER, Arthur. **A arte de envelhecer**. Tradução: VOLPI, Franco. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

SCHUMACHER, Ernest Friedrich. **Small is beautiful:** o negócio é ser pequeno: um estudo de economia que leva em conta as pessoas. Tradução: ALVES FILHO, Octávio. 4 ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979. 318 p.

SERPA, Angelo. Parâmetros para a construção de uma crítica dialético-fenomenológica da paisagem contemporânea. **Revista Formação**, n$^{0}$14 volume 2 – p. 14-22, 2006. Disponível em: http://www2.fct.unesp.br/pos/geo/revista/artigos/3_serpa.pdf. Acesso em: 20 de nov. de 2021.

SERPA, Angelo. Paisagem, lugar e região: perspectivas teórico-metodológicas para uma Geografia Humana dos espaços vividos. **GEOUSP Espaço e Tempo**, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 168-185, 2013. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/geousp/article/view/74309. Acesso em: 04 out. 2021.

SERPA, Angelo. Lugar, paisagem e experiência. **Geograficidade**, Niterói, v.10, p. 99-105, 2020. Disponível em: https://doi.org/10.22409/geograficidade2020.100.a38410. Acesso em 05 de out. de 2021.

SILVA, Alexsander Batista. **A geografia do espaço escolar:** jovem-aluno, práticas espaciais e aprendizagem geográfica. Tese (Doutorado em Geografia) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016. Disponível em: https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/6669. Acesso em: 10 de set. de 2021.

SILVA, Patrícia F; TRINDADE, Gilmar A. Paisagem no ensino de geografia urbana: olhares e vivências no centro urbano do município de Ipiaú – Bahia. **Revista Ensino de Geografia**. Recife. v. 2. a. 2, maio/agosto. 2019. Disponível em: Acesso em: 10 mar. 2021.

SOJA, Edward Willian. **Geografias pós-modernas:** a reafirmação do espaço na teoria social crítica. Tradução de RIBEIRO, Vera. Rio de Janeiro: Zahar, 1993. 323p.

SPÓSITO, Eliseu Savério. **Geografia e Filosofia**: Contribuição para o ensino do pensamento geográfico. São Paulo: Editora UNESP, 2004. 224 p.

SUERTEGARAY, Dirce M. A. Espaço geográfico uno e múltiplo. *In:* SUERTEGARAY, Dirce; BASSO, L. A.; VERDUM, R. (Orgs.). **Ambiente e lugar nourbano** – a grande Porto Alegre. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2000. p. 13-25.

TORRES, Marcos Alberto; KOZEL, Salete. A paisagem sonora da Ilha dos Valadares: percepção e memória na construção do espaço. *In*: BARTHE-DELOIZY, Francine; SERPA, Ângelo (Org.). **Visões do Brasil:** estudos culturais em geografia. Salvador: EDUFBA, Edições L'Harmattan, 2012. p.167-190.

TRICART, Jean. Paisagem e Ecologia. Tradução de MONTEIRO, Carlos Augusto Figueiredo**. Inter-Facies:** escritos e documentos**,** São José do Rio Preto, n**.** 76, p. 1-54, 1982. Disponível em: http://www.ugb.org.br/home/artigos/SEPAR. Acesso em 30 de maio de 2022.

TUAN, Yi-Fu. **Topofilia:** Um Estudo de Percepção, Atitudes e Valores do Meio Ambiente, São Paulo, DIFEL, 1980. 342 p.

TUAN, Yi-Fu. **Espaço e Lugar, a Perspectiva da Experiência.** Tradução OLIVEIRA, Lívia, São Paulo, DIFEL, 1983. 250 p.

VESENTINI, José William. Geografia Crítica e Ensino. *In*: OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de *et al*. (org.). **Para onde vai o Ensino de Geografia?** 10. ed. São Paulo: Contexto. 2019. 144 p.

VESENTINI, José William. O novo papel da escola e do ensino da Geografia na época da Terceira Revolução Industrial. **Terra Livre**, São Paulo, n. 11-12, p. 209-224, 1993. Disponível em: https://repositorio.usp.br/item/000923839. Acesso em: 10 de jun. de 2021.

VESENTINI, José William. Realidades e Perspectivas do Ensino de Geografia no Brasil. *In*: VESENTINI, José William *et al.* (org)**. O Ensino de Geografia no Século XXI.** (Org.) 7 ed. Campinas: Papirus, 2004. p. 220- 248.

VITTE, Antonio Carlos. O desenvolvimento do conceito de paisagem e a sua inserção na Geografia física. **Mercator**, Fortaleza, v. 6, n. 11, p. 71-78, 2007. Disponível em: http://www.mercator.ufc.br/mercator/article/view/58. Acesso em: 10 de jul. de 2021.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKY, Lev Semenovich *et al*. **Psicologia e Pedagogia I:** bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. 2. ed. Lisboa: Estampa, 1991.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e linguagem**. Tradução: CAMARGO, Jefferson Luiz. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993. 212 p.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VIÑAO, Antonio. Historia de laeducación e historia cultural: posibilidades, problemas, cuestiones. **Revista de Educación**, Madrid, n. 306, p. 245 - 269, 1995. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_nlinks&pid=S0102-54732018000401281000014&lng=en. Acesso em 29 de abr. 2022.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Tradução: ROSA, Ernani F. da Fonseca. Reimpressão 2010. Porto Alegre: Artmed, 1998. 224 p.

# APÊNDICES

## APÊNDICE A

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED**

**MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**Questionário de Sondagem**

Sou mestranda do Programa de Pós Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) e desenvolvo a pesquisa intitulada: **A categoria paisagem e a aprendizagem em Geografia dos alunos do Ensino Fundamental do distrito de Pajeú dos Ventos, Caetité-BA.** Você é fundamental para o desenvolvimento dessa pesquisa e, por isso te convido para participar desses encontros. Responda esse questionário (etapa seletiva) e ao final, caso se interesse em participar, deixe seu contato.

Agradeço a colaboração.
Vaneusa Silva Pereira
Contatos: (77) 999626096 (WhatsApp)
e-mail: vaneusasper@hotmail.com

**DADOS PESSOAIS:**

Nome:_____

Idade:_____

Onde Mora:

( )Sede do distrito de Pajeú dos Ventos

( ) Zona rural: Qual comunidade: _____

( ) Outro lugar: _____

Turma:_____ Turno que estuda: ( ) matutino ( ) vespertino

**COM RELAÇÃO À GEOGRAFIA E A PAISAGEM**

1- Você gosta de estudar Geografia?

( ) Sim ( )Não ( )Às Vezes

2- Você olha a paisagem no seu trajeto de casa para a escola?

( ) Sim ( )Não ( )Às Vezes

3- O que mais te chama atenção nesse trajeto?

_____

_____

4 - Você gostaria de participar de um grupo de estudo para discutir sobre paisagem (em dois encontros)? (  )Não (  )Sim

Caso você tenha interesse de participar deixa seu telefone. Telefone:_____

**Observação:** após a seleção, será realizado o contato com os participantes da pesquisa e entregue o termo de consentimento para que seja assinado pelos pais ou responsáveis (grupo focal.

## APÊNDICE B

## ROTEIRO PARA OS ENCONTROS NOS GRUPOS FOCAIS

De acordo com a metodologia, serão necessários quatro encontros, com uma carga horária de 50min (aproximadamente). Seguem os planos de atividades e sequências didáticas para apreciação da banca examinadora

### ENCONTRO 1

| **Plano de desenvolvimento das Atividades no Grupo Focal** | | | |
|---|---|---|---|
| **Título da pesquisa:** A categoria paisagem e a aprendizagem em Geografia dos alunos do Ensino Fundamental do distrito de Pajeú dos Ventos, Caetité-BA. | | | |
| **Local:** Escola Municipal Luís Cabral | **Pesquisadora:** Vaneusa Silva Pereira | | **9º ano** |
| **Tema:** Apresentação da pesquisadora e da Pesquisa/ Paisagem | Data: 09/08 /2022 | Duração: 50min | |
| **Habilidades:**<br>(EF02GE05) Identificar e analisar as mudanças e as permanências ocorridas na paisagem dos lugares de vivência, comparando os elementos constituintes de um mesmo lugar em diferentes tempos. | | | |
| **Encontro** | **Objetivos** | **Procedimentos Metodológicos** | **Recursos utilizados** |
| **1º** | Apresentar a pesquisadora e conhecer os sujeitos da pesquisa;<br><br>Apresentar a temática da pesquisa;<br><br>Dialogar sobre o conceito de paisagem;<br><br>Identificar na música relação entre a paisagem local em que se encontram inseridos, as diferentes manifestações da natureza e a apropriação e transformação dela pela ação antrópica. | Dinâmica de apresentação dos participantes e da pesquisadora;<br><br>Apresentação da temática e objetivo da pesquisa;<br><br>Explicações sobre a metodologia dos encontros<br><br>Desenvolvimento da sequência didática. | Imagens de paisagens naturais e culturais<br>Música<br>Aparelho de som<br>Folha de ofício, caneta, lápis, borracha. |

**Referências:** BRANT, Fernando; BORGES, Lô. Paisagem na janela. *In*: NASCIMENTO, Milton; BORGES, Lô, **Clube da Esquina**, 1972. Disponível em: https://analisedeletras.com.br/lo-borges/paisagem-da-janela-2/. Acesso em 15 de jan. de 2022.

**SEQUÊNCIA DIDÁTICA - ENCONTRO 1**

**PREPARAÇÃO:** a sala será organizada seguindo os protocolos de distanciamento (entre os alunos, uma cadeira ficará vaga); organizar o material que será utilizado.

**INTRODUÇÃO:** (15 min) Apresentação da temática da pesquisa, da pesquisadora e dos alunos participantes. A pesquisadora explicará a metodologia dos encontros aos participantes. A pesquisadora pegará a imagem de uma paisagem que estará disposta no chão da sala e falará o que aquela paisagem representa. Em seguida, a pesquisadora solicitará que cada aluno (um por vez) pegue uma imagem de paisagem, se apresente (nome, idade, onde mora) e fale sobre a figura escolhida.

**DEENVOLVIMENTO:** (25 min)

Será feita a apresentação da música "Paisagem na janela" de Lô Borges e Milton Nascimento, em seguida será feita a leitura em voz alta da letra da música supracitada. Serão feitas as leituras silenciosa e coletiva. Será proposto que cantemos e compartilhemos de ideias e significados que a canção nos trará. Cada aluno receberá uma folha de papel ofício para expor suas ideias de acordo com os questionamentos.

**CONCLUSÃO (**10 min): Discussão, considerações e avaliação sobre o encontro.

**ATIVIDADE 1 – ENCONTRO 1**

**1- Leia silenciosamente a letra da canção e responda o que se pede:**

Paisagem da Janela (Milton Nascimento e Lô Borges)

Da janela lateral do quarto de dormir
Vejo uma igreja, um sinal de glória
Vejo um muro branco e um vôo pássaro
Vejo uma grade, um velho sinal
Mensageiro natural de coisas naturais
Quando eu falava dessas cores mórbidas
Quando eu falava desses homens sórdidos
Quando eu falava desse temporal
Você não escutou
Você não quis acreditar
Mas isso tão normal
Você não quis acreditar
Mas isso tão normal
Um cavaleiro marginal
Banhado em ribeirão
Você não quis acreditar o natural de coisas naturais

Quando eu falava dessas cores mórbidas
Quando eu falava desses homens sórdidos
Quando eu falava desse temporal
Você não escutou
Você não quis acreditar
Mas isso é tão normal
Você não quis acreditar
E eu apenas era
Cavaleiro marginal lavado em ribeirão
Cavaleiro negro que viveu mistérios
Cavaleiro e senhor de casa e árvores
Sem querer descanso nem dominical...

1- Onde está a pessoa da canção?
2- O que a pessoa vê da janela?
3- O que você vê da janela do seu quarto?
4- A paisagem que você vê da janela de seu quarto é a mesma que você vê da janela da escola?
5- Nas paisagens que você vê da janela de seu quarto e da janela da escola tem alguma transformação feita ação do homem (antrópica)?

**ATIVIDADE 2 - ENCONTRO 1**

| **Plano de desenvolvimento das Atividades no Grupo Focal** | | | |
|---|---|---|---|
| **Título da pesquisa:** A categoria paisagem e a aprendizagem em Geografia dos alunos do Ensino Fundamental do distrito de Pajeú dos Ventos, Caetité-BA. | | | |
| **Local:** Escola Municipal Deputado Luís Cabral | **Pesquisadora:** Vaneusa Silva Pereira | | **9º ano** |
| **Tema:** Paisagem, cotidiano e transformação | Data: 09/08 /2022 | Duração: 50min | |
| **Habilidades:** (EF02GE08) Identificar e elaborar diferentes formas de representação (desenhos, mapas mentais, maquetes) para representar componentes da paisagem dos lugares de vivência. | | | |
| **Encontro** | **Objetivos** | **Procedimentos Metodológicos** | **Recursos utilizados** |
| **1º** | -Conhecer e perceber o seu espaço vivido;<br><br>- Observar, compreender e apreender as transformações na paisagem de acordo com arranjos espaciais e a dinâmica que se | Desenvolvimento da sequência didática;<br><br>Os alunos serão convidados a irem para o pátio da escola que possibilita a visualização da paisagem nos arredores da escola em que poderão fazer uma observação direta da paisagem; | Folha de ofício, caneta, lápis, borracha. |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | processa no seu cotidiano. | Resolução de atividade proposta (mapa mental);<br><br>Discussão sobre a atividade realizada; | |
| **Referências:** | | | |

**SEQUÊNCIA DIDÁTICA – ENCONTRO 1**

**PREPARAÇÃO:** a sala será organizada seguindo os protocolos de distanciamento (entre os alunos, uma cadeira ficará vaga); organizar o material que será utilizado.

**INTRODUÇÃO:** (10 min)

A pesquisadora recordará o que foi realizado no encontro anterior e inicia a apresentação das atividades que serão realizadas nesse encontro.

**DESENVOLVIMENTO:** (30 min)

Ressalva-se a relevância de o aluno conhecer e perceber o seu espaço vivido. Observar, compreender e apreender as transformações na paisagem é um caminho metodológico para entender os arranjos espaciais e a dinâmica que se processa no cotidiano. Para uma efetiva mediação entre o conhecimento prévio e o conhecimento científico, **os alunos serão convidados a irem para o pátio da escola que possibilita a visualização da paisagem nos arredores da escola em que poderão fazer uma observação direta da paisagem, sem direcionamento.** Cada participante receberá uma folha, em branco, para que possam fazer suas anotações. O aluno realizará suas observações e constatará as características da localidade baseado somente na sua percepção. Eles serão incentivados a observar tudo o que veem, descrever o que estão vendo, será solicitado que eles registrem essas observações. Em seguida será solicitado que o aluno faça um mapa mental do trajeto que ele percorre de sua casa até a escola, sendo que os elementos observados devem ser registrados.

**CONCLUSÃO:** (10 min)

Solicitar que o aluno compartilhe as observações feitas e, se algum quiser apresentar o mapa mental terá espaço franqueado. Nesse momento serão observadas as diferentes considerações sobre as apreensões e percepções de cada aluno.

**ATIVIDADE 2 – ENCONTRO 1**

Observe as imagens abaixo:

**AS TRANSFORMAÇÕES NA PAISAGEM**

**Ilustração sobre as alterações na paisagem ao longo do tempo.**

Disponível em: https://www.crumbproducts.com/-15-Panel-Short-History-of-America-Giclee_p_389.html Acesso em: 12 de jan. de 2022

1) Identifique as transformações nessa paisagem.

_____

_____

_____

2) Faça agora o seu mosaico com as transformações do lugar onde você vive e depois compare com as modificações da paisagem do exercício anterior.

3) Faça um desenho que represente o trajeto da sua casa até a escola, apresentando a paisagem que você observa. Imagine e crie o mapa mental do seu percurso de casa até a escola.

## APÊNDICE C

## ENCONTRO 2

| Plano de desenvolvimento das Atividades no Grupo Focal | | |
|---|---|---|
| **Título da pesquisa:** A categoria paisagem e a aprendizagem em Geografia dos alunos do Ensino Fundamental do distrito de Pajeú dos Ventos, Caetité-BA. | | |
| **Local:** Escola Municipal Luís Cabral | **Pesquisadora:** Vaneusa Silva Pereira | **9º ano** |
| **Tema:** Paisagem; Transformação das paisagens | Data: 10/08 /2022 | Duração: 50min |
| **Habilidades:** (EF03GE04) Explicar como os processos naturais e históricos atuam na produção e na mudança das paisagens naturais e antrópicas nos seus lugares de vivência, comparando-os a outros lugares. | | |

| Encontro | Objetivos | Procedimentos Metodológicos | Recursos utilizados |
|---|---|---|---|
| **2º** | Perceber a existência de paisagens naturais e culturais no ambiente de vivência; | Desenvolvimento da sequência didática;<br><br>Leitura e debate do trecho do texto "Vendo sem enxergar" de Maurício de Souza;<br><br>Resolução de atividade sobre o texto; | Folha de ofício, caneta, lápis, borracha. |

**Referências:** SOUSA, Maurício de. **Vendo sem enxergar**. Coleção Contos de Maurício de Sousa. 1 ed. Globo: Rio de Janeiro, 2009.

## SEQUÊNCIA DIDÁTICA - ENCONTRO 2

**PREPARAÇÃO:** a sala será organizada seguindo os protocolos de distanciamento (entre os alunos, uma cadeira ficará vaga); organizar o material que será utilizado.

**INTRODUÇÃO:** (10 min) Conversa informal: Relembrar as atividades do encontro passado. A pesquisadora solicita o termo de consentimento assinado e inicia as atividades desse encontro.

**DESENVOLVIMENTO:** (35 min)

A pesquisadora fará a leitura do trecho do texto "Vendo sem enxergar" de Maurício de Souza, em seguida será feito questionamento oral analisando como o personagem consegue perceber a paisagem apesar de ser cego. Como instrumento diagnóstico do conceito de paisagem e das percepções dos alunos, serão solicitadas as atividades.

**CONCLUSÃO**: (5 min**)** Discussão, considerações e avaliação sobre o encontro.

**ATIVIDADE 1 – ENCONTRO 2**

**1) Leia o texto com atenção para que possamos conversar um pouco sobre ele**

Trecho do texto: "Vendo sem enxergar"

"[...] O céu está azul, bonito.
Já estamos no meio da tarde.
Tem um ventinho gostoso brincando com minha cara, com meus cabelos...
Poucas nuvens no céu...Repara os passarinhos: estão todos quietinhos, meio que dormindo no galho das árvores.
O sol ainda está forte. Mas a luz dele já está meio amarelada. Daqui a pouco, no fim da tarde, fica mais amarelo.
As montanhas, lá longe, uma atrás da outra, mudam de cor. As mais distantes são azuladas. As mais próximas esverdeadas.
Tem florzinhas pintando o capinzal.
Um bichinho passou correndo. Não dá pra saber o que foi. (...)
Terminou o gramado. Agora, estou pisando em cascalho fino "Levanto poeira enquanto eu ando."
"E como você sabe tudo isso se é cego, Tonico?"
"Sei muito mais, Zé. Nem dá tempo de te falar tudo o que vou percebendo. Mas... Só pra explicar um pouco...
Sei que o céu está azul porque senti o sol forte quase todo o tempo, no meu rosto. Só de vez em quando é que uma nuvenzinha passava por cima e tirava o calor.
A brisa, o ventinho, você até sente melhor se fechar os olhos.
Os passarinhos que estavam cantando até agora a pouco, só podem estar descansando, mais quietos, antes da revoada que vão fazer quando anoitecer, pra catar os insetos que começam a sair por aí em maior quantidade nessa hora.
E o sol já está me pegando de lado e não de cima. Só pode estar mais amarelado por causa da poeira suspensa no ar. Quando não está a pino, o sol tem que atravessar mais ar, mais poeira, mais atmosfera.
E as montanhas, quanto mais longe estão, vão se azulando porque o ar é azul. E quanto mais ar entre elas e nós, vão deixando de parecer verdes.
E já andei por lá. Sei das montanhas, uma atrás da outra, porque já subi e desci por elas.
As florzinhas estão aí no gramado junto com seu perfume, que dá pra sentir tranquilamente. E como o perfume está suave, acredito que, não há tantas flores nesta época. E só podem ser bem coloridas. Para atraírem os insetos.
O animalzinho que passou correndo nem você viu, mas ouvimos seu tropel, baixinho. Era pequeno.
Talvez um rato ou um gambazinho. Se o vento virar para cá, vamos tentar descobrir pelo cheiro dele. [...]
E se sinto cascalho quando ando, estamos perto da estradinha que vai dar na chácara onde moro.
É só virarmos para o lado em que o sol nos pega no rosto e vamos chegar lá num instante. [...]"

**CONVERSA SOBRE O TEXTO:**

A- O que Tonico utilizava para compreender tão bem a paisagem por ele descrita?

B- Quais os elementos naturais da paisagem que Tonico descreveu?
C- Aponte o trecho do texto que Tonico percebe a paisagem por meio das cores.
D- Encontre o trecho do texto que Tonico percebe a paisagem por meio dos movimentos.
E- Destaque o trecho do texto que Tonico descreve a paisagem por meio de odores (cheiros).
F- Destaque o trecho do texto que Tonico descreve a paisagem por meio de sons.
G- E se Tonico fosse cego, ele veria a paisagem? Como?

## ATIVIDADE 2 - ENCONTRO 2

| **Plano de desenvolvimento das Atividades no Grupo Focal** | | | |
|---|---|---|---|
| **Título da pesquisa:** A categoria paisagem e a aprendizagem em Geografia dos alunos do Ensino Fundamental do distrito de Pajeú dos Ventos, Caetité-BA. | | | |
| **Local:** Escola Municipal Luís Cabral | **Pesquisadora:** Vaneusa Silva Pereira | | **9º ano** |
| **Tema:** Apreensão da paisagem e aprendizagem geográfica | Data: 10 /08 /2022 | Duração: 50min | |
| **Habilidades:** (EF04GE11) "Identificar as características das paisagens naturais e antrópicas (relevo, cobertura vegetal, rios etc.) no ambiente em que vive, bem como a ação humana na conservação ou degradação dessas áreas". | | | |
| **Encontro** | **Objetivos** | **Procedimentos Metodológicos** | **Recursos utilizados** |
| **2º** | -Observar e analisar se alunos perceberam as consequências das transformações da paisagem com a instalação do Parque Eólico;<br><br>Interpretar e expor sentimentos e percepções sobre a paisagem vivida | Desenvolvimento da sequência didática;<br><br>Os alunos serão convidados a resolverem a atividade proposta;<br><br>Discussão sobre a atividade realizada;<br><br>Resolução de atividade subjetiva em que poderá interpretar à sua maneira e potencializar seus sentimentos e percepções sobre a paisagem vivida. | Folha de ofício, caneta, lápis, borracha. |
| **Referências:** | | | |

## SEQUÊNCIA DIDÁTICA - ENCONTRO 2

**PREPARAÇÃO:** a sala será organizada seguindo os protocolos de distanciamento, uma cadeira ficará vaga e a outra com o aluno; organizar o material que será utilizado.

**INTRODUÇÃO:** (10 min)

A pesquisadora relembra o que foi realizado no encontro anterior e inicia apresentando a atividade que os alunos irão responder nesse último encontro.

**DESENVOLVIMENTO:** (30 min)

Os participantes receberão individualmente a atividade impressa e vai responder com base no que aprenderam no ensino fundamental.

O aluno responderá uma atividade subjetiva em que poderá interpretar à sua maneira e potencializar seus sentimentos e percepções sobre a temática da pesquisa.

1 - Para você, o que é paisagem?
2- Como você percebe a paisagem do seu cotidiano?
3- Quais os elementos que compõem a paisagem onde você vive?
4- A paisagem do seu cotidiano passou por alguma transformação?
5- Quais elementos que mais se destacam na paisagem do seu cotidiano?
6- Quais conteúdos que o professou utilizou da paisagem para explicar? Tente lembrar de um desses momentos e descreva aqui como exemplo.
7 – O que você mais aprendeu sobre paisagem na escola?
8- O que você teve mais dificuldade em entender sobre paisagem na escola?

**CONCLUSÃO:** (10 min)

Após a entrega das atividades, a pesquisadora lerá uma mensagem de agradecimento de participação de todos, explicando a importância de cada um para a pesquisa.

# ANEXOS

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA - UESB/BA

## PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** A CATEGORIA PAISAGEM E A APRENDIZAGEM EM GEOGRAFIA DOS ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL DO DISTRITO DE PAJEÚ DOS VENTOS, CAETITÉ-BA

**Pesquisador:** VANEUSA SILVA PEREIRA

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 58918722.9.0000.0055

**Instituição Proponente:** Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 5.531.040

**Apresentação do Projeto:**

Segundo as pesquisadoras: "Na construção da aprendizagem da Geografia, deve-se considerar o saber e a realidade do aluno, numa perspectiva que encaminha o sujeito a conceber o espaço em que vive, sendo assim, o espaço deve ser compreendido, pelo aluno, como produto histórico que se modifica de acordo com a sociedade e que é susceptível a mudanças, em cada contexto temporal. Este projeto tem por objetivo: compreender a relação entre apreensão da paisagem e a aprendizagem em Geografia dos alunos do Distrito de Pajeú dos Ventos no município de Caetité-Bahia. Para o desencadeamento dessas discussões, o caminho metodológico percorrido se sustenta na análise do conteúdo, tendo como fundamentação epistemo -metodológica uma pesquisa teórica que caracteriza as categorias de análise dessa pesquisa, a paisagem e a aprendizagem em Geografia. Os participantes desta pesquisa serão alunos do nono ano do Ensino Fundamental, da Escola Municipal Deputado Luís Cabral, distrito de Pajeú dos Ventos no município de Caetité-BA. Serão selecionados entre 8 a 10 alunos que participarão de um Grupo Focal onde será desenvolvida uma Sequência Didática (SD) envolvendo apreensão da paisagem e a aprendizagem em Geografia. A quantidade de grupos focais poderá ser ampliada, a depender da necessidade da pesquisa. Esta pesquisa se justifica pela relevância do estudo da paisagem para a compreensão das transformações do espaço geográfico, visando uma significação do mundo vivido. É fundamental que os alunos, por meio da leitura de paisagem, das suas vivências e saberes, percebam a sua realidade, para além dos conteúdos postos em livros didáticos."

**Endereço:** Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, Módulo CAP, 1º andar (UESB)
**Bairro:** Jequiezinho **CEP:** 45.206-510
**UF:** BA **Município:** JEQUIE
**Telefone:** (73)3528-9727 **Fax:** (73)3525-6683 **E-mail:** cepjq@uesb.edu.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA - UESB/BA

Continuação do Parecer: 5.531.040

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| Outros | Termousodeimagens.pdf | 05/04/2022 18:06:23 | VANEUSA SILVA PEREIRA | Aceito |
| Projeto Detalhado / Brochura Investigador | PROJETODETALHADO.pdf | 05/04/2022 17:39:29 | VANEUSA SILVA PEREIRA | Aceito |
| Declaração de Pesquisadores | Declaracaodecompromisso.pdf | 05/04/2022 17:26:07 | VANEUSA SILVA PEREIRA | Aceito |
| Cronograma | CRONOGRAMA.pdf | 05/04/2022 17:19:54 | VANEUSA SILVA PEREIRA | Aceito |
| Folha de Rosto | Folhaderosto.pdf | 05/04/2022 17:12:34 | VANEUSA SILVA PEREIRA | Aceito |

**Situação do Parecer:**
Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**
Não

JEQUIE, 16 de Julho de 2022

**Assinado por:**
**Leandra Eugenia Gomes de Oliveira**
**(Coordenador(a))**

**Endereço:** Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, Módulo CAP, 1º andar (UESB)
**Bairro:** Jequiezinho **CEP:** 45.206-510
**UF:** BA **Município:** JEQUIE
**Telefone:** (73)3528-9727 **Fax:** (73)3525-6683 **E-mail:** cepjq@uesb.edu.br