UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA

NELCI SOARES DA SILVA

CATEGORIA PAISAGEM: O PERCURSO CONSTRUÍDO NOS LIVROS DIDÁTICOS DO 6º ANO E A RELAÇÃO COM A BNCC

CÁCERES–MT
2021

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA

NELCI SOARES DA SILVA

CATEGORIA PAISAGEM: O PERCURSO CONSTRUÍDO NOS LIVROS DIDÁTICOS DO 6º ANO E A RELAÇÃO COM A BNCC

Dissertação apresentada à Universidade do Estado de Mato Grosso, como parte das exigências do Programa de Pós-graduação em Geografia para a obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Profa. Drª. Judite de Azevedo do Carmo.

CÁCERES–MT

2021

RESERVADO PARA FICHA CATALOGRÁFICA

NELCI SOARES DA SILVA

CATEGORIA PAISAGEM: O PERCURSO CONSTRUÍDO NOS LIVROS DIDÁTICOS DO 6º ANO E A RELAÇÃO COM A BNCC

Esta dissertação foi julgada e aprovada como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Geografia.

Cáceres, MT, 28 de junho de 2021.

Banca examinadora

_____

Profa. Drª. Judite de Azevedo do Carmo
Orientadora
Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat)

_____

Prof. Dr. Bruno Zucherato
Avaliador Externo
Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT)
Campus Universitário do Araguaia

_____

Profa. Drª. Kárita de Fátima Araújo
Avaliadora Externa
Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso

_____

Prof. Dr. Evaldo Ferreira
Avaliador Interno
Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat)

CÁCERES–MT
2021

DEDICATÓRIA

A minha mãe **Geralda Soares da Silva e ao me**u pai **Benevenuto Procópio da Silva** pelo sim à minha existência. Gratidão pela vida que do senhor e da senhora recebi. Assim, sigo em frente, levando tudo que me ensinaram. A vida que recebi passo à frente através do meu filho **Tarso Procópio Ramos**, a quem também dedico esse trabalho. Te amo pai, te amo mãe, te amo filho.

AGRADECIMENTOS

À Deus, por sua presença em todos os momentos da minha existência, orientando e direcionando minha vida.

Aos meus familiares, pelo carinho, incentivo. Gratidão pelo fato de amá-los e ser amada. Eu os amo e eles me amam.

A minha irmã, Nilce Maria, por sempre me incentivar nos estudos. Sempre grata.

À professora Drª. Judite do Carmo de Azevedo, pela forma que conduziu a orientação desta pesquisa. Eu a admiro por basear sua orientação em um princípio de respeito e empenho. Uma de suas qualidades é a dedicação e compromisso com os orientandos e com o trabalho de orientação. A professora Judite, com certeza, será a minha referência e exemplo de profissional e ser humano a ser seguido. Gratidão, professora!

Aos Professores, Dr. Bruno Zucherato, Drª. Kárita de Fátima Araújo e Dr. Evaldo Ferreira, pela leitura fundamentada e observações valiosas no Exame de Qualificação, que ajudaram a melhorar o texto desta dissertação.

Aos meus novos amigos conquistados durante o curso do mestrado. Nossa turma é ótima.

Sou grata as professoras gestoras da escola na qual trabalho, Luzia Araújo, Patrícia Bertoldo e Leoneide de Araújo, por terem oportunizado a minha participação nas aulas presenciais do mestrado.

Ao Governo do Estado de Mato Grosso, pela licença, mesmo que tardiamente concedida para esta qualificação profissional.

À Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), pela presença na minha formação, tanto na graduação como no mestrado. Aqui meu especial agradecimento aos professores do Programa de Pós-Graduação em Geografia (PPGGEO) pelos preciosos ensinamentos.

Enfim, meu muito abrigada, a todos que torceram por mim!

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CNLD	Comissão Nacional do Livro Didático
COLTED	Comissão do Livro Técnico e Livro Didático
ECT	Empresa de Correios e Telégrafos
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
INL	Instituto Nacional do Livro
MEC	Ministério da Educação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PLIDEF	Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental
PNBE	Programa Nacional Biblioteca na Escola
PNLA	Programa Nacional do Livro Didático para a alfabetização de Jovens e Adultos
PNLD	Programa Nacional do Livro e do Material Didático
PNLEM	Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio
PPP	Projeto Político Pedagógico
Unemat	Universidade do Estado de Mato Grosso

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Competências específicas de Geografia para o Ensino Fundamental ...55
Quadro 2 – Abordagem da categoria paisagem no 6º ano do Ensino Fundamental na Base Nacional Comum Curricular ...59
Quadro 3 – Livros analisados e as respectivas escolas que os adotaram para o período de 2020 a 2023 em Cáceres–MT ...64
Quadro 4 – Livro didático de Geografia Expedições Geográficas ...68
Quadro 5 – Livro didático de Geografia Tempo de Geografia ...68
Quadro 6 – Livro didático de Geografia espaço & interação ...69
Quadro 7 – Livro didático de Geografia: território e sociedade ...69
Quadro 8 – Livro didático de Geografia Araribá mais Geografia ...70
Quadro 9 – Livro didático de Geografia Vontade de Saber Geografia ...70

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Localização das escolas estaduais da cidade de Cáceres–MT 16
Figura 2 – Organização do Ensino Fundamental 44
Figura 3 – Organograma com a progressão das habilidades dos alunos referente ao estudo da paisagem 57
Figura 4 – Organograma dos procedimentos metodológicos desta pesquisa. 63
Figura 5 – Paisagem nas páginas de abertura das unidades e/ou capítulos 71
Figura 6 – Forma de linguagem na abertura dos capítulos e/ou unidades.....72
Figura 7 – Forma de linguagem na abertura dos capítulos e/ou unidades.....72
Figura 8 – A percepção da paisagem através dos sentidos.....74
Figura 9 – Mudanças em uma paisagem ao longo do tempo.....75
Figura 10 – Mudanças em uma paisagem ao longo do tempo.....76
Figura 11 – Preservação da paisagem cultural e natural 77
Figura 12 – As paisagens e as desigualdades socioespaciais.....78
Figura 13 – Impactos na paisagem por intervenção humana.....79
Figura 14 – A paisagem e os povos originários.....80
Figura 15 – Paisagens transformadas pelas atividades econômicas 81
Figura 16 – A percepção da paisagem através do poema 84
Figura 17 – Diferentes paisagens e suas transformações 89
Figura 18 – Atividade de pesquisa 90
Figura 19 – Transformação da paisagem por diferentes tipos de sociedade 93
Figura 20 – A atividade pecuária demarcando as terras da Amazônia 97
Figura 21 – Plantação de soja e área de pastagem 99
Figura 22 – Charge mostrando algumas reivindicações 100
Figura 23 – A mudança na paisagem com o surgimento das cidades 102

RESUMO

Uma das ferramentas utilizadas pelos docentes da Educação Básica na sua prática educacional cotidiana é o livro didático. Ao utilizar esse recurso, o professor precisa ater-se às diretrizes que estão presentes nesses livros, norteando os objetos de conhecimento do componente curricular de Geografia. Assim sendo, a pesquisa teve como objetivo central, analisar o modo como é proposta a abordagem da categoria paisagem nos livros didáticos de Geografia do 6º ano, adotados pelas escolas públicas da rede estadual da cidade de Cáceres–MT e a relação com a proposta inserida na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).Como procedimento metodológico adotou-se a pesquisa bibliográfica para fundamentar teoricamente a pesquisa proposta e para a análise dos livros didáticos; a pesquisa documental foi adotada para proceder o levantamento das informações na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Após os procedimentos citados realizou-se a análise e interpretação das informações, relacionando os conteúdos propostos nos livros didáticos no que se refere à categoria paisagem com os objetos de conhecimento da BNCC, seguindo uma abordagem qualitativa. Os resultados alcançados apontam para a existência de conteúdos e atividades nos livros didáticos que permitem a abordagem da categoria paisagem, suas transformações e sua correlação com os princípios norteadores constantes da BNCC. Conclui-se que, sob o ponto de vista teórico, existe um alinhamento entre as propostas constantes na Base e o conteúdo dos livros didáticos de Geografia do 6º ano referente à categoria paisagem e que, para produzir um aprendizado significativo, é necessário o desenvolvimento de práticas pedagógicas que o aproxime do cotidiano do aluno, exigindo a ação ativa e reflexiva do professor no encaminhamento de suas aulas.

Palavras-chave: Ensino de Geografia. Categoria Geográfica. Livro Didático. BNCC.

ABSTRACT

One of the tools used by Basic Education teachers in their daily educational practice is the textbook. When using this resource, the teacher needs to adhere to the guidelines that are present in these books, guiding the knowledge objects of the Geography curriculum component. Therefore, the research had as its central objective to analyze how the approach of the landscape category is proposed in the 6th grade Geography textbooks, adopted by public schools in the state network of the city of Cáceres-MT and the relationship with the proposal inserted in the Common National Curriculum Base (BNCC).As a methodological procedure, bibliographic research was adopted to theoretically base the proposed research and for the analysis of textbooks; documentary research was adopted to survey the information in the National Common Curricular Base (BNCC). After the aforementioned procedures, the analysis and interpretation of the information was performed, relating the contents proposed in the textbooks about the landscape category with the objects of knowledge of the BNCC, following a qualitative approach. The results achieved point to the existence of content and activities in the textbooks that allow the approach of the landscape category, its transformations and its correlation with the guiding principles contained in the BNCC. It is concluded that, from the theoretical point of view, there is an alignment between the proposals contained in the Base and the content of the 6th year Geography textbooks referring to the landscape category and that, to produce meaningful learning, it is necessary to develop pedagogical practices that bring you closer to the student's daily life, requiring active and reflective action by the teacher in the direction of your classes.

Keywords: Geography teaching. Geographic Category. Textbook. BNCC.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 11
2 PERCURSO TÉORICO-CONCEITUAL DA PAISAGEM E OS INSTRUMENTOS AUXILIARES DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA 23
2.1 Evolução do debate conceitual da paisagem na Geografia 23
2.2 O livro didático de Geografia como instrumento para o ensino 36
2.3 A Geografia na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) 45
3 PERCURSOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA 63
4 PERCURSO ANALÍTICO DA PAISAGEM NOS LIVROS DIDÁTICOS DE GEOGRAFIA DO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL E NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR 67
4.1 A paisagem nos livros didáticos de Geografia do 6º ano das escolas estaduais de Cáceres–MT 67
4.2 Análise da abordagem da paisagem nos livros didáticos em relação à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) 86
CONSIDERAÇÕES FINAIS 104
REFERÊNCIAS 106

1 INTRODUÇÃO

A contribuição no desenvolvimento de práticas que auxiliem para a compreensão da realidade em que se vive, especialmente na contemporaneidade, é uma obrigação de todo o saber científico. Na ciência geográfica, essa contribuição também se mostra primordial, pois, a partir do espaço, seu objeto de análise fundamental, cabe a ela dar condições aos educandos para que possam entender o mundo e a realidade na qual estão inseridos.

A Geografia, por meio da análise do espaço geográfico, tem o papel fundamental de contribuir com o entendimento da relação estabelecida entre sociedade e natureza. Nesse sentido, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) enfatizam que “O espaço geográfico é historicamente produzido pelo homem, enquanto organiza econômica e socialmente sua sociedade.” (BRASIL, 1998, p. 19), assim, depreende-se que o espaço geográfico é dinâmico, onde interagem fatores naturais, sociais, econômicos e políticos.

Pode-se relacionar os dizeres acima com a análise feita por Santos (2008, p. 67) sobre o espaço geográfico, para quem “o espaço impõe sua própria realidade; por isso a sociedade não pode operar fora dele. Consequentemente, para estudar o espaço, cumpre apreender sua relação com a sociedade.” Com isso, o fazer do homem produz espaço e lhe confere dinamicidade, de forma que: “o espaço é resultado da ação dos homens sobre o próprio espaço, intermediados pelos objetos, naturais e artificiais.” (SANTOS, 1988, p. 64).

O autor, em suas análises e concepções, ainda defende que o espaço geográfico é “um conjunto indissociável, solidário e também contraditório, de sistemas de objetos e sistemas de ações, não considerados isoladamente, mas como quadro único no qual a história se dá.” (SANTOS, 2017, p. 63).

Suertegaray (2001, p. 3), sobre o assunto, escreve que “o espaço geográfico é a coexistência das formas herdadas[...], reconstruídas sob uma nova organização com formas novas em construção, é a coexistência do passado e do presente reconstruído no presente”, coadunando com o descrito por Santos (1988, 2008, 2017).

Estas concepções reforçam a relevância quanto à necessidade de compreender que o espaço geográfico resulta da relação entre natureza e sociedade. Na busca dessa conexão, a Geografia tem que se ocupar “[...] de um lado, com os elementos e atributos naturais, procurando não só descrevê-los, mas entender as

interações existentes entre eles; e de outro, verificar a maneira pela qual a sociedade está administrando e interferindo nos sistemas naturais.” (GIOMETTI; PITTON; ORTIGOZA, s/d, p. 34). Para tomar consciência sobre a ação da sociedade, ainda segundo as autoras citadas, “[...] é necessário adentrar em sua estrutura social, procurando apreender o seu modo de produção e as relações socioeconômicas vigentes.” (GIOMETTI; PITTON; ORTIGOZA, s/d, p. 34).

Diante desse cenário, o ensino de Geografia nas escolas deve oportunizar ao aluno a possibilidade de adquirir a compreensão “das relações sociedade-natureza, levando-o a desenvolver noção de cidadania e analisar suas ações como sujeito ativo e passivo no meio ambiente” (GIOMETTI; PITTON; ORTIGOZA, s/d, p. 34), auxiliando no processo da construção de novos saberes que o levem a se posicionar com criticidade em relação ao tipo de transformação que é desencadeado no espaço geográfico.

As autoras ainda especificam que “[...] as práticas pedagógicas devem estar voltadas aos problemas da comunidade na qual o aluno está inserido, pois esta é a escala espacial local em que sua ação transformadora pode ser imediata [...].” (GIOMETTI; PITTON; ORTIGOZA, s/d, p. 34).

Os apontamentos dessas autoras, referentes à escala espacial local e relacionando com o processo de ensino da disciplina de Geografia nas escolas, sobretudo para os alunos do 6º ano do Ensino Fundamental, dialogam, de certa forma, com a perspectiva de Piaget quando ele discute sobre o processo de desenvolvimento cognitivo.

Trata-se do período em que o aluno “[...] está em pleno processo de equilibração de reflexos e quando aperfeiçoados, esses reflexos formam esquemas, primeiro motores de reação imediata, e posteriormente após várias assimilações e acomodações, os esquemas mentais.” (PICHITELI, RODRIGUERO e LOPES, 2015, s/p). Nesse contexto, esses alunos, dentro dos estágios de desenvolvimento cognitivo de Jean Piaget, estão inseridos no final do estágio do pensamento operacional concreto.

Diante dessa perspectiva, a apreensão da paisagem seria mais imediata, justificada por estar relacionada a percepção dos sentidos e mais próxima do aluno. Nessa acepção, é recomendado, de acordo Cavalcanti (2012. p. 167), trabalhar observando o nível de abstração e de cognição dos alunos, sem definir formalmente o local e o global, porém, indicando evidências de um lugar como localização de algo,

e, da mesma forma, como experiência rotineira, “familiar, identitária, mas ainda com diferenciações, comparações, processos, relações de uma realidade objetiva e global.”

Assim, a escolha da abordagem da categoria paisagem para o desenvolvimento desta pesquisa decorre da sua relevância para a compreensão sobre o espaço, posto que se apresenta como cenário profícuo para desenvolver e estimular as habilidades e competências dos alunos na construção de novos conhecimentos, partindo do meio em que está inserido para um contexto universal.

No que se refere à escala geográfica, Cavalcanti (2012, p. 166) chama atenção para a necessidade do diálogo entre a escala local e a global para a construção do conhecimento. Para ela, “[...] o global, conjunto articulado de processos, relações e estruturas do espaço, tem um significado específico e peculiar em cada lugar; mas esse lugar não pode ser apreendido completamente sem a tensão com a totalidade da qual faz parte.”

Nesse sentido, procura-se compreender “[...] os fenômenos na relação parte/todo, concebendo a totalidade dinâmica no jogo de escalas.” (CALLAI, 2006; STRAFORINI, 2004 apud CAVALCANTI, 2012, p. 166). Para tanto, o ensino de Geografia, especialmente no 6º ano do Ensino Fundamental procura enfatizar “[...] o estudo do meio como resultado da ação humana responsável pela construção do lugar, da paisagem [...]” (CAVALCANTI, 2012, p. 33), portanto, na escola, essas categorias - lugar, paisagem, região e território - devem ser abordadas para que o estudante possa entender o espaço em que vive.

As categorias geográficas, a de paisagem e de lugar, são as que estão mais próximas da vivência do aluno e, portanto, elas são parte constitutiva do processo de ensino e aprendizagem da segunda etapa do Ensino Fundamental.

A partir dessa perspectiva, pode-se ancorar nos ensinamentos de Santos (1988), ao abordar que a paisagem está relacionada à dimensão dos sentidos, como: cheiro, visão e tato, pelo fato dessa categoria apresentar uma escala que está mais próxima do aluno do 6º ano, ou seja, uma escala que está perto da sua percepção cognitiva, fazendo com que o aluno tenha uma compreensão do espaço mais imediata.

No que se refere a escala, Callai (2005) diz que:

> [...] a definição/delimitação de que recorte do espaço considerar é um motivo de escolha da escala. Considerando então que a escala não é algo dado, mas resultado de opções/escolhas, elas estão estreitamente ligadas aos objetivos que temos para o ensino, para a pesquisa no/do lugar. (CALLAI, 2005, p. 239).

Por isso, que a concepção de paisagem trazida nos livros didáticos e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), referente ao 6º ano, está também pautada nas discussões teóricas referentes ao desenvolvimento cognitivo do aluno e à escala espacial local. Nessa fase, o aluno está focado nas relações que envolvem a dimensão do corpo, daquilo que está próximo a ele e, portanto, de questões que estão ligadas a espacialidade mais perto dele — a local.

Destacando aqui a paisagem, por ser um dos elementos de análise desta pesquisa, verifica-se que o entendimento quanto ao tema tem-se apresentado como aspecto de análise e pesquisa em diversos segmentos, especialmente no contexto educacional. Assim, a paisagem, como objeto de estudo nas salas de aula, permite aos educandos, uma melhor possibilidade de compreensão de sua realidade. Nesse sentido, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de Geografia orientam que:

> [...] a análise da paisagem deve focar as dinâmicas de suas transformações e não simplesmente a descrição e o estudo de um mundo aparentemente estático. Isso requer a compreensão da dinâmica entre os processos sociais, físicos e biológicos inseridos em contextos particulares ou gerais. (BRASIL, 2001, p. 26).

Ainda nos PCNs, encontra-se o registro de que “é preciso observar, buscar explicações para aquilo que, em determinado momento, permaneceu ou foi transformado, isto é, os elementos do passado e do presente que neles convivem.” (BRASIL, 2001, p. 26).

Nesse contexto, o ensino da Geografia tem um papel preponderante, pois ele atua na construção do conceito de paisagem, que presume a “concepção de que os espaços têm uma forma (paisagem) que expressa seu conteúdo (o movimento social), de que a paisagem revela as relações de produção da sociedade, seu imaginário social, suas crenças, seus valores, seus sentimentos.” (CAVALCANTI, 2008, p. 53).

Para tanto, o professor deverá intermediar o processo de apreensão do conceito de paisagem dos seus educandos, por ser uma habilidade fundamental para a vida cotidiana destes e, principalmente, para possibilitar que o aluno possa construir

conhecimento com significado, uma vez que, ao apreender conceitos, os alunos aprendem de fato.

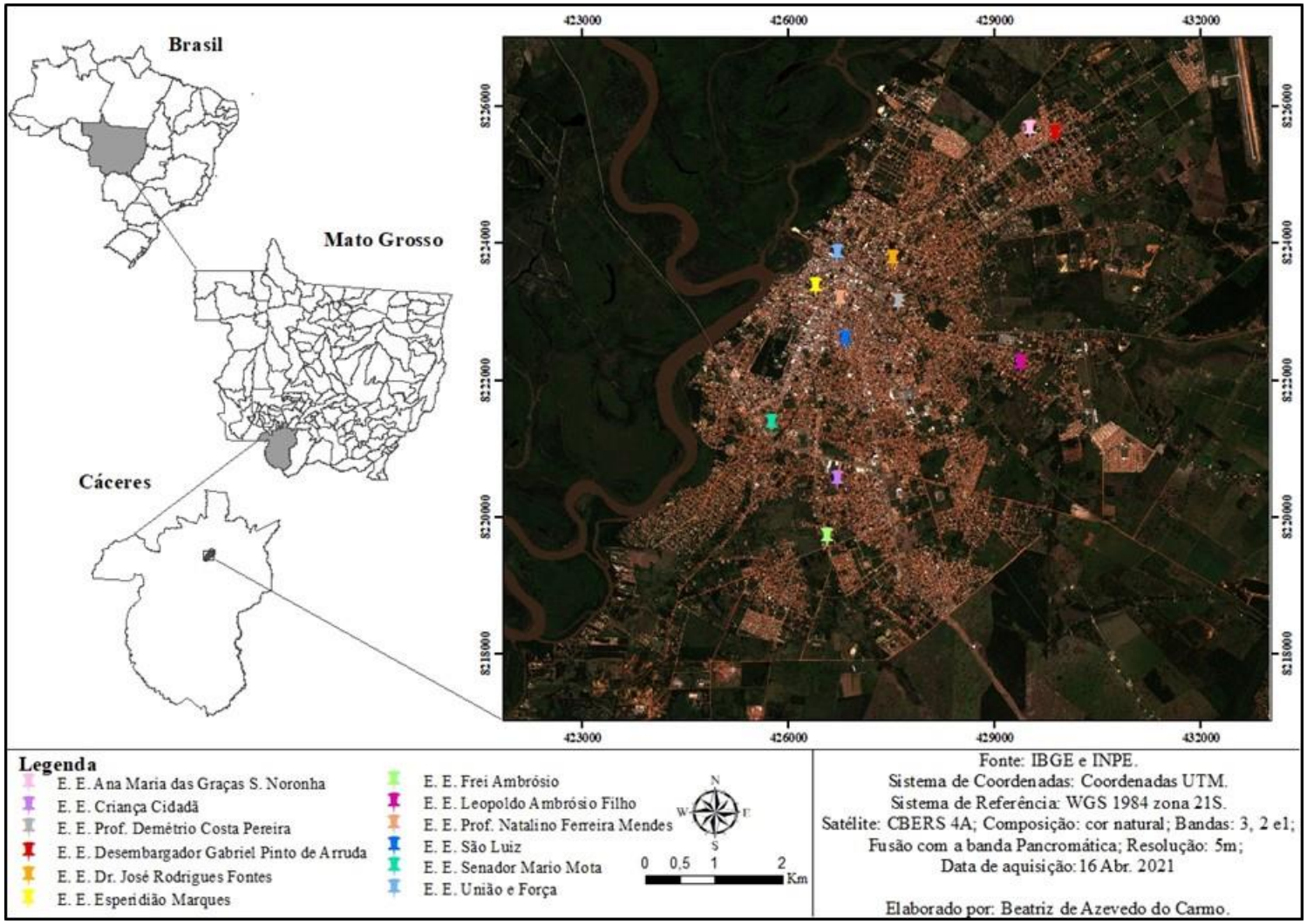
Essa aprendizagem significativa faz com que o aluno perceba a dinâmica que ocorre no espaço geográfico ocupado, inclusive por ele, e que está em permanente processo de mudanças e transformações, características essas que influenciam diretamente na análise das paisagens e suas representações.

Sabedores da importância de conceber conhecimento com significado, nesta pesquisa como objetivo central, analisa-se o modo como é proposta a abordagem da categoria paisagem nos livros didáticos de Geografia do 6º ano, adotados pelas escolas públicas da rede estadual da cidade de Cáceres–MT e a relação com a proposta inserida na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A partir deste objetivo central delineou-se os objetivos específicos: verificar o modo como a categoria paisagem é proposta, apresentada e discutida nos livros didáticos de Geografia do 6º ano; relacionar a categoria paisagem na BNCC no tocante ao componente curricular de Geografia para o 6º ano; averiguar a relação entre a proposta de abordagem na BNCC com a trazida nos livros didáticos.

Para tanto, o *lócus* da pesquisa é a cidade de Cáceres, no estado de Mato Grosso, mais especificamente em seis escolas da rede estadual pública. Os livros didáticos relacionados como corpus da pesquisa são os escolhidos (ou adotados) pelos professores dessas seis escolas, para o período de 2020 a 2023. A seguir apresentamos um mapa que mostra a distribuição das escolas estaduais existentes na cidade de Cáceres-MT (Figura 1).

Figura 1 – Localização das escolas estaduais da cidade de Cáceres–MT



Fonte: organizado pela autora, a partir dos dados do IBGE (2019).

A pesquisa desenvolvida encontra justificativa na relação dessa categoria com a escala local e com sua proximidade com a vivência e o cotidiano do aluno do 6º ano do Ensino Fundamental e além disso, ter na possibilidade de avaliar e de analisar o modo como a categoria paisagem é apresentada, discutida e proposta nos livros didáticos, e a relação destes saberes com as diretrizes da BNCC.

Quanto à apresentação, esta pesquisa foi dividida em cinco seções, todas articuladas para atender ao objetivo geral desta dissertação. A primeira refere-se a essa introdução, a segunda ao percurso teórico-conceitual da paisagem e os instrumentos auxiliares da educação brasileira, a terceira foi dedicada aos percursos metodológicos da pesquisa, na quarta expõe-se o percurso teórico-analítico, ou seja, os resultados e discussão; por fim, a quinta e última foi empenhada no sentido de apresentar as considerações finais a respeito da pesquisa desenvolvida, especialmente aos resultados alcançados.

2 PERCURSO TÉORICO-CONCEITUAL DA PAISAGEM E OS INSTRUMENTOS AUXILIARES DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Nesta seção procura-se, por meio das leituras de obras teóricas no âmbito da Ciência Geográfica, do Ensino de Geografia, bem como por meio da leitura dos livros didáticos e da BNCC, apresentar a: evolução do debate conceitual da paisagem na Geografia; como são efetivamente elaborados os livros didáticos de Geografia utilizados nas escolas da Educação Básica e como a Geografia se apresentam na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

2.1 Evolução do debate conceitual da paisagem na Geografia

As categorias geográficas de análise: lugar, território, região e paisagem têm um papel preponderante para se entender o espaço, objeto central de análise da Ciência Geográfica. Nesta seção, apresenta-se a evolução do debate conceitual em relação a paisagem e o que dizem as escolas do pensamento geográfico sobre a referida categoria.

A categoria paisagem foi selecionada como foco central nesta pesquisa, uma vez que se entende que é uma das categorias capaz de permear a relação dos alunos com o mundo, oferecendo singularidade na interpretação do espaço geográfico. O estudo mais aprofundado desta categoria nos livros didáticos permite relacionar um pouco mais este conhecimento com as experiências mais concretas e vividas do alunado do 6º ano. Portanto, de extrema relevância como elemento a ser estudado em sala de aula. Dessa forma, a categoria em questão será abordada com maior ênfase neste momento.

Quanto à paisagem, o seu conceito mais remoto é o relacionado ao conceito artístico, ou seja, às pinturas. Conforme Cosgrove (1985), o conceito de paisagem foi introduzido no período do Renascimento com o objetivo de apontar uma relação entre o homem e o seu ambiente. O homem, nesse contexto histórico, não era sujeito dessa relação. A partir das décadas de 1940 e 1950, a paisagem passa a ser entendida por meio da relação homem–natureza, um conceito dentro da perspectiva da paisagem humanizada.

Nesse sentido, Colavite e Passos (2010, p. 1143) apontam que “a paisagem surge na Geografia como um dos primeiros conceitos basilares e desenvolve-se sob

variadas perspectivas teórico-conceituais e metodológicas, circunstanciadas pelo momento histórico atravessado.”

O conceito de paisagem tem uma relação com o surgimento da vida humana na Terra ao longo dos tempos. Isso fica evidente nas representações de pinturas rupestres que, segundo Maximiano (2004, p. 84), datam entre 30 mil e 10 mil anos a.C. e “são os registros mais antigos que se conhece da observação humana sobre a paisagem.”

Nas diferentes perspectivas paradigmáticas, a categoria paisagem é discutida, segundo Cavalcanti (2010), como ponto de partida para a aproximação de seu objeto de estudo, que é o espaço geográfico, numa dimensão objetiva e subjetiva. Assim, traz-se, a seguir, as contribuições teóricas que variam conforme os diferentes paradigmas da Geografia, no tocante ao conceito de paisagem.

Em relação à Geografia Tradicional, presente incisivamente na produção e nos debates geográficos no período compreendido entre 1870 a 1950 (CORRÊA, 2005), verifica-se ter, como principal influência, as contribuições de Alexandre Von Humboldt (1977), Carl Ritter (1807) e Ratzel (1909), advindos da escola alemã e de La Blache, escola francesa.

Os primeiros apontamentos são sobre a visão de Humboldt (1977), a partir de teóricos que analisaram suas obras. Cabe lembrar que esse autor contribuiu demasiadamente para a sistematização da ciência geográfica. Humboldt (1977) concentrou seus estudos na natureza, em seu sentido mais verdadeiro, estando a paisagem presente nas suas pesquisas e reflexões como elemento significativo. O Referido autor é considerado um dos precursores do estudo da paisagem, dedicando parte do seu tempo de pesquisa a sua descrição e classificação, como afirma Moreira (2010, p. 15): “Humboldt vai partir da ordem de classificação e corografia das paisagens da superfície terrestre, mas para tomar as formas de vegetação, que designa de Geografia das Plantas, para o exercício do método da comparação.”

Sobre o autor, Capel (2007) defende que os escritos de Humboldt não podem ser categorizados apenas como trabalhos de cunho puramente descritivos. Ao contrário, Alexander Von Humboldt (1977) questionava sobre a relação entre os fenômenos, constantemente buscando uma possível explicação científica.

Capel, em seu livro *Filosofia e Ciência na Geografia contemporânea: uma introdução à Geografia* (2007), aborda que Humboldt (1977) seguiu um método comparativo e, ao mesmo tempo, discorreu em suas investigações a perspectiva

sociohistórica. Sobre o método comparativo usado por Humboldt (1977), destaca, ainda, Capel (2007), que a análise comparativa foi a colaboração de maior relevância para seus trabalhos, pois buscou pesquisar as relações estabelecidas entre áreas similares em vários lugares da superfície da Terra.

> Em relação ao método comparativo usado por Humboldt, cabe destacar somente que o usou de forma abundante e que alguns consideram que é precisamente este uso de comparações universais sua contribuição mais importante. Humboldt comparava, de fato, sistematicamente as paisagens do setor que estudava com outras partes da Terra. Assim, por exemplo, comparava as planícies do Orinoco com os Pampas, os desertos do velho continente e os da América, o altiplano do México e o da Península Ibérica, as montanhas da Europa e as do Novo Mundo. (CAPEL, 2007, p. 16).

Referente à perspectiva histórica apontada, Capel (2007) infere que a mudança e a evolução foram questões que preocuparam Humboldt (1977), principalmente no que se refere à harmonia e à originalidade na forma de plantas, à distribuição dessa forma na Terra, à sensação de bem-estar e apatia produzidas pelas plantas nos homens emotivos, à presença contrastante entre massa rochosa sem vida e os troncos das plantas aparentemente inorgânicos e à vegetação viva que encobre parte da superfície da Terra.

Ainda Capel (2007), citando Humboldt (1977), especifica que:

> [...] a história e a geografia das plantas, quer dizer, a descrição histórica da extensão geral dos vegetais sobre a superfície da Terra, uma parte não estudada da história geral do mundo; a investigação da mais antiga vegetação primitiva em seus momentos fúnebres (petrificação, fossilização, carvões minerais, hulha); a habitabilidade progressiva da superfície do globo; as migrações e os trajetos das plantas, plantas sociais e plantas isoladas, com os mapas correspondentes, quais são as plantas que têm seguido certos povos; uma história geral da agricultura; uma comparação das plantas cultivadas e dos animais domésticos; origem das duas degenerescências; que plantas são mais ou menos estritamente, mais ou menos livremente, submetidas à lei da forma simétrica; a volta ao estado selvagem das plantas domésticas [...] as perturbações gerais que se produziram na geografia das plantas como resultado das colonizações; tais são, me parece, os objetos dignos de atenção e não foram quase em absoluto tratados. (HUMBOLDT, 1977, apud CAPEL, 2007, p. 17).

Outro geógrafo importante para a consolidação da Geografia foi Karl Ritter (1779–1859), que, conforme relata Capel (2007, p. 37), refere-se a um: “[..] catedrático de Geografia na Universidade de Berlim. [...] sua obra propõe de uma maneira direta e fundamental o estudo das relações entre a superfície terrestre e a atividade humana.” Capel (2007) ainda aponta que o homem tem papel central nos estudos de

Karl Ritter (1807) e a Terra é entendida por ele como local da vida humana e é tomada como objeto secundário.

Moreira (2010, p. 15) elucida o que consiste no método utilizado por Ritter (1807) para analisar a paisagem:

> O ponto de referência é a corografia, que Ritter vai transformar no que chama de método comparativo. A visão corográfica parte da noção de recorte paisagístico que materializa a arrumação da superfície terrestre numa ordem de classificação taxonômica ao tempo que propicia ao geógrafo organizar sua descrição. [...] O processo consiste em comparar as paisagens duas a duas e daí extrair os traços comuns e os singulares de cada uma, para assim inferir a ordem geral de classificação e a específica de individualidade, produzindo o mapa dos recortes nessa significação.

Para Ritter, em sua obra *A Geografia Comparada* (1807), as paisagens não eram o objeto mais importante de investigação. Ele acreditava que "os fenômenos nelas existentes, criados pela sistematização, ocorreriam nas diversas regiões, justificando assim, o título de sua obra." (SCHIER, 2003, p. 82).

Schier (2003) aborda outro estudioso, o Friedrich Ratzel (1909), que utilizou do conceito de paisagem, em sua obra *Antropogeografia,* como conceito/termo, para desenvolver o método da comparação para transcrever informações acerca de partes diferentes da Terra.

> Friedrich Ratzel, "[...] utilizou o conceito da paisagem em uma forma antropogênica, demonstrando que ela é o resultado do distanciamento do espírito humano do seu meio natural. [...] descreve uma dialética entre os elementos fixos da paisagem natural, como o solo, os rios etc., com os elementos móveis, em geral humanos. [...] Ratzel não destaca a paisagem como uma forma local e delimitada, que exerce uma influência direta na sua cultura, mas utiliza o termo em forma genérica misturando-o com o termo terra". (SCHIER, 2003, p. 82).

Moraes (1994), sobre Vidal de La Blache (1903), expõe que, para este geógrafo francês, o objeto da Geografia foi assentado como a relação homem–natureza, na perspectiva da paisagem. Moreira (2010) explica que o estudo da paisagem em La Blache inspirou o surgimento do livro *Quadro da geografia da França* (1903).

> [...] com a finalidade de ser o primeiro volume de uma alentada história da França de antes e depois da revolução, e que terá a função do traçado prévio de ambiente de onde emerge no processo da história a identidade e a personalidade da nação francesa. Visando realizar essa encomenda nos termos da sua demanda, Vidal de La Blache vai buscar no mosaico das paisagens da França o plano ("quadro") da referência de seu estudo, tomando

> como ponto de partida a base geológica [...] para sustentação do seu discurso identitário (MOREIRA, 2010, p. 27).

La Blache (1903), Apud Moraes (1994, p. 24) definiu “o objeto da Geografia como a relação homem-natureza, na perspectiva da paisagem”. Assim, verifica-se que o homem é percebido como um ser ativo, que sofre influência do meio em que se encontra inserido e, ao mesmo tempo, atua sobre ele, modificando-o. É nessa perspectiva que surge o paradigma do possibilismo geográfico.

Moreira, em seu livro *O pensamento geográfico brasileiro: as matrizes clássicas originárias* (2010), aponta três geógrafos que tiveram papel fundamental no desenvolvimento da Geografia brasileira, que são: Elisée Reclus, Paul Vidal de La Blache e Jeans Brunhes. Aponta-se, a seguir, algumas contribuições de dois deles referentes ao estudo da paisagem, uma vez que Vidal de La Blache já foi discutido linhas acima.

Conforme Moreira (2010, p. 25), na obra *A nova geografia universal* (*Nouvelle géographie universelle*), de 19 volumes, escrita por Élisée Reclus e publicada em Paris entre 1875 e 1894, “a paisagem e países do mundo são postos a desfilar nessa obra de Reclus, associando na leitura o recorte e o todo, numa abordagem também aqui sem dicotomia”.

O outro geógrafo que contribuiu no desenvolvimento da Geografia brasileira foi Jean Brunhes (1869–1940), que, nas palavras de Claval (2011):

> O estudo das paisagens começava, para Jean Brunhes, por uma classificação dos usos do solo e uma análise do funcionamento das fazendas, oficinas, usinas ou lojas na área escolhida. Essa fase tinha de ser acompanhada pela exploração dos fatores históricos e etnográficos que explicavam uma grande parte das formas observadas. (CLAVAL, 2011, p. 153).

Moreira (2010, p. 29), em seu livro *O pensamento geográfico brasileiro,* escreve que: “o conceito-chave de Brunhes é o que chama de fatos essenciais, um modo de valorizar o dado visual e empírico, e, assim, de conferir a paisagem e ao seu viés cartográfico o valor metodológico central da reflexão geográfica.”

Cumpre destacar, ainda, que a paisagem na Geografia Tradicional é considerada, portanto, segundo Christofoletti (1982), como a composição de elementos geográficos que unem uns com os outros, podendo ser esses elementos do domínio natural, humano, social ou econômico. Para esse autor, a paisagem é

determinada “[...] como o fato que melhor expressava o relacionamento entre o homem e o meio e caracterizava as diferenças entre as áreas, mostrando concreta e objetivamente os diversos acontecimentos” (CHRISTOFOLETTI, 1982, p. 80).

Já Corrêa (2005) indica que a Geografia Tradicional, na diversidade de suas traduções, fez prevalecer o conceito de paisagem e região, implicando, assim, a instituição de um debate sobre o objeto da geografia e a sua identidade no âmbito das demais ciências. De acordo com o autor, “os debates incluíam os conceitos de paisagem, região natural e região-paisagem, [...] paisagem cultural, gênero de vida e diferenciação de área” (CORRÊA, 2005, p. 17).

Cavalcanti (2010) entende que, na corrente do pensamento geográfico tradicional, para alguns teóricos que advogavam ser a Geografia uma ciência que investiga a individualidade dos lugares (regional) e para aqueles que procuravam leis e regularidades em lugares diversos (geral), a paisagem tornou-se objeto de análise.

Tecendo uma crítica à Geografia Tradicional, nasce o movimento da renovação, denominada de Nova Geografia ou Geografia Teorética-Quantitativa. Suas bases são fundamentadas no neopositivismo e no raciocínio hipotético dedutivo, utilizando modelos matemáticos quantitativos. Para Santos (2004), a quantificação emergiu pelo motivo de buscar uma linguagem matemática para tornar a Geografia científica.

Moraes (1994) menciona que o surgimento da renovação é resultado do rompimento de um número considerado de geógrafos com os paradigmas tradicionais. Esse movimento iniciou-se, conforme Santos (2004), no período correspondente ao Pós-Segunda Guerra Mundial. Para ele, o surgimento dessa nova corrente geográfica deu-se pela necessidade de os pesquisadores aprofundarem na busca de novas possibilidades teóricas e metodológicas para a Geografia (SANTOS, 2004).

Para Christofoletti (1982, p. 27), os defensores da corrente Geografia Radical julgavam “[...] a Nova Geografia como pragmática, alienada, objetivada no estudo dos padrões espaciais e não nos processos e problemas socioeconômicos e com grande função ideológica”, uma vez que essa concepção buscava investigar, prioritariamente, as questões espaciais ao invés das questões sociais. Assim, a partir dessa corrente de pensamento, a paisagem fica em segundo plano, seu conceito é relegado à menor importância. Para Christofoletti (1982):

> A noção de paisagem tornou-se insatisfatória para preencher os requisitos do paradigma contemporâneo da Geografia, sendo substituída pela noção de sistema espacial ou organização espacial, compreendendo a estrutura dos elementos e os processos que respondem pelo funcionamento de qualquer espaço organizado. (CHRISTOFOLETTI, 1982, p. 81).

De acordo com Passos (1998, p. 43), na corrente da Nova Geografia, “a paisagem se coloca mais como um adjuvante do que como um objeto de pesquisa em si mesmo.” Tal pensamento coaduna com o entendimento de Corrêa (2005, p. 20), que aponta para o fato de que “o conceito de paisagem é deixado de lado [...].”, enquanto a categoria espaço possui uma relevância primordial nessa corrente de pensamento geográfico.

O conceito de paisagem, até início do século XX, estava ligado ao naturalismo e aos aspectos fisionômicos da paisagem, nessa época, não havia uma relação mais integradora dos sistemas físicos e sociais. Os apontamentos sobre essa relação sistêmica iniciaram com a Teoria Geral de Sistemas (TGS) proposta por Ludwig Von Bertalanffy em 1948 (MACIEL; LIMA, 2011).

De acordo com Vicente e Perez Filho (2003 apud HIRÃO; GOMES; PEREIRA, 2006), a TGS proposta por Bertalanffy buscava uma linguagem científica que englobasse diferentes campos de atividades, de forma que o sistema se constituía como um conjunto de elementos em interação.

Esse modelo sistêmico teve seu início na Geografia com os estudos de Sotchava, no início da década de 1960, e tinha como propósito realizar uma análise integrando a sociedade e a natureza, ou seja, “[...] enfocar os aspectos integrados dos elementos naturais especialmente, configurando-se num modelo global de apreensão da paisagem.” (VICENTE; PEREZ FILHO, 2003 apud HIRÃO; GOMES; PEREIRA, 2006, p. 111).

Segundo Maciel e Lima (2011, p. 167), Sotchava (1960) considerava o geossistema como “uma dimensão do espaço terrestre onde os mais diferentes componentes naturais se encontram em conexões sistêmicas uns com os outros”.

Assim, a partir de desenvolvimento da Teoria Geral dos Sistemas, o espaço, conforme apontado por Vitte (2007), passou a ser percebido como sendo o estudo da organização espacial, tendo como resultado a interação de dois subsistemas: o geossistema e o sistema sócio-econômico-cultural.

Dessa forma, com base no conceito de geossistema, a compreensão de paisagem para Sotchava (1960) passa a ser considerada, conforme Rodriguez e Silva (2002), como:

> [...] uma formação sistêmica, formada por cinco atributos sistêmicos fundamentais: funcionamento, dinâmica, evolução e informação. Pela primeira vez, a análise espacial (própria da Geografia Física) articulava-se com a análise funcional (próprio da Ecológica Biológica). (RODRIGUEZ; SILVA, 2002, p. 96).

Nesse sentido, tem-se, ainda, que a paisagem na concepção de Sotchava (1960), é a unidade natural que pode ser levada em consideração entre os estudos, não somente de caráter ambiental, ou seja, "[...] não devendo restringir-se à morfologia da paisagem e às suas subdivisões, deve-se dar preferência a estudar sua dinâmica, sua estrutura funcional e suas conexões." (MACIEL; LIMA, 2011, p. 165).

Ainda na década de 1960, seguindo o mesmo raciocínio de Sotchava no que refere à abordagem sistêmica, surgem os resultados dos estudos de Bertrand que "[...] desenvolve uma classificação para o geossistema sob unidades taxonômicas, buscando realizar uma leitura da paisagem mediante uma escala espaço temporal." (HIRÃO; GOMES; PEREIRA, 2006, p. 111).

Para Bertrand (2004) a paisagem é, em uma certa parte 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 perpetua evolução. A dialética tipo-indivíduo é próprio fundamento do método de pesquisa. (BERTRAND, 2004, p. 141).

As reflexões de Bertrand (2004) demostram e a dinamicidade da paisagem, visto que ela é resultado das ações entre sociedade e natureza que agem mutuamente, surgindo, por causa dessa relação mútua, os complexos sistêmicos individualizados.

Continuando com as reflexões deste autor, verifica-se que segundo o seu entendimento, a paisagem não é unicamente conceituar os seus aspectos naturais, é preciso, pois, da mesma forma, levar em consideração as inferências das ações antrópicas. Para esse fim, uma condição essencial na análise da paisagem é o conhecimento de escala temporal (herança histórica da paisagem) e espacial (interação entre os geossistemas) (BERTRAND, 2004).

Bertrand (2004, p. 141) ao propor o estudo da *Geografia Física Global*, em seu esboço metodológico, julgava que a paisagem era “um termo pouco usado e impreciso, e por isto mesmo, [...] cada um utiliza a seu bel prazer.” Esse mesmo autor ainda destacou que:

> A paisagem não é a simples adição de elementos geográficos disparatados. É, em 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).

Continuando com as ideias de Bertrand (2004, p. 141), tem-se que “estudar uma paisagem é antes de tudo apresentar um problema de método”, ou seja, a análise, a síntese, a dinâmica, a tipologia e, por último, a cartografia da paisagem.

No que se refere a escala temporal, Bertrand (2004, p. 144) destaca que o “[...] sistema taxonômico, deve permitir classificar as paisagens em função da escala, isto é, situá-las na dupla perspectiva tempo e do espaço.” Para este autor, “a definição de uma paisagem é função da escala.”

Diante do exposto, na Geografia, o estudo da paisagem, enquanto unidade de análise, é a possibilidade de ler os fenômenos geográficos em escalas de análise diferentes; compreender o cotidiano; confrontar e relacionar fatos e fenômenos; perceber as diferenças e semelhanças entre as paisagens de diversos lugares do mundo, relacionando sempre os elementos da natureza com o ser humano. Nas práticas escolares, o estudo da paisagem com base na visão sistêmica, pode ter como suporte o uso de ferramentas digitais, como GPS’s, máquinas fotográficas, etc.

Outra corrente de pensamento a ser abordada refere-se à Geografia Humanística e Cultural, que surgiu, conforme Corrêa (2005), nas décadas de 1970 e 1980, com suas raízes na fenomenologia. Os precursores dessa corrente são: Yi-Fu Tuan, Anne Buttimer, Edward Relph e Mercer e Powell (CHRISTOFOLETTI, 1982).

Assim como a Geografia Crítica, essa corrente faz uma crítica à Geografia neopositivista. Para Christofoletti (1982, p. 22), essa vertente “procura valorizar a experiência do indivíduo ou do grupo, visando compreender o comportamento e as maneiras de sentir das pessoas em relação aos seus lugares.”

De acordo com Corrêa (2005, p. 30), a abordagem dessa corrente de pensamento está baseada 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.” O referido autor ainda aponta que a paisagem voltou a ser um conceito valorizado, da mesma forma que a região, como “o conceito de território tem na geografia humanística uma de suas matrizes.” O espaço passa a ser considerado o espaço vivido e o lugar torna-se o conceito-chave mais importante da Geografia Humanista (CORRÊA, 2005).

Corrêa (2014, p. 41) destaca que Sauer, geógrafo americano, e Cosgrove, geógrafo britânico, apesar de influentes na Geografia Cultural e Humanística, apresentam o conceito de paisagem de forma diferente: “[...] Paisagem cultural e sua morfologia para Sauer e paisagem e simbolismo para Cosgrove.”

Não obstante, conforme Corrêa (2014, p 41), em Sauer: “a paisagem é o conjunto de formas naturais e culturais associadas em área.” Assim, as configurações da paisagem estão adaptadas entre si, mostrando funções que dão origem a uma estrutura. A paisagem faz parte de uma unidade orgânica ou quase orgânica. Faz-se referência à morfologia na qual forma, função e estrutura são partes centrais.

Já Cosgrove (1979) não leva em conta a paisagem na perspectiva da morfologia. “Paisagem não é apenas morfologia, mas insere-se também no mundo dos significados, estando impregnada de simbolismo.” (COSGROVE (1979), apud CORRÊA, 2014, p. 41). Ainda sobre o pensamento de (COSGROVE (1995), apud SCHIER, 2003, p. 84), “a paisagem [é vista] como sendo intimamente ligada à cultura e à ideia de que as formas visíveis são representações de discursos e pensamentos.”

Enfatizando o pensamento de Sauer, que trouxe uma nova forma de conceber a paisagem dentro da Geografia, Dias e Mazetto (2014) fazem a seguinte colocação:

> Geógrafo norte americano o mais importante representante da Escola de Berkeley, acreditava que toda ciência só obtém uma identidade pelo meio da escolha de um objeto próprio e de um método de análise. Para ele, a paisagem deveria ser o objeto fundamental da ciência geográfica. Sauer acreditava que o estudo da paisagem resolveria a oposição entre a Geografia Física/Humana, Geral/Regional, Idiográfica/Nomotética e, além disso, resolveria a inexistência de um método próprio. (DIAS; MAZETTO, 2014, p. 93).

Observa-se, no excerto de Dias e Mazeto (2014), a importância que a paisagem representa para a Geografia, o que também se infere do destaque que a referida temática ganha no debate acerca das categorias geográficas, até os dias atuais (2021), como objeto de grandes discussões da área. Nesse contexto, no âmbito da

ciência geográfica, no que diz respeito à capacidade de responder aos questionamentos impostos a ela pelo mundo, a corrente de pensamento denominada Crítica ou Radical aponta que a Geografia Teorético-Quantitativa, assim como a Tradicional, não foram suficientemente capazes de respondê-los.

Com isso, a partir da década de 1970, surge a Geografia Crítica (CORRÊA, 2005), que teve o propósito de inserir os estudos geográficos em um contexto social, político e econômico. Tinha como propósito priorizar as questões sociais e não as puramente espaciais, como costumava praticar a Nova Geografia ou Geografia Teórico-Quantitativa.

Ainda em Corrêa (2005), o referido modelo tem como base o materialismo histórico e dialético de Karl Marx e Friedrich Engels. Esses autores explicam as contradições existentes no sistema capitalista de produção e a divisão da sociedade em classes. As ideias desses pensadores em relação à sociedade foram fundamentais para a inserção do pensamento marxista na Geografia, mostrando para os geógrafos uma nova concepção na prática política, calcada nas mudanças sociais.

Para Frigotto (2001, p. 73), o método materialismo histórico e dialético é entendido como uma forma de ver o mundo, permitindo uma compreensão que vai à raiz da realidade, “busca da transformação e de novas sínteses no plano do conhecimento e no plano da realidade histórica.”

Os direcionamentos, dentro da linha marxista, que contribuíram para consubstanciar a Geografia Crítica podem ser encontrados, por exemplo, em David Harvey, Yves Lacoste, David M. Smith etc. No Brasil, pode-se encontrar os debates marxistas em Milton Santos, Ruy Moreira, dentre outros. A força do pensamento marxista para os geógrafos que defendiam a Geografia Crítica ou Radical foi preponderante para romper com as ideias positivistas baseadas na neutralidade e inserir, no contexto da Geografia, sugestões referentes às mudanças sociais.

Nessa corrente de pensamento geográfico, o espaço é visto como o produto resultante da ação do homem ao longo do tempo. Santos (2004, p. 153), em seu livro *Por uma Geografia Nova*, traz que “o espaço deve ser considerado como um conjunto de relações realizadas através de funções e de formas que se apresentam como testemunho de uma história escrita por processos do passado e do presente.”

Reafirmando o que diz Santos (2004), Corrêa (2005, p. 25) vem consolidar o entendimento de que o espaço dentro da corrente da Geografia Crítica é

compreendido como o “lócus da reprodução das relações sociais de produção, isto é, reprodução da sociedade.”

Ainda de acordo com os dizeres de Corrêa (2005, p. 27), espaço e sociedade precisam ser trabalhados simultaneamente, pensando numa formação socioespacial que deve “ser considerada como uma meta conceito, um paradigma, que contém e está contida nos conceitos-chave, de natureza operativa, de paisagem, região, espaço (organização espacial), lugar e território.”

Sendo assim, o espaço é compreendido como uma reprodução da sociedade, organizado pelo homem. Esse espaço organizado é social, portanto, humano; corresponde ao lugar de morada e de trabalho, ou seja, lugar onde o homem vive, sendo sua ação intermediada por objetos naturais e artificiais. Milton Santos, no seu livro *A Natureza do Espaço* (2017), aponta a diferenciação de paisagem e espaço:

> Paisagem e espaço não são sinônimos. A paisagem é o conjunto de formas que, num dado momento, exprimem as heranças que representam as sucessivas relações localizadas entre o homem e natureza. O espaço são essas formas mais a vida que as anima. (SANTOS, 2017, p. 103).

Partindo desse princípio, Santos (2017, p. 103) conceitua paisagem como parte do espaço geográfico: “A paisagem é transtemporal, juntando objetos passados e presentes, uma construção transversal [...] Cada paisagem se caracteriza por uma dada distribuição de formas-objetos, providas de um conteúdo técnico específico.”

Santos (2017, p. 104) esclarece ainda que “a paisagem existe através de suas formas, criadas em momentos históricos diferentes, porém coexistindo no momento atual.” É preciso ter claro que, de forma geral, o conceito de paisagem é plural, com grande diversidade de concepções, tornando-se um desafio para a ciência geográfica e, ao mesmo tempo, uma reflexão sobre a ação humana na natureza.

Como foi visto até aqui, o conceito de paisagem, ao longo da história do pensamento geográfico, apresenta variadas alterações no seu significado. Essa diversidade de concepções, segundo Vitte (2007, p. 72), “[...] demonstra, na realidade, uma complexização do conceito, em função de como ele foi tratado pelas várias correntes na Geografia, moldadas cada qual em um determinado contexto histórico e cultural.” O autor ainda faz o seguinte esclarecimento: “[..] uma discussão sobre a categoria paisagem remete-nos ao processo de institucionalização da geografia como

ciência, ciência essa que elege a superfície da terra em seus aspectos físicos e humanos como campo de estudo” (VITTE, 2007, p. 72).

Disso depreende-se que essa pluralidade de concepções trouxe para a Geografia um grande desafio e, ao mesmo tempo, deu a ela uma nova possibilidade de evolução enquanto ciência, mediante as diversas interpretações e discussões geográficas, demonstrando que discutir a paisagem é extremamente importante, pois possibilita a compreensão das relações sociais e materiais existentes no espaço.

Referente à evolução das abordagens filosóficas, Brito e Ferreira (2011, p. 6) trazem que esse avanço “congrega o conceito de paisagem ora de forma estática, ora dinâmica, ora distanciando seu caráter abstrato, ora como produto territorial das ações entre o capital e o trabalho, ora de caráter mais holístico.”

Assim, após a apresentação dessas noções, destaca-se que, para fins desta pesquisa, elegeu-se o conceito de paisagem do ponto de vista da Geografia Crítica, tomando-a como dinâmica, multitemporal e resultante das ações no espaço desencadeadas pelas relações sociais de produção.

A categoria paisagem, segundo o PCN de Geografia (1998), foi incorporada na disciplina de Geografia na perspectiva crítica, a partir dos anos de 1980. A importância de ensinar sobre a paisagem na escola está em conformidade com as reflexões de Cavalcanti (2013, p. 219) quando expressa que o estudo da “[...] paisagem geográfica como eixo para abordar conteúdos escolares tem a ver com a compreensão de que aprender sobre tal conceito ajuda as pessoas a verem melhor o mundo.” Destaca-se que essa importância, além de ver melhor o mundo, de forma geral, possibilita aos alunos aprenderem a ver e a compreender melhor as condições locais, ou seja, o mundo mais próximo, que os rodeia.

Assim, buscando compreender como a categoria em análise tem sido abordada nos livros didáticos, a seguir, passa-se a historicizar sobre o livro didático, especificamente do componente curricular de Geografia, do 6° ano do Ensino Fundamental, como instrumento que está disponível no processo de educação formal nas escolas.

2.2 O livro didático de Geografia como instrumento para o ensino

Um dos instrumentos didáticos utilizados nas escolas pelos professores e alunos da Educação Básica, que oferece algumas condições de acesso ao conhecimento, é o livro didático. Copatti e Callai (2018) informam que, desde o século XIX, o livro didático tem se tornado um aliado ao trabalho do professor no desenvolvimento das aulas.

Para melhor entender sobre essa dinâmica em que o livro didático está inserido, apresentam-se algumas reflexões sobre o seu percurso histórico. Para tanto, reportar-se-á à década de 1930, época em que o Governo brasileiro, por meio do Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública (hoje denominado Ministério da Educação – MEC) criou o Instituto Nacional do Livro (INL).

Com a criação do INL, o Governo apresenta interesse em investir em políticas de gestão da produção e da circulação de livros didáticos. Para tanto, foram criadas algumas comissões e programas. Entre eles, podemos citar a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), a Comissão do Livro Técnico e Livro Didático (Colted) e o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (Plidef).[1]

Para Gabrelon (2016), além das finalidades estabelecidas para essas comissões, existia ainda o objetivo de controlar os conteúdos a serem registrados nos livros didáticos, que seriam distribuídos para os estudantes das escolas públicas.

Após quatorze anos de vigência, o Plidef dá lugar ao Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), com a publicação do Decreto n.º 91.542, de 19 de agosto de 1985, com a finalidade de distribuir livros escolares aos estudantes matriculados nas escolas públicas de 1º grau[2].

Para Cassiano (2004), o PNLD, como parte da política educacional brasileira, não foi um programa inédito, pois decorre de políticas desde a época do Estado Novo, estabelecendo grandes modificações em relação ao projeto do livro didático que prevalecia anteriormente.

Dentre as modificações citadas por Cassiano (2004), destacam-se: a reutilização do livro didático nos anos subsequentes (antes, os alunos desenvolviam

[1] Informações disponíveis no site do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Disponível em: https://www.fnde.gov.br/. Acesso em: 10 dez. 2020.
[2] Idem.

as atividades no próprio livro, fazendo com que este não pudesse ser reutilizado pelos estudantes no ano seguinte, tornando-o “descartável”); a escolha dos livros (os professores das escolas públicas passam a fazer as escolhas do livro que irão adotar, algo que não acontecia anteriormente, pois o livro chegava à escola sem uma avaliação prévia do professor); a ampliação do atendimento do programa, estendendo para todo o Ensino Fundamental, e, por fim, a oferta gratuita de livros didáticos às escolas e sua compra com recursos do Governo Federal.

Com o passar dos anos, outras mudanças surgem no PNLD. Citam-se a seguir algumas que, no entender desta pesquisa, mostraram-se fundamentais para aprimorar o referido programa.

De acordo com o portal do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), vinculado ao MEC, em 1996, dá-se início à avaliação pedagógica e metodológica dos livros didáticos inscritos no Programa (FNDE, 2020). A partir dessa avaliação, é editado o *Guia de Livros Didáticos,* que objetivava auxiliar o professor na escolha do livro que irá contribuir com seu trabalho pedagógico na sala de aula. Nesse mesmo ano, segundo Cassiano (2004), a política de execução do Programa Nacional do Livro Didático passou a ser comandada pelo FNDE. Juntamente com o Ministério da Educação, o FNDE é responsável para obtenção de recursos para executar as ações e programas voltados para as escolas públicas.

Conforme o mesmo portal citado acima, no ano seguinte, em 1997, foi instituído o Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE), destinado à distribuição de livros literários, de pesquisa e como ponto de referência para as bibliotecas das escolas públicas, de forma que os alunos e professores possam ter acesso a esse meio de cultura. Em 2003, inicia-se o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM) e, no ano de 2007, é a vez da criação do Programa Nacional do Livro Didático para a alfabetização de Jovens e Adultos (PNLA).

Em 2017, houve a unificação das ações dos programas responsáveis pela distribuição de livros para as escolas (FNDE, 2019). Com o Decreto n.º 9.099, de 18 de julho de 2017, o PNLD juntou-se ao PNBE, passando a denominar-se *Programa Nacional do Livro e do Material Didático*. Com essa união, houve a inclusão de outros materiais, como *softwares*, jogos educativos, materiais de reforço e de correção de fluxo, materiais de formação, bem como os destinados à gestão escolar, que servirão de auxílio para a prática educativa.

Esse mesmo decreto, no Artigo 1º, diz que a atribuição do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) é:

> Art. 1º O Programa Nacional do Livro e do Material Didático - PNLD, executado no âmbito do Ministério da Educação, será destinado a avaliar e a disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita, às escolas públicas de educação básica das redes federal, estaduais, municipais e distrital e às instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público. (BRASIL, 2017).

Além da união desses programas, esse decreto traz outras adequações, como:

- o apoio à implementação da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017). Para tanto, os livros didáticos deverão estar com seus conteúdos em conformidade com esse documento de referência curricular;

- a reestruturação na comissão responsável pela avaliação dos materiais didáticos, incluindo, nessa comissão, professores da Educação Básica da rede pública e algumas instituições, além de entidades da sociedade civil. Antes, essa avaliação era feita somente com a participação de professores universitários;

- a inclusão da oferta de manual do professor para a educação infantil, bem como para os professores de educação física;

- a unificação dos materiais didáticos pela rede de ensino. São três modalidades possíveis: material único para cada escola, material único para cada grupo de escola e material único para toda a rede (BRASIL, 2017).

Em concordância com esse decreto, há ainda outras modificações, como: os livros didáticos dos anos iniciais do Ensino Fundamental passam a ser consumíveis, ou seja, os alunos não precisam devolvê-lo no final do ano letivo, possibilitando mais autonomia em relação ao livro, podendo fazer anotações e desenvolver as atividades trazidas por ele, e o ciclo de uso do livro didático alterou-se de três para quatro anos.

Durante esse período, referente ao ciclo de uso do livro didático, o MEC dispõe sobre a “vida útil” desse recurso didático. Os livros didáticos são então classificados em duráveis ou consumíveis. Os duráveis são os reutilizáveis, sendo obrigação do aluno a de conservar e devolver o livro na escola ao final de ano letivo referente ao ciclo de quatro anos. Os livros não duráveis são aqueles entregues definitivamente para os alunos das séries iniciais do Ensino fundamental, sem o compromisso com a devolução no final do ano letivo.

De acordo com as informações divulgadas no portal do MEC, a ampliação do tempo de vida útil do livro didático para os anos finais do Ensino Fundamental se justifica como uma forma de economia orçamentária[3].

Ao mesmo tempo em que o Ministério da Educação economiza, ele prejudica o estudante da escola pública, visto que esse aluno precisa devolver o livro para a escola, uma vez que esse material serviria para ele refazer as leituras, rever os conteúdos não compreendidos no ano anterior, como uma forma de refazer o percurso dos conteúdos apreendidos, etc.

Segundo as informações contidas no portal do MEC/FNDE[4], o Programa Nacional do Livro e do Material Didático tem doze etapas que precisam ser seguidas para garantir seu funcionamento, as quais serão descritas de forma sucinta a seguir.

A primeira etapa é a adesão dos sistemas de ensino estaduais, municipais, do Distrito Federal e das escolas federais. A adesão se dá mediante o preenchimento de um termo, que é, posteriormente, encaminhado ao Programa. Na sequência, tem-se a publicação dos editais que ditam as regras para a inscrição do livro didático e de literatura a serem publicados no Diário Oficial da União e divulgados no portal do FNDE.

A terceira etapa refere-se à inscrição das empresas donas dos direitos autorais das obras didáticas e literárias. A triagem e a avaliação estão inseridas na quarta etapa do processo de funcionamento da PNLD. Nessa etapa, os livros são avaliados por especialistas, de acordo com critérios pré-estabelecidos. A partir dessa avaliação, é que os guias dos livros didáticos são elaborados.

A disponibilização dos guias para orientar os professores na escolha dos livros que a escola adotará é a quinta etapa do funcionamento desse programa. A sexta etapa diz respeito à análise e escolha pelos professores dos livros didáticos que os alunos irão utilizar na escola durante o ano de vigência do ciclo. Após esse processo, é o momento de a escola formalizar o pedido, via internet, ao FNDE, constituindo a sétima etapa.

A oitava etapa refere-se à aquisição dos livros escolhidos pelas escolas. O FNDE negocia com as editoras para dar início à próxima etapa do programa, que é a

---

[3] Informações disponíveis no site do Ministério da Educação (MEC). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/31952. Acesso em: 20 mar. 2021.

[4] Informações disponíveis no site do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE/PNLD). Disponível em: https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/funcionamento. Acesso em: 20 mar. 2021.

produção dos livros. Findando a etapa de produção, inicia-se a análise de qualidade física do material produzido. A distribuição dos livros é a penúltima etapa do processo de funcionamento do PNLD, esta se dá por um contrato firmado entre a Empresa de Correios e Telégrafos (ECT) e o FNDE. A última etapa é o recebimento dos livros nas escolas. Essas etapas são fundamentais para assegurar o bom andamento das ações do Programa Nacional do Livro Didático.

Um outro aspecto que não se pode esquecer de mencionar em relação ao livro didático refere-se ao processo de mercantilização atribuído a ele, tornando-se um recurso valioso para as editoras, assunto que se abordará, a seguir, a partir da contribuição de alguns autores que discutem sobre esse processo.

Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009) apontam que o comércio do livro didático passou a ser uma atividade vantajosa para as editoras, visto que o seu maior comprador é o Governo Federal. Kimura, (2010, p. 21), sobre o assunto, esclarece que as editoras descobrem “ressonância na política que justifica a aquisição desses materiais. É uma política adotada já há algumas décadas pelo MEC, incrementando-se paulatinamente a partir das décadas do período do Governo Militar instaurado em 1964 no país.”

Libâneo (2002, p. 127) argumenta que: “[...] o livro didático é um negócio, e um bom negócio. A própria distribuição de livros [...] representa uma disputa de interesses entre editoras de livros.” O autor ainda ressalta que a produção de livros didáticos, da mesma maneira que a produção cultural, faz crescer a economia e é bom para a sociedade. No entanto, para isso, é necessário que o livro didático esteja inserido em uma política educacional proposta pelo Estado.

Em Cassiano (2004, p. 2), “no mercado do livro didático no Brasil, a escola é vista pelas grandes editoras como *mercado-alvo* [...]”, pois, nesse espaço, é que se circula essa mercadoria. Assim, no cenário nacional, mesmo diante desse processo de produção e distribuição de livros didáticos, estes livros se configuram como parte integrante do percurso de formação dos alunos.

Na disciplina de Geografia, torna-se um recurso complementar considerável, por contribuir a partir de ilustrações, mapas e propostas didáticas auxiliando, ao mesmo tempo, nas estratégias do fazer pedagógico do professor e na construção do conhecimento do aluno, tornando-se, assim, um dos instrumentos mais acessíveis na sala de aula da Educação Básica. Segundo Castrogiovanni e Goulart (1999):

> O livro didático, frente às atuais condições de trabalhos do professor de Geografia, torna-se cada vez mais um instrumento, senão indispensável, pelo menos necessário como complemento às atividades didático-pedagógicas, devendo ser utilizado apenas como um dos recursos entre tantos disponíveis. (CASTROGIOVANNI; GOULART,1999, p. 129).

Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009, p. 343) reiteram que “o livro didático deveria configurar-se de modo que o professor pudesse tê-lo como instrumento auxiliar de sua reflexão geográfica com seus alunos.” Para Lajolo (1996, p. 4), “o livro didático é instrumento específico e importantíssimo de ensino e de aprendizagem formal. [...] ele pode ser decisivo para a qualidade do aprendizado resultante das atividades escolares.”

A partir de Vesentini (1995, p. 167), o livro didático deve ser encarado pelo professor “como um instrumento que está a seu serviço, a serviço de seus objetivos e propostas de trabalho.” Diante de tais concepções, significa dizer que é imprescindível que o professor tenha criticidade ao usar o livro didático, transformando-o em um aliado para que sua prática pedagógica se torne eficaz a um entendimento dos conteúdos da Geografia pelo aluno.

Em Libâneo (2002, p. 127), o livro didático “tem uma importância pedagógica por ser parte do processo da educação e do ensino. Ele sistematiza o conhecimento científico, transforma o saber científico em saber escolar, em saber para ser ensinado na escola.” A partir desse pressuposto, pode-se entender que o livro didático de Geografia, para atender às necessidades dos alunos e professores, deve trazer seus elementos textuais bem definidos, claros e de forma eficiente. Em concordância com Libâneo, Lajolo (1996) esclarece que:

> Como um livro não se constitui apenas de linguagem verbal, é preciso que todas as linguagens de que ele se vale sejam igualmente eficientes. O que significa que a impressão do livro deve ser nítida, a encadernação resistente, e que suas ilustrações, diagramas e tabelas devem refinar, matizar e requintar o significado dos conteúdos e atitudes que essas linguagens ilustram, diagramam e tabelam. (LAJOLO, 1996, p. 5).

Diante do exposto, percebe-se que há elementos que devem ser observados pelos educadores quando do processo de escolha do livro didático para que este se torne um instrumento que auxiliará, de fato, o professor e o aluno no processo de ensino e aprendizagem.

Para tanto, o professor que terá a responsabilidade de selecionar o livro didático de Geografia o qual a escola irá adotar precisa ter claro que esse recurso

didático deverá ser um instrumento que auxiliará o seu fazer pedagógico, atendendo aos objetivos anteriormente elaborados. Nesse sentido, Lajolo (1996, p. 4) destaca que “[...] a escolha e a utilização dele precisam ser fundamentadas na competência dos professores que, junto com os alunos, vão fazer dele (livro) instrumento de aprendizagem.”

Disso, infere-se que o uso do livro didático tem como um dos objetivos auxiliar o professor no seu planejamento, nas suas práticas curriculares e, sobretudo, contribuir com o Projeto Político Pedagógico da escola. Segundo Brasil (2016, p. 20), “o professor, com o auxílio dos livros didáticos, pode ir mais longe do que caminhando solitariamente apenas com sua experiência e intuição”. Ainda em Brasil (2016, p. 14), tem-se que “as coleções didáticas [...] oferecem, ao professor de Geografia do Ensino Fundamental, a possibilidade de discutir junto com seu estudante as relações que eles têm com o espaço geográfico [...].”

Para que essas prerrogativas tenham um resultado satisfatório, há de se levar em consideração a importância da qualidade formativa do professor, de forma que ele possa ter condições de se tornar agente ativo na realização do processo de aprendizagem da Geografia na sala de aula. Se essa formação for deficitária, poderá ocorrer, segundo Copatti e Callai (2018, p. 54), “[...] um movimento em que o profissional tende a ancorar-se no livro didático, que pode se tornar a força norteadora do pensamento do professor.” As autoras chamam a atenção, alertando para a relevância do professor assumir a centralidade na educação na sala de aula:

> A mediação realizada pelo professor é extremamente importante na formação de milhares de crianças e jovens do país e não pode ser substituída pelo Livro Didático, por melhor que este seja. [...] este deve ser utilizado como um dos suportes que pode contribuir para o desenvolvimento da aula e para a aprendizagem dos alunos. (COPATTI; CALLAI, 2018, p. 54).

Por isso, é necessário que o professor tenha uma formação acadêmica de qualidade, que o possibilite ter domínio dos conceitos referentes à ciência geográfica, dando condições a ele de dialogar criticamente com os textos trazidos pelos livros didáticos de Geografia e, principalmente, de ser autor do seu fazer pedagógico, contribuindo com os alunos para que estes possam ter uma habilidade intelectual crítica e reflexiva.

A formação tem que possibilitar ao professor condições de relacionar a teoria com o seu fazer pedagógico na sala de aula, no sentido de contribuir para que sua

prática reflita na aprendizagem do aluno, tornando-o sujeito ativo de seus conhecimentos. Nesse sentido, Cavalcanti (2012) traz, em seu livro *O ensino da geografia na escola*, seis saberes que o professor de Geografia necessita possuir para atuar com segurança profissional, fazendo com que sua prática tenha significado. A seguir, são apresentados esses saberes, conforme a autora (CAVALCANTI, 2012, p. 111).

O primeiro é o “saber Geografia”. O professor precisa ter domínio pleno da área de conhecimento, isto é, saber mais que os conteúdos. É saber sobre o desenvolvimento do pensamento geográfico, seu objeto de estudo, o debate teórico e metodológico e as categorias geográficas.

Na sequência, vem o “saber ensinar”. Para o professor, o ato de ensinar tem que ter a intenção de fazer relação com o fenômeno social, preocupado com projetos de mundo, de sociedade, intervindo no processo educacional dos alunos e posicionando-se diante deles.

O terceiro saber que Cavalcanti traz é o “saber para que vai ensinar”. Há a necessidade de que o professor conheça seus alunos e os veja como sujeitos sociais nas suas individualidades, subjetividades e motivações.

O próximo é o “saber quem ensina Geografia”. A formação do professor tem que possibilitá-lo a fazer reflexões teóricas sobre sua própria prática, ou seja, seu fazer pedagógico, suas atividades, sua capacitação, seu trabalho, sua escolha profissional e, por fim, o que que o professor concebe de escola e de formação escolar.

O quinto, o “saber para que ensina Geografia”. Refere-se ao debate acerca do currículo, sobre os conteúdos escolares, os componentes curriculares e o entendimento sobre a importância da ciência geográfica na Educação Básica e para a sociedade.

O “saber como ensinar Geografia para sujeitos e contextos determinados”. Aponta a necessidade de o professor entender a escola como uma instituição social que tem regras e procedimentos, o contexto dela dentro da sociedade, ou seja, seu papel, suas crises e dificuldades, suas realizações e enganos.

Esses saberes serão refletidos no trabalho do professor, auxiliando-o na forma de como irá conduzir sua prática na sala de aula, superando, quando necessário, as limitações que os livros didáticos trazem (CAVALCANTI, 2012). Sabe-se, pois, que, na maioria das vezes, a prática pedagógica do professor da Educação Básica está

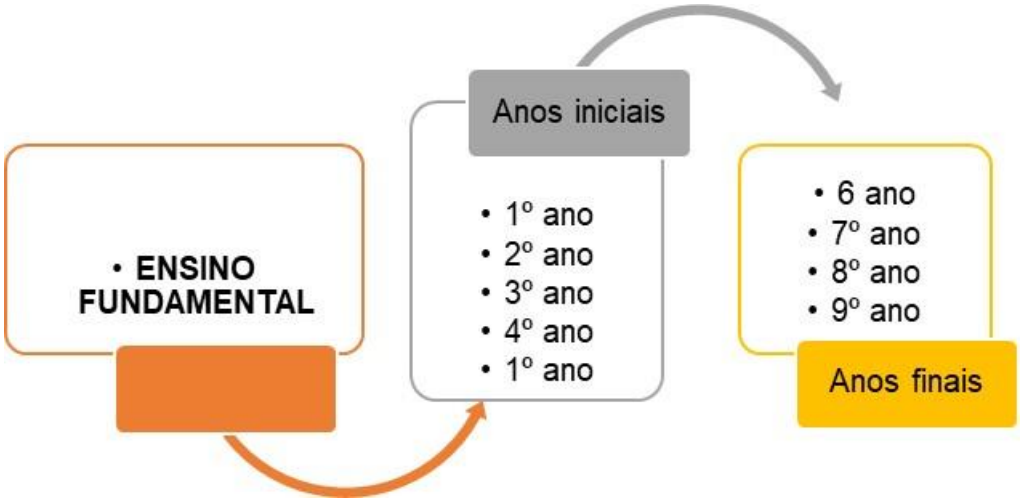
ancorada no livro didático. Nesse sentido, os saberes relacionados anteriormente darão ao professor condições de questionar, escolher os conteúdos a serem trabalhados com os alunos e de investigar se os conteúdos que os livros didáticos trazem possibilitarão aos educandos condições de se tornarem sujeitos críticos do seu próprio raciocínio e se os conteúdos geográficos que esses livros abordam fazem relação com o cotidiano dos estudantes.

Enfim, esses saberes possibilitarão ao professor tornar-se sujeito do seu fazer pedagógico em sala, no planejamento das aulas, e, com o auxílio do livro didático, torná-las prazerosas, de forma que o que for ensinado tenha significado na vida do estudante.

Por fim, tomando o livro didático como instrumento pedagógico presente nas escolas, e a partir das observações de autores que estudam sobre os conhecimentos, possibilidades e também falhas, que nesta pesquisa, o livro didático de geografia será tomado como objeto para analisar como a categoria paisagem se apresenta como conhecimento a ser ensinado/aprendido pelos alunos do 6º ano.

A seguir, passa-se a apresentar a Geografia e a categoria paisagem a partir dos construtos da Base Nacional Comum Curricular, voltada para o Ensino Fundamental. Esta etapa da Educação Básica está organizada, conforme Brasil, (2006) com a seguinte nomenclatura: anos iniciais e anos finais (Figura 2).

Figura 2 – Organização do Ensino Fundamental



Fonte: Adaptado pela autora a partir de Brasil (2006).

2.3 A Geografia na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

As reflexões aqui desenvolvidas têm como foco a BNCC por ser um documento que deve estar presente na elaboração curricular de todos os segmentos da Educação Básica do território brasileiro. Apresenta-se também alguns elementos para reflexão e análise em relação aos Parâmetros Curriculares Nacionais PCN), por se tratar de um documento que serviu de referência para elaboração de currículos da disciplina de Geografia e por ter sucedido muitos debates entre os estudiosos do ensino da Geografia, em que será abordado como se deu o processo de elaboração da proposta curricular para tal componente

Referente à BNCC, as reflexões partem da apresentação da forma como é organizada em relação ao Ensino Fundamental, com destaque ao componente curricular de Geografia, demonstrando como os seus autores estruturaram esse componente e, por fim, as análises acerca da categoria paisagem elencada para o 6º ano desse mesmo segmento.

Concomitante às abordagens sobre os temas mencionados acima, apontam-se as reflexões de autores que escrevem sobre o ensino de Geografia, a partir destes dois documentos. Essas reflexões dialogam com os textos, apresentando críticas favoráveis e contrárias à estruturação, à forma de conceber, ou seja, às orientações e normas trazidas pela Base.

No Brasil, até a década de 1980, as propostas curriculares eram elaboradas pelas unidades da Federação e pelos municípios. Essas propostas eram denominadas de guias e programa de ensino, e prescreviam os conteúdos que deveriam estar presentes nos planos de aula dos professores de Geografia como também das outras disciplinas (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE,2009).

Para estas autoras, as referidas propostas eram ineficazes para a formação do estudante. As orientações didático-pedagógicas eram difundidas pelos livros didáticos com propostas e conceitos não compatíveis com o momento vivido pela ciência geográfica. A Geografia ensinada na escola era desassociada daquela investigada, estudada e construída pelos pesquisadores das universidades.

Para tanto, houve a necessidade de se quebrar com o paradigma educacional da disciplina de Geografia presente nas escolas do território brasileiro. Essas inquietações levaram educadores a pensarem no rompimento do ensino tradicional,

aquele desvinculado totalmente dos problemas da sociedade (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2009).

Para o entendimento do contexto histórico da época e, especialmente, quanto ao espaço geográfico, mostravam-se indispensáveis novas metodologias. Nesse sentido, a concepção de uma Geografia Crítica começa a emergir nas discussões e debates para a construção de uma proposta curricular diferente das existentes até aquela época.

Diante da necessidade de novas propostas curriculares e com o objetivo de construir uma proposta única para todos os estados do Brasil, em meados de 1990, emergem os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Para uma melhor compreensão desse documento curricular, é preciso retomar em qual circunstância política os PCNS foram elaborados. Para tanto, recorre-se aos estudos de Peroni (2003):

> Nos anos 1990, na América Latina, começamos a observar sinais daquilo que, em outros lugares do mundo, já vinha ocorrendo: a ofensiva neoliberal e sua proposta de globalização da economia. Nas propostas de elaboração curricular, essa tendência materializou-se na forte presença dos organismos internacionais que passaram a estabelecer a pauta de discussões, substituindo a "população usuária da escola" [...] (PERONI, 2003, p. 103).

Nessa conjuntura, em relação à proposta curricular dos PCNs, Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009) informam que o MEC empregou uma política educacional centralizadora e neoliberal. Isto é, as propostas curriculares antes elaboradas pelas secretarias de educação de cada estado deixaram de ser construídas, passando a seguir as orientações propostas pelo Ministério da Educação (MEC).

Em Ball (2006, p 12), encontra-se a informação de que a política educacional com princípios neoliberais se impõe com "os discursos de excelência, efetividade e qualidade [...]". Partindo desses adjetivos, o Estado entendia que "era preciso reformar os sistemas educacionais nos termos normativos, técnico-administrativos e, fundamentalmente, pedagógico do novo discurso neoliberal." (STRAFORINI, 2011, p. 43).

Nesse contexto, a escola transforma-se "num espaço de reprodução da ideologia neoliberal, naturalizando a competitividade, o consumismo, o meritocracismo, bem como o esvaziamento do sentido do público e do coletivo para abrir espaço para o privado e o individual". (STRAFORINI, 2011, p. 48).

Além do mencionado, é importante destacar que o MEC, na elaboração dessa política educacional, não se preocupou em discutir com aqueles sujeitos fundamentais para o processo educacional de qualquer nação: os professores (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2009).

Sustentando os dizeres acima, são trazidas as contribuições de Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009) sobre a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais:

> Os PCN, [...] chegaram de forma impositiva. Os professores, principalmente do ensino formal, ficaram à margem de sua produção, tendo acesso ao documento somente depois de sua publicação. [...] O professorado sentiu-se excluído do diálogo e da participação. Sem assistir à interlocução necessária entre os órgãos do Estado, a escola do ensino básico e os grupos organizados da sociedade civil. (PONTUSCHKA, PAGANELLI E CACETE, 2009, p. 80).

Contribuindo ainda com essa discussão, Sposito (1999) mostra sua indignação com a forma de elaboração do PCN de Geografia, apontando a total falta de debate com os profissionais da educação e a imposição ideológica daqueles que o elaboraram. Para essa autora, o Governo Federal pressupõe que é de sua competência disponibilizar as diretrizes, cabendo aos outros executá-las, e que seriam, talvez, irrelevantes as concepções e oposições que os diversos grupos envolvidos no processo pudessem dar para a construção das propostas (SPOSITO, 1999).

Essa falta de diálogo com os professores da Educação Básica contribui, desde essa época, para a construção de políticas educacionais distantes dos anseios e das necessidades da escola e pouco tem ajudado o professor nas reflexões referentes ao seu fazer pedagógico dentro da sala de aula.

Assim, o não debater com a comunidade escolar e com os pesquisadores da área no processo de elaboração dos Parâmetros Curriculares de Geografia fez com que esse documento apresentasse inconsistência nos fundamentos ideológicos. Em relação aos fundamentos teóricos e metodológicos que o sustentam, Straforini (2011) faz a seguinte ponderação:

> A crítica central está no caráter plural ou eclético do documento, que ora defende a Geografia como filosofia das técnicas, ora como Geografia humanística, ou ainda, como Geografia marxista, muito embora, em várias passagens do documento, apareçam críticas veementes a essa última corrente do pensamento geográfico. (STRAFORINI, 2011, p. 49).

Para esse mesmo autor, os PCNs de Geografia apresentam muitas falhas e discrepâncias nas definições dos conceitos e das categorias geográficas, frequentemente sendo utilizadas como sinônimos ou, ainda, de forma desacertada (STRAFORINI, 2011).

A outra política curricular a ser referenciada é a Base Nacional Comum Curricular, que servirá de suporte obrigatório para construir os currículos de todas as escolas dos estados e municípios do território nacional. Nessa perspectiva, discutia-se como a Geografia, um componente curricular extremamente importante para a formação social do aluno, seria abordada nesse documento.

Segundo o Parecer n° 11, de 7 de julho de 2010, citado pela Base, as áreas de conhecimento "favorecem a comunicação entre os conhecimentos e saberes dos diferentes **componentes curriculares**" (BRASIL, 2018a, p. 27, grifo do autor).

De acordo com os autores da Base, cada área de conhecimento deixa claro seu objetivo no processo de formação integral do educando em cada fase, ou seja, anos iniciais, (1º ao 5º) e anos finais (6º ao 9º) do Ensino Fundamental, levando em consideração as particularidades dos alunos e as exigências pedagógicas que precisam em cada uma dessas fases de escolarização.

Contrapondo aos dizeres acima, Guimarães (2018, p. 1044) afirma "que o princípio da articulação curricular por área de conhecimento não se efetiva nesse documento." Para essa autora, os textos da área de Ciências Humanas não estabelecem uma interlocução sólida com os textos do componente curricular de Geografia (GUIMARÃES, 2018). Para melhor entendimento, ela exemplifica que o conceito de "espaço biográfico", sustentado pela área do conhecimento do qual a Geografia faz parte, não foi citado no texto desse componente curricular.

Guimarães (2018, p. 1049) traz, ainda, outra reflexão: "não há menção de alguma referência teórica para que o professor possa se apropriar melhor do referido conceito, o que é um problema para o desenvolvimento das práticas pedagógicas."

Sobre a área de Ciências Humanas, Couto (2016) diz que:

> As grandes áreas do conhecimento [...] da BNCC, são apenas uma classificação arbitrária dos campos científicos. Não constituem ciência! Não há uma epistemologia das ciências humanas ou naturais, mas das disciplinas e campos científicos que se constituíram a partir do século XVIII e sobretudo no século XIX, através de uma história marcada por diferentes tendências filosóficas e variadas experiências positivas e negativas de integração. (COUTO, 2016, p. 11).

Para o autor, a linguagem é inseparável ao desenvolvimento científico, ou seja, as ciências se estabelecem e se materializam em linguagens (COUTO, 2016). Referindo-se à área de Ciências Humanas, os autores da Base trazem que o desenvolvimento do raciocínio espaço-temporal é o seu objetivo principal. Esse raciocínio "baseia-se na ideia de que o ser humano produz o espaço em que vive, apropriando-se dele em determinada circunstância histórica." (BRASIL, 2018a, p. 353).

Essa condição de entendimento pressupõe que o desenvolvimento do raciocínio espaço-temporal se dá a partir de uma leitura fundamentada dos acontecimentos naturais e históricos que podem ser observados na sociedade. Nesse sentido, a Base contextualiza:

> Ao longo de toda a Educação Básica, o ensino das Ciências Humanas deve promover explorações sociocognitivas, afetivas e lúdicas capazes de potencializar sentidos e experiências com saberes sobre a pessoa, o mundo social e a natureza. Dessa maneira, a área contribui para o adensamento de conhecimentos sobre a participação no mundo social e a reflexão sobre questões sociais, éticas e políticas, fortalecendo a formação dos alunos e o desenvolvimento da autonomia intelectual, bases para uma atuação crítica e orientada por valores democráticos. (BRASIL, 2018a, p. 354).

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, as Ciências Humanas dentro da Base apontam para a necessidade de se reconhecer e problematizar o que os alunos trazem como experiências de vida individuais e familiares. Também mostram que, nessa fase, inicia-se o processo de ampliação dos procedimentos de investigação, observação/registro e comparação dos educandos. Para essa área, esses processos se mostram indispensáveis para que os alunos possam compreender "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, 2018a, p. 355).

Já no que se refere aos anos finais do Ensino Fundamental, os educandos devem desenvolver habilidades para o uso de diversas linguagens, uma que, a partir delas, "torna-se possível o diálogo, a comunicação e a socialização dos indivíduos, condição necessária tanto para a resolução de conflitos quanto para um convívio equilibrado entre diferentes povos e culturas." (BRASIL, 2018a, p. 356).

Fazendo referência às aprendizagens dos alunos nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, Azambuja (2019, p. 3645) diz que: "se nos Anos Iniciais as aprendizagens situam-se no reconhecimento do tempo-espaço vivido ou de vivência,

nos Anos Finais colocam-se desafios de leitura e interpretação de outras escalas e complexidades geográficas e históricas.”

Conforme o entendimento expresso por Azambuja (2019), a Base traz que o ensino das Ciências Humanas possibilita o alargamento dos saberes construídos pelos alunos do conceito espaço-tempo, pois permite a eles “[...] identificar, comparar e conhecer o mundo, os espaços e as paisagens com mais detalhes, complexidade e espírito crítico, criando condições adequadas para o conhecimento de outros lugares, sociedades e temporalidades históricas.” (BRASIL, 2018a, p. 356).

Verifica-se que a área de Ciências Humanas está estruturada em dois componentes curriculares: História e Geografia, e sete competências específicas. Essas competências interrelacionam-se com as competências gerais apresentadas pela Base e com as explicações das competências específicas e habilidades de cada um dos seus componentes curriculares.

Para Pereira (2016, s.p.), as competências trazidas pela BNCC, referentes às Ciências Humanas, estão em conformidade com as etapas do Ensino Fundamental:

> O texto apresenta as competências específicas de ciências humanas no ensino fundamental sem incorrer em erros conceituais e contempla, em minha avaliação, as linhas gerais do que devem ser as competências do ensino de Geografia e História para esta etapa. (PEREIRA, 2016, s.p.).

Sobre as competências específicas da área de Ciências Humanas, Azambuja (2019) argumenta que elas necessitam estar inseridas no mesmo nível de desenvolvimento do ensino e aprendizagem e de formação cognitiva, teórica e afetiva, com o entendimento do que se estabelece como educação integral dos sujeitos.

O componente curricular de Geografia do Ensino Fundamental inicia na BNCC, na página 359, e finaliza na 395, totalizando 36 páginas. Desse total de páginas, menos da metade, mais especificamente dez páginas, são dedicadas para sustentar teoricamente os objetivos, os conceitos e as unidades temáticas desse componente. As outras 26 páginas estão destinadas a apresentar a organização curricular nos anos que correspondem ao Ensino Fundamental, ou seja, priorizou-se a maior parte do texto para mostrar as habilidades, os objetos de conhecimento e as unidades temáticas, em detrimento da discussão sobre a epistemologia da ciência geográfica enquanto disciplina escolar.

Nesse sentido, Guimarães (2018) afirma que o interesse principal da proposta é marcar e enquadrar os conteúdos de forma detalhada, não levando em

consideração a discussão dos fundamentos teóricos e didáticos pedagógicos imprescindíveis para o entendimento do que é o ensino e a aprendizagem de Geografia. De acordo com a autora, “[...] o tópico destinado às habilidades específicas evidencia, de modo detalhado, tudo o que se quer atingir em termos da aprendizagem da Geografia. Isso denota um tecnicismo exacerbado.” (GUIMARÃES, 2018, p. 1045).

A autora também afirma que a Base Nacional Comum Curricular dá uma ênfase maior aos conteúdos, conforme se concebe no fragmento que se segue:

> [...] o documento possui um viés que dá mais importância à descrição pormenorizada dos conteúdos do que a outros aspectos imprescindíveis para o desenvolvimento das relações pedagógicas e o delineamento conceitual que envolve o ensino e a aprendizagem de Geografia. (GUIMARÃES, 2018, p. 1045).

Para os autores da BNCC, a Geografia oportuniza aos alunos compreender o mundo em que vivem, isto é, uma educação geográfica que confere sentido à relação das pessoas com o meio natural.

> [...] a educação geográfica contribui para a formação do conceito de identidade, expresso de diferentes formas: na compreensão perceptiva da paisagem, que ganha significado à medida que, ao observá-la, nota-se a vivência dos indivíduos e da coletividade; nas relações com os lugares vividos; nos costumes que resgatam a nossa memória social; na identidade cultural; e na consciência de que somos sujeitos da história, distintos uns dos outros e, por isso, convictos das nossas diferenças. (BRASIL, 2018a, p. 359).

Há um longo caminho a trilhar para tornar efetivo o que a Base determina à Geografia em relação aos objetivos, conceitos, unidades temáticas, habilidades e objetos de conhecimento. Para tanto, faz-se necessário construir a didática disciplinar própria, observando a compreensão dos fundamentos científicos e pedagógicos, bem como a construção dos recursos didáticos, dos modelos de organização do ensino-aprendizagem, das atividades e dos instrumentos instrucionais (AZAMBUJA, 2019).

As considerações de Azambuja (2019) são fundamentais para atingir os apontamentos trazidos pela Base, quando afirmam que, para os alunos entenderem o mundo em que vivem, é indispensável que esses sejam encorajados a pensar espacialmente, desenvolvendo o raciocínio geográfico. Pensar espacialmente está atrelado ao avanço intelectual que engloba conhecimentos não só da Geografia, mas também de outras áreas do conhecimento.

Assim, o desenvolvimento do raciocínio geográfico de acordo com os autores da Base deve possibilitar ao educando colocar em prática o pensamento espacial, uma vez que esses princípios contribuem para entender pontos indispensáveis da realidade, como “a localização e a distribuição dos fatos e fenômenos na superfície terrestre, o ordenamento territorial, as conexões existentes entre componentes físico-naturais e as ações antrópicas.” (BRASIL, 2018a, p. 359).

Para Guimarães (2018), a Base, ao estabelecer os princípios do raciocínio geográfico, apropria-se de fundamentos que não são próprios da ciência geográfica. Com isso, pode acontecer uma interdisciplinaridade superficial entre a Geografia e as outras áreas de conhecimento. Essa superficialidade é resultado da falta de um consistente embasamento teórico-metodológico que sustenta a ciência geográfica no documento oficial, ou seja, na BNCC.

Para Girotto (2019), os conceitos de raciocínio geográfico e pensamento espacial aparecem na Base sem esclarecimento sobre as razões que levaram os autores à adesão dessa perspectiva. Além disso, acrescenta o autor:

> Em relação aos conceitos de raciocínio geográfico e pensamento espacial, há ênfase na dimensão técnica-instrumental de ambos, não reconhecendo que se trata de um debate necessariamente polifônico, que deveria incorporar as dimensões econômicas, políticas, sociais e ideológicas presente nessa conceituação. (GIROTTO, 2019, p. 200).

Em contrapartida, para Azambuja (2018, p. 3645), o objetivo do raciocínio geográfico trazido pela Base é “para fundamentar e expressar a atribuição de leitura de mundo por meio do pensamento espacial”.

O componente curricular de Geografia está organizado em cinco unidades temáticas: (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.

Essa forma de arranjo, baseada em unidades temáticas, é uma maneira que os autores da Base trouxeram para organizar e orientar o estudo dos objetos de conhecimento (conteúdos) e da progressão das habilidades. Elas “definem um arranjo dos **objetos de conhecimento** ao do Ensino Fundamental adequando às especificidades dos diferentes componentes curriculares.” (BRASIL, 2018a, p. 29, grifo do autor).

As unidades mencionadas, ainda, deverão dialogar com o currículo do componente curricular de Geografia do primeiro ao nono ano, numa compreensão gradativa de objetos de conhecimento e habilidades (BRASIL, 2006). A unidade temática “O sujeito e seu lugar no mundo” discute o lugar de vivência, a ideia de pertencimento, identidade e diferenciação dos lugares, ampliando o contexto sobre questões políticas, econômicas e culturais de lugares próximos e distantes.

O ensino da Geografia nesse contexto fundamenta-se em uma procura do lugar de cada indivíduo no mundo, reconhecendo sua individualidade e, concomitantemente, colocando-o em uma categoria mais ampla de sujeito social: a de cidadão ativo, democrático e solidário (BRASIL, 2018a).

A unidade “Conexões e escalas” refere-se à escala geográfica para discutir a relação presente entre os acontecimentos em nível local e global. A conexão, um princípio da Geografia, incentiva a interpretação dos acontecimentos dos elementos sociais e naturais. Para a Base, conexões e escalas apresentam os arranjos das paisagens e as interações entre a sociedade e o meio físico natural.

Outra unidade temática é o “Mundo do trabalho”, que se refere ao mundo da produção do espaço agrário e industrial e inclui também a Revolução Industrial, a evolução tecnológica, científica e informacional, a urbanização e a transformação do meio ambiente. Esses fatos recorrentes do mundo do trabalho contribuem para os alunos entenderem as mudanças socioespaciais.

No que diz respeito às “Formas de representação e pensamento espacial”, essa unidade apresenta as distintas linguagens, como a cartografia, a iconografia e o trabalho com gráficos. Esses recursos necessitam estar presentes na prática de ensino e aprendizagem para contribuir com o desenvolvimento do raciocínio geográfico.

A última unidade temática “Natureza, ambientes e qualidades de vida” integra a organização de objetos de conhecimento (conteúdos) de Geografia para o Ensino Fundamental propostos pelos autores da Base. Essa unidade empenha com a unicidade da Geografia, articulando a Geografia Física e Geografia Humana, com ênfase nos estudos dos recursos do meio físico natural do planeta Terra. Ainda procura-se fazer comparações sobre a apropriação dos recursos naturais e a atividade antrópica no movimento socioespacial.

De acordo com a Base, para realizar a construção do conhecimento por meio das unidades temáticas, elas necessitam ser abordadas integralmente, uma vez que

o conceito de situação geográfica discutida pela Base não pode ser analisado separadamente. Essa situação está expressa em seu texto: “[...] 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, 2018a, p. 365). Em que pese tal assertiva, o texto da BNCC não indica como o docente deverá trabalhar essa abordagem de forma integral.

Nesse sentido, será por meio da compreensão das situações geográficas e das particularidades dos lugares que os alunos e professores poderão avançar no estudo dos objetos de aprendizagem.

> [...] a análise de situação resulta da busca de características fundamentais de um lugar na sua relação com outros lugares. Assim, ao se estudarem os objetos de aprendizagem de Geografia, a ênfase do aprendizado é na posição relativa dos objetos no espaço e no tempo, o que exige a compreensão das características de um lugar (localização, extensão, conectividade, entre outras), resultantes das relações com outros lugares. Por causa disso, o entendimento da situação geográfica, pela sua natureza, é o procedimento para o estudo dos objetos de aprendizagem pelos alunos. Em uma mesma atividade a ser desenvolvida pelo professor, os alunos podem mobilizar, ao mesmo tempo, diversas habilidades de diferentes unidades temáticas. (BRASIL, 2018a, p. 365).

Para Pereira (2016, s/p), ao apresentar as unidades temáticas, “os autores apresentam e estabelecem a relação entre a forma, o conteúdo e os conceitos que serão trabalhados em cada unidade.” E ainda complementa:

> O texto é de fácil compreensão, não se alonga mais que o necessário, é construído à luz dos conceitos e categorias geográficas e, por fim, indica apontamentos distintos de cada unidade para os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, o que facilita a compreensão e organiza as expectativas. (PEREIRA, 2016, s/p).

Contrapondo aos estudos da autora acima, Guimarães, (2018, p. 1043) diz que as unidades temáticas no componente curricular de Geografia, “pouco, ou nada, se relacionam umas com as outras.” Girotto (2019), na mesma linha de pensamento de Guimarães (2018), traz que “o documento pouco discute a relação entre as unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades que estruturam o currículo de Geografia para os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental” (GIROTTO, 2019, p. 201).

A abordagem de forma integral das unidades temáticas, apesar de ser defendida na Base, não conta com uma apresentação de como o professor poderá

realizá-la, destacando, ainda, que a forma como são inseridas as unidades temáticas não contribui para essa integração

Tendo as inferências das unidades temáticas e, em consonância com as competências gerais da Educação Básica, discutidas no capítulo anterior, e as competências da área de Ciências Humanas, são apresentadas, a seguir, as competências específicas do componente curricular de Geografia trazidas pelos autores da Base.

Como para todos os componentes curriculares, a BNCC apresenta as competências específicas para a Geografia do Ensino Fundamental, que devem ser desenvolvidas pelos alunos. Sintetizando, a Base apresenta dez competências gerais, que precisam dialogar com as competências da área de conhecimento (Ciências Humanas) e, concomitantemente, com as competências do componente curricular de Geografia. Os componentes estão organizados em unidades temáticas que são comuns para as duas etapas do Ensino Fundamental, estes dão origem aos objetos de conhecimento específicos para cada ano de escolaridade com o objetivo de desenvolver as habilidades dos alunos em sala de aula.

As sete competências específicas da Geografia para o Ensino Fundamental, trazidas pela Base, estão dispostas no quadro que se segue:

Quadro 1 – Competências específicas de Geografia para o Ensino Fundamental

Competências específicas de Geografia para o Ensino Fundamental	
1	Utilizar os conhecimentos geográficos para entender a interação sociedade/natureza e exercitar o interesse e o espírito de investigação e de resolução de problemas
2	Estabelecer conexões entre diferentes temas do conhecimento geográfico, reconhecendo a importância dos objetos técnicos para a compreensão das formas como os seres humanos fazem uso dos recursos da natureza ao longo da história
3	Desenvolver autonomia e senso crítico para compreensão e aplicação do raciocínio geográfico na análise da ocupação humana e produção do espaço, envolvendo os princípios de analogia, conexão, diferenciação, distribuição, extensão, localização e ordem.
4	Desenvolver o pensamento espacial, fazendo uso das linguagens cartográficas e iconográficas, de diferentes gêneros textuais e das geotecnologias para a resolução de problemas que envolvam informações geográficas.
5	Desenvolver e utilizar processos, práticas e procedimentos de investigação para compreender o mundo natural, social, econômico, político e o meio técnico-científico e informacional, avaliar ações e propor perguntas e soluções (inclusive tecnológicas) para questões que requerem conhecimentos científicos da Geografia.
6	Construir argumentos com base em informações geográficas, debater e defender ideias e pontos de vista que respeitem e promovam a consciência socioambiental e o respeito à biodiversidade e ao outro, sem preconceitos de qualquer natureza.
7	Agir pessoal e coletivamente com respeito, autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, propondo ações sobre as questões socioambientais, com base em princípios éticos, democráticos, sustentáveis e solidários.

Fonte: Brasil (2018a, p. 366).

Essas sete competências precisam ser efetivadas no decorrer dos nove anos do Ensino Fundamental e devem estar materializadas nos livros didáticos, no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, em livros paradidáticos, no fazer pedagógico do professor e em outros recursos pedagógicos.

A partir dessas indagações, alguns questionamentos vêm à tona: a materialização dessas competências na escola, baseada no modelo de educação pública do Brasil.

Para Girotto (2019), a ausência de uma constante avaliação das políticas educacionais que antecederam a Base, por exemplo, os PCNs, faz com que a BNCC pouco avance, mantendo o foco na pedagogia de competências, já bastante criticada pelos resultados mostrados em todo país.

Para esse mesmo autor, a Base não apresenta debates consideráveis sobre os fundamentos teórico-metodológicos da educação e da Geografia, em relação ao currículo e à avaliação, “não propondo reflexões sobre a diversidade e a desigualdade da escola pública no Brasil, um dos elementos centrais para se compreender por que continuamos a fracassar na garantia do direito à educação de qualidade para todos e todas.” (GIROTTO, 2019, p. 198).

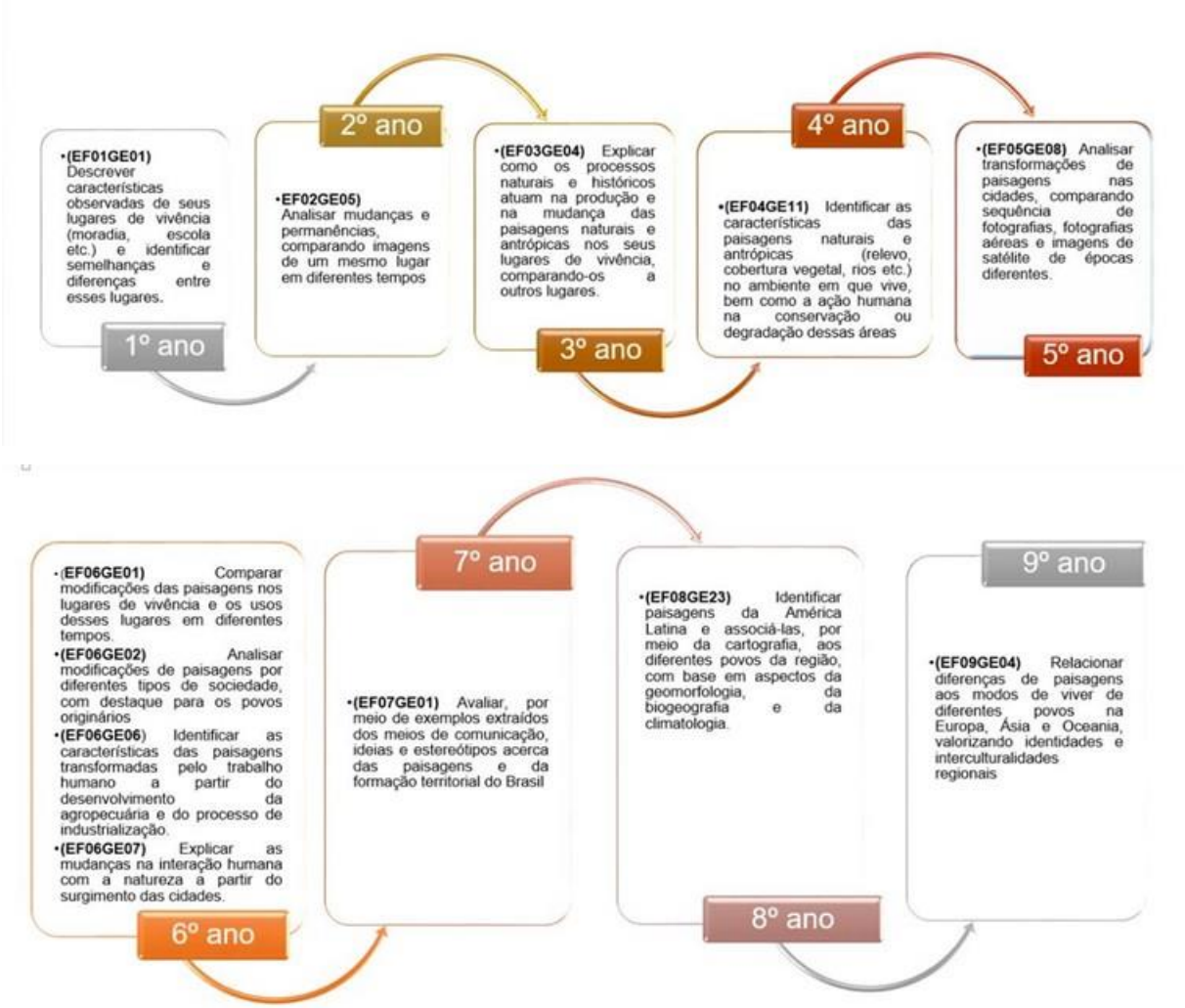
Para contribuir com o desenvolvimento das competências, a BNCC apresenta uma forma de organização em espiral. Os conteúdos constantes em cada ano de escolaridade vão reaparecendo nos anos seguintes, contudo, de forma mais aprofundada de complexidade. Isso importa em repetir os eixos a cada ano, todavia, a partir de uma progressão da aprendizagem no conjunto de habilidades propostas, tendo como objetivo facilitar a compreensão. Nesse cenário, os conceitos vão sendo construídos gradativamente e a complexidade aumenta em sentido crescente, ano a ano, conforme avança o desenvolvimento e a maturidade dos alunos. Assim, o estudante, que antes tinha contato com determinado conteúdo apenas no 6º ano - para depois voltar a estudá-lo no 9º ano, por exemplo -, passa a aprender as noções mais básicas das matérias desde os anos iniciais do Ensino Fundamental de forma que, quando o aluno alcançar os anos finais, já estará familiarizado com os conteúdos.

Na prática, essa orientação ficará assim: imagine uma tabela de conteúdos para os alunos do 6º ano terem uma progressão no ensino de Geografia. Nesse ano de escolaridade, é imprescindível observar o desenvolvimento das habilidades do 1º ao 5º ano. Essa mesma premissa vale para todos os anos de escolaridade. As habilidades e os objetos de conhecimento que estão especificados na tabela de

Geografia de cada ano são fundamentais para que o aluno possa desenvolver e construir o seu conhecimento geográfico.

Levando em consideração a progressão dos conteúdos a cada ano de escolaridade (que não é novidade), todos que fazem parte desse processo precisam ter o cuidado de levar o aluno até o nível que ele precisa para aprender e desenvolver as habilidades do ano em que se encontra. Observe a progressão das habilidades no organograma abaixo, referente a aprendizagem dos alunos acerca da paisagem (Figura 3).

Figura 3 – Organograma com a progressão das habilidades dos alunos referente ao estudo da paisagem



Fonte: adaptado pela autora a partir de Brasil (2018a).

Um dos sujeitos centrais para contribuir com o desenvolvimento dessas habilidades é o professor, por isso a necessidade de proporcionar condições de

formação inicial (em nível de graduação) e de formação continuada, para que o professor amplie sua concepção de educação geográfica e melhore sua prática educativa, no sentido de produzir e preparar situações de aprendizagem que propiciem ao aluno entender e usar os conhecimentos geográficos no seu dia a dia.

> O professor, as suas concepções de educação e de geografia, é que podem fazer a diferença. [...] A clareza teórico-metodológica é fundamental para que o professor possa contextualizar os seus saberes, os dos seus alunos, e os de todo o mundo à sua volta. (CALLAI, 2005, p. 231).

Retomando a discussão sobre a educação geográfica, a Base propõe, para o ensino de Geografia do 6º ano,

> [...] uma abordagem sobre identidade sociocultural; reconhecimento dos lugares de vivência; diferentes usos do espaço e o desenvolvimento de conceitos estruturantes do meio físico natural, evidenciando as relações entre os fenômenos da natureza e as alterações ocorridas no tempo social. (BRASIL, 2018a, p. 381).

Com essas abordagens propostas, a BNCC espera que os alunos do 6º ano do Ensino Fundamental consigam:

> [...] compreender o conceito de natureza; as disputas por recursos e territórios que expressam conflitos entre os modos de vida das sociedades originárias e/ou tradicionais; e o avanço do capital, todos retratados na paisagem local e representados em diferentes linguagens, entre elas o mapa temático. O entendimento dos conceitos de paisagem e transformação é necessário para que os alunos compreendam o processo de evolução dos seres humanos e das diversas formas de ocupação espacial em diferentes épocas. Nesse sentido, espera-se que eles compreendam o papel de diferentes povos e civilizações na produção do espaço e na transformação da interação sociedade/natureza. (BRASIL, 2018a, p. 381).

A Geografia discutida na BNCC traz, como colaboração da educação geográfica, a formação do conceito de identidade relacionado à categoria paisagem.

> [...] a educação geográfica contribui para a formação do conceito de identidade, expresso de diferentes formas: **na compreensão perceptiva da paisagem, que ganha significado à medida que, ao observá-la, nota-se a vivência dos indivíduos e da coletividade** [...]. (BRASIL, 2018a, p. 359, grifo nosso).

O conceito de paisagem expresso na citação acima não pode ser compreendido fora do contexto de totalidade do espaço geográfico. Para uma melhor

compreensão da relação paisagem e espaço, traz-se a contribuição de Santos (1988, p. 61): “paisagem é a materialização de um instante da sociedade, ao passo que o espaço geográfico contém o movimento dessa sociedade, por isso paisagem e espaço constituem um par dialético.”

Para a paisagem atingir o significado de espaço, esse mesmo autor conceitua essa categoria: “numa perspectiva lógica, paisagem é já o espaço humano em perspectiva.” (SANTOS, 2017, p. 106).

Tendo, como base, os ensinamentos de Milton Santos e a proposta de educação geográfica discutida na BNCC, voltada para a construção do conceito de identidade associado à categoria paisagem, entende-se que a importância dessa categoria na educação geográfica está no entendimento de que, ao olhar a paisagem, percebe-se a existência das pessoas em suas ações individuais e coletivas.

Nessa concepção, a BNCC apresenta a categoria paisagem no Ensino Fundamental, buscando estabelecer a relação do educando com o mundo e a sociedade. Para se demonstrar com mais clareza, elaborou-se um quadro-síntese com o objetivo de melhor elucidar tal concepção (Quadro 2). A princípio, destaca-se como a BNCC propõe o estudo da paisagem no 6° ano do Ensino Fundamental, trazendo, para as discussões, o próprio arranjo que a Base propõe para organização do conhecimento escolar: unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades.

Quadro 2 – Abordagem da categoria paisagem no 6º ano do Ensino Fundamental na Base Nacional Comum Curricular

Unidades Temáticas	**Objetos de conhecimento**	**Habilidades**
Sujeito e seu lugar no mundo	Identidade sociocultural	(EF06GE01)[5] Comparar modificações das paisagens nos lugares de vivência e os usos desses lugares em diferentes tempos. (EF06GE02) Analisar modificações de paisagens por diferentes tipos de sociedade, com destaque para os povos originários.
Mundo do trabalho	Transformações das paisagens naturais e antrópicas	(EF06GE06) Identificar as características das paisagens transformadas pelo trabalho humano a partir do desenvolvimento da agropecuária e do processo de industrialização. (EF06GE07) Explicar as mudanças na interação humana com a natureza a partir do surgimento das cidades.

Fonte: adaptado pela autora a partir de Brasil (2018a, p. 384-385).

[5] Código alfanumérico utilizado na BNCC para indicação da habilidade do componente curricular, no caso, lê-se: **EF –** Ensino Fundamental; **06** – 6º ano; **GE** – Geografia e o número **01**, refere-se à habilidade 01.

Na Geografia do 6º ano do Ensino Fundamental, a categoria paisagem permeia duas unidades temáticas, responsáveis por contribuir com o processo de educação geográfica a ser desenvolvido, quais sejam: “O sujeito e seu lugar no mundo” e “Mundo do trabalho”. Quanto à unidade temática “O sujeito e seu lugar no mundo”, verifica-se que esta tem como finalidade priorizar as concepções de pertencimento e identidade, visto que por meio da exposição da categoria paisagem os objetivos de aprendizagem encontram-se votados para realizar comparações quanto as modificações das paisagens nos lugares de vivência dos educandos e, em decorrência dos usos desses lugares em diferentes tempos, analisar modificações da paisagem por diferentes tipos de sociedade, com destaque para os povos originários (BRASIL, 2018a).

A proposta de como abordar a paisagem, trazida pelos autores da Base, está consubstanciada nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Geografia.

> Tal abordagem visa favorecer também a compreensão, por parte do aluno, de que ele próprio é parte integrante do ambiente e também agente ativo e passivo das transformações das paisagens terrestres. Contribui para a formação de uma consciência conservacionista e ambiental não somente em seus aspectos naturais, mas também culturais, econômicos e políticos. (BRASIL 1998, p. 32).

A partir desse ponto de vista, a paisagem pode ser compreendida como algo vivo, dinâmico, construído pelo homem. Esse modo de perceber a paisagem deve ser instigado na escola pelo professor, ou seja, “caberia ao ensino trazer a ‘paisagem’ para o universo do aluno, para o lugar vivido por ele, o que quer dizer trazer a paisagem conceitualmente como instrumento que o ajude a compreender o mundo em que vive” (CAVALCANTI, 2010, p. 101).

Para essa autora, é necessário considerar a vivência dos discentes como parte do conhecimento, considerando que “levar em conta o mundo vivido dos alunos implica apreender seus conhecimentos prévios e sua experiência em relação ao assunto estudado [...]” (CAVALCANTI, 2010, p. 148).

Já a unidade temática “Mundo do trabalho” tem como foco central o processo de produção do espaço agrário e industrial em sua relação entre o campo e a cidade, destacando as mudanças que ocorreram no mundo do trabalho em variados tempos, escalas e processos históricos, sociais e étnico-raciais. (BRASIL, 2018a, p. 363).

O objeto de conhecimento, a partir dos conteúdos indicados pela Base nessa unidade temática para o 6º ano, é a “transformação das paisagens naturais e antrópicas” (BRASIL, 2018a, p. 384-385), e apresenta como objetivos de aprendizagem, a identificação das características das paisagens transformadas pelo trabalho humano, em decorrência do desenvolvimento da agropecuária e do processo de industrialização. Aborda, ainda, a explicação sobre as mudanças na interação humana com a natureza, a partir do surgimento das cidades.

A concepção de paisagem discutida acima pode ser percebida nas reflexões de Schier (2003, p. 80), para quem “a transformação da paisagem pelo homem representa um dos elementos principais na sua formação”, e, em Santos (1988, p. 72), quando diz que “a paisagem é a materialização de um instante da sociedade.”

Nesse entendimento, de acordo com Schier (2003, p. 80), a paisagem é discutida na Base “como um produto cultural resultado do meio ambiente sob ação da atividade humana”. Assim, a questão cultural tem exercido uma função importante na definição comportamental das pessoas em relação ao ambiente, fazendo com que certas “paisagens apresentam, na sua configuração, marcas culturais” (SCHIER, 2003, p. 80), ganhando, com isso, uma identificação peculiar.

Outra reflexão que se pode fazer sobre a possibilidade que a Base traz de discutir a categoria paisagem é a relevância do seu olhar por meio da perspectiva da cidade. Para Cavalcanti (2012), isso possibilita a obtenção de informações e a formação de conceitos imprescindíveis no desenvolvimento espacial, como: paisagem urbana, urbanização, metropolização e rede urbana.

Para a autora, a cidade precisa ser concebida como espaço que ensina, uma vez que: “Sua estruturação se dá de tal modo, que ela educa seus habitantes e pode educá-los, por exemplo, para a vida solidária ou, ao contrário, para o isolamento e a segregação”. (CAVALCANTI, 2012, p. 55).

A partir da unidade temática, do objeto de conhecimento e dos objetivos de aprendizagem destacados anteriormente no quadro 2, depreende-se que os autores da Base trazem a proposta de discussão sobre a paisagem, que, segundo o entendimento desta pesquisadora, coadunam com o pensamento de Schier (2003), Santos (1988) e Cavalcanti (2012). Tal destaque se faz importante, visto que não foram encontrados, na BNCC, qualquer menção a autores da área de Geografia.

Esta afirmação vai ao encontro do que foi declarado anteriormente com base em Girotto (2019) e Guimarães (2018), de que há no documento poucos referenciais

teóricos que possam possibilitar ao professor se apropriar melhor dos conceitos geográficos.

E ainda, nessa perspectiva de abordagem, a escola, como espaço educativo, tem a possibilidade de discutir a paisagem, suscitando nos alunos a importância da necessidade de se ter cuidado e zelo com o meio ambiente. Despertando, concomitantemente, o senso de cidadania, além de fomentar neles o interesse em entender as diferentes ligações entre a sociedade e a natureza e como ocorrem as transformações da paisagem urbana e rural pela ação do homem, para que tenham condições de associar sua vida cotidiana com a paisagem local, aquela na qual ele está inserido. Por fim, a discussão sobre paisagem na escola precisa ser em uma perspectiva que traga significado para o aluno e, consequentemente, aprendizagem.

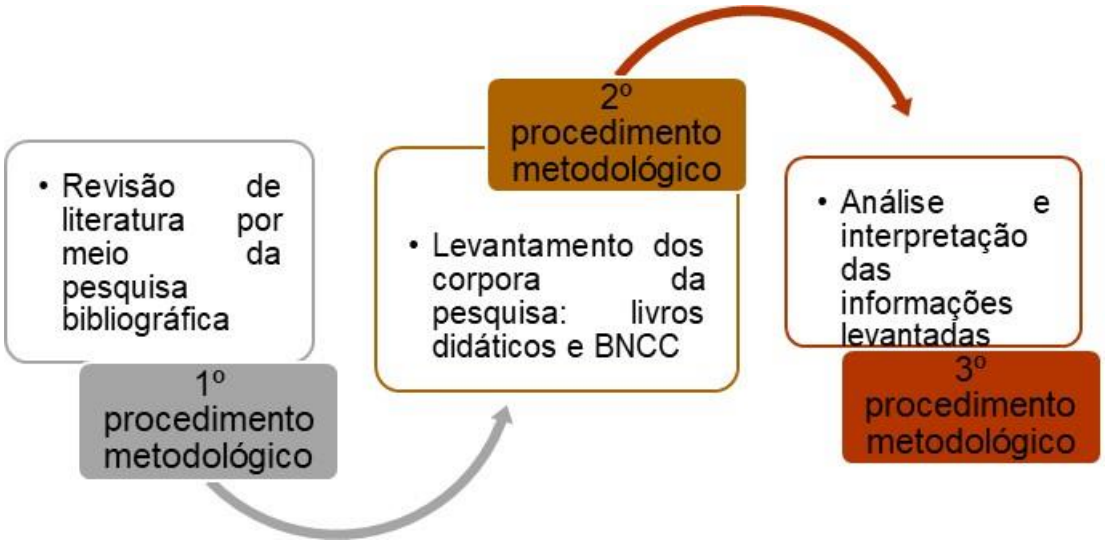
Os desafios pertinentes à leitura e compreensão da BNCC estão apresentados, no entanto, precisa-se ir além dos limites trazidos por esse documento. Um dos caminhos é a escola ser atendida mais firmemente nas questões referentes à qualidade do trabalho docente, por meio de políticas públicas e educacionais que objetivam oportunizar aos professores formação continuada na escola e em nível de mestrado e doutorado, o que vai ao encontro do direito de uma educação de qualidade para os alunos das diversas escolas do território brasileiro.

Após discorrer sobre o percurso teórico desta pesquisa, passar-se-á a expor sobre o percurso metodológico que pontuaram o desenvolvimento desta dissertação.

3 PERCURSOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Esta seção foi desenvolvida visando melhor pontuar os procedimentos metodológicos adotados para o desenvolvimento desta pesquisa, que contou com três procedimentos metodológicos, de acordo com o organograma abaixo (Figura 4).

Figura 4 – Organograma dos procedimentos metodológicos desta pesquisa.



Fonte: Organizado pela autora

O primeiro deles refere-se à realização de uma revisão de literatura, por meio da pesquisa bibliográfica, a qual proporcionou o suporte teórico para a construção da investigação proposta e se pautou em temas da educação brasileira, do ensino de Geografia, da categoria paisagem e do livro didático.

Segundo Gil (2008, p. 50), “[...] pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente.” Assim sendo, tal abordagem proporcionou o alcance de uma vasta possibilidade de informações, permitindo, ainda, o uso de dados encontrados na diversidade de publicações, o que contribuiu na elaboração e elucidação do quadro conceitual que circunda o objeto de estudo proposto nesta pesquisa.

Para tanto, foram realizadas leituras de artigos científicos, teses, dissertações inerentes ao tema, com o objetivo de se obter o devido suporte teórico para a análise proposta. É importante destacar que compreender o estado da arte de estudos bibliográficos relativos ao tema se justifica em razão de se mostrar como aspecto

fundamental para o encaminhamento adequado e realização da pesquisa, pois, conforme ensina Alves (2012):

> [...] a má qualidade da revisão de literatura compromete todo o estudo uma vez que esta não se constitui em uma seção isolada, mas ao contrário, tem por objetivo iluminar o caminho a ser trilhado pelo pesquisador, desde a definição do problema até a interpretação dos resultados. (ALVES, 2012, p. 26).

Lima e Mioto (2007, p. 38) evidenciam que "[...] a pesquisa bibliográfica implica em um conjunto ordenado de procedimentos de busca de soluções, atento ao objeto de estudo, e que, por isso, não pode ser aleatório." Diante isso, mostra-se de primordial importância que o pesquisador procure fontes que contribuam com o caminho a ser percorrido para chegar à informação pretendida.

Para Pizzani et al. (2012, p. 56), esta pesquisa "[...] assume importância fundamental, impulsionando o aprendizado, o amadurecimento, os avanços e as novas descobertas [...]", evidenciando que esse procedimento metodológico auxilia na elucidação dos objetivos deste estudo.

Como segundo procedimento, foi realizado o levantamento dos *corpora* da pesquisa, que são: livros didáticos de Geografia do 6º ano das escolas públicas da rede estadual da cidade de Cáceres–MT e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), referente ao componente de Geografia do 6º ano do Ensino Fundamental.

Com relação aos livros didáticos, foi recolhido um exemplar de cada livro didático que as 12 escolas estaduais da cidade de Cáceres–MT utilizariam no intervalo de 2020 e 2023, conforme demonstrado no quadro a seguir.

Quadro 3 – Livros analisados e as respectivas escolas que os adotaram para o período de 2020 a 2023 em Cáceres–MT

ORDEM	NOME DA ESCOLA	TÍTULO DO LIVRO	AUTORES DO LIVRO
01	E. E. Ana Maria das Graças Souza Noronha	Geografia: território e sociedade	Elian Alabi Lucci Anselmo Lázaro Branco Willian Fugii
02	E. E. Criança Cidadã	Expedições geográficas	Melhem Adas Sergio Adas
03	E. E. Desembargador Gabriel Pinto de Arruda	Geografia espaço & interação	Marcelo Moraes Paula Maria Angela Gomez Rama Denise Cristina Christov Pinesso
04	E. E. Dr. José Rodrigues Fontes	Tempo de Geografia	Axé Silva Jurandyr Ross
05	E. E. Esperidião Marques	Geografia espaço & interação	Marcelo Moraes Paula

ORDEM	NOME DA ESCOLA	TÍTULO DO LIVRO	AUTORES DO LIVRO
			Maria Angela Gomez Rama Denise Cristina Christov Pinesso
06	E. E. Frei Ambrósio	Geografia espaço & interação	Marcelo Moraes Paula Maria Angela Gomez Rama Denise Cristina Christov Pinesso
07	E. E. Leopoldo Ambrósio Filho	Tempo de Geografia	Axé Silva Jurandyr Ross
08	E. E. Prof. Demétrio Costa Pereira	Araribá mais Geografia	**Cesar Brumini Dellore**
09	E. E. Prof. Natalino F. Mendes	Expedições geográficas	Melhem Adas Sergio Adas
10	E. E. São Luiz	Tempo de Geografia	Axé Silva Jurandyr Ross
11	E. E. Senador Mario Mota	Vontade de saber Geografia	Neiva Camargo Torrezani
12	E. E. União e Força	Expedições geográficas	Melhem Adas Sergio Adas

Fonte: organizado pela autora (2020).

Na pesquisa nos livros didáticos buscou-se evidenciar os seguintes pontos:

- descrição sobre cada livro didático, destacando autores, editoras e organização metodológica de cada um;
- a concepção de paisagem e os elementos que aparecem como integrantes da paisagem;
- exposição da categoria paisagem: se em todo o livro ou se é um conteúdo específico de um só capítulo;
- verificação sobre a existência de alguma atividade prática em relação ao estudo da paisagem e a constatação sobre qual é a sugestão dos autores dos livros para os alunos desenvolverem atividades sobre a paisagem.

Outro corpus analisado foi a BNCC, com destaque para o componente curricular de Geografia dentro da área de Ciências Humanas. Nesse sentido, foi efetuado um recorte, buscando dar enfoque nas orientações para o 6º ano no que tange às discussões acerca da categoria paisagem desse documento, isso porque, a referida regulamentação apresenta o que é essencial aos alunos estudar e aprender na Educação Básica em âmbito nacional.

A partir dos dois momentos apontados, seguiu-se para o terceiro e último procedimento metodológico que corresponde à análise e interpretação das informações, dados e aspectos referentes aos livros didáticos e à BNCC, como já explicitado nos parágrafos anteriores. Na análise, buscou-se, também, estabelecer

uma relação analítica entre os dois corpus: Livro didático e BNCC, destacando-se o modo como a categoria paisagem é apresentada nesses dois instrumentos pedagógicos.

Ressalta-se que a análise e a interpretação das informações levantadas foram realizadas seguindo a abordagem qualitativa. Para Demo (1998, p. 101) a pesquisa qualitativa “trata-se de uma consciência crítica da propensão formalizante da ciência, sabendo indigitar suas virtudes e vazios.”

Minayo e Sanches (1993) relatam, em suas pesquisas, sobre a abordagem qualitativa, afirmando que:

> É no campo da subjetividade e do simbolismo que se afirma a abordagem qualitativa. A compreensão das relações e atividades humanas com os significados que as animam é radicalmente diferente do agrupamento dos fenômenos sob conceitos e/ou categorias genéricas dadas pelas observações e experimentações e pela descoberta de leis que ordenariam o social (MINAYO; SANCHES, 1993, p. 244).

Souza e Kerbauy (2017, p. 32) reforçam que a abordagem qualitativa “situa-se na contribuição à pesquisa social, em especial, na renovação do olhar lançado sobre os fenômenos sociais, dentre eles a educação”.

Além da abordagem mencionada acima, esta pesquisa também dialoga com o método dialético, por entender que essa base teórica possibilita uma interpretação da realidade educacional e suas contradições. Nesse sentido, o “[...] materialismo histórico dialético revela uma análise mais complexa e completa da sociedade e da sua produção, pois demonstra o movimento e a produção concreta realizada através da história.” (OPOLSKI e LEME, 2016, p. 110).

Diante desse cenário, esta pesquisa foi direcionada, a partir da análise dos livros didáticos e da BNCC com vistas a contribuir com os estudos sobre a paisagem no âmbito do Ensino de Geografia. Assim, compreendida a forma como este estudo foi construído, passamos a discorrer sobre o percurso analítico do recorte central deste estudo — a paisagem — tanto nos livros didáticos como na BNCC.

4 PERCURSO ANALÍTICO DA PAISAGEM NOS LIVROS DIDÁTICOS DE GEOGRAFIA DO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL E NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

Nesta seção, procura-se expor, as noções de paisagem tratadas nos livros didáticos de Geografia do 6º ano do Ensino Fundamental, verificando: seus elementos, sugestões de atividades, formas de abordagem e discussão. No próximo item, busca-se, traçar uma relação entre a abordagem da categoria paisagem nos livros didáticos em relação a BNCC.

4.1 A paisagem nos livros didáticos de Geografia do 6º ano das escolas estaduais de Cáceres–MT

Esse tópico traz a análise da proposta de estudo da paisagem nos livros didáticos de Geografia do 6º ano das escolas estaduais da cidade de Cáceres–MT. Para tanto, foi feita a análise dos livros didáticos que essas escolas adotaram para o quadriênio 2020, 2021, 2022 e 2023, aprovados pelo PNLD de 2020.

O livro didático é um recurso presente na grande maioria das escolas da Educação Básica. Algumas vezes, é um dos únicos instrumentos disponíveis para os professores planejarem as suas aulas e, para os alunos, pode ser o único recurso de acesso à leitura.

Para a melhor organização desta pesquisa, os recortes para a análise foram feitos a partir das menções em que os autores deixam explícito, por meio de títulos e/ou subtítulos que irão discorrer sobre a paisagem. Para tanto, analisou-se seis livros didáticos, distribuídos entre as doze escolas estaduais de Cáceres–MT. Essa quantidade de livros diferente da quantidade de escolas ocorreu pelo motivo de que, das doze escolas, nove delas escolheram livros iguais.

A princípio, apresentam-se os livros em seis quadros-sínteses, destacando uma imagem da sua capa, o título, o(s) autor(es), a editora, o ano de publicação, organização metodológica e a(s) escola(s) que os adotaram (quadros 4 a 9).

No que concerne à análise dos livros retratados, destaca-se: a concepção de paisagem que os autores trazem; os elementos que aparecem nos livros como integrantes da categoria em análise; sugestão dos autores desses livros para os

alunos desenvolverem atividades sobre a paisagem e, ainda, se a paisagem é discutida em todo o livro ou se é um conteúdo específico, de um só capítulo.

Quadro 4 – Livro didático de Geografia *Expedições Geográficas*

Etapa Educação Básica: Ensino Fundamental – anos finais	**Área do conhecimento:** Ciências Humanas	**Componente curricular:** Geografia	**Ano:** 6º
Livro didático	**Título:** Expedições Geográficas **Autores:** Melhem Adas e Sergio Adas **Ano de publicação:** 2018 **Editora:** Moderna		
Organização metodológica: estruturado em oito unidades, cada uma delas apresenta 4 percursos, perfazendo-se um total de 32. Nesse livro, os autores denominam capítulos de percursos.			
Escolas que adotaram esse livro: Escola Estadual Criança Cidadã, Escola Estadual Professor Natalino Ferreira Mendes e Escola Estadual União e Força.			

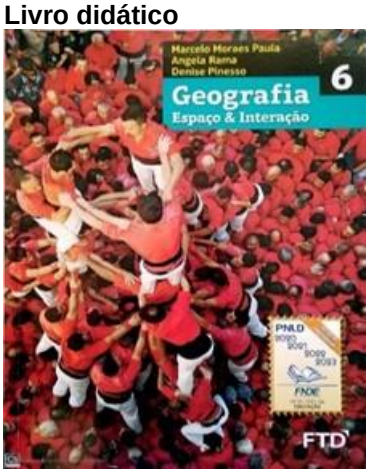
Fonte: organizado pela autora (2020).

Quadro 5 – Livro didático de Geografia *Tempo de Geografia*

Etapa Educação Básica: Ensino Fundamental - anos finais	**Área do conhecimento:** Ciências Humanas	**Componente curricular:** Geografia	**Ano:** 6º
Livro didático	**Título:** Tempo de Geografia **Autores:** Axé Silva e Jurandir Ross **Ano de publicação:** 2018 **Editora:** Do Brasil		
Organização metodológica: Composto por oito temas, cada um é subdivido por quatro capítulos.			
Escolas que adotaram esse livro: Escola Estadual Leopoldo Ambrósio Filho, Escola Estadual Dr. José Rodrigues Fontes e Escola Estadual São Luiz.			

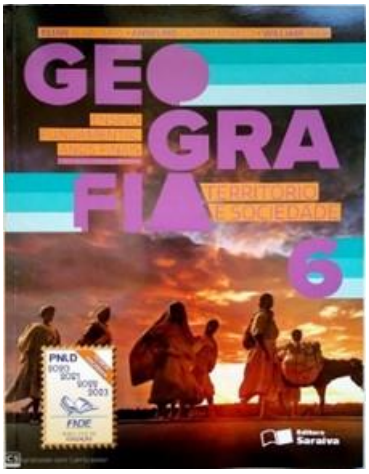
Fonte: organizado pela autora (2020).

Quadro 6 – Livro didático de Geografia *espaço & interação*

<table>
<tr><td>Etapa Educação Básica: Ensino Fundamental - anos finais</td><td colspan="2">Área do conhecimento: Ciências Humanas</td><td>Componente curricular: Geografia</td><td>Ano: 6º</td></tr>
<tr><td>Livro didático
 
</td><td colspan="4">Título: Geografia Espaço & Interação
Autores: Marcelo Moraes Paula, Maria Angela Gomes Rama e Denise Cristina Christov Pinesso
Ano de publicação: 2018
Editora: FTD</td></tr>
<tr><td></td><td colspan="4">Organização metodológica: está disposto em oito unidades temáticas, cada uma delas traz temas diversos, em média, cinco em cada unidade.</td></tr>
<tr><td></td><td colspan="4">Escolas que adotaram esse livro: Escola Estadual Desembargador Gabriel Pinto de Arruda, Escola Estadual Esperidião Marques e Escola Estadual Frei Ambrósio.</td></tr>
</table>

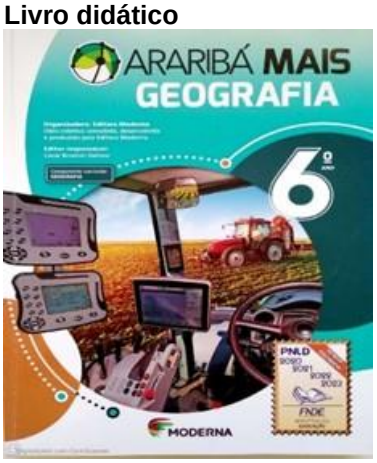
Fonte: organizado pela autora (2020).

Quadro7 – Livro didático de Geografia*: território e sociedade*

<table>
<tr><td>Etapa Educação Básica: Ensino Fundamental - anos finais</td><td>Área do conhecimento: Ciências Humanas</td><td>Componente curricular: Geografia</td><td>Ano: 6º</td></tr>
<tr><td>Livro didático
 
</td><td colspan="3">Título: Geografia: território e sociedade
Autores: Elian Alabi Lucci, Anselmo Lázaro Branci, Willian Fugii
Ano de publicação: 2018
Editora: Saraiva</td></tr>
<tr><td colspan="4">Organização metodológica: está organizado em 6 unidades temáticas, que, por sua vez, subdividem-se, perfazendo um total de 18 capítulos.</td></tr>
<tr><td colspan="4">Escola que adotou esse livro: Escola Estadual Ana Maria das Graças de Souza Noronha.</td></tr>
</table>

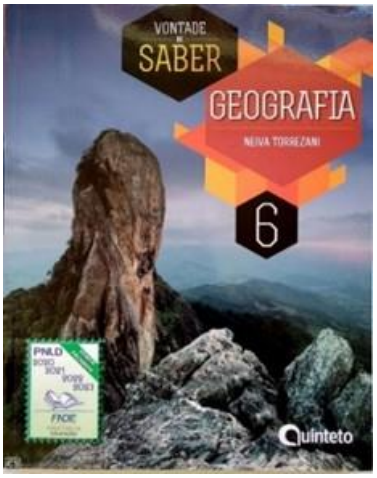
Fonte: organizado pela autora (2020).

Quadro 8 – Livro didático de Geografia *Araribá mais Geografia*

Etapa Educação Básica: Ensino Fundamental - anos finais	**Área do conhecimento:** Ciências Humanas	**Componente curricular:** Geografia	**Ano:** 6º
Livro didático 	**Título:** Araribá mais Geografia **Editor: Cesar Brumini Dellore** **Ano de publicação:** 2018 **Editora:** Moderna		
Organização metodológica: apresenta 18 capítulos, distribuídos em 8 unidades temáticas.			
Escola que adotou esse livro: Escola Estadual Professor Demétrio Costa Pereira.			

Fonte: organizado pela autora (2020).

Quadro 9 – Livro didático de Geografia *Vontade de Saber Geografia*

Etapa Educação Básica: Ensino Fundamental - anos finais	**Área do conhecimento:** Ciências Humanas	**Componente curricular:** Geografia	**Ano:** 6º
Livro didático 	**Título:** Vontade de saber Geografia **Autora:** Neiva Camargo Torrezani **Ano de publicação:** 2018 **Editora:** Quinteto		
Organização metodológica: está estruturado em oito capítulos, subdivididos em subitens.			
Escola que adotou esse livro: Escola Estadual Senador Mario Motta.			

Fonte: organizado pela autora (2020).

Na abertura dos capítulos dos livros destacados acima, há um texto introdutório, imagens, retratos, conjunto de ilustrações e descrição dos conteúdos que serão abordados no decorrer das unidades. Tanto o texto quanto os demais elementos

são, segundo os autores, para elucidar, aguçar e provocar nos alunos o interesse no que se refere aos temas que serão discutidos no decorrer das unidades e/ou capítulos.

No que concerne às imagens, retratos, conjunto de ilustrações nas páginas iniciais das unidades e/ou capítulos, percebe-se que os livros analisados, os projetos editoriais trazem imagens evidenciando as belas paisagens, como a do litoral brasileiro, sem poluição, destacando os grandes iates ancorados nas belas praias e os prédios luxuosos que compõem a faixa litorânea, conforme mostra a figura (5).

Figura 5 – Paisagem nas páginas de abertura das unidades e/ou capítulos

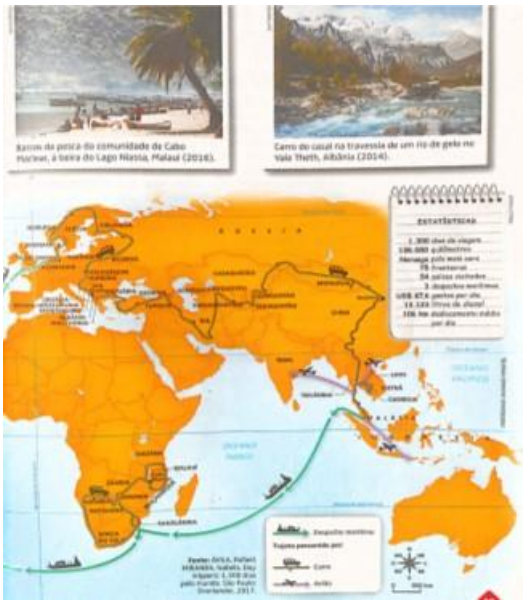
Legenda: à esquerda, Museu do Amanhã, na cidade do Rio de Janeiro (RJ) e à direita, paisagem da cidade de João Pessoa (PB).
Fontes: Paula, Rama e Pinesso (2018, p. 10-11) e Silva e Ross (2018, p. 8-9).

Assim, cabe ao professor, fazer algumas reflexões e ter condições tanto de formação quanto de materiais para ampliar as discussões para além do livro didático. Os elementos didáticos, nesse caso, as imagens apresentadas por esses livros, não necessitam ser seguidos rigorosamente. O professor precisa ter sempre em mente que o livro didático é um suporte pedagógico para o seu trabalho, não um determinante dos conteúdos.

Para ressaltar a importância dessas reflexões por parte do professor, Cavalcanti (2012, p. 133) traz que “questionar, refletir, reafirmar e ressignificar os conteúdos” é uma condição para abalar o estabelecido, oferecendo-lhe mais vivacidade, legitimando aspectos importantes, fortalecendo ou refazendo concepções.

Referindo-se aos capítulos e/ou unidades, estes estão organizados em títulos e subtítulos, apresentando diferentes formas de linguagens como: ilustrações, gráficos, mapas, tabelas, músicas etc., que, em conjunto com o texto principal, contribuem para e na compreensão dos temas e atividades (Figuras 6 e 7).

Figura 6 – Forma de linguagem na abertura dos capítulos e/ou unidades



Fonte: Adas e Adas (2018, p. 13).

Figura 7 – Forma de linguagem na abertura dos capítulos e/ou unidades

Fonte: Silva e Ross (2018, p. 96-97).

Essa diversidade de linguagens, como as apresentadas nas figuras acima e que estão presentes nos livros didáticos auxilia o professor e o aluno no processo de ensino-aprendizagem, como evidencia Lajolo (1996, p. 5, grifo da autora): “A expectativa do livro didático é que a partir dos textos informativos, das ilustrações, diagramas e tabelas, seja possível a resolução dos exercícios e atividades cuja realização deve favorecer a *aprendizagem*.”

Para Adas e Adas (2018), os recursos apresentados contribuem com o trabalho do professor na sua organização, proporcionando um fazer pedagógico condizente com as necessidades dos alunos. Para eles, “o livro didático deve conter recursos

para auxiliar o professor em seu planejamento, proposta e desenvolvimento de curso, contribuindo para a dinâmica de suas aulas.” (ADAS; ADAS, 2018, p. XXIX).

Silva e Ross (2018, p. XIV) trazem que “utilizar diversas linguagens possibilita a aprendizagem pela problematização, pois os problemas têm a função de gerar conflitos cognitivos, provocando a necessidade de empreender uma busca pessoal.”

Em Lucci, Branco e Fugii (2018, XXXVI), essas linguagens reproduzem ricas fontes de informação. O professor “pode convidar o estudante a expor suas impressões sobre aquilo que veem e também questioná-los sobre o que aparece explicita ou implicitamente na paisagem observada.”

Consubstanciando os dizeres dos autores dos livros didáticos citados acima, traz-se, ainda, as reflexões de Pontuschka, Pacanelli e Cacete (2009, p. 216), de que “cada uma das linguagens possui seus códigos e seus artifícios de representação, que precisam ser conhecidos por professores e alunos para maior compreensão daquelas a ser trabalhadas com conteúdos geográficos.”

Esses recursos, da forma como são expostos no livro, podem instigar no aluno a curiosidade para apreender conceitos importantes da Geografia. Um desses conceitos é a paisagem, que é parte integrante dos elementos de análise desta dissertação.

Tendo, como base, os conceitos de paisagem que os autores apresentaram nos livros didáticos e as referências utilizadas por eles, compreende-se que todos os autores das bibliografias analisadas têm suas reflexões fundamentadas em Milton Santos. Em Adas e Adas (2018, p. 16), paisagem “[...] é tudo aquilo que a nossa visão alcança, [...]não é formada apenas por volumes (montanhas, vegetação, cidades etc.) mas também de cores, movimentos, odores, sons etc.”

Já Silva e Ross (2018, p. 10-11) trazem que “a paisagem é identificada por suas características uniformes, que vão até onde nosso olhar alcança[...]. A paisagem também é composta do movimento [...], do cheiro, dos sons, do calor, do frio.”

O livro *Geografia, espaço & interação* (2018) aponta que, ao analisar uma paisagem, consegue-se “ouvir os sons [...] sentir os cheiros [...], tocar os materiais utilizados nas construções, os elementos da natureza, entre outros. (PAULA; RAMA; PINESSO, 2018, p. 16).

Lucci, Branco e Fugii (2018, p. 13) abordam que a “paisagem é tudo aquilo que a nossa visão alcança em determinado momento. Os sentidos humanos (olfato, paladar, visão, tato e audição) nos ajudam a perceber a paisagem e seus elementos.”

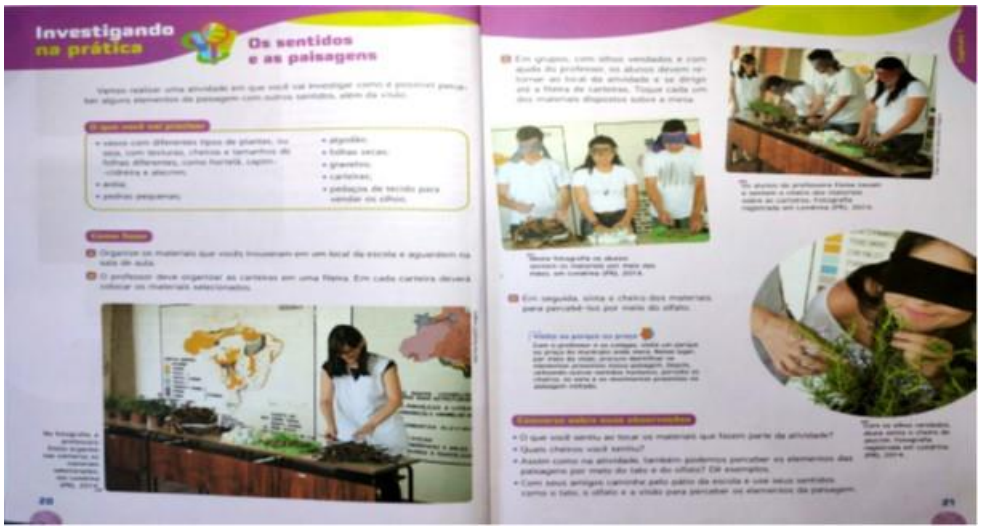
Dellore (2018) discute que a paisagem pode ser vista e percebida pelo som dos carros, o cantar dos passarinhos, os cheiros da poluição e a relação entre os seres humanos.

Para Torrezani (2018, p. 18, grifo da autora), “**paisagem** é tudo aquilo que vemos em determinado lugar, em dado momento, e algumas de suas características também são percebidas por meio de sons, odores e movimentos.”

Trazer essas reflexões sobre paisagem, baseada em Milton Santos, apresenta não só para os educandos, mas também para os docentes uma possibilidade assertiva e rica de conceber e discutir a dinamicidade da paisagem geográfica dentro do espaço geográfico, ou seja, apresenta a possibilidade de reflexões sobre as mudanças que ocorrem constantemente na paisagem, mostrando que, a partir desse movimento, surge uma nova paisagem, acrescida com as características da anterior, isto é, ela é “transtemporal, juntando objetos passados e presentes, uma construção transversal.” (SANTOS, 2017, p. 103).

O livro didático, *Vontade de saber Geografia*, traz uma atividade que elucida muito bem sobre o conceito de Milton Santos, abordado pelos autores dos livros didáticos analisados (Figura 8).

Figura 8 – A percepção da paisagem através dos sentidos



Fonte: Torrezani (2018, p. 20-21).

Esta atividade possibilita que o aluno aumente seu conhecimento sobre a paisagem, uma vez que, ela é, segundo Cavalcanti (2013, p. 232), “[...] o domínio do

aparente, de tudo que as sensações apreendem; do que é vivido diretamente pelo corpo, com todos os sentidos – visão, audição, tato, olfato, paladar [...].”

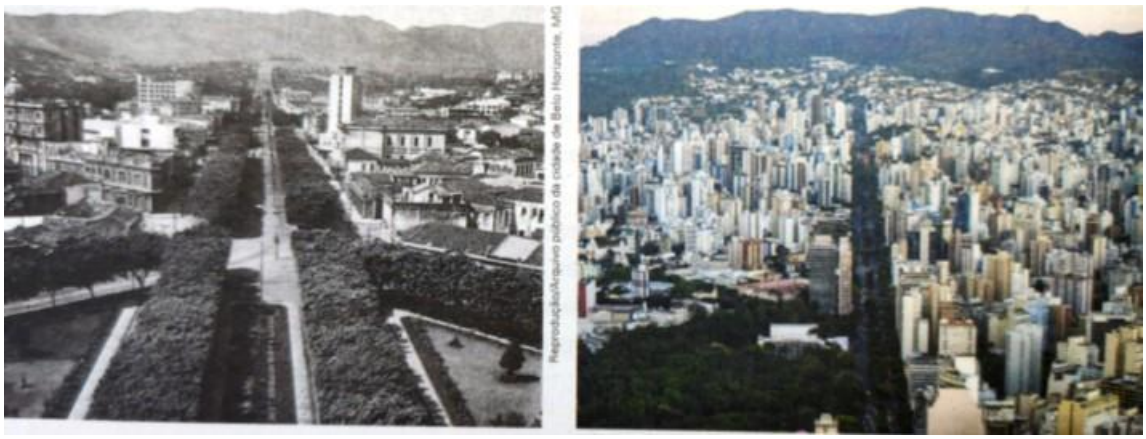
Com o objetivo de propiciar para o aluno uma compreensão mais ampla sobre paisagem, os autores dos livros analisados abordam, por meio de texto e figuras, que as modificações ocorridas na paisagem podem ser mediante as forças naturais e sociais. Esses dizeres estão consubstanciados em Santos (1988):

> 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. Por isso, ela própria é parcialmente trabalho morto, já que é formada por elementos naturais e artificiais. (SANTOS, 1988, p. 68).

Discutir na sala de aula sobre as transformações da paisagem auxilia na estruturação do conhecimento geográfico dos alunos, não somente sobre essa categoria geográfica, mas também sobre as demais. É importante ressaltar que, ao abordar as transformações da paisagem, o professor deve instigar os alunos a identificar os processos sociais que propiciaram as transformações.

Uma alternativa trazida pelos autores dos seis livros analisados, para melhor elucidar nos alunos a compreensão sobre as modificações na paisagem por meio dos processos sociais, é o uso de fotografias inseridas nos livros, de determinado local em uma cidade em dois momentos históricos: uma, no início do século XX, e a outra no início do século XXI (Figuras 9 e 10).

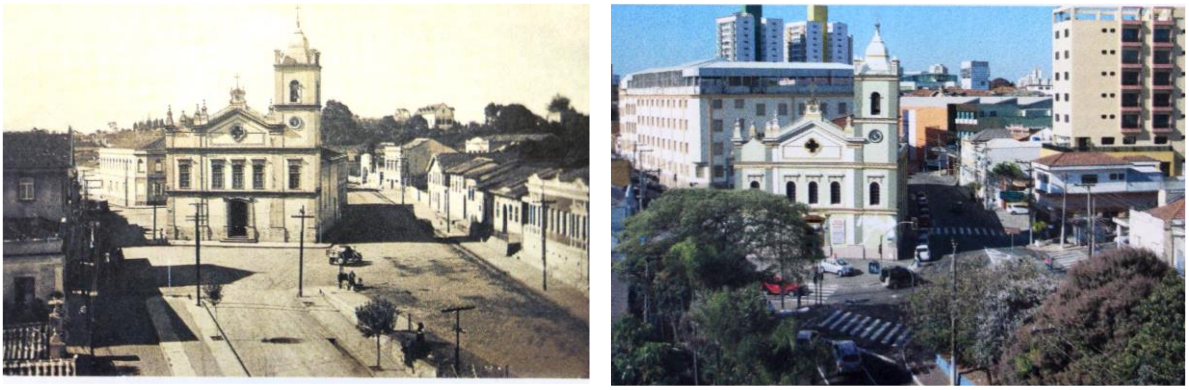
Figura 9 – Mudanças em uma paisagem ao longo do tempo



Legenda: Imagens da Avenida Afonso Pena em Belo Horizonte (MG), nos anos de 1930 e 2015, respectivamente.

Fonte: Lucci, Branco e Fugii (2018, p. 20).

Figura 10 – Mudanças em uma paisagem ao longo do tempo



Legenda: Imagens da Igreja Nossa Senhora da Penha na cidade de São Paulo (SP), nos anos de 1925 e 2016, respectivamente.

Fonte: Dellore (2018, p. 23).

O uso de fotografias como forma de apresentar a dinamicidade da paisagem possibilita suscitar reflexões nos alunos sobre como a paisagem urbana se estrutura e se organiza no decorrer dos tempos, pois, segundo Callai (2013), “[...] a paisagem de hoje não é mais a de ontem e nem será a de amanhã. Só é congelada no momento em que é observada, pois é sempre dinâmica, pois é resultado da dinâmica da vida.”.

A partir de agora, apresentam-se os elementos que aparecem nos livros como integrantes da categoria em análise. A princípio, registra-se que todos os livros apreciados classificam a paisagem como naturais e artificiais (culturais, humanizadas).

Dellore (2018) discute sobre as paisagens protegidas. Para ele, tanto a paisagem natural quanto a cultural podem ser protegidas por lei. Para Adas e Adas (2018, p. 18), as paisagens naturais com grande biodiversidade e valor cênico e as paisagens culturais pelas construções históricas ou beleza arquitetônica, “para serem protegidas, precisam possuir certa importância.” (Figura 11).

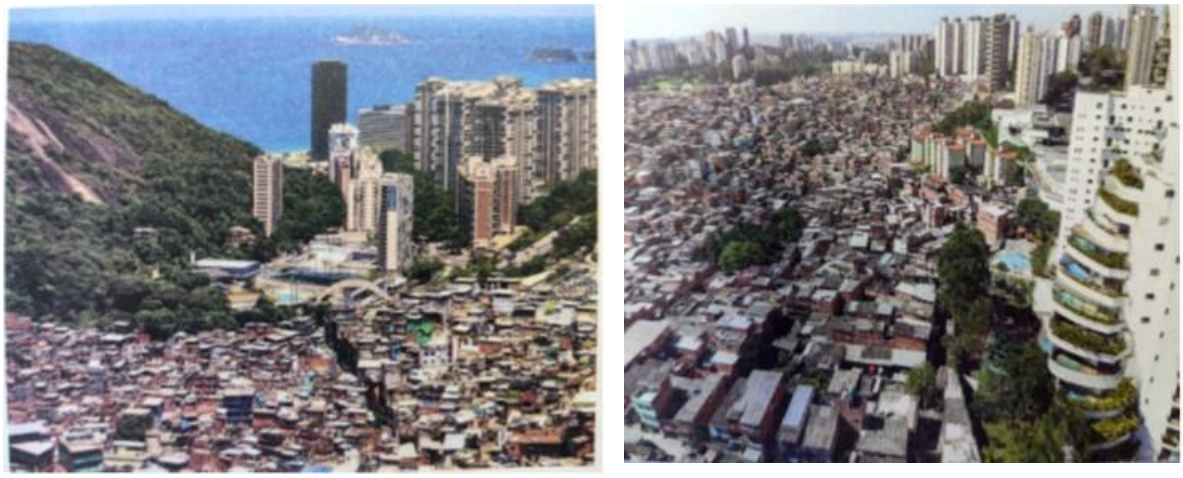
Figura 11 – Preservação da paisagem cultural e natural

Legenda: à esquerda a Cidade de Ouro Preto (MG) e, à direita, a Floresta Nacional de São Francisco de Paula no estado do Rio Grande do Sul (RS).
Fontes: Adas e Adas (2018, p. 18); Dellore (2018, p. 17).

Discutir sobre a preservação da paisagem cultural e natural na sala de aula contribui para despertar nos alunos uma consciência sobre a necessidade da preservação ambiental e cultural, mostrando a eles que, protegendo esses patrimônios, teremos condições de fazer uma análise sobre a história em que estamos inseridos, quer dizer, a história que recebemos de nossos antepassados, nosso momento atual e uma perspectiva histórica para o futuro. Neste sentido, a paisagem "[...] é um bem da população, precisa ser cuidado para valorizar os lugares e para contribuir ao bem estar da sociedade." (CALLAI, 2013, p. 39). Para tanto, é necessário que o professor discuta sobre políticas públicas, iniciativas locais para a preservação das paisagens culturais e naturais.

Para discorrer sobre paisagem e desigualdade social, Dellore (2018), Adas e Adas (2018), Silva e Ross (2018), Lucci, Branco e Fugii (2018) trazem para discussão a desigualdade de uma grande cidade revelada por meio da paisagem. Em um texto, pedem para os alunos observarem uma figura que mostra um bairro de residências luxuosas, abastecido de um bom saneamento básico, e, em contrapartida, pedem para perceberem, na mesma figura, a imagem de uma periferia, destituída dos serviços básicos de saneamento (Figura 12).

Figura 12 – As paisagens e as desigualdades socioespaciais



Legenda: à esquerda a Praia de São Conrado e a favela da Rocinha, na cidade do Rio de Janeiro (RJ) e à direita a Comunidade de Paraisópolis, em São Paulo (SP).
Fontes: Lucci, Branco e Fugii (2018, p. 26) e Silva e Ross (2018, p.14).

Esse tipo de abordagem mostra que a apropriação dos espaços urbanos retrata, pela paisagem, os contrastes existentes nas cidades, como riqueza e pobreza, a diferença do poder aquisitivo entre as pessoas, as condições das moradias, ou seja, a paisagem expõe as desigualdades socioespaciais existente em uma cidade.

Silva e Ross (2018, p. 14) apontam que as paisagens culturais são capazes de mostrar desigualdades existentes nas sociedades e são resultante, dentre outros fatores, “[...] da diferença de renda entre as pessoas e a falta de investimento do governo em moradia para a população mais carente.”

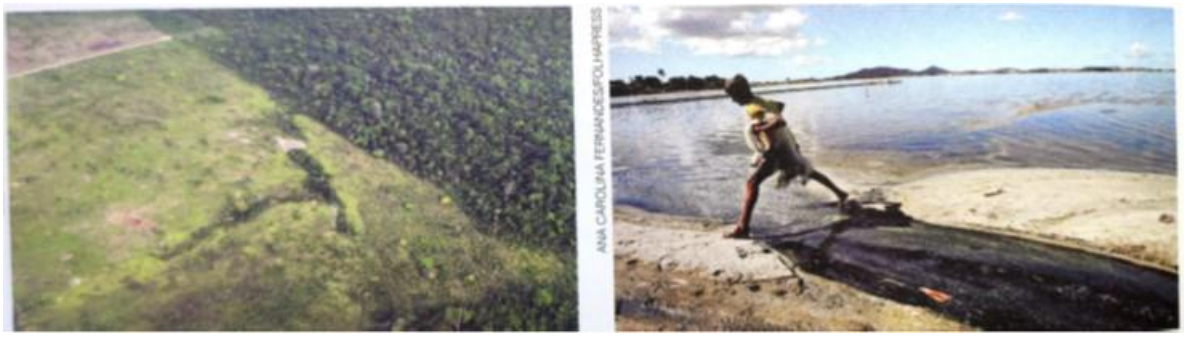
Dellore (2018, p. 30) complementa que “[...]as paisagens também podem se diferenciar conforme o **poder aquisitivo** das pessoas que nela vivem, quando os rendimentos oriundos do trabalho são muitos discrepantes.” (grifo do autor).

Discutir sobre desigualdade socioespacial, na perspectiva da paisagem, é uma possibilidade de desmistificar que ela está relacionada somente com o belo. É uma forma de mostrar que a classe marginalizada da sociedade está presente na configuração da paisagem.

Outra discussão trazida por alguns autores dos livros em análise refere-se às paisagens degradadas. Para eles, estas podem ser resultado da ação das forças naturais, assim como da ação humana. Os autores Adas e Adas (2018) enfatizam, com mais veemência, em seus livros, a paisagem degradada, levando em consideração a ação do homem. Isso fica claro nos trechos: “Há no mundo muitas paisagens degradadas, que são resultados de ações inadequadas ou mesmo destrutivas realizadas pelo ser humano” (ADAS; ADAS, 2018, p. 19) e Dellore, (2018,

p. 16) traz que as intervenções humanas podem modificar a paisagem, degradando o meio ambiente[...].” (Figura 13).

Figura 13 – Impactos na paisagem por intervenção humana



Legenda: à esquerda registro do desmatamento da Floresta Amazônica, em São José do Xingu (PA) e à direita, do assoreamento causado pelo esgoto em São Pedro da Aldeia (RJ).
Fonte: Dellore (2018, p. 16).

A paisagem nessa perspectiva é discutida por Callai (2013), em seu artigo “*Estudar a paisagem para aprender Geografia”.* Para esta autora, “[...] a paisagem é a herança (o resultado) de todos os processos naturais e de todos os processos humanos com o patrimônio construído, e que os povos herdam, e modificam, como território de atuação no seu viver cotidiano (CALLAI, 2013, p. 38).

Para contrapor a concepção de paisagem degradada, os autores dos livros *Expedições Geográficas, Geografia: espaço & interação* e *Tempo de Geografia* discutem a diversidade das sociedades e suas distintas formas de viver e relacionar com os lugares, transformando o espaço geográfico de diversas maneiras.

Para Adas e Adas (2018, p. 21), essas sociedades, ou seja, os povos originários e de comunidades tradicionais, contribuem “para a manutenção da biodiversidade, das paisagens naturais e do equilíbrio ecológico nos espaços que habitam”. Destacam, ainda, que esses povos, por dependerem dos recursos naturais para sobreviverem, usam técnicas menos predatórias, ou seja, mais harmoniosas e sustentáveis, contribuindo para a preservação de paisagens geográficas com menor intervenção no meio natural.

Em Paula, Rama e Pinesso (2018, p. 84), tem-se que: “[...]a ação dos povos originários transforma as paisagens de maneira mais lenta e com menores impactos na natureza.” Seguindo esse mesmo raciocínio, Silva e Ross (2018, p. 25) apontam que “as modificações na paisagem realizadas pelos povos indígenas são menos

transformadoras que as ocorridas nas cidades, por exemplo, onde as paisagens tornam-se urbanas.” (Figura 14).

Figura 14 – A paisagem e os povos originários

Legenda: à esquerda, Nenets, povo nômade, na região da Rússia e à direita, moradia dos indígenas na região de Campo Novo do Parecis (MT).
Fontes: Paula, Rama e Pinesso (2018, p. 84) e Silva e Ross (2018, p. 25).

Diante desse contexto, Callai (2000, p. 97) afirma que a paisagem é o “resultado de toda uma trajetória, de movimentos da população na busca de sua sobrevivência e da satisfação de suas necessidades [...]” (CALLAI, 2000, p. 97).

Discutir sobre o processo de uso da terra pelos povos originários, afrodescendentes, indígenas e quilombolas possibilita uma melhor compreensão da história e cultura desses povos. Assim, trazer temáticas como essa para o ensino da Geografia amplia o rol de possibilidades para reflexões e compreensão sobre a origem e formação da população brasileira.

Nos livros de Adas e Adas (2018), Silva e Ross (2018) e Paula, Rama e Pinesso (2018), as argumentações são retratadas em uma concepção de reconhecimento da diferença cultural, respeito aos direitos humanos e, sobretudo, enfatizam que essas sociedades produzem espaço menos degradado, gerando menos desequilíbrio ambiental.

As paisagens transformadas pelas atividades econômicas são discutidas por todos os autores dos livros didáticos analisados. Em Adas e Adas (2018, p. 22), as atividades econômicas modificam as paisagens por meio da “devastação da floresta, que são substituídas por pastagens, cultivos agrícolas ou áreas de mineração.” Para Silva e Ross (2018, p. 30), “as atividades características de cada modo de produção[...] transformam as paisagens naturais.” Os autores Paula, Rama e Pinesso (2018, p. 74) alegam que a sociedade modifica a paisagem “por meio do trabalho, das técnicas e das tecnologias.”

Com o mesmo entendimento dos últimos autores citados acima, Lucci, Branco e Fugii (2018, p. 16) expõem que “o avanço das técnicas e das tecnologias tornou possíveis, ao longo da história da humanidade, diversas transformações no modo de produzir [...], na circulação de mercadorias e pessoas e nas paisagens.” Assim, depreende-se que as paisagens se diferenciam de acordo com as atividades econômicas da sociedade. Em Torezzani (2018, p. 29), as técnicas utilizadas nas atividades econômicas da construção civil, “por meio do trabalho do ser humano vem, historicamente, se relacionando com a natureza e transformando as paisagens.”

Essa heterogeneidade na paisagem é discutida em Santos (1988, p.68) quando diz que ela “[...] não é dada para todo o sempre, é objeto de mudança. É um resultado de adições e subtrações sucessivas.” Ainda acrescenta que as formas da paisagem “[...] não nascem apenas das possibilidades técnicas de uma época, mas dependem, também das condições econômicas, políticas, culturais, etc. (SANTOS, 1988, p. 69).

As mudanças na paisagem, discutida por santos e pelos autores dos livros didáticos, podem ser melhor compreendidas através das imagens da figura 15, trazidas pelos autores Lucci, Branco e Fugii (2018) e Adas e Adas (2018).

Figura 15 – Paisagens transformadas pelas atividades econômicas

Legenda: à esquerda a Usina de produção de açúcar e etanol em Chapadão do Sul (MS) e à direita a Usina Hidrelétrica de Belo Monte, Vitória do Xingú (PA).
Fontes: Lucci, Branco e Fugii (2018, p. 17) e Adas e Adas (2018, p. 22).

Dentre os livros que discutem sobre as paisagens transformadas pelas atividades econômicas, somente os livros de Adas e Adas (2018) e Lucci, Branco e Fugii (2018) relacionaram a atividade econômica com a degradação ambiental. Nesse sentido, os PCNs esclarecem que:

> Discutir e apontar que ao mesmo tempo que há uma onda tecnológica sendo defendida para que a apropriação da natureza seja mais adequada, há

> também a pobreza e a exclusão e ausência de políticas concretas de médio e longo prazo para reverter a degradação socioambiental. (BRASIL, 1998, p. 114).

O estudo sobre a paisagem relacionando com os principais tipos de vegetação é discutido em Adas e Adas (2018), na unidade 4, e, em Torrezani (2018), no capítulo 5. Os autores citam os principais tipos de vegetação nativa como: tundra, floresta de coníferas (taiga), floresta temperada e subtropical, pradarias e estepes, vegetação mediterrânea, vegetação de deserto, savana (cerrado e caatinga, no Brasil), floresta tropical, floresta equatorial e vegetação de altitude.

Ao explicar os tipos de vegetação, os autores trouxeram a reflexão sobre a interferência do homem nesses locais, causando, na maioria das vezes, a devastação da vegetação nativa. Ao abordar o quadro natural vinculado ao quadro social, esses autores superam um pouco a dicotomia entre Geografia Física e Humana, mostrando que os elementos físicos não estão dissociados dos elementos humanos. Essa forma de abordagem no ensino da Geografia colabora para os alunos desenvolverem sua consciência crítica.

Para Castellar (2013, p. 192), a abordagem “[...] fragmentada da Geografia (Geografia Humana e Geografia Física e no interior de cada uma) não contribui para o aluno entender os movimentos que ocorrem nas paisagens.” Neste sentido, o trabalho do professor de Geografia, segundo Cavalcanti (2013) é colaborar para desenvolver nos alunos a capacidade particular desse olhar.

Verifica-se, nos livros, a existência de propostas de atividades pedagógicas em relação ao estudo da paisagem, contando, inclusive, em todos os tópicos nos quais os autores discutem sobre a paisagem, sugestões de atividades. São atividades que orientam os alunos a fazerem uso das tecnologias digitais para pesquisarem aspectos culturais da paisagem, bem como áreas e edificações protegidas por lei no Brasil e no município que os alunos moram; questões para o estudante articular os conhecimentos adquiridos sobre a paisagem com seus espaços de vivências e suas experiências da realidade, destacando a degradação ambiental e a desigualdade social representadas na paisagem.

Há ainda atividades práticas em relação ao estudo da paisagem. Adas e Adas (2018), por exemplo, apresentam proposta em que os alunos são estimulados a fotografarem uma paisagem no entorno da escola, para em seguida dar início a

atividade de identificação de elementos naturais e culturais que compõem a paisagem fotografada.

Essa proposta de atividade possibilita ao aluno fazer uma leitura da paisagem, apropriando-se do seu contexto de vivência. Para Callai (2004), isso ocorre porque a leitura da paisagem se mostra como uma probabilidade de conceber a leitura da realidade por meio de tudo o que existe naquele lugar.

Viabiliza-se, ainda, que professores e alunos discutam a função histórica e geográfica de uma fotografia e percebam que esta é um recurso utilizado pela Geografia como registro da paisagem. E é um bom momento para ampliarem o olhar e analisarem o que foi registrado naquele instante, por exemplo, a atuação do homem no meio ambiente, como está sendo o cuidado por parte do poder público no espaço físico da escola e do seu entorno, qual é o estilo de construção ao redor da escola, refletir sobre a importância dos elementos naturais e artificiais percebidos nessa atividade etc., assim, o ato de fotografar e a fotografia dão ao aluno condições de perceber a paisagem com sua dinamicidade.

Para ressaltar a importância dessas atividades propostas por esses autores, apresentam-se as reflexões de Santos, Costa e Kinn, (2010, p. 47), informando que “as fotografias feitas pelos alunos trazem as representações, bem como os valores humanos e interpretações que eles fazem da natureza, da comunidade, dos grupos sociais e dos acontecimentos de seu cotidiano.”

Torrezani (2018) também apresenta, em seu livro, uma atividade prática para o professor desenvolver em sala de aula sobre a paisagem. Aos alunos é solicitado investigar, por meio do tato e olfato, alguns elementos da paisagem.

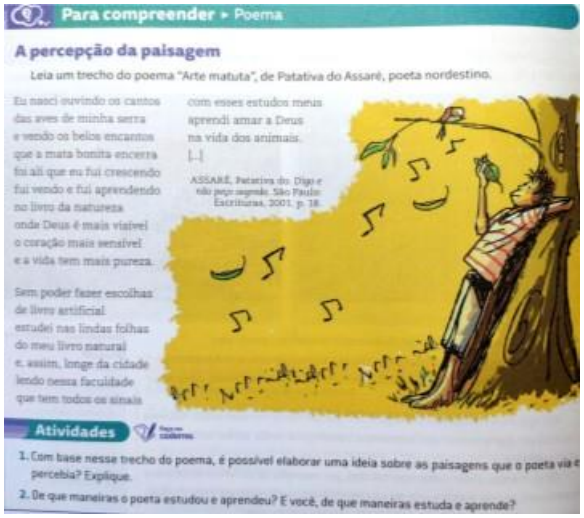
Essa é uma atividade que possibilita ao docente diversificar suas práticas pedagógicas para dinamizar e estimular a aprendizagem em sala de aula, fazendo com que o aluno possa reconhecer, a partir de uma experiência vivida na prática, alguns elementos que compõem a paisagem. Além de ser uma atividade atrativa para os alunos, é também uma forma de promover em sala a discussão sobre a paisagem.

Além das atividades acima, têm-se ainda sugestões de leitura de livros que retratam a paisagem. Adas e Adas (2018), Lucci, Branco e Fugii (2018) e Dellore (2018) indicam *Paisagem* (2012, 3. ed.), de Roseana Murray, da editora Lê, e o livro *Paisagens naturais* (2007), do autor Marcelo Leite.

Outro recurso que os autores Lucci, Branco e Fugii (2018) e Dellore (2018) trazem para o professor desenvolver atividades com os alunos é o trabalho com

poemas. Já Silva e Ross (2018) indicam letras de músicas, cuja utilização em sala de aula representa uma abordagem diferenciada e promissora para o processo de aprendizagem (Figura 16).

Figura 16 – A percepção da paisagem através do poema



Para compreender • Poema

A percepção da paisagem

Leia um trecho do poema "Arte matuta", de Patativa do Assaré, poeta nordestino.

Eu nasci ouvindo os cantos
das aves de minha serra
e vendo os belos encantos
que a mata bonita encerra.
Foi ali que eu fui crescendo
fui vendo e fui aprendendo
no livro da natureza
onde Deus é mais visível
o coração mais sensível
e a vida tem mais pureza.

Sem poder fazer escolhas
de livro artificial
estudei nas lindas folhas
do meu livro natural
e, assim, longe da cidade
lendo nessa faculdade
que tem todos os sinais
com esses estudos meus
aprendi amar a Deus
na vida dos animais.
[...]

ASSARÉ, Patativa do. Digo e não peço segredo. São Paulo: Escrituras, 2001. p. 38.

Atividades

1. Com base nesse trecho do poema, é possível elaborar uma ideia sobre as paisagens que o poeta via e percebia? Explique.
2. De que maneiras o poeta estudou e aprendeu? E você, de que maneiras estuda e aprende?

Fonte: Lucci, Branco, Fugii (2018, p. 14).

Essas fontes de conhecimento apresentadas por esses autores podem aproximar o aluno da categoria paisagem, pois, por meio delas, ele pode obter informações, interpretar, confrontar, questionar sobre as paisagens abordadas por esses recursos e, assim, construir conhecimento.

Ressalta-se, ainda, que as atividades realizadas com a utilização de poemas e músicas possuem grande importância pedagógica, pois saem da rotina do livro didático e é proporcionado ao aluno condições de não só compreender as paisagens e (re)significá-las como permitem que o processo de aquisição de novos saberes ocorra de modo descontraído. Outro ponto a ser considerado é que essas atividades contribuem para que o aluno perceba que a paisagem está no seu dia a dia e que seu estudo tem significado e propicia a construção do conhecimento sobre o espaço geográfico.

Ao avaliar se a paisagem é discutida em todo o livro ou se é apenas um conteúdo específico de um só capítulo, foi possível verificar que ela não é abordada em todo o livro. Em Adas e Adas (2018), ela está presente na unidade 1, intitulada “Espaço, paisagem, lugar e território”, e, na unidade 4, com o título: “Os climas e a vegetação natural”. Dentro da unidade 1, a categoria paisagem aparece como conteúdo a ser estudado na sua área de abertura e no percurso 2, denominado de

“Paisagem geográfica”, e, na unidade 4, os autores do livro em análise trazem a paisagem no percurso 5, denominado “Terras: grandes paisagens vegetais naturais”.

No livro dos autores Silva e Ross (2018), a categoria paisagem aparece no tema 1, intitulado “Paisagens e lugares”. Essa primeira unidade desdobra-se em quatro capítulos: capítulo 1: “Paisagem em estudo”, capítulo 2: “Mudanças na paisagem e no lugar”, capítulo 3: “Paisagem e sociedade” e capítulo 4: “As cidades e a transformação das paisagens”.

Paula, Rama e Pinesso (2018) trazem a paisagem na unidade 1: “Compreender o espaço geográfico”. Na organização metodológica dessa unidade, a paisagem é discutida em três tópicos, a saber: “Paisagem”; “As paisagens se transformam” e “Permanências na paisagem”.

O livro *Geografia: território e sociedade,* dos autores Lucci, Branco e Fugii (2018), discute a categoria paisagem no primeiro capítulo da unidade 1, com o título “Paisagem”.

No livro *Araribá mais Geografia*, Dellore (2018) apresenta a paisagem no capítulo 1: “Paisagem, espaço e lugar”; no subtítulo do capítulo 2: “O trabalho, as atividades econômicas e as paisagens”; no capítulo 3, os organizadores trouxeram a discussão sobre categoria paisagem em uma atividade para reflexão; no capítulo 13: “O espaço rural e suas paisagens” e no capítulo 14: “O espaço urbano e suas paisagens”. E, por fim, a discussão sobre a paisagem está em uma atividade reflexiva no capítulo 18.

Em relação às análises feitas nesses livros didáticos, percebe-se que seus autores apresentam para o professor sugestões para planejar uma aula que possibilite aos alunos reflexões sobre a dinamicidade da paisagem, sua história e a sua relação com a sociedade, além de ser uma possibilidade de os alunos perceberem significado nos estudos sobre a paisagem e, a partir dessa percepção, entenderem sua importância para o mundo do qual ele faz parte e atua.

4.2 Análise da abordagem da paisagem nos livros didáticos em relação à Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

> *As obras disciplinares e interdisciplinares devem ter como eixo central o desenvolvimento das* ***competências gerais****, das* ***competências específicas de área*** *e das* ***competências específicas do componente curricular. Tais competências*** *deverão ser desenvolvidas por meio dos* ***objetos de conhecimento*** *e* ***habilidades****, constantes na Base Nacional Comum Curricular - BNCC. As obras devem zelar, particularmente, pela presença e pela forma de abordagem dos objetos de conhecimento alinhados às habilidades de cada componente curricular ali presentes.* (BRASIL, 2018b, p. 42, grifo do autor)

A epígrafe faz parte do edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas e literárias para o Programa Nacional do Livro Didático e do Material Didático — PNLD 2020. Nesse edital, estão todos os critérios eliminatórios para a escolha das obras que são remetidas aos alunos e professores da etapa final do Ensino Fundamental das escolas estaduais, municipais e federais. Esse trecho ajuda na reflexão sobre os parâmetros que os autores dos livros didáticos e as editoras seguiram para a elaboração e/ou adaptação de suas obras, de forma que tenham condições de serem escolhidos para fazer parte das obras didáticas do PNLD de 2020.

Outra reflexão que podemos fazer em relação à epígrafe em discussão é o papel da BNCC como mecanismo regulador e controlador do livro didático. O professor aposentado da Faculdade de Educação da Unicamp, Luiz Carlos de Freitas, em uma publicação no seu blog no ano de 2017, explica que essa condição reflete na prática pedagógica na sala de aula, visto que o livro didático é um recurso pedagógico utilizado por muitos professores, ou seja, "*é o material didático que vai pautar a atuação do professor em sala de aula*, obrigando-o a enquadrar-se nos ditames da BNCC." (FREITAS, 2017, s.p., grifo do autor).

Ao referir-se à prática pedagógica do professor em sala de aula, aos olhos da BNCC, Castellar (2018, p. 84) argumenta que as diretrizes pedagógicas presentes no documento "estimula[m] o professor a organizar suas ações de sala de aula, um espaço privilegiado para o exercício cotidiano do pensamento espacial."

Assim, ao pensar na sua prática pedagógica, o professor precisa ter autonomia em relação ao livro didático, podendo fazer as adequações que julgar necessárias, como reorganização, inclusão e exclusão de conteúdos pertinentes ou não, seguir outras estratégias de ensino, além das propostas feitas pelos autores do livro didático.

Isso porque as práticas educativas do professor na sala de aula não devem ficar engessadas ao livro didático, independentemente de ele estar ou não em consonância com a BNCC.

Antes de iniciar as discussões sobre a abordagem da paisagem no livro didático em relação a Base, apresenta-se o olhar dos autores desses livros para se entender quais são as diretrizes e referências curriculares que eles utilizaram como base para elaborarem suas obras didáticas.

Adas e Adas (2018, p. XI) trazem que a coleção de livros que eles elaboraram "baseou-se no referencial curricular e nos fundamentos pedagógicos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)". Para Silva e Ross (2018, p. XXVII), "cada volume da coleção tomou como diretriz as unidades temáticas, os objetos de conhecimento, as habilidades e as competências reunidas na BNCC para o componente curricular de Geografia [...]". Já os autores Paula, Rama e Pinesso (2018, p. V) dizem que suas obras didáticas têm uma relação com a BNCC, "bem como as competências e habilidades apontadas nesse documento".

No livro didático dos autores Lucci, Branco e Fugii (2018, p. XIX), há o apontamento de que seus "conteúdos, assim como seus objetivos, são abordados considerando também as habilidades e competências a serem desenvolvidas, de acordo com a BNCC". Dellore (2018), ao apresentar a obra, declara que seguiu as "Unidades Temáticas, Objetos de Conhecimento e Habilidades previstos na BNCC para cada um dos anos finais do Ensino Fundamental (2018, p. XVI)." E, por fim, Torrezani (2018, p. XVI) informa que o livro didático de sua autoria "apresenta recursos que propiciam o desenvolvimento de objetos de conhecimento e habilidades em consonância com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)."

Diante dessas reflexões, é possível constatar a presença da abordagem da paisagem nos livros didáticos do 6º ano em relação à BNCC, o que nos leva à próxima etapa, referente às análises realizadas sobre os livros.

Assim sendo, as análises a seguir têm o objetivo de explicitar o modo como os livros didáticos desenvolvem a temática paisagem, considerando os arranjos articulados no quadro 2, no subtítulo 2.3 desta pesquisa.

Para um melhor entendimento, dividiu-se essa análise em dois momentos. O primeiro analisou a paisagem nos livros didáticos a partir da unidade temática *O Sujeito e seu lugar no mundo*, em que o objeto de conhecimento é a *Identidade sociocultural* e as habilidades são: *(EF06GE01) comparar modificações das*

paisagens nos lugares de vivência e os usos desses lugares em diferentes tempos e (EF06GE02) analisar as modificações de paisagens por diferentes tipos de sociedade, com destaque para os povos originários.

O segundo momento analisou a paisagem tratada nos livros didáticos a partir da unidade temática *Mundo do trabalho*, cujo objeto de conhecimento é a *Transformação das paisagens naturais e antrópicas,* com as seguintes habilidades: *(EF06GE06) identificar as características das paisagens transformadas pelo trabalho humano a partir do desenvolvimento da agropecuária e do processo de industrialização e (EF06GE07) explicar as mudanças na interação humana com a natureza a partir do surgimento das cidades.*

Referente ao primeiro momento, ao abordar sobre a paisagem, os autores Adas e Adas (2018), no livro *Expedições Geográficas,* apresentam, na unidade 1 – *Espaço, paisagem, lugar e território*, que o processo de construção do espaço geográfico, por meio da atividade humana em sua relação com o meio, proporciona transformações nas paisagens, nos lugares de vivência e no espaço no decorrer da história, além de mostrar a relação dos povos originários com o meio em que vivem.

Para os autores, esses povos dão um valor especial à natureza, por esta ser considerada uma fonte de vida, portanto, realizam pouca intervenção na natureza, preservando a paisagem. Eles “usam os recursos da natureza apenas para obter os meios de sobrevivência, por meio da caça, pesca, plantio de roça rotativas, extração de produtos vegetais etc.” (ADAS; ADAS, 2018, p. 21).

Assim, para que o aluno relacione o estudo sobre a transformação das paisagens com o seu lugar de vivência, os autores do livro em análise propõem que ele faça a identificação das transformações acometidas ao longo do tempo no município que mora e descreva se há evidências de degradação ou desigualdade social na paisagem.

Estas reflexões na sala de aula possibilita o professor despertar no aluno, conforme Callai (2005, p. 234) “[...] 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.” Esse conhecimento de ler o espaço, através da paisagem, possibilita o desenvolvimento da habilidade (EF06GE01) trazida pela BNCC. Isto significa que o aluno terá condições de comparar as mudanças das paisagens o local em que ele vive em diferentes tempos.

Para suscitar um entendimento mais profícuo sobre as modificações das paisagens pelos povos originários, os autores propõem, também, que o aluno aponte as diferenças que ele percebe ao confrontar quatro imagens (figura 17): uma que mostra a paisagem de uma comunidade indígena; a segunda refere-se à paisagem de um lixão a céu aberto; outra que apresenta a desigualdade socioespacial e a separação entre as classes sociais e, por fim, a que expressa a favela desprovida de serviços essenciais.

Figura 17 – Diferentes paisagens e suas transformações

Legenda: a primeira imagem, maior, refere-se à Aldeia Yawalapiti, em Querência (MT), abaixo e à esquerda, temos o Lixão na cidade de Paulo Afonso (BA), no centro (A) a Favela Paraisópolis, em São Paulo (SP) e à direita (B) a referida favela, destituída de serviços básicos.
Fonte: Adas e Adas (2018, p. 19-21).

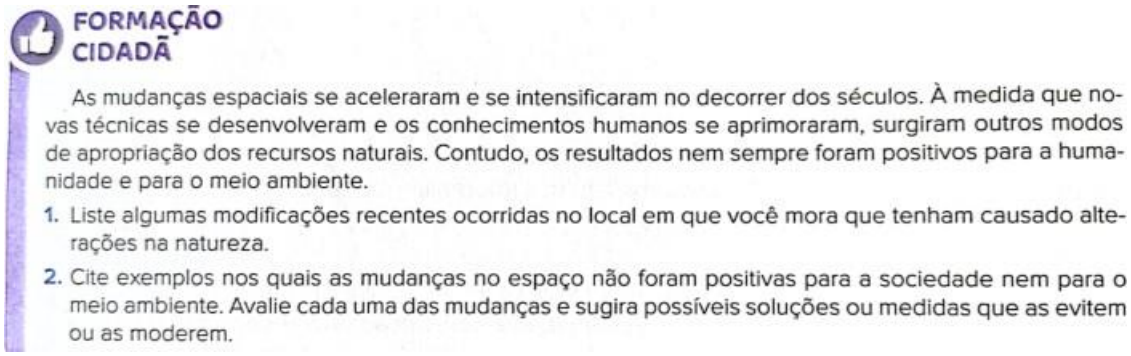
Oportunizar essas discussões na sala de aula possibilita que o aluno identifique nas paisagens elementos que mostram a sua preservação em uma determinada localidade, por exemplo, as comunidades indígenas, bem como realize a contraposição com a degradação ambiental e a desigualdade social vivenciadas em outros espaços. Sendo assim, consubstanciado nos dizeres de Callai (2000, p. 97), “o lugar mostra através da paisagem a história da população que ali vive, os recursos

naturais de que dispõe e a forma como se utiliza tais recursos.” Continuando com as reflexões desta autora, ela diz que as “[...] formas que compõem a paisagem são resultados do tipo de vida que os homens vivem, considerando a história e as condições do momento.” (CALLAI, 2013, p. 44).

Silva e Ross (2018), ao trazerem em seu livro *Tempo de Geografia* a discussão sobre paisagem, indicam, no tema 1: *Paisagens e lugares*, além da leitura dos textos inerentes ao assunto, a observação e a interpretação de paisagens para que os alunos possam compreender a diversidade existente. Remetem, por meio de atividades, que a observação se estenda aos lugares de vivência, de modo que os estudantes possam analisar as transformações ocorridas na paisagem local.

Para proporcionar uma melhor compreensão sobre as modificações ocorridas na paisagem local, Silva e Ross (2018) trazem uma atividade de pesquisa para os alunos observarem e listarem as mudanças ocorridas nas paisagens dos lugares de vivência e, posteriormente, analisarem se as alterações percebidas foram positivas para a humanidade e para o meio ambiente (Figura 18).

Figura 18 – Atividade de pesquisa



FORMAÇÃO CIDADÃ

As mudanças espaciais se aceleraram e se intensificaram no decorrer dos séculos. À medida que novas técnicas se desenvolveram e os conhecimentos humanos se aprimoraram, surgiram outros modos de apropriação dos recursos naturais. Contudo, os resultados nem sempre foram positivos para a humanidade e para o meio ambiente.

1. Liste algumas modificações recentes ocorridas no local em que você mora que tenham causado alterações na natureza.
2. Cite exemplos nos quais as mudanças no espaço não foram positivas para a sociedade nem para o meio ambiente. Avalie cada uma das mudanças e sugira possíveis soluções ou medidas que as evitem ou as moderem.

Fonte: Silva e Ross (2018, p. 18).

Essa atividade, conforme os autores, possibilita aos alunos: aguçarem suas habilidades reflexivas e de investigação crítica; construírem argumentos com base nas informações pesquisadas; defenderem seu ponto de vista; discutirem soluções para os problemas detectados e proporem ações que promovam a consciência socioambiental.

Além do conhecimento descrito acima, a atividade possibilita desenvolver as competências específicas 1, 2, 6 e 7 do componente curricular de Geografia, descritas no quadro 1 do item 2.3 - *A Geografia na Base Nacional Comum Curricular (BNCC),* deste trabalho.

Referindo-se às modificações das paisagens pelos povos originários, os autores Silva e Ross (2018) expõem as maneiras que esses povos se relacionam com a natureza, transformando a paisagem. “As transformações realizadas pelos povos originários mantiveram paisagens com significativa presença da fauna e flora local.” (SILVA; ROSS, 2018, p. 25). Para tanto, esses autores sugerem que os alunos pesquisem e identifiquem práticas, representação, expressão, conhecimento ou técnica utilizados pelos povos indígenas.

No livro didático *Geografia espaço e interação*, na unidade 1 – *Compreender o espaço geográfico*, os autores Paula, Rama e Pinesso (2018) reconhecem a importância da Geografia, das categorias geográficas e, em especial, da paisagem para a compreensão do mundo em que vivemos. Sob a ótica deles, entender como as paisagens se modificam e como essas modificações se associam com a vida das pessoas e a natureza dá condições para compreender se essas transformações são benéficas ou não para a sociedade.

Nessa unidade, os autores trazem uma atividade de pesquisa aos alunos com as seguintes etapas: investigação das mudanças ocorridas nas construções antigas; observação dos dados obtidos no intento de constatar se elas foram restauradas ou reformadas; coleta de imagens antigas para analisar a ocorrência de mudança na paisagem e, ao final, após realizadas essas ações, a produção de um texto apresentando os resultados, que servirá de base para a construção de um painel.

Oportunizar um exercício de pesquisa dessa importância na sala de aula é proporcionar aos alunos a compreensão de que a paisagem precisa “[...] ser vista como a herança de processos antigos de atuação de tempos passados e modificada por processos de atuação recente; ela nunca é igual em sim mesma, pois vai sendo modificada pela ação dos homens e por força da natureza.” (CALLAI, 2013, p. 38).

Uma observação que se faz sobre esse livro é o número reduzido de sugestões trazidas pelos autores a serem discutidas com os alunos sobre a transformação da paisagem em seus lugares de vivências. Há uma ênfase nas discussões sobre as modificações das paisagens de outros locais. Para suprir essa lacuna, entra a ação do professor em trazer para a sala de aula elementos da paisagem local para discutir com os alunos.

Na unidade 3 – *Produzir o espaço geográfico*, parte do arranjo apresentado no quadro 2 está presente no tópico *Povos originários e transformação do espaço*. Os autores abordam que os povos originários se servem dos recursos naturais para

assegurar a sobrevivência, modificando a paisagem com consequências menos desastrosas para o meio ambiente (PAULA; RAMA; PINESSO, 2018).

Uma atividade que os autores trazem no livro é a produção de um croqui da aldeia indígena Kamaiurá. Nesse croqui, os alunos devem destacar os elementos da paisagem. Para diferenciar esses elementos, os alunos terão que usar as formas, as cores e os símbolos (PAULA; RAMA; PINESSO, 2018, p. 87).

Já Lucci, Branco e Fugii (2018), no livro *Geografia: território e sociedade*, na unidade 1 – *As paisagens e o espaço geográfico,* ao abordarem sobre a paisagem na perspectiva da descrição do quadro 2, eles trazem que as mudanças nas paisagens ocorrem por intervenções do homem, “seja na alteração ou retirada de elementos existentes, na construção de novos elementos ou até mesmo no uso que se faz dos espaços ou das construções.” (LUCCI; BRANCO, FUGII, 2018, p. 20).

Os autores sugerem, por meio das atividades, que se discuta essas transformações no local de vivência do aluno. Uma das atividades propostas é uma pesquisa para os alunos fazerem com familiares e vizinhos sobre as modificações que eles lembram de ter ocorrido nas paisagens do seu município. A partir das informações obtidas, propõe-se a escrita de um texto, o qual será compartilhado com os colegas em sala de aula.

A atividade sugerida acima, nos leva a refletir sobre a “[...] 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). Este modelo de exercício, proporciona aos alunos, situações de aprendizagens e possibilita o desenvolvimento da habilidade (EF06GE01), retratada no quadro 2 deste texto.

Ao apresentar a transformação da paisagem por diferentes tipos de sociedade, Lucci, Branco e Fugii (2018) trazem, em seu livro, duas imagens (figura 19): uma da cidade de Machu Picchu, no Peru, e a outra refere-se à vista de uma parte da cidade de Vila Velha e de Vitória no Espírito Santo.

Figura 19 – Transformação da paisagem por diferentes tipos de sociedade

Legenda: Na primeira imagem (A), está a cidade de Machu Picchu, no Peru. A segunda imagem (B), refere-se à cidade de Vila Velha, no primeiro plano, e, ao fundo, a cidade de Vitória, ambas no estado do Espírito Santo (ES).

Fonte: Lucci, Branco e Fugii (2018, p. 10-11).

Essa forma de abordagem possibilita ao aluno fazer análises confrontando os aspectos da paisagem das duas imagens para observar as características diferentes das construções presentes na cidade de Machu Picchu em relação às cidades de Vila Velha e Vitória. Para Cavalcanti, (2012)

> A observação é uma atividade seletiva, pois depende de requisitos do observador. [...] Trata-se de uma habilidade que pode ser desenvolvida na escola, e particularmente na Geografia, que tem nas formas espaciais (paisagem) um primeiro nível de análise do próprio espaço. É importante, para que essa habilidade seja desenvolvida, que o aluno possa descrever aquilo que observa (que pode ser nos momentos de sala de aula, após uma atividade de observação), possa ouvir o que os outros observam – e que possam juntos questionar o que viram na paisagem e o que não viram ou o que só alguns não viram – e que possa enfim refletir sobre o que foi individual e coletivamente observado. (CAVALCANTI, 2012, p. 182).

É também uma oportunidade para o professor suscitar aos alunos algumas reflexões sobre as paisagens refletidas nos tipos de construções e nas sociedades que estruturaram essas edificações e da mesma forma, dar condições para o desenvolvimento da habilidade (EF06GE02), especificada no quadro 2 desta dissertação. Para isso, é necessário que o professor propicie um envolvimento efetivo com a atividade e que essa seja remetida para a problematização da realidade observada (Cavalcanti, 2012).

Dellore (2018) no livro *Araribá mais Geografia*, na unidade 1 – *A Geografia e a compreensão do mundo*, traz para discussão o conceito geográfico de paisagem apontando os elementos que dão origem às mais diversas paisagens e os processos de modificação presentes nelas. Para esse autor, as paisagens não são estáticas, uma vez que estão em constante modificação pela ação natural e antrópica, e complementam que “nas paisagens ficam registrados a história e o modo de vida das sociedades que viveram em determinados locais.” (DELLORE, 2018, p. 15).

Nesse livro didático, os autores não apresentam atividades ou propostas de discussão para os professores trabalharem as modificações das paisagens nos lugares de vivência dos alunos. As discussões são baseadas em imagens, fatos de outros locais e não sugerem correlação, mesmo em forma de indagações, com os lugares nos quais os alunos vivem.

Ainda não há no livro nenhuma reflexão sobre as modificações das paisagens por diferentes tipos de sociedade, sobretudo dos povos originários.

Torrezani (2018, p. 26) discute, no capítulo 1: *Lugares e paisagens,* do livro didático *Vontade de saber Geografia,* que “as paisagens estão em constante transformação, que ocorre em períodos diversos e com diferentes durações.” Ressalta ainda que essas modificações podem ocorrer pela ação do homem ou pela ação da natureza.

Para um melhor entendimento sobre a mudança na paisagem do local de vivência do aluno, a autora desse livro propõe que o professor organize uma visita ao museu da cidade para os alunos pesquisarem os acervos de fotografias históricas, com o objetivo de observar como era a paisagem da sua cidade e confrontar com a paisagem atual (TORREZANI, 2018). Ao retornar à sala de aula, o professor deverá instigar o debate sobre as mudanças que ocorreram nas paisagens e propor uma produção de texto sobre o resultado da visita.

Possibilitar a discussão sobre a dinâmica da transformação da paisagem do local de vivência faz com que o aluno compreenda que o espaço geográfico vem se transformando ao longo do tempo, reforçando nele a construção das habilidades descritas no quadro 2, em consonância, também, com a unidade temática e o objeto de conhecimento expostos nesse mesmo quadro.

As abordagens dos livros didáticos apresentadas nesta pesquisa mostram que essas obras contemplam as orientações da BNCC. Os textos compreendem conteúdos e atividades que possibilitam ao aluno entender a paisagem dos lugares

onde vive e a ligação entre a sociedade e a natureza. Além disso, disponibilizam informações para a compreensão de que há diferentes modos de vida que se relacionam com a paisagem de forma mais harmoniosa, demonstrando, por meio dos conteúdos, que é imprescindível reconhecer e respeitar a diversidade étnica e cultural, bem como buscar um convívio mais harmônico com a natureza.

Mesmo os livros didáticos abordando a relação entre os povos originários com a paisagem, percebe-se que essas discussões correspondem a pouquíssimas páginas, não dando a essa temática uma extensão maior no decorrer das abordagens geográficas. Diante disso, cabe ao professor trazer para a sala de aula uma discussão mais aprofundada sobre esses povos, mostrando sua importância para a história do país.

Nesse segundo momento da análise da abordagem da paisagem nos livros didáticos em relação à BNCC, verificou-se que, ao discutirem sobre a mudança na paisagem natural e antrópica, Adas e Adas (2018), no livro *Expedições Geográficas*, na unidade 7 – *Agropecuária*, definem a atividade agropecuária como um trabalho humano, pois toma posse das condições naturais e as modifica por meio dos objetos técnicos, transformando, com isso, as paisagens ao longo do tempo.

Além do setor agropecuário, como um dos aportes para a modificação da paisagem, esses autores relacionam ainda o processo de industrialização às transformações ambientais. Apontam o setor industrial como um agente de desmatamento, poluidor dos solos e das águas e gerador da poluição sonora. Ainda reforçam que a intensificação da exploração dos recursos naturais pelo setor industrial se dá pela necessidade cada vez maior de matérias-primas minerais e vegetais para abastecer as indústrias.

Como indicação de atividade, os autores propõem que o aluno escolha um produto que ele consome ou utiliza no dia a dia e procure “ver” nele a natureza e o trabalho humano. Após esse exercício de escolha e análise, ele fará a socialização na sala de aula. Além disso, solicitam que o aluno pesquise se, na localidade em que ele vive, há impacto ambiental provocado pela atividade industrial.

Ao trazer estas reflexões e esta proposta de atividade, os autores Adas e Adas (2018), contribuem para que o aluno possa desenvolver a habilidade (EF06GE06), apontadas nas abordagens da BNCC e também retratada no quadro 2 deste texto. Isto significa, que o aluno terá condições de identificar as características das

paisagens transformadas pelo trabalho humano a partir do desenvolvimento da agropecuária e do processo de industrialização.

Ao expor sobre a alteração das relações humanas com a natureza a partir do aparecimento das cidades, Adas e Adas (2018) discorrem que a vertiginosa urbanização trouxe, como consequência, a apropriação desordenada no espaço urbano, como a formação de bairros sem infraestrutura urbana necessária, além do aumento de habitações precárias, sobretudo, em países nos quais a maioria dos seus habitantes se encontra em situação de pobreza. Para consolidar os dizeres acima, Callai (2013), expõe que a paisagem da cidade revela deste modo os processos que foram ocorrendo e de que modo as pessoas que ali vivem foram se organizando no sentido de produzir as suas vidas e construir o seu espaço.

Silva e Ross (2018), no livro *Tempo de Geografia*, no tema 2: *Espaço e sociedade,* ao discutirem sobre a paisagem transformada pelo trabalho do homem, apresentam o extrativismo, a agropecuária e a industrialização como setores importantes para a modificação da natureza e o desenvolvimento econômico do Brasil.

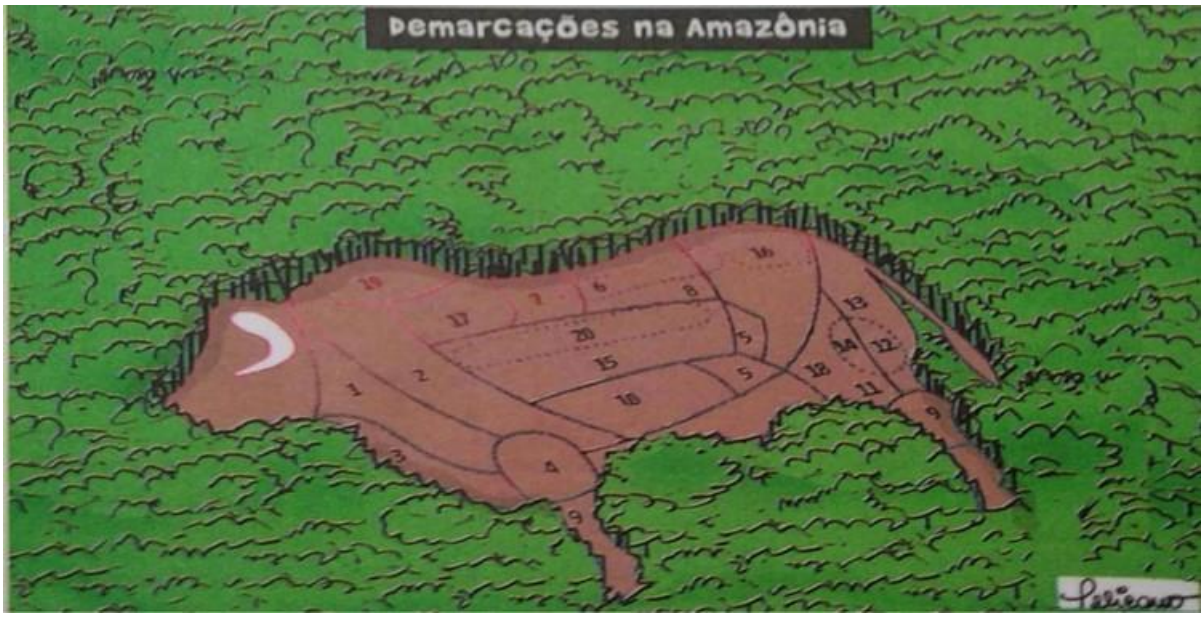
Para eles, o extrativismo e a agropecuária provocam as transformações nas paisagens naturais causando “danos significativos ao funcionamento dos **ecossistemas** locais e regionais.” (SILVA; ROSS, 2018, p. 54, grifo dos autores). Citam, como exemplo, o intemperismo, a erosão, o solo pobre em nutrientes e minerais, instabilidade dos índices de chuva e redução da biodiversidade.

Referindo-se ao processo de industrialização, eles mencionam que essa atividade acentua a exploração dos recursos naturais, causando consequências ambientais catastróficas, como o desmatamento e a poluição do solo, do ar e das águas. Além das questões mencionadas acima, esses autores trazem que, com o aumento das indústrias, houve também o crescimento sucessivo das cidades e, consequentemente, a concentração de pessoas nos espaços urbanos.

Como resultado, a paisagem foi transformada: “muitas áreas foram desmatadas e os vales de rios foram intensamente ocupados, com novas edificações, ruas, estações, ferrovias.” (SILVA; ROSS, 2018, p. 60).

Uma atividade que os autores apresentam para o aluno reconhecer as características das paisagens transformadas pela atividade humana, por meio da pecuária, é a interpretação da charge abaixo:

Figura 20 – A atividade pecuária demarcando as terras da Amazônia



Legenda: Charge representando a demarcação das terras da Amazônia por meio da pecuária.
Fonte: Silva e Ross (2018, p. 56).

Na interpretação dessa charge, o aluno terá que confrontar o problema ambiental, mais especificamente o desmatamento, com a criação de pastagens para o desenvolvimento da pecuária na Amazônia (SILVA; ROSS, 2018).

Em relação à transformação da paisagem a partir do processo industrial, os autores sugerem aos alunos que assistam a um vídeo sobre o ciclo do petróleo — uma produção do Instituto Akatu Mirim. Segundo Silva e Ross (2018), esse vídeo aborda a história da formação do petróleo até a forma da sua extração. Mostra também a diversidade de utilização dessa matéria-prima no dia a dia das pessoas, tentando advertir e sensibilizar sobre o impacto que o petróleo causa se empregado de forma indiscriminada e irresponsável.

Para Paula, Rama e Pinesso (2018), no livro *Geografia espaço e interação*, na unidade 3 – *Produzir o espaço geográfico,* as transformações das paisagens acontecem, na sua grande maioria, pela ação antrópica. A “grande parte dos produtos industrializados, das construções, da energia e dos combustíveis que consumimos ou utilizamos no dia a dia têm origem nos elementos encontrados na natureza: os **recursos naturais**.” (PAULA; RAMA; PINESSO, 2018, p. 71, grifo dos autores).

Como proposta de atividade para os alunos desenvolverem durante a discussão dessa temática, os autores propõem que os alunos se organizem em grupo para identificarem a utilização da água e do solo na comunidade ou no município em que eles moram. Após a identificação, eles devem analisar se esses usos contribuem

com a degradação e, em seguida, pesquisarem o que é feito para impedi-la ou limitá-la. Na sequência, os alunos devem propor ações ao Governo, empresas e moradores para impedir ou limitar a degradação desses recursos. Por fim, eles terão que apresentar suas propostas aos colegas da turma.

Outra modificação na paisagem apresentada por Paula, Rama e Pinesso (2018) refere-se à prática da atividade agrícola. Esses autores afirmam que o relevo é um fator importante para a atividade agrícola e, quando esse terreno é irregular e com grande inclinação, fazem-se necessárias técnicas de terraceamento de modo a evitar o escoamento acelerado da água nas encostas, favorecendo a plantação (PAULA; RAMA; PINESSO, 2018).

Ainda sobre as transformações das paisagens em relação à interação humana com a natureza a partir do surgimento das cidades, os autores trazem que essas localidades propiciam, para uma grande maioria de pessoas, o acesso desigual aos serviços e equipamentos, além dos “graves problemas ambientais, como poluição das águas e do ar, a contaminação dos solos, entre outros.” (PAULA; RAMA; PINESSO, 2018, p. 81).

Para abordar com mais ênfase essa temática, os autores Paula, Rama e Pinesso (2018) apresentam uma atividade que consiste na observação pelos alunos de duas imagens. Uma mostrando moradias precárias com esgoto a céu aberto em São Paulo e a outra, a poluição do ar em Beijing, na China. Após os alunos analisarem as imagens, eles deverão responder se os problemas observados ocorrem na cidade onde eles vivem.

As reflexões sobre a transformação da paisagem pelo trabalho do homem, destacando a agropecuária e a industrialização, trazidas nestes dois últimos livros aqui retratados, os seus autores, Silva e Ross (2018) e Paula, Rama e Pinesso (2018), trazem a possibilidade do professor discutir com os alunos as causas e consequências de tais transformações para o ser humano e para o meio ambiente. Se elas ocorrem no seu lugar de vivência ou em espaços mais distantes. Na concepção de Callai (2005), é a partir de circunstâncias como estas que precisam ser feitas a leitura, a representação, e que deve ser induzida a curiosidade do aluno para progredir na investigação e entender o que ocorre. Isto significa que é preciso possibilitar ao aluno condições de “[...] compreender o mundo da vida, entender as dinâmicas sociais [...]” (CALLAI, 2005, p. 234)

As modificações das paisagens, ocasionadas pela atividade agropecuária e pelo processo de industrialização, são apresentadas por Lucci, Branco e Fugii (2018) no livro *Geografia: território e sociedade*, na unidade 6 – *Recursos naturais, trabalho e atividades econômicas*, como resultado das práticas desordenadas dessas atividades. Para esses autores, o crescimento da fronteira agropecuária no Brasil tem contribuído para o desmatamento de grandes áreas florestais e do cerrado e, com isso, “vem provocando significativas alterações nas paisagens.” (LUCCI; BRANCO; FUGII, 2018, p. 213).

Uma atividade apresentada pelos autores desse livro é a análise das imagens a seguir (Figura 21).

Figura 21 – Plantação de soja e área de pastagem

Legenda: à esquerda imagem de uma plantação de soja em área desmatada, na região de Belterra (PA) e à esquerda, imagem do desflorestamento realizado para a formação de pastagens, em Sangradouro (MT).

Fonte: Lucci, Branco e Fugii (2018, p. 213).

Os alunos, após explorarem a imagem, terão que descrever algumas alterações que eles detectaram nela, levando em consideração que a prática da criação de gado bovino e da plantação de soja tem contribuído com o desmatamento de grandes áreas de floresta e de cerrado.

Estes mesmos autores trazem que as atividades agropecuárias e outras derivadas delas foram responsáveis por alterações significativas nas paisagens do território brasileiro.

Estas atividades e os apontamentos apresentadas pelos autores do livro em análise dão possibilidade dos alunos desenvolverem a habilidade (EF06GE06), contempladas na BNCC, apresentada no quadro 2 desta pesquisa.

Outro aspecto sobre a mudança da paisagem está relacionado à área urbana. Para esses autores, a origem e o desenvolvimento das cidades, principalmente depois da Revolução Industrial, “provocaram significativas mudanças na interação humana com a natureza, com maior exploração de recursos naturais e maiores níveis de degradação do meio ambiente.” (LUCCI; BRANCO; FUGII, 2018, p. 125).

Para que a discussão sobre a mudança da paisagem na cidade tenha uma melhor compreensão por parte dos alunos, os autores desse livro trazem como atividade a análise da charge do cartunista Arionauro (Figura 22). Os alunos terão que comentar a situação retratada na charge e discutir sobre a crítica que ela apresenta.

Figura 22 – Charge mostrando algumas reivindicações

Fonte: Lucci, Branco e Fugii (2018, p. 126).

Esse tipo de atividade dá ao professor condições de instigar o raciocínio geográfico nos alunos, ou seja, desenvolver o senso crítico para compreender a relação homem/natureza, tendo como base a ocupação humana e a produção do espaço, sendo uma oportunidade para o aluno ampliar o entendimento do mundo, da vida e do cotidiano. A compreensão do aluno nesta charge, deve ser a necessidade das pessoas reivindicarem, além de “mais educação”, “mais emprego”, “mais saúde”, devem exigir também “menos poluição”, entendendo que a natureza, é parte integrante, juntamente com o ser humano, do espaço.

Dellore (2018) no livro *Araribá mais Geografia*, ao discutir as mudanças na paisagem a partir do desenvolvimento da agropecuária, no capítulo 13 da unidade 7 que leva o nome *Espaço rural e suas paisagens,* apresenta o ambiente do campo como ponto central das discussões. Para ele, os homens modificaram essas paisagens com a intenção de aumentar a produção agrícola e ampliar a área para a

atividade voltada à pecuária e ao extrativismo, ou seja, nesse “tipo de paisagem, os elementos visíveis da natureza estão modificados pelos seres humanos [...]” (DELLORE, 2018, p. 164).

Na unidade 8, *Indústria, comércio e prestação de serviços*, esse autor dá sequência à discussão sobre a transformação da paisagem, agora com o foco na industrialização. Ele apresenta essa modificação em três estágios: no artesanato, na manufatura e na indústria, enfatizando que o homem “sempre transformou os recursos naturais em bens ou objetos para suprir suas necessidades diárias de sobrevivência.” (DELLORE, 2018, p. 214).

Para demonstrar sobre o trabalho humano na transformação das paisagens, esse autor apresenta, no capítulo 14 – *O espaço urbano e suas paisagens*, as paisagens transformadas por meio do desenvolvimento da urbanização. Para ele, “[...] as transformações das paisagens urbanas são intensas, com predomínio de elementos culturais como edifícios, casas, ruas, avenidas, praças e estabelecimentos comerciais.” (DELLORE, 2018, p. 178).

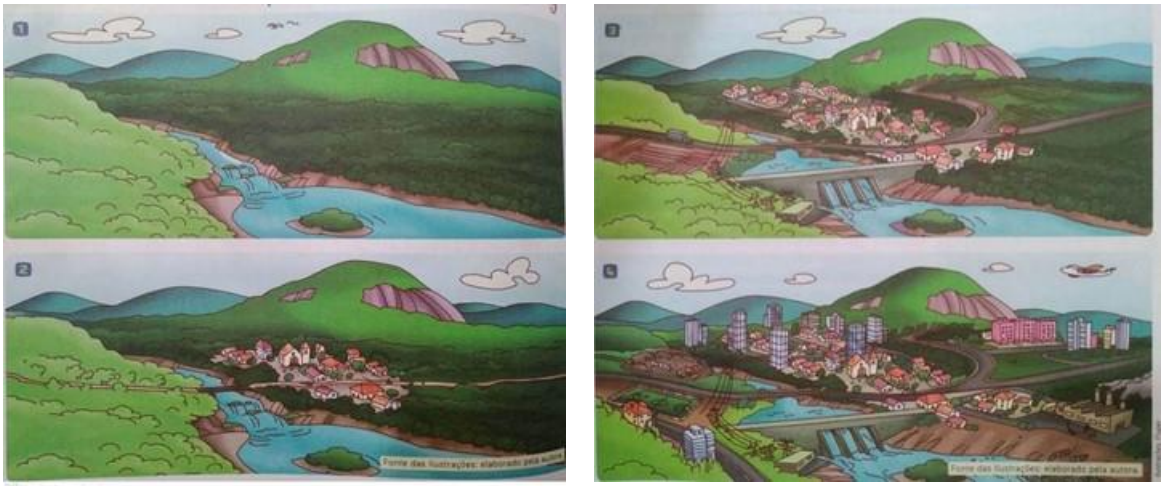
Nesse livro, há uma discussão sobre a mudança da paisagem ocasionada pelo acidente da Usina de Fukushima, no Japão. Essa devastação catastrófica no meio ambiente trouxe, como consequência, modificações na paisagem local. No espaço de uma antiga fábrica foi construída uma cidade sustentável, localizada na província de Kanagawa, no Japão. Para o autor do livro em análise, “depois de alguns anos, as paisagens devastadas pelo terremoto e pelo tsunami deram lugar ao processo intenso de reconstrução do país.” (DELLORE, 2018, p. 70).

A autora Torrezani (2018), ao abordar em seu livro *Vontade de saber Geografia*, no capítulo 7 – *A sociedade, as atividades econômicas e o espaço geográfico*, sobre a paisagem modificada pelo trabalho do ser humano, por meio da agropecuária, da industrialização e do surgimento das cidades, destaca que o homem vem transformando a paisagem mediante o seu conhecimento técnico. Para essa autora, à medida que o homem aumenta seu conhecimento e cria novas técnicas e instrumentos de trabalho, as modificações na paisagem são praticadas de formas diferentes, como as técnicas da construção civil e da criação de animais, a evolução da pecuária e as técnicas de plantio.

Para ilustrar melhor sobre a transformação da paisagem com o surgimento das cidades, a autora do livro em discussão apresenta uma sequência de quatro ilustrações que mostram essa modificação (TORREZANI, 2018). A autora propõe que

aluno e professor discutam a respeito das principais transformações que aconteceram na paisagem mostrada nestas imagens (figura 23).

Figura 23 – A mudança na paisagem com o surgimento das cidades



Fonte: Torrezani (2018, p. 194 e 195).

Os livros didáticos analisados trazem conteúdos e atividades que abordam sobre as transformações das paisagens naturais e antrópicas e a relação entre a natureza e a sociedade modificando a paisagem. Esta forma de abordagem está consubstanciada com o arranjo apresentado no quadro 2 dessa pesquisa.

Ao analisar a abordagem sobre a paisagem nos livros didáticos, a partir das informações do quadro 2, pode-se entender que o modo de apresentação desses conteúdos pelos autores constitui-se como um dos recursos que, juntamente com o fazer pedagógico do professor na sala de aula, suas metodologias e estratégias de ensino, podem levar o aluno a desenvolver as habilidades descritas no respectivo quadro.

Além dessas habilidades, os conteúdos dão condições para o professor trabalhar com seus alunos o desenvolvimento de algumas competências gerais da Educação Básica; outras específicas da área de Ciências Humanas para o Ensino Fundamental e diferentes competências específicas do componente curricular de Geografia.

Ainda é possível associar a abordagem da paisagem — apresentada nos livros didáticos — aos princípios do raciocínio geográfico apresentados pela BNCC, visto que a forma pela qual os autores apresentaram a paisagem, por meio de texto,

atividades reflexivas e imagens, estimulam os alunos a compreender a realidade e, assim, exercitar o pensamento espacial.

Diante disso, oportunizar o estudo da paisagem, do modo como foi apresentado pelos livros didáticos analisados, dá ao aluno do 6º ano do Ensino Fundamental noções de entendimento sobre a inter-relação entre o homem e a natureza em diferentes circunstâncias históricas e vem ao encontro do que apresenta a BNCC, ao referir a Geografia como uma disciplina escolar que dá “oportunidade para compreender o mundo em que vive, [...]” (BRASIL, 2018a, p. 359).

Enfim, os livros didáticos contemplam, de forma objetiva, a proposta da Base Nacional Comum Curricular em relação à abordagem da paisagem, pois os conteúdos referentes a essa categoria possibilitam aos alunos entender como a sociedade se relaciona com a natureza nos diferentes tempos históricos e o resultado dessa relação nos tempos atuais. Podemos dizer que esse processo de entendimento leva à compreensão do espaço geográfico por meio da paisagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa desenvolvida constitui-se em mais uma contribuição para as reflexões relacionadas ao ensino da Geografia, ao se propor a busca por verificar, apresentar e demonstrar como se dá a abordagem da categoria paisagem nos livros didáticos em relação a BNCC e neste percurso ressaltar a sua importância para o processo de construção do conhecimento do estudante.

A abordagem da paisagem foi escolhida como foco deste trabalho, por esta categoria se constituir, dentro da escala de análise, a que está mais próxima da realidade e do cotidiano do aluno do 6º ano e, em virtude do seu papel essencial sobre o espaço no qual todos os cidadãos estão inseridos, mostra-se também um cenário ideal para fomentar a discussão e praticar as habilidades e competências dos alunos e, com isso, construir saberes significativos à sua formação.

Neste sentido, a paisagem é um conjunto de elementos e fatores que envolvem o meio natural e que passa por constantes transformações, de forma que, a partir dos conhecimentos advindos dessa unidade temática, será possível ao aluno identificar, analisar e estabelecer relações e deduções sobre as principais características que integram a paisagem, fazendo com que o aluno desenvolva competências e habilidades quanto à espacialidade.

Verificou-se com a análise dos livros didáticos de Geografia do 6º ano do Ensino Fundamental, que integram o PNLD 2020–2023, distribuídos para as escolas estaduais de Educação Básica da cidade de Cáceres–MT, a existência de elementos que permitem trabalhar com abordagens a partir do contexto da paisagem, utilizando-se das inter-relações entre fatores do meio físico com os do meio social, fazendo com que o aluno reflita e atue no processo de construção de conhecimento, partindo de sua percepção enquanto indivíduo que faz parte da sociedade para a construção de novos saberes, trazendo significados de pertencimento e responsabilidade para com o meio em que se encontra inserido.

Essa constatação responde ao nosso questionamento inicial sobre os livros didáticos possuírem conteúdos capazes de viabilizar o processo de aquisição e construção de novos saberes pelos alunos no componente curricular de Geografia, a partir da abordagem da temática paisagem.

Foi possível constatar que os livros trazem em seu conteúdo elementos que permitem ao professor articular informações e levar o aluno a estabelecer relações

entre a paisagem estudada e o seu cotidiano, possibilitando que o processo de ensino e aprendizagem seja balizado na vivência desses indivíduos. Para tanto, os conteúdos e conceitos devem ser correlacionados pelo professor com o mundo do aluno, de forma que desperte nele o interesse pelos problemas e situações apresentados e, com isso, passe a questionar e buscar soluções, substanciando o seu conhecimento individualizado como a troca de saberes em um meio coletivo.

A análise das orientações que integram a BNCC, mostrou um alinhamento com o que se propôs nesta pesquisa, visto que a referida normativa, destaca a necessidade de se abordar de forma sistêmica, ou seja, a partir do cotidiano e realidade do aluno, as temáticas e conteúdos curriculares, buscando uma formação cidadã. Neste sentido, os livros didáticos, trazem elementos dentro da categoria escolhida para esta pesquisa — a paisagem —, permitindo não só a aplicação dos princípios constantes no documento oficial como a possibilidade de o docente conduzir a sua prática metodológica, por meio de um ensino pautado em situações reais e experiência de vida dos seus alunos.

Mesmo com esse alinhamento teórico, existe, ainda, um distanciamento entre o proposto e a prática escolar, no que diz respeito à questão quanto a necessidade de melhor atuação das políticas públicas na formação docente.

Assim, quando se destaca a abordagem da temática paisagem dentro do contexto educacional para a formação do aluno, restou comprovada a sua presença nos materiais didáticos e a sua relevância para o processo formativo, pois permite o desenvolvimento de habilidades e autonomia do estudante que é uma discussão presente na BNCC.

Desse modo, a abordagem da paisagem não só se apresenta como um recurso eficiente para o desenvolvimento da construção da espacialidade do indivíduo como também foi possível perceber, a partir da realização desta pesquisa, que as abordagens que apresentam o conteúdo a partir da realidade e vivência dos alunos, é o melhor caminho para atingir o objetivo essencial da educação na formação de um cidadão crítico e atuante nos processos de transformação do meio em que está inserido.

REFERÊNCIAS

ADAS, M.; ADAS, S. **Expedições Geográficas:** manual do professor. 6º ano: ensino fundamental, anos finais. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2018.

ALVES, A. J. **A revisão da bibliografia em teses e dissertações:** meus tipos inesquecíveis – o retorno. A bússola do escrever. São Paulo: Cortez Editora, 2012.

AZAMBUJA, L. D. de. O ensino de Geografia na BNCC: os percursos didáticos, das habilidades às competências.14º Encontro Nacional de Práticas de Ensino em Geografia. **Anais...** Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP, 2019. Disponível em: https://ocs.ige.unicamp.br/ ojs/anais14enpeg/article/download/ 3185/3048/. Acesso em: 13 mar. 2019.

BALL, S. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. **Currículo sem Fronteiras***,* n. 2, v. 6, p.10-32, 2006.

BERTRAND, G. Paisagem e geografia física global. Esboço metodológico. **RA´E GA**, Curitiba, Editora UFPR, n. 8, p. 141-152, 2004.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. 2. Geografia: Ensino de quinta a oitava série / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/ SEF, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br /seb/arquivos/pdf/geografia.pdf. Acesso em: 7 out. 2019.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental: Caracterização da Área de Geografia. Brasília: MEC/SEF, 2001. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro051.pdf. Acesso em: 7 out. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Ampliação do Ensino Fundamental para nove anos**: 3º relatório do programa / Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/relatorio_internet.pdf. Acesso em: 1 mai. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. PNLD 2017: **Geografia - Ensino Fundamental anos finais**/ Ministério da Educação - Secretária de Educação Básica - SEB - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Brasília: MEC/SEB, 2016. Disponível em: http://www.fnde.gov.br /phocadownload/programas/Livro_Didatico_PNLD/Guias/ PNLD_2017/pnld_2017_geografia.pdf. Acesso em: 27 jan. 2019.

BRASIL. Decreto n.º 9.099, de 18 de julho de 2017. **Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático**. Disponível em: https://www.fnde. gov.br/index.php/legislacoes/decretos/item/10941-decreto-n%C2%BA-9099. Acesso em: 7 out. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular:** educação é a base. 2018a. Disponível em: http://www.basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 18 jul. 2019.

BRASIL, Edital de Convocação n.° 01/2018b - CGPLI. **Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas e literárias para o Programa Nacional do Livro e do Material Didático PNLD 2020**. Disponível em: https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro/item/11555-edital-pnld-2020. Acesso em: 14 jun. 2020.

BRITTO, M. C.; FERREIRA, C. C. M. Paisagem e as diferentes abordagens geográficas. **Revista de Geografia**, Juiz de Fora, v. 1, n. 2, p. 1-10, 2011. Disponível em: https://periodicos.ufjf.br/index.php/geografia/article/view/17890/9197. Acesso em: 7 mar. 2020.

CALLAI, H. C. Estudar o lugar para compreender o mundo. In*:* CASTROGIOVANNI, A. C. (org). **Ensino de Geografia:** práticas e textualizações no cotidiano. Porto Alegre: Mediação, 2000. p. 72-112.

CALLAI, H. C. O estudo do lugar como possibilidade de construção da identidade e pertencimento. CONGRESO LUSO-AFRO-BRASILEIRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS, 8. Anais [...] Coimbra-PT, 2004, s./p. Disponível em: https://www.ces.uc.pt/lab2004/pdfs/HelenaCallai.pdf. Acesso em: 29 abr. 2020.

CALLAI, H. C. Aprendendo a ler o mundo: A Geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. **Cadernos do Cedes**, v. 25, n. 66. Campinas, SP, 2005. p. 227-247.

CALLAI, H. C. Estudar a paisagem para aprender Geografia. *In*: PEREIRA, M. G. (org.). **A opacidade del paisaje:** formas, imágenes y tempos educativos (A opacidade da paisagem: formas, imagens e tempo de ensino). Porto Alegre: Imprensa Livre, 2013. p. 37-56. Disponível em: https://www.academia.edu/31389527/La_opacidad_de_paisaje_Formas_im%C3%A1genes_y_tiempos_educati. Acesso em: 13 nov. 2020.

CAPEL, H. Filosofia e ciência na geografia contemporânea: uma introdução à geografia. In: VILLALOBOS, J. G. (org.). **Geografia Contemporânea:** Ciência e Filosofia, v. I. Maringá, PR: Massoni, 2007.

CASSIANO, C. C. de F. Mercado do Livro Didático no Brasil. *In***: I SEMINÁRIO BRASILEIRO SOBRE O LIVRO E HISTÓRIA EDITORIAL**. Rio de Janeiro-RJ: UFF, 2004. Disponível em: http://www.livroehistoriaeditorial.pro.br/pdf/celiacristinacassiano.pdf. Acesso em: 12 jan. 2020.

CASTELLAR, S. M. V. Educação Geográfica: A psicogenética e o conhecimento escolar. **Cadernos do Cedes**, v. 25, n. 66. Campinas, SP, 2005. p. 209-225.

CASTELLAR, S. M. V. A escola, a formação docente e o ensino das paisagens. *In*: PEREIRA, M. G. (org.). **A opacidade del paisaje:** formas, imágenes y tempos educativos (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_educati. Acesso em: 13 nov. 2020.

CASTELLAR, S. M. V. A BNCC e o ensino de Geografia. *In:* CINTRA, L. T.; CASTELLO, E.; FISCHETTI, B. (orgs.) **BNCC na prática**. São Paulo: FTD, 2018. Disponível em: https://conteudoaberto.ftd.com.br/2020/04/13/ebook-bncc-na-pratica-ensino-fundamental-anos-iniciais/. Acesso em: 19 jun. 2020.

CASTROGIOVANNI, A. C.; GOULART, L. B. A questão do livro didático em geografia: elementos para uma análise. *In*: CASTROGIOVANNI, A. C.; CALLAI, H. C.; SCHAFFER, N. O.; KAERCHER, N. A. (orgs.) **Geografia em sala de aula:** práticas e reflexões. 2. ed. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 1999. p. 113 a 133.

CAVALCANTI, L. de S. Apre(e)nder a paisagem geográfica: a experiência espacial e a formação do conceito no desenvolvimento das pessoas. In: PEREIRA, M. G. (org.). **A opacidade del paisaje:** formas, imágenes y tempos educativos (A opacidade da paisagem: formas, imagens e tempo de ensino). Porto Alegre: Imprensa Livre, 2013. p. 37-56. Disponível em: https://www.academia.edu/31389527/La_ opacidad_de_paisaje_Formas_im%C3%A1genes_y_tiempos_educati. Acesso em: 13 nov. 2020.

CAVALCANTI, L. de S. **O ensino de Geografia na escola**. Campinas, SP: Papirus, 2012.

CAVALCANTI, L. de S. **Geografia, escola e construção do conhecimento**. 16. ed. Campinas, SP: Papirus, 2010.

CAVALCANTI, L. de S. **A geografia escolar e a cidade:** ensaios sobre o ensino de Geografia para a vida urbana cotidiana. 3. ed. Campinas, SP: Papirus, 2008.

CHRISTOFOLETTI, A. As características da nova geografia. *In*: **Perspectivas da Geografia**. São Paulo: Difel, 1982. p.71-101.

CLAVAL, P. Contribuição francesa ao desenvolvimento da abordagem cultural na Geografia. *In*: CORRÊA, R. L.; ROSENDAHL, Z. (orgs.). **Introdução à Geografia Cultural**. 5. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011. p. 147-166.

COLAVITE, A. P.; PASSOS, M. M. dos. Reflexões sobre a análise da paisagem no GTP: da perspectiva sistêmica à cultural. **Anais** [...]. V SIMPGEO – Simpósio Paranaense de Pós-Graduação e Pesquisa em Geografia, estado da arte, tendências e desafios. Curitiba: UFPR, 2010.

COPATTI, C.; CALLAI, H. C. Tensões e intenções entre professor de Geografia e livro didático na prática docente. **ParaOnde!?,** Porto Alegre, v. 10, n. 1, p. 52-59, 2018. Edição Especial: XII ENANPEGE. Disponível em: http://seer.ufrgs.br/ paraonde. Acesso em: 7 ago. 2019.

CORRÊA, R. L. **Carl Sauer e Denis Cosgrove:** a paisagem e o passado. Espaço Aberto, PPGG - UFRJv. 4, n. 1, p.37- 46, 2014. Disponível em: https://revistas.ufrj. br/index.php/EspacoAberto/article/viewFile/2431/2077. Acesso em 17 de setembro de 2019.

CORRÊA, R. L. Espaço: um conceito-chave da Geografia. *In*: CASTRO, I. E. de; GOMES, P. C. da C.; CORRÊA, R. L. (Orgs.). **Geografia:** conceitos e temas*.* Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005. p. 15-47.

COSGROVE, D. A Geografia está em toda parte. *In*: CORRÊA, R. L. e ROSENDAHL, Z. (Orgs). **Paisagem, tempo e cultura**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 1998.

COUTO, M. A. C. Base Nacional Comum Curricular – BNCC. Componente curricular: Geografia. **Parecer Crítico**. 2016. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/Marcos_Antonio_Campos_Couto.pdf. Acesso em: 12 fev. 2020.

DAMIANI, A. L. O lugar e a produção do cotidiano. *In*: CARLOS, A. F. A. (org). **Novos caminhos da geografia**. São Paulo: Contexto, 2001.

DELLORE, C. B. (ed). **Araribá mais Geografia**. 6º ano: ensino fundamental, anos finais. Obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida pela Editora Moderna. São Paulo: Moderna, 2018.

DEMO, P. Pesquisa qualitativa: busca de equilíbrio entre forma e conteúdo. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, v. 6, n. 2, p. 89-104, Ribeiro Preto, SP, 1998. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/rlae/article/view/1296/1320. Acesso em:10 mai. 2019.

DIAS, E. F.; MAZETTO, F. A importância da paisagem na Geografia**. Sociedade e Território,** Natal-RN, v. 26, n. 1, p. 92 -106, jan.-jun./2014. Disponível em: file:///C:/Users/NELCIS~1/AppData/Local/Temp/4267-Texto%20do%20artigo-11847-1-10-20140108.pdf. Acesso em: 28 set. 2019.

FNDE. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Disponível em: https://www.fnde.gov.br/. Acesso em: 10 dez. 2020.

FNDE. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Disponível em: https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-dolivro/pnld/funcionamento. Acesso em: 20 mar. 2021.

FREITAS, L. C. de. **BNCC:** primeiros impactos nos materiais didáticos. Avaliação Educacional. Blog do Freitas. 2017. Disponível em: https://avaliacaoeducacional.com/2017/06/14/bncc-primeiros-impactos-nos-materiais-didaticos/. Acesso em: 16 jun. 2020.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. *In*: FAZENDA, Ivani. (Org**.**). **Metodologia da pesquisa educacional**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GABRELON, A. Aquisição e distribuição do livro didático como política de estado. X SEMINÁRIO NACIONAL DO HISTEDBR – **Anais** [...] Unicamp, 2016, p. 1-25. Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/eventos/histedbr2016/anais/pdf/853-2838-1-pb.pdf. Acesso em: 12 mai. 2020.

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

GIOMETTI, A. B. dos R.; PITTON, S. E. C.; ORTIGOZA, S. A. G. **Leitura do espaço geográfico através das categorias:** lugar, paisagem e território. Disponível em: https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/47175/1/u1_d22_v9_t02.pdf. Acesso em: 14 mar. 2019.

GIROTTO, E. D. Da Geografia da BNCC às geografias das escolas: tensões e resistências. *In*: CASSIO, F.; CATELLI Jr., R. (orgs.) **Educação é a Base?** 23 educadores discutem a BNCC. São Paulo: Ação Educativa, 2019. p. 195-204.

GUIMARÃES, I. V. Ensinar e aprender Geografia na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Ensino em Re-Vista**, Uberlândia, MG, v. 25, n. 3, 2018. Disponível em: http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/46456/24953. Acesso em: 12 jan. 2020.

HIRAO, H.; GOMES, M. de F. V. B.; PEREIRA, M. P. B. Paisagem: diferentes olhares sobre o espaço geográfico, **Revista Formação**, n. 13, 2006. Disponível em: https://revista.fct.unesp.br/index.php/formacao/article/view/838. Acesso em: 2 mai. 2021.

KIMURA, S. **Geografia no ensino básico:** questões e propostas. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

LAJOLO, M. Livro didático: um (quase) manual de usuário. **Revista Em Aberto**, Brasília-DF, 1996. Disponível em: http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2061/2030. Acesso em: 14 jul. 2019.

LIBÂNEO, J. C. **Didática:** Velhos e novos temas. Goiânia: Edição do autor, 2002. Disponível em: https://groups.google.com/g/guarda-livro/c/lVo4BlamhIA?pli=1. Acesso em: 19 mar. 2020.

LIMA, T. C. S.; MIOTO, R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Rev. Katál,** v. 10, n. especial, p. 37-45, Florianópolis, 2007.

LUCCI, E. A.; BRANCO, A. L.; FUGII, W. **Geografia:** território e sociedade: manual do professor. 6º ano: ensino fundamental, anos finais. São Paulo: Saraiva, 2018.

MACIEL, A. B. C.; LIMA, Z. M. C. O conceito de paisagem: diversidade de olhares. **Sociedade e Território**, Natal, v. 23, n. 2, p. 159-177, jul./dez. 2011. Disponível em: https://periodicos.ufrn.br/sociedadeeterritorio/article/view/3505. Acesso em: 7 abr. 2021.

MAXIMIANO, L. A. Considerações sobre o conceito de paisagem. **RA´E GA,** n. 8, p. 83-91, Curitiba: UFPR, 2004.

MEC. Ministério da Educação. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/31952. Acesso em: 20 mar. 2021.

MINAYO, M. C. de S. **Pesquisa Social:** teoria, método e criatividade. 21. ed. Petrópolis-RJ: Editora Vozes, 2002.

MINAYO, M. C. de S. e SANCHES, O. Quantitativo-Qualitativo: Oposição ou Complementaridade? **Cad. Saúde Públ.,** Rio de Janeiro, n. 9, v. 3, p. 239-262, jul.-set./1993. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/csp/v9n3/02.pdf. Acesso em: 17 mai. 2019.

MORAES, A. C. R. de. **Geografia:** pequena história crítica. 2. ed. São Paulo: Editora Annablume, 1994.

MOREIRA, R. **O pensamento geográfico brasileiro**, vol. 1: As matrizes clássicas originárias. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

OPOLSKI, C. A.; LEME, R. C. B. O método materialista histórico dialético e a relação com a diretriz curricular orientadora de Geografia do Paraná. **Geografia, Ensino & Pesquisa**, v. 20, n. 2, p. 103-111. 2016. ISSN: 2236-4994 DOI: 10.5902/22364994 18065. Disponível em: file:///C:/Users/Nelci/AppData/Local/Temp/18065-112775-1-PB-2.pdf. Acesso em: 10 abr. 2021.

PAULA, M. M.; RAMA, M. A. G.; PINESSO, D. C. C. **Geografia espaço & interação**: manual do professor. 6º ano: ensino fundamental, anos finais. São Paulo: FDT, 2018.

PEREIRA, C. M. R. B. Base Nacional Comum Curricular – BNCC – 3ª versão Ensino Fundamental – **Geografia**. leitura crítica. 2016. Disponível em: http://basenacional comum.mec.gov.br/images/relatorios-analitico s/ Parecer_9_GE_Carolina_ Machado_Rocha_Busch_Pereira.pdf. Acesso em: 12 fev. 2020.

PERONI, V. Política educacional e papel do Estado: no Brasil nos anos de 1990. São Paulo: Xamã, 2003.

PICHITELI, M. A., RODRIGUERO, C. R. B., LOPES, C. S. **A compreensão do conceito de paisagem pela criança de 7 a 11 anos:** Um estudo na abordagem piagetiana. 2015. Disponível em: http://www.eaic.uem.br/eaic2015/anais/artigos /669.pdf. Acesso em: 26 abr. 2021.

PIZZANI, L., SILVA, R. C. da; BELLO, S. F.; HAYASHI, M. C. P. I. A arte da pesquisa bibliográfica na busca do conhecimento. **RDBCI:** Revista Digital De Biblioteconomia E Ciência Da Informação. p. 53-66, 2012. Disponível em: https://doi.org/10.20396/rdbci.v10i1. Acesso em: 17 mai. 2019.

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

RELPH, E. As bases fenomenológicas da geografia. **Geografia,** v. 4, n. 7, p. 1-25, Rio Claro, SP, 1979.

RODRIGUEZ, J. M. M.; SILVA, E. V. da. A classificação das paisagens a partir de uma visão geossistêmica. **Mercator – Revista de Geografia da UFC**, Fortaleza, ano 1, n. 1, 2002. Disponível em: http://www.mercator.ufc.br/mercator/article/view/198. Acesso em: 8 mai. 2021.

SANTOS, R. J. COSTA, C. L. da. KINN, M. G. Ensino de Geografia e novas linguagens. *In:* **Coleção explorando o ensino**: Geografia. Brasília: MEC. v. 22, 2010. p. 43-58.

SANTOS, M. **A natureza do espaço.** Técnica e tempo. Razão e emoção. 4. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2017.

SANTOS, M. O retorno do território. *In*: **OSAL:** Observatório Social de América Latina. Año 6, n. 16, abril./2005. Buenos Aires: CLACSO, 2005. ISSN 1515-3282. Disponível em: http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/osal/osal16 /D16Santos.pdf. Acesso em: 27 ago. 2020.

SANTOS, M. **Metamorfoses do Espaço Habitado***.* São Paulo: Editora Hucitec, 1988.

SANTOS, M. **Espaço é Método**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

SANTOS, M. **Por uma Geografia Nova:** da crítica da Geografia a uma Geografia Crítica. 6. ed, São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2004.

SAQUET. M. A. O território: diferentes interpretações na literatura italiana. *In*: RIBAS, A. D.; SPÓSITO, E. S.; SAQUET, M. A. (orgs.) **Território e desenvolvimento:** diferentes abordagens. Francisco Beltrão, PR: Unioeste, 2004, p. 81-97.

SAUER, O. A morfologia da paisagem. *In*: CORRÊA, R. L.; ROZENDAHL, Z. (org.). **Paisagem tempo e cultura**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 1998. p. 12-74.

SCHIER, R. A. Trajetórias do conceito de paisagem na Geografia. **Ra´E GA,** n. 7, p.79-85, Curitiba-PR, 2003. Disponível em: https://revistas.ufpr.br/raega/ article/view/3353. Acesso em: 22 jun. 2019.

SILVA, A.; ROSS, J. **Tempo de Geografia**: manual do professor. 6º ano: ensino fundamental, anos finais. 4. ed. São Paulo: Editora do Brasil, 2018.

SOUZA, K. R.; KERBAUY, M. T. M. Abordagem quanti-qualitativa: superação da dicotomia quantitativa-qualitativa na pesquisa em educação. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v.31, n. 61, p. 21-44, jan/abr. 2017. Disponível em http://www.seer. ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/29099. Acesso em: 28 set. 2019.

SOUZA, M. J. L. O território: sobre espaço e poder, autonomia e desenvolvimento. *In*: CASTRO, I. E.; GOMES, P. C. da C.; CORRÊA, R. L. (orgs.) **Geografia:** conceitos e temas. 7. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012. p. 74-91.

SPOSITO, M. E. B. Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de geografia: pontos e contrapontos para uma análise. In: CARLOS A. F; OLIVEIRA, A. U. (org). **Reformas no mundo da Educação:** parâmetros curriculares e geografia. São Paulo: Contexto, 1999. p. 19-36.

STRAFORINI, R. O currículo de Geografia das séries iniciais: entre conhecer o que se diz e o vivenciar o que se pratica. *In:* TONINI, I. M.; GOULART, L. B.; MARTINS

R. E. M. W.; CASTROGIOVANNI, A. C.; KAERCHER N. A. **O Ensino de Geografia e suas composições curriculares**. Porto Alegre: UFRGS, 2011. p. 41-59.

SUERTEGARAY, D. M. A. Espaço Geográfico uno e múltiplo. **Scripta Nova**, n. 93, s.p., jul./2001. Disponível em: http://www.ub.edu/geocrit/sn-93.htm. Acesso em: 22 ago. 2019.

TORREZANI, N. C. **Vontade de saber Geografia:** manual do professor. 6º ano: ensino fundamental, anos finais. São Paulo: Quinteto, 2018.

VESENTINI, J. W. A questão do livro didático no ensino da Geografia. *In:* VESENTINI, J. W. (org.) **Geografia e ensino:** textos críticos. 4. ed. Campinas, SP: Papirus, 1995. p 161-179.

VITTE. A. C. O desenvolvimento do conceito de paisagem e a sua inserção na geografia física. **Revista de Geografia da UFC**, v. 6. n. 11, p. 71-78, 2007. Disponível em: http://www.mercator.ufc.br/mercator/article/view/58. Acesso em: 17 mai. 2019.