

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA**

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**

**PAISAGEM: UMA ANÁLISE NO ENSINO DA GEOGRAFIA**

**GEOVANE APARECIDA PUNTEL**

**ORIENTADOR: PROF. DR. ROBERTO VERDUM**

**PORTO ALEGRE, AGOSTO DE 2006  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL**

**INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA**

**PAISAGEM: UMA ANÁLISE NO ENSINO DA GEOGRAFIA**

**GEOVANE APARECIDA PUNTEL**

**Orientador: Prof. Dr. Roberto Verdum**

**Banca Examinadora:**

**Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Ivaine Maria Tonini (Dep. de Ensino e Currículo/FACED/UFRGS)**

**Prof. Dr. Nelson Rego (PPG em Geografia – UFRGS)**

**Prof. Dr. Nestor André Kaercher (Dep. de Ensino e Currículo/FACED/UFRGS)**

**Dissertação de Mestrado apresentada ao  
Programa de Pós-graduação em  
Geografia, como requisito para obtenção  
do Título de Mestre em Geografia.**

**Porto Alegre, agosto de 2006**

Puntel, Geovane Aparecida

Paisagem: uma análise no ensino da geografia / Geovane Aparecida Puntel - Porto Alegre : UFRGS, 2006.

[135 f.] il.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Geociências. Programa de Pós-Graduação em Geografia, Porto Alegre, RS - BR, 2006.

1. Geografia. 2. Paisagem. 3. Livro Didático. 4. Professor De Geografia. 5. 5ª série do Ensino Fundamental. I. Título.

---

Catálogo na Publicação  
Biblioteca Geociências - UFRGS  
Renata Cristina Grun CRB10/1113

O mundo em si não tem sentido sem o nosso olhar que lhe atribui identidade, sem o nosso pensamento que lhe confere alguma ordem.  
Viver, como talvez morrer, é recriar-se a cada momento.  
Arte e artifício, exercício e invenção no espelho posto à nossa frente ao nascermos. Algumas visões serão miragens: ilhas de algas flutuantes que nos farão afundar. Outras pendem em galhos altos demais para a nossa tímida esperança. Outras ainda rebrilham, mas a gente não percebe – ou não acredita.  
A vida não está aí apenas para ser suportada ou vivida, mas elaborada. Eventualmente reprogramada. Conscientemente executada.  
Não é preciso realizar nada de espetacular.  
Mas que o mínimo seja o máximo que a gente conseguiu fazer consigo mesmo.  
(Lya Luft, Perdas e Ganhos, 2004, p.155)

## **AGRADECIMENTOS**

Como é bom poder agradecer...

Ao prof. Roberto Verdum, primeiramente por ter aceitado o desafio de orientar um trabalho relacionado a paisagem no ensino da Geografia. Sempre muito tranqüilo, sendo um exemplo de vida. Com ele aprendi a ser um pouco mais paciente.

Aos meus colegas do CEMA e do Impacto, que seguidamente perguntavam: e aí, o trabalho está quase?

À Ani Braun, à Janete I. Muller, ao Nelson Jandrey e à Silvia B. Wermuth que contribuíram significativamente, com idéias e com as correções da Língua Portuguesa.

Ao Carlos Eduardo Behm, meu companheiro de todas as horas... que estava ansioso pela finalização do trabalho.

Às escolas e aos professores que aceitaram gentilmente participar deste trabalho.

A todos os amigos e familiares que acompanharam esta trajetória.

A UFRGS, pelo ensino de qualidade público e gratuito, possibilitando a realização deste trabalho.

A Zélia, pela competência e prestatividade na secretaria do Pós.

A todos o meu muito obrigada!

## SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	11
1.1 Metodologia e procedimentos da pesquisa.....	18
2 A PAISAGEM NA GEOGRAFIA.....	25
2.1 Geografia – Uma ciência em (re)construção.....	25
2.2 Paisagem do visível e da descrição.....	27
2.3 Paisagem da fisionomia, estrutura e da funcionalidade.....	30
2.4 Paisagem da inter-relação dos elementos naturais e sociais.....	32
2.5 Paisagem como dimensão perceptiva.....	35
2.6 Considerações parciais.....	39
3 AS ESCOLAS, OS EDUCADORES E OS LIVROS DIDÁTICOS.....	41
3.1 Refletindo sobre os ambientes pesquisados.....	41
3.2 Os educadores pesquisados.....	47
3.3 Os educandos na 5ª série do Ensino Fundamental.....	52
3.4 O livro didático como instrumento de ensino.....	53
3.5 Considerações parciais.....	57
4 A PAISAGEM NA ESCOLA.....	60
4.1 O educador e a paisagem no ensino de Geografia.....	60
4.2 A paisagem nos livros didáticos.....	69
4.2.1 Concepção de paisagem nos LD.....	70
4.2.2 Conteúdo específico ou é recorrente em todo o livro como conceito chave.....	71
4.2.3 Atividades práticas no LD relacionadas à paisagem.....	73
4.2.4 Sugestões metodológicas e bibliográficas para o professor referente à paisagem....	74
4.3 Os educandos pesquisados e a metodologia adotada para trabalhar paisagem.....	76
4.3.1 A definição do conceito de paisagem na visão dos educadores e o uso do LD.....	76
4.3.2 A aplicação da paisagem com os educandos.....	87
4.4 Considerações parciais.....	97
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	100
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	107
ANEXOS.....	112

## **LISTA DE FIGURAS**

1 – Mapa de localização da área de estudo.....	42
--	----

## **LISTA DE QUADROS**

1 - Principais características das escolas pesquisadas.....	43
2- Características dos professores pesquisados.....	48



## **LISTA DE ANEXOS**

1 – Entrevista dirigida aos professores de Geografia da 5ª série do EF.....	113
2 – Caracterização das escolas pesquisadas.....	116

## LISTA DE ABREVIATURAS

AGB-PA	Associação dos Geógrafos Brasileiros – Porto Alegre
CEMA	Colégio Estadual Monte Alverne
EF	Ensino Fundamental
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EM	Ensino Médio
F	Feminino
FISC	Faculdades Integradas de Santa Cruz do Sul
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
LD	Livro Didático ou Livros Didáticos
LD1	Livro Didático de: GARAVELLO & GARCIA. <i>Geografia</i> . Espaço geográfico e fenômenos naturais. São Paulo: Editora Scipione, 2004. 192 p.
LD2	Livro Didático de: LUCCI; Elian Alabi; BRANCO, Anselmo Lazaro. <i>Geografia, Homem&amp;Espaço</i> . A natureza, o homem e a organização do espaço. 5ª série. 17. ed. São Paulo: Editora Saraiva, 2002, 2. tiragem 2004. 240 p.
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
P.P.P.	Projeto Político Pedagógico
P1 a P11	Professores entrevistados
PUC	Pontifícia Universidade Católica - RS
SEIF	Secretaria de Educação Infantil e Fundamental
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UNISC	Universidade de Santa Cruz do Sul

## RESUMO

Este trabalho consiste em um estudo da paisagem no ensino da Geografia que tem como eixo central investigar como está sendo abordada a construção desse conceito na 5ª série do Ensino Fundamental. Primeiramente, foi realizado um levantamento bibliográfico referente ao conceito de paisagem na Geografia. Também foi averiguado os métodos adotados pelos professores, o uso do livro didático, além do tratamento dado à paisagem nos 2 livros didáticos mais utilizados pelos professores. Para tanto, 11 professores de 9 escolas de Educação Básica da Rede Pública Estadual de Santa Cruz do Sul/RS foram entrevistados. Verificou-se que o conceito de paisagem é anterior à ciência geográfica, passando no decorrer dos tempos por diferentes métodos de aplicação. Em relação à sua construção na 5ª série do Ensino Fundamental, percebeu-se que ele, na maioria dos casos analisados, não está sendo trabalhado de forma significativa, já que os alunos pouco aprendem a fazer uso desse conceito na interpretação da realidade em que estão inseridos. Igualmente, constatou-se que está faltando domínio de conceitos básicos da ciência geográfica para o professor. Verificou-se isso através do entendimento que os professores têm do conceito paisagem, o que dificulta o trabalho desses conhecimentos básicos da Geografia. A carga horária intensa também é argumento para justificar a ausência de temas reflexivos e de situações de aprendizagem que vão além das quatro paredes da sala de aula. Ficou claro que o livro didático de Geografia é um recurso muito utilizado pelo professor, sem prévia e devida análise da proposta conceitual apresentada pelos autores. Essa análise não é realizada pelo professor porque ele próprio não possui clareza conceitual da Geografia e se limita a constantes reclamações e demonstrações de desinteresse em relação à qualidade dos recursos utilizados e às reflexões sobre o processo ensino/aprendizagem da Geografia. Por tudo isso, é preciso pensar em saídas, na busca de uma educação geográfica reflexiva e significativa. No entanto, isso depende muito do querer e da necessidade de cada educador.

Palavras-chaves: paisagem, livro didático, professor de Geografia, 5ª série do Ensino Fundamental.

## **ABSTRACT**

This work is a study of the landscape in Geography teaching and has as main axis to investigate how the building of this concept is being approached in the fifth grade, Elementary School. First, a bibliographical survey concerning the concept of landscape in Geography, was performed. The methodology adopted by the teachers, the use of the pedagogical book was verified, as well as the landscape is seen and worked on the two pedagogical books most used by the teachers. Eleven teachers of nine Public Schools in Santa Cruz do Sul, RS were interviewed for this. It was verified that the concept of landscape is prior to the geographical science, being subject to different application methods. Concerning its construction in the fifth grade, it was noticed that, it is not, in most cases, being developed in a significant way, once students are not learning to use it when they are making interpretations of the reality. It was also seen that the teacher is lacking the understanding of this concept, what makes it difficult the work with basic concepts in Geography. Other point to justify the lack of thinking issues and of learning situations that go beyond the classroom walls, is the full working schedule. It is clear that the Geography pedagogical book is frequently used by the teacher, without a prior analysis of the conceptual plan introduced by the writers. This analysis is not performed by the teacher because he/she does not know the concepts of Geography very clearly and gets restricted to complaints and to demonstrations of indifference concerning the quality of the resources and the reflections about the Geography learning/teaching process. Because of all this, it is necessary to think of unthreads searching for a significant and reflexive Geographical Education. However, this depends on the needs of each educator.

Key-words: landscape, pedagogical book, Geography teacher, fifth grade

## 1 INTRODUÇÃO

*“... para poder chegar aonde se quer, tudo depende de onde se esteja”.*  
( José Saramago)

Cazuza já dizia: “O tempo não pára...” desde que se nasce, primeiro conduzido pelos pais, depois, por conta própria, cada um constrói a sua história. Os educadores contribuem significativamente na construção da história, da personalidade e do caráter das pessoas, pois, consciente ou inconscientemente, os conhecimentos, as atitudes, a maneira de ser e de agir estão carregados de valores e de ideologias.

Nesse sentido, os educadores desempenham um papel fundamental na construção da identidade de cada educando. Essa nunca se completa, pois está sempre em constante evolução, podendo sempre ser reposicionada, através da interação entre as pessoas. E as atividades cotidianas são determinantes na (re)construção da personalidade/identidade de cada indivíduo. Personalidade esta que se desenvolve através das relações sociais, e a escola, enquanto espaço de construção de conhecimento/aprendizagem, desempenha papel fundamental na definição das identidades sociais.

Um simples gesto ou atitude de um aluno ou de uma turma reflete o quanto os educadores são importantes na vida de cada um. Para exemplificar, compartilho um fato,

ocorrido no final de 2003, com uma turma do 2º ano do Ensino Médio (EM) que homenageou a professora conselheira. No cartaz estava escrito: “Em meio a setas, mapas, gráficos, conceitos... ela nos orienta para uma vida melhor, pois o que acontece no mundo, sempre nos afeta. Queremos agradecer a amiga e compreensiva professora que nos dá o maior apoio para crescermos na vida, apesar das dificuldades que enfrentamos”.

Também fazia parte da homenagem um fragmento de uma música “Metal contra as nuvens” do Legião Urbana que dizia: “E nossa história não ficará assim pelo avesso sem final feliz! Teremos coisas bonitas para contar, e até lá vamos viver; temos muito ainda por fazer. Não olhe para trás; apenas começamos, o mundo começa agora. APENAS COMEÇAMOS...”. Pode-se dizer que através dessa atitude, esses alunos procuraram estabelecer relação entre o conhecimento (re)construído com parte da letra de uma música, que faz parte do dia-a-dia e que tem um sentido e um significado expressivo na vida dos adolescentes. Também relacionaram a figura do professor, que era considerado um modelo a ser seguido, através de suas orientações com o conteúdo da música.

Esse breve relato mostra que, como educadores, tem-se o grande desafio de possibilitar aos educandos condições para que eles construam e reconstruam o seu conhecimento, e que consigam estabelecer relações entre o conhecimento produzido na escola e a vida, pois “o ato de conhecer é tão vital como comer ou dormir, e eu não posso comer ou dormir por ninguém” (FREIRE, 1983, p. 15). Contudo, cabe aos educadores estimularem nos educandos essa busca constante do conhecimento que nunca se esgota, é permanente e necessária. Entende-se que a ação de ensinar e aprender deve ter como base a ética, o amor, a paixão, a emoção e a autonomia do educando. São questões que não fazem parte da base curricular, mas nem por isso estão ausentes nas cabeças dos que ensinam e dos que aprendem.

A Geografia, como disciplina escolar, tem como objetivo contribuir para a formação integral dos educandos, e eles devem sentir-se parte integrante do espaço em que vivem. O papel dessa área do conhecimento é refletir, compreender, observar, interpretar e saber pensar o espaço geográfico, que é um produto histórico, que revela as práticas sociais das pessoas que nele convivem. Esse espaço geográfico pode ser lido e entendido de diferentes formas.

Para Suertegaray (2000, p. 13-14) “[...] os conceitos geográficos expressam níveis de abstração diferenciados e, por consequência, possibilidades operacionais também diferenciadas”. Na compreensão da autora, o espaço geográfico é o conceito balizador da Geografia, e deve ser pensado como um todo uno e múltiplo, aberto a múltiplas conexões. “O espaço geográfico pode ser lido através do conceito de paisagem e/ou território, e/ou lugar, e/ou ambiente, sem desconhecer que cada uma dessas dimensões está contida em todas as demais. Paisagens contêm territórios que contêm lugares que contêm ambientes valendo, para cada um, todas as conexões possíveis” (Ibidem, p.31).

Essa preocupação e inquietação de estar sempre refletindo sobre nossas ações e ressignificando constantemente o nosso compromisso com a educação e com o ensino da Geografia, a fim de atender as demandas do processo de ensinar e de aprender com a intenção de conseguir desenvolver um trabalho mais significativo com os educandos, é que motivou a realização deste trabalho sobre paisagens.

A paisagem é considerada um instrumento essencial de leitura e de aprendizagem no ensino da Geografia. Acredita-se que seja importante desenvolver, nas crianças e nos adolescentes, a capacidade de compreensão das diferentes paisagens, reconhecendo seus elementos, sua história, suas práticas sociais, culturais e suas dinâmicas naturais, assim como

a interação existente entre eles. Portanto, há uma necessidade de ressignificar a paisagem no ensino e na aprendizagem da Geografia, pois, conforme Corrêa e Rosendahl (1998, p. 8) “este conceito foi relegado a uma posição secundária, suplantada pela ênfase nos conceitos de região, espaço, território e lugar”.

Apesar de a idéia de paisagem estar presente desde a antigüidade, principalmente na pintura e na arte, a incorporação desse conceito nos estudos acadêmicos é uma criação da modernidade. Foi somente a partir do século XIX que a Geografia adquiriu estatuto científico, definindo um objeto de estudo, uma metodologia e uma epistemologia própria. Só então ela surge como uma disciplina com conhecimentos sistematizados.

Conforme Roux (2001), autora de várias obras ligadas ao ensino da Geografia, a partir dos anos 70, a França iniciou uma reforma no sistema escolar e desde 1995 o ensino da paisagem passou a fazer parte dos programas de todos os ciclos e especialmente da 6ª classe, onde é trabalhado com mais destaque. Em vista disso, a autora fez um trabalho sobre a “*Logique didactique du paysage dans le manuel*” da Geografia usados nessa série. Também é tradicional o estudo das paisagens na Geografia universitária. Fica claro, através da mesma obra, que a paisagem na Europa é patrimônio, é tema interdisciplinar por excelência.

Estudar a Geografia, levando em consideração a paisagem, passa a ser de extrema importância, pois, através dela, é possível compreender, em parte, a complexidade do espaço geográfico em um determinado momento do processo. Ela é o resultado da vida das pessoas, dos processos produtivos e da transformação da natureza.



Para Roux (2001, p. 99), a Geografia escolar é uma disciplina de reflexão sobre as identidades individuais e coletivas, disciplina de iniciação às ciências sociais, a seus objetos, a suas problemáticas, seus procedimentos e seus métodos, é disciplina de formação política. Além disso, é a paisagem que revela a imbricação, a relação entre o social, o cultural, o intelectual, o patrimonial e o cívico, e são essas relações que motivam e justificam a presença da Geografia e da paisagem nas escolas.

Assim, é importante que desde cedo os educandos aprendam a ler o mundo, a entender a complexidade da realidade. Isso pode iniciar quando a criança reconhece o lugar, conseguindo identificar as diferentes paisagens e entendendo que elas são naturais, humanas, históricas e sociais. Elas existem e se justificam pelo trabalho da sociedade, fruto de um determinado momento do desenvolvimento das forças produtivas e aparecem aos nossos olhos de muitas formas, cores, odores, sons, sendo construídas nas relações sociais, conectadas às dinâmicas da natureza.

O estudo da paisagem necessita de constante atualização, precisa sempre estar sendo discutido. Conforme Corrêa e Rosendhal (1998, p. 8), “a paisagem tem se constituído em um conceito-chave da Geografia, tendo sido vista como conceito capaz de fornecer unidade e identidade à Geografia num contexto de afirmação da disciplina”.

Conforme os PCNs<sup>1</sup> (1998, p. 28), a paisagem tem um caráter específico para a Geografia, distinto daquele utilizado pelo senso comum ou por outros campos do conhecimento. É definida como sendo uma unidade visível, possui uma identidade visual, caracterizada por fatores de ordem social, cultural e natural, contendo espaços e tempos

---

<sup>1</sup> Parâmetros Curriculares Nacionais – É um documento do Ministério da Educação e do Desporto, que contém os parâmetros que devem nortear o currículo da escola fundamental.

distintos; o passado, o presente e, até mesmo, o futuro. A paisagem é o velho no novo e o novo no velho.

Dada a importância da paisagem no ensino da Geografia, sobretudo no Ensino Fundamental, já que esse tema começa a ser abordado com mais ênfase nesse nível de ensino, é que me proponho a verificar como as paisagens estão sendo trabalhadas na 5ª série, em 9 escolas de Educação Básica da Rede Pública Estadual de Santa Cruz do Sul/RS<sup>2</sup>.

Com o objetivo de tornar significativa a paisagem no ensino e na aprendizagem da Geografia, que há a necessidade de retomar com mais intensidade esse conceito. Ele, se bem conduzido, contribui para uma reflexão e para um entendimento da complexidade da relação entre a sociedade e a natureza, objeto central de estudo da Geografia.

Vila (1992) considera importante incluir no currículo escolar os estudos da paisagem, como resposta às novas necessidades de formação. A partir do estudo da paisagem, que é um objeto de estudo complexo, é possível desenvolver determinadas atitudes, valores e normas básicas para a formação dos cidadãos.

Nesse sentido, por todas as referências aqui apontadas, a pesquisa desenvolvida leva em conta um levantamento bibliográfico de como diversos autores elaboram e aplicam o conceito paisagem. Num primeiro momento, procura-se referenciar as contribuições de Humboldt (1845-1926), Ritter (1779-1859), La Blache (1845-1918), Ratzel (1844-1904), Troll (1899-1975). Recorreu-se também a autores mais atuais, que efetivamente contribuíram

---

<sup>2</sup> Santa Cruz do Sul é um município situado na porção central do Estado do RS, fica aproximadamente a 150 Km da capital gaúcha. Município colonizado por alemães, apresentando atualmente uma população de 112.571 hab., sendo que 100.269 vivem na área urbana. A economia do município está alicerçada na produção e no beneficiamento do fumo (Dados 2004).

para o debate da paisagem na Geografia, tais como: Sauer, Bertrand, Rougerie e Beroutchachvili, Frémont, Berque, Santos, entre outros.

Com isso, analisou-se a concepção de paisagem nos 3 livros didáticos (LD) de Geografia mais usados, nas 9 escolas pesquisadas, que foram adotados para trabalhar na 5ª série do Ensino Fundamental (EF), e o olhar dos professores em relação a esses livros. Também foi feita uma entrevista com os professores dessa série, com o objetivo de verificar os métodos adotados para trabalhar a paisagem.

A análise da concepção de paisagem contida nos LD adotados pelos professores de Geografia da 5ª série do EF justifica-se pelo fato de ser o livro, na maioria das vezes, um dos ou o principal instrumento de trabalho do professor, como um “amuleto”, e muitas vezes a sua única fonte de informações.

O que se percebe é que existe um distanciamento entre a Comunidade Acadêmica e o Ensino Fundamental e Médio, o que dificulta o diálogo entre a produção acadêmica e o conhecimento produzido nas escolas. Esse diálogo se faz necessário para o professor, para que ele não fique limitado à consulta dos saberes geográficos no LD, pois este é destinado para crianças e jovens, apresentando vocabulário, nível de compreensão e forma de exposição diferente dos trabalhos acadêmicos. Por isso, é preciso uma maior proximidade entre essas instituições, uma integração entre os diferentes níveis, oportunizando uma maior discussão entre academia e professor, a fim de tornar o livro didático e os saberes geográficos mais significativos<sup>3</sup>.

---

<sup>3</sup> Douglas Santos, professor e autor de LD, no XXI Encontro Estadual de Geografia em Caxias do Sul/RS (2002).

## 1.1 Metodologia e procedimentos da pesquisa

A construção do estudo proposto nesta dissertação valeu-se de cinco momentos distintos, não seguindo uma linearidade, mas procurando contemplar todos os objetivos propostos no trabalho inicial. Primeiramente, procurou-se fazer um levantamento bibliográfico referente ao assunto paisagem, buscando entender a sua evolução dentro da ciência geográfica, ou seja, como alguns teóricos definem e aplicam a paisagem no entendimento do espaço geográfico.

A partir desse levantamento bibliográfico foi possível perceber que a paisagem, como objeto de estudo dentro da Geografia, foi evoluindo à medida que surgiam novas abordagens geográficas, sendo necessário, com isso, pensar a paisagem de acordo com essas múltiplas concepções geográficas. O entendimento e o método utilizado no estudo da paisagem vai depender da formação, das influências culturais, sociais e discursivas de cada geógrafo. Assim como a ciência geográfica passou por muitas fases e concepções, a paisagem também, no decorrer dos tempos, foi vista, estudada e compreendida de diferentes formas.

O objeto de estudo contempla todas as escolas de Educação Básica do Município de Santa Cruz do Sul/RS que oferecem EM, pois elas abrangem o maior número de alunos matriculados nos Anos Finais do EF. Foram pesquisadas 9 escolas<sup>4</sup>, que recebem

---

<sup>4</sup> No município de Santa Cruz do Sul tem 21 Escolas Estaduais, destas 12 oferecem apenas o Ensino Fundamental, mas apresentando menos matrículas no EF Anos Finais, em relação as 9 escolas pesquisadas.

aproximadamente 9.288 alunos, dos 13.409<sup>5</sup> matriculados na Rede Estadual de Ensino. Dos 4.162 alunos matriculados nos Anos Finais do EF na Rede Estadual, aproximadamente 2.431, mais de 50%, estão freqüentando uma das escolas pesquisadas e esses alunos, na maioria das vezes, continuam no EM na mesma escola, possibilitando deduzir, através da pesquisa inicial, como esse assunto é contemplado na área de Geografia, nos demais níveis de ensino.

Foram realizadas visitas aos estabelecimentos, com o intuito de conhecer o funcionamento de cada escola. Para isso foi realizado um questionário aberto ou entrevista com a supervisão ou com a direção, quando questionou-se basicamente sobre perfil da escola e dos alunos e sobre os aspectos gerais da proposta política-pedagógica.

Optou-se pela pesquisa qualitativa<sup>6</sup>, um estudo de caso, em que primeiramente visitou-se o ambiente escolar, fazendo-se registros das observações. Sabe-se que essas observações não retratam o pleno funcionamento de cada estabelecimento, pois, mesmo que se procure ficar muito atento ao maior número possível de elementos presentes na situação estudada, “o que ocorre em educação é, em geral, a múltipla ação de inúmeras variáveis agindo e interagindo ao mesmo tempo” (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 5).

Levando em consideração essas inúmeras variáveis presentes nas escolas, sabe-se que foge do alcance de qualquer pesquisador a veracidade e compreensão de todas as adversidades manifestadas quotidianamente no ambiente escolar. Porém, acredita-se ainda que a pesquisa

---

<sup>5</sup> Os 13.109 alunos matriculados, distribuem-se da seguintes forma: Pré-Escola 634, Anos Iniciais do EF 3.976, Anos Finais do EF 4.162, Ensino Médio 3.848, Educação Especial 106, Educação de Jovens e Adultos 683. Senso Escolar 2005. ([http://inep.gov.br/basica/censo/Escolar/Matriculada/censoescolar\\_2005](http://inep.gov.br/basica/censo/Escolar/Matriculada/censoescolar_2005). Acesso em 14/02/2006).

<sup>6</sup> Na compreensão de Bogdan e Biklen, apud Ludke e André (1986, p. 13), “a pesquisa qualitativa envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes”.

qualitativa proporciona um maior entendimento das múltiplas relações e interferências presentes na educação como um todo.

Foi realizada uma entrevista semi-estruturada<sup>7</sup> (Anexo 1), com todos os professores de Geografia da 5ª série do EF, das 9 escolas pesquisadas, envolvendo 11 professores, com o objetivo de verificar os métodos adotados para trabalhar a paisagem e o olhar do professor em relação ao livro didático adotado nessa série, ou seja, como o professor vê o assunto paisagem no livro didático e como utiliza esse instrumento com seus alunos. A conversa com cada professor durou, em média, uma hora, sendo gravada em fita microcassette, e, para preservar a identidade de cada um, no decorrer do trabalho serão identificados como P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9, P10, P11. As conversas, logo após as entrevistas, foram todas transcritas. Utilizou-se a entrevista, pois ela permite um maior aprofundamento das informações obtidas. Além disso, no decorrer da conversa, foram observadas e registradas as manifestações explícitas e implícitas dos entrevistados.

Todos os entrevistados aceitaram gentilmente colaborar com a pesquisa. Somente um não se dispôs a conversar, preferindo responder por escrito ao esquema básico utilizado durante a conversa entre entrevistado e entrevistador. Um sentimento presente em praticamente todas as conversas foi a surpresa pelo trabalho, pois não havendo uma valorização efetiva por parte do Estado, instituição para a qual a pesquisadora trabalha, surgem as perguntas: Por que se sujeitar e continuar estudando? Será que isso vale a pena? Qual é o retorno?

---

<sup>7</sup> Entende-se por entrevista semi-estruturada aquela que se desenvolve tendo como referência um esquema básico, porém aplicado com flexibilidade, permitindo que o entrevistador/pesquisador faça as necessárias adaptações (LÜDKE e ANDRÉ, 1986).

O excesso de trabalho é outra realidade nas escolas públicas, uma sensação de falta de tempo para sentar e dialogar, poucas pessoas para resolver muitos problemas/situações comuns nos ambientes escolares. Essa realidade contraria as idéias do renomado geógrafo Santos (2001), que entende que para pensar não se pode ter pressa, que o pensamento dever ter seu próprio ritmo, que não é o ritmo da produção material. “Produzir idéias exige calma”. Não é o que parece estar ocorrendo nas escolas, talvez porque ela esteja apenas reproduzindo idéias, em vez de produzi-las.

Após a entrevista com os professores foi possível determinar a etapa seguinte do trabalho, ou seja, a análise do LD. Definiu-se, inicialmente, que seria feita uma análise do tema paisagem nos 3 livros que mais aparecessem nas 9 escolas pesquisadas. Constatou-se que os estabelecimentos pesquisados adotam LD muito variados. Três escolas trabalham com o livro do **Lucci e Branco**, duas com o **Garavello e Garcia** e as demais adotam livros de autores diferentes. Por isso a análise ficou com os 2 LD que mais são usados pelos professores entrevistados. Os 2 livros são os seguintes:

GARAVELLO & GARCIA. *Geografia*. Espaço geográfico e fenômenos naturais. São Paulo: Editora Scipione, 2004. 192 p.

LUCCI; Elian Alabi; BRANCO, Anselmo Lazaro. *Geografia, Homem e Espaço*. A natureza, o homem e a organização do espaço. 5ª série. 17. ed. São Paulo: Editora Saraiva, 2002, 2. tiragem 2004. 240 p.

Para fazer a análise dos LD serão usados os seguintes critérios:

- Concepção de paisagem – Observar a forma como o autor compreende esse conceito (os elementos que considera integrantes da paisagem).
- Verificar se a paisagem aparece como um conteúdo específico (unidade do livro), ou é recorrente em todo o livro como conceito chave.
- Observar se existe alguma sugestão de atividade prática em relação ao assunto, já que nessa série é importante ainda trabalhar com o concreto.
- Como o autor do livro sugere ao professor trabalhar com esse conceito, assim como a sugestão bibliográfica.

A dissertação que ora se apresenta está subdivida em cinco partes. Na primeira, tem-se a introdução que descreve o tema sugerido neste trabalho, a justificativa e os objetivos propostos, além da metodologia e dos procedimentos da pesquisa.

Na segunda, busca-se fazer uma reflexão dos múltiplos estudos e métodos aplicados à paisagem, procurando entender a sua evolução dentro da ciência geográfica, ou seja, como diversos teóricos entendem e aplicam o conceito de paisagem na compreensão do espaço geográfico.

Na terceira, caracteriza-se os ambientes pesquisados, sintetizando o perfil de cada escola e dos seus alunos, além dos aspectos gerais do P.P.P.<sup>8</sup>. Também define-se quem são os professores entrevistados e discorre-se resumidamente sobre os educandos da 5ª série do EF. Por fim, buscou-se investigar a utilização do LD e a seriedade no momento da sua escolha, já que ele é um instrumento muito usado pelos professores.

---

<sup>8</sup> Projeto Político Pedagógico.



*Paisagem na escola*, assim se define a quarta parte desta dissertação, em que, num primeiro momento, busca-se refletir sobre a paisagem no ensino de Geografia, recorrendo a autores como Kaercher, Guathier, Cavalcanti, Callai, entre outros. Em seguida, faz-se uma análise da paisagem nos dois LD mais usados pelos entrevistados, seguindo alguns critérios definidos. Por último, analisa-se os métodos adotados pelos professores pesquisados para trabalharem a paisagem na 5ª série do EF. Nesse momento, procura-se fazer uma relação entre a definição e a aplicação do conceito de paisagem pelos entrevistados, relacionando com o referencial teórico, que serviu de suporte para este trabalho. Ademais, analisa-se a prática adotada pelos professores para trabalharem a paisagem com alunos da série em questão.

No final de cada uma dessas partes, encontram-se as considerações parciais, buscando facilitar ao leitor as primeiras constatações referidas, sendo que estas servirão de base para o fechamento desta dissertação.

Sempre que se ouve falar em uma dissertação, surge a pergunta: Fazer uma dissertação, mas para que e para quem? Não se sabe se esta pesquisa trará essas respostas, mas, primeiramente a realização deste trabalho serviu não somente para uma reflexão sobre a própria prática da investigadora ao ensinar e ao aprender Geografia, mas também para perceber que a partir da paisagem é possível compreender, em parte, a complexidade do espaço geográfico em um determinado momento do processo.

Numa segunda instância, percebe-se a necessidade de levar os resultados da pesquisa para serem discutidos com os educadores entrevistados, no sentido de contribuir para uma mudança de postura e de entendimento da paisagem na Geografia. Esse segundo momento já está sendo encaminhado, porém os resultados desse encontro não farão parte desta

dissertação. Acredita-se que o diálogo com esses professores poderá proporcionar a eles uma reflexão referente à paisagem no ensino da Geografia. Esse momento com os professores entrevistados contará com a colaboração do professor orientador desta dissertação.

## 2 A PAISAGEM NA GEOGRAFIA

### 2.1 Geografia – Uma ciência em (re)construção

*“... certo e errado são apenas modos diferentes de entender a nossa relação com os outros...”* (José Saramago).

A sistematização da Geografia vem ocorrendo desde o século XVIII, e o surgimento dessa matéria escolar está ligado à necessidade de constituir uma legitimidade da identidade nacional que estava em formação nos Estados-Nações europeus. Isso justifica que primeiro surgiu a disciplina de Geografia no ensino escolar e como matéria nas universidades, para bem mais tarde ser legitimada como curso superior. Só no século XIX, a Geografia é reconhecida como uma ciência, um campo de conhecimento específico.

Desde o surgimento da Geografia até a atualidade muitos discursos e adversidades perpassaram essa ciência. Muitos teóricos defenderam o seu ponto de vista em relação ao objeto de estudo dessa área do conhecimento. Não existe certo e errado em relação a essas adversidades. Cada um, no seu tempo e espaço, defendeu a sua proposta, acreditando que era a correta.

Hall (2001) entende que o sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurradas em diferentes direções,

de tal modo que nossas identificações estão continuamente sendo modificadas. Na visão do mesmo autor, a identidade de cada um é formada na interação entre o “eu” e a sociedade. O “eu” é formado e modificado num diálogo contínuo com os mundos culturais “exteriores” e as identidades que esses mundos oferecem.

A identidade é transformada e modificada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas socioculturais que nos rodeiam. A identidade de cada um, ou seja, as características próprias e exclusivas de cada indivíduo são determinadas historicamente. Pode-se, em diferentes momentos, dependendo das influências que se recebe, assumir identidades diferentes, pois ela é uma (re)produção que nunca está completa, é interminável e constantemente reposicionada.

Considerando a trajetória da Geografia, percebe-se que o conceito paisagem, dentro dessa área do conhecimento, foi evoluindo conforme as diversas abordagens geográficas, por isso é preciso pensar a paisagem de acordo com essas múltiplas concepções geográficas. O entendimento desse conceito depende da formação, das influências culturais, sociais e discursivas de cada geógrafo.

Levando em consideração os múltiplos estudos e métodos aplicados à paisagem, buscou-se fazer uma subdivisão, não no sentido de classificar, ou criar uma ruptura, uma linearidade, mas para entender as diferentes relações entre a natureza, o homem, a sociedade e o indivíduo no decorrer dos tempos e em diferentes lugares. Em momento algum, se tem a intenção de fragmentar os estudos e os métodos de abordagem da paisagem. O que se pretende é entender a paisagem como uma espiral, onde as várias formas de interpretação e de investigação se inter-relacionam, uma está contida na outra e vice-versa.

## 2.2 Paisagem do visível e da descrição

Há uma tendência muito forte de se pensar a paisagem, a partir do que se está vendo e automaticamente descrever o que a visão alcança, sem fazer relação entre os elementos que compõem a paisagem. O que se observa, em um dado momento, é resultado de uma inter-relação de vários elementos que determinam a existência de uma ou de outra paisagem.

Conforme o trabalho de Figueiró, “Evolução do conceito de paisagem” (1998), a difusão da idéia de paisagem dentro da Geografia pode ser atribuída a Alexandre Von Humboldt (1769-1859), naturalista alemão, com grande parte da sua formação francesa, e que retrata na sua obra uma tentativa de conciliação entre duas concepções metodológicas distintas, a francesa e a alemã. Ele foi o primeiro a estudar a estrutura da superfície terrestre, com suas inúmeras viagens.

Para Moraes (1993), Humboldt entendia a Geografia como a parte terrestre da ciência do cosmos, isto é, como uma espécie de síntese de todos os conhecimentos relativos a Terra. Humboldt entendia que o geógrafo deveria contemplar a paisagem de uma forma quase estética, a paisagem causaria no observador uma “impressão”, que, combinada com a observação sistemática dos seus elementos componentes e filtrada pelo raciocínio lógico, levaria à explicação da causalidade das conexões contidas na paisagem.

Na compreensão de Christofletti (1997), Humboldt estabeleceu a concepção que propiciou perceber e compreender as paisagens diferenciadas dos lugares e dos povos como fenômenos específicos, merecedoras de descrição, análise e explicação. Além da contribuição de Humboldt, Ritter e Ratzel também tiveram participação significativa na abordagem do

conhecimento da natureza. Foram esses pensadores clássicos, do final do século XVIII e início do século XIX, que utilizaram o conceito da paisagem em suas descrições de áreas distintas da superfície terrestre.

Humboldt, em suas viagens do século XVIII, valorizava a observação direta e a descrição detalhada. Tinha uma preocupação permanente de fazer comparações e raciocínios gerais e evolutivos. Além da descrição do meio físico, ele observava também a sociedade local. Conforme palavras do naturalista:

Não se trata de um ensaio da Física do Mundo, de reduzir o conjunto dos fenômenos sensíveis a um pequeno número de princípios abstratos, sem mais base que a razão pura. A Física do Mundo que intento expor não pretende elevar-se às perigosas abstrações de uma ciência puramente racional da Natureza, é uma Geografia Física unida à descrição dos espaços celestes e dos corpos que se encontram em determinados espaços. (HUMBOLDT, 1982, p. 162). (Tradução nossa).

Conforme as pesquisas de Lencioni (2003, p. 92), para o historiador e filósofo Ritter (1779-1859) a “[...] Geografia deveria ter uma visão completa e universal da Terra, reunindo todo o conhecimento do globo, apresentando uma conexão desse todo, tanto em relação ao homem quanto a Deus”. A Terra não passava de um palco, onde se desenrolavam as atividades humanas. Esse pensador procurou em seus estudos relacionar a superfície terrestre, a natureza e a atividade humana. O homem era o sujeito da natureza. Ritter, em 1850, escreveu:

Quanto mais avançarmos no conhecimento da distribuição espacial da superfície do globo terrestre e quanto mais nos interessarmos além de sua desordem aparente, pela relação interna de suas partes, mais simetria e harmonia descobriremos nele, e em maior medida as ciências naturais e da história podem ajudar-nos a compreender a evolução das relações espaciais. (RITTER, 1982, p. 171). (Tradução nossa).

A proposta de Ritter é antropocêntrica e regional, valorizando a relação homem x natureza. Procurava explicar a evolução da humanidade, relacionando homem e meio natural,

descrevendo a sociedade. Tanto Ritter como Humboldt propõem princípios para a Geografia, e entre eles cabe salientar o contato direto com o sujeito de estudo, através da observação, da coleta de material a ser analisado e da procura de explicações científicas.

A epistemologia da Geografia foi evoluindo e por volta de 1870, com o francês Vidal de La Blache (1845-1918), surgiu uma nova Geografia com uma visão que buscava ir além das enumerações exaustivas e dos relatos de viagem. La Blache definiu o objeto da Geografia como relação homem-natureza, na perspectiva da paisagem. Colocou o homem como um ser ativo, que sofre a influência do meio, porém que atua sobre este, transformando-o. Para esse geógrafo, a análise geográfica seria a observação de campo, indução a partir da paisagem, particularização da área enfocada, comparação das áreas estudadas e do material levantado, e a classificação das áreas e dos gêneros de vida em “séries de tipos genéricos” (MORAES, 1993).

La Blache acentuou o propósito humano da Geografia, vinculando todos os seus estudos geográficos à Geografia humana. Entretanto, esta foi concebida como um estudo da paisagem, trata de população, de agrupamento, e nunca de sociedade; trata de estabelecimentos humanos, não de relações sociais; trata de técnicas e dos instrumentos de trabalho, porém não de processo de produção. Enfim, discute a relação homem-natureza, sem abordar as relações entre os homens. Os estudos levam a uma sobreposição de fatos e não a uma integração.

O alemão e naturalista Friedrich Ratzel (1844-1904), viveu na mesma época que o francês La Bache, e conforme Lencioni (2003, p. 103), “ambos compartilham da mesma visão de homem e de natureza como constituintes de uma unidade, não como opostos”. Também

tinha como método a análise empírica, pautada na observação e descrição, privilegiando a visão naturalista.

Conforme Gomes (1996, p. 209), o método de La Blache se caracteriza por três proposições: a observação (descrição), a comparação e a conclusão. Apesar de toda essa visão integradora de La Blache, o estudo de suas obras revelam um caráter descritivo. Gomes (1996, p. 222), conclui que a obra desse autor não é “nem moderna, nem tradicional, ela incorpora a perpetuidade relativa das grandes referências de um passado, em que se pode encontrar tantas maneiras de interpretar, quanto os pontos de vista daqueles que a examinam”.

### **2.3 Paisagem da fisionomia, da estrutura e da funcionalidade**

Toda paisagem apresenta característica própria, tem forma e marca que resultam da interação da sociedade com a natureza. A visão fisionômica da paisagem é a primeira aproximação da realidade, é a aparência, e cada paisagem cumpre uma função de acordo com as condições próprias do lugar, seja ela estética, política, estratégica, econômica, cultural, histórica, para permitir uma determinada organização e funcionalidade.

Sauer em 1925 definiu a paisagem como o conjunto de formas naturais e culturais associadas. Ele entende que os objetos existem juntos na paisagem, formam “um todo”, aspectos físicos e culturais a um só tempo.

Na perspectiva de particularizar a área estudada, Sauer escreveu, que “a área ou a paisagem é o campo da Geografia, porque é uma importante seção da realidade ingenuamente perceptível e não uma idéia sofisticada. A Geografia assume responsabilidade pelo estudo de



áreas porque existe a curiosidade comum acerca desse assunto”. (CORRÊA e ROSENDHAL, 1998, p. 15). A Geografia tradicional deu ênfase maior à descrição de áreas com observações freqüentes sobre a inter-relação de fatos ocorridos em uma determinada área.

A descrição, para Sauer, não pode ser feita de uma cena individual, mas de um somatório de características gerais. Na concepção de Sauer, paisagem é, em essência, uma forma da Terra cujos processos de modelagem são físicos e culturais ao mesmo tempo, possuindo uma identidade calcada em uma constituição reconhecível, limites e relações com os outros lugares num contexto maior (SAUER, 1982).

Sauer considerava que toda ciência só adquire uma identidade através da escolha de um objeto e de um método. Para ele, no caso da Geografia, a paisagem deve ser o único objeto fundamental da pesquisa geográfica. Sauer acreditava que, através do estudo da paisagem, resolveria a oposição entre a Geografia física/humana, geral/regional e a inexistência de um método próprio (GOMES, 1996, p. 230-231).

Por volta dos anos 50 do século XIX, o geógrafo alemão Carl Troll entende que a Geografia encontrou, na paisagem, um objeto próprio e que ela deve ser vista como a unidade orgânica. Nos seus trabalhos, a biologia e a ecologia subsidiaram a Geografia. Troll considera que toda paisagem se apresenta ao geógrafo dotada de uma certa fisionomia. Seus distintos aspectos, tantos os visíveis como os não-visíveis, se encontram em uma determinada relação funcional. Pode-se, no entanto, distinguir um conceito fisionômico formal de um funcional da paisagem. O formal refere-se ao espaço que se apresenta como uma totalidade de qualquer ponto de vista. Já o conceito funcional refere-se ao resultado da apreciação de todos os

geofatores, incluídas a economia e a cultura humana que se encontram em interação (TROLL, 1982).

Conforme o mesmo autor:

Todas as paisagens refletem as transformações temporais e conservam testemunhos de tempos passados. Porém, enquanto que as paisagens naturais somente variam num ritmo geológico, as paisagens econômicas mudam relativamente depressa de geração para geração, inclusive durante a própria observação do geógrafo. (TROLL, 1982, p. 325). (Tradução nossa).

Para entender a paisagem a partir da sua forma, estrutura e funcionalidade cabe primeiramente perceber o aspecto visível, que tem uma função, que é o papel desempenhado pelo objeto criado, e esses objetos estão organizados de diferentes formas e se inter-relacionam entre si.

## **2.4 Paisagem da inter-relação dos elementos naturais e sociais**

Entre os geógrafos dos anos 70, houve um grande debate acerca da nova visão da concepção de paisagem, agora vista de forma global e sistêmica. A paisagem ganha atenção para seu estudo de forma integrada com Bertrand, que propõe o estudo geossistêmico<sup>9</sup> da paisagem, uma combinação dos elementos físicos, biológicos e antrópicos, um conjunto geográfico indissociável, uma interface entre o natural e o social, enfim, uma análise em várias dimensões.

---

<sup>9</sup> Entende-se como geossistêmico a integração de todos os elementos de uma paisagem (BOLÓS I CAPDEVILA, 1992).

No entendimento de Bolós I Capdevila (1992, p. 36), “geossistema corresponde a um determinado tipo de sistema”. Num geossistema há uma troca constante entre diversos elementos (subsistemas) abióticos<sup>10</sup>, como a água, o solo, o ar, o clima, e elementos bióticos<sup>11</sup> como a vegetação, a fauna, o homem. Então, é a partir dessas inter-relações dinâmicas que temos o subsistema socioeconômico, que está em constante modificação.

Morin (1977, p. 99-102) define sistema como uma inter-relação de elementos que constituem uma entidade ou unidade global. Uma das características de um sistema é a inter-relação dos elementos, e a outra é a unidade global constituída por esses elementos em inter-relação. O autor ainda considera que “sistema é uma unidade global, não elementar, visto que é constituído por partes diversas inter-relacionadas”.

O pensador Morin contribuiu muito na visão da construção de um conhecimento de forma sistêmica, quando trata da totalidade, destacando que “(...) não podemos reduzir nem o todo às partes nem as partes ao todo, nem o uno ao múltiplo nem o múltiplo ao uno, mas que temos de tentar conceber em conjunto, de modo simultaneamente complementar e antagônico, as noções de todo e de partes, de uno e de diverso” (1977, p. 103). Está cada vez mais presente a necessidade de se construir um conhecimento em que tudo está relacionado, nada existe isolado, é preciso uma visão unificada e sistêmica.

Bolós I Capdevila (1992, p. 31-32), entende que um sistema pode ser definido “como um “modelo” consistente em um conjunto de elementos em interação”. Ele classifica os sistemas em 3 categorias: abertos, fechados e isolados. Os abertos produzem uma entrada de estímulos do exterior – energia, matéria - que os mantém num determinado nível de

---

<sup>10</sup> O subsistema abiótico compreende os elementos que não são dotados de vida (BOLÓS I CAPDEVILA, 1992, p.36).

funcionamento. Esse sistema pertence a praticamente todos os sistemas naturais e sociais. No sistema fechado, não existe nenhuma apropriação exterior de matéria, o sistema funciona graças ao intercâmbio de energia. Já no sistema isolado, não existe nenhum intercâmbio nem de matéria, nem de energia com o mundo exterior. Essa classificação dos sistemas leva em consideração as entradas e saídas de energia e de matéria.

No que se refere a associação entre a abordagem sistêmica e a concepção da paisagem como categoria de análise, o livro *Géosystèmes et Paysages* (ROUGERIE e BEROUTCHACHVILI, 1991, p. 11) faz uma breve abordagem, levando em consideração a visão de paisagem por vários autores. G. Bertrand vê a paisagem como um produto social; P. Gourou como organização desejada pelas civilizações; H. Vogt como aspecto visível do geocomplexo, a estrutura determinada e constituída pelo natural e pelo humano; A. Bailly pensa que é o conjunto de objetos que remete a experiência própria das pessoas; R. Brunet considera como um duelo, fonte de informações e fonte de sensações; para Berque, a paisagem é uma marca, expressão de uma civilização, é uma matriz, condicionada a relação de uma sociedade e de um espaço; já J. C. Wieber conclui que não pode ter uma definição única e fechada.

Para Bertrand (1995, p. 99), a paisagem é um sistema, ao mesmo tempo social e natural, subjetiva e objetiva, espacial e temporal, produção material e cultural, real e simbólica. Uma análise, que separe os elementos que constituem as diferentes características espaciais, psicológicas, econômicas, ecológicas, não permite que se domine o conjunto. A complexidade da paisagem é o tempo morfológico (forma), constitucional (estrutura) e a

---

<sup>11</sup> O subsistema biótico é formado por elementos que possuem vida (Ibidem, p. 36).

funcionalidade que não pode ser reduzida em partes. A paisagem é um sistema que imbrica o natural e o social.

## **2.5 Paisagem como dimensão perceptiva**

Analisando como os diversos estudiosos da Geografia elaboram o conceito de paisagem, verifica-se que Frémont (1995, p. 21-22) questiona o que são e como se devem estudar as paisagens. As respostas certamente não são simples. Os geógrafos já vêm descrevendo, discutindo e analisando esse assunto há um longo tempo. Suas visões parecem reduzidas freqüentemente a um inventário ou a simples descrições. Essa perspectiva não inclui, em nenhum momento, nem a estética das paisagens, nem a maneira como são percebidas. A paisagem não é um simples objeto, é uma obra do universo com muitos significados. O estudo não se deve limitar ao campo de observação e interpretação da Geografia, a um estudo de formas-objetos considerados por si mesmo. A morfologia deve ser complementada por uma semiologia, por uma poética e uma estética das paisagens. Esta implica, impõe uma reflexão teórica sobre a percepção do espaço e das formas.

Na mesma concepção de paisagem perceptiva, em 1984, Berque assegurou que a paisagem é uma *marca* e uma *matriz*. Como marca, a paisagem pode e/ou deve ser descritiva e inventariada. Para isso, dispõe-se de numerosos instrumentos metodológicos como, por exemplo, a semiótica dos lugares, na mesma visão de Frémont. O ponto de partida continua sendo a descrição da paisagem, enquanto perceptível, mas a explicação ultrapassa o campo do percebido, seja pela abstração, seja pela mudança de escala no espaço ou no tempo. A paisagem também é matriz, porque participa dos esquemas de percepção, de concepção e de

ação, que canalizam, em um certo sentido, a relação de uma sociedade com o espaço e com a natureza.

Analisando a visão de Berque, pode-se dizer que a paisagem é o concreto, ou seja, coisas da realidade, mas ao mesmo tempo é a imaginação, a representação dessas coisas, das imagens. Cada pessoa, de acordo com a sua trajetória, sua consciência e experiência, vai perceber a paisagem de forma diferente e única. Vai construindo os conceitos que refletem as ações e olhares. Conforme o autor, a paisagem é uma realidade e ao mesmo tempo uma aparência da realidade.

Nesse sentido, Tuan (1980, p. 284) afirma que “a maioria das pessoas durante suas vidas fazem pouco uso de seus poderes perceptivos” e que a cultura e o meio em que vivemos determinam quais sentidos são privilegiados. No entanto, todas as pessoas compartilham de percepções comuns, porém a “visão que cada pessoa tem do mundo é única e de nenhuma maneira é fútil” (Ibidem, p. 285).

A percepção de um turista não é a mesma de uma pessoa nativa, porque suas experiências e vivências são diferentes. A visão de um analfabeto vai se diferenciar de uma pessoa que consegue acompanhar a evolução tecnológica do mundo moderno. Portanto, cada um percebe o mundo de sua maneira. Tuan (1980, p. 4) entende que “percepção é tanto a resposta dos sentidos aos estímulos externos, como a atividade proposital, na qual certos fenômenos são claramente registrados, enquanto outros retrocedem para a sombra ou são bloqueados.”

Conforme Bertrand (1995, p. 106), o observador individual participa de um sistema histórico-cultural e socioeconômico que canaliza suas interpretações paisagísticas. É preciso reconhecer uma produção social da paisagem que é diversa e contraditória, pois todas as categorias sociais não têm o mesmo acesso cultural e material à paisagem. A percepção direta de um espaço, que permite a representação da paisagem, deve estar ressituada num processo mais complexo do tipo dialético que liga o observador ao espaço e vice-versa.

Já Carlos (2001, p. 305) afirma que “é possível pensar o lugar tendo como ponto de partida o olhar na paisagem”. No entanto, a paisagem mostra a realidade de um lugar ou o espaço em um determinado momento, e cada um vê a paisagem a partir de uma visão, conforme seus interesses, concepções e experiências.

No entendimento de Tuan (1980), os órgãos precisam ser ativamente usados, uma pessoa pode ter ouvidos e não ouvir, ter olhos e não ver. A percepção é cada vez mais dirigida por valores culturais e, em cada sociedade, a percepção pode ser diferenciada, conforme os hábitos desenvolvidos.

No romance “Ensaio Sobre a Cegueira”, José Saramago (1995) reflete sobre a necessidade constante de “descortinar” nosso olhar. Conforme o escritor, o mundo está cheio de cegos vivos. É preciso recuperar a lucidez, pois o pior cego é aquele que não quer ou não consegue ver.

Pode-se dizer que paisagem é tudo o que está ao nosso redor, porém não tem uma existência própria, porque ela existe a partir do momento que o sujeito percebe ela, e cada um a vê de forma diferente, não só em função da observação, do olhar, como também em função

dos seus interesses individuais. Brunet citado por Rougerie et Beroutchachvili considera que “não há olhar ‘objetivo’ sobre um objeto tão complexo como a paisagem (...). A paisagem não existe em si, ela é um olhar particular sobre um fragmento da realidade geográfica, uma ‘invenção’ histórica e cultural” (ROUGERIE e BEROUTCHACHVILI, apud PASSOS, 1998, p.143).

Para Santos (1997, p. 62), “a dimensão da paisagem é a dimensão da percepção, o que chega aos sentidos. Por isso, o aparelho cognitivo tem importância crucial nessa apreensão, pelo fato de que toda educação, formal ou informal, é feita de forma seletiva, pessoas diferentes apresentam diversas versões do mesmo fato”.

Isso significa que é preciso ultrapassar a paisagem visível, descortiná-la, para chegar ao seu significado. Ela precisa ser vista além da sua aparência, precisa-se buscar explicação para o que está por detrás da paisagem. Segundo Denis Cosgrave, apud Maciel (2001, p. 107), “toda paisagem é simbólica, é também aquilo que se imagina e que recebe diferentes valorações e sentidos culturais”.

“Através da paisagem, a configuração territorial apenas se dá parcialmente miniaturizada pelas fotografias ou mapas e cartas, à medida que se tenha o domínio da informação” (SANTOS, 1997, p. 76). Observar a paisagem implica uma visão parcial do espaço geográfico.

Percebe-se que existem diferentes modos de ler o espaço geográfico a partir da paisagem, e que um mesmo teórico na sua trajetória acadêmica pode renegar alguns conceitos, idéias e elaborar novas percepções sobre o mesmo assunto. Isso mostra que a elaboração do



conceito paisagem pode ser pensado de diferentes formas, pois a identidade de cada um é incompleta, interminável, o sujeito está sempre em processo, constantemente reposicionando-se. Enfim, não se pensa da mesma forma a vida toda, vive-se em constante mutação.

## **2.6 Considerações parciais**

Na primeira parte deste trabalho, buscou-se resgatar a evolução do conceito paisagem na abordagem de diferentes teóricos em diferentes tempos. Percebe-se que a paisagem, enquanto objeto de estudo, foi sendo entendida de diferentes maneiras no decorrer dos tempos, já que o método de análise foi evoluindo e os paradigmas foram sendo revistos.

Foi com os grandes clássicos modernos da Geografia no século XIX, tais como, Humboldt, Ritter, La Blache, Ratzel, que o conhecimento geográfico começa a adquirir seu estatuto científico, a ser definido como um objeto de estudo, uma metodologia e uma epistemologia. Foi com esses clássicos que o conceito de paisagem começou a ser usado na Geografia, como método e transcrição de dados sobre determinadas áreas do planeta. Os estudos baseavam-se na relação homem e natureza, e as técnicas de análise eram basicamente de observação, de descrição e de representação. Prevalecia a sobreposição dos fatos, não a integração dos mesmos. Apreciava-se muito a relação homem - natureza na perspectiva da paisagem.

Já Sauer, no século XX, acreditava que através da paisagem era possível integrar a Geografia em uma unidade, em que os aspectos físicos e culturais fossem estudados simultaneamente. Para ele, a paisagem representa uma materialização de pensamentos e ações humanas, limitando-se ao caráter descritivo físico-material, característica marcante que

prelaleceu até a metade do século XX. Nos anos 70, o geógrafo francês Bertrand defende o método de análise da paisagem de forma dialética, através de uma abordagem sistêmica, entendendo que os elementos sociais, físicos, econômicos estão todos inter-relacionados.

A paisagem é o concreto, o real, a materialização dos objetos em diferentes momentos no espaço geográfico, e também é a representação desses objetos, é a imaginação de cada indivíduo, que vai depender do seu interesse, da sua concepção e da sua experiência. Diversos estudiosos como Berque, Tuan, Bertrand, Carlos, Saramago, Santos, entre outros, contemplam a visão perceptiva nos estudos da paisagem.

## 3 AS ESCOLAS, OS EDUCADORES E OS LIVROS DIDÁTICOS

### 3.1 Refletindo sobre os ambientes pesquisados

*Escola é ...  
o lugar onde se faz amigos  
não se trata só de prédios, salas, quadros,  
programas, horários, conceitos...  
Escola é, sobretudo, gente,  
gente que trabalha, que estuda,  
que se alegra, se conhece, se estima.  
O diretor é gente.  
O coordenador é gente, o professor é gente,  
o aluno é gente,  
cada funcionário é gente.  
E escola será cada vez melhor  
na medida em que cada um  
se comporte como colega, amigo, irmão.  
Nada de “ilha cercada de gente por todos os lados”.  
Nada de conviver com as pessoas e depois descobrir  
que não tem amizade a ninguém  
nada de ser como o tijolo que forma a parede,  
indiferente, frio, só.  
Importante na escola não é só estudar, não é só trabalhar,  
é também criar laços de amizade,  
é criar ambiente de camaradagem,  
é conviver, é se “amarrar nela”!  
Ora, é lógico...  
Numa escola assim vai ser fácil  
estudar, trabalhar, crescer,  
fazer amigos, educar-se,  
ser feliz.*

(Paulo Freire).

Como objeto de pesquisa, foram selecionadas todas as escolas Estaduais de Educação Básica, que disponibilizam EM no município de Santa Cruz do Sul/RS, totalizando 9 estabelecimentos de ensino. Das 9 escolas, 8 se localizam na área urbana e 1 está localizada

no 3º distrito do município e recebe tanto alunos do meio rural como da área urbana do distrito. Três escolas situam-se na parte central da cidade e 6 nos bairros (Figura 1).

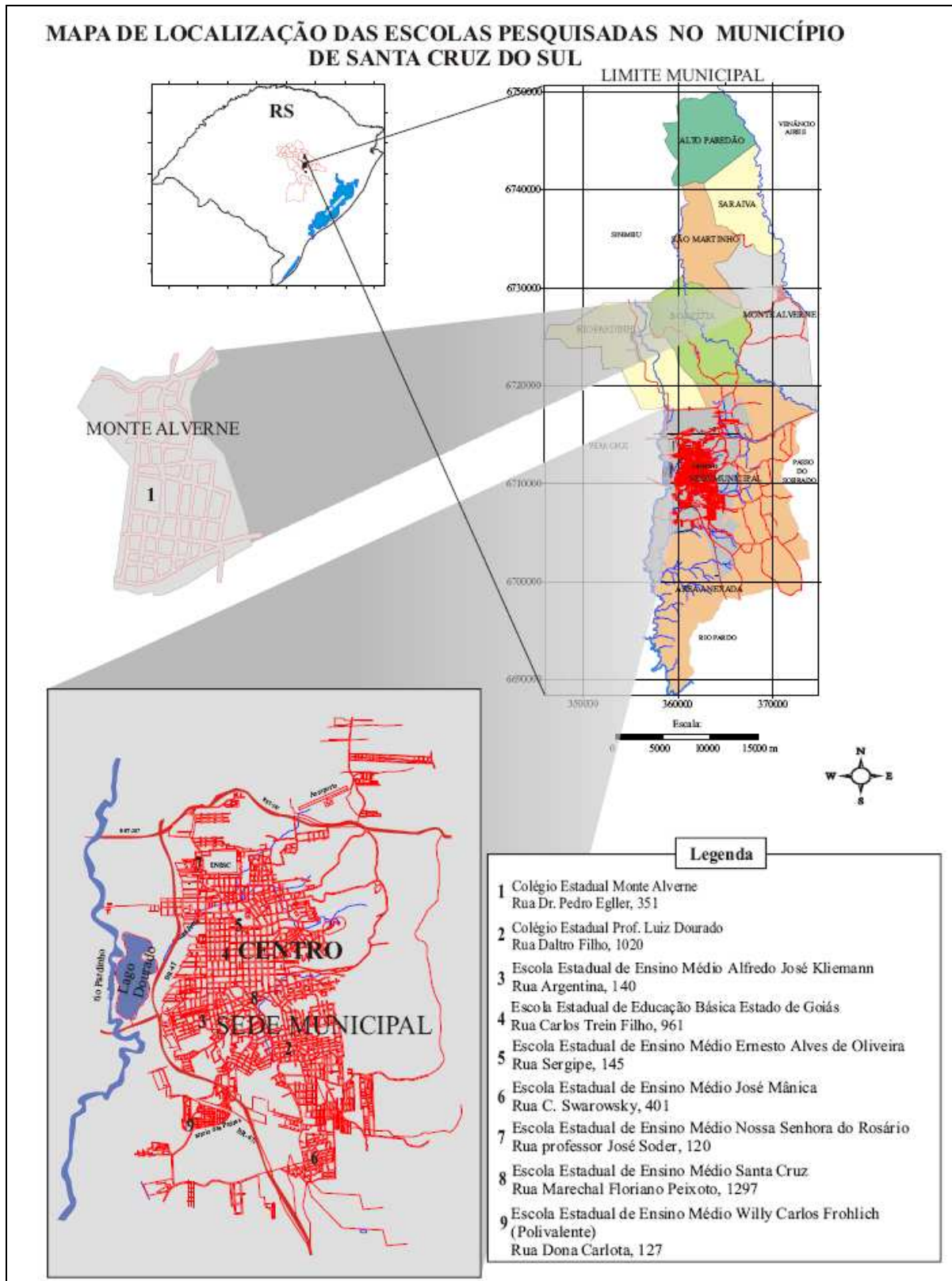


Figura 1 - Mapa de localização da área de estudo

Fonte: Alves, Ernesto Luiz. Adaptado do Laboratório de Geoprocessamento, UNISC.

A caracterização das escolas pesquisadas teve como base a observação do espaço físico, bem como, a realização de um questionário ou entrevista com a direção ou supervisão, que disponibilizaram o Projeto Político Pedagógico<sup>12</sup>, o Regimento Escolar<sup>13</sup>, o Plano Global<sup>14</sup> ou Plano Integrado. Os professores entrevistados também contribuíram na particularização dos ambientes pesquisados. Como em muitas instituições foi usada a entrevista, a caracterização não segue uma linearidade e, para facilitar a leitura, elaborou-se um quadro, sintetizando as principais características de cada ambiente escolar pesquisado. No anexo 2, encontram-se todas as informações coletadas durante a permanência em cada escola.

**Quadro 1 – Principais características das escolas pesquisadas**

Nome da Escola	N.º de alunos e professores <sup>15</sup>	Perfil da escola e dos alunos	Aspectos gerais da P.P.P
Colégio Estadual Monte Alverne	450 alunos e 35 professores  1 professor entrevistado	-Localizada no 3º Distrito de Santa Cruz do Sul. -Desenvolve dois grandes projetos, que são os eixos mestres da instituição. -O regime é seriado, com progressão parcial no 3º ano de EM. -A avaliação é por conceito. -Todas as turmas realizam Saídas de Campo. -Maioria dos alunos são filhos de agricultores, que possuem como principal economia a cultura do fumo, com uma boa estrutura familiar. -Cerca de 75% dos alunos vêm de outros distritos, mas é na sede do 3º distrito que moram 85% dos alunos das séries iniciais. As demais séries recebem alunos de diversas localidades do município de Santa Cruz do Sul e também de Venâncio Aires, sendo que muitos alunos saem cedo de casa e retornam tarde, permanecendo de 8 a 10 horas fora de casa.	-Busca dinamizar um ser humano desenvolvido na sua dimensão global. -Visa uma educação sólida e equilibrada pensando no espiritual, no físico e no intelectual de cada pessoa. -Meio onde se desenvolve um ser que numa troca dinâmica de experiências atuais de uma educação libertadora, deve potencializar um sujeito que age com capacidade crítico-constructiva para a construção de um mundo com mais justiça social, com a missão de viver e testemunhar valores morais e éticos. -Lealdade, sinceridade e um compromisso com um mundo onde todos têm direitos e deveres iguais, serão as linhas mestras do fazer pedagógico e da educação do colégio que busca a auto-realização e a felicidade das pessoas.
Colégio Estadual Professor	1.500 alunos e 110 professores	-Localizada no bairro Arroio Grande. -Oferece educação para deficientes mentais em três níveis amparada pela Lei	-A escola deve ser um instrumento de apropriação do saber, proporcionando educação crítica e

<sup>12</sup> É o que se deseja, o sonho, o ideal. Constitui-se numa resposta para um conjunto de interrogações como: Quem somos? Onde estamos? Para onde vamos? Como avaliar? A partir destas perguntas a comunidade escolar examina a identidade da escola, definindo o seu papel.

<sup>13</sup> É a diretriz que orienta o P.P.P. É a tradução legal de tudo o que o projeto pedagógico descreveu, definiu e fixou.

<sup>14</sup> É a agenda de trabalho da escola.

<sup>15</sup> Dados do ano de 2005.

Luiz Dourado	2 professores entrevistados	federal 5692/71 art. 9º e resolução 130/77. Também oferece Educação Infantil e EF em dois turnos, além do EM da EJA. -O nível socioeconômico dos alunos é médio/baixo. -Desenvolve vários projetos. -Ocorrem reuniões pedagógicas semanais e de unicodência. -A avaliação até a 4ª série do EF é por parecer descritivo e, nas demais, é somativa. No mínimo 18 pontos no 1º e 2º trimestres e 24 pontos no 3º.	voltada para a realidade, sendo aberta às colocações dos alunos para que ele possa expressar o que pensa. -Deve contribuir para eliminar a seletividade social e torná-la democrática, preparando o aluno para o mundo adulto e suas contradições, fornecendo-lhe instrumentos para a participação organizada e ativa na democratização da sociedade. -A escola deve funcionar com disciplina e organização, preocupando-se com a formação de hábitos e atitudes sadias.
Escola Estadual de Ensino Médio Alfredo José Kliemann	1.114 alunos e 68 professores  1 professor entrevistado	-Localizada no bairro Bom Jesus, considerado um dos mais violentos da cidade. -Única escola que oferece no noturno EF regular, também oferece a EJA. -Única escola da cidade que aderiu ao programa do governo do estado “Escola Aberta”. -Alunos de classe socioeconômica baixa. -Muitos alunos são trabalhadores informais.	- Projeto educativo em que se propõem a atender as exigências e expectativas da sociedade e da comunidade para a construção de uma escola que forme cidadãos criativos, críticos, participativos e autônomos em todas as dimensões de sua formação. -A escola busca a participação da família para, em conjunto, trabalhar limites e assim desenvolver disciplina, respeitando direitos e deveres.
Escola Estadual de Educação Básica Estado de Goiás	1.132 alunos e 82 professores  1 professor entrevistado	-Localizada na parte central da cidade. -Recebe alunos do centro e de alguns bairros da cidade. -Os alunos nem sempre compram os materiais solicitados pelos professores principalmente no EM. - O nível socioeconômico dos alunos é médio. -A escola desenvolve vários projetos. -Acontece reunião pedagógica todas as semanas. -A matrícula é seriada, tendo progressão parcial em até duas disciplinas no EM. -A avaliação do aproveitamento é registrada em pontos, numa escala anual de 0 a 100. Para ser aprovado ao final do período letivo o aproveitamento deve ser igual ou superior a 60 pontos.	-A sociedade escolar quer uma educação de qualidade, que garanta as aprendizagens essenciais para a formação de cidadãos críticos, participativos, competentes, dignos, responsáveis pela sociedade em que vivem e na qual esperam que sejam atendidas suas necessidades sociais, políticas e econômicas.
Escola Estadual de Ensino Médio Ernesto Alves de Oliveira	1.500 alunos e 110 professores  1 professor entrevistado	-Localizada no centro da cidade. -Apresenta boa infra-estrutura; -Oferece matrícula seriada com progressão parcial em até duas disciplinas. -A avaliação é por notas. -Recebe alunos de várias partes da cidade, centro, bairros, meio rural.	-Construir um ser humano solidário, crítico, honesto, livre, participativo, competente, autônomo, democrático e responsável. Sujeito transformador da sociedade em que está inserido. Comprometido com um projeto de vida que contemple ética e cidadania plena.
Escola de Ensino Médio José Mânica	800 alunos 40 professores  1 professor	-Localizada no bairro Esmeralda. -Apresenta infra-estrutura precária. -Os alunos são filhos de operários das fumeiras que se localizam próximo à	-Prevê a construção de uma escola com participação e colaboração dos pais, promovendo a vivência de valores sociais, orientando o aluno

	entrevistado	<p>escola.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Alunos muitos indisciplinados.</li> <li>-Acontece reunião pedagógica quinzenalmente.</li> <li>-Altos índices de evasão escolar no EM noturno.</li> <li>-A avaliação do aproveitamento é registrada em pontos, numa escala anual de 0 a 100. Para ser aprovado ao final do período letivo o aproveitamento deve ser igual ou superior a 60 pontos.</li> </ul>	<p>para a busca de sua competência através do desenvolvimento de suas habilidades, do seu espírito crítico e da consciência de sua cidadania, dentro da comunidade em que está inserido.</p>
Escola Estadual de Ensino Médio Nossa Senhora do Rosário	<p>650 alunos 52 professores</p> <p>1 professor entrevistado</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Localizada no bairro Cohab, próximo à Universidade –UNISC.</li> <li>-Busca-se materializar uma nova imagem dessa escola.</li> <li>-Boa infra-estrutura.</li> <li>-Estrutura familiar dos alunos é bastante precária.</li> <li>-A avaliação é por conceito.</li> <li>-A matrícula é seriada, tendo progressão continuada na 1ª e 3ª série dos anos iniciais e progressão parcial em duas disciplinas a partir da 5ª série do EF.</li> <li>-Ocorre reunião pedagógica todas as semanas.</li> <li>-Vários projetos são desenvolvidos na escola.</li> <li>-Grande índice de evasão escolar, principalmente no EM noturno.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Voltada para os valores e para a formação da cidadania e da consciência crítica.</li> <li>-Busca-se construir uma sociedade transformadora, mais justa e igualitária.</li> <li>-Os relacionamentos e atividades estão direcionados a esses objetivos, tendo sempre presente a atuação de toda a comunidade escolar.</li> </ul>
Escola Estadual de Ensino Médio Santa Cruz	<p>1.120 alunos e 73 professores</p> <p>2 professores entrevistados</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Localizada na parte central da cidade.</li> <li>-Única escola estadual que oferece sala de recursos para Deficientes Visuais.</li> <li>-Oferecem todos os níveis de ensino, além da EJA em nível Médio, no noturno.</li> <li>-Os alunos são de classe socioeconômica média/baixa.</li> <li>-A grande maioria já está no mercado de trabalho.</li> <li>-Grande evasão de alunos da EJA do noturno.</li> <li>-Somente ocorre reunião pedagógica com os professores da EJA.</li> </ul>	<p>-Buscam o desenvolvimento integral da pessoa, educar o ser humano para ser livre, criativo, crítico, capaz de fazer opções, de ser participativo, de discernir e propor decisões para os problemas surgidos.</p>
Escola Estadual de Ensino Médio Willy Carlos Frohlich	<p>1.072 alunos e 69 professores</p> <p>1 professor entrevistado</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Localiza-se no bairro Faxinal.</li> <li>-Recebe alunos de vários bairros pobres da cidade.</li> <li>-A escola apresenta boa infra-estrutura.</li> <li>-Muitos alunos já são trabalhadores.</li> <li>-Apresenta altos índices de evasão e repetência, principalmente no noturno.</li> <li>-São realizadas reuniões pedagógicas freqüentes.</li> <li>-Adota-se regime seriado, com dependência em até duas disciplinas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Possuem como meta ser uma Escola aberta, participativa, justa, acolhedora, reflexiva e preocupada com a formação de um cidadão consciente da sua responsabilidade.</li> <li>-A escola tem por finalidade trabalhar para a construção de sujeitos críticos, éticos, criativos, competentes, solidários, livres e preservadores dos valores éticos, fornecendo-lhes meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.</li> </ul>

Todas as escolas, com exceção da Escola de Ensino Médio José Mânica, apresentam boas condições físicas. Algumas oferecem uma infra-estrutura melhor, apresentando melhores acomodações para seus educandos e educadores. Essas boas condições, na maioria das vezes, são fruto do empenho das direções, dos professores e dos pais. Vale ressaltar uma colocação feita por um supervisor escolar, que lamenta o tempo que os professores e as direções ocupam com festividades, a fim de arrecadar fundos, quando na verdade isso não é função da escola.

*As escolas acabam se virando, não tendo opção, mas já paramos e nos questionamos sobre isso. Muitas vezes estamos 3 sábados por mês envolvidos em atividades festivas na escola, deixando muitas vezes o pedagógico em segundo plano. Preocupa-se com o espaço físico, com o estético, porém, enquanto instituição educacional, deveríamos estar preocupados com o pedagógico.*

Uma constatação quase que unânime no P.P.P., que é a diretriz fundamental do projeto educacional de cada instituição escolar, é o desejo de se construir um ser humano livre, criativo, participativo, consciente de sua cidadania, autônomo, solidário, honesto, responsável, competente. Porém, sabe-se que esses desejos estão muito longe de serem alcançados. Embora o P.P.P. seja um documento importante, e, teoricamente, definido pela comunidade escolar, ele é muito pouco discutido pelos professores, que, muitas vezes, chegam para trabalhar em uma determinada escola e nem tomam conhecimento da filosofia daquela instituição. Conforme colocação de um supervisor escolar:

*Isto (o P.P.P.) funciona muito bem no papel, pois não há um efetivo comprometimento por parte do corpo docente.*

A manifestação da P6 reflete a desmotivação e o descomprometimento de alguns profissionais da educação: “Não largo tudo porque teria que ficar só em casa lavando, passando, limpando e isso é muito chato (...)”. Durante a entrevista, essa professora se dispersava muito, não conseguia se concentrar na nossa conversa, o seu olhar e a sua atenção



estavam distantes, parecia pouco comprometida com as causas da educação. Em duas ocasiões, durante a conversa repetiu: *“Tenho vontade de largar tudo”*.

Sabe-se que há muitos professores desmotivados, descomprometidos com o seu papel de ensinar e com o aprender dos educandos, mas também há os que assumem verdadeiramente o compromisso, a difícil tarefa de contribuir para a construção do conhecimento. A P1 é docente há 26 anos e mostra-se muito preocupada com o compromisso assumido de trabalhar Geografia e História na 5ª série do EF. Em nenhum momento mostrou-se desmotivada, bem pelo contrário, sempre muito disponível e disposta. *“É cansativo trabalhar duas disciplinas na mesma série, mas também é muito gratificante. Com esse contato maior com os alunos, temos condições de conhecer melhor cada um e acompanhar de perto como eles rendem e evoluem, quais são as dificuldades que apresentam”*.

Após ter conhecido os ambientes pesquisados, chegou o momento de conhecer os educadores que aceitaram gentilmente colaborar com este trabalho, conforme segue no próximo item.

### 3.2 Os educadores pesquisados

Professor...

É aquele que caminha com o tempo, propondo paz, fazendo comunhão, **despertando a sabedoria.**

Professor é aquele que estende a mão.

**Inicia o diálogo e encaminha para a aventura da vida**

Não só ensina fórmulas, regras, teorias, raciocínio, mas o que questiona e **desperta para a realidade.**

Não é aquele que dá de seu saber, mas aquele que **faz germinar o saber do educando.**

Professor é o amigo que compreende, **estimula**, comunica e enriquece a todos com sua presença, seu saber e sua ternura.

Autor Desconhecido

Para a realização deste trabalho foram entrevistados 11 professores, com o propósito de analisar a percepção que eles têm do conceito paisagem. Buscou-se investigar os métodos adotados por esses professores para trabalharem esse tema na 5ª série do EF e a utilização do LD nessa série e por esses educadores.

O grupo de professores pesquisados apresenta as seguintes características:

**Quadro 2 – Características dos professores pesquisados**

Prof.	Sexo	Área de formação	Instituição	Ano de conclusão do curso	Anos de docência	Carga horária – Hora/aula	Pós-graduação
P1	F	Estudos Sociais – Hab. Educação Moral e Cívica	FISC (hoje UNISC)	1983	26	20	Não
P2	F	Licenciada em História	PUC	1995	8	40	Especialização em História Regional - UNISC
P3	F	Estudos Sociais	UNISC	1989	13	40	Não
P4	F	Estudos Sociais	FISC (hoje UNISC)	1985	24	40	Não
P5	F	Licenciada em Estudos Sociais - Hab. História	UNISC	1997	10	50	Especialização em História do Brasil - UNISC
P6	F	Estudos Sociais	UCS	1988	13	20	Não
P7	F	Estudos Sociais – Hab. Geografia	UNISC	1995	10	40	Não
P8	F	Estudos Sociais	FISC (hoje UNISC)	1983	22	20	Não
P9	F	Licenciada em Estudos Sociais Hab. História.	UNISC	1995	4	20	Cursando mestrado em Desenvol-vimento Regional, UNISC.
P10	F	Licenciada em Estudos Sociais Hab. História.	UNISC	1990	11	60	Não
P11	F	Licenciatura em Geografia	UFSM	2000	5	60	Não

A partir dos dados do quadro anterior, constatou-se que todos os professores pesquisados são do sexo feminino, 4 dessas professoras cursaram apenas Estudos Sociais-

Licenciatura Curta<sup>16</sup>, o que era comum até a década de 90, pelo menos aqui em Santa Cruz do Sul, na UNISC, onde a maioria das entrevistadas cursaram a sua Graduação. Mesmo que a partir dos anos 90 a Universidade tenha passado a oferecer Licenciatura Plena com Habilitação em Geografia ou em História, alguns professores não retornaram à instituição, para ao menos concluir a Licenciatura Plena, que os habilita para atuar no Ensino Médio. Das 11 entrevistadas, apenas uma é formada em Licenciatura Plena em Geografia, e outra em História.

A maior parte das entrevistadas possui vários anos de experiência docente. Três professores trabalham há mais de 20 anos, 5 têm 10 anos ou mais de atuação e apenas 3 têm menos de 10 de experiência no magistério. Mesmo as entrevistadas apresentando essa variação de tempo de atuação, não foi possível perceber uma prática diferenciada entre as mais “velhas” e as mais “novas”, pois, como coloca Gauthier (1998, p. 24), o “saber experiencial não pode representar a totalidade do saber docente. Ele precisa ser alimentado, orientado por um conhecimento anterior mais formal que pode servir de apoio para interpretar os acontecimentos presentes e inventar soluções novas”.

Nesse sentido, entende-se que o educador não pode ficar limitado à sua experiência, isolando-se e achando que é dono da verdade, só porque tem anos de experiência, pois esta pode se tornar uma rotina. Ainda Gauthier (1998, p. 187) afirma que “cada professor recolhido em seu próprio universo, constrói para si mesmo uma espécie de jurisprudência particular, feita ao longo de anos ao sabor dos erros e acertos”.

---

<sup>16</sup> Curso criado em 1968, na antiga FISC (Faculdade Integradas de Santa Cruz do Sul), hoje UNISC (Universidade de Santa Cruz do Sul).

Essa reflexão reitera a importância do diálogo, que a troca entre os pares em uma instituição de ensino faz-se necessária na busca de um ensino/aprendizado mais satisfatório, pois há muitos professores que acreditam na total autonomia da sua disciplina e como diz Curien, citado por Morin (2003, p. 99), os professores “são como lobos que urinam para marcar o seu território e mordem os que nele penetram”, ficando limitados no seu “casulo”. Precisa-se estar aberto, aceitar sugestões e criar propostas que possam tornar mais significativos o ato de ensinar e o de aprender, mesmo sabendo que há uma resistência muito forte para a mudança. Esse é um grande desafio, que começa com poucos e pode ir disseminando-se, pois a mudança não ocorre por decreto, mas sim pela consciência e necessidade de cada um.

Mesmo existindo a consciência da necessidade de mudança no ato de ensinar e aprender, os professores, de forma geral, trabalham muito, 40 h/a ou mais, sobrando muito pouco tempo para refletirem sobre suas ações pedagógicas. Apenas duas pesquisadas possuem pós-graduação em nível de Especialização em História, e uma está cursando Mestrado em Desenvolvimento Regional.

Isso demonstra que há falta de tempo e de disponibilidade financeira para os profissionais da educação continuarem se aperfeiçoando constantemente, de uma forma mais eficaz, que são os cursos de longo prazo, em nível de pós-graduação, ficando assim, restritos a cursos, seminários, palestras, fóruns que se limitam a um número de horas bem reduzido e onde o participante dificilmente tem oportunidade de externar suas angústias e participar ativamente na busca de um crescimento profissional.

No quadro de professores, tem-se um dado interessante que é a habilitação de 4 professores em História, 1 com Licenciatura na disciplina e os outros 3 com Estudos Sociais, com habilitação em História. Mesmo que esses 3 últimos profissionais estejam capacitados para trabalhar tanto Geografia como História no EF, sabe-se que por terem optado por História não possuem tanta afinidade com a Geografia prejudicando muitas vezes o trabalho dessa disciplina nos Anos Finais do EF.

De todas as entrevistadas, somente a P3 e a P2 trabalham 20 h/a em regime de contrato, as demais têm uma situação funcional de estabilidade, porque são todas concursadas. Mesmo que as professoras tenham uma situação estável nas suas escolas são forçadas a trabalhar uma disciplina sem muita afinidade, já que precisam completar no mínimo 13 h/a em sala de aula, para quem trabalha em um regime de 20 h/a, e 26 h/a para quem trabalha 40 h/a, por isso vêm-se obrigadas a trabalhar Geografia, mesmo preferindo a disciplina de História.

Sabe-se que há uma disponibilidade bem maior de professores de História em relação à Geografia, por isso é muito comum professores com habilitação em História trabalhando Geografia, como ocorre numa das escolas pesquisadas, que tem 1 professor de Geografia para 4 de História, forçando estes professores a trabalharem Geografia, mesmo não gostando muito da disciplina.

Considerando que a pesquisa com os professores teve como propósito investigar os métodos adotados para trabalhar paisagem na 5ª série do EF e o uso da LD, fazem-se necessárias algumas considerações referentes ao aluno dessa série, conforme será abordado a seguir.

### 3.3 Os educandos na 5ª série do Ensino Fundamental

Dia após dia nega-se às crianças o direito de ser crianças. Os fatos, que zombem desse direito, ostentam seus ensinamentos na vida cotidiana. O mundo trata os meninos ricos como se fossem dinheiro, para que se acostumem a atuar como o dinheiro atual. O mundo trata os meninos pobres como se fossem lixo, para que se transformem em lixo. E os do meio, os que não são ricos e nem pobres, conservam-se atados à mesa do televisor, para que aceitem, desde cedo, como destino, a vida prisioneira. **Muita magia e muita sorte têm as crianças que conseguem ser crianças.** (GALEANO, 1999, p. 11). (Grifo nosso).

Os alunos da 5ª EF possuem, em média, 11 anos de idade, período em que estão apenas começando a desenvolver as abstrações. Por isso, faz-se necessário, nessa faixa etária, desenvolver atividades que envolvam a experimentação, a partir de uma aproximação vivenciada e particularizada, já que nessa idade a compreensão ainda está assentada na perspectiva do concreto. Nessa etapa, não é possível um estudo muito aprofundado. Já a partir dos 13 anos vai aumentando a capacidade cognitiva que permitirá estruturar as bases de um método de trabalho que inclua estratégias de investigações mais abstratas.

Conforme Almeida (1998), de 6-8 a 11-12 anos, aproximadamente, é a fase escolar em que a criança incorpora os conhecimentos sistematizados, em que tomará consciência de seus atos e despertará para um mundo em cooperação com seus semelhantes. Nessa idade, a criança começa a pensar inteligentemente, com certa lógica. Começa a entender o mundo mais objetivamente e ter consciência de suas ações, discernindo o certo do errado. A partir dos 12 anos, o adolescente está entrando na fase em que ele é capaz de raciocinar dedutiva e indutivamente a respeito de proposições referentes à ciência. A partir dessa faixa etária, ele começa a ter capacidade de articular as imagens visíveis com as imagens mentais.

Nessa mesma linha de análise, Castrogiovanni (1992) entende que as crianças na faixa etária dos 11-12 anos estão no estágio de desenvolvimento cognitivo denominado operatório

concreto, ou seja, estão começando a desenvolver as operações lógico-concretas. Visto que a criança está muito ligada ao real, ainda devido ao seu egocentrismo, é necessário trabalhar com aquilo que é concreto, que faz parte do seu mundo, para que ela possa desenvolver as estruturas lógicas necessárias, avançando rumo à complexidade e compreendendo o espaço percebido.

Nesse sentido, o LD também desempenha um papel fundamental. Ele é um instrumento didático/pedagógico<sup>17</sup> muito utilizado pelos professores, muitas vezes um definidor das aulas. A partir disso, buscou-se investigar a utilização desse meio, nessa série, além de analisar os critérios de sua escolha, que será respeitada por 3 anos.

### **3.4 O livro didático como instrumento de ensino**

O livro didático, de uma maneira geral, é um instrumento, uma ferramenta de ensino muito usada no dia-a-dia do professor em sala de aula. O livro é usado de diferentes maneiras, mas principalmente como fonte de informação e como seqüência dos conteúdos. Conforme constatação de Rua (1998, p. 89), que pesquisou sobre o professor de Geografia e o livro didático, “o currículo escolar, em seus conteúdos, não é definido por assuntos de interesse de alunos ou professores, mas principalmente pelo livro-texto, estandarizado e voltado para uma série específica”.

O livro didático exerce um papel importante no processo ensino/aprendizagem da Geografia, porém o professor não pode ter esse material como única fonte de informação. Há

---

<sup>17</sup> Didático designa tudo o que se refere aos conteúdos disciplinares e ao aluno enquanto sujeito da aprendizagem. Pedagógico é o conjunto das ações praticadas pelo professor no âmbito das suas funções de instrução e de educação de um grupo de alunos no contexto escolar (GAUTHIER, 1998, p. 133-137).

necessidade do uso de diferentes materiais. É necessário refletir, buscar metodologias alternativas às apresentadas no livro.

Levando em consideração que existe um certo “apego” do professor em relação ao livro didático, é importante que esse material seja muito bem avaliado e analisado antes de adotá-lo, porque nos últimos anos aumentaram significativamente as produções de livros, e as editoras usam de todas as “artimanhas” possíveis para vender o produto.

O maior comprador de livro didático é o Governo Federal, ou seja, o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE/MEC), que no ano de 2004 adquiriu 124 milhões de livros didáticos, que foram distribuídos em todas as escolas do Brasil, para os alunos de 5ª a 8ª série do EF. É por isso que muitos estudiosos, quando discutem esse assunto, falam “da indústria do livro didático”, pois eles correspondem a mais de 50% dos livros impressos no país, podendo ser considerado uma mercadoria. Como a maioria dos brasileiros não tem o hábito de ler, uma grande parcela não conclui o Ensino Médio e não chega até as Universidades, o livro didático pode ser o único livro, ou o livro com que o aluno mais teve contato em sua vida.

Os livros didáticos são renovados a cada 3 anos. Existia, até 1997, uma verdadeira “guerra” entre as editoras no sentido de colocar os livros didáticos no mercado. A partir desse ano, há um processo rigoroso de avaliação dos LD, que são selecionados, por uma comissão de professores de Geografia solicitada pelo MEC em edital público, o que faz com que cheguem nas escolas somente os LD que passaram por essa comissão avaliadora. Isso dá mais tranquilidade aos professores, pois estão recebendo somente os livros considerados mais adequados. Apesar de todo esse esforço, percebeu-se na entrevista com os professores das



escolas pesquisadas, que ainda hoje não existe uma discussão séria em relação à escolha do livro didático.

Desse processo de avaliação resulta o Guia de Livros Didáticos, que, segundo Susan Faria (2005), do MEC, fez com que a avaliação tivesse muitos avanços, melhorando a qualidade dos livros que chegam até as escolas, para os professores escolherem. Nesse guia contém uma análise de cada livro didático, facilitando a escolha para o professor, porém sabe-se que muitos professores não tiveram acesso a esse material, ou mesmo não deram a devida atenção a ele. Conforme depoimento de Faria (2005), “a avaliação garante aos professores e alunos trabalhar conteúdos com segurança, sem veiculação de informações preconceituosas e discriminatórias”. O trabalho de avaliação dos livros didáticos envolve técnicos do Ministério e equipes da Secretaria de Educação Infantil e Fundamental (Seif), do FNDE e de Universidades.

Percebe-se que existe hoje por parte dos órgãos responsáveis pela distribuição dos livros didáticos para as escolas públicas uma grande preocupação em relação à qualidade desse material, porém sabe-se que, em algumas obras, pode haver informações equivocadas, distorcidas, desatualizadas, que são apontadas nas resenhas dos LD contidas no Guia de Livros Didáticos. Cabe, então, ao professor fazer uso desse material com muita seriedade e responsabilidade, buscando alternativas que sejam adequadas à realidade do aluno.

Mesmo havendo, toda essa preocupação por parte do Ministério da Educação em relação à avaliação dos LD, muitos professores ainda não dão a devida importância à escolha de LD, mesmo que ele seja um instrumento de trabalho muito usado. Registra-se aqui alguns depoimentos dos professores pesquisados em relação a escolha do LD.

*A escola já adotava este livro e eu continuei com o mesmo. (P11)*

*A escolha do LD não é levada muito a sério, a análise feita pelo grupo de professores é muito superficial. (P7)*

*Não participei da escolha do LD, talvez no dia não estava na escola. (P3)*

Das 11 entrevistadas, apenas 3 tomaram conhecimento do Guia de Livros Didáticos, que é um material bem elaborado, que analisa cada LD selecionado para escolha. A P7 colocou que tomou conhecimento desse Guia, através de uma professora de outra escola, em nenhum momento a direção ou supervisão chamou atenção para esse material, que estava guardado.

A P10 e a P1 relataram que para escolher o LD usaram o Guia, que os professores da área sentaram e discutiram qual era a melhor opção, inclusive a P1 manifestou que as editoras disponibilizaram para a escola todas as coleções, o que facilitou a escolha. Os professores se reuniram e tiveram a oportunidade de manusear cada exemplar, antes de escolherem.

Sabe-se que esse momento de escolha do LD é de extrema importância, pois será um material usado no mínimo por 3 anos consecutivos, por alunos e professores, que muitas vezes não buscam outra fonte de conhecimento. Nesse sentido, Rua (1998, p. 90) faz um alerta: “é através do livro didático que as mudanças no conteúdo e no pensamento geográfico chegam à maioria do professorado. No livro didático muitos estudam para dar aula (...)”. Isso mostra o grande despreparo da maioria dos professores, que se distanciam da universidade e da produção do conhecimento. A P4 manifestou-se em relação a isso: “*Para preparar as aulas, para estudar o conteúdo eu uso o livro do Wagner que é mais difícil. Para o professor é um livro bom, mas para o aluno ele é muito complicado*”.

Vesentini (1992), que é autor de livro didático, nas suas análises sobre o ensino da Geografia e o livro didático, considera que o bom livro deve levar o aluno a ler e refletir. Os conceitos não devem estar prontos, acabados, devem levar o aluno a pensar. Também deve ter um vocabulário acessível, ser atrativo, como quem conta uma história, um acontecimento.

O livro didático é um objeto do conhecimento, ele não pode se transformar em sujeito do processo ensino-aprendizagem. O livro é um instrumento que deve estar a “serviço” dos objetivos e das propostas do professor. Na opinião de Rua (1998, p. 89), “(...) no Brasil vem sendo supervalorizando o livro didático, como instrumento de trabalho. Há muito tempo vem se tornando quase um substituto do professor e uma verdadeira ‘Bíblia’ para o aluno”.

O Guia de Livros Didáticos (2004, p. 5) reitera que o LD não deve ser o único instrumento utilizado no ensino/aprendizagem e recomenda:

O objetivo do livro didático é estimular a curiosidade e o interesse para o desenvolvimento dos conhecimentos geográficos, assim como instigar a discussão, a análise e a crítica acerca deles. Ele não deve se constituir no único material de ensino em sala de aula, mas ser referência no processo de ensino-aprendizagem.

Cabe então ao professor buscar possibilidades pedagógicas, práticas que instiguem o aluno a construir o conhecimento, a ser um agente ativo nesse processo.

### **3.5 Considerações parciais**

Para caracterizar as escolas pesquisadas, fez-se visitas agendadas, quando se conversou com a supervisão ou direção, a fim de conhecer os ambientes, onde trabalham os professores que posteriormente foram entrevistados para este trabalho.

Nas escolas, de forma geral, prevalece uma agitação, uma correria. Mesmo que as visitas estivessem marcadas, sempre apareciam imprevistos, situações que necessitavam de atenção por parte da direção ou supervisão. A sensação que se tem é que as pessoas estão constantemente correndo contra o tempo, com muitas coisas para fazer, ou talvez demonstrem isso para fugir da real situação da organização escolar em que se encontram.

Nesse contexto, os professores também se encontram aparentemente muito atarefados, cansados, com pouco tempo, porém manifestam-se preocupados com o processo ensino/aprendizagem, mas em função da desvalorização do sistema educacional. A maioria não volta a estudar ou a participar de cursos específicos da área em que atua, já que precisam trabalhar muito, em função dos baixos salários. Também é perceptível a desmotivação por parte de alguns, que vêem somente empecilhos, ao invés de buscar alternativas que sejam viáveis para a realidade em que estão inseridos.

Avaliando o corre-corre do dia-a-dia dos professores, talvez se justifique a pouca atenção que é dada à escolha do LD, que acontece de 3 em 3 anos. A sensação é de que os professores não tiveram oportunidade de escolher a obra que estão utilizando, já que é comum apontarem muitos defeitos no material, mostrando-se indignados, como se não soubessem que tal obra apresentava-se de tal forma no momento em que a escolheram. Entendendo que a escolha do LD é de competência e de responsabilidade do professor, Kaercher (2004, p. 113) manifesta a seguinte opinião: “(...) cada professor deve(ria) ter discernimento para escolher o que mais combina com sua forma de ver Geografia, já que há muitos livros bons, o que provavelmente é mérito do aparecimento da Geografia Crítica nos últimos 15-20 anos”.

Mesmo considerando a importância da escolha do LD, ficou evidenciado que não se tem tempo para discutir as resenhas das obras aprovadas no PNLD<sup>18</sup> que são de extrema importância, pois nelas são apresentadas as características principais das obras, suas qualidades, limitações e possibilidades de uso. Porém, sabe-se que, independente do LD que foi adotado, a construção do conhecimento e a qualidade do ensino-aprendizagem do aluno dependem muito mais da forma como o professor vai desenvolver e conduzir sua aula, do que da qualidade do livro em si.

O livro pode ser de excelente qualidade, porém seu conteúdo não deve ser apenas reproduzido. É essencial que o professor tenha a habilidade de explorá-lo de forma criativa e sustentada pelo conhecimento produzido pela ciência, para assim realizar um trabalho autônomo e significativo para a construção da cidadania do aluno. Então não basta “modernizar” os conteúdos dos livros, pois o que precisa mudar são os métodos que o professor usa e o planejamento que ele tem para construir o conhecimento com seus alunos.

---

<sup>18</sup> Programa Nacional do Livro Didático

## 4 A PAISAGEM NA ESCOLA

### 4.1 O educador e a paisagem no ensino de Geografia

(...) ensino-aprendizagem (...) desafio que consome o cotidiano de educadores, no sentido de enfrentar o encontro com os alunos. Esses são sujeitos, ao mesmo tempo, ávidos de saberes do mundo e de desejo de orientação para a vida e ‘contaminados’ com uma espécie de metralhadora de outros desejos, insatisfações e ansiedades que os fazem dispersos, desatentos e, pior, muitas vezes, desanimados. A proposta é a composição do processo de interações com os alunos, como a ‘arte’ (...). **Arte de vida e de conhecimento, que só é possível se o sujeito for mobilizado através da emoção.** (BAPTISTA, 2005, p. 112). (Grifo nosso).

Ensinar e aprender<sup>19</sup> parecem tão simples, porém é tão complexa a efetivação dessa inteireza, que é o verdadeiro papel da educação. Ensinar remete à construção de conhecimento. Sabe-se que o ensino só vai ter sentido quando o conhecimento for construído e isso vai acontecer quando houver comprometimento por parte do educador que precisa problematizar, questionar, provocar, confrontar, e do educando que precisa desejar o mesmo que o educador deseja. E para ele desejar é necessário que os assuntos de que se fala e com que se trabalha tenham sentido e significado para ele.

---

<sup>19</sup> O ensinar e o aprender apresenta duas faces de uma mesma moeda. É inseparável. Uma é a causa e a outra a consequência. E vice-versa. Isso porque o ensino/aprendizagem é um processo, implica movimento, atividade, dinamismo; é um ir e vir continuamente. Ensina-se aprendendo e aprende-se ensinando (OLIVEIRA, 2002).

No entendimento de Kaercher (2004, p.70),

o professor pode muito; pode aperfeiçoar seus métodos de ensinar. Mas, o mais essencial na relação de ensino e aprendizagem está em outro 'lugar'; - que não sua técnica ou vontade – está no aluno, no seu desejo de saber, aprender. Desejo este que é imprevisível e, com certeza, incontrolável por nós. Esse é um não-poder importante dos educadores: atuar sobre o desejo do outro. Fabricar este desejo será possível? Quimera ou necessária utopia? Atualmente, creio na segunda hipótese.

Essa opinião é interessante no sentido de alertar que, de alguma forma, se precisa motivar os nossos alunos para o desejo de aprender. Utopia ou não, esse desejo deve fazer parte do educador que está preocupado com o ensinar e com o aprender. Entende-se que, como educadores, tem-se o 'poder' de estimular o desejo em nossos educandos, mas isso vai depender muito das nossas atitudes e ações, pois os educadores são espelhos refletindo a nossa imagem a cada dia, a cada movimento.

Nesse mesmo sentido Gauthier (1998, p. 382) chama a atenção que,

(...) não basta que o discurso seja verdadeiro para ser ouvido, que seja claro para ser entendido, é preciso também que ele saiba captar a atenção, atingir aquele ao que ele se dirige; ele precisa também manter a atenção, suscitar a adesão, vencer a resistência para liberar o desejo de aprender, de compreender e de transformar o mundo. Noutras palavras, não basta que um discurso pedagógico seja límpido para ser ouvido, que lhe informe para ser captado, ele precisa também agradar, tocar ao mesmo tempo o coração e a mente, suscitar o desejo e o entusiasmo, fazer sentido e provocar o encontro.

Concorda-se que todo professor precisa ser um entusiasta, e a emoção deve perpassar o ato de ensinar e aprender. É fundamental acreditar naquilo que se faz, gostar de ensinar, já que as nossas atitudes sem dúvida influenciam no ambiente escolar e até no rendimento do aluno. Mais uma vez, isso se confirma através das pesquisas realizadas por Gauthier (1998, p. 254), que confirma que os educadores que se mostram estimulantes, encorajadores, amigos,

afetivos, tolerantes, educados, flexíveis, que possuem uma boa relação com os alunos, produzem efeitos favoráveis no desempenho dos educandos.

Aprender é um ato lento, é uma batalha constante. Toda aprendizagem tem um gosto, um sabor e um saber. E nem sempre o gosto e o sabor são deliciosos, pois o processo da aprendizagem, na maioria das vezes, é doloroso, porque exige esforço, mudança de atitude, desconstrução e reconstrução permanente. Porém a satisfação se concretiza quando o saber se efetiva, mas, para isso, às vezes, o caminho é lento e “pedregoso”.

Como educadores, pode-se estimular, motivar, convencer os nossos educandos de que o aprender é uma necessidade diária, tanto quanto o nutrir-se. No momento que isso se tornar um hábito, a cada dia existirá a expectativa de descobrir e de sentir-se renovado com o novo, tarefa difícil que deve ser revigorada constantemente por todos os educadores.

Para Nóvoa (1997), no atual contexto da educação é fundamental uma formação continuada, e esta não se constrói só por acumulação de cursos, mas através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal.

A formação continuada faz-se necessária e dificilmente alguém questiona tal proposição. O que muitos estudiosos atentam é para a formação de professores reflexivos. Garcia, em seus estudos sobre o mesmo assunto, chama a atenção que:

o conceito de reflexão está atualmente sendo utilizado em diferentes contextos e com diferentes significados. Temos procurado mostrar a sua complexidade, bem como o risco que existe em assumi-la sem aprofundar seus significados. Para mobilizar o conceito de reflexão na formação de professores é necessário criar condições de colaboração e de trabalho em equipe entre os professores, que facilitem



e justifiquem a aplicação de modelos e de estratégias reflexivas. (GARCIA, 1997, p. 64).

Entende-se que ser um profissional reflexivo não é simples. Para isso acontecer, faz-se necessário criar condições de práticas reflexivas. Esse teórico (Ibidem, 1997) considera que no desenvolvimento de uma prática reflexiva é importante considerar três dimensões de reflexão: a compreensão das matérias pelo aluno, a interação interpessoal entre o professor e o aluno e a dimensão burocrática da prática.

Nesse sentido, é necessário repensar as nossas práticas de formação, é preciso que elas contemplem a inovação, em que cada um busque seu próprio método, de acordo com a sua realidade. Uma formação que priorize o trabalho em equipe, a troca de experiências, a discussão, o diálogo entre os professores na busca de uma formação mútua e mais eficaz.

Em termos de formação, o que mais vem ocorrendo, e onde há maior participação dos professores, são nos fóruns, seminários, encontros, normalmente ligados à educação de forma geral, onde os professores participam na sua individualidade, na busca de uma titulação, que poderá contribuir na avaliação da sua carreira profissional. Dificilmente após esses encontros ocorre uma troca, uma discussão efetiva no ambiente escolar, a fim de buscar melhorias coletivas e de transformação das práticas pedagógicas na sala de aula, de partilhar as experiências vivenciadas naquele espaço de formação. Talvez esse poderia ser um primeiro caminho para se efetivar a reflexão/ação, que deve ser encarada como um processo permanente, integrado no dia-a-dia de todos os profissionais da educação.

Muitos profissionais da educação não participam de formação contínua na sua área de atuação, ou de formação acadêmica, já que eles não ocorrem com tanta frequência e

normalmente acontecem em cidades distantes do seu local de trabalho. Percebe-se essa realidade na entrevista realizada com os 11 professoras de Geografia que atuam na 5ª série do EF. Apenas uma já participou do Encontro Estadual de Geografia, que acontece todos os anos, inclusive com liberação do livro ponto. Nenhuma das entrevistadas é associada da AGB-PA<sup>20</sup>, muitas até desconhecem essa associação. Apenas duas professoras, das 11 entrevistadas, participaram, em 2005, do Curso de Atualização em História e Geografia, com uma carga horária de 42 h/a, que é oferecido pela décima nona vez, pelo Departamento de História e Geografia da UNISC.

Esse curso ocorre todas as segundas-feiras e vai de maio a outubro com encontros quinzenais, onde são oportunizadas discussão e troca de experiências nas mais diversas temáticas. Mesmo assim, percebe-se a pouca participação dos professores. Muitos alegam a falta de tempo, já que a grande maioria trabalha 40 h/a ou mais e teria que participar do curso no seu dia de folga.

Para ressaltar a importância da busca do conhecimento, recorro a contribuição de Kaercher (2003, p. 79),

O conhecimento é como uma miragem, em uma estrada, num dia ensolarado. Parece estar logo ali. Quando chegamos “ali”, a miragem, o reflexo se deslocou para mais adiante. E assim sucessivamente. Como um balão. Quanto mais enchemos com conhecimentos, mais as distâncias do “não sei” se ampliam. Alguns não enchem o balão e ele fica pequenino. Suficiente para as aspirações dessa pessoa. Outros, colocam gás dentro dele e ele se expande. E quanto mais se expandem, mais dúvidas surgem.

Sabe-se das precárias condições de trabalho que os professores vêm enfrentado, também da necessidade de trabalharem uma carga horária expressiva em função dos baixos

---

<sup>20</sup> Associação dos Geógrafos Brasileiros – Porto Alegre.

salários, porém nada justifica a acomodação e o sentir-se pronto para “dar aula”, satisfeito com suas práticas.

Também foi possível perceber que muitos professores têm formação em História e trabalham Geografia, o que não os motiva a participar de um curso de formação na área da Geografia. Veja a manifestação dos professores.

*Não gosto de trabalhar Geografia, tenho esta turma só para fechar a carga horária, acho uma linguagem difícil na 5ª série, acho que estou mais preparada para trabalhar com um público mais adulto. Esta série exige uma linguagem mais simples, prefiro trabalhar com História e com alunos mais adultos. ( P9)*

*Não tenho afinidade com a Geografia, não gosto de trabalhar (...). (P5)*

*Tenho uma convocação, e para fechar a carga horária trabalho Geografia numa 5ª série, mas não tenho nenhuma afinidade com a disciplina. (P2)*

Essas manifestações são preocupantes, já que esses profissionais não se sentem comprometidos com o ensino/aprendizado da Geografia. Pela primeira vez, na 5ª série do EF, os alunos estão tendo contato direto com a disciplina de Geografia, e se seus educadores não gostam, como dizem, não possuem afinidade com a disciplina. A desmotivação pode ser uma consequência e, ao invés de despertar o desejo e o entusiasmo, poderão criar uma aversão em relação à Geografia, que tem o compromisso de trabalhar, de entender o espaço geográfico num contexto bastante complexo.

Neste sentido, o ensino da Geografia deve propiciar aos educandos uma maior compreensão do espaço geográfico em todas as suas dimensões e contradições. Conforme Pereira, apud Cavalcanti (2004), o ensino da Geografia tem como missão alfabetizar o aluno na leitura do espaço geográfico. E a categoria paisagem pode contribuir nessa compreensão e alfabetização do espaço geográfico, pois a leitura da paisagem, se bem conduzida, levará à aprendizagem da complexidade da relação da sociedade com a natureza.

Conforme a mesma autora, a construção do conceito de paisagem no ensino de Geografia é importante por ter uma relação muito próxima com o lugar. É um conceito chave no sentido de começar uma reflexão sobre as variáveis que determinam cada lugar. Sabe-se que é a partir do lugar que se começa a ter um entendimento maior do espaço geográfico. Para Beringuier e Beringuier (1991, p. 8), estudar a paisagem é fundamental, pois possibilita uma maneira de olhar, de compreender, de conhecer, de amar o lugar e de agir sobre ele mesmo.

Callai (2000, p. 97) também considera que “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”. Percebe-se então, que a partir da paisagem é possível compreender em parte a realidade num determinado momento, pois a paisagem está em constante mutação.

É importante entender também que a paisagem, ao se apresentar dessa ou daquela forma, não é por um acaso, muitas foram as interferências, seja da sociedade, dos processos produtivos e dos próprios movimentos da natureza, visto que a fisionomia da paisagem também se explica pelos agentes internos e externos da natureza.

Para a análise da paisagem atingir o seu verdadeiro significado, é necessário o entendimento de alguns elementos, que, conforme Santos apud Cavalcanti (2004, p. 99), são indispensáveis, tais como:

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

Percebe-se que são muitas as dimensões de análise, e que estudar o espaço geográfico, tendo como ponto de partida a paisagem, é muito mais complexo do que normalmente o senso comum<sup>21</sup> considera. É necessário, contudo, que o estudo da paisagem seja profundo e contemple o maior número possível de elementos que a formaram e são responsáveis pelas constantes transformações e pela dinamicidade das mesmas. Ao contemplar o estudo do espaço geográfico, tendo como conceito-chave a paisagem, faz-se necessário levar em consideração a dimensão objetiva e subjetiva da paisagem e o seu processo de construção e reconstrução que são permanentes.

É possível permitir que o educando vivencie empiricamente a identificação do seu lugar através do estudo da paisagem. Para isso, é preciso considerar os mais variados elementos que a formam, ou seja, seus diferentes determinantes e dimensões. Para o educando ver sentido no estudo da paisagem, é importante trabalhá-la como algo que está presente na vida de cada um, que faz parte da sua história, algo vivo que está em constante modificação pelas pessoas que ocupam aquele espaço e interagem constantemente com ele, e cada um, direta ou indiretamente, ajuda a construir a paisagem que ocupa.

Nesse sentido, Cavalcanti (2004, p. 101) alerta que “caberia ao ensino trazer a “paisagem” para o universo do aluno, para o lugar vivido por ele, o que quer dizer trazer a

---

<sup>21</sup> Aqui o termo refere-se a definição simplista, que freqüentemente é dada a paisagem, relacionando a mesma, apenas ao belo. Conceito que é elaborado a partir de conhecimentos da mídia, das relações familiares, da cultura em geral. Conforme os PCNs, espaço geográfico, **paisagem**, território e lugar, estão associados à força da imagem, tão explorada pela mídia. Pela imagem, a mídia traz à tona valores a serem incorporados e posturas a serem adotadas. Retrata, por meio da paisagem, as contradições em que se vive, confundindo no imaginário aquela que é real e a que se deseja como ideal; toma para si a tarefa de impor e inculcar um modelo de mundo, de reproduzir o cotidiano por meio da imagem massificante repetida pelo bombardeamento publicitário, sobrepondo-se às percepções e interpretações subjetivas e/ou singulares por outras padronizadas e pretensamente universais. **A Geografia estaria, então, identificada como a ciência que busca decodificar as imagens presentes no cotidiano, impressas e expressas nas paisagens e em suas representações, numa reflexão direta e indireta e imediata sobre o espaço geográfico e o lugar** (PCNs, 1998, p. 29). (Grifo nosso).

paisagem conceitualmente como um instrumento que o ajude a compreender o mundo em que vive”.

A partir do entendimento do mundo em que vive, que é uma parte de um contexto maior e que representa características deste, o educando pode se interessar e ver mais sentido, significado no estudo do espaço geográfico, sentir que ele é um agente participante, um sujeito vivo, que tudo está interligado e inter-relacionado.

Ao educador cabe a tarefa de fazer com que o educando perceba além do visível, ou seja, busque explicações para aquilo que está além das aparências. Nesse contexto de perceber o espaço geográfico como algo dinâmico e com muitas contradições e adversidades, Kaercher (2000, p. 168) considera que:

É importante superar a visão do espaço como palco, como suporte de nossa existência mostrando-o como algo dinâmico e extremamente influenciador de nossa vida, mostrando aos alunos que as vivências e reflexões espaciais nos acompanham a todo instante e que dependem de nossa classe social e também de nossa condição de etnia, gênero, religiosidade e outras questões.

Pode-se compreender o espaço geográfico de diferentes formas, usando diferentes categorias ou conceitos chave da Geografia, porém o mais importante é buscar um processo ensino/aprendizagem preocupado em ajudar a formar pessoas mais comprometidas e com raciocínios e conhecimentos claros a respeito do espaço que ocupam. Que os educadores possibilitam aos educandos a prática de pensar sobre os fatos e acontecimentos mediante várias explicações. Se conseguirem pensar o espaço de forma mais abrangente e ativa, provavelmente, a sua participação na comunidade em que vivem será mais efetiva e a atuação será mais consciente.

## 4.2 A paisagem nos livros didáticos

*(...) certo e o errado são apenas modos diferentes de entender a nossa relação com os outros (...).* ( José Saramago)

A partir das entrevistas com os professores, constatou-se que eram utilizados 5 LD de diferentes autores, por isso optou-se por analisar o tratamento dado ao conceito de paisagem nos dois que mais se repetiram. Foram determinados alguns critérios de análise, que podem ser encontrados na introdução deste estudo, no item que trata da metodologia e procedimentos desta pesquisa.

Os dois LD analisados serão os seguintes:

GARAVELLO & GARCIA. *Geografia*. Espaço geográfico e fenômenos naturais. São Paulo: Editora Scipione, 2004. 192 p.

LUCCI; Elian Alabi; BRANCO, Anselmo Lazaro. *Geografia*. Homem&Espaço. A natureza, o homem e a organização do espaço. 5ª série. 17. ed. São Paulo: Editora Saraiva, 2002, 2. tiragem 2004. 240 p.

Ao começar esta análise, corroboro com Morin (2003, p. 55), que afirma que “a maior contribuição de conhecimento do século XX foi o conhecimento dos limites do conhecimento. A maior certeza que nos foi dada é da indestrutibilidade das incertezas, não somente na ação, mas também no conhecimento”. Essa frase, se não tranqüiliza, ao menos ameniza as falhas que se podem cometer, ou os diferentes pontos de vista que podem surgir num mesmo estudo.

Para não citar todas as vezes o nome dos autores dos LD analisados, identificamos o LD do GARAVELLO & GARCIA, como o LD1 e o livro do LUCCI e BRANCO, como o LD2.

#### **4.2.1 Concepção de paisagem**

No LD1, no capítulo 1, intitulado “Aprender Geografia”, os autores GARAVELLO & GARCIA começam falando sobre o lugar, e, em seguida, conceituam paisagem. “Tudo o que podemos ver no lugar onde estamos em um determinado momento (na rua, em casa, no topo de um morro, na praia, na estrada) é uma paisagem, independente do que achamos bonito ou feio”. (GARAVELLO e GARCIA, 2004, p. 11). Os autores continuam descrevendo o que é uma paisagem, relacionado os elementos naturais e construídos, considerando que aquilo que está em movimento também faz parte da paisagem. Interessante que esses autores não separam a paisagem natural da humana, o que é muito comum nos LD.

Na concepção de paisagem, os autores enfatizam que independentemente do que achamos feio ou bonito tudo faz parte da paisagem. É significativo considerar esse todo, já que há uma forte relação entre a paisagem e a beleza, *o natural*.

Nessa mesma linha de análise, Rougerie e Beroutchachvili (1991) consideram que há uma confusão na opinião pública em relação à paisagem e à natureza. Entendem que isso se explica em grande parte pela sensibilidade “ecológica” e pela mistificação de tudo aquilo que é verde, confusão que é mantida pela mídia ou publicidade pela turística. Mas afirmam que



natureza não é paisagem. A natureza existe em si, enquanto a paisagem existe somente em relação ao homem. Então cabe a pergunta: Existe paisagem natural?

Os autores do LD2 também tratam do assunto paisagem no 1º capítulo, “O homem, as paisagens e o espaço geográfico”. Eles já utilizam uma forma mais tradicional de conceituá-la, classificando-a em natural<sup>22</sup> e cultural ou geográfica<sup>23</sup>, o que pode dificultar o entendimento dos alunos. Esse capítulo é dividido em vários subtítulos, o que não parece ser necessário, já que tratam do mesmo assunto, e isso pode confundir ainda mais o entendimento do conceito.

#### **4.2.2 Conteúdo específico ou recorrente em todo o livro como conceito chave**

No LD1, a paisagem é abordada como um conteúdo no capítulo 1. No decorrer da obra, o conceito é retomado algumas vezes, não como um referencial para análise do espaço geográfico, mas como forma de reforçar que o relevo, o clima e a vegetação são partes integrantes de uma paisagem. O que é privilegiado é a análise do espaço geográfico como resultado de uma construção histórica. No capítulo 6, quando o assunto é relevo, retoma-se o conceito de paisagem, afirmando que “o relevo faz parte da paisagem. É sobre ele que os seres humanos constroem suas casas, as cidades, fazem plantações ou criam animais (...). Como vimos no capítulo 1, os seres humanos transformam a paisagem e o espaço geográfico. O relevo tem sido muito modificado pela ação humana” (GARAVELLO & GARCIA, 2004, p. 99).

---

<sup>22</sup> Entende como elementos naturais, os rios, lagos, formações de relevo e vegetação, que ainda não foram explorados pelo homem, porém, afirma que são poucas as áreas que não sofreram interferência (LUCCI e BRANCO, 2004, p. 16).

<sup>23</sup> A paisagem modificada pelo homem é chamada de paisagem humanizada, cultural ou geográfica. Ela é o resultado das transformações que as pessoas realizaram na natureza (LUCCI e BRANCO, 2004, p. 16).

No capítulo 9, discorre-se sobre “O clima e a vegetação”, relacionando-os novamente com o capítulo 1. “No primeiro capítulo, aprendemos a importância de observar a paisagem e as alterações que nela ocorrem. Há um elemento em todos os lugares ou paisagens que não podemos ver, mas que está sempre presente lá: o ar” (Ibidem, 2004, p. 148). Ainda nesse capítulo, refere-se às “Grandes paisagens naturais”, para trabalhar a distribuição dos diferentes tipos de vegetação no planeta.

No capítulo 10, “O espaço geográfico em formação”, retomam-se os conceitos de espaço geográfico e paisagem. Discute-se principalmente a dinamicidade do espaço geográfico e a contínua transformação histórica das sociedades. Apesar de alguns capítulos serem específicos da “Geografia Física”, em vários momentos, nesse volume, há uma preocupação em articular os aspectos físicos com os humanos.

No LD2, a paisagem também é abordada no capítulo 1 como um conteúdo, porém, poucas vezes durante a obra é retomado esse conceito. No capítulo 3, na interpretação de mapas, usa-se a expressão “paisagem vegetal”, para referir-se à vegetação original do Brasil em 1997 e, num exercício de observação de figuras, questiona-se a visão da paisagem vista nas fotos e a caracterização daquela paisagem.

No capítulo 5, trabalha-se “A sociedade e o trabalho” e recorre-se ao conceito paisagem, argumentando que alguns tipos de trabalhos transformam diretamente as paisagens. “É o caso da extração de minérios e da construção de edifícios, estradas, usinas hidrelétricas. Outros não alteram as formas das paisagens (...). Exemplos, os funcionários que trabalham dentro do prédio de uma indústria ou de um hospital” (LUCCI e BRANCO, 2004, p. 72).

No capítulo 7, os autores usam a expressão paisagem artificial para falar de uma plantação de cana-de-açúcar. “As plantações são exemplos de ecossistemas, pois nelas há uma série de elementos que se inter-relacionam - seres vivos e elementos não-vivos” (Ibidem, 2004, p. 105).

Como há uma forte relação entre imagens e paisagem, no início de cada capítulo há a seção *Começo de Conversa*, em que se utilizam recursos textuais e muitas vezes visuais, acompanhados de questionamentos. Nesses questionamentos, principalmente aqueles relacionados a imagens, retoma-se a expressão paisagem.

#### **4.2.3 Atividades práticas nos LD relacionadas à paisagem**

No LD1, os autores sugerem uma atividade que aproxima os alunos do espaço vivido, questionando-os se é necessário mudar algo no espaço geográfico do seu município, sem fazer nenhuma referência à paisagem, que é estudada nesse capítulo. Já no LD2, no *Exercitando seus Conhecimentos*, há uma atividade semelhante, que consiste em observar no município as propagandas, que são um aspecto marcante da paisagem urbana.

No *Manual do Professor* do LD2, são sugeridas *Atividades Complementares e Trabalhando com Projetos*, em que são propostos trabalhos práticos. Primeiro, sugere-se que se observem paisagens de outros países, estados, a partir de filmes, telejornais, jornais, fotografias e outros materiais. Em seguida, apresenta-se uma proposta de trabalho para os alunos produzirem um livro e/ou organizarem uma exposição sobre a paisagem do bairro, onde se localiza a escola ou do bairro onde vivem. Há todo um roteiro de como realizar a atividade.

Esta última atividade é muito interessante e pode aproximar o aluno da realidade vivida, dando sentido a ela, fazendo com que se sintam parte da paisagem estudada, resgatando a questão de pertencimento e tornando significativo o seu estudo, possibilitando a construção do conhecimento a partir do significado da realidade.

A P2 não sabia qual LD fora adotado, não lembrava se o autor tratava o assunto paisagem, nem se tinha sugestão de atividades. Complementou dizendo que não fazia atividades práticas porque no final do ano a professora conselheira organizava um passeio com os alunos. E ainda diz mais, “*procuramos adotar um LD que contemplasse os Planos de Estudos, para facilitar a vida do professor*”.

Mesmo sabendo da importância de atividades que aproximam o aluno do espaço vivido, percebe-se que a maioria dos professores entrevistados não realizam trabalhos práticos, como saídas de campo, entrevistas, trabalho com fotografias, entre outros, colocando vários impedimentos e justificando a impossibilidade desse tipo de atividade. Como não há a intenção de realizar esse tipo de atividade, a maioria nem olha as atividades sugeridas no LD, conforme pode-se perceber no depoimento da P5: “*Nem olhei se tinha sugestão de atividade prática*”. Sabe-se que fazer atividades práticas com os alunos exige um comprometimento maior por parte do professor, que precisa de tempo para organizar, além de dominar os assuntos geográficos locais, já que eles não estão prontos no LD.

#### **4.2.4 Sugestões metodológicas e bibliográficas para o professor, referente à paisagem**

O LD1 apresenta ao professor, no final da obra, uma *Assessoria Pedagógica* que encontra-se dividida em capítulos, da mesma forma que o livro do aluno, e tem como objetivo levar o professor a refletir sobre o assunto abordado. No capítulo 1, é apresentado um fragmento do livro do geógrafo Milton Santos, *A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção*, que tem como título *Paisagem e espaço geográfico*. Nesse momento, busca-se aprofundar o assunto tratado nesse capítulo, procurando reforçar a diferenciação entre a paisagem e o espaço geográfico. No final do texto, há um breve comentário, relacionando-o texto com o capítulo estudado.

Para cada capítulo desenvolvido, os autores tanto do LD1 como do LD2 convidam o professor a ler mais sobre o assunto, propondo algumas referências bibliográficas em Geografia e em outras disciplinas, que abordam o assunto de uma forma bem mais aprofundada. Também proporcionam sugestões de endereços eletrônicos e vídeos. Como normalmente ocorre nos LD, são apresentadas sugestões de respostas para as atividades desenvolvidas no decorrer do capítulo, além de idéias para o planejamento das aulas.

Constatou-se que os autores propõem várias oportunidades para o professor preparar uma boa aula, uma aula interessante, que motive o aluno, que ele sinta-se um ser participante, um sujeito que tenha condições de refletir sobre a sociedade em que está inserido, que consiga ver sentido e significado nos conteúdos e que estes sejam relevantes para o mundo de que ele faz parte. Para isso, os autores convidam o professor a buscar mais leitura e conhecimento sobre o assunto trabalhado com os alunos. Porém, o que se percebeu através das entrevistas é que os professores não exploram adequadamente o LD, usam-no muito, capítulo por capítulo, ficando restritos ao conteúdo de cada capítulo, sem observar as significativas sugestões que os autores propõem.

É interessante o paradoxo entre a necessidade do livro e o pouco conhecimento que se tem dele, pois, em vários casos, as entrevistadas não lembravam nem o nome do autor do LD e, em vários momentos, durante a entrevista, as professoras faziam questão de pegar o livro. A P2 teve muita dificuldade de contribuir com a pesquisa, pois não sabia qual LD usava, mas ao mesmo tempo percebeu-se que o utiliza muito em sala de aula, pois afirmou fazer muitos “trabalhinhos” e que o livro servia de referencial para os alunos elaborarem seus trabalhos. A professora deu a entender que não tem o hábito de explicar em sala de aula, que constantemente encaminha trabalhos aos alunos, e que essa é a forma que tem para dar aula e avaliar os alunos.

Uma comprovação de que os professores não atentam para as sugestões que os autores do LD propõem é a de que das 3 entrevistadas que utilizam o LD2, nenhuma tinha observado nas atividades complementares a proposta de atividade prática em relação ao assunto paisagem.

### **4.3 Os educadores pesquisados e os métodos adotados para trabalharem paisagem**

#### **4.3.1 A definição do conceito de paisagem na visão dos educadores e o uso do LD**

A pesquisa qualitativa, desenvolvida com 11 professores para esta dissertação, teve como propósito verificar como esses professores de Geografia da 5ª série do EF estão abordando o assunto paisagem nessa série, a percepção que possuem desse conceito, além de verificar como esses profissionais de educação utilizam o LD adotado.

Primeiramente, foi questionado aos professores se eles abordam esse assunto nessa série. Todos afirmaram que é um dos primeiros conteúdos a ser desenvolvido, já que ele normalmente está no início do LD.

O acima exposto vai ao encontro do que Rua (1998) condena, isto é, os conteúdos não são definidos por assuntos de interesse de alunos ou professores, mas, principalmente, pelo livro-texto estandarizado. Conforme a afirmação dos entrevistados, o assunto paisagem é trabalhado porque está no LD e ainda pior, é trabalhado no início do ano porque é um dos primeiros capítulos do livro. Isso demonstra que os assuntos abordados nessa série foram definidos a partir do sumário do LD adotado.

Um segundo questionamento feito às entrevistadas foi sobre o entendimento que elas possuem em relação ao conceito paisagem. Percebe-se, nesse momento, dificuldades por parte dos professores em conceituar a paisagem. Em função disso, foram apresentados distintas definições.

A P3 entende que *“Paisagem é algo bastante amplo, pode ser em termos de biomas, como também o espaço construído, penso que paisagem é algo poético, que é bonito, tem flores, árvores, lugares lindos”*.

Percebe-se que P3 relaciona o conceito de paisagem a algo bonito, belo, aquilo que considera ideal, não real, o que é muito comum acontecer. Muitos professores relataram que é comum, num primeiro momento, o aluno também descrever a paisagem como aquilo que é bonito, inclusive confundirem com natureza.

A P7 colocou que quando começou trabalhar paisagem perguntou aos alunos se a sala de aula poderia ser uma paisagem. Eles responderam que não, porque não tinha árvores. Continuou questionando do que era feita a cadeira em que eles estavam sentados, no sentido de perceberem que os elementos se inter-relacionam e concluiu dizendo que busca construir com os alunos que a paisagem vai além da beleza imaginada por eles.

Faz-se necessário levar em conta, no momento de construir o conceito de paisagem, a relação entre paisagem, natureza e beleza. Nesse sentido, Cavalcanti (2004) considera interessante refletir com os alunos sobre essa primeira referência de paisagem, a beleza; questionar sobre as diferenças entre uma paisagem ideal (bela) e as paisagens reais (feias), que dificilmente os alunos consideram como sendo paisagem.

Outra relação muito presente é entre paisagem e natureza, como algo intocável, sem a presença humana. Pode-se confirmar isso através dos depoimentos das professoras que afirmam:

*Paisagem natural é a selva Amazônica, que não existe casas (...). P9*

*Paisagem natural é aquela que não foi modificada, cortada, alterada, transformada, que não sofreu interferência humana. P10*

*Pedi para os alunos desenharem uma paisagem natural e uma modificada. Lembrei aos alunos da necessidade de colocar o ser humano na paisagem modificada, a interferência das pessoas nestes lugares. Já na paisagem natural, seria sem a interferência do homem. Antes e depois do homem. P6*

A partir dos depoimentos das entrevistadas, fica evidenciado que entendem a natureza como algo externo ao homem, que existe sem a intencionalidade humana. Aquilo que foi modificado, que teve a interferência humana deixa de ser natureza. Nesse sentido, Suertegaray (2002, p. 114-115) analisa as diferentes concepções de natureza ao longo da história, considerando duas referências: a externa ao homem e a natureza como construção humana.



Porém entende que, neste momento histórico, não é mais possível pensar a natureza como primeiramente natural, que existe exclusivamente da sua auto-organização. “Tratar-se-ia a natureza, não mais como uma dimensão de interface com a sociedade, mas como uma dimensão de transmutação/transfiguração<sup>24</sup>”.

Analisando os depoimentos anteriores dos professores, percebe-se uma dicotomia entre o homem e a natureza, em que o entendimento da paisagem partiria de uma sobreposição dos elementos, não de uma integração dos mesmos. Na paisagem natural, não existiria a presença humana, já na paisagem modificada o homem estaria presente. Tradicionalmente, os geógrafos diferenciavam a paisagem natural e a paisagem modificada ou cultural. Diziam que a paisagem natural referia-se aos elementos combinados como terreno, vegetação, solo, rios, enquanto que a paisagem cultural inclui todas as modificações feitas pelo homem, como os espaços urbanos e rurais.

O geógrafo francês Georges Bertrand considera que a paisagem deve ser estudada de forma homogênea, entendendo que a sociedade e a natureza estão relacionadas formando uma unidade. O autor afirma 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).

Durante todas as entrevistas verificou-se muita dificuldade por parte dos professores em conceituarem a paisagem, inclusive a P3 ficou surpresa com a pesquisa, pois colocou que nunca deu muita importância a esse conceito. A P7 também fez uma manifestação nesse

---

<sup>24</sup> A autora utiliza Maffesoli (1995) para explicar o termo transfiguração, que é a passagem de uma figura para a outra. Além disso, ela é, de uma certa maneira, mesmo que mínima, próxima da possessão.

sentido: “A paisagem foi muito pouco trabalhada na graduação. Comecei a ouvir falar deste assunto nos cursos de atualização que participei (...), só que nos dois últimos anos só participei dos Dias de Formação que acontecem na própria escola”.

Entender a paisagem de forma fragmentada foi o que mais se constatou nas entrevistas com os professores.

*Paisagem é tudo aquilo que nós descortinamos a nossa frente, pode ser paisagem natural ou modificada pelo homem, é tudo aquilo que os nossos olhos alcançam. Tudo é paisagem, mas elas se diferenciam, por isso esta separação entre paisagem natural e modificada. Paisagem natural são as florestas, as montanhas, os riachos e a paisagem modificada são as cidades, vilas, povoados. (P10).*

*A paisagem pode ser natural, ou modificada (...). Está presente naquilo que não enxergamos também. Por exemplo, enxergamos uma casa, não o trabalhador, a pessoa que mora ali, todas as ações que envolvem a família, amizade, valores. O ser humano esta presente apesar de não o enxergarmos. (P6)*

*Entendo paisagem como sendo um espaço natural e também transformado pelo homem. (P5)*

*Paisagem é tudo, tudo é paisagem, tudo o que olhamos, só que tem várias formas e origens da paisagem se organizar. (P11)*

Através desses depoimentos, percebe-se a compartimentação que os professores fazem da paisagem, como se a paisagem natural que descrevem não fizesse parte, ao mesmo tempo, da paisagem humanizada, como se o espaço não fosse interligado, mas sim partes isoladas sem relação entre si. Esse entendimento desconsidera a complexidade da paisagem no sentido de concebê-la de forma sistêmica, onde os vários elementos que a formam atuam indissociavelmente.

Considerando as definições de paisagem apresentadas pelas entrevistadas, percebe-se um desencontro no sentido de pensar a paisagem como uma unidade. Além do francês Bertrand, citado anteriormente, que defende a idéia de paisagem como uma unidade, o geógrafo norte-americano Carl Sauer, em 1925, também destaca que é essencial, para o

entendimento da paisagem, a interação entre os elementos naturais e antrópicos afirmando que, “a paisagem é uma área composta por uma associação distinta de formas, ao mesmo tempo físicas e culturais” (CORRÊA e ROSENDHAL, 1998, p. 23). “Não podemos formar uma idéia de paisagem a não ser em termos de suas relações associadas ao tempo, bem como suas relações vinculadas ao espaço” (Ibidem, p. 42). A partir disso, fica subentendido que a paisagem deve ser analisada como um conjunto, de formas naturais e culturais associadas.

Porém, em uma outra passagem, Sauer sugere uma separação entre a paisagem natural e cultural, assim como nos depoimentos das entrevistadas. “A área anterior à introdução de atividade humana é representada por um conjunto de fatos morfológicos. As formas que o homem introduziu são um outro conjunto. Podemos chamar as primeiras, de paisagem natural, original (...). As ações do homem se expressam por si mesmas na paisagem cultural” (Ibidem, p. 42). Esse posicionamento sugere uma separação dos conceitos de paisagem natural e cultural.

Conforme os depoimentos transcritos anteriormente, muitos professores tiveram dificuldade de conceituar a paisagem. A P4 disse o seguinte: “*Paisagem é tudo aquilo que nos rodeia, para mim paisagem é o mesmo que a concepção do autor do LD*”.

Já a P7 entende que paisagem é “*tudo aquilo que a gente vê e aquilo que não vemos, mas que está materializado, tudo isso vai constituindo a paisagem. É neste sentido que tento trabalhar com os alunos. Enfim, paisagem é tudo que eu vejo, mas também aquilo que não vejo, que de certa forma se materializa no espaço, através das relações*”.

Para a P1 paisagem é *“tudo aquilo que nos rodeia, seja em nosso lugar de trabalho, em nosso lazer, em nosso lugar de estudo, moradia, etc. Entendo que é a partir paisagem natural que se constrói a paisagem humanizada, e quase não se percebe mais está separação, pois quase toda paisagem foi modificada e esta em constante transformação.”*

Pode-se perceber que a P7 e a P1 caracterizaram a paisagem de uma forma mais integrada, ao menos não separaram nas suas conceituações a paisagem natural e cultural, como se elas existissem separadamente no espaço geográfico. A P7 aborda ainda a subjetividade presente nas paisagens, já que cada um, de acordo com a sua trajetória e experiência, percebe a paisagem de forma diferente. Nesse sentido, Berque (1998) considera que a paisagem é a realidade, mas, ao mesmo tempo, é a representação dessa realidade, a imaginação, o olhar de cada um, que é único.

O depoimento da P1 vai ao encontro das palavras de Santos (1997) que afirma que, grosseiramente, podemos dizer que a paisagem natural é aquela ainda não mudada pelo esforço humano. Se no passado havia a paisagem natural, hoje essa modalidade de paisagem praticamente não existe mais.

Uma das entrevistadas fez uma colocação muito interessante em relação à elaboração do conceito paisagem e do entendimento que os alunos têm dele, considerando a idade dos alunos na 5ª do EF.

*Após ter trabalhado o conteúdo paisagem no LD, cada aluno expressou através de desenhos, num cartaz seu entendimento de paisagem. Para eles é algo muito abstrato, como algo intocável, lugar bonito e acho difícil sair desta concepção, por que falta abstração, elas são criancinhas na 5ª série. (P11)*

Nesse mesmo sentido, têm-se duas outras considerações:

*Construir o conceito de paisagem com alunos desta faixa etária, só é possível se partirmos da própria escola, da casa deles, do bairro, da cidade,... precisamos partir do mais prático. (P7)*

*É possível construir o conceito de paisagem na 5ª série, já que os alunos são muito observadores e curiosos, porém entendo que é necessário unir a teoria a prática. (P1)*

Os professores sabem de que nessa faixa etária a construção do conceito depende muito da forma e da metodologia utilizada, e que a relação teoria e prática deveria perpassar suas aulas, para tornar a aprendizagem do aluno significativa. Porém, isso acontece muito pouco, conforme pode ser visto no próximo item deste trabalho que trata da prática da paisagem com os educandos.

Sabe-se que os professores utilizam muito o LD em suas aulas, porque não exige pesquisa, “a aula está pronta”. Então, por isso é que se investigou o conhecimento que o professor tem da obra utilizada, quase que diariamente em suas aulas. Conforme Rua (1998), para a grande maioria dos professores, o LD acaba se colocando como o grande salvador, o único instrumento de trabalho e sendo o principal intermediador das relações com os alunos.

Ao questionar as professoras se o LD contemplava o conceito paisagem, todas afirmaram que sim, mas muitas manifestaram que os autores tratam esse assunto de uma forma muito simples, que poderiam aprofundar mais, que são muito vagos, que trabalham de uma forma muito tradicional, que o livro está muito atrasado em relação aos alunos, que há muita coisa faltando. A P6 disse que é um capítulo minúsculo, que o autor deveria desenvolver mais esse conteúdo. Enfim, foram manifestações no sentido de criticar a forma como é abordado esse assunto, porém só a P1 colocou que buscava em outros LD e trabalhando com mapas, auxílio para desenvolvê-lo melhor com os alunos, já que entendia que o conceito não era trabalhado de uma forma muito aprofundada.

Fazer crítica ao LD escolhido pelo próprio professor é uma situação muito comum entre os professores. Nesse sentido, Vesentini (1992, p. 123) faz algumas considerações:

Chega a ser ridícula a “cobrança”, feita por alguns professores, de que tal livro didático “deixou de tratar o assunto x” ou “ esqueceu de colocar a informação y”. Com isso está se negligenciando que os temas, conceitos e informações são redefinidos a cada momento histórico – e podem variar bastante no ensino em função das diversidades de lugares/realidades e dos próprios educandos -, e que não existe um conjunto articulado que seja “o correto” ou mesmo “o necessário”. Essa idéia de que o manual deve conter um “conjunto de *a* até *n*” é, na verdade, escrava da definição operada pelo Estado sobre o que deve ou não deve ser ensinado. É uma concepção meramente burocrática da educação e do livro didático (...).

Já a P11 entende que o autor do LD adotado trabalha relativamente bem esse conceito e complementa *“eu não aprofundo muito esse assunto, dou uma pincelada por cima, porque eles já têm noção do conceito de paisagem, até porque acho que há coisas mais importantes para serem trabalhadas”*. Essa professora repetiu várias vezes durante a entrevista que não aprofundava esse assunto.

A P6 também entende que há outros conteúdos mais importantes e difíceis para serem trabalhados.

*(...) eles já tem noção deste assunto por que foi trabalhado na série anterior, já tiveram uma noção. (...) têm assuntos mais difíceis que eles precisam nas séries seguintes que são: cartografia, escala, movimentos da Terra, fusos horários, então na realidade este capítulo, o conteúdo paisagem é algo leve, rápido e prefiro entrar nos outros conteúdos, por que se perde mais tempo nestes outros assuntos que são importantes e difíceis.*

Através desses depoimentos, percebe-se que existe uma classificação do que é mais ou menos importante a ser desenvolvido com os alunos. Como na 5ª série do EF está se trabalhando pela primeira vez a disciplina específica da Geografia, há uma preocupação, por parte dos professores, em relação a alguns conteúdos (fusos horários, movimento da Terra, coordenadas geográficas...). Por outro lado, sabe-se que os alunos nessa faixa etária apresentam muita dificuldade em compreender conceitos mais abstratos.

No que se refere a utilização do LD, Kaercher (2004, p. 113), em recente pesquisa desenvolvida na sua tese de doutorado, aborda o uso desse importante apoio ao professor. Em suas análises, constatou que “o que mais se repetiu foi o uso do LD como um ‘ganha-tempo’, ou melhor, um ‘gasta-tempo’, isto é, a parte do LD mais usada, de longe, são os questionários ou os exercícios”.

A subutilização do LD surpreendeu Kaercher (2004, p. 114), pois “a leitura do LD, em voz alta, com as devidas pausas para esclarecimentos, para todo o grupo, é bastante rara”. O que se percebe aqui é que os professores estão deixando de dialogar com seus alunos acerca do conteúdo abordado nesse LD, parece que automaticamente o aluno vai entender tudo sem precisar da interferência, da mediação do professor.

Outra constatação (Ibidem, p. 114), bastante preocupante refere-se à pouca utilização das fotos, tabelas, gráficos e mapas que aparecem em abundância nos atuais LD, e que, na maioria das vezes, apresentam uma boa qualidade gráfica. Nesse sentido, o autor chama a atenção para a necessidade do melhor uso desse material disponível. É papel do professor dialogar de forma criativa e estimular o aluno para o entendimento e para a compreensão efetiva da teoria do LD, relacionando-a com os acontecimentos do cotidiano, ou seja, o professor precisa professar em sala de aula, o que vem acontecendo muito pouco atualmente. E afirma que

essa dimensão do professor que educa para a leitura, que educa o olhar do aluno para os diferentes textos é qualidade fundamental para o exercício também imprescindível à Geografia: treinar o olhar para as paisagens mundo afora que os alunos vêem. A Geografia parece estar deixando de ensinar não só a leitura do LD, mas também do ‘livro da natureza’, que é o mundo vivido por todos nós. (KAERCHER, 2004, p. 114).

O LD é apenas mais um instrumento, entre tantos outros. Considerando que se vive num mundo com uma disponibilidade muito grande de informação e de material impresso, que pode ser transformado em conhecimento, é necessário disponibilizar e priorizar tempo para organizar esse material e transformá-lo em material didático.

Além disso, entende-se que é importante desenvolver atividades que envolvam o mundo concreto da criança. Questionou-se os professores se o LD adotado apresentava alguma sugestão de trabalho prático que possibilitasse um maior entendimento e compreensão do aluno como sujeito integrante e ativo da paisagem, alguma atividade que permitisse ao aluno perceber a paisagem como algo presente na sua vida. Nesse sentido, concorda-se com Callai (2003, p. 60-61) quando diz que:

ler a paisagem, ler o mundo da vida, ler o espaço construído. Eis uma atividade que de um ou outro modo todos fazemos. E mais precisamente, é isto que se espera da Geografia no mundo atual. (...) O nosso grande trabalho é fazer esta leitura com referenciais teóricos que permitam teorizar, superando o senso comum e fazendo análises que possibilitem uma interpretação e compreensão dos mecanismos que constroem os espaços.

A maioria das entrevistadas manifestaram que o LD não apresentava sugestão de atividade prática, inclusive mostraram-se insatisfeitas por isso. Outras colocaram que não tinham verificado, já que não havia interesse de desenvolver trabalho desse gênero. Porém, a partir da análise dos dois LD mais usados, constatou-se que ambos propõem atividades que aproximam o aluno do seu mundo, portanto cabe a cada professor adaptar a atividade conforme à sua realidade. Mais uma vez, isso demonstra que o professor utiliza muito o LD, mas ao mesmo tempo não o explora devidamente.



### 4.3.2 A aplicação da paisagem com os educandos

Levando em consideração a idade dos alunos na 5ª série do EF, buscou-se investigar, através da entrevista com os professores, se eles proporcionam algum trabalho prático que facilite a construção e o entendimento do conceito paisagem pelos alunos nessa série. Percebe-se, através dos depoimentos, que existem muitas dificuldades e impedimentos para agregar o concreto, o prático nas aulas. Registram-se algumas manifestações:

*É complicado sair com a turma, a escola tem várias restrições para sair com alunos, a responsabilidade é do professor, não tem ninguém para acompanhar. Também colocou que era muito pouco tempo para sair, duas h/a por semana. Considerou que até poderia fazer alguma coisa prática, mas não se sente encorajada para fazer isso (...) (P9).*

*Não fiz trabalho prático por falta de tempo (...) está sempre na correria, às vezes temos um projeto, mas nem sempre ele acontece. Quem sabe no próximo ano! (P10).*

*Os alunos são muitos agitados, impossível fazer um trabalho prático, sair da sala de aula sem condições, quase não consigo nem recortar com os alunos na sala de aula. (P11)*

*Até tive idéia de fazer um trabalho prático, mas achei muito arriscado sair com os alunos. (P4)*

O trabalho de campo como recurso didático possibilita vivenciar e compreender o mundo e a vida para além da transmissão dos conteúdos. É uma prática em que o conteúdo pode tornar-se mais significativo, pois o aluno tem a oportunidade de vivenciá-los, tornando-os parte de sua experiência pessoal.

Braun (2005) considera que o trabalho de campo possibilita diferentes leituras e uma reflexão/ação sobre o espaço geográfico. Assim, ele deve ultrapassar o caráter descritivo. O trabalho de campo, nos dias atuais, não pode ser compreendido apenas como coleta de dados e informações. Necessita ser entendido como um processo de articulação do sujeito com a realidade, possibilitando a inserção do sujeito na sociedade, reconstruindo o mesmo e a sua

prática social. O ato de ir a campo pressupõe a interação e a vivência com a realidade pesquisada.

Mesmo sabendo que o trabalho prático é uma metodologia significativa, que possibilita aproximar a teoria da prática, poucos professores usam esse mecanismo, conforme pode ser visto nos depoimentos dos professores. A P7 considera *“interessante trabalhar com a realidade mais próxima do aluno, só que para isso precisa de tempo para procurar material e organizar o mesmo para os alunos, e esta é uma grande dificuldade”*. Nesse mesmo sentido, a P11 desabafa: *“tenho 13 cadernos de chamada para 20 h/a, além de trabalhar a Geografia no EF, para preencher a carga horária trabalho Ensino Religioso, por isso tenho dificuldade de fazer um bom trabalho, passo “pipocando” de um lado para o outro”*. A P3 também colocou que trabalha com realidades muito diferentes. *“Trabalho no EF e no EM com Geografia e na EJA, no 2º ano com História, por isso o trabalho é prejudicado pela quantidade de h/a e turmas que preciso pegar. Tenho muitos planos de aula para preparar”*.

Alguns professores reclamaram da carga horária existente na disciplina de Geografia, o que faz com que os professores precisem assumir muitas turmas prejudicando o desenvolvimento do trabalho. Em algumas escolas, em função da reformulação do P.P.P., com base na autonomia determinada pela LDB<sup>25</sup> de 1996, ocorreu um maior equilíbrio na distribuição da carga horária, mas em algumas escolas há ainda uma concentração maior nas disciplinas de matemática e português, disciplinas que historicamente recebiam destaque na base curricular.

---

<sup>25</sup> Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n.º 9.394 de 20 de Dezembro de 1996.

Das 11 professoras entrevistadas, somente uma realizou atividade prática fora da sala de aula. Algumas planejaram e realizaram outras atividades em que procuraram aproximar o conceito paisagem da realidade vivida pelos alunos, tornando as aulas mais atrativas, interessantes e reflexivas.

*Pedi para os alunos perguntarem em casa ou para seus avós, como era, o que modificou na paisagem nos últimos anos no seu bairro. Discutimos os relatos trazidos pelos alunos de forma oral na sala de aula. (P10)*

*Solicitei aos alunos para fazerem relatos do espaço onde vivem, como, por exemplo, quantas casas têm na rua, como são as construções, se tem calçamento, esgoto, árvores, de onde vem a água, quantas pessoas moram em média em cada moradia. O objetivo era eles perceberem a paisagem onde vivem, e como elas se diferenciam de um lugar para outro. Fizemos também a paisagem da escola, o mapa da sala de aula, um cartaz com recortes de figuras com paisagem urbana, rural e natural. (P5)*

*Fiz uma atividade em relação a própria casa dos alunos, o lugar deles, o que mudou na própria casa e ao redor da suas casas, as alterações na paisagem e como isso ocorreu. Para a partir disso explicar, que assim como os lugares vão se modificando no decorrer dos tempos, as paisagens também”. Esta mesma professora trabalhou com imagens contidas em num calendário do Banrisul de 2004. Fez um cartaz com as imagens e colocou no quadro, pedindo para os alunos descreverem a paisagem que estavam visualizando, o que estavam vendo. A partir das colocações dos alunos a professora colocou que começou a fazer alguns questionamentos, tais como, que lugar era aquele, se era aqui no RS, ou era um lugar distante. Disse que na maioria das vezes os alunos colocaram que era no Rio de Janeiro, ou outro país, também questionou como se formou aquela paisagem, quem trabalha naquele lugar. Aproveitou este momento para trabalhar o que é cidade, estado, país. Após identificar as cidades que apareciam nas imagens do calendário, pegaram o mapa da Região Sul do Brasil e fizeram isso no mapa. Trabalharam com legenda e noções de distâncias - escala. Buscaram informações sobre as atividades econômicas desenvolvidas por cada cidade A professora considerou que no final da atividade os alunos eram capazes de perceber que na imagem, por exemplo, da Serra Gaúcha, a rodovia que aparecia, não era só uma rodovia, mas que ela tinha um significado e uma importância . (P7)*

Nas atividades realizadas pelas P10, P5 e P7 foi proporcionado aos alunos perceberem a paisagem de uma forma dinâmica, como algo que está em constante modificação, numa perspectiva histórica, em que num mesmo espaço se encontram marcas e testemunhos que registram diferentes tempos, já que a paisagem pode ser entendida como “o velho no novo e o novo no velho” simultaneamente.

Essa é uma boa oportunidade para discutir com os alunos que, quando se fala de paisagem, ela deve ser entendida ao mesmo tempo como “uma fonte constante de beleza e feiúra, de acertos e erros, de alegria e sofrimento, tanto quanto é de ganho e perda” (COSGROVE, 1998, p. 100).

Cosgrove considera que os valores culturais das paisagens precisam ser ativamente reproduzidos para continuarem a ter significado. “Em grande parte isto é realizado na vida diária pelo simples reconhecimento dos edifícios, nomes dos lugares. (...) Decodificar as paisagens nos permite refletir sobre nossos próprios papéis para reproduzir a cultura e a Geografia humana de nosso mundo diário” (1998, p. 115-116).

É através dessas atividades de reconhecimento do lugar, de experiências do espaço vivido, que se expressam múltiplos significados, que os alunos vão sentir e perceber que as paisagens estão cheias de representações e que fazem parte de suas vidas. Isso só vai acontecer no momento em que eles conseguirem decifrá-las, compreendendo que elas dizem muito sobre cada um que está inserido naquele contexto.

A P7, além de trabalhar com a paisagem na perspectiva do espaço vivido, procurou relacionar os vários aspectos que agregam uma paisagem, mostrando que ela não é estática, ao contrário, está em constante modificação e quem é responsável por essas modificações são as pessoas que ocupam cada paisagem. Ampliando a escala de análise para além do espaço local, procurou mostrar aos alunos que, por trás de uma imagem, está presente a subjetividade, que aparentemente vemos uma coisa, mas que são muitas as relações que se materializam num mesmo espaço. É interessante “treinar” o olhar para o que está além das aparências, do visível, do observável, já que a paisagem pode significar tanto a aparência, como o conjunto

de objetos utilizados para produzir aquela aparência, sendo composta por distintas formas, tanto físicas como culturais.

A professora sugere que num primeiro momento os alunos descrevam a representação de paisagem que estão vendo num calendário, para em seguida buscar relacionar essa imagem a uma escala geográfica. Afinal, aquela representação correspondia a que lugar, quais os elementos que formam a representação que estavam visualizando. Esses questionamentos instigaram os alunos a olharem para além da aparência.

Cabe aqui analisar a atividade da P7 sob diferentes aspectos da paisagem. Berque em 1984 define paisagem como uma marca e uma matriz. Marca no sentido de que a paisagem pode ser descrita e inventariada, expressando uma civilização. Ela também é matriz que é ação, relação de uma sociedade com o espaço e com a natureza. Nesse sentido, a P7 desenvolveu a atividade com seus alunos.

Para entender a paisagem como marca e matriz, Berque afirma que

é preciso compreender a paisagem de dois modos: por um lado ela é vista por um olhar, apreendida por uma consciência, valorizada por uma experiência, julgada por uma estética e uma moral, gerada por uma política, etc. e, por outro lado, ela é matriz, ou seja, determina em contrapartida, esses olhar, essa consciência, essa experiência, essa estética e essa moral, essa política, etc. (CORRÊA e ROSENDHAL, 1998, p. 86).

Pode-se considerar que a P7 procurou dar sentido e significado para a representação de paisagem interpretada, instigou os alunos a devanearem e perceberem as diferentes variações de tempo e espaço contidas nas diversas representações analisadas.

Pensando em subjetividade no ambiente escolar, recorro a uma passagem de Rego em que assegura que

a escola – espaço privilegiado para educar a intersubjetividade – pode ser também o espaço onde a Geografia supere a disciplinaridade coisificante para se converter na produção de saberes que façam da transformação do espaço vivido o objeto catalisador de pensamentos e ações dos educandos. (REGO, 2000, p. 8).

A partir do estudo da paisagem, pode-se vivenciar um primeiro plano de identificação do lugar, criar elos afetivos e sentir-se parte integrante daquele espaço. Essa construção de significados acontece a partir das relações que se estabelece entre o que se observa e o que se vivencia. Somente no momento em que se estabelecem laços afetivos com o lugar em que se vive é que as pessoas poderão tornar-se participativas e capazes de operarem transformações no espaço vivido, porque estão se sentido integrante do mesmo.

A fotografia pode ser um recurso didático capaz de proporcionar a compreensão do lugar e da paisagem. As entrevistadas sabem disto, porém nenhuma utilizou fotografias da sua cidade ou do bairro para aproximar o aluno do seu espaço vivido. A maioria ficou restrita às “fotografias” do LD. *“Uso principalmente as fotos do livro”*. (P5)

Percebeu-se que os professores ficaram restritos às imagens contidas no LD, já que elas estão “prontas”. Preparar uma aula trabalhando com fotografias do lugar vivido, ou sugerir um trabalho para fotografar paisagens, vai exigir muito mais tempo e dedicação por parte do professor.

Quanto ao uso de fotografias nas aulas de Geografia, Callai e Zarth (1988, p. 40-41) atentam para o seguinte:

Elas podem ser usadas tanto no estudo do espaço local possível de ser observado concretamente como na representação e no estudo do espaço maior e mais distante do aluno. No primeiro caso, o uso pode ser para início do estudo, no sentido de verificar posteriormente se a realidade confere com a fotografia. E aí aparece um dado muito importante, tanto na foto/figura quanto o espaço visível são a aparência do espaço num determinado momento e como tal apresentam uma realidade estética. É necessário então discutir/entender que formas aparecem nestas representações e na realidade não aparecem por acaso; elas representam certas circunstâncias, certas características que se sobrepõem às demais e por isso “aparecem”. A comparação entre a foto e a realidade que ela representa é interessante por que vai mostrar, inclusive que não são iguais, pois os momentos “retratados” são diversos. No segundo caso, onde não se pode observar a realidade concreta, deve ter o cuidado de trabalhar exatamente esta questão: a fotografia é uma representação da realidade, do espaço concreto num determinado momento.

Considerando o acima exposto, entende-se que são muitos os cuidados que se deve ter ao trabalhar com a fotografia como um recurso didático, porém, se esse trabalho for bem conduzido, é um instrumento que permite a memorização da história de um povo e de um determinado lugar.

Ainda falando da fotografia como recurso didático, Laurence Le Du (2001, p. 34)

afirma:

A paisagem é fruto de uma evolução (...). As mutações da paisagem podem ser simplesmente ilustradas por uma série de fotografias tiradas de um mesmo ponto de vista, como certos inventários praticados de maneira sistemática. Esta cronologia de imagens mostra as mutações progressivas ou as mudanças radicais, mas que de certa maneira sugerem questionamentos. Neste sentido, elas constituem uma alavanca didática particularmente eficaz.

Thémines (2001, p. 64) considera que, através das imagens, pode-se aprender por um procedimento exterior ao sujeito. O método que se aplica sistematicamente às imagens permite produzir conhecimento. A utilização de fotografias de paisagem explora antes de tudo as relações de analogia qualitativa entre o mundo e as imagens. Através da fotografia, é possível perceber formas, cores, proporções, além de o reconhecimento de pertencimento ao lugar.

Sabe-se que é necessário mudança de postura por parte de muitos profissionais da educação, que estão descomprometidos e desmotivados. Mas, ainda há profissionais que fazem a diferença, possibilitando aos educandos condições de construir o seu conhecimento, que assumem o compromisso e a responsabilidade com o ensinar e com o aprender; realizam experiências pedagógicas extremamente expressivas e buscam tornar mais significativo e prazeroso o estudo das paisagens. A P1 realizou uma saída de campo, na localidade onde fica a escola. O objetivo era observar as diferentes paisagens presentes no local, e por que se apresentam de formas diferentes.

Esse trabalho prático ocorreu após os alunos terem trabalhado a teoria sobre paisagem na sala de aula. A professora relatou que foi lendo no LD o assunto paisagem com os alunos e fazendo os exercícios oralmente. Disse que conversaram muito sobre o que tinha no livro, que os alunos são muito participativos nessa faixa etária e que todos querem falar. Também, elaborou exercícios para os alunos, uma atividade com mapas, que mostrava imagens de diferentes paisagens. A partir do que tinham estudado, eles fizeram um desenho, demonstrando o seu entendimento de paisagem. Ao retornarem do passeio de estudos, responderam a um questionário, em que se indagava sobre as diferentes paisagens existentes na localidade. Além disso, ainda fizeram um croqui do trajeto percorrido, aproveitando para trabalhar as primeiras noções cartográficas.

A professora considera a saída de campo muito válida, já que os alunos são muito curiosos, se interessam, são observadores e compreendem bem porque existem diferentes paisagem no lugar onde vivem. *“A paisagem passa a fazer parte da vida deles, ou entendem que também fazem parte da paisagem”*. A P1 possibilitou a esses alunos desbravar a paisagem para além da sala de aula, onde cada um teve, de acordo com suas referências e



condições cognitivas, condições de construir seu próprio conceito de paisagem. Saíram do abstrato, da teoria, para vivenciar a paisagem concreta, viva.

A partir do depoimento da P1 percebe-se uma ruptura da dicotomia entre paisagem natural e transformada ou cultural, sugerida por Bertrand nos anos 70, entre outros autores que compartilham dessa idéia. No sentido de abordar a paisagem considerando todos os seus elementos indissociados, Vilás (1992, p. 135) afirma:

(...) No princípio a paisagem estava constituída somente por elementos físicos e abióticos. Com a aparição de vida sobre a Terra, apareceram novos elementos e a paisagem passou a ser física e biótica. Com o homem, a paisagem vem se convertendo gradualmente em um sistema físico-biótico e antrópico. (Tradução nossa).

Autores franceses, tais como Roumégous, Thémines, Roux, entendem que é fundamental trabalhar a paisagem com crianças e adolescentes, pois acreditam que a leitura da paisagem permite:

(...) construir ou reconstruir o pertencimento no espaço geográfico, e levar o aluno a uma reflexão de mundo, relacionando com o meio em que vivem, tanto em nível individual como social, (...) contribui para uma reflexão de suas práticas no lugar. (...) se bem conduzida, contribui para o entendimento da complexidade entre homem e meio. (ROUMÉGOUS, 2001, p. 52).

Com a atividade de trabalho de campo, a P1 buscou mostrar aos seus alunos que estão numa faixa etária ainda muito assentada no concreto, que a paisagem não é só um conteúdo da Geografia, mas que ela é algo vivo construído pela sociedade. Trouxe a paisagem para o universo do aluno, para o lugar vivido por ele, uma vez que há uma aproximação muito grande entre a paisagem e o lugar. Nos estudos de Calvalcanti (2004) sobre construção de conceitos no ensino, alicerçada pelas idéias de Milton Santos, considera-se que para a construção do conceito de paisagem no ensino da Geografia é importante levar em conta a aproximação do lugar como chave inicial para apreender as diversas determinações desse

lugar, encaminhando, assim, a análise para o entendimento do espaço geográfico, através de sucessivas aproximações com o real estudado.

Pode-se dizer que nessa situação a paisagem não foi trabalhada só como um conceito, mas serviu como um instrumento que ajudou esses alunos a compreenderem o lugar em que vivem, para, a partir daí, compreenderem outros lugares. Sabe-se que, atualmente, há muitos estudos acerca do desencadeamento do processo de aprendizagem.

Neste trabalho, não se tem como objetivo estudar como ocorre a construção do conhecimento, apenas quer se fazer uso dos estudos feito por Calvalcanti (2004, p. 26) para se ter uma noção de como ocorre o processo de formação de conceitos pelas crianças e adolescentes.

Os experimentos realizados por Vygotsky e colaboradores revelaram que a formação de conceitos é um processo criativo e se orienta para a resolução de conceitos. A memorização e a associação por si só não propiciam a formação de conceitos. Para que o processo se inicie, deve surgir um problema que só pode ser resolvido com um conceito novo. O desenvolvimento dos processos que resultam na formação de conceitos inicia-se na infância, mas as funções intelectuais básicas para isso só ocorrem na puberdade. É relevante, pois, para a reflexão sobre ensino, considerar que os conceitos começam a ser formados desde cedo, mas só aos 11, 12 anos a criança é capaz de realizar abstrações, que vão além dos significados ligados a suas práticas imediatas. Mas isso não se dá pela idade simplesmente, é preciso levar em conta a experiência. Ou seja, se o meio ambiente não fornecer ao adolescente os desafios e as tarefas necessárias para estimular seu intelecto, seu raciocínio poderá não alcançar o nível possível para sua faixa etária.

Nesse caso, como educadora de adolescentes, observa-se que a construção de conhecimento atinge os melhores resultados no desenvolvimento de um ensino/aprendizagem, a partir de uma problematização, de um questionamento, de uma provocação, de um confronto. É fundamental surpreender os alunos com atividades interativas, buscando significado e sentido para aquilo que está se trabalhando. São os próprios alunos que dizem: “*queremos atividades diferentes*”. Enfim, cabe aos educadores, buscarem práticas

pedagógicas mais eficazes, para melhorar o desempenho dos educandos. Práticas que não estejam fundadas apenas no LD, que ainda é um instrumento ainda muito usado pelos professores.

#### **4.4 Considerações Parciais**

Na quarta parte deste trabalho abordou-se a paisagem na escola. Primeiramente, tratou-se do papel dos educadores no processo ensino/aprendizagem, pois eles têm o desafio de possibilitar aos educandos condições de construir o conhecimento, mostrando sempre que é possível fazer a diferença, ser a diferença. Para isso, é necessário que assumam com responsabilidade a condição de mediadores da construção de conhecimento. É preciso que sejam capazes de estimular os educandos a pensarem e a refletirem sobre a sua existência e sua condição, enquanto seres que ocupam um espaço e nele constroem suas relações.

Construir conhecimento é uma batalha constante, é um processo que depende de uma abstração reflexiva, ou seja, é algo construído internamente, que se contrapõe a uma sociedade ancorada na informação, no prazer e no imediatismo, onde o que mais interessa é o que atende a uma demanda pragmática e urgente. Assim, enquanto educador é fundamental procurar desenvolver um senso crítico nos educandos, a fim de que entendam que o conhecimento que hoje está em segundo plano, ou simplesmente não existe, é necessário para o progresso da humanidade, para a obtenção de “sucesso na vida”. Afinal, é somente através dele que se conquista autonomia e, conseqüentemente, é um instrumento de proteção contra a alienação.

Nesse sentido, considerando o processo da construção do conhecimento na Geografia, neste trabalho foi abordada a importância do estudo da paisagem na 5ª série do EF, já que ele possibilita aos educandos perceberem a relação entre os vários elementos que a formam, ou seja, o social, o cultural, o patrimonial e o natural. Isso justifica a presença da paisagem na Geografia, pois oferece um estudo da heterogeneidade dos fenômenos e da variedade de processos que se desencadeiam nesse conjunto dinâmico que é a paisagem.

Dessa forma, foi analisado o tratamento dado ao conceito paisagem em dois LD, que apresentam esse tema como um conteúdo específico nos primeiros capítulos. Também foi averiguado o uso do LD pelas entrevistadas.

Não se pode deixar de salientar, que os LD apresentam muitas sugestões de atividades, que poderiam auxiliar os professores no planejamento de suas aulas, porém a maioria fica restrita aos exercícios prontos de perguntas e respostas que são propostos durante o desenvolvimento do conteúdo, em cada capítulo. Portanto, há uma despreocupação em relação ao material didático utilizado quase que constantemente.

Sabe-se que o LD é a principal fonte de pesquisa dos professores e dos alunos, porém questiona-se a maneira como está sendo usado esse material, que, na maioria das vezes, é de boa qualidade, mas está sendo pouco aproveitado e explorado nas aulas. É essencial que o professor assuma o seu papel de mediador, fazendo com que o aluno consiga ver sentido e significado no que está sendo trabalhado, e que o leve à reflexão, procurando relacionar os textos, as figuras, os gráficos, os mapas com o espaço vivido pelo aluno e com o que está acontecendo no mundo.

Tem-se o desafio e o compromisso de possibilitar aos educandos condições para que eles construam o seu conhecimento. Sabe-se da ineficácia de se ensinar apenas transmitindo o conceito definido no livro ou o elaborado pelo professor, é preciso ir além, propiciando situações que estimulem o aluno a elaborar seus próprios conceitos e definições.

Além disso, foi analisado o conceito de paisagem determinado pelos 11 professores entrevistados. Eles tiveram muita dificuldade na definição desse conceito, sendo que, a partir disso, procurou-se fazer uma conexão com o referencial teórico abordado na parte dois deste trabalho. A maioria das entrevistadas entende ainda a paisagem de uma forma fragmentada e compartimentada, ou seja, os elementos da paisagem natural e da paisagem cultural não se inter-relacionam.

E, por fim, foi abordada a prática que esses professores adotam para trabalhar a paisagem na 5ª série do EF, com alunos que possuem em média 11 anos de idade. Constatou-se que os educadores encontram muitos empecilhos para desenvolver um trabalho prático com os alunos, sendo que a maioria fica limitada à conceituação teórica.

Levando em consideração a idade dos alunos nessa série, sabe-se que estão apenas começando a desenvolver as abstrações. Se fossem realizadas mais atividades práticas de experimentação, isso facilitaria a construção do conhecimento, já que nesse momento está se desenvolvendo a capacidade de comparação e de compreensão do espaço além do concreto, ou seja, ampliando a abstração. Por isso, nessa faixa etária, é fundamental buscar relacionar o real com o concebido, o imaginável.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Só o desejo inquieto, que não passa,  
Faz o encanto da coisa desejada ...  
(...).*  
(Mário Quintana)

Desejo é o sentimento maior no último momento do estudo realizado. Desejo incessante de uma Geografia mais significativa, que contribua para a formação de educandos capazes de compreender o espaço geográfico na sua concretude, bem como as contradições que o permeiam. O anseio é que esses educandos, que estão sob responsabilidade dos educadores durante seus primeiros anos de vida escolar, sintam-se integrados no mundo em que vivem e que consigam pensar, refletir e ter senso crítico diante de tantas adversidades presentes no cotidiano.

Neste momento, convém recordar que o desejo inicial deste trabalho era o de investigar como as paisagens estão sendo trabalhadas na 5ª série do EF em 9 escolas de

Educação Básica da Rede Pública Estadual de Santa Cruz do Sul. A dissertação teve como objetivos fazer um levantamento bibliográfico referente ao assunto *Paisagem na Geografia*, averiguar os métodos adotados por 11 professores para trabalhar o referido assunto, verificar o uso do LD por parte desses professores, bem como analisar a abordagem do conceito paisagem em 2 LD.

Recordando as diversas etapas desta pesquisa, o sentimento de angústia diante dos dados constatados sugere que se pense em saídas pontuais. Muitas são as pesquisas e publicações referentes à situação da educação e da Geografia em especial, mas a sensação que se tem é que a prática dos professores, de forma geral, não está mudando, pois, a cada estudo que se realizado, os dados insatisfatórios estão estampados, deixando a impressão de que “tudo está errado”. Mesmo tendo esse sentimento negativo, não se pode ignorar que muitas coisas positivas também acontecem na educação.

Novamente surgem interrogações: por que existe tanta dificuldade e resistência em mudar? Se os LD estão cada vez melhores, por que são usados, quase que diariamente, de uma forma tão superficial? Essas interrogações, ao mesmo tempo angustiam, sinalizam que não se pode ficar somente nas constatações. É fundamental compartilhar os resultados dessa pesquisa, o que será levado para os professores participantes dessa pesquisa, a fim de que se reflita e se busquem caminhos para a construção de conceitos que são fundamentais no ensino de Geografia.

Retomando os objetivos propostos para esta dissertação, vale sintetizar algumas considerações. No que se refere à abordagem teórica referente à paisagem, pode-se dizer que esse conceito é anterior à organização da ciência geográfica e, assim como a Geografia, que

enquanto ciência tem uma história de transformação e reelaboração de seu objeto de estudo, a paisagem também teve suas ambigüidades conceituais.

A paisagem na Geografia teve grande ênfase no século XIX, tornando-se insatisfatória no século XX, quando outros conceitos ganharam destaque na compreensão do espaço geográfico. Somente no final do século XX, por volta dos anos 70 é que ocorre uma retomada do estudo da paisagem. Assim como a paisagem deixou, por um tempo, de ser o centro das discussões e investigações científicas, ela também ficou à margem no ensino da Geografia nas salas de aulas, prevalecendo metodologias que propunham somente a descrição e o enfoque estático da paisagem, em detrimento ao aspecto dinâmico dela.

Assim como aconteceu a retomada da paisagem na ciência geográfica, acredita-se que também no ensino, de uma forma bastante lenta, isso também venha a acontecer, pois conforme os PCNs, na parte em que trata do *conhecimento geográfico e sua importância social*, a paisagem está como objeto central dos estudos geográficos, sendo uma abordagem bastante intensa e profunda. Nesse material, a conceituação da paisagem está muito clara no sentido de percebê-la de forma integrada, o que não acontece em muitos LD. Considerando os 2 LD analisados, no LD1 a paisagem é conceituada de uma forma mais dinâmica, em que não ocorre uma separação entre os elementos que a formam. Já o LD2 a conceitua de uma forma bem mais tradicional, separando a paisagem natural e a cultural ou geográfica.

Ao comparar a definição de paisagem nos PCNs (1998, p. 28) com a definição das entrevistadas, percebe-se um distanciamento muito grande, já que a maioria entende a paisagem de forma fragmentada, ou seja, a paisagem natural em oposição à cultural/humana, como se os elementos existissem isolados, ao invés de uma visão sistêmica e unitária, em que



todos os elementos encontram-se em sintonia. Porém, constatou-se uma diferenciação em termos de construção do conceito pela P1 e pela P7, já que elas não mencionaram a dicotomia entre paisagem natural e humanizada, presente em praticamente todas as outras conceituações e foram essas duas professoras que, do meu ponto de vista, desenvolveram as atividades mais significativas com seus alunos.

Ao analisar as atividades desenvolvidas, constatou-se que essas educadoras trabalharam a paisagem não só como um conteúdo do ensino da Geografia, mas como um assunto que ganhou vida e passou a ser instrumento balizador na compreensão do espaço em diferentes escalas geográficas. Isso foi avaliado como positivo, já que elas proporcionaram aos alunos diferentes momentos de aprendizagem, tais como descrição, observação, localização, comparação e representação. Além disso, possibilitaram aos alunos condições, para que estabelecessem ligações entre o conteúdo e os espaços de vivência.

Mesmo que a P7 tenha manifestado, conforme citado na página 88, que é *“interessante trabalhar com a realidade mais próxima do aluno, só que para isso precisa de tempo para procurar material e organizar o mesmo para os alunos, e esta é uma grande dificuldade”*, considera-se que ela ultrapassou as dificuldades enfrentadas no dia-a-dia de um professor e realizou um trabalho significativo com seus alunos.

Entende-se que é importante o professor fazer a mediação entre o conhecimento prévio do aluno, as suas vivências e suas experiências com os saberes científicos, para, assim, acontecer uma reflexão no ensino da Geografia no cotidiano escolar.

Fazer essa conexão entre a prática vivida, ou seja, as definições preestabelecidas pelos alunos, e os conceitos, aqui em especial falando da paisagem, com as concepções científicas é de extrema importância, pois é através dessa confrontação que vai ocorrer a reformulação de seus significados e sentidos, para, a partir disso, ocorrer uma reorganização e produção de uma nova experiência, possibilitando uma reelaboração e uma maior compreensão do espaço vivido. Portanto, a vivência é uma das dimensões do conhecimento, porém ela não pode ficar limitada a isso, necessita de reflexão no processo de ensino.

A prática de levar o aluno a construir o conhecimento é tarefa do professor, enquanto mediador no dia-a-dia com o seu aluno, porém se sabe que há grandes dificuldades para que isso se concretize. Baseado na pesquisa aqui realizada e considerando a experiência da pesquisadora como professora de adolescentes, seguem descritas algumas situações que podem prejudicar o processo ensino/aprendizagem, papel principal da instituição escola:

- Possibilitar a construção de conhecimento dá muito trabalho para o professor e, por isso, muitos se acomodam nas mesmices.
- O uso do LD, como principal instrumento didático é bastante cômodo, está tudo pronto (textos, mapas, figuras, exercícios, até as respostas para o professor).
- Dar ênfase para determinados conteúdos, que são considerados mais importantes.
- A formação continuada, como um espaço importante na escola, ainda não está legitimado.
- Há falta de conhecimento específico da ciência geográfica.
- Pouca reflexão nos ambientes escolares. Cada um cumpre a que veio, “dar a aula”.
- Muitos professores não acreditam na capacidade dos seus alunos, tratando-os com indiferença.

- Professores trabalham com Geografia, mas não possuem afinidade com a disciplina.
- Alunos não querem parar para escutar, pensar e refletir. Buscam constantemente o prazer imediato em tudo.

Apesar de convivermos com muitos elementos desfavoráveis, dificuldades e incoerências no processo educacional, é necessário pensar em possibilidades nas quais se acredita serem viáveis, porém elas dependem muito do querer de cada profissional da educação.

- Ensinar com amor, mostrando sempre que é possível fazer a diferença, ser a diferença.
- Saber que, além de ensinar a minha disciplina, estou contribuindo para a formação da identidade de cada indivíduo que “passa” por mim.
- Respeitar o aluno, mostrando-lhe o quanto estamos preocupados com o seu aprendizado. Por isso, exigimos produção e construção de conhecimento.
- Construir limites, mostrando aos educandos, através de nossas atitudes, que somos autoridades, e que numa convivência pacífica são estabelecidos direitos e deveres para ambas as partes.
- Ensinar “vendendo” sonhos, possibilidades de um mundo melhor, mostrando a importância do conhecimento na conquista da autonomia.
- O que ensinar? Como ensinar? Por que ensinar? Para quem ensinar? Afinal, para que serve a minha disciplina? São questões que norteiam o processo ensino/aprendizagem.
- Produzir conhecimento dá trabalho, muitas vezes é cansativo e “chato”, porém é necessário.
- Buscar desmistificar o prazer do imediatismo.
- Propor atividades desafiadoras aos alunos.

A partir dessas considerações, fica a utopia que se faz necessária, para continuarmos a sonhar com uma educação geográfica reflexiva e com uma Geografia que contribua para um olhar mais plural, complexo, contraditório e dinâmico do mundo, em suas diferentes escalas geográficas. E, assim, diz o poeta:

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

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Paulo Nunes de. *Educação Lúdica*. Técnicas e jogos pedagógicos. 9. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1998.

BAPTISTA, M. L. C. Emoção e Ternura: a arte de ensinar. In: Anais. V Fórum Nacional de Educação e VIII Seminário Regional de Educação Básica. Educação – Mídia – Valores. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2005. p. 112-121.

BERQUE, Augustin. Paisagem-Marca, Paisagem-Matriz: Elementos da Problemática para Geografia Cultural. In: CORREA, Roberto Lobato e ROSENDHAL, Zeny (Orgs.). *Paisagem, Tempo e Cultura*. Rio de Janeiro: EDUERJ, 1998. p. 84-91.

BERINGUIER C.; BERINGUIER P. *GEODOC*. Documents de Recherche de L'ufr Geographi et Amenagemet. Universite de Toulouse – Lê Mirail. Manieres paysageres une methode détude, des pratiques. n. 35. 1991.

BERTRAND, Georges. Le paysage entre la Nature et la Sociéte. In: *La théorie du paysage en France 1974-1994*. Champ Vallon, 1995. p. 88-108.

\_\_\_\_\_. Paisagem e Geografia Física Global. Esboço Metodológico. Tradução Olga Cruz. Trabalho publicado, originalmente, na “Revue Géographique des Pyrénées et du Sud-Quest”, Toulouse, v.39 n. 3. 249-272, 1968. R.RAÉ GA. Curitiba. Editora da UFPR. nº 8, 2004. p.141-152.

BOLÓS I CAPDEVILA, Maria de. El geosistema, modelo teórico del paisaje. In: *Manual de Ciencia del Paisaje. Teoría, métodos y aplicaciones*. Aleu, S.A., Barcelona, 1992. p. 31-45.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais: Geografia*. Brasília: MEC/SEF, 1998. 158 p.

BRASIL. LDB - *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei n. ° 9.394 de 20 de Dezembro de 1996.

BRAUN, Ani Maria Swarowky. Rompendo os muros da sala de aula: o trabalho de campo como uma linguagem no ensino da Geografia. Porto Alegre. UFRGS, 2005. (Dissertação de Mestrado).

CALLAI, Helena Copetti. Do ensinar Geografia ao produzir o pensamento geográfico. In: REGO, Nelson (org.) et al. *Um Pouco do Mundo Cabe nas Mãos: Geografizando em Educação o Local e o Global*. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2003. p. 57-73

\_\_\_\_\_. Estudar o lugar para compreender o mundo. In: CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos (Org.). *Ensino de Geografia. Práticas e Textualizações no Cotidiano*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2000. p. 83-131

CALLAI, Helena Copetti e ZARTH, Paulo. A.. *O estudo do município e o ensino de História e Geografia*. Ijuí: Editora Unijuí, 1988.

CARLOS, Ana F. Alessandri. (Org.). *Novos Caminhos da Geografia*. São Paulo: Editora Contexto, 2001.

CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos. A teoria construtivista... o construir a Geografia. In *Boletim Gaúcho de Geografia*. Porto Alegre: AGB-PA, n. 19, 1992. p.5-17.

CAVALCANTI, Lana de Souza. *Geografia, escola e construção de conhecimentos*. Campinas: Papirus, 2004. 192 p.

CHRISTOFOLETTI, Antonio. Geografia: Da antigüidade à pós-modernidade. In: *GeoNotas*, v.1, n. 2. UNESP, out/nov/dez, 1997.

CORREA, Roberto Lobato e ROSENDHAL, Zeny (Orgs.). *Paisagem, Tempo e Cultura*. Rio de Janeiro: EDUERJ, 1998. 123 p.

COSGROVE, Denis A. Geografia Está em Toda Parte: Cultura e Simbolismo nas Paisagens Humanas. In: CORREA, Roberto Lobato e ROSENDHAL, Zeny (Orgs.). *Paisagem, Tempo e Cultura*. Rio de Janeiro: EDUERJ, 1998. p. 92-121.

FARIA, Susan. *Guia do Livro Didático 2005 chega às escolas em março*. Disponível em: <<http://www.abrelivros.org.br>> Acesso em 30/01/05.

FIGUEIRÓ, Adriano S. Evolução do conceito de paisagem: uma breve revisão. In: *GEOSUL*, v.13, n. 26. p. 40-52. Florianópolis, 1998.

FREIRE, Madalena. *A paixão de conhecer o mundo: Relato de uma professora*. 3. ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1983.

FRÉMONT, Armand, Les profondeurs des paysages géographiques. In: *La théorie du paysage en France 1974-1994*. Champ Vallon, 1995. p. 21-41 .

GALEANO, Eduardo. *De pernas pro ar. A escola do mundo ao avesso*. Tradução de Sérgio Faraco. 7. ed. Porto Alegre: L&PM, 1999. 370 p.

GARAVELLO & GARCIA. *Geografia. Espaço geográfico e fenômenos naturais*. São Paulo: Editora Scipione, 2004. 192 p.

GARCÍA, M. Carlos. A formação de professores: Novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, António (coord.). *Os professores e a sua formação*. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 53-76.

GOMES, Paulo Cesar da Costa. *Geografia e Modernidade*. Rio de Janeiro: Bertrand, 1996. 366 p.

GAUTHIER, Clemont et al. *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Ijuí: UNIUI, 1998, 457 p.

Guia de Livros Didáticos 2005. Geografia / Nabihha Gebrim (coord.). – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Infantil e Fundamental, 2004. 124 p.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 6. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

HUMBOLDT, Alexander von. Cosmos, Ensayo de una descripción física del mundo. In: MENDONZA, J. G.; JIMÉNEZ, J. M.; CANTERO, Y. N. O. (Orgs.) *El pensamiento geográfico. Estudio interpretativo y antología de textos (De Humboldt a las tendencias radicales)*. Madrid: Alianza Editorial, 1982, p. 159-167.

KAERCHER, Nestor André. *A Geografia escolar na prática docente: a utopia e os obstáculos epistemológicos da Geografia crítica*. São Paulo: USP/FFLCH, 2004 (Tese de Doutorado). 364 p.

\_\_\_\_\_. Hércules, Sísifo. Atlas eram professores? Garrafas e muitas dúvidas mais na formação de professores. In: REGO, Nelson (org.) et al. *Um Pouco do Mundo Cabe nas Mãos: Geografizando em Educação o Local e o Global*. Porto Alegre: EDUFRGS, 2003. p. 75-103.

\_\_\_\_\_. Geografizando o jornal e outros cotidianos: práticas em Geografia para além do livro didático. In: CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos (Org.). *Ensino de Geografia. Práticas e Textualizações no Cotidiano*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2000. p. 135- 169.

LAURENCE, Du Le. Le paysage et le regard du géographe, de la recherche à l'enseignement. In: ROUX, Anne Le. (Coord.). *Enseigner le paysage? Ecole élémentaire, collège, lycée, IUFM*, 2001. p. 27-37.

LENCIONI, Sandra. *Região e Geografia*. São Paulo: EDUSP, 2003. p 73-118.

LUCCI; Elian Alabi; BRANCO, Anselmo Lazaro. *Geografia, Homem e Espaço*. A natureza, o homem e a organização do espaço: 5ª série. 17. ed. São Paulo: Editora Saraiva, 2002, 2. tiragem 2004. 240 p.

LÜDKE, M. ANDRÉ. *M.E.D.A. A pesquisa em educação, abordagens qualitativas*. São Paulo, EPU, 1986. 99 p.

MACIEL, Caio Augusto Amorin. Morfologia da paisagem e imaginário geográfico: Uma Encruzilhada Onto-Gnoseológica. In: *GEOgraphia – Ano 3, n. 6*. Universidade Federal de Pernambuco, 2001. p. 99-117.

MENDONZA, J. G.; JIMÉNEZ, J. M.; CANTERO, Y. N. O. (Orgs.) *El pensamiento geográfico. Estudio interpretativo y antología de textos (De Humboldt a las tendencias radicales)*. Madrid: Alianza Editorial, 1982.

MONTEIRO, Carlos Augusto de Figueiredo. *Geossistemas – a história de uma procura*. São Paulo: Contexto, 2000. 127 p.

MORAES, Antonio Carlos Robert. *Geografia. Pequena História Crítica*. São Paulo: Hucitec, 1993. 138 p.

MORIN, Edgar. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Tradução Eloá Jacobina. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003. 128 p.

\_\_\_\_\_. *O Método. A Natureza da Natureza*. Tradução de Maria Gabriela de Bragança. 2. Ed. Portugal: Publicações Europa-América, Ltda., 1977.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António (coord.). *Os professores e a sua formação*. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 15-33.

OLIVEIRA, Livia de. O Ensino/aprendizagem de Geografia nos diferentes níveis. In: PONTUSKA, N. N.; OLIVEIRA, A. U. (orgs.). *Geografia em Perspectiva*. São Paulo: Contexto, 2002. p. 217-220.

PASSOS, Messias Modesto dos. Resenha – Rougerir, G. et Beroutchachvili, N. – Géosystèmes et Paysages. Bilan et méthodes. Paris, Armand Colin, 1991. 302 p. IN: *Geosul*, v. 13, n. 25. Florianópolis, 1998. p. 143-150.

REGO, Nelson. Apresentando um pouco do que sejam ambiências e suas relações com a geografia e a educação. In: REGO, N.; SUERTEGARAY, D; HEIDRICH, H.. *A Geografia e a Educação: geração de ambiências*. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 2000. p. 7-9.

RITTER, Karl. La organización del espacio. En la superficie del globo y su función. En el desarrollo histórico. In: MENDONZA, J. G.; JIMÉNEZ, J. M.; CANTERO, Y. N. O. (Orgs.) *El pensamiento geográfico. Estudio interpretativo y antología de textos (De Humboldt a las tendencias radicales)*. Madrid: Alianza Editorial, 1982, p. 168-216.

ROUGERIE, G. et BEROUTCHACHVILI. *Géosystèmes et Paysages*. Bilan et méthodes. Paris, Armand Colin, 1991. p. 1-246.

ROUMÉGOUS, Micheline. Quel paysage enseigner. In: ROUX, Anne Le. (Coord.). *Enseigner le paysage? Ecole élémentaire, collège, lycée, IUFM*, 2001. p. 41 – 61.

ROUX, Anne Le. (Coord.). *Enseigner le paysage? Ecole élémentaire, collège, lycée, IUFM*, 2001. 106 p.

RUA, João. O Professor, o Livro Didático e a Realidade Vivida pelo Aluno como Recursos para o Ensino da Geografia. In: *Boletim Gaúcho de Geografia*. Porto Alegre: AGB-PA, n. 24, 1998. Edição Especial. p. 87 – 96.



SANTOS, Douglas. Palestra no XXI Encontro Estadual de Geografia em Caxias do Sul –RS, 2002.

SANTOS, Milton. “Um sábio sem pressa”. Entrevista. In: *Boletim Gaúcho de Geografia*, n. 27. Porto Alegre: AGB/PA, 2001. p. 14-17.

\_\_\_\_\_. *Metamorfoses do Espaço Habitado*. 5. ed. São Paulo: Editora Hucitec, 1997.

SARAMAGO, José. *Ensaio Sobre a Cegueira*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995. 310 p.

SAUER, Carl. La Geografía Cultural. In: MENDONZA, J. G.; JIMÉNEZ, J. M.; CANTERO. Y N. O. (Org.) *El pensamiento geográfico. Estudio interpretativo y antología de textos (De Humboldt a las tendencias radicales)*. Madrid: Alianza Editorial, 1982, p. 349-354.

SENSO Escolar 2005. Disponível em: [http://inep.gov.br/basica/censo/Escolar/Matricula/censoescolar\\_2005.>](http://inep.gov.br/basica/censo/Escolar/Matricula/censoescolar_2005.>) Acesso em 14/02/2006.

SHIER, Raul Alfredo. *Trajetórias do Conceito de Paisagem na Geografia*. RA'E GA-O Espaço geográfico em Análise. Vol. Nº 1, 2003.

SUERTEGARAY, Dirce M. A. Geografia Física(?) Geografia Ambiental (?) ou Geografia e Ambiente (?). In: MENDONÇA, Francisco e KOZEL, Salette. *Elementos da Epistemologia da Geografia Contemporânea*. Curitiba. Editora UFPR. 2002. p. 111-120

\_\_\_\_\_. Espaço geográfico uno e múltiplo. In: SUERTEGARAY, Dirce M. A.; BASSO, Luis A.; VERDUM, Roberto. *Ambiente e Lugar no Urbano – A Grande Porto Alegre*. Ed. Universidade/UFRGS, 2000. p. 13-34.

THÉMINES, Jean-François. Quel paysage à enseigner en classe de 6<sup>a</sup>?. In: ROUX, Anne Le. (Coord.). *Enseigner le paysage? Ecole élémentaire, collège, lycée*, IUFM, 2001. p 63-77.

TONINI, Maria Ivaine. *Geografia escolar: uma história sobre seus discursos pedagógicos*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2003. 88 p.

TROLL, Carl. El paisaje geografico y su investigacion. In: MENDONZA, J. G.; JIMÉNEZ, J. M.; CANTERO. Y N. O. (Orgs.) *El pensamiento geográfico. Estudio interpretativo y antología de textos (De Humboldt a las tendencias radicales)*. Madrid: Alianza Editorial, 1982, p. 323-329.

TUAN, Yi-fu. *Topofilia: Um Estudo da Percepção, Atitudes e Valores de Meio Ambiente*. São Paulo: Difel, 1980. 288 p.

VESENTINI. *Para uma Geografia Crítica na Escola*. São Paulo. Editora Ática, 1992. 135 p.

VILÀS, Jordi Ribas. Análisis y diagnosis. In: *Manual de Ciencia del Paisaje. Teoría, métodos y aplicaciones*. Barcelona: Aleu, S.A., 1992. p. 135-153.

VILA, Rosalina Pena i. Paisaje y educación ambiental. In: *Manual de Ciencia del Paisaje. Teoría, métodos y aplicaciones*. Aleu, S.A., Barcelona, 1992. p. 221-232.

## **ANEXOS**

**ANEXO 1**

**ENTREVISTA DIRIGIDA AOS PROFESSORES DE GEOGRAFIA DA 5ª SÉRIE DO  
EF**

**Objeto de estudo: Paisagem: uma análise no ensino da Geografia**

Esquema básico da entrevista dirigida aos professores de Geografia da 5ª série do Ensino Fundamental.

Nome: \_\_\_\_\_

Área de formação: \_\_\_\_\_

Ano de conclusão do curso: \_\_\_\_\_

Formação de pós-graduação: \_\_\_\_\_

Carga horária semanal: \_\_\_\_\_

**Referente ao livro didático:**

1. Utiliza livro didático de Geografia na 5ª série?
2. O livro didático contempla o conceito de paisagem?
3. Qual o referencial proposto no livro em relação ao conceito paisagem?
4. Você considera adequada a forma como o autor do livro didático trata o conceito de paisagem?
5. Há propostas de trabalhos práticos para auxiliar o professor e o aluno na construção do conceito de paisagem?

**Referente aos métodos adotados pelo professor:**

1. Trabalha com a paisagem em sala de aula?
2. Qual é a concepção do professor em relação à paisagem?
3. Acredita que é possível construir a noção de paisagem com alunos de 5ª série?
4. Quais são as dificuldades de elaborar e aplicar o conceito de paisagem?

5. Há propostas de trabalhos práticos para que o aluno construa o conceito de paisagem?

Geovane Aparecida Puntel  
Mestranda em Geografia – Professora de Geografia

## **ANEXO 2**

### **CARACTERIZAÇÃO DAS ESCOLAS PESQUISADAS**

### **Colégio Estadual Monte Alverne**

O CEMA como é conhecido, o Colégio Estadual Monte Alverne localiza-se no 3º distrito de Santa Cruz do Sul, 26 km da sede do município, contando com uma rodovia de acesso até o distrito. A escola já completou seu sexagésimo aniversário e é considerada uma escola pólo, pois recebe alunos de outros distritos, bem como do município vizinho Venâncio Aires. Hoje a escola conta com aproximadamente 500 alunos, 35 professores e 5 funcionários, 1 supervisora, 1 orientadora, 1 diretora e 3 vice-diretoras e 1 professor responsável pelo setor administrativo financeiro da escola.

Por ser uma escola “retirada” da sede, muitas vezes tem dificuldade de Recursos Humanos, principalmente funcionários, já que eles precisam se deslocar todos os dias para trabalhar, bem como professores, por isso a grande maioria dos professores sempre estão com carga máxima de horas/aula (h/a).

A escola funciona nos 3 turnos. Na parte da manhã com Ensino Fundamental (EF), à tarde, Ensino Médio (EM) e EF Anos Finais e à noite EM. Os alunos do CEMA são oriundos do meio-rural e da vila, que apresenta característica urbana, porém a grande maioria dos alunos, por uma questão de homogeneização cultural, tem hábitos urbanos. Percebe-se que são alunos, na sua maioria, responsáveis e respeitosos. A escola não apresenta grandes problemas de indisciplina.

Um vez por trimestre, pais, alunos e professores são convocados para a entrega de boletins. É um momento de troca entre o professor e os pais. Essa prática vem acontecendo há 4 anos e o número de pais presentes é cada vez maior, o que é visto como muito positivo pela direção e professores, já que os pais passam a acompanhar mais de perto da vida escolar de

seu filho, além de conhecer os professores de seu filho. É uma relação de aproximação com a comunidade escolar.

A escola é seriada, tendo progressão parcial somente no 3º ano do EM, e avaliação é por conceito, sendo três o A, o B e o C. O aluno para ser aprovado não pode ter nenhum C, durante os três trimestres. A cada trimestre são realizadas recuperações para os alunos que não conseguiram atingir os objetivos em determinada disciplina. Essa prática de avaliação por conceito é nova na escola. No início eram muitas as dúvidas tanto para os professores como para os alunos. Passados 3 anos, a prática de avaliar por conceito está mais tranqüila, acredita-se que os mais confusos são os pais, que vêm de uma época em que o conhecimento era medido por número. Por isso, muitas vezes existe aquela preocupação de saber quanto falta para o seu filho passar. Para esclarecer o método de avaliação, todo início de ano é feita uma reunião convidando os pais, principalmente os pais de alunos novos na escola.

A estrutura familiar tradicional está bastante presente ainda na comunidade escolar, havendo um comprometimento por parte dos pais em relação à educação dos filhos. Praticamente todo material solicitado pelos professores é providenciado pelos alunos, inclusive livros do EM nas mais diversas disciplinas, sendo raro encontrar algum aluno sem o material nas aulas. Também é realizado no mínimo uma Saída de Campo – Viagem de Estudos por turma, sem contar as saídas menores, e a maioria dos alunos participa. Inclusive, quando o pai faz a matrícula de seu filho, consta na lista de material que durante o ano será realizada uma Viagem de Estudos, e os alunos cobram isso dos professores, pois já se tornou uma prática na escola.



A escola tem 2 eixos mestres que a conduzem, o Projeto Leitura – Um Novo Olhar... e o Projeto Notícia Diária, que já vem se desenvolvendo há alguns anos, e sofrendo adaptações no decorrer desses anos. Esses projetos que funcionam em todas as séries, desde a Educação Infantil até o 3º ano do EM, sendo adaptado a cada nível de ensino. No Projeto Leitura, a partir da 5ª série do EF, cada aluno ou dupla deve escolher um assunto de seu interesse para pesquisar, e esses alunos são orientados por um professor. Até a 4ª série do EF, os alunos juntamente com o professor titular da série pesquisam um assunto, que é trabalhado em conjunto. Uma vez por semana, em diferentes disciplinas, os alunos vão à biblioteca para pesquisar, e os professores também atendem os alunos em turno oposto, pois nos dois últimos anos, foi conseguido junto ao RH da Coordenadoria, h/a para os professores poderem orientar os projetos.

Esse projeto tem normas que devem ser seguidas. Estrutura-se em objetivos, justificativa, pesquisa em no mínimo 3 fontes bibliográficas, pesquisa de campo, regras de digitação, resumo, palavras-chave no EM e no 3º ano do EM com abstract em inglês. Esses projetos são socializados com apresentações em cada nível de ensino, culminando com palestras referentes aos assuntos abordados pelos alunos.

O Projeto Notícia Diária também se desenvolve em todas as turmas, e a cada dia da semana um aluno apresenta uma notícia aos seus colegas. O objetivo desse projeto é a atualização dos envolvidos, além de propiciar acesso a jornais e oportunizar momentos de fala e escuta. Esse trabalho vem sendo desenvolvido desde 2002 e tem como título “Estamos nos atualizando – uma notícia diária”, conhecido na escola como Notícia Diária.

A motivação desse projeto surgiu após um levantamento feito pela coordenação pedagógica do colégio, que verificou que pouquíssimos alunos se atualizavam, pois não possuíam jornais em casa. Enquanto isso, na escola, os alunos têm acesso a 13 diferentes exemplares de revistas e 3 jornais, que estavam sendo pouco explorados.

Além desses dois projetos, os alunos possuem 1 h/a semanal de leitura silenciosa na sala de aula, onde eles lêem livros de literatura, que são renovados toda semana quando vão à biblioteca pesquisar para o Projeto Leitura. Percebe-se que nesta escola, a prática pela leitura é bastante incentivada, pois desde 1989 acontece neste estabelecimento de ensino o “Dia do Autor Presente”, que no ano de 2004 chamou-se de Semana Cultural, quando os alunos adquirem e trabalham livros de um determinado autor, e o mesmo vem até a escola conversar com os alunos.

A abertura do seminário Projeto Leitura – Um Novo Olhar... sempre contou com a participação de um palestrante, falando sobre a importância da leitura. Isso é mais uma prova da preocupação da escola com a leitura. A biblioteca da escola é considerada um lugar sagrado, e procura-se investir muito na aquisição de novos exemplares de livros e periódicos.

Levando em consideração que a escola desenvolve vários projetos, é essencial que o professor que vem trabalhar nesta escola, esteja adequado à realidade da escola. Alguns professores não se adaptam a essa forma de trabalho e acabam saindo da escola ou ficam excluídos do grande grupo, que acredita nessa proposta de trabalho, pois percebe-se que a grande maioria “abraça” a causa.

### **Escola Estadual de Ensino Médio Alfredo José Kliemann**

A escola Alfredo Kliemann está localizada em um bairro considerado muito violento na cidade, o Bom Jesus. Conforme documento da escola, “em nossa comunidade constatamos altos índices de criminalidade, muita insegurança, bem como elevados índices de desemprego, o que estimula envolvimento com o tráfico e consumo de tóxicos e, também, a prostituição, o que fatalmente contribui para aumentar a criminalidade”.

A escola tem matriculados 1.114 alunos, distribuídos nos três turnos, oferecendo desde os anos iniciais até o EM e supletivo. Um diferencial nesta escola é o funcionamento do EF regular no turno da noite, é a única Escola Estadual na cidade com essa opção. Também a comunidade dispõe, tanto no turno da manhã como no da tarde, de Anos Iniciais, embora, normalmente as escolas, ofereçam essa modalidade de ensino em um só turno.

Conforme informações coletadas, é significativo o número de alunos que já ingressou no mercado de trabalho em turno oposto ao de permanência na escola. As atividades com as quais se ocupam os alunos são, entre outros, entregar jornal, cuidar de crianças, auxiliar de limpeza de casa, bem como cuidar dos afazeres de suas casas e cuidar de irmãos menores.

Para atender os 1.114 alunos, a escola conta com 68 professores, 10 funcionários, 1 psicólogo e 3 auxiliares na orientação, 1 supervisora e 3 auxiliares, uma diretora e 3 vice-diretores. Como a escola está inserida em bairro de classe socioeconômica baixa, muitos alunos são filhos de pais desempregados, ou que fazem “bicos” para sobreviver. Porém, conforme colocação dos professores com quem tive contato, nesse mesmo bairro há uma escola do município, que oferece só o EF, e eles sentem que para a escola Alfredo Kleimann

vêm os alunos “melhores”, que sonham mais, que possuem alguma perspectiva, são mais carinhosos, respeitosos, pois, conforme uma professora que trabalha nas duas escolas, na escola municipal, os alunos são mais agressivos. Lá os pais estão acostumados a viver do assistencialismo, cobrando muito “que o aluno ganhe tudo na escola”, alunos e pais sem nenhuma perspectiva.

Por outro lado, constatou-se no P.P.P. da escola Alfredo Kliemann que há um grande número de crianças e adolescentes cujos pais, ou por não terem tempo ou por desinteresse mesmo, não acompanham e não incentivam a vida escolar de seu filho. Ainda há aqueles cuja estrutura familiar é inexistente, completamente desintegrada, que perderam o referencial de família, bem como de bons princípios e de boas maneiras, com os quais temos que conviver.

Para trabalhar com esses alunos, a escola tem como filosofia “buscar um projeto educativo que propõe-se a atender as exigências e expectativas da sociedade e desta comunidade para a construção de uma escola que visa formar cidadãos criativos, críticos, participativos e autônomos em todas as dimensões de sua formação. A escola busca a participação da família para, em conjunto, trabalhar limites e assim desenvolver disciplina, respeitando direitos e deveres”.

Vislumbrando esse horizonte, os educadores procuram orientar os educandos na busca de valores, como solidariedade, fraternidade, união, lealdade, fé, sinceridade, perseverança, ética, respeito e responsabilidade, que acreditam ser essenciais para a convivência em sociedade. Na tentativa de desenvolver a prática desses valores, busca-se trazer a comunidade escolar para dentro da escola, desenvolvendo alguns clubes, tais como, mães, esportes, dança, música, em turnos opostos ao de permanência do aluno na escola.

Além disso, esta escola optou pelo programa do Governo do Estado “Escola Aberta”, um espaço aberto à comunidade nos finais de semana, onde são desenvolvidas diversas oficinas, normalmente com voluntários, mas também existem professores da escola que atuam no projeto. Conforme informações obtidas, há uma aceitação muito grande pela comunidade, havendo participação ativa no projeto.

Levando em consideração que a comunidade desse bairro é bastante carente, a escola acredita que precisa “tornar a escola um lugar agradável, onde as crianças e adolescentes sintam prazer de ir e ficar”. Observou-se nas visitas feitas que a Escola é bem cuidada, tem o pátio limpo, as construções são bem conservadas, bem como a quadra de esporte, o refeitório, a sala de recepção.

Por fim, as reuniões pedagógicas ocorrem quando a equipe diretiva sente necessidade, também não há reunião por área.

### **Escola Estadual de Educação Básica Estado de Goiás**

A Escola Estadual de Educação Básica Estado de Goiás, mais conhecida como o Goiás, é uma escola bastante tradicional na cidade, criada em 1902, sendo assim uma escola centenária. Está situada na parte central da cidade, no bairro Goiás e tem aproximadamente 1132 alunos, 82 professores, 2 orientadoras, 2 supervisoras e 12 funcionários.

Os alunos da escola são provenientes de vários bairros, tais como Vila Schultz, Bom Jesus, Senai e Goiás. Neste último bairro moram a maioria dos alunos do EF. Como recebem alunos de vários bairros, a escola tem uma “clientela” bem variada, alguns mais carentes e

outros com uma condição socioeconômica mais estável. Conforme entrevista com a supervisora, a grande maioria dos alunos, principalmente os matriculados no diurno, participa das atividades propostas pela escola. Há muitos alunos dos bairros mais distantes, que poderiam se matricular em escolas mais próximas da sua residência, mas preferem esta escola que fica no centro da cidade e tem um certo "status", que escolas de bairros não possuem.

Segundo a supervisora, um problema enfrentado na escola é em relação ao material didático solicitado no início do ano letivo, pois muitos alunos, principalmente os que vêm de outras escolas não compram os livros solicitados, dificultando o trabalho dos professores.

Ainda conforme a supervisora, todo início de ano letivo é retomado o P.P.P. da escola, verificando sempre o que necessita ser modificado. Conforme esse documento, "a sociedade escolar quer uma educação de qualidade, que garanta as aprendizagens essenciais para a formação de cidadãos críticos, participativos, competentes, dignos, responsáveis na sociedade em que vivem e na qual esperam que sejam atendidas suas necessidades sociais, políticas e econômicas".

Em 2004, foram desenvolvidos dois grandes projetos na escola: As Olimpíadas e o Respeito. Já em 2005 o lema da escola é a Disciplina e a Indisciplina. Para a discussão desses projetos e de outros assuntos pedagógicos, acontece reunião pedagógica, de 45 minutos todas as quartas-feiras, das 11h às 11h45min). Nela é discutido como, por exemplo, cada disciplina pode contribuir com a disciplina do aluno, bem como o rendimento, o aprendizado, o aproveitamento, a avaliação. Também, durante o trimestre, são realizadas reuniões por área.

A escola ainda desenvolve Projetos especiais como:

- Guardiã – projeto que visa à atuaçã constante da crianã no meio ambiente, para tornã-lo agradãvel, mais humano.
- Classes paralelas – reuniões em que os professores que atuam na mesma sãrie, estudam, debatem, elaboram a proposta pedagãgica.
- Clube da mũsica – desperta o interesse e o prazer pela mũsica.
- Inglẽs nas sãries iniciais – faz com que o aluno desde cedo entre em contato com uma lĩngua estrangeira.
- Clube de mães.
- Treinamento desportivo.
- Atendimento pedagãgico aos alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem. Este projeto envolve alunos das sãries iniciais do EF.
- Primeiros socorros – projeto que visa preparar alunos para prestar socorro a outros alunos que se machucam durante as aulas, bem como a prevenãõ de doenãas e acidentes.

### **Escola Estadual de Ensino Mẽdio Ernesto Alves de Oliveira**

A escola Ernesto, como ẽ chamada, localiza-se no centro da cidade e foi criada em 1956. Apresenta um excelente espaão fĩsico, alẽm das salas de aula e biblioteca, possui Gabinete Odontolãgico e Fonoaudiolãgico, Laboratãrio de Ciẽncias, Fĩsica e Biologia, Laboratãrio de Informãtica, Sala de Vĩdeo, Refeitãrio e Sala de Audiovisuais, alẽm de um Ginãsio anexo à escola. A sala dos professores ẽ bastante ampla, com uma grande mesa central, cadeiras estofadas, quadro para recados, poltronas de excelente qualidade, enfim um espaão fĩsico convidativo.

O educandário oferece desde as séries iniciais do EF até o 3º ano do EM, atendendo em média 1500 alunos. O corpo docente é formado em média por 110 professores e 15 funcionários. Além da direção, que é formada por 1 diretor e 3 vice-diretores, a escola conta com 3 supervisoras e 3 orientadores educacionais.

No EM, a escola oferece matrícula seriada com progressão parcial em até duas disciplinas, o que, conforme informações, tem contribuído para a diminuição dos índices de reprovação e de evasão escolar.

Os alunos matriculados na escola são do zoneamento delimitado pela Coordenadoria Regional de Educação, além de alunos filhos de agricultores do interior do município, que se deslocam de transporte coletivo para chegar até a escola. Há um bom número de alunos que já trabalham, pelo menos meio turno, principalmente alunos do noturno. Já os educandos do diurno têm uma grande preocupação com a formação profissional e a preparação para o vestibular.

A escola tem como filosofia “construir um ser humano solidário, crítico, honesto, livre, participativo, competente, autônomo, democrático e responsável, Sujeito transformador da sociedade em que está inserido. Comprometido com um projeto de vida que contemple ética e cidadania plena”. (Plano Integrado da Escola 2002-2003)

Percebe-se que a escola tem uma filosofia construtivista, porém constatou-se no P.P.P. que a avaliação dos educandos é realizada através do acúmulo de trabalho e de provas. A prática está muito ligada a notas e consideram muito difícil fazer um novo tipo de avaliação, visto que “a carga horária do professor é sobrecarregada, as turmas são numerosas, há falta de



uma fundamentação teórica para poder repensar nossa prática” (P.P.P. da escola). Conforme o mesmo documento “a escola tem dificuldades em trabalhar a formação de cidadãos que se apropriam e constroem o seu conhecimento”. Essa constatação mostra que a filosofia da escola não está sendo atingida.

A escola Ernesto é muito bem conceituada no município, procura divulgar seguidamente os seus eventos na mídia local. Parece que existe uma grande preocupação pelo marketing do estabelecimento, conseguindo manter a pose de melhor escola Estadual do município.

### **Escola de Ensino Médio José Mânica**

Última escola a conquistar o EM na cidade, localizada no bairro Esmeralda, zona sul da cidade, foi fundada em 1939 e conta atualmente com 800 alunos. Esta escola está em péssimas condições físicas, com muitas rachaduras. Percebeu-se um certo desleixo com o estabelecimento, pois é de péssima aparência, muito sujo e depredado, com muitos vidros quebrados, classes danificadas, paredes sujas, riscadas, uma biblioteca paupérrima, uma minúscula sala de vídeo sem condições de uso. Conforme a diretora, um dos “maiores problemas enfrentados pela escola é quanto a depredação do patrimônio público, realizado por alguns alunos em horário de aula e, nos finais de semana, por pessoas não identificadas”.

Os alunos desta escola são filhos de pais que trabalham nas fumageiras, localizadas nos arredores da escola. Como é uma região com vários loteamentos novos, a escola recebe muitos alunos de famílias vindas de outros municípios, tendo em vista que os pais vêm

procurar emprego e muitas vezes não conseguem, ficando por vários meses desempregados. De maneira geral, os alunos são de classe baixa.

Conforme informações recebidas e percebidas, os alunos são muito mal-educados, agressivos, usam palavrões, são desinteressados, dificultando o trabalho dos professores, que acabam sentindo-se desmotivados. Mesmo com todas essas e outras dificuldades apresentadas por este estabelecimento de ensino, o P.P.P. prevê a construção de uma escola com participação e colaboração dos pais, promovendo intensamente a vivência de valores sociais, orientando o aluno para a busca de sua competência através do desenvolvimento de suas habilidades, do seu espírito crítico e da consciência de sua cidadania, dentro da comunidade em que está inserido. Ideal longe de ser alcançado.

A diretora colocou que todos os educadores devem ter a mesma linha de ação para que as mudanças possam ocorrer, mas, conforme fala de uma professora, esse é um dos grandes entraves vividos nesta escola, pois são justamente as diversas linhas pedagógicas adotadas pelos professores que dificultam muito o trabalho diante desses alunos indisciplinados.

A entrevistada colocou que as dificuldades não podem gerar desânimo, descrença, resistência e para isso são realizadas reuniões pedagógicas quinzenalmente, encontros de formação continuada, desenvolvimento de projetos de inclusão dos alunos nas atividades da escola. Mas parece que, mesmo com todo esse esforço, não estão conseguindo manter os alunos na escola, já que, principalmente no EM, que iniciou este ano, a evasão escolar é altíssima.

### **Escola Estadual de Ensino Médio Nossa Senhora do Rosário**

A escola Rosário situa-se no bairro Cohab, que surgiu em virtude do financiamento de casas populares. Todas as residências apresentavam a mesma caracterização. No entanto, com o tempo foi ocorrendo um redimensionamento nas casas, com mudanças nas fachadas, novas construções. Muitas dessas mudanças foram motivadas pela instalação da Universidade de Santa Cruz do Sul – Unisc, que instalou seu Campus nos anos 90, nas proximidades desse bairro, o que valorizou muito a parte Norte da cidade.

Está ocorrendo uma mudança estrutural no bairro e percebe-se que a escola está procurando acompanhar o mesmo ritmo, pois conforme a diretora, a escola Rosário está competindo com a escola Educar-se que se localiza na Universidade, com outras escolas particulares que existem na cidade e com a escola Ernesto que, conforme o supervisor entrevistado, “os alunos preferem ir para o Ernesto, pelo “status” que aquela escola tem na comunidade, e na Rosário ficam os “pobres” do bairro e alunos de outros bairros vizinhos”. Portanto, o supervisor da escola enfatiza que há uma necessidade de reestruturação e criação de uma nova imagem deste educandário, que muito tempo foi visto como a escola da vila, “das gangues da Cohab”, já que nos primeiros anos de funcionamento aconteceram sérios problemas de violência, e segundo o supervisor “isso ficou no imaginário da comunidade e até mesmo de muitos professores”.

Conforme informações coletadas, a situação familiar dos alunos desta escola é bastante precária, muitos vivem com tios, avós, são cuidados por irmãos mais velhos, é raro encontrar aquela estrutura familiar tradicional, de pai, mãe e filhos. Essa desestruturação

acarreta problemas na escola, que precisa dar conta de alguns problemas sozinha, e muitas vezes o único adulto com quem a criança/ou adolescente tem contato é o professor.

Para atender esses alunos, a escola tem um P.P.P. voltado para os valores, porém, conforme o supervisor isso funciona muito bem no papel, pois não há um efetivo comprometimento por parte do corpo docente. A escola trabalhava por área, e isso funcionou por 3 a 4 anos, mas o que estava acontecendo era que cada disciplina trabalhava separadamente, na sala de aula não acontecia um trabalho de forma integrada, cada professor se preocupava com o seu conteúdo, e somente no final do trimestre os professores da área se reuniam para construir um conceito, “era um trabalho isolado, com uma fachada de trabalho integrado”.

Ainda o entrevistado colocou que, no início, a proposta de trabalho por área funcionava, os professores se reuniam para discutir o que trabalhar de forma integrada, havia uma reunião semanal, com a intenção de os professores, planejarem e avaliarem as suas atividades. Isso com o tempo foi se perdendo, porque há uma rotatividade muito grande de professores, por isso aquele professor que não participou da construção dessa proposta não tem o mesmo engajamento dos demais. Outro fator negativo é que a grande maioria dos professores trabalham em mais uma ou duas escolas, considerando assim que uma proposta nova, diferente, desafia, desestabiliza, exige mais do professor, já que é muito mais fácil repetir aquilo que gente faz sempre. Chegou-se a um momento insustentável, e decidiu-se extinguir o trabalho por área voltando às disciplinas, Isso ocorreu de 2004 para 2005, embora na prática já estivesse acontecendo.

No momento, a avaliação é por conceito, sendo ao total 4, o A, o B, o C e o D. Tendo progressão continuada na 1ª e 3ª série dos anos iniciais e progressão parcial em duas disciplinas da 5ª série do EF até a conclusão do EM, ocorrendo reprovação somente quando o aluno tiver C ou D em mais de duas disciplinas. As reuniões pedagógicas continuam acontecendo, só que agora com outras finalidades. Para isso, os professores trabalham todos os dias 15 minutos a mais. Toda semana, alternando os dias, os professores se reúnem por uma hora, das 10h45min às 11h45min, sendo que os professores que estão na escola permanecem e os demais são convidados.

Há uma tentativa da escola de trabalhar com os alunos de forma diferenciada, até pelas próprias condições sociais que foram sendo criadas no bairro. Outra peculiaridade bastante específica do aluno da Rosário é que se ele “olhar pela janela da escola, ele vê a Universidade, que ele dificilmente poderá frequentar”. Por isso a escola tem alguns condicionantes que não dependem dela, mas que influenciam diretamente no trabalho pedagógico na sala de aula. Há algumas tentativas de trabalhos, mas que muitas vezes não se efetivam, pela falta de envolvimento do corpo docente. Consideram como um diferencial, que todas as disciplinas têm a mesma carga horária, duas h/a semanais, exceto o português e a matemática, que tem 3 h/a.

Alguns projetos são desenvolvidos, como o ECO Ações, onde é trabalhado, em turno oposto, com alunos que se pré-dispõem a participar de reciclagem de lixo, de confecção de papel reciclado, de trilhas ecológicas envolvendo mais ou menos 150 alunos. Há outros projetos que o supervisor considera que não são tão pedagógicos, como Oficina de Pinturas, Dança, Clube de Mães, e têm um número de participantes é reduzido.

Outra colocação interessante do supervisor é que a comunidade não se sente parte da escola, pois a mesma apresenta um amplo espaço, uma quadra no centro do bairro, enquanto que suas casas, pela forma de construção que tiveram, não apresentam quase pátio, havendo um contraste muito grande.

Conforme a diretora, houve uma redução muito grande no número de alunos, principalmente em relação ao EM noturno. A escola no momento só conta com 4 turmas, sendo 2 turmas de 1º ano e, como ocorre normalmente muita desistência, as turmas estão em média com 10 alunos. O supervisor justifica tanta desistência por causa do trabalho e pelo fato de o estudo não estar em primeiro lugar: “vão mal no primeiro trimestre e desistem”. Muitos preferem fazer as provas do supletivo do Estado. Também a EJA (Educação de Jovens e Adultos) que funcionava também na parte da noite foi fechada por falta de alunos.

A construção dos prédios é toda no sentido horizontal, interligados por passarelas cobertas, por exemplo, há um bloco onde funciona a secretaria, a sala da diretora, da supervisão e de vice-diretores, da orientação e uma grande sala dos professores, muito bem organizada. Todas essas salas foram recentemente pintadas, com tintas coloridas, dando um excelente visual para a escola. Na recepção há um grande banco estofado para quem precisa esperar para ser atendido. Para conseguir manter toda esta parte física em boas condições, a escola promove muitos eventos durante o ano, com o propósito de angariar fundos, possibilitando melhorias no estabelecimento.

Questionei o supervisor, se considerava correto a escola “se virar” para ter um bom visual, já que isso deveria ser responsabilidade do Estado. Sua resposta foi uma pergunta: qual é o diretor que quer ter uma escola quebrada, mal pintada? Por isso acabam “se virando”, não

tendo muita opção, mas que já pararam e se questionaram sobre isso, que estão às vezes, três sábados por mês envolvidos em atividades festivas na escola, deixando muitas vezes o pedagógico em segundo plano. Preocupam-se em relação ao físico, à estética da escola, enquanto deveriam como instituição educacional se preocupar muito mais com o pedagógico.

### **Escola Estadual de Ensino Médio Santa Cruz**

A escola Santa Cruz, como é conhecida, localiza-se na parte central da cidade, foi fundada em 1941 e atualmente conta com 73 professores, 14 funcionários, 4 supervisores e 2 orientadores educacionais, para atender aproximadamente 1120 alunos. Conforme a orientadora educacional, esta escola prevê no seu P.P.P. o desenvolvimento integral da pessoa, tem por objetivo educar o ser humano para ser livre, criativo, crítico, capaz de fazer opções, ser participante, capaz de discernir e propor decisões para os problemas surgidos.

Conforme a profissional da escola, busca-se criar situações para que a ação educativa se desenvolva num clima de cooperação, tranquilidade e justiça, favorecendo a construção do conhecimento. Buscam-se essas metas ao longo dos níveis oferecidos, que são: Educação Infantil, EF, EM, e EJA em nível de EM. A escola oferece também sala de recursos para Deficientes Visuais (DV), atendendo aproximadamente 30 alunos, somente 2 da própria escola e os demais de outras instituições da região.

Os alunos do EM e até alguns das séries finais do EF já estão inseridos no mercado de trabalho, pelo menos meio turno. Já os alunos que estudam à noite, normalmente trabalham o turno integral, através de estágios remunerados ou empregos formais.

Na EJA, que funciona na parte da noite, existe um número elevado de evasão dos alunos. A escola busca resgatá-los, realizando um trabalho pedagógico desenvolvido através de projetos.

Os únicos professores que realizam reunião pedagógica semanal são os da EJA, porque está previsto na carga horária. Os demais professores se reúnem quando a direção acha necessário e as reuniões por área não acontecem por falta de tempo.

### **Escola Estadual de Ensino Médio Willy Carlos Frohlich**

A Escola Estadual Ensino Médio Willy Carlos Frohlich é mais conhecida na cidade como o Polivalente e localiza-se no Bairro Faxinal, que é eminentemente residencial e fica próximo do Distrito Industrial. Os moradores do bairro onde fica a escola bem como os demais alunos apresentam um nível socioeconômico de médio a baixo. Os alunos do EF advêm essencialmente do Bairro Faxinal. Já os do EM residem principalmente nos bairros Faxinal, Ana Néri, Menino Deus, Cristal, Imigrante, Harmonia, Glória, Dona Carlota, Rauber, além de alguns distritos do município.

A infra-estrutura da escola é boa. Além das salas de aula, o educandário conta com sala de recursos especiais, sala de vídeo, sala de computação (temporariamente desativada, por falta de recursos para manutenção), sala para laboratório, sala para aulas de Técnicas Industriais, Domésticas e Agrícolas, biblioteca (que necessita de ampliação do acervo), biblioteca infantil, quadra de esportes, ginásio de esportes, anfiteatro e recanto tradicionalista. Além, de todas essas construções a escola tem um amplo pátio, com grama, árvores, um espaço muito bonito e aconchegante. Percebeu-se que a escola tem uma excelente infra-



estrutura, porém a supervisora entrevistada colocou que “este espaço poderia ser melhor aproveitado,mas a desmotivação por parte dos professores é muita, fazendo com que muita coisa não seja devidamente explorada”.

A escola tem em média 1072 alunos, contando com 69 professores, 3 supervisores 3 orientadores e 1 psicólogo e ainda 17 funcionários. O educandário está muito preocupado com os altos índices de evasão e repetência, principalmente no noturno, o que tem se tornando um grande desafio para os educadores. Por isso estão realizando reuniões pedagógicas semanais no EF e quinzenais no EM. Essas reuniões “colaboram para um embasamento teórico e momentos de reflexão da prática educativa, que proporcionam uma busca pela qualidade da educação e a superação do fracasso escolar”. A escola também incentiva a participação dos professores em Seminários, Encontros e Cursos de Educação, assim como proporciona a Formação Continuada.

Adota-se o regime seriado anual tanto para o EF como para o EM, e tem como filosofia “ser uma Escola aberta, participativa, justa, acolhedora, reflexiva e preocupada com a formação de uma cidadão consciente da sua responsabilidade” (Plano Integrado). Conforme o seu Regimento, a escola tem por “finalidade trabalhar para direcionar sua formação na construção de sujeitos críticos, éticos, criativos, competentes, solidários, livres e preservadores dos valores éticos; fornecendo-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”.

Para atender a esses sonhos, a escola procura “tratar os conteúdos de ensino de modo contextualizado, aproveitando sempre as relações entre conteúdos e contexto para dar significado ao aprendido”.