

ROTEIROS DIDÁTICOS PARA A ANÁLISE DA PAISAGEM URBANA: UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA

Jenifer de Oliveira Souza Lara¹ - Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9713-4395>

Claudivan Sanches Lopes² - Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8479-5095>

¹ Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR, Brasil*

² Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR, Brasil**

Artigo recebido em 18/12/2023 e aceito em 28/12/2023

RESUMO

O presente artigo tem por finalidade discutir a importância pedagógica da organização de roteiros didáticos de percurso urbano no âmbito da educação básica, instrumentalizados pelo conceito geográfico de paisagem. Sustentados, metodologicamente em revisão bibliográfica, apresentamos subsídios teóricos para a construção de roteiros didáticos para a observação direta de aspectos selecionados da cidade, apoiando-nos no conceito da paisagem como chave de interpretação e de estudo do espaço Geográfico. Objetivamos proporcionar aos alunos dos ensinos fundamental e médio, uma experiência de aprendizagem que lhes permita “olhar” para a cidade – onde vivem ou qualquer outra – para além do contato empírico com as formas que a configuram, com as “lentes” dos conceitos geográficos e, especialmente a paisagem. Eticamente, preocupamo-nos com a promoção de uma educação geográfica de qualidade, que promova o desenvolvimento global dos estudantes na perspectiva da construção cidadã, crítica e ativa na sociedade em que habitam.

Palavras-chave: ensino de geografia; roteiros didáticos; paisagem urbana; paisagem.

TEACHING ROUTES FOR THE ANALYSIS OF URBAN LANDSCAPE: A PEDAGOGICAL PROPOSAL FOR TEACHING GEOGRAPHY

ABSTRACT

The purpose of this article is to discuss the pedagogical importance of organizing didactic urban route itineraries within the scope of basic education, instrumentalized by the geographic concept of landscape. Methodologically supported by a bibliographical review, we present theoretical support for the construction of didactic itineraries for the direct observation of selected aspects of the city, relying on the concept of landscape as a key to interpreting and studying geographic space. We aim to provide primary and secondary school students with a learning experience that allows them to “look” at the city

* Licenciada em Geografia pela Universidade Estadual de Maringá (UEM) e mestranda do Programa de Pós-Graduação em Geografia por esta mesma instituição. E-mail: jenifermaciell26@gmail.com

**Professor do Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Estadual de Maringá (UEM). E-mail: claudivanlopes@gmail.com

– where they live or any other city – beyond empirical contact with the forms that configure it, with the “lenses” of geographic concepts. and especially the landscape. Ethically, we are concerned with promoting quality geographic education, which promotes the global development of students from the perspective of civic, critical and active construction in the society in which they live.

Keywords: geography teaching; didactic scripts; urban landscape; landscape.

ITINERARIOS DIDÁCTICO PARA EL ANÁLISIS DEL PAISAJE URBANO: UNA PROPUESTA PEDAGÓGICA PARA LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA

RESUMEN

El propósito de este artículo es discutir la importancia pedagógica de organizar itinerarios didácticos de rutas urbanas en el ámbito de la educación básica, instrumentalizados por el concepto geográfico de paisaje. Apoyados metodológicamente en una revisión bibliográfica, presentamos soporte teórico para la construcción de itinerarios didácticos para la observación directa de aspectos seleccionados de la ciudad, apoyándonos en el concepto de paisaje como clave para interpretar y estudiar el espacio geográfico. Pretendemos proporcionar a los estudiantes de primaria y secundaria una experiencia de aprendizaje que les permita “mirar” la ciudad –donde viven o cualquier otra ciudad– más allá del contacto empírico con las formas que la configuran, con las “lentes” de los conceptos geográficos, y especialmente el paisaje. Éticamente nos preocupamos por promover una educación geográfica de calidad, que promueva el desarrollo global de los estudiantes desde la perspectiva de la construcción cívica, crítica y activa en la sociedad en la que viven.

Palabras Clave: enseñanza de geografía; itinerario didáctico; paisaje urbano, paisaje.

INTRODUÇÃO

A educação, de modo geral e, complementarmente, considerando sua especificidade, a educação geográfica, tem como propósito promover o pleno desenvolvimento do indivíduo em determinado contexto social. Pela apropriação dos conhecimentos, habilidades e valores acumulados pela Geografia em seu percurso histórico, e ressignificados nas práticas pedagógica-didáticas que compõem a disciplina escolar, busca estimular os alunos para a compreensão da dimensão espacial da sociedade humana, analisando, nessa perspectiva, diferentes tempos e espaços.

A educação geográfica objetiva, assim, desenvolver nos alunos um modo peculiar de pensar – o pensamento geográfico –, habilitando-os para uma leitura crítica do mundo, para o trabalho e a convivência social, para a promoção de ações que visem ao bem comum na sociedade em que vivem, considerando, inclusive, a preservação ambiental do planeta Terra (Brasil, 2017; Cavalcanti, 2019).

Concordamos com Azambuja (2018, p. 15) quando afirma que “A escola precisa ser cada vez mais o lugar de apropriação crítica, historicamente recriada do saber científico”. A educação,

dessa forma, em uma perspectiva libertadora, deve colocar os alunos como sujeitos de seu próprio processo de aprendizagem. O professor, dialogicamente, assume, tendo em vista os diferentes contextos da prática, o papel de mediador dos objetos de conhecimentos científicos selecionados pelo currículo escolar com a finalidade de, vale repetir, proporcionar aos educandos alcançarem seu pleno desenvolvimento intelectual, afetivo e social (Cavalcanti, 2012).

Ao propiciar aos alunos uma real leitura do mundo e, integradamente, a análise das especificidades de seu lugar de vivência – isto é, um processo educativo socialmente engajado – firma-se, eticamente, a concepção de que a educação é um “direito” e não apenas uma simples “mercadoria”. Ensinar e ser professor, nessa vertente, torna-se uma ação política, pois, de modo geral, o poder hegemônico não tem compromisso com a qualidade da educação pública. Reforçamos, nesse sentido, a busca de estratégias didáticas que, cientes dos condicionantes presentes no sistema educacional, ampliem a qualidade do ensino de Geografia.

Sustentados, metodologicamente, em revisão bibliográfica, nosso objetivo neste artigo¹ é apresentar subsídios teórico-metodológicos para a construção de roteiros didáticos visando à observação direta de aspectos selecionados da cidade e o estudo da paisagem urbana com o apoio do conceito da paisagem como chave de leitura e interpretação do espaço geográfico. Objetivamos proporcionar aos alunos uma experiência de aprendizagem significativa que lhes permita “olhar” para a cidade – onde vivem ou qualquer outra – com as “lentes” dos conceitos geográficos e, especialmente, como destacamos, a paisagem.

Apresentamos, assim, o roteiro didático de percurso urbano como instrumento didático atraente para a interpretação da paisagem urbana da cidade. Com isso, almejamos contribuir para avançar no modo como os conteúdos geográficos referentes a essa temática são ensinados/aprendidos, superando definitivamente a “ideia turística” de que muitas vezes os trabalhos de campo são compreendidos pelos estudantes. Defendemos que o melhor meio de despertar o interesse por um determinado conteúdo, geográfico ou outro qualquer, é tornar valioso o seu conhecimento, isto é, “[...] tornar o conhecimento adquirido utilizável na mente de quem o adquiriu, em situações após aquela em que a aprendizagem ocorreu” (Bruner, 1975).

Levantamos essa discussão devido à importância da compreensão de nosso entorno considerando, para além de sua aparência, os diversos fatores (econômicos, políticos, culturais

¹ O artigo se fundamenta em pesquisa de mestrado ainda em desenvolvimento no Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Estadual de Maringá (PGE/UEM).

etc.) que dão forma à paisagem urbana e que geram impactos na vida social. Na medida em que passamos a ter noção conceitual da sucessão dos acontecimentos que se desenrolam ao nosso redor e no mundo, nos tornamos seres mais questionadores e menos passivos de aceitação das injustiças. Salientamos, portanto, que a leitura da paisagem das cidades é muito relevante para o exercício cidadania. Por meio do ensino de Geografia, da apreensão de seu sistema conceitual, podemos modificar a maneira como os indivíduos se relacionam com a cidade, tornando-os sujeitos ativos de sua transformação.

Estruturamos o presente artigo do seguinte modo: discutimos, inicialmente, o conceito de paisagem na ciência geográfica e ressaltamos, abarcando o conteúdo cidade, sua importância para o cumprimento dos objetivos da geografia escolar. Finalmente, considerando os aportes apresentados anteriormente, defendemos, metodologicamente, a importância da produção dos roteiros didáticos de observação direta da paisagem como forma de estudar a cidade e proporcionar aos alunos um ensino mais interessante e, como pontuamos, libertador.

O CONCEITO DE PAISAGEM NA CIÊNCIA GEOGRÁFICA

São diversas as áreas do conhecimento humano que utilizam a noção de paisagem em seus estudos e análises. Observamos que esse conceito não é exatamente o mesmo na visão de um arquiteto-urbanista, do biólogo, do engenheiro, do geógrafo, entre outros, que podem utilizá-lo em seus trabalhos. A paisagem, por conseguinte, é um conceito muito amplo e polissêmico.

Verificamos, no exame da literatura, que a ideia de paisagem “nasceu” e se reformulou ao longo do tempo no processo de evolução do pensamento geográfico, devido, especialmente, às diferentes abordagens das escolas de pensamento (Schier, 2003). Destarte, a depender da abordagem selecionada, esse conceito assume diversas interpretações, podendo ser analisado em um viés natural, cultural ou mesmo econômico.

Troll (1997, p.3), ao discutir o conceito, distingue a “paisagem natural” da “paisagem cultural”, apontando ser a paisagem cultural aquela já modificada pelas ações do homem, ou seja, marcada por “[...] fenômenos pertencentes à economia, ao cultivo, ao tráfego, à população com sua língua, sua tradição e sua nacionalidade, à estrutura social, às artes e à religião [...]”, enquanto a “paisagem natural”, por sua vez, é aquela que se conserva intocada. O autor ainda assinala que

Todas as paisagens refletem também transformações temporais e conservam testemunhos de tempos passados. Mas enquanto paisagens naturais só variam em ritmo secular ou geológico, as paisagens econômicas mudam relativamente depressa,

de geração em geração e, inclusive, durante a própria observação do geógrafo (Troll, 1997, p.3).

Conforme Besse (2014, p.27), a paisagem pode ser definida como “[...] um território produzido e praticado pelas sociedades humanas, por motivos que são, ao mesmo tempo, econômicos, políticos e culturais”. Tal concepção traz implícita a relação da paisagem com a produção humana na sociedade como ela se organiza. O autor enfatiza que a paisagem possui um valor estético, mas também um valor econômico relacionado ao lugar e à especulação imobiliária:

O valor paisagístico de um lugar não é considerado unicamente do ponto de vista estético (embora também seja), é considerado mais em relação com a soma das experimentações, dos costumes, das práticas desenvolvidas por um grupo humano nesse lugar (Besse, 2014, p.27).

Segundo Sauer (1998, p.42), “[...] não podemos formar uma ideia de paisagem a não ser em termos de suas relações associadas ao tempo, bem como suas relações vinculadas ao espaço. Ela está em processo constante de desenvolvimento ou dissolução e substituição”. Nessa direção, há a valorização da história ligando o tempo presente ao passado, compondo todo o conjunto das formas que se expressam na paisagem. Complementa o autor que as ações do homem sobre a paisagem são caracterizadas por uma dinâmica de “continuidades” e “descontinuidades”, pois a cada mudança – o que identifica como mudança cultural – sucedem as modificações no espaço que resultam na alteração da paisagem e também nas permanências, porque “[...] a paisagem cultural então é sujeita à mudança pelo desenvolvimento da cultura ou pela substituição da cultura” (Sauer, 1998, p.43).

Santos (1988, p.67), por seu turno, ao dissertar sobre o conceito de paisagem, assevera que “[...] tudo o que nós vemos, o que nossa visão alcança, é a paisagem” e que ela pode ser “[...] definida como o domínio do visível, aquilo que a vista abarca e formada não apenas de volumes, mas também de cores, movimentos, odores, sons etc.”. Na acepção do autor, “A paisagem toma escalas diferentes e assoma diversamente aos nossos olhos”. Em consequência, a nossa visão depende da localização (escala) em que está inserida, pois dependendo do lugar do observador a visão muda, e conseqüentemente, a abrangência de seu alcance muda também.

É importante destacar que Santos (2002, p.103) declara que a “paisagem” e o “espaço” não são sinônimos. Explicita tal distinção ao afirmar que “[...] A paisagem é o conjunto de formas que, num dado momento, exprimem as sucessivas relações localizadas entre homem e natureza”. Ou seja, a paisagem é um conjunto de objetos ou formas naturais e artificiais que caracterizam determinada área, refere-se à configuração territorial. Por sua vez, “O espaço são essas formas [mencionadas anteriormente] mais a vida que as anima” (Santos, 2002 p.103). As formas que

compõem a paisagem estão sujeitas a sucessivas modificações por causa dos sistemas de ações que dinamizam continuamente o espaço geográfico.

Em seus estudos, Milton Santos (1988) remete a paisagem aos sentidos e às percepções do sujeito, pois argumenta que os processos cognitivos e a apreensão de cada pessoa são individuais. Esse fato resulta na seletividade das percepções, porque cada ser individual apreende a paisagem de uma forma, isto é, são marcadas por sua subjetividade. A paisagem, então, não é percebida da mesma forma por duas pessoas diferentes. Nesse sentido, destaca:

A percepção é sempre um processo seletivo de apreensão. Se a realidade é apenas uma, cada pessoa a vê de forma diferenciada; desse modo, a visão – pelo homem – das coisas materiais é sempre deformada. **Nossa tarefa é a de ultrapassar a paisagem como aspecto para chegar ao seu significado.** (SANTOS, 1988, p. 68). (Grifos nossos).

Desse modo, na linha do pensamento de Santos (1988), ao trabalharmos com a paisagem de um lugar, não devemos considerar apenas sua configuração ou seu aspecto externo – importante, sem dúvida –, mas superar a percepção inicial, identificando e estudando os processos que historicamente a moldaram e continuam a delineá-la., visto que “Cada tipo de paisagem é a reprodução de níveis diferentes de forças produtivas, materiais e imateriais, pois o conhecimento também faz parte do rol das forças produtivas” (Santos, 1988, p.70).

À semelhança de Troll (1997), Santos (1988; 2002) também distingue a “paisagem natural” da “paisagem artificial”, pois em sua ótica a paisagem artificial é aquela transformada pelos homens e a paisagem natural a que não foi alterada pelos homens. Santos (2002) evidencia que atualmente, por conta do complexo sistema tecnológico vivenciado pela sociedade, a modalidade de paisagem natural não existe mais, porque “[...] se um lugar não é fisicamente tocado pela força do homem, ele é, todavia, objeto de preocupações e de intenções econômicas ou políticas” (Santos, 1988, p.71).

Na esteira dos aportes produzidos por Santos (1998; 2002), Callai (2013, p. 38) assevera que a paisagem representa “[...] um retrato do espaço em determinado momento, é a herança (resultado) de todos os processos naturais e de todos os processos humanos com o patrimônio construído, e que os povos herdam, e modificam, como território de atuação no seu viver cotidiano”. A paisagem, destarte, nunca é a mesma, ela muda pela relatividade do tempo e das ações humanas que ocorrem nesse espaço. E a cada movimento histórico observamos mudanças e permanências.

Nessa linha de análise, voltamos a afirmar que a compreensão da ideia de paisagem aqui defendida comporta, além de suas determinações mais objetivas, percepções individuais, pois

cada sujeito tem suas particularidades de entendimento. Sendo assim, ao interpretá-la não chegamos sempre à mesma conclusão, uma vez que cada indivíduo percebe a paisagem a partir de certos interesses, de sua formação, de “suas verdades” e da motivação que o leva a fazer a análise. Longe, entretanto, de ser um incômodo, essa realidade torna a experiência de ler a paisagem muito valiosa para o ensino de Geografia em sala de aula, já que proporciona aos alunos o entendimento crítico da realidade em que vivem (Callai, 2013).

Carlos (2007, p.33), ao dissertar sobre a paisagem, e mais especificamente, acerca da paisagem urbana, pondera que:

A ideia de paisagem na perspectiva geográfica, liga-se ao plano do imediato, aquele da produção do espaço analisado como produto das transformações que a sociedade humana realiza a partir da natureza em um determinado momento do desenvolvimento das forças produtivas sob múltiplas formas de uso, seja através da construção da moradia, do lazer, das atividades de trabalho. Isto porque a natureza transformada pela ação humana, ao longo de uma série de gerações, surge enquanto modos de apropriação visíveis na paisagem, reproduzindo a história e a concepção do homem sobre o morar, trabalhar, viver.

A autora, como observamos, concebe a ideia de paisagem como parte da obra coletiva dos seres humanos na cidade, isto é, o resultado da produção da sociedade em movimento e na qual estão contempladas diferentes dimensões do viver social (Carlos, 2007). Nessa direção, trata-se de analisar a paisagem carregada de significados, na qual ela própria é a expressão viva da sociedade que se move e se transforma continuamente, tornando-se, não raramente, palco de conflitos socioeconômicos.

Estudar a paisagem urbana guiados pela proposição de roteiros didáticos, como sugerimos neste artigo, significa compreendê-la como expressão das diferentes relações que se desenrolam na cidade. Significa, também, compreendê-la como um espaço marcado por relações de poder que movem e transformam, conforme as novas adequações impostas pelo sistema capitalista e, de modo relacionado, pelas transformações tecnológicas que surgem a todo o momento.

Nesse âmbito, entendemos ser um equívoco ensinar os fatos isoladamente, sem relacioná-los ao processo que levou a dado resultado. Por isso, ao trabalharmos a paisagem de um determinado local, é preciso estudar a história do lugar, entendê-la na conjuntura socioeconômica na qual ela se constituiu, para que tenhamos a compreensão do espaço Geográfico.

No item a seguir, versamos sobre as potencialidades do uso do conceito de paisagem mais propriamente no ensino da Geografia escolar.

O CONCEITO DE PAISAGEM NO ENSINO DA GEOGRAFIA ESCOLAR

Temos por pressuposto que a educação geográfica objetiva desenvolver nos alunos um modo específico de pensar – o pensamento geográfico –, habilitando-os, considerando as demais disciplinas do currículo escolar, para uma leitura crítica do mundo. Nesse caso específico, para a compreensão da espacialidade da vida humana (Brasil, 2017; Cavalcanti, 2013; 2019; Azambuja, 2018; Lopes, 2010; Callai, 2013).

Por meio dos conteúdos por ela veiculados, a finalidade essencial do ensino de Geografia, e podemos afirmar, da escola como um todo, é prover os alunos da reflexão teórico-prática para que possam estabelecer as conexões existentes entre o que vivem e experimentam em seu cotidiano com outros lugares do mundo: o “olhar geográfico”. Dessa maneira, como observa Cavalcanti (2013, p.59), “Os conceitos geográficos, que perpassam os conteúdos escolares que se veiculam nas aulas de Geografia, são instrumentos para compor esse olhar”. O sentido da escola e das aulas dessa disciplina é o de ajudar os alunos a se relacionar com o mundo como um “objeto de pensamento”. Na mesma perspectiva de Cavalcanti, Lopes (2010, p.85) assinala:

O repertório de teorias [e conceitos] que compõe a ciência geográfica [e ressignificados, segundo os objetivos da disciplina escolar], se constitui, assim, em uma ‘janela’ da qual o geógrafo e o estudante de Geografia (ainda que em diferentes níveis de compreensão) podem observar e analisar a sociedade.

Entendemos, por conseguinte, que a apropriação pelos alunos dos conceitos estruturantes do pensamento geográfico (espaço, região, lugar, território e paisagem) é condição fundamental para a compreensão da realidade para além de sua dimensão meramente empírica. Como postula Cavalcanti (2013, p.62-63), a formação de conceitos permite aos alunos realizarem gradativamente generalizações e compreender o mundo, não somente como um conjunto de coisas e de objetos. Assim, “O modo de pensar por conceitos é capaz de converter tais coisas/objetos, por meio de operações intelectuais (análises, sensações, imaginação), em objetos espaciais (teoricamente espaciais)”. Especificamente sobre o conceito de paisagem, a mesma autora acentua que:

Quanto ao conceito de paisagem, é importante observar que trabalhar esse conceito na perspectiva dialética significa levar ou proporcionar momentos para o aluno aprender a ir além do nível empírico-objetivo com paisagem: ela é uma realidade dada (pode ser a paisagem do bairro, da casa, da escola, mas, também, pode ser a de uma cidade, de uma área de preservação localizada em regiões distantes); seu conhecimento e seu significado extrapolam essas características mais objetivas, pois envolvem a imagem, a construção cultural, as representações sociais. Ela é uma realidade objetiva, possui uma dimensão sensível, da observação, da imaginação. Porém, aprender uma paisagem com seu significado requer uma aprendizagem; uma aprendizagem do ‘olhar’. Pela observação, mas, mediada pelo pensamento teórico, o sujeito constrói uma representação objetiva/subjetiva da paisagem. (Cavalcanti, 2013, p.62).

De acordo com Moreira (2007, p. 105), “A geografia é uma forma de leitura do mundo” e, “A educação escolar é um processo no qual o professor e seu aluno se relacionam com o mundo através das relações que travam em si na escola e das ideias”. E conclui: “A Geografia e a educação formal concorrem para o mesmo fim de compreender e construir o mundo a partir das ideias que formam dele” (Moreira, 2007, p.105). Nessa nova conjuntura marcada pelo fenômeno da globalização (política, econômica cultural), a Geografia se torna uma ciência mais plural, reafirmando o seu foco, que é o estudo da análise do espaço. Por outro lado, torna-se mais consciente de que este (o espaço) é uma dimensão da realidade, e não a própria realidade, complexa e interdisciplinar por si mesma.

A respeito do papel da Geografia escolar, Cavalcanti (2006, p.32) pondera que:

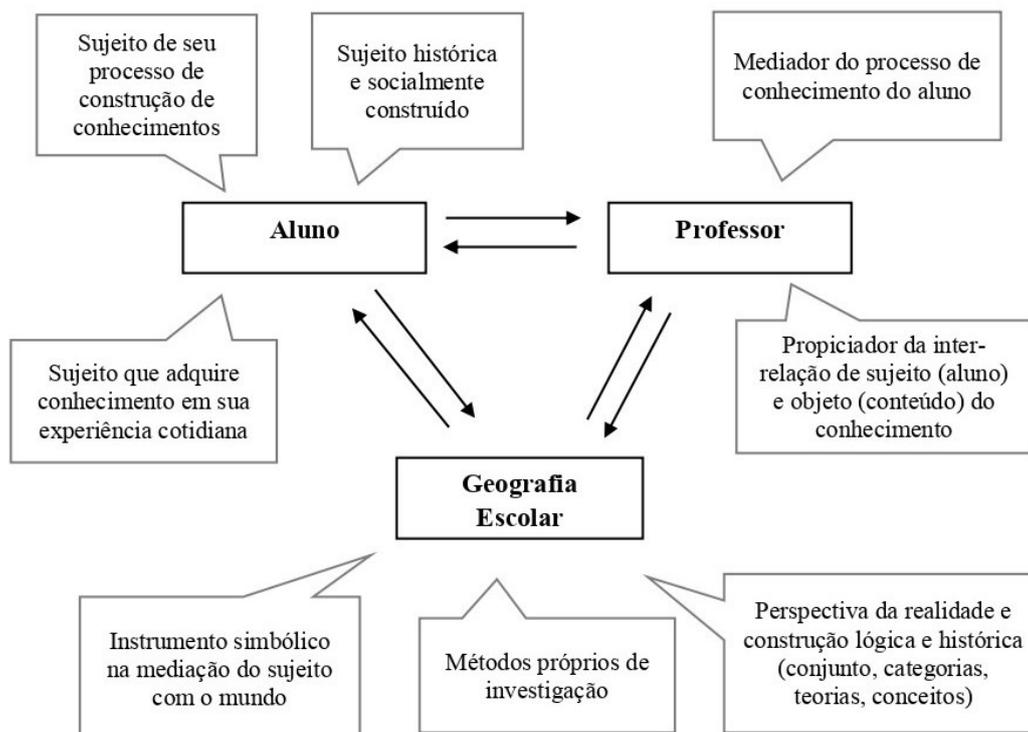
A educação geográfica, realizada com os conhecimentos da Geografia escolar, considera que os interesses, as atitudes e as necessidades sociais e individuais dos alunos mudam em função dessa nova realidade espacial, sendo assim, não pode ficar alheia às mudanças da Geografia acadêmica. Para que os alunos entendam os espaços de sua vida cotidiana, que se tornaram extremamente complexos, é necessário que aprendam a olhar, ao mesmo tempo, para um contexto mais amplo e global, do qual todos fazem parte, e para os elementos que caracterizam e distinguem seu contexto local. Entendendo que para atingir os objetivos dessa educação, deve-se levar em consideração, portanto, o local, o lugar do aluno, mas visando propiciar a construção pelo aluno de um quadro de referências mais gerais que lhe permita fazer análises mais críticas desse lugar.

Nesse sentido, o ensino de Geografia pretende despertar nos alunos uma visão crítica sobre o mundo e a sociedade, que alcance certo entendimento em relação a suas espacialidades, considerando, didaticamente, o entorno dos estudantes, isto é, a realidade em que se inserem.

Para construir uma educação geográfica significativa tal qual desejamos, é necessário superar a didática tradicional pautada em práticas de memorização e de repetição. De nosso ponto de vista, se pretendemos desenvolver nos alunos uma perspectiva crítica e indagadora diante do mundo, para que estes possam “pensar geograficamente”, temos que colocá-los como participantes ativos do processo de aprendizagem, levando em conta, por óbvio, as espacialidades nas quais estão cotidianamente imersos, e ao mesmo tempo, buscando superá-la. Ou seja, o ensino que tem por base a aprendizagem conceitual deve proporcionar aos estudantes passar gradativamente do pensamento empírico à utilização de modos de pensamento conceitualmente mais sistematizados (Bruner, 1975).

É salutar, nessa direção, o exame da **Figura 2**, baseada em Cavalcanti (2012), que demonstra os elementos do processo de construção do conhecimento crítico – pela autora denominada construtivismo crítico –, em que se concebe os alunos como sujeitos ativos de seu próprio processo de desenvolvimento e o professor o mediador qualificado desse mesmo processo.

Figura 2: Elementos do processo de ensino na perspectiva do construtivismo crítico



Fonte: Cavalcanti (2012, p. 44).

Como observamos nesse esquema, a autora apresenta os três elementos fundamentais do processo de ensino: o **aluno**, o sujeito da aprendizagem, que já tem uma bagagem de conhecimentos empíricos socialmente construídos na experiência cotidiana; o **professor**, mediador do processo de ensino e do conhecimento do aluno, aquele que domina o conhecimento científico sistematizado; e os conhecimentos, habilidades e valores que compõem a **Geografia escolar**, instrumento simbólico que permite aos alunos o estabelecimento de uma nova (e profunda) relação com o mundo mediada por conceitos. É importante salientar que nesse processo didático os alunos são sujeitos ativos de seu desenvolvimento e da apreensão de novos conhecimentos e habilidades e não meramente receptores. Nessa perspectiva, asseveramos que colocar o aluno em posição de destaque em seu próprio processo de aprendizagem é respeitá-lo enquanto ser humano que trilha um caminho que visa a seu pleno desenvolvimento intelectual.

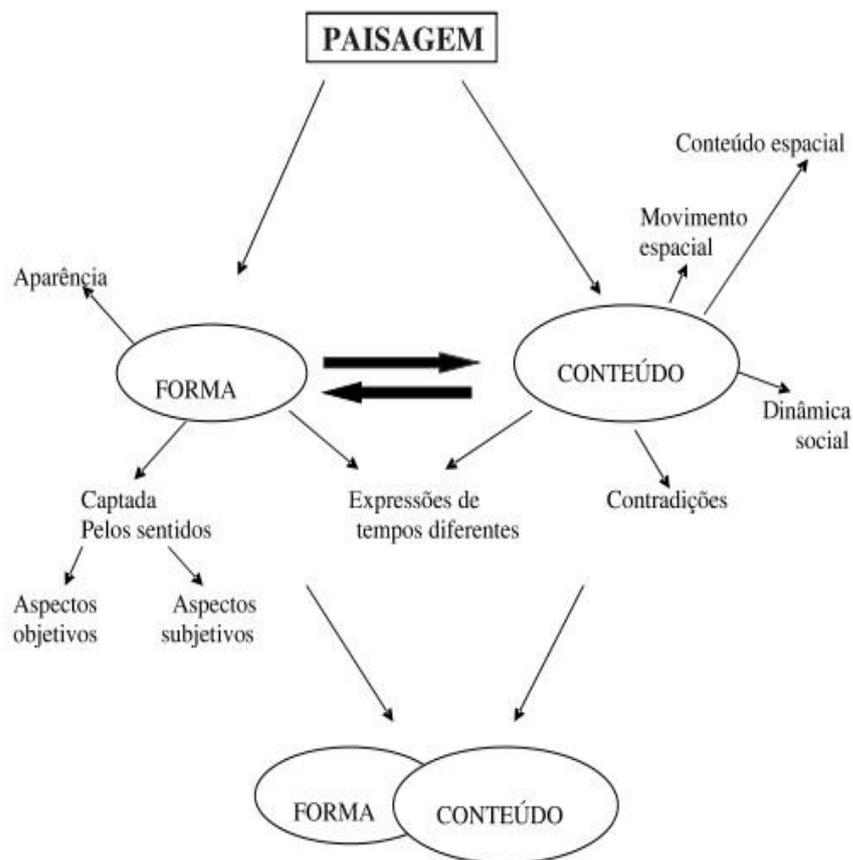
Como efeito, adquirir novos conhecimentos não é um processo espontâneo, pelo contrário, como realça Cavalcanti (2012, p.42), “É uma atividade consciente e intencionalmente dirigida por outro agente, que é o professor”. Os alunos, portanto, devem ser levados a situações didáticas para pensar e desenvolver suas habilidades, confrontados com questões e problemas apresentados pelo professor-mediador.

A partir das ideias seminais de Santos (2002; 1988), corroboradas por autoras como Cavalcanti (2006; 2013; 2019) e Callai (2013), a paisagem é a materialização de um instante da sociedade – uma fotografia –, enquanto o espaço geográfico contém o movimento dessa sociedade. Daí podemos afirmar que a “paisagem” e o “espaço geográfico” constituem um par dialético, ou seja, se influenciam mutuamente no fluir histórico.

O uso didático do conceito de paisagem no ensino da Geografia escolar busca afastar-se da mera descrição dos objetos geográficos que compõem o espaço geográfico. Muito embora o processo de descrição seja um momento importante na metodologia que aqui vislumbramos, é preciso ir além.

Nesse sentido, Cavalcanti (2006) afirma que a paisagem é reveladora não somente das relações de produção da sociedade, a estrutura da sociedade, como também é reveladora do imaginário social, das crenças, dos valores, dos sentimentos das pessoas. O esquema retratado na **Figura 3** permite aprofundarmos a compreensão das instrumentalidades didáticas presentes no conceito da paisagem geográfica e disponíveis ao ensino de Geografia.

FIGURA 3: Sistematização do conceito de paisagem



Fonte: Cavalcanti (2006, p.38).

Essa representação evidencia os elementos fundamentais que compõem a paisagem, mostrando, para além das formas visíveis, a relação dialética que se estabelece entre estas e seu conteúdo, ou seja, a forma e o conteúdo se condicionam mutuamente, pois uma se apresenta na outra. O conteúdo (a dinâmica social, econômica e cultural – locais e globais – que ocorrem no lugar) determina o surgimento das formas geográficas que constituem a paisagem.

Nessa condição, a forma é a aparência, ou seja, aquilo que pode ser captado pelos sentidos humanos, mas que, ao mesmo tempo, pela análise tal qual se apresenta, é reveladora das diversas ações (conteúdos) que ocorreram ao longo do tempo. O estudo da paisagem pode ser muito complexo, pois, como vimos, considera os elementos que não estão visíveis ao observador, mas que se apresentam nas formas que constituem uma cidade que, como sabemos, pode ser mutável durante as horas do dia, com a composição do movimento das pessoas indo e vindo do trabalho, em datas comemorativas, que gera o turismo e muda temporariamente a configuração da paisagem.

Evidenciamos, portanto, que o aluno, à semelhança do geógrafo, deve aprender a ver e analisar a cidade como um sistema de conceitos e que o conhecimento empírico, ainda que importante, é incapaz de revelar a essência dos processos que a produzem e a transformam, menos ou mais intensamente, de forma contínua. Por essa razão, reiteramos que ensinar Geografia é ensinar um modo de pensar mediado pelo uso dos conceitos estruturantes dessa ciência, especialmente, nesse caso, o de paisagem.

Como assinalamos, há uma seletividade quando trabalhamos com a percepção da paisagem de um determinado local ou lugar, porque cada sujeito tem, em seu particular, percepções diferentes. Cada paisagem, portanto, “[...] tem memórias e essas são as histórias do que ali naquele lugar já foi vivido e acontecido seja pela natureza, seja pelos homens e na sua relação entre homem e meio” (Callai, 2020, p.63). Nessa análise e referindo, especificamente, à paisagem urbana, acentua a autora:

Pode-se dizer, enfim, que a paisagem de uma cidade é o resultado dos dados físicos, que decorrem da natureza, tais como a vegetação, o relevo, a hidrografia, o clima, estes todos em sua versão natural, mas de natureza transformada também. Mas há outras formas físicas também que são os edificados: os prédios, as ruas, os caminhos, as praças, os monumentos, os símbolos, a estrutura urbana. E há também a história e as diversas histórias particularizadas, a memória, a simbologia, que expressam os sentimentos, a cultura do lugar. Esta (cultura) é a síntese, é o que permite dar a identidade (Callai, 2020, p. 63).

Podemos afirmar que a memória também faz parte da paisagem, e esta pode reportar à paisagem afetiva do lugar, podendo representar épocas passadas e que no transcorrer das mudanças do espaço se modifica para integrar os novos meios vivenciados pela sociedade, e há os espaços

de continuidade, representando esse período (também afetivo) passado. As construções antigas permanentes nas cidades junto às novas construções que refletem a atualidade trazem um contexto interessante para o estudo da paisagem, porque mostram as continuidades e descontinuidades que refletem as mudanças socioeconômicas do local e também de mundo. A esse respeito, Callai (2020, p.64) declara:

Fazer a leitura da paisagem é, portanto, uma possibilidade para que seja lida a realidade, seja lido o mundo da vida que acontece no lugar. Ao fazer a leitura vai se percebendo a história, o movimento, a mobilidade territorial, a seletividade espacial que é resultado do social. Pela cultura, muitas vezes territorializada no espaço de uma ou de outra forma, pode-se perceber os laços que os indivíduos traçam entre si, as formas de ação em relação ao ambiente, à natureza.

Para o ensino, buscam-se meios e caminhos para que o ensino geográfico seja efetivo e valoroso aos alunos; ao analisar a paisagem utilizam-se da observação, descrição, interpretação e representação do espaço tal qual este representa, à procura da compreensão efetiva. Dessa forma,

A leitura da paisagem se apresenta como uma possibilidade de fazer a leitura da realidade por meio de tudo o que existe naquele lugar, que se torna visível porque está edificada, materializada no território. Mas também nas entrelinhas daquilo que é visível, e estes expressam os motivos que desencadearam os fenômenos e expressam as relações dos homens entre si e destes com a natureza (Callai, 2020, p. 64).

Uma prática pedagógica que considera o aluno no processo do ensino aprendizagem e não apenas como ouvinte em sala de aula contribui para a formação cidadã e trabalhar as imediações; a cidade vivida contribui para a formação dos conceitos científicos. Destarte,

Compreender a Geografia do lugar, onde se vive significa saber que as paisagens são diferentes, que podemos identificar nas construções diferentes momentos históricos em uma mesma rua; compreender os fluxos de pessoas e mercadorias, e as áreas de lazer, industriais e comerciais. [...] Reconhecer que ao estudar os lugares por meio da paisagem o aluno tem a possibilidade não apenas de aprender a realidade, mas de ter a noção da complexidade da Geografia do lugar que está expressa no local (Castellar, 2013, p.188-189).

A escola possui um papel importante na vida dos alunos ao se constituir como um ambiente acolhedor que abre os espaços para que estes sejam criativos. Para alguns, é apenas nesse espaço que podem melhor desenvolver suas habilidades. A escola – espaço físico – e o ensino são duas coisas que precisam estar alinhadas no propósito de formação intelectual, moral e afetiva dos estudantes.

No próximo tópico, ante os objetivos deste artigo, discorreremos acerca dos pressupostos fundamentais de um “roteiro didático de leitura da paisagem urbana”, cuja proposta basilar é proporcionar aos alunos um contato direto com determinadas realidades da cidade, mediado pelos conceitos geográficos, especialmente a paisagem.

ROTEIROS DIDÁTICOS DE PERCURSO URBANO COMO POSSIBILIDADE PEDAGÓGICA-DIDÁTICA DA LEITURA DA PAISAGEM DA CIDADE

Os “roteiros didáticos de observação e de estudo da paisagem urbana” compõem, juntamente às atividades escolares semelhantes, como, por exemplo, a “excursão geográfica”, os “trabalhos de campo”, “itinerários didáticos”, o “estudo do meio”, os “passeios escolares”, as “visitas educativas”, etc., instrumentos pedagógicos de longa data nos currículos escolares de modo geral e, particularmente, no ensino de Geografia. Representam, outrossim, uma tradição escolar presente, não apenas no Brasil, mas também em sistemas escolares de diferentes países. Ainda que não seja, propriamente, uma atividade didática inovadora, guarda um imenso poder motivacional e de comprovado lastro para promover aprendizagens valiosas aos estudantes. Seu vigor histórico-pedagógico permanece atual (Freinet, 1975; Carvalho, 1945; Gómez; Corrochano; Parra, 2017; Lopes, 2019; Neris; Lopes, 2012; Souto, 2007; Pontuschka, 2004).

Os roteiros ou itinerários didáticos são entendidos como atividades realizadas fora do ambiente escolar, cujo objetivo é colocar os estudantes em contato direto com dada realidade, rural ou urbana, que se deseje estudar. Visa, desse modo, a proporcionar aos estudantes a apropriação de valores, habilidades e conhecimentos curriculares que dificilmente conseguiriam acessar pelas tradicionais atividades da sala de aula. Nessa perspectiva, assumindo uma postura ativa, participativa e significativa, os alunos passam a compreender determinado conteúdo para além das experiências cotidianas.

Gelpi e Schäffer (2001) ressaltam que o roteiro didático de percurso urbano pode transformar-se em excepcional recurso de apoio aos professores que atuam nos diversos níveis de ensino ao trabalhar com a cidade para atingir os objetivos específicos de aprendizagem. Utilizar a abordagem direta da paisagem da cidade em que se habita para desenvolver os mais diversos conteúdos da geografia escolar com viés pedagógico é uma maneira de valorizar o uso consciente dos conceitos geográficos, tais como a cidade, o lugar, a paisagem e o território, assim como a relação de pertencimento dos alunos com seu espaço de vivência.

A realização dessa atividade de campo, mesmo que efetuada em uma área já conhecida pelos alunos, deve levá-los a examinar a cidade “por outro olhar”, o “olhar geográfico” propiciado pela disciplina, ou seja, a análise mais sistemática das modificações que ocorreram nesse espaço e que resultaram na atual configuração da paisagem urbana da cidade. Trata-se, portanto, de considerar as decisões de cunho político e econômico que modificam o espaço geográfico e envolvem o cotidiano das pessoas que vivem na cidade e de

[...] uma atividade que se insere entre as múltiplas possibilidades de trabalho fora de sala de aula que o professor de geografia pode desenvolver. Portanto, uma prática de campo, de importante significado pedagógico, e independente da etapa de aprendizagem no qual se encontra o grupo (Gelpi, SchÄffer, 2001, p.117).

Ao propor o estudo da cidade via produção de “roteiros didáticos de percurso urbano”, sugerimos uma seleção de lugares ou roteiros de estudo por meio do qual o professor realize o processo de ensino levando em conta, evidentemente, o “antes”, o “durante” e o “depois”. Ou seja, todo o processo de realização da atividade envolve fases/etapas nas quais se devem considerar, sinteticamente: 1) o planejamento, 2) a execução propriamente dita do roteiro, 3) a exploração dos resultados e 4) a avaliação.

Na base da organização de um roteiro didático de percurso urbano estão o planejamento e o desenvolvimento de uma sequência metodológica de ações que, como vimos, considera a análise da paisagem urbana da cidade em sua unidade forma-conteúdo. Trata-se de, via mediação qualificada do professor, proporcionar aos alunos a compreensão do meio em que se inserem, desenvolver um olhar geográfico investigativo para ler a paisagem, observar, representar, constatar fatos que ocorrem cotidianamente e que podem não ser percebidos ao olhar menos atento, como também a história que a paisagem carrega. Projetar situações que podem colaborar para o desenvolvimento futuro da cidade, colocando o uso da imaginação em prática, para que os estudantes pensem em melhorias que podem ocorrer no meio urbano. O **Quadro 1**, a seguir, retrata as fases que constituem o roteiro didático e, na sequência, o seu detalhamento.

Quadro 1. Fases/etapas metodológicas roteiro didático

FASES	ESTRUTURAÇÃO DO PERCURSO
1. Planejamento	Seleção da temática do roteiro; definição de objetivos; escolha do local (ou locais) do percurso (s).
2. Execução	Apresentação dialógica do roteiro de percurso em sala de aula e efetiva realização do trabalho de campo, considerando, estrategicamente, paradas para observação, análise e registros.
3. Exploração dos Resultados	Diálogo reflexivo em sala de aula com os alunos quanto aos objetivos alcançados. Análises e discussões considerando os materiais recolhidos no trajeto (anotações, desenhos e croquis, fotografias, vídeos, relatos de entrevistas, etc.). Produção de material didático.
4. Avaliação	Análise dos resultados e alcance os objetivos propostos; possíveis melhorias para se projetar nesta atividade didática.

Fonte: Autores, 2023.

Reiteramos que esse trabalho deve ser empreendido em fases metodologicamente planejadas. A primeira fase corresponde ao **planejamento** de todo o trabalho a ser realizado, lembrando que mesmo sendo previamente idealizado, eventuais adequações são bem-vindas, ou seja, é preciso evitar ações excessivamente rígidas, já que o percurso é um trabalho desenvolvido junto aos alunos e que pode haver mudanças circunstanciais. O planejamento consiste na seleção de uma temática, definição de objetivos e, a partir deles, a elaboração de um roteiro de observação da paisagem – com locais específicos para paradas de observação e registros – com o foco de estudo na paisagem urbana da cidade. Podemos, por exemplo, contemplar lugares históricos da cidade e seus monumentos; analisar as transformações e permanências das formas geográficas situadas na zona central da cidade; as marcas da globalização na paisagem urbana, tais como as grandes redes de comércio mundial tais como as redes de *fast food*, os *shopping centers*, hotéis, etc.; estudar a relevância dos parques urbanos para o bem-estar da população; a presença de diferentes religiões e as diferenças culturais e arquitetônicas expressas na paisagem, entre diversos temas que podem ser abordados pelo percurso urbano.

Ao selecionar os lugares de estudo, se evidencia a temática a ser estudada no trabalho de campo, visto que o uso do conceito geográfico da paisagem é o meio de compreensão e análise de certo recorte da cidade via uso mediado pelo conceito que se almeja compreender e analisar profundamente.

Depois de selecionados os objetivos e temáticas dos locais previamente estudados, passa-se para a sistematização didática – produção didática do percurso a ser realizado – bem como ao prévio reconhecimento dos locais a serem estudados pelos alunos. Essa parte é muito importante, pois nesse momento se pode constatar a exequibilidade do roteiro, visto que essa atividade em um grupo relativamente numeroso com crianças e adolescentes necessita, além de paradas de observação da paisagem, de locais próximos que ofereçam o uso banheiros, venda de refeições básicas de necessidade humana, uma vez que estes não se encontram no ambiente escolar ou no entorno imediato da escola.

A **segunda fase** é a **execução**, propriamente, do roteiro didático. Apresentam-se aos alunos a atividade a ser desenvolvida, a temática conceitual a ser trabalhada e a explicação geral das características do percurso. É salutar questionar os estudantes sobre o que conhecem do local de estudo, o que esperam com o trabalho, aguçar seu imaginário, mesmo que roteiro contemple um local já conhecido (vivido cotidianamente) por eles é essencial quando colocar o exercício da leitura da paisagem em prática. Nesse momento, se faz uma leitura indireta da paisagem a ser estudada, podendo-se apresentar imagens/fotografias do local de estudo. Após a

apresentação e o estudo do percurso, o próximo passo é a realização do percurso propriamente dito, no qual ocorrerá o contato direto mediado pelo uso do conceito, assim como se almeja alcançar a reflexão e a análise das relações que ocorrem nesse espaço.

Durante o trabalho de campo, o professor pode, se for o caso, utilizar-se de fotografias históricas do local, pois comumente há acervos contendo fotografias antigas que ajudam a contar a história das cidades. E fazer a sobreposição de imagens do passado em contato com a paisagem do momento presente pode ser um trabalho didático muito significativo. É o momento de constatar que a paisagem urbana, assim como o espaço, se altera constantemente para poder acompanhar as transformações da sociedade (Santos, 2002). Os alunos devem ser orientados a fazer anotações, tirar fotos, produzir desenhos e croquis durante a realização do percurso de campo para posterior sistematização em sala de aula.

A **terceira fase** ocorre na sala de aula, onde serão realizados, de acordo com os objetivos, o aprofundamento e a **exploração dos resultados**. Nesse momento, em diálogo com os alunos, deve-se realizar uma análise mais detalhada do trajeto, questionando-os sobre suas impressões, dúvidas e conclusões. Essa sistematização, considerando os dados gerados pelos alunos durante o percurso, é muito importante porque revela que a atividade efetuada não foi algo isolado, mas um exercício cognitivo que, para além das formas que podem ser observadas na paisagem, aponta para os conteúdos (o movimento social) que demonstram que a paisagem, lenta ou rapidamente, sempre se transforma para atender às novas necessidades sociais.

Na sequência, complementarmente, é o momento em que os alunos acionam a sua criatividade. É importante que o grupo que se envolveu na atividade socialize os resultados e os principais produtos do percurso urbano na forma de cartazes, desenhos, exposição de fotografias, produções de textos, etc., junto à comunidade escolar.

E na finalização, a **quarta fase** é a atividade de **avaliação**. É quando se busca verificar, reflexivamente, se os objetivos foram alcançados e o que pode ser melhorado, lembrando que o roteiro é um dispositivo didático para ser aperfeiçoado pelos professores no exercício de sua criatividade pedagógico-geográfica.

Compreendemos, assim, que a realização dessa atividade didática, em suas diferentes etapas, é uma oportunidade ímpar para o desenvolvimento da habilidade de observação, descrição e análise sistemática da paisagem orientada pela intervenção qualificada do professor. É uma ocasião para desenvolver nos alunos a capacidade intelectual para selecionar, ordenar e

organizar informações visando a estabelecer, para além do visível, inferências conforme a etapa de seu desenvolvimento cognitivo.

Desse modo, para além da compreensão propriamente do lugar ou dos lugares selecionados para serem estudados, essa atividade tem a finalidade de possibilitar aos alunos, a partir do exame da paisagem, o entendimento das dinâmicas da sociedade que envolvem as decisões de diversos setores que gerenciam e configuram a cidade, formando cidadãos cientes de seus direitos e deveres e que possam trabalhar para melhorar a sociedade/cidade em que vivem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apresentamos, neste artigo, uma proposta para a leitura e o estudo da paisagem da cidade via produção de roteiros didáticos de percurso urbano voltados à promoção do ensino de Geografia na Educação Básica. Ressaltamos a importância do uso consciente dos conceitos geográficos, especialmente de paisagem, integrados à realidade vivida pelos alunos, para que tenham maior aprofundamento das questões que os rodeiam. Eticamente, preocupamo-nos com a promoção de uma educação geográfica de qualidade, que promova o desenvolvimento global dos estudantes na perspectiva da construção cidadã, crítica e ativa na sociedade que habitam.

Pontuamos que, quando crianças, somos inseridos na cidade, no meio social e passamos a conhecê-la empiricamente devido ao desenrolar da vida urbana, conhecendo determinados locais muitas vezes por conta da rotina imposta pela necessidade de deslocamentos, o ir e vir do dia a dia. Nesse contexto, quando a educação geográfica cumpre seu papel com o devido rigor científico e pedagógico, podemos proporcionar aos alunos o acesso a um tipo de conhecimento que não se revela naturalmente no cotidiano: o conhecimento científico, que permite a leitura do mundo e da cidade mediada pelos conceitos geográficos. Assim, os estudantes podem compreender mais profundamente a cidade, sua história, decifrando o que a simples observação da aparência das formas geográficas que compõem a paisagem não pode alcançar.

A proposição de roteiros didáticos para leitura e interpretação da paisagem no ensino de Geografia não é algo novo no campo dessa disciplina escolar, e tampouco na educação de modo geral. Entretanto, para além de um “passeio” ou de um “dia diferente” na rotina escolar de professores e alunos, propomos, neste texto, o estudo de determinados aspectos da cidade mediado pelo uso dos conceitos geográficos, em especial o de paisagem. Compreendemos, portanto, que mediada por seus conceitos estruturantes, habilidades e valores, a Geografia

representa uma maneira específica de ler e analisar o mundo que vai além da constatação empírica dos objetos geográficos que compõem a cidade.

Partimos de uma análise crítica da paisagem, compreendendo-a, conforme Santos (2002), como o conjunto diversificado de formas que, em dado momento, exprimem as heranças que representam as sucessivas relações localizadas entre homem e natureza. Apoiados nessa concepção, buscamos mostrar que analisar a paisagem de um determinado lugar, como uma cidade, é analisar as heranças, as marcas passadas que a constituíram e que continuam presentes em meio ao novo, com as descontinuidades dos espaços para dar espaço aos novos – novas construções.

Compreender a paisagem desse modo é identificar os diferentes processos que a configuraram e a modificam constantemente. No âmbito das práticas de ensino mediadas pelo uso dos “roteiros didáticos de percurso urbano” propomos, ao trabalhar a paisagem urbana das cidades com base em seu contexto histórico e social, ampliar a discussão para além do que a visão abarca. A mediação dos conceitos geográficos é fundamental para que os alunos possam alcançar uma compreensão mais profunda da paisagem, indo além do que é conhecido pelas suas vivências cotidianas. A leitura da paisagem constitui o ponto de partida para a compreensão do espaço geográfico (Santos, 2002; Monbeig, 1956; Callai, 2013).

É importante ressaltar que ao trabalharmos com os “roteiros didáticos de percursos urbanos”, como aqui sugerimos, as análises perceptivas dos alunos são aprofundadas e quiçá “despertadas”, para desenvolverem habilidades geográficas como observação, descrição, interpretação e representação do espaço estudado. Apoiados nesse procedimento didático, os alunos podem exercitar processos cognitivos mais complexos (utilizados pelo geógrafo), já que o simples contato empírico com a realidade é insuficiente para desenvolvê-los. Os alunos poderão exercer uma observação mais sistemática dos diferentes lugares da cidade, examinando criticamente a paisagem geográfica como parte de sua rotina.

Dessa forma, ao estudar a paisagem citadina o importante não é apenas descrever lugares situados em regiões privilegiadas, como as áreas centrais em que geralmente há uma percepção “positiva” da paisagem – lugares bonitos e bem cuidados e estruturados –, mas também e, comparativamente, as menos favorecidas e marcadas pela pobreza e desigualdade.

Buscamos formar indivíduos questionadores de suas realidades, superando a apreensão ingênua dos acontecimentos que se sucedem ao redor, passando a compreendê-las como uma totalidade (Santos, 2002) via conhecimentos adquiridos empiricamente e refinados pelos conhecimentos

científicos desenvolvidos historicamente pela ciência geográfica. São muitas as possibilidades de estudos a partir da relação com a paisagem urbana, e o uso dos “roteiros didáticos de percursos urbanos” é uma delas.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq por subsidiar financeiramente o desenvolvimento desta pesquisa.

REFERÊNCIAS

- AZAMBUJA, L.D. **A Geografia do Brasil na educação básica: uma didática para o ensino da formação socioespacial brasileira**. 1.ed. Curitiba: Editora CRV, 2018.
- BESSE, J.M. **O gosto do mundo: exercícios de paisagem**. 1 ed. Rio de Janeiro. EdUERJ, 2014.
- BRASIL. **Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular**: Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>> Acesso em: 22 de mai. de 2022.
- BRUNER, J.S. **O processo da educação**. São Paulo: Editora Nacional, 1975.
- CALLAI, H.C. Estudar a paisagem para aprender geografia. In: PEREIRA, M. G. (Org.). **La opacidade del paisaje: formas, imágenes y tempos educativos. A opacidade da paisagem: formas, imagens e tempo de ensino**. Porto Alegre: Imprensa Livre, 2013, p. 37-56.
- CALLAI, H.C. Na geografia, a paisagem, estudo do lugar e a pesquisa como princípio da aprendizagem. **Ciência Geográfica**, Bauru, v. XXIV, n. 1, 2020, p. 59-68.
- CARLOS, A.F.A. **O espaço urbano: novos escritos sobre a cidade**. 1 ed. São Paulo: FFLCH, 2007.
- CASTELLAR, S.M.V. A escola, a formação docente e o ensino das paisagens. In: PEREIRA, M. G. (Org.). **La opacidade del paisaje: formas, imágenes y tempos educativos. A opacidade da paisagem: formas, imagens e tempo de ensino**. Porto Alegre: Imprensa Livre, 2013, p. 173-198.
- CAVALCANTI, L.S. **Formação de professores: concepções e práticas em Geografia**. 1 ed. Goiânia: Editora Vieira, 2006.
- CAVALCANTI, L.S. Geografia escolar e a busca de abordagens teórico/práticas para realizar sua relevância social. In: SILVA, E. I; PIRES, L.M. (Orgs.). **Desafios da didática de Geografia**. Goiânia: Editora da PUC Goiás, 2013, p. 45-65.
- CAVALCANTI, L.S. **O ensino de geografia na escola**. 1.ed. Campinas: Papyrus, 2012.

CAVALCANTI, L.S. **Pensar pela geografia: ensino e relevância social**. 1.ed. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2019.

CARVALHO, Delgado de. A excursão geográfica. **Revista Brasileira de Geografia**, Rio de Janeiro: IBGE, v. 3, n. 4, out./dez. 1941, p. 864-873.

FREINET, C. **As técnicas Freinet da Escola Moderna Lisboa**: Estampa, 1975.

GELPI, A. SCHÄFFER, N.O. Guia de percurso urbano. In: Castrogiovanni, A.C. et al. **Geografia em sala de aula: práticas e reflexões**. Porto Alegre: UFRGS, 1998, p. 109-128.

GÓMEZ, Alejandro Gonçalves; CORROCHANO, Diego Fernández; PARRA Nieto, Gabriel Nieto. Itinerarios didáctico-naturales en educación primaria: el Noroeste de Zamora. **Didáctica Geográfica** n. 18, 2017, p. 111-131. Disponível em: <https://didacticageografica.agegeografia.es/index.php/didacticageografica/article/view/385>. Acesso em: 09 mai. 2023.

LOPES, C.S. O professor de Geografia e os saberes profissionais: o processo formativo e o desenvolvimento da profissionalidade. 2010. **Tese (Doutorado em Geografia Humana)** - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. doi:10.11606/T.8.2010.tde-30042010-151609. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8136/tde-30042010-151609/pt-br.php> Acesso em: março, 2023.

LOPES, C.S. O estudo do meio de suas fontes. In: GASPARIN, J. L; MASHIBA, G; C. X. (Orgs.). **Os clássicos e a educação: um retorno necessário em tempos de crise**. Curitiba, PR: Editora CRV, 2019, p. 161-74.

MONBEIG, P. **Papel e valor do ensino da geografia e sua pesquisa**. IBGE, 1956.

MOREIRA, R. **Pensar e ser em Geografia**. 1 ed. São Paulo: Editora Contexto, 2007.

NERIS, G.C.G.; LOPES, C.S. Trilhas Urbanas: A cidade e o ensino de Geografia. **Revista Geoiingá**, Maringá, v. 4, n. 2, 2012, p. 3-25. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/Geoinga/article/view/49116/751375140328>. Acesso em: mai. 2022.

OLIVEIRA, M.M. O estudo do meio sobre a cidade e o urbano na geografia: (re)pensar a prática de ensino na escola é necessário? **GEOUSP – Espaço e Tempo**, São Paulo, v. 18, n. 3, 2014, p. 609-623. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/geousp/article/view/90070> Acesso em: jun. de 2022.

PONTUSCHKA, N.N. O conceito de estudo do meio transforma-se... em tempos diferentes, em escolas diferentes, com professores diferentes. In: VESENTINI, J. W. **O ensino de geografia no século XXI**. Campinas, SP: Papirus, 2004, p. 249-288.

SANTOS, M. **Metamorfoses do Espaço Habitado**. 1 ed. São Paulo: EDUSP, 1988.

SANTOS, M. **A Natureza do Espaço: técnica e tempo. Razão e emoção**. 4. ed. São Paulo: EDUSP, 2002.

SAUER, C.O. A morfologia da paisagem. In: CORRÊA, R.L; ROSENDAHL, Z. (Orgs.). **Paisagem, Tempo e Cultura**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 1998.

SCHIER, R.A. Trajetória do conceito de paisagem na Geografia. **Revista RAEGA**, Curitiba, n. 7, 2003, p. 79-85.

SOUTO, X.M. Los itinerários educativos y su valor formativo. In: X.M. Souto. **Itinerarios educativos y actividades escolares**. Valencia: Federació d'Ensenyament de CCOO, 2007, p. 9-14.

TROLL, C. **A paisagem geográfica e sua investigação**. Espaço e cultura, Rio de Janeiro, n. 4, 1997.