

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA**

Marcus Vinicius de Souza

**O CONCEITO DE PAISAGEM NOS PARÂMETROS
CURRICULARES NACIONAIS E NA PROPOSTA CURRICULAR
DO ESTADO DE SÃO PAULO**

**São Paulo
2016**

MARCUS VINICIUS DE SOUZA

**O Conceito de Paisagem nos parâmetros curriculares e na proposta
curricular do estado de São Paulo**

Versão Corrigida

Trabalho de Graduação Individual apresentado
ao Departamento de Geografia da Faculdade
de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da
Universidade de São Paulo, como parte dos
requisitos para a obtenção do título de
Bacharel em Geografia.

Orientador: Prof. Dr. Eduardo Donizeti Girotto

São Paulo

2016

AGRADECIMENTOS

Me lembro do meu primeiro dia na graduação, a ansiedade em pisar na Universidade de São Paulo. Vindo da periferia de São Paulo, o primeiro da casa a ter acesso ao ensino superior. Tantas emoções enquanto eu subia as escadas que dão para o estacionamento do prédio de História e Geografia. Ainda sinto o mesmo gosto de ansiedade na boca, quando penso nesse momento.

No fim das contas as escadas perdem o encanto, a novidade se torna rotina e tudo fica um pouco sendo parte da sua vida, daquilo que você é, penso nisso, pois estou prestes a subir essa escadaria encerrando o ciclo da graduação e eu fico me perguntando dos cheiros e sabores que esse momento terá. No entanto apesar de toda a dúvida e ansiedade envolvidos nos próximos dias, sei que serão marcados por um sentimento de gratidão a algumas pessoas, e eu gostaria de deixar meu agradecimento a elas.

Em primeiro lugar aos meus pais Carmen e Nilson, que engoliram muitos sapos e marmitas frias pra colocar os filhos na universidade, por mais que eu tente, jamais conseguirei retribuir o carinho, a força e o incentivo - principalmente em momentos em que este trabalho parecia impossível de ser concluído. Que fique também registrado meu carinho ao meu irmão, Luiz e a todos os que orbitam em nossa casa, a vida é mais leve tendo essas pessoas ao meu lado, me mostrando o que é viver uma vida comunitária.

Também gostaria de agradecer aos amigos e colegas, aqueles que estão sempre do lado e aqueles que, por algum capricho da vida, se afastaram, tomaram outros rumos. Não vou lista-los todos, porque minha memória sempre me trai e eu me passo por injusto. Em muitos momentos uma cerveja em boa companhia era a força que precisei pra não jogar tudo pro alto, tacar o foda-se e sumir.

Não posso me esquecer de agradecer a todo o corpo docente do Departamento de Geografia da USP, a cada professor que me abriu as portas para o raciocínio geográfico, e de modo particular ao professor Eduardo Donizeti Girotto que soube orientar com prontidão e rigor este trabalho que agora apresento.

A todos estes meu muito obrigado.

Marcus Vinicius de Souza

RESUMO: O Conceito de paisagem é muito utilizado na Geografia e está presente como um conceito importante dentro dos currículos oficiais que norteiam o ensino no estado de São Paulo – Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e a Proposta Curricular do Estado de São Paulo. No entanto as propostas de abordagem do conceito de paisagem são distintas. Fazendo uso da teoria de Vigotsky sobre o ensino de conceitos científicos para crianças é possível fazer uma análise da abordagem conceitual dos currículos e apontar semelhanças e diferenças no ensino do conceito de Paisagem nas duas principais propostas vigentes no estado.

Palavras chave: Paisagem. Ensino. Geografia. Currículo. Sócio-Construtivismo.

ABSTRACT: The Landscape Concept is widely used in geography and is present as an important concept within the official curricula that guide education in the state of São Paulo - the National Curriculum Parameters (PCNs) and the Curricular Proposal of the State of São Paulo. However the proposals of approach of the concept of landscape are different. Using Vygotsky's theory about teaching scientific concepts for children, it is possible to analyze the conceptual approach of curricula and to point out similarities and differences in teaching the concept of Landscape in the two main proposals in force in the state.

Key Words: Landscape. Geography. Teaching. Curricula. Social constructivism.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	7
 Capítulo 1- O CONCEITO DE PAISAGEM NA GEOGRAFIA E SUA IMPORTÂNCIA NO ENSINO BÁSICO	11
1.1. O conceito de paisagem na história do pensamento geográfico.....	11
1.2. O Conceituando Paisagem	15
1.3. A Geografia escolar e a paisagem	17
1.4. As propostas de reforma educacionais do Banco Mundial	21
 Capítulo 2 - O CONCEITO DE PAISAGEM NOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS	24
2.1- O Currículo como produção social	24
2.2. Propostas curriculares para o ensino de geografia no Brasil: breve histórico	28
2.3. Os Parâmetros Curriculares Nacionais e o conceito de paisagem.....	33
2.3.1. A Definição de Paisagem pelos PCNs	33
2.3.2 O trabalho com o conceito de paisagem.....	36
 Capítulo 3 - A PAISAGEM NA PROPOSTA CURRICULAR DO ESTADO DE SÃO PAULO	42
3.1.O Currículo do Estado de São Paulo e as políticas educacionais neoliberais	42
3.3 – O Conceito de Paisagem na Proposta Curricular do Estado de São Paulo.....	46
3.4 – O conceito de paisagem no Caderno do Professor	50
 Capítulo 4- COMPARAÇÃO E CONSIDERAÇÕES SOBRE O CONCEITO DE PAISAGEM NOS PCN E NO CURRÍCULO DO ESTADO DE SÃO PAULO.....	61
4.1- A Ciência geográfica nos currículos oficiais	61
4.2. O Conceito de paisagem.....	63
4.3. O trabalho do conceito de paisagem em sala de aula	66

CONSIDERAÇÕES FINAIS	69
BIBLIOGRAFIA.....	70

INTRODUÇÃO

A análise geográfica da realidade é essencialmente uma análise dinâmica, que partindo das relações entre sociedade e natureza busca compreender a espacialidade das mesmas. Segundo Conti,

a geografia é o estudo do espaço terrestre transformado pela ação da sociedade e de todo o conjunto de fenômenos presentes nesse processo interativo. Pode ser entendida, também como o estudo da diferenciação das áreas (HATSHORNE, 1979). É o único setor do conhecimento que se interessa pela investigação da natureza (*a ecosfera*) e dos complexos mecanismos que explicam o arcabouço social (*a antropolosfera*), sem pretender com isso assumir um caráter enciclopédico. (CONTI, 1998 pg. 1)

Entre os conceitos de análise da ciência geográfica, a Paisagem apresenta esse caráter inter-relacional. Como afirma Conti no trecho anterior, a paisagem é “particularmente importante para o geógrafo, expressando uma ideia de síntese muito mais completa que a de *região, espaço, território e lugar*” (CONTI, 2011, p.1) conceitos que também são fundamentais para a análise geográfica.

Por mais que atualmente o conceito de paisagem esteja presente em outras ciências (como a ecologia) e nas artes, foi na geografia que ele obteve importância científica podendo fundar eixos de pesquisa inteiros contribuindo, inclusive, com os conceitos de proteção, conservação e criação da paisagem utilizados por movimentos ambientais e pelo paisagismo (TROLL, 1982).

A paisagem, além de um conceito científico expresso teoricamente, é um dado concreto, resultante da associação do homem e com os diversos elementos naturais (BOLOS y CAPEDEVILLA, 1992). Ela pode ser observada, analisada, vivenciada. Essa sua concretude justifica o crescente interesse da comunidade científica em estudá-la mais a fundo, como é possível notar pelo crescimento de estudos de ecologia da paisagem ou de planejamento da paisagem, que são alavancados pelo crescente interesse nas questões ambientais que permeiam as preocupações da sociedade como um todo.

Mas além do claro interesse da comunidade científica e de ativistas ambientais, a análise e compreensão da paisagem pode ser de grande valia para o ensino de geografia na educação básica, uma vez que a compreensão da paisagem, suas formas e conteúdos pode ser uma forma de melhor entender os processos que a compõem, envolvendo a relação entre a sociedade e natureza. A paisagem vivenciada e apreendida diariamente pelos alunos pode ser uma mediação capaz de ajudá-los a compreenderem a sua própria realidade.

Analisando o ensino de geografia de sua época, o professor Pierre Monbeig vai denunciar os excessos de nomes de lugares, dados numéricos que acabavam por exercitar somente a capacidade de memorização dos alunos. Ele aponta que essa abordagem não pode ser considerada geográfica, pois a “geografia não é uma ciência de fatos isolados simples, passíveis de serem conhecidos por si e em si” (MONBEIG, 1954 p. 8). Para ele os fatos geográficos não são isolados, mas inter-relacionados, formando o que ele chama de complexo geográfico. Sobre esse complexo, o professor Monbeig afirma:

Este exprime antes de tudo na paisagem, a qual formada uma e indissolivelmente pelos elementos naturais e pelos trabalhos dos homens, é a representação concreta do complexo geográfico, por esta razão o estudo da paisagem constitui a essência da pesquisa geográfica. (...) A Paisagem não exterioriza todos os elementos constituintes do complexo. Nem sempre nela se encontrarão expressos com clareza os modos de pensar, as estruturas financeiras que são, entretanto, parcelas apreciáveis do complexo geográfico. (...) A Paisagem é um ponto de partida, mas não um fim. Resulta do complexo geográfico, sem confundir-se com ele (MONBEIG, 1956, p.12).

Assim, é possível entender juntamente com Monbeig que a paisagem é um ponto de partida para a compreensão dos processos distintos que a compõe, sendo possível compreendê-la como um ponto de partida para o ensino do raciocínio geográfico capaz de contribuir para que os alunos construam um senso crítico da realidade e possam analisar, de maneira mais complexa, as transformações sociais e ambientais contínuas que os cercam, pois como o próprio Pierre Monbeig afirma “a geografia é uma interrogação permanente no mundo” (MONBEIG, 1956 p.20).

Neste sentido, este trabalho tem por objetivo analisar como o conceito de paisagem tem sido abordado no ensino de Geografia. Para tanto, faremos uma análise documental de duas propostas curriculares feitas nas últimas décadas para o ensino de Geografia: os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e a Proposta Curricular do Estado de São Paulo.

A análise dos PCNs será relevante, pois neles estão contidos os valores estabelecidos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), propondo mudanças na orientação da Educação Básica. Este documento possui influência na elaboração do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) que por sua vez é um dos principais meios de acesso às universidades públicas no Brasil. Tal importância que foi atribuída ao ENEM, nos últimos anos, leva muitas escolas a se adequarem à prova para alcançar bons resultados.

A Proposta Curricular do Estado de São Paulo, semelhantemente, é base para a principal avaliação da rede estadual que é o SARESP – Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar no estado de São Paulo - sendo que as escolas estaduais que possuem bom desempenho nessa avaliação recebem benefícios, o que por sua vez leva muitas das escolas a se adequarem à proposta curricular com o fim de alcançar bonificações em meio a um sistema de ensino cada vez mais precário.

Portanto, assumimos que a análise desses dois documentos seria um recorte relevante na compreensão de como os currículos escolares são elaborados atualmente. Em ambos os documentos é possível encontrar definições de geografia e do conceito de paisagem e também sugestões de como abordar o tema em sala de aula. Nossa análise se baseará basicamente nesses dois questionamentos: como o documento analisado define e como propõe o trabalho do conceito de paisagem.

Organizamos o texto deste Trabalho de Graduação Individual da seguinte forma: no primeiro capítulo, discutiremos como o conceito de paisagem tem sido pensado pela geografia acadêmica, analisando a sua evolução no decorrer da história do pensamento geográfico e tentando localizar as principais escolas e discussões.

Após esse período de definições teóricas, iniciaremos, no segundo capítulo, a análise dos PCNs, traçando um breve histórico de sua origem, tentando entender o seu alcance real dentro das escolas e, por fim, discutir como o conceito de Paisagem é tratado no currículo tanto conceitualmente quanto no âmbito de propostas de trabalho em sala de aula. De semelhante modo trataremos a Proposta Curricular do estado de São Paulo no terceiro capítulo.

Por fim, o quarto capítulo terá por objetivo traçar semelhanças e diferença sobre como o conceito de paisagem tem sido abordado nos dois documentos. Também nesse capítulo abordaremos diferenças entre a geografia acadêmica e aquela que é proposta nos documentos oficiais.

Tendo em vista que este é um trabalho de graduação, tentaremos, de certa forma, sistematizar em nossa discussão conteúdos que foram trabalhados durante os cursos de bacharelado e licenciatura de geografia, numa forma de revisitá-los e pô-los em movimento numa atividade de pesquisa.

É cada dia mais necessária uma discussão de currículo que seja democrática e que envolva aqueles que mais são afetados por eles: alunos, professores, diretores e pais, visto que atualmente muito do que é dito – e proibido de dizer – dentro das escolas está sendo decidido por comissões fechadas em assembleias legislativas ao sabor de

conchavos políticos com o apoio de setores conservadores que buscam interesses próprios. Esse trabalho pretende ser uma pequena contribuição em prol de um debate maior, mais importante e que atinge a sociedade como um todo.

Capítulo 1

O CONCEITO DE PAISAGEM NA GEOGRAFIA E SUA IMPORTÂNCIA NO ENSINO BÁSICO

Paisagem, antes de ser um conceito presente em inúmeras áreas do conhecimento formal (ciências, artes etc.), é uma palavra presente na linguagem comum em diversas línguas ao redor do mundo. Por isso carrega consigo uma grande carga de senso comum. Na maioria das vezes está associada à percepção sensorial, principalmente a visão, com um forte sentido de estética associado ao termo. Podemos falar da paisagem que se aprecia pela janela de um ônibus numa viagem, em uma pintura, em uma fotografia. Já numa primeira aproximação do conceito é possível notar que diferentes elementos compõem a paisagem desde a posição do sol durante o dia, seres vivos e elementos estruturais do relevo em constante interação formam um todo uno que desperta o interesse do ser humano durante quase toda sua existência. (BOLÓS, 1992)

A geógrafa espanhola María de Bolós vai identificar que nas línguas de origem latina a palavra paisagem deriva do termo *pagus* – que significa país – e dá origem as palavras paisagem (português), *paisaje* (espanhol), *paysaje* (francês) etc. enquanto nas línguas germânicas a origem da palavra se dá a partir do termo *land* – que significa terra - dando origem a palavras como *landschaft* (alemão), *landscape* (inglês), *landschap* (holandês). Independente da origem, o sentido inicial de paisagem é de um “espaço territorial mais ou menos bem definido” (BOLÓS, 1992, p.5).

A partir do final do século XV surge um novo significado para o termo paisagem cunhado por pintores holandeses que fundam uma escola de pintura na qual os artistas dedicavam-se a reproduzir em seus quadros porções de terra firme do território. Esses quadros eram nominados de paisagens. Até hoje usa-se a palavra paisagem com esse sentido (BOLÓS, 1992). Podemos dizer que o cunho estético associado à paisagem deve-se, em parte, ao seu constante uso nas artes plásticas.

1.1. O conceito de paisagem na história do pensamento geográfico.

Com o processo de institucionalização da Geografia como ciência moderna, a paisagem ganhou sentido científico e rigor conceitual. Pode-se dizer, que foi Alexander

Von Humboldt (1769–1859) – considerado por muitos como o pai da Geografia moderna – que estudava o homem e sua relação com a natureza numa visão mais holística, que pavimentou o caminho para que, posteriormente, o termo *lanschaft* fosse praticado em pesquisas nos séculos XIX e XX. Também é possível notar contribuições no mesmo sentido feitas pelos geógrafos Friedrich Ratzel (1844-1904) e Karl Ritter (1779 – 1859) (CONTI, 2011).

No entanto, na Alemanha, uma das figuras que mais se destacaram no estudo da paisagem foi Sigfried Passarge (1867-1958) que por conta de estudos no território africano dedicou toda uma obra sobre o conceito de paisagem e tendo assim fundado uma ciência específica – inicialmente tratada como uma ramificação da geografia – chamada de “ciência da paisagem”(BOLÓS, 1992).

Outro nome que se destaca na escola alemã de estudo da Paisagem é Carl Troll (1899-1975), que identificava na geografia uma grande vocação para a síntese e que encontrava no estudo das dinâmicas da paisagem um objeto próprio para a geografia que não poderia ser disputado por nenhuma outra ciência (TROLL, 1982) – apesar disso, hoje, tanto a ecologia, quanto a arquitetura e urbanismo fazem uso do conceito de paisagem, contrariando as previsões de Troll. Ele entendia que a paisagem poderia ser uma “paisagem natural” (*Naturlandschaft*) ou paisagem cultural (*Kulturlandschaft*) sendo que esta última é a principal, pois incluiria a paisagem natural e humana. Foi Troll que definiu a Ecologia da paisagem, que veio iniciar toda uma tendência de análise da Paisagem como afirma Maria de Bolós,

A tendência ecológica da paisagem iniciada por Carl Troll é a que toma a postura referente ao homem centrando-se preferencialmente nas relações organismo-ambiente. A Ecologia da paisagem consiste na análise funcional do conteúdo paisagístico (*Landschaftsinhalt*), na resolução das múltiplas e recíprocas relações existentes em um fragmento da superfície terrestre. Seus pontos de partida e conceitos básicos são: o ser vivo ou o coletivo de organismos, o ambiente (*Umwelt*) destes organismos e as relações recíprocas ou unilaterais entre ambos extremos (BOLÓS, 1992 p. 16 – traduzido).

Na França, apesar de seguir uma linha de pensamento muito semelhante àquela traçada em outras escolas de estudo da paisagem, como a escola alemã, pode-se afirmar que apresentou avanços na discussão, principalmente na área teórico-metodológica (BOLÓS, 1992). Dentre os estudiosos da paisagem na França destaca-se o professor Georges Bertrand (1932) que, tendo consigo essa preocupação metodológica vai propor uma taxonomia da paisagem, buscando uma classificação que não seja um fim em si,

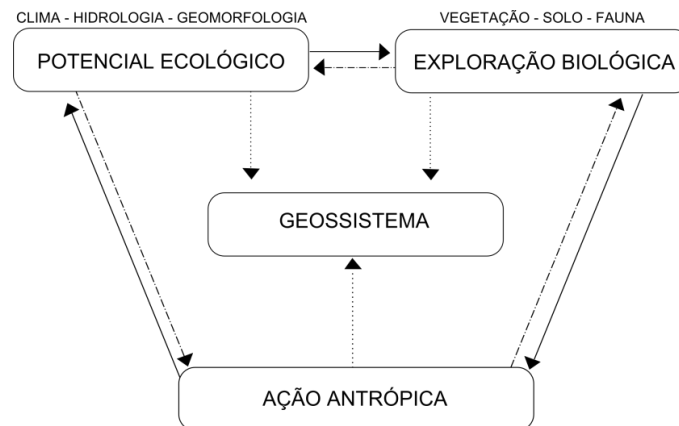
nem uma generalização sem relação com a realidade, mas um recorte da paisagem global da maneira que ela se apresenta na realidade (BERTRAND, 1972). Mas a principal característica da taxonomia da paisagem proposta pelo geógrafo francês é a sua ligação com a noção de escala, como o próprio Bertrand afirma:

O sistema taxonômico deve permitir classificar as paisagens em função da escala, isto é situá-las na dupla perspectiva do tempo e do espaço. Realmente, se os elementos constituintes de uma paisagem são mais ou menos sempre os mesmos, seu lugar respectivo e sobretudo suas manifestações no seio das combinações geográficas dependem da escala temporo-espacial. Existem para cada ordem de fenômenos, "inícios de manifestações" e de "extinção" e por eles pode-se legitimar a delimitação sistemática das paisagens em unidades hierarquizadas, isto nos leva a dizer que a definição de uma paisagem é função da escala. No seio de um mesmo sistema taxonômico, os elementos climáticos e estruturais são básicos nas unidades superiores (...) e os elementos biogeográficos e antrópicos nas unidades inferiores (BERTRAND, 1972 p.144).

A classificação taxonômica, de Bertrand consistiu no estabelecimento de seis níveis espaço-temporais. Das unidades superiores (mais gerais, de escala menor) às unidades inferiores (mais específicas, de escala maior) temos: a zona, o domínio, a região, o geossistema, os geofácies e por fim o geotopo. Dentre esses, o autor considera o geossistema como a unidade de paisagem mais interessante para a análise geográfica, pois nesta escala se situa a maior parte dos fenômenos de interesse para o geógrafo, ou como o próprio professor explica:

O geossistema situa-se entre a 4ª e a 5ª grandeza [da escala temporo-espacial de A. Caileux e J. Tricart]. Trata-se portanto de uma unidade dimensional compreendida entre alguns quilômetros quadrados e algumas centenas de quilômetros quadrados. É nesta escala que se situa a maior parte dos fenômenos de interferência entre os elementos da paisagem e que evoluem as combinações dialéticas mais interessantes para o geógrafo. Nos níveis superiores só o relevo e o clima importam e, acessoriamente as grandes massas vegetais. Nos níveis inferiores, os elementos biogeográficos são capazes de mascarar as combinações de conjunto. **Enfim, o geossistema constitui uma boa base para os estudos de organização do espaço porque ele é compatível com a escala humana** (grifo nosso) (BERTRAND, 1972 p.146).

O Geossistema resulta da interação dinâmica entre o potencial ecológico de uma área, (clima, relevo e hidrografia), a exploração biológica deste (ocupação florística, fauna e as características do solo) e a ação antrópica. Um esboço teórico de definição do geossistema pode ser visto na figura 1, elaborada pelo próprio Bertrand e amplamente utilizada por cientistas que estudam a paisagem:

FIGURA 1- ESBOÇO DE UMA DEFINIÇÃO TEÓRICA DE GEOSSISTEMA:

Fonte: (BERTRAND, 1972, p. 146)

É importante salientar que as escolas de pesquisa que contribuíram para o aprofundamento da compreensão conceitual de paisagem não se limitaram a Alemanha e França, uma vez que existiram contribuições fundamentais advindas da extinta União Soviética que abrigava nomes importantes como o edafólogo Vasili Dokuchaev (1846-1903) e o diretor do instituto de geografia de Moscou: Viktor B. Sochava(1905-1978). Além da escola soviética há destaques de proeminentes pesquisas em território Anglo saxão, bem como na península ibérica. (BOLÓS, 1992). No entanto, destacamos aqui as pesquisas alemãs e francesas por conta do pioneirismo da primeira e da importância histórica da segunda para o desenvolvimento da geografia brasileira.

No caso do Brasil, a geografia, como ciência moderna, tem seu início com a fundação da Universidade de São Paulo, em 1934, fruto de uma missão francesa, que contribuiu em muito para o desenvolvimento dos estudos das ciências sociais no Brasil, trazendo cientistas que seriam referências para suas áreas de estudo como Fernand Braudel na História, Lévi-Strauss na sociologia e Pierre Monbeig na geografia. (NOVAIS, 1994). A Fundação da Universidade de São Paulo marca o início da pesquisa científica de geografia no Brasil. E a missão francesa vai marcar uma forte influência nas primeiras pesquisas e produções geográficas no país.

Já em solo Brasileiro desde as primeiras décadas de atividade de pesquisa geográfica o conceito de paisagem era muito presente nos estudos. Defontaines foi um dos primeiros a abordar o tema da paisagem em seu trabalho “Regiões e paisagens do Estado de São Paulo”, uma das primeiras tentativas de regionalização do território através da identificação de unidades de paisagens (CONTI, 2011).

Ainda sobre os pesquisadores franceses na Universidade de São Paulo destaca-se o trabalho do professor Pierre Monbeig que buscava compreender o mecanismo de formação da paisagem, e sobre esse tema destacam-se dois trabalhos de sua autoria: “Paisagem, espelho de uma civilização” e “Notas relativas a evolução das paisagens rurais no Estado de São Paulo”. (CONTI, 2011). Se continuarmos a buscar na história da geografia no Brasil podemos ver que, desde seu início, a paisagem é um tema importante e que sua análise ajudou o crescimento da geografia como ciência relevante para fornecer explicações da realidade.

1.2. O Conceituando Paisagem

Partindo de uma observação superficial a paisagem é composta de elementos diferentes: relevo, clima, construções humanas, vegetação etc. No entanto não podemos dizer que ela se resume a uma mera soma de fatos geográficos. O professor Bertrand, nesse sentido, vai definir paisagem da seguinte forma:

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, 1972 p.141).

Já de início é possível concluir que a paisagem possui um caráter de conjunto, uma totalidade, como afirma Carl Troll (1982). O solo e suas características estão intimamente ligados às características climáticas, do relevo e da vegetação. Já a vegetação está intimamente condicionada às características do solo, clima, além de possuir uma influência grande nas características do microclima local. Além dos fatos naturais a atuação humana consegue influenciar grande parte desses fatores também. Enfim, mais do que a soma, o que caracteriza a paisagem é o caráter unitário e dinâmico entre todos os elementos que a compõem.

Neste sentido é possível entender o que Bertrand queria afirmar sobre o caráter instável da paisagem. Cada uma das especialidades dentro da Geografia, como a climatologia, pedologia, geografia urbana, agrária etc. debruçam-se sobre as dinâmicas de seus objetos de estudos, inúmeros processos que vão gerar algum tipo de transformação no espaço. Os componentes da paisagem estão em constante

transformação e evolução internas e essas transformações acarretam transformações no nível de paisagem.

Carl Troll (1982) vai nos apontar outra característica importante da paisagem que é a sua capacidade de conservar testemunhos de tempos passados. Transformações e eventos de épocas distintas marcam a paisagem de maneira que estas permanecem por certo período de tempo. Para o geógrafo alemão essa é uma característica tanto da paisagem natural quanto da paisagem econômica, sendo que na natureza os registros temporais remontam a séculos ou eras na escala geológica, enquanto as paisagens econômicas possuem uma transformação mais acelerada, de geração em geração, mais fácil de ser notada pelo olhar do geógrafo.

Milton Santos, partindo do método materialista histórico- dialético, também aprofunda a discussão sobre o caráter temporal da paisagem ressaltando que ela acumula tempos distintos em si. No centro de uma grande cidade como São Paulo é possível notar a presença de construções que remontam ao fim do século XIX e início do século XX dividindo espaço com construções contemporâneas e modernas. Apesar das construções remontarem de épocas passadas, há uma redefinição do uso desses aparelhos, como nos aponta Santos, de geração para geração (SANTOS, 2004). Um exemplo desse fato é o prédio que hoje abriga a cinemateca brasileira, na Vila Mariana em São Paulo, que no passado era um galpão pertencente a um abatedouro de bovinos.

Neste sentido a paisagem é a manifestação concreta dos processos que a compõe, sendo, portanto, um elemento que revela a complexidade das relações entre sociedade e natureza. Segundo Pierre Monbeig, a paisagem possibilita o entendimento daquilo que o autor denomina, como vimos, de complexo geográfico, afirmando que não se pode confundir o complexo geográfico – os inúmeros processos físicos e humanos que causam transformações no espaço – com a paisagem, o resultado concreto da interação dos mesmos, sobre isso Monbeig afirma:

Este [o complexo geográfico] se exprime na paisagem, a qual formada una e indissoluvelmente pelos elementos naturais e pelos trabalhos dos homens, é a representação concreta do complexo geográfico. Por esta razão o estudo da paisagem constitui a essência da pesquisa geográfica. Mas é absolutamente indispensável que o geógrafo não se limite à análise do cenário, à apreensão do concreto. A paisagem não exterioriza todos os elementos constituintes do complexo. Nem sempre nela se encontrarão expressos com clareza os modos de pensar, as estruturas financeiras que são, entretanto, parcelas apreciáveis do complexo geográfico. (...) **A Paisagem é um ponto de**

partida, mas não um fim. Resulta do complexo geográfico, mas não se limita a ele [grifo nosso] (MONBEIG, 1956 p. 7).

E é como manifestação concreta que a paisagem pode contribuir para a produção de conhecimento geográfico, seja dentro da academia – como tentamos demonstrar até agora – seja para a produção de conhecimento escolar. Apropriando-nos da fala de Monbeig, podemos dizer que a paisagem pode ser um ponto de partida para a apreensão da realidade que cerca os alunos no ensino básico.

1.3. A Geografia escolar e a paisagem

A geografia, como disciplina escolar, surge nas escolas europeias no século XIX antes da Geografia institucionalizar-se como ciência moderna. Pode-se afirmar, inclusive, que a popularização da Geografia por conta da sua presença nas escolas secundárias, foi um fator importante para a sua institucionalização como ciência, nos afirma Lana de Souza Cavalcanti (1996) apoiada em Vlach (1990). A autora ainda nos aponta que a inserção da Geografia nos currículos escolares tinha um forte caráter ideológico e nacionalista que serviam aos interesses da época.

Historicamente esse caráter ideológico pode ser notado também nas escolas brasileiras nas quais, o ensino de geografia surge com o intuito de incutir nos alunos esse sentimento nacionalista. No início, tal ensino tratava da descrição e localização de características físicas, humanas e econômicas do território, e comparações com as diferentes características de outros territórios (CAVALCANTI, 2013).

As professoras Nídia Pontuschka, Tomoko Paganelli e Núria Cacete (2007) afirmam que, contraditoriamente, na década de 1970 enquanto a Geografia acadêmica no Brasil discutia novos paradigmas, com uma abordagem crítica, a Geografia escolar sofria um duro golpe quando foram inseridos os “Estudos Sociais” como substitutos das matérias de história e geografia. Essa substituição, apesar de ter sido justificada por novas abordagens pedagógicas surgidas nos Estados Unidos, teve também um forte cunho ideológico que servia aos interesses do governo militar na época. Este tipo de ensino, segundo as próprias geógrafas causou “danos à formação de toda uma geração de alunos”. (PONTUSCHKA, PAGANELLI e CACETE, 2009 p. 59).

Nos próximos capítulos do trabalho aprofundaremos um pouco mais a discussão sobre o currículo de geografia e suas transformações históricas, no entanto, gostaríamos de ressaltar, nesse momento, a importância da geografia escolar no sentido de formar, construir e difundir discursos e visões sobre o mundo que se vive, e principalmente

como a Geografia como disciplina escolar possui influência na transmissão e formação de representações sociais do mundo a partir da forma que ela é trabalhada em sala de aula.

Lana de Souza Cavalcanti entende a representação social como os sistemas de preconceções, imagens e valores pelas quais os seres em sociedade explicam e apreendem o mundo que vivem. Sendo importante ressaltar a vinculação das representações sociais a conceitos e percepções que o indivíduo desenvolve durante a vida. Nas palavras da própria autora “é importante entender as representações nessa interface entre concebido e vivido. Conceito e imagem se apresentam aí como duas faces intercambiáveis, a face figurativa (a imagem) e a face simbólica (o conceito)” (CAVALCANTI, 2013. p. 30).

Ainda nos apoiando em Cavalcanti, podemos dizer que outra característica das representações sociais é o seu caráter, como o próprio conceito afirma, social. Elas são compartilhadas e sua existência independe do sujeito particular. Elas são mantidas engendradas socialmente, através de aparelhos sociais como a imprensa, a igreja, a vivência social e também na escola, que é o que mais interessa à nossa análise. No entanto, não é possível afirmar que a recepção dessas representações sociais sejam de todo passivas. O sujeito que as recebe elabora sobre elas, como podemos ver na citação de Leme destacada pela autora:

O ato de representar não deve ser encarado como processo passivo, reflexo na consciência de um objeto ou conjunto de ideias, mas como processo ativo, uma reconstrução do dado em um contexto de valores, reações, regras e associações. Não se trata de meras opiniões, atitudes, mas “teorias” internalizadas que serviriam para organizar a realidade.” (LEME, 1993. p.48 *apud* CAVALCANTI, 2013 p.48).

Encontramos na escola, então, um lugar de encontro onde convergem o conhecimento produzido cientificamente e as representações sociais que são transmitidas e trazidas por todos os atores que a frequentam. Um dos grandes desafios do professor é trabalhar de maneira relevante ambos (produção científica e representações sociais) com o fim de que as representações dos alunos se ampliem, se tornem mais elaboradas e abrangentes como Cavalcanti (2013) afirma.

Pierre Monbeig (1956) debruçando-se sobre a questão de oferecer um ensino de geografia que fizesse sentido aos alunos do ensino básico – e não fossem meras sessões de tortura semanais – apontou para a necessidade de que o ensino geográfico ultrapassasse a mera descrição e enumeração de fatos geográficos. Apesar dos fatos

serem importantes – segundo o próprio autor – estes se não forem compreendidos nas suas interconexões são somente um exercício maçante de memória.

O professor Delgado de Carvalho (1925) com preocupação semelhante sobre o que e como se ensina geografia no ensino básico vai afirmar a importância de que a disciplina tenha alguma relação com a vivência cotidiana do aluno. Ou ao contrário o professor de geografia teria que acostumar-se com o constante de desinteresse por parte dos alunos.

Apesar de ambos os autores partirem de problemas distintos do ensino de geografia – o ensino meramente memorizado de geografia para Monbeig ou a desconexão com a realidade para Carvalho – eles, de certa forma, apontam para o conceito de paisagem e sua observação como um caminho para a superação desses problemas.

Para Monbeig, a paisagem, como resultado do complexo geográfico, é um ponto de partida para a compreensão da interconexão dos fatos geográficos e da sua mutualidade – mudanças que venham ocorrer em um dos componentes do complexo geográfico vão reverberar no todo. Para Monbeig, essa compreensão é a que dá sentido a todo o arcabouço de nomenclaturas geográficas que é passado dentro dos conteúdos tratados em sala de aula. Nesse sentido, a paisagem é para o aluno a porta de entrada para o raciocínio geográfico. (Monbeig, 1956).

Cavalcanti segue um raciocínio semelhante, pensando sobre a paisagem como um ponto de partida para a análise mais complexa, quando afirma:

...é importante considerar esse conceito (paisagem) como primeira aproximação do lugar, chave inicial para apreender as diversas determinações desse lugar. A partir daí, a análise poderia se encaminhar para o entendimento do espaço geográfico, por meio de sucessivas aproximações do real estudado. Sendo assim parece adequada a reflexão sobre esse conceito inserindo elementos como, por exemplo, os sugeridos por Santos desde que não se perca de vista a dimensão objetiva e subjetiva da paisagem e de sua construção. (CAVALCANTI, 2013 p.99)

Na reflexão de Cavalcanti, apoiada em Milton Santos, podemos notar que a paisagem seria um conceito chave para que dentro de sala de aula se dê esse salto do lugar (o particular, específico) para o espaço geográfico (unidade dinâmica e mais complexa), semelhante à afirmação de Monbeig sobre os complexos geográficos.

Já para o professor Delgado de Carvalho a paisagem e a sua leitura é uma forma de apreensão da realidade, trabalhá-la com os alunos seria forma de trazer “aplicações

palpáveis”, nas palavras do próprio autor, para o conhecimento. Para Carvalho, são essas aplicações concretas que justificam o conhecimento científico. Para tanto é necessário que haja uma educação geográfica que treine o olhar do aluno para que este possa apreender a realidade com maior rigor, como afirma o próprio Delgado de Carvalho:

Quando, no linguajar familiar, se diz de uma pessoa que olhou para alguma coisa como *um boi para o palácio*, a ideia é que, espiritualmente a coisa não determinou nela reações superiores às que provocaria num boi. Bem sei que o gado vacum tem frequentemente uma atitude meditativa, feita de calma e de resignação: nada mais sugestivo do que uma vaca que vê passar um trem e, em seguida, recomeça a pastar. Esta equanimidade não é recomendável, pelo menos em excursões geográficas (CARVALHO, 1925, p.1).

Em sua pesquisa, registrando as representações que alunos e professores têm sobre conceitos importantes da geografia, Cavalcanti nota que quando se trata da paisagem, tanto alunos e professores carregam ainda a forte noção estética – advinda possivelmente do uso cotidiano da palavra – sendo que nos alunos isso era ainda mais presente, principalmente porque, para as crianças entrevistadas, a paisagem era um quadro estático e belo da natureza, apesar da realidade dos alunos ser predominantemente urbana, o que mostra, como já acusava o professor Delgado de Carvalho, uma dissociação do ensino de geografia da realidade do aluno. Sobre isso Cavalcanti afirma:

... Parece que esse conceito (paisagem) fica associado a algo distante de seus lugares, de suas vidas, de suas realidades, pertencendo mais a um mundo de sonho, místico, sagrado. Esse paradoxo encaixa-se bem nas características convencionais do ensino: é tão formal e tão estático que a paisagem é “transmitida” como conteúdo de ensino, não como algo vivido e construído pelo homem, mas como um conceito não importando a sua correspondência com o real... Mas caberia ao ensino trazer a paisagem para o universo do aluno, para o lugar vivido por ele, o que quer dizer trazer a paisagem conceitualmente como instrumento que o ajude a compreender o mundo em que vive. (CAVALCANTI, 2013. p. 101)

Mas segundo a autora, o conteúdo estético que o conceito de paisagem carrega dentro das representações sociais pode ser também uma forma de primeira aproximação do tema, visto que a construção da paisagem possui caráter objetivo, mas também subjetivo. Estudar a paisagem revela, além das relações de produção da sociedade, “o imaginário social, as crenças, os valores, os sentimentos das pessoas que os constroem” (CAVALCANTI, 2013, p. 100).

Com isso podemos destacar pelo menos três razões pelas quais o estudo do conceito paisagem – para além de uma abordagem meramente conceitual e abstrata - dentro do ensino básico pode ser benéfico. Em primeiro podemos destacar o seu caráter unitário que possibilita a compreensão da interação entre diversos componentes naturais e humanos e sua interdependência. Também nos chama atenção a ponte entre o conteúdo escolar – muitas vezes presente dentro dos livros didáticos, mas com pouca correspondência com as vivências dos alunos. E por fim o caráter estético da paisagem pode servir como uma aproximação entre a ciência e arte e, principalmente, um caminho para discussão das próprias visões de mundo reproduzidas socialmente.

1.4. As propostas de reforma educacionais do Banco Mundial

Para podermos fazer uma análise dos Parâmetros Curriculares Nacionais e da proposta curricular do Estado de São Paulo, é preciso entender o contexto político em que eles foram feitos e quais interesses eles representam. Para tanto, é necessário ter em mente as políticas neoliberais que ganharam força no Brasil na década de 1990, e que deixaram marcas profundas na educação.

Na década de 90, o Banco Mundial publica as “Prioridades e Estratégias para a Educação (1995). Trata-se de um documento de análise da educação nos países da periferia do capitalismo mundial onde, além de um diagnóstico de como estava estruturada a educação nesses países, havia uma proposta de reformas para que houvesse, segundo a instituição, melhoras no acesso e na qualidade do ensino. Antes de tudo, não se trata de um documento com uma preocupação pedagógica, mas de análise econômica cuja principal preocupação é a de tornar a educação eficiente, ou seja: aumentar os resultados e reduzir os custos.

A forma de financiamento do ensino é um dos temas centrais da reforma proposta pelo Banco Mundial. A forma como o ensino público se tornou oneroso às contas públicas, segundo o documento, justifica uma revisão nos investimentos em educação pelos países periféricos:

As ineficiências e inequidades que acabam de ser descritas, junto com o aumento na matrícula em escolas públicas em todos os níveis contribuíram para o aumento da proporção do PNB destinado ao gasto público em educação. O resultado tem sido uma intensificação das pressões sobre os fundos públicos ao mesmo tempo em que muitos países, especialmente na Europa oriental e na África, estão sofrendo com dificuldades fiscais gerais. (...) À medida que aumenta a matrícula, os recursos por estudante diminuem e diminuem também a

qualidade do ensino, a menos que aumente a eficiência do gasto público (Banco Mundial, 1995, p. 5 traduzido).

A proposta da entidade financeira é de uma reforma profunda que abarca não só o modo como as escolas públicas são financiadas, mas também a sua organização, seus objetivos e a forma de avaliação do sistema educacional. Tudo isto somada a uma profunda revisão nos gastos públicos com educação, como o trecho abaixo destaca:

Os governos podem ajudar a melhorar a qualidade da educação, sobretudo mediante o estabelecimento de **normas**, o apoio aos **insumos** que tem demonstrado melhoras nos resultados, adoção de **estratégias flexíveis** para a aquisição e uso dos insumos e mediante a **vigilância do rendimento**. No entanto, essas medidas não costumam ser adotadas devido ao **peso dos gastos em educação** e das práticas de administração existentes. (BANCO MUNDIAL, 1996 p.7 traduzido; grifo nosso).

No que tange aos currículos, preocupação deste trabalho, o documento é enfático ao afirmar que é necessário que os governos estabeleçam “normas de rendimento claras para as disciplinas principais” (BANCO MUNDIAL, 1996 p.7 traduzido) e ainda afirma que um dos insumos necessários para aplicação da reforma educacional é o estabelecimento de currículos que “estejam estreitamente vinculados às normas de rendimento e medidas dos resultados” (BANCO MUNDIAL, 1996 p.7 traduzido). Para tanto, avaliações externas em nível nacional e internacional seriam uma ferramenta de medição da efetividade do ensino proporcionados na rede pública, inclusive para direcionar os investimentos e incentivos, como ressalta o trecho abaixo:

(...) A atenção aos resultados inclui também o estabelecimento de normas sobre o rendimento, em particular para as escolas primárias e secundárias e o desenvolvimento de um sistema de avaliação para vigiar o que aprendem os estudantes. As normas, os currículos e a vigilância são mais eficazes quando estão diretamente vinculados mediante incentivos apropriados (BANCO MUNDIAL, 1996 p. 11)

A forma de financiamento do ensino público é muito questionado no documento, sendo que a entidade financeira recomenda que os países em desenvolvimento concentrem seus investimentos prioritariamente – e se possível exclusivamente – no ensino primário, pois, segundo o documento, este conseguiria atingir de maneira mais efetiva as populações mais pobres. E propõe que o ensino secundário e, principalmente, o ensino superior sejam financiados pelos próprios estudantes através de mensalidades ou outras formas de arrecadação.

Fica claro que o principal objetivo das reformas pretendidas para a educação dos países periféricos – por trás do discurso que difunde uma educação que esteja mais adequada às dinâmicas econômicas mundiais – é a produção de mão de obra para as novas dinâmicas de um mercado de trabalho cada vez mais global e com forte cunho neoliberal.

No final dos anos 90, vemos parte dessas políticas serem colocadas em prática no Brasil, principalmente no tocante ao currículo, com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, onde vemos a adoção de metas e objetivos claros, a adoção da pedagogia das competências como paradigma no ensino em nível nacional e a realização de provas nacionais de avaliação. Como continuação desse processo, e de uma maneira mais profunda, no começo dos anos 2000 o Estado de São Paulo publica sua proposta curricular, com diretrizes mais fixas e métodos de vigilância mais rígidos para que os objetivos curriculares fossem atingidos.

No próximo capítulo vamos discutir especificamente como o conceito de paisagem é trabalhado nos Parâmetros Curriculares Nacionais, além de como que se propõe o ensino deste conceito para as crianças do Ensino Fundamental e Médio.

Capítulo 2

O CONCEITO DE PAISAGEM NOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS

2.1- O Currículo como produção social

Entre as discussões que permeiam o currículo, destaca-se a seguinte: “*O que ensinar?*” Dentro dos inúmeros conhecimentos que fazem parte do arcabouço de uma determinada disciplina, quais aqueles que serão selecionados para compor aquilo que chamamos de currículo escolar? Dessa forma, podemos afirmar, que a elaboração de um currículo é sempre uma atividade de seleção de conhecimentos que serão transmitidos em detrimento de outros (SILVA, 2010).

Mas além da pergunta “*o que ensinar?*”- nos aponta Tomaz Tadeu da Silva (2010) - outra de igual importância deve ser feita: “*o que as pessoas que passaram pelo nosso processo de ensino devem ser?*”, pois um currículo é sempre elaborado a partir de um projeto de mundo que se pretende construir, aprimorar ou manter. O currículo, então, visa a formação de certo sujeito social para um tipo de mundo pretendido. Para o autor, então, saber o tipo de sujeito e mundo que se pretende formar são perguntas que antecedem a pergunta central: “*O que ensinar?*”.

Partindo desse ponto de vista, seria ingênuo pensar que a elaboração do currículo escolar é mera atividade técnica, na qual especialistas das diversas áreas definem de maneira neutra e imparcial os conhecimentos mais relevantes para o desenvolvimento das pessoas. Ao contrário a discussão de currículo está profundamente atrelada à política da cultura que define o que é válido como conhecimento oficial e o que não é. (APPLE, 1997)

Apple (1997) afirma que o currículo faz parte de uma “tradição seletiva”. Alguém, com interesses específicos, seleciona o que deve ser conhecido. O autor diz que, por isso, o currículo de um local diz muito sobre as estruturas de poder, e principalmente, quem detém o poder ali, como se vê no trecho a seguir:

Assim, quer gostemos, quer não, o poder diferencial introduz-se no coração do currículo, do ensino e da avaliação. O que *conta* como conhecimento, as formas em que é organizado, quem está autorizado a ensiná-lo, o que conta como verdadeira demonstração de o ter aprendido e – igualmente significativo – quem está autorizado a fazer e responder a todas estas questões fazem parte integrante do modo

como o domínio e a subordinação são reproduzidos e alterados nessa sociedade, (APPLE, 1997, p. 132).

Podemos então afirmar que o currículo é, antes de tudo, um resultado dos conflitos sociais e políticos que permeiam a sociedade que vivemos. A definição dos conteúdos, a ordem em que eles serão trabalhados, as histórias que são contadas, e principalmente aquelas que não são contadas, resultam das próprias relações de poder de uma sociedade e traduzem o projeto social que se deseja construir ou manter. Como afirma Sacristán:

(O currículo) reflete o conflito de interesses dentro da sociedade e os valores que regem os processos educativos. Isto explica o interesse da sociologia moderna e dos estudos da educação por um tema que é campo de operações de diferentes forças sociais, grupos profissionais, filosofias e perspectivas pretensamente científicas etc. Daí também que este tema não admita o reducionismo de nenhuma das disciplinas que tradicionalmente agrupam conhecimento sobre fatos educativos. (SACRISTÁN, 1999. p. 17 *apud* PONTUSHCKA, PAGANELLI e CACETE, 2009, p. 61).

Assim sendo, podemos afirmar que o currículo atualmente vigente no Brasil reflete as características e valores de nossa própria sociedade e reproduz as contradições nela engendradas. Segundo Ariovaldo Umbelino de Oliveira (1994) nas sociedades capitalistas o ensino tem como função inculcar os valores que sirvam para consolidar e perpetuar a dominação burguesa em nossa sociedade. Para que se mude essa situação é necessário que haja novas práticas educacionais, “uma nova proposta que permita fazer uma reformulação dos conceitos científicos, não mais da ótica da dominação, mas naquela que propõe uma história viva do homem e de sua criação” (OLIVEIRA, 1988. p. 12)

Podemos ver então que dentro da sociedade competem diferentes discursos sobre o currículo, que apresentam ênfases e abordagens distintas sobre o que e como se devem organizar e apresentar os conhecimentos nas escolas e qual o projeto de sujeito social que se pretende formar após o processo de ensino-aprendizagem proposto. Para Tomaz Tadeu da Silva (2010), partindo de uma perspectiva pós-estruturalista, os distintos discursos sobre o currículo disputam a hegemonia sobre o currículo, numa relação de poder e conjugação de forças.

Silva (2010) vai destacar três vertentes da teoria do currículo que caracterizam momentos distintos da história da educação: a perspectiva tradicional, a crítica e a pós

crítica. Todas com suas características próprias e maneiras distintas de abordar o problema “o que ensinar? ”.

Na perspectiva tradicional, Tomaz Tadeu da Silva (2010) vai destacar dois pensadores: Bobbit (1876 - 1956) e Tyler (1914 - 1993), que tinham uma visão tecnicista do currículo. Segundo a mesma, a elaboração do currículo deveria seguir os mesmos padrões da administração científica, como em qualquer outra empresa capitalista. Nessa perspectiva, o especialista de currículos deve preocupar-se em estabelecer objetivos claros com o ensino e estabelecer o currículo que seja mais eficiente¹ para preparar os alunos para a vida profissional adulta. Nesta abordagem, afirma Silva, o trabalho do especialista de currículo é uma atividade técnica, burocrática com fins de se obter o currículo mais eficiente para atender as necessidades das atividades profissionais adultas.

Nos anos 60, em todo o mundo, explode uma série de movimentos e escolas de pensamento que contestam o *status quo* e os rumos que tomavam a sociedade capitalista. Dentro do pensamento educacional e da teoria do currículo não foi diferente; simultaneamente em diversos pontos do globo surgiram pensadores que trariam essa perspectiva crítica para a reflexão sobre a escola. Dentre esses pensadores vão se destacar o professor Paulo Freire (1921 - 1997) no Brasil, Louis Althusser (1918 - 1990), Pierre Bourdieu (1930 - 2002) e Jean-Claude Passeron (1930) na França, bem como o movimento reconceptualista nos Estados Unidos (SILVA, 2010).

Apesar de partirem de abordagens diferentes, esses pensadores traziam consigo uma característica em comum que era uma perspectiva crítica da sociedade e da escola de seu tempo. Todos eles vão fazer a crítica a como os currículos servem para a reprodução das injustiças enraizadas na sociedade sob o modo de produção capitalista. A perspectiva marxista, na abordagem crítica do currículo, é a que tem mais espaço,

¹ Frederick W. Taylor (1856 – 1915) foi o precursor da “administração científica” que, acompanhando o espírito positivista de sua época, afirmava que através da aplicação das leis científicas nos trabalhos fabris seria possível obter o “máximo de prosperidade para o patrão” e o “máximo de prosperidade para o empregado”. Esse “máximo de prosperidade” pode ser compreendido com a maximização dos lucros obtidos pela empresa através de um trabalho realizado com menor desperdício de material, em menor tempo e em maior quantidade. Essa é a eficiência para Taylor: um trabalho que produza o máximo possível no menor período de tempo. Para isso é necessário que o administrador traga a ciência para o chão da fábrica e ensine aos operários – muitas vezes retratados na teoria taylorista como pessoas com menor capacidade intelectual – os meios mais eficientes de realização do trabalho (TAYLOR, 1990). É esse sentido de eficiência que Bobbit e Tyler tentam trazer para o currículo escolar.

com obras muito importantes como “A ideologia e os aparelhos ideológicos de estado” (1970) de Louis Althusser. No entanto, Bourdieu e Passeron também serão importantes autores da perspectiva crítica, fugindo um pouco da análise marxista, vão dedicar-se a analisar e criticar a forma como a escola reproduz a cultura dominante tomando emprestado alguns conceitos da economia para cunhar conceitos como o de capital cultural. (SILVA, 2010).

Silva vai ainda destacar que a tradição crítica inicial chamou a atenção para as determinações de classe que ocorriam dentro do currículo. No entanto, com o passar do tempo e discussões outras hipóteses surgiam quanto as desigualdades que o currículo reproduzia. Além das diferenças entre burguesia e proletariado as desigualdades de gênero, raciais e culturais estariam expressas também nos currículos de ensino e seria necessário que estas fossem também abordadas. Essa perspectiva o autor vai chamar de teorias pós-críticas.

É questionável classificar essas teorias contemporâneas de “pós-críticas” como faz Tomaz Tadeu da Silva, pois todas essas teorias vão concentrar suas críticas na visão reprodutivista-estruturalista da escola, algumas vezes até compartilhando alguns pressupostos e posicionamentos da teoria crítica como no caso do multiculturalismo crítico. Lembrando também que em especial na teoria do currículo, ambas vertentes vão opor-se com afinco contra a visão tradicional de um currículo como um documento técnico, neutro e isento de contradições (SILVA, 2010).

Uma questão fortemente discutida nesse momento é a do multiculturalismo, que partindo do fato de que a cultura impressa nos currículos oficiais geralmente é aquela que privilegia o ponto de vista branco e europeu em detrimento das diversas outras culturas que povoam o mundo. Dentre os multiculturalistas temos um grupo que parte de uma perspectiva liberal e humanista que, por considerarem todas as culturas com igual importância, deveriam ter um espaço igual de convívio dentro do currículo escolar; no entanto outra escola multiculturalista de cunho mais crítico com forte influência marxista vai destacar que as desigualdades entre as culturas vão se dar devido às próprias relações de poder que estruturam a sociedade capitalista e que uma das funções do ensino multiculturalista é contestar essas estruturas para que se promova uma verdadeira equidade (SILVA, 2010).

Outra discussão que vai surgir nesse momento destacada por Silva é a questão de gênero, levantada pela pedagogia feminista que vai questionar a profunda desigualdade entre homens e mulheres na apropriação dos recursos materiais e simbólicos, incluindo aí as ciências e os currículos escolares. Mas além de acesso a produção científica por parte das mulheres, a teoria feminista vai questionar a própria ciência construída durante séculos pelos homens e que refletia a própria posição do homem, como ser dominante na sociedade no momento em que este se propõe a explicar a natureza numa perspectiva também de dominação.

Nesse sentido a crítica feminista se destaca das outras por questionar a suposta neutralidade da epistemologia – como se essa fosse produto única e exclusivamente do acúmulo de conhecimentos da humanidade. A fala científica também é marcada pelas experiências pessoais e vivências de quem fala. E carrega também a desigualdade de gênero (SILVA, 2010).

Até aqui foi possível ver que o currículo é uma produção social, definida por conflitos de interesses de classe, de disputas de poder, de discursos e reflete, de certo modo, as próprias condições de nossa própria sociedade, suas contradições e suas transformações históricas. Por isso, pensar no desenvolvimento dos currículos escolares dentro do Brasil é ter em conta nossa própria história e contradições. Discutir currículo é também discutir política e as estruturas de poder que regem nossa sociedade.

2.2. Propostas curriculares para o ensino de geografia no Brasil: breve histórico

Até o século XIX não havia no Brasil um ensino sistemático de geografia dentro dos currículos das escolas. Os responsáveis pelo ensino na época eram os jesuítas que, segundo o professor Genylton Odilon Rêgo da Rocha (2000), monopolizaram o ensino no território brasileiro por quase duzentos anos. Apesar de não estar oficialmente nos currículos jesuítas, a geografia permeava as disciplinas ministradas, através da leitura de relatos históricos e geográficos dos autores clássicos. Como é possível ver nesse trecho de Leonel França que Rocha destaca:

Aos alunos de física explique na sala de aula durante $\frac{3}{4}$ de hora os elementos de Euclides; depois de dois meses, quando os alunos já estiverem um pouco familiares com estas explicações, acrescente alguma coisa de Geografia, da esfera ou de outros assuntos que eles gostem de ouvir, e isto simultaneamente com Euclides, no mesmo dia ou em dias alternados (FRANÇA, 1952 *apud* ROCHA, 2000, p. 130).

O conhecimento geográfico transmitido até o século XIX, segundo Rocha (2000), era a geografia matemática. Fazendo conexões do conhecimento geográfico com a astronomia, cosmografia, astronomia e como destacado no trecho acima com a geometria euclidiana. O autor ainda destaca que nessa época fazia-se uma distinção entre aquilo que Yves Lacoste (1976) chamou de “Geografia dos professores” aquela que se apresenta em sala de aula e a “Geografia dos estados maiores” que, segundo Lacoste, é a Geografia produzida pelos administradores de territórios e inacessível ao restante da população (LACOSTE, 1976). Até o século XIX, eram os jesuítas os principais produtores de ambas Geografias, pois eram os responsáveis pela educação daqueles que tinham acesso à escola e um dos principais produtores dos conhecimentos geográficos no território do Brasil colonial.

Foi com a criação do Colégio Imperial Pedro II, na antiga Corte que o ensino de Geografia foi formalmente adotado no país por conta da influência do modelo curricular francês. Além da Geografia, com esse novo currículo, passaram a ser ensinadas também as Ciências Físicas e Naturais, a História, e as Línguas Modernas. A Geografia ensinada durante o período imperial, em nada diferia da geografia apresentada em sala de aula pelos jesuítas, com “nítida orientação clássica, ou seja, a geografia descritiva, mnemônica, enciclopédica, distante da realidade do aluno” (ROCHA, 2000, p. 131).

Rocha ainda afirma que um dos principais problemas do ensino de geografia na época era que os professores não eram geógrafos, mas alguns poucos entusiastas do conhecimento geográfico e uma grande maioria de pessoas oriundas das mais diversas formações que, por algum motivo, não tiveram êxito em suas profissões de origem, como destaca Petrone nesse trecho destacado por Rocha:

Realmente Geografia era ‘feudo’ do bacharel em Direito ou do cidadão que gostava de ‘pedras’ e que pensava em formar museus de curiosidades da Terra, inclusive porque gostava de observar os astros [...] Assim, na primeira série do ginásio estudava-se cosmografia: o que é planeta, o sistema solar etc. [...] O Conjunto do corpo docente desse período não era bem formado, mas havia excelentes professores auto-didatas. Apenas eles constituíam exceções. Mas as coisas não devem funcionar à base de exceções, mas sim de regras (PETRONE, 1993 *apud* ROCHA, 2000, p. 132).

A primeira tentativa concreta de modernização do ensino de Geografia ocorreu no final do século XIX, protagonizada por Ruy Barbosa, deputado pela Bahia na Assembleia Geral do Império Brasileiro. A ele foi incumbida a tarefa de ser relator da

Comissão de Instrução da Câmara num projeto de reforma educacional no Brasil. Em seu relatório, fez severas críticas ao ensino de Geografia vigente. Ao compará-lo com o ensino de Geografia em outras partes do mundo demonstra como a visão clássica de geografia, praticada nas escolas brasileiras eram exercícios maçantes de memória e pouco acompanhavam o desenvolvimento da moderna Geografia produzida na Europa. Além da Geografia moderna, interessava ao deputado modernizar a didática empregada nas salas de aula, buscando também novidades nos países europeus (ROCHA, 2009).

Apesar de todo o esforço político e intelectual empregado por Ruy Barbosa, por falta de vontade política, seu projeto não foi posto em prática (ROCHA, 2009). Uma tentativa de modernização do ensino de Geografia mais bem sucedida foi empreendida por Delgado de Carvalho, geógrafo francês que em 1906 veio ao Brasil escrever sua tese de doutoramento. A partir da década de 1920 dedica-se a repensar a educação geográfica no país, sendo um dos primeiros a trazer a Geografia Moderna produzida na Europa – mais especificamente aquela desenvolvida por Vidal de LaBlache – e passa a publicar manuais de ensino de Geografia como o *Metodologia do Ensino Geographico* (1925) e ajuda a fundar a *Revista de Geographia Didactica* com o fim de atualizar o corpo docente das escolas brasileiras sobre os avanços da ciência geográfica (COSTA, 2009).

Outro momento de grande relevância para o ensino de Geografia no Brasil foi a promulgação do decreto 19.851 de abril de 1931 que introduziu o sistema universitário no ensino superior brasileiro. Com ele, foram criadas Faculdades de Educação, Ciências e Letras, que abrigariam os cursos de Geografia. Os primeiros cursos instituídos foram o da Universidade de São Paulo (1934) e a Universidade do Distrito Federal (1938), atual UFRJ. A partir de 1936 adentraram no sistema educacional os primeiros professores de geografia com formação acadêmica que injetaram no ensino básico uma perspectiva mais científica da ciência geográfica e posições pedagógicas mais modernas (ROCHA, 2000).

Com o golpe militar em 1964 iniciou-se um plano de reforma da educação brasileira que culminou na instituição das licenciaturas curtas – cursos de licenciatura de três anos em Letras, Ciências e Estudos Sociais - que tinham a intenção de formar professores polivalentes em um curto espaço de tempo e na instituição dos Estudos Sociais como disciplina substituta de História e Geografia em 1971. (ROCHA, 2000)

Os estudos Sociais apresentavam-se de maneira difusa para os profissionais de Geografia, ora como um equivalente da geografia humana, ora como conteúdos referentes à História, outras vezes como um substituto de outras ciências humanas, que por fim não geravam um conhecimento satisfatório para nenhuma das áreas do conhecimento que pretendia compreender (PONTUSCHKA, PAGANELLI e CACETE, 2009, p. 60).

Até a década de 1980 os responsáveis pela elaboração dos currículos adotados nas escolas eram os estados e municípios, nesta época os documentos curriculares tinham nomes variados: diretrizes, propostas, guias, programas de ensino etc. Eram esses documentos que balizavam os conteúdos dos livros didáticos que chegavam até as mãos dos alunos (PONTUSCHKA, PAGANELLI, e CACETE, 2009).

Foi também na década de 1980 que a Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP) elaborou uma proposta curricular para todo o estado de São Paulo, que, indo no bojo de discussões sobre o processo de redemocratização do país, elaborou muito mais do que uma reelaboração dos conteúdos apresentados em sala de aula, mas, através de uma ampla discussão e participação política de professores e pesquisadores, repensou o projeto de escola que se queria construir (DURAN, 2012). No âmbito dos currículos de geografia a proposta da CENP contou com ampla participação de professores do Departamento de Geografia da USP, que, acompanhando recentes discussões do movimento de geografia crítica, trouxeram a perspectiva dialética para dentro da geografia escolar. O Professor Ariovaldo Umbelino chega a afirmar que:

O método dialético é inquietante e agitador, pondo em xeque como será esta realidade no futuro e refletindo sobre qual será o futuro que queremos. Através desse método não se transmite o conceito ao aluno, mas, a partir da realidade concreta de sua vida, o conceito vai sendo construído. (UMBELINO *apud* PONTUSCHKA, PAGANELLI e CACETE, 2009, p. 70).

Dentro do contexto de propostas curriculares no país, a proposta elaborada pela CENP tornou-se referência para outras propostas curriculares desenvolvidas em outros estados. Visto que a principal discussão educacional no país era a redemocratização do sistema de ensino no Brasil, se pretendia instituir uma educação de qualidade, gratuita e pública. O estado, segundo os profissionais da educação, deveria ser sujeito e objeto de transformações. (DURAN, 2012)

Esse contexto na educação muda bastante na década de 1990, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB/1996). Também nesta década se iniciou a discussão e crítica dos currículos estaduais por uma equipe de professores contratados pela Fundação Carlos Chagas com o fim de se estabelecer uma nova proposta: Os Parâmetros Curriculares Nacionais que seriam elaborados por uma equipe de professores universitários, retirando, assim, a participação dos estados na produção da proposta. Esse novo currículo, além de retirar os estados e principalmente os professores da rede pública da discussão curricular também veio atender ao projeto neoliberal de ensino que começou a ser posto em prática nessa época. (PONTUSCHKA, PAGANELLI e CACETE, 2009)

As autoras ainda afirmam que a elaboração dos PCNs marcou uma posição centralizadora do MEC na elaboração dos currículos com a justificativa apresentada pelo órgão central de que um documento único de referência para todo o Brasil asseguraria que um ensino de qualidade chegaria até mesmo nos lugares remotos do país, permitindo que todos tivessem acesso ao conhecimento socialmente produzido e os saberes minimamente necessários para o exercício da cidadania.

As professoras Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009), vão lembrar que muitos geógrafos acusam os PCNs de certo ecletismo e pouca definição metodológica, pois em diversos momentos do documento são postas asserções de diferentes correntes metodológicas, enquanto outros vão destacar uma predileção de uma visão sociocultural deixando menor espaço aos aspectos socioeconômicos. De fato, principalmente no documento correspondente ao ensino fundamental, é possível notar forte influência de uma leitura fenomenológica da Geografia ao mesmo tempo em que há influência marcada dos conceitos de origens materialista-dialética, como se vê no trecho abaixo:

Porém, restringir para o aluno a explicação de que o seu cotidiano, no convívio social, está circunscrito somente pelas determinações econômicas compreendidas pelo modo de produção seria simplificar essa explicação. Será que a categoria modo de produção é capaz de dar conta dessa explicação das experiências vividas com seu espaço e com as representações simbólicas que são construídas pelo imaginário social? As pessoas têm a liberdade de dar significados diferentes para as coisas, e no seu cotidiano elas convivem com esses significados. Uma paisagem, seja de uma rua, de um bairro, ou de uma cidade, além de representar uma dimensão concreta e material do mundo, está impregnada de significados que nascem da percepção que se tem dela (BRASIL, 1998, p. 23).

Atualmente tem sido elaborada uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que tem por objetivo centralizar num único documento os conteúdos curriculares de todo o território nacional. No entanto, ao contrário de seu predecessor a BNCC tem por característica a abertura da discussão curricular para todos os cidadãos, professores e alunos do Brasil, promovendo um espaço aberto de discussão. Este ainda é um documento em elaboração, mas será interessante, em pesquisas futuras, analisar os conflitos e disputas – tanto ideológicas, quanto de classe – contidos na elaboração desse novo documento curricular.

2.3. Os Parâmetros Curriculares Nacionais e o conceito de paisagem

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, no que se refere a Geografia, se dividem em dois documentos distintos, um que se dedica ao ensino fundamental (terceiro e quarto ciclos) e outro que se dedica ao Ensino Médio (PCNEM) que é acompanhado de um complemento o PCN+. Ambos os documentos vão iniciar seus conteúdos com um breve histórico da Geografia como ciência moderna e pontuando o período do pós-guerra como um marco histórico para um período de reflexão crítica e mudanças conceituais na Geografia. Após essa reflexão histórica são pontuadas algumas definições conceituais, incluindo aqui a de paisagem, alvo de nossa investigação.

2.3.1. A Definição de Paisagem pelos PCNs

No documento curricular em questão, o conceito de paisagem tem uma posição privilegiada, considerada como um dos conceitos centrais para o pensamento geográfico. A saber: lugar, paisagem, território e espaço (escala e globalização, técnicas e redes para o EM). Durante todo o documento se vê a recomendação de um trabalho sólido sobre o conceito de paisagem com os alunos, tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio.

Pode-se dizer que a assimilação dos conceitos geográficos por parte dos alunos de forma que estes se apresentem como ferramenta de análise da realidade é um dos principais objetivos traçados pelo documento para a disciplina, como expressa o próprio PCNEM dizendo que: “Essa é uma questão importantíssima para que se possa entender que, *mais que os conteúdos, são os conceitos e seu alcance os definidores do caráter da Geografia a ser encaminhado no Ensino Médio*” (grifo nosso) (BRASIL, 1998 p. 52).

A Primeira característica que vai pautar a definição de paisagem nos Parâmetros Curriculares Nacionais é a sua dimensão concreta, principalmente, as que estão associadas ao sentido da visão. Nos PCNEM, inclusive, a concepção norteadora que define o conceito de paisagem é: “Unidade visível do arranjo espacial, alcançado por nossa visão” (BRASIL, 1998, p. 56).

Ao propor o trabalho com o Ensino Fundamental, o documento explora esse caráter visível da paisagem com o fim de mostrar, como os conceitos geográficos estão associados entre si e como esse caráter visível do conceito de paisagem perpassa todos os outros conceitos, como é possível notar no trecho a seguir:

Assim pode-se compreender porque o espaço, a paisagem, o território e o lugar estão associados à força da imagem, tão explorada pela mídia, pela imagem, muitas vezes a mídia utiliza-se da paisagem para inculcar um modelo de mundo. Sendo a geografia uma ciência que procura explicar e compreender o mundo por meio de uma leitura crítica a partir da paisagem, ela poderá oferecer grande contribuição para decodificar as imagens manipuladoras que a mídia constrói na consciência das pessoas, seja em relação aos valores socioculturais ou a padrões de comportamentos políticos nacionais. (BRASIL, 1998, p. 29)

Neste ponto podemos ver que a opinião de Monbeig que via a paisagem como uma porta de entrada para o raciocínio tipicamente geográfico reverbera no currículo nacional afirmando que “a partir dela (paisagem), podemos perceber a maior ou menor complexidade da vida social. Quando a compreendemos desta forma, já estamos trabalhando com a essência do fenômeno geográfico” (BRASIL, 1998, p. 32).

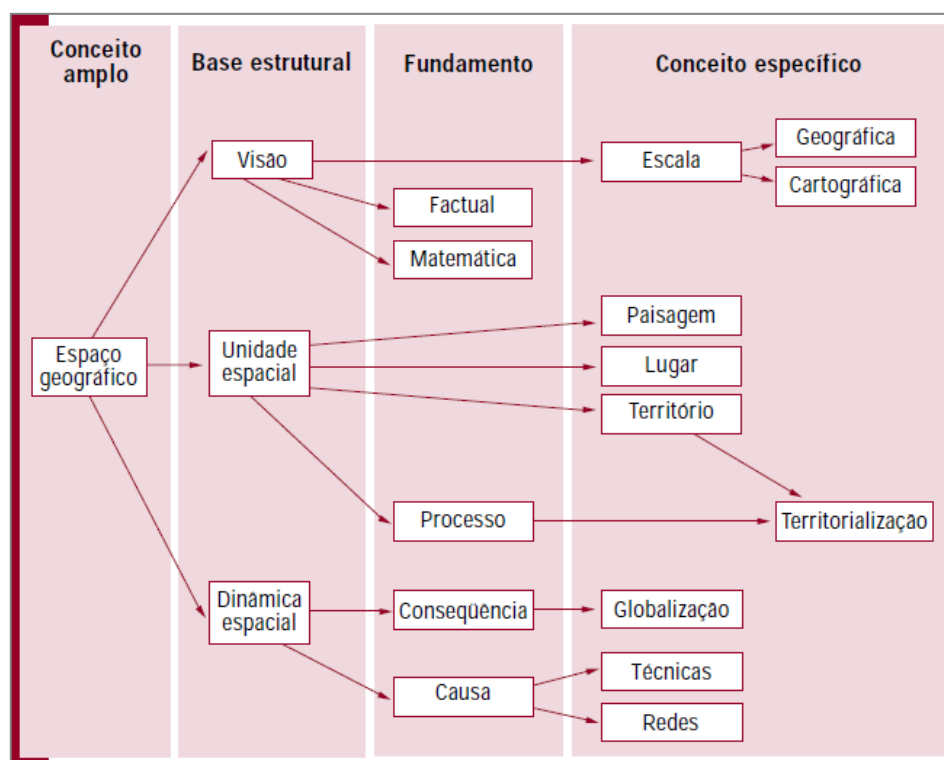
Outra característica da paisagem que o currículo do Ensino Fundamental destaca é o seu caráter subjetivo, e como aspectos do lugar e da paisagem – conceitos que correspondem a fenômenos em escalas maiores e mais próximos da vivência diária dos homens – carregam uma série de significados subjetivos que variam de pessoa pra pessoa e influenciam a leitura da paisagem, como o trecho a seguir afirma:

Uma paisagem, seja de uma rua, de um bairro, ou de uma cidade, além de representar uma dimensão concreta e material do mundo, está impregnada de significados que nascem da percepção que se tem dela. No seu cotidiano os alunos convivem de forma imediata com essas representações e significados que são construídos no imaginário social. Quando um aluno muda de rua, de escola, de bairro ou de cidade, ele não sente apenas diferenças nas condições materiais, mas também as mudanças de símbolos, códigos e significados com os lugares. Em cada imagem ou representação simbólica os vínculos com a localização e com as outras pessoas estão a todo o momento,

consciente ou inconscientemente, orientando as ações humanas”
(BRASIL, 1998, p. 23)

O Currículo correspondente ao Ensino Médio leva em conta a importância dessa relação subjetiva e afetiva que o sujeito pode ter com a paisagem. No entanto, nota-se uma ênfase maior numa leitura materialista-dialética da paisagem, principalmente aquela proposta por Milton Santos, na qual o objeto central da análise geográfica é o espaço geográfico, um conceito mais amplo. Da análise do espaço derivam os outros conceitos estruturadores do currículo, como é possível notar na figura abaixo retirada dos PCN+

FIGURA 2. ESQUEMA CONCEITUAL DE GEOGRAFIA NOS PCN+ PARA O ENSINO MÉDIO



Fonte: (BRASIL, 1996, p. 59)

Ainda ligada à leitura representada pelo professor Milton Santos, podemos notar a característica da paisagem como acúmulo de diferentes momentos históricos, um registro das ocupações humanas de geração a geração, como ressalta o próprio documento para o Ensino Fundamental:

Por exemplo, quando se fala da paisagem de uma cidade, dela fazem parte seu relevo, a orientação dos rios e córregos da região, sobre os quais se implantaram suas vias expressas, o conjunto de construções humanas, a distribuição de sua população, o registro das tensões,

sucessos e fracassos da história dos indivíduos e grupos que nela se encontram. É nela que estão expressas as marcas da história de uma sociedade, fazendo assim da paisagem um acúmulo de tempos desiguais (BRASIL, 1998, p.28).

No trecho citado acima é possível notar uma tentativa de ressaltar a interação dos aspectos físicos e humanos que se revela na paisagem. Durante todo o PCN para o Ensino Fundamental é possível notar uma presença da relação homem e natureza e a interação humana com o meio físico. No entanto, no documento do Ensino Médio vemos uma ênfase maior no aspecto socioeconômico e sociocultural na paisagem, como vemos no aprofundamento conceitual proposto pelo PCNEM:

(A Paisagem) Contém elementos impostos pelo homem por meio de seu trabalho, de sua cultura e de sua emoção. Nela se desenvolve a vida social e, dessa forma, ela pode ser identificada informalmente apenas, mediante a percepção, mas também pode ser identificada e analisada de maneira formal, de modo seletivo e organizado; e é neste último sentido que a paisagem se compõe como um elemento conceitual de interesse da Geografia (BRASIL, 1996, p. 56).

Em termos conceituais, é possível notar uma clara diferença metodológica nas definições de paisagem entre os currículos propostos para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio. Onde no primeiro há uma predominância dos aspectos socioculturais e subjetivos na definição conceitual de paisagem, enquanto no conteúdo do Ensino Médio há uma tentativa de aprofundamento dos conceitos com ênfase numa leitura materialista-dialética e uma forte ênfase ao caráter social, mas sem negar a possibilidade de uma leitura mais subjetiva do conceito de paisagem.

2.3.2 O trabalho com o conceito de paisagem

Como representam momentos distintos da aprendizagem da criança e adolescente, as propostas curriculares para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio são diferentes e se complementam. Quanto ao trabalho proposto no Ensino Fundamental, se pretende uma “alfabetização” geográfica, um momento em que a criança é apresentada às ferramentas de análise produzidas pela ciência geográfica ao longo de seu desenvolvimento. Já no Ensino Médio “o aluno deve construir competências que permitam a análise do real, revelando as causas e efeitos, a intensidade, a heterogeneidade e o contexto espacial dos fenômenos que configuram cada sociedade” (BRASIL, 1998, p. 30).

Vigostky, (2000) debruçando-se sobre o problema do desenvolvimento de conceitos científicos pelas crianças, vai nos chamar a atenção para o fato de que é impossível a assimilação de conceitos científicos pelo ensino direto, pois para a assimilação de conceitos é necessário um complexo processo de pensamento que “pressupõe o desenvolvimento de muitas funções intelectuais: atenção deliberada, memória lógica, abstração, capacidade para comparar e diferenciar” (VIGOSTSKY, 2000 p. 104). Por isso, podemos afirmar que trabalhar os conceitos científicos além de exigir um trabalho específico, exige um momento específico no desenvolvimento intelectual da criança. O que justifica a diferença de abordagens dos conceitos geográficos no Ensino Fundamental e no Médio.

No entanto, para Vigotsky, o trabalho de conceitos científicos não pode estar reservado somente a um momento ideal onde as capacidades intelectuais da criança estejam desenvolvidas² o suficiente para o ensino de conceitos científicos. Ao contrário, estes tem uma participação importante dentro do desenvolvimento do intelecto da criança, como o trecho a seguir destaca:

Nos conceitos científicos que a criança adquire na escola, a relação comum objeto é mediada, desde o início, por algum outro conceito. Assim, a própria noção de conceito científico implica uma certa posição em relação a outros conceitos, isto é, um lugar dentro de um sistema de conceitos. É nossa tese que os rudimentos de sistematização primeiro entram na mente da criança, por meio do seu contato com os conceitos científicos, e depois são transferidos para os conceitos cotidianos, mudando sua estrutura psicológica de cima para baixo. (VIGOSTKY, 2000 p. 116)

Nesse sentido, a forma como os conceitos centrais da Geografia aparecem nos PCNs nas duas fases do ensino básico são bastante distintas. No Ensino Fundamental, o que vai nortear a seleção dos conteúdos propostos são diferentes temas e assuntos

² Segundo Vigotsky, a relação entre o desenvolvimento do intelecto infantil e o aprendizado é um problema antigo e muito trabalhado dentro da psicologia fundando uma série de escolas e explicações para esse binômio, desde aqueles que buscam uma total independência entre os dois processos até aqueles que vão buscar submeter um ao outro. Baseado em seus estudos e experimentos o autor vai encontrar uma relação de influência mútua entre desenvolvimento e aprendizagem: para aprender certa operação matemática, por exemplo, a criança necessita de um certo desenvolvimento de suas funções intelectuais, no entanto o processo de aprendizado também vai ajudar e incentivar o aprimoramento de habilidades como atenção deliberada, generalizações, abstração etc. Na visão de Vigostky o aprendizado não deve seguir atrás do desenvolvimento mental da criança, mas ao contrário deve dirigi-lo, incentivá-lo forçando-o a execução de raciocínios mais complexos. (VIGOTSKY, 2000)

organizados em eixos temáticos. Durante o trabalho com os eixos temáticos espera-se que o professor trabalhe os conceitos com os alunos, como aponta o trecho a seguir:

No entanto, destaca-se que os conceitos expostos neste documento devem ser apropriados pelos professores para guiar os alunos na organização de um modo de olhar os fatos (objetos materiais e processos), relacionando-os de forma que componha uma visão da pluralidade do mundo e dos cotidianos. (BRASIL, 1998, p. 34)

Nesse momento do ensino a vivência do aluno é principal forma de aproximação do aluno com os conceitos geográficos. É necessário que, o professor apresente aos alunos “diferentes situações de vivência com os lugares” (BRASIL, 1998, p. 30) para que compreendam de maneira mais complexa como se dá a relação sociedade/natureza e como essa relação vai se manifestar na paisagem e no espaço geográfico. No entanto, mais importante ainda é que a vivência do aluno seja posta em análise, pois como afirmam os PCNs:

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

Outra preocupação do currículo nacional é que os alunos não fiquem restritos à sua paisagem imediata – até porque isso seria impossível, pois os alunos, através dos meios de comunicação atuais, têm acesso a diferentes paisagens do globo quase que instantaneamente. Nesse sentido, é possível trabalhar a relação entre local e o global possibilitando assim o aluno perceber a relação entre a paisagem que ele observa diariamente e o mundo como destaca o trecho a seguir:

Por sua vez, o estudo da paisagem local/global não deve se restringir à mera constatação e descrição dos fenômenos que a constituem. Será de grande valia pedagógica explicar e compreender os processos de interações entre a sociedade e a natureza, situando-as em diferentes escalas espaciais e temporais, comparando-as, conferindo-lhes significados. Explorando o imaginário dos alunos, pode-se construir com eles as mediações que permitam a possibilidade de, com os pés solidamente ligados aos seus lugares, aos poucos descobrirem o mundo e a redimensionarem a experiência com o seu próprio lugar, ou seja, redescobrirem seus próprios lugares e o mundo (BRASIL, 1998, p. 32)

O trabalho com o conceito de paisagem possibilita o uso de outras linguagens e meios, como a literatura, as artes plásticas, a música etc. O uso desses meios é uma forma de abordar os conteúdos da geografia de uma maneira interdisciplinar. A interdisciplinaridade é um dos valores mais estimulados no documento dos PCNs como

um todo – dialogando com outras áreas do conhecimento e possibilitando a intervenção de conhecimentos oriundos de outras ciências.

Outros meios possíveis de abordar a paisagem proposta pelos PCNs é a utilização de fotografias, imagens de satélite e mapas com o fim de aproximar os alunos das representações da paisagem e ensiná-los a analisar esses dados e imagens, também incentivando as crianças a produzirem suas próprias representações infundindo-lhes uma dupla perspectiva: a de produtores de representações e codificações da paisagem e também de leitores dessas.

Nesse sentido outra ferramenta imprescindível para o estudo do conceito de paisagem e da Geografia como um todo é o estudo do meio, que possibilita ao aluno entrar em contato direto com a paisagem, treinar seu olhar de maneira que analise a realidade de forma mais sistemática e permita que a vivência seja uma importante aliada no ensino, como é possível ver no trecho a seguir:

Os estudos de paisagens urbanas e rurais, com toda a sua problemática, pode em grande parte ser desvendados pela observação direta dessas paisagens. Uma excursão a um sítio ou a alguma fazenda garantirá um contato direto com o solo, a vegetação e as formas de organização da produção. Muitas vezes cansamos nossos alunos com longos discursos sobre o valor e o significado do centro histórico de uma cidade, quando uma simples visita, ensinando-os a observar suas referências básicas, identificando, revisitando a história, compreendendo a convivência do antigo e do novo, permitirá sua compreensão mais rápida. (BRASIL, 1998, p. 34).

Já na proposta curricular para o Ensino Médio os conceitos geográficos assumem o protagonismo como os estruturadores da proposta curricular, ao invés de permearem todo o conteúdo trabalhado como no Ensino Fundamental. Os temas trabalhados são diretamente associados aos conceitos desenvolvidos durante o ciclo que são: espaço geográfico, paisagem, lugar, território/territorialidade, escala e globalização, técnicas e redes. É a partir dos conceitos geográficos que os conteúdos se integram e se organizam.

Essa abordagem curricular que diferencia a abordagem dos conceitos científicos dialoga de certa forma com a perspectiva de Vigotsky, que vai ver nos conceitos científicos uma ferramenta no desenvolvimento intelectual da criança e inclusive permitir o desenvolvimento de redes de conceito aos quais ela submete inclusive os conceitos cotidianos – aqueles que a criança desenvolve, espontaneamente na sua

interação com o mundo. Dessa forma a criança que no Ensino fundamental formava seus conceitos e os relacionava com as suas experiências pessoais – e seus conceitos espontâneos – agora no Ensino Médio podem aprofundar a sua compreensão conceitual e colocá-los em movimento, em análises mais complexas e que exigem maior capacidade de abstração e generalização conceitual.

Uma das principais características dos PCNs é ter por objetivo o desenvolvimento de competências³ nos alunos. Na área de geografia, as competências que devem ser desenvolvidas no ensino médio são: representação e comunicação, investigação e compreensão e, por fim, contextualização sociocultural. Essas competências são associadas aos conceitos estruturadores elencados acima e dão origem a eixos temáticos a serem trabalhados que são: a dinâmica do espaço geográfico, o mundo em transformação: as questões geoeconômicas e os problemas geopolíticos, o homem criador de paisagem/ modificador do espaço, o território brasileiro, um espaço globalizado.

Desses eixos temáticos o conceito de paisagem é proposto, primeiramente, dentro da discussão da dinâmica do espaço geográfico, onde o conceito de paisagem pode ser utilizado para compreender como é complexa a estruturação do espaço geográfico e como se dá a interação de seus elementos, buscando desenvolver nos alunos a competência de investigação e compreensão, como é possível ver no trecho a seguir

No caso das competências integrantes do grupo de investigação e compreensão, os elementos articuladores essenciais são as diversas unidades do espaço e sua dinâmica. Assim, por exemplo, os conceitos de paisagem, lugar, território e globalização (no sentido do entendimento de um espaço mundial homogeneizado) são conceitos que se constroem a partir da busca das reflexões e das análises do dinamismo do mecanismo estruturador desses espaços por ação das técnicas e, em consequência da densidade de relações entre os homens, que transcendem a própria disciplina, ampliadas em níveis de áreas e de múltiplas disciplinas.

³ O conceito de competências na educação foi desenvolvido e divulgado por Philippe Perrenoud (1944), Sua obra tem forte influência nas políticas educacionais atualmente vigentes no Brasil. Para Perrenoud As competências são mais do que um conhecimento enciclopédico, mas é a capacidade de mobilizar seus conhecimentos em prol da realização de alguma tarefa na vida real. Nesse sentido, o autor vai propor às escolas que repensem seus currículos e a forma como abordam suas disciplinas com o fim de que se desenvolva no aluno não só o conhecimento teórico, – que para o autor é muito importante – mas também competências que possibilitem a mobilização desses conhecimentos na realidade que a cerca.

O trecho destaca como o conceito de paisagem (e outros conceitos geográficos como lugar e território) são ferramentas que ajudam na compreensão do espaço geográfico. E que estes conceitos são manifestações (em distintas dimensões) do conceito mais amplo e complexo que é o Espaço Geográfico. Neste momento o que se propõe não é trabalhar um conceito fechado e bem definido, mas deixar claro ao aluno a relação entre os diferentes conceitos.

Outro momento em que se propõe o trabalho do conceito de paisagem é no eixo temático: o homem, criador de paisagens/ modificador do espaço. Nele é proposto o estudo da relação homem/natureza e entender como este interfere na paisagem de diferentes modos, fazendo com que o aluno desenvolva a competência de contextualização sociocultural e entender como diferentes meios e culturas apropriam-se do espaço de maneira distinta provocando marcas características na paisagem. Nesse eixo é proposta o trabalho da análise da paisagem urbana e rural com suas peculiaridades. No Anexo A estão as tabelas com os eixos temáticos e os conceitos estruturadores apontados, junto com as propostas de conteúdo a ser trabalhados.

No currículo do Ensino médio há menos propostas de como se trabalhar o conceito de paisagem, visto que, como o próprio documento indica espera-se que esses conceitos já venham trabalhados do Ensino Fundamental, sendo que nessa fase da educação dos alunos o que se propõe é colocar os conceitos geográficos em ação na análise da realidade, enquanto os ciclos anteriores se caracterizam por serem responsáveis pela introdução dos conceitos aos alunos.

No capítulo 3, vamos discutir um pouco a concepção e estruturação da Proposta Curricular do Estado de São Paulo, e analisar as suas propostas de ensino do conceito de paisagem. Além disso, analisaremos o Caderno do Professor, documento complementar da proposta do Estado de São Paulo que possui maiores definições teórico-metodológicas sobre os conceitos, e que também apresenta uma proposta de trabalho prático em sala de aula.

Capítulo 3

A PAISAGEM NA PROPOSTA CURRICULAR DO ESTADO DE SÃO PAULO

3.1.O Currículo do Estado de São Paulo e as políticas educacionais neoliberais

A proposta curricular do Estado de São Paulo, publicada em 2008 e transformada em currículo oficial em 2010 faz parte de uma série de mudanças implementadas na rede estadual. Em um esforço que visava fazer com que as “escolas funcionem de fato como uma rede” (SÃO PAULO, 2008 p.7) a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEE) lança um programa único para todas as escolas paulistas.

A primeira preocupação apresentada pelo documento curricular é a de adequar o ensino paulista às necessidades dos novos tempos e apresentar “uma educação à altura dos desafios contemporâneos” (SÃO PAULO, 2011, p.8). Enfatizando as novas tecnologias e as transformações que elas engendram na sociedade e na forma como esta se relaciona com o conhecimento, o documento afirma que é necessário que haja uma preocupação da escola em atender a esses novos desafios, como é possível notar no trecho a seguir:

Em um mundo no qual o conhecimento é usado de forma intensiva, o diferencial está na **qualidade** da educação recebida. A qualidade do convívio, assim como dos conhecimentos e das competências constituídas na vida escolar, será determinante para a participação do indivíduo em seu próprio grupo social e para que ele tome parte em processos de crítica e renovação (SÃO PAULO, 2011 p. 8)

O texto de apresentação do currículo traz um discurso muito sedutor de que sua principal preocupação é a promoção da qualidade do ensino. Apesar de não definir claramente do que se trata a qualidade de ensino proposta. Durante todo o documento é possível notar que há uma ênfase pragmática de desenvolver no aluno as habilidades necessárias ao mercado de trabalho, sendo que a “contextualização no mundo do trabalho” é um de seus valores centrais. Sobre essa priorização ao “mundo do trabalho” o documento afirma:

Em síntese, a prioridade do trabalho na educação básica assume dois sentidos complementares: como valor, que imprime importância ao trabalho e cultiva o respeito que lhe é devido na sociedade, e como tema que perpassa os conteúdos curriculares, atribuindo sentido aos conhecimentos específicos das disciplinas. (SÃO PAULO, 2011, p. 23)

Além do claro alinhamento com as propostas neoliberais de reforma do ensino proposta pelo Banco Mundial, a proposta curricular, segundo Maria Izaura Cação, “investe contra a autonomia das escolas ao centralizar as decisões curriculares” (CAÇÃO, 2010 p.385). Apesar de em sua apresentação o currículo do estado de São Paulo afirmar que foi elaborado após amplo trabalho de consulta a escolas e professores, a autora indica que essa consulta foi inexistente e que mais uma vez os professores foram “alijados dos processos de tomada de decisões que a eles diretamente afeta. Expropriados dos meios de produção de seu trabalho e de seu saber, tornaram-se executores reincidentes” (CAÇÃO, 2010, p. 385).

A proposta curricular é composta por um documento principal, que explicita as suas bases teórico-metodológicas e os conteúdos a serem tratados em cada área do conhecimento, bem como a especificação das competências concernentes a cada disciplina. A proposta curricular do estado de São Paulo define os conteúdos das disciplinas, bem como a forma como devem ser trabalhados nos bimestres durante os ciclos do Fundamental II e Ensino Médio. Além deste documento principal acompanham a proposta o Caderno do Gestor – documento dirigido aos diretores, coordenadores e outros profissionais ligados à gestão escolar - e os cadernos do professor, que possuem propostas de abordagem para cada tema. Cação vai afirmar que “à guisa de subsídio pedagógico ao seu trabalho, detalhava para cada disciplina os conteúdos tidos como necessários e a metodologia a ser utilizada. Posteriormente esses conhecimentos foram “cobrados em avaliação realizada pela SEE” (CAÇÃO, 2010 p. 385).

Uma grade de temas a serem abordados e avaliações externas marcaram uma postura de restrição do campo de atuação do professor, pois de um lado há uma grade de conteúdos bem definidos que devem ser trabalhados durante todos os anos do ensino básico e de outro há o estabelecimento de avaliações externas que, sob o argumento de avaliação da qualidade, impedem qualquer tipo de elaboração do professor em cima do conteúdo proposto pelo currículo.

Somado a isto vemos um crescente discurso que enfatiza a gestão do currículo e da sala de aula, como é possível notar no trecho abaixo:

Há inúmeros programas e materiais disponíveis sobre o tema da gestão, aos quais as equipes gestoras também poderão recorrer para apoiar seu trabalho. O ponto mais importante desse segundo conjunto

de documentos (Caderno do Gestor) é garantir que a *Proposta Pedagógica*, que organiza o trabalho nas condições singulares de cada escola, seja um recurso efetivo e dinâmico para assegurar aos alunos a aprendizagem dos conteúdos e a constituição das competências previstas no Currículo (...).

(...) Esses conteúdos, habilidades e competências são organizados por série/ano e acompanhados de orientações para a gestão da aprendizagem em sala de aula e para a avaliação e a recuperação (SÃO PAULO, 2011 p. 8).

Maria Izaura Cação vai identificar nessa postura – e inclusive a própria utilização do conceito de gestão – um alinhamento com o paradigma técnico-linear característica da postura tradicional do currículo, cujo maior expoente seria Tyler. Nesse sentido a autora identifica um processo de *retylerização* (CAÇÃO, 2010), termo que ela toma emprestado de Pacheco e Pereira que o conceituam da seguinte maneira:

Retorno a Tyler (*back to Tyler*), aceitando-se que o currículo é um plano, um dispositivo normativo definido pela administração, embora possa ser gerido pelos professores, desde que a gestão seja controlada pelo currículo nacional e pela avaliação estandardizada (PACHECO e PEREIRA, 2007 p. 327 *apud* CAÇÃO, 2010 p. 389).

Além de uma concepção técnico-linear do currículo, a proposta curricular paulista apresenta uma característica marcante em suas premissas que é a hipervalorização da informação e da comunicação (CAÇÃO, 2010) como é possível notar no trecho abaixo:

A Sociedade do século XXI é cada vez mais caracterizada pelo uso intensivo do conhecimento, seja para trabalhar, conviver ou exercer a cidadania, seja para cuidar do ambiente em que se vive. Todavia, essa sociedade, produto da revolução tecnológica que se acelerou na segunda metade do século XX e dos processos políticos que redesenharam as relações mundiais, já está gerando um novo tipo de desigualdade ou exclusão, ligado ao uso de tecnologias da comunicação que hoje medeiam o acesso ao conhecimento e aos bens culturais. Na sociedade de hoje, é indesejável a exclusão por falta de acesso tanto aos bens materiais quanto ao conhecimento e aos bens culturais (SÃO PAULO, 2011, p. 23)

No trecho acima notamos algumas das questões levantadas por Maria Izaura Cação, como, por exemplo, a própria concepção de conhecimento ser confundida com a informação disponível nas redes de computadores. O currículo do Estado de São Paulo afirma que o conhecimento está disponível nos meios de comunicação e pode ser consultado por todos aqueles que têm acesso às formas mais sofisticadas de comunicação como a internet e rede de celulares. Nesse raciocínio cabe à escola

disponibilizar os meios para que os alunos acessem o conhecimento de maneira eficiente.

Seguindo essa abordagem proposta pelo currículo do estado a escola é esvaziada de seu caráter de produtora de conhecimento. O que surge então é a necessidade de se formar no aluno as habilidades, ou melhor, competências mais adequadas às necessidades do mundo capitalista. Essa postura foi identificada por Newton (2001) como a pedagogia do “aprender a aprender”. Neste sentido Newton Duarte vai afirmar que:

Quando educadores e psicólogos apresentam o “aprender a aprender” como síntese de uma educação destinada a formar indivíduos criativos, é importante atentar que essa criatividade não deve ser confundida com busca de transformações radicais na realidade social, busca de superação radical da sociedade capitalista, mas sim criatividade em termos de capacidade de encontrar novas formas de ação que permitam melhor adaptação aos ditames da sociedade capitalista. (DUARTE, 2001 p. 38).

Logo na apresentação da proposta curricular produzida pelo governo do estado de São Paulo, notamos um forte movimento de alienação da atividade docente, retirando do professor a autonomia sobre o planejamento pedagógico e sobre as ações de ensino-aprendizagem em sala de aula, ambiente de construção de conhecimento. Neste sentido, ao invés de reflexão sobre a realidade a escola é incentivada a produzir funcionários adequados às novas transformações do capitalismo atual.

É sobre essa postura de controle sobre os conteúdos que Michael Apple vai tratar em sua análise crítica do currículo, pois o conhecimento oficial é sempre o conhecimento segundo aqueles que detêm o poder na sociedade (APPLE, 1997). Centralizar o currículo, o conteúdo e a avaliação do ensino nos órgãos oficiais é uma forma de exercício do poder sobre a população educanda.

Pensando sobre a discussão da proposta de um currículo americano único na década de 1990, Apple vai notar uma coalizão direitista entre neoconservadores e neoliberais que tinham um projeto comum para a educação que consistia em:

- (1) programas de “escolha” tais como planos de garantia de créditos fiscais para tornar as escolas como a economia de mercado livre minuciosamente idealizada; (2) o movimento a nível nacional e estatal para todo o país para “estabelecer padrões” e administrar as “competências” do professor e do aluno e os objetivos e conhecimentos curriculares básicos, cada vez mais através de uma

avaliação estatal e nacional; (3) os ataques cada vez mais eficazes ao currículo escolar pela sua “tendência” anti-família e anti-livre iniciativa, pelo seu humanismo secular, pela sua falta de patriotismo e pela sua suposta negligência do conhecimento e valores da “tradição ocidental” e do “conhecimento real” e (4) a crescente pressão para tornar as necessidades do comércio e da indústria nos objetivos principais da escola. (APPLE, 1997, p. 137).

Alguns aspectos da pauta neoconservadora americana, identificada por Apple na década de 1990 se manifestam no currículo oficial do estado de São Paulo – o que nos mostra como o movimento neoliberal e neoconservador não se limita a uma nação específica, mas um movimento global de ajuste dos currículos para que o ensino esteja cada vez mais adequado às necessidades da economia capitalista, como propõe as reformas do ensino propostas pelo Banco Mundial.

Na continuação desse capítulo daremos atenção aos conteúdos relacionados ao conceito de paisagem no currículo de geografia proposto pela rede estadual de São Paulo, tentando analisar as preferências teórico-metodológicas, e confrontá-las com as definições conceituais destacadas neste trabalho.

3.3 – O Conceito de Paisagem na Proposta Curricular do Estado de São Paulo

Na seção referente à disciplina de Geografia na proposta do Estado de São Paulo nota-se uma clara preocupação com as transformações que as novas tecnologias, principalmente no âmbito das comunicações, causaram na percepção que os alunos do ensino fundamental e médio têm da realidade. Para analisar essas transformações, o currículo deixa claro que uma de suas principais referências é a produção do professor Milton Santos, como destaca o trecho a seguir:

Dentre as obras acadêmicas que se tornaram referência nesse debate, destacam-se as do professor Milton Santos, que reconduziram os debates teóricos para terrenos mais férteis, estabelecendo parâmetros seguros com relação à definição de um corpo teórico-metodológico adequado aos novos tempos. Para esse autor, a “revolução” provocada pelo advento das tecnologias de comunicação e informação transformou o espaço do ser humano e, necessariamente, a nossa maneira de pensar o mundo em que vivemos. Essa nova dimensão de espaço influenciou os modos de agir e pensar da humanidade como um todo. (SÃO PAULO, 2011, p. 75).

Além dessa nova dinâmica imposta pelas novas tecnologias, o texto de apresentação da disciplina vai destacar a importância de desenvolver com os alunos

“linguagens e princípios que permitam ao aluno ler e compreender o espaço contemporâneo como uma totalidade articulada, e não apenas memorizar fatos e conceitos desarticulados” (SÃO PAULO, 2011, p. 77). Neste sentido vemos já uma concordância – pelo menos em nível teórico – com o que o professor Pierre Monbeig já apontava nos anos 1950 sobre a necessidade de uma geografia que ultrapassasse as atividades de treino de memória.

Ainda tratando dos pressupostos teórico-metodológicos explicitados na proposta, temos uma preocupação de não trabalhar numa falsa oposição entre sociedade e natureza, mas de frisar como ambas interagem e se modificam mutuamente. Neste sentido, a proposta vai se preocupar que o espaço geográfico não seja apresentado como um mero substrato onde as relações sociais se desenrolam, “mas a dimensão viva dessas dinâmicas” (SÃO PAULO, 2011 p. 79). Outra preocupação prescrita no texto é a de ressaltar que os processos espaciais se articulam de maneira global, mas expressam-se de maneira desigual. Dessa forma, os conceitos geográficos devem ser devidamente utilizados para desvelar “a dimensão espacial dos arranjos econômicos, das estratégias políticas e das identidades culturais” (SÃO PAULO, 2011 p. 80).

Semelhantemente aos PCNs, a proposta do estado de São Paulo apresenta conceitos estruturadores para o conteúdo de geografia. Apesar de não explicitá-lo, o primeiro e principal conceito é o de espaço geográfico, que, concordando com o professor Milton Santos, é tido como o conceito mais geral, de onde os outros conceitos derivam. O documento afirma que “o objetivo central do ensino de Geografia reside, portanto, no estudo do espaço geográfico” (SÃO PAULO, 2011 p. 77). Segundo o documento:

O ensino de Geografia na educação básica deve priorizar o estudo do **território**, da **paisagem** e do **lugar** em suas diferentes **escalas**, rompendo com uma visão estática, na qual a natureza segue o seu curso imutável e irreal enquanto a humanidade é vista como uma entidade a ser estudada à parte, como se não interagisse com o meio (SÃO PAULO, 2011 p. 77 grifo nosso).

Apesar de um discurso que apresenta uma preocupação conceitual, o documento da proposta curricular do estado de São Paulo apresenta poucos momentos de definição de conceitos, e quando o faz é de maneira muito resumida e com pouca profundidade. No caso do conceito de paisagem, preocupação de nosso trabalho, o documento afirma:

Distinto do senso comum, este conceito tem um caráter específico para a Geografia. A paisagem geográfica é a unidade visível do real e que incorpora todos os fatores resultantes da construção natural e social. A paisagem acumula tempos e deve ser considerada como “tudo aquilo que nós vemos, o que nossa visão alcança” (SANTOS, 1996), ou seja, corresponde à manifestação de uma realidade concreta, tornando-se elemento primordial no reconhecimento do espaço geográfico. Dessa forma, uma paisagem nunca pode ser destruída, pois está sempre se modificando. As paisagens devem ser consideradas como forma de um processo em contínua construção, pois representam a aparência dos elementos construídos socialmente e, assim, representam a essência da própria sociedade que as constrói. (SÃO PAULO, 2011 p.78)

Algumas considerações podem ser feitas sobre os posicionamentos teórico-metodológicos na abordagem do conceito de paisagem. Um primeiro ponto a se destacar é a menção à polissemia do termo e distinguir o que o senso comum afirma sobre a paisagem do conceito geográfico a ser tratado em sala de aula.

Quanto ao alinhamento teórico, como em outros momentos do documento, vemos uma forte influência do pensamento do professor Milton Santos na definição de paisagem, principalmente na característica visível da paisagem, afirmando que a mesma compreende aquilo que a “nossa visão alcança”, citando o professor Santos. Apesar de tê-lo como principal apoio teórico em sua definição de paisagem, o currículo não se aprofunda tanto na concepção de paisagem definida pelo geógrafo, deixando de abordar, por exemplo, o acúmulo de tempos desiguais:

A paisagem existe através de suas formas, criadas em momentos históricos diferentes, porém coexistindo no momento atual. No espaço, as formas de que se compõe a paisagem preenchem, no momento atual, uma função atual, como resposta às necessidades atuais da sociedade. Tais formas nasceram sob diferentes necessidades, emanaram de sociedades sucessivas, mas só as formas mais recentes correspondem a determinações da sociedade atual. (SANTOS, 2004, p.66)

Ou então, um outro aspecto presente na definição de paisagem de Santos que é o caráter material e inerte da paisagem:

Só por sua presença, os objetos técnicos não têm outro significado senão o paisagístico. Mas eles aí estão também em disponibilidade, à espera de um conteúdo social. Marx já dizia que “a economia política não é a tecnologia” (Grundrisse, Caderno M.). Se o homem, por seu trabalho - enquanto produtor, residente ou ocupante ocasional - não transmite vida à coisa, essa vida da qual somente ele é detentor, o objeto permanecerá sempre como tecnologia, e não como economia. Assim como as forças materiais naturais não se tornam produtivas senão pelo trabalho humano, no dizer de Jakubowsky (1971, p. 60), o

mesmo se passa com as forças materiais sociais, criadas um dia pelo homem mediante o processo da produção, presente ou passada. Korsch (1967, p. 273, Ap. II) lembra a citação de Marx (nos Manuscritos Económicos e Filosóficos) da frase de Pecquer, "que falava da virtude mágica da fecundidade comunicada ao elemento morto da matéria pelo trabalho, isto é, pelo homem". Numa perspectiva lógica, a paisagem é já o espaço humano em perspectiva. (SANTOS, 2004 p. 68).

Ainda é possível notar certo alinhamento com a posição que Pierre Monbeig tinha sobre a paisagem ser uma “manifestação de uma realidade concreta” (SÃO PAULO, 2011 p. 78) e, por isso, ser um ponto inicial para a análise geográfica da realidade, mas essa influência pode não ser direta, pois na definição conceitual de paisagem de Milton Santos há uma certa influência do pensamento de Monbeig. No entanto, é notável que o pensamento do geógrafo francês reverbere, mesmo que indiretamente, na definição conceitual de paisagem tanto nos PCNs quanto na Proposta do estado de São Paulo.

Por fim, na definição de paisagem apresentada, está presente um dinamismo intrínseco à mesma, devido aos seus elementos constituintes, como muitos estudiosos da paisagem defendem. No entanto, esse dinamismo é atribuído principalmente à ação da sociedade e os aparelhos por ela construídos, ignorando assim toda uma gama de elementos também instáveis e que impõem dinamismo à paisagem como relevo, clima e outros elementos naturais, como já nos apontavam as escolas francesa e soviética de estudo da paisagem. E outra vez aqui, há uma preferência pela definição conceitual do professor Milton Santos do que de outras linhas de pensamento da geografia.

É importante lembrar que a proposta curricular do estado de São Paulo é um documento mais enxuto se comparado com os PCNs e é acompanhada de um material complementar: o Caderno do Professor. Nele temos definições conceituais mais aprofundadas e propostas de trabalho, portanto seria de grande valia ir aos cadernos para entendermos melhor a definição conceitual proposta pelo estado e como se propõe o trabalho do conceito de paisagem em sala de aula.

Antes da análise dos Cadernos do Professor é importante ressaltar que a falta de conteúdo conceitual no documento se dá, também, por conta de seu objetivo de determinar os conteúdos que serão trabalhados em cada ano do Ensino Fundamental e Médio. O conteúdo referente ao conceito de paisagem está em sua maior parte no primeiro bimestre do 6º ano (antiga 5ª série) do ensino fundamental. No Anexo B é

possível encontrar a divisão dos conteúdos referentes à disciplina de geografia que o estado propõe.

3.4 – O conceito de paisagem no Caderno do Professor

O caderno do professor apresenta “Situações de Aprendizagem para orientar o trabalho do professor no ensino dos conteúdos disciplinares específicos e a aprendizagem dos alunos” (SÃO PAULO, 2011, p.8). Seu conteúdo é composto de sequências de aulas com situações muito específicas que dirigem a atuação do professor e conduz a participação dos alunos; inclusive prevê as possíveis respostas deles aos questionamentos propostos. Além das situações de aprendizagem a proposta apresenta recursos a serem utilizados e o método de avaliação.

Essa etapa inicial da “alfabetização espacial” é marcada por uma forte ênfase no conceito de paisagem, por conta de esta, segundo o Caderno do Professor, ser a dimensão sensível do espaço geográfico. Essa escolha metodológica, mais uma vez, concorda, de certo modo, com a visão de Monbeig sobre a paisagem ser a porta de entrada para o raciocínio geográfico.

Apesar de reverberações do pensamento de outros geógrafos importantes, assim como na proposta curricular do estado de São Paulo, a principal referência teórico-metodológica é a produção do professor Milton Santos, como é possível notar nos trechos abaixo:

Como sabemos, a paisagem compõe-se do conjunto de objetos naturais e sociais que podemos abarcar com a visão; portanto, é a dimensão do espaço geográfico que pode ser diretamente apropriada pelos sentidos. O espaço geográfico, porém, possui outras dimensões... Ele surge da interação, mediada pelas técnicas, entre sociedades humanas e a superfície terrestre.

Por isso mesmo o conceito de espaço não se confunde com o de paisagem. Para explicar essa distinção, o geógrafo Milton Santos usou a metáfora de uma arma que chegou a ser imaginada, mas, felizmente, não foi ainda inventada: a bomba de nêutrons... A explosão dessa bomba transformaria o espaço geográfico, dinâmico e vivo, em apenas paisagem, um conjunto de formas e artefatos... (SÃO PAULO, 2013 p. 8).

Mesmo a clássica explicação da bomba de nêutrons do professor Milton Santos não ser unanimidade entre os cientistas que se dedicam ao estudo da paisagem na geografia, vemos no caderno do professor um posicionamento teórico-metodológico

bem definido e explícito. Assim sendo, o documento vai definir paisagem como os conjuntos de objetos naturais e sociais que permeiam o espaço geográfico.

Neste sentido há uma diferença de escalas temporais nos processos de formação dos objetos naturais e sociais, segundo as orientações do caderno, e que é preciso trabalhar com os alunos a noção de **tempo profundo** ou **tempo da natureza**, que caracterizam os longos processos de formação de unidades de paisagem como vales fluviais, florestas e desertos. E contrapô-los com a ideia de **tempo social** ou **tempo da história**, o tempo referente à escala humana. Para o trabalho destas noções o caderno propõe a utilização de “metáforas didáticas, como aquela que afirma que, se considerarmos a História da Terra como a distância entre o nariz do rei e a ponta de sua mão com o braço estendido, uma lixada na unha do seu dedo médio aniquilaria a história humana” (SÃO PAULO, 2013 p. 10).

Por fim, o estudo do conceito de paisagens proposto pelo caderno no professor vai tratar da noção de sistemas para descrever como se organizam os objetos sociais e naturais dentro do espaço geográfico. Os objetos produzidos pelo homem organizam-se em sistemas técnicos – termo também tirado do pensamento do professor Milton Santos – onde são produzidos e utilizados em conjunto para alguma finalidade. Já os objetos naturais organizam-se em ecossistemas onde os diversos elementos constituintes de uma paisagem interagem entre si. Dentre os fatores naturais que agem na paisagem o clima é aquele que o caderno destaca como o mais efetivo. No entanto, ao contrário dos objetos sociais os naturais não obedecem a nenhuma ordem finalista.

Além da definição conceitual, o documento traz propostas de trabalho do conceito em sala de aula. No Caderno do Professor, as propostas de trabalho são bem detalhadas e divididas em “Situações de Aprendizagem”, blocos de mais ou menos três aulas nas quais o professor deve trabalhar conteúdos referentes aos temas propostos no currículo do estado. Cada situação de aprendizagem possui sua metodologia e forma de avaliação. No caso do conceito de paisagem, presente no material do 6º ano, temos quatro situações de aprendizagem: **leitura de paisagens, paisagem e memória, as paisagens captadas pelos satélites e as paisagens da terra.**

A primeira situação de aprendizagem, referente à leitura das paisagens, se inicia com um roteiro de perguntas e respostas dirigido pelo professor com o fim de aproximar os alunos do conceito de paisagem e também entender quais as noções que os alunos já

trazem consigo sobre o conceito. Apesar do aparente diálogo proposto, o caderno do aluno apresenta a possível resposta dos alunos como no exemplo abaixo:

O que é paisagem?

Provavelmente, os alunos vão associar a ideia de paisagem à dimensão visível do espaço geográfico, aproximando-se bastante do conceito tal como ele é trabalhado na Geografia. (SÃO PAULO, 2013 p.15).

Apesar de nas definições conceituais da proposta curricular do estado de São Paulo nos ser apresentada a ideia de que o conceito de paisagem definida pelo senso comum é diferente daquele definido pela geografia, no Caderno do Professor há uma clara expectativa de que os alunos já carreguem consigo uma definição conceitual semelhante à científica. Essa expectativa é questionável, visto que o senso comum tende a associar o conceito de paisagem à sua dimensão estética e principalmente à natureza. Em sua pesquisa, Lana de Souza Cavalcanti (2013) afirma que tanto professores quanto alunos, quando questionados sobre o conceito de paisagem, apresentavam respostas muito próximas ao senso comum, principalmente os alunos e os professores sem formação específica em geografia (CAVALCANTI, 2013). O que é dito nesse primeiro exemplo se repete nas outras perguntas e respostas: as expectativas de respostas são genéricas e pouco se preocupam em dialogar com as realidades distintas das diversas escolas do sistema estadual de ensino.

Além de um roteiro de perguntas, na primeira situação de aprendizagem há a proposta de dois trabalhos com séries temporais de fotos. a primeira com fotos do Largo São Bento, em São Paulo, propondo uma análise das mudanças ocorridas no decorrer do tempo entre 1887 e a atualidade. A segunda trata da transformação da paisagem na cidade de Essen, na Alemanha, também tiradas ao longo do tempo, no entanto, em períodos históricos diferentes. Abaixo seguem as imagens (Figuras 3 e 4):

FIGURA 3 – LARGO SÃO BENTO, EM SÃO PAULO ENTRE 1887 E 2008:



Fonte: Caderno do Professor (SÃO PAULO, 2013 p.15)

FIGURA 4 A, B, C – CIDADE DE ESSEN, NA ALEMANHA – A)1829; B) 1867; C)ATUALIDADE



Fonte: Caderno do Professor. (SÃO PAULO, 2013 p.19).

Por se tratar de um currículo único para todo o estado de São Paulo, o material proposto sempre tende a ser mais generalista em seus exemplos, o que distancia o material trabalhado em sala de aula da realidade imediata do aluno. Nas imagens acima temos uma sequência temporal de imagens do centro de São Paulo e de uma cidade alemã, distantes do cotidiano de grande parte dos alunos do estado.

A segunda situação de aprendizagem tem por título “**Paisagem e memória**”, e pretende trabalhar com a ideia de mudanças e permanências na paisagem que cerca a escola, ou o bairro dos alunos. Para tanto é proposto uma atividade de entrevistas com pessoas que tenham presenciado mudanças no bairro ou na cidade em que os alunos vivem. Ao final dessa atividade os alunos compartilhariam suas impressões sobre o material coletado.

Como forma de sensibilização dos alunos é proposto a leitura de um trecho da obra de Ecléa Bosi: “Memória e Sociedade: lembranças dos velhos” (1995), que trabalha a ideia das mudanças e transformações que ocorreram na cidade de São Paulo, além de levantar a ideia de **Mapa afetivo da cidade**, ressaltando a ideia de uma apropriação subjetiva da cidade e de seus objetos, como o trecho abaixo indica:

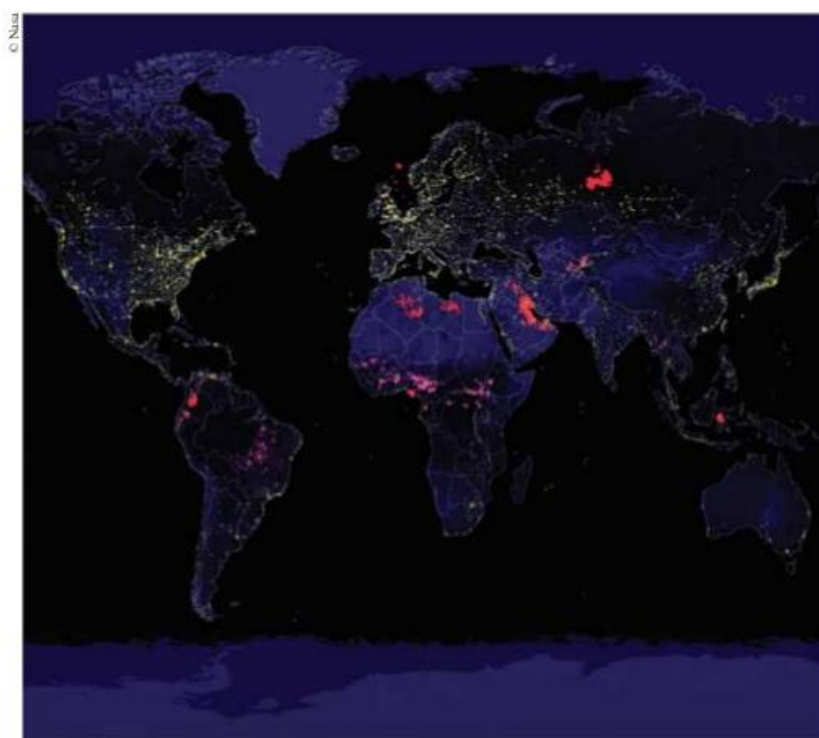
As histórias que ouvimos referem-se, do início ao fim, a velhos lugares inseparáveis dos eventos nele ocorridos. A casa, o bairro, algumas ruas, em geral o trajeto para a escola e o centro da cidade são descritos de um modo dispersivo nas lembranças várias, mas com alguns focos: o Viaduto do Chá, a Catedral, a Rua Direita, o Museu do Ipiranga, o Parque Siqueira Campos, o Teatro Municipal, o Trianon, a Avenida Paulista, a Avenida Angélica, o Jardim da Luz, a Cantareira... Esses lugares são descritos sob os vários pontos de vista [...] . Com esses pontos poderíamos desenhar um mapa afetivo da cidade: São Paulo era familiar como a palma da mão quando duas dimensões eram humanas. Seus velhos habitantes dizem, apontando para a palma da mão: “ali no Gasômetro, ali na ponte do Bom Retiro, ali na Estação”, como se estivessem vendo tais logradouros ali a diante... É com satisfação que dizem que muitos desses locais “ainda estão lá” (BOSI, 1995 *apud* SÃO PAULO, 2013 p. 22).

A terceira situação de aprendizado, que tem por tema “**As paisagens captadas pelos satélites**”, e vai tratar das novas tecnologias que servem de ferramentas para a humanidade mapear e conhecer mais detalhadamente a superfície terrestre. Desde sua apresentação, a proposta curricular do estado de São Paulo tem por preocupação a adequação dos alunos às novas tecnologias, e vê nessas novas ferramentas uma das principais características de nossos dias. A inserção da leitura das imagens de satélite pelas crianças do 6º ano parece ser parte dessa preocupação do currículo. Outro tema

que permeia a análise das imagens de satélite é a desigualdade das intervenções humanas em todo o globo e em diferentes escalas.

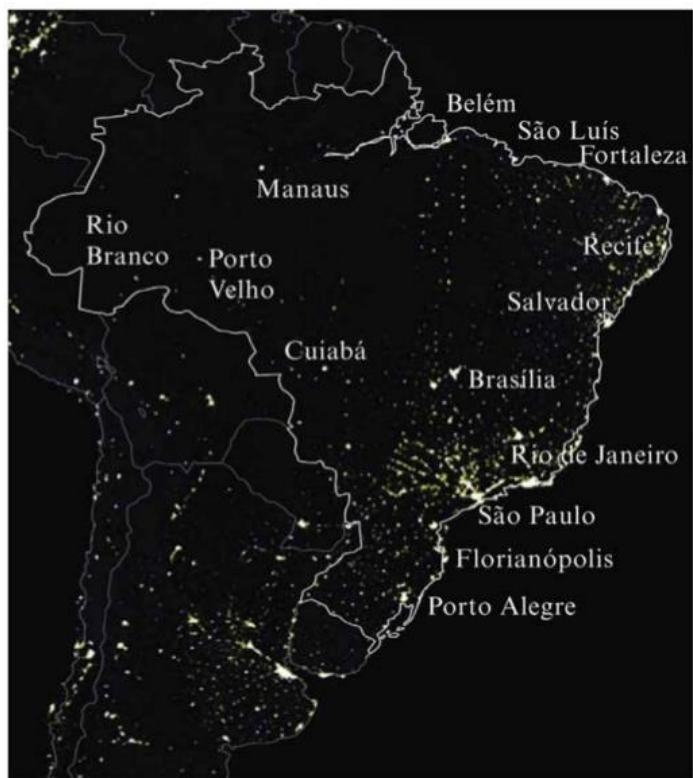
Para isso, é proposto o trabalho com imagens de satélite do planisfério e do território brasileiro, respectivamente. Mais especificamente, mosaicos noturnos das imagens que ressaltam a iluminação noturna das cidades, campos de exploração de petróleo e queimadas. Com essas imagens, é proposto que os alunos percebam a como as atividades e ocupações humanas se espalham de maneira desigual sobre o globo terrestre, como é possível ver na figura 5.

Figura 5– imagens de satélite noturnas do planisfério.



Fonte: Caderno do Professor, (SÃO PAULO, 2014 p.26)

Figura 6 – imagens de satélite noturnas do território brasileiro



Fonte: Caderno do Professor, (SÃO PAULO, 2014 p. 28).

Além do trabalho com o planisfério, há também um mosaico de imagens noturnas do território brasileiro (Figura 6) com as capitais ressaltadas, onde também é possível notar as diferenças de ocupação urbana e a presença de energia elétrica nas diferentes regiões do país.

As duas análises com imagens de satélite são dirigidas por um roteiro de perguntas e respostas que chama a atenção dos alunos para particularidades nas imagens e para a distribuição desigual da ocupação e das atividades humanas. No entanto as perguntas e as respostas estavam muito preocupadas em ressaltar a desigualdade sem que se apontasse para a reflexão sobre as causas das diferenças entre os locais, dando apenas explicações generalistas como nos trechos abaixo:

**Em quais áreas do globo há maior concentração de cidades?
Porque isso ocorre?**

Espera-se que os alunos percebam que o Hemisfério Norte, em especial, os Estados Unidos, a Europa e o Japão, apresenta a maior concentração de cidades e que relacionem isso ao fato de serem estas as áreas mais industrializadas e urbanizadas do mundo, nas quais o fenômeno urbano se dispersa por todo o território.

(...)

O que essa imagem revela sobre o Estado de São Paulo?

Essa imagem revela a existência de grandes concentrações urbanas no Estado de São Paulo.

A imagem de satélite é uma ferramenta muito interessante para ressaltar fenômenos sociais e naturais e como estes se manifestam de maneira desigual no globo. No entanto, a impressão que se tem é que o recurso foi subutilizado, dando uma ênfase única nos objetos técnicos e sociais, em detrimento dos fenômenos naturais, mas principalmente trabalhando muito pouco a relação entre sociedade e natureza, uma das principais potencialidades da geografia. É importante ressaltar que os fenômenos sociais destacados para a análise em muitas vezes foi dissociado de seu caráter processual e apresentado apenas como um fato: “Estados Unidos, Europa e o Japão apresenta a maior concentração de cidades” (SÃO PAULO, 2013 p.27), postura que já era criticada por Monbeig e até pelo professor Delgado de Carvalho no século passado.

Por fim, a última situação de aprendizagem tem por tema **“As paisagens da terra”** Que pretende trabalhar as distintas paisagens do globo terrestre e sua ocupação diferenciada, principalmente pelas comunidades tradicionais, para isso a proposta é que o professor utilize dois vídeos da série Paisagens da TV Escola: **Tinfou, de frente para o deserto – um oásis no Saara e Sounbel, no coração da Savana.**

Como material didático os filmes são muito interessantes, pois destacam uma paisagem de alguma parte do globo, identifica seus principais elementos e mostra como as sociedades que vivem e interagem com aquele tipo de paisagem, bem como a relação que esses grupos mantêm com os vizinhos – por se tratarem, em ambos os vídeos, de grupos rurais tradicionais eles possuem alguma relação com os aglomerados urbanos vizinhos, no entanto lutam para que suas tradições permaneçam.

O trabalho de discussão do conceito de paisagem com o vídeo vai se dar através da mediação do professor, que fica responsável por destacar e explicar alguns temas que aparecem no vídeo como o nomadismo, atividades econômicas das comunidades tradicionais, materiais e técnicas de construção que aparecem em cada um dos vídeos, bem como o cotidiano das pessoas registradas no documentário. No entanto, pouco é proposto em trazer essa reflexão para a realidade do aluno, mais uma vez restringindo-

se a apresentar uma realidade distante dos alunos e que em nada se relaciona com o cotidiano de um aluno paulista.

Por fim, como uma conclusão sobre a discussão de paisagem, o Caderno do Professor apresenta uma proposta de avaliação, composta de quatro questões, onde duas delas apresentam imagens a serem analisadas, a primeira é uma paisagem da Ilha do Norte na Nova Zelândia e uma outra com imagens do processo de plantio, colheita e processamento da laranja. Nessas imagens os alunos devem identificar os objetos sociais e naturais presentes nas paisagens, bem como a relação dos objetos sociais que organizam-se entre si de forma sistêmica para fins determinados.

As outras duas questões são mais teóricas sobre o conceito de paisagem, que ressaltam a forma como o homem interfere e transforma as paisagens naturais de acordo com seus interesses, ambas bem alinhadas com as definições teóricas que discutimos anteriormente e a forte influência do pensamento do professor Milton Santos.

De um modo geral, os recursos utilizados para o trabalho do conceito de paisagem com os alunos do 6º ano são interessantes, e vão numa direção semelhante à proposta de trabalho dos PCNs. No entanto, como já foi comentado anteriormente, há uma clara subutilização dos recursos como as fotos, vídeos e imagens de satélite, bem como uma abordagem generalista sobre o tema, trabalhando pouco a paisagem local, que cerca os alunos que, como foi discutido no capítulo anterior, pode ser o início de uma reflexão geográfica mais profunda e para a formação do conceito de paisagem pelas crianças, visto a importância subjetiva que ela carrega.

Como abordado no capítulo anterior, para Vigotsky, é impossível que os conceitos sejam ensinados de maneira direta, e qualquer esforço do professor nesse sentido, será ineficaz, trazendo falsos resultados, como é possível notar no trecho a seguir:

A experiência prática mostra também que o ensino direto de conceitos é impossível e infrutífero. Um professor que tenta fazer isso geralmente não obtém qualquer resultado, exceto o verbalismo vazio, uma repetição de palavras pela criança, semelhante à de um papagaio, que simula um conhecimento dos conceitos correspondentes, mas que na realidade oculta um vácuo. (Vigotsky, 1987 p. 104).

Baseado nas conclusões de Narziss Kaspar Ach (1871 - 1946), Vigostky vai afirmar que a formação de conceitos não está associada a uma mera associação entre

palavras e objetos, mas é semelhante à resolução de problemas (Vigostky, 1987). Por esse motivo é necessário que o professor possibilite situações que incentivem os alunos à formação de conceitos, ao invés de apresentar o conceito pronto, para que o aluno reproduza.

Ainda sobre a formação de conceitos pelos alunos e falando mais especificamente sobre os conceitos geográficos, Lana de Souza Cavalcanti vai afirmar que a geografia, como ciência, desenvolveu uma linguagem própria, permeada de conceitos que ajudam a dar uma explicação geográfica sobre a realidade. No entanto, muitos desses conceitos não são de uso exclusivo da Geografia sendo utilizadas em outras ciências e no senso comum. (CAVALCANTI, 2013). Para a autora, o ensino dos conceitos geográficos se dá por meio do entrecruzamento dos conceitos cotidianos – adquiridos espontaneamente - e os conceitos científicos.

Logo na primeira situação de aprendizagem, o caderno do professor parte do princípio de uma equivalência entre o conceito geográfico e o conceito cotidiano de paisagem, oferecendo poucos espaços para o confronto das duas concepções. Além disso, as situações para formação do conceito de paisagem – a solução do problema, como diria o Vigotsky – são muito generalistas e falham mais uma vez em confrontar o conceito científico com a realidade concreta do aluno e fazendo a transição da escala local para a escala global de maneira brusca, sem estabelecer a relação entre ambas.

As atividades propostas e os recursos apresentados no caderno do professor possuem um caráter generalizante, visto que são propostas de atividades que visam atender a professores e alunos espalhados em todo o estado. No entanto, o resultado que se obtém são propostas de aulas que não dialogam com a experiência cotidiana da maioria dos alunos da rede estadual de ensino. Assim sendo, não temos o confronto dos conceitos cotidianos com os conceitos científicos propostos pela Lana de Sousa Cavalcanti, e a aplicação do conceito para que esse seja construído pela criança, como proposto por Vigotsky fica comprometido.

Infelizmente a postura controladora que o currículo do estado de São Paulo possui dificulta muito o professor de trabalhar situações didáticas que visam um aprendizado que dialogue com o cotidiano do aluno, visto que o conteúdo proposto nos cadernos é cobrado em provas como o Saresp, forçando a escola e os professores a atenderem as exigências e expectativas do currículo unificado.

No próximo capítulo compararemos as duas propostas anteriormente analisadas, traçando semelhanças e diferenças, tanto na proposta de ensino como um todo, quanto nas abordagens do conceito de paisagem.

COMPARAÇÃO E CONSIDERAÇÕES SOBRE O CONCEITO DE PAISAGEM NOS PCN E NO CURRÍCULO DO ESTADO DE SÃO PAULO

4.1- A Ciência geográfica nos currículos oficiais

Analisando os PCNs, o professor Ariovaldo Umbelino de Oliveira vai identificar certo ecletismo teórico-metodológico nas definições e discussões que embasam o currículo nacional. O geógrafo afirma:

Estas diferentes concepções da ciência geográfica presentes no texto permitem que se afirme que os autores adotaram a concepção geográfica baseada no ecletismo. Ao que se saiba, o ecletismo revela mais a ausência do que a presença de uma concepção filosófica. É aqui que a armadilha da pluralidade se manifesta. Não eleger uma concepção da geografia pra dar sustentação e consistência epistemológica, em nome da pluralidade, deixou a descoberto a possibilidade de o ecletismo aparecer como concepção dominante. Por isso os PCNs de geografia têm uma concepção eclética, queriam ou não seus autores (OLIVEIRA, 1999, p.50).

Já se nota a postura eclética, que o professor Ariovaldo identificou, nas primeiras páginas dos PCNs de geografia, onde o documento traz um breve histórico da geografia como ciência moderna, identificando algumas das principais escolas do pensamento geográfico. E tentando apropriar-se delas, de alguma forma. Em vários momentos o texto ressalva as contribuições que uma ou outra geografia fez ao pensamento geográfico, como no exemplo abaixo, sobre a geografia de tendência marxista:

É inegável a contribuição do marxismo para o aluno compreender e explicar o processo de produção do espaço. É por meio dele que se poderá chegar a compreender as desigualdades na distribuição da renda e da riqueza que se manifestam no espaço pelas contradições entre o espaço produzido pelo trabalhador e aquele que se apropria, tanto no campo quanto na cidade. Nesse sentido, categorias do marxismo como relações sociais de produção, modos de produção, forças produtivas, formação social, são fundamentais para revelar ao aluno condições concretas do seu cotidiano na sociedade (BRASIL, 1998, p. 22).

Ao mesmo tempo há também uma crítica aos currículos estaduais anteriores, que continham conteúdo com forte tendência marxista dizendo que “essas propostas, no entanto foram centradas basicamente em questões referentes a explicações econômicas e a relações de trabalho que se mostravam inadequadas para os alunos distantes de tal complexidade nessa etapa da escolaridade” (BRASIL, 1998 p.22).

Enquanto os PCNs surgem num contexto em que o poder estatal sentia-se na necessidade de dar uma resposta aos currículos estaduais, devido ao seu conteúdo crítico e radical, a proposta curricular do estado, publicada em um contexto político diferente, já não vê a necessidade de apresentar alguma crítica ou resistência a essas posturas, limitando-se a comentar as discussões da geografia crítica como uma ruptura com uma corrente do pensamento.

Neste período de intenso debate a crítica ao ensino de geografia encontrou ressonância nos órgãos técnico-pedagógicos de alguns estados brasileiros, como ocorreu com a proposta curricular de 1996, desenvolvida pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, que por meio de seus órgãos pedagógicos coordenou um processo de discussão e reformulação curricular no âmbito do Estado de São Paulo, sinalizando novos rumos.

Rompeu-se dessa forma o padrão de um saber supostamente neutro para uma visão da geografia enquanto ciência social engajada e atuante num mundo cada vez mais dominado pela globalização dos mercados, pela mudança nas relações de trabalho e pela urgência das questões ambientais e etnoculturais. (SÃO PAULO, 2008, p. 41)

No entanto, essa discussão sobre as diferentes correntes do pensamento geográfico presente nos PCNs, e que parece até um pouco eclética para alguns autores, vai se ausentar completamente na proposta curricular do estado. No currículo estadual aparecem apenas poucos comentários sobre um processo recente de “críticas ao ensino tradicional fundamentado na memorização de fatos e conceitos e na condução de um conhecimento enciclopédista” (SÃO PAULO, 2008 p. 41), mas não há nenhum posicionamento teórico-metodológico ligado a alguma escola do pensamento geográfico. No entanto, há uma clara referência, como vimos, ao professor Milton Santos, que aparece como o principal referencial teórico dentro da seção de Geografia na proposta do estado de São Paulo, como aparece no trecho abaixo:

Dentre as obras acadêmicas que se tornaram referência nesse debate, destacam-se as do professor Milton Santos, que reconduziram os debates teóricos para terrenos mais férteis, estabelecendo parâmetros seguros com relação à definição de um corpo teórico-metodológico adequado aos novos tempos (...).

Essa nova concepção de Geografia deve, com urgência, priorizar a discussão dos desafios impostos pelas transformações do meio técnico-científico-informacional – inserido em sala de aula e fora dela – em especial, a partir da comunicação *online*, responsável por influir e modificar o local, o regional e o global simultaneamente. (SÃO PAULO, 2008, p. 42).

Além do professor Milton Santos alguns outros pensadores, não necessariamente geógrafos, aparecem na reflexão que embasa o conteúdo de geografia do currículo estadual, como o filósofo Edgar Morin, o sociólogo Anthony Giddens , o geógrafo David Harvey e o presidente Sul-africano Tabo M'Beki. A principal preocupação do documento não é oferecer uma base teórico-metodológica sólida, mas sim apresentar um panorama de como as novas tecnologias alteram as relações sociais e consequentemente o espaço geográfico.

Outra diferença que salta aos olhos na comparação entre os dois currículos é o enfoque mais conteudista da proposta curricular do estado de São Paulo, enquanto os PCNs estão mais voltados para uma proposição de eixos temáticos baseados em problemas mais amplos da geografia, nos quais os conceitos geográficos são trabalhados, a proposta curricular do estado de São Paulo vai trazer uma divisão dos conteúdos a serem tratados em cada bimestre da educação básica.

As diferenças teórico-metodológicas apontadas até aqui vão ter influência nas definições conceituais e nas propostas de trabalho que envolvem o conceito de paisagem, objeto de nossa análise. Na próxima seção analisaremos um pouco mais detalhadamente as diferenças conceituais presentes em cada um dos currículos.

4.2. O Conceito de paisagem

Com sua postura de integração de diferentes escolas do pensamento geográfico num mesmo documento, os PCNs deram destaque a uma visão do pensamento geográfico que valoriza os significados subjetivos dos lugares e paisagens. Esta foi uma visão que ganhou força dentro da geografia no final do século XX, abarcando grande parte da produção acadêmica de geografia na época (OLIVEIRA, 1999). Essa abordagem fica bem explícita no trecho abaixo:

Porém, restringir para o aluno a explicação de que seu cotidiano, no convívio social, está circunscrito somente pelas determinações econômicas compreendidas pelo modo de produção seria simplificar essa explicação. Será que a categoria “modo de produção” é capaz de dar conta dessa explicação das experiências vividas com seu espaço e com as representações e significados que são construídos no imaginário social? As pessoas têm a liberdade de dar significados diferentes para as coisas, e no seu cotidiano elas convivem com esses significados. Uma paisagem, seja de uma rua, de um bairro, ou de uma cidade, além de representar uma dimensão concreta e material do

mundo, está impregnada de significados que nascem da percepção que se tem dela (BRASIL, 1998, p. 23).

Essa assimilação de uma postura mais subjetiva, levando em conta a percepção particular das pessoas dos fatos geográficos vai se mostrar muito presente na discussão do conceito de paisagem pelos PCNs – principalmente no ensino fundamental, como foi mostrado no anteriormente neste trabalho. De uma forma mais geral, esse caráter mais subjetivista permeia grande parte das reflexões propostas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Quando a proposta curricular do estado de São Paulo vai abordar o conceito de paisagem – e os outros conceitos da geografia – o faz de maneira muito sucinta, como mostrado no terceiro capítulo, dedicando apenas um único parágrafo para uma definição de paisagem. Essa dimensão subjetiva que a paisagem carrega e que é muito valorizada no currículo nacional não aparece na discussão da proposta do estado, a não ser pontualmente no Caderno do Professor, onde se propõe um trabalhado com um texto da professora Ecléa Bosi, apresentando a ideia de elaboração de um mapa afetivo da cidade, no entanto, sem nenhum aprofundamento conceitual.

Ambos os documentos vão apresentar a paisagem como resultado material de uma interação entre sociedade e natureza, valorizando, de certa forma os aspectos humanos constituintes das paisagens como é possível notar nos trechos abaixo:

Distinto do senso comum, este conceito (paisagem) tem um caráter específico para a geografia. A paisagem geográfica é a unidade visível do real e que incorpora todos os fatores resultantes da construção natural e social (SÃO PAULO, 2008 p. 45).

Por exemplo, quando se fala de uma cidade, dela fazem parte seu relevo, a orientação dos rios e córregos da região, sobre os quais se implantaram suas vias expressas, o conjunto de construções humanas, a distribuição de sua população, o registro das tensões, sucessos e fracassos da história dos indivíduos e grupos que nela se encontram (BRASIL, 1998 p. 28).

Em ambos os trechos é notável a ênfase ou atenção maior ao aspecto humano na paisagem, enquanto os aspectos naturais ganham um espaço secundário nas definições conceituais. Nesse ponto a geografia escolar distancia-se um pouco da acadêmica, visto que uma grande parte dos estudos sobre paisagem e teoria da paisagem perpassam a geografia física e o estudo da natureza. Bertrand, por exemplo, em sua definição de geossistema – uma das escalas de sua classificação taxonômica da paisagem – vai

colocar o potencial ecológico, exploração biológica e a ação antrópica como fatores que se influenciam mutuamente e que juntos compõem a paisagem.

Mas essa ênfase na ação humana vem de uma escolha teórico-metodológica que ambas têm em comum: a concepção materialista-dialética, mais especificamente, as definições de paisagem defendidas pelo professor Milton Santos, que reverberam nas definições conceituais de ambos os documentos:

A paisagem acumula tempos e deve ser considerada como “tudo aquilo que nós vemos, o que nossa visão alcança” (Santos, 2001), ou seja, corresponde à manifestação concreta, tornando-se elemento primordial no reconhecimento do espaço geográfico (SÃO PAULO, 2008 p. 45).

Por Isso mesmo, o conceito de espaço não se confunde com o de paisagem, para explicar essa distinção, o geógrafo Milton Santos usou a metáfora de uma arma que chegou a ser imaginada, mas não foi ainda inventada: a bomba de nêutrons, que eliminaria toda a vida na área afetada, preservando os artefatos inorgânicos. A explosão dessa bomba transformaria o espaço geográfico, dinâmico e vivo em apenas paisagem, um conjunto de formas e artefatos (SÃO PAULO, 2013 p. 8).

(A Paisagem) Contém elementos impostos pelo homem por meio de seu trabalho, de sua cultura e de sua emoção. Nela se desenvolve a vida social e, dessa forma, ela pode ser identificada informalmente apenas, mediante a percepção, mas também pode ser identificada e analisada de maneira formal, de modo seletivo e organizado; e é neste último sentido que a paisagem se compõe como um elemento conceitual de interesse da Geografia (BRASIL, 1996, p. 56).

Apesar de comum a ambos os currículos, a perspectiva materialista-dialética vai aparecer em momentos distintos. Nos PCNs a definição do conceito de paisagem derivada da leitura de Milton Santos aparece com mais clareza nos conteúdos do ensino médio, já a proposta do estado de São Paulo vai adotar essa leitura desde o ensino fundamental.

Dentre as divergências entre os currículos analisados saltam aos olhos duas principais diferenças, que já apareceram em nossa análise, quando falávamos da ciência geográfica como um todo, e que em nosso recorte aparece, talvez, de forma mais intensa. A primeira é diferença na abordagem teórico-metodológica. Nos PCNs aparecem a diversidade das escolas do pensamento geográfico, ampliando, talvez, as aplicações do conceito de paisagem apresentando tanto uma abordagem mais subjetiva quanto a materialista-dialética, na proposta do estado de São Paulo não há espaço pra diferentes abordagens que não a do pensamento de Santos.

A segunda diferença – que está de certa forma relacionada com a primeira – é a forma como o currículo do estado é mais sucinto, chegando ao ponto de oferecer definições conceituais rasas e simplistas, enquanto nos parâmetros nacionais há uma preocupação maior com a discussão conceitual. Vale ressaltar que a menor definição conceitual do currículo do estado é amenizada por uma seção de definições conceituais presente no Caderno do Professor, que apesar do maior espaço para um aprofundamento conceitual, pouco acrescenta ao que foi apresentado no currículo.

Além da discussão conceitual, os dois documentos analisados trazem propostas de trabalho prático em sala de aula, no próximo tópico compararemos as propostas do estado e a nacional, aprofundando um pouco mais as discussões já feitas.

4.3. O trabalho do conceito de paisagem em sala de aula

Ficou evidente para nós durante o desenvolvimento desse trabalho que há uma diferença de abordagem conceitual entre o ensino fundamental e o médio nos PCNs. E que essa diferença não tinha um sentido de ruptura, mas sim de continuidade. Nos PCNs para o ensino fundamental, durante o desenrolar dos eixos temáticos, os conceitos são apresentados para os alunos, como o trecho abaixo assinala:

Os eixos assinalam algumas intenções a serem assinaladas. A primeira é trabalhar com os alunos, por meio do estudo de Geografia, uma melhor compreensão da realidade. A segunda é trabalhar o mundo atual em sua diversidade, construindo explicações de como as paisagens, os lugares e os territórios são produzidos. Os alunos devem reconhecer as paisagens com sua identidade e temporalidade. Em geografia, significa propor temáticas em que o tempo social e o tempo natural possam ser compreendidos em suas especificidades e interações. Uma terceira intenção é que os alunos se apropriem do conhecimento geográfico, como forma de compreender e explicar a sua própria vida. Uma quarta intenção é a de que o conjunto de temas que compõem os eixos expressem conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais. (BRASIL, 1998, p. 37).

Enquanto no ensino fundamental os eixos temáticos vão surgir como uma forma de introdução ao raciocínio geográfico, no ensino médio a intenção é o aprofundamento dos temas, colocando os conceitos aprendidos em movimento de análise. Para isso, os PCNEM elencam uma série de conceitos-chave que estruturam os conteúdos a serem analisados. Sobre esses conceitos o PCNEM afirma:

Para isso, usa a Geografia conceitos-chave, como instrumentos capazes de realizar uma análise científica do espaço. Com eles procuramos dar conta de um mundo cada vez mais “*acelerado e*

fluido” e, por isso, mais denso e complexo. Eles permitem apreender o espaço nas suas formas de organização, validar o que foi herdado do passado e atender às novas necessidades. Tal arsenal teórico abre campo para a análise e a construção de concepções de mundo que o compreendam de forma globalizante e como resultado da dinâmica de transformação das sociedades. (BRASIL, 1998, p. 32)

De certa forma, a proposta curricular do estado de São Paulo concorda que os anos iniciais do ensino fundamental são um momento importante do aprendizado, e que é necessário um cuidado para inserir as crianças no raciocínio geográfico, como é possível perceber no trecho abaixo.

No caso da Geografia, ainda que alguns dos conceitos já tenham sido abordados nas séries iniciais do ensino fundamental, espera-se que o processo de “alfabetização espacial” entre em um novo patamar, focando-se nas competências necessárias ao entendimento da manifestação espacial dos fenômenos naturais e sociais em diferentes escalas e configurações. (SÃO PAULO, 2013, p. 8).

Apesar de certa concordância sobre os objetivos do ensino geográfico nos ciclos finais do ensino fundamental, as propostas de abordagem da paisagem são completamente distintas entre os currículos analisados. Enquanto os Parâmetros Curriculares vão propor eixos temáticos nos quais as escolas e professores podem elaborar seu próprio currículo, a proposta do estado de São Paulo, através do Caderno do Professor, traz detalhadas as sequências de aulas, atividades e avaliações a serem utilizadas, o que, como discutido no capítulo anterior, acaba limitando a atividade docente na elaboração de aulas que se comuniquem com a realidade cotidiana da sala de aula.

Nos PCNs aparecem algumas propostas de ferramentas e abordagens que podem facilitar o ensino do conceito de paisagem. Uma das primeiras e mais recorrentes é a utilização do cotidiano como meio de aproximar o aluno da geografia. No texto dedicado ao ensino fundamental se afirma que “é fundamental que a vivência do aluno seja valorizada e que ele possa perceber que a Geografia faz parte de seu cotidiano” (BRASIL, 1998 p. 30). O currículo estadual parece concordar com os PCNs quando afirma que “as competências só podem ser desenvolvidas se houver um ensino que privilegie a aprendizagem de conteúdos mediados por contextos significativos, ou por situações problemas representativos do cotidiano do aluno” (SÃO PAULO, 2008 p.42).

No entanto, quando olhamos para as atividades propostas no Caderno do Professor, vemos que as atividades e materiais utilizados são pouco eficientes em fazer

essa ponte entre a reflexão geográfica e o cotidiano do aluno, utilizando exemplos generalistas, ou pouco relacionáveis com a realidade direta da maior parte das crianças do estado de São Paulo (como sequências de fotos de uma cidade alemã, ou a mudança na paisagem do centro histórico da cidade de São Paulo).

É importante ressaltar que o estudo do conceito de paisagem proposto pelos PCNs, que privilegia a experiência cotidiana do aluno, não pretende que a análise se limite a realidade local imediata, mas que se faça perceber a relação entre local e global, de modo que os alunos possam “com os pés solidamente ligado aos seus lugares, aos poucos descobrirem o mundo e redimensionarem a experiência com o seu próprio lugar, ou seja, redescobrirem seus próprios lugares e o mundo (BRASIL, 1998 p.32).

Já na proposta curricular do estado, se existe essa transição entre local e global ela é tão abrupta que está mais para um salto do que uma transição lógica, um exemplo claro disso é o uso dos vídeos “Tinfou, de frente para o deserto – um oásis no Saara” e “Sounbel, no coração da savana”, nos vídeos são mostrados a rotina de dois vilarejos africanos muito diferentes entre si mais diferente ainda da realidade de uma criança paulista, no entanto, sem a devida mediação os vídeos aparecem como mera curiosidade sobre comunidades tradicionais exóticas.

Os PCNs incentivam a utilização de recursos distintos como fonte de informação para a reflexão geográfica, bem como o uso de discussões em sala de aula para que os alunos possam construir e expressar seus conhecimentos, como o trecho abaixo indica:

O aluno que inicia o terceiro ciclo poderá ser orientado a obter maior autonomia em relação ao método da observação, descrição, representação, explicação e compreensão do espaço e suas paisagens, assim como em relação aos diferentes recursos e linguagens com os quais possa obter informações para essa melhor compreensão. Do mesmo modo, o professor deverá estimular e intermediar discussões entre os alunos para que possam aprender e complementar seus conhecimentos, elaborar questões, confrontar suas opiniões ouvir os outros e se posicionar diante do grupo, sobre suas experiências com os lugares (BRASIL, 1998, p. 52).

Numa primeira análise as propostas de trabalho do conceito de paisagem pela proposta curricular do estado de São Paulo atendem a essas sugestões dadas pelo PCN, há a presença de discussões orientadas, a utilização de imagens, filmes e imagens de satélite, no entanto o currículo estadual falha ao determinar detalhadamente como

utilizar esses recursos, de modo que o professor tenha sua atividade docente limitada ao que o caderno do professor propõe.

Neste sentido, vemos os Parâmetros Curriculares Nacionais com uma postura mais acertada ao propor recursos, mas não limitar a atividade do docente que é quem pode, no convívio cotidiano da sala de aula, mediar a formação de conceitos pelas crianças através do confronto dos conceitos cotidianos pelos conceitos científicos, como nos aponta Lana de Souza Cavalcanti (2013).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com este trabalho podemos perceber que os currículos oficiais são um espaço de disputa política, refletem a conjugação de poder entre os grupos sociais que compõem

uma sociedade e, principalmente, apontam para aqueles que detém o poder hegemônico. No entanto, as discussões curriculares, e sobre a educação de um modo geral, devem estar presentes em outras esferas que não a do poder político e econômico.

É notável que os dois documentos curriculares que estudamos, apesar de terem posturas e opções metodológicas distintas acabam por ter objetivos comuns, que é oferecer uma resposta de caráter oficial para uma das questões que permeiam a educação: *o que ensinar?* Nosso trabalho aponta para a ideia de que a centralização das decisões pedagógicas – como acontece de maneira mais gritante na proposta curricular do Estado de São Paulo – tendem a produzir um ensino mais generalista e que pouco dialoga com a realidade cotidiana do aluno e o impede de enxergar o seu entorno como parte de um mundo maior e mais complexo.

Notamos também que o conceito de paisagem tem grande valia para o ensino de geografia e que este em sua variedade de abordagens pode abrir as portas do raciocínio geográfico para o aluno do ensino básico, além de oferecer ferramentas para compreender a sua realidade de uma maneira mais integrada e complexa.

Entendemos também que este trabalho não encerra nenhuma discussão sobre o currículo, e na verdade, abre mais questionamentos sobre o real alcance de um currículo oficial na realidade cotidiana de uma sala de aula; sobre as disputas pelo poder de definir um currículo a nível nacional e estadual e também sobre como levar em conta a multiplicidade de escolas do pensamento geográfico num momento de definição curricular e o questionamento que mais nos perturbou durante a elaboração deste trabalho: o quão necessário é a publicação de um currículo pelos órgãos oficiais. Todos estes questionamentos ficam em aberto para um esforço de pesquisa posterior.

BIBLIOGRAFIA

APPLE, Michael. *Os professores e o currículo*. Educa: Lisboa, 1997

BERTRAND, Georges. Paisagem e geografia física global. *Caderno de Ciências da terra*. Instituto de Geografia da Universidade de São Paulo. Nº 13, 1972.

BANCO MUNDIAL. *Prioridades y estrategias para la educación: Exámen del Banco Mundial*. Banco Mundial: Washington D. C., 1996

BOLÓS Y CAPDEVILLA, M. *Manual de Ciencia del Paisaje. Teoría, Métodos y Aplicaciones* Masson SA: Barcelona, 1992.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: Geografia*. Secretaria de Educação: Brasília, 1998

BRASIL, Secretaria de Educação Média e Técnica. *Parâmetros curriculares nacionais: Geografia*. Secretaria de Educação: Brasília, 1998

BRASIL, Secretaria de Educação Média e Técnica. *Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN+ Geografia*. Secretaria de Educação: Brasília, 1998.

CAÇÃO, Maria Izaura. Proposta curricular do Estado de São Paulo: Retorno do Discurso Regulativo da Tylerização na Educação Pública. *Espaço do Currículo*. Vol.3 n.1, p. 380 -394, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, PB. 2010

CARVALHO, Delgado de. O Estudo da Paisagem. *Boletim Geográfico*, IBGE, Brasil, 1954.

CAVALCANTI, Lana de Souza. *Geografia, Escola e Construção de Conhecimentos*. 18ª Ed. Papirus: Campinas, SP, 2013.

CONTI, José Bueno. “Geografia Zonalidade e Paisagem”. *Anais do III encontro Interdisciplinar Sobre o Estudo da Paisagem*. UNESP, Rio Claro, SP, 1998.

CONTI, José Bueno. “Os Geógrafos e a Paisagem. Algumas considerações”. *Revista Território Geográfico*, São Paulo, V.6, Pag 1-5, 2011.

DUARTE, Newton. As pedagogias do “Aprender a Aprender” e Algumas Ilusões da Assim Chamada Sociedade do Conhecimento. *Revista Brasileira de Educação*, n. 18, p. 35-40, ANPEd. Rio de Janeiro, Set/Dez. 2001.

DURAN, Marília Claret Geraes, A CENP e as propostas Curriculares para a rede pública de ensino do Estado de São Paulo. *XVI Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino*, UNICAMP, Campinas, 2012.

LACOSTE, Yves *A Geografia, Isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra*. 3ª Ed. Papirus, Campinas, SP. 1988

MOMBEIG, Pierre. *Papel e Valor do Ensino da Geografia e de Sua Pesquisa*. IBGE, Conselho Nacional de Geografia Brasil, 1956.

NOVAIS, Fernando. Fernando Novais: Braudel e a Missão Francesa. *Revista Estudos Avançados* v.8 p. 161-166, São Paulo, SP. 1994.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino. Ensino de Geografia: Horizontes no final do Século. *Boletim Paulista de Geografia*, nº 72, p. 4-27. São Paulo. 1994

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. Geografia e Ensino: Os Parâmetros Curriculares Nacionais em Discussão In CARLOS, Ana Fani Alessandri; OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de (org). *Reformas no Mundo da Educação: Parâmetros Curriculares e Geografia* 1999. São Paulo.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib, PAGANELLI, Tomoko Iydia e CACETE, Núria Hanglei. Para Ensinar e Aprender Geografia 3ª Ed. Editora Cortez. São Paulo. 2009.

ROCHA, Genylton Odilon Rêgo da, Uma breve história da formação do(a) professor(a) de Geografia no Brasil. *Revista Terra Livre*. n15, p. 129-144, São Paulo, 2000.

ROCHA, Genylton Odilon Rêgo da. Por uma geografia moderna em sala de aula: Rui Barbosa e Delgado de Carvalho e a renovação do ensino de geografia no Brasil. *Mercator - Revista de Geografia da UFC*. Ano 08. N.15 , p. 75-94. Fortaleza. 2009

SANTOS, Milton. *A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção*. 4ª Ed. 1. Reimpr. EDUSP, São Paulo, 2004.

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

SÃO PAULO, Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. “Proposta Curricular do Estado de São Paulo”. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, São Paulo 2008.

SÃO PAULO, Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. *Caderno do Professor: Geografia – Ensino Fundamental, 5ª série/6º ano, volume 1*”. São Paulo, Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, São Paulo, 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo* 3. Ed. 1 reimp. Autentica. Belo Horizonte, 2010

TAYLOR, Frederick Winslow. *Princípios de Administração Científica* 8. Ed. Atlas, São Paulo, 1990.

TROLL, Carl. El Paisaje Geografico y su investigación. In: MENDOZA, J. G *et al. El Pensamiento Geográfico*. Pag 323-329, Madrid: Alianza. 1982.

VIGOTSKY, Lev Semenovitch. *Pensamento e Linguagem*. 2ª edição. Martins Fontes: São Paulo, 2000

ANEXO A – Eixos Temáticos dos PCNs para o Ensino Fundamental

Para o terceiro ciclo são propostos os seguintes eixos temáticos:

- A Geografia como uma possibilidade de leitura e compreensão do mundo.
- O estudo da natureza e sua importância para o homem.
- O campo e a cidade como formações socioespaciais.
- A cartografia como instrumento na aproximação dos lugares e do mundo.

Para o quarto ciclo são propostos os seguintes eixos temáticos:

- A evolução das tecnologias e as novas territorialidades em redes.
- Um só mundo e muitos cenários geográficos.
- Modernização, modo de vida e problemática ambiental.

FONTE: (BRASIL, 1998 p. 41).

5ª Série do Ensino Fundamental	
1º Bimestre	2º Bimestre
<p>A paisagem</p> <ul style="list-style-type: none"> • Os ritmos e ciclos da natureza: os objetos naturais • O tempo histórico: os objetos sociais • A leitura de paisagens <p>Escala da Geografia</p> <ul style="list-style-type: none"> • O mundo: as paisagens captadas pelos satélites • O lugar: as paisagens da janela • Entre o mundo e o lugar 	<p>O mundo e suas representações</p> <ul style="list-style-type: none"> • Exemplos de representações: arte e fotografia • Um pouco de história da cartografia <p>A linguagem dos mapas</p> <ul style="list-style-type: none"> • O que é um mapa • Os atributos dos mapas • Mapas de base e mapas temáticos • A cartografia e as novas tecnologias
3º Bimestre	4º Bimestre
<p>Os ciclos da natureza e a sociedade</p> <ul style="list-style-type: none"> • A história da Terra e os recursos minerais • A água e os assentamentos humanos • Natureza e sociedade na modelagem do relevo • O clima, o tempo e a vida humana 	<p>As atividades econômicas e o espaço geográfico</p> <ul style="list-style-type: none"> • A manufatura e os circuitos da indústria • A agropecuária e os circuitos do agronegócio • O consumo e a sociedade de serviços

6ª Série do Ensino Fundamental	
1º Bimestre	2º Bimestre
O território brasileiro <ul style="list-style-type: none"> • A cartografia da formação territorial do Brasil • A federação brasileira: organização política e administrativa • O Brasil no mundo 	A regionalização do território brasileiro <ul style="list-style-type: none"> • Critérios de divisão regional • As regiões do IBGE, os complexos regionais e a região concentrada
3º Bimestre	4º Bimestre
Domínios morfoclimáticos do Brasil <ul style="list-style-type: none"> • Domínios florestados • Domínios herbáceos e arbustivos • As faixas de transição O patrimônio ambiental e a sua conservação <ul style="list-style-type: none"> • Políticas ambientais no Brasil • O sistema nacional das unidades de conservação (SNUC) 	Brasil: população e economia <ul style="list-style-type: none"> • A população brasileira e os fluxos migratórios • A revolução da informação e a rede de cidades • O espaço industrial: concentração e descentralização • O espaço agrário e a questão da terra no Brasil

7ª Série do Ensino Fundamental	
1º Bimestre	2º Bimestre
Globalização em três tempos <ul style="list-style-type: none"> • A geografia dos “descobrimentos” • O espaço industrial e o encurtamento das distâncias • A revolução tecnocientífica 	Produção e consumo de energia <ul style="list-style-type: none"> • As fontes e as formas de energia • Matrizes energéticas: da lenha ao átomo • Perspectivas energéticas
3º Bimestre	4º Bimestre
A crise ambiental <ul style="list-style-type: none"> • Do Clube de Roma ao desenvolvimento sustentável • A apropriação desigual dos recursos naturais • Água potável: um recurso finito • A biodiversidade ameaçada • A poluição atmosférica e os gases do efeito estufa 	Geografia comparada da América <ul style="list-style-type: none"> • Peru e México: a herança pré-colombiana • Brasil e Argentina: as correntes de povoamento • Colômbia e Venezuela: entre os Andes e o Caribe • Haiti e Cuba: as revoluções

8ª Série do Ensino Fundamental			
1º Bimestre		2º Bimestre	
A produção do espaço geográfico global <ul style="list-style-type: none"> • Globalização e regionalização • Os blocos econômicos supranacionais • As doutrinas do poderio dos Estados Unidos 		A nova desordem mundial <ul style="list-style-type: none"> • A Organização das Nações Unidas • A Organização Mundial do Comércio • O Fórum Social Mundial: um outro mundo é possível? 	
3º Bimestre		4º Bimestre	
Geografia das populações <ul style="list-style-type: none"> • Demografia e fragmentação • As migrações internacionais • Mundo árabe e mundo islâmico 		As redes sociais <ul style="list-style-type: none"> • Consumo e cidades globais • Turismo e consumo do lugar • As redes da ilegalidade 	

1ª Série do Ensino Médio	
1º Bimestre	2º Bimestre
<p>Cartografia e poder</p> <ul style="list-style-type: none"> • As projeções cartográficas • As técnicas de sensoriamento remoto <p>Geopolítica do mundo contemporâneo</p> <ul style="list-style-type: none"> • A nova desordem mundial • Conflitos regionais 	<p>Os sentidos da globalização</p> <ul style="list-style-type: none"> • A aceleração dos fluxos • Um mundo em rede <p>A economia global</p> <ul style="list-style-type: none"> • Organismos econômicos internacionais • As corporações transnacionais • Comércio internacional
3º Bimestre	4º Bimestre
<p>Natureza e riscos ambientais</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estruturas e formas do planeta Terra • Agentes internos e externos • Riscos em um mundo desigual 	<p>Globalização e urgência ambiental</p> <ul style="list-style-type: none"> • Os biomas terrestres: clima e cobertura vegetal • A nova escala dos impactos ambientais • Os tratados internacionais sobre meio ambiente

2ª Série do Ensino Médio	
1º Bimestre	2º Bimestre
Território brasileiro <ul style="list-style-type: none"> • A cartografia da gênese do território • Do "arquipélago" ao "continente" O Brasil no sistema internacional <ul style="list-style-type: none"> • Mercados internacionais e agenda externa brasileira 	Os circuitos da produção <ul style="list-style-type: none"> • O espaço industrial • O espaço agropecuário Redes e hierarquias urbanas <ul style="list-style-type: none"> • A formação e a evolução da rede urbana brasileira • A revolução da informação e as cidades
3º Bimestre	4º Bimestre
Dinâmicas demográficas <ul style="list-style-type: none"> • Matrizes culturais do Brasil • A transição demográfica Dinâmicas Sociais <ul style="list-style-type: none"> • O trabalho e o mercado de trabalho • A segregação socioespacial e exclusão social 	Recursos naturais e gestão do território <ul style="list-style-type: none"> • A placa tectônica sul-americana e o modelado do relevo brasileiro • Os domínios morfoclimáticos e bacias hidrográficas • Gestão pública dos recursos naturais

3ª Série do Ensino Médio	
1º Bimestre	2º Bimestre
Regionalização do espaço mundial <ul style="list-style-type: none"> • As regiões da ONU • O conflito Norte e Sul • Globalização e regionalização econômica 	Choque de civilizações? <ul style="list-style-type: none"> • Geografia das religiões • A questão étnico-cultural • América Latina?
3º Bimestre	4º Bimestre
A África no mundo global <ul style="list-style-type: none"> • África do Norte e Subsaariana • África e América • África e Europa 	Geografia das redes mundiais <ul style="list-style-type: none"> • Os fluxos materiais • Os fluxos de idéias e informação • As cidades globais Uma geografia do crime <ul style="list-style-type: none"> • O terror e a guerra global • A globalização do crime