



Artigo



Paisagem e formação docente: Análise do projeto Educação pela Paisagem

Landscape and teacher training: Analysis of the Education through Landscape project

Lucio Antonio Leite Alvarenga Botelho ^{1A}, Sonia Maria Vanzella Castellar

Resumo:

Contexto: Esta pesquisa partiu do pressuposto de que os mapas, ao comunicarem, demandavam tanto a compreensão de seus elementos constitutivos quanto uma leitura crítica de suas intencionalidades. Com o avanço dos mapas digitais, interativos e colaborativos, os usuários passaram a ocupar também o lugar de autores capazes de subverter perspectivas tradicionais, o que repercutiu diretamente no ensino de Geografia. **Métodos:** O estudo buscou compreender de que modo os mapas híbridos e multimodais contribuíram para a Cartografia Escolar e para o desenvolvimento do pensamento geográfico nas aulas de Geografia da Escola de Educação Básica Ruy Barbosa, em Timbó, SC. A metodologia, de natureza básica e translacional, articulou a produção de conhecimento e a aplicação prática. Os estudantes criaram mapas digitais representativos de seus bairros e/ou da cidade, explorando conceitos geográficos a partir de suas próprias vivências. **Resultados:** O produto final consistiu em um mapa digital que auxiliou na análise do lugar, favorecendo um aprendizado contextualizado. Assim, a pesquisa procurou fomentar um pensamento geográfico crítico, situado e integrado ao cotidiano dos alunos por meio do uso de mapas híbridos e multimodais.

Palavras-Chave: Ensino de Geografia. Formação Docente. Educação pela Paisagem. Obstáculo Epistemológico.

Abstract:

Context: This article analyzes how the landscape category was didactically mediated in activities developed within the Education through Landscape project, investigating the extent to which these mediations articulated sensitivity, interpretation, and spatial problematization, as well as their epistemological and pedagogical implications for Geography teaching in basic education. **Methods:** The research, of a qualitative and interpretative nature, is based on the analysis of didactic productions prepared by teachers and developed with students throughout the school year, such as texts, drawings, and visual narratives. **Results:** The results indicate relevant shifts from predominantly descriptive approaches to more relational and contextualized readings of landscape, while also revealing the persistence of epistemological obstacles, especially those associated with naturalized, aestheticized, or fragmented conceptions of space. Progress is observed in the articulation between form, function, and meaning, although limits remain regarding the explicitation of historicity, conflicts, and power relations inscribed in the landscape. It is concluded that the analyzed didactic pathway operates as a powerful pedagogical mediation device, but whose explanatory and critical potential depends on teacher training capable of explicitly confronting such obstacles and promoting reflexive re-elaboration of educational practices.

Keywords: Geography Teaching. Teacher Education. Education through Landscape. Epistemological Obstacle.

1 - Professor da Universidade Federal do Paraná (UFPR)

A - Contato principal: lucio.botelho@usp.br

Introdução

Nas últimas décadas, a paisagem tem ocupado lugar central nos debates do ensino de Geografia, seja como conteúdo curricular, seja como mediação pedagógica capaz de articular experiência sensível, leitura do espaço vivido e construção do pensamento geográfico. Apesar dessa centralidade, pesquisas na área indicam que, no contexto escolar, a paisagem ainda é frequentemente mobilizada de forma predominantemente descritiva ou estética, associada à observação de elementos visíveis e à valorização do “belo”, com limitada exploração de suas dimensões processuais, históricas e políticas. Tal tensionamento evidencia um desafio recorrente: como transformar a paisagem em uma categoria efetivamente explicativa no ensino de Geografia, capaz de favorecer a problematização do espaço geográfico e o desenvolvimento do raciocínio geográfico dos estudantes?

Em consonância com essas premissas, realizamos um levantamento bibliográfico a partir da leitura de um conjunto de artigos e monografias que abordam a concepção e a implementação de atividades didáticas envolvendo a categoria paisagem no ensino de Geografia. A análise dos trabalhos de Filho e Santos (2011), Silva (2012), Albuquerque (2014), Lavrador et al. (2017), Oliveira et al. (2018), Santos e Sartorello (2019), Oliveira et al. (2022), Oliveira (2022) e Sabota (2023) evidencia a preocupação dos autores com a fundamentação teórica das propostas, bem como com a indicação de métodos de análise e com as relações que a leitura da paisagem pode suscitar. No entanto, no que se refere às atividades efetivamente propostas aos discentes, observa-se a recorrência de dificuldades em transpor obstáculos epistemológicos, o que se expressa em práticas que não se mostram coerentes com o referencial teórico mobilizado pelos próprios autores.

De modo geral, as abordagens escolares que tratam a paisagem sob uma perspectiva predominantemente descritiva ou sensorial, ainda que orientadas por intenções pedagógicas pertinentes, não conduzem os estudantes à etapa seguinte do processo cognitivo, qual seja, a superação do obstáculo epistemológico.

Nesse cenário, iniciativas de formação continuada de professores têm buscado oferecer alternativas metodológicas que ampliem as possibilidades de trabalho docente em sala de aula. Entre essas experiências, destacam-se projetos que propõem percursos didáticos estruturados por perguntas problematizadoras, nos quais a paisagem é concebida não como um objeto dado ou meramente representacional, mas como processo, relação e experiência socialmente construída. É nesse horizonte que se insere o projeto Educação pela Paisagem, desenvolvido em diálogo com experiências internacionais, particularmente o projeto italiano *In20Amo il Paesaggio*, fundamentado nos princípios da Convenção Europeia da Paisagem.

O projeto Educação pela Paisagem foi implementado no contexto da escola pública paulistana, no âmbito de uma ação de formação continuada de professores, envolvendo docentes de diferentes áreas e níveis de ensino. Sua proposta central consistiu em oferecer um percurso didático orientado por perguntas estruturantes - como o que é a paisagem, onde está a paisagem, de quem é a paisagem e o que fazer pela paisagem - com o objetivo de apoiar a mediação pedagógica e favorecer leituras mais críticas e contextualizadas do espaço vivido. Mais do que prescrever atividades, o percurso buscou funcionar como um dispositivo formativo, capaz de organizar o pensamento docente e orientar a construção de práticas pedagógicas significativas.

Este artigo analisa as atividades pedagógicas desenvolvidas pelos professores participantes do projeto, tomando como principal corpus empírico os materiais produzidos pelos estudantes ao longo do percurso didático. O foco da análise não recai sobre a avaliação individual do desempenho docente, mas sobre os efeitos pedagógicos do próprio percurso didático, interrogando em que medida ele contribuiu para a produção de sentido, a mediação do conceito de paisagem e a ativação de operações cognitivas associadas ao raciocínio geográfico no ensino de Geografia.

Do ponto de vista teórico-metodológico, o estudo contribui ao deslocar a paisagem do estatuto de recurso ilustrativo ou objeto de sensibilização para analisá-la como categoria explicativa efetivamente mobilizada em práticas docentes concretas. Ao investigar empiricamente como professores mediam a paisagem por meio de um percurso didático estruturado por perguntas problematizadoras, o artigo explicita não apenas suas potencialidades formativas, mas também os limites epistemológicos que atravessam essas mediações, como a persistência de leituras naturalizadas, estetizantes ou fragmentadas do espaço. Nesse sentido, a contribuição do trabalho reside menos na proposição de um modelo didático e mais na análise crítica das tensões entre intenção pedagógica, mediação docente e produção de sentidos geográficos, oferecendo subsídios para o aprofundamento do debate sobre formação de professores e ensino de Geografia.

O artigo está organizado em seis seções. Inicialmente, apresenta-se o projeto Educação pela Paisagem, contextualizando sua origem, os participantes envolvidos e o percurso formativo desenvolvido. Em seguida, discute-se o percurso didático como dispositivo de produção de sentido e de mediação pedagógica no ensino de Geografia. A terceira seção dedica-se à análise das atividades desenvolvidas, tomando o percurso didático como objeto de avaliação. Na sequência, são apresentados os resultados da análise, com a identificação de padrões, tensões e efeitos pedagógicos decorrentes das mediações realizadas. A quinta seção propõe uma síntese interpretativa dos achados à luz do referencial teórico mobilizado. Por fim, as considerações finais retomam os principais argumentos do estudo e apontam implicações para a formação docente e para o ensino de Geografia.

O projeto Educação pela Paisagem: contexto, participantes e percurso formativo

O projeto Educação pela Paisagem foi desenvolvido no âmbito de ações de formação continuada de professores da escola básica, articulando universidade e escola pública, com o objetivo de promover a reflexão e a experimentação de práticas pedagógicas que mobilizassem a categoria paisagem para além de abordagens descritivas ou meramente representacionais.

No contexto brasileiro, o projeto integrou uma pesquisa vinculada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, em diálogo com o projeto italiano In20Amo il Paesaggio, coordenado pela professora Benedetta Castiglioni, da Università degli Studi di Padova, pesquisadora de referência no campo dos estudos da paisagem, da educação geográfica e da aplicação didática da Convenção Europeia da Paisagem.

O projeto Educação pela Paisagem dialoga diretamente com a experiência italiana do projeto In20Amo il Paesaggio, o qual tem como objetivo central promover uma cultura da paisagem que articule conhecimento científico, experiência sensível, participação cidadã e responsabilidade coletiva, reconhecendo a escola como espaço estratégico para a formação de sujeitos capazes de ler, interpretar e intervir criticamente em seus contextos de vida.

Fundamentado nos princípios da Convenção Europeia da Paisagem (Council of Europe, 2000), o In20Amo il Paesaggio propõe um percurso didático estruturado em perguntas orientadoras e desafios abertos, nos quais a paisagem é concebida como processo, relação e experiência, e não como mero objeto estético ou representacional. Essa matriz conceitual e metodológica constituiu o principal referencial para a elaboração do projeto brasileiro, sendo, no entanto, reinterpretada e adaptada às condições institucionais, curriculares e pedagógicas da escola pública no Município de São Paulo.

A implementação do projeto brasileiro ocorreu na Escola Municipal Professor Almeida Júnior, localizada no município de São Paulo, por meio de um curso de atualização/formação continuada¹ de caráter interdisciplinar, destinado a docentes do Ensino Fundamental. Foram inicialmente abertas 30 vagas, sem restrição a uma área disciplinar específica, partindo do pressuposto de que a paisagem constitui uma categoria transversal, capaz de articular diferentes campos do conhecimento e práticas pedagógicas diversas. Ao todo, 18 professores se inscreveram no curso e 11 docentes concluíram integralmente o percurso formativo proposto, configurando o grupo empírico analisado neste estudo.

Entre os participantes que finalizaram o curso, oito eram professoras formadas em Pedagogia e atuantes no Ensino Fundamental I; dois eram professores licenciados em Geografia, sendo um deles atuante no Ensino Fundamental II (6º ano); uma professora exercia a função de coordenadora pedagógica, acompanhando e apoiando o desenvolvimento das atividades junto às turmas; e um professor atuava na área de Artes, também no Ensino Fundamental I. Todos os docentes que concluíram o percurso elaboraram e aplicaram atividades pedagógicas relacionadas ao percurso proposto.

O percurso formativo foi concebido não como uma ação pontual, mas como um processo acompanhado ao longo de aproximadamente um ano, articulando momentos de estudo teórico, experimentação pedagógica, reflexão coletiva e sistematização das experiências. A formação estruturou-se em diferentes etapas complementares:

(a) seis encontros online de formação, com duração de duas horas cada, realizados nos meses de outubro

1 O percurso formativo analisado neste estudo foi desenvolvido no âmbito do curso *Da paisagem ao espaço: a educação pela paisagem*, registrado na Pró-Reitoria de Cultura e Extensão Universitária da Universidade de São Paulo, sob o número 48.03.00155.

e novembro de 2024, voltados à discussão dos fundamentos conceituais da paisagem, de suas potencialidades didáticas e das bases metodológicas do projeto;

(b) encontros individuais de acompanhamento, realizados em fevereiro e março de 2025, destinados ao apoio e à orientação das propostas pedagógicas em elaboração;

(c) elaboração e aplicação das atividades em sala de aula ao longo do ano letivo de 2025;

(d) cinco encontros finais de socialização, reflexão e feedback, realizados entre setembro e outubro de 2025, nos quais os professores compartilharam os resultados, dificuldades e reformulações de suas práticas.

Todo o processo foi apoiado por um ambiente digital compartilhado, no qual os participantes tiveram acesso às gravações dos encontros, textos teóricos, materiais didáticos e registros produzidos ao longo do projeto, além de momentos presenciais, reforçando seu caráter formativo, reflexivo e colaborativo.

Cabe destacar que, embora a metodologia do projeto In20Amo il Paesaggio tenha sido originalmente concebida para docentes que atuam em níveis de escolarização equivalentes ao Ensino Fundamental II e ao Ensino Médio na Itália, no contexto desta pesquisa desenvolvida no Brasil, observou-se que a maior adesão e permanência no percurso formativo ocorreu professoras do Ensino Fundamental I, formadas em Pedagogia. Esse dado não decorre de uma redefinição prévia do público-alvo, mas constitui um resultado empírico relevante, decorrente da adesão espontânea das docentes ao curso.

Tal configuração confere consistência ao problema de pesquisa que orienta este estudo, na medida em que permite analisar como a categoria paisagem é didaticamente mediada por professores com formações iniciais distintas, evidenciando adaptações, tensões e ressignificações da proposta formativa. Neste artigo, o foco recai especificamente sobre as atividades pedagógicas desenvolvidas no âmbito do projeto, buscando compreender de que modo a paisagem foi mobilizada como categoria de mediação didática e quais implicações epistemológicas e pedagógicas essas mediações revelam para o ensino de Geografia na escola básica.

O percurso didático como dispositivo de produção de sentido e mediação pedagógica

No âmbito do projeto Educação pela Paisagem, as atividades pedagógicas desenvolvidas pelos professores não foram concebidas de forma isolada, e, como mencionado anteriormente, estavam ancoradas em um percurso didático previamente proposto, que orienta a leitura, a interpretação e a projeção da paisagem. Organizado a partir de um conjunto de perguntas estruturantes, esse percurso constitui mais do que uma sequência metodológica: trata-se de um dispositivo de mediação pedagógica, cuja função central é apoiar os docentes na construção de sentidos, na organização do pensamento geográfico e na transformação do dado empírico em conhecimento elaborado.

As perguntas “O que é a paisagem?”, “Onde está a paisagem?”, “De quem é a paisagem?” e “O que fazer pela paisagem?” não se configuram como enunciados introdutórios ou atividades isoladas, mas como eixos problematizadores que estruturam o processo formativo. Ao invés de oferecer definições prontas, elas convidam professores e estudantes a interrogar o espaço vivido, ativando processos de observação, comparação, interpretação e projeção. Nesse sentido, a intenção das perguntas é que operem como chaves de compreensão, auxiliando na decodificação da paisagem e na organização progressiva do pensamento.

Do ponto de vista didático, esse tipo de estrutura contribui para que os professores se desloquem de abordagens descritivas e naturalizadas da paisagem para leituras mais analíticas e relacionais. Ao perguntar o que é a paisagem, o percurso rompe com sua compreensão imediata como cenário ou imagem, abrindo espaço para discutir relações entre natureza, sociedade, cultura e técnica. Ao indagar onde está a paisagem, problematiza-se sua restrição ao excepcional ou ao esteticamente valorizado, reconhecendo-a como dimensão constitutiva do cotidiano. Já a pergunta de quem é a paisagem introduz a dimensão social, política e relacional do espaço, evidenciando atores, interesses, conflitos e responsabilidades. Por fim, ao questionar o que fazer pela paisagem, o percurso projeta o olhar para o futuro, mobilizando imaginação, posicionamento ético e ação.

Essas perguntas, portanto, foram concebidas para funcionarem como organizadores cognitivos, permitindo que professores e estudantes avancem do contato empírico com a paisagem para a construção teórica de conceitos, relações e interpretações (Castiglioni, 2015). Tal movimento é fundamental para superar a leitura imediata do visível e promover a desnaturalização da paisagem, entendida como condição para a

compreensão de seus processos históricos, sociais e políticos. A ideia é que a paisagem deixe de ser percebida como algo dado ou neutro e passa a ser reconhecida como resultado de escolhas, usos e disputas que podem e devem ser interrogados (Castiglioni, 2015).

Sob a perspectiva da aprendizagem significativa, esse percurso mostra-se particularmente potente. Ao partir de experiências concretas e do repertório prévio dos professores e estudantes, as perguntas estruturantes criam condições para a ancoragem de novos conceitos em estruturas cognitivas já existentes, conforme proposto por Ausubel (2000). O sentido não é imposto, mas construído a partir da relação entre o que já se sabe e o que se passa a compreender, favorecendo aprendizagens mais duradouras e articuladas.

Para os professores em formação continuada, esse tipo de organização didática desempenha ainda uma função estratégica: oferece referenciais para planejar percursos, selecionar conteúdos e construir atividades significativas, sem recorrer a roteiros rígidos ou prescrições metodológicas. As perguntas atuam como estímulos intelectuais que orientam o trabalho docente, ao mesmo tempo em que preservam a autonomia pedagógica e a adaptação aos contextos escolares específicos (Nóvoa, 1995).

Desse modo, o percurso didático do Educação pela Paisagem não se limita a orientar atividades com estudantes, mas opera também como instrumento formativo para os professores, apoiando-os na construção de novas formas de olhar para a paisagem, de organizar o ensino de Geografia e de atribuir sentido às práticas pedagógicas. É a partir desse movimento, que envolve questionamento, organização e produção de sentido, que a paisagem se afirma como potente mediação educativa, abrindo espaço para abordagens críticas, reflexivas e transformadoras, que serão aprofundadas nas seções seguintes.

A centralidade das perguntas estruturantes no percurso didático do Educação pela Paisagem encontra também sólido respaldo na pedagogia de Paulo Freire, especialmente na noção de tema gerador e na concepção de educação como práxis. Para Freire, não há educação crítica sem a articulação entre ação e reflexão, nem sem a problematização da realidade concreta vivida pelos sujeitos (Freire, 1987). Nesse sentido, o trabalho com a paisagem, quando mediado por perguntas que interrogam o vivido, tem a intenção de aproxima-se diretamente de uma pedagogia problematizadora.

As perguntas que organizam o percurso — o que é, onde está, de quem é e o que fazer pela paisagem — operam como dispositivos de leitura crítica da realidade. Ao ativarem a observação, a interpretação e o questionamento, essas perguntas materializam o princípio freireano segundo o qual “a leitura do mundo precede a leitura da palavra” (Freire, 1992, p. 11). Interrogar a paisagem significa, portanto, deslocar o olhar do dado imediato para as mediações históricas, sociais e políticas que produzem suas formas aparentes.

Esse movimento favorece a passagem da percepção ingênua à consciência crítica (Freire, 1987), ao desnaturalizar a paisagem e revelá-la como síntese histórica de relações sociais, técnicas e de poder. Nessa perspectiva, a paisagem pode ser compreendida como tema gerador, pois condensa situações significativas do cotidiano escolar e territorial, mobilizando experiências, memórias e conflitos. Ao expressar desigualdades socioespaciais, transformações ambientais e modos de vida, ela oferece matéria privilegiada para processos de investigação, diálogo e conscientização.

Do ponto de vista do trabalho docente, esse enquadramento reforça o papel do professor como mediador crítico, que conduz o processo educativo da experiência sensível à reflexão teórica e à ação consciente. Ao organizar o ensino a partir de perguntas enraizadas na paisagem vivida, o docente cria condições para que estudantes construam interpretações próprias e situadas, em consonância com a perspectiva freireana de educação dialógica e emancipatória (Freire, 1996).

Ao mesmo tempo, esse percurso didático dialoga diretamente com a teoria da aprendizagem significativa de Ausubel, na medida em que as perguntas estruturantes funcionam como organizadores prévios capazes de articular os conhecimentos novos aos saberes já existentes dos estudantes (Ausubel, 2000). A paisagem, por ser concreta, vivida e carregada de sentidos, constitui um campo fértil para a ancoragem cognitiva, permitindo que conceitos geográficos não sejam apresentados de forma abstrata ou descontextualizada, mas construídos progressivamente a partir da experiência.

Nesse sentido, o percurso orientado por perguntas não apenas problematiza a realidade, como também organiza cognitivamente o processo de aprendizagem, favorecendo a passagem do empírico à elaboração conceitual. Ao integrar problematização freireana e aprendizagem significativa, o trabalho com a paisagem possibilita que professores construam percursos didáticos coerentes, nos quais a leitura crítica do espaço vivido se converte em conhecimento estruturado, dotado de sentido para os estudantes e relevante para a compreensão

do mundo.

A partir dessa perspectiva, o percurso didático proposto aproxima-se do que Castiglioni (2015) denomina *landscapeliteracy*, compreendida como um processo formativo que articula leitura, interpretação e ação sobre a paisagem. Para a autora, aprender a ler a paisagem não se reduz à identificação de formas visíveis ou à valorização estética do patrimônio, mas implica perceber aquilo que não é imediatamente dado ao olhar: valores, conflitos, racionalidades técnicas, interesses sociais e expectativas de futuro inscritos no espaço. Nesse sentido, a alfabetização paisagística supõe um movimento que vai além da descrição objetiva, exigindo a construção de um olhar interpretativo e crítico capaz de situar a paisagem como expressão de processos históricos e sociais em curso.

Castiglioni (2015) critica, assim, a redução da paisagem ao domínio estritamente ecológico ou conservacionista e propõe uma leitura que articula dimensões funcional, cultural e crítica. É nesta última que sua abordagem se aproxima metodologicamente das concepções de Freire e Macedo (1987), ao afirmar que ler a paisagem implica também reescrevê-la, isto é, compreender o mundo vivido ao mesmo tempo em que se intervém nele de forma consciente.

Sob essa chave interpretativa, o percurso didático analisado pode ser compreendido como uma tentativa de instaurar práticas de *landscapeliteracy* no ensino de Geografia, ainda que atravessadas por limites e obstáculos epistemológicos. Ao operar por meio de perguntas estruturantes, o percurso cria condições para que a paisagem seja tomada não apenas como objeto de observação, mas como mediação educativa, capaz de articular sensibilidade, pensamento geográfico e ação pedagógica.

Análise das atividades desenvolvidas: o percurso didático como objeto de avaliação

Este estudo fundamenta sua análise empírica nas atividades pedagógicas desenvolvidas por professores² no contexto do projeto Educação pela Paisagem, concebidas e executadas em contexto escolar. As atividades não foram analisadas apenas em sua formulação, mas sobretudo a partir dos efeitos pedagógicos que produziram, tal como evidenciados nos relatos docentes e nos materiais pedagógicos por eles mobilizados e apresentados ao longo do desenvolvimento das propostas.

O objetivo da análise não se restringiu à descrição das propostas realizadas, mas buscou compreender de que modo a categoria paisagem foi didaticamente mediada nas práticas desenvolvidas e, principalmente, em que medida o percurso didático operou como um dispositivo efetivo de produção de sentido, organização do pensamento geográfico e mediação pedagógica no ensino de Geografia na escola básica.

Os registros considerados na análise incluem produções escritas, desenhos, mapas mentais, esquemas interpretativos e outros suportes elaborados pelos estudantes ao longo das atividades, conforme apresentados, selecionados e comentados pelos professores participantes no âmbito dos encontros formativos e das entrevistas realizadas. Esses materiais foram tomados como indícios dos modos de leitura, interpretação e projeção da paisagem mobilizados em contexto escolar, permitindo deslocar o foco da avaliação do desempenho individual dos professores para a investigação do próprio percurso didático enquanto dispositivo de mediação pedagógica. Partiu-se do pressuposto de que tais materiais - desenhos, textos, esquemas, mapas mentais e registros visuais - operam como vestígios mediatos dos processos de ensino e aprendizagem desencadeados pelo percurso, e não como objeto de análise direta sobre os estudantes.

Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, cujo tratamento dos dados foi orientado pela análise de conteúdo, inspirada nos pressupostos de Bardin (2011), buscando identificar regularidades, variações e tensões nos modos como a categoria paisagem foi compreendida e didaticamente mediada pelos professores no contexto do projeto. A análise incidiu prioritariamente sobre as entrevistas semiestruturadas realizadas com os docentes participantes, nas quais os professores relataram, descreveram e interpretaram as atividades desenvolvidas, bem como os materiais pedagógicos mobilizados ao longo do percurso. Nesse sentido, as produções dos estudantes - como desenhos, textos e esquemas - foram consideradas de forma mediada, enquanto elementos evocados nas narrativas docentes e mobilizados como indícios dos

2 A pesquisa foi aprovada pela Comissão de Ética em Pesquisa da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (Processo n. 137/2024), estando em conformidade com a Resolução CNS nº 510/2016, com autorização dos participantes para uso de materiais e relatos para fins de pesquisa.

efeitos pedagógicos do percurso didático.

A leitura do material considerou, sobretudo: quais dimensões da paisagem foram mobilizadas (morfológica, funcional, simbólica e histórica); (ii) o grau de articulação - incipiente, parcial ou mais desenvolvido - entre observação empírica, interpretação e problematização; e (iii) a presença, a natureza e os limites das operações cognitivas mobilizadas, associadas ao raciocínio geográfico, conforme discutido na literatura do ensino de Geografia (Botelho et al., 2024).

Como procedimento analítico, as informações interpretadas desenvolvidas foram sistematizadas em um quadro comparativo para cada atividade, no qual se registraram, para cada trabalho, aspectos como: contexto de aplicação, estratégias didáticas mobilizadas, dimensões da paisagem enfatizadas, operações cognitivas ativadas, papel da mediação docente e limites encontrados no desenvolvimento das propostas. Esse quadro não teve função meramente descritiva, mas operou como instrumento heurístico para a identificação de regularidades e contrastes entre as experiências analisadas. Ao final, foi elaborado um quadro-síntese contendo informações sobre todas as atividades (Figura 1).

Figura 1 – Quadro síntese das atividades

Quadro — Síntese Geral dos Eixos de Análise dos Trabalhos Desenvolvidos		
Eixo de análise	Evidências recorrentes nos materiais / relatos	Interpretação analítica
Tipo de leitura da paisagem	Identificação de elementos naturais e construídos; comparação passado–presente; observação do entorno imediato	Predominância de leituras descritivas e temporais iniciais
Postura frente à paisagem	Reconhecimento de mudanças; questionamentos pontuais sobre transformações	Emergência de atitude reflexiva, ainda incipiente
Referência ao lugar vivido	Escola, bairro e trajetos cotidianos como foco das atividades	Forte ancoragem no espaço vivido como ponto de partida didático
Operações cognitivas mobilizadas	Comparação, identificação, classificação simples	Operações básicas predominantes; pouca generalização
Posição do sujeito	Reconhecimento de pertencimento; identificação afetiva	Sujeito presente, mas pouco projetado como agente transformador
Dimensão simbólica e cultural	Uso de fotografias, memórias, narrativas pessoais	Linguagens acessíveis favorecem inclusão e engajamento
Mediação didática	Adaptação de atividades; uso de recursos visuais e orais; desenhos	Mediação cuidadosa, porém ainda centrada no reconhecimento
Projeção de futuro	Ausência ou presença muito limitada	Limite cognitivo e metodológico do percurso
Explicação causal	Pouca ou nenhuma problematização explicativa	Obstáculo epistemológico na passagem da descrição à explicação
Envolvimento dos alunos	Participação ativa; interesse; vínculo afetivo	Êxito afetivo e pedagógico, com potencial formativo

Fonte: Elaborado pelos autores

A leitura transversal do quadro-síntese permitiu a identificação de um conjunto de categorias analíticas

emergentes, construídas a partir do diálogo entre o material empírico e o referencial teórico do ensino de Geografia e da educação pela paisagem. Entre essas categorias destacam-se: leitura estética da paisagem, leitura relacional, constituição do sujeito da paisagem, projeção (ou bloqueio) do futuro, e o papel da mediação docente no desencadeamento, ou na limitação, de processos de problematização espacial.

A leitura transversal do quadro-síntese evidenciou que os eixos analíticos mobilizados não se esgotam em descrições das atividades realizadas, mas permitem a construção de categorias interpretativas de segunda ordem, capazes de apreender regularidades, tensões e limites no modo como a paisagem foi didaticamente mediada. Entre essas categorias destacam-se: a leitura estética da paisagem, marcada pela predominância de descrições associadas à beleza e à harmonia; a leitura relacional, expressa nas tentativas - ainda parciais - de articulação entre forma, função e temporalidade; a constituição do sujeito da paisagem, frequentemente presente em termos de pertencimento, mas raramente projetado como agente transformador; a projeção (ou bloqueio) do futuro, ora ausente, ora naturalizada como continuidade do presente; e, de modo transversal, o papel da mediação docente, decisivo tanto para o avanço quanto para a limitação dos processos de problematização espacial.

Essas categorias não devem ser compreendidas como tipologias rígidas, mas como operadores analíticos que permitem apreender diferentes modos de apropriação didática da paisagem. Elas possibilitam deslocar a análise da avaliação individual das práticas docentes para a compreensão dos efeitos pedagógicos do percurso didático, evidenciando como determinadas escolhas metodológicas favorecem ou restringem o desenvolvimento do raciocínio geográfico.

A partir dessas categorias, foi possível analisar os resultados das atividades desenvolvidas, identificando padrões recorrentes, tensões internas ao percurso didático e diferenças significativas entre os contextos de aplicação. Na seção seguinte, apresentam-se esses resultados de forma articulada, evidenciando como o percurso didático da educação pela paisagem operou, na prática, como dispositivo de mediação pedagógica no ensino de Geografia.

Resultados da análise das atividades: padrões, tensões e efeitos pedagógicos do percurso didático

A análise das práticas pedagógicas relatadas no âmbito do projeto Educação pela Paisagem evidencia que o percurso didático proposto operou como um dispositivo pedagógico potente, embora atravessado por limites conceituais e metodológicos que condicionaram seus efeitos formativos.

De modo geral, os materiais e relatos examinados revelam que a paisagem foi amplamente reconhecida como objeto legítimo de ensino, capaz de mobilizar o interesse dos estudantes, favorecer processos de identificação com o espaço vivido e ativar diferentes linguagens expressivas. No entanto, os modos de mediação docente e as concepções subjacentes de paisagem influenciaram decisivamente o alcance analítico das propostas, produzindo resultados heterogêneos no que se refere à problematização do espaço geográfico e ao desenvolvimento do raciocínio geográfico.

Leitura estética e naturalizada da paisagem

Um primeiro padrão identificado diz respeito à predominância de uma leitura estética da paisagem, especialmente nas etapas iniciais das atividades. Em diversos trabalhos, a paisagem foi associada prioritariamente a elementos considerados “bonitos”, harmônicos ou agradáveis, como áreas verdes, campos agrícolas, jardins nos cursos d’água e espaços de lazer. Essa leitura, embora legítima como ponto de partida sensível, frequentemente se manteve como horizonte interpretativo dominante, limitando a exploração de conflitos, desigualdades, tensões socioambientais e processos históricos inscritos no espaço (Santos, 1988, 2006).

Nos registros analisados, observa-se que muitos estudantes definiram a paisagem como algo positivo em si, presente “em todos os lugares”, mas desvinculado de relações de poder, de usos desiguais do território ou de processos de transformação social. Tal naturalização da paisagem indica a permanência de concepções descritivas e contemplativas, que tendem a reduzir o espaço a um cenário, e não a compreendê-lo como produto

histórico e socialmente construído.

Da leitura estética à leitura relacional: avanços e bloqueios

Em alguns trabalhos, contudo, especialmente aqueles em que a observação empírica foi acompanhada por questionamentos orientados, nota-se um deslocamento parcial em direção a uma leitura relacional da paisagem. Nessas experiências, os estudantes começaram a reconhecer que a paisagem incorpora múltiplos elementos, naturais e culturais, passados e presentes, e que sua configuração resulta de ações humanas acumuladas ao longo do tempo.

Ainda assim, esse deslocamento mostrou-se frequentemente incompleto. A leitura relacional, quando emergiu, manteve-se em um nível descritivo ampliado, sem alcançar plenamente a problematização dos processos espaciais. Em vários casos, os alunos identificaram mudanças na paisagem ou diferenças entre passado e presente, mas não avançaram na compreensão das causas dessas transformações, das lógicas socioeconômicas envolvidas ou das implicações territoriais dessas mudanças. Esse dado sugere que o percurso didático, por si só, não garante a passagem da observação à explicação, dependendo fortemente da mediação docente para ativar operações cognitivas mais complexas (Ausubel et al., 1980).

O sujeito da paisagem: entre exterioridade e pertencimento

Outra categoria central refere-se à constituição do sujeito da paisagem. Em diversos trabalhos, os estudantes posicionaram-se inicialmente como observadores externos, tratando a paisagem como algo que se olha, se fotografa ou se representa graficamente, mas que não os inclui diretamente como sujeitos implicados. A paisagem aparece, nesse caso, como objeto distante, associado a uma imagem ou a um ponto de vista neutro.

Em algumas experiências, porém, especialmente quando a paisagem trabalhada era próxima ao cotidiano dos alunos (a escola, o bairro, o entorno imediato), foi possível observar movimentos de aproximação e reconhecimento. Os estudantes passaram a se identificar como parte da paisagem, reconhecendo-a como espaço vivido, compartilhado e atravessado por memórias, práticas e afetos. Esse reconhecimento, ainda que incipiente, constitui um passo relevante para a construção de uma consciência espacial mais crítica, na medida em que rompe com a separação rígida entre sujeito e espaço.

Projeção do futuro e seus limites

A proposta de projeção da paisagem no futuro revelou-se um dos momentos mais desafiadores do percurso didático. Em muitos trabalhos, a imaginação do futuro foi marcada por uma projeção naturalizada e funcional, centrada na introdução de equipamentos, melhorias pontuais ou usos desejáveis do espaço, como áreas de lazer, ciclovias ou infraestrutura urbana. Essas projeções, embora expressem desejos legítimos, raramente foram acompanhadas de questionamentos sobre as condições sociais, políticas e econômicas que possibilitariam, ou impediriam, tais transformações.

A dificuldade em problematizar o futuro da paisagem indica a ausência de mediações didáticas capazes de articular imaginação geográfica e análise crítica. Nos trabalhos analisados, o futuro tende a aparecer como uma extensão idealizada do presente, desvinculada de disputas, decisões e processos históricos que configuram a produção do espaço. Esse dado dialoga diretamente com Morin (2003), para quem pensar o futuro exige uma operação cognitiva complexa, fundada no reconhecimento da incerteza, da não linearidade e da interdependência entre passado, presente e futuro. Nessa perspectiva, a projeção do futuro não pode ser tratada como etapa ilustrativa ou exercício imaginativo descontextualizado, mas como construção reflexiva que demanda suporte conceitual e metodológico consistente, capaz de integrar análise crítica, responsabilidade ética e compreensão dos processos históricos em curso.

O papel da mediação docente e os obstáculos epistemológicos

A análise evidencia de forma recorrente o papel central da mediação docente na ampliação ou restrição das possibilidades formativas do percurso didático. Em vários trabalhos, mesmo quando os estudantes apresentavam respostas iniciais simplificadas ou naturalizadas, observou-se o esforço dos professores em tensionar essas concepções, introduzindo elementos históricos, culturais e sociais na discussão da paisagem.

Entretanto, também se tornaram visíveis obstáculos epistemológicos que limitaram o avanço das propostas. Em alguns casos, a mediação docente manteve-se excessivamente curta ou descritiva, não conseguindo desencadear processos de problematização mais aprofundados. Em outros, a paisagem foi tratada predominantemente como objeto de observação passiva, sem articulação com práticas de intervenção, análise crítica ou discussão dos conflitos espaciais subjacentes.

Esses limites não devem ser interpretados como falhas individuais dos professores, mas como expressão das dificuldades estruturais de transposição didática de conceitos complexos, especialmente em contextos marcados por currículos prescritivos, restrições de tempo e desafios relacionados à inclusão escolar e da formação inicial docente (Chevallard, 1997; Tardif, 2002). A noção de saberes docentes, tal como formulada por Tardif (2002), permanece fundamental para compreender a constituição do conhecimento profissional do professor. Contudo, estudos mais recentes têm ampliado essa perspectiva ao enfatizar o caráter situado, relacional e reflexivo da prática docente (Roldão, 2017; Nóvoa, 2019; Cavalcanti, 2019; Imbernón, 2020).

Inclusão, adaptação e desafios metodológicos

O trabalho desenvolvido em contexto de educação inclusiva, por uma professora, evidencia de forma particularmente expressiva tensões que atravessam o conjunto das experiências analisadas, tornando mais visíveis os desafios metodológicos do ensino da paisagem no âmbito do percurso didático proposto. A necessidade de adaptar atividades, linguagens e ritmos de aprendizagem explicitou o papel central da mediação docente na ativação ou limitação das operações cognitivas.

Ainda que os estudantes tenham se reconhecido no espaço escolar e participado ativamente das atividades, a dificuldade de avançar na explicitação da historicidade, dos conflitos e das relações de poder inscritas na paisagem indica que tais limites não são exclusivos do contexto inclusivo, mas se intensificam quando o percurso não explicita com clareza as operações cognitivas esperadas e os objetivos conceituais a serem mobilizados. Nesse sentido, o caso analisado funciona como um analisador privilegiado do próprio percurso didático, ao revelar a necessidade de maior flexibilidade metodológica e de estratégias mais deliberadas de transposição didática.

Ao mesmo tempo, a experiência confirma o potencial da paisagem como mediadora visual e sensível, capaz de favorecer o engajamento, a identificação e a participação dos estudantes, inclusive em contextos marcados pela diversidade cognitiva. Tal potencial reforça a importância de pensar a educação pela paisagem não como proposta homogênea, mas como um campo aberto de mediações pedagógicas, cuja efetividade depende da articulação entre sensibilidade, problematização e mediação docente qualificada.

Síntese interpretativa

Em síntese, os resultados da análise indicam que o percurso didático da educação pela paisagem possui forte potencial formativo, sobretudo na ativação da observação sensível, no reconhecimento do espaço vivido e na mobilização de múltiplas linguagens. Contudo, seus efeitos pedagógicos dependem decisivamente da mediação docente e da explicitação das operações cognitivas esperadas, especialmente no que se refere à problematização dos processos espaciais e à articulação entre paisagem, território e ação social (Cavalcanti, 2019).

À luz desses resultados, torna-se possível avançar na interpretação dos efeitos formativos do percurso didático não apenas em termos metodológicos, mas também no plano da formação do sujeito. A análise das atividades sugere que, embora o trabalho com a paisagem favoreça a experiência sensível, o reconhecimento do espaço vivido e a expressão dos estudantes, permanecem desafios relacionados à consolidação de

processos formativos orientados à autonomia crítica, à elaboração reflexiva da experiência e à capacidade de questionamento das formas espaciais naturalizadas.

Nesse sentido, a leitura dos materiais empíricos pode ser tensionada diante da reflexão de Adorno sobre a formação e a *Mündigkeit*, entendida como a capacidade de pensar, falar e agir de forma autônoma, crítica e responsável (Adorno, 1995). Para o autor, a educação formativa não se limita à transmissão de conteúdos, mas deve criar condições para que os sujeitos transformem a experiência em consciência, desenvolvendo juízos próprios e resistindo à reprodução acrítica do estabelecido.

Nesse sentido, os resultados indicam que o percurso didático cria condições iniciais para a ativação da experiência e da sensibilidade, mas encontra limites na consolidação de processos formativos orientados à autonomia crítica. A explicitação de contradições socioespaciais e a transformação da percepção em consciência permanecem incipientes e fortemente dependentes da mediação docente e da abordagem histórica e política da paisagem.

Em diálogo com essa perspectiva, a análise do material empírico permite afirmar que a paisagem operou, nas atividades desenvolvidas, como um tema gerador em estado incipiente. Nos termos de Freire (1996), o tema gerador não se define como um conteúdo previamente estabelecido, mas como um núcleo significativo da realidade vivida, capaz de mobilizar o diálogo, a problematização das contradições do cotidiano e a passagem da consciência ingênua à consciência crítica. Nos trabalhos analisados, a paisagem aparece ancorada no espaço vivido dos estudantes - escola, bairro, trajetos cotidianos - e mobiliza experiências, memórias e percepções que configuram condições iniciais para esse processo. No entanto, a transformação dessas experiências em investigação crítica sobre as mediações históricas, sociais e políticas da paisagem mostrou-se desigual e fortemente dependente da mediação docente.

Ainda assim, os dados indicam que a paisagem possui forte potencial como tema gerador, na medida em que condensa, em sua materialidade visível e também em seus silêncios, situações-limite que atravessam a vida social, como desigualdades socioespaciais, transformações ambientais e usos diferenciados do território. A resposta à pergunta: por que esta paisagem é assim? aparece de forma embrionária em diversas atividades, abrindo possibilidades para o desvelamento das mediações que produzem o espaço vivido.

Esses achados reforçam a importância de projetos de formação continuada que não apenas apresentem percursos didáticos, mas criem condições para que os professores reflitam criticamente sobre suas próprias concepções de espaço, paisagem e ensino, ampliando suas possibilidades de intervenção pedagógica.

Considerações Finais

Os resultados da análise indicam que, em diversos casos, o percurso didático proposto pelo projeto Educação pela Paisagem contribuiu para deslocar a abordagem da paisagem de uma leitura predominantemente descritiva e estética para interpretações mais relacionais e contextualizadas, evidenciando avanços na articulação entre forma, função e significado.

As produções dos estudantes revelam que a observação orientada, a identificação de elementos do entorno e a projeção de cenários futuros favoreceram, ainda que de maneira desigual, a ativação de operações cognitivas associadas ao raciocínio geográfico. Ao mesmo tempo, a análise dos materiais evidencia limites e zonas de indeterminação do percurso, especialmente no que se refere à explicitação sistemática de conflitos, da historicidade e das relações de poder inscritas na paisagem, dimensões que nem sempre emergiram de forma consistente nas atividades desenvolvidas.

Esses achados sugerem que o percurso didático cumpre um papel relevante como estrutura de apoio à mediação pedagógica, ao oferecer aos professores uma organização mínima de etapas e questões orientadoras para o trabalho com a paisagem. No entanto, também apontam para a necessidade de ajustes e refinamentos, de modo a ampliar seu potencial crítico e interpretativo.

Nesse sentido, a análise das atividades não apenas ilumina as práticas docentes mediadas pelo projeto, mas contribui para a avaliação reflexiva do próprio percurso formativo, reafirmando seu caráter dinâmico e passível de reelaboração à luz da experiência pedagógica concreta. Do ponto de vista teórico-metodológico, o estudo contribui ao evidenciar como a paisagem pode operar como categoria explicativa no ensino de Geografia, desde que mediada por percursos didáticos que explicitem suas dimensões processuais, históricas e políticas.

Um dos aspectos centrais evidenciados pela análise diz respeito à presença de obstáculos epistemológicos no modo como a categoria paisagem foi compreendida e mobilizada por parte dos professores. Em diversos trabalhos, a paisagem permaneceu restrita a uma leitura estática, harmonizada ou excessivamente descritiva, o que limitou sua exploração enquanto categoria explicativa capaz de articular processos históricos, sociais, econômicos e culturais. Tal limitação não pode ser interpretada como falha individual dos docentes, mas deve ser compreendida no contexto mais amplo da formação inicial e continuada, marcada, em muitos casos, por abordagens fragmentadas e pouco aprofundadas do conceito de paisagem no interior da Geografia escolar.

Nesse sentido, os resultados da pesquisa indicam que a efetividade do percurso didático está diretamente relacionada ao grau de compreensão conceitual que os professores possuem sobre a paisagem e sobre seu potencial analítico. A experiência analisada sugere que os encontros formativos precisam dedicar maior atenção à construção progressiva do conceito, contemplando tanto sua dimensão teórica, incluindo sua historicidade no pensamento geográfico, quanto exemplos concretos de transposição didática.

A demanda recorrente por exemplos práticos, observada nos relatos e materiais dos professores, aponta para a necessidade de articular mais explicitamente teoria e prática, de modo a fortalecer a mediação pedagógica e ampliar as possibilidades de problematização em sala de aula.

Por outro lado, a análise também revela que, mesmo nos anos iniciais do Ensino Fundamental, contexto no qual atuava a maior parte das professoras participantes, com formação em Pedagogia, é possível mobilizar a paisagem como ponto de partida para a construção do pensamento geográfico. As experiências analisadas indicam que, quando o trabalho didático valoriza a observação comparativa, o questionamento orientado e a relação com o lugar de vivência dos estudantes, a paisagem deixa de operar apenas como recurso ilustrativo e passa a constituir um eixo organizador da aprendizagem espacial, mesmo com crianças pequenas.

Nesse nível de ensino, a projeção de cenários futuros mostrou-se, em particular, um recurso potente para ativar a imaginação geográfica e favorecer a expressão de ideias, expectativas e valores associados ao espaço vivido. Ao mesmo tempo, os materiais analisados indicam que tais projeções tendem a permanecer ancoradas em concepções naturalizadas de desenvolvimento, progresso e transformação do espaço, o que reforça a necessidade de mediações docentes mais explícitas para a problematização dessas ideias e para a articulação entre paisagem, processos espaciais e ação social desde os anos iniciais da escolarização.

Dessa forma, a pesquisa reforça a importância de compreender a paisagem não apenas como objeto de leitura ou representação, mas como categoria explicativa capaz de articular múltiplas escalas, temporalidades e processos do espaço geográfico.

Ao mesmo tempo, evidencia que a consolidação desse potencial depende de uma formação docente que enfrente explicitamente os obstáculos epistemológicos presentes no ensino de Geografia, investindo em percursos formativos que promovam a reflexão conceitual, a experimentação didática e a reelaboração crítica das práticas pedagógicas. É nesse horizonte que os projetos In20Amo Il Paesaggio e Educação pela Paisagem se afirmam não como modelos fechados, mas como um campo de possibilidades para a renovação do ensino de Geografia.

Os desafios observados ao longo da implementação do percurso didático indicam a necessidade de investigações futuras voltadas ao aprimoramento de propostas formativas e metodológicas capazes de articular paisagem, mediação pedagógica e diversidade de contextos, sujeitos e processos cognitivos no ensino de Geografia.

Créditos

Lucio Antonio Leite Alvarenga Botelho - pesquisa, redação e revisão

Sonia Maria Vanzella Castellar - supervisão, redação, revisão

Agradecimentos

Agradecemos à professora Benedetta Castiglioni e à equipe do projeto *In 20Amo il paesaggio*, da Universidade de Pádua, Itália, pela generosidade que possibilitou a aplicação do projeto no Brasil, e pela acolhida e oportunidade de acompanhar o percurso formativo no Vêneto, cuja experiência inspirou reflexões

deste trabalho.

Declaração de financiamento:

Este estudo foi financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), Brasil. Número do Processo 2023/07332-0.

Referências

- Adorno, T. W. (1995). Educação e emancipação (W. L. Maar, Trad.). Paz e Terra.
- Albuquerque, M. Z. A. (2014). Geografia na prática pedagógica: a paisagem como ponto de partida. *Revista Tamoios*, 10(1), 30–40.
- Ausubel, D. P., Novak, J. D., & Hanesian, H. (1980). *Psicologia educacional* (2ª ed.). Interamericana.
- Ausubel, D. P. (2000). *Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva*. Plátano.
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Botelho, L. A. L. A., Valadão, R. C., & Rocca, L. (2024). Proposições para a construção de um raciocínio geográfico: uma busca da Geografia escolar no Brasil. *Finisterra*, 59(125), 73–87. <https://doi.org/10.18055/Finis32582>
- Castiglioni, B. (2010). Educare al paesaggio. *Museo di Storia Naturale e Archeologia di Montebelluna*.
- Castiglioni, B. (2015). Landscape literacy per un paesaggio condiviso. *Geotema*, 47, 15–27.
- Cavalcanti, L. de S. (2019). *Pensar pela Geografia: ensino e relevância social*. Alfa.
- Chevallard, Y. (1997). *Les défis de la didactique*. La Pensée Sauvage.
- Council of Europe. (2000). *European Landscape Convention*. <https://www.coe.int/en/web/landscape/text-of-the-european-landscape-convention>
- Filho, T. R. M., & Santos, I. P. F. (2011). A paisagem como instrumento de contextualização dos problemas ambientais no ensino de Geografia. *Revista Geográfica de América Central (Número especial EGAL)*, 1–9.
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido*. Paz e Terra.
- Freire, P. (1992). *Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. Paz e Terra.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.
- Freire, P., & Macedo, D. (1987). *Literacy: Reading the word and the world*. Bergin & Garvey.
- Imbernón, F. (2020). *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza* (11ª ed., S. C. Leite, Trad.). Cortez.

- Lavrador, A., Dias, S., & Dias, D. (2017). Paisagem: um valor relevante no ensino da Geografia. *Educação, Sociedade & Culturas*, 173–195.
- Morin, E. (2003). Da necessidade de um pensamento complexo. In C. Mendes (Org.), *Representação e complexidade* (pp. 69–77). Garamond.
- Nóvoa, A. (Coord.). (1995). *Professores e sua formação*. Dom Quixote.
- Nóvoa, A. (2019). Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. *Educação & Realidade*, 44(3), 1–15. <https://doi.org/10.1590/2175-623684910>
- Oliveira, A. I. L., Lobão, J. S. B., & Araújo, A. M. (2018). Revisitando o conceito de paisagem para pensar a prática de ensino-aprendizagem de Geografia. *Caminhos de Geografia*, 19(68), 286–295.
- Oliveira, J. M. S., Falcão Sobrinho, J., & Albuquerque, F. N. B. (2022). Percepção da paisagem no ensino da Geografia: desenhando a paisagem nossa de cada dia. *Geopauta*, 6, 92–102.
- Oliveira, N. D. (2022). A paisagem como instrumento para a formação cidadã [Trabalho de conclusão de curso, Universidade Federal de Campina Grande].
- Roldão, M. do C. (2017). Conhecimento, didática e compromisso: o triângulo virtuoso de uma profissionalidade em risco. *Cadernos de Pesquisa*, 47(166), 1134–1149. <https://doi.org/10.1590/198053144367>
- Sabota, H. S. (2023). A Geografia no museu. *Revista Brasileira de Educação em Geografia*, 13(23), 5–24. <https://doi.org/10.46789/edugeo.v13i23.1235>
- Santos, M. (1988). *Metamorfose do espaço habitado: fundamentos teórico-metodológicos da Geografia*. Hucitec.
- Santos, M. (2006). *A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção* (4ª ed.). Editora da Universidade de São Paulo.
- Santos, W. A. dos, & Sartorello, R. (2019). Percepção e paisagem no cotidiano de escolas inseridas em paisagens rurais e urbanas. *Ciência & Educação*, 25(4), 911–926. https://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73132019000400911
- Silva, M. L. B. de. (2012). O estudo da paisagem urbana com a utilização de fotografias por alunos do 6º ano do ensino fundamental [Trabalho de conclusão de curso, Universidade de Brasília].
- Tardif, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional* (4ª ed.). Vozes.