

Pensar a paisagem para além do visível: A paisagem como mediação conceitual no ensino de Geografia

Thinking Landscape Beyond the Visible: Landscape as a Conceptual Mediation in Geography Education

Pensar el paisaje más allá de lo visible: El paisaje como mediación conceptual en la enseñanza de Geografía

Lúcio Antônio Leite Alvarenga Botelho¹
Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Brasil.

Sonia Maria Vanzella Castellar²
Universidade de São Paulo



Resumo

Este artigo tem como objetivo desenvolver uma reflexão teórica que fortaleça o uso significativo da categoria paisagem na escola. Busca-se ampliar suas possibilidades de abordagem, superando a centralidade na descrição do visível. Para sustentar essa perspectiva, a base teórica está ancorada no conceito de obstáculo epistemológico (Bachelard, 1996), uma vez que a leitura da paisagem tem sido historicamente reduzida a um exercício inventariante, o que impede que os alunos avancem da percepção sensível para a explicação conceitual. Em seguida, aprofunda-se o potencial metodológico da paisagem a partir da contribuição de Milton Santos (1996), cuja concepção evidencia a paisagem como expressão histórica das relações sociedade-natureza, oferecendo bases para uma leitura crítica capaz de articular percepção, técnica, tempo e produção do espaço. Assim, o texto contribui para qualificar a compreensão da paisagem como categoria explicativa, oferecendo elementos que podem fortalecer práticas pedagógicas comprometidas com o desenvolvimento do raciocínio geográfico.

Palavras-chave: Análise e leitura da paisagem. Ensino de Geografia. Obstáculo Epistemológico. Milton Santos.

- 1 Doutor em Geografia (Universidade Federal de Minas Gerais) e Doutor em Ciências Históricas, Geográficas e Antropológicas (Universidade de Pádua, Itália), Pós-Doutorando em Educação (Universidade de São Paulo), Professor no Departamento de Teoria e Aprendizagem da Universidade Federal do Paraná, em Curitiba, Brasil,  lucio.botelho@ufpr.br,  <https://orcid.org/0000-0002-8167-9830>.
- 2 Doutora em Geografia, (Universidade de São Paulo), Professora titular na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, em São Paulo, Brasil,  smvc@usp.br,  <https://orcid.org/0000-0002-6071-748X>.



Abstract

This article aims to develop a theoretical reflection that strengthens the meaningful use of the category of landscape in schools. It seeks to expand its possibilities of approach, overcoming the centrality of describing what is visible. To support this perspective, the theoretical framework is anchored in the concept of epistemological obstacle (Bachelard, 1996), given that the reading of landscape has historically been reduced to an inventory-based exercise, which prevents students from advancing from sensory perception to conceptual explanation. The article then deepens the methodological potential of landscape based on the contribution of Milton Santos (1996), whose conception highlights landscape as the historical expression of society–nature relations, providing foundations for a critical reading capable of articulating perception, technique, time, and the production of space. Thus, the text contributes to qualifying the understanding of landscape as an explanatory category, offering elements that can strengthen pedagogical practices committed to the development of geographical reasoning.

Keywords: Epistemological Obstacle. Geography education. Landscape analysis and interpretation. Milton Santos.



Resumen

Este artículo tiene como objetivo desarrollar una reflexión teórica que fortalezca el uso significativo de la categoría paisaje en la escuela. Se busca ampliar sus posibilidades de abordaje, superando la centralidad en la descripción de lo visible. Para sostener esta perspectiva, la base teórica se ancla en el concepto de obstáculo epistemológico (Bachelard, 1996), puesto que la lectura del paisaje ha sido históricamente reducida a un ejercicio inventarial, lo que impide que los estudiantes avancen de la percepción sensible a la explicación conceptual. A continuación, se profundiza el potencial metodológico del paisaje a partir de la contribución de Milton Santos (1996), cuya concepción pone de relieve el paisaje como expresión histórica de las relaciones sociedad-naturaleza, ofreciendo las bases para una lectura crítica capaz de articular la percepción, la técnica, el tiempo y la producción del espacio. De este modo, el texto contribuye a cualificar la comprensión del paisaje como categoría explicativa, ofreciendo elementos que pueden fortalecer las prácticas pedagógicas, comprometidas con el desarrollo del razonamiento geográfico.

Palabras clave: análisis e interpretación del paisaje; enseñanza de la Geografía; obstáculo epistemológico; Milton Santos

INTRODUÇÃO

A escolha da categoria *paisagem* parte do pressuposto de que ela constitui um conceito essencial para a explicação da realidade geográfica. Sua relevância decorre do fato de envolver ontologicamente a impressão causada pela dimensão espacial, relacionando-se com a sensibilidade, a noção de pertencimento e a capacidade de situar as coisas no espaço e de nos situarmos nele.

Essa ideia compõe uma das dimensões da qualidade de ser da Geografia, a qual “[...] a existência da dimensão espacial é anterior à percepção” (Gomes, 2017, p.17). Epistemologicamente, na construção do conhecimento geográfico, o conceito de paisagem pode ser entendido com uma articulação de múltiplos lugares e escalas, oferecendo elementos que permitem caracterizar a identidade dos lugares, entrelaçando-se, principalmente, a outras categorias como lugar e território.

Diante dessas características que no campo do ensino de Geografia defendemos a educação pela paisagem por meio da utilização de metodologias que desenvolvam a problematização e a investigação (Botelho e Valadão, 2022). O ensino-aprendizagem, nessa perspectiva, baseia-se em pesquisa, descobertas e resolução de problemas - metodologias amplamente difundidas-, encaminhando os alunos a adquirirem conhecimentos de forma autônoma e significativa (D’Allegra, 2011).

No entanto, como asseveram Ausubel, Novak e Hanesian (1980), para que esse movimento se realize, é necessário que algo mobilize o sujeito, que o toque e desperte curiosidade, espanto e desejo de compreender. É nesse ponto que a paisagem pode atuar como fonte de afecções³ no sentido espinosano (Chauí, 1999) e despertar afetos e sentimentos, no sentido fenomenológico-cultural de Tuan (Tuan, 1983).

Assim, a paisagem adquire um papel fundamental, pois ela constitui o impulso inicial que orienta o olhar e, ao mesmo tempo, dá sentido à aprendizagem geográfica. Nesse contexto, implica reconhecer que o conhecimento se forma no encontro entre o vivido e o pensado, no diálogo entre a experiência sensível e a elaboração conceitual.

A utilização da paisagem como categoria de explicação pode favorecer o entendimento sobre situações espaciais diversas e contribuir para o esclarecimento de qualidades diferentes de objetos, coisas, pessoas e fenômenos (Gomes, 2017). A paisagem pode ser compreendida como uma

3 Neste texto, toda vez que utilizarmos o termo “afecção”, ou seu plural “afecções”, será em seu sentido filosófico (do latim *affectio*), tal como desenvolvido por Espinosa e retomado por Deleuze, para designar a modificação que um corpo ou uma mente sofrem ao entrar em relação com algo externo. A afecção não é sinônimo de afeto. A afecção corresponde ao evento de ser afetado - o choque, o encontro, a alteração sensível. O afeto (*affectus*) é o estado resultante dessa modificação, como aumento ou diminuição da potência de agir. Ao usar “afecção”, referimo-nos a esse nível pré-reflexivo da experiência, que descreve como o sujeito é sempre já tocado, impressionado e modificado pela paisagem do lugar em que nasce e vive, de modo que a paisagem atua como força formativa anterior à elaboração consciente. Portanto, o termo não possui aqui qualquer conotação médica.

porta de entrada para estimular a percepção, a observação e a interpretação da realidade sob a ótica dos conceitos geográficos, o que reforça sua importância no ensino desde a Educação Infantil.

Parafraseando [Gomes \(2017\)](#), quando analisa o trabalho de Humboldt, especialmente no *Naturgemälde*, entendido não apenas como uma ilustração, mas como uma síntese gráfica capaz de articular múltiplas relações entre fenômenos, é possível estabelecer uma analogia fecunda com o exercício de leitura da paisagem. Nesse sentido, a força heurística do *Naturgemälde* inspira a compreensão da paisagem como campo de problematização e de produção de raciocínio (geográfico).

À luz disso, é de extrema importância no processo de ensino-aprendizagem a forma como os indivíduos percebem sua paisagem, seu lugar e a multiplicidade de elementos que os compõem. Desse modo, torna-se necessário compreender como os métodos de leitura e análise da paisagem podem contribuir para o enriquecimento do processo de ensino-aprendizagem em Geografia na atualidade. Assim, reiteramos que a melhoria do ensino de Geografia exige que as práticas docentes assumam uma perspectiva científica, problematizadora e investigativa ([Botelho, 2022](#); [Botelho e Valadão, 2022](#); [Botelho e Castellar, 2025](#)), sem perder de vista a complexidade das experiências cotidianas que envolve a percepção e as emoções ([Santos e Sartorello, 2019](#)).

Nesse contexto, a afetividade, portanto, é um dos componentes ativos e funciona como um elo de ligação entre a vida interior e os acontecimentos sociais ([Von Hildebrand \(2009\)](#)). A paisagem tem uma dimensão afetiva que permite o sujeito a problematizar aquilo que o afeta, aquilo que se relaciona com sua história, sua percepção e sua vivência espacial. Logo, educar pela paisagem vai além da percepção por si só, esse educar precisa estimular os olhares para que percebam os arranjos, as formas e as dinâmicas socioeconômicas, pois a paisagem pode revelar desigualdades sociais e ambientais para além do sentido de pertencimento. Portanto, as afecções e o raciocínio constituem dimensões indissociáveis na educação geográfica por potencializar a capacidade de compreender as ações do cotidianos. O sentir orienta o pensar, e o pensar reconfigura o sentir, num movimento contínuo de construção de sentido sobre a paisagem, abrindo caminho para a construção de um raciocínio geográfico significativo.

É possível, então, pensar a paisagem como um mote privilegiado para a afecção, pois é por meio dela que o sujeito entra em contato direto com o mundo sensível e se deixa tocar pelas formas, sons, texturas, memórias e significados que o espaço manifesta (Rocca e Botelho, 2025). Ao observar e experienciar a paisagem, o indivíduo é afetado por aquilo que o cerca, e esse impacto inicial - perceptivo, emocional e simbólico - constitui o ponto de partida para a problematização e, consequentemente, para o desenvolvimento do raciocínio geográfico. A paisagem, nesse sentido, não se limita a ser objeto de descrição ou representação, mas torna-se o elo entre sentir e pensar o espaço, entre viver e compreender o mundo.

A paisagem, portanto, é uma maneira de reconhecer o lugar vivido, como afirmamos, mas também contribui para conceber o vivido, neste momento, pode-se criar uma ou várias representações. A paisagem existe e é uma realidade, contudo podemos percebê-la e concebê-la de diferentes formas, buscando conexões, exigindo que o observador ultrapasse a descrição de elementos isolados e reconheça as relações que estruturam o espaço.

Como destaca Paulo Freire (1996), partir da experiência vivida e do diálogo é condição para que o aprendiz se reconheça como sujeito que lê e interpreta o mundo. Para isso, é fundamental que o docente valorize o cotidiano e as vivências espaciais dos estudantes (Castellar, 2015, 2017, 2019; Callai 2017; 2025; Castellar, Pereira e De Paula, 2022), promovendo mediações que articulem percepção, emoção e raciocínio geográfico. O papel do professor, nesse contexto, não se restringe à transmissão de conteúdos geográficos, mas envolve a criação de condições de afecção - situações em que o aluno se perceba implicado na leitura da paisagem, reconheça-se como parte dela e sinta o desejo de compreender as relações que a compõem.

Tais mediações podem assumir formas variadas, como atividades de observação, experimentações sensoriais, registros visuais e sonoros, narrativas ou cartografias afetivas, que favoreçam o envolvimento com o espaço vivido e possibilitam a ampliação da compreensão das dinâmicas que estruturam as paisagens.

Dessa forma, pode-se afirmar que a aprendizagem geográfica se constitui no encontro entre a sensibilidade que afeta e a razão que problematiza. Defendemos que a paisagem atue como elo dessa relação, pois é por meio dela que o sujeito é tocado pelo mundo e instigado a

compreendê-lo. A afecção desperta o interesse e o envolvimento, enquanto a problematização orienta a busca pelo entendimento, transformando a curiosidade inicial em construção conceitual. Essa articulação entre ser impactado, sentir e pensar é o que permite ao aluno desenvolver um olhar geográfico genuíno sobre o mundo, capaz de reconhecer as relações entre o vivido e o espaço, entre a experiência cotidiana e as dinâmicas mais amplas da realidade.

A reflexão desenvolvida até aqui evidencia que pensar a paisagem como mobilizadora de afecção e problematização exige um arcabouço teórico capaz de articular percepção, conceito e crítica. Para aprofundar essa discussão, este artigo adota uma revisão bibliográfica de caráter teórico, selecionando obras que nos levam a pensar sobre a leitura da paisagem e dos processos de aprendizagem, com especial atenção à noção de *obstáculo epistemológico* formulada por Gaston Bachelard, entendida aqui como chave para compreender por que determinadas práticas escolares no Brasil, que envolvem a paisagem, permanecem ancoradas no plano do visível e do meramente descritivo. Já a centralidade de Milton Santos decorre de sua renovação metodológica da paisagem, cuja leitura crítica permite, justamente, ultrapassar o visível e compreender o espaço como expressão histórica de relações sociedade–natureza.

Com base nesses referenciais, o artigo organiza-se em duas partes articuladas: a primeira discute os fundamentos conceituais que podem apoiar o trabalho com a paisagem em sala de aula enquanto categoria multiforme e produtora de sentidos; a segunda aprofunda a contribuição de Milton Santos, evidenciando como sua proposta amplia a potência interpretativa da paisagem e oferece caminhos para práticas pedagógicas mais reflexivas e investigativas no ensino de Geografia como ancoragem a superação de obstáculos epistemológicos.

1. A PAISAGEM ENTRE TEORIA E ENSINO

Historicamente, a categoria paisagem ocupou lugar central na constituição da Geografia moderna na passagem do século XIX para o XX, sobretudo na tradição francesa de Vidal de La Blache (Capel, 2012). Para La Blache, a paisagem representava a expressão visível das relações entre o homem e o meio, concebida como o produto de uma “combinação” harmoniosa entre elementos naturais e a ação humana. Essa leitura, ancorada

em um paradigma descritivo e empirista, consolidou a paisagem como o objeto privilegiado da observação geográfica, mas também instituiu limites epistemológicos que ainda reverberam no ensino contemporâneo. Ao privilegiar o aspecto morfológico, ou seja, aquilo que se vê, a abordagem tradicional reduziu a paisagem a uma realidade aparente, observável e classificável, desconsiderando as dimensões simbólicas, processuais e subjetivas que a constituem.

Durante muito tempo, esse modo de ver foi reproduzido na escola, onde a leitura da paisagem se restringiu à ilustração, ao estético ou à enumeração de seus elementos naturais e humanos, sem a necessária problematização das relações que os articulam. É nesse ponto que emerge o obstáculo epistemológico (Bachelard, 1996): o conhecimento sensível não se converte em conhecimento científico, e a percepção permanece dissociada da explicação geográfica.

A paisagem constitui a expressão concreta e simbólica do modo como o ser humano habita o mundo, revelando tanto as marcas materiais da ação quanto os significados atribuídos ao espaço vivido. Mais do que um conjunto de formas visíveis, a paisagem é uma dimensão existencial e relacional, na qual se entrelaçam natureza, cultura, memória e sensibilidade. É o ponto de encontro entre o sensível e o inteligível, entre a experiência e o pensamento, por isso, apresenta-se como um campo privilegiado para o desenvolvimento do olhar geográfico.

Compreender a paisagem implica reconhecer que ela é o espaço onde o mundo se manifesta à experiência e onde o sujeito se reconhece como parte (Dardel, 1990; Raffestin, 2005). Nesse sentido, a paisagem, quando trazida ao ensino, pode atuar como mote de afecção, pois pode ser recurso para mobilizar o olhar, despertar a curiosidade e criar condições para que o aluno se envolva ativamente na leitura e interpretação da realidade, no caso geográfica.

A leitura da paisagem permite compreender a complexa inter-relação entre o ser humano e o meio ambiente. Trata-se de um processo que envolve observar, registrar, analisar e buscar explicações para os fenômenos e transformações que marcam o espaço vivido. Como observam Andrade e Furlan (2011), ao interpretar imagens e situações do cotidiano, os alunos constroem explicações que articulam dimensões espaciais e temporais, revelando a paisagem como resultado das interações entre

sociedade e natureza. Essa prática é, ao mesmo tempo, sensorial e racional: ao olhar, sentir e analisar, o estudante aprende a ver geograficamente o mundo, desenvolvendo o raciocínio geográfico a partir daquilo que o afeta e o intriga. Assim, a leitura da paisagem não é apenas uma técnica de observação, mas um exercício formativo, que estimula o pensamento crítico e o reconhecimento do espaço como construção coletiva e histórica. Ao provocar o interesse e a reflexão, ela se torna um ponto de partida potente para a aprendizagem significativa em Geografia.

Na tradição humanista, conforme [Tuan \(1983\)](#) e [Holzer \(1997\)](#), a paisagem é compreendida como síntese das relações entre o mundo físico e a ação humana, envolvendo tanto os elementos naturais, como relevo, vegetação, solo e hidrografia, quanto as marcas culturais das atividades sociais e econômicas. Contudo, reduzir a paisagem a uma dualidade entre o natural e o cultural seria ignorar sua natureza relacional e processual. Como assinala [Schier \(2003\)](#), a paisagem é uma materialização de ideias e valores, resultado de um sistema de significações que humaniza o ambiente e o transforma em expressão da vida social. Nessa mesma direção, [Tuan \(1983\)](#) destaca que as experiências com a paisagem articulam afetividade e racionalidade, atribuindo-lhe novos sentidos ao longo do tempo.

As pesquisas de [Van Den Born et al. \(2001\)](#) mostram que as experiências sensíveis na infância tornam os sujeitos mais abertos à responsabilidade ambiental na vida adulta, por exemplo, o que reforça o papel educativo da paisagem. Para [Sousa \(2015\)](#), o conhecimento da paisagem é também um conhecimento de si e do lugar onde se vive, e por isso a educação geográfica deve explorar seus valores como forma de aprendizado ético e estético do espaço.

Em consonância com a Convenção Europeia da Paisagem (CEP), a educação pela paisagem trata-se de promover práticas de leitura da paisagem que articulem percepção, reflexão e ação, integrando o cuidado com o meio ambiente à formação crítica e cidadã ([Council of Europa, 2000](#); [Castiglioni, 2010](#)). Assim, ao superar a separação entre o natural e o cultural, compreende-se a paisagem como uma totalidade relacional, campo de relações e significações em que se tecem, de modo indissociável, natureza, sociedade e experiência humana.

Em todo esse contexto, a paisagem possui possibilidades ilimitadas, razão pela qual deve ser compreendida em sua condição multifacetada

e aberta a diferentes leituras. A partir de [Dardel \(1990\)](#) e [Santos \(1988; 1996\)](#), pode-se compreendê-la como:

- **experiência**, ao envolver o sujeito em um campo de afecção e percepção sensível do mundo vivido;
- **forma**, ao expressar configurações visíveis produzidas pela disposição dos objetos no espaço;
- **função**, ao evidenciar os usos sociais do espaço, isto é, as práticas, finalidades e racionalidades que estruturam a vida cotidiana e expressam a materialidade das relações socioeconômicas;
- **processo**, ao traduzir dinâmicas sociais e naturais em permanente transformação;
- **símbolo**, quando comunica valores, identidades e memórias compartilhadas;
- **método**, ao operar como via de acesso ao conhecimento geográfico e às relações entre sociedade e natureza.

Dessa forma, a paisagem não se reduz a um conceito estático ou descritivo, mas constitui um campo de significações em contínua renovação, cuja potência interpretativa a torna central para o pensamento geográfico e para o ensino de Geografia.

Apesar do reconhecimento crescente da relevância da paisagem no ensino de Geografia, expresso nos currículos, nos livros didáticos e nas intenções pedagógicas de muitos professores, sua abordagem nas práticas escolares ainda se mostra restrita e fragmentada, característica da cultura do ensino de Geografia ([Botelho e Castellar, 2025](#)). Em grande parte das situações observadas, as atividades desenvolvidas limitam-se à classificação das paisagens pela identificação de elementos naturais e humanos, à descrição dos planos visuais das imagens ou, ainda, à realização de tarefas voltadas apenas à sensibilização ambiental, sem avançar para a problematização e a análise crítica das relações espaciais ([Iurk; Biondi; Dlugosz, 2018](#); [Marcomin; Sato, 2016](#); [Röhrs; Mazzarino, 2020](#)). Essas práticas, embora bem-intencionadas, acabam reduzindo o potencial

investigativo e formativo da categoria paisagem, configurando um desafio científico e técnico a ser superado no ensino de Geografia⁴.

Em convergência com estas premissas, fizemos um levantamento a partir da leitura de uma coleção de artigos e monografias que tratam da elaboração e aplicação de atividades envolvendo a categoria paisagem no Ensino de Geografia. Conforme pudemos constatar nos 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, os autores se preocupam com o embasamento teórico para a realização das atividades, inclusive na indicação de métodos de análise e sobre as relações que uma análise da paisagem pode promover, no entanto, em relação as atividades em si, propostas aos discentes, é possível perceber dificuldades em superar obstáculos epistemológicos, traduzindo-se em atividades que não são condizentes com a teoria apresentada pelos próprios autores.

De modo geral, as abordagens escolares que tratam a paisagem de modo descritivo ou sensorial, ainda que bem-intencionadas, não mobilizam os alunos para o passo seguinte do processo cognitivo: a superação do obstáculo epistemológico.

Conforme Bachelard (1996), o obstáculo epistemológico é aquilo que, surgindo dentro do próprio ato de conhecer, impede o avanço do pensamento para formas mais elaboradas de compreensão. No caso do ensino de Geografia, esse obstáculo manifesta-se quando a observação e a percepção não se transformam em problematização; quando a paisagem é percebida, mas não é interpretada geograficamente. As atividades, então, permanecem no plano empírico e imediato, sem favorecer a transição do senso comum ao conhecimento científico. Em outras palavras, a percepção não é o fim do processo, mas seu ponto de partida; é o momento em que o olhar sensível precisa ser mobilizado para uma leitura conceitual

4 Cabe ressaltar que é notório que o campo de pesquisa do Ensino de Geografia na América Latina e, sobretudo no Brasil, vem apresentando novas perspectivas para este componente curricular na escola básica. As indicações dos especialistas, fruto de pesquisa sistemáticas nas últimas décadas, apontam para o desenvolvimento de uma Geografia Escolar que permita a problematização e a aprendizagem sistêmica baseada na cultura científica, mas que ao mesmo tempo o aluno se torne um agente ativo do aprendizado (Hugonié, 1989; Cachinho, 2000; Braga, 2010; d'Allegra, 2011; Giorda, 2014; Roque Ascensão e Valadão, 2014, e 2017; Callai, 2018; Cavalcanti, 2010, 2019; Castellar, 2019; Cavalcanti e Bueno, 2020). Tudo indica que a pesquisa no campo do Ensino de Geografia no Brasil se inclina para a compreensão dos fenômenos e processos que ocorrem no espaço geográfico, a partir do desenvolvimento do raciocínio geográfico por meio do ensino por investigação, como apontado pela Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017).

e investigativa da realidade. No contexto escolar, tais obstáculos se manifestam, por exemplo, em exercícios de identificação de elementos da paisagem, fichas de observação ou atividades de colagem que reproduzem padrões sem análise crítica.

Além disso, observa-se que muitas dessas práticas carecem de cientificidade, ao menos em um primeiro momento. A percepção, por si só, não garante o desenvolvimento do raciocínio geográfico: é necessário que os conhecimentos trazidos pelos alunos, suas vivências e representações, sejam ressignificados no contato com o saber escolar e com o conhecimento científico acumulado (Young, 2011). É nesse sentido que o ensino deve oferecer condições para que o aluno organize e interprete criticamente os inúmeros conhecimentos fragmentados que recebe cotidianamente. Como afirmam Clary e Ferras (1989, p. 120-121), o desafio está em possibilitar que o estudante adquira “estruturas que lhe permitam ordenar” os saberes, por meio de “chaves de compreensão, de decodificação e de organização”. Assim, o ensino da paisagem só cumpre sua função formativa quando propicia essa passagem, da percepção à explicação.

Essas limitações não decorrem apenas de dificuldades cognitivas individuais, mas de uma tradição formativa que, historicamente, naturalizou a paisagem como um dado empírico e visível, e não como uma construção teórica. Desse modo, compreender o ensino da paisagem exige revisitar as bases epistemológicas da própria Geografia, nas quais se originam tais obstáculos. Portanto, defendemos que o problema do ensino da paisagem é, antes de tudo, um problema de como a Geografia construiu esse conceito historicamente.

Enquanto abordagens tradicionais focam na identificação mecânica de elementos da paisagem, muitas vezes limitando a percepção a exercícios de catalogação, o obstáculo epistemológico de Bachelard evidencia como tais práticas podem reforçar concepções prévias pouco questionadas, dificultando a construção de conhecimento crítico.

Pesquisas recentes demonstram que uma leitura reflexiva da paisagem, articulando técnica, experiência e interpretação, permite superar tais limitações (Cavalcanti, 2019). No contexto da prática do ensino, isso pode se traduzir em atividades simples, como análise comparativa de paisagens, mapas e representações históricas e contemporâneas ou interpretação de processos por meio de imagens e sons do ambiente, estimulando nos

alunos a compreensão do espaço como resultado de interações complexas entre sociedade e natureza. Uma atividade simples seria pedir aos alunos que descrevam sons, cores e elementos visuais de uma praça ou parque, interpretando como esses elementos refletem usos e significados sociais do espaço no cotidiano.

As dificuldades observadas na abordagem da categoria paisagem no ensino de Geografia podem estar relacionadas às consequências históricas de sua compreensão equivocada, durante muito tempo, como o objeto exclusivo de estudo da Geografia, bem como aos múltiplos e, por vezes, contraditórios olhares que as diferentes correntes do pensamento geográfico lançaram sobre ela ao longo do tempo.

Essas interpretações diversas repercutiram diretamente na formação docente e, conseqüentemente, nas práticas escolares, produzindo lacunas conceituais, simplificações metodológicas e uma dissociação entre a dimensão sensível e a explicativa da paisagem. Em certa medida, tais heranças ainda persistem no ensino atual, manifestando-se na dificuldade de articular percepção, representação e análise crítica. Por isso, ao promover uma reflexão teórica sobre a paisagem, torna-se indispensável considerar os desdobramentos epistemológicos que marcaram sua construção conceitual na história da Geografia, de modo a compreender como essas bases influenciam, e podem ainda orientar, sua transposição didática no contexto escolar contemporâneo.

Desta maneira, se torna indispensável (re)visitar métodos e possibilidades atribuídas à paisagem em atendimento as contingências promovidas pelos avanços registrados no campo do Ensino de Geografia. Apesar de numerosas pesquisas neste campo do saber nas últimas décadas, atualmente existem escassas pesquisas sobre a interpretação e a leitura da paisagem na escola.

PENSAR A PAISAGEM: A PROPOSTA DE MILTON SANTOS

No conjunto das renovações epistemológicas que marcaram a Geografia crítica a partir das décadas de 1970 e 1980, a obra de Milton Santos ocupa posição central por propor uma inflexão profunda no modo de compreender as relações entre espaço, sociedade e técnica. Sua contribuição ultrapassa a simples revisão de conceitos: trata-se de uma mudança de base teórico-metodológica que recoloca o espaço como

categoria ativa, histórica e dotada de racionalidade própria, capaz de revelar as contradições e mediações do mundo contemporâneo.

Ao enfatizar a produção social do espaço, a materialidade técnica e a dinâmica das formas em relação ao tempo e às práticas sociais, Santos fornece uma chave de leitura que reorganiza o campo conceitual da Geografia e abre novas possibilidades interpretativas para categorias tradicionais. É justamente nesse movimento mais amplo de renovação crítica que se insere as possibilidades de reformulação da noção de espaço e, também, a interpretação da noção de paisagem. Tal reformulação não apenas retoma essa categoria, mas lhe confere novos fundamentos conceituais e metodológicos, fundamentos que examinamos a seguir.

Neste ponto introduzimos algumas ideias encontradas na obra do professor Milton Santos para que possamos refletir e repensar em um percurso metodológico para a leitura e a análise da paisagem que nos permita vislumbrar novas oportunidades para o desenvolvimento de uma racionalidade crítica. Vale ressaltar que Milton Santos não nos apresentou um percurso para a leitura da paisagem do ponto de vista didático-pedagógico, mas explicitou, no plano teórico, questões fundamentais para uma análise crítica dessa categoria, como se verá nos parágrafos seguintes.

É possível perceber na obra de Santos⁵ (1979, 1988, 1996, 2004, 2006, 2014) uma proposta de análise para a categoria paisagem como explicativa da realidade que ultrapasse a percepção simplista. Segundo Santos (2006), há ainda uma falta de clareza sobre a noção de paisagem e espaço, sendo essa uma das grandes ambiguidades da Geografia. Para o autor, espaço e paisagem não são sinônimos. No esforço de distinguir as noções de paisagem e espaço, recorre a Raffestin (2005) que afirma não ser possível assimilar paisagem e espaço, pois são duas coisas muito distantes uma da outra. Nas palavras de Milton são “dois signos que comunicam mensagens diferentes a uma mesma geoestrutura” (Santos, 2006, p.68). Esse esforço conceitual de distinguir paisagem e espaço constitui, portanto,

5 Nos ancoramos nas propostas teórico-metodológicas desenvolvidas por Milton Santos nas obras: “Por um Geografia Nova” ([1978] 2004), “Espaço e Método” ([1985] 2014), “Metamorfose do Espaço habitado” (1988), “Espaço e Sociedade” (1979), “Da paisagem ao espaço: Uma discussão” (1996) e “A natureza do espaço” (2006), na qual o espaço geográfico é considerado pelo autor a ideia primeira, o objeto de estudo desta ciência. Contudo, partindo do conceito de espaço geográfico que o autor apresenta, as outras categorias de análise da Geografia não são negligenciadas. Na realidade, podemos compreender a partir da obra de Milton Santos que as tradicionais categorias de análise - paisagem, região, território e lugar - são como lentes que permitem ver o espaço geográfico sob ângulos outros.

um ponto de partida decisivo para compreender o modo como Santos reconstrói a função explicativa da paisagem na análise geográfica.

Para Santos (1988), a paisagem não é a representação do todo, contudo, Milton enfatiza que é um todo de representação, pois nos dá uma totalidade pronta, cristalizada e fragmentada do momento de seu registro, sendo o domínio do visível. Segundo Santos (1988, 2006), a paisagem se configura como um conjunto de objetos reais e concretos, um conjunto heterogêneo das formas naturais ou artificiais, variando de acordo com a posição do observador diante do conjunto de objetos que está a observar, este fato acaba nos revelando limites, contornos e horizontes distintos.

Por conseguinte, Santos (1988) continua afirmando que a paisagem não traz a totalidade real, o fato é que a paisagem se constitui como um fragmento da realidade total, tanto do ponto de vista da percepção da realidade quanto da própria realidade. De modo que a paisagem é o que eu vejo e percebo, ou seja, é a dimensão da percepção e a percepção é sempre uma maneira de selecionar. Esse caráter fragmentário e heterogêneo da paisagem constitui, para Santos, a base sobre a qual se produz a percepção, sempre parcial, seletiva e situada.

O autor afirma que a percepção é importante, mas ainda não é o conhecimento. Para se tornar conhecimento depende do modo de sua interpretação e “esta será tanto mais válida quanto mais limitarmos o risco de tomar por verdadeiro o que é só aparência” (Santos, 1988, p.22). Assim, na proposta de Milton Santos sobre a leitura da paisagem, nossa tarefa seria chegar ao significado da paisagem, isto significa ultrapassar o aspecto estético e, ao mesmo tempo, incorporar as variáveis estruturais que compõem a totalidade da paisagem; o que, a nosso ver, relaciona-se com a superação do obstáculo epistemológico (Bachelard, 1996). Neste sentido, “a paisagem deixa de ser entendida somente como algo possível de ser observada pelos sentidos, mas que requer uma leitura das variáveis que compõem sua totalidade” (Santos e Marzari, 2022, p.11).

Na própria análise da paisagem, torna-se possível perceber o sentido do espaço, uma vez que é na interação entre formas e ações que se revelam os processos que configuram a dinâmica do mundo vivido. É a partir dessa passagem, do visível ao relacional, que Milton Santos desloca a reflexão da paisagem para o espaço, mostrando que aquilo que percebemos como conjunto de formas é apenas a superfície de um sistema mais amplo de

práticas e temporalidades. Para Santos (1988, 2006) o sentido de espaço surge dos processos que se realizam sobre a paisagem, refletindo o dinamismo do mundo vivido hoje. Por outro lado, o autor afirma que a paisagem representa o sistema de objetos que percebemos, aquilo que se dá ao nosso sensorio, ou seja, o que percebemos no nosso cotidiano é a paisagem, não percebemos o espaço.

Neste caso, a paisagem é um produto social que corresponde as ações do passado que se torna algo de concreto, pois não surge de uma só vez, mas por acréscimos e substituições, um tipo de palimpsesto⁶. Em suas palavras, a paisagem é uma escrita sobre a outra, é a herança de diferentes momentos sobre o espaço, é transtemporal, é o presente-passado, ou seja, “a paisagem existe através de suas formas, criadas em momentos históricos diferentes, porém coexistindo no momento atual” (Santos, 2006, p. 67). Nesta proposta, o autor defende que a paisagem é a totalidade morta, uma vez que cristaliza o momento passado, não sendo a ação presente. Assim sendo, a totalidade é o espaço geográfico, ativo, da ação, da atualidade, é o presente-presente, é a ideia primeira. Sendo o espaço o domínio das formas sociais e a paisagem o domínio das formas físicas (Santos, 1988, 2006). Assim, ao afirmar que a paisagem é transtemporal e constituída por formas de diferentes momentos, Santos oferece uma chave para pensar o visível como sedimentação histórica das práticas sociais.

Seguindo essa linha de raciocínio, Santos (1988, p.22) defende a ideia que o território usado “é o resultado da ação dos homens agindo sobre o próprio espaço, através dos objetos, naturais e artificiais”, de modo que cada paisagem representa “a reprodução de níveis diferentes de forças produtivas, materiais e imateriais”. Portanto, Santos (1988) nos leva a pensar sobre a sucessão histórica dos modos de produção, ou melhor, na relação entre a paisagem, a produção e os instrumentos de trabalho ligados ao processo direto de produção. E afirma que a paisagem se organiza segundo os níveis dos instrumentos de trabalho (circulação, distribuição, consumo etc.), “na medida que as exigências de espaço variam em função dos processos próprios a cada produção e ao nível de capital, tecnologia e organização correspondente” (Santos, 1988, p.23).

6 Palimpsesto - Do grego *palímpsēstos* (“raspado novamente”), usado originalmente para designar pergaminhos cujo texto era apagado para receber outro. Por extensão, descreve qualquer realidade formada por camadas sucessivas, em que marcas do passado permanecem sob as inscrições mais recentes.

Nesse sentido, cada instrumento de trabalho tem uma localização específica, que corresponde a uma lógica da produção, e porque não dizer uma lógica da localização. Na atualidade, tal lógica é dos objetos agrupados sistematicamente, diferentemente de outros períodos no passado. Essa articulação entre paisagem, instrumentos de trabalho e lógica da produção abre a possibilidade de uma leitura histórica da organização espacial contemporânea.

Um exemplo emblemático é a transformação da paisagem do Centro-Oeste brasileiro com a expansão do agronegócio a partir dos anos 1970. A introdução de novos instrumentos de trabalho - tratores de grande porte, máquinas de precisão, infraestrutura logística, silos, estradas e, mais recentemente, sistemas digitais de monitoramento - reorganizou profundamente a paisagem regional. O que antes era um mosaico de pequenas propriedades, campos nativos e cidades de porte reduzido tornou-se, em boa parte, uma paisagem tecnificada, marcada por monoculturas extensivas, redes de transporte e cidades médias articuladas à lógica do agronegócio. Trata-se exatamente do que Santos propõe: a paisagem expressa o nível dos instrumentos de trabalho e a lógica da produção dominante, variando conforme o capital, a técnica e a organização social que se impõem em cada período histórico.

Outro exemplo pode ser observado nas grandes cidades da América Latina cuja paisagem urbana reflete a ação histórica das forças produtivas e sociais sobre o espaço. No caso da cidade do Rio de Janeiro, por exemplo, a configuração do centro histórico, das zonas portuárias e dos morros circundantes evidencia a relação entre os instrumentos de trabalho, a circulação de bens e pessoas e a organização econômica de diferentes períodos. Desde a ocupação colonial até o crescimento industrial e a urbanização acelerada do século XX, cada etapa transformou ruas, edifícios e territórios em expressões materiais das relações sociais e econômicas. Assim, ao observar a paisagem do Rio de Janeiro, percebe-se como os processos históricos moldaram o espaço urbano, produzindo uma complexa sobreposição de funções, usos e significados que refletem a dinâmica sociedade-natureza, caracterizando a cidade contemporânea.

Nesses sentidos, apesar da paisagem em si ser algo estável, sua estabilidade é relativa, uma vez que é suscetível as mudanças irregulares ao longo do tempo, se configurando como um conjunto de formas e objetos heterogêneos, de idades diferentes que representam as diversas maneiras

de produção e construção de espaço, pois ela é testemunha da sucessão dos meios de trabalho (Santos, 2006). Assim sendo, para além do aspecto, é possível perceber a dinâmica das questões estruturais e funcionais contidas nas paisagens (Santos, 1988), de tal modo que a “função da paisagem atual nos será dada por sua confrontação com a sociedade atual” (Santos, 2006, p.69). Ao afirmar que há um funcionamento da paisagem, o autor assevera que “o conhecimento da paisagem supõe a inclusão de seu funcionamento no funcionamento global da sociedade” (Santos, 2006, p.69-70). Desse modo, ainda que apresente uma estabilidade aparente, a paisagem é marcada por uma historicidade profunda, revelada pela confrontação entre suas formas herdadas e as exigências da sociedade atual.

Tudo indica que na proposta de Milton Santos, a paisagem é considerada como uma categoria explicativa e técnica, a qual propõe, primeiramente, a reelaboração de seu conceito, preocupando-se com a fenomenologia da paisagem e com o método. Para o autor, além de se preocupar com a renovação das categorias de explicação mediante a fenomenologia adequada ao fenômeno em questão, assim como, aproximarmos de velhos problemas filosóficos e de método, ao utilizar a paisagem como categoria de análise deve-se: evitar o risco do formalismo, do empirismo e do funcionalismo; reconhecer o limite do enfoque da percepção; favorecer a leitura das relações entre sociedade e paisagem de forma dinâmica; favorecer maiores possibilidades de estudos interdisciplinares; e, trabalhar de forma sistemática e globalizante (Serpa, 2010). Trata-se, portanto, de uma categoria que exige método rigoroso, reflexão epistemológica e abertura interdisciplinar.

Esta forma de ver a paisagem, como uma categoria explicativa, pode favorecer em grande medida a análise geográfica de determinada realidade espacial, pois a paisagem é um *a priori* do que se parte para conhecer (Santos, 1988). Neste contexto de busca por produzir instrumentos de análise, Santos (2006) afirma que a realidade territorial para ser compreendida teria que ser examinada segundo a face da paisagem e a face do espaço, ou seja, não apenas observando os elementos visíveis, concretos e imediatos do território - suas formas, construções, cores, texturas e usos perceptíveis -, mas também interpretando as estruturas, fluxos e relações subjacentes que organizam e dão sentido a essa paisagem, como as redes de circulação, os processos econômicos, sociais, históricos, naturais e ambientais

que moldam o espaço. Reiterando, assim, que a análise territorial exige simultaneamente percepção sensível e compreensão crítica, articulando o que se vê com o que está por trás da superfície. Santos, assim, orienta a análise para o reconhecimento de que a paisagem, enquanto ponto de partida sensível, deve ser integrada ao movimento mais amplo de produção social do espaço.

Partindo desta proposta que afirma que os objetos da paisagem não têm valor em si, que o valor é dado entre as ações a serem realizadas no espaço e o conjunto de objetos que representam a paisagem, compreendemos que a paisagem é um sistema material e o espaço um sistema de valores. Nesta ideia reside as chaves de leitura da realidade e de sua produção sob a ótica geográfica, tendo como fio condutor a afirmação dos valores. Portanto, segundo Santos (1996) na análise da paisagem seria necessário reconhecer que:

(i) Os objetos têm uma vocação, mesmo que abstrata

Um rio, por exemplo, não é apenas um elemento físico da paisagem; ele ordena práticas sociais, regula fluxos, condiciona formas de ocupação e sustenta diferentes camadas históricas de uso. Sua vocação deriva de processos que articulam técnica, economia, cultura e simbolismo. Ao trabalhar essa ideia, o professor pode propor atividades em que os alunos investiguem como o rio organiza trajetos, delimita bairros, influencia usos da terra ou marca identidades locais, transformando a observação em interpretação.

(ii) Os objetos têm um papel na posição das ações

Elementos como ruas, vielas, praças, portos ou viadutos não são simples cenários: eles orientam, prescrevem e condicionam práticas cotidianas. A configuração espacial define ritmos, acessos, encontros e separações. Atividades escolares podem incluir registros, mapas mentais ou análises comparativas de trajetos que mostrem como determinados objetos ampliam ou restringem ações, revelando a dimensão normativa e prática da paisagem.

(iii) A história do homem é a história de uma crescente produção intencional dos objetos

A paisagem urbana, com suas pontes, barragens, edifícios, túneis, parques, vias expressas, materializa decisões políticas, técnicas e econômicas acumuladas no tempo. Observar um prédio histórico, um conjunto habitacional ou uma avenida permite ao aluno compreender que cada objeto carrega finalidades, tecnologias e racionalidades próprias de

seu período. Assim, o professor pode conduzir leituras que identifiquem transformações associadas à industrialização, ao planejamento urbano, ao meio ambiente, à modernização ou às políticas públicas.

(iv) É importante compreender a organização da vida social

A paisagem expressa relações sociais, desigualdades, hierarquias e disputas pelo uso do espaço. Mercados populares, condomínios fechados, praças centrais, áreas verdes ou eixos comerciais revelam formas distintas de apropriação e presença social. Trabalhar com fotografias, narrativas dos estudantes ou pequenas observações de campo permite evidenciar como diferentes grupos ocupam, significam e transformam a paisagem, e como essas práticas revelam dinâmicas sociais mais amplas.

(v) Os objetos têm capacidade funcional e existem arranjos entre eles

Os elementos da paisagem não atuam isoladamente; compõem sistemas e redes. A disposição entre vias, edifícios, equipamentos públicos, áreas de circulação e infraestrutura revela lógicas de mobilidade, produção, consumo, lazer e controle. O professor pode estimular análises em que os estudantes identifiquem como esses arranjos produzem fluxos, acessos, centralidades ou zonas de transição, revelando a paisagem como um conjunto articulado de funções interdependentes.

(vi) É o uso que dá concretude aos objetos

O sentido de um objeto na paisagem não está apenas em sua forma, mas nas práticas que o atualizam. Uma praça pode exercer funções distintas e até contraditórias - espaço de convivência, rota de passagem, local de eventos culturais ou área de disputa territorial - dependendo dos usos sociais que a animam. Ao analisar registros, sons, observações diretas ou narrativas dos estudantes, o professor ajuda a compreender como o uso cotidiano redefine continuamente a paisagem.

(vii) A análise da paisagem pode ser feita de modo interdisciplinar

A paisagem só se revela plenamente quando articulamos saberes distintos: geografia, história, sociologia, biologia, artes, etc. Investigações que combinem imagens, mapas temáticos, registros sensoriais, documentos históricos, imagens aéreas, entrevistas ou desenhos permitem enfrentar a complexidade dos fenômenos, reconhecendo a coexistência de processos naturais, sociais e culturais.

A partir dessas proposições, a leitura de Milton Santos oferece justamente os instrumentos para superar, no cotidiano escolar, os obstáculos

epistemológicos que historicamente limitam o ensino de Geografia, sobretudo a tendência a transformar a paisagem em inventário de objetos ou em descrição visual superficial. E, conseqüentemente, provoca a reflexão sobre as práticas pedagógicas. Nesses contextos, é interessante notar que, quando Santos (1996) afirma que os objetos possuem vocações, funções, historicidade e arranjos, é como se nos dissesse para deslocar o olhar do “que há” para o “como funciona”, “por que existe” e “como se articula”, permitindo que professores e estudantes abandonem a postura contemplativa e avancem para análises relacionais, processuais e críticas.

Devemos considerar que esse deslocamento também recoloca a paisagem como campo de afecções, na medida em que os objetos e suas formas não apenas significam, mas produzem efeitos sensíveis e cognitivos nos sujeitos, interferindo em seus modos de perceber, pensar e agir no espaço.

Esse movimento rompe com o conhecimento ingênuo descrito por Bachelard, pois conduz o aluno a perceber camadas de racionalidade técnica, econômica, social e simbólica inscritas na paisagem, em vez de aceitá-la como dado imediato da percepção. Assim, atividades que envolvem leitura de fluxos, análise de usos, reconstrução histórica dos objetos, interpretação de sistemas urbanos e investigação das práticas sociais deixam de ser exercícios descritivos e passam a constituir verdadeiros atos de pensamento geográfico.

A contribuição de Milton Santos, portanto, não reside apenas em ampliar o conceito de paisagem, mas em oferecer uma matriz interpretativa que transforma a observação em explicação, a percepção em problematização e a experiência cotidiana em oportunidade de produzir conhecimento rigoroso, exatamente o caminho necessário para desmontar os obstáculos epistemológicos que ainda persistem na escola. Dessa forma, retoma-se a ideia de que a percepção é importante, mas ainda não é o conhecimento, o que evidencia a necessidade de interpretar a paisagem para além do que se apresenta ao olhar.

Diante de tudo isso, torna-se evidente que ainda há muito a avançar no estudo da paisagem no campo da didática da Geografia. A leitura da paisagem proposta por Milton Santos, mesmo reconhecendo seus limites e tensões internas, abre caminhos promissores para pensar metodologias que permitam compreender a dinâmica estrutural e funcional das realidades espaciais. A partir de sua obra é possível propor um percurso didático que favoreça a identificação das lógicas de produção, das lógicas de localização

e do próprio funcionamento das paisagens, desde que se articulem as dimensões sensíveis, históricas e técnicas do visível. Assim, mais do que oferecer respostas prontas, Santos provoca o aprofundamento teórico e metodológico necessário para que a análise da paisagem se torne, de fato, um instrumento crítico no ensino de Geografia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida ao longo deste artigo permitiu evidenciar que a persistência de um tratamento simplificado da paisagem no ensino de Geografia não decorre apenas de escolhas pedagógicas pontuais, mas de um obstáculo epistemológico que tem raízes na própria constituição histórica da Geografia. A centralidade atribuída ao visível, herança das tradições morfológicas e empiristas, consolidou uma leitura da paisagem como descrição, forma e aparência, o que ainda reverbera na formação docente, nos materiais didáticos e em práticas escolares que não avançam para a explicação crítica das relações espaciais.

Nesse sentido, a perspectiva oferecida por Milton Santos constitui um aporte fundamental para enfrentar tal obstáculo. Sua distinção rigorosa entre espaço e paisagem, bem como a compreensão desta como totalidade fragmentada, transtemporal, heterogênea e inscrita na racionalidade técnica da produção do espaço, oferece um referencial teórico capaz de deslocar o olhar docente do nível perceptivo para o nível explicativo. Pensar a paisagem para além do visível, tal como propõe Santos, significa reinscrevê-la no domínio das determinações estruturais, articulando formas herdadas, lógicas de produção, sistemas de objetos e sistemas de ações. Assim, a paisagem deixa de ser apenas ponto de partida sensível e se torna uma chave analítica para compreender a dinâmica espacial contemporânea.

Vale ressaltar que a leitura da paisagem, tal como aqui discutida, não deve ser compreendida como uma tarefa homogênea que se aplica da mesma forma em todos os níveis escolares. Pelo contrário: trata-se de um processo de formação gradual do olhar, no qual cada etapa contribui para superar, a seu modo, os obstáculos epistemológicos associados às leituras naturalizadas e descritivas.

Nas primeiras experiências escolares, a observação sensível, a nomeação orientada, o registro de percepções e a comparação entre situações do cotidiano já instauram deslocamentos importantes: colocam o aluno em

contato reflexivo com o espaço vivido e abrem brechas para problematizar aquilo que antes parecia evidente. Em etapas posteriores, esses mesmos gestos iniciais podem ser aprofundados com a introdução de noções de tempo, função, técnica, intencionalidade e sistemas, permitindo que os estudantes articulem a paisagem às dinâmicas mais amplas da vida social.

Assim, cada atividade de aprendizagem, por mais simples que seja, atua como fundamento para que, progressivamente, o aluno desenvolva a capacidade de reconhecer vocações, historicidades, arranjos e usos, conforme propõe Milton Santos. Neste contexto de aprendizagem, o estudante se apropria dos conceitos de maneira a estruturar o conhecimento geográfico, cientificamente, superando os obstáculos epistemológicos e os de aprendizagem. A complexidade do pensamento, será construído processualmente, de maneira que as atividades realizadas aprofundem a percepção e a cognição espacial. Portanto, será por meio do aprofundamento e da complexidade cognitiva que o estudante desenvolverá o raciocínio geográfico, um horizonte formativo construído na continuidade das experiências escolares.

Dessa forma, reafirmamos que a paisagem é simultaneamente categoria explicativa, na medida em que permite interpretar a materialidade histórica das formas, e categoria técnica, pois orienta procedimentos de análise capazes de articular percepção, interpretação e crítica. Tal dupla natureza torna indispensável retomar sua complexidade no contexto da formação docente, contribuindo para superar práticas que permanecem restritas à descrição ou à sensibilização ambiental.

Reconhecemos, contudo, que ainda são escassas as pesquisas que tratam a leitura da paisagem a partir de uma abordagem epistemologicamente densa no campo do Ensino de Geografia. Por isso, defendemos que novos estudos devem investigar metodologias de ensino que articulem afecção, raciocínio geográfico e análise crítica da paisagem, explorando suas potencialidades para fortalecer a cultura científica escolar. Este trabalho, ao revisitar os fundamentos conceituais e problematizar seus desdobramentos didáticos, constitui apenas passo nesse debate, que pode, e deve ser ampliado no horizonte de uma educação geográfica mais crítica, significativa e rigorosa. Limitações deste estudo incluem a análise restrita à literatura disponível; pesquisas futuras poderiam explorar investigação, análise de materiais didáticos e processos de formação docente.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos à professora Benedetta Castiglioni e à equipe do projeto *In 20Anno il paesaggio*, da Universidade de Pádua, pela acolhida generosa e pela oportunidade de acompanhar de perto o percurso formativo desenvolvido na Região do Vêneto, cuja riqueza inspirou parte das reflexões aqui apresentadas.

DECLARAÇÃO DE FINANCIAMENTO

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

REFERÊNCIAS

- Albuquerque, M. Z. A. (2014). *Geografia na prática pedagógica: a paisagem como ponto de partida*. Revista Tamoios, 10 (1), pp. 30-40.
- Andrade, J. P. & Furlan, S. A. (2011). *Programa MAPA de educação, geografia e meio ambiente*. Revista Geográfica de América Central, 2 (47E), pp. 1-14. Recuperado de: <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/geografica/issue/view/219>
- Ausubel, D. P.; Novak, J. D. & Hanesian, H. (1980). *Psicologia educacional* (2ª ed.). Rio de Janeiro, Brasil: Interamericana.
- Bachelard, G. (1996). *A formação do espírito científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento*. Rio de Janeiro, Brasil: Contraponto.
- Botelho, L. A. L. A. (2022). *O raciocínio geográfico em perspectiva: a geografia na BNCC brasileira e na indicazioni nazionali italiana*. Tese de doutorado. Curso de Geografia, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Brasil. Recuperado de: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/45286>
- Botelho, L. A. L. A. & Valadão, R. C. (2022). *A problematização nas aulas de geografia e sua importância no desenvolvimento do raciocínio geográfico*. Caderno de Geografia, 32 (71), p. 1131. <https://doi.org/10.5752/P.2318-2962.2022v32n71p1131>

- Botelho, L. A. L. A. & Castellar, S. M. V. (2025). *A cultura científica na educação geográfica: potencializando o raciocínio geográfico*. Geo UERJ, 47. <https://doi.org/10.12957/geouerj.2025.82882>
- Braga, R. B. (2010). *Tensões e interações entre o saber científico e o escolar: considerações sobre o ensino de Geografia*. In L. L. C. P. Santos; Â. Dalben; J. D. L. Leal & L. Leal (Orgs.), *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*, (pp. 392-411). Belo Horizonte, Brasil: Autêntica. Recuperado de: https://perdigital.files.wordpress.com/2011/04/livro_6.pdf
- Brasil. Ministério da Educação. (2017). *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, Brasil. Recuperado de: [Base Nacional Comum Curricular \(BNCC\) — Ministério da Educação](#)
- Cachinho, H. (2000). *Geografia escolar: orientação teórica e prática didática*. Inforgeo, 15, pp. 73-92. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/260593351_geografia_escolar_orientacao_teorica_e_praxis_didactica
- Callai, H. C. (2017). *Estudar o lugar para compreender o mundo*. In *Ensino de Geografia: práticas e contextualizações no cotidiano* (12ª ed.), pp. 71-114. Porto Alegre, Brasil: Editora Mediação.
- Callai, H. C. (2018). *Educação geográfica para a formação cidadã*. Revista de Geografia Norte Grande, 70, pp. 9-30. Recuperado de: https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-34022018000200009
- Callai, H. C. (2025). *Formação docente: o olhar do professor*. Revista Brasileira de Educação em Geografia, 15 (25), pp. 05-22. <https://doi.org/10.46789/edugeo.v15i25.1523>
- Capel, H. (2012). *Filosofía y ciencia en la Geografía contemporánea: una introducción a la Geografía* (nova ed. ampliada). Barcelona, Espanha: Ediciones del Serbal.
- Castellar, S. M. V. (2015). *A formação de professores e o ensino de Geografia*. Terra Livre, 1 (14), pp. 51-59. https://doi.org/10.62516/terra_livre.1999.374
- Castellar, S. M. V. (2017). *Cartografia escolar e o pensamento espacial fortalecendo o conhecimento geográfico*. Revista Brasileira de Educação em Geografia, 7 (13), pp. 207-232. <https://doi.org/10.46789/edugeo.v7i13.494>

- Castellar, S. M. V. (2019). *Raciocínio geográfico e a teoria do reconhecimento na formação do professor de Geografia*. Signos Geográficos: Boletim NEPEG de Ensino de Geografia, 1, pp. 1-20. Recuperado de: <https://revistas.ufg.br/signos/article/view/59197>
- Castellar, S. M. V.; Pereira, M. G. & De Paula, I. R. (2022). *O pensamento espacial e raciocínio geográfico: considerações teórico-metodológicas a partir da experiência brasileira*. Revista de Geografia Norte Grande, 81, pp. 429-456.
- Castiglioni, B. (2010). *Educare al paesaggio*. Montebelluna, Itália: Museo di Storia Naturale e Archeologia di Montebelluna.
- Cavalcanti, L. S. (2010). *A Geografia e a realidade escolar contemporânea: avanços, caminhos, alternativas*. In *Seminário Nacional: Currículo em Movimento* (Anais). Belo Horizonte, Brasil. Recuperado de: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7167-3-3-geografia-realidade-scolar-lana-souza/file>
- Cavalcanti, L. S. (2019). *Pensar pela Geografia: ensino e relevância social*. Goiânia, Brasil: Alfa.
- Cavalcanti, L. S. & Bueno, M. A. (2020). *Produção acadêmica sobre o ensino de Geografia: o laboratório de estudos e pesquisa em educação geográfica como um lugar de referência em pesquisa*. Revista Brasileira de Educação em Geografia, 10 (19), pp. 253-270. Recuperado de: <https://www.revistaedugeo.com.br/index.php/revistaedugeo/article/view/919>
- Chauí, M. (1999). *A nervura do real: imanência e liberdade em Espinosa*. São Paulo, Brasil: Companhia das Letras.
- Clary, M. & Ferras, R. (1989). *Géographie, à l'école et au-delà*. L'Espace Géographique, 18 (2), pp. 120-122. <https://doi.org/10.3406/spgeo.1989.2860>
- Council of Europe. (2000). *Convenção Europeia da Paisagem*. Firenze, Itália. Recuperado de: <https://www.coe.int/en/web/landscape/the-european-landscape-convention>
- D'Allegra, D. P. (2011). Geografia a scuola: metodi, tecniche, strategie. In G. de Vecchis, *Didattica della Geografia: teoria e prassi* (pp. 49-78). Novara: De Agostini.
- Dardel, É. (1990). *L'homme et la terre: nature de la réalité géographique*. Paris, França: CTHS.

- Filho, T. R. M. & Santos, I. P. F. (2011). *A paisagem como instrumento de contextualização dos problemas ambientais no ensino da Geografia no Colégio Militar Tiradentes, São Luís-MA*. Revista Geográfica de América Central, Número Especial (EGAL), pp. 01-09.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo, Brasil: Paz e Terra.
- Giorda, C. (2014). *Il mio spazio nel mondo*. Roma, Itália: Carocci.
- Gomes, P. C. da C. (2017). *Quadros geográficos: uma forma de ver, uma forma de pensar*. Rio de Janeiro, Brasil: Bertrand Brasil.
- Holzer, W. (1997). *Uma discussão fenomenológica sobre os conceitos de paisagem e lugar, território e meio ambiente*. Território, (3), pp. 77-85.
- Hugoníé, G. (1989). *Enseigner la géographie actuelle dans les lycées*. L'Espace Géographique, 18 (2), pp. 129-133. Recuperado de: https://www.persee.fr/doc/spgeo_0046-2497_1989_num_18_2_2864
- Iurk, M. C.; Biondi, D. & Dlugosz, F. L. (2018). *Percepção, paisagem e educação ambiental: uma investigação com estudantes no município de Irati, Paraná*. Floresta, 48 (2), p. 143.
- Lavrador, A.; Dias, S. & Dias, D. (2017). *Paisagem: um valor relevante no ensino da geografia*. Educação, Sociedade & Culturas, pp. 173-195.
- Marcomin, F. E. & Sato, M. (2016). *Percepção, paisagem e educação ambiental: uma investigação na região litorânea de Laguna-SC, Brasil*. Educação em Revista, 32 (2), pp. 159-186.
- 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 na contemporaneidade*. Caminhos de Geografia, 19 (68), pp. 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, pp. 92-102.
- Oliveira, N. D. (2022). *A paisagem como instrumento para a formação cidadã*. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação). Curso de Geografia, Centro de Formação de Professores, Universidade Federal de Campina Grande, Cajazeiras, Brasil.
- Raffestin, C. (2005). *Dalla nostalgia del territorio al desiderio di paesaggio*. Firenze, Itália: Alinea Editrice.

- Rocca, L. & Botelho, L. A. L. A. (2025). *A paisagem sonora como um ambiente de aprendizagem: a importância dos sons na construção do senso de lugar e na aprendizagem geográfica*. GEOUSP Espaço e Tempo (Online), 29 (1). <https://doi.org/10.11606/issn.2179-0892.geousp.2024.230708>
- Röhrs, V. & Mazzarino, J. (2020). *Educação ambiental, paisagem e ecossófia: o afeto que surge de encontros*. Revista Brasileira de Educação Ambiental (Revbea), 15 (5), pp. 345-364.
- Roque Ascensão, V. O. & Valadão, R. C. (2014). *Professor de Geografia: entre o estudo do fenômeno e a interpretação da espacialidade do fenômeno*. Scripta Nova, 3 (496), pp. 1-14. Recuperado de: <https://revistes.ub.edu/index.php/ScriptaNova/article/view/14965/18402>
- Roque Ascensão, V. O. & Valadão, R. C. (2017). *Complexidade conceitual na construção do conhecimento do conteúdo por professores de geografia*. Revista Brasileira de Educação em Geografia, 7 (14), 05–23. Recuperado de: <http://www.revistaedugeo.com.br/index.php/revistaedugeo/article/view/458>
- Sabota, H. S. (2023). *A Geografia no Museu*. Revista Brasileira de Educação em Geografia, 13 (23), pp. 05-24. <https://doi.org/10.46789/edugeo.v13i23.1235>
- Santos, M. (1979). *Espaço e sociedade*. Petrópolis, Brasil: Editora Vozes.
- Santos, M. (1988). *Metamorfose do espaço habitado: fundamentos teórico e metodológico da geografia*. São Paulo, Brasil: Hucitec.
- Santos, M. (1996). *Da paisagem ao espaço: uma discussão*. In *II Encontro Nacional de Ensino de Paisagismo em Escolas de Arquitetura e Urbanismo do Brasil* (Anais). São Paulo, Brasil: Universidade São Marcos / FAUUSP.
- Santos, M. (2004). *Por uma geografia nova: da crítica da geografia a uma geografia crítica* (6.^a ed.). São Paulo, Brasil: Editora da Universidade de São Paulo.
- Santos, M. (2006). *A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção* (4.^a ed.). São Paulo, Brasil: Editora da Universidade de São Paulo.
- Santos, M. (2014). *Espaço e método* (5.^a ed.). São Paulo, Brasil: Editora da Universidade de São Paulo.

- Santos, V. A. & Marzari, M. (2022). *Ensino-aprendizagem do conceito de paisagem em Geografia na perspectiva da teoria desenvolvimental*. Revista Brasileira de Educação em Geografia, 12 (22), pp. 05-26.
- Santos, W. A. & Sartorello, R. (2019). *Percepção e paisagem no cotidiano de escolas inseridas em paisagens rurais e urbanas*. Ciência & Educação, 25 (4), pp. 911-926. Recuperado de: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73132019000400911&lng=pt&nrm=iso
- Schier, R. A. (2003). *Trajetórias do conceito de paisagem na geografia*. RA'EGA, 7, pp. 79-85. <https://doi.org/10.5380/raega.v7i0.3353>
- Serpa, Â. (2010). *Milton Santos e a paisagem: parâmetros para a construção de uma crítica da paisagem contemporânea*. Paisagem e Ambiente, 27, pp. 131-138.
- 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, Posse, Brasil.
- Sousa, J. A. (2015). *Paisagem como ferramenta metodológica para o ensino da categoria geográfica paisagem*. Pesquisar: Revista de Estudos e Pesquisas em Ensino de Geografia, 2 (3), pp. 20-30. Recuperado de: <http://incubadora.periodicos.ufsc.br/index.php/pesquisar/article/view/3664>
- Tuan, Y.-F. (1983). *Espaço e lugar: a perspectiva da experiência*. São Paulo, Brasil: DIFEL.
- Van den Born, R. J. G., Lenders, R. H. J., Groot, W. T. & Huijsman, E. (2001). *The new biophilia: an exploration of visions of nature in western countries*. Environmental Conservation, 28 (1), pp. 65-75. <https://doi.org/10.1017/S0376892901000066>
- Von Hildebrand, D. (2009). *The nature of love*. South Bend, IN: St. Augustine's Press.
- Young, M. F. D. (2011). *O futuro da educação em uma sociedade de conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas*. Revista Brasileira de Educação, 16 (48), pp. 609-623.