

## PERCEPÇÕES DOCENTES EM TORNO DA CATEGORIA PAISAGEM NA ESCOLA: ANÁLISE DA EXPERIÊNCIA DO PROJETO EDUCAÇÃO PELA PAISAGEM

TEACHERS' PERCEPTIONS OF THE LANDSCAPE CATEGORY IN SCHOOL:  
AN ANALYSIS OF THE "EDUCATION THROUGH LANDSCAPE" PROJECT

PERCEPCIONES DOCENTES EN TORNO A LA CATEGORÍA PAISAJE EN LA ESCUELA:  
ANÁLISIS DE LA EXPERIENCIA DEL PROYECTO EDUCACIÓN A TRAVÉS DEL PAISAJE

Lúcio Antônio Leite Alvarenga Botelho<sup>1</sup>

Sonia Maria Vanzella Castellar<sup>2</sup>

Lúcio Botelho<sup>3</sup>

**RESUMO:** Este artigo buscou compreender em que medida a mobilização da categoria paisagem, no âmbito do projeto *Educação pela Paisagem*, contribuiu para deslocamentos nas concepções e práticas docentes de Geografia, tensionando permanências associadas à cultura escolar e à formação inicial dos professores. A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa de caráter interpretativo, fundamentada na realização de um percurso de formação continuada com professores do Ensino Fundamental e na condução de entrevistas semiestruturadas após a aplicação das atividades em sala de aula. A análise das narrativas docentes evidenciou que a paisagem foi inicialmente compreendida de forma sensível e descritiva, mas que o processo formativo favoreceu a ampliação de seu uso como categoria relacional, histórica e social. Os resultados indicam que os principais avanços ocorreram no plano metodológico e reflexivo, com maior engajamento dos alunos e ampliação do repertório pedagógico dos docentes, ainda que persistam obstáculos epistemológicos e condicionantes do cotidiano escolar. Conclui-se que o valor do projeto reside sobretudo no processo formativo, ao promover reflexão crítica, experimentação metodológica e fortalecimento do raciocínio geográfico.

1

**Palavras-chave:** Educação pela paisagem. Formação continuada de professores. Ensino de Geografia.

**ABSTRACT:** This article aimed to examine the extent to which the mobilization of the landscape category, within the *Education through Landscape* project, contributed to shifts in Geography teachers' conceptions and practices, challenging continuities associated with school culture and initial teacher education. The study adopted a qualitative, interpretative approach, based on a continuing teacher education program and semi-structured interviews conducted after the classroom implementation of the activities. The analysis of teachers' narratives revealed that landscape was initially understood primarily in a sensitive and descriptive manner; however, the formative process fostered its appropriation as a relational, historical, and social category. The findings indicate that the most significant advances occurred at the methodological and reflective levels, with increased student engagement and an expanded pedagogical repertoire among teachers, although epistemological obstacles and school-based constraints remain. The study concludes that the project's main contribution lies in its formative process, promoting critical reflection, methodological experimentation, and the strengthening of geographic reasoning.

**Keywords:** Education through landscape. Continuing teacher education. Geography teaching.

<sup>1</sup>Mestre e Doutor em Geografia pela UFMG. Doutor em Estudos Históricos, Geográficos e Antropológicos pela Universidade de Pádua (UNIPD), Itália. Professor do Departamento de Teoria e Prática de Ensino da Universidade Federal do Paraná. Pós-doutorando em Educação pela Universidade de São Paulo (USP).

<sup>2</sup>Mestre em Didática pela Faculdade de Educação da USP, Doutora em Geografia pela Universidade de São Paulo. Professora Titular da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

<sup>3</sup>Pós-Doutorando em Educação (Universidade de São Paulo), Doutor em Geografia (Universidade Federal de Minas Gerais) Dottore in Studi Storici, Geografici ed antropologici (Università Degli Studi di Padova).

**RESUMEN:** Este artículo tuvo como objetivo analizar en qué medida la movilización de la categoría paisaje, en el marco del proyecto *Educación a través del Paisaje*, contribuyó a desplazamientos en las concepciones y prácticas docentes de Geografía, tensionando permanencias asociadas a la cultura escolar y a la formación inicial del profesorado. La investigación adoptó un enfoque cualitativo de carácter interpretativo, basado en un proceso de formación continua del profesorado y en entrevistas semiestructuradas realizadas tras la implementación de las actividades en el aula. El análisis de las narrativas docentes evidenció que el paisaje fue inicialmente comprendido de forma predominantemente sensible y descriptiva; sin embargo, el proceso formativo favoreció su apropiación como categoría relacional, histórica y social. Los resultados indican que los principales avances se produjeron en los planos metodológico y reflexivo, con mayor participación del alumnado y ampliación del repertorio pedagógico del profesorado, aunque persisten obstáculos epistemológicos y condicionantes del contexto escolar. Se concluye que el valor central del proyecto reside en su proceso formativo, al promover la reflexión crítica, la experimentación metodológica y el fortalecimiento del razonamiento geográfico.

**Palabras clave:** Educación a través del paisaje. Formación continua del profesorado. Enseñanza de la Geografía.

## INTRODUÇÃO

A paisagem, longe de constituir apenas um cenário visível ou um conjunto de formas a serem contempladas, configura-se como espaço de vida, memória e ação, no qual se entrelaçam relações sociais, históricas e naturais. No contexto escolar, entretanto, essa complexidade frequentemente é reduzida a abordagens descritivas ou estéticas, limitando a compreensão do espaço enquanto sistema relacional e historicamente construído.

É nesse cenário que se insere o projeto *Educação pela Paisagem*, concebido como uma proposta formativa voltada à formação continuada de professores, com o objetivo de tensionar concepções cristalizadas sobre a paisagem e ampliar as possibilidades de leitura crítica do espaço. Ao articular passado, presente e projeções de futuro, o projeto busca deslocar a paisagem do lugar de objeto ilustrativo para afirmá-la como mediação pedagógica capaz de mobilizar reflexão, participação e responsabilidade territorial.

Inspirado em experiências internacionais - em especial no projeto italiano *In2oAmo il Paesaggio* - o *Educação pela Paisagem* articula formação continuada, experimentação pedagógica em sala de aula e mediação da paisagem como categoria explicativa e como tema gerador (Freire, 1996). Tal articulação visa ampliar o repertório conceitual e metodológico dos professores, favorecendo práticas educativas eticamente comprometidas e politicamente responsáveis, ancoradas na leitura crítica da realidade e na participação ativa dos sujeitos (Freire, 1992).

A pergunta que orienta este estudo consiste em compreender em que medida a mobilização da categoria paisagem contribuiu para deslocamentos nas concepções e práticas docentes de Geografia, tensionando permanências associadas à cultura escolar e a elementos da formação inicial dos professores. Mais do que analisar produtos finais, o foco recai sobre os processos formativos desencadeados ao longo do projeto, seus movimentos reflexivos, metodológicos e epistemológicos, bem como sobre os desafios e possibilidades que emergem quando a paisagem é assumida como eixo estruturante do trabalho pedagógico.

O artigo organiza-se em quatro seções. Inicialmente, apresenta-se a gênese do projeto *Educação pela Paisagem*, suas inspirações internacionais e o percurso formativo desenvolvido no contexto brasileiro. Em seguida, são analisadas as narrativas docentes, organizadas em torno de quatro eixos: concepções sobre a paisagem, metodologia do projeto, avaliação pelos professores e condicionantes do cotidiano escolar. Por fim, a discussão sistematiza permanências, deslocamentos e rupturas identificadas, refletindo sobre suas implicações para a formação continuada e para o ensino de Geografia, reafirmando a paisagem como experiência sensível e como categoria analítica capaz de transformar práticas pedagógicas.

## 1. Contexto e gênese do projeto ‘Educação pela Paisagem’

3

### 1.1 Origem, inspirações e articulações institucionais

O projeto Educação pela Paisagem resulta de um processo de cooperação acadêmica e formativa que articula experiências internacionais e demandas do contexto escolar brasileiro. Sua concepção está diretamente inspirada no projeto italiano *In2oAmo il Paesaggio*, coordenado pela professora Benedetta Castiglioni, da Università degli Studi di Padova, no âmbito do Observatório Regional para a Paisagem do Vêneto, em colaboração com a *Associazione Italiana Insegnanti di Geografia* (AIIG) – Seção Vêneto.

O projeto italiano insere-se no marco conceitual e político da Convenção Europeia da Paisagem (CEP), documento do Conselho da Europa que reconhece a paisagem como componente essencial do bem-estar individual e social, direito coletivo e responsabilidade compartilhada, enfatizando a centralidade da participação pública, da educação e da formação na proteção, gestão e planejamento das paisagens. Nesse contexto, a escola é compreendida como espaço estratégico para a construção de uma cultura da paisagem, capaz de articular conhecimento, sensibilidade, cidadania e ação coletiva.

Inspirado por essa experiência, o projeto Educação pela Paisagem foi desenvolvido no Brasil como uma proposta de formação continuada de professores, vinculada a uma pesquisa promovida pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, em parceria com o Observatório Regional para a Paisagem do Vêneto e o Departamento de Ciências Históricas, Geográficas e da Antiguidade da Universidade de Pádua. Trata-se, portanto, de um projeto que nasce do diálogo entre universidade e escola básica, articulando referenciais teóricos consolidados no campo da educação geográfica e da paisagem a práticas formativas situadas no cotidiano escolar.

## **1.2 Caracterização do projeto e do percurso formativo**

No contexto brasileiro, o projeto foi implementado junto a docentes da Escola Municipal Professor Almeida Júnior, no município de São Paulo, por meio de um curso de atualização/formação continuada, de caráter interdisciplinar, destinado a professores do Ensino Fundamental. O percurso formativo foi concebido não como mera transmissão de conteúdos, mas como um processo acompanhado ao longo de aproximadamente um ano, envolvendo momentos de estudo, experimentação pedagógica, reflexão coletiva e sistematização de resultados.

4

### **O curso teve como objetivos centrais:**

favorecer o aprofundamento conceitual e didático sobre a categoria paisagem;  
disseminar a compreensão da paisagem como lugar de vida, identidade e bem-estar;  
promover competências de cidadania ativa e participação;  
apoiar a construção de metodologias didáticas transversais;  
fortalecer o papel da educação, e da educação pela paisagem, na proteção, gestão e planejamento territorial.

### **O percurso formativo estruturou-se em diferentes etapas articuladas:**

Seis encontros online (duas horas cada) de formação (outubro e novembro de 2024), voltados à apresentação dos fundamentos conceituais da paisagem, de suas potencialidades didáticas e das bases metodológicas do projeto;

Dois encontros individuais com os docentes (fevereiro de 2025), destinados ao acompanhamento das propostas pedagógicas em desenvolvimento;

Elaboração e aplicação de atividades em sala de aula ao longo do ano letivo de 2025;

Cinco encontros finais de socialização, reflexão e feedback (setembro e outubro de 2025), voltados à análise das experiências realizadas.

Todo o processo foi apoiado por um ambiente digital compartilhado, com acesso a gravações dos encontros, textos teóricos, materiais didáticos e registros produzidos ao longo do projeto; além de encontros presenciais, reforçando seu caráter formativo, reflexivo e colaborativo.

### 1.3 O percurso didático e o “desafio” da paisagem

Como mencionado anteriormente, o percurso didático proposto no Educação pela Paisagem foi inspirado diretamente na estrutura do projeto InzoAmo il Paesaggio e organiza-se a partir de um conjunto de atividades articuladas em torno de quatro perguntas estruturantes, que orientam a leitura, a interpretação e a projeção da paisagem: *O que é a paisagem? Onde está a paisagem? De quem é a paisagem? O que fazer pela paisagem?*

A opção pelo termo “desafio” para a nomeação desse tópico não é casual. Ele indica que não se trata de um exercício escolar com respostas previamente definidas, mas de um processo aberto, que mobiliza observação, imaginação, reflexão crítica e tomada de posição. O desafio interpela simultaneamente alunos e professores, convidando-os a experimentar uma outra forma de relação com a paisagem, baseada na experiência vivida, na participação e na responsabilidade.

5

Na primeira etapa (*O que é a paisagem?*), a paisagem é compreendida como resultado da interação entre território e percepção, conforme reconhecido pela Convenção Europeia da Paisagem, marcada por dinâmicas naturais e sociais, transformações históricas e vínculos identitários (Council of Europe, 2000). A análise de suas mudanças ao longo do tempo favorece o desenvolvimento da observação, do questionamento e da imaginação, deslocando a paisagem de um papel meramente contemplativo e aproximando-a de uma leitura crítica e formativa (Castiglioni, 2010).

A segunda etapa (*Onde está a paisagem?*) problematiza a redução da paisagem ao valor estético, enfatizando sua presença no cotidiano e a complexidade de seus elementos, funções e relações. A proposta de transitar entre leituras diacrônicas e sincrônicas permite compreender a paisagem como processo, articulando causas, formas, usos e potencialidades.

Na terceira etapa (*De quem é a paisagem?*), o foco desloca-se para os diferentes atores, humanos e não humanos, que habitam, usam e transformam a paisagem. Ao identificar relações

de cooperação e conflito, os estudantes são introduzidos às questões da participação, da gestão e da responsabilidade coletiva, aproximando a paisagem do exercício da cidadania.

Por fim, na quarta etapa (*O que fazer pela paisagem?*), o olhar projeta-se para o futuro. Os alunos são convidados a imaginar e representar paisagens futuras, traduzindo seus objetivos de qualidade paisagística em ações viáveis, sustentáveis e contextualizadas. O produto final desse processo é a elaboração de projetos e representações que expressam não apenas propostas de intervenção, mas também transformações no modo de perceber e se relacionar com a paisagem (Castiglioni, 2015).

## **2. Percepções docentes sobre a mobilização da categoria paisagem**

Compreender os efeitos formativos de um projeto pedagógico exige ir além da descrição de suas etapas e atividades, buscando apreender como seus pressupostos conceituais e metodológicos são apropriados, reinterpretados e mobilizados pelos professores em suas práticas cotidianas. Nesse sentido, este artigo tem como objetivo analisar os deslocamentos produzidos nas concepções e práticas docentes, tensionando permanências associadas à cultura escolar e a elementos da formação inicial dos professores.

Partindo da compreensão de que tais deslocamentos não se expressam apenas nos produtos pedagógicos desenvolvidos, mas sobretudo nas narrativas e reflexões docentes sobre suas próprias práticas, optou-se, após a conclusão do percurso formativo e a realização das atividades em sala de aula, pela realização de entrevistas semiestruturadas com os professores participantes do projeto. Esse procedimento permitiu acessar concepções, usos da categoria paisagem, avaliações da metodologia empregada e percepções sobre seus efeitos e limites no contexto concreto da escola.

6

### **2.1 Procedimentos metodológicos e eixos analíticos das entrevistas**

A produção dos dados empíricos desta pesquisa ocorreu por meio de entrevistas semiestruturadas realizadas com professores participantes do projeto Educação pela Paisagem. A escolha desse procedimento metodológico fundamenta-se na compreensão de que a entrevista, no âmbito da pesquisa qualitativa, não se restringe à coleta de informações ou ao levantamento de opiniões individuais, mas constitui um dispositivo de produção de sentidos, no qual os sujeitos elaboram narrativas sobre suas práticas, concepções e trajetórias profissionais (Kvale; Brinkmann, 2009).

Nessa perspectiva, as entrevistas foram concebidas como espaços de reflexão e enunciação, nos quais os professores puderam explicitar modos de compreender a categoria paisagem, avaliar as experiências vividas no projeto e problematizar as condições concretas de realização do trabalho pedagógico na escola. Tal abordagem aproxima-se da tradição interpretativa da pesquisa qualitativa, que busca compreender os significados atribuídos pelos sujeitos às suas ações, situando-os em contextos institucionais, formativos e culturais mais amplos (Minayo, 2014; Flick, 2009).

O objetivo central das entrevistas foi compreender em que medida a mobilização da categoria paisagem, no contexto de um projeto formativo, contribuiu para deslocamentos nas concepções e práticas docentes de Geografia, bem como identificar permanências associadas à cultura escolar e à formação inicial dos professores. Buscou-se, assim, captar não apenas mudanças declaradas, mas também tensões, ambiguidades e limites presentes nas narrativas docentes, entendidas como expressão de saberes profissionais historicamente constituídos (Tardif, 2002).

Para alcançar esses objetivos, o roteiro das entrevistas foi organizado em quatro eixos analíticos, formulados de modo a garantir abertura discursiva aos participantes, ao mesmo tempo em que orientavam a produção dos dados em consonância com o problema de pesquisa.

7

O primeiro eixo concentrou-se nas concepções docentes sobre a categoria paisagem. Os professores foram convidados a explicitar, de forma ampla, o que entendiam por paisagem e como essa noção se manifestava em suas práticas antes e após a participação no projeto. Esse eixo permitiu acessar referenciais conceituais mobilizados pelos docentes, bem como possíveis deslocamentos na compreensão da paisagem, historicamente marcada, no ensino de Geografia, por abordagens descritivas e contemplativas.

O segundo eixo abordou a metodologia do projeto Educação pela Paisagem, focalizando as estratégias pedagógicas desenvolvidas, as atividades propostas e a avaliação dos professores sobre o que foi ampliado, tensionado ou mantido em suas práticas. Esse conjunto de questões buscou compreender como a experiência formativa incidiu sobre o fazer docente, articulando dimensões conceituais, metodológicas e didáticas do ensino de Geografia.

O terceiro eixo voltou-se à avaliação do projeto em si, considerando suas potencialidades formativas, os aprendizados produzidos e os aspectos que, na percepção dos professores, poderiam ser aprimorados. Esse eixo permitiu compreender o projeto como uma experiência



situada, atravessada por relações institucionais, expectativas docentes e condições concretas de implementação.

Por fim, o quarto eixo concentrou-se nas demandas e condicionantes do cotidiano escolar, incluindo questões relacionadas à infraestrutura, ao currículo em ação, ao calendário escolar, às exigências burocráticas e a outros elementos do sistema educacional que, segundo os professores, interferiram no desenvolvimento das atividades. A inclusão desse eixo parte do entendimento de que as práticas docentes não podem ser analisadas de forma dissociada das condições institucionais e organizacionais da escola, reconhecendo a centralidade do cotidiano escolar como espaço de mediação entre prescrições curriculares e práticas efetivamente realizadas (Sacristán, 2000; Rockwell, 2009).

### 2.1.1 Caracterização dos participantes da pesquisa

O curso de formação continuada *Educação pela Paisagem* manteve a proposta de trabalhar a paisagem como eixo formativo central, adaptando-a ao contexto institucional e pedagógico de uma escola pública municipal.

Foram abertas 30 vagas destinadas a docentes do Ensino Fundamental I e II, sem restrição a uma área disciplinar específica. Assim como no projeto desenvolvido na Itália, o curso não foi direcionado exclusivamente a professores de Geografia, partindo do pressuposto de que a paisagem constitui uma categoria transversal, capaz de articular diferentes campos do conhecimento e práticas pedagógicas diversas. Essa opção metodológica possibilitou o diálogo com professores que não possuem formação geográfica sistemática, ampliando o escopo do projeto e favorecendo a emergência de concepções de paisagem ancoradas em trajetórias formativas plurais.

Ao todo, 18 docentes se inscreveram no curso e II concluíram todas as etapas formativas previstas. Entre os participantes que finalizaram o percurso, oito são professoras formadas em Pedagogia e atuantes no Ensino Fundamental I; dois são professores licenciados em Geografia, sendo um deles atuante no Ensino Fundamental II (6º ano); uma professora exerce a função de coordenadora pedagógica, tendo acompanhado e apoiado o desenvolvimento das atividades junto às turmas; e um professor de Artes atua no Ensino Fundamental I. Esses docentes participaram integralmente das atividades de formação, desenvolveram projetos de paisagem com suas turmas e concederam entrevistas para a pesquisa.



É importante destacar que, embora o curso tenha sido aberto a todos os professores da escola, nem todo o corpo docente aderiu à proposta ou concluiu o percurso formativo. Ainda assim, considerando as demandas do cotidiano escolar, as cargas de trabalho e as exigências institucionais que atravessam a prática docente, o número de participantes que finalizaram o curso pode ser considerado significativo, configurando um grupo empírico consistente para a análise qualitativa proposta.

Do ponto de vista comparativo, cabe ressaltar que a metodologia do projeto *InzoAmo il Paesaggio*, desenvolvida originalmente no contexto italiano, foi concebida para docentes que atuam em níveis de escolarização equivalentes ao Ensino Fundamental II e Ensino Médio no Brasil. No entanto, no contexto desta pesquisa, observou-se que os professores que demonstraram maior interesse pelo projeto, efetivaram a inscrição e concluíram o percurso formativo foram, majoritariamente, professoras do Ensino Fundamental I, formadas em Pedagogia e atuantes com crianças de até 10 anos de idade.

Esse deslocamento não decorre de uma orientação prévia do projeto, tampouco de uma redefinição intencional do público-alvo, mas constitui um dado empírico relevante, resultante da adesão espontânea das docentes ao curso. Tal configuração evidencia como a proposta formativa encontrou ressonância sobretudo entre professoras dos anos iniciais, abrindo um campo analítico fecundo para compreender como a categoria paisagem é apropriada, reinterpretada e mobilizada a partir de referenciais pedagógicos próprios da formação em Pedagogia e das práticas características do Ensino Fundamental I.

Essa configuração legitima o problema de pesquisa que orienta este estudo, na medida em que permite investigar como a categoria paisagem é mobilizada por docentes com diferentes formações, experiências e referenciais profissionais, evidenciando adaptações, tensões e ressignificações da proposta original. Esse aspecto será particularmente relevante na análise das entrevistas, uma vez que possibilita compreender como os saberes docentes historicamente constituídos (Tardif, 2002) e as mediações do currículo em ação (Sacristán, 2000) influenciam as formas de compreender, ensinar e experienciar a paisagem no contexto escolar, especialmente quando esta é tratada como experiência vivida, sensível e situada, e não apenas como conteúdo disciplinar.

### **3. Análise e interpretação das narrativas docentes**

As entrevistas foram transcritas de forma seletiva, priorizando trechos diretamente relacionados aos eixos analíticos definidos e aos objetivos da pesquisa. A análise dos dados seguiu uma abordagem qualitativa de caráter interpretativo, orientada pela construção de categorias analíticas elaboradas em diálogo entre o referencial teórico e os sentidos recorrentes presentes nas falas dos professores (Braun; Clarke, 2006). Esse movimento analítico permitiu articular empiria e teoria, compreendendo as narrativas docentes como expressões de permanências, rupturas e sincronidades no ensino de Geografia, aspectos que serão apresentados nos itens a seguir.

#### **3.1 Concepções docentes sobre a categoria paisagem: deslocamentos e permanências**

A análise das entrevistas evidencia que a paisagem foi mobilizada pelos professores, em grande medida, como dimensão sensível, perceptiva e experiencial do espaço, acionando observação, afeto, memória e pertencimento. Essa compreensão dialoga com a definição de paisagem como “o domínio do visível” proposta por Milton Santos (1996), entendida como o conjunto de formas que, num dado momento, expressam heranças naturais e sociais. No entanto, as falas indicam que essa dimensão visível nem sempre foi acompanhada de uma problematização sistemática dos processos, das funções e das relações que produzem tais formas, revelando uma apropriação ainda parcial da categoria no sentido epistemológico da Geografia.

Observou-se que, especialmente entre professoras do Ensino Fundamental I, com formação inicial em Pedagogia, a paisagem era inicialmente compreendida de forma restrita, associada ao “belo panorama” ou àquilo que se vê e se contempla. As narrativas docentes indicam, contudo, que o processo formativo e a elaboração das atividades pedagógicas possibilitaram um deslocamento dessa concepção, ampliando a compreensão da paisagem como expressão de usos do território, relações sociais e desigualdades socioespaciais. Ainda que esse movimento não tenha se consolidado plenamente em todos os casos, os dados empíricos mostram que a paisagem passou a operar como mediação para a leitura crítica da realidade, fazendo com que a passagem de uma leitura centrada na aparência para a compreensão do espaço como categoria explicativa e relacional se apresente como um desafio recorrente. Tal dificuldade revela permanências da cultura escolar e limites associados à formação inicial, sobretudo

quando confrontados com a noção de espaço geográfico como indissociabilidade entre sistemas de objetos e sistemas de ações, conforme formulado por Santos (1988; 1996).

Esse limite pode ser interpretado como um obstáculo epistemológico (Bachelard, 1996), em que a evidência do visível, do vivido e do imediato tende a se impor como explicação suficiente. As entrevistas indicam que tais obstáculos exigem métodos que rompam com a percepção imediata, favorecendo a construção de análises processuais, históricas e relacionais, conectando experiência sensível à reflexão crítica e à problematização dos objetos espaciais.

No ensino de Geografia, tal obstáculo se expressa quando a paisagem é tomada como fim em si mesma, objeto de sensibilização ou contemplação, e não como mediação analítica para compreender as desigualdades, os usos do território, as relações de poder e as contradições socioespaciais inscritas no espaço (Botelho, 2022). As entrevistas indicam que o projeto contribuiu para tensionar esse obstáculo, ainda que não o tenha superado de forma homogênea.

Nesse sentido, os dados nos permitem afirmar que o projeto ‘Educação pela Paisagem’ operou como um dispositivo de deslocamento inicial, ao ampliar o repertório conceitual e metodológico dos docentes e ao questionar concepções naturalizadas no ensino de Geografia. Contudo, tais deslocamentos se mostram desiguais e marcados por permanências, evidenciando que a consolidação de uma leitura relacional da paisagem, coerente com a perspectiva epistemológica, demanda processos formativos continuados, nos quais a paisagem seja afirmada não apenas como experiência sensível, mas como categoria analítica articuladora do raciocínio geográfico capaz de revelar relações históricas, sociais e espaciais (Santos, 1988) e de tensionar as permanências da cultura escolar. Tais deslocamentos e tensões na apropriação da categoria paisagem influenciam diretamente a maneira como os docentes implementam as metodologias do projeto em sala de aula.

### 3.2 Metodologia do projeto e impactos nas práticas docentes

A análise das entrevistas revela que a implementação das atividades centradas na paisagem foi atravessada por condicionantes concretos do cotidiano escolar, como limitações de infraestrutura, turmas numerosas, exigências curriculares e dificuldades relacionadas à realização de saídas de campo, autorizações e questões de segurança.

Esses fatores interferiram diretamente no ritmo, na profundidade e na forma de desenvolvimento das propostas, fazendo com que, em muitos casos, os resultados finais não correspondessem plenamente às expectativas iniciais dos docentes. Ainda assim, os professores

buscaram adaptar as atividades às condições disponíveis, reconfigurando estratégias e linguagens para garantir a continuidade do percurso formativo e pedagógico.

As falas dos professores ilustram precisamente essa questão. A Professora A, por exemplo, relata como teve que adaptar continuamente as atividades às limitações de infraestrutura, tamanho das turmas e exigências do currículo, tentando conciliar saídas de campo, autorizações, e preocupações de segurança. Esse contexto desafiador fez com que os docentes repensassem suas metodologias, criando formas alternativas de trabalhar a paisagem, mesmo sem conseguir cumprir rigorosamente todos os objetivos planejados.

Por outro lado, é importante distinguir tais limitações institucionais do que Bachelard (1996) define como obstáculo epistemológico, entendido não como impedimento externo, mas como resistência interna do pensamento à construção de novos modos de compreender o mundo. As narrativas docentes indicam que o principal obstáculo enfrentado no projeto não se restringiu às condições materiais da escola, mas à necessidade de romper com concepções previamente naturalizadas que os professores tinham, sobretudo as professoras graduadas em pedagogia, sobre a paisagem, frequentemente associada à contemplação ou ao “belo panorama”.

À medida que os professores elaboravam, aplicavam e reformulavam as atividades, observa-se um movimento gradual de deslocamento conceitual, no qual a paisagem passou a ser compreendida de forma mais relacional, histórica e social. Esse processo, marcado por tentativas, ajustes e revisões, evidencia que o avanço não se deu pelo alcance imediato de resultados finais, mas pelo percurso reflexivo e pelas rupturas cognitivas produzidas ao longo da prática, em consonância com a perspectiva bachelardiana de que o conhecimento se constrói a partir do enfrentamento crítico de seus próprios limites. Portanto, a metodologia proposta possibilitou que a paisagem operasse efetivamente como mediação pedagógica, articulando experiência, reflexão e reconfiguração conceitual, mais do que como mero recurso ilustrativo ou tema de aula.

Assim, a experiência para os professores, e, também, para os alunos, se constituiu mais como um processo de reflexão e experimentação do que como um produto final consolidado, evidenciando o esforço de mediar entre conhecimento prévio e novas possibilidades pedagógicas, em total consonância com a ideia bachelardiana de que o saber científico avança a partir de obstáculos e rupturas cognitivas.

De forma complementar, a dimensão da paisagem, conforme Milton Santos (1996), possibilitou que os professores e alunos ampliassem a compreensão do espaço como algo

relacional, histórico e socialmente construído. As observações e registros do entorno da escola, das margens do Rio Pinheiros, das praças e monumentos locais, serviram como uma “outra linguagem”, que permitiu atividades diferentes, como sobreposição de desenhos, fotografias históricas, histórias em quadrinhos e discussões coletivas sobre intervenções futuras.

Nesse sentido, o Professor B, por exemplo, ao trabalhar com sobreposições de camadas nos desenhos da paisagem, e a Professora C, ao relacionar fotografias antigas com a situação atual do rio, promoveram nos alunos a percepção das transformações temporais e da função social dos objetos do espaço, ainda que essas reflexões não tenham se traduzido em resultados finais plenamente consolidados. O importante, nesse caso, foi que a paisagem funcionou como mediadora, abrindo o olhar para fora da “janela” da sala de aula e possibilitando que os alunos tivessem um papel mais ativo, questionando, comparando e imaginando diferentes cenários futuros. Esse engajamento dos estudantes, por sua vez, motivou os professores a continuarem experimentando e repensando suas abordagens, reforçando a ideia de que o processo reflexivo e a construção de novas metodologias constituem o núcleo do avanço epistemológico.

As atividades realizadas demonstram ainda como a paisagem permite integrar múltiplas dimensões: percepção, história e função social dos objetos, conforme Santos (1996). O Professor D, por exemplo, ao explorar monumentos históricos, conduziu os alunos a investigar a origem italiana da inscrição feita em um monumento de uma praça nas proximidades da escola, o que favoreceu a reflexão sobre imigração, a história da cidade de São Paulo e uso do espaço; enquanto a Professora E, trabalhando com alunos atípicos, conseguiu explorar a temporalidade e a acumulação dos objetos na paisagem, permitindo que os alunos comparassem passado e presente de maneira concreta. Essas experiências evidenciam que, embora as barreiras tenham limitado a execução completa do projeto, o processo levou os professores a mediarem observação, imaginação e interpretação, consolidando uma aprendizagem epistemológica pautada na reflexão crítica e na criatividade metodológica.

O trabalho desenvolvido pela professora F com o Rio Pinheiros constitui um exemplo emblemático para ilustrar a interdisciplinaridade e a mediação pedagógica pela paisagem. O rio Pinheiros, um elemento da paisagem imediata e cotidiana para todos os alunos da escola, serviu como pano de fundo para integrar conteúdos de Ciências, História e Geografia. Inicialmente, ela articulou conceitos de Ciências, destacando a importância do saneamento básico, relacionando-os ao conhecimento prévio dos alunos sobre o rio; em seguida, conectou temporalidade e registro histórico em História, permitindo que os estudantes compreendessem

as transformações do espaço ao longo do tempo; e, finalmente, integrou Geografia, utilizando a paisagem como fio condutor para que os alunos visualizassem o presente e começassem a imaginar possíveis futuros.

Ao apresentar a proposta de pensar o futuro do rio limpo, a professora percebeu que muitos alunos ainda naturalizavam a poluição, não conseguindo conceber alterações significativas. Para superar essa dificuldade e estimular a reflexão crítica, recorreu a estratégias que chamassem atenção e transportassem os alunos para outra realidade: entrevistas com moradores que conheciam trechos limpos do rio, comparações com outros cursos d'água e, sobretudo, o exemplo do Rio Sena em Paris, cuja revitalização para as Olimpíadas evidenciou que transformações ambientais são possíveis.

Com essa mediação, os alunos puderam compreender que mudanças similares poderiam ocorrer no Rio Pinheiros, abrindo espaço para debates sobre responsabilidade ambiental, cidadania e planejamento urbano. Esse encadeamento de estratégias, que exigiu dela mais esforço do que dos próprios alunos, considerando sua formação recente e o desafio de articular múltiplas disciplinas, ilustra a ruptura com a naturalização do espaço e do tempo, como propõe Adorno (1999), permitindo que alunos e professora ultrapassassem percepções imediatas e construíssem interpretações críticas, engajando-se ativamente no processo de aprendizagem.

14

Ao final, a análise dos relatos evidencia que, apesar das dificuldades estruturais (infraestrutura limitada, turmas numerosas, restrições curriculares) e das limitações no domínio conceitual de alguns professores, permaneceram aspectos positivos, pois a metodologia proposta promoveu a valorização do processo reflexivo, a centralidade da paisagem como mediadora do conhecimento e a participação ativa dos alunos, que passaram a observar, questionar e imaginar possibilidades para o espaço em que vivem.

Permaneceram também aspectos desafiadores, como a dificuldade de avançar plenamente na aplicação conceitual de conteúdos complexos e a necessidade de lidar com o tempo limitado e demandas de rotina escolar. Por outro lado, as rupturas foram significativas: a metodologia proposta para o desenvolvimento das atividades impulsionou os professores a repensar a elaboração das atividades, a inovar nas linguagens pedagógicas, a promover a interdisciplinaridade e a articular conteúdos, rompendo, em alguma medida, com práticas consolidadas e permitindo que os alunos se envolvessem de forma mais ativa, crítica e imaginativa. Essas rupturas não apenas promoveram aos professores reflexões nas formas de ensinar e aprender, mas também evidenciam que o processo de problematização e a reflexão

sobre o espaço se tornaram centrais, revelando que o valor do projeto esteve no trajeto epistemológico e metodológico, mais do que nos produtos finais.

Nesse sentido, o uso da paisagem como categoria de mediação pedagógica revelou-se estratégico para expandir a percepção do espaço e o raciocínio crítico, permitindo que os professores experimentassem novas linguagens e atividades, consolidando o avanço epistemológico descrito por Bachelard (1996) e evidenciando a dimensão relacional e histórica do espaço enfatizada por Milton Santos (1988; 1996). Cabe destacar que esses referenciais teóricos não foram mobilizados apenas como chaves interpretativas a posteriori, mas constituíram fundamentos conceituais que orientaram a elaboração do curso e a estruturação do percurso formativo adotado para o projeto no Brasil.

### 3.3 A avaliação do projeto pelos professores

De modo geral, os professores avaliaram o projeto como interessante e enriquecedor, destacando a importância da formação inicial, que ofereceu orientação sobre os conceitos centrais e sobre diferentes formas de desenvolver atividades em sala de aula. Os docentes ressaltaram que os encontros iniciais foram fundamentais para fornecer suporte, segurança e referências metodológicas, permitindo que se sentissem mais preparados para conduzir as atividades com autonomia e criatividade. Essa etapa formativa foi considerada essencial para fortalecer a capacidade de planejar experiências que favorecessem a reflexão, tanto dos alunos quanto dos próprios professores.

15

Ao aplicar as atividades em sala de aula, os docentes perceberam que o projeto promoveu maior participação e engajamento dos alunos, incentivando-os a observar, questionar e construir interpretações sobre os conteúdos trabalhados. Na avaliação dos professores, esse envolvimento esteve associado à possibilidade de articular os temas às experiências e conhecimentos prévios dos estudantes, em consonância com a perspectiva de Ausubel, segundo a qual a aprendizagem significativa ocorre quando novos conteúdos se ancoram em estruturas cognitivas já existentes e adquirem sentido para o aprendiz (Ausubel, 2000).

Se, no âmbito da sala de aula, os professores reconheceram impactos na aprendizagem dos alunos, na avaliação do projeto eles também identificaram efeitos formativos sobre o próprio modo de compreender e organizar o conhecimento docente. Na perspectiva dos próprios professores, o valor da experiência esteve sobretudo no processo formativo, mais do que na obtenção de produtos finais consolidados. A reflexão contínua, a necessidade de adaptação e a



experimentação de metodologias foram avaliadas como elementos centrais do percurso, reiterando aspectos já apontados nos eixos anteriores, agora sob o olhar avaliativo dos participantes.

Nesse percurso, os docentes reconheceram uma ampliação epistemológica em torno da noção de paisagem, que não apenas deslocou concepções prévias, mas ampliou seu repertório conceitual, favorecendo maior articulação entre conteúdos, linguagens e estratégias pedagógicas. Essa ampliação do conhecimento disciplinar criou novas possibilidades de ancoragem dos conteúdos trabalhados, na medida em que estruturas cognitivas mais elaboradas tendem a favorecer aprendizagens mais significativas (Ausubel, 2000). Ao mesmo tempo, o aprofundamento conceitual da paisagem contribuiu para o fortalecimento do conhecimento pedagógico do conteúdo, ampliando a capacidade dos professores de transformar o saber geográfico em propostas didáticas, conforme o entendimento de Shulman (1986).

Tal movimento dialoga ainda com a perspectiva bachelardiana de que o avanço do conhecimento se dá por rupturas e reconfigurações do pensamento, bem como com a compreensão de Milton Santos de que categorias analíticas mais densas permitem leituras mais complexas do espaço. Esse alargamento do conhecimento, explicitamente reconhecido pelos professores em suas avaliações, possibilitou maior autonomia na elaboração das atividades e no trabalho em sala de aula, indicando que a articulação entre formação continuada e prática pedagógica constituiu uma base consistente para a inovação didática e para o fortalecimento do pensamento crítico.

### **3.4 Condicionantes e desafios do cotidiano escolar**

Ao longo das entrevistas, a questão dos condicionantes e desafios do cotidiano escolar apareceu de forma recorrente nas falas dos professores, atravessando diferentes momentos do relato e, muitas vezes, emergindo de modo espontâneo, mesmo quando o foco da pergunta estava em outros aspectos do projeto. Diante dessa recorrência, tornou-se necessário, do ponto de vista analítico, explicitar esse tema como um eixo específico, de modo a compreender com maior clareza quais elementos do cotidiano escolar condicionam o desenvolvimento de propostas pedagógicas e como esses fatores foram percebidos pelos docentes no contexto do projeto. Assim, este item busca sistematizar os principais condicionantes e desafios apontados pelos professores.

Entre os principais desafios mencionados estão a carga burocrática, o cumprimento do calendário escolar, a pressão de avaliações externas e outras demandas provenientes da secretaria municipal, que muitas vezes limitam o tempo disponível para planejar e conduzir atividades diferenciadas.

Além disso, os docentes destacaram questões relacionadas ao comportamento dos alunos, que em alguns momentos se mostram agitados, e à dificuldade de retorno e envolvimento das famílias, fatores que historicamente influenciam o andamento das aulas (Sacristán, 2000; Rockwell, 2009). Para muitos professores, essas condições fazem parte do cotidiano da escola, mas que vem se intensificando nos últimos anos, e geram uma rotina de alto esforço, em que a prioridade muitas vezes recai sobre “chegar e conseguir dar a aula”, deixando pouco espaço para experimentação pedagógica (Gatti, 2022; Libâneo, 2022).

Apesar dessas barreiras, os professores ressaltaram que, no contexto deste projeto, houve um envolvimento expressivo dos alunos, considerado muito positivo. A participação ativa e o engajamento demonstrado pelos estudantes criaram condições diferenciadas em relação ao cotidiano habitual, permitindo que os docentes percebesse um ambiente mais propício à reflexão e à exploração de atividades mais complexas. Assim, mesmo diante das limitações estruturais e burocráticas típicas da escola, o projeto evidenciou que experiências planejadas de forma articulada e contextualizada podem gerar uma dinâmica diferente, incentivando tanto professores quanto alunos a se engajarem mais plenamente no processo educativo.

17

Essas análises evidenciam que o projeto, embora desafiado por limitações típicas do cotidiano escolar, conseguiu criar condições de aprendizado diferenciadas. O percurso formativo e a aplicação das atividades em sala revelaram que, mesmo diante de obstáculos, é possível promover engajamento dos alunos, reflexão crítica e experimentação metodológica. Assim, os efeitos do projeto não se restringem ao produto final, mas se manifestam na mobilização conceitual dos professores, na participação ativa dos estudantes e na transformação de práticas pedagógicas, constituindo um elo entre as condições concretas da escola e as possibilidades formativas do trabalho com a paisagem.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das narrativas docentes evidencia que a mobilização da paisagem como categoria pedagógica, no contexto do projeto *Educação pela Paisagem*, produziu deslocamentos significativos nas concepções e práticas docentes, ainda que não tenha eliminado

completamente permanências historicamente associadas à cultura escolar. Elementos como a naturalização de determinados processos espaciais, a dependência de rotinas consolidadas e a compreensão inicial da paisagem como objeto predominantemente estético ou contemplativo persistem como marcas do ensino, funcionando, em muitos casos, como obstáculos epistemológicos que condicionam o modo de perceber, ensinar e problematizar o espaço.

Ao mesmo tempo, as rupturas observadas ao longo do percurso formativo indicam movimentos relevantes de reconfiguração do pensamento docente. A necessidade de planejar, adaptar e experimentar metodologias centradas na paisagem levou os professores a articular conteúdos, explorar diferentes linguagens e promover atividades que exigiram observação atenta, reflexão crítica e projeção de futuros possíveis. Esses deslocamentos, ainda que desiguais e não homogêneos, evidenciam a potência da paisagem como mediação pedagógica capaz de tensionar práticas cristalizadas e ampliar o raciocínio geográfico no cotidiano escolar.

Do ponto de vista teórico, os resultados reforçam a compreensão de que a formação continuada não se reduz à transmissão de conteúdos ou ao domínio técnico de metodologias, mas atua como um espaço de reconstrução do saber profissional. Ao operar simultaneamente como experiência sensível e como categoria analítica, a paisagem possibilitou que professores e alunos transitassem entre a percepção imediata e a compreensão relacional do espaço, articulando vivências concretas, leitura histórica e imaginação prospectiva. Nesse sentido, a paisagem revela-se uma categoria privilegiada para integrar dimensões epistemológicas e pedagógicas do ensino de Geografia, evidenciando a interdependência entre formação inicial, cultura escolar e prática docente.

18

Os deslocamentos identificados também apontam para a centralidade de propostas formativas que combinem aprofundamento conceitual, suporte metodológico e experimentação prática. Tais condições favorecem não apenas a apropriação de conceitos complexos, mas a ampliação das estruturas cognitivas docentes, possibilitando maior autonomia na elaboração de atividades, maior articulação entre conteúdos e estratégias didáticas e maior capacidade de mediação pedagógica. A experiência com o Rio Pinheiros, recorrente nas narrativas, ilustra como a articulação entre sensibilização, análise histórica e projeção futura pode transformar a sala de aula em espaço de investigação, engajamento e construção de interpretações críticas sobre o espaço vivido.

A sistematização das análises permite distinguir, de forma mais clara, permanências e rupturas que atravessam o projeto. Entre as permanências, destacam-se tanto aquelas de caráter

positivo — como a valorização do processo reflexivo, a centralidade da paisagem como mediadora do conhecimento e o engajamento ativo dos alunos — quanto aquelas de caráter desafiador, relacionadas às limitações de infraestrutura, às turmas numerosas e às pressões burocráticas e curriculares que continuam a restringir a implementação plena de práticas inovadoras. As rupturas, por sua vez, manifestam-se na reconfiguração das metodologias, na ampliação das linguagens pedagógicas e no fortalecimento de abordagens interdisciplinares, indicando que, mesmo em contextos adversos, é possível promover deslocamentos significativos no modo de ensinar e aprender Geografia. Por fim, este estudo sugere que projetos formativos centrados na paisagem possuem um forte potencial para promover uma educação geográfica crítica, sensível e situada. Ao reconhecer os limites impostos pelo cotidiano escolar, sem naturalizá-los, e ao oferecer caminhos para a inovação metodológica, a interdisciplinaridade e o desenvolvimento do pensamento crítico, o projeto *Educação pela Paisagem* evidencia que a articulação entre teoria, prática e reflexão epistemológica constitui uma via potente para a formação continuada de professores e para a construção de práticas docentes mais reflexivas, criativas e socialmente comprometidas.

## AGRADECIMENTOS

Agradecemos à professora Benedetta Castiglioni e à equipe do projeto *In 20Anno 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, Theodor W. Teoria da semiformação. In: PUCCI, Benedito; ZUIN, Antônio; RAMOS-DE-OLIVEIRA, Newton (orgs.). Teoria crítica e educação: a semiformação cultural. Petrópolis: Vozes, 1999.

AUSUBEL, David P. *Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva*. Lisboa: Plátano, 2000.

BACHELARD, G. A formação do espírito científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento. Rio de Janeiro, Brasil: Contraponto, 1996.

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>

BRAUN, Virginia; CLARKE, Victoria. Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, v. 3, n. 2, p. 77-101, 2006.

CASTIGLIONI, B. *Educare al paesaggio*. Montebelluna, Itália: Museo di Storia Naturale e Archeologia di Montebelluna, 2010.

CASTIGLIONI, Benedetta. La *landscapeliteracy* per un paesaggio condiviso. *Geotema*, 47, 2015, p. 15-27.

COUNCIL OF EUROPE. Convenção Europeia da Paisagem. Firenze, Itália, 2000. Disponível: <https://www.coe.int/en/web/landscape/text-of-the-european-landscape-convention>

FLICK, Uwe. *Introdução à pesquisa qualitativa*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GATTI, Bernardete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 43, 2010.

20

KVALE, Steinar; BRINKMANN, Svend. *InterViews: learning the craft of qualitative research interviewing*. 2. ed. Thousand Oaks: Sage, 2009.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

NÓVOA, António; ALVIM, Yara. Os professores depois da pandemia. *Revista Portuguesa de Educação*, Braga, v. 34, n. 2, p. 7-21, 2021.

ROCKWELL, Elsie. *La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós, 2009.

SACRISTÁN, José Gimeno. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

Santos, M. *Metamorfose do espaço habitado: fundamentos teórico e metodológico da geografia*. São Paulo, Brasil: Hucitec, 1988.

SANTOS, Milton. Da paisagem ao espaço: Uma discussão. In: II Encontro Nacional de Ensino de Paisagismo em Escolas de Arquitetura e Urbanismo do Brasil, 1995, São Paulo. Anais do II ENEPEA. São Paulo: Universidade São Marcos/FAUUSP, 1996.

SHULMAN, Lee S. Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. Harvard Educational Review, v. 57, n. 1, p. 1-22, 1987.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.